

**Beeinflussungsfaktoren der
Diffusionsgeschwindigkeit einer
At-the-bottom-Innovation
in einem regionalen Bildungsnetzwerk**

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –

zur

Erlangung des Grades eines

Doktor der Philosophie (Dr. phil)

genehmigte Dissertation

von

Herrn János Lilienthal

geboren am

14. November 1977 in Bremen

Referentin: Prof. Dr. Heinke Rübken

Korreferentin: Prof. Dr. Ute G. Schäffer-Külz

Tag der Disputation: 7. Juli 2015

Danksagung

Zum Entstehen dieser Arbeit haben zahlreiche Personen beigetragen.

In erster Linie danke ich meiner Betreuerin, Frau Professorin Dr. Heinke Röbbken, für ihre hervorragende Betreuung und ihre Diskussions- und Hilfsbereitschaft.

Ebenso danke ich Frau Professorin Dr. Ute G. Schäffer-Külz für ihr Interesse an dem Thema meiner Arbeit und für ihre Unterstützung als Korreferentin.

Den Akteuren des Hamburger regionalen Bildungsnetzwerkes danke ich für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an meinem Forschungsvorhaben. Ohne sie wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Meinem Forschungskolloquium und den Doktorantinnen und Doktoranten in Oldenburg und Hamburg danke ich für den regen Austausch und ihre kritischen Diskussionen und Beratungen über Inhalte und Methoden in den verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses.

Meinen Eltern und meiner Familie danke ich herzlich für ihre Unterstützung und ihr Interesse an meiner Arbeit.

Besonderer Dank gilt meiner Frau Heidi Lilienthal für ihren unermüdlichen Rückhalt, ihre Geduld und ihr Verständnis sowie ihre Liebe und Motivation.

Abstract

Schulen sind mit sich ständig verändernden Anforderungen in Bezug auf ihre Strukturen und pädagogischen Konzepte konfrontiert. Um den aktuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nachhaltig gerecht zu werden, bedarf es einer kontinuierlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung, die eine innovative Haltung aller Schulbeteiligten erfordert. Die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 verstärkte diesen Prozess und leitete einen zunehmenden öffentlichen Innovationsdruck auf Schulen ein. Hierbei gewinnen seit den 2000er Jahren regionale Bildungsnetzwerke an Bedeutung, die im Kontext der *Educational-Governance*-Diskussion um alternative Steuerungskonzepte als Antwort auf die unterschiedlichsten Anforderungen angesehen werden, die an die Schulen gestellt werden. Diese positive Konnotation und die positiven Wirkungsannahmen, die von erziehungswissenschaftlichen Forschung und –praxis gleichermaßen mit Bildungsnetzwerken verbunden werden, wurden bisher empirisch nur unzureichend untersucht bzw. belegt. Innovationsprozesse, die innerhalb von regionalen Bildungsnetzwerken verlaufen, weisen das Potenzial auf, dass Innovationen auch dezentral – durch einzelne eigenständige Akteure – über eine freiwillige Kooperation diffundieren. Bisher liegen jedoch auch zu diesen *At-the-bottom*-Innovationsprozessen weder in der erziehungswissenschaftlichen Innovationsforschung noch in anderen Disziplinen ausreichende theoretische und empirische Erkenntnisse zur Diffusion einer Innovation und ihrer Verbreitungsgeschwindigkeit in regionalen Bildungsnetzwerken vor.

In unterschiedlichen Kontexten lassen sich Innovationen finden, die sich besonders schnell verbreiten und andere, die sich nur langsam oder gar nicht durchsetzen. Die Existenz einer Innovation ist somit kein Garant für deren Annahme innerhalb eines sozialen Systems. Vor diesem Hintergrund stellt sich folgende Frage: Wovon hängt es ab, ob und wie schnell sich eine *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk ausbreitet?

Dieser Frage wurde vorliegend aus der Perspektive der Innovations- und Diffusionsforschung nachgegangen. Dabei bildet Rogers' Theorieentwurf (2003) mit seiner multidisziplinären Integrations- und Anwendungsfähigkeit die Grundlage für die empirische Analyse dieser Arbeit. In der qualitativ angelegten Untersuchung geht es um die Analyse von schulischen Adoptoren innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes, die eine in dem Netzwerk entstandene Innovation zu unterschiedlichen Zeitpunkten adoptiert bzw. die Adoption abgelehnt haben. Die Datenerhebung erfolgte durch leitfadengestützte Interviews mit neun Akteuren des

regionalen Bildungsnetzwerkes. Die so gewonnenen Daten wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse aufbereitet und ausgewertet.

Die Analyse des regionalen Bildungsnetzwerkes liefert erste empirische Erkenntnisse zu den Beeinflussungsfaktoren der Geschwindigkeit, mit der eine *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Ob sich eine Innovation innerhalb dieses schulischen Netzwerkes verbreitet oder nicht und mit welcher Geschwindigkeit diese Innovationsdiffusion verläuft, ist von dreizehn Beeinflussungsfaktoren abhängig, die sich in folgenden vier Dimensionen zusammenfassen lassen:

- Charakteristika der Innovation,
- Charakteristika der Individuen,
- Charakteristika der Organisation und
- Charakteristika der Netzwerkeinbettung.

Diese Faktoren beeinflussen die Diffusion einer Innovation in unterschiedlicher Weise und wirken aus unterschiedlichen Richtungen. Aus den Erkenntnissen und der Rückbindung an die Innovations- und Diffusionstheorie konnte vom Autor ein Modell der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk entwickelt werden, das einen Beitrag zur Theoriebildung innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Innovations- und Diffusionsforschung leistet.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	II
Abstract	III
Tabellenverzeichnis	VII
Abbildungsverzeichnis	VIII
1 Einführung	1
1.1 Ausgangssituation und Problemstellung	1
1.2 Erkenntnisleitendes Interesse und Forschungsfrage	6
1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit	8
2 Theoretischer Bezugsrahmen	11
2.1 Innovationsforschung im Bildungskontext	11
2.1.1 Die Innovation – eine begriffliche Annäherung.....	11
2.1.2 Merkmale von Innovationen.....	13
2.1.3 Innovationen in der Bildungsforschung.....	15
2.2 Adoption einer Innovation	17
2.2.1 Charakteristika einer Innovation.....	18
2.2.2 Adoptorspezifische Charakteristika.....	23
2.2.3 Umweltbezogene Einflussfaktoren des sozialen Systems.....	32
2.3 Innovationsbezogene Diffusionsforschung	33
2.3.1 Innovation.....	33
2.3.2 Zeitablauf.....	34
2.3.3 Soziales System.....	35
2.3.4 Kommunikationskanäle.....	39
2.3.5 Kritik an der Diffusionstheorie.....	41
2.4 Regionale Bildungsnetzwerke	42
2.4.1 Annäherung an den Netzwerkbe­griff.....	42
2.4.2 Merkmale und Funktionen von Netzwerken und deren Entstehung.....	45
2.4.3 Kritik am Netzwerkbe­griff.....	48
2.4.4 Netzwerke im Bildungswesen.....	49
2.5 Implikationen für die empirische Untersuchung zur Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation	57
3 Methodisches Vorgehen	60
3.1 Forschungsdesign	60
3.1.1 Explorativer Forschungsansatz.....	61
3.1.2 Empirisch-qualitatives Vorgehen.....	62
3.1.3 Analyserahmen.....	65
3.2 Datenerhebung	66
3.2.1 Falldefinition.....	67
3.2.2 Identifikation der Netzwerkakteure.....	68
3.2.3 Problemzentrierte Interviews.....	70
3.2.4 Pretest.....	73
3.2.5 Durchführung der Interviews.....	74

3.3 Datenaufbereitung und -auswertung	77
3.3.1 Transkription.....	78
3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	79
3.3.3 Kodierprozess mit MAXQDA.....	84
3.4 Gütekriterien	85
3.4.1 Kernkriterien qualitativer Forschung.....	85
3.4.2 Rolle des Forschers.....	90
3.4.3 Intercoderreliabilität und kommunikative Validierung.....	92
4 Ergebnisse der Einzelfallanalyse	95
4.1 Charakteristika einer Innovation	99
4.1.1 Relativer Vorteil.....	99
4.1.2 Beobachtbarkeit.....	103
4.1.3 Komplexität.....	107
4.1.4 Kompatibilität.....	110
4.2 Charakteristika der Individuen	115
4.2.1 Innovationsbereitschaft.....	116
4.2.2 Motivation	123
4.3 Charakteristika der Organisation	130
4.3.1 Kooperation.....	130
4.3.2 Funktionen.....	137
4.3.3 Ressourcen.....	155
4.3.4 Institutionalisierung	162
4.3.5 Informationsverarbeitung.....	171
4.4 Charakteristika der Netzwerkeinbettung	175
4.4.1 Kommunikations- und Netzwerkstruktur	176
4.4.2 Vorgaben aus dem Netzwerk	187
5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse bezüglich der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation	194
5.1 Inhaltliche Diskussion	194
5.1.1 Charakteristika der Innovation	194
5.1.2 Charakteristika der Individuen	201
5.1.3 Charakteristika der Organisation	209
5.1.4 Charakteristika der Netzwerkeinbettung	226
5.2 Modellbildung	234
5.3 Methodische Diskussion	240
5.4 Implikationen für die Praxis	245
6 Fazit und Ausblick	249
Quellenverzeichnis	253
Eidesstattliche Erklärung	272
Erklärung über die Einhaltung der Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis	272
Erklärung über die Übereinstimmung von gedruckter und elektronischer Fassung	272

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kriterienraster der Stichprobe (eigene Darstellung).....	69
Tabelle 2: Übersicht der geführten Interviews (eigene Darstellung).....	75
Tabelle 3: Kennzahlen der Schulen nach Adoptorengruppen (eigene Darstellung).....	98
Tabelle 4: Alter der befragten Netzwerkakteure (eigene Darstellung).....	209
Tabelle 5: Größe der am Bildungsnetzwerk beteiligten Schulen nach Adoptorengruppen (eigene Darstellung)	221

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Struktur der Arbeit (eigene Darstellung).....	10
Abbildung 3: Adoptorenkategorien auf Basis der Innovativität [sic!] (vgl. Springer Gabler Verlag 2014 a).....	26
Abbildung 4: S-Kurve des Diffusionsprozesses (in Anl. an Rogers 2003, 112).....	34
Abbildung 5: Netzwerke als Koordinationsform zwischen Markt und Hierarchie [sic!] (Jansen/Wald 2007, 97).....	46
Abbildung 6: Die hermeneutische Spirale (nach Danner 1979 in Mayring 2002, 30).....	62
Abbildung 7: Die Einzelfallanalyse als Forschungsdesign (eigene Darstellung).....	62
Abbildung 8: Ablauf der Einzelfallanalyse (vgl. Mayring 2007, 7).....	64
Abbildung 9: Verortung der Erhebungsmethode im Forschungsdesign (eigene Darstellung).....	67
Abbildung 10: Ablaufmodell der problemzentrierten Interviews (vgl. Mayring 2002, 71).....	73
Abbildung 11: Verortung der Auswertungsmethode im Forschungsdesign (eigene Darstellung).....	77
Abbildung 12: Materialreduzierung durch inhaltsanalytische Zusammenfassung (vgl. Mayring 2010, 83).....	80
Abbildung 13: Ausschnitt aus dem Prozess der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung).....	82
Abbildung 14: Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung (vgl. Mayring 2010, 84).....	83
Abbildung 15: Ausschnitt aus dem zweiten Materialdurchgang (eigene Darstellung).....	84
Abbildung 16: Das Kategoriensystem (eigene Darstellung).....	96
Abbildung 17: Charakteristika der Innovation (eigene Darstellung).....	195
Abbildung 18: Adoptionsentscheidungen in Abhängigkeit von der Einbettung in den Gesamtzusammenhang des sozialen Systems (eigene Darstellung).....	202
Abbildung 19: Charakteristika der Individuen (eigene Darstellung).....	203
Abbildung 20: Stufen der Motivation (vgl. Prenzel et al. 2000; Ryan/Deci 2000).....	206
Abbildung 21: Charakteristika der Organisation (eigene Darstellung).....	210
Abbildung 22: Charakteristika der Netzwerkeinbettung (eigene Darstellung).....	228
Abbildung 23: Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit in einem regionalen Bildungs- netzwerk (eigene Darstellung).....	235

*„Wer dauerhaften Erfolg haben will,
muss sein Vorgehen ständig ändern.“
Niccolò Machiavelli (1469 – 1527)*

1 Einführung

Die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Bildungsbereiches zählt zu den zentralen Aufgaben zur Sicherung des zukünftigen gesellschaftlichen Zusammenlebens und des wirtschaftlichen Wachstums (vgl. Hasselhorn et al. 2014, 140). Dies erfordert Innovationen insbesondere im insitutionalisierten Bildungssystem (vgl. ebd.). Mit dem Titel der vorliegenden Arbeit – „Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk“ – werden mit der Innovationsdiffusion und den regionalen Bildungsnetzwerken zwei dieser Diskussionsgebiete der erziehungswissenschaftlichen Forschung angesprochen. Beide Themengebiete befinden sich in einem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs mit stetig steigenden Projekten, die nur schwer überschaubar sind. Einen Systematisierungsversuch stellt beispielsweise das Innovationsportal des Deutschen Bildungsservers mit aktuell 1093 Innovationsprojekten¹ dar. Die Vielschichtigkeit an unterschiedlichen Qualitäten und Tragweiten der Innovations- und Netzwerkprojekte im Bildungswesen führt dazu, dass der jeweilige gegenwärtige Forschungsstand gleichzeitig defizitär ist. Die vorliegende Arbeit verfolgt in diesem Kontext das Ziel einer empirisch-analytischen Annäherung an die schulische Innovationsdiffusion in regionalen Bildungsnetzwerken und der Bestimmung von ursächlichen Einflüssen der Diffusionsgeschwindigkeit einer solchen Innovation.

Dazu werden in diesem ersten Kapitel neben der Darstellung der Ausgangssituation und der Problemstellung (vgl. Kapitel 1.1) das erkenntnisleitende Interesse und die Zielsetzung der Arbeit (vgl. Kapitel 1.2) beschrieben. Die sich hieraus ableitende Forschungsfrage der Arbeit wird ebenfalls im Kapitel 1.2 dargestellt. Den Aufbau und die der Arbeit zugrunde liegende Vorgehensweise bildet das Kapitel 1.3 ab.

1.1 Ausgangssituation und Problemstellung

Fragen zu Innovationen und dazu, wie diese in die Schule gelangen, gehören – obwohl sie evident erscheinen mögen – nicht zu den klassischen Anforderungen von Schulen (vgl. Bühler/Buholzer 2005, 63). Vielmehr verfolgte die schulische Bildung über Jahrzehnte, bestehen-

¹ Das Innovationsportal ist unter <http://www.bildungserver.de/innovationsportal> abrufbar. Die Anzahl der genannten Projekte bezieht sich auf den Abruf vom 10.12.2014.

de Traditionen an die nachfolgenden Generationen zu vermitteln und dadurch zu legitimieren (vgl. ebd.; Fend 1980). Mit den technologischen und kulturellen Veränderungen der Gesellschaft im Rahmen des Wandels einer Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft seit Ende des 20. Jahrhunderts gewinnt die „Innovationsfunktion“ von Schule zunehmend an Bedeutung (vgl. Büeler/Buholzer 2005, 64). Die veränderten beruflichen und familiären Lebenswelten und die wachsende Multikulturalität der Gesellschaft führen in zahlreichen Lebensbereichen zu einer Zunahme der Komplexität (vgl. Huber 2008, 101). Die exponentiell steigende Zunahme an neuem Wissen und der gesellschaftliche Wandel stellen sich ständig verändernde Anforderungen an Schulen und erfordern gleichzeitig eine innovative Haltung dieser im Umgang mit ihren Aufgaben und Herausforderungen, um sich kontinuierlich mit dem Fokus auf aktuelle und zukünftige Bedürfnisse weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). Schüler werden durch die Schule im Idealfall adäquat auf den gesellschaftlichen Wandel vorbereitet und von ihr dazu befähigt, diesen aktiv mitzugestalten (vgl. Büeler/Buholzer 2005, 63). Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse 2001 (vgl. Baumert et al. 2001) wird auch ein öffentlicher Innovationsdruck auf den Bildungsbereich und speziell auf Schulen ausgeübt. „Schule kann sich deshalb nicht mehr als Institution verstehen, die einen festgefügt Kanon althergebrachten Wissens übermittelt“ (Huber 2008, 101). Die damit verbundene Zunahme der erziehungswissenschaftlichen Innovationsforschung – die im Vergleich zu den anderen Forschungsdisziplinen bis heute dennoch eher gering ausfällt (vgl. Rürup 2011, 14) – ist auch im Zusammenhang mit der *Governance*-Diskussion (vgl. Benz 2010) im Bildungswesen zu sehen: Die Einbindung von Schulen in komplexe Verwaltungsstrukturen und ihre Ausrichtung auf überwiegend stabile Umwelten werden im Rahmen dieses Ansatzes als nicht mehr zeitgemäß angesehen (vgl. Röbbken 2008, 8). Die Grundannahme des Ansatzes der *Educational Governance* ist, dass die Gestaltung von Veränderungsprozessen nicht als zielgerichtete Umsetzung einzelner Akteure aus der Bildungsadministration oder -politik verstanden werden sollte (vgl. Rürup/Bormann 2013, 9), sondern durch alternative Steuerungsmodelle ersetzt wird. Dadurch grenzt sich dieser Ansatz von konkurrierenden Analyseperspektiven ab, die auf der Annahme einer prinzipiellen Steuerbarkeit von Organisationen basieren, wie v. a. der Steuerungstheorie (vgl. ebd.). Zahlreiche Reformversuche des Bildungssystems seit den 1960er-Jahren führen zu der Einsicht, dass Modelle der *Top-down*-Steuerung als singuläre Strategie bestenfalls äußere Strukturen verändern. Sie zeigen hingegen keine ausreichende Wirkung auf die zu verändernde innere Organisation und die Handlungsweisen der Schule (vgl. Holtappels 2010, 47 f.). Ebendiese Innovationen, die nicht durch einzelne Akteure, wie die Bildungsadministration, gesteuert werden und somit von dieser unabhängig erfolgen, fin-

den theoretisch und empirisch bisher kaum Berücksichtigung. Hier liegt auch ein Ansatzpunkt der Netzwerkdebatte im schulischen Kontext: Während bei *Top-down*-Ansätzen Innovationsprozesse „von oben verordnet“ werden und grundsätzlich unter geringer Partizipation der Mitarbeiter erfolgen (vgl. Röbbken 2008, 117), handelt es sich bei netzwerkinitiierten Innovationen in der Regel um die Verbreitung einer Idee zwischen Einzelakteuren mit nicht hierarchischen Beziehungen (vgl. Rürup 2013, 286) und „ohne ein strategisch integriertes Gesamtkonzept“ (Rürup 2013, 269). Anders als bei Schulreformen oder Transferprozessen (vgl. Gräsel et al. 2006b; Gräsel 2010; Jäger 2004; Trempler et al. 2013) wird bei *At-the-bottom*-Innovationen² somit ein Innovationsprozess betrachtet, der sich dezentral, d. h. durch einzelne, autonome Akteure über eine freiwillige Kooperation dieser Akteure und unabhängig von administrativen Impulsen, verbreiten lassen (vgl. Rürup 2011, 21). Bisher liegen keine ausreichenden theoretischen und empirischen Forschungen zur Diffusion dieser *At-the-bottom*-Innovationen in Bildungsnetzwerken vor (vgl. ebd., 280 f.). Neben der Erziehungswissenschaft existieren in der Innovationsforschung anderer Disziplinen bis *dato* ebenfalls nahezu keine empirischen oder theoretischen Erkenntnisse zu *At-the-bottom*-Innovationen und deren Verbreitung (vgl. ebd., 269). Folglich besteht ein Defizit hinsichtlich der Analysemöglichkeiten der Diffusion dieser „wenig sichtbar-unterschwellige[n], kleinräumige[n], sich bewusst verbergende[n] oder auch scheiternde[n] Innovationsideen“ (ebd., 282), wie beispielsweise der untersuchten Leseweche. Dies liegt auch und gerade daran, dass diese Art der Innovation aufgrund ihrer geringen medialen Information und Dokumentation nur schwer zu identifizieren ist (vgl. ebd., 289).

Die Komplexität der Diffusion von Innovationen und der regionalen Bildungsnetzwerke als erziehungswissenschaftliche Forschungsgebiete wurde dem Autor dieser Arbeit bereits bei seiner Auseinandersetzung mit der in netzwerkartigen Strukturen organisierten Schulentwicklung der Hamburger Schulreform von 2008 bis 2010 deutlich (vgl. Lilienthal 2010). Im Rahmen dieser empirischen Untersuchung stellte sich heraus, dass der organisatorische Wandel in Schulen aufgrund seiner hohen Konflikträchtigkeit mit diversen Herausforderungen verbunden ist und von der Einhaltung bestimmter Beeinflussungsfaktoren abhängt (vgl. ebd., 58). Eine Nichtbeachtung dieser erfolgskritischen Einflussfaktoren kann im ungünstigsten Fall dazu führen, dass die mit dem Wandel verbundenen Veränderungen bzw. Innovationen nicht

² *At the bottom* meint in diesem Zusammenhang „eigenständig-unterschwellige(.) – von den Interessen der Kultusadministration unabhängige(.) – Innovationsdynamiken“ (Rürup 2013, 282) durch Lehrkräfte, Schulleitungen und weitere Akteure „an der Basis des Bildungswesens“ (ebd.). Mit *At-the-bottom*-Innovationen sind entsprechend nach Rürup pädagogische Einzelinnovationen gemeint, die unterhalb der Bildungsadministration durch schulische Akteure „den Schulalltag nachhaltig zu verändern vermögen“ (ebd., 269).

umzusetzen sind (vgl. ebd.). Diese Kenntnisse wurden durch teilnehmende Beobachtungen in einem Netzwerk von Schulen eines Hamburger Stadtteils vertieft, das zugleich die Basis der empirischen Untersuchung dieser Arbeit bildet.

Netzwerke sind zunehmend in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen vorzufinden. Zurückzuführen ist dies insbesondere auf die positive Konnotation, die mit dem Netzwerkkonzept verbunden wird (vgl. Berkemeyer et al. 2010, 11). Aus diesem Grund werden Netzwerke von Bildungsforschern und -praktikern vielfach als neue Antwort auf die unterschiedlichsten Fragen angesehen (vgl. Jungk, 1994, 20), die beispielsweise durch gesellschaftliche Veränderungen an Schulen herangetragen werden. Dies führt zu einer steigenden Aufmerksamkeit der unterschiedlichen Forschungsdisziplinen im Hinblick auf Netzwerke in Theorie und Praxis, die mittlerweile eine hohe Vielfalt aufweisen (vgl. Berkemeyer et al. 2010, 13). Vieles, was für Netzwerktheorien anderer Disziplinen (z. B. Wirtschaftswissenschaften und Soziologie) gilt, kann bei der Betrachtung von sozialen Netzwerken aufgrund einer vergleichbaren Charakterisierung auf Bildungsnetzwerke übertragen werden (vgl. Czerwanski 2003, 9). Das Kapitel 2.4 setzt sich aus diesem Grund theoretisch mit den Netzwerkkonzepten auseinander.

In der Erziehungswissenschaft ist ebenfalls eine Zunahme der Netzwerkforschung zu verzeichnen, wobei erst in aktuellen Arbeiten (z. B. Berkemeyer et al. 2008; Tippelt/Schmidt 2009) eine explizite Auseinandersetzung mit dem Netzwerkbegriff stattfindet (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, 756). Einhergehend mit der zunehmenden Bedeutung von Netzwerken im Bildungsbereich kann inzwischen auf eine Vielzahl von Forschungsberichten zu Schulnetzwerken sowohl im internationalen als auch deutschsprachigen Raum zurückgegriffen werden (vgl. zur Übersicht Berkemeyer et al. 2009). Die unterschiedlichen Akteure erhoffen sich von der Vernetzung zwischen Schulen die Entstehung von Synergien, um Schule und Unterricht weiterzuentwickeln (vgl. Berkemeyer et al. 2009, 7 f.; Beyer 2004). Die angesprochenen positiven Wirkungsannahmen sind im Zusammenhang mit Bildungsnetzwerken bis *dato* jedoch empirisch unzureichend belegt (vgl. Berkemeyer et al. 2009, 8; Rürup 2011).

Bei dem schulischen Netzwerk, auf das sich der empirische Teil dieser Arbeit stützt, handelt es sich um eine Kooperation von zehn getrennt voneinander handelnden schulischen Akteuren mit einem klaren regionalen Bezug. Ein solches regionales Bildungsnetzwerk bietet Raum für einen intensiven Austausch über Erfahrungen und Wissen und kann somit als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse dienen (vgl. Berkemeyer/Järvinen 2011, 6). Der Kontakt zu anderen Schulen und der Erfahrungsaustausch zwischen den Netzwerkakteuren wirken im Idealfall als Impulse und stimulieren neue Ideen (vgl. Dederling 2007, 43). Das analysierte Bildungs-

netzwerk besteht seit 2002 aus einem regionalen Zusammenschluss von zehn allgemeinbildenden Schulen (vgl. Kapitel 3.2.3). Für jede dieser Schulen ist jeweils ein Netzwerkakteur, der sog. Stadtteilbeauftragte, im Netzwerk vertreten und repräsentiert dort die jeweilige Schule. Dieses regionale Bildungsnetzwerk hat sich das Ziel gesetzt, mithilfe von unterschiedlichen Projekten und regionalen Angeboten die Bildungsperspektiven von Kindern und Jugendlichen aus dem Stadtteil zu fördern (vgl. Forum Bildung Wilhelmsburg 2013, 2). Hierzu zählt die Leseweche, eine in diesem Netzwerk 2004 entstandene Innovation zur Verbesserung der Lesekompetenz und zur Förderung der Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler³ der Region. Die Innovation der Leseweche, die den Kern der Analyse dieser Arbeit darstellt, besteht aus einem schulexternen und einem -internen Baustein: Während der erste Bestandteil von dem Netzwerk zentral organisiert wird und zahlreiche schulexterne Angebote (bspw. Leserallye, Krimigeschichten) bietet, die teilweise in einer gemeinsamen Veranstaltung – dem zentralen Lesetag – münden, erfordert der zweite Baustein der Innovation innerschulische Veränderungen. Bei einer Innovation wie der Leseweche handelt es sich um eine „[...] pädagogische[...] Einzelinnovation[...] durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder auch weitere Akteure [...], die unter der Hand und ohne [ein] strategisch integriertes Gesamtkonzept den Schulalltag [...] verändern [...]“ (Rürup 2013, 269).

Neben der dargestellten theoretischen Lücke ist die Analyse dieser Arbeit zusätzlich aus praxisorientierter Perspektive von Bedeutung: Um eine Innovation nachhaltig erfolgreich im Schulwesen zu etablieren bzw. zu verbreiten, reicht es nicht aus, sich ausschließlich auf innovative Schulen und Pädagogen zu stützen (vgl. Rürup 2013, 285). Stattdessen müssen auch die weniger innovativen Adoptoren⁴ erreicht werden. Handelt es sich bei einer Innovation beispielsweise um eine regionale Entwicklung, sind die Mitglieder des Netzwerkes in der Regel daran interessiert, dass die gesamte Region die Vorteile der Innovation nutzen kann bzw. nutzt und dadurch das gemeinsame (Innovations-)Ziel erreicht wird. Es ist ebenfalls denkbar, dass die Umsetzung, z. B. der Innovation der Leseweche des zu analysierenden Netzwerkes, von der Teilnahme mehrerer potenzieller Adoptoren abhängig ist. So oder so sind die Faktoren, welche die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der eine *At-the-bottom*-Innovation zwischen regional vernetzten Schulen diffundieren kann, bisher sowohl theore-

³ Im Folgenden wird zur Optimierung der Lesbarkeit nur noch die männliche Schreibweise verwendet. Wenn nicht explizit darauf hingewiesen wird, werden bei dieser vereinfachten Schreibweise beide Geschlechter gleichermaßen einbezogen.

⁴ Der Begriff Adoptor stammt vom lateinischen Verb „adopto“ und dies meint „annehmen“ (Stowasser et al. 1998, 15) oder auch „übernehmen, sich zu eigen machen“ (Duden 2013 a). Im Kontext dieser Arbeit wird hiermit die Übernahme einer Innovation verstanden. Adoptoren sind dementsprechend Individuen oder Organisationen, die eine Innovation für sich übernehmen.

tisch als auch empirisch ungeklärt. Die Innovation der Leseweche ist trotz ihres gemeinsamen Startes von den Schulen des regionalen Bildungsnetzwerkes zu unterschiedlichen Zeitpunkten adoptiert worden. Drei Schulen in dem Bildungsnetzwerk haben die Innovation nicht adoptiert. Aufgrund dieses unterschiedlichen Adoptionsverhaltens der vernetzten Schulen im Hinblick auf die *At-the-bottom*-Innovation ermöglicht die Analyse dieses Bildungsnetzwerkes erste empirische Hypothesen in Bezug auf die bisher offene Frage der Adoptions- und Diffusionsforschung, warum eine *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk unterschiedlich schnell (oder gar nicht) diffundiert. Da die entsprechenden theoretischen und empirischen Forschungsbefunde (vgl. Kapitel 2) diese Forschungslücke nicht schließen können, führt dies zu dem erkenntnisleitenden Interesse dieser Arbeit an den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk, wie dies im folgenden Kapitel 1.2 dargestellt wird.

1.2 Erkenntnisleitendes Interesse und Forschungsfrage

Die Beschreibung der Ausgangssituation dieser Arbeit, insbesondere des theoretischen Rahmens und aktuellen Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2), verdeutlicht, dass in der aktuellen Literatur keine Präzisierung der Innovationsdiffusionsforschung im Hinblick auf eine bestimmte Methode oder Forschungsfrage zu finden ist. Aus diesem Grund ist auch Rogers' Theorieentwurf in seinem Werk „Diffusion of Innovations“ (2003) als Versuch einer Systematisierung der diversen Forschungsansätze und -befunde aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen sowie Untersuchungsperspektiven zu verstehen. Diese Erkenntnisse zur Verbreitung von Innovationen wurden innerhalb der Erziehungswissenschaft zwar textlich aufgearbeitet (vgl. Gräsel et al. 2006b), deren empirische Nutzung ist hingegen bis heute äußerst gering (vgl. Rürup 2011, 20). Mit seiner multidisziplinären Integrations- und Anwendungsfähigkeit bildet Rogers' Theorieansatz somit die Grundlage für die empirische Analyse dieser Arbeit, die ebenfalls nur einen Teilaspekt der Innovationsdiffusionsforschung systematisieren und vertiefen kann. Das bedeutet einerseits eine Abgrenzung von bestimmten Forschungsperspektiven und andererseits eine Annäherung an andere. Da bis *dato* kein wissenschaftlich fundierter allgemein gültiger Kriterienkatalog zu den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen in regionalen Bildungsnetzwerken vorliegt, ist der Fokus des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit auf den Diffusionsprozess einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes gerichtet. Die Analyse dieses Netzwerkes gibt einen ersten Aufschluss über die Schnelligkeit der Verbreitung einer Innovation und erlaubt die Bestimmung dafür möglicher Einflüsse. Die Erkenntnis, die mittels dieser Arbeit erzeugt werden soll, besteht in der Erweiterung der Adoptions- und Diffusionsfor-

schung um den Aspekt der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen, die zu einem regionalen Bildungsnetzwerk verbunden sind. Den Ausgangspunkt hierzu bilden die bisher vorliegenden allgemeinen theoretischen und empirischen Erkenntnisse der Innovations- und Diffusionsforschung sowie die Befunde der Netzwerktheorie (vgl. Kapitel 2). Der Abgleich der Relevanz dieses Themenbereichs mit dem aktuellen interdisziplinären Forschungsstand hat verdeutlicht, dass die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen in Bildungsnetzwerken ein noch weitgehend unbearbeitetes Forschungsgebiet darstellt. Aufbauend auf den bestehenden Theorien und Befunden generiert die empirische Analyse dieses Forschungsfeldes erste Hypothesen, mit denen Aussagen darüber getroffen werden können, welche Faktoren die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der eine *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes diffundieren kann. Das Ziehen von Rückschlüssen aus den gewonnenen Erkenntnissen soll verallgemeinernde Aussagen ermöglichen und zur Bildung von Konzepten beitragen, die in einem Modell anhand von Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit dargestellt werden sollen. Auf diese Weise soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Theoriebildung leisten. Ausgehend von diesen Erkenntnissen besteht die erweiterte Zielsetzung dieser Arbeit darin, mögliche Implikationen für die unterschiedlichen Akteure (z. B. Netzwerkakteure, Schulleitungen und Bildungsadministration) abzuleiten. Dazu wurden die Ergebnisse an die Netzwerkakteure zurückgespiegelt, damit diese aus den Forschungsergebnissen Schlussfolgerungen für die Optimierung ihrer Netzwerkarbeit ziehen können. Durch die teilnehmende Beobachtung des Autors im analysierten Netzwerk, die der empirischen Analyse dieser Arbeit vorausging, wurde deutlich, dass das Wissen über die Bedingungsfaktoren für die unterschiedliche Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation im Netzwerk für die Akteure einen praktischen Nutzen hat. Die Untersuchungsergebnisse sollen den Akteuren in Bildungsnetzwerken aufzeigen, inwieweit bestimmte Faktoren die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen beeinflussen. Dadurch werden zusätzlich zur empirischen Präzisierung und Erweiterung von bestehenden Theorien Beobachtungen aus der Praxis zum Ausgangspunkt der Modellbildung im Rahmen dieser Arbeit. Aus dem erkenntnisleitenden Interesse und der Zielsetzung dieser Arbeit ergibt sich für die Analyse dieser explorativ geführten Studie die folgende Forschungsfrage:

**Welche Faktoren beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit einer
At-the-bottom-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes?**

Aus den einleitend angeführten theoretischen und empirischen Vorarbeiten, die im folgenden zweiten Kapitel ausführlich dargestellt werden, lassen sich Vorannahmen zu der angeführten Forschungsfrage ableiten, um diese in die explorative Problemanalyse einzubeziehen (vgl.

Mayring 2002, 70; Kelle/Kluge 2010; Witzel 2000). Durch diesen notwendigen Abgleich des theoretischen Bezugsrahmens lässt sich die Forschungsfrage im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung zu den forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit konkretisieren (vgl. Kapitel 2.5). Diese münden in die Strukturierung des Interviewleitfadens, jedoch ohne dadurch den Prozess des Erkenntnisgewinns durch *Ex-ante*-Hypothesen einzuschränken (vgl. Kapitel 3.2).

1.3 Aufbau und Struktur der Arbeit

Ausgehend von der Problemstellung und Zielsetzung dieser Arbeit werden zunächst die theoretischen Konzepte der beiden Schwerpunktthemen Innovationsdiffusion und regionale Bildungsnetzwerke beleuchtet, um daraus Implikationen für den empirischen Teil (vgl. Kapitel 4 und 5) dieser Arbeit zu ziehen. Dies bedeutet, dass im zweiten Kapitel die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den spezifischen Theorien, Definitionen und Erklärungsansätzen zur Adoption und Diffusion von Innovationen aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen beleuchtet wird (vgl. Kapitel 2.1 bis 2.3). Ergänzt wird die Darstellung der Innovations- und Diffusionsforschung um Ausführungen zum theoretischen Hintergrund des Netzwerkkonzeptes, wobei Diffusionsprozesse aus dem Blickwinkel des sozialen Systems behandelt werden (vgl. Kapitel 2.4). Nach der Aufarbeitung und Darstellung der theoretischen sowie empirischen Befunde aus den unterschiedlichen Disziplinen wird bezogen auf die Netzwerktheorie ebenfalls auf den bildungstheoretischen Kontext fokussiert, der den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet. Auf der Basis dieses theoretischen Bezugsrahmens wird die Forschungsfrage aus Kapitel 1.2 anhand der unterschiedlichen Forschungsperspektiven konkretisiert (vgl. Kapitel 2.5). Um die forschungsleitenden Fragen vor dem Hintergrund des geringen Bestandes an wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Diffusionsgeschwindigkeit von *At-the-bottom*-Innovationen in regionalen Bildungsnetzwerken angemessen zu beantworten, nutzt der Autor dieser Arbeit Methoden der qualitativen Sozialforschung. Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser weitestgehend explorativen Arbeit begründet und der Autor setzt sich dabei mit dem für das Untersuchungsdesign und den -gegenstand angemessenen Einsatz qualitativer Methoden auseinander. Hierzu wird im ersten Abschnitt dieses Kapitels das Forschungsdesign erläutert (vgl. Kapitel 3.1). Darauf folgen die Darstellung der Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.2) sowie der -aufbereitung und -auswertung (vgl. Kapitel 3.3). Das Kapitel endet mit Ausführungen zu den Standards empirischer Forschung anhand der gültigen Gütekriterien qualitativer Forschung, die dieser Arbeit zugrunde liegen (vgl. Kapitel 3.4).

Das deduktiv-induktive Vorgehen beim Erkenntnisgewinnungsprozess dieser Arbeit führt zu einem Kategoriensystem von Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-*

the-bottom-Innovation bei Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk, das im vierten Kapitel präsentiert wird. Das Kategoriensystem wird – auch um die Lesbarkeit zu verbessern – anhand der unterschiedlichen Adoptorengruppen mit Textbelegen aus den Interviews veranschaulicht (vgl. Kapitel 4.1 bis 4.4). Die dadurch entstandenen vier Gruppen von Einflussfaktoren werden im anschließenden fünften Kapitel sowohl inhaltlich (vgl. Kapitel 5.1) als auch methodisch (vgl. Kapitel 5.3) diskutiert. Dabei wird auf die verschiedenen Diskussionsstränge des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses Bezug genommen. Bevor aus den Ergebnissen Hypothesen abgeleitet werden, die zu einem Modell von Einflussfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit von *At-the-bottom*-Innovationen an Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk zusammenfließen (vgl. Kapitel 5.2), werden die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie unter Bezug auf den theoretischen Bezugsrahmen (vgl. Kapitel 2) sowie weitere theoretische und empirische Erkenntnisse inhaltlich erörtert (vgl. Kapitel 5.1). Ausgehend von der sich an die Modellbildung anschließenden methodischen Diskussion der Erkenntnisse (vgl. Kapitel 5.3) und dem Forschungsziel werden erste Handlungsempfehlungen für die unterschiedlichen Akteure abgeleitet (vgl. Kapitel 5.4). Abschließend werden die Analyseergebnisse dieser Arbeit mit einem Fazit zu den wesentlichen Erkenntnissen und Problemlagen dieses Forschungsfeldes sowie einem hiermit verknüpften Ausblick auf weiterführenden Forschungsbedarf abgerundet (vgl. Kapitel 6). Die Abbildung 1 stellt die Struktur der vorliegenden Arbeit anhand der Kapitelnummern und -bezeichnungen grafisch dar. Dabei erhebt der Autor, insbesondere um Wiederholungen in den entsprechenden Abschnitten zu vermeiden, sowohl bezogen auf die grafische Übersicht als auch diesen Abschnitt nicht den Anspruch auf eine vollständige Darstellung des Inhalts der einzelnen Kapitel.

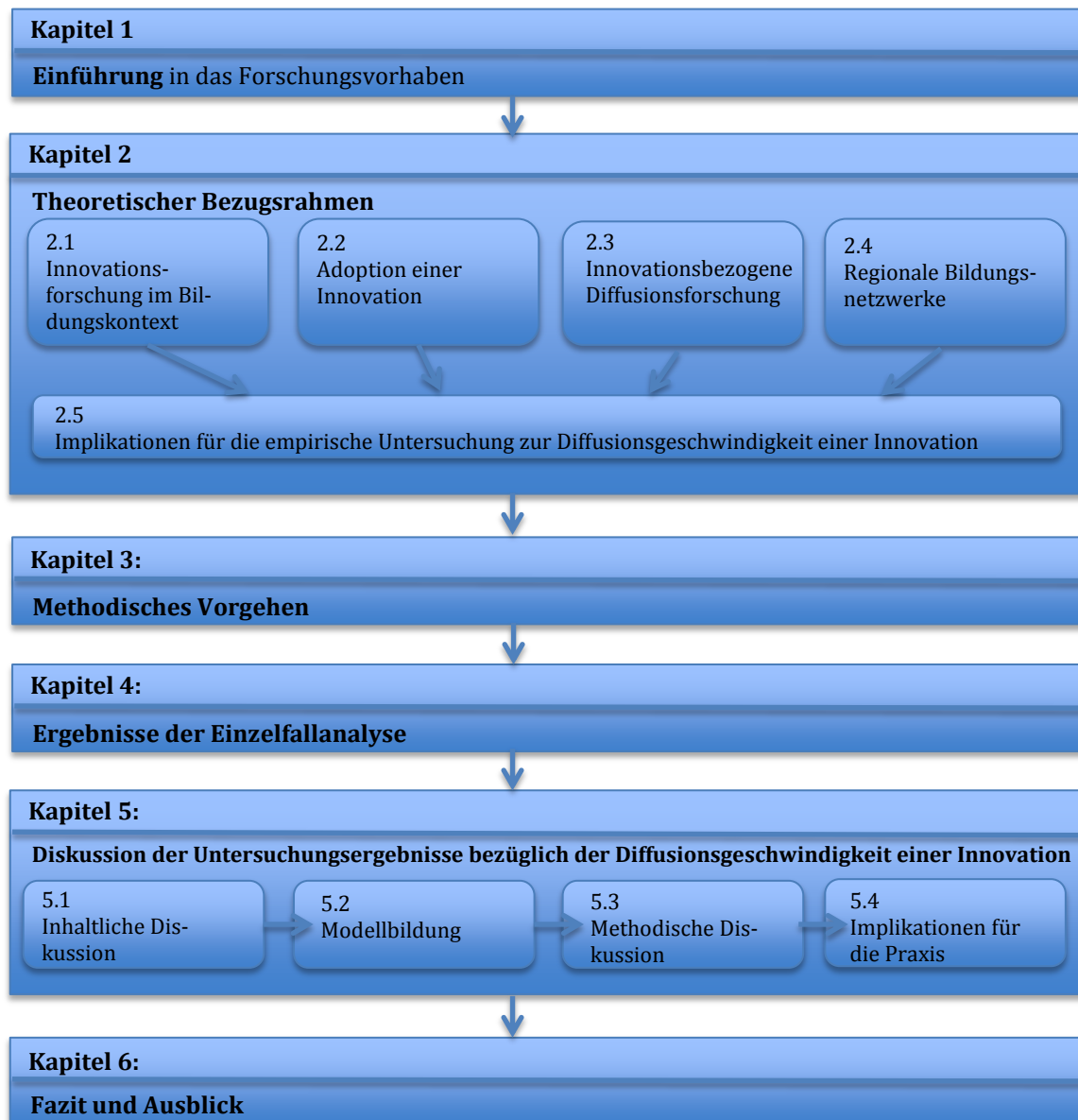


Abbildung 1: Struktur der Arbeit (eigene Darstellung)

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2) zu beantworten, bedarf es einer theoretischen Einordnung des Themas zur Innovationsdiffusion in Netzwerken und einer Beleuchtung des aktuellen Forschungsstandes diesbezüglich. Hierzu wird im ersten Abschnitt dieses Kapitels auf die Innovationsforschung eingegangen (vgl. Kapitel 2.1), um darauf aufbauend den theoretischen und empirischen Forschungsstand der Adoption von Innovationen zu beleuchten (vgl. Kapitel 2.2). Im Rahmen der Adoptionsforschung werden mit den Charakteristika der Innovation sowie der Adoptoren und den umweltbezogenen Einflussfaktoren drei Faktorengruppen beschrieben, die den Adoptionsprozess einer Innovation beeinflussen (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 23; Rogers 2003, 411) und für den empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) somit zentral sind. Im anschließenden dritten Abschnitt setzt sich der Autor mit der Diffusionstheorie auseinander, die als einflussreicher Ansatz zur Beantwortung der Forschungsfrage gilt. Den Ausgangspunkt dabei bildet der Theorieansatz von Rogers (2003), auf den in den unterschiedlichsten Disziplinen intensiv Bezug genommen wird (vgl. Kapitel 2.3). Im vierten Abschnitt wird die aktuelle Netzwerkdebatte im Bildungswesen mit dem Fokus auf regionale Bildungsnetzwerke in den Forschungszusammenhang eingeordnet (vgl. Kapitel 2.4). Die Forschungsfrage, wie sie sich aus dem erkenntnisleitenden Interesse dieser Arbeit ergibt, wird anhand der theoretischen und empirischen Vorarbeiten dieses Kapitels konkretisiert (vgl. Kapitel 2.5). Die daraus resultierenden sechs forschungsleitenden Fragen bilden im Zusammenhang mit den theoretischen und empirischen Vorarbeiten die Grundlage sowie den Analyserahmen für das weitere methodische Vorgehen (vgl. Kapitel 3).

2.1 Innovationsforschung im Bildungskontext

An die Innovation als Kernaspekt der Forschungsfrage wird sich in diesem Kapitel eingangs begrifflich angenähert (vgl. Kapitel 2.1.1). Darauf aufbauend werden die allgemeinen Merkmale von Innovationen dargestellt (vgl. Kapitel 2.1.2). Im Anschluss an diese interdisziplinäre Darstellung fokussiert der letzte Abschnitt dieses Kapitels mit der schulischen Innovationsforschung auf den Schwerpunkt dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2.1.3).

2.1.1 Die Innovation – eine begriffliche Annäherung

Im einleitenden Kapitel 1.1 wurde der hohe Stellenwert des Begriffs der Innovation in der öffentlichen Diskussion dargestellt. Dieser beruht insbesondere auf der positiven Konnotation, die Innovationen in Theorie und Praxis beigemessen wird, was sich ausgehend von zwei Charakterisierungen dieser verdeutlichen lässt: zum einen der Neuartigkeit, zum anderen der (potenziellen) Verbesserung. So gelten Innovationen bei Braun-Thürmann als „materielle oder symbolische Artefakte [...], welche Beobachterinnen und Beobachter als neuartig wahr-

nehmen und als Verbesserung gegenüber dem Bestehenden erleben“ (Braun-Thürmann 2005, 6). Braun-Thürmann (2005) und Schwinn (2005) betrachten die positive Konnotation von Innovationen als Folge verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. Anzumerken ist jedoch, dass diese positive Bedeutungszuschreibung von Innovationen und die damit zusammenhängenden positiven Wirkungsannahmen empirisch bisher unzureichend belegt sind (vgl. Berkemeyer et al. 2009).

Die wissenschaftliche Verwendung des Innovationsbegriffes hat ihren Ursprung in den Wirtschaftswissenschaften und ist vor allem mit dem Namen Joseph Schumpeter (1883 – 1950) – und in diesem Zusammenhang insbesondere im Sinne von Produktinnovationen – verbunden (vgl. Blättel-Mink 2006; Fagerberg et al. 2005). Aus Schumpeters Sicht ist eine Innovation die erstmalige reale Umsetzung und Durchsetzung einer neuen technischen, organisatorischen oder marktlichen Kombination (vgl. Borbély 2008, 401):

„the doing of new things or the doing of things that are already done, in a new way“ (Schumpeter 1947 in ebd., 401).

Wirtschaftstheoretisch wird unter einer Innovation die „Realisierung einer neuartigen, fortschrittlichen Lösung für ein bestimmtes Problem [und dabei] besonders die Einführung eines neuen Produktes oder die Anwendung eines neuen Verfahrens“ (Duden 2013 c) verstanden. Die intensive Auseinandersetzung mit Innovationen hat seit Schumpeters Anfängen zu einer breiten Differenzierung dieses Forschungsfeldes innerhalb der Wirtschaftswissenschaften geführt (vgl. Rürup 2011, 11). Ausgehend von diesen theoretischen und empirischen Forschungen sowie dem gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs des Innovationsbegriffes seit den 1960er-Jahren wurde die Innovationsforschung auch von anderen Disziplinen aufgegriffen; es hat sich sogar ein eigenständiges interdisziplinäres Forschungsfeld herausgebildet (vgl. ebd. 12). Der Begriff der Innovation findet in den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen mit divergenter Bedeutung Verwendung. Es existiert weder eine einheitlich akzeptierte Definition noch eine geschlossene Innovationstheorie. Dahingegen zeigt sich, dass sich der Innovationsbegriff durch den gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs aus seinem ursprünglichen wirtschaftswissenschaftlichen Kontext löst und im Allgemeinen mit „etwas Neuem bzw. auch dem Bemühen um Erneuerung“ (Rürup 2011, 13) assoziiert wird. Im Bildungsbereich umfasst der Innovationsbegriff somit alle schulischen und unterrichtlichen Bereiche, die das „grundlegende Merkmal einer relativen Neuheit“ (ebd.) aufweisen. Dabei ist ein gegenständlicher Bezug nicht notwendig. Stattdessen umfasst der Begriff ebenso das Verständnis von Innovationen als „kontinuierlichen Prozess oder [als] Eigenschaft sich dynamisch entwickelnder sozialer Systeme [...]“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll die von Schenk (2007) festgelegte Definition gelten, da sie eine Innovation unabhängig von bestimmten Disziplinen als etwas „Neues“ beschreibt und durch den Fokus auf die Mitglieder eines „sozialen Systems“ als passend für die Analyse des Bildungsnetzwerkes gelten kann:

„Unter [einer] Innovation versteht man eine Idee, Objekte oder Verfahrensweisen, also sowohl Gegenstände der materiellen wie der immateriellen Kultur, die von den Mitgliedern eines sozialen Systems als ‚neu‘ angesehen werden“ (Schenk 2007, 405).

Nach dieser Definition ist es unerheblich, ob die Innovation tatsächlich „neu“ ist. Ausreichend für die Bezeichnung als Innovation ist bereits die entsprechende Wahrnehmung von etwas als neu durch die potenziellen Adoptoren. Durch den Zusatz „soziales System“ wird deutlich, dass es sich um eine neue Idee in einem bestimmten Kontext (personell, sozial, räumlich resp. thematisch) handelt (vgl. Rogers 2003, S. 12). Der Zeitpunkt der Einführung einer solchen Neuerung muss darüber hinaus zeitlich eingrenzbar sein (vgl. Rürup 2013, 271). Braunsch-Thürmann (2005) fügt der Innovationsdiskussion hinzu, dass eine Idee erst dann zu einer Innovation wird, wenn die potenziellen Adoptoren von dem jeweiligen Erfinder überzeugt werden konnten (vgl. Ullmann 2012, 28). Diese Unterscheidung zwischen dem Entwickler und den Adoptoren ist jedoch nicht durchgängig gegeben, so dass Adoptoren gleichzeitig Entwickler einer Innovation sein können. (vgl. ebd.).

Dieses Begriffsverständnis einer Innovation als konkrete gegenstands- und zeitgebundene Neuerung bedeutet einerseits eine Abgrenzung von bestimmten Forschungsperspektiven und andererseits ebenso eine Annäherung an andere: Neben der Betrachtung der Diffusion von Innovationen als originärem Forschungsfeld der Kommunikationswissenschaften (vgl. Rogers 2003; zusammenführend auch Rürup 2007) und dem Innovationsmanagement (vgl. Stern/Jaberg 2007; Hauschildt/Salomo 2007) sind dies im erziehungswissenschaftlichen Kontext die Forschungen zu Schulreformprogrammen und zum Innovationstransfer (vgl. Kapitel 2.1.3). Sowohl Schulentwicklungs- als auch Transferprozesse stehen überwiegend im Fokus von schulpolitischen Reformansätzen oder Modellversuchsprogrammen (vgl. ebd., 17 f.), sodass die erziehungswissenschaftliche Innovationsforschung vorwiegend *top down* gesteuerte Prozesse betrachtet (vgl. Rürup 2013, 276). Aus diesem Grund kann sie nur eingeschränkt auf die Thematik dieser Arbeit mit ihrem Fokus auf *At-the-bottom*-Innovationsprozesse übertragen werden (vgl. Kapitel 1.3).

2.1.2 Merkmale von Innovationen

Merkmale von Innovationen werden insbesondere in der wirtschaftswissenschaftlichen Literatur beschrieben (vgl. z. B. Boutellier/Völker 1997; Thom/Grochla 1980; Stockbauer 1989;

Schramm 2000; Dilling 2002; Vahs/Burmester 2005), lassen sich jedoch teilweise auch auf die in dieser Arbeit thematisierte pädagogische Innovation übertragen. Anhand der nachfolgend näher beschriebenen vier Merkmale (Neuheit, Risiko, Komplexität und Konfliktpotenzial) kann der Innovationsbegriff weiter geschärft werden. Zudem soll durch diese Merkmalsbeschreibung verhindert werden, dass die Innovation trotz des fehlenden einheitlichen Verständnisses auf eine zu weite resp. zu enge Auslegung beschränkt wird.

Neuheit

Der Aspekt der *Neuheit* ist für Innovationen naturgemäß von besonderer Bedeutung und kann daher als konstitutives Merkmal dieser gelten (vgl. Thom/Grochla 1980 und Stockbauer 1989 nach Ahsen 2013). Eine Idee kann dann als neu bezeichnet werden, wenn sie über den bisherigen Erkenntnis- und Erfahrungsstand des potenziellen Adoptors hinausgeht (vgl. Vahs/Burmester 2005, 49). Der Neuigkeitsgrad beeinflusst den gesamten Innovationsprozess und dessen Management (vgl. Vahs/Burmester 2005 und Perl 2007 nach Ahsen 2013). Dabei lassen sich bei Innovationen folgende vier Neuheitsdimensionen unterscheiden (vgl. Ahsen et al. 2013):

- Art und Auslöser der Innovation
- Intensität der Innovation
- Objektivität resp. Subjektivität der Innovation (vgl. auch Hübner 2002, 10)
- Prozess der Innovation

Risiko

Mit Innovationen ist unmittelbar ein mehr oder weniger großes Risiko verbunden. Hierunter werden Situationen der Unsicherheit gefasst, die laut Ahsen et al. (2013) für den gesamten Innovationsprozess als typisch angesehen werden können. Neben dem Risiko bezogen auf den Erfolg oder Misserfolg sind zeitliche, finanzielle und personelle Kosten weitere Risikofaktoren von Innovationen (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 12). Das Risiko bzw. die Unsicherheit steigt mit der Höhe des Neuigkeitsgrades (vgl. ebd.). Insbesondere die Ausstattung einer Organisation mit freien Ressourcen (z. B. Personal, Zeit, Geld), die ihr für Innovationen zur Verfügung stehen, beeinflusst das mit der Innovation verbundene Risiko (vgl. Ahsen et al. 2013, 12).

Komplexität

Sind mehrere Personen auf unterschiedlichen Ebenen (bspw. Bildungsnetzwerk und Einzelschule) an einer Innovation beteiligt, kann dieses zu einer unklaren Problemstruktur führen (vgl. Vahs/Burmester 2005, 50 f.). Die sich aufgrund der Nicht-Linearität und Arbeitsteilung während des Innovationsprozesses ergebende Komplexität wird durch parallel stattfindende Innovationsaktivitäten auf den unterschiedlichen Ebenen verstärkt, die regelmäßige Rück-

kopplungsschleifen erfordern (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 13). Dieser zeitlichen Dimension der Komplexität von Innovationen steht eine quantitative und qualitative Dimension gegenüber. Diese auch als „Kompliziertheit“ bezeichnete Dimension, resultiert aus der Vielfalt und Vernetzung der inhaltlichen Aspekte von Innovationen (vgl. Vahs/Burmester 2005, 51).

Konfliktpotenzial

Insbesondere die Merkmale der Unsicherheit und Komplexität von Innovationen verdeutlichen das hohe Konfliktpotenzial, das Innovationen bergen (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 13). Veränderungen und neuartige Ideen führen aus diesem Grund oftmals zu Konfliktsituationen, was zu unvorhersehbaren Handlungstendenzen bei den potenziellen Adoptoren führen kann und in der Folge auch die Diffusion von Innovationen beeinflusst (vgl. Vahs/Burmester 2005, 52). Dabei lassen sich sowohl positive als auch negative Folgen ausmachen, weshalb mit Innovationen auftretende Konflikte einen konstruktiven Umgang innerhalb des Innovationsprozesses erfordern (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 13 f.).

Die Adoption oder Nicht-Adoption einer Innovation wird u. a. von den vier genannten Innovationsmerkmalen beeinflusst. Rogers (2003) greift deshalb Aspekte der beschriebenen Merkmale auf und erweitert diese wie folgt: Mit dem „relativen Vorteil“, der „Kompatibilität“, der „Komplexität“, der „Erprobbarkeit“ und der „Beobachtbarkeit“ beschreibt er fünf Merkmale bzw. Charakteristika einer Innovation, die den Adoptionsprozess dieser beeinflussen (vgl. Kapitel 2.2.1). Diese Charakteristika der Innovation prägen zugleich die innovationsbezogene Diffusionsforschung (vgl. Kapitel 2.3) und bilden somit eine Grundlage des empirischen Teils dieser Arbeit.

2.1.3 Innovationen in der Bildungsforschung

Wie in der Einführung dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1) ausgeführt, besitzt das Thema Innovationen seit den 1960er-Jahren disziplinübergreifend einen äußerst prominenten Platz. Im schulischen Bereich, der eine wissenschaftlich erst kürzere Tradition aufweist, finden sich dennoch zahlreiche auch längerfristige und umfangreiche Innovationen. Wiechmann (1996) beispielsweise beschreibt drei große Wellen mit Beginn im 19. Jahrhundert (vgl. Bormann 2011, 20): Dazu zählen die von Humboldt (1767 – 1835) im Jahr 1810 angestoßene inhaltliche Neukonzeptualisierung der schulischen Allgemeinbildung, die reformpädagogischen Bestrebungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie die Curriculum- und Schulstrukturereform der 1960er- und 1970er-Jahre (vgl. ebd.). Innovative Veränderungen im Schulwesen bestehen überwiegend aus alternativen Beschreibungsansätzen (vgl. Rürup 2011, 15): In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist die Innovationsforschung eher mit Begriffen wie *Schulentwicklung*, *Schulreform* oder *Transfer* verbunden (vgl. ebd.), wie an der Darstellung von Wiechmann

(1996) bereits deutlich wird. Der Begriff Reform stammt ursprünglich von dem lateinischen Verb „reformatio“ (wiederherstellen) und meint somit eher eine rückwärtsgerichtete Blickrichtung (vgl. Stowasser et al. 1998, 434; Duden 2013 d). In den reformpädagogischen Strömungen und heute wird der Begriff Reform hingegen mit einer *Neuordnung* und *Verbesserung* des Bestehenden gleichgesetzt (vgl. Duden 2013 e). Somit lassen sich deutliche Parallelen zwischen dem Reform- und dem Innovationsbegriff erkennen, da beide von der Tendenz beeinflusst sind, das Neue als erstrebenswert und das Alte als überholt anzusehen. Dennoch besteht im Hinblick auf den Kontext dieser Arbeit eine begriffliche Differenz zwischen Innovation und Reform: Während eine Innovation eine auf das bisherige Schulsystem bezogene neue gegenstandsbezogene und zeitgebundene Idee oder Praxis meint, sind unter einer Schulreform „zumeist komplexe und konzeptuell integrierte Maßnahmenpakete [zu verstehen], die zeitgleich unterschiedlichste Regelungen enthalten können“ (Rürup 2013, 271). Bei Reformen handelt es sich in der Regel um „übergeordnete Veränderungsprozesse [...]“ (Hasselhorn et al. 2014, 141), die von einem „politisch-administrativen System“ (Gillwald 2000, 7) initiiert werden.

Die systematische Innovationsforschung war bis in die 1990er-Jahre vornehmlich ein Themenfeld der Betriebswirtschaftslehre sowie der Soziologie und kein eigenständiges erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld (vgl. ebd., 26). Mit der Etablierung der Förderung von Modellversuchsprogrammen, deren Ziele in der Entwicklung von Innovationen sowie deren Erprobung und Verbreitung bestehen, wendete sich auch die Erziehungswissenschaft einer empirischen Innovationsthematik (vgl. ebd., 27) zu, deren empirischer Forschungsstand bis heute dennoch eher gering ausfällt (vgl. Rürup 2011, 14). Die erziehungswissenschaftlichen Forschungsansätze weisen interdisziplinäre Offenheit und internationale Anschlussfähigkeit auf (vgl. ebd., 273). Hierzu zählt die Erforschung von Transferprozessen von Innovationen (vgl. Jäger 2004; Gräsel et al. 2006b; Gräsel 2010; Trempler et al. 2013) und der Implementierung von Schulreformprogrammen (vgl. z. B. Oelkers/Reusser 2008; Zlatkin-Troitschanskaia 2006). Während die Schulentwicklungsforschung auf die Auseinandersetzung mit einzelschulischen Innovationsanliegen fokussiert (vgl. Rürup 2011, 16), werden in der Transferforschung die Entwicklung und Verbreitung einer Neuerung, die in einem spezifischen Kontext entwickelt wurde (Modellschulen), im Hinblick auf andere Kontexte (andere Schulen, andere Lehrkräfte) betrachtet (vgl. ebd., 18). Der Fokus dieser Forschungsansätze ist somit auf die Übertragung von „weitgehend bekannte[n] und kommunizierbar aufbereitete[n] Ideen und Konzepte[n]“ (Rürup 2013, 273) auf ein gesamtes Schulsystem und auf die „Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und per-

sonellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ (Euler 2001, 1; vgl. auch Gräsel et al. 2006b, 493) gerichtet. Darüber hinaus handelt es sich bei den vorliegenden Ergebnissen überwiegend um Erkenntnisse aus der Begleitforschung von Modellversuchsprogrammen, weshalb Fußnagel et al. (2008) auf die Gefahr hinweisen, dass solche Innovationen zu „Reforminseln“ werden können, wenn es sich lediglich um Zusammenschlüsse einzelner Fachexperten handelt. Eine potenziell flächendeckende Verankerung einer Innovation erfordert indes, dass auch weniger risikobereite Akteure erreicht werden (vgl. Rürup 2013, 285). Während es sich bei der Zielgruppe der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Innovationsdiffusion um schulische Akteure innerhalb eines Netzwerkes handelt, deren Handlungskoordination durch Verhandlung geprägt ist, sind die bisher vorliegenden Forschungsansätze von administrativen (*Top-down*-)Innovationsprozessen geprägt, deren Koordinationsmechanismus idealtypisch mit einer Hierarchie verbunden wird (vgl. Rürup 2013, 279 und Kapitel 3). Schulische Innovationsprozesse, die unabhängig von administrativen Impulsen verlaufen (vgl. Rürup 2013, 280 f.), sind in der erziehungswissenschaftlichen Innovationsforschung bisher unbeachtet geblieben. Die Analyse einer entsprechenden „[...] Verbreitung pädagogischer Einzelinnovationen durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder auch weitere Akteure [...], die unter der Hand und ohne [ein] strategisch integriertes Gesamtkonzept den Schulalltag nachhaltig [...] verändern [...]“ (ebd., 269), liegen entsprechend bis *dato* kaum vor. Neben der Erziehungswissenschaft sind solche *At-the-bottom*-Innovationen in der Innovationsforschung anderer Disziplinen nur unzulänglich betrachtet worden (vgl. Kapitel 2.1.1).

2.2 Adoption einer Innovation

Originäres Aufgabenfeld der Adoptions- und Diffusionsforschung ist die Untersuchung der Ausbreitung von Innovationen. Die Diffusionstheorie, die im folgenden Kapitel 2.3 dargestellt wird, basiert als aggregierte Form aller individuellen Adoptionsentscheidungen auf den Erkenntnissen der Adoptionsforschung (vgl. Diller 2001, 300). Als „Adoption wird die Entscheidung eines Nachfragers zur Übernahme einer Innovation bezeichnet und [diese] betrifft den primären, entscheidenden Akt des Nachfragers zum Erwerb oder [zur] Übernahme einer Innovation“ (Hensel/Wirsam 2008, 20). Dieser Theorieansatz untersucht, welche Faktoren den Verlauf des Übernahmeprozesses beeinflussen (vgl. ebd., 22). In der Adoptionsforschung werden folgende drei Faktorengruppen unterschieden, die unmittelbar auf den Übernahmeprozess einwirken (vgl. ebd., 23; Rogers 2003, 411):

- Charakteristika einer Innovation
- Adoptorspezifische Charakteristika

- Umweltbezogene Einflussfaktoren des sozialen Systems

Die in diesen drei Gruppen zusammengefassten Faktoren bilden die Grundlage des anschließenden empirischen Teils dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3). Aus diesem Grund werden sie in den folgenden drei Abschnitten (vgl. Kapitel 2.2.1 bis 2.2.3) einzeln dargestellt.

2.2.1 Charakteristika einer Innovation

Der Adoptions- oder Innovationsentscheidungsprozess kennzeichnet im Rahmen des Diffusionsprozesses (vgl. Kapitel 2.3) den Verlauf der Aktivitäten eines potenziellen Adoptors von der ersten Kenntnisnahme von einer Innovation über die Meinungsbildung und die Entscheidung zur Adoption bzw. Ablehnung dieser bis zu deren (potenzieller) Implementierung und Bewertung (vgl. Rogers 2003, 170). Die folgende Abbildung 2 stellt die fünf Teilphasen des Adoptionsprozesses dar.

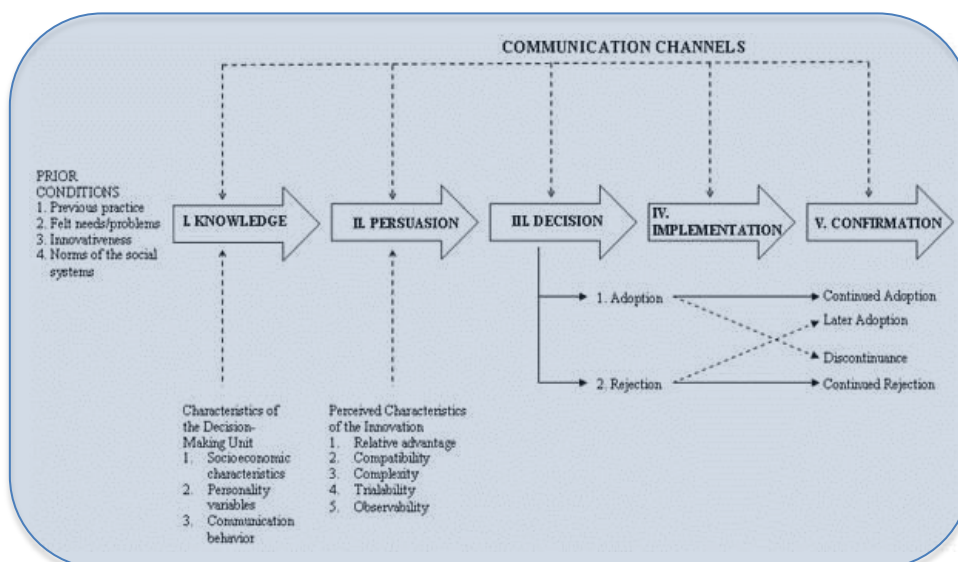


Abbildung 2: Der Adoptionsprozess (Rogers 2003, 170)

Rogers beschreibt fünf Charakteristika einer Innovation, welche die Meinungsbildung in der Phase der Überzeugung (vgl. Abb. 2) eines Individuums oder einer Organisation im Rahmen des Adoptionsprozesses beeinflussen (vgl. Rogers 2003, 229 ff.). Im Gegensatz zu den Merkmalen von Innovationen (vgl. Kapitel 2.1.2) handelt es sich bei den von Rogers beschriebenen Charakteristika eher um durch den Adopter zugeschriebene Qualitäten bzw. Bewertungen als um objektive Beschreibungen einer Innovation. Die Charakteristika „einer Innovation [sind] für die Art und das Ausmaß der Adoption erforderlichen Verhaltensänderungen ursächlich [...]“ (Weiber 1992, 5). Damit sind sie entscheidend dafür, ob eine Innovation adoptiert wird oder nicht. Zu diesen fünf Charakteristika einer Innovation, die in weiterführenden Untersuchungen verschiedener Disziplinen (u. a. der Schulentwicklungsforschung)

angewendet werden, zählen (vgl. z. B. Altrichter/Wiesinger 2005; Hensel/Wirsam 2008; Rogers 2003; Rürup 2007; Rürup/Bormann 2013), wie in Kapitel 2.1.2 bereits erwähnt:

- Relativer Vorteil
- Kompatibilität
- Komplexität
- Erprobbarkeit
- Beobachtbarkeit

Diese werden nachfolgend einzeln erläutert.

Relativer Vorteil

„Relative advantage is the degree to which an innovation is perceived as being better than the idea it supersedes“ (Rogers 2003, 229).

Im Sinne dieser Definition wird der relative Vorteil oft durch die ökonomische Profitabilität, das Erreichen von sozialem Prestige oder auf andere Weise ausgedrückt. Der relative Vorteil als Verhältnis zwischen erwartetem Vorteil und den Kosten, die durch die Adoption der Innovation entstehen, ist nach Rogers „one of the strongest predictors of an innovation’s rate of adoption“ (Rogers 2003, 233). Das bedeutet für Rogers, dass der relative Vorteil einer Innovation, der von einem Mitglied eines sozialen Systems wahrgenommen wird, in positiver Relation zur entsprechenden Adoptionsrate steht (ebd.). Eine Besonderheit stellen präventive Innovationen dar, worunter neue Ideen (bspw. Familienplanungen in Entwicklungsländern, HIV-Prävention) verstanden werden, die Individuen bzw. Organisationen adoptieren, um ungewollte zukünftige Geschehnisse (z. B. ungewollte Geburten und Krankheiten) zu minimieren. Da der relative Vorteil einer präventiven Innovation äußerst ungewiss ist, führt dies folglich zu einem langsameren Steigen der Adoptionsrate.

Der spezifische Typus des relativen Vorteils einer Innovation ist nicht ausschließlich von der Innovation selbst abhängig. Die individuelle Wahrnehmung eines relativen Vorteils durch den potenziellen Adopter ist ebenso (mit)verantwortlich dafür, welche spezifischen Unterdimensionen (ökonomische Profitabilität, geringe Einführungskosten, Senkung des Unbehagens, soziales Ansehen, Zeiteinsparung, unmittelbare Belohnung etc.) des relativen Vorteils entscheidend für die Adoption der Innovation sind und diese beeinflussen. Allein das Wissen und das Verständnis einer Innovation sowie die Fähigkeit, diese umzusetzen, bedeuten nicht, dass die Innovation adoptiert und umgesetzt wird. Neben dem Wissen und der Erfahrung sind vielmehr die Handlungsfähigkeit und -bereitschaft des potenziellen Adopters für die Annahme einer Innovation entscheidend (vgl. Schwering 2004, 3). Individuen nehmen Informatio-

nen selektiv auf und verarbeiten diese, um sie mit ihren Wünschen, Bedürfnissen oder Zielen in Einklang zu bringen. Maßgeblich für die individuellen Handlungen und Entscheidungen ist demnach nicht ausschließlich und nicht in erster Linie das Vorhandensein von Wissensstrukturen, sondern vor allem die affektive Bedeutung (vgl. Heise 2007; Thagard 2006). Für die Adoption einer Innovation ist demnach nicht ausschließlich die gelingende Integration der Wahrnehmung und Bewertung dieser in ein bestehendes Modell ausschlaggebend, sondern dass sie zudem emotional ansprechend ist. Erst dann können sich ein aktiver Auseinandersetzungsprozess und eine aktive Wissensbeschaffung sowie ein Prozess des Ausprobierens entwickeln, was für die Diffusion als zentral beschrieben wird (vgl. Rogers 2003). Gerade wenn persönliche Besitzstände zur Disposition stehen, löst sich der potenzielle Wille zur Veränderung auf. Da Innovationen in der Regel jedoch eine Veränderung des Status quo bedeuten, ist bei Veränderungsprozessen stets mit Widerstand zu rechnen. So kann die Umsetzung einer Innovation Überforderungsreaktionen herbeiführen, Mehrarbeit nach sich ziehen und (andere) Unsicherheit auslösen. Um dem entgegenzuwirken, müssen für die potenziellen Adoptoren ein persönlicher Sinn und Nutzen der Innovation zu erkennen sein (vgl. Kriegesmann et al. 2006, 71). Für Lehrkräfte zählen bei der Adoption einer Innovation beispielsweise folgende zwei Anliegen: „Werden meine Schüler davon profitieren?“ und „Was wird es mich kosten, mein Verhalten (entsprechend) zu ändern?“ (vgl. Dalin et al. 1996, 176). Bevor eine Innovation adoptiert wird, will ein potenzieller Adoptor folglich wissen, inwiefern die Innovation besser als die bisherige Praxis ist. Aus diesem Grund ist der relative Vorteil ein wichtiger Teil der Kommunikationsangebote im Rahmen des Austausches über Innovationen zwischen den daran beteiligten Organisationen bzw. Individuen.

Kompatibilität

„Compatibility is the degree to which an innovation is perceived as consistent with the existing values, past experience, and needs of potential adoptors“ (Rogers 2003, 240).

Eine Innovation ist dann am ehesten mit dem adoptierenden Individuum bzw. der adoptierenden Organisation kompatibel, je weniger unklar sie für den potenziellen Adoptor ist und je besser sie zu seiner individuellen Situation passt. Die Kompatibilität bzw. Inkompatibilität einer Innovation ist von den soziokulturellen Werten und Überzeugungen sowie den vorher eingeführten Ideen und den Bedürfnissen abhängig, die von dem potenziellen Adoptor mit der Innovation verbunden werden (vgl. ebd.). Eine von den Mitgliedern eines sozialen Systems als hoch wahrgenommene Kompatibilität der Innovation führt in der Regel zu einer schnelleren Adoption (vgl. ebd., 249). Gleichzeitig zeigt die bisherige Diffusionsforschung, dass die

Vorhersagekraft bezüglich der Adoptionsrate durch die Kompatibilität geringer als durch den relativen Vorteil ist (vgl. ebd.). Dennoch sind der relative Vorteil und die Kompatibilität für Rogers die beiden Eigenschaften einer Innovation, welche die Adoptionsrate am besten erklären (vgl. ebd., 17). Im Kontext der Netzwerkforschung und in der Bildungsforschung sind hingegen bis *dato* keine Befunde zur Kompatibilität bekannt.

Komplexität

Jede Innovation wird von den potenziellen Adoptoren auf einem Kontinuum zwischen einfach und komplex eingeordnet, somit gilt:

„Complexity is the degree to which an innovation is perceived as relatively difficult to understand and use“ (Rogers 2003, 257).

Die Bedeutung von Innovationen ist für Adoptoren unterschiedlich verständlich. Obwohl die Forschungsbelege nicht eindeutig sind, beschreibt Rogers, dass „the complexity of an innovation, as perceived by members of a social system, is negatively related to its rate of adoption“ (ebd.). Wenn die Komplexität für die Adoption einer Innovation nicht im selben Maße bedeutsam ist wie der relative Vorteil und die Kompatibilität, ist Erstere dennoch für bestimmte Innovationen eine entscheidende Schwelle für deren Adoption. Ein Beispiel hierfür sind die ersten Adoptoren von Personal Computern im privaten Bereich, die größtenteils beruflich oder privat weitgehende Erfahrungen mit der Anwendung dieser hatten. Aus diesem Grund nahm diese Gruppe im Gegensatz zum Großteil der Adoptoren in den 1980er-Jahren diese Computer nicht als komplex wahr. Die Adoptionsrate stieg in den vergangenen drei Jahrzehnten u. a. mit der Verbesserung der Nutzerfreundlichkeit der Computer (vgl. ebd., 258).

Erprobbarkeit

Das Charakteristikum der Erprobbarkeit ist nach Rogers „the degree to which an innovation may be experimented with on a limited basis“ (Rogers 2003, 258). Das persönliche Ausprobieren einer Innovation stellt aus seiner Sicht eine Möglichkeit dar, um selbst zu sehen, wie diese Neuerung unter individuellen Bedingungen funktioniert. Hierdurch lässt sich Unsicherheit auflösen, da die Erprobbarkeit durch die Veränderung der Innovation während des Erprobungsprozesses eine Anpassung an die individuellen Bedingungen ermöglichen kann. Wenn eine Innovation so angelegt ist, dass die Erprobbarkeit erleichtert wird, wird sie grundsätzlich schneller adoptiert werden. Daraus folgert Rogers, dass „the trialability of an innovation, as perceived by the members of a social system, is positively related to its rate of adoption“ (ebd.), wodurch sich die wahrgenommene Erprobbarkeit aus seiner Sicht positiv auf die Adoptionsrate auswirkt.

Für frühe Adoptoren spielt die Erprobbarkeit eine wesentlich größere Bedeutung als für späte Adoptoren. Dies liegt daran, dass sich die Nachzügler in Bezug auf die Adoption einer Innovation alternativ nach den sie umgebenden Individuen bzw. Organisationen richten können, welche die Innovation bereits adoptiert haben. Die persönliche Erprobbarkeit ist für spätere Adoptoren demnach nicht so entscheidend, sodass sie – im Gegensatz zu den frühen Adoptoren – wesentlich schneller von einem Erstversuch zur vollen Übernahme gelangen (ebd.).

Beobachtbarkeit

„Observability is the degree to which the results of an innovation are visible to others“ (Rogers 2003, 258).

Einige Innovationen (z. B. technologische Innovationen) sind leichter zu beobachten und zu kommunizieren als andere (bspw. präventive Innovationen). Bei dem überwiegenden Teil der bisherigen Innovationsstudien handelt es sich um die Untersuchung technologischer Innovationen (vgl. ebd.). Diese Art der Innovationen weist einen gut sichtbaren *Hardware*-Aspekt⁵ und einen weniger offenkundig zu beobachtenden *Software*-Aspekt⁶ auf (vgl. ebd., 259). Innovationen, bei denen dieser *Software*-Aspekt dominiert, haben eine langsamere Adoptionsrate. Beispielhaft zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Präventionsmaßnahmen zum Schutz vor HIV. Die Ziele dieser präventiven Innovation sind nicht direkt beobachtbar und führen dadurch zu einer langsameren Verbreitung dieser (vgl. Singhal/Rogers 2002; siehe auch Abschnitt „Relativer Vorteil“).

Die Fähigkeit und die Bereitschaft, eine Innovation zu adoptieren, sind wesentlich davon abhängig, ob der Nutzen der Innovation darstellbar ist (vgl. Kriegesmann/Kerka 2001 zit. nach Ebner 2005, 8). Die subjektive Bewertung kann gegenüber Variablen der beiden anderen Determinantengruppen (Adoptorspezifische Charakteristika und externe Charakteristika) überwiegen, wie Rürup (2007) in seiner Studie zur Schulautonomie anführt. Weitere empirische Überprüfungen verweisen hingegen auf eine unterschiedliche Bedeutung der Charakteristika von Innovationen für Übernahmeentscheidungen (vgl. Rürup 2007, 60). So konnte der Einfluss der „Erprobbarkeit“ nur schlecht nachgewiesen werden (vgl. Völlink et al. 2002). Völlink et al. (2002) betonen zudem, dass die Sequenzialität von Entscheidungsprozessen in Rogers' Modell (2003) nicht hinreichend abgebildet wird. Die Wirkung dieser fünf Charakteristika von Innovationen auf die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen in regionalen

⁵ Der *Hardware*-Aspekt einer Innovation meint den physischen Gegenstand der jeweiligen Innovation (vgl. Rogers 2003, 259).

⁶ Der *Software*-Aspekt einer Innovation besteht aus der Informationsgrundlage über die jeweilige Innovation (vgl. ebd.).

Bildungsnetzwerken ist in der bisherigen Literatur bisher nicht untersucht worden. Gleiches gilt für den Einfluss eines Netzwerkes auf die Charakteristika der Innovation.

2.2.2 Adoptorspezifische Charakteristika

Diller definiert die Diffusion einer Innovation als „das aggregierte Ergebnis der individuellen Übernahmeentscheidungen (Adoption) der Mitglieder des sozialen Systems (Individuen, Gruppen, Organisationen)“ (Diller 2001, 300). Sie ist somit das Ergebnis zahlreicher individueller Adoptionsentscheidungen, d. h. individueller Entscheidungen über die Adoption oder Nichtannahme einer Innovation durch die Akteure eines sozialen Systems. Folglich kommen neben den im vorherigen Kapitel 2.2.1 dargestellten Charakteristika der Innovation als zweite Gruppe an Einflussfaktoren die individuellen Eigenschaften der Akteure (adoptorspezifische Determinanten) eines innovierenden sozialen Systems hinzu, die primär die Charakteristika des potenziellen Adoptors betreffen. Bei diesen Akteuren bzw. Adoptoren kann es sich um einzelne Personen (vgl. grundlegend Coleman et al. 1966; Ryan/Gross 1943 und aktuell z. B. Fischer 2013; Lian/Yen 2013; Lin 2011; Peres et al. 2010) oder – wie beim vorliegenden Forschungsvorhaben – kollektiv entscheidende Akteure handeln (vgl. z. B. Casanovas 2013; Crowston et al. 2013; Rürup 2007). Bei den adoptionsbeeinflussenden Determinanten muss dementsprechend dahin gehend differenziert werden, ob die Übernahme einer Innovation durch eine Organisation oder ein Individuum erfolgt. Die überwiegende Zahl der Erkenntnisse hierzu besteht wiederum im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext (vgl. Backhaus/Voeth 2014; Hensel/Wirsam 2008; Speth 2000). Für den Bildungsbereich liegen hierzu hingegen bis heute keine bestätigenden Studien vor.

Adoption durch Individuen

In der Literatur zeigt sich, dass das einzelne Individuum bzw. der einzelne Mitarbeiter einer Schule einen maßgeblichen Faktor darstellt, der über die Adoption einer Innovation (mit)entscheidet (vgl. Brohm 2004; Danisman 2010; Heinen et al. 2013; Huneshagen 2005; Kriegesmann et al. 2006; Prasse 2012; Rogers 2003; Schönknecht 2005). Eine herausragende Position nimmt hierbei, wie in dem Modell der „Organizational Innovativeness“ von Rogers (Rogers 2003, 411) die Schulleitung als „most single factor in the success of schools“ (Holly/Southworth 1989, 3) ein. In der angloamerikanischen Literatur besitzt die Schulleitung als „gatekeeper“ für Schulentwicklungsprozesse eine lange Tradition. Studien zur schulischen Effektivitätsforschung weisen darauf hin, dass es in der Regel keine guten

Schulen mit schlechten Schulleitungen gibt.⁷ Die Schulleitung ermöglicht ihren Mitarbeitern demnach die Adoption und Implementierung von Innovationen durch Unterstützungsleistungen, wie die Bereitstellung der dafür erforderlichen Ressourcen (vgl. Thomas 1994, 1852) sowie Anerkennung und Ermutigung (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005; Frieling 1995), sodass sie von Dalin et al. als Schulentwicklungsmoderator bezeichnet wird (vgl. Dalin et al. 1996, 182). Durch ihre besondere Stellung werden Organisationsleitungen von ihren Mitgliedern beobachtet und signalisieren durch ihr eigenes Verhalten bewusst oder unbewusst, wie ernst die Innovation genommen werden muss (vgl. Firestone/Corbett 1988). Hall und Hord bezeichnen das Leitungspersonal aufgrund seiner besonderen Rolle im Diffusionsprozess als Moderator von Veränderungsprozessen (vgl. Hall/Hord 2011). Schulleitungen erleichtern oder erschweren den Kommunikationsfluss, ermöglichen oder hemmen Entwicklungen und schaffen dadurch (nicht) die Voraussetzungen für Aktivitäten und Reformen in der Organisation (vgl. Krainz-Dürr 1999, 232).

Somit üben die Akteure entscheidenden Einfluss auf die Verbreitung der jeweiligen Innovation aus. Rogers verbindet hiermit die Annahme, dass der Zeitpunkt der Adoption einer Innovation durch eine Person nicht zufällig erfolgt, sondern in speziellen Personenvariablen der Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen begründet ist (vgl. ebd., 267 ff.; Rogers 2003, 279 ff.). Diese Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen oder Innovativität meint das Ausmaß, mit dem ein Individuum oder eine andere Einheit (z. B. eine Schule) eine Innovation früher als andere Mitglieder des sozialen Systems adoptiert:

„Innovativeness is the degree to which an individual or other unit of adoption is relatively earlier in adopting new ideas than other members of a system“ (Rogers 2003, 22).

Die Bereitschaft, zu innovieren, ist demnach von der generellen Fähigkeit und Bereitschaft zur Veränderung bzw. Verbesserung des eigenen Handelns abhängig (vgl. Ertl/Kremer 2005, 14 f.; Kuzmanovic 2003). So bedarf es vorliegend einer Offenheit gegenüber gesellschaftlichen, fachlichen und pädagogischen Neuerungen, die nach einer positiv ausfallenden Überprüfung der Relevanz dieser für die berufliche Tätigkeit adoptiert werden (vgl. Ertl/Kremer 2005, 15). Diese Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen im Sinne Rogers', die bei jedem Individuum in unterschiedlicher Ausprägung vorliegt (vgl. Costa/McCrae 1985; 1992), wird in der Literatur der Konsumentenforschung als stabile Persönlichkeitseigenschaft konzipiert,

⁷ Einen Überblick über die Effektivitätsforschung auf internationaler Ebene geben u. a. Teddlie/Reynolds (2000) und Reynolds (1994).

um damit zu begründen, weshalb einige Individuen eher dazu bereit sind, neue Produkte zu testen und zu kaufen als andere (z. B. Midgley/Dowling 1978; Wood/Swait 2002). Für den Prozess der Innovationsdiffusion ist zum einen die Persönlichkeitseigenschaft der „Offenheit“ ausschlaggebend, d. h. das Interesse an Innovationen und die Bereitschaft, diese auszuprobieren. Zum anderen ist nach Rogers der Diffusionsprozess ein Kommunikationsprozess, weshalb der Grad der Geselligkeit (Extraversion) eines Individuums einen ebenso entscheidenden Einfluss auf die Innovationsbereitschaft eines Individuums ausüben kann. Sarason (1971) kommt in seiner Untersuchung über die Art, wie Lehrkräfte über ihren Beruf denken, zu der Einschätzung, dass von außen initiierte Innovationen von Lehrkräften nicht adoptiert werden, wenn ihre persönlichen Normen und Wertvorstellungen nicht berücksichtigt werden (vgl. Dalin et al. 1996, 175). Diese Einschätzung begrenzt die Offenheit der Lehrkräfte für Neuerungen. Ohne eine solche Offenheit ist die Adoption von Innovationen nach Little (1989) jedoch nicht möglich (vgl. Dalin 1999, 325). Neben der Einstellung der Mitarbeiter ist die der Führungskräfte einer Organisation ebenso entscheidend für die Adoption einer Innovation. Diese sind bei innovativen Organisationen (eher) dazu bereit, Veränderungen hinzunehmen und sich selbst zu ändern, wie Pascale (1991) am Beispiel der erfolgreichen Transformationen des Unternehmens Ford festmacht (vgl. Fullan 1999, 165). Auf Basis dieser Annahme zur Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen bzw. Innovativität erstellt Rogers eine Typologie entsprechend der Tendenz, Innovationen zu übernehmen. Bei der Verteilung der Innovativität der Systemmitglieder werden folgende fünf idealtypischen Kategorien unterschieden (vgl. ebd., 279 ff.; Gräsel et al. 2006b, 475 ff.):

- *Innovative*: Dies sind „[...] [r]isikobereite, vielfach interessierte [...] Adoptoren“, die „relativ wenige Kontakte im Zielsystem der Innovation, [...] dafür aber zahlreiche Kontakte nach außen [besitzen]“ (Gräsel et al. 2006b, 475).
- *Frühe Adoptoren*: Diese Gruppe besitzt eine Meinungsführerrolle und eine große Zahl von Kontakten innerhalb des sozialen Systems.
- *Frühe Mehrheit*: Diese Adoptorengruppe ist ebenfalls gut vernetzt, aber im Gegensatz zu den frühen Adoptoren stehen deren Mitglieder innerhalb des sozialen Systems nicht in einer herausgehobenen Position.
- *Späte Mehrheit*: Diese Gruppe adoptiert eine Innovation erst, nachdem die Hälfte des sozialen Systems die Innovation adoptiert hat.
- *Nachzügler*: Die Adoptoren dieser Gruppe kennzeichnet eine „innovationsfeindliche, vergangenheitsorientierte Grundhaltung“ (ebd.). Die Übernahme der Innovation findet

erst dann statt, wenn mit der weiteren Verzögerung beträchtliche Nachteile verbunden sind.

Die folgende Abbildung 3 stellt den Zusammenhang zwischen den Adoptorenkategorien und der Innovativität im Zeitverlauf grafisch dar. Die Innovatoren resp. innovativen Adoptoren, die eine Innovation als Erste adoptieren, stellen den kleinsten Anteil an der Gesamtheit der möglichen Adoptoren. Zusammen mit den frühen Adoptoren kommen beide Gruppen auf denselben Anteil wie die Nachzügler, die am anderen Ende der Innovationskurve stehen. Die beiden größten Adoptorengruppen stellen die frühe und die späte Mehrheit der Adoptoren im zeitlichen Mittelfeld der Adoption.

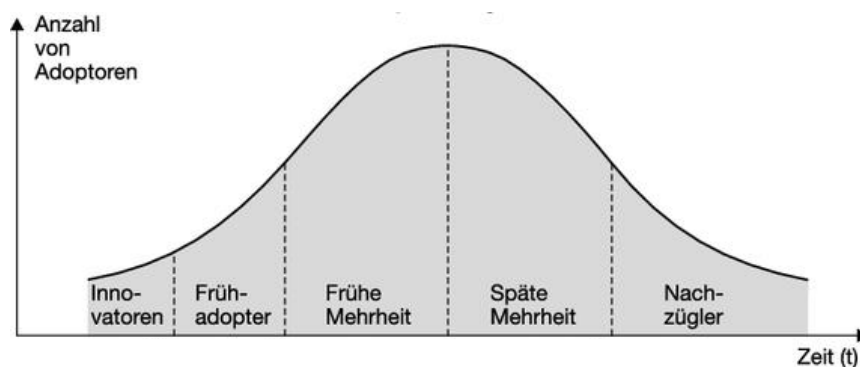


Abbildung 3: Adoptorenkategorien auf Basis der Innovativität [sic!] (vgl. Springer Gabler Verlag 2014 a)

Jäger ergänzt diese fünf Adoptorenkategorien um die Gruppe der Resistenten bzw. Nicht-Adoptoren und ermöglicht dadurch – im Gegensatz zu Rogers – die völlige Ablehnung und somit eine Nichtübernahme der Innovation durch ein Individuum bzw. eine Organisation (vgl. Jäger 2004, 96). Diese entscheiden sich in der Regel bewusst gegen die Übernahme der Innovation (vgl. Gräsel et al. 2006b, 476). Im Gegensatz zu den anderen von Rogers beschriebenen Adoptorenkategorien lässt sich die Gruppe der Resistenten nicht einheitlich charakterisieren (vgl. ebd.). Dies liegt zum einen daran, dass bei der Analyse einer Innovationsdiffusion zur absoluten Größe eines sozialen Systems nur selten absolute Aussagen getroffen werden können (vgl. ebd.). Zum anderen finden entsprechende Studien in der Regel *ex post* anhand von gelungenen Innovationen statt und vernachlässigen somit gescheiterte Innovationsprozesse bzw. erschweren die Identifikation der Nicht-Adoptoren (vgl. ebd.).

Aus der Innovationsforschung stellt Rogers (2003) für die Bedeutung dieser Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen heraus, dass die frühen Adoptoren weniger fatalistisch als die späten Adoptoren sind und eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen:

„Early adoptors are less fatalistic than are later adoptors. An individual is more likely to adopt an innovation if he or she has more self-efficacy and believes that he or she is in control, rather than thinking that the future is determined by fate“ (Rogers 2003, 290).

Die Studien der „Policy-Diffusion-Research“ kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Die Bevölkerung der sog. „Pionierstaaten“ ist im Vergleich zu den Staaten, die eine Innovation erst später oder gar nicht adoptieren, in stärkerem Maße informiert und insgesamt offener gegenüber möglichen Neuerungen (vgl. Berry/Berry 1999, 183). Im Zusammenhang mit unterrichtlichen Innovationen stellen Reinmann-Rothmer und Mandl heraus, dass alle Beteiligten von einer Innovation überzeugt und ausreichend darüber informiert sein müssen, um diese zu adoptieren (vgl. Reinmann-Rothmer/Mandl 1998, 11). In einer Analyse von Schulentwicklungsmodellen in den USA kommen Sashkin und Egermeier (1993) zu folgendem Ergebnis: „[Je] mehr [sich] die Verbreitung [einer Innovation] [...] auf [die] reine Information beschränkt, desto geringer ist die Chance, dass ein potenzieller Nutzer die Lösung annimmt“ (Sashkin/Egermeier 1993 zit. nach Dalin 1999, 230). Dies setzt somit erweiternd zur Informationsaufnahme („generelle Offenheit“) eine Informationsverarbeitung, d. h. eine aktive Auseinandersetzung mittels einer Bedarfsprüfung bezüglich des relativen Vorteils der Innovation voraus (vgl. Charakteristika der Innovation). So besitzen Lehrkräfte mit einer hohen Innovationskompetenz mehr Offenheit gegenüber gesellschaftlichen, fachlichen oder pädagogischen Neuerungen, die sie auf die Relevanz bezüglich der eigenen beruflichen Tätigkeit hin prüfen und daraufhin gegebenenfalls adoptieren (vgl. Ertl/Kremer 2005, 15). Aus diesem Grund kommen Redemer und Nourie im Rahmen ihrer Studie zu der Empfehlung, dass Lehrer sich vor der Anwendung mit der jeweiligen Innovation auseinandersetzen:

„Teachers need to deal cognitively with the [...] innovation before they can act on it. To facilitate teachers learning, teachers need to understand [the innovation] and why the [...] change is an improvement“ (Redemer/Nourie 1999, 125).

Entsprechend dieser Studie müssen Lehrkräfte die Innovation und die mit der Veränderung verknüpfte Verbesserung verstehen, um eine Innovation zu adoptieren. Ineffektive Innovationsprozesse sind zu einem großen Teil die Folge einer unzureichend entwickelten Wissensbasis (vgl. Ebner 2005, 8). So verdeutlicht Creemers die anfänglichen Fehlentwicklungen bei Innovationen im niederländischen Bildungswesen an dem Beispiel, das neue Curricula von Schulen zwar entwickelt, aufgrund einer fehlenden Wissensbasis jedoch weiterhin nach dem alten System gearbeitet wurde. Ähnliche Effekte beschreibt er bei strukturellen Veränderungen im Bildungswesen, wenn kein ausreichendes Wissen über die Innovation vorhanden ist,

sodass lediglich eine neue Struktur entwickelt wurde, welche jedoch nicht zur Anwendung kommt (vgl. Creemers 2011, 106). Ohne das Vorleben einer innovativen Haltung durch das Leitungspersonal, droht auch nach Kriegesmann et al. der „Rückfall in alte Handlungsrouinen“ (vgl. Kriegesmann 2006, 72). Der Aufbau einer solchen Wissensbasis ist folglich die Grundlage der Handlungsfähigkeit als kognitive Grundlage, um sich mit Innovationen produktiv auseinanderzusetzen (vgl. Bellmann 2001). Diese beschriebene Offenheit gegenüber Neuerungen, verbunden mit der Innovationskompetenz sowie der Fähigkeit und Bereitschaft zur aktiven Informationssuche und -verarbeitung, bezeichnet Ebner zusammenfassend als Handlungsfähigkeit (vgl. Ebner 2005, 8). Diese Handlungsfähigkeit/Letztere stellt somit eine Voraussetzung für die Adoption und Implementierung von Innovationen dar (vgl. ebd.). Welche Informationen (aktiv) aufgenommen werden und dadurch Innovationsbereitschaft und -kompetenz ermöglichen, hängt von mehreren Faktoren ab. Neben den organisationsspezifischen Merkmalen sowie den externen Charakteristika beeinflussen das Interesse jedes einzelnen Mitarbeiters an einer Innovation und dessen Aufgeschlossenheit gegenüber Neuerungen die individuelle Handlungsfähigkeit sowie die von Organisationen (vgl. Jäger 2004, 91). Fullan (1991) sieht neben der persönlichen umfangreichen Informiertheit über die Innovation in ausreichenden persönlichen Kontakten und in der Unterstützung der Schulleitung wichtige Faktoren für die Adoption einer Innovation (vgl. Dalin et al. 1996, 176; Kriegesmann et al. 2006, 72).

Individuelle Adoptionsentscheidungen gelten insgesamt als gut erforscht, wie die zahlreichen Untersuchungen verdeutlichen, die mit den Forschungen von Ryan/Gross bereits in den 1940er-Jahren ihren Ursprung haben (vgl. Ryan/Gross 1943). Wie die angeführten Forschungsergebnisse zeigen, handelt es sich dabei jedoch um stark von den konkreten Eigenschaften und Entscheidungsbedingungen der Systemmitglieder abstrahierende Beschreibungen. Somit können diese Adoptorenkategorien nicht als indikatisiertes Analyseschema gelten und sind folglich für das untersuchte Bildungsnetzwerk neu zu untersuchen (vgl. Rürup 2007, 67).

Adoption durch Organisationen

Da die potenziellen Adoptoren organisatorisch in eine Schule eingebunden sind, handelt es sich bei den Adoptionsentscheidungen von Schulleitungen (vgl. z. B. Fullan 2007; BMBF 2003; Heinen et al. 2013) und Lehrkräften (vgl. z. B. Brohm 2004; Danisman 2010; Heinen et al. 2013; Hunneshagen 2005; Kriegesmann et al. 2006; Schönknecht 2005) jedoch in der Regel nicht ausschließlich um solche, die individuell getroffen werden. Diese von Rogers als „Gemeinschaftsentscheidungen“ bezeichneten Entscheidungsbedingungen ergänzen somit die

bereits in diesem Kapitel dargestellten individuellen bzw. „freien Entscheidungen“ (vgl. Rogers 2003, 403). So zeigen Studien zur Durchführung von Reformen, dass die Merkmale der Schule als Organisation, wie sie im Folgenden beschrieben werden, für die Verwirklichung einer Innovation mehr Bedeutung haben als die Qualität der Neuerung selbst (vgl. Sarason 1971; Fullan 1993). Forschungsbefunde außerhalb des Bildungswesens zeigen zudem, dass die Mitarbeiter einer Organisation bei ihrer Entscheidung für oder gegen die Adoption einer Innovation entsprechenden organisationsbedingten Einflüssen unterliegen (vgl. Dombrowski et al. 2007; Steenkamp et al. 1999), beispielsweise durch bestehende Konzepte und die jeweilige technische Ausstattung (vgl. Kriegesmann et al. 2007, 72). Folglich ist einerseits die Einstellung der Mitarbeiter einer Schule gegenüber Veränderungen (Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen) von der Personalrekrutierung abhängig, andererseits ist die individuelle Möglichkeit einzelner Mitarbeiter, auf die Entwicklung der Organisation einzuwirken, ebenso von der vorherrschenden Schulkultur beeinflusst (vgl. Purkey/Smith 1991; Eder/Altrichter 2004). Die persönlichen Erfahrungen sowie die Normen und Werte, die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen, die Struktur des umgebenden sozialen Systems sowie die Art und Weise, wie die Organisationsmitglieder eine Neuerung aufnehmen und interpretieren, bilden dabei den Ausgangspunkt für die Adoption der Innovation (vgl. Dalin 1999, 233; Jäger 2004, 91). Dieser Auffassung liegt die systemtheoretische Sicht⁸ zugrunde, welche die spezifische Kommunikation als zentrales Element sozialer Systeme beschreibt (vgl. Willke 2005, 158). Diese systemspezifischen Kommunikationsformen verdichten sich zu Routinen, Erwartungsmustern sowie Selbstverständnissen und bilden folglich ein Regelsystem, welches die einzelnen Systemteile zu ihrer Rollenübernahme in einer relativ festgelegten Struktur drängt (vgl. ebd.). Soziale Systeme betreiben dabei einen großen Aufwand, um die sensiblen Bereiche ihrer Struktur durch Muster und Regelmäßigkeiten vor Veränderungen zu schützen. Aus unterschiedlichen systemischen Blickwinkeln (vgl. Überblick von Scheerens 2000) wird der Selbsterhalt der Schule durch die Abwehr externer Effekte (z. B. Forderungen aus der Gesellschaft, Reformen der Bildungsadministration) betont (vgl. Gräsel et al. 2006b, 495 f.). Wenn eine Innovation eine Veränderung von Strukturen und Prozessen erfordert und dadurch auf die Adoption durch die Akteure angewiesen ist, muss eine Veränderung der Beziehung zwischen den Akteuren sowie den diesen zugrunde liegenden Kommunikations- und Handlungsstrukturen erreicht werden. Aus diesem Grund sind sowohl das soziale System (Schule, Bil-

⁸ Die Theorie sozialer Systeme, die u. a. von Niklas Luhmann (1987) begründet wurde, ist ein soziologischer Forschungsansatz, in der soziale Systeme (z. B. Gesellschaft, Schule) als sich selbst erhaltenden Einheiten verstanden werden. Sie werden genutzt, um unterschiedliche Phänomene zu beschreiben und zu erklären.

dungsnetzwerk) als auch die Kommunikationskanäle Grundbestandteile des Diffusionsprozesses, wie ihn Rogers (2003) beschreibt, worauf im folgenden Kapitel 2.3 detailliert eingegangen wird. Die Adoption einer Innovation ist demnach neben der Qualität der Innovation (vgl. Charakteristika der Innovation) in hohem Maße vom Zusammenspiel dieser Neuerung mit den Merkmalen der Schule als potenziellem Adoptor abhängig (vgl. Dalin 1999, 232). So trifft die Innovation dann auf günstige Ausgangsbedingungen, wenn an einer Schule ein zu der Innovation passendes Problem wahrgenommen wird und bereits gute Erfahrungen mit anderen Schulentwicklungsprozessen bestehen (vgl. ebd.). Folglich sind entsprechende Adaptionen in Schulen als kollektive Adoptionsentscheidungen zu betrachten, deren wissenschaftliche Untersuchung insbesondere im Bildungsbereich unterrepräsentiert ist. Insgesamt weisen Forschungen zur Adoption von Innovationen durch Organisationen disziplinübergreifend eine kürzere Tradition als die bezüglich individueller Adoptoren auf. Die vorliegenden Studien zeigen jedoch, dass sich Organisationen überwiegend entsprechend den individuellen Adoptorenkategorien der früheren Forschungen verhalten (vgl. Rogers 2003, 409 f.). Organisationen lassen sich, wie die individuellen Adoptoren, bezüglich ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen ebenfalls in die fünf in diesem Kapitel genannten Adoptorenkategorien einteilen. Empirische Untersuchungen zur Innovativität von Organisationen betrachten den Innovationsprozess und die Abhängigkeit einer Adoption von bestimmten Variablen. So beschäftigen sich diese neben den individuellen Charakteristika und der besonderen Bedeutung der Organisationsleitung und Mitarbeiter (vgl. z. B. Damanpour/Schneider 2009; Fullan 2011; Heinen et al. 2013; Scholl 2007) mit den adoptionsbeeinflussenden Charakteristika von Organisationen. Hierzu zählt die Organisationsgröße als „the most compelling concomitant to [organizational] innovativeness“ (Mytinger 1968, 7 zit. nach Rogers 2003, 409). Diese Variable gilt als Ersatzvariable für zahlreiche weitere Dimensionen (Expertise der Mitarbeiter, Organisationsstruktur etc.), welche die Innovativität beeinflussen können, selbst jedoch teilweise wesentlich schwieriger zu messen sind oder noch nicht identifiziert wurden (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist die Größe einer Organisation leicht zu erheben (vgl. ebd.). Bisher liegen jedoch keine Untersuchungsergebnisse zum Verhältnis von Organisationsgröße und Innovativität im Bildungswesen bzw. deren Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation vor. Gleichzeitig ist diese in der Innovationsforschung anderer Disziplinen vorherrschende Reduzierung in seinem Blick eingeschränkt, da die eigentlichen Variablen, die sich unter der Organisationsgröße subsumieren lassen, nicht erhoben werden. Weitere die Adoption beeinflussende Charakteristika sind beispielsweise die Ressourcenausstattung einer Organisation (vgl. BSB 2008; Hunneshagen 2005; Rogers 2003), die in der Organisation vorherrschende

Kooperationskultur (vgl. Czerwanski 2003; Dalin 1999; Fullan 2011; Sonntag et al. 2012; Jäger 2004; Krebs/Prenzel 2008) und die organisationsübergreifende Kooperation (vgl. Heinen et al. 2013; Wilbers 2004). Darüber hinaus zeigt sich in zahlreichen Studien, dass die Partizipation der Mitarbeiter entscheidenden Einfluss auf die Adoption einer Innovation durch eine Organisation wie die Schule hat (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005; Brohm 2004; Euler/Berger 1999; Fullan 2011; Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999; Sloane 2005; Thomas 1994). Aus diesem Grund ist eine Organisation nach Rogers umso weniger innovativ, je mehr Macht sich auf eine Person resp. wenige Personen konzentriert (vgl. Rogers 2003, 412).

Besonderheiten in Schulen

Ebner weist auf die Besonderheit in Schulen mit einer in der Regel formal wenig gegliederten und aufgabenspezifisch wenig differenzierten Organisationsstruktur mit einer großen Leitungsspanne bei gleichzeitig häufig eher flachen Hierarchien hin. Die mit der Implementierung einer Innovation beauftragten Personen besitzen dort demnach nur eine schwache Legitimation, was die volle Unterstützung dieser durch die Leitung erfordert (vgl. Ebner 2005, 9). Zu dieser Unterstützungsleistung zählen nach Erkenntnissen der Studie von Schönknecht auch die Ermöglichung eines Gestaltungsspielraumes und von der Schulleitung für die Mitarbeiter gewährte Autonomie (vgl. Schönknecht 2005, 21). Innovative Organisationen sind weniger an formale Vorgehensweisen und Regeln gebunden bzw. ermöglichen durch (mehr) Handlungsspielräume und (eine größere) Autonomie der Organisationsmitglieder, Innovationen zu entdecken und zu adoptieren. Hoffmann bezeichnet solche innovativen Organisationen oder Individuen als „lebendige Immunsysteme gegen bürokratische Verkrustungen, innovationsfeindliche Hierarchien und vorgeblich unpolitische Entscheidungsprozesse“ (Hoffmann 1991, 127). Dies ist gerade in Schulen als sog. Expertenorganisationen oder *professional bureaucracies* (Kieser 2006; Mintzberg 1979) von Bedeutung, da die darin tätigen Professionellen durch einen hohen Grad an Autonomie in ihrer Aufgabenerfüllung und hoch komplexe Fähigkeiten gekennzeichnet sind (vgl. Mintzberg 1979 in Rübken 2008, 19). Diese „autonome Rolle ist ein wichtiger Faktor für den Erfolg schulischer Innovationen“ (Dalin et al. 1996, 175). Gleichzeitig verdeutlicht dieses die Bedeutung der individuellen Adoptionsentscheidung. Leithwood et al. (1996) fanden bei der Untersuchung der Implementierung von Curricula heraus, dass Lehrkräfte ihre Entscheidungen für oder gegen die Adoption einer Innovation zum größten Teil selbst für sich treffen (vgl. ebd.).

Die Adoption einer Innovation scheint demnach im hohen Maße vom Zusammenspiel der Innovation mit den Merkmalen der an ihr interessierten Organisation abhängig zu sein (vgl. Dalin 1999, 232). Erste ähnliche Befunde zeigen sich in der Transferforschung bezüglich des

Bildungsbereichs (vgl. Jäger 2004). Transfer meint hier „die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ (Euler 2001, 1). Die Implementierung einer Veränderung in einem anderen Kontext kann als Voraussetzung für einen Transfer angesehen werden (vgl. Berkemeyer 2008, 271) und grenzt sich somit vom Diffusionsbegriff ab (vgl. Kapitel 2). Nicht im Fokus empirischer Untersuchungen zur Innovativität von Organisationen steht die Diffusionsgeschwindigkeit, mit der sich die Innovation unter den Organisationen innerhalb eines Netzwerkes verbreitet. Darüber hinaus fehlt es an entsprechenden Untersuchungen von *At-the-bottom*-Innovationen (vgl. Rürup 2013, 269), welche die Grundlage der vorliegenden Untersuchung bilden.

2.2.3 Umweltbezogene Einflussfaktoren des sozialen Systems

Das Verhalten eines sozialen Systems ist neben den darin handelnden Individuen und ihren Wirklichkeitsvorstellungen sowie den in einem System für alle geltenden Regeln und Interaktionsstrukturen von der Umwelt abhängig, in die sie eingebettet sind (vgl. König/Volmer 2000, 35; Brohm 2004, 182). Diese dritte Determinantengruppe findet im Gegensatz zu den Charakteristika der Innovation (vgl. Kapitel 2.2.1) und jenen der Adoptoren (vgl. Kapitel 2.2.2) in der Adoptions- und Diffusionsforschung eine neuere Berücksichtigung.

Rogers konkretisiert die umweltbezogenen Einflussfaktoren beschreibt mit der Offenheit des Systems seiner Umwelt gegenüber (vgl. Rogers 2003, 411). Die umweltbezogenen Determinanten umfassen in der Regel technische, politisch-rechtliche, wirtschaftliche sowie soziale Faktoren und bilden den Gesamtrahmen für die Entscheidung zur Adoption bzw. Ablehnung einer Innovation (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 25; Speth 2000, 74). Diese Offenheit einer Organisation gegenüber ihrer Umwelt wird innerhalb der Transferforschung als gering beschrieben (vgl. Gräsel et al. 2006b, 451 ff.). Generell stellt das soziale System, innerhalb dessen der Diffusionsprozess nach Rogers' Diffusionstheorie verläuft, die entsprechenden Rahmenbedingungen dar, die den Verlauf der Diffusion beeinflussen (vgl. Rohlfig 2010, 60). Um ein besseres Verständnis der Innovationsprozesse im analysierten Bildungsnetzwerk zu erzielen, wird nach dieser begrifflichen Annäherung an Innovationen sowie der Auseinandersetzung mit Innovationen im Bildungskontext und der Adoption von Innovationen mit dem Fokus auf die Diffusionsforschung im Folgenden ein Modell der Diffusion von Innovationen vorgestellt, worauf sich im empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) bezogen wird.

2.3 Innovationsbezogene Diffusionsforschung

Bei dem Klärungsversuch der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.2), ist die Diffusionstheorie von Rogers (2003) der einflussreichste Ansatz der bisherigen theoretischen und empirischen Vorarbeiten. Seine Arbeit „Diffusion of Innovations“ hat die Diffusionsforschung seit ihrer Erstauflage von 1962 maßgeblich geprägt (vgl. Rogers 2003). In der aktuellen deutschen Begleitforschung zu Modellversuchsprogrammen und zum Innovationstransfer ist deshalb ebenfalls eine intensive Bezugnahme auf Rogers festzustellen (vgl. Jäger 2004; Gräsel et al. 2006b; Gräsel 2010). Rogers‘ Theorieansatz besticht in seiner multidisziplinären Integrations- und Anwendungsfähigkeit und dient dadurch auch als Grundlage der Analyse der Diffusion der Leseweche innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes:

„Diffusion is the process by which an **innovation** is communicated through certain **channels** over **time** among the members of a **social system**“ (Rogers 2003, 11; Hervorhebung durch den Autor).

Der Diffusionsprozess ist demnach durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

- eine Innovation, die
- im Zeitablauf
- zwischen den Mitgliedern eines sozialen Systems
- über verschiedene Kanäle kommuniziert wird (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 27 ff.).

Diffusion meint dabei eine Innovationsausbreitung, die durch eigendynamische Kommunikationsprozesse in sozialen Netzwerken erfolgt und dadurch in einem engen Zusammenhang zur Kommunikationstheorie steht (vgl. Rogers 2003, 5). Die Diffusionsforschung beschreibt und erklärt Diffusionsverläufe und -geschwindigkeiten (vgl. Mahajan/Muller/Bass 1990, 15). In den folgenden vier Abschnitten werden die vier Kennzeichen des Diffusionsprozesses nach Rogers (Innovation, Zeitablauf, soziales System und Kommunikationskanäle) eingehend erläutert. Trotz des großen Einflusses dieses Ansatzes ist die Diffusionstheorie nicht unkritisch zu betrachten. Der letzte Abschnitt dieses Kapitels beschreibt deshalb kritische Positionen und Risiken, die mit der Diffusionstheorie als Erklärungsansatz für die Diffusion von Innovationen potenziell verbunden sind (vgl. Kapitel 2.3.5).

2.3.1 Innovation

Die begriffliche Klärung von Innovationen und die Determinanten, die zur Adoption ebendieser führen, wurden in den beiden vorherigen Kapiteln ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2). Um eine Wiederholung zu vermeiden, wird im weiteren Verlauf auf die drei anderen

Kennzeichen des Diffusionsprozesses eingegangen: Zeitablauf, soziales System und Kommunikationskanäle.

2.3.2 Zeitablauf

Die Variable Zeit nimmt in der Diffusionsforschung einen hohen Stellenwert ein (vgl. Rogers 2003, 20). Das zentrale Interesse gilt dabei den Faktoren, welche die Adoptionsrate bestimmen. Letztere ist für die Messung der Geschwindigkeit einer individuellen Adoption entscheidend. Sie gibt durch die Zählung zusätzlicher Adoptoren in einer bestimmten Zeitperiode die relative Geschwindigkeit an, mit der die Mitglieder eines sozialen Systems eine Innovation annehmen (vgl. Rogers 2003, 221). Die dabei verstrichene Zeit ist der „Vergleichs- und Bewertungsmaßstab der Schnelligkeit einer Innovationsübernahme innerhalb eines sozialen Systems durch die Systemmitglieder“ (Rürup 2007, 67). Dargestellt wird der Diffusionsprozess idealtypisch als S-förmige Kurve (siehe Abb. 4). Neben der Adoptionsrate als „Schnelligkeit der Gesamtverbreitung einer Idee [ist die Zeit] eine Funktion der Innovativität der Systemmitglieder und der Innovativität des sozialen Systems“ (Rürup 2007, 67). Eine frühere oder spätere Adoption einer Innovation durch eine Person oder eine Organisation innerhalb eines sozialen Systems erfolgt nicht zufällig, sondern liegt in den besonderen Personenvariablen der Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen begründet (vgl. ebd., 267 ff.), die sich in Form von fünf Adoptorengruppen darstellen lassen (vgl. Kapitel 2.2.2).

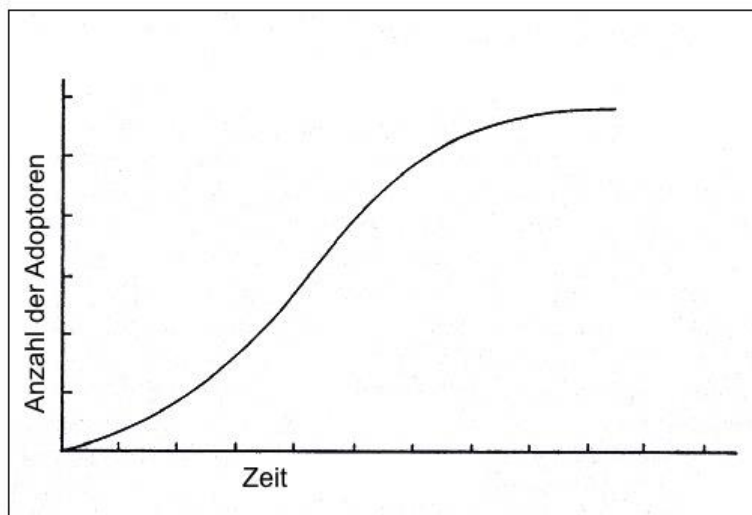


Abbildung 4: S-Kurve des Diffusionsprozesses (in Anl. an Rogers 2003, 112)

Diller definiert die Diffusion aus diesem Grund als „das aggregierte Ergebnis der individuellen Übernahmeentscheidungen (Adoption) der Mitglieder des sozialen Systems (Individuen, Gruppen, Organisationen)“ (Diller 2001, 300). Die Diffusionstheorie als aggregierte Form aller individuellen Adoptionsentscheidungen basiert somit auf den Erkenntnissen der Adopti-

onsforschung (vgl. ebd., 300), wie sie im vorherigen Kapitel 2.2 dargestellt wurden. Um die Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation zwischen Organisationen (z. B. Schulen innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes) zu untersuchen, gilt es, die abstrahierten Faktoren zu untersuchen, die zur zeitlichen Versetztheit der Übernahme führen. Zur Beantwortung ist, gemäß der Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen, die zur Einteilung in die Adoptorengruppen dient, primär die Innovativität der Organisationen von Bedeutung.

2.3.3 Soziales System

„A social system is defined as a set of interrelated units that are engaged in joint problem solving to accomplish a common goal“ (Rogers 2003, 23).

Dabei können die Mitglieder eines solchen sozialen Systems sowohl einzelne Individuen als auch informelle Gruppen oder Organisationen sein (vgl. ebd.). Das soziale System steckt damit zum einen die Grenzen ab, innerhalb derer eine Innovation diffundiert, und zum anderen die darin gültigen Rahmenbedingungen (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 28).

Innerhalb dieses sozialen Systems sind Strukturen zu erkennen, die den Diffusionsprozess durch die soziale Struktur sowie das Werte- und Normensystem beeinflussen, die dem System zugrunde liegen (vgl. Rohlfing 2010, 60). Dabei wird die *Homophilie* der Netzwerkteilnehmer, d. h. ähnliche Überzeugungen sowie eine ähnliche Kultur und ein ähnlicher sozialer Status von Sender und Empfänger, als förderliche Voraussetzung für eine beschleunigte Adoption einer Innovation angesehen (vgl. Rürup 2007, 62; Rürup et al. 2015, 75). Nach Rogers (2003) tendieren Individuen zu Verbindungen mit anderen, die ihnen in Bezug auf die physische Distanz nah und in ihren sozialen Eigenschaften relativ homogen erscheinen. Die dadurch entstehende räumliche und soziale Nähe der Kommunikationsbeziehungen erfordert einerseits die geringsten Anstrengungen, diese Beziehungen weisen andererseits verglichen mit sozialen Verbindungen einer höheren sozialen und räumlichen Distanz jedoch einen geringeren Informationsgehalt auf (vgl. Rogers 2003, 341). Für die Diffusion von Innovationen bedarf es somit neben der *Homophilie* gleichzeitig einer gewissen *Heterophilie* der Mitglieder in Bezug auf ihre persönlichen Netzwerke, um eine beschleunigte Innovationsdiffusion zu erreichen (vgl. ebd.; Rürup et al. 2015, 75). Forschungen zur Adoption von Innovationen, wie die frühen und grundlegenden Diffusionsforschungen in Bezug auf Individuen von Ryan und Gross (1946) zur Verbreitung des „hybrid corn“ (Hybrid-Mais) und auch die zur Verbreitung eines neuen Medikaments durch Coleman et al. (1966) zeigen, dass frühe Adoptoren ihr interpersonelles Netzwerk eher außerhalb als innerhalb ihres sozialen Systems haben. Frühe Adoptoren sind zwar Mitglieder ihres sozialen Systems, aber gleichsam kosmopolitischer,

d. h. nach außerhalb des eigenen Systems hin orientiert, als die späteren Adoptoren. Dies äußert sich beispielsweise in schwachen Verbindungen zu anderen Mitgliedern des Systems, was den frühen Adopter aus der potenziell eingeschränkten Sicht des lokalen Systems befreit und ihm die persönliche Freiheit verschafft, neue Ideen auszuprobieren (vgl. ebd., 291). Dies gilt insbesondere dann, wenn sich in den interpersonalen Kommunikationsbeziehungen aus den Unterschieden feste Rollen, wie die der Meinungsführer und der „Followers“ (Rogers 2003) ergeben. Dies lässt sich auch auf den Bildungskontext übertragen. Nach Fullan ist allen innovativen Schulen eine Kombination aus interner Kooperation mit einer intensiven und festen Vernetzung mit externen Organisationen oder Individuen gemein (vgl. Fullan 1999, 146). Diese Vernetzung sollte möglichst vielfältig und *heterophil* sein (vgl. ebd.).

Grundlegend für diffusionstheoretische Überlegungen ist die Hypothese, dass von einem bestimmten Individuum als Träger einer Innovation eine „Ansteckungswirkung“ auf andere Individuen ausgeht und die Innovation von einer stetig steigenden Zahl von Nachfragern übernommen wird. Die Diffusion einer Innovation erfordert Innovationsender und -empfänger, die über Kommunikationskanäle (vgl. Kapitel 2.3.4) miteinander verlinkt sind (vgl. Kleining 1992, S. 36).

Während Rogers' grundlegendes Entscheidungsmodell in der Tradition des Menschenbildes des *Homo oeconomicus* steht, wonach ein Subjekt in rationaler Abwägung vollkommen zur Verfügung stehender Informationen bewusste Entscheidungen zur Maximierung seines Nutzens trifft (vgl. Pollert et al. 2010), liegen in der psychologischen Forschung zahlreiche Studien vor, die zeigen, dass Menschen nur bedingt dazu in der Lage oder willens sind, vollständige Transparenz über relevante Umweltbedingungen zu erreichen und daraufhin rationale Entscheidungen zur Nutzenmaximierung zu treffen (vgl. Kahneman et al. 1982). Die aus psychologischer Sicht realistischeren Annahmen über Entscheidungsprozesse folgen demnach eher dem Modell der „beschränkten Rationalität“ (vgl. Gigerenzer/Goldstein 1996; Goldstein/Gigerenzer 2002). Bei der Entscheidungsfindung wird demnach zwischen den Kosten und dem daraus resultierenden Nutzen der Entscheidung abgewogen. Obwohl dabei nicht alle zur Verfügung stehenden Informationen verwendet werden, ist diese Art der Entscheidungsfindung effektiv. Eine solche Heuristik ist das Vertrauen der Individuen auf Experten oder die Orientieren sich an Personen mit einem hohen Prestige bzw. daran, was die Mehrheit innerhalb eines sozialen Systems macht. Diese Personen, an denen sich andere Individuen eines sozialen Systems orientieren, da Erstere einen großen Einfluss auf die Meinungs- und Entscheidungsbildung anderer besitzen können, werden als Meinungsführer bezeichnet (vgl. Springer Gabler Verlag 2013). Der Begriff des Meinungsführers wurde von Paul F. Lazarsfeld, Ber-

nard Berelson und Hazel Gaudet 1944 in ihrer Untersuchung des damaligen US-amerikanischen Präsidentschaftswahlkampfes entwickelt (vgl. Trepte/Böcking 2009, 443). Dabei beobachteten sie, dass die Entscheidungen von Wählern nicht allein durch die Medien geprägt, sondern durch persönliche Gespräche vertieft und beeinflusst werden (vgl. ebd.). Die bereits zuvor zitierte Studie von Coleman et al. (1966) über die interpersonelle Beeinflussung und Adoption eines neuen Medikaments innerhalb einer Gruppe von Ärzten (vgl. Rogers 2003, 65 ff.) kam zu ähnlichen Ergebnissen. Bei dieser Beeinflussung des Verhaltens durch Meinungsführer ist bis heute ungeklärt, welche Relevanz dabei einerseits die Quantität und Qualität des Wissens der Meinungsführer und andererseits ihre kommunikativen Kompetenzen haben (vgl. ebd., 444). Ebenso existieren bis *dato* keine allgemeingültigen Kriterien zur Identifikation von Meinungsführern (vgl. Springer Gabler Verlag 2013). Rogers definiert Meinungsführerschaft als „degree to which an individual is able to influence other individuals' attitudes or overt behavior informally in a desired way with relative frequency“ (ebd., 27) und beschreibt damit den Einfluss, den ein Individuum auf die Haltung und das Verhalten anderer Individuen ausüben kann. Diese informelle Führungsrolle nehmen die Meinungsführer nicht ausschließlich aufgrund einer formalen Position oder ihres Status innerhalb des Systems ein, sondern ebenso beispielsweise durch ihre Kompetenz in bestimmten Bereichen, ihre soziale Erreichbarkeit und ihre Übereinstimmung mit den Normen des sozialen Systems, zu dem sie gehören. Das bedeutet, dass die Innovativität von Meinungsführern zum Teil auch von den veränderungsbereiten oder Innovationen ablehnenden Normen ihres individuellen sozialen Systems abhängig ist (vgl. Kapitel 2.3). Dennoch finden sich in der Regel in allen Systemen beide Arten von Meinungsführern (vgl. Rogers 2003, 27). Das auffälligste Charakteristikum des Meinungsführers ist dessen besondere und zentrale Stellung im interpersonellen Netzwerk, wodurch das innovative Verhalten durch zahlreiche weitere Mitglieder des sozialen Systems adoptiert wird. Dabei wirken bestehende soziale Strukturen, psychologische Konstitutionen und kulturelle Deutungsmuster als Rahmenbedingungen für die Verbreitung von Innovationen: „[P]eople do not simply imitate random things from random people“ (Henrich 2001, 997). Folglich geht die beeinflussende Funktion des Meinungsführers verloren, wenn dessen innovatives Verhalten zu stark von den Normen des sozialen Systems abweicht (vgl. Rogers 2003, 27). In diesem Fall gilt eine innovative Organisation oder ein innovatives Individuum aus Sicht der anderen Mitgliedern eines solchen Systems nicht länger als Meinungsführer, woraufhin die als positiv beschriebenen Effekte eine geringere bis gar keine Wirkung zeigen. Die Diffusion einer Innovation gelingt demzufolge dann besonders gut,

wenn diese von einem Meinungsführer innerhalb eines sozialen Systems vorgelebt wird sowie gut an bestehende kulturelle Logiken und psychologische Präferenzen anschlussfähig ist.

Während die Bedeutung des Meinungsführers im Bildungsbereich im Wesentlichen in der mikropolitischen Betrachtung liegt (vgl. Klippert 2008; Rolff 1998) und damit innerhalb der organisatorischen Strukturen zu verorten ist, geht die der *Change-Agents* darüber hinaus. Sie werden in der Schulentwicklungsliteratur als Personen gekennzeichnet, die durch eine Mischung aus guten Kontakten in ihrem Arbeitsumfeld und einer hohen Innovationsbereitschaft aktiv für die Verbreitung einer Innovation sorgen (vgl. Fullan 1993; Goldenberg et al. 2009; Goldenberg 2010; Gunnesch-Luca et al. 2010; Havelock 1973). Im Rahmen von Bildungsnetzwerken finden sich aktuell weder zur Bedeutung von Meinungsführern noch zu *Change-Agents* und deren Auswirkungen auf die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation bekannte Studien. Lediglich innerhalb der Transferforschung (vgl. Gräsel et al. 2006b) wird auf *Change-Agents* Bezug genommen. Durch ihre Einbindung sowohl in den Ausgangs- als auch Zielkontext wird ihnen als „Vermittler“ und „Unterstützer“ eine besondere Rolle für den Transfer zugeschrieben (vgl. ebd., 474 ff.).

Change-Agents sollten dabei folgende Bedingungen erfüllen, um eine Innovation erfolgreich zu vermitteln (vgl. Rogers 2003, 373; Gräsel et al. 2006b, 476):

- Es besteht regelmäßiger Kontakt der *Change-Agents* zu den potenziellen Adoptoren.
- Die Orientierung der *Change-Agents* ist an den Bedürfnissen der potenziellen Adoptoren ausgerichtet.
- Durch die *Change-Agents* findet eine Anpassung der Innovation an die Bedürfnisse der potenziellen Adoptoren statt.
- Kommunikationsbeziehungen bestehen insbesondere zwischen den *Change-Agents* und den innovativeren Personen innerhalb des sozialen Systems (vgl. „Homophilie“). Dieses wirkt sich gleichzeitig hemmend aus, da hierdurch die weniger innovativen Mitglieder eines sozialen Systems schwerer zu erreichen sind.
- *Change-Agents* müssen von den potenziellen Adoptoren anerkannt/akzeptiert werden.
- *Change-Agents* benötigen die Unterstützung der Meinungsführer und
- müssen den potenziellen Adoptoren Alternativen zur Einschätzung des individuellen Fortschritts transparent machen.

Das Herz des Diffusionsprozesses bilden die Modellierung und Nachahmung der Erfahrungen neuer Ideen der Netzwerkpartner durch potenzielle Adoptoren. Bei der Entscheidung, unabhängig davon, ob eine Innovation adoptiert oder abgelehnt wird, verlassen sich Individuen hauptsächlich auf die kommunizierten Erfahrungen der Systemmitglieder, welche die Neuig-

keit bereits adoptiert bzw. abgelehnt haben (vgl. Goldenberg 2010; Rogers 2003, 330). Diese subjektive Bewertung einer Innovation „fließt“ vorrangig durch interpersonelle Netzwerke. Aus diesem Grund muss die Beschaffenheit von Netzwerken verstanden werden, um den Diffusionsprozess zu verstehen. Im Kapitel 2.4 wird detailliert auf die Netzwerkforschung eingegangen. An dieser Stelle werden jedoch bereits die Netzwerkfaktoren, welche die Diffusion einer Innovation beeinflussen, dargestellt. Entsprechende Studien, wie die von Lesnick (2000) zu Photovoltaikanlagen in der Dominikanischen Republik, zeigen als einen Hauptgrund für die erfolgreiche Diffusion, dass sich die Adoptoren in einem Netzwerk organisierten, welches die Ausdehnung der Innovation erleichterte (vgl. ebd. 332 ff.). Hierdurch wird deutlich, dass eine Stärke von Netzwerken neben schwachen in starken Verbindungen liegen kann (vgl. ebd., 340). Ähnlich belastbare Beweise für die große Bedeutung von Netzwerkeinflüssen auf Individuen bei der Diffusion von Innovationen liefern die Forschungen zur Adoption von Innovationen zur Familienplanung in Dörfern von Entwicklungs- und Schwellenländern, z. B. in Korea (vgl. Rogers/Kincaid 1981; Kohler 1997), Ägypten (vgl. Entwisle et al. 1989) und Thailand (vgl. Entwisle et al. 1996). Ebenso kommen die Untersuchungen zur Beeinflussung der Adoptionsentscheidung durch die lokale Nachbarschaft (vgl. Goldenberg 2010), der Bedeutung von *Trendsetting* (Gunnesch-Luca et al. 2010) und zur Beschleunigung der Innovationsdiffusion durch soziale Vernetzung (vgl. Goldenberg et al. 2009) zu der vergleichbaren Erkenntnis, dass die Netzwerkverbindungen eines Individuums ein entscheidendes Anzeichen für die Adoption einer Innovation durch das Individuum sind. Die interpersonellen Netzwerke, die in den genannten Studien analysiert wurden, haben gewichtigen Einfluss auf die individuelle Entscheidung für die Adoption oder Ablehnung einer Innovation (vgl. Rogers 2003, 333). Die Studie zur Unterrichtsentwicklung SINUS (2008) etwa weist auch für den Bildungsbereich auf ähnliche förderliche Effekte der interpersonellen Vernetzung auf die Diffusion von Innovationen hin (vgl. Krebs/Prenzel 2008, 297). Hingegen fehlen Erkenntnisse zu den beeinflussenden Faktoren, die innerhalb eines Netzwerkes die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation beeinflussen. Ebenso zielen alle Untersuchungen auf individuelle Adoptionsentscheidungen hin, weshalb die Übertragung auf das untersuchte Forschungsfeld mit kollektiven Entscheidungen von Schulen in einem Bildungsnetzwerk erst zu prüfen ist.

2.3.4 Kommunikationskanäle

Innerhalb eines sozialen Systems wird der Diffusionsprozess neben der sozialen Struktur sowie dem Werte- und Normensystem, wie im vorherigen Abschnitt 2.3.3 dargestellt, durch die vorherrschende Kommunikationsstruktur beeinflusst (vgl. Rohlfing 2010, 60). Insbesondere

bei den Kommunikationsstrukturen zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen diesen und der Diffusion einer Innovation:

„Diffusion is a particular type of communication in which the message content that is exchanged is concerned with a new idea“ (Rogers 2003, 18).

Dieser Kommunikationsprozess besteht in seiner einfachsten Form aus

„(1) an innovation, (2) an individual or other unit of adoption that has knowledge of the innovation or experience with using it, (3) another individual or other unit of adoption that does not yet have experience with the innovation, and (4) a communication channel connecting the two units“ (ebd.).

Die Adoption einer Innovation und deren Diffusionsgeschwindigkeit sind u. a. von der Qualität und Quantität dieser Kommunikationsverbindungen abhängig, d. h. der Schnelligkeit und Intensität der Informationsübermittlung (vgl. Rürup 2007, 62). Die Verbreitung von Innovationen setzt Wissen über eine Innovation voraus und wird durch die Art und Weise beeinflusst, wie dieses Wissen kommuniziert wird (vgl. Jäger 2004, 86). So lassen sich generell zwei Formen von Kommunikationskanälen unterscheiden, über die Informationen über eine Innovation zwischen den Mitgliedern eines Systems, wie den Schulen innerhalb eines Bildungsnetzwerkes, übermittelt werden können. Hierzu zählen zum einen solche, die keine persönliche Interaktion zwischen den Mitgliedern voraussetzen, beispielsweise Massenmedien. Zum anderen lassen sich Kommunikationskanäle beschreiben, bei denen die Informationen durch direkte Interaktion der Mitglieder des Systems übermittelt werden, wie sie auch in dem untersuchten regionalen Bildungsnetzwerk vorliegen (vgl. ebd.; Rogers 2003, 18). Interpersonelle Informationskanäle scheinen „appropriate when an innovation is complex and socially visible, not adopting it places social system members as ‘disadvantage’ (e.g. a competitive disadvantage in business), the social system is relatively small and homogeneous, and there is a need for experiential or legitimizing information prior to adoption“ (Mahajan/Peterson 1985, 18 f.). Die Diffusion einer Innovation wird hierbei als sozialer Prozess verstanden, in dem sich eine Innovation durch interpersonelle Netzwerke „bewegt“. Die Diffusion einer Innovation erfordert über Kommunikationskanäle miteinander verbundene „Innovationssender“ und „Innovationsempfänger“ (Kleining 1992, 36). Die Verbreitung einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk wäre demnach von der Schnelligkeit und der Intensität der Informationsübermittlung, d. h. vom Umgang der potenziellen Adoptoren mit den existierenden Kommunikationskanälen und dem Ausmaß der Institutionalisierung bzw. der Vernetzung der interpersonellen Kommunikationsbeziehungen abhängig. Zentrale Kriterien für eine hohe Adoptionsrate sind die individuelle Übernahmefähigkeit und -bereitschaft. Dabei steht das fünfstufige Ent-

scheidungsmodell von Rogers (vgl. Kapitel 2.2.1) in der Tradition des Menschenbildes des *Homo oeconomicus*. Die Eingeschränktheit dieses Modells wurde bereits im Zusammenhang mit der Beeinflussung der Entscheidungsfindung durch das soziale System beschrieben, in dem ein Adoptor eingebunden ist. Diesem folgend kann es für Mitarbeiter, die in Organisationen eingebunden sind, ebenfalls nicht ausnahmslos gelten, denn deren Entscheidungen sind u. a. durch strukturelle Vorgaben der Organisation beeinflusst (vgl. Kapitel 1.5).

Die Kommunikationsnähe der potenziellen Adoptoren ist durch die zwei Variablen *Homophilie* und *Heterophilie* gekennzeichnet, die im vorherigen Abschnitt 2.3.3 zum „sozialen System“ angesprochen wurden und auf die Untersuchungen zur Stärke schwacher Beziehungen von Granovetter (1973) zurückgehen: Schwache Verbindungen sind häufig *heterophil*, weshalb sie für den Diffusionsprozess so wichtig sind. Auf der Grundlage von Granovetters Theorie wurde beispielsweise von Lui und Duff (1973) die Diffusion einer Innovation in Cliques von Hausfrauen auf den Philippinen mit dem Ergebnis untersucht, dass sich eine Innovation (wie z. B. zur Familienplanung) innerhalb einer kleinen Clique mit wenigen Mitgliedern sehr schnell, aber nicht darüber hinaus verbreitet. Erst wenn die Innovation zwischen zwei Cliques kommuniziert wird, nimmt die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation zu (vgl. Rogers 2003, 340). In der Netzwerktheorie werden diese schwachen Beziehungen als Brücken bezeichnet, die zwischen einzelnen Individuen oder Gruppen entstehen (vgl. Gräsel et al. 2006b, 478). Erst hierdurch nimmt die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation zu (vgl. Rogers 2003, 339 f.). Durch die Hervorhebung der Kommunikationsnetzwerke als wesentliche Eigenschaft eines sozialen Systems wird die Bedeutung der sozialen Vernetzung für die Diffusion und Adoption von Innovationen verdeutlicht (vgl. Goldenberg et al. 2009; Goldenberg 2010; Gunnesch-Luca et al. 2010; Rogers 2003). Dies zeigt, dass die von Rogers (2003) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Kommunikationskanälen und Merkmalen des sozialen Systems als Elemente des Diffusionsprozesses zu hinterfragen ist. Beide Aspekte verweisen intensiv aufeinander und überschneiden sich (vgl. Rürup 2007, 64).

2.3.5 Kritik an der Diffusionstheorie

Die Diffusionstheorie wird bis heute vielfach kritisiert, weshalb auch Rogers die Kritik in seinem Werk „Diffusion of Innovations“ teilweise aufgreift (vgl. Rogers 2003, 102 ff.). Die Diffusionsforschung wird überwiegend durch Diffusionsmodelle repräsentiert, die durch mathematische Funktionen versuchen, den Ausbreitungsprozess einer Innovation im Zeitablauf zu erklären (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 46). Im Fokus der Modelle, die überwiegend im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext angewendet werden, steht die Frage nach der Ausbreitungsgeschwindigkeit einer Neuerung am Markt und dem Ausbreitungsverlauf, der durch die

Mitglieder eines sozialen Systems zu erwarten ist (vgl. Homburg 2000; Hesse 1987; Schmalen 1992; Schmalen/Binnering 1994; Schünemann/Bruns 1985; Weiber 1993). Da die Bedingungsfaktoren für die Geschwindigkeit, mit der eine Innovation in einem Bildungsnetzwerk diffundiert, unbeachtet bleiben, lassen sich diese Diffusionsmodelle nicht ohne Weiteres zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit nutzen. Gleichzeitig wird die starke Vereinfachung komplexer Zusammenhänge im Rahmen der Diffusionstheorie kritisiert, da in der Diffusionsforschung häufig versucht werde, den komplexen Diffusionsprozess in Kategorien darzustellen (vgl. Ullmann 2012, 35). Bigum und Rowan beispielsweise kritisieren den deduktiven Zugang:

„While it is always possible to shoehorn a particular case into the pre-determined categories of diffusion innovation theory, the result tends to be little more than an exercise in taxonomy“ (Bigum/Rowan 2004, 217).

Mit den vorgegebenen Kategorien sind die fünf Charakteristika einer Innovation gemeint, wie sie im Kapitel 2.2.1 vorgestellt wurden. Die Taxonomie eignet sich ihrer Meinung nach nicht dazu, um Innovationsprozesse vorauszusagen:

„The problem for a theory of change that relies on pre-established categories is that it is limited in its capacity to account for new and unanticipated arrangements or orderings. It can only represent what occurs in terms of categories developed prior to the implementation of the innovation.“ (ebd., 218)

2.4 Regionale Bildungsnetzwerke

Nachdem in den vorherigen Kapiteln 2.1 bis 2.3 der aktuelle Diskussionsstand der Innovations- und Diffusionsforschung eingehend beleuchtet wurde, wird im Folgenden auf die Netzwerkforschung eingegangen, um im empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) die Diffusionsgeschwindigkeit der untersuchten Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk zu analysieren.

Mit dem Ziel einer sukzessiven Spezifizierung erfolgt eingangs eine Annäherung an den Netzwerkbegriff und es wird eine allgemeine Übersicht über die Entwicklung und Verbreitung des Netzwerkkonzeptes gegeben (vgl. Kapitel 2.4.1). Diese Übersicht beinhaltet die Darstellung der Potenziale und Grenzen von Netzwerken (vgl. Kapitel 2.4.2) sowie eine kritische Reflexion des Netzwerkbegriffs (vgl. Kapitel 2.4.3). Nach dieser allgemeinen Betrachtung sozialer Netzwerke folgt abschließend ein Überblick über die Netzwerkdebatte im Bildungswesen mit dem Fokus auf regionalen Bildungsnetzwerken (vgl. Kapitel 2.4.4).

2.4.1 Annäherung an den Netzwerkbegriff

Der Begriff des Netzwerkes zählt innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht zu den zentralen Begriffen (vgl. Helsper/Krüger 2006). Die Auseinandersetzung mit

Netzwerken innerhalb der Erziehungswissenschaften hat eine äußerst junge Tradition (vgl. Kapitel 2.4.4). Die heutige wissenschaftliche und praktische Beschäftigung mit der Thematik der Schulentwicklung kommt jedoch nicht mehr ohne die Berücksichtigung des Begriffs und Konzepts des Netzwerks aus (vgl. Rürup et al. 2015, 12). Die Anfänge der Netzwerkforschung liegen mit Arbeiten beispielsweise von Simmel (1885 – 1918) bereits im 19. Jahrhundert und werden mit den Arbeiten von Lewin (1890 – 1947), Köhler (1887 – 1967) oder den forschungsdisziplinübergreifenden *Hawthorne-Experimenten* von Roethlisberger und Dickson zwischen 1924 und 1932 weiterentwickelt. Auf die unterschiedlichen Entwicklungslinien wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen. Stattdessen sei diesbezüglich auf die Darstellung beispielsweise von Jansen (2006) verwiesen.

„Netzwerkforschung ist kein Spezifikum einer bestimmten Forschungsdisziplin“
(Berkemeyer/Bos 2010, 755).

Seit den 1960er-Jahren lässt sich neben den Wirtschaftswissenschaften eine Rezeption des Netzwerkbegriffs in den Sozialwissenschaften verzeichnen. Ein zunehmendes theoretisches Interesse ist hingegen erst seit den 1990er-Jahren zu beobachten (vgl. Stegbauer/Häußling 2010, 13). Heute lassen sich zahlreiche Anwendungsfelder der Netzwerkforschung beschreiben, die neben wirtschaftstheoretischen, politischen und psychologischen Fragen Bestandteil der Innovationsforschung sind (vgl. Stegbauer 2008, 571 ff.), die ebenfalls eine Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet. Ausgehend von einer technischen Bedeutung im Zusammenhang mit der Vernetzung von US-amerikanischen Radiostationen in der Nachkriegszeit (vgl. Boos et al. 1992) hat sich der Netzwerkbegriff in den unterschiedlichsten Bereichen etabliert und weist dadurch eine große Bedeutungsvielfalt auf. Der Netzwerkbegriff ermöglicht ein neues Beschreibungs- und Reflexionsangebot für bestimmte Alltagsphänomene (vgl. Rürup et al. 2015, 11); er wird innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Disziplinen jedoch heterogen verwendet (vgl. Aderhold 2004, 324; Wickinghoff 2000, 27). Trotz dieser hiermit lediglich angedeuteten Vielfältigkeit der begrifflichen Nutzung eines noch in den Anfängen stehenden erforschten bzw. zu erforschenden Phänomens lässt sich dennoch ein gemeinsamer Bedeutungskern von Netzwerken erkennen: In seiner abstraktesten Form wird unter einem Netzwerk eine bestimmte Zahl von Knoten (d. h. Personen, Organisationen etc.) verstanden, die über Kanten resp. Relationen (d. h. Verbindungen) miteinander verbunden sind (vgl. Wilbers 2004, 39). Gemäß dieser Betrachtungsweise kann ein Netzwerk allgemein betrachtet werden als

„[...] eine Ansammlung von Knoten, die teilweise oder vollständig durch so genannte Kanten miteinander verbunden sind. Die Knoten können Personen, Objekte

te, Organisationen oder Ereignisse sein. Die Kanten wiederum stellen zwischen den Knoten Verbindungen [...] her, die unterschiedlich geartet sein können und je nach Betrachtungsweise unterschiedlich zu interpretieren sind“ (Wickinghoff 2000, 27).

Diese breite Verwendung des Netzwerkkonzeptes über die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen hinweg wird durch einen abstrakten Netzwerkbegriff erst ermöglicht. Obwohl keine allgemeingültige Definition von „Netzwerk“ vorliegt, wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass es sich bei „Netzwerken um Relationen – die Beziehungen – zwischen prinzipiell fassbaren und voneinander – zumeist räumlich – unterschiedenen Entitäten“ handelt (Röbken/Rürup 2010, 3; vgl. auch Gräsel et al. 2006b, 478). Mit dem Fokus dieser Arbeit auf sozialen Netzwerken lässt sich mit Jütte ergänzen, dass es sich dabei um „ein Geflecht sozialer Beziehungen von Einheiten und Verknüpfungen zwischen diesen“ handelt (Jütte 2002, 28). Als Grundlage dieser Interaktionen zwischen den Akteuren gelten die Fähigkeiten, Interessen, Ressourcen, Eigenschaften und Bedürfnisse der einzelnen Akteure (vgl. Schubert 1994, 44). Bei diesen Akteursbeziehungen wird neben dem Gesamtnetzwerk häufig „das um eine fokale Person, [das] Ego, herum verankerte soziale Netzwerk [analysiert]“ (Jansen 2006, 80) und vom egozentrierten Netzwerk unterschieden. Zu einem egozentrierten Netzwerk (vgl. Wilbers 2004, 43) „gehören die sogenannten Alteri, die Beziehungen zwischen [dem] Ego und den Alteri und die Beziehungen zwischen den Alteri“ (Jansen 2006, 80). Entscheidend ist mit dem Fokus dieser Arbeit auf Schulen innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes, dass der Akteursbegriff nicht ausschließlich auf einzelne Individuen fokussiert, sondern ebenso Organisationen, wie Schulen, in die Betrachtung einbezieht (vgl. Jütte 2002, 52). Mit den Beziehungen zwischen den Netzwerkakteuren auf der einen Seite und den Beziehungen der Akteure, die über dieses Netzwerk hinausgehen, auf der anderen Seite sind innerhalb von sozialen Netzwerken immer zwei Beziehungsdimensionen betroffen (vgl. Wetzel et al. 2001, 10). So werden Netzwerke vielfach als Beziehungskonstellationen von individuellen oder korporativen Akteuren bezeichnet (vgl. Aderhold 2004, 25; Exner/Konigswieser 2000, 23; Jansen 2006, 58; Sydow/Windeler 2000, 3; Wetzel et al. 2001, 22). Auf Basis dieser Beziehungsgeflechte lassen sich innerhalb der Netzwerkforschung zwei unterschiedliche Netzwerkkonzepte unterscheiden (vgl. Weyer 2011, 51 ff.). Hierzu zählt zum einen das formale Netzwerkkonzept, das von latenten Netzwerkstrukturen ausgeht (vgl. ebd., 53). Das Beziehungsgeflecht und die Zugehörigkeit können, müssen den Akteuren demnach aber nicht bewusst sein. Dieser Betrachtungsweise steht zum anderen das substanzielle Netzwerkkonzept gegenüber, das ein soziales Netzwerk „als planvolles Konstrukt strategisch handelnder Akteure [...], die ihre Handlungen in Erwartung konkreter Vorteile koordinieren“, versteht (ebd.,

51). Der weiteren Präzisierung des Netzwerkbegriffs in den folgenden Kapiteln 2.4.2 bis 2.4.3 und der Fokussierung auf die regionalen Bildungsnetzwerke (vgl. Kapitel 2.4.4), als Analyseeinheit dieser Arbeit, liegt das letztgenannte Netzwerkkonzept zugrunde.

2.4.2 Merkmale und Funktionen von Netzwerken und deren Entstehung

Unter „Netzwerken“ wird eine Koordinationsform verstanden, die anderen Steuerungsarten kontrastierend resp. vergleichend gegenübersteht (vgl. Fischer/Gensior 1998; Röbbken/Rürup 2010). Das Netzwerk liegt dabei auf einem Kontinuum zwischen dem Markt auf der einen und der Hierarchie auf der anderen Seite (vgl. Abb. 5), weshalb Netzwerke aus dieser Perspektive auch als organisatorische Misch- oder hybride Koordinationsform bezeichnet werden (vgl. Röbbken/Rürup 2010, 32). Aus dieser Perspektive weisen Netzwerke sowohl Charakteristika marktlicher als auch hierarchischer Koordination auf (vgl. z. B. Sydow 1992; Fischer, Gensior 1995), die in Abb. 5 dargestellt werden. Sie vereinen somit die Vor- und Nachteile beider Alternativen (vgl. Jansen/Wald 2007, 96). Hieraus werden unter bestimmten Bedingungen entsprechende Vorteile von Netzwerken gegenüber Markt und Hierarchie propagiert, die für die in den letzten Jahren zunehmende Zahl von Netzwerkgründungen mitverantwortlich sind. Insbesondere im Bildungswesen werden die beiden Koordinationsformen Markt und Hierarchie skeptisch betrachtet (vgl. Rürup et al. 2015, 70). Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale von sozialen Netzwerken nennen (vgl. Altrichter 2010; Boos et al. 2000; Weyer 2000; Jansen/Wald 2007; Wetzel et al. 2001):

- Gemeinsame Basisintention: Die Netzwerkakteure verfolgen ein gemeinsames Ziel. Dabei besteht zwischen den Akteuren das „Tauschprinzip“ (Boos et al. 2000, 17), innerhalb dessen eine möglichst hohe Reziprozität erwartet wird.
- Akteure: Die Netzwerkteilnahme beruht auf Freiwilligkeit und einer gleichberechtigten Kooperation. Dafür stellt ein Mindestmaß an wechselseitigem Vertrauen⁹ eine grundlegende Voraussetzung dar. Die unterschiedlichen Akteure bringen individuelle Potenziale in die Netzwerkbeziehungen ein.
- Temporäre Struktur: Netzwerke sind grundsätzlich zeitlich befristet (bis zur Zielerreichung) angelegt (vgl. auch Dederling 2007, 37). Die Akteure können im Anschluss

⁹ Die Beziehungsgeflechte von Netzwerken basieren in der Regel „auf freiwilligen und wenig dauerhaften Zusammenschlüssen auf der Basis von Vertrauen, kurzfristigen gemeinsamen Zielen oder gleichen Interessen“ (Röbbken/Rürup 2010, 31). Vertrauen kommt in Netzwerken eine große Bedeutung zu, „da Leistung und Gegenleistung nicht exakt quantifizierbar sind, häufig zeitlich auseinanderfallen und keine hierarchischen Weisungsrechte bestehen“ (Jansen/Wald 2002, 98). Somit werden die Entstehung und Aufrechterhaltung von Vertrauen zu einer zentralen Frage, worauf das von Granovetter (1985) geprägte Konzept der „structural embedded action“ eine mögliche Antwort bietet (vgl. ebd.).

auseinandergehen oder in einen „Ruhezustand“ eintreten und bei Bedarf erneut aktualisiert werden.

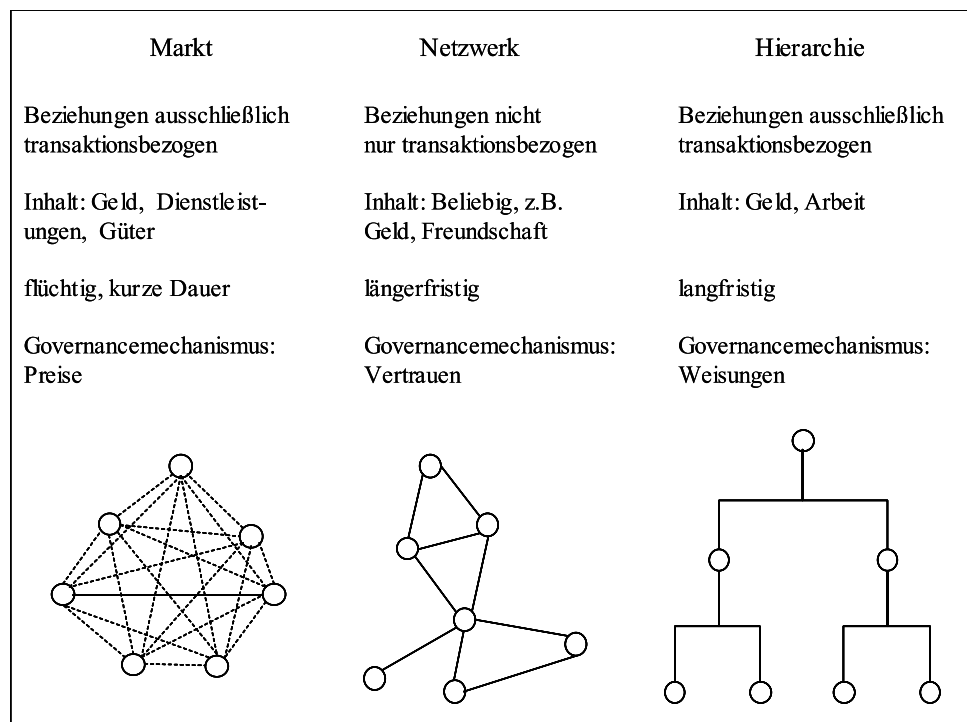


Abbildung 5: Netzwerke als Koordinationsform zwischen Markt und Hierarchie [sic!] (Jansen/Wald 2007, 97)

Aus diesen Merkmalen von sozialen Netzwerken ergeben sich spezifische Netzwerkfunktionen. So ermöglichen Netzwerke eine größere Marktnähe, da sie im Vergleich zu Hierarchien schneller auf Präferenzen der Nachfrager reagieren können (vgl. Jansen/Wald 2007, 98). Da die Akteure in sozialen Netzwerken (im Idealfall) bereits eine vertrauensvolle Beziehung ausgebildet haben, fallen gegenüber der Transaktion am Markt geringere Verhandlungs- und Koordinationskosten an (vgl. ebd.). Wiederholte Transaktionen können zwischen den Akteuren Lernprozesse auslösen, was sich wiederum positiv auf zukünftige Koordinationsprobleme auswirken kann (vgl. Jones et al. 1997 in Rübken/Rürup 2010, 34). Jansen und Wald sehen die Vorteile von Netzwerken zusammenfassend darin, „dass sie sowohl eine relativ hohe autonome als auch eine relativ hohe multilaterale Anpassungsfähigkeit aufweisen“ (Jansen/Wald 2007, 98). In Netzwerken wird der Generierung von neuem Wissen (Innovationen) und der Verbreitung dieses Wissens (Diffusion) ein besonderer Wert beigemessen (vgl. bspw. Jütte 2002; Dalin 1999). Dadurch sollen durch Netzwerke Probleme gelöst werden, die ein einzelner Akteur nicht bzw. weniger schnell oder leicht lösen kann (vgl. Wetzell et al. 2001, 10). Dieser Wissens- und Ideenaustausch außerhalb hierarchischer Grenzen (vgl. Czerwanski 2003, 10) macht Netzwerke zum Gegenentwurf von klassischen Steuerungstheorien. So haben

für Dalin „Netzwerke als Entwicklungsstrategie [...] eine Zukunft“ (Dalin 1999, 355). Dies gilt für Dalin (1999) insbesondere in Zeiten knapper Ressourcen, da Netzwerke nur geringe Mittel zum Bestandserhalt benötigen. Die beschriebenen Vorteile zeigen sich u. a. in Netzwerkstudien im schulischen Kontext, auf die im Kapitel 2.4.4 detailliert eingegangen wird. Aus individueller Sicht lässt sich die Vernetzung ebenso bestimmen. Die Bildung eines Netzwerkes lässt sich beispielsweise damit begründen, dass „der gegenseitige Wunsch [besteht], spezifische Vorteile der Partner für jeweils eigene Zwecke mitnutzen zu können“ (Wolff/Neuburger 1995, 90). Die Vor- und Nachteile von Netzwerken für die Diffusion von Innovationen sind somit von individuellen Faktoren und denen des sozialen Systems abhängig (vgl. Dalin 1999, 355), wie sie im Kapitel 2.3 beschrieben werden. Die Wirkung von Netzwerken ist hingegen schwer zu messen, was wiederum gegen die Vernetzung sprechen kann (vgl. ebd.). Dennoch lässt die Zunahme von Netzwerken eine hohe Popularität von Netzwerken u. a. im Bildungsbereich belegen (Manitius 2013, 2), die auch im Zusammenhang mit der Idee von Netzwerken als Medium für Innovation gesehen werden (vgl. ebd.).

Neben den Vorteilen von Netzwerken gegenüber anderen Koordinationsformen sind es überwiegend tiefgreifende Veränderungen, die mit der Entstehung von Netzwerken in Verbindung gebracht werden (vgl. Weyer 2011; Hamm 2004; Hellmer et al. 1999). Als Erklärungsansätze für die Entstehung von – insbesondere interorganisationaler – Vernetzung werden ökonomische Theorien (z. B. Transaktionskostenökonomie, Spieltheorie) ebenso herangezogen wie die Interorganisationstheorie (vgl. Wilbers 2004, 38 ff.; Sydow 1992, 225 ff.) Trotz dieses großen Spektrums an theoretischen Erklärungsansätzen gelten die individuellen Akteure als grundlegender Bestandteil der Netzwerkentstehung. Jansen nennt folgende drei Entstehungs- und Entwicklungsprozesse durch die Akteure (Jansen 2006, 193 f.):

1. Bei den Beziehungen der Akteure spielt neben den mit den beteiligten Akteuren stattfindenden Gruppenprozessen die Akzeptanz von Individuen, mit denen die Akteure darüber hinaus verbunden sind, eine Rolle.
2. Durch den Austausch der Netzwerkakteure verändern sich die individuellen Merkmale der einzelnen Akteure. Dieser als „sozialer Einflussprozess“ (vgl. Friedkin/Johnson 1999) oder „Ansteckungsprozess“ („contagion“; Leenders 1997) beschriebene Prozess führt dazu, dass sich die vernetzten Individuen beispielsweise in Bezug auf ihren Wissensstand und ihre Werte und Normen ähnlicher werden.
3. Durch Tausch- und Verwertungsprozesse zwischen den Akteuren kann sich die Ressourcensituation der Mitglieder des Netzwerkes verändern. Der Erfolg und die Stabili-

tät von Netzwerken sind von den Erfolgen und Misserfolgen dieser Produktions- und Verteilungsprozesse abhängig.

Die individuellen Faktoren üben großen Einfluss auf die Vernetzung aus, doch hängt das Gelingen der Vernetzung – vor allem bei interorganisationalen Netzwerken – „nicht nur vom good will der Beteiligten ab, sondern gleichsam von der Verfügbarkeit von Ressourcen. [...]. Je weniger Ressourcen eine Einrichtung hat, desto schwieriger ist es für sie, Kooperationspartner zu finden, da der Nutzen für den potenziellen Partner nicht so hoch ist“ (Jütte 2002, 84).

2.4.3 Kritik am Netzwerkbegriff

Netzwerken mit ihren unterschiedlichen Ausprägungsformen (vgl. zusammenfassend Sydow et al. 2006) wird im deutschen wie internationalen Raum – insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum – eine große Bedeutung beigemessen (vgl. Dederling 2007, 40). Dies liegt insbesondere an der vielfältigen positiven Konnotation, die mit Netzwerken verbunden wird, weshalb sie auch als eine Antwort auf die vielfältigen Herausforderungen gehandelt werden, die beispielsweise an die Organisation des Bildungswesens gestellt werden (vgl. Berkemeyer et al. 2010, 11). Ihnen wird, wie im vorhergehenden Kapitel 2.4.2 überblicksartig dargestellt, eine Reihe von positiven Wirkungen zugeschrieben, die gleichsam zu hohen Erwartungen an das Netzwerkkonzept führen. Diese positive Darstellung des Netzwerkkonzepts als Lösungsmittel für zahlreiche Schwierigkeiten ist jedoch auch kritisch zu betrachten. Die Hervorhebung der Potenziale von Netzwerken erwirkt u. a. eine vielfältige und inflationäre Nutzung des Netzwerkbegriffs (vgl. Wilbers 2004, 112). Auf der einen Seite kann diese „Konjunktur des Netzwerkgedankens“ (Weyer 2011, 41) zu einer hohen Strapaziertheit und Abgedroschenheit des Netzwerkes als „Modebegriff“ führen, auf der anderen Seite besteht gleichsam die Notwendigkeit des Aufbaus von Netzwerken (vgl. Sängler/Bennewitz 2001, 75). Dennoch sind Netzwerke kein „Allheilmittel gegen Regulationsdefizite“ (vgl. Faulstich 2002, 25). Ganz im Gegenteil, so besteht neben dem Markt- und Staatsversagen die Möglichkeit des Versagens eines Netzwerkes, was durch die folgenden Aspekte gefördert wird (vgl. ebd.):

- Abstimmungsbedarf bei einer hohen Zahl von Akteuren
- Steigender Zeitbedarf
- Fehlende Kontinuität
- Wachsende Koordinationsprobleme
- Zunehmender Verhandlungsaufwand
- Fortbestehen von Macht und Hierarchie

- Leugnen oder Verschieben von Konflikten

Mit Blick auf den Fokus dieser Arbeit (Diffusion von Innovationen) lässt sich für Netzwerke festhalten, dass diese nicht ausschließlich eine innovationsfördernde Wirkung haben, sondern ebenso strukturkonservativ sein können (vgl. Fürst/Schubert 1998, 354). So können beispielsweise Akteure in Netzwerken, die über einen längeren Zeitraum bestehen, in ihrem Handeln fixiert anstatt motiviert werden (vgl. Miller 1997, 39). Problematisch scheint die hohe Erwartungshaltung, die mit dem Netzwerkkonzept verbunden wird, insbesondere bezogen auf die in dieser Arbeit fokussierten regionalen Bildungsnetzwerke, da eine entsprechende empirische Datenlage bis *dato* nicht vorliegt (vgl. Wilbers 2004, 75). Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel 2.4.4 auf den Forschungsstand der Netzwerkforschung im Bildungswesen eingegangen.

2.4.4 Netzwerke im Bildungswesen

Nachdem in den vorhergegangenen Kapiteln 2.4.1 bis 2.4.3 die allgemeine Diskussion des Netzwerkbegriffes vorgestellt wurde, wird in diesem Kapitel ein Überblick über die Netzwerkdebatte im Bildungswesen seit Ende der 1990er Jahre gegeben. Die noch verhältnismäßig kurze wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Netzwerken im Bildungswesen lässt sich durch das folgende Zitat von Stegbauer (2008) verdeutlichen: „Im deutschsprachigen Raum ist die Netzwerkforschung noch nicht weit entwickelt“ (Stegbauer 2008, 11). Dabei beschreibt Stegbauer die Forschungsfelder der Netzwerkforschung ohne Bezugnahme auf die Erziehungswissenschaften. Netzwerke gelten als „recht neue Antwort auf die vielfältigen Herausforderungen, die an die interne und externe Koordination des Bildungswesens gestellt werden“ (Berkemeyer et al. 2010, 11). Diesen Herausforderungen, die eng mit Prozessen und Strukturen der Schulentwicklung verbunden sind, wurde in den vergangenen etwa 30 Jahren von den Bildungsakteuren unterschiedlich begegnet. Dieser Wandel der Schulentwicklung lässt sich unterschiedlich systematisieren (vgl. exemplarisch Altrichter/Heinrich 2007; Davies et al. 2003; Teddlie/Springfield 2006). Harris und Chrispeels (2006) beschreiben einen fünfphasigen Wandel, der in den 1980er-Jahren an den Schüler- und Lehrergruppen ansetzt und bis zu den Schulstrukturentwicklungen der 2000er-Jahre reicht (zum Überblick vgl. Berkemeyer et al. 2010, 213 f.). Netzwerke werden in der sich aktuell anbahnenden fünften Phase als „Lerngelegenheiten“ zur Verbindung der systemischen Reformen der vorherigen Phase angesehen (vgl. auch Jackson 2006). Im Sinne der *Educational Governance* (vgl. Kapitel 1.1) wird diese Reformstrategie „als Mehrebenenkoordination durch Solidarität oder Gemeinschaft in Form von Netzwerken“ deklariert (Berkemeyer et al. 2010, 214). Damit ist die Idee einer Dezentralisierung der Verantwortung aufgrund der wissenschaftlichen Zweifel an der Kon-

trollierbarkeit und Flexibilität der vorherigen Reformmodelle verbunden (vgl. ebd., 11). Die damit verbundene positive Konnotation von Netzwerken aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen und der öffentlichen Diskussion lässt sich auch auf schulische Netzwerke übertragen (vgl. Berkemeyer et al. 2010, 11). Dies hat dazu geführt, dass bis heute eine große Zahl von Netzwerken entstanden ist (vgl. Manitus 2013). Schulische Netzwerke sind zweckorientiert, d. h., dass es den Netzwerkakteuren

„in der Regel darum [geht], durch die Zusammenarbeit mit anderen Schulen Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben und die Qualität schulischer Arbeit in Unterricht und Schulleben zu verbessern“ (Czerwanski 2003, 15).

Hierbei können die unterschiedlichsten thematischen Ziele zum Ausgangspunkt der Vernetzung werden (vgl. ebd., 15) und dabei die Unterrichtsentwicklung einzelner Fächer oder Klassenstufen ebenso betreffen wie die Entwicklung der gesamten Schule.

Merkmale schulischer Netzwerke

Netzwerke im deutschen Schulwesen sind vor allem als „Unterstützungssysteme auf Gegenseitigkeit“ (Czerwanski 2003, 14) zu betrachten: „Die Beteiligten tauschen sich aus, kooperieren im Rahmen gemeinsamer Angelegenheiten, Ziele, Schwerpunkte oder Projekte. Sie lernen voneinander und miteinander“ (ebd.). Daraus lassen sich folgende fünf idealtypischen Merkmale für Netzwerke im Bildungswesen ableiten (vgl. ebd., orientiert an Weyer 2000):

- Vorhandensein gemeinsamer Absichten
- Modus eines gleichberechtigten Gebens und Nehmens
- weitgehend selbstorganisierte Kommunikationsstrukturen
- Vertrauensvolle Personenorientierung als Basis
- die Teilnahme am Netzwerk basiert auf Freiwilligkeit

Diese Merkmale orientieren sich an den allgemeinen Netzwerkmerkmalen, wie sie im Kapitel 2.4.2 dargestellt wurden. Im Gegensatz zu anderen Disziplinen (vgl. Aderhold et al. 2005; Sydow/Manning 2006; Schubert 2008; Sydow 2010) steht die Erziehungswissenschaft noch am Anfang der Klärung der notwendigen Fragen eines gelingenden Koordinationsprozesses (vgl. ebd.). Trotz zahlreicher Studien zu den Gelingens- und Misslingensbedingungen von Netzwerken im Hinblick auf schulische Veränderungsprozesse im angloamerikanischen und auch deutschsprachigen Raum fehlt es diesen Studien überwiegend an empirisch ausreichend abgesicherten Ergebnissen (vgl. Berkemeyer et al. 2009). Dennoch erhoffen sich die Akteure von der Vernetzung zwischen Schulen die Entstehung von Synergien, die für die Schul- und

Unterrichtsentwicklung genutzt werden sollen (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, 76; beziehungsweise auf Beyer 2004; Berkemeyer et al. 2009).

Funktionen von schulischen Netzwerken

Die zuvor aufgeführten Merkmale schulischer Netzwerke und die im Kapitel 2.4.2 beschriebenen Vorteile von Netzwerken führen zu einer Übertragung der positiven Konnotation auf den Bildungsbereich und einer damit verbundenen vielfältigen Anwendung von Netzwerkkonzepten als Strategie zur Lösung der (beispielsweise durch gesellschaftliche Veränderungen) an Schulen herangetragenen Herausforderungen (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, 763). Mit der Netzwerkbildung ist die Hoffnung verbunden, dass entsprechende schulübergreifende Kooperationen durch den Austausch von Wissen und als Lerngelegenheiten als Impulsgeber die Schulentwicklung befördern (vgl. Berkemeyer et al. 2010, 216). Netzwerke werden folglich gegründet, „um spezifische Innovationen zu erzeugen oder Probleme zu lösen“ (Berkemeyer/Bos 2010, 757). Als Koordinationsmechanismus gelangen sie dadurch in den Fokus der *Educational-Governance-Forschung* (vgl. Altrichter et al. 2007). Seit den 2000er Jahren lässt sich eine kontinuierlich steigende Zahl von Netzwerkiniciativen mit dem Ziel der Optimierung von Koordinationsprozessen beobachten, um damit das Bildungsangebot – einer Region – zu verbessern (vgl. bspw. Berkemeyer et al. 2010; Weber 2004; Nuissl et al. 2006). Deshalb werden solche netzwerkartigen Koordinationsprozesse auch unter Begriffen wie „Lernende Region“ oder „Bildungslandschaft“ subsumiert (vgl. Adamaschek/Pröhl 2003; Lohre et al. 2004; Tippelt et al. 2009). Die überwiegend an Modellversuchsprogramme gekoppelten Untersuchungen beschäftigen sich mit den Potenzialen von Netzwerken für die Entwicklung der Einzelschule (vgl. zur Übersicht Berkemeyer et al. 2010). Die Rolle von Netzwerken bei der Verbreitung von Innovationen wird lediglich im Rahmen der Begleitforschung von Modellprogrammen und der Transferforschung untersucht. So wurde beispielsweise im Rahmen von SINUS oder Chemie im Kontext analysiert, wie Kooperationsprojekte in Netzwerken die Verbreitung der jeweiligen Innovation in der Organisation unterstützen (vgl. Demuth et al. 2008; Fussnagel/Gräsel 2009; Jäger 2004; Krebs/Prenzel 2008; Ostermeier 2004). Inwiefern sich eine entsprechende Vernetzung im Bildungsbereich auf die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation auswirkt, ist jedoch bisher unberücksichtigt geblieben.

Typisierung von schulischen Netzwerken

Im Bildungsbereich haben sich, wie in den anderen Disziplinen auch (vgl. Kapitel 2.4), im Laufe der Zeit verschiedene Netzwerktypen mit unterschiedlichen Zielen und variierenden Merkmalen herausgebildet. Eine Systematisierung dieser ist jedoch nicht unkritisch zu betrachten, da jeglicher Versuch einer Bestimmung stets aus einer bestimmten Perspektive vor-

genommen wird, wodurch immer auch andere Bestimmungsmöglichkeiten möglich sind (vgl. Berkemeyer et al. 2009, 8). Gemäß einer allgemeinen Systematisierung lassen sich grundsätzlich folgende zwei Arten schulischer Netzwerke identifizieren (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005; Czerwanski 2000, 37; Czerwanski 2003, 15):

1. Netzwerke zwischen Schulen
2. Netzwerke zwischen einer Schule sowie außerschulischen Kooperationspartnern der Region (Betriebe, Forschungs- oder soziale Einrichtungen etc.)

Daneben finden sich Mischformen, die Partner aus beiden Netzwerkarten vereinen. Während im deutschsprachigen Raum insbesondere Netzwerktypen betrachtet werden, die beispielsweise durch Stiftungen oder die Bildungsadministration initiiert werden, werden im anglo-amerikanischen Raum darüber hinausgehende Netzwerke ebenso betrachtet (vgl. Rürup et al. 2015, 110). Smith und Wohlstetter (2001) unterscheiden in ihrem Systematisierungsversuch folgende vier Typen von Netzwerken im Bildungswesen (vgl. Berkemeyer et al. 2009, 8 f.; Berkemeyer/Bos 2010, 758 f.):

- professional network: Ein schulformübergreifendes Netzwerk von Lehrkräften zur individuellen Kompetenzerweiterung durch „Partizipation an einer interschulischen professionellen Lerngemeinschaft“ (ebd.).
- policy issue network: Interschulisches Netzwerk als politische Interessengemeinschaft. Vertreter von Bildungseinrichtungen sind darin unterhalb von institutionalisierten Verbänden zu politischen Themen vernetzt. Als ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Bürgerinitiative „Wir wollen lernen“ (s. <http://www.wir-wollen-lernen.de>, Stand: 30.12.2014) anzuführen, die als zivilgesellschaftliches Bündnis in Hamburg einen Bürgerentscheid gegen eine schulische Strukturreform (Einführung einer sechsjährigen Primarschule) initiierte (vgl. Rürup et al. 2015, 111).
- external partner network: Interorganisationale Vernetzung von Schulen mit anderen Organisationen und Bildungseinrichtungen.
- affiliation network: Eine im Vergleich zum ersten Typus stärker institutionalisierte Vernetzung. Im Fokus steht nicht die individuelle Kompetenzerweiterung, sondern die organisationsübergreifende Problemlösung durch die Stellvertreter der beteiligten Organisationen.

Trotz einer gewissen Ungenauigkeit bei der Trennschärfe aufgrund der Fokussierung einerseits auf Akteure und andererseits auf Ziele kann diese Typisierung zumindest als Orientierung genutzt werden, auch wenn Netzwerke im Bildungswesen in variierender Ausprägung in

der Regel Aspekte aller vier Netzwerktypen aufweisen (vgl. ebd., 9). Das in dieser Arbeit analysierte Bildungsnetzwerk lässt sich nach dieser Typisierung am ehesten dem „affiliation network“ zuordnen. Eine solche institutionalisierte Vernetzung von organisationsübergreifenden Netzwerken lässt sich mithilfe der Typisierung von Röbbken und Rürup konkretisieren, die ebenfalls vier Typen unterscheiden (vgl. Röbbken/Rürup 2010, 45 ff.; Rürup et al. 2015, 93 ff.):

- Austauschnetzwerke: Das Ziel dieser besteht im Austausch und in der Reflexion von Erfahrungen und Konzepten. Obwohl sie in der Regel einen asymmetrisch zentralen Anlaufpunkt aufweisen, bestehen die symmetrischen und wenig formalisierten Beziehungen der Austauschnetzwerke grundsätzlich aus „freiwilligen, in ihrer Häufigkeit und Intensität nicht definierten und unverbindlichen Kontakten zwischen den dezentralen Netzwerkmitgliedern“ (ebd., 46). Der Austausch im Netzwerk setzt nicht zwingend einen zentralen Initiator voraus.
- Entwicklungsnetzwerke: Diese haben ähnliche Ziele wie die Austauschnetzwerke. Sie grenzen sich jedoch durch eine „stärkere thematische Fokussierung und [...] Produktorientierung“ (ebd., 48 f.) von den Austauschnetzwerken ab. Ebenso weisen sie mit einer zentralen Koordinierungsstelle sowie einer konkreten, zielgerichteten Arbeits- und Maßnahmenplanung in einem begrenzten Zeitraum eine stärker formalisierte Netzwerkarbeit und -struktur auf. Im Gegensatz zu den Austauschnetzwerken sind Verbindlichkeiten zwischen den Netzwerkakteuren und eine Aufgabenteilung mit festen Ansprechpartnern bzw. Funktionen festgelegt. Die Koordinierungsstelle greift zudem mit Zielvereinbarungen und Ressourcenzuweisungen steuernd in den Arbeitsprozess des Netzwerkes ein (vgl. auch Berkemeyer et al. 2008, 41 ff.; Beyer/Rieger 2004, 146 f.). Dennoch kommt es zu keiner formalen Hierarchie mit Weisungsbefugnissen, sodass die Symmetrie der Netzwerkakteure wie bei den Austauschnetzwerken bestehen bleibt. Die Entwicklungsnetzwerke können in Bezug auf ihre Mitglieder homogen oder heterogen zusammengesetzt sein und regional oder überregional agieren. Je nach Größe eines schulischen Entwicklungsnetzwerkes werden eigenständige Koordinationsgremien als Kommunikationsräume für die Netzwerkakteure mit Entscheidungsbezug angelegt.
- Transfer-Netzwerke: Das Ziel dieser ist, wie bei den Austausch- und Entwicklungsnetzwerken auch, die „Verbreitung von Innovationsideen in die Breite des Schulwesens“ (Röbbken/Rürup 2010, 52). Transfer-Netzwerke können wie die Entwicklungsnetzwerke „finanziell und organisatorisch unterstützte überschulische Arbeitsforen“

(ebd., 53) sein und weisen ebenso einen Projektcharakter auf. Transfer-Netzwerke schließen sich in einer zweiten Projektphase einer ersten als Entwicklungsnetzwerk strukturierten Projektphase an. Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Netzwerkformen sind bei Transfer-Netzwerken die Netzwerkpartner und ihre individuellen Interessen konstitutiv asymmetrisch. Während die Projektmitglieder aus der ersten Projektphase Vorerfahrungen und Vorwissen mitbringen und somit in der zweiten Projektphase eher als Wissensgeber agieren, nehmen die anderen Netzwerkakteure eher die Rolle des Wissensnehmers ein. In der zweiten Projektphase handelt es sich somit nicht um ergebnisoffene Entwicklungsräume, sondern um Lernforen mit einem festen Vermittlungsgegenstand und einer fixierten Rollenverteilung. Die Offenheit der Netzwerkarbeit, die sich in der Freiwilligkeit und Selbstorganisation der eigenständigen Netzwerkakteure äußert, wird durch die „strategische Zielsetzung des Transfers“ (ebd., 55) ersetzt. Ein Transfer-Netzwerk kann über einen längeren Zeitraum von mehreren Jahren angelegt sein und Fortbildungsveranstaltungen im Kleingruppenkonzept mit Vermittlungs-, Anwendungs- und Reflexionsphasen beinhalten. Prominente Beispiele für diese Netzwerkart sind „Chemie im Kontext“ (vgl. z. B. Demuth et al. 2008) bzw. „Physik im Kontext“ (vgl. z. B. Duit 2012) und „SINUS-Transfer“ (vgl. z. B. Ostermeier et al. 2004).

- Kooperationsnetzwerke: Diese sind, wie Transfer-Netzwerke, durch eine stärker fokussierte Zielstellung gekennzeichnet. Bei der vierten Netzwerkform handelt es sich somit weder um einen unorganisierten Erfahrungsaustausch, wie dies bei den Austausch- und Entwicklungsnetzwerken der Fall ist, noch geht es hierbei um die Übertragung einer bestehenden Idee von „Könnern“ auf „Nicht-Könnern[.]“ (ebd., 56) in Transfer-Netzwerken. Kooperationsnetzwerke haben stattdessen eine „systematische, nicht nur auf Netzwerktreffen begrenzte, themenbezogene Zusammenarbeit zwischen zuvor weitgehend getrennt und unabgestimmt handelnden Akteuren [zu etablieren]“ zum Ziel (ebd., 56 f.), um die Koordination zwischen den Akteuren zu optimieren und ggf. eine gemeinsame Identität zu erreichen. Die Kooperationsnetzwerke ähneln den Austauschnetzwerken aufgrund des für sie zentralen Merkmals ihrer Anlage auf zeitlich unbegrenzte Dauer. Eng mit Kooperationsnetzwerken verknüpft ist der regionale Bezug als Zentrum der Vernetzung. Hier ist eine Einbindung aller regionalen Akteure denkbar, sodass Kooperationsnetzwerke nicht ausschließlich auf Bildungseinrichtungen beschränkt sein müssen (vgl. auch Stahl/Schreiber 2003; Deitmer 2004; Gerstlberger 2004). „Lernende Regionen“ und „Regionale Bildungslandschaften“ sind typi-

sche Oberbegriffe für Netzwerkprojekte dieses Typus mit ähnlichen inhaltlichen Orientierungen (vgl. auch Solzbacher/Minderop 2007): Bei diesen Projekten geht es um eine beständige Verbesserung der Qualität des regionalen Bildungsangebotes durch eine intensivere und bewusstere Vernetzung unterschiedlicher regionaler Bildungsanbieter. Aus diesem Grund lassen sich bei Kooperationsnetzwerken die Implementierungsaktivitäten der Netzwerkidee, wodurch sie den Entwicklungs- oder Transfer-Netzwerken ähneln, und einer auf Nachhaltigkeit angelegten Netzwerkstruktur – dem eigentlichen Kooperationsnetzwerk – unterscheiden.

Einordnung des analysierten regionalen Bildungsnetzwerkes

Die regionalen Bildungsnetzwerke, wovon eines auch die Grundlage der Analyse dieser Arbeit bildet, können sowohl Akteure ausschließlich aus Schulen als auch aus verschiedenen Einrichtungen einer Region einbeziehen. Mischformen sind im Rahmen von regionalen Bildungsnetzwerken ebenso möglich. So wird der Begriff „Region“ häufig im Zusammenhang mit Bildungsnetzwerken verwendet (vgl. Rürup et al. 2015, 104). Gemeint ist damit die Nutzung der Potenziale aller (Bildungs-)Akteure einer bestimmten Region, um beispielsweise Wissen auszutauschen und die Schulentwicklung voranzutreiben. Ursprünglich stammt der Begriff der „Region“ aus der Geografie, wird jedoch in vielen wissenschaftlichen Disziplinen und auch umgangssprachlich unterschiedlich verwendet und gilt als nicht klar und eindeutig definiert (vgl. Bätzing 2013, 1). Bätzing definiert eine „Region“ als

„funktional, strukturell oder inhaltlich zusammenhängendes Gebiet, das von den Nachbarflächen/-gebieten deutlich abgrenzbar ist; Größenordnung je nach Inhalt sehr unterschiedlich: vom m²-Bereich (Ausbreitungsregion von Pflanzen und Mikroorganismen) bis zur globalen Dimension („Klimaregion““ (ebd.).

Generell lassen sich in Anlehnung an Maier et al. (2012) drei räumliche Gebiete unterscheiden. Hierzu zählen die Autoren „transnationale“ Gebiete, die Teilgebiete eines einzelnen oder mehrerer Staaten umfassen können, wie die Ostseeregion oder die EUREGIO. Die Zusammenfassung von zwei oder mehr Staaten wird hingegen als „supranationale“ Region bezeichnet (z. B. Südamerika, Baltikum). Bedeutsam für das regionale Bildungsnetzwerk ist die dritte Kategorie der „subnationalen“ Regionen, womit Teilgebiete eines Staates gemeint sind. Hierbei kann eine Region mit vorgegebenen (administrativen) Gebietseinheiten, wie Regierungsbezirken, Gemeinden oder Bundesländern, übereinstimmen (vgl. Maier et al. 2012, 16). Die räumliche Abgrenzung kann aber ebenso nach inhaltlich bestimmbar Kriterien erfolgen, wie dies bei dem untersuchten Bildungsnetzwerk der Fall ist (vgl. ebd.). Auf Schulen bezogen variiert der Begriff der „Region“ ebenso. So kann damit sowohl das Einzugsgebiet einer Schule oder die administrative Ebene (Kreis, Bezirk, Land) gemeint sein.

Dadurch, dass der Begriff der „Region“ in neueren Ansätzen der Regionalforschung und anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen auch als „Handlungseinheit“, „Handlungsraum“ und „Raum sozialer Interaktion“ verstanden wird, wird aus dem Regionbegriff ein Konzept des sozialen Systems (vgl. Kalisch 2011, 29).

Regionale Bildungsnetzwerke sind darüber hinaus eng mit dem Forschungsfeld der *Educational Governance* (vgl. Kapitel 1.1) und der Idee einer Dezentralisierung der Verantwortung verbunden, um Schulentwicklung voranzutreiben (fünfte Phase des Wandels der Schulentwicklung; vgl. Berkemeyer et al. 2010, 11). Als Beispiel hierfür können die regionalen Bildungsnetzwerke angeführt werden, die in Hamburg 2011 flächendeckend als sog. „Regionale Bildungskonferenzen“¹⁰ eingeführt wurden. Insgesamt und für die Diffusion von Innovationen im Speziellen liegen jedoch für die regionalen Bildungsnetzwerke – wie für die anderen Netzwerkkonzepte im Bildungsbereich – bisher nur wenige Forschungsbefunde vor (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, 763).

Das regionale Bildungsnetzwerk, das zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2) analysiert wird, lässt sich bei den von Rübken und Rürup (2010) im Rahmen dieses Kapitels vorgestellten vier Netzwerktypen am ehesten dem Kooperationsnetzwerk zuordnen, obwohl es Aspekte mehrerer Netzwerktypen besitzt. So weist das analysierte Netzwerk einen klaren regionalen Bezug mit dem Ziel der Kooperation bis *dato* weitgehend getrennt voneinander handelnder Akteure zur Verbesserung der Qualität des regionalen Bildungsangebotes auf. Hinzu kommt die zeitlich unbegrenzte Vernetzung der Akteure mit einer eigenen Infrastruktur (Netzwerktreffen, Stadtteilbeauftragte, Geschäftsführer des Netzwerkes). Die symmetrische Netzwerkstruktur und die gemeinsame Entwicklung der Innovation durch alle beteiligten Akteure bzw. die geplante gleichzeitige Adoption der Innovation von den im Netzwerk vertretenen Schulen unterscheidet das analysierte Netzwerk von den Charakteristika der Transfer-Netzwerke. Bei dem Transfer von Innovationen handelt es sich um zentralisierte Diffusionssysteme. Hier verläuft die Kommunikation eher einseitig von einer Expertenquelle hin zu eher passiven Adoptoren, die eine Innovation annehmen oder ablehnen (vgl. Rürup 2007, 63). Bei dem untersuchten Bildungsnetzwerk handelt es sich hingegen um ein eher dezentrales Diffusionssystem, bei dem sich eine *At-the-bottom*-Innovation über ein *Peer-Network* (Netzwerk gleichrangiger Partner) verbreitet und sich dabei auch in starkem Maße verändern kann (vgl. ebd.; Rürup/Bormann 2013, 30). Auf der im Rahmen dieser Arbeit betrachteten Organisationsebene lässt sich keine Unterscheidung zwischen „Könnern“

¹⁰ Für weitergehende Informationen und erste Evaluationsergebnisse siehe <http://www.hamburg.de/konzeptkooperationsvereinbarung/>.

und „Nicht-Könnern“ (Röbken/Rürup 2010, 56) vornehmen. Die Themen der Diffusion sowie die Art und Intensität der Verbreitung resultieren bei diesen dezentralen Diffusionssystemen direkt aus den Kommunikationsprozessen der Netzwerkakteure. In zentralen Diffusionssystemen ist beim Innovationstransfer von einer systematischen Beeinflussung durch zentral administrierte Organisationsreformen auszugehen (vgl. Rürup 2007, 63). Aus diesem Grund lassen sich die Erkenntnisse, die im Rahmen von Analysen der Begleitforschung von Transfer-Netzwerken gewonnen wurden, nicht auf das Bildungsnetzwerk dieser Arbeit übertragen.

Obwohl das analysierte Netzwerk in dem betrachteten Zeitraum der Adoption der Innovation (2004 bis 2006) auch einen Entwicklungscharakter aufweist, grenzt es sich insofern von den Entwicklungsnetzwerken ab, als es sich nicht um die Implementierung der Netzwerkidee, sondern um anfängliche Implementierungsaktivitäten bezüglich der Innovation handelt. Das Bildungsnetzwerk an sich weist die Charakteristika eines Kooperationsnetzwerkes nach der obigen Typisierung auf. Aufgrund der koordinierenden Funktion zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen der beteiligten regionalen Bildungseinrichtungen (Schulen und Bildungsträger) kann das analysierte Kooperationsnetzwerk auch als „Regionales Bildungsnetzwerk“ bezeichnet werden.

2.5 Implikationen für die empirische Untersuchung zur Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation

Ziel dieses zweiten Kapitels ist es, den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit darzustellen, um die Forschungsfrage der Arbeit, wie sie im ersten Kapitel ausgehend von der Problemstellung und dem Erkenntnisinteresse präsentiert wurde, zu konkretisieren. Gleichzeitig bilden die theoretischen und empirischen Vorarbeiten den Rahmen für die problemzentrierten Interviews im Rahmen der Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.2.4).

Anhand der Forschungstheorien zur Diffusions- und Innovationsforschung, wie sie im Verlauf dieses Kapitels dargestellt wurden, wird die Problematik der Übertragbarkeit der verschiedenen Diffusionsmodelle auf das dieser Arbeit zugrunde liegende Erkenntnisinteresse deutlich. Sowohl im engeren Kontext der Erziehungswissenschaften als auch hinsichtlich der Forschungsansätze der Innovationsforschung anderer Disziplinen werden Innovationsprozesse vorwiegend ausgehend von administrativen Innovationsprozessen oder im Rahmen von Transferprozessen betrachtet (vgl. Rürup 2013, 279). Im Gegensatz dazu werden Innovationsprozesse durch schulische Akteure innerhalb eines regionalen Netzwerkes, die unabhängig von administrativen Impulsen verlaufen, in der Innovationsforschung aller Disziplinen bisher nur unzulänglich betrachtet (vgl. ebd., 282). Hierzu zählt auch ein bisheriges Erkenntnisdefizit betreffend die Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer solchen Inno-

vation innerhalb eines sozialen Systems. Die Netzwerkforschung weist hierzu – insbesondere im schulischen Bereich – ebenfalls nur wenige Forschungsbefunde auf (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, 763). Zusammenfassend zeigt dies, dass bis *dato* kein wissenschaftlich fundierter allgemeingültiger Kriterienkatalog zu den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit von *At-the-bottom*-Innovationen in regionalen Bildungsnetzwerken vorliegt.

Mit der Beschreibung des theoretischen Rahmens und des aktuellen Forschungsstandes wurde aufgezeigt, dass in der aktuellen Literatur keine Präzisierung der Innovationsdiffusionsforschung im Hinblick auf eine bestimmte Methode oder Forschungsfrage zu finden ist. Aus diesem Grund ist auch Rogers' Theorieentwurf (2003) als Versuch einer Systematisierung der diversen Forschungsansätze und -befunde aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen und Untersuchungsperspektiven zu verstehen. So kann auch die Analyse im Rahmen dieser Arbeit nur einen Teilaspekt der Innovationsdiffusionsforschung systematisieren und vertiefen. In den Blick genommen wird der Diffusionsprozess der Leseweche als einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes von allgemeinbildenden Schulen. Die Analyse dieses Netzwerkes ermöglicht somit die Ableitung erster Hypothesen zu der Schnelligkeit der Verbreitung einer Innovation zwischen den vernetzten Schulen und die Bestimmung der dafür ursächlichen Einflüsse. Der Abgleich der Relevanz dieses Themenbereichs und des Erkenntnisinteresses mit dem aktuellen interdisziplinären Forschungsstand hat verdeutlicht, dass hinsichtlich der Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen in Bildungsnetzwerken noch zahlreiche Fragen offen sind. Hiervon wird im Rahmen der Forschungsfrage dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2) den folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Faktoren, die Einfluss auf die Adoptionsrate der Schulen innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes ausüben, lassen sich identifizieren?
- Inwiefern gelten die Determinanten einer Adoption aus der Adoptions- und Diffusionsforschung auch für die Diffusionsgeschwindigkeit in Bildungsnetzwerken und unterscheiden sie sich bei *At-the-bottom*-Innovationsprozessen von den bisherigen Innovationsprozessen?
- Welche adoptorspezifischen Determinanten beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit in Bildungsnetzwerken?
- Inwiefern gibt es Faktoren, die eine Innovationsdiffusion ausschließen, bzw. solche, die für die Diffusion einer Innovation zwingend vorhanden sein müssen?
- Welchen Einfluss hat das Netzwerk bzw. die Vernetzung der Adoptoren auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation innerhalb des Netzwerkes diffundiert?

- Haben Meinungsführer und/oder *Change-Agents* im Netzwerk Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation?

Diese offenen Fragen beziehen sich auf die „Beschleuniger“ und Hindernisse im Hinblick auf die Geschwindigkeit, mit der eine *At-the-bottom*-Innovation in Schulen innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes diffundiert. Anhand der Analyse von Faktoren, die zu der unterschiedlichen Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation unter den im Netzwerk vertretenen Schulen führen können, werden die bis *dato* aufgezeigten Forschungslücken im Laufe dieser Arbeit weiter geschlossen.

Aufgrund der multidisziplinären Integrations- und Anwendungsfähigkeit bildet Rogers' Theorieansatz zur Diffusion von Innovationen die Grundlage für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragen. Die Diffusionstheorie baut, wie im Kapitel 2.3 dargestellt, auf der Adoptionstheorie als aggregierter Form aller individuellen Adoptionen auf (vgl. Diller 2001, 300), sodass zur Identifikation von entsprechenden Beeinflussungsfaktoren im Rahmen dieser Arbeit vor allem auf die Erkenntnisse der Adoptionsforschung zurückgegriffen wurde. Bei diesen im Adoptionsprozess wirkenden Faktoren lassen sich drei Gruppen von Determinanten unterscheiden (vgl. Kapitel 2.2):

- Produktspezifische Einflussfaktoren bzw. Charakteristika einer Innovation
- Adoptorspezifische Einflussfaktoren bzw. individuelle Charakteristika
- Umweltbezogene Einflussfaktoren bzw. externe Charakteristika

Die zentralen Aspekte der theoretischen und empirischen Vorarbeiten, wie sie im Verlauf des zweiten Kapitels vorgestellt wurden, bilden den Analyserahmen des empirischen Teils dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3.1.3). Dabei münden sie in die Strukturierung der Interviewleitfäden, ohne dabei den Prozess des Erkenntnisgewinns durch Hypothesen einzuschränken (vgl. Kapitel 3).

3 Methodisches Vorgehen

Das erkenntnisleitende Interesse (vgl. Kapitel 1) und die theoretische Aufarbeitung des zweiten Kapitels verdeutlichen, dass derzeit lediglich ein geringer Forschungsstand an Erkenntnissen vorliegt, die im Zusammenhang mit der Verbreitungsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines Bildungsnetzwerkes stehen. Hinzu kommt, dass sich entsprechende Innovationen, die von Lehrkräften, Schulleitungen und weiteren Akteuren „[...] unter der Hand [...] [entwickelt werden und] den Schulalltag nachhaltig [...] verändern [...]“ (Rürup 2013, 269), sehr schwer identifizieren lassen, sodass diese Diffusionsprozesse „nur dezentral anhand konkreter Einzelfälle erschlossen werden“ (ebd., 289) können. „Schulen und Lehrkräfte sind [dabei] notwendig[erweise] direkt zu [...] befragen [...].“ (ebd.) Um die Forschungsfrage entsprechend angemessen zu beantworten, arbeitet der Autor dieser Studie mit den Methoden der qualitativen Sozialforschung.

In den folgenden Abschnitten dieses dritten Kapitels wird das methodische Vorgehen dieser explorativen Arbeit begründet. Dazu wird im Kapitel 3.1 das Forschungsdesign mit seinem empirisch-qualitativen Vorgehen dargelegt. Die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsdesign vor den konkreten Untersuchungsverfahren dient dazu, einem „Durcheinander“ der Methoden entgegenzuwirken (vgl. Mayring 2002, 40). Die dadurch aufgestellten Rahmenbedingungen ermöglichen den flexiblen und „möglichst gegenstandsangemessenen Einsatz qualitativer Methoden“ (ebd.), die in den darauffolgenden Kapiteln der Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.2) sowie der Datenaufbereitung und -auswertung (vgl. Kapitel 3.3) beschrieben werden. Bei der Suche nach neuem Wissen soll das Bekannte bewusst gemacht und einbezogen werden (vgl. Meinefeld 2005, 272). Da das eigene und das theoretische Vorverständnis die Forschung beeinflussen, ist beides offenzulegen (vgl. Mayring 2002, 30). Die Bildung des Analyserahmens wird aus diesem Grund innerhalb des Abschnittes der „Forschungskonzeption“ (ebd., 40) beschrieben (vgl. Kapitel 3.1.3). Die Einschätzung der Analyseergebnisse anhand von Gütekriterien ist ein ebenso wichtiger Standard empirischer Forschung. Die diese Analyse in besonderem Maße beeinflussenden Gütekriterien werden im abschließenden Kapitel 3.4 dargestellt.

3.1 Forschungsdesign

Mit dem Forschungsdesign werden im vorliegende Kapitel die Rahmenbedingungen dieses explorativen Forschungsansatzes der Arbeit beschrieben (vgl. Kapitel 3.1.1). Die damit verbundene potenziell große Methodenvielfalt wird im folgenden Kapitel 3.1.2 auf das konkrete empirisch-qualitative Vorgehen mittels der Einzelfallanalyse reduziert und konkretisiert. Der für den explorativen Forschungsansatz notwendigerweise offene Erkenntnisgewinnungspro-

zess soll weder von theoretischen Strukturierungen und Hypothesen noch methodischen Verfahren einschränkt werden (vgl. Mayring 2002, 27 f.). Bevor das Material kategorisiert werden kann, muss demnach der Analyserahmen festgelegt werden. Im Kapitel 3.1.3 wird der dieser Arbeit zugrunde gelegten Analyserahmen dargelegt.

3.1.1 Explorativer Forschungsansatz

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit liegt keine Untersuchung vor, die sich mit der zugrunde liegenden Forschungsfrage auseinandersetzt. In solchen Fällen wird empfohlen, einen explorativen Forschungsansatz zu wählen (vgl. Bortz/Döring 2006, 50 f.). Hinzu kommt, dass es sich bei den Adoptionsentscheidungen, die der Innovationsdiffusion zugrunde liegen, um stark von den konkreten Eigenschaften und Entscheidungsbedingungen der Systemmitglieder abstrahierende Beschreibungen handelt. Aus diesem Grund können die aus anderen Forschungsergebnissen bekannten Adoptorenkategorien nicht als indikatorisiertes Analyseschema gelten (vgl. Rürup 2007, 67) und sind folglich für das zu untersuchende Bildungsnetzwerk neu zu untersuchen. Somit verfolgt die vorliegende Arbeit nicht das Ziel der Prüfung bestehender Hypothesen, sondern eine durch die Generierung von Hypothesen gegenstands begründete Theoriebildung (vgl. Bortz/Döring 2006, 31, 356 ff.; Flick et al. 2010, 17). In den zu generierenden Hypothesen sollen Aussagen darüber getroffen werden, welche Faktoren die Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes beeinflussen. Die Analyse von innovativen über frühe und späte Adoptoren bis zu den Nicht-Adoptoren einer Innovation ermöglicht es, die für die Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes förderlichen und hemmenden Faktoren herauszustellen. Der explorative Forschungsprozess kann dabei als Kreislauf angesehen werden (vgl. Mayring 2002, 29): Aus dem eigenen und dem theoretischen Vorverständnis werden quasi Fragen an die Realität gestellt und in wechselseitiger Abhängigkeit am Untersuchungsgegenstand weiterentwickelt (vgl. Flick 2014, 123). Die Ergebnisse und der Einfluss des Vorverständnisses werden kritisch reflektiert. Aus dem Ergebnis der Analyse entsteht so ein neues theoretisches Vorverständnis, woraus resultierend wiederum neue Fragen an die Realität gestellt werden können. Mayring gebraucht in diesem Zusammenhang den Begriff der *hermeneutischen Spirale* (vgl. Mayring 2002, 30). In dieser Zirkularität (vgl. Abb. 6) liegt aufgrund der durchgehenden Reflexion der einzelne Schritte des Forschungsvorgehens eine Stärke des gewählten Forschungsansatzes (vgl. Flick 2014, 126), wie in den folgenden Abschnitten 3.1.2 bis 3.1.3 dargestellt wird.

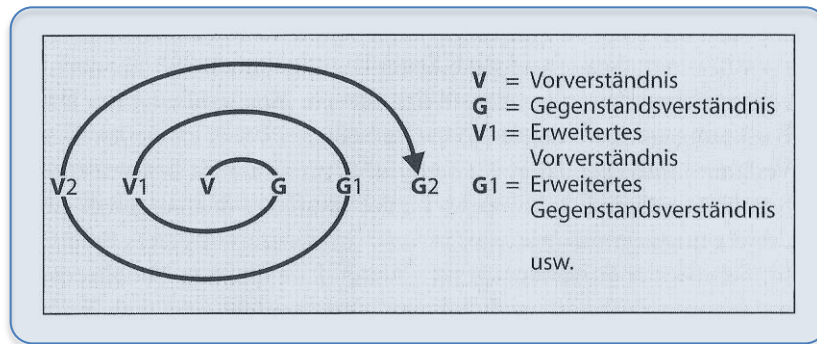


Abbildung 6: Die hermeneutische Spirale (nach Danner 1979 in Mayring 2002, 30)

3.1.2 Empirisch-qualitatives Vorgehen

Den explorativen Ansatz dieser Arbeit kennzeichnet eine potenziell große Methodenvielfalt. Um der Komplexität und den Besonderheiten des Untersuchungsobjektes gerecht zu werden (vgl. Mayring 2002, 41 ff.), soll nahe am Forschungsgegenstand und den Netzwerkakteuren (vgl. Bortz/Döring 2006, 300, 356 ff.; Rürup 2013, 289) entsprechend empirisch gearbeitet werden. Die Abbildung 7 stellt das verwendete Forschungsdesign der Einzelfallanalyse im Gesamtkontext der daraufhin gewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren dar.

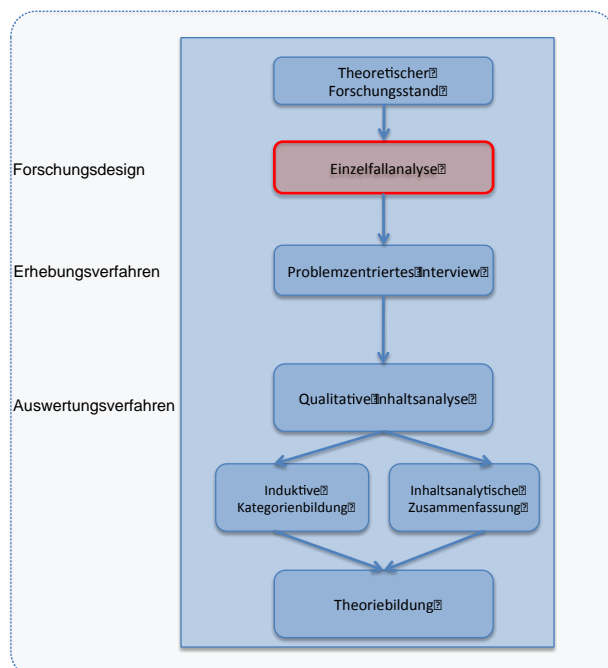


Abbildung 7: Die Einzelfallanalyse als Forschungsdesign (eigene Darstellung)

Letztere werden in den beiden folgenden Kapiteln 3.2 und 3.3 ausführlich beschrieben. Mit diesem Vorgehen wird eine Forschungsmethodik gewählt, bei der die Daten problemadäquat im Forschungsprozess und mit einem speziell für die Forschungsfrage entwickelten Erhebungsinstrument erhoben werden (vgl. Kapitel 3.2.3). Diese Einzelfallbezogenheit ist in der

qualitativen Forschung leitend und bildet den Ausgangspunkt für eine gegenstands begründete Theoriebildung (vgl. Mayring 2002, 27; Flick et al. 2010, 17). Wie in der quantitativen Forschung sollen mit der Datenanalyse Aussagen getroffen werden, die über den Einzelfall hinaus gelten. Mit dem Fokus auf die Komplexität des gesamten Falls und die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Akteuren innerhalb des Bildungsnetzwerkes und zu ihren Schulen stellt die Einzelfallanalyse eine „entscheidende Hilfe [...] bei der Suche nach relevanten Einflussfaktoren [der Diffusionsgeschwindigkeit der Neuerung innerhalb des Bildungsnetzwerkes] und bei der Interpretation von Zusammenhängen [dar]“ (ebd., 42). Durch den „ideografischen“ auf den einzelnen Fall bezogenen Ansatz (vgl. Hubig 1987 in Mayring 2002, 41) erlaubt die Einzelfallanalyse dieser Studie, das soziale System als untersuchtes Objekt in seiner Individualität adäquat darzustellen und zu verstehen (vgl. Lamnek 2005, 5; Mayring 2002, 41). Als vergleichende Einzelfallstudie geht es bei der vorliegenden Arbeit jedoch nicht darum, einen einzelnen Fall in seiner Ganzheit zu betrachten, sondern darum, verschiedene Fälle (schulische Akteure innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes) im Hinblick auf die Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation vergleichend zu analysieren (vgl. Flick 2014, 179). Dies stellt spezielle Ansprüche an die Fallauswahl (vgl. Kapitel 3.2.2).

Zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse gilt das induktive Paradigma (vgl. Mayring 2002, 36; Manning 1982; Flick et al. 2010). Die Verallgemeinerung des untersuchten Einzelfalls erfolgt durch Argumentation und Interpretation (vgl. Mayring 2002, 35 ff.). Die Einzelfallanalyse mit lediglich neun Beforschten ermöglicht dabei, auf die Besonderheiten des Falls einzugehen und dadurch die Genauigkeit der Analyse zu erhöhen (vgl. ebd., 42). Dementsprechend muss bestimmt werden, welche Ergebnisse für welche Situationen und Zeiten verallgemeinert werden können (vgl. ebd.). Durch die Interpretation der Untersuchungsergebnisse lassen sich abschließend Hypothesen ableiten (vgl. ebd., 37), die somit sowohl theoriebasiert als auch empirisch generiert sind (vgl. Bortz/Döring 2006, 356 ff.). Um jedoch vorschnelle Schlüsse und Scheinkorrelationen zu vermeiden, sollte eine frühe Quantifizierung von Erkenntnissen vermieden werden (vgl. Mayring 2002, 37). Die folgende Abbildung 8 verdeutlicht den methodischen Ablauf der Einzelfallanalyse dieser Arbeit.

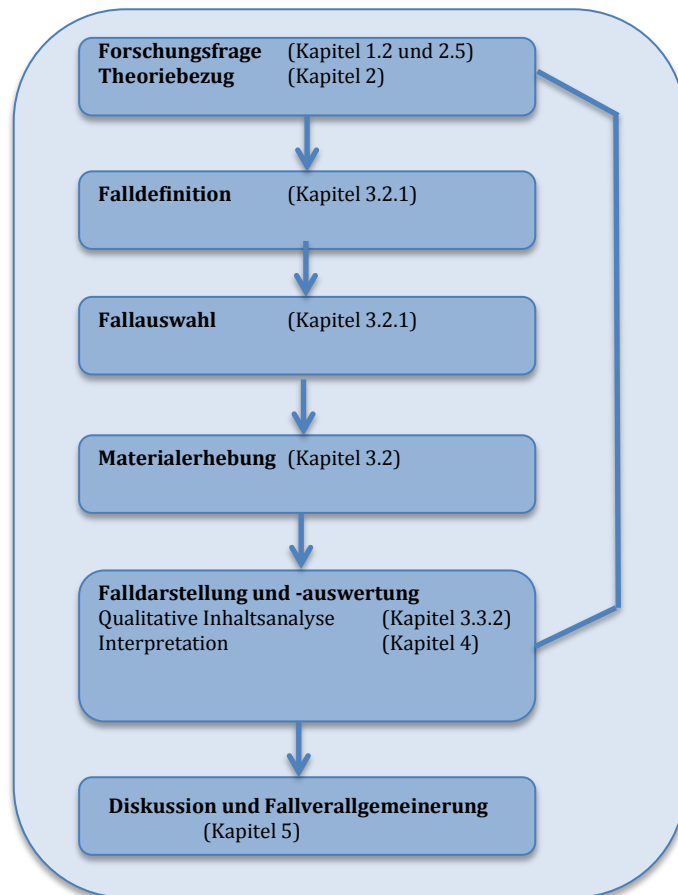


Abbildung 8: Ablauf der Einzelfallanalyse (vgl. Mayring 2007, 7)

Bei der empirischen Datenerhebung ist zu beachten, dass die Forschungssubjekte, von denen die Daten durch Kommunikationsprozesse gewonnen werden sollen, auf die Forschung reagieren und sich dadurch u. U. verändern (vgl. Mayring 2002, 32). Darüber hinaus handelt es sich bei den in diesem Kommunikationsprozess gewonnenen Daten grundsätzlich um subjektive Deutungen, die in Interaktionsprozessen zwischen Forscher und Erforschtem entstehen (vgl. ebd.). Auf die damit verbundenen Besonderheiten in der qualitativen Forschung, wie sie beispielsweise der *Symbolische Interaktionismus* (vgl. Blumer, 1973) beschreibt, wird im Abschnitt zur Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.2) eingegangen (vgl. ebd.). Der Erkenntnisgewinnungsprozess qualitativer Forschung ist dadurch notwendigerweise offener als der Prozess quantitativer Forschung (vgl. Mayring 2002, 28). Dies gilt nicht als Selbstzweck, sondern als zentraler Ausgangspunkt für eine gegenstandsbegründete Theoriebildung (vgl. Flick et al. 2010, 17). So ist eine „saubere“ Deskription ohne diese Offenheit nicht möglich (vgl. Mayring 2002, 27). Sowohl Hypothesen und theoretische Strukturierungen als auch methodische Verfahren sollen diese Offenheit nicht einschränken (vgl. ebd., 28), was insbesondere der Untersuchung komplexer Systeme, wie der schulischen Akteure in dem analysierten Bil-

dungsnetzwerk, entgegenkommt (vgl. Malik 2003, 476). Die theoretischen Vorannahmen sind explizit als vorläufige Sichtweise auf den Forschungsgegenstand anzusehen, die im weiteren Forschungsprozess verändert und erweitert werden kann (vgl. Flick 2014, 128). Je offener das Vorgehen ist, desto exakter muss jedoch der Forschungsprozess dargestellt werden (vgl. Mayring 2002, 29). Dies erfolgt für den methodischen Ansatz der vorliegenden Untersuchung in den folgenden Abschnitten dieses dritten Kapitels der Arbeit. Die generelle Offenheit und die Möglichkeiten der Anpassung vorgeplanter Analyseschritte bedeuten indes keineswegs ein unsystematisches Vorgehen (vgl. Mayring 2002, 145). Vielmehr muss sich auch bei der Nutzung des qualitativen Ansatzes im Rahmen dieser Arbeit an Verfahrensregeln gehalten und das Material systematisch bearbeiten werden (vgl. ebd., 145 f.). Diese Gütekriterien qualitativer Forschung werden im Kapitel 3.4 explizit beschrieben.

Durch den qualitativen Erkenntnisprozess dieser Arbeit wird die Voraussetzung für eine Quantifizierung der Ergebnisse zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit (vgl. Mayring 2002, 37 f.) dieses bisher kaum erforschten Untersuchungsbereiches zur Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes geschaffen. Dieses integrative Forschungsverständnis entschärft den Gegensatz von qualitativer und quantitativer Forschung (vgl. Mayring 2002, 13, 37). Die maßgeblich induktiv entstandenen Ergebnisse können als vorübergehender Status quo gelten (vgl. Flick 2014, 42 ff.; Kleinig 1982, 231; Schnell et. al. 2011, 58) und durch einen sich an diese Arbeit anschließenden deduktiv-nomologischen Forschungsansatz zu falsifizieren versucht werden.

3.1.3 Analyserahmen

Um die Analyse der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes in einem offenen Erkenntnisgewinnungsprozess vorzunehmen, sollte dieser weder durch Hypothesen noch theoretische Strukturierungen oder methodische Verfahren eingeschränkt werden, was auch Mayring (2002, 27 f.) als notwendig erachtet. Eine theoriegeleitete Wahrnehmung wird hingegen empfohlen (vgl. Meinefeld 2005, 266). Dabei gilt es, „[...] theoriegeleitete Fragen an die Realität zu stellen [...]“ (Tomczak 1992, 8). Das bereits Bekannte soll dadurch bewusst gemacht werden, auch weil das eigene Vorverständnis die Forschung beeinflusst. Hierdurch lassen sich das eigene und das theoretische Vorverständnis methodisch in die Suche nach dem Neuen einbeziehen (vgl. Mayring 2002, 30; Meinefeld 2005, 272). Um die Offenheit des explorativen Ansatzes dieser Arbeit nicht zu gefährden, dient das theoretische und empirische Vorwissen nicht als starres Raster, sondern als theoretischer Bezugsrahmen für die empirische Datenerhebung und -auswertung. Dieser enthält die für die Forschungsfrage relevanten Determi-

nanten. Im Falle der vorliegenden Untersuchung geht es um eine Sondierung des theoretischen Vorwissens zur Diffusion von Innovationen und der Faktoren, die für die Beeinflussung der Geschwindigkeit in Frage kommen, mit der die Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk diffundiert. Dieses Vorwissen mündet in die Strukturierung der Interviewleitfäden, die im Abgleich mit den theoretischen und empirischen Vorarbeiten entstehen (vgl. Kelle/Kluge 2010; Witzel 2000; Mayring 2002). Im Rahmen der methodischen Beschreibung der Datenerhebung wird detailliert auf die Konstruktion und Durchführung der problemzentrierten Interviews nach Witzel (1982; 2000) eingegangen (vgl. Kapitel 3.2). Aufgrund dieser Strukturierung kommen die geplanten Interviews einem offenen Gespräch nahe, bleiben aber auf die Problemstellung fokussiert (vgl. Mayring 2002, 67). Mit diesem induktiv-deduktiven Verfahren zum Erkenntnisgewinn wird weder theoretisches Vorwissen ausgeklammert noch die Analyse ausschließlich auf vorab formulierte präzise operationalisierte Hypothesen aus theoretischen Vorannahmen beschränkt (vgl. Mayring 2002, 70). Der theoretische und empirische Bezugsrahmen im Sinne eines theoretischen Ansatzes gilt dadurch nicht als wissenschaftliche Aussage, die sich lediglich bestätigen oder widerlegen lässt (vgl. Schuster 1996, 4; Schuster 2000, 103), sondern vielmehr als Mittel zum Erkenntniszweck (vgl. Ulrich 1978, 270 ff.). In den beiden folgenden Kapiteln 3.2 und 3.3 werden im Anschluss an die Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsdesign dieses Kapitels die konkreten Untersuchungsverfahren und methodischen Instrumente der explorativen empirisch-qualitativen Analyse vorgestellt.

3.2 Datenerhebung

Aufbauend auf der Beschreibung des Untersuchungsdesigns der Einzelfallbeschreibung des vorherigen Kapitels werden nachfolgend die hierauf abgestimmten methodischen Verfahren dargestellt. Dazu beginnt dieses Kapitel mit der Beschreibung der spezifischen Methoden der Datenerhebung. Als Teil des Vorgehensplans dieser Untersuchungsanalyse wird hierdurch gleichsam ihre wissenschaftliche Verwertbarkeit gesichert (vgl. Mayring 2002, 43). Zur Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprozesses einer Einzelfallanalyse gehört eingangs die Falldefinition (vgl. Kapitel 3.2.1), woran sich die Wahl spezifischer Erhebungsmethoden bzw. des Erhebungsdesigns anschließt. Den Kern der Erhebungstechnik zur Materialsammlung bilden neun qualitative Interviews mit den Netzwerkakteuren (vgl. Abb. 9). Diese nehmen eine bedeutende Rolle ein, da sich durch den verbalen Zugang der Datenerhebung besonders gut subjektive Bedeutungen der Befragten ableiten lassen (vgl. Mayring 2002, 66). Die Identifikation der befragten Netzwerkakteure anhand einer Stichprobenziehung wird im Kapitel

3.2.2 beschrieben. Neben der Methodik werden im Rahmen dieses Kapitels die Teilnehmer der Interviews aus den unterschiedlichen Adoptorengruppen dargestellt. Die für die Datenerhebung verwendeten problemzentrierten Interviews werden im anschließenden Kapitel 3.2.3 erörtert. Vor der eigentlichen Datenerhebung werden im Rahmen eines Pretests insgesamt drei Probeinterviews durchgeführt, um den entwickelten Leitfaden zu testen und daraufhin ggf. zu modifizieren sowie den Forscher in seiner Rolle zu schulen. Im Kapitel 3.2.4 werden der Ablauf und die Erkenntnisse, die sich aus diesem Pretest ergeben, beschrieben. Abschließend wird in Kapitel 3.2.5 der Ablauf der Interviews zur Datenerhebung dargestellt.

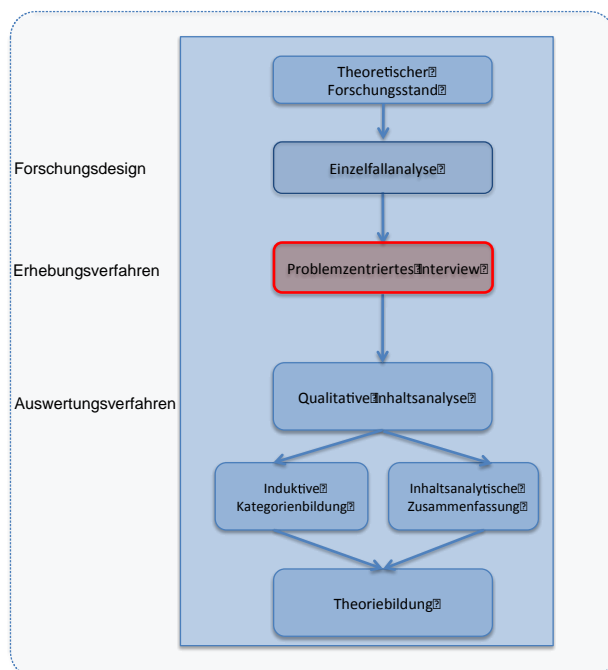


Abbildung 9: Verortung der Erhebungsmethode im Forschungsdesign (eigene Darstellung)

3.2.1 Falldefinition

Die Falldefinition stellt innerhalb der Analyse einen Kernpunkt dar. Die Bestimmung des Falles ist, wie die des Materials, das zur Analyse des Falls herangezogen wird (vgl. Kapitel 3.2.2), von der Forschungsfrage der Untersuchung abhängig (vgl. Mayring 2002, 43). Um die Forschungsfrage nach den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes angemessen zu beantworten, wird ein entsprechender Diffusionsprozess am Beispiel eines Hamburger regionalen Bildungsnetzwerkes analysiert. Dabei handelt es sich, wie im einführenden Kapitel 1 beschrieben, um einen regionalen Zusammenschluss von zehn allgemeinbildenden Schulen der Grund- und Sekundarstufe seit dem Jahr 2002. Ziel dieses freiwilligen Netzwerkzusammenschlusses ist es, die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen der Region zu fördern

(vgl. Forum Bildung Wilhelmsburg 2013, 2). Hierzu zählt u. a. die konkrete Innovation der Lesewoche zur Verbesserung der Lesekompetenz und Förderung der Lesemotivation. Dabei handelt es sich um eine Innovation des Netzwerkes aus dem Jahr 2004. Die Diffusion dieser „pädagogische[n] Einzelinnovation[.] durch Lehrkräfte, Schulleitungen oder auch weitere Akteure [...], die unter der Hand und ohne [ein] strategisch integriertes Gesamtkonzept den Schulalltag [...] verändern [...]“ (Rürup 2013, 269), stellt den Kern der Analyse dieser Arbeit dar. Dabei ist es entscheidend, dass das gesamte Spektrum potenzieller Adoptoren und Nicht-Adoptoren innerhalb des sozialen Systems, in dem der Diffusionsprozess stattfindet, abgebildet ist. Das regionale Bildungsnetzwerk, das im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht, beinhaltet – bezogen auf die zu betrachtende Innovation – sowohl innovative als auch frühe und späte Adoptoren. Die noch schwieriger zu identifizierbaren Resistenten der Innovation resp. Nicht-Adoptoren sind ebenfalls in dem analysierten Bildungsnetzwerk vorhanden¹¹. Dies bildet die Ausgangslage für die Analyse der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des sozialen Systems. Im Mittelpunkt der Datenerhebung steht die Untersuchung der Bedingungsfaktoren, die zu der unterschiedlichen Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes geführt haben. Für jede der am Netzwerk beteiligten Schulen ist jeweils ein Netzwerkakteur, der sog. Stadtteilbeauftragte, im Netzwerk vertreten und repräsentiert dort die jeweilige Schule. Zur Beantwortung der Forschungsfrage nach den Einflussfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation werden bewusst Netzwerkakteure ausgewählt, deren Schulen die Innovation zu unterschiedlichen Zeitpunkten adoptiert haben. Obwohl bei einem solchen Vorgehen die Ergebnisse zu keinem Repräsentativitätsschluss führen können (vgl. Schnell et al. 2011, 298), ist das Vorhandensein dieser unterschiedlichen Adoptorengruppen resp. Nicht-Adoptorengruppe innerhalb des Netzwerkes für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation notwendig.

Durch den „ideografischen“ auf den einzelnen Fall bezogenen Ansatz (vgl. Hubig 1987 in Mayring 2002, 41) erlaubt die Einzelfallanalyse dieser Studie, das soziale System als untersuchtes Objekt in seiner Individualität zu verstehen (vgl. Lamnek 2005, 5; Mayring 2002, 41 und Kapitel 3.1). Im folgenden Kapitel 3.2.2 wird auf das Sampling der Analyse eingegangen und in diesem Rahmen werden die einzelnen Adoptorengruppen ausführlich vorgestellt.

3.2.2 Identifikation der Netzwerkakteure

Bei der Festlegung des Forschungsdesigns müssen „[...] Entscheidungen darüber getroffen

¹¹ Die detaillierte Darstellung der Netzwerkakteure und ihre Identifikation erfolgen im Kapitel 3.2.2.

werden, wann, wo, wie und wie oft empirische Indikatoren an welchen Objekten erfasst werden sollen“ (Schnell et al. 2011, 201). Die Grundlage für die bewusste Auswahl der analysierten Fälle wurde im vorherigen Kapitel 3.2.1 dargestellt. Da bei dieser Untersuchung anstelle der Repräsentativität die Generalisierbarkeit der Ergebnisse angestrebt wird (vgl. Kapitel 3.4), müssen die untersuchten Fälle durch die Stichprobe bestmöglich abgebildet werden (vgl. Merkmens 1997, 100). Dadurch lassen sich die Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit analysieren und die Übertragbarkeit auf andere regionale Bildungsnetzwerke ist gewährleistet (vgl. Hartley 1994 in Merkmens 2010, 291). Die Akteure des Bildungsnetzwerkes müssen dementsprechend in allen vorhandenen Facetten Adoptorengruppen (innovative, frühe, späte Adoptoren sowie Nicht-Adoptoren) abgebildet werden, womit die maximal mögliche Variation angestrebt wird (vgl. Mertens 2010, 291). Demnach dürfen die Untersuchten weder einer einheitlichen Gruppe angehören noch sollten ausschließlich günstige bzw. ungünstige oder kritische Fälle berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung entstand kombiniert aus der „teilnehmenden Beobachtung“ des Forschers und einer Befragung des Geschäftsführers des Bildungsnetzwerkes. Im Sinne der Validierung der Ergebnisse sind solche Kombinationen von Stichproben zu bevorzugen und bilden einen Sonderfall der Triangulation (vgl. Kapitel 3.4). Darüber hinaus ermöglicht dies die Ereignisstichprobe: Die persönlichen Beobachtungen des Forschers im Forschungsfeld ermöglichen eine erste Zuordnung der Akteure entsprechend dem für die Auswahl zugrunde gelegten Kriterienraster (innovative, frühe und späte Adoptoren sowie Nicht-Adoptoren). Im Anschluss an diese erste Stichprobenzuordnung findet triangulierend die Personenstichprobe statt. Hierzu wurde mit dem Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes im Januar 2012 ein Vorbereitungsgespräch geführt. Neben der Darstellung des Forschungsvorhabens wurde der Geschäftsführer entsprechend dem Kriterienraster nach passenden Akteuren für die Interviews befragt. Im Abgleich mit der vorherigen Ereignisstichprobe hat sich eine Schnittmenge der beiden Stichproben ergeben, die in der folgenden Tabelle 1 dargestellt wird. Die Auswahl der Netzwerkakteure erfolgt unter Berücksichtigung der theoretischen Vorannahmen und wird anschließend rekonstruiert (vgl. Merkmens 2010, 295). Der Geschäftsführer des Netzwerkes ist als Mitarbeiter einer Schule Teil der späten Adoptoren. Aufgrund seiner herausgehobenen Stellung und der Doppelfunktion innerhalb des Netzwerkes wird er gesondert aufgeführt.

Tabelle 1: Kriterienraster der Stichprobe (eigene Darstellung)

Teilnehmer der Interviews		
Zuordenbare Adoptorengruppe bzw. Funktion im Netzwerk	Zahl der Interviewteilnehmer	Adoptionszeitpunkt an der Schule
Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes	1	(2006)
Innovative Adoptoren	3	2004
Frühe Adoptoren	2	2005
Späte Adoptoren	2 (3) ¹²	2006
Nicht-Adoptoren	1	keine Adoption

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an den Interviews stellt eine Beschränkung des Zuganges des Forschers zu den Informationen dar. Wie jedoch der Tabelle 1 zu entnehmen ist, haben von den zehn Schulen, die im Bildungsnetzwerk vertreten sind, acht Vertreter an den Interviews teilgenommen. Mit dem Geschäftsführer des Netzwerkes zusammengenommen konnten somit insgesamt neun Interviews aus vier Adoptorengruppen geführt werden. Die Absage von zwei Schulen, an den Interviews teilzunehmen, beeinträchtigt die Datenerhebung insofern nicht, als diese Absagen aus der Gruppe der Nicht-Adoptoren kamen. Mit dem Fokus der Forschungsfrage auf der Geschwindigkeit der Innovationsdiffusion in dem regionalen Bildungsnetzwerk sind aus den notwendigerweise zu befragenden Adoptorengruppen somit jeweils mehrere Schulen vertreten. Die aktive Teilnahme des Autors an dem regionalen Bildungsnetzwerk begünstigt den Zugang zu den Beforschten. Die damit gleichzeitig verbundenen Schwierigkeiten, die bezüglich der Gütekriterien qualitativer Forschung auftreten können (vgl. Mayring 2010, 116 ff.), werden im Kapitel 3.4 diskutiert.

3.2.3 Problemzentrierte Interviews

Mit den Akteuren des Bildungsnetzwerkes werden problemzentrierte Interviews nach Witzel (1982; 2000) geführt, die einen Typus der leitfadengestützten Interviews darstellen (vgl. Flick 2014, 194). Die offene Gestaltungsform dieser Interviews ermöglicht eher, dass die Sichtweisen der Befragten dargestellt werden können, als dies bei standardisierten Interviewformen möglich ist (vgl. ebd.). Die Vorgehensweise mit problemzentrierten Interviews als induktiv-deduktives Verfahren zum Erkenntnisgewinn eignet sich besonders für die vorliegende Untersuchung, die nicht ausschließlich einen explorativen Charakter besitzt, sondern gleichsam die Aspekte der Problemanalyse im Abgleich mit theoretischen und empirischen Vorarbeiten einbezieht (vgl. Kelle/Kluge 2010; Witzel 2000; Mayring 2002, 70; Flick 2014, 74 ff.). Die Aspekte der Problemanalyse (vgl. Kapitel 1) und theoretischer empirischer Vorarbeiten (vgl. Kapitel 2) fließen über den Interviewleitfaden in die Interviews ein und strukturieren diese

¹² Bei der dritten Person in der Gruppe der späten Adoptoren handelt es sich um den Geschäftsführer.

(vgl. Kelle/Kluge 2010; Witzel 2000; Mayring 2002, 70). Die hieraus resultierenden Vorannahmen gliedern den Leitfaden thematisch in einer sinnvollen Reihenfolge (vgl. Mayring 2002, 69). Für jeden Themenblock werden Vorschläge für die Einstiegs- und Konkretisierungsfragen formuliert. Der Leitfaden lässt sich wie folgt in vier Teile unterteilen (vgl. ebd., 70):

- Eine **Einleitungsfrage**, die sehr allgemein zum Thema gehalten ist, ermöglicht einen sanften Einstieg in das Interview und das Thema.
- Die folgenden **Einstiegsfragen** ermöglichen in Form von allgemein gehaltenen „Sondierungsfragen“ den Einstieg in den jeweiligen Themenblock. Dadurch wird überprüft, ob bzw. was für eine Bedeutung diesem Themenfeld von dem Interviewten beigemessen wird.
- Daneben werden **Leitfadenfragen** verschriftlicht, die als wesentliche Fragen zur Konkretisierung des Themenfeldes sowie als Strukturierung und Gedankenstütze dienen.
- Als **Ad-hoc-Fragen** werden nicht im Leitfaden verschriftlichte Fragen bezeichnet. Wenn es für die Themenstellung oder den Gesprächsfluss sinnvoll erscheint, können während des Interviews vom Interviewer spontan zusätzliche Fragen formuliert werden.

Neben der Problemzentrierung muss die konkrete Gestaltung auf die zu analysierende Innovation des Bildungsnetzwerkes bezogen sein, da eine Übernahme fertiger Instrumente nicht zielführend ist (vgl. ebd., 68). Die Methoden müssen sich demnach an dem Gegenstand orientieren bzw. dem Gegenstand entsprechend modifiziert werden (vgl. Flick 2014, 210). Hinzu kommt, dass es „um die flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten [geht], wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexiven Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“ (Witzel 1982 nach Mayring 2002, 68). Aufgrund dieser drei Grundprinzipien problemzentrierter Interviews – Problem-, Gegenstands- und Prozessorientierung (vgl. Flick 2014, 210) –, die den Grundlagen qualitativer Forschung entsprechen, wurde sich für dieses Verfahren der Datenerhebung entschieden. Diese Offenheit eines induktiv-deduktiven Verfahrens des Erkenntnisprozesses klammert weder theoretisches Vorwissen aus (interpretatives Paradigma) noch ist die Analyse ausschließlich auf vorab formulierte und präzise operationalisierte Hypothesen aus theoretischen Vorannahmen beschränkt (vgl. Mayring 2002, 70). Hierdurch wird eine Brücke zum Auswertungsteil resp. der Analyse dieser Arbeit hergestellt (vgl. Kapitel 3.3). Gerade die Nutzung eines Leitfadens gewährleistet die

Offenheit des Gesprächsverlaufes während des Interviews (vgl. Meuser/Nagel 1991, 449). Die Erstellung des Leitfadens setzt die theoretische Auseinandersetzung des Forschers mit der Thematik voraus, was die offene Interviewführung erst ermöglicht (vgl. ebd.). Das Merkmal der Offenheit problemzentrierter Interviews hat dennoch konkrete Folgen für die Interviewdurchführung, die im Kapitel 3.2.5 thematisiert werden.

Witzel beschreibt vier Instrumente des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000, 5 ff.), die im Rahmen dieser Studie verwendet wurden: einen Leitfaden, die Tonaufzeichnung des Gesprächs, ein Postskriptum und einen Kurzfragebogen zur Ermittlung der Sozialdaten. Da das Ausfüllen eines Fragebogens die Gesprächssituation gestört hätte, wurden die notwendigen Fragen zum Abschluss des Interviews vom Interviewer ebenfalls im Gespräch erhoben.

Die Interviews wurden mit narrativen Fragen gestaltet, um anhand der möglichst offenen Antworten der Befragten die latenten Sinnstrukturen des Gesagten aufdecken zu können. Schütze weist darauf hin, dass das „Erzählen und das Prozesshafte der sozialen Realität“ erst durch das narrative Interview erfasst werden können, da die noch „unbekannten und zeitlich komplexen Verlaufskonturen nicht von „standardisierten Fragebögen“ erfasst werden könnten (vgl. Schütze 1987, 15). Gleichzeitig entstehen die Leitfäden, wie innerhalb dieses Kapitels dargelegt, im Abgleich mit den theoretischen und empirischen Vorarbeiten (vgl. Kelle/Kluge 2010; Witzel 2000; Mayring 2002). So kommen die geplanten Interviews einem offenen Gespräch nahe, bleiben aber auf die Problemstellung fokussiert (vgl. Mayring 2002, 67) und eröffnen somit die „Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen“ (Hopf 2010, 355). Ein weiterer Vorzug von problemzentrierten Interviews besteht in der teilweisen Standardisierung dieser durch den Leitfaden (vgl. Mayring 2002, 70). Dadurch wird der Vergleich der geführten Interviews erleichtert, da das gesamte Material auf die einzelnen Fragen aus dem Leitfaden bezogen wird (vgl. ebd.; Meuser/Nagel 1991, 453). Diese Vergleichbarkeit ist eine wichtige Voraussetzung für vergleichende Fallanalysen, wie sie im Rahmen der vorliegenden Analyse durchgeführt werden (vgl. Flick 2014, 179). Der Interviewleitfaden ist im Anhang dargestellt. Problemzentrierte Interviews erfordern eine Vertrauensbeziehung zwischen Interviewer und Interviewten (vgl. Mayring 2002, 69), die durch die persönliche Teilnahme des Forschers in dem Bildungsnetzwerk eher gegeben ist als bei einem Fremden. Gleichzeitig ist diese Vertrautheit bei der Datenerhebung mit Risiken verknüpft, die im Kapitel 3.4.2 diskutiert werden.

Im Anschluss an die Leitfadenkonstruktion und vor der eigentlichen Interviewphase steht der Pretest, in dem Probeinterviews mit dem erstellten Leitfaden geführt werden. Im folgenden Kapitel 3.2.4 wird diese Pilotierungsphase des Erhebungsinstrumentes beschrieben. Die Abbildung 10 stellt den Ablauf der problemzentrierten Interviews abschließend modellhaft dar.

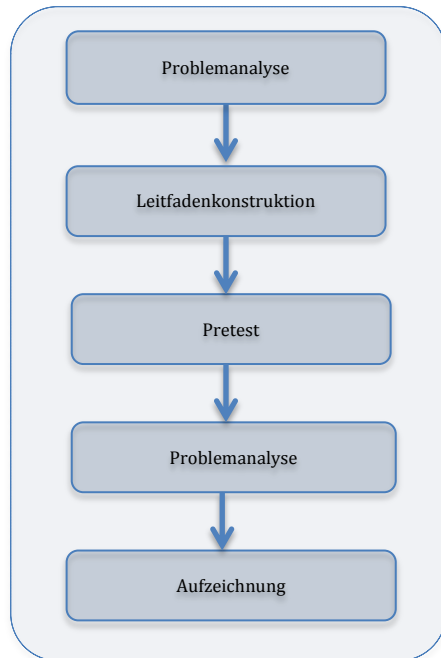


Abbildung 10: Ablaufmodell der problemzentrierten Interviews (vgl. Mayring 2002, 71)

3.2.4 Pretest

Vor der eigentlichen Interviewphase werden Probeinterviews durchgeführt, um den Leitfaden zu testen sowie ggf. zu modifizieren und den Forscher in seiner Rolle als Interviewer zu schulen. Hierzu wurden im Januar 2012 mit drei Hamburger Lehrkräften mit Netzwerkerfahrung Interviews geführt, die nicht mit dem zu analysierenden Bildungsnetzwerk in Verbindung stehen. Dabei standen neben der inhaltlichen Prüfung folgende Fragen im Fokus der Pilotierung (vgl. Hopf 2010, 358 f.):

- Welche Schwierigkeiten sind im Rahmen der Interviewführung und durch den Leitfaden aufgetreten?
- Ist die Interviewführung so offen, dass der Befragte seine Wahrnehmung ausreichend darstellen konnte?
- Hat die Interviewführung zu ungewollten Brüchen im Interviewfluss geführt (vgl. Schnell 2011, 342)?
- Hat die Interviewsituation bei dem Befragten Unsicherheit ausgelöst?

Bei der Durchführung der drei einstündigen Probeinterviews wurden die Interviewpartner aufgefordert, ihre Gedanken beim Hören und Verstehen laut zu äußern, um evtl. Schwierigkeiten mit den Fragen bzw. den Formulierungen nachvollziehen zu können (vgl. Schnell et al. 2011, 342). Die Probanden wurden ebenso gebeten, auftretende Schwierigkeiten mit der Verständlichkeit oder der Beantwortung der Fragen bereits während des Interviews zu äußern (vgl. ebd., 343 ff.). Die Befragungsdauer wurde notiert und das Interview aufgezeichnet. Das ermöglicht in der anschließenden Diskussion mit den Befragten zu auftretenden Schwierigkeiten oder Unklarheiten jeweils die entsprechende Stelle des Interviews anzuhören.

Als Folge des Pretests wurde die Reihenfolge der Themenkomplexe angepasst, um eine flüssigere Gesprächsführung zu erreichen. Diese Anpassung verhindert nicht die o. a. Offenheit der Interviewführung, d. h. auf die individuellen Bedürfnisse des Befragten oder Interviewers durch die Flexibilität der Reihenfolge der Fragen zu reagieren. Dadurch variierte der Verlauf von Interview zu Interview leicht. Das Layout der Leitfäden wurde für den Interviewer übersichtlicher gestaltet. Darüber hinaus wurden im Rahmen des Pretests weder von den Befragten noch dem Interviewer weitere Schwierigkeiten benannt bzw. bemerkt.

3.2.5 Durchführung der Interviews

Im Zeitraum von Juni bis Dezember 2012 wurden neun Einzelinterviews mit Netzwerkakteuren des in Kapitel 1.1 beschriebenen Bildungsnetzwerkes geführt. Die Zusammensetzung der Interviewgruppe wurde im Kapitel 3.2.2 beschrieben. Nach dem vorbereitenden Gespräch mit dem Geschäftsführer im Januar 2012 wurde auf einer gemeinsamen Sitzung der Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteure im Februar 2012 das Forschungsvorhaben beschrieben und den potenziellen Interviewteilnehmern in schriftlicher Form ausgehändigt. Dabei wurden ihnen der Sinn und Zweck der Befragung sowie der Ablauf des Interviews dargestellt (vgl. Hermanns 2010, 367). Die Qualität des Erstkontaktes entscheidet über die Teilnahme der Personen, weshalb vorliegend der persönliche dem schriftlichen Kontakt vorgezogen wird (vgl. Bortz/Döring 2006, 251). Da der Forscher den Netzwerkakteuren aufgrund der teilnehmenden Beobachtung bereits persönlich bekannt war, konnte auf eine weitergehende Vorstellung verzichtet werden. Nach Möglichkeit wurden im Anschluss an die Vorstellung des Forschungsvorhabens und die Klärung offener Fragen von Seiten der Netzwerkakteure bereits Gesprächstermine vereinbart. Die Interviews fanden durchgängig in einer dem jeweiligen Befragten vertrauten Umgebung (Räumlichkeiten der Schule oder Privaträume der Befragten) statt (vgl. Mayring 2002, 57) und dauerten zwischen 50 und 80 Minuten (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht der geführten Interviews (eigene Darstellung)

Durchführung der Interviews			
Gesprächspartner	Zeitpunkt der Befragung	Ort der Befragung	Dauer der Befragung
Pretest 1	17.01.2012	Schule	60 Minuten
Pretest 2	17.01.2012	Schule	60 Minuten
Pretest 3	25.01.2012	Privaträume	60 Minuten
B1	04.07.2012	Privaträume	75 Minuten
B2	10.08.2012	Schule	70 Minuten
B3	16.08.2012	Schule	60 Minuten
B4	28.08.2012	Schule	60 Minuten
B5	04.09.2012	Schule	70 Minuten
B6	07.09.2012	Privaträume	70 Minuten
B7	18.10.2012	Privaträume	66 Minuten
B8	31.10.2012	Schule	55 Minuten
B9	19.11.2012	Privaträume	80 Minuten

Das Interview verlief dabei in fünf Phasen:

- *Warming-up*: Als Einstieg in das Gespräch wurde ein angenehmes Gesprächsklima geschaffen (vgl. Hermanns 2010, 367). Hierzu zählten das informelle Gespräch sowie die erneute Skizzierung des Interviewablaufes. Neben dem „Warmwerden“ erleichtert dies ggf., die Botschaften des Interviewten (besser) zu verstehen, die über das Gesagte hinausreichen (vgl. ebd., 367).
- In das Interview wurde mit dem offenen Teil des Interviews mittels des Gesprächsleitfadens (vgl. Kapitel 3.2.3) eingestiegen. Ab diesem Zeitpunkt wurde das Gespräch mit dem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Nach der allgemeinen Einstiegsfrage, um ins Thema des Interviews einzusteigen, folgen die „Sondierungsfragen“ zu einzelnen Themenbereichen. Die Befragten schildern äußerst offen ihre Wahrnehmungen sowie Eindrücke und erhalten durch narrative Fragen ausreichend Raum, um alle Gedanken zum Thema zu äußern (vgl. Hermanns 2010, 367). Zur Konkretisierung werden Nachfragen durch Leitfaden- bzw. *Ad-hoc*-Fragen vom Interviewer formuliert. Die narrativen Fragen des Leitfadens ermöglichen, dass sich das Gespräch entwickelt, während es auf die Forschungsfrage fokussiert bleibt (vgl. Kapitel 3.2.3). Die Wahrnehmung des Interviewpartners zum Untersuchungsobjekt lässt sich aufgrund dieser Offenheit des Gesprächs entdecken und wird nicht lediglich zum Vorverständnis passenden theoretischen Begriffen zugeordnet (vgl. Hermanns 2010, 368). In dieser Phase des Interviews wurden zur ers-

ten kommunikativen Validierung Antworten des Interviewten von dem Interviewer gespiegelt (vgl. Kapitel 3.4.3).

- Dem offenen folgte ein zweiter Teil mit Fragen zur Organisation und Person des Befragten. Mit dem Abschluss dieses Fragenkatalogs wurde die Aufnahme des Interviews beendet.
- Im Anschluss an das Interview folgte die Verabschiedungsphase, die neben der Danksagung für die Teilnahme Informationen über das weitere Vorgehen, insbesondere zur kommunikativen Validierung der Erkenntnisse (vgl. Kapitel 3.4.3), beinhaltet.
- Die Feldnotizen, die während des Interviews angelegt wurden, wurden nach dem Interview ohne Beisein des jeweiligen Befragten ergänzt.

Die Feldnotizen sollen sich auf den Interviewleitfaden beziehen, können aber ebenso darüber hinausgehen (vgl. Mayring 2002, 82). So wurden vom Interviewer neben den Antwortinhalten bezüglich des Fragenkatalogs zur Organisation und Person des Interviewten Eindrücke und Auffälligkeiten zum Interviewverlauf und dem Interviewten festgehalten. Dieses Vorgehen dient ebenfalls der Validierung der Interviewsituation (vgl. Kapitel 3.4.2): Durch die begleitende Dokumentation während des Interviewverlaufes im Hinblick darauf, ob z. B. eine gestellte Frage von dem Befragten abgelehnt wird, eine eher geringe Bereitschaft zur Beantwortung einer Frage besteht oder Antworten aus bestimmten Motiven heraus zu erfolgen scheinen, lässt sich der Interviewverlauf in Bezug auf Besonderheiten des Interviewpartners einschätzen, welche die Geltung der Ergebnisse ggf. einschränken können (vgl. Flick 2014, 110 f.). Nach Bortz/Döring (2006) ist hierbei das Auftreten bewusster oder unbewusster Falschangaben nicht zu unterschätzen. Als entsprechender Störfaktor kann die soziale Erwünschtheit von Antworten beispielhaft angeführt werden.

Die Interviews wurden als Tonaufnahmen aufgezeichnet. Alle Interviewpartner stimmten der Tonaufnahme im Vorfeld zu. Dies erleichterte zum einen die Gesprächsführung, da nicht gleichzeitig – mit Ausnahme der o. a. Feldnotizen – auf den Gesprächsfluss und das Mitschreiben der Informationen geachtet werden musste. Gleichzeitig erleichtert der Tonmitschnitt die anschließende Auswertung der Daten, da durch die Transkription (vgl. Kapitel 3.3.1) weniger Informationen verloren gehen können.

3.3 Datenaufbereitung und -auswertung

Eine differenzierte sowie adäquate Deskription und Interpretation des Forschungsgegenstandes als Kennzeichen qualitativer Forschung (vgl. Mayring 2002, 19) erfordern vor der Auswertung des Materials dessen Aufbereitung als notwendigen Zwischenschritt (vgl. ebd., 85). Vor der eigentlichen Analyse wurde das gewonnene Material folglich aufbereitet und geordnet. Die Tonaufzeichnungen der geführten Interviews wurden dementsprechend verschriftlicht. Diese Verschriftlichung trat nach erfolgter Aufbereitung zur weiteren Analyse an die Stelle der Tonaufnahmen. Hierzu wurden die Tonaufzeichnungen transkribiert (vgl. Kapitel 3.3.1), bevor das aufbereitete Material im Folgeschritt in Anlehnung an Mayrings Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (2010) systematisch vergleichend und dicht am Material ausgewertet wurde (vgl. Kapitel 3.3.2). Der Übergang zwischen der Datenaufbereitung und -auswertung ist bei den für diese Arbeit verwendeten Methoden fließend, weshalb sie auch innerhalb dieses einen Kapitels behandelt werden. Die Abbildung 11 stellt die Auswertungsmethode im Gesamtbild des Forschungsdesigns dar.

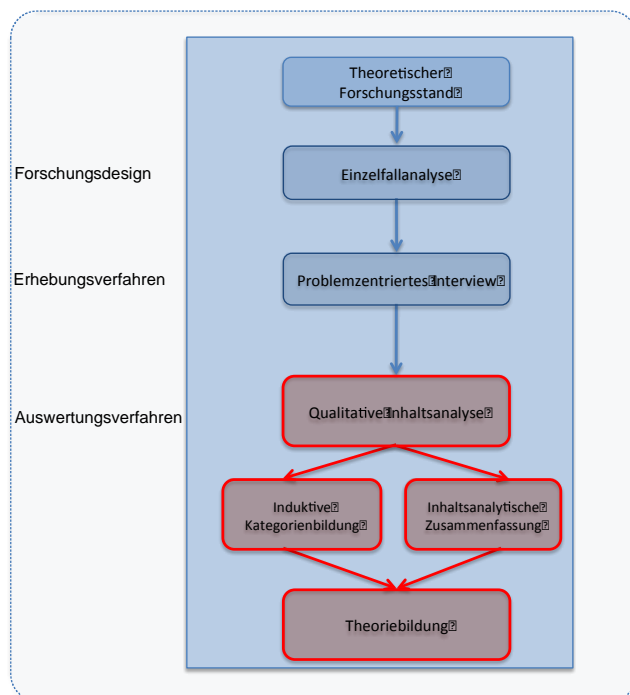


Abbildung 11: Verortung der Auswertungsmethode im Forschungsdesign (eigene Darstellung)

Bei der Auswertung wird – dem Offenheitsprinzip der Datenerhebung folgend – mit einer offenen und flexiblen Begriffsbildung begonnen, die in der anschließenden Analyse zu immer präziseren Begriffen bis hin zu empirisch begründeten Hypothesen im Hinblick auf das Material führt (vgl. Witzel 2000). Hierdurch soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht der Befragten nicht durch die des Interviewers überdeckt wird und dass dadurch die erhobenen

Daten nicht lediglich bereits bestehenden theoretischen Kategorien zugeordnet werden. Die offene Herangehensweise ermöglicht stattdessen ebenso die Bildung von neuen Kategorien. Bei der Auswertung wird folglich zur Beantwortung der Forschungsfragen anhand des Materials im Zirkel von angeregter Elaboration (Induktion) und unter Berücksichtigung der theoretisch abgeleiteten Vorannahmen (Deduktion) vorgegangen, um die Bedingungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit in Form von Kategorien von dem Material in dem beschriebenen Verallgemeinerungsprozess abzuleiten. Zur technischen Unterstützung der Kategorienbildung wird im Analyseprozess mit der Computersoftware *MAXQDA* (Version 10) gearbeitet, wobei der zugehörige Kodierprozess im Kapitel 3.3.3 dargestellt wird.

3.3.1 Transkription

Zur Auswertung der neun Einzelinterviews mit den Akteuren des regionalen Bildungsnetzwerkes wird ein einfaches Transkriptionssystem¹³ genutzt, da die „[...] Priorität auf dem Inhalt des Gesprächs [liegt]“ (Dresing/Pehl 2012, 22), d. h. den individuellen Erfahrungen und Ausführungen zu den Erlebnissen der Akteure des Netzwerkes sowie den Adoptoren der *At-the-bottom*-Innovation. Es wird davon ausgegangen, dass weiterreichende Angaben zu Prosodie, Intonation etc. in diesem Fall keine nennenswerten Auswirkungen auf die Auswertung des Gespräches haben, weil der semantische Gehalt im Vordergrund steht. Da dem Transkript die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2012) zugrunde liegen, wird auf die Notierung nonverbaler Äußerungen, wie Lachen, Seufzen etc. nicht vollständig verzichtet, sodass darauf basierend bei Bedarf weitreichende inhaltliche Interpretationen – im Abgleich mit den Feldnotizen (vgl. Kapitel 3.2.5) – vorgenommen werden können (vgl. ebd.). Die Gespräche wurden mithilfe des Programms *f5* (Version 2.2) transkribiert. Folgende gemäß Kowal und O’Connell grundlegenden Empfehlungen für die Transkription wurden dabei berücksichtigt (vgl. Kowal/O’Connell 2010, 444):

- Nur für die Analyse der Forschungsfrage notwendige Merkmale des Gesprächsverhaltens wurden transkribiert. Dabei wurde auf ein begründetes Verhältnis zwischen der Forschungsfrage und dem Ertrag der Forschung geachtet, um nicht durch zu differenzierte Transkription und daraus resultierende Unübersichtlichkeit dem Ziel der Weiterverarbeitung entgegenzuwirken (vgl. auch Flick 2014; Meuser/Nagel 1991).

¹³ Laut Kowal und O’Connell ist „[unter] Transkription [...] die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen [zu verstehen], die an einem Gespräch (z. B. einem Interview [...]) teilnehmen“ (Kowal/O’Connell 2010, 438). Der Nutzen der Transkription besteht darin, „[...] das flüchtige Gesprächsverhalten für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (ebd.).

- Die Eindeutigkeit der Notationszeichen wurde gesichert, indem Buchstaben ausschließlich zur Darstellung verbaler Merkmalsäußerungen genutzt wurden und Interpunktionszeichen nur für deren konventionelle Funktion. Dabei blieben Notationszeichen jeweils einem bestimmten Merkmal eines Gesprächsverhaltens vorbehalten. Hierzu zählen:
 - Zeitmarken nach jedem Sprecherwechsel
 - (Sekunden) für längere Pausen
 - zwei diagonale Striche (/) für unverständliche Wörter
 - ein diagonalener Strich (/) für Wort- und Satzabbrüche
 - (Wort?) für vermutete Wörter
 - spitze Klammern (<...>) für lachen etc.
- Es wurde darauf geachtet, die interne Gestalt der Wörter nicht durch zusätzliche Zeichen zu unterbrechen. Dadurch wird die Lesbarkeit des Transkripts verbessert.
- Es wurde darauf geachtet, zwischen subjektiven Wahrnehmungen des Befragten und objektiven Messungen des Interviewers zu trennen: Beschreibungen, Anmerkungen, Interpretationen und Erklärungen innerhalb eines Transkripts wurden aus diesem Grund bei Bedarf deutlich sichtbar gekennzeichnet.
- Zur Kontrolle dessen, ob die Gespräche richtig und vollständig transkribiert wurden und um Fehler auszuschließen, wurden die Transkripte insgesamt zweimal kontrolliert und mit den Tonaufnahmen abgeglichen.

Die Fragen zur Organisation und Person der Netzwerkakteure des Bildungsnetzwerkes im Anschluss an das Interview wurden für die spätere Analyse in jeweils gemeinsame Tabellen überführt. Dies erleichtert den Vergleich der einzelnen Netzwerkakteure innerhalb einer Adoptorengruppe und gruppenübergreifend. Die tabellarische Auswertung der sozioökonomischen Daten finden sich ebenso wie die Interviewtranskripte im Anhang dieser Arbeit. Jegliche Angaben zu den an der Arbeit beteiligten Personen und den Schulen wurden pseudonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder Schulen gezogen werden können. Dies dient insbesondere dem Datenschutz der teilnehmenden Interviewpartner.

3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse als primär kommunikationswissenschaftliche Technik wurde in den 1920er-Jahren in den USA zur – überwiegend quantitativen – Analyse von Aussagen in den Massenmedien entwickelt (vgl. Mayring 2002, 114). Sie basiert auf dem Modell, dass das zu analysierende Material in seiner einfachsten Form in einem Kommunikationszusammenhang von Sender, Empfänger und Nachricht bzw. Wirkung steht (vgl. Lagerberg 1975 nach May-

ring 2010, 56). Die qualitative Inhaltsanalyse, die auf Basis der Kritik von Ritsert (1972) an der quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde (vgl. Mayring 2002, 114), nutzt die Vorteile der systematischen Technik, indem das Material methodisch kontrolliert und schrittweise analysiert wird (vgl. Mayring 2002, 59). Dies ermöglicht, dass die Analyse und die Ergebnisse im Idealfall verstehbar, nachvollziehbar und überprüfbar sind (vgl. ebd.). Neben der Regelgeleitetheit kennzeichnet die qualitative Inhaltsanalyse ihre Theoriegeleitetheit bezüglich der Interpretation (vgl. ebd., 57). Die Analyse folgt einer theoretisch begründeten Forschungsfrage, die an die theoretischen und empirischen Forschungsstände anknüpft, um hieraus einen Erkenntnisfortschritt zu erzielen (vgl. ebd., 58). Dieses begründet die Wahl dieser Datenanalyse für die vorliegende Arbeit. Als Auswertungsverfahren ermöglicht die qualitative Inhaltsanalyse auch die Analyse von umfangreichem Material (vgl. Mayring 2002, 121). Im Zentrum dieser Auswertungsmethode steht die systematische und theoriegeleitete Ableitung von Auswertungsaspekten aus dem erhobenen Material in einem Verallgemeinerungsprozess – mit dem Ergebnis eines induktiven Kategoriensystems (vgl. ebd. 115). Als Grundlage der induktiven Kategorienbildung wird die Technik der inhaltsanalytischen Zusammenfassung genutzt. Hierbei ist es das Ziel, das Material auf dessen wesentliche Inhalte zu reduzieren, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dienlich sind und gleichzeitig weiterhin das Grundmaterial abbilden (vgl. Mayring 2010, 65 f.). Die folgende Abbildung 12 stellt die Materialreduzierung im Rahmen der inhaltsanalytischen Zusammenfassung schematisch dar.

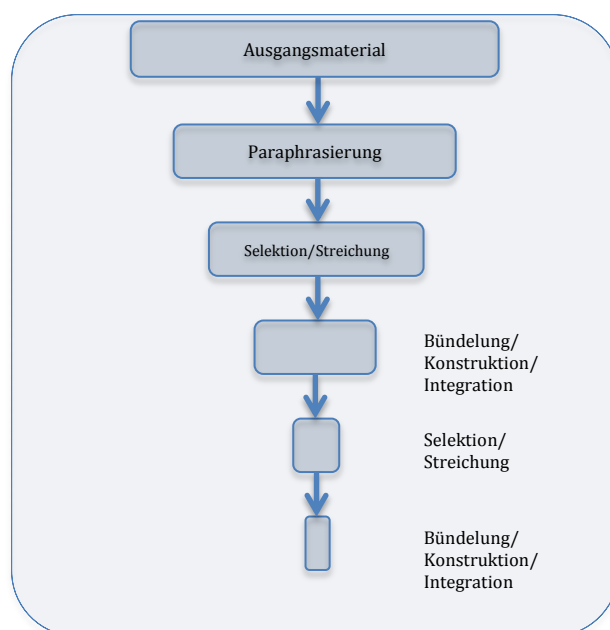


Abbildung 12: Materialreduzierung durch inhaltsanalytische Zusammenfassung (vgl. Mayring 2010, 83)

Durch diesen Verallgemeinerungsprozess werden die Kategorien direkt aus den Interviewtranskripten abgeleitet. Diese induktive Form der Kategorienbildung ermöglicht eine möglichst gegenstandsnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrung und zu enge Fokussierung auf vorher festgelegte Kategorien aus den theoretischen Vorannahmen. Dennoch gilt die theoretische Vorarbeit, die sich in der Strukturierung der Interviewleitfäden widerspiegelt (vgl. Kapitel 3.2.3) und auf die Forschungsfrage der Analyse fokussiert ist, als Selektionskriterium bei der Kategorienbildung dieser Untersuchung. Dabei wird – im Sinne der Zusammenfassung – „Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes ausgeschlossen“ (Mayring 2010, 85). Vor dem Beginn der Kategorisierung des Materials wurden die Analyseeinheiten und das Abstraktionsniveau der Inhaltsanalyse festgelegt. Dabei gilt Folgendes (vgl. Mayring 2010, 59 ff.):

- Die Auswertungs- und Kontexteinheit fallen bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zusammen. Die Kontexteinheit stellt dabei den größten auszuwertenden Textteil dar, worunter alle Aussagen zu einer Frage fallen. Die Auswertungseinheit legt die Reihenfolge der Auswertung der Textbestandteile fest. Für die vorliegende Untersuchung gilt, dass in einem ersten Durchgang der einzelne Fall und im zweiten Durchgang das gesamte Material analysiert wird. Dabei werden thematische Komplexe und inhaltlich zusammenhängende Textpassagen erfasst, auch wenn diese über das Interviewtranskript verteilt sind (vgl. Meuser/Nagel 1991, 453).
- Die Kodiereinheit, als kleinster auszuwertender Materialbestandteil, legt die Einheiten fest, die als Paraphrasen zugrunde gelegt werden. Als Kodiereinheit wurde für diese Analyse jede Aussage eines Netzwerkakteurs über individuelle Erlebnisse, Wirkungen und Bewertungen der beeinflussenden Faktoren der Diffusion der Neuerung aus dem Bildungsnetzwerk gewählt.
- Das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien wird im ersten Durchgang der Kategorisierung sehr niedrig gewählt, um nah am Material zu bleiben. Alle Paraphrasen unterhalb dieses Niveaus wurden entsprechend verallgemeinert. Paraphrasen, die oberhalb dieser Niveaustufe lagen, wurden hingegen vorerst belassen und inhaltsgleiche Paraphrasen wurden gestrichen. In zwei weiteren Phasen wurde schrittweise das Abstraktionsniveau der Kategorien angehoben, sodass Haupt- und Metakategorien gebildet werden. Die Prozessschritte der Reduktion werden dabei erneut durchlaufen. Dieser induktiv-deduktive Prozess der schrittweisen Anhebung des Abstraktionsniveaus wird im Laufe dieses Kapitel näher dargestellt.

Im vorliegenden Fall wird das Datenmaterial der Interviewtranskripte systematisch und stufenweise verdichtet, sodass lediglich die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (vgl. Mayring 2010, 85). Die Abbildung 13 zeigt beispielhaft den ersten Materialdurchgang, der sich nach den Vorgaben von Mayring richtet (vgl. Mayring 2010, 70): Bei der *Paraphrasierung* wurden alle nicht inhaltstragenden Textbestandteile des Interviewtranskripts (*Segment*) herausgestrichen und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Dabei wurde die grammatikalische Kurzform gewählt. Die Paraphrase wurde in einem weiteren Schritt auf das definierte Abstraktionsniveau generalisiert. Paraphrasen, die über dieser Abstraktionsebene lagen, wurden im Zuge der Generalisierung unverändert übernommen. Bedeutungsgleiche Paraphrasen und Generalisierungen werden gebündelt resp. gestrichen. Hieraus ergibt sich ein erstes Kategoriensystem.

Fall	Anfang	Ende	Memo	Segment	Paraphrasierung	Generalisierung	Kategorie	Kat.-Nr.
B9	4	4		ich sozusagen einen Monat vorher, bevor die Leseweche ist, ja, für mich ganz klar mit ersten Leuten in der Schule Verabredungen treffe, dass wir Vororganisationen machen, wie wir eine Leseweche, wie wir eine Leseweche gestalten	Innerschulische Verabredungen, Vororganisation der Leseweche einen Monat vorher	Stas übernimmt Vororganisation und trifft innerschulische Verabredungen	Innerschulische Organisation	1
B9	4	4		auf der ersten Konferenz sozusagen konkrete Daten und Abgleich.	konkrete Daten und Abgleich auf erster Konferenz	Information mit konkreten Daten und Abgleich auf Gesamtkonferenz	Information der Mitarbeiter	2
B9	4	4		ich bin irgendwie in der Vorzeit dran, mich mit verschiedenen Kollegen irgendwie abzusprechen um sowas vorzubereiten.	Innerschulische Verabredungen, Vororganisation der Leseweche	Stas übernimmt Vororganisation und trifft innerschulische Verabredungen	Innerschulische Organisation	1
B9	4	4		ich überall Ansprechpartner für die Inhaltlichkeit .	Stas organisiert Ansprechpartner für Inhaltlichkeit .	Stas organisiert Ansprechpartner für die inhaltliche Ausgestaltung	Innerschulische Organisation	1
B9	4	4		war sozusagen stellvertretender Schulleiter, kommissarisch	Stas als kommiss. SL	Stas als SL -Mittler	Aufgaben der	3

Abbildung 13: Ausschnitt aus dem Prozess der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)¹⁴

So wurde das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet und möglichst nah an der Textformulierung eine erste Kategorie als Begriff oder kurzer Satz formuliert. Im weiteren Verlauf wurden die Textstellen unter den gebildeten Kategorien subsummiert oder neue Kategorien angelegt. Durch diese Reduktion wird ein überschaubarer Corpus gebildet, der weiterhin das Grundmaterial abbildet (vgl. Mayring 2010, 65 f.). Nachdem vier Interviewtranskripte auf diese Weise durchgearbeitet wurden, konnten nur noch wenige neue Kategorien gebildet werden. Aus diesem Grund wurde das gebildete Kategoriensystem zu diesem Zeitpunkt einer Revision unterzogen. Dabei wurde überprüft, ob die Kategorien mit dem Ziel der Analyse übereinstimmen und ob das Selektionskriterium sowie das Abstraktionsniveau passend gewählt wurden (vgl. Mayring 2010, 85). Gleichzeitig wurden Überschneidungen und Doppelungen von Textstellen und Kategorien während der Revision überprüft, entsprechende Anpassungen vorgenommen und das Kategoriensystem in *MAXQDA* (Version 10) angepasst. Mit dem erfolgreichen Ab-

¹⁴ Die vollständige Darstellung des Kategoriensystem (niedriges Abstraktionsniveau) findet sich im Anhang getrennt nach den Befragten B1 bis B9 dargestellt.

schluss der Revision konnte mit der Kategorisierung der restlichen Interviewtranskripte fortgeföhren werden (vgl. ebd.). Die Abbildung 14 stellt diesen Prozess der induktiven Kategorienbildung grafisch dar. Die Revision der Kategorien ist ebenfalls Bestandteil der Inter-coderkonferenzen, die im Kapitel 3.4.3 dargestellt werden.

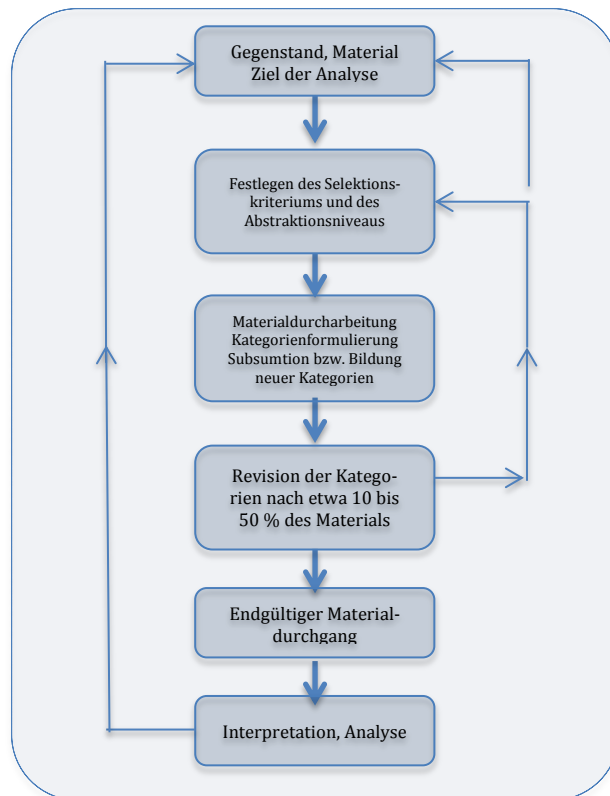


Abbildung 14: Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung (vgl. Mayring 2010, 84)

Das nach dem Durcharbeiten des gesamten Materials entstandene Kategoriensystem hatte, wie angelegt, ein niedriges Abstraktionsniveau und war mit konkreten Textpassagen verbunden (vgl. Abb. 13). Für die weitere Analyse werden die gebildeten Kategorien, wie oben angesprochen, weiter zu Haupt- und Metakategorien abstrahiert. Diese werden sowohl induktiv, nach dem beschriebenen Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, als auch deduktiv, durch Rückschluss auf theoretische Vorannahmen, gebildet (vgl. Mayring 2010, 85). Das so entstandene Kategoriensystem (vgl. Abb. 15) kann anschließend im Hinblick auf die Forschungsfrage der Arbeit (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) interpretiert und diskutiert werden (vgl. Kapitel 5). Als Voraussetzung für die Interpretation der Ergebnisse gilt neben der Herausarbeitung des erkenntnisleitenden Interesses der Untersuchung die Explikation des theoretischen und empirischen Vorverständnisses, mit dem der Interpretationsprozess begonnen hat (vgl. Heckmann 1992, 148). Die Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien als letzter Schritt des inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring wird im folgenden Kapitel 3.4

beschrieben und im Rahmen der methodischen Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.3) erneut aufgegriffen und diskutiert (vgl. Mayring 2010, 59 f.).

Fall	Anfang	Ende	Paraphrasierung	Kategorie (1. Durchgang)	Kat. Nr.	Kategorie (2. Durchgang)	Kat. Nr.	Hauptkategorie	Kat. Nr.
B9	4	4	Innerschulische Verabredungen, Vororganisation der Leseweche einen Monat vorher	Innerschulische Organisation	1	Organisation	1	Informationsverarbeitung	11
B9	4	4	konkrete Daten und Abgleich auf erster Konferenz	Information der Mitarbeiter	2	Information	2	s. HK 11	
B9	4	4	Stas organisiert Ansprechpartner für Inhaltlichkeit	Innerschulische Organisation	1	s. K 1		s. HK 11	
B9	4	4	Stas als kommiss. SL organisatorischen Bereich geplant	Aufgaben der Organisationsleitung	3	Die Schulleitung	3	Funktionen	8
B9	4	4	Organisatorisch jetzt von richtigen sSL	Innerschulische Organisation	1	s. K 1		s. HK 11	

Abbildung 15: Ausschnitt aus dem zweiten Materialdurchgang (eigene Darstellung)¹⁵

3.3.3 Kodierprozess mit MAXQDA

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde mit Unterstützung des PC-Programms *MAXQDA* (Version 10) durchgeführt. Das von Udo Kuckartz Anfang der 1990er Jahre an der FU Berlin entwickelte Programm umfasst qualifizierende sowie quantifizierende Schritte und eignet sich besonders gut für umfangreiches Textmaterial (vgl. Mayring 2010, 113) wie die Interviewtranskripte dieser Analyse. *MAXQDA* wurde im Rahmen der induktiven Kategorienbildung für folgende Schritte der Analyse genutzt:

- Import der Interviewtranskripte in ein *MAXQDA*-Projekt.
- Zuordnung der einzelnen Interviewtranskripte zu Adoptorengruppen.
- Unter Beachtung der Analyseeinheiten und des Abstraktionsniveaus wurden Textstellen markiert und einer neuen oder bereits bestehenden Kategorie zugeordnet. Dabei werden die Paraphrasen und Generalisierungen festgehalten (vgl. Mayring 2010, 113). Eine Zuordnung von Textstellen zu mehreren Kategorien war zunächst möglich.
- Durch die Revision der Kategorien (vgl. Kapitel 3.3.2) wurden Anpassungen im Hinblick auf Überschneidungen und Doppelungen auch innerhalb des Programms vorgenommen.
- Die Kategoriensysteme wurden in eine Tabelle für die Nutzung bei den Inter-coderkonferenzen sowie die weitere Kategorisierung der Haupt- und Metakategorien überführt (vgl. Anhang).

¹⁵ Die vollständige Darstellung des Kategoriensystem (erhöhtes Abstraktionsniveau) findet sich im Anhang.

Die zusätzliche Verknüpfung der Audiodateien mit dem dazugehörigen Transkript innerhalb der Software *MAXQDA* ermöglichte bei Bedarf ein wiederholtes gezieltes Abhören spezieller Interviewpassagen.

3.4 Gütekriterien

Die Einschätzung der Ergebnisse anhand von Gütekriterien ist ein wichtiger Standard empirischer Forschung (vgl. Mayring 2002, 140). Hierbei lassen sich jedoch nicht einfach die Maßstäbe der quantitativen auf die qualitative Forschung übertragen (vgl. ebd.). Zum einen müssen die Maßstäbe zum Vorgehen und zur Analyse passen, zum anderen ist die Begründung der Geltung der Ergebnisse als wesentlich flexibler anzusehen (vgl. Flick 1995, 248). Auf die Objektivität – als originäres Gütekriterium quantitativer Forschung – wird aufgrund der besonderen Rolle des Interviewers im Rahmen dieser qualitativen Studie im Kapitel 3.4.2 explizit eingegangen. Die beiden weiteren Gütekriterien – Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Zuverlässigkeit) – sind im Rahmen dieser qualitativ angelegten Arbeit wenig tragfähig und greifen somit zu kurz (vgl. Mayring 2002, 141). Wenn sich auch durch die Entwicklung des Kategoriensystems als Analyseergebnis dieser Arbeit ein Beobachtungsleitfaden erstellen ließe, so lassen sich die gemachten Beobachtungen in dem sozialen Forschungsfeld des regionalen Bildungsnetzwerkes nicht in derselben Situation wiederholen. Ebenso lassen sich die Ergebnisse dieses Falls nicht ohne Einschränkung auf ähnliche Situationen übertragen (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund der eingeschränkten Übertragbarkeit quantitativer Gütekriterien auf qualitativ orientierte Forschung bedarf es für die Untersuchung dieser Arbeit individueller Gütekriterien (vgl. ebd., 142), auf die während der Überprüfung der Aussagekraft der Ergebnisse im Rahmen der Interpretation der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5) immer wieder Bezug genommen wird. Steinke schlägt hierzu sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung vor (vgl. Steinke 2010, 321 ff.), die im folgenden Kapitel 3.4.1 dargestellt werden und an denen sich die vorliegende Arbeit zur Bewertung der Erkenntnisse messen soll. Einen besonderen Stellenwert nimmt im Rahmen dieser Arbeit das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ein. Die kommunikative Validierung der Ergebnisse zwischen Forscher und Beforschten ermöglicht die diskursive Form zur Herstellung von Intersubjektivität. Dieses Verfahren wird im Kapitel 3.4.3 erläutert.

3.4.1 Kernkriterien qualitativer Forschung

Steinke schlägt sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung vor, die vorliegend an die Stelle der in der quantitativen Forschung genutzten Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität treten (vgl. Steinke 2010, 321 ff.). Anstelle der drei in der quantitativen Forschung definierten Begriffe wird im Rahmen dieser Arbeit von Validierung gespro-

chen (vgl. ebd., 320), was den prozessualen Charakter der sozialen Konstruktion von Wissen unterstützt (vgl. Flick 2014, 103). Zur Validierung der nachfolgend beschriebenen Kernkriterien werden die spezifischen Kriterien und Prüfverfahren, die dieser Arbeit zugrunde liegen, im Anschluss an jedes Kernkriterium angeführt:

1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Je offener die empirische Arbeitsweise ist, desto präziser muss der Analyseprozess beschrieben werden und sich nach substantiierten Regeln richten (vgl. Mayring 2002, 29), um die Bewertung der Ergebnisse durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Dies geschieht im Rahmen dieser Arbeit vor allem durch:

- a. die Dokumentation des Forschungsprozesses
- b. die Interpretation des Kategoriensystems in Gruppen
- c. die Regelgeleitetheit anhand der Anwendung kodifizierter Verfahren (vgl. Mayring 2002, 144 ff.).

Ein solches expliziertes und dokumentiertes sowie systematisches Vorgehen bei der Analyse im Rahmen dieser Arbeit ermöglicht neben der Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse eine Grundlage für deren Verallgemeinerbarkeit (vgl. ebd., 29). Als zentrale Technik wird dazu der Forschungsprozess dieser Arbeit dokumentiert. Dazu zählen:

- die Dokumentation des theoretischen und empirischen Vorverständnisses zur Diffusions-, Innovations- und Netzwerkforschung im zweiten Kapitel.
- die verwendeten Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext, die im Kapitel 3 und den untergeordneten Kapiteln dokumentiert werden,
- die Transkriptionsregeln, die im Rahmen der Datenaufbereitung Bestandteil des Kapitels 3.3.1 sind.
- die erhobenen Daten, die in Form von Tonaufnahmen, Transkriptionen und Feldnotizen festgehalten werden. Das Kapitel 3.3.2 sowie der Anhang gewähren eine Übersicht über die erhobenen resp. verwendeten Daten.
- die Auswertungsmethoden, die im Kapitel 3.3 formuliert werden,
- die verwendeten Informationsquellen, die sowohl aus den theoretischen und empirischen Vorerfahrungen als auch den Interviews mit den Netzwerkakteuren stammen. Aus diesem Grund sind die Informationsquellen sowohl Gegenstand des theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Kapitel 2) als auch des dritten Kapitels. Zur Validierung der empirischen Ergebnisse werden in der inhaltlichen Diskussion (vgl. Kapitel 5.1) theoretische und empirische Befunde hinzugezogen, die über den the-

oretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2) hinausgehen.

- die Dokumentation von Problemen und Entscheidungen. Diese sind insbesondere Bestandteil der Diskussion der empirischen Ergebnisse (vgl. Kapitel 5), werden darüber hinaus jedoch an allen notwendigen Stellen dieser Arbeit von der Datenerhebung (vgl. Kapitel 3.2) bis zur -auswertung (vgl. Kapitel 3.3) formuliert.

Die diskursive Form zur Herstellung von Intersubjektivität (Interpretation in Gruppen) wird durch die Intercoderreliabilität erreicht. Für diese inhaltsanalytische Reliabilitätsbestimmung wurden Ausschnitte aus den Transkriptionen von zwei Personen analysiert (vgl. Mayring 2010, 117). In einer Intercoderkonferenz wurden anschließend die Analyseergebnisse verglichen und diskutiert (vgl. ebd.). Das Kapitel 3.4.3 beschreibt neben der kommunikativen Validierung das konkrete Vorgehen bei Intercoderkonferenzen.

Die enge Verzahnung der Datenerhebung und -auswertung des gewählten Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 3.1) ermöglicht die regelmäßige Überprüfung dessen, ob die „verwendeten Methoden, Kategorien und Theorien auch tatsächlich dem Gegenstand und Daten gerecht werden“ (Flick 2014, 127). Durch die Anwendung kodifizierter Verfahren wird Intersubjektivität durch eine Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens ermöglicht (vgl. Steinke 2010, 326). Hiermit ist keine Standardisierung gemeint, sondern die Nachvollziehbarkeit und Explikation des methodischen Vorgehens (vgl. ebd.). Das inhaltsanalytische Vorgehen dieser Arbeit nach Mayring (2010) und die leitfadengestützten Interviews nach Witzel (1982; 2000) ermöglichen eine systematische Analyse. Dieses kodifizierte Verfahren erlaubt einen Nachvollzug resp. eine Kontrolle der Untersuchungsergebnisse (vgl. ebd.). Gleichsam wird die oben beschriebene Dokumentation der Analyseschritte durch die Verwendung eines kodifizierten Verfahrens in dieser Arbeit erleichtert (vgl. ebd.).

2. Indikation des Forschungsprozesses

Unter einer Indikation ist zu verstehen, dass über die Gegenstandsangemessenheit, d. h. die Angemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, der gesamte Forschungsprozess anhand seiner Angemessenheit bewertet wird (vgl. Steinke 2010, 326). Dabei sind die Indikationen des qualitativen Vorgehens, der Methodenauswahl und methodischen Einzelentscheidungen, die Indikation der Transkriptionsregeln, der Samplingstrategie und der Bewertungsstrategien zu unterscheiden.

Der vorliegende Forschungsstand und die damit verbundene explorative Forschungsausrichtung rechtfertigen den qualitativen Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1). Die Gegenstandsangemessenheit der verwendeten Methodik wird im dritten Kapitel

beschrieben. Ein wichtiges Gütekriterium ist im Zusammenhang mit der Gegenstandsangemessenheit die Nähe des Forschers zum Gegenstand (vgl. Flick 1995; Mayring 2002, 146). Das Erreichen dieses Kriteriums wird im Kapitel 3.4.2 dieser Arbeit dargestellt. Die Verwendung von Interviewleitfäden (vgl. Kapitel 3.2.3) und die Auswertung der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 3.3.2) gewährleisten die Gegenstandsangemessenheit. Narrative Sprechanlässe im Leitfaden und offene Fragen bleiben auf den Untersuchungsgegenstand fokussiert, ohne die subjektive Perspektive der Interviewten einzuschränken. Diese Offenheit wird methodisch bis in den Auswertungsteil berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.3). Durch die abduktive Haltung (vgl. Reichertz 2003; 2010), die durch die beschriebenen Methoden und das deduktiv-induktive Vorgehen erreicht wird, sind Irritationen des Vorverständnisses des Forschers während des Analyseprozesses möglich, was die Entdeckung von Neuem erst ermöglicht (vgl. Steinke 2010, 327).

Die Transkriptionsregeln zum Forschungsvorhaben wurden angemessen festgelegt und im Kapitel 3.3.1 formuliert. Die Untersuchungsfälle und -situationen sind für die Analyse zweckgerichtet ausgewählt worden (vgl. Kapitel 3.2.1).

Die Überprüfung der methodischen Einzelentscheidungen der Erhebung und Auswertung im Kontext der gesamten Untersuchung hat stattgefunden und ist Bestandteil des fünften Kapitels.

3. Empirische Verankerung

„Die Theoriebildung ist so anzulegen, dass die Möglichkeit besteht, Neues zu entdecken und theoretische Vorannahmen des Forschers in Frage zu stellen bzw. zu modifizieren“ (Steinke 2010, 328). Dabei soll die Theorie möglichst nah am Material entstehen (vgl. ebd.). Die empirische Verankerung wird zum einen durch die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse als kodifizierter Methode (vgl. Kapitel 3.3.2) und zum anderen durch die kommunikative Validierung gewährleistet (vgl. Kapitel 3.4.3).

4. Limitation

Ziel dieser Untersuchung ist die Erstellung mehrerer Fallstudien zu den möglichen Bedingungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb des analysierten regionalen Bildungsnetzwerkes. Innerhalb dieser Studien sollen die Faktoren herausgearbeitet werden, die entsprechend den einzelnen Adoptoren-Typen – von den innovativen bis zu den Nicht-Adoptoren – dazu geführt haben, die Innovation schneller oder langsamer zu adoptieren bzw. die Adoption dieser abzulehnen.

Der Gewinn dieser Untersuchung besteht nicht nur in der Rekonstruktion von Einzelfällen sowie der Erstellung von Fallstudien, sondern vielmehr in der Herausarbeitung einzelner, über den Einzelfall hinausreichender förderlicher und hemmender Faktoren, welche die Diffusionsgeschwindigkeit einer „wenig sichtbar-unterschwellig, kleinräumigen [...] Innovationsidee [...]“ (Rürup 2013, 282) innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes beeinflussen. Diese Fallkontrastierung unterstützt die Bestimmung der Limitation resp. des Geltungsbereiches der Forschungsergebnisse (vgl. Steinke 2010, 329 ff.). Das sich daraus bildende Modell ermöglicht eine empirisch-analytische Annäherung an eine schulische Innovationsdiffusion in Netzwerken mit der Option, dahin gehend Hypothesen abzuleiten, wie bestimmte Faktoren die Diffusionsgeschwindigkeit einer entsprechenden Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes positiv oder negativ beeinflussen. Dabei werden gleichsam bestimmte weitere Themen der Diffusionsforschung (bewusst) ausgeklammert, was sich auf die Generalisierbarkeit des Modells auswirkt und im fünften Kapitel dieser Arbeit formuliert wird.

5. Kohärenz

Bei der Modellbildung werden nur Kategorien verwendet, die über alle Adoptorengruppen hinweg gelten. Widersprüche innerhalb des Datenmaterials und der Interpretationen sowie ungelöste Fragen werden in den Kapiteln 5 und 6 thematisiert.

6. Relevanz

Die Relevanz der Analyseergebnisse wird sowohl in der Beschreibung des erkenntnisleitenden Interesses und der Problemstellung (vgl. Kapitel 1) als auch in der Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen für die schulische Praxis und den daraus resultierenden Möglichkeiten einer Einflussnahme von schulischen Akteuren auf die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen im Bildungswesen (vgl. Kapitel 5) diskursiv thematisiert.

7. Reflektierte Subjektivität

Die Subjektivität des Forschers beeinflusst die Theoriebildung der Arbeit (vgl. Steinke 2010, 330 f.). Aus diesem Grund wird dieser Einfluss im folgenden Kapitel 3.4.2 durch die Formulierung der Selbstbeobachtung während des Forschungsprozesses reflektiert. Die *Validierung* der jeweiligen Interviews beispielsweise gibt Hinweise darauf, wie sich die Situation zwischen den Befragten und dem Interviewer auf die Interviewergebnisse auswirkt. Es wurde geprüft, ob im Gespräch Hinweise auf fehlende Offenheit oder mangelndes Vertrauen des Befragten gegeben sind (vgl. ebd., 331). Die persönlichen Voraussetzungen des Forschers

sind dabei sowohl im Zusammenhang mit dem methodischen Vorgehen als auch den Forschungssubjekten zu thematisieren (vgl. ebd.).

Neben diesen allgemeingültigen Gütekriterien qualitativer Forschung lassen sich hierbei methodenspezifische Kriterien unterscheiden. Obwohl auf die Einhaltung der Kriterien geachtet wurde, die auf das Vorgehen bei Einzelfallanalysen abgestimmt wurden, sind bei der Interpretation auch die Nachteile bzw. Fehlerquellen dieser Methode zu bedenken. Diese Aspekte schränken die Aussagekraft der Ergebnisse ggf. ein. Aus diesem Grund werden auch diese Gesichtspunkte während der methodischen Interpretation an geeigneter Stelle aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.3).

3.4.2 Rolle des Forschers

Die Erhebungs- und Auswertungssituation bleibt vom Forscher nicht unbeeinflusst (vgl. Flick 1995, 154). Durch das (Sich-)Bewusstmachen und die Beachtung bestimmter Aspekte der Interviewplanung und -durchführung können entsprechende Probleme in der Datenerhebung und -auswertung jedoch minimiert bzw. reflektiert werden. „Jedes Interview ist – neben einer Gelegenheit zur Informationssammlung – ein interpersonelles Drama mit einer sich entwickelnden Handlung“ (de Sola Pool 1957 nach Hermanns 2010, 360 f.). Diese Interaktion zwischen Forscher und Befragten beeinflusst maßgeblich, welche Daten der Interviewer erhält bzw. welche Informationen ihm verwehrt bleiben (vgl. Flick 1995, 154). Sowohl die Wahrnehmung des Interviewers als auch die Äußerungen des Befragten werden durch die Interaktion beeinflusst, wobei dem Interviewer eine besondere Gestaltungsaufgabe zukommt (vgl. Hermanns 2010, 361). Im Zusammenhang mit sozialen Gruppen, wie dem analysierten Bildungsnetzwerk, beschreiben Adler und Adler „zwei Wirklichkeiten ihrer Aktivitäten: eine, die Außenseitern präsentiert wird, und eine andere, die für Eingeweihte reserviert bleibt“ (vgl. Adler/Adler 1987 in Flick 1995, 154). Ziel der qualitativen Forschung ist es hingegen – neben der Darstellung für „Außenseiter“ –, auch die Innenperspektive zu erfahren (vgl. Flick 1995, 154). Welche Informationen der Forscher erhält, beruht somit zusammenfassend auf einem Spannungsverhältnis von Fremdheit und Vertrautheit (vgl. Flick 1995, 154). Die Vertrautheit hat im Kontext qualitativer Interviews zum einen eine emotionale und zum anderen eine kognitive Dimension (vgl. Helfferich 2011, 119). In der vorliegenden Forschungsarbeit stand der Autor als Interviewer mit den befragten Netzwerkakteuren im Kontakt, in deren Bildungsnetzwerk er selbst einige Jahre (2007 – 2010) beruflich tätig war. Dadurch wurde insbesondere kognitive Nähe zum Forschungsfeld erreicht (vgl. ebd., 120). Häufig wird davon ausgegangen, dass aus kognitiver emotionale Nähe folgt, d. h. aus Vertrautheit Vertrauen entsteht (vgl. ebd.). Insbesondere diese Nähe ermöglicht, die zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser

Arbeit notwendigen subjektiven Wahrnehmungen der befragten Netzwerkakteure zu erheben (vgl. Flick 2014, 150). Gleichzeitig verringert diese Nähe zu den Befragten die ebenso notwendige Distanz zum Forschungsfeld. Die Wahrung einer gewissen Distanz ist beispielsweise notwendig, um während des Interviews nicht in ein „Schonverhalten“ zu verfallen (vgl. Hermanns 2010, 365). Dazu kann es aus unterschiedlichen Gründen kommen: Während die „Angst vor Peinlichkeiten“ (ebd.) und die „Angst vor Intimitätsverletzungen oder Persönlichkeitskrisen“ (ebd.) in der Reflexion der Interviewbeziehungen dieser Untersuchung zu keiner Zeit den Interviewverlauf beeinflussten, bestand die Gefahr eines „Schonverhalten[s]“ (ebd.) durch ein „offenes oder heimliches Bündnis“ (ebd.) mit dem Befragten aufgrund der Nähe des Interviewers zum Forschungsfeld. Eine Solidarisierung mit dem Befragten zu bestimmten Themen könnte beispielsweise ggf. genaueres Nachfragen verhindern. Das Wissen um die Dimensionen von Vertrautheit und Fremdheit sowie die Fähigkeit zur Handhabung der Interviewbeziehung und zur Reflexion der eigenen Interviewerposition ermöglichen zum einen, die Gefahren während des Interaktionsverlaufes zu vermeiden bzw. zumindest zu verringern und sie zum anderen bei der Interpretation der Ergebnisse kritisch zu reflektieren (vgl. Flick 2014, 151).

Interviewender und Befragter nehmen sich nicht nur bezogen auf ihren Hintergrund bezüglich der Vertrautheit und Fremdheit wechselseitig wahr und reagieren entsprechend aufeinander, sondern wirken auch anhand ihrer Rollen (vgl. Helfferich 2011, 132): „In dieser Konstellation wird das Interview inszeniert und produziert“ (ebd.). Der Interviewer gilt aufgrund seiner Interaktion mit den Subjekten des Forschungsfeldes als „zentrale[s] kommunikative[s] Erkenntnisinstrument“ und nimmt dadurch beim qualitativen Interview eine selbstgewählte oder zugeschriebene Rolle ein (vgl. Flick 1995, 154). Für die Interaktionskompetenz des Interviewenden bedeutet dies „die Fähigkeit, mit der Rollenaushandlung und den damit verbundenen Positionierungen [umzugehen]“ (Helfferich 2011, 132). Die zentrale Aufgabe des Interviewers ist demnach die „Öffnung der Bühne“ zu Beginn des Interviews, damit Interviewer und Befragter ihre Rollen finden können (vgl. Hermanns 2010, 363). Hermanns weist darauf hin, dass die interviewten Personen im Alltag mehrere soziale Rollen einnehmen und der Interviewer sich bewusst machen muss, welche dieser Rollen er mit seiner Interaktion anspricht (vgl. ebd.). Gleichzeitig muss der Interviewer seinen Gesprächspartnern die Übernahme einer anderen Rolle ermöglichen (vgl. ebd.). Beide Interviewpartner treten mit entsprechenden (Rollen-)Vorstellungen in die Interaktion ein, die im Laufe des Interviews weiter ausgehandelt und entsprechend modifiziert werden können (vgl. Helfferich 2011, 132). Dem Interviewer kommt in diesem Prozess der Selbst- und Fremdpositionierung eine besondere Gestal-

tungsaufgabe zu (vgl. Hermanns 2010, 361).

Insbesondere durch die o. a. „Vertrautheit“ des Forschungsfeldes und der -subjekte wird dem Autor während des Interviews eine Doppelrolle zuteil: Auf der einen Seite erfordert die Interaktion *Empathie*, indem versucht wurde, die Perspektive des Interviewpartners einzunehmen, um dessen individuelle Wahrnehmung (besser) zu verstehen und zu deuten (vgl. ebd., 364). Auf der anderen Seite musste sich der Autor – auch bei den ihm durch die Teilnahme am Bildungsnetzwerk bereits bekannten Aspekten – gleichzeitig der „Fremdheit“ (ebd., 364) der Darstellung des Interviewten bewusst sein und eine Haltung „absichtlicher Naivität“ einnehmen (Kvale 1996 nach Hermanns 2010, 364). Indem der Netzwerkakteur aus dessen Sicht zu den zu untersuchenden Aspekten befragt wurde, die dem Autor eigentlich bekannt sein müssten, kann bei Ersterem der Eindruck eines Desinteresses des Forschers entstehen, was es im Sinne eines ertragreichen Interviewprozesses zu vermeiden gilt (vgl. Hermanns 2010, 364). Die Verwendung des problemzentrierten Interviews (vgl. Kapitel 3.2.1) und die Techniken der Interviewführung (vgl. Kapitel 3.2.5) trugen dazu bei, den Interaktionsprozess zwischen Interviewer und Interviewten so zu gestalten, dass die o. g. Probleme nicht auftreten.

3.4.3 Intercoderreliabilität und kommunikative Validierung

Vor dem im Kapitel 3.4.1 erläuterten Hintergrund der eingeschränkten Übertragbarkeit quantitativer Gütekriterien auf qualitativ orientierte Forschung (vgl. Mayring 2002, 142) ist bereits die Validierung mit den dieser Arbeit zugrunde liegenden Kernkriterien ausgeführt worden. Die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“, eines der Kriterien, die als Maßstab an die Ergebnisse dieser Arbeit angelegt werden, ermöglicht die diskursive Form zur Herstellung von Intersubjektivität. Um die Gültigkeit der analysierten Kategorien zur Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation in dem untersuchten Bildungsnetzwerk und die Angemessenheit der Interpretation dieser zu prüfen, wurde auf die kommunikative Validierung zurückgegriffen (vgl. Klüver 1979; Heinze/Thiemann 1982 in Mayring 2010, 120). Gemeint ist hiermit, dass eine Prüfung der Analyseergebnisse zwischen dem Forscher und den Netzwerkakteuren diskursiv stattfindet, d. h., die Beforschten werden nach dem Interview mit den Ergebnissen konfrontiert und erhalten dadurch die Möglichkeit, sich dazu zu äußern (vgl. Mayring 2002, 147; Mayring 2010, 120). Die Wiederauffindbarkeit der befragten Netzwerkakteure kann als wichtiges Argument zur Absicherung der Analyseergebnisse angesehen werden (vgl. Scheele/Groeben 1988 in Mayring 2002, 147). Mayring gibt zu bedenken, dass die kommunikative Validierung nicht das ausschließliche Kriterium der Gültigkeitsprüfung sein darf, dennoch liefert die dialogische Absicherung entscheidende Argumente zur Relevanz der Ergebnisse (vgl. Mayring 2002, 147). Bereits während der Interviews mit den Netzwerkakteuren

fand durch die Rückspiegelung von Aussagen durch den Interviewer eine erste kommunikative Validierung der erhaltenen Informationen statt. Zusätzlich erhielten die Beforschten im weiteren Forschungsprozess die Möglichkeit zu einer weiteren kommunikativen Validierung. Hierzu wurden allen Beforschten die Kategorien und interpretativen Ergebnisse im Rahmen einer Gruppendiskussion diskursiv dargestellt. Die Beforschten wurden gebeten, Anmerkungen und potenziellen Änderungs- bzw. Ergänzungsbedarf zu äußern.

An den im vierten Kapitel dargestellten empirischen Ergebnissen dieser Untersuchung wurde im Rahmen der Diskussion dieser Ergebnisse geprüft, inwiefern andere Veröffentlichungen die empirischen Befunde stützen oder in Frage stellen (vgl. Kapitel 5). Dazu wurden zum einen wissenschaftliche Arbeiten herangezogen, die bereits im zweiten Kapitel dieser Arbeit zur Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens dienten. Zum anderen wurden empirische und theoretische Arbeiten anderer Disziplinen genutzt, die mit den empirischen Ergebnissen in Verbindung gebracht werden können. Der Abgleich mit dem wissenschaftlichen Bezugsrahmen wurde bereits innerhalb des Prozesses der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt. Die Entwicklung der Haupt- und Metakategorien erfolgt, wie in den Kapiteln 3.3.2 und 3.3.3 dargestellt, zum Teil durch den Rückgriff auf den dieser Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Bezugsrahmen. Neben dieser deduktiven Kategorienentwicklung wurden die Haupt- und Metakategorien induktiv im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gebildet (vgl. Kapitel 3.3.2) und ebenfalls anderen theoretischen und empirischen Befunden gegenübergestellt.

Eine Voraussetzung für die im vorherigen Kapitel 3.4.1 beschriebene Validität ist die Reliabilität der Ergebnisse (vgl. Mayring 2010, 118): „Die Reliabilität betrifft die Genauigkeit, die Exaktheit des Vorgehens, der Messung“ (Mayring 2002, 142). Aufgrund der eingeschränkten Übertragbarkeit dieses Gütekriteriums auf die qualitative Forschung dieser Arbeit wird die *Intercoderreliabilität* als spezifisch inhaltsanalytisches Gütekriterium angewendet (vgl. Kapitel 3.4.1). Bei dieser Reliabilitätsbestimmung werden die gesamte Analyse oder Teile dieser von mehreren Forschern durchgeführt und die Ergebnisse miteinander verglichen, um die Objektivität der Ergebnisse zu messen (vgl. Mayring 2010, 117). Holsti (1969) und Rust (1981) merken an, dass neben der Anwendung der Kategorien auf das Material die Konstruktion der Kategorien zuverlässig verlaufen muss (vgl. ebd., 117 f.). So ist nach Ritsert (1972) mit steigender Komplexität des Kategoriensystems die Zuverlässigkeit der Reliabilitätsprüfung unterschiedlicher Kodierer erschwert, während gleichzeitig die inhaltliche Aussagekraft der Untersuchung steigt (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wurden Interviewtranskripte aus unterschiedlichen Adoptorengruppen von zwei Kodierern entsprechend der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) kodiert. In anschließenden Intercoderkonferenzen wurden die Ana-

lysen diskutiert. Die Übereinstimmung der Kodierer, insbesondere im ersten Durchgang der Kodierung, war gering, was zu einer Überarbeitung des Kategoriensystems führte (vgl. Mayring 2003). Zentraler Diskussionspunkt dabei waren die Überschneidungen zwischen unterschiedlichen Kategorien, die auf eine fehlende Differenzierung des Kategorienschemas hinweisen (vgl. Krause et al. 2000, 10). Die Differenzierung oder Trennschärfe der Kategorien ermöglicht, dass sich diese eindeutig voneinander abgrenzen lassen, wodurch es im Kodierprozess nicht zu Mehrfachzuordnungen kommt, sondern der jeweilige Textinhalt nur einer einzigen Kategorie zugeordnet werden kann. Da eine uneindeutige Kategoriendifferenzierung negative Auswirkungen auf die Interpretation der Ergebnisse hat (vgl. Krippendorf 1980 in Mayring 2010, 121), ist dieses vor der Erstellung des endgültigen Kategoriensystems zu diskutieren. Bleiben dennoch einzelne Kategorien uneindeutig, lässt sich die Zuverlässigkeit erhöhen (vgl. Kapitel 3.3.2), indem die betroffenen Kategorien zusammengelegt werden (vgl. ebd.). Das Kategoriensystem wird dadurch zwar gröber, aber gleichzeitig exakter (vgl. ebd.). Neben der Kategoriendifferenzierung lässt sich durch die erneute Anwendung des Kategoriensystems auf das Material die Stabilität der Kategorien überprüfen (vgl. Mayring 2010, 120). Dieses wurde im Rahmen dieser Arbeit insbesondere nach dem zweiten Durchgang der Kategorienentwicklung durch die Nutzung des Analyseinstrumentes durch zwei unterschiedliche Kodierer geprüft. Das Ergebnis ist das Kategoriensystem, wie es im vierten Kapitel dargestellt wird.

Trotz der von Ritsert 1972 und Lisch/Kritz 1978 geäußerten Kritik an der Aussagekraft der *Intercoderreliabilität* (vgl. Mayring 2010, 117) unterstützt das zuvor skizzierte Vorgehen die Nachvollziehbarkeit und die argumentative Interpretationsabsicherung der Ergebnisse, wie bereits im Verlauf dieses Kapitels zu den allgemeinen Gütekriterien qualitativer Forschung beschrieben (vgl. Kapitel 3.4.1). Die Ergebnisse der Intercoderkonferenzen leisten somit einen entscheidenden Beitrag zur Optimierung des Kategoriensystems.

4 Ergebnisse der Einzelfallanalyse

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der Einzelfallanalyse dargestellt, um sie im anschließenden fünften Kapitel zu diskutieren und daraus Hypothesen zur Beantwortung der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) abzuleiten. Die Darstellung der Abgrenzung vom bisherigen theoretischen und empirischen Forschungsstand bzw. dessen Erweiterung ist somit originärer Bestandteil des fünften Kapitels.

Aus der qualitativen Inhaltsanalyse der problemzentrierten Interviews, die mit neun Akteuren des analysierten Bildungsnetzwerkes geführt wurden, leitet sich ein Kategoriensystem bezüglich der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation ab, das sich in vier Hauptkategorien mit dreizehn Subkategorien untergliedert. Zu den Hauptkategorien zählen die Charakteristika

- der Innovation
- der Individuen
- der Organisation
- der Netzwerkeinbettung

Die Abbildung 16 stellt die vier Kategorien mit ihren Subkategorien grafisch dar. Dieses Kategoriensystem wird im Hinblick auf seinen Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk und unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens in den folgenden Kapiteln 4.1 bis 4.4 beschrieben und interpretiert (vgl. Mayring 2002, 117). Bei der Ergebnisdarstellung wird das Kategoriensystem – auch um die Lesbarkeit zu verbessern – anhand der Einzelfälle bzw. der unterschiedlichen Adoptorengruppen (innovative, frühe, späte und Nicht-Adoptoren) erläutert. Hierdurch lassen sich die empirischen Ergebnisse der Analyse im Verlauf dieses Kapitels im Sinne der vergleichenden Einzelfallanalyse darstellen. Der Einfluss der dreizehn Faktoren wird jeweils innerhalb und zwischen den vier unterschiedlichen Adoptorengruppen offengelegt. Zur Illustration der Beschreibungen der jeweiligen Kategorien wird auf markante Zitate aus den Interviews zurückgegriffen, die mit den Netzwerkakteuren geführt wurden. Durch dieses Vorgehen wird die Rekonstruktion der Beeinflussungsfaktoren nachvollziehbar, die dazu geführt haben, dass die analysierte Innovation an den Schulen des regionalen Bildungsnetzwerkes unterschiedlich schnell oder gar nicht diffundiert.

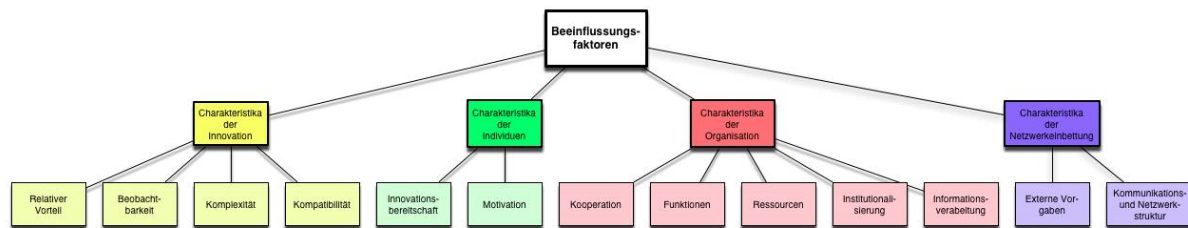


Abbildung 16: Das Kategoriensystem (eigene Darstellung)¹⁶

Grundlage der Kategorien sind die Daten aus den Interviews, die mit den unterschiedlichen Netzwerkakteuren in den vier Adoptorengruppen geführt wurden. Aufgrund des Fokus dieser Arbeit auf Schulen als Adoptoren gilt die jeweilige Innovation dann als adoptiert, wenn diese entsprechend von der gesamten Schule und nicht lediglich einzelnen Mitarbeitern dieser adoptiert wurde (vgl. Kapitel 2.2). Diese Vorgabe führt zu der Eingruppierung der analysierten Schulen innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes in die Adoptorengruppen. Die vier Adoptorengruppen werden im Folgenden vorgestellt. Um die Anonymität der Beforschten zu wahren, geht es hierbei um eine Charakterisierung, wobei die zugehörigen Kennzahlen in der Tabelle 3 im Überblick dargestellt werden. Anschließend werden die konkreten Analyseergebnisse in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels beschrieben.

1. Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes

Bei dem Geschäftsführer¹⁷ handelt es sich um einen Mitarbeiter einer Schule der späten Adoptoren, die im entsprechenden Abschnitt (vgl. 4. Späte Adoptoren) vorgestellt werden. Die Position des Geschäftsführers ist eine seit 2002 bestehende Funktionsstelle, die von der zuständigen Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg mit zeitlichen Ressourcen unterstützt wird. So ist der Geschäftsführer des Netzwerkes mit der einen Hälfte seiner Arbeitszeit in dieser Funktion tätig und mit der anderen Hälfte Mitarbeiter an einer Schule. Er zählt zu den Gründungsmitgliedern des regionalen Bildungsnetzwerkes.

2. Innovative Adoptoren

Bei den drei Schulen der innovativen Adoptoren handelt es sich um ein Gymnasium und zwei

¹⁶ Das Kategoriensystem findet sich im Anhang in voller Auflösung.

¹⁷ Zur besseren Lesbarkeit und aus Gründen der Anonymisierung der Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer wird bei den verwendeten Begriffen, wie „Geschäftsführer“, „Stadtteilbeauftragter“, „Netzwerkakteur“ und „Befragter“ ausschließlich die männliche Form genutzt. Innerhalb der Zitate aus den Interviews wird ebenfalls ausschließlich die männliche Form genutzt. Dieses ist möglich, da eine Unterscheidung nach Frauen und Männern in der Befragungsgruppe zur Beantwortung der Forschungsfrage unerheblich ist. Die Beschreibung beinhaltet, sofern notwendig, jeweils die weibliche Form.

Grundschulen, bei denen die eine während der Adoptionsphase der Innovation die Organisationsstruktur einer Grund-, Haupt- und Realschule aufweist. Alle drei Schulen haben die Innovation im Jahr 2004 adoptiert. An dem Gymnasium arbeiten mehr als fünfzig Mitarbeiter. Die Grund-, Haupt- und Realschule sowie die zweite Grundschule beschäftigen jeweils zwischen 30 und 50 Mitarbeiter. Alle Schulen der innovativen Adoptoren wurde von der Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg ein niedriger Sozialindex¹⁸ zugewiesen. Bei den innovativen Adoptoren wurden drei Netzwerkakteure interviewt. Bei allen dreien handelt es sich um sog. Stadtteilbeauftragte, die im Rahmen dieser Funktionsstelle ihrer Schule als Vertreter ihrer Schule an dem Bildungsnetzwerk teilnehmen. Alle drei Netzwerkakteure sind von Beginn an Mitglieder des regionalen Bildungsnetzwerkes.

3. Frühe Adoptoren

Bei den frühen Adoptoren handelt es sich zum Zeitpunkt der Adoption (2005) um eine Grundschule und eine Grundschulabteilung einer Gesamtschule. Beide haben zwischen 30 und 50 Mitarbeiter. Sowohl die Grundschule als auch die Grundschulabteilung der Gesamtschule weisen einen niedrigen Sozialindex auf. Beiden Netzwerkakteuren ist von ihrer jeweiligen Schule für die Teilnahme an dem Bildungsnetzwerk die Funktionsstelle des Stadtteilbeauftragten zugewiesen worden. Während einer der beiden Stadtteilbeauftragten zu den Gründungsmitgliedern des regionalen Bildungsnetzwerkes gehört, hat der andere erst etwa ein Jahr später seine Arbeit im Netzwerk aufgenommen.

4. Späte Adoptoren

Die dritte Adoptorengruppe setzt sich aus den Grundschulabteilungen zweier Gesamtschulen zusammen. Beide Schulen haben über 50 Mitarbeiter und weisen einen niedrigen Sozialindex auf. Einer der beiden Netzwerkakteure hat von seiner Schule die Funktion des Stadtteilbeauftragten erhalten, um die Schule im Netzwerk zu vertreten, und war von Beginn an Mitglied im regionalen Bildungsnetzwerk. Der zweite Netzwerkakteur hat keine offizielle Funktionsstelle für die Netzwerkarbeit von der Schule zugewiesen bekommen und seine Mitarbeit im Bildungsnetzwerk zudem erst etwa ein Jahr später aufgenommen. Der Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes ist, wie im obigen Abschnitt beschrieben, mit der Hälfte seiner Arbeitszeit

¹⁸ Seit 1996 gibt es in Hamburg für Grund- und weiterführende Schulen (Sekundarstufe I) einen Sozialindex (auch „KESS-Index“ oder „LAU-Index“ genannt). Dieser basiert auf Bourdieus (1982) Theorie des Kapitals (vgl. Schulte 2013). Er beschreibt die Rahmenbedingungen der Schulen, die sich aus der unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaft ergeben. Er spiegelt somit die soziale Situation der Schule wider und erlaubt eine Aussage über die soziale Belastung an einer Schule (vgl. Bos et al. 2006). Der Index wird beispielsweise für die/zur Ressourcensteuerung im Bildungswesen genutzt.

ebenfalls Mitarbeiter an einer der beiden Schulen der späten Adoptoren. Die beiden Schulen dieser späten Adoptorengruppe haben die Innovation im Jahr 2006 adoptiert.

5. Nicht-Adoptoren

Zu den Nicht-Adoptoren der Innovation im analysierten Bildungsnetzwerk zählen drei Schulen. Hiervon wurde der Netzwerkakteur einer Schule im Rahmen dieser Arbeit befragt. Die beiden weiteren Schulen standen für eine Teilnahme an den Interviews nicht zur Verfügung. Bei der analysierten Schule handelt es sich um eine Schule in privater Trägerschaft mit über 50 Mitarbeitern. Da der Sozialindex u. a. als Grundlage für die Ressourcenzuweisung zu den öffentlichen Schulen durch die Schulbehörde verwendet wird (vgl. Schulte 2010), liegt für diese Schule keine entsprechende Indexberechnung vor. Der Netzwerkakteur dieser Gruppe hat von seiner Schule weder eine entsprechende Funktion als Stadtteilbeauftragter erhalten noch gehört er zu den Mitbegründern des regionalen Bildungsnetzwerkes.

Tabelle 3: Kennzahlen der Schulen nach Adoptorengruppen (eigene Darstellung)

Adoptorengruppe	Schulform	Netzwerk- akteur	Schulgröße anhand der Mitarbeiterzahl (MA)	KESS	Professionen	Adoptionszeit- punkt der Schule
Geschäftsführer	Gesamtschule	B2	> 50 MA	2	5	(2006)
Innovative Adoptoren	Grund-, Haupt- und Realschule	B9	30 – 50 MA	1	5	2004
	Gymnasium	B1	> 50 MA	3	1	
	Grundschule	B4	30 – 50 MA	1	5	
Frühe Adoptoren	Grundschulab- teilung an Ge- samtschule	B3	30 – 50 MA	2	4	2005
	Grundschule	B6	30 – 50 MA	1	2	
Späte Adoptoren	Grundschulab- teilung an Ge- samtschule	B5	> 50 MA	1	4	2006
	Grundschulab- teilung an Ge- samtschule	B7	> 50 MA	2	5	
Nicht-Adoptoren	Schule in priva- ter Trägerschaft	B8	> 50 MA	-	4	keine Adoption

4.1 Charakteristika einer Innovation

Die Analyse der Interviews mit den Akteuren des regionalen Bildungsnetzwerkes verdeutlicht, dass die wahrgenommenen Charakteristika einer Innovation dafür ausschlaggebend sind, ob eine Innovation adoptiert wird oder nicht. Die Ergebnisse dieser Studie setzen somit an den von Weiber (1992) und Rogers (2003) beschriebenen Ursachen für die Adoption von Innovationen an. Ergänzend zur bisherigen Innovations- und Diffusionsforschung zeigt sich darüber hinaus, dass die Charakteristika der analysierten Innovation auch die Diffusionsgeschwindigkeit in dem betrachteten regionalen Bildungsnetzwerk beeinflussen. Eine Ausnahme bildet das Charakteristikum der Erprobbarkeit einer Innovation (vgl. Rogers 2003). Hierbei war im analysierten Bildungsnetzwerk weder ein förderlicher noch ein hemmender Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation auszumachen. Aus diesem Grund wird dieses bei der Beschreibung der empirischen Ergebnisse im Rahmen dieses Kapitels nicht weiter aufgeführt, sondern erst durch den theoretischen Rückschluss im folgenden Kapitel 5 diskutiert. Die übrigen vier von Rogers beschriebenen Charakteristika einer Innovation werden entsprechend den vier Adoptorengruppen (innovative, frühe, späte und Nicht-Adoptoren) und der Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation durch sie in den folgenden Abschnitten 4.1.1 bis 4.1.4 dargestellt.

4.1.1 Relativer Vorteil

Innovative Adoptoren

Bei der ersten Subkategorie der Charakteristika der Innovation handelt es sich um den relativen Vorteil, den ein potenzieller Adoptor der Innovation beimisst. Dieser relative Vorteil der spezifischen Innovation der Leseweche spielt bei der Beschreibung der drei Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren eine bedeutende Rolle für die Diffusion der Innovation. Der relative Vorteil der Innovation ist bei den innovativen Adoptoren im Detail äußerst unterschiedlich besetzt, lässt sich aber in Form von zwei Clustern generalisieren. Hierzu zählt zum einen der „relative Vorteil für die pädagogische Arbeit“, der sich insbesondere auf Vorteile für den einzelnen Mitarbeiter bezieht. Daneben steht das Cluster „relativer Vorteil für die ganze Schule“, welches sich sowohl auf einzelne Mitarbeiter als auch die Gesamtheit und insbesondere die Schulleitung bezieht. Externe Angebote, die in der Regel kostenlos vom Netzwerk für die beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt werden und freiwillig genutzt werden können, bieten neben dem inhaltlichen Interesse eine Arbeitserleichterung für die teilnehmenden Mitarbeiter bzw. Schulen. Dies führt in der Wahrnehmung der Befragten zu einem relativen Vorteil durch die Adoption der Innovation in einem der beiden Cluster. Gleichzeitig sehen die Schulen an der Teilnahme einen Vorteil für die Schule selbst:

„Da mit[zu]machen, weil dann eben auch [ihre] Schule oder [ihre] Schülerinnen da möglicherweise gewinnen [...] und sich da positionieren [...] [können] gegenüber den anderen“ (B2, 20 – 20).

Darüber hinaus werden weitere motivationale Faktoren für die Teilnahme am „zentralen Lesetag“¹⁹ genannt, die weniger bei der Schulleitung als für den einzelnen Mitarbeiter als relativer Vorteil anzusehen sind:

„Mitmachen an einer übergeordneten Idee und die gemeinsame Ausstellung, die auch eine ‚Würdigung der Arbeit‘ darstellt“ (vgl. B2, 10 – 12).

Frühe Adoptoren

Der relative Vorteil der Innovation für die Schule und die beteiligten Mitarbeiter spielt auch bei den frühen Adoptoren für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation eine Rolle. Sowohl der „relative Vorteil für die pädagogische Arbeit“ als auch der „relative Vorteil für die ganze Schule“, welche sich bereits bei den Innovatoren ausmachen lassen, finden sich ebenfalls generalisiert bei den frühen Adoptoren wieder. Im Vergleich zum Stadtteilbeauftragten²⁰ B3 beschreibt der Stadtteilbeauftragte B6 die Bedingungen für die positive Wirkung des relativen Vorteils auf die Adoption der Innovation wesentlich detaillierter:

„Dass es sinnvoll ist, also, dass jeder die [...] Wichtigkeit des Lesens genau gleich einschätzt. Also, dass wir uns da decken“ (B3, 146 – 146).

Die von dem Stadtteilbeauftragten beschriebenen relativen Vorteile der Innovation für die pädagogische Arbeit erfordern jedoch, dass „man die Leseweche nicht als Woche sieht“ (B6, 6 – 6). Das heißt, dass die Innovation ergänzende Maßnahmen zu der Leseweche erfordert, um Wirkung zu entfalten und damit ein relativer Vorteil für die potenziellen Adoptoren entsteht. Wenn ein relativer Vorteil besteht, so der Stadtteilbeauftragte B6, dann werden die Mitarbeiter und letztendlich dadurch die gesamte Schule dazu motiviert, die Innovation zu adoptieren (vgl. B6, 36 – 36). Insgesamt bestätigt sich dadurch die von Rogers beschriebene Notwendigkeit des relativen Vorteils für die Adoption einer Innovation auch bei den frühen Adoptoren der im Bildungsnetzwerk vertretenen Schulen (vgl. Rogers 2003).

Späte Adoptoren

„[Das] muss ja schon irgendwie sinnvoll sein. Und dann beteiligen sich die Leute auch“ (B7, 190 – 190).

¹⁹ Bei dem „zentralen Lesetag“ handelt es sich um eine gemeinsame Veranstaltung im Rahmen des schulexternen Bausteins der Innovation, die zentral von den Akteuren des regionalen Bildungsnetzwerkes organisiert wird (vgl. Kapitel 1.1).

Mit dieser Wahrnehmung beschreibt der Netzwerkakteur B7 die große Bedeutung des relativen Vorteils der Innovation für deren Adoption, wie sie auch Rogers darstellt (vgl. Rogers 2003, 233). Ähnlich stellt es sich auch an der Schule von B5 dar, wenn die Mitarbeiter, für welche die Innovation mit ... kompatibel erscheint, diese auch als Erste adoptieren, da sie für sich einen relativen Vorteil in der Innovation sehen und nicht lediglich zusätzliche Arbeit (vgl. Kompatibilität; Kapitel 4.1.4).

So sieht der Stadtteilbeauftragte B5 in dem Anspruch der Innovation einen relativen Vorteil für die eigene pädagogische Arbeit und die gesamte Schule:

„[B]ildungsferne Kinder zum Lesen zu bringen. [...]. Dass das, ja, dass man den Kindern einfach Bücher damit näher bringt. [...] [A]uch bisschen Generationen zu vereinen, dass wir Eltern mit dahin bekommen, Großeltern, die auch sehen, was passiert, was kann man alles machen“ (B5, 4 – 6).

Im Gegensatz dazu stellt die Innovation für die Klasse des Netzwerkakteurs B7 keinen relativen Vorteil dar:

„[...] [D]a war die Leseweche im Grunde genommen, ja, man hat es gemacht. Für die Klasse war es nichts Besonderes in dem Sinne“ (B7, 6 – 6).

Dies hängt zum Teil auch mit den strukturellen Bedingungen der Integration der Innovation in den regulären Unterricht und der fehlenden Einrichtung einer Projektwoche (vgl. Institutionalisierung; Kapitel 4.3.4) zusammen. Dennoch ergibt sich für die Mitarbeiter der Schule im Allgemeinen dennoch ein relativer Vorteil für die pädagogische Arbeit aufgrund der Herausforderungen, die an die gesamte Organisation gestellt werden:

„[...] [D]ie Leute nehmen doch teil, weil man – im Grunde genommen weiß man ja, Lesen ist wichtig“ (B7, 202 – 202).

Darüber hinaus stellt sich für B7 über die konkrete pädagogische Arbeit hinaus ein Vorteil für die gesamte Organisation ein:

„[...] [I]ch denke, gerade jetzt, wo jede Schule irgendwo da auch sehen muss, dass [...] [sie] eine gute Öffentlichkeit[sarbeit] bekommt oder so, wärst du dumm, wenn du dich hier nicht beteiligen würdest“ (B7, 194 – 194).

Der Vorteil der öffentlichen Darstellung der Schule sowie der Vernetzung mit anderen Schulen wird gleichzeitig als eine Art Zwang wahrgenommen:

„Und ich meine, das macht ja auch ein schlechtes Bild, wenn eine Schule sich irgendwo ausklinkt. Und von daher überlegt auch eine Schulleitung sich dann doch, dass sie sich da irgendwo mit einbringt“ (B7, 190 – 190).

Im Vergleich zu den innovativen und frühen Adoptoren sind die Wahrnehmungen des Stadtteilbeauftragten und des Netzwerkakteurs der späten Adoptoren bezüglich des relativen Vorteils der Innovation von der Schulleitung und den Mitarbeitern ihrer Schule weniger stark ausgeprägt. Hinzu kommt, dass die externen Angebote bei den späten Adoptoren, im Gegensatz zu den früheren Adoptoren, von denen sie zusätzlich als relativer Vorteil für die pädagogische Arbeit an den Schulen wahrgenommen wurden, bis auf den „zentralen Lesetag“ keine Erwähnung finden. Auffällig in diesem Zusammenhang ist die Äußerung des Stadtteilbeauftragten B5, dass am Anfang „[...] auch gefehlt [hat], dass die Idee zündete“ (B5, 40 – 40). Diese Aussage verdeutlicht, dass an dieser Schule der relative Vorteil zu Beginn nicht in dem Maße gesehen wird, wie es für eine gelingende Adoption notwendig gewesen wäre. B5 sieht dies auch als der Komplexität der Innovation (vgl. Kapitel 4.1.3) und einer für diese Komplexität nicht ausreichenden Beobachtbarkeit der Innovation (vgl. Kapitel 4.1.2) geschuldet:

„[D]ie Ideenzündung, also der [...] Funke, muss ja irgendwie reingetragen werden. Ob das nun intern kommt, die Idee von [...] irgendeiner Schule, dass sie sagt ‚Also irgendwie müssen wir eigentlich mal eine Schreibeweche machen‘ oder sowas oder ob das eben von außen kommt“ (B5, 132 – 132).

Nicht-Adoptoren

Der Befragte B8 sieht in der Innovation weder einen Vorteil für die eigene Arbeit noch für die gesamte Schule:

„[...] [Die] Leseweche, die interessiert uns eher peripher“ (B8, 4 – 4).

Die Schule von B8 hat ausgehend von schlechten Ergebnissen in den Lernstandsuntersuchungen im Jahr 2003 die Leseförderung für die Schüler an der Schule intensiviert. Hierzu zählen u. a. regelmäßige, im Stundenplan verankerte Lesezeiten. Hinzu kommen ein Lesewettbewerb und eine schulinterne Leseweche. Durch „viele Ressourcen und viel Bewusstsein in dem Bereich Lesen“ (ebd.) hat die Schule die Lesekompetenz bereits erfolgreich verbessert und ist „jetzt [bei den Lernstandsuntersuchungen] mit an der Spitze“ (ebd.). Die Leseweche aus dem Netzwerk ist für den Befragten auf Nachfrage somit nichts Neues, weshalb die Schule diese Innovation des Netzwerkes nicht adoptiert hat. Dennoch nimmt auch diese Schule an dem „zentralen Lesetag“ des Netzwerkes teil. Der Vorteil der Teilnahme wird jedoch nicht an der Innovation selbst festgemacht, sondern an der Vernetzung mit den anderen Schulen in der Region:

„[...] Um zu erfahren, wie das bei anderen läuft, man kann da immer schöne Ideen sammeln. Und um letztendlich auch Präsenz zu zeigen. Denn als [...] Privatschule haben wir hier einen Sonderstatus und dieser Sonderstatus ist nicht immer vorteilhaft. Wir haben also auch viel mit [...] Vorurteilen oder [...] falschen Ideen zu tun,

mit Repressalien, das sind schon Repressalien, von der Behörde. Von daher ist es ganz gut, wenn man sich dann mal in ganz neutralen Foren auch präsentiert“ (B8, 8 – 8).

Fazit

Aufgrund des fehlenden relativen Vorteils der Innovation für die Schule von B8 besitzen die weiteren Charakteristika der Innovation keine Bedeutung für die Entscheidung für bzw. gegen die Adoption der Innovation aus dem Netzwerk. Die Innovation wird ohne weitere Prüfung der Beobachtbarkeit (vgl. Kapitel 4.1.2), Komplexität (vgl. Kapitel 4.1.3) oder Kompatibilität (vgl. Kapitel 4.1.4) nicht adoptiert. Aufgrund dieser fehlenden Bedeutung der weiteren Kategorien der Beeinflussungsfaktoren wird die Gruppe der Nicht-Adoptoren bei der weiteren Beschreibung der Ergebnisse nicht mehr thematisiert. Im fünften Kapitel werden diese Erkenntnisse unter dem Fokus der theoretischen Diskussion hingegen wieder aufgegriffen.

Nach Rogers' Theorie ist der relative Vorteil, als Verhältnis von erwartetem Vorteil und Kosten, die durch die Adoption der Innovation entstehen, als „one of the strongest predictors of an innovation's rate of adoption“ zu verstehen (Rogers 2003, 233). Entsprechend den Ergebnissen dieser Analyse zeigt sich beim wahrgenommenen relativen Vorteil der Innovation ebenfalls ein positiver Einfluss auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann.

4.1.2 Beobachtbarkeit

Bei der Beobachtbarkeit handelt es sich um eine Kategorie, die sich ebenfalls den Charakteristika einer Innovation zuordnen lässt. Rogers (2003) beschreibt die Beobachtbarkeit als wichtiges Charakteristikum von Innovationen, um erfolgreich von Individuen oder Organisationen adoptiert zu werden. Er unterscheidet dabei die gut sichtbaren *Hardware*- von den weniger offenkundig beobachtbaren *Software*-Aspekten (vgl. Rogers 2003, 259). So sind beispielsweise die eher uneindeutigen Ziele einer präventiven Innovation nicht direkt beobachtbar und führen dadurch zu einer langsameren Verbreitung der Innovation (vgl. Singhal/Rogers 2003). Bei der dieser Arbeit zugrunde liegenden Innovation handelt es sich um eine solche Innovation, die weniger durch sog. *Hardware*- als durch weniger offenkundig beobachtbare *Software*-Aspekte besteht, was Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit hat. In den folgenden drei Abschnitten wird deutlich, inwiefern die Beobachtbarkeit der Innovation deren Diffusionsgeschwindigkeit in den unterschiedlichen Adoptorengruppen beeinflusst.

Innovative Adoptoren

Bei den innovativen Adoptoren lassen sich bezüglich der Kategorie Beobachtbarkeit der Innovation drei Ebenen unterscheiden. Hierzu zählt erstens die Beobachtbarkeit vergleichbarer Innovationen im Vorwege der konzeptionellen Planungen durch die Stadtteilbeauftragten des

Netzwerkes. Bei dieser Betrachtungsweise ist B9 der einzige Stadtteilbeauftragte, der selbst vor der Adoption der Innovation an der eigenen Schule außerhalb seiner Schule und ebenfalls außerhalb des Netzwerkes ein ähnliches Projekt beobachten konnte und daran beteiligt war. Zweitens betrifft die Beobachtbarkeit in der Beschreibung der innovativen Adoptoren neben der Beobachtbarkeit der Netzwerkakteure die der Mitarbeiter der Schule als potenzielle Adoptoren. Die eigentlichen Ziele der Innovation, wie die Verbesserung der Lesekompetenz bei den Schülern und die Steigerung der Motivation am Lesen, sind, wenn überhaupt, dann nur schwer bzw. erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung zu beobachten. Dennoch spielt die Beobachtbarkeit insbesondere im Zusammenhang mit der Komplexität der Innovation eine nicht unerhebliche Rolle für die Adoption der Innovation bei den innovativen Adoptoren (vgl. Kapitel 4.1.3). So haben beispielsweise die Stadtteilbeauftragten die *Software-* in *Hardware-*Aspekte transferiert und dadurch einen förderlichen Faktor für die Adoption der Innovation ausgemacht. Dabei haben sie am Ende der Projektwoche Ausstellungen in der eigenen Schule durchgeführt oder die Mitarbeiter auch durch Plakate über die Innovation informiert, wie das folgende Zitat des Stadtteilbeauftragten B9 beispielhaft verdeutlicht:

„[...] [W]ir [haben] nach der Projektwoche am Freitag auch eine große Ausstellung gemacht [...] und so [...] was wie Klassen-Öffnen, sodass alle anderen Klassen auch zu einem hinkamen“ (B9, 22 – 22).

Die dritte Ebene umfasst die Beobachtbarkeit der Wirkungen der Innovation. Alle drei Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren (B1, B4 und B9) beschreiben, dass die Wirkungen der Innovation zu erkennen seien. Da die Wirkungen erst mit einigem zeitlichen Versatz zu erkennen waren, wirkt sich dieser Aspekt nicht auf die Adoption aus und kann folglich nicht zu den Beeinflussungskriterien der Diffusionsgeschwindigkeit gezählt werden.

Frühe Adoptoren

Die Beschreibungen der interviewten Netzwerkakteure aus der Gruppe der frühen Adoptoren lassen erkennen, dass das anfängliche Fehlen von Beobachtungsmöglichkeiten bei den Mitarbeitern zu Widerstand führt und sich dadurch hemmend auf die Adoption auswirkt. So ist die Innovation zu komplex, als dass die reine Information ausreicht, damit Erstere von den Mitarbeitern adoptiert wird (vgl. Komplexität, Kapitel 4.1.3):

„Schwierig ist immer der Widerstand der Kollegen, die sagen: ‚Oh, soll ich das jetzt auch noch machen? Wie soll ich das denn schaffen?‘ oder ‚Ich habe eine erste Klasse, die können ja noch gar nicht lesen‘. Also, die vielleicht dann erst mal nicht an die Idee denken, man kann ja auch nur vorlesen oder man kann vielleicht sich ein paar Mütter ins Boot holen. Das hat es schwierig gemacht“ (B3, 10 – 10).

Wie die innovativen Adoptoren nutzen die Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren unterschiedliche Möglichkeiten, um die Innovation und deren *Hardware-* und *Software-*Aspekte für die Mitarbeiter der Schule sichtbar zu machen. So wirken zum einen die innerorganisationalen Formen der Beobachtbarkeit:

„Es gab auch immer eine Ausstellung am Ende. Also in der Pausenhalle. Wo wirklich jeder präsentieren musste, was er gemacht [hat] in der Woche“ (B6, 32 – 32).

Zum anderen wirken aber auch insbesondere die externen Aktionen durch das Netzwerk, die sogar eine „Strahlkraft“ (B3, 20 – 20) auf die Schulen und ihre Mitarbeiter ausüben:

„Und ich glaube, eine Unterstützung war auch, dass – es war immer auch in der, irgendwie in der Presse. Im Herbst ist Lesewoche in [Name des Stadtteils]. Mittlerweile waren ja bestimmt zwei oder drei vierte Klassen auch an diesem Lesewettbewerb [beteiligt], die ein bisschen erzählt haben. Es hat ja auch irgendwie eine Strahlkraft“ (ebd.).

Die externen Angebote wirken sich laut den Beschreibungen der Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren durch ihre Beobachtbarkeit förderlich auf die Adoption der Innovation aus:

„Und vielleicht auch durch die attraktiven Angebote, die man wahrnehmen konnte, ne. Dass man zum Beispiel da an dieser Leserallye teilnehmen konnte, dass man zum Vorlesewettbewerb gehen konnte und sowas“ (B3, 88 – 88).

Diese Formen der Beobachtbarkeit beschreiben die Stadtteilbeauftragten als unterstützend für die Adoption. So nehmen auch die Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren eine zunehmende Beteiligung der Mitarbeiter durch die Beobachtbarkeit wahr:

„Und vielleicht auch die Erfahrung: Es ist gar nicht so aufwendig, man kann es gut machen. Und man liest vielleicht sowieso eine Langschrift und macht das dann genau in der Zeit“ (ebd.).

Späte Adoptoren

Der Faktor der Beobachtbarkeit der Innovation spielt bei den späten Adoptoren eine bedeutende Rolle. So haben die entsprechenden Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure, wie die der frühen und innovativen Adoptoren, die *Software-* in entsprechende *Hardware-*Aspekte transferiert, da die reine Information über die Innovation für die Mitarbeiter der Schule zu abstrakt bleibt (vgl. Kapitel 4.1.3). Insbesondere aus Sicht des Stadtteilbeauftragten B5 erscheint die Möglichkeit zur Beobachtung für die Mitarbeiter vornehmlich bei abstrakten Innovationen sinnvoll und notwendig. Aus diesem Grund wurden entsprechende Beobachtungsformen von den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren in unterschiedlicher Weise mit

innerschulischen und externen Angeboten ermöglicht, um den Mitarbeitern die Innovation zu veranschaulichen:

„[...] Also, alleine, ja, weil das dadurch mehr präsent war in den Köpfen der anderen, als wenn ich nur gesagt habe: ‚Dann und dann ist wieder Leseweche. Wir machen das und das Thema‘“ (B5, 108 – 108).

Die Inanspruchnahme der Möglichkeiten zur Beobachtung bedeutet für die Mitarbeiter zusätzliche Arbeitszeit. So werden sie, zum Bedauern des Stadtteilbeauftragten B5, nicht durchgängig in Anspruch genommen, wie er am Beispiel der Teilnahme am zentralen Lesetag verdeutlicht:

„Also, es war aber immer schwer, ich habe eigentlich nie Kollegen nachmittags mit dahin gekriegt zum [zentralen Lesetag]“ (B5, 42 – 42).

Dennoch haben die Beobachtungsmöglichkeiten in Form von Präsentationen, Ausstellungen und Dokumentationen für die Mitarbeiter und die Gewinnüberreichung vor (innerschulischem) Publikum in den beiden Schulen der späten Adoptoren zu einer Zunahme der Beteiligung der Mitarbeiter geführt, wie die beiden Zitate der Netzwerkakteure B5 und B7 verdeutlichen:

„Ja, ich habe aber dann die Ergebnisse eben vorgestellt. Also, ich hab‘ dann eben gesagt und hab‘ Fotos gemacht und hier in der Ausstellung, wie das da war im Bürgerhaus und welche Kinder gewonnen haben beim Lesewettbewerb und wie viele Besucher da waren am Nachmittag und hab‘ Preise mitgebracht. Also, als dann Klassen auch so Ergebnisse mir mitgegeben haben, da habe ich da eben die Preise mitgebracht, von Kirsten Boie die Bücher“ (B5, 44 – 44).

„Also, wir haben ja immer diese Aulaveranstaltung gemacht und [...] wir haben dann natürlich auch zur Leseweche nachher immer eine kleine Ausstellung gemacht“ (B7, 168 – 168).

Während die Innovation zu Beginn hauptsächlich von den Mitarbeitern adoptiert wird, in deren Klassen der Stadtteilbeauftragte vertreten war, so beteiligten sich durch die Möglichkeiten der Beobachtung zunehmend weitere Mitarbeiter der Schule, sodass es „[...] immer mehr angesteckt [hat]“ (B5, 26 – 26). Durch die Beobachtung nimmt die Komplexität der Innovation aus Sicht der Mitarbeiter ab und eine zunehmende Sicherheit im Umgang mit dieser stellt sich ein (vgl. Kapitel 4.1.3).

Der Netzwerkakteur B7 beschreibt die innerschulische Würdigung der Preisträger des „zentralen Lesetages“ ebenfalls für die Beteiligung der Mitarbeiter und dementsprechend die Adoption der Innovation als förderlich. Auf einer innerschulischen Abschlussfeier der Leseweche, die nach dem zweiten Jahr der Innovation eingeführt wurde, wurden die teilnehmenden Schüler mit Preisen ausgezeichnet:

„[...] [B]eim zweiten Mal, als ich das gemacht habe, haben wir hinterher immer selbst noch eine Feier in der Aula gemacht“ (B7, 56 – 56).

B7 beschreibt neben dieser Beobachtungsform, dass die sich dadurch einstellende Motivation der Schüler und der Mitarbeiter für die Beteiligung der Mitarbeiter und somit die Adoption einen förderlichen Effekt besitzt:

„[D]ann habe ich beim zweiten Mal, haben wir irgendwie so ein Lieblingsbuch gemacht. Da sollten die Kinder irgendwo was zu schreiben, so, oder was zu malen. Und dann ist es natürlich so, dann haben die Kinder, die sich beteiligt haben, die sind in der Aula gewürdigt worden und haben so ein kleines Geschenk gekriegt, einen Lolli, eine Urkunde, was weiß ich. Und das spricht sich natürlich nachher rum. So. Und so machst du das doch im Grunde. Du versuchst, die Kinder irgendwo zu [...] ködern und dass dann die Kinder motiviert sind und vielleicht auch die Lehrkraft dann irgendwo so ein bisschen mitzieh[t]“ (B7, 62 – 62).

Mit zunehmender Dauer der Umsetzung der Innovation an der Schule und den damit verbundenen Möglichkeiten der Beobachtbarkeit für alle Mitarbeiter der Schule, wie sie von den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren geschaffen wurden, steigen das Bewusstsein und die Akzeptanz der Innovation und somit die Beteiligung der Mitarbeiter sowie die Diffusion der Innovation innerhalb der Schule:

„[I]n dem Moment, wo es läuft oder jedes Jahr wieder stattfindet – zum Schluss haben sich schon mehr beteiligt – oder es war auch im Kopf der Leute drin, weil es auf der, auch auf der allgemeinen Konferenz wurde gesagt: ‚Es ist wieder Leseweche‘ und so. Es war schon so institutionalisiert. Es ist anders als am Anfang“ (B7, 186 – 186).

Fazit

Zusammenfassend zeigt sich bei der Analyse der Interviews, dass die Kategorie Beobachtbarkeit der Innovation von den befragten Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteuren über alle Adoptorengruppen als wesentlicher Faktor für die Adoption an der Schule beschrieben wird. Dabei lässt sie sich auf drei Ebenen (Beobachtbarkeit vergleichbarer Innovationen; Beobachtbarkeit der konkreten Innovation; Beobachtbarkeit von Wirkungen) unterscheiden, die jeweils die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann.

4.1.3 Komplexität

Die Komplexität der Innovation stellt sich in der Analyse als weiterer Faktor heraus, der die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Entsprechend Rogers' Adoptionstheorie (vgl. Kapitel 2.2.1) ist die Komplexität einer Innovation „[...] negatively related to its rate of adoption“ (Rogers 2003, 257) und hat aus Rogers' Sicht somit hemmenden Einfluss auf die Adoptionsrate der Innovation.

Die Erkenntnisse der Analyse zeigen in den folgenden drei Abschnitten zu den Adoptorengruppen auf, dass die Komplexität neben einem negativen Verhältnis zur Adoptionsrate die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk negativ beeinflusst.

Innovative Adoptoren

Die Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren nehmen eine geringe Komplexität der Innovation für sich selbst wahr. Alle drei haben die Innovation mitentwickelt und können sich diese daher sehr gut vorstellen. Dies wird beispielsweise in der Wahrnehmung des Stadtteilbeauftragten B4 deutlich, wenn er die Innovation als „[...] anfangs [...] einfach“ (B4, 58 – 58) beschreibt. Hinzu kommen die Unterstützung des Netzwerkes und die Kooperation unter den Stadtteilbeauftragten, wodurch bei diesen das Gefühl entsteht, die Innovation einfach umsetzen zu können (vgl. Kapitel 4.4.2). Durch den Transfer der *Software*-Aspekte der Innovation in *Hardware*-Aspekte werden zahlreiche Möglichkeiten zur Beobachtung der Innovation für die Mitarbeiter der jeweiligen Schulen geschaffen. Dies führt dazu, dass die Komplexität der Innovation in der Wahrnehmung der Mitarbeiter der Adoptoren gesenkt und die Adoptionsrate erhöht wird (vgl. Kapitel 4.1.3). Der Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes verdeutlicht dieses in dem folgenden Zitat:

„Und da haben wir, glaube ich, bei vielen auch das geschafft, dass, dass die so runtergebrochen waren, dass egal, jede Lehrerin, jeder Lehrer irgendwie was daraus sich nehmen konnte und an dieser Gesamttaktion mitmachen konnte“ (B2, 10 – 10).

Frühe Adoptoren

Bei den Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren lässt sich der Beeinflussungsfaktor Komplexität wie bei den innovativen Adoptoren differenziert betrachten. Die Stadtteilbeauftragten selbst haben sich vor der Adoption nicht gesondert mit der Innovation auseinandergesetzt. B3 hat die Innovation im regionalen Bildungsnetzwerk mitentwickelt und konnte sich diese deshalb auch gut vorstellen, weshalb der Faktor Komplexität keine Bedeutung für seine eigene Adoption der Innovation besitzt. B6 hat die Innovation nicht mitentwickelt, beschreibt aber den Austausch innerhalb des Netzwerkes als besonders positiv und unterstützend, wodurch die Komplexität der Innovation gering gehalten wird und die Beobachtbarkeit der Innovation vor deren Adoption nicht zwingend notwendig erscheint (vgl. Kapitel 4.1.2). Anders ist die Wahrnehmung der Komplexität der Innovation für die Mitarbeiter der jeweiligen Schule. B6 beschreibt den mit der Komplexität im Zusammenhang stehenden Widerstand bei den Mitarbeitern:

„[Die Mitarbeiter] sahen erst eigentlich so dies Negative [...]. ‚Die können ja gar nicht lesen‘, ‚Wieso sollen wir das denn machen?‘ und so“ (B6, 26 – 26).

Bei den Mitarbeitern dienen die unterschiedlichen Formate zur Beobachtung, wie im vorherigen Kapitel 4.1.2 dargestellt, dazu, die Komplexität der Innovation zu minimieren und dadurch die Adoption zu ermöglichen bzw. zu beschleunigen. So ist der Grad der Komplexität der Innovation für die Mitarbeiter so hoch, dass eine reine Information über die Innovation, wie sie anfangs lediglich von den Stadtteilbeauftragten an die Mitarbeiter der Schule herangetragen wird, bei den Mitarbeitern zu Widerstand führt. Erst mit entsprechenden Beobachtungsmöglichkeiten sinkt die Komplexität der Innovation aus Sicht der Mitarbeiter und führt entsprechend zu einer Zunahme der Diffusionsgeschwindigkeit (vgl. Beobachtbarkeit; Kapitel 4.1.2). Insbesondere B3 beschreibt, dass durch die zunehmende Erfahrung der Mitarbeiter mit der Innovation die dieser subjektiv unterstellte Komplexität sinkt, was wiederum zu einer leichteren Teilnahme führt:

„Und vielleicht auch durch die attraktiven Angebote, die man wahrnehmen konnte, ne. Dass man zum Beispiel da an dieser Leserallye teilnehmen konnte, dass man zum Vorlesewettbewerb gehen konnte und sowas“ (B3, 88 – 88).

Späte Adoptoren

Aus Sicht der Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure der späten Adoptoren war die Innovation ebenfalls nicht zu abstrakt. Im Gegenteil, so konnte sich beispielsweise B5 die „Idee einfach richtig gut vorstellen“ (B5, 152 – 152). Der Befragte B5 war von Anfang an im Netzwerk an der konzeptionellen Entwicklung der Innovation beteiligt, was für ihn die Komplexität von vornherein verringert hat. Der Befragte B7 war im Gegensatz zu B5 nicht an der Konzeptentwicklung des Netzwerkes beteiligt, wies aber von Beginn an eine hohe Identifikation mit den Zielen der Innovation auf:

„[...] [A]lso, das ist schon immer mein Ding gewesen, so. Ich persönlich habe gerne gelesen und Deutschunterricht oder Deutsch ist mein Fach und Leseförderung, das ist immer das, was mich so am meisten angesprochen hat. Und von daher ist es so ein ganz simpler Weg, ne. Du machst das, was dir liegt und was dir Spaß macht“ (B7, 74 – 74).

Die erfolgreiche Adoption der Innovation erfordert, dass „die Idee [bei den Mitarbeitern] zündet (vgl. B5, 132 – 132):

„[...] [D]er Funke muss ja irgendwie reingetragen werden. Ob das nun intern kommt, die Idee von [...] irgendeiner Schule, dass sie sagt: ‚Also, irgendwie müssen wir eigentlich mal eine Schreibeweche machen‘ oder sowas oder ob das eben von außen kommt“ (ebd.).

Dass die Idee „zündet“, war jedoch an der Schule von B5 anfangs nicht der Fall. B5 führt dies darauf zurück, „dass das vielleicht einigen noch zu abstrakt vorkam, diese Idee“ (B5, 40 – 40). Dies wird auch daran deutlich, dass die Mitarbeiter der Schule mit einer höheren Innovationsbereitschaft, welche die Innovation sofort adoptierten – im Vergleich zu den anderen Mitarbeitern der Schule – nur geringer Unterstützung durch den Stadtteilbeauftragten bedurften. Der Stadtteilbeauftragte stellte passend zum Oberthema der Leseweche Musterbeispiele bereit, woran sich die beteiligten Mitarbeiter orientieren konnten. Durch diese Möglichkeit zur Beobachtbarkeit ließ sich die Komplexität der Innovation in der Wahrnehmung des Stadtteilbeauftragten verringern:

„[...] [D]enen brauchte ich nicht viel [zu] erklären, ich brauchte nur [zu] sagen: ‚Dann und dann Termine, brauche ich das und das‘. Hab‘ denen dann noch mal Sachen vielleicht gezeigt, diese Geschichten im Karton, wie kann das aussehen“ (B5, 76 – 76).

Durch die Beobachtung nimmt die Komplexität der Innovation aus Sicht der Mitarbeiter ab und im Umgang mit der Leseweche stellt sich zunehmend Sicherheit ein:

„Und dann kam so langsam: ‚Ach, da passiert ja doch was‘. Also dass-dass sich dann auch einige sicherer gefühlt haben mit der Idee: ‚Das darf man‘ oder ‚Das kann man ruhig‘. Und dann – das war, manchmal haben die gesagt: ‚Nee und unsere sind so blöd. Die sollst du nicht mitnehmen‘ oder so gekommen. Also, die Masse und das Bunte dann, die Ausstellung im Bürgerhaus, das macht das ja aus, ne“ (B5, 44 – 44).

Fazit

Die Erkenntnisse dieser Analyse zeigen somit auf, dass sich die subjektiv wahrgenommene Komplexität der Innovation auf die Geschwindigkeit auswirkt, mit der die Innovation im Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Eine hohe gefühlte Komplexität der Innovation wirkt sich hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit aus. Wird die Innovation hingegen als wenig komplex wahrgenommen, wirkt sich dieses positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb des Bildungsnetzwerkes aus. Wie im vorherigen Kapitel 4.1.2 deutlich wurde, steht die Komplexität der Innovation dabei in einem engen Zusammenhang mit der Beobachtbarkeit der Innovation.

4.1.4 Kompatibilität

„Compatibility is the degree to which an innovation is perceived as consistent with the existing values, past experience, and needs of potential adoptors“ (Rogers 2003, 240).

Die Erkenntnisse der vorliegenden Analyse zeigen in den folgenden den drei Adoptorengruppen gewidmeten Abschnitten, dass eine von den Mitglieder eines sozialen Systems als hoch

wahrgenommene Kompatibilität einer Innovation mit den eigenen Werte und Normen bzw. denen der Schule und ihren gegebenen Strukturen zu einer schnelleren Diffusion führt.

Innovative Adoptoren

Bei den drei Schulen, welche die Innovation als Erste adoptieren, besteht eine ausgeprägte Passung zwischen der Innovation und der Schule. Die interviewten Stadtteilbeauftragten beschreiben zum einen das Passen der Innovation zu den aktuellen Problemen der Schule und des Stadtteils sowie zur aktuellen Schulentwicklung. Zum anderen nennen sie die Kompatibilität der Innovation mit dem Schulprogramm, was gleichzeitig die Unterstützung der Schulleitung bei der Adoption der Innovation sichert (vgl. Kapitel 4.3.2). So erläutert B9 einerseits, dass diese Passung zu einer hohen Beteiligung der Mitarbeiter führt. Andererseits zeigt B1 auf, dass eine Nichtpassung einzelner Teilprojekte der Innovation an der Schule bei den Mitarbeitern zu Widerstand führt. Ebenso beschreibt B4, dass ein Teilprojekt der Innovation von den Mitarbeitern als nicht zur Schule passend wahrgenommen wurde und dadurch Widerstand erzeugte:

„Was immer nicht so gut gepasst hat, ist dieser Vorlesewettbewerb. Weil, unsere Schule hat ziemlich viele Integrationskinder und da kommt immer viel Kritik von den Lehrern“ (B4, 52 – 52).

Der Geschäftsführer des Netzwerkes kommt zu einer ähnlichen Einschätzung, wenn er sagt, dass „[...] andere [...] gerade in einer anderen Phase [waren] [...] und dann passte es einfach überhaupt nicht“ (B2, 115 – 115) und dass die Innovation inhaltlich, zeitlich und personell zur Schule passen muss. Ebenso beschreibt B1, dass die Innovation für eine weiterführende Schule nicht durchgängig passend ist und somit nicht für die ganze Schule übernommen werden konnte. Für den passenden Bereich der Mittelstufe ist die Innovation gleichwohl ebenfalls sofort adoptiert worden. B9 beschreibt ebenfalls, dass die Innovation an die schulischen Strukturen und die bestehende Schulkultur angepasst werden müsse, da dies andernfalls zu Widerständen bei den Mitarbeitern führt:

„Und das finde ich, also, für so eine Innovation finde ich das extrem hinderlich“ (B9, 42 – 42).

Insbesondere die organisatorischen Strukturen empfindet er im Vergleich zu den inhaltlichen Strukturen an Bildungsorganisationen als „kein bisschen variabel“ (B9, 44 – 44). Darunter versteht er die mangelnde Flexibilität der in den Schulen arbeitenden Personen, beispielsweise durch vorgegebene Arbeitszeitmodelle und Stundenpläne. So sind die organisatorischen Strukturen einer Schule auch aus Sicht von B1 für die Adoption der Innovation förderlich

bzw. hemmend. Die an seiner Schule vorgefundenen Strukturen haben durch ihre Kompatibilität mit der Innovation die Adoption hingegen positiv unterstützt:

„[...] Es musste nicht extra als Projekt angehängt werden, sondern lief im Unterricht, weil, auch unser Konzept der Schule ist eben, Projektunterricht und Normalunterricht zu verbinden“ (B1, 114 – 114).

Hier besteht neben der Kompatibilität der Innovation mit den „schulischen Strukturen“ ein direkter Zusammenhang zur „Anpassung“ der Innovation an die schulischen Gegebenheiten und somit zur Kategorie „Externe Vorgaben“, auf die im Kapitel 4.4.1 detailliert eingegangen wird.

Frühe Adoptoren

Die Kompatibilität der Innovation mit der Schule ist für deren Adoption entscheidend. Darin sind sich beide Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren einig. So stand an beiden Schulen die Innovation inhaltlich nicht in Frage, was die Adoption dieser vereinfacht und deren Diffusion beschleunigt. Beide verbinden ebenfalls die Notwendigkeit der Anpassung der Innovation an die schulischen Bedingungen und Strukturen mit dem Erfolg der Adoption:

„Man kann sie aufwendig gestalten, aber man kann sie auch sehr, ohne viel Aufwand gestalten, indem man [die Schüler] lesen lässt oder indem man eine Lektüre behandelt, die man vielleicht sowieso behandelt. Aber trotzdem das Lesen in dieser Woche ganz besonders in den Fokus [...] [rückt] [...], eine Möglichkeit, die gut durchzuführen geht. Also, die ohne allzu viel Aufwand jeder irgendwie in seinen Unterricht integrieren kann“ (B3, 2 – 2).

So wirkt sich die Offenheit der Innovation durch die sich dadurch ergebenden Anpassungsmöglichkeiten an die schulischen Rahmenbedingungen förderlich auf die Adoptionsgeschwindigkeit aus. Dennoch erfordert die Anpassung der Innovation mehr Zeit, bis die Innovation adoptiert werden kann, als wenn die Innovation mit den schulischen Rahmenbedingungen kompatibel ist und keine Anpassung erfordert. B6 verdeutlicht dies an der späteren Zusammenlegung seiner Schule mit einer weiteren. Beide Schulen weisen unterschiedliche pädagogische Profile auf, was die Anpassung der Adoption an die beiden Profile an der neu entstandenen Schule zwingend erfordert. Ist die Innovation weder mit den schulischen Strukturen kompatibel noch eine Anpassung möglich, wird die Adoption gehemmt und dadurch die Diffusion der Innovation verlangsamt. Der Stadtteilbeauftragte B3 beschreibt die Abhängigkeit der Adoption von der Kompatibilität mit der personellen Struktur an der Schule wie folgt:

„Aber das war am Anfang sowieso unser Problem im Grundschulkollegium, dass viele genau ihre[n] Striemel fahren, bloß nichts Neues, nicht links und rechts gucken. Inzwischen hat sich auch ohnehin – die Kollegien haben sich ja verjüngt –

[viel] verändert, da ist viel Bewegung drin, ne, viel im Fluss. Das macht das alles auch ein bisschen leichter, finde ich“ (B3, 38 – 38).

Mit dem personellen Wechsel hat sich der Widerstand „quasi sowieso aufgelöst“ (vgl. B3, 40 – 40). So stellt sich für diese Schule eine Kompatibilität zwischen Innovation und Schule erst nach einiger Zeit ein, was sich auf die Diffusionsgeschwindigkeit insofern auswirkt, als die Innovation mit Verspätung adoptiert wird.

Späte Adoptoren

Nach Rogers führt eine von den Mitgliedern eines sozialen Systems als hoch wahrgenommene Kompatibilität der Innovation mit den bestehenden Werten, den bisherigen Erfahrungen und Bedürfnissen zu einer schnelleren Adoption (vgl. Rogers 2003, 249). Dass dabei die Kompatibilität der Innovation mit der adoptierenden Schule in einem engen Zusammenhang zu deren schulischen Strukturen steht, hat sich schon bei den innovativen und frühen Adoptoren gezeigt. Auch bei den späten Adoptoren besteht diesbezüglich ein enger Zusammenhang, was sich u. a. anhand der Unterschiede zu den früheren Adoptoren aufzeigen lässt. Auf der einen Seite ist die Innovation inhaltlich mit den Schulen der späten Adoptoren kompatibel:

„[...] [D]iese Sprachförderung wurde ja so in [den] Mittelpunkt gerückt und das war ja ganz wichtig plötzlich. [...] [E]s kommt ja alles so zusammen. Und deswegen hat es vielleicht auch solche Bedeutung gekriegt. Ich weiß nicht, wenn jetzt also die Sprachförderung nicht so wichtig gewesen wäre oder man nicht so viel über Leseförderung geredet hätte oder über schwache Schüler, dann hätte man das vielleicht gar nicht so ernst genommen. Ich denke, das sind ja so ganz viele Faktoren, die jetzt in diesem Moment mitgespielt haben, und dass man sagt: ‚Es ist genau der richtige Zeitpunkt gewesen, dass das gemacht wurde‘“ (B7, 202 – 202).

Auf der anderen Seite zeigt sich jedoch auch hier, dass beispielsweise durch das fehlende einheitliche Schulprogramm an der Schule von B7 die Passung der Innovation von jedem einzelnen Mitarbeiter sowie dessen Interessen und der individuellen Motivation abhängig ist:

„Nein, es ist doch bei uns an der Schule – nein, wir hatten doch auch gar kein Schulprogramm. [...] [J]eder hat irgendwo so für sich oder vor sich hin gearbeitet. Und das ist doch genau das Gleiche“ (B7, 78 – 78).

Im Gegensatz zu anderen Mitarbeitern der Schule weist die Innovation eine hohe Kompatibilität mit dem persönlichen Interesse und der individuellen Motivation von B7 auf:

„Ja, also, das passte – ja, es ist das, was ich gut finde, was ich meinen Schülern auch nahebringen wollte, und das hat [...] das nochmal unterstützt“ (B7, 80 – 80).

Entsprechend beschreibt auch der Stadtteilbeauftragte B5, dass die Mitarbeiter, mit denen die Innovation kompatibel erscheint, diese auch als Erste adoptieren.

Die von B7 beschriebene gemeinsame programmatische Ausrichtung der Schule bildet jedoch, nach seiner Wahrnehmung, die Voraussetzung für das gemeinsame Handeln der Mitarbeiter seiner Schule. Handelt hingegen jeder nach seinen individuellen Interessen, lässt sich eine Innovation nur schwer als gesamte Schule adoptieren:

„Also, ich denke immer, das ist auch so schwierig. Das muss im Grunde genommen [...] eine Schule sein, die auch so in sich geschlossen ist oder die Schule, die auch ein Programm hat und [...] [wo] alle an einem Strang ziehen. Und das hast du ja ganz selten. Ich meine, als ich an der Schule war, das war wirklich, jeder hat für sich so sein Ding gemacht. Einige Leute haben ein bisschen mehr zusammengearbeitet, andere haben weniger gearbeitet, aber da kannst du, im Grunde genommen kannst du nichts machen. Das ist wirklich so. Es ist eigentlich witzlos, was du machst, weil, wenn du wirklich Erfolg haben willst, dann muss die Schule ja hinter ihrem Programm stehen und muss erst mal auch ein Programm haben“ (B7, 116 – 116).

Somit stützt B7 die Wahrnehmung der Befragten aus der Gruppe der innovativen Adoptoren, die mit der hohen Kompatibilität der Innovation mit dem Schulprogramm eine Unterstützung der Schulleitung und eine hohe Beteiligung der Mitarbeiter verknüpfen.

Bei dem Stadtteilbeauftragten B5 passte die Innovation ebenfalls inhaltlich zu einigen Mitarbeitern der Schule. Sie war jedoch nicht mit den schulischen Strukturen kompatibel, wie sie zu der Zeit an der Schule vorzufinden waren. Dies erschwert die Adoption der Innovation im hohen Maße und hemmt in der Folge die Diffusionsgeschwindigkeit. Bei der Schule von B5 handelt es sich zu Beginn der Innovation um eine Abteilung eines größeren Systems, die darüber hinaus die kleinere Abteilung im System ist:

„[W]ir hatten eben große Strukturprobleme anfangs an der Schule [...] dadurch, dass wir [als Grundschulabteilung ein] Anhängsel waren von der Gesamtschule“ (B5, 60 – 60).

Stärker als die strukturellen Rahmenbedingungen hemmen jedoch die personellen Strukturen der Schule die Adoption der Innovation. Die Art der Zusammensetzung des Kollegiums wirkt sich negativ auf die Kompatibilität der Innovation mit der Schule aus. Verstärkt wird dieses an der Schule von B5 durch eine fehlende Unterstützung durch die Schulleitung bei gleichzeitiger – sich im Sinne der Adoption negativ auswirkender – Autoritätshörigkeit des Kollegiums (vgl. Kapitel 4.3.2). Auf die durch die fehlende Unterstützung und Wirkungsweise der Schulleitung auf die Adoption hemmend wirkenden Faktoren wird im entsprechenden Abschnitt der Charakteristika der Organisation näher eingegangen (vgl. Kapitel 4.3). Festzuhalten ist gleichwohl, dass die Adoption durch die fehlende Kompatibilität der Innovation mit den Mitarbeitern und der Leitung der Schule gehemmt wird. Dies geht auch deutlich aus der Beschreibung von B5 zu den in den folgenden zwei Jahren einsetzenden Veränderungen in den

organisatorischen und personellen Strukturen der Schule hervor. Die damit einhergehenden Veränderungen wirken sich in seiner Wahrnehmung förderlich auf die Kompatibilität und somit auf die Adoption der Innovation an der Schule aus.

Zu den internen Strukturen kommen äußere Rahmenbedingungen hinzu, die auf die Schule wirken und die Kompatibilität der Leseweche mit der Schule beeinflussen. Hierzu zählt für den Stadtteilbeauftragten B5 die gleichzeitige Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells, das auch schon von dem Stadtteilbeauftragten B1 (innovativer Adopter) als hemmender Faktor für die Adoption benannt worden ist:

„Erschwert [haben die Adoption] die äußeren Umstände, dass die Kollegen sich [durch das Lehrerarbeitszeitmodell] überlastet fühlten. Also auch nicht offen waren für neue Ideen“ (ebd.).

Fazit

Die Kompatibilität der Innovation mit ihren Adoptoren, so zeigen die Ergebnisse der Analyse, beeinflusst die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk. Neben der inhaltlichen Passung der Innovation zu den Mitarbeitern und der Schulleitung wird die Kompatibilität durch die organisatorischen Strukturen der adoptierenden Schule und insbesondere deren personelle Struktur beeinflusst. Hinzu kommen äußere Rahmenbedingungen (z. B. das Lehrerarbeitszeitmodell), die auf eine Schule wirken und die Kompatibilität der Innovation beeinflussen, was sich förderlich bzw. hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk auswirkt.

4.2 Charakteristika der Individuen

Die von Diller als „das aggregierte Ergebnis der individuellen Übernahmeentscheidungen (Adoption) der Mitglieder des sozialen Systems (Individuen, Gruppen, Organisationen)“ (Diller 2001, 300) definierte Diffusion einer Innovation spiegelt sich in den Erkenntnissen wider, die sich aus der Analyse der Interviews mit den Netzwerkakteuren ergeben haben. Als Ergebnis zahlreicher individueller Adoptionsentscheidungen ist die Diffusion einer Innovation ohne die Systemmitglieder unmöglich. Die Auswertung der neun Interviews hat gezeigt, dass den einzelnen Akteuren eine zentrale Bedeutung bezüglich der Geschwindigkeit zukommt, mit der die Innovation im Bildungsnetzwerk diffundiert. Diese Charakteristika der Individuen, als eine der vier Hauptkategorien des Kategoriensystems, lassen sich in folgende zwei Subkategorien untergliedern:

- Innovationsbereitschaft (vgl. Kapitel 4.2.1)
- Motivation (vgl. Kapitel 4.2.2)

In den beiden folgenden Kapiteln 4.2.1 und 4.2.2 werden die Ergebnisse der Analyse zu diesen beiden Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit erläutert.

4.2.1 Innovationsbereitschaft

Bei der Analyse des regionalen Bildungsnetzwerkes zeigt sich, dass die Adoption der Innovation die Beteiligung der Mitarbeiter und der Schulleitung erfordert, was wiederum deren Bereitschaft, zu innovieren, voraussetzt. Die folgenden drei Abschnitte zeigen nach Adoptorengruppen auf, inwiefern die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann, von dieser Innovationsbereitschaft der in der Schule arbeitenden Individuen abhängig ist.

Innovative Adoptoren

Insgesamt lassen sich die drei innovativen Adoptoren als innovationsfreundliche Schulen beschreiben, was sich förderlich auf die Adoption der Innovation auswirkt. So beschreibt B1 seine Schule als „von der Tradition her innovativ“ (B1, 58 – 58) und versteht diese „nicht [als] traditionelle[s] Gymnasium [...], sondern [als] Reformgymnasium [...]“ (ebd.). Aus diesem Grund nimmt er eine überwiegend positive Haltung aller Mitarbeiter und der Schulleitung gegenüber Innovationen wahr. Auch B4 beschreibt die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter an seiner Schule als äußerst positiv. Während B1 und B4 die Schulleitung ebenfalls als innovationsfreundlich beschreiben, beschränkt B9 dieses auf die Mitarbeiter. Die große Bereitschaft der Mitarbeiter, zu innovieren, hat neben der generellen Bedeutung für die Beteiligung kompensatorische Wirkung im Falle einer fehlenden Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. Kapitel 4.3.2). Alle drei Befragten beschreiben die Beteiligung der Mitarbeiter insgesamt als positiv. Obwohl sich diese an den drei Schulen unterschiedlich darstellt²¹, sind alle beteiligt, die beteiligt sein müssen, um als Schule die Innovation zu adoptieren.

Innovationsbereitschaft kann aus unterschiedlichen Gründen bestehen. So führt beispielsweise der relative Vorteil der Innovation zu einer Beteiligung aller Schulen an dem „zentralen Lesetag“ (vgl. Kapitel 4.1.1). Darüber hinaus spielt aus Sicht von B1 die von den Mitarbeitern seiner Schule wahrgenommene Notwendigkeit einer Veränderung und deren Einstellung gegenüber der Innovation eine entscheidende Bedeutung für die Innovationsbereitschaft, wie die beiden folgenden Zitate verdeutlichen:

²¹ So sind an der Schule von B9 alle Mitarbeiter sofort beteiligt und an der Schule von B4 etwa die Hälfte der Mitarbeiter. Bei B4 nimmt die Beteiligung der Mitarbeiter zu, bis mit der Institutionalisierung ebenfalls alle Mitarbeiter die Innovation adoptiert haben (vgl. Kapitel 4.3.4). An der Schule von B1 nehmen hingegen nur einige Mitarbeiter teil, was auch mit dem (geringer ausgeprägten) Passen der Innovation zu einer weiterführenden Schule verbunden ist (vgl. Kapitel 4.1.4).

„Die Innovation ist gewissermaßen indirekt erzwungen durch [...] einen äußeren Leidensdruck, aber sie musste nicht angeordnet werden, sondern sie kam dann aus der Einsicht dieser Leute“ (vgl. B1, 156 – 156).

„Ebenso wird die Innovationsbereitschaft durch eine Überzeugung von der Idee bzw. durch reizvolle Projekte erreicht: Also, ich habe die dann immer über solche Projekte dann auch gewinnen und auch disziplinieren können“ (B1, 122 – 122).

Die Adoption einer Innovation erfordert auf der einen Seite „eine gewisse Basisbewegung von unten [...], die aus eigenem Antrieb, also aus eigener Einsicht, schon etwas entwickelt“ (vgl. B1, 166 – 166), auf der anderen Seite „aber auch ein[en] Anstoß von oben [...]. Im Sinne von [...] Ansporn durch entsprechende Ressourcen“ (vgl. ebd.). Die Beteiligung der Mitarbeiter und deren Innovationsbereitschaft sind demnach von Ressourcen abhängig, die für die Adoption einer Innovation notwendig sind:

„[...] [Die Adoption der Leseweche ist] nur dann möglich, wenn also auch Räume da sind. Aber wenn also kein Geld da ist und keine Zeit da ist vor allem – das scheitert ja sehr viel daran, dass die Leute, die mitmachen wollen, gar nicht die Zeit dazu haben“ (vgl. B1, 182 – 182).

Dem Einfluss der Ressourcen auf die Innovationsbereitschaft ist insbesondere Kapitel 4.3.3. gewidmet.

Frühe Adoptoren

Wie bei den innovativen Adoptoren beschrieben, beeinflusst die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter auch bei den frühen Adoptoren die Adoption der Innovation. Bei der Bereitschaft der frühen Adoptoren, zu innovieren, lässt sich jedoch ein Unterschied zu der Bereitschaft der innovativen Adoptoren ausmachen, was sich auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in den betroffenen Schulen auswirkt. An der Schule von B3 liegt die Beteiligung zu Beginn in der Wahrnehmung des Stadtteilbeauftragten bei etwa 50 Prozent des Kollegiums (vgl. B3, 146 – 146). Dennoch schätzt B3 die Beteiligung insgesamt als positiv ein, da die Innovation einerseits wahrgenommen wurde und andererseits vor dem Hintergrund, dass er die generelle Offenheit der Mitarbeiter Innovationen gegenüber als eher gering wahrnimmt. Dies liegt u. a. an der fehlenden Unterstützung der Schulleitung für den Stadtteilbeauftragten, was sich im Umgang mit frühem Widerstand spiegelt (vgl. Kapitel 4.3.2). Diese Innovationsbereitschaft ist jedoch entscheidend für die Adoption der Innovation. So hat die personelle Zusammensetzung des Teams um den Stadtteilbeauftragten, das von B3 als innovationsfreudig beschrieben wird, die Adoption an der Schule positiv beeinflusst:

„Und [...] der Wille [...] meiner Teamkollegen, auch das in die Tat umzusetzen. Also nicht Widerwillen, ‚Ah, komm, wir machen es irgendwie‘, sondern ‚Das wird gut. Wir haben da Lust zu‘, ne“ (B3, 132 – 132).

Verstärkt wird dieses durch den Wandel des Kollegiums in den Folgejahren:

„Aber das war am Anfang sowieso unser Problem im Grundschulkollegium, dass viele genau ihren Striemel fahren, bloß nichts Neues, nicht links und rechts gucken. Inzwischen hat sich auch ohnehin – die Kollegien haben sich ja verjüngt – [viel] verändert, da ist viel Bewegung drin, ne, viel im Fluss. Das macht das alles auch ein bisschen leichter, finde ich“ (B3, 38 – 38).

Das folgende Zitat von B3 verdeutlicht ebenfalls die mit den strukturellen Veränderungen innerhalb der Schule verbundene positive Beeinflussung der Adoption der Innovation an der Schule von B3:

„Das hat sich sehr gewandelt. Am Anfang gab es kaum neue Dinge oder war auch Angst vor Veränderung. Inzwischen [...] habe ich aber in den letzten Jahren [...] eine positive Einstellung [der Mitarbeiter] dazu erlebt. Und da war auch nicht der Widerwille gegen Veränderung, sondern eher auch so das Gefühl: Mensch, das könnte eine Chance sein, hier solche Lernformen einzuführen oder das und das umzustrukturieren“ (B3, 122 – 122).

Dieser Wandel führt auch zu einer stärkeren Beteiligung bei gleichzeitiger Abnahme des Widerstandes. Die zunehmende Innovationsbereitschaft wirkt auf den Stadtteilbeauftragten unterstützend für die schulinterne Organisation der Innovation.

Die strukturellen Rahmenbedingungen beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation durch ihre Kompatibilität bzw. Nichtpassung (vgl. Kapitel 4.1.4). Gleichzeitig beeinflussen die schulischen Strukturen die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter. Die Schule von B6 ist im Rahmen eines Schulversuches von zahlreichen Veränderungen betroffen. Diese sind zum Teil und insbesondere in ihrer Summe mit einer erhöhten Arbeitsbelastung für alle Mitarbeiter der Schule verbunden, was sich auf deren Innovationsbereitschaft auswirkt:

„Ich glaube, hätte das Kollegium nicht diesen ganzen [Schulversuch] im Hintergrund gehabt, wären sie viel offener für neue Sachen, weil sie eigentlich doch ein ganz tolles Kollegium waren, die auch wirklich gerne in [Name des Stadtteils] alle gearbeitet haben und gerne auch mit diesen Kindern und diese[r] Klientel. Aber es war einfach in der Zeit sehr viel für das Kollegium, was auf sie zukam. Also, das ist ja auch an dieser Schule anders als an all den anderen [...] Schulen [dieses Stadtteils] so gewesen halt“ (B6, 106 – 106).

Neben den schulischen Strukturen wirkt die Personalstruktur der Schule auf deren Innovationsbereitschaft. Der Stadtteilbeauftragte B6 beschreibt dies in folgender Weise:

„Da waren einmal die [Mitarbeiter], wirklich die: ‚Ja, super, vorwärts, lass uns alles Mögliche machen‘, und die [Mitarbeiter, die] so ‚Jaaa‘“ (B6, 90 – 90).

An den Schulen der frühen Adoptoren lassen sich in der Beschreibung der Befragten im Vergleich zu denen der innovativen Adoptoren weniger innovationsbereite Mitarbeiter ausma-

chen. Beide Stadtteilbeauftragten führen die eingeschränkte Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter u. a. auf die an der Schule vorherrschenden strukturellen Bedingungen zurück. Die subjektive Arbeitsbelastung der Mitarbeiter, d. h. die Befürchtung eines Mehraufwandes durch die Innovation, und Ängste bei den Mitarbeitern, die bei jeglicher Veränderung auftreten (vgl. Schreyögg 1996, 473 ff.), sind auch an der Schule von B3 ein die Innovationsbereitschaft begrenzender Faktor. Dies wirkt hemmend auf die Adoption der Innovation.

Gefördert wird die Innovationsbereitschaft in den Schulen hingegen durch externe Angebote wie z. B. die Leserallye, welche die Mitarbeiter freiwillig nutzen können und welche hierzu zentral vom Netzwerk organisiert sowie von den Stadtteilbeauftragten in den Schulen beworben werden. Im Abschnitt zum Beeinflussungsfaktor „Institutionalisierung“ wird der förderliche Effekt der externen Angebote – durch ihre Attraktivität und Institutionalisierung – auf die Adoption der Innovation beschrieben (vgl. Kapitel 4.3.4):

„Sondern manche Klassen haben dann an den offenen Angeboten teilgenommen, die dann zum Beispiel zur [...] Leserallye gegangen sind“ (B3, 6 – 6).

Späte Adoptoren

Die Bereitschaft der späten Adoptoren, zu innovieren, ist im Vergleich zu den frühen und insbesondere den innovativen Adoptoren (deutlich) geringer. An der Schule von B5 nimmt anfangs nur die Klasse des Stadtteilbeauftragten teil und auch an der Schule von B7 adoptieren nur die Klassen die Innovation, in denen der Netzwerkakteur vertreten ist, sodass an den beiden Schulen der späten Adoptoren zu Beginn nur sehr wenige Mitarbeiter beteiligt sind und die Innovation adoptiert haben.

Obwohl B7 den Mitarbeitern seiner Schule eine generelle Offenheit Innovationen gegenüber bescheinigt, nimmt er bei den Mitarbeitern bezüglich ihrer Innovationsbereitschaft Unterschiede wahr. Die Bereitschaft fällt an seiner Schule zu Beginn der Innovation gering aus:

„Also, das ist immer so, es gibt immer Kollegen, die sagen: ‚Oh ja, mache ich gerne. Finde ich toll‘. Und wenn man sie dann nochmal wieder anspricht, weil man sie kennt, dann machen sie das auch irgendwann. Andere sagen: ‚Nee, schaffe ich nicht‘ oder ‚Kann ich nicht‘ oder ‚Will ich nicht‘, nee. Das waren nicht so viele“ (B7, 40 – 40).

Der Stadtteilbeauftragte B5 nimmt hingegen zu Beginn insgesamt eine fehlende Offenheit bei den Mitarbeitern wahr, was mit der Personalstruktur seiner Schule zusammenhängt. Die personelle Struktur, wie sie zum Zeitpunkt der Adoption an der Schule vorherrschte, hemmte die Adoption der Innovation. In der Wahrnehmung des Befragten handelt es sich um eine für die Adoption ungünstige Zusammensetzung des Kollegiums. Dieses ist laut der Beschreibung von B5 von einer schlechten Atmosphäre und Gruppenbildung geprägt:

„[Die Adoption] [e]rschwert [haben] die äußeren Umstände, dass die Kollegen sich überlastet fühlten. Also auch nicht offen waren für neue Ideen. Und erschwert hat das die konkrete Situation hier vielleicht an dieser Schule. Die Konstellation der Menschen untereinander. Die Art, sich zuzuhören, miteinander umzugehen. Das hat das erschwert. Also so eine Nicht-Offenheit neuen Ideen gegenüber“ (B5, 170 – 170).

Das folgende Zitat macht ebenfalls die für die Adoption der Leseweche nachteilige personelle Struktur an der Schule von B5 deutlich:

„Und da haben sich Kollegen teilweise untereinander auch angeschwärzt und das waren so ein bisschen Gruppen. Also, es war keine – ich war vorher ja an der [Name der Schule] – und es war hier keine angenehme Atmosphäre im Kollegium“ (B5, 60 – 60).

Die (ungünstige) personelle Struktur an der Schule von B5 wirkt sich dementsprechend negativ auf die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter und somit hemmend auf die Adoption der Innovation an der Einzelschule und die Diffusion im Netzwerk aus:

„[E]s war hier kein angenehmes Miteinanderarbeiten. Und ich glaube, da fallen neue Ideen einfach auf schlechten Boden“ (B5, 68 – 68).

Diese geringe Offenheit Innovationen gegenüber äußert sich an den Schulen der späten Adoptoren jedoch nicht ausschließlich unter den Mitarbeitern, sondern auch in Form der für den jeweiligen Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteur fehlenden Unterstützung seitens der Schulleitung. Die fehlende Innovationsbereitschaft wird hierdurch beeinflusst. Die Autoritätshörigkeit des Kollegiums verstärkt diesen Effekt zusätzlich (vgl. Kapitel 4.3.2):

„[Ich] empfand das Kollegium, als ich hier angefangen hatte vor zehn Jahren, als autoritätshörig im negativen Sinne [...]“ (B5, 98 – 98).

Auf den Einfluss der Schulleitung auf die Adoption und Diffusion der Innovation wird im Abschnitt zur Schulleitung (vgl. Kapitel 4.3.2) näher eingegangen. Personalstrukturell bedingt ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, dass es sich bei der Schulleitung um eine Leitung mit autoritärem Führungsstil handelt, die der Innovation kein großes Interesse entgegenbringt:

„Schwierigkeiten [...] hatten [wir] mit dem Schulleiter dort, der uns eben sehr dominiert hat hier teilweise, also von uns war das, jetzt meine Sicht, ne, hier herrschte eine Atmosphäre von Duckmäusertum ohne gleichen“ (B5, 60 – 60).

Ein weiteres Schulleitungsmitglied der entsprechenden Abteilung, an der die Innovation adoptiert werden sollte, war hingegen von einem Führungsstil geprägt, der von B5 als „Laisser-faire“ bezeichnet wird. Die Schulleitung weist demnach ebenfalls eine fehlende Innovati-

onsbereitschaft auf, was die Geschwindigkeit zusätzlich verringert, mit der Innovation adoptiert wird.

Neben diesen internen Strukturen wirken äußere Rahmenbedingungen auf die Schule, welche die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter beeinflussen. Hierzu zählt für den Stadtteilbeauftragten B5 die gleichzeitige Einführung des Lehrerarbeitszeitmodells, das auch schon in den anderen Adoptorengruppen als die Adoption hemmender Faktor benannt worden ist:

„Erschwert [haben die Adoption] die äußeren Umstände, dass die Kollegen sich überlastet fühlten. Also auch nicht offen waren für neue Ideen“ (ebd.).

Mit den in den folgenden zwei Jahren einsetzenden Veränderungen innerhalb der organisatorischen und personellen Strukturen der Schule von B5 verändern sich sowohl die Atmosphäre als auch die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter, was sich wiederum förderlich auf die Adoption der Innovation an der Schule auswirkt:

„Und inzwischen [...] ist da eigentlich ein sehr gutes Arbeitsklima und so neue Strukturen, alles so [...]“ (B5, 74 – 74).

Zu den positiven Effekten der Personalfluktuation an der Schule von B5 zählt auch der Wechsel der Schul- bzw. Abteilungsleitung. Die sich daraus ergebenden personellen Veränderungen wirken sich förderlich auf die Adoption der Innovation aus.

Neben der Zusammensetzung des Personals kommt nach dem obigen Zitat für B5 als innovationshemmender Faktor die subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastung der Mitarbeiter hinzu. Die mangelnde Innovationsbereitschaft wird teilweise mit der hohen Arbeitsbelastung der Mitarbeiter an der Schule begründet. B7 macht ebenfalls die geringe Offenheit Innovationen gegenüber als zum Teil durch die Arbeitsbelastungen bedingt aus, die durch die zahlreichen weiteren *Top-down*-Veränderungen von ministerieller Ebene entstehen:

„[A]ber du brauchst auch immer diese Kontinuität, ne. Und in dem Moment, wo es nicht gewährleistet ist, dass man nicht kontinuierlich arbeiten kann, wo auch von der Behörde ständig irgendwie wieder eine Änderung auf dich zugekommen ist, bist du irgendwann so müde und sagst: ‚Interessiert mich nicht, ich mache mein Ding‘“ (B7, 244 – 244).

Zusätzlich innovationshemmend erscheint dem Netzwerkakteur, dass die zahlreichen Veränderungen, die beispielsweise von der Bildungsadministration entwickelt werden, in den Schulen keinen Bestand haben. Es gibt keine „Kontinuität“ und eine Konzeptentwicklung ohne dauerhafte bzw. nachhaltige Umsetzung führt zu einer Arbeitsbelastung, die in der Folge zu Widerstand gegenüber weiteren – insbesondere freiwilligen und nicht angeordneten – Innovationen führt:

„[...] Hat sich alles in Luft aufgelöst. Es sind [...] so viele Themenbereiche, wo man sagt: ‚Warum hat man sich so viele Gedanken gemacht? Warum hat man wirklich hier gearbeitet und da gearbeitet?‘ Für nichts. Von daher ist man eher – also ich bin eher so, dass ich sage: ‚Nee, ich mache mein Ding, ich weiß, es funktioniert so, das finde ich wichtig und so mache ich das‘“ (ebd.).

Hinzu kommen Einsparungen bei den Ressourcen (z. B. finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen) für die Lehrkräfte durch ministerielle Entscheidungen vgl. B5, 246 – 246). Dies führt ebenfalls dazu, dass die Mitarbeiter einer höheren Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, was sich wiederum hemmend auf die Innovationsbereitschaft auswirkt:

„Das ist jetzt wirklich sozusagen in dem Moment, wo du immer nur sparst und es immer auf dem Rücken der Lehrer austrägst, dann ist nachher auch jeder Lehrer auch nur bestrebt, im Grunde genommen so selbst durchzukommen, und du hast nicht mehr viel Kraft für Innovationen“ (ebd., 246 – 246).

Das führt an der Schule von B5 auch dazu, dass sich die Mitarbeiter zu Beginn inhaltlich mehrheitlich nicht an der Innovation beteiligen. Die Offenheit der Innovation bezogen auf Anpassungen an die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule wird von den Mitarbeitern nicht genutzt, was sich folglich hemmend auf die Adoption auswirkt:

„[I]nzwischen ist es bei uns ja auch etabliert, das war etwas schwer am Anfang, dass alle Kollegen sich im Jahrgang Gedanken machen“ (B5, 8 – 8).

Hieran zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Innovationsbereitschaft und der Kompatibilität sowie dem relativen Vorteil, wie er in den entsprechenden Abschnitten dieser Arbeit dargestellt wird: Die Mitarbeiter für welche die Innovation mit ihren individuellen und schulischen Werten und Normen, den bisherigen Erfahrungen und Bedürfnissen und den schulischen Strukturen kompatibel erscheint, adoptieren die Innovation als Erste, da sie darin einen relativen Vorteil für sich und nicht lediglich zusätzliche Arbeit sehen (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.1.4):

„[D]ie Kollegen, die dann als Erste gleich mitgezogen haben, die Kolleginnen, die fanden die Idee top. [...] Also, da war das überhaupt nicht schwer, die Idee an die ranzutragen, weil die Bereitschaft da war. Und die Offenheit dafür, das ‚Das ist ja eigentlich toll‘, so“ (B5, 76 – 76).

Der insgesamt eher geringen Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter und der Schulleitung steht bei den späten Adoptoren eine hohe Innovationsbereitschaft des Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteurs gegenüber:

„[I]ch finde, was Neues ist unheimlich toll [...]“ (B7, 244 – 244).

Dies drückt sich auch in der hohen Motivation der Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteure aus und wird aus diesem Grund im folgenden Kapitel 4.2.2 detailliert beschrieben.

Der für die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter förderliche Effekt externer Angebote, welche die Mitarbeiter freiwillig nutzen können und welche hierzu zentral vom Netzwerk organisiert und von den Stadtteilbeauftragten in den Schulen beworben werden, wird von den Befragten der späten Adoptoren – im Gegensatz zu den innovativen und frühen Adoptoren – an ihren Schulen mit Ausnahme des zentralen Lesetages nicht beschrieben.

Fazit

Die Analyseergebnisse zeigen somit zusammenfassend auf, dass die Innovationsbereitschaft der an einer Schule arbeitenden Personen die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Die Adoption der Innovation als Schule erfordert somit die Beteiligung der Mitarbeiter und der Schulleitung. Dadurch beeinflusst die Personalstruktur der Schule die Adoption der Innovation, was sich auf deren Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb des Bildungsnetzwerkes auswirkt. Auf der einen Seite wird die Innovationsbereitschaft in den Schulen durch Unterstützungsleistungen des Bildungsnetzwerkes gefördert, wie die externen Angebote (z. B. zentraler Lesetag, Leserallye). Auf der anderen Seite können die externen Rahmenbedingungen der Schule die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter und der Schulleitung auch hemmen.

4.2.2 Motivation

Der Beeinflussungsfaktor der Motivation geht über die reine Bereitschaft, zu innovieren, wie sie im vorherigen Kapitel 4.2.1 beschrieben wurde, hinaus. Zum einen zeigt sich in allen Adoptorengruppen eine Auswirkung der Motivationsquelle (intrinsisch oder extrinsisch)²² der Akteure in dem Bildungsnetzwerk auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Zum anderen wirken sich motivationssteigernde Maßnahmen der Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure für die Mitglieder der jeweiligen Schule positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Netzwerkes aus. In den folgenden drei Abschnitten wird dargestellt, inwiefern die Motivation der beteiligten Individuen in den unterschiedlichen Adoptorengruppen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation beeinflusst.

²² In der neueren Motivationsforschung (Barbuto/Scholl, 1998) werden fünf Quellen der Motivation (vgl. Barbuto/Scholl 1998, 1011) beschrieben, wobei zwischen zwei intrinsischen und drei extrinsischen Quellen der Motivation unterschieden wird (vgl. Jäger 2008, 29). Bei einer intrinsisch motivierten Handlung, wird diese ihrer selbst willen getätigt (z. B. Interesse) (vgl. ebd.). Der Begriff der extrinsischen Motivation bezeichnet dahingegen eine Handlungen, die durch äußere Einflüsse erreicht wird (z. B. Sanktionen, Belohnungen) (vgl. ebd. 30). Das Kapitel 5 setzt sich detaillierter mit der Motivationstheorie in Bezug auf die Erkenntnisse dieser Arbeit auseinander.

Innovative Adoptoren

Die Motivation der beteiligten Personen hat entscheidende Bedeutung für die Adoption der Innovation. So ist die Adoption laut B9 mit seinem persönlichen Engagement verbunden, ohne welches es gemäß seiner Aussage nicht funktioniert. Die hohe intrinsische Motivation des Stadtteilbeauftragten B9 gleicht sogar die begrenzten zeitlichen Ressourcen aus:

„Also, ich war damals noch sehr, sehr engagiert und habe [...] vieles auch über den Durst gemacht. [...] Gerade bei diesem Projekt habe ich damals nicht so richtig auf die Arbeitszeit geguckt“ (B9, 95 – 95).

Eine ebenso hohe Motivation ist bei den beiden anderen Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren festzustellen. Über diese hohe Motivation hinaus lässt sich in den Beschreibungen der Befragten an allen Schulen der innovativen Adoptoren insgesamt eine hohe Motivation bei den Mitarbeitern erkennen. Hieran wird deutlich, warum die regelmäßige Motivation der Mitarbeiter durch die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure, wie sie bei den frühen und späten Adoptoren im Folgenden beschrieben wird, bei den innovativen Adoptoren keine Bedeutung hat.

Frühe Adoptoren

Die beiden Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren weisen eine hohe intrinsische Motivation auf:

„[...] Ich hätte es auch alleine gemacht, wenn [...] keiner mitgemacht hätte, ne“ (B3, 90 – 90).

Ebenso nehmen die Befragten auch bei einem Teil der Mitarbeiter ihrer Schulen eine relativ hohe Motivation wahr. Der Stadtteilbeauftragte B6 beschreibt eine Teilgruppe von motivierten Mitarbeitern an seiner Schule, an seiner Schule sind es insbesondere die von ihm als jünger bezeichneten Mitarbeiter. Gleichzeitig sind es die Organisationsmitglieder, welche die weniger engagierten Mitarbeiter dazu motivieren, die Innovation zu adoptieren:

„Und dann mussten gerade so ein bisschen wir Jüngeren und die, die das eigentlich schön fanden, immer wieder so [die anderen motivieren]“ (B6, 36 – 36).

Im Gegensatz zu den innovativen Adoptoren nehmen die Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren die Motivation der Mitarbeiter als begrenzt wahr. Dies wirkt sich zum einen (negativ) auf die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation an der gesamten Schule aus und zum anderen auf das dadurch erforderliche Motivieren der Mitarbeiter durch die Stadtteilbeauftragten. Gleichzeitig wirkt dieser Aspekt bei den Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren weniger stark als bei denen der späteren Adoptoren. Aus Sicht von B6 hängt die Motivation des Stadtteilbeauftragten zusätzlich stark von der Unterstützung durch die Schulleitung ab.

Ohne diese – an der Schule vorhandene – Unterstützung wäre die innerschulische Organisation aus Sicht des Stadtteilbeauftragten erschwert, was sich (negativ) auf die Motivation ausgewirkt hätte:

„Wenn die [Schulleitung] da nicht hinter steht oder nicht wirklich sagt: ‚Ich gebe euch die Zeit dafür und natürlich‘, so, dann ist auch keiner motiviert, das zu machen, ne“ (B6, 148 – 148).

Darüber hinaus resultiert die Motivation bei den Mitarbeitern der Schule aus dem jeweils individuellen relativen Vorteil, der mit der Innovation verbunden wird, und dem Angebot an attraktiven externen Angeboten aus dem Netzwerk. B6 ergänzt, dass sich die Motivation zur Adoption der Innovation durch die Mitarbeit und die Beobachtbarkeit von Wirkungen, die von der Leseweche ausgehen, einstellt (vgl. Kapitel 4.1.2).

Während beide Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren die Unterstützung des Netzwerkes als für die Adoption der Innovation förderlichen Faktor identifizieren, beschreibt B6 zusätzlich, dass das Netzwerk aus seiner Sicht unmittelbar Auswirkung auf dessen Motivation hat (vgl. Kapitel 4.2.2), wie die beiden folgenden Zitate von B3 verdeutlichen:

„Aber auch nur, weil wir uns untereinander so motiviert haben und gesagt haben: ‚Ach, komm, das kriegen wir hin““ (B6, 156 – 156).

„Aber ich glaube, ich wäre da nicht mit so viel Herzblut dabei gewesen, weil das – ich finde, das hängt, also, ich zumindest bin auch jemand, der mit Leuten gerne zusammenarbeiten möchte oder muss, um motiviert zu sein“ (B6, 158 – 158).

B6 wurde jedoch von der Schulleitung damit beauftragt, an dem Netzwerk teilzunehmen, und war dadurch nicht wie B3 gleich zu Beginn freiwilliger Netzwerkteilnehmer. Aus diesem Grund beschreibt er auch eine anfänglich geringere Motivation an der Teilnahme am Netzwerk. Durch die Mitarbeit im Netzwerk und die als positiv wahrgenommene Kooperation wurde der Stadtteilbeauftragte jedoch zur weiteren Mitarbeit im Netzwerk motiviert. Dies wirkt sich aus seiner Sicht gleichzeitig (positiv) auf die Motivation zur Adoption der Innovation an der eigenen Schule aus. Der Stadtteilbeauftragte verdeutlicht darüber hinaus mit diesem Beispiel, dass die Übernahme der Funktion des Stadtteilbeauftragten und die Teilnahme am Netzwerk intrinsisch motiviert sein sollten, damit die Adoption der Innovation gelingt. Die Mitwirkungsaufgabe im regionalen Bildungsnetzwerk dürfe in seiner Wahrnehmung keine reine Funktion mit einer seitens der Schulleitung verordneten Aufgabe sein. Somit bestätigt er die Beobachtung des Geschäftsführers des Netzwerkes, der die motivierten Personen hinter den Funktionen als entscheidenden Faktor für die Diffusion der Leseweche ansieht, wie er am folgenden Beispiel verdeutlicht:

„Speziell an der Grundschule hatten wir eine Funktion dafür, aber diese Person hat oder konnte das gar nicht wahrnehmen. Es gab zwar die Funktion, die wurde zwar formal auch benannt und formal machte sie mit, aber es ist darauf[hin] nicht viel passiert. Ja. Und [einer der Stadtteilbeauftragten] in dem Sinne hatte nie eine Funktion, aber hat als Person, auch als Persönlichkeit diese Sache einfach für sich in die Hand genommen“ (B2, 44 – 44).

Späte Adoptoren

Die Motivation der beteiligten Personen zeigt sich, wie bei den innovativen und frühen Adoptoren, auch bei den späten Adoptoren als Beeinflussungsfaktor für die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Dieser Effekt der Motivation lässt sich in der Wahrnehmung der Befragten B5 und B7 auf unterschiedlichen Ebenen erkennen. Eine große Bedeutung dafür besitzt die Motivation des Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteurs, die sich mit der Wahrnehmung der innovativen und frühen Adoptoren deckt. So sind auch die beiden Befragten der späten Adoptoren überaus hoch motiviert. Bei B7 äußert sich die Motivation u. a. durch die Kompatibilität der Innovation mit den eigenen Interessen:

„[...] [A]lso, das ist schon immer mein Ding gewesen, so. Ich persönlich habe gerne gelesen und Deutschunterricht oder Deutsch ist mein Fach und Leseförderung, das ist immer das, was mich so am meisten angesprochen hat. Und von daher ist es so ein ganz simpler Weg, ne. Du machst das, was dir liegt und was dir Spaß macht“ (B7, 74 – 74).

Auch die Teilnahme von B7 an den Netzwerktreffen, ohne dass er die entsprechende Funktion des Stadtteilbeauftragten besitzt und die damit verbundenen zeitlichen Ressourcen erhält, verdeutlicht das Engagement und die hohe Motivation des Netzwerkakteurs:

„Ich habe auch im Grunde wenig Entlastung gekriegt. Das war im Grunde mehr so, ja, privates Engagement [...]“ (B7, 24 – 24).

Bei dem Befragten B5 stellt sich eine Motivation durch die individuellen Interessen auch dadurch ein, dass er sich von der Adoption der Innovation einen Vorteil für die gesamte Schule verspricht. So erhofft sich B5 von der Adoption einen stärkeren Austausch im Kollegium, um dadurch eine Verbesserung der mangelnden Zusammenarbeit zu erreichen, wie sie aufgrund der personalstrukturellen Rahmenbedingungen an der Schule gegeben ist:

„Ich wollte auch mehr Informationsaustausch mit den Kolleginnen und Kollegen haben“ (B5, 14 – 14).

Das folgende Zitat von B5 setzt dieses auch nochmals in Gegensatz zu dem Vorgehen innerhalb der Netzwerkakteure. Er macht damit auch einen Grund seiner Motivation für die Adoption der Leseweche deutlich:

„Wo – es ist ja oft so, dass jeder irgendwie schöne Ideen hat und die so in seiner Klasse vor sich hin bröseln und macht. Aber es wird nicht vorgestellt. Also nicht [...] jeder so für sich, sondern dieses, was wir eben im [Netzwerk], dass wir uns [...] von den verschiedenen Schulen austauschen, sondern eben auch hier im Kollegium ist auch mehr Austausch“ (B5, 16 – 16).

Im Vergleich zu der eigenen hohen Motivation der beiden Befragten beschreiben sie die Motivation der Mitarbeiter und der Schulleitung an ihren Schulen als eher gering. Während die geringe(re) Motivation der Mitarbeiter zum Teil auch mit strukturellen Bedingungen (Arbeitsbelastung und Zusammensetzung des Kollegiums) verknüpft wird, nehmen die beiden Befragten dies bei der Schulleitung anders wahr. Der Stadtteilbeauftragte B5 beschreibt die Schulleitung als Vertretung des „Laisser-faire“-Stils (B5, 98 – 98) und unmotiviert:

„[Die Schulleitung] hatte auch keine Lust, sich zu engagieren oder sich auf irgendeine Seite zu stellen und Partei zu ergreifen oder eine Idee hochzuhalten“ (B5, 98 – 98).

Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit der mangelnden Unterstützung seitens der Schulleitung für die Innovation und die geringe Innovationsbereitschaft eine eher geringe Motivation deutlich. Aber auch die fehlende Motivation der Mitarbeiter wird durch regelmäßige Motivation durch den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteur zu steigern versucht. So sieht sich der Stadtteilbeauftragte in der Verantwortung, die Mitarbeiter regelmäßig zur Adoption zu motivieren:

„Und wenn Kollegen sich beteiligen, ist es unheimlich toll und du musst einfach wie Schüler, musst versuchen, die Kollegen zu motivieren“ (B7, 62 – 62).

Diesem Motivieren der Mitarbeiter kommt bei den späten Adoptoren eine noch größere Bedeutung als bei den frühen Adoptoren zu. Hierzu zählen beispielsweise die mit der Beobachtung der Innovation verbundenen Würdigungen der Teilnehmer und Preisverleihungen (vgl. Kapitel 4.1.2). So beschreibt B7, dass „[...] es den Leuten schmackhaft [gemacht]“ werden muss (vgl. B7, 62 – 62).

Die Beteiligung der Mitarbeiter an der Schule von B7 durch den Netzwerkakteur ist jedoch nicht so leicht zu erreichen:

„Ja, aber es ist doch unheimlich schwierig. Du kriegst doch nicht so viele verschiedene Leute unter einen Hut und du musst es doch immer ganz speziell [...] [an] deine Situation irgendwie [anpassen]“ (B7, 70 – 70).

Dieses betrifft auch die innerschulische Organisation, die vom Netzwerkakteur übernommen wird. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Netzwerk mit seinen besonderen Angeboten und Personen eine entscheidende Bedeutung zu. So gilt die Schirmherrin aus Sicht der beiden Befragten, als bekannte deutsche Kinderbuchautorin, mit ihren Angeboten, wie Lesungen in einzelnen Schulen und am zentralen Lesetag, als besondere Motivation für die Mitarbeiter, um sich für die limitierten Termine zu bewerben. Darüber hinaus werden die Bücher der Schirmherrin und weitere Aktionen des Netzwerkes von den Mitarbeitern der Schulen als besondere Angebote wahrgenommen, die ebenfalls motivierend auf die Mitarbeiter wirken und dadurch die Adoption erleichtern sowie die Diffusion entsprechend beschleunigen, wie in den beiden folgenden Zitaten deutlich wird:

„Also [die Schirmherrin], Lesewoche und dann eben auch ihre Bücher“ (B7, 8 – 8).

„Ich denke, die Kollegen und die Kinder auch, dass man immer irgendwas gefunden hat, was Spaß gemacht hat“ (B7, 258 – 258).

Über die Motivation der Mitarbeiter hinaus kompensiert die Motivation der Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure zum Teil weitere die Adoption hemmende Faktoren. So herrscht an beiden Schulen der späten Adoptoren eine geringere Kooperationsbereitschaft gegenüber den Mitarbeitern der innovativen und frühen Adoptoren. An der Schule von B5 hängt dieses mit den personalstrukturellen Bedingungen zusammen. Der Stadtteilbeauftragte verknüpft die Adoption der Innovation mit dem Vorteil der Stärkung der gesamten Schule durch diese Zusammenarbeit. Gleichzeitig erschwert in der Wahrnehmung der beiden Befragten die mangelnde Kooperation der Mitarbeiter die Adoption der Innovation, was durch die hohe Motivation der Stadtteilbeauftragten teilweise kompensiert wird:

„Also, ich sag ja, ich kam mir immer vor wie ein Einzelkämpfer an der Schule, die ganzen Jahre. Und das ist natürlich, bei solchen Sachen [...] macht sich das besonders deutlich, aber es [ist] doch auch egal. Ich meine, man selbst macht das, weil einem das Spaß macht, weil einem das wichtig ist [...]“ (B7, 108 – 108).

Der Netzwerkakteur B7 verdeutlicht darüber hinaus, dass seine individuell hohe Motivation auch die (potenziell) mangelnden zeitlichen Ressourcen kompensiert. Dieses scheint gerade bei ihm bedeutend zu sein, da er im Gegensatz zu den anderen Stadtteilbeauftragten keine zeitliche Entlastung für die Wahrnehmung dieser Aufgaben erhält:

„Die ersten Jahre – ich habe das alles immer so gemacht. [...] [I]st [mir] im Grund[e] genommen auch nicht so wichtig gewesen, weil, ich finde immer, ich mache irgendwas, solange ich mir das zutraue. Wenn ich das Gefühl habe, ich

werde ausgenutzt, dann lasse ich das eben. Aber wenn mir da[s] wichtig ist, dann mache ich das auch ohne Bezahlung, ne“ (B7, 124 – 124).

So wird die Innovation trotz unterschiedlicher Belastungen individuell adoptiert und für die gesamte Schule vorangetrieben, da Stadtteilbeauftragter und Netzwerkakteur eine hohe intrinsische Motivation aufweisen:

„[...] Das war ja noch so mit viel Engagement und so, das war ja immer noch so [...] ein netter Bereich eigentlich. Und vielleicht hat man das deswegen auch so gemacht. Ich fand das immer noch so, ja, was Schönes“ (B7, 252 – 252).

Die beiden Abschnitte dieses Kapitels verdeutlichen, dass die Adoption der Innovation von einzelnen Personen in einem direkten Zusammenhang zur großen Bedeutung der Stadtteilbeauftragten als zentralen Personen für die Diffusionsgeschwindigkeit zu sehen ist. So hängt die Adoption aus Sicht des Geschäftsführers hauptsächlich vom Engagement einzelner Personen ab:

„[D]as hängt häufig natürlich auch vor allem an einzelnen Leuten“ (B2, 40 – 40).

Erst zweitrangig hängt die Adoption einer Innovation für B2 von den Funktionen ab, die einzelne Personen ausüben:

„[S]peziell an der Grundschule eine Funktion eigentlich dafür haben, aber diese Person hat oder konnte das gar nicht wahrnehmen. Es gab zwar die Funktion, die wurde zwar formal auch benannt und wurde auch, formal machte sie mit, aber es ist darauf[hin] nicht viel passiert. Ja. Und in dem Sinne hatte [B7] nie eine Funktion, aber hat als Person, auch als Persönlichkeit, diese Sache einfach für sich in die Hand genommen“ (B2, 44 – 44).

Fazit

Die Motivation der schulischen Akteure beeinflusst die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk. Während die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure über alle Adoptorengruppen hoch intrinsisch motiviert sind, ist die Motivation bei den weiteren Mitarbeitern und der Schulleitung von den innovativen bis zu den späten Adoptoren zunehmend geringer. Entgegengesetzt dazu verhält sich die dadurch notwendig werdende Motivation der Mitarbeiter durch die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure. Mit dem Fokus dieser Arbeit auf Schulen als Adoptoren in einem regionalen Bildungsnetzwerk wird anhand dieser Erkenntnisse deutlich, dass sich die Motivation der beteiligten Individuen auf die Geschwindigkeit auswirkt, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundiert. Die Motivation wird dabei von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. So kann auch das analysierte Bildungsnetzwerk durch seine Kommunikations- und Netzwerkstruktur motivierend auf die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure wirken. Der Einfluss des

Netzwerkes auf die Diffusionsgeschwindigkeit wird explizit im Kapitel 4.4 dargestellt. Der durch diesen Beeinflussungsfaktor deutlich gewordene Einfluss der organisatorischen Einbindung der individuellen Adoptoren und die daraus resultierenden Auswirkungen auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation werden im folgenden Kapitel 4.3 thematisiert.

4.3 Charakteristika der Organisation

Die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure sind als Individuen im Bildungsnetzwerk vertreten. Die Adoption der Innovation ist von ihren individuellen Adoptionsentscheidungen und denen der anderen Mitarbeiter ihrer jeweiligen Schulen abhängig. Die sich daraus ableitenden Faktoren, welche die Diffusionsgeschwindigkeit in dem analysierten Bildungsnetzwerk beeinflussen, wurden im vorherigen Kapitel 4.2 dargestellt. Die potenziellen individuellen Adoptoren sind organisatorisch in ihre jeweiligen Schulen eingebunden, weshalb die Adoptionsentscheidungen nicht ausschließlich individuell getroffen werden können. Die Adoption der Innovation ist dementsprechend in die bestehenden Rahmenbedingungen der Schule eingebettet (vgl. Kriegesmann et al. 2007). Daraus ergeben sich fünf Kategorien auf Ebene der Organisation, welche die Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk beeinflussen. Hierzu zählen neben der an der Schule vorherrschenden Kooperationskultur (vgl. Kapitel 4.3.1) spezifische Funktionen an der Schule (vgl. Kapitel 4.3.2) und die im Zusammenhang mit der Innovation zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Kapitel 4.3.3). Die Institutionalisierung der Innovation (vgl. Kapitel 4.3.4) beeinflusst darüber hinaus ebenso wie die Informationsverarbeitung an der Schule (vgl. Kapitel 4.3.5) die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Netzwerk diffundieren kann.

4.3.1 Kooperation

Die Kooperationskultur ist ein entscheidendes Kennzeichen innovativer Organisationen und sollte im Interesse einer innovativen Entwicklung angestrebt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998; Rogers 2003). Bei der Analyse im Rahmen dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass die vorherrschende Kooperationskultur an den im Netzwerk vertretenen Schulen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Netzwerkes beeinflusst. Deren fördernder bzw. hemmender Einfluss wird im Folgenden anhand der drei verbliebenen Adoptorengruppen dargestellt.

Innovative Adoptoren

Alle drei Stadtteilbeauftragten berichten von einer guten Kooperation der Mitarbeiter an ihren Schulen. B9 identifiziert eine fehlende Kooperation als innovationsfeindlich und bestätigt dadurch, dass die Kooperation innerhalb von Organisationen eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Adoption von Innovationen ist:

„Ein Lehrer, der es nie gelernt hat, mit anderen zusammenzuarbeiten, der Angst davor hat sozusagen, wenn die Tür auf ist: ‚Da muss ich immer nur das Beste zeigen, ich darf hier keine‘ – also diese [...] Fehlerkultur existiert in Schulen ja überhaupt nicht [...]. Das heißt, jeder existiert gerne in sich, in seinem Sumpf drinnen, und das finde ich extrem innovationsfeindlich“ (B9, 44 – 44).

An der Schule von B9 liegt in der Wahrnehmung des Befragten eine durchgängige Kooperation der Mitarbeiter vor. Im Zusammenhang mit der Innovation ist diese bilateral und freiwillig, d. h. ohne jegliche Vorgaben, entstanden. Die Schule von B4 ist ebenfalls von einer engen Kooperation zwischen den Mitarbeitern geprägt. Im Gegensatz zur Schule des Befragten B9 baut die Kooperation jedoch auf intensiven Teamstrukturen auf. Ebenso besteht an der Schule von B1 insgesamt eine intensive Kooperation zwischen den Mitarbeitern, was – wie an den anderen beiden Schulen der innovativen Adoptoren – die Adoption in positiver Weise beeinflusst. Hierzu zählt für B9 insbesondere die enge Kooperation mit den an der Innovation beteiligten Mitarbeitern. Er weist darauf hin, dass eine gelingende Kooperation zeitliche Ressourcen erfordert. Gleichzeitig verringert sich nach der Einschätzung von B9 jedoch der Bedarf an zeitlichen Ressourcen durch die Arbeitsteilung, die durch Kooperation erreicht wird. Neben der innerschulischen Kooperation spielt für die Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren die gleichberechtigte Kooperation im Netzwerk für die Adoption der Innovation eine Rolle. Als Charakteristikum der Netzwerkeinbettung wird im Kapitel 4.4.2 auf die Kooperation im Netzwerk eingegangen.

Frühe Adoptoren

Die Adoption der Innovation wird auch bei den frühen Adoptoren durch die Qualität und Quantität der Kooperation an der Schule beeinflusst. So beschreibt der Stadtteilbeauftragte B6 eine gute Vernetzung und Kooperation der Mitarbeiter innerhalb seiner Schule. Zum einen tauschen sich die Mitarbeiter demnach innerhalb der Jahrgänge sowie jahrgangsübergreifend inhaltlich bezüglich der Innovation und der möglichen Umsetzung in den jeweiligen Jahrgängen aus. Zum anderen gab es mit der Institutionalisierung der Innovation als Projektwoche neben der konzeptionellen Zusammenarbeit eine praktische Kooperation. Dabei teilten sich die Fachlehrkräfte während der Projektwoche eigeninitiativ den Klassenlehrkräften zu und arbeiteten gemeinsam in der Leseweche. B6 bestätigt in diesem Zusammenhang direkt den für die Adoption der Innovation förderlichen Effekt dieser Kooperation. Dennoch besteht zu Beginn der Adoption der Innovation an der Schule von B6 im Kollegium eine unterschiedliche Kooperationsbereitschaft. Während die für ihn älteren Kollegen „lieber offen und für sich alleine“ (B6, 90 – 90) gearbeitet haben, haben sich die für ihn jüngeren Kollegen „untereinander ausgetauscht“ (ebd., 91 – 91). Der Stadtteilbeauftragte B3 beschreibt ebenfalls eine posi-

tive Atmosphäre im Kollegium, die eine Kooperation erst ermöglicht. Gleichzeitig verdeutlicht er, dass die Umsetzung einiger Bestandteile der Leseweche eine Kooperation der Mitarbeiter voraussetzt:

„Bezüglich der internen Lesewettbewerbe gibt es eine Zusammenarbeit. Da müssen wir auch kooperieren, da muss ja auch der Stundenplan dann so ein bisschen verändert werden“ (B3, 96 – 96).

Folglich ist aus seiner Sicht die Adoption der Innovation ohne eine Kooperation der Mitarbeiter nicht möglich. Die Notwendigkeit zur Kooperation, die vom Stadtteilbeauftragten B3 geschildert wird, betrifft neben der inhaltlichen Kooperation die Kooperation auf organisatorischer Ebene. Beide Formen der Kooperation sind an den Schulen der frühen Adoptoren für die Adoption der Innovation entscheidend. B6 stellt insbesondere die Kooperation zwischen Stadtteilbeauftragten und Fachleitung für eine gelingende Adoption an seiner Schule als bedeutend heraus:

„Ganz wichtig, dass Fachleitung und Stadtteil[beauftragter] ganz eng auch da zusammenarbeiten und [sich] absprechen und dann wieder auch das Kollegium motivieren, am Ball zu bleiben [...]“ (B6, 142 – 142).

An der Schule von B6 hat, im Gegensatz zur Schule von B3, die Leitung diese Kooperation gestützt und auch eingefordert. Darüber hinaus sind die Fachkonferenzen aus Sicht von B6 ein wichtiger Ort für den innerorganisationalen Austausch über inhaltliche sowie organisatorische Themen bezüglich der Adoption der Innovation und aus diesem Grund ebenfalls ein förderlicher Faktor für die gelingende Adoption an der Schule:

„Fach[konferenz] Deutsch, weil man sich dort ja auch manchmal dann eben erst mal abspricht: Wie können wir das in diesen Stoffverteilungsplan, in den Rahmenplan reinkriegen? Oder welche Lektüre schaffen wir vielleicht auch mal an? Was lohnt sich da? Wo sich dann ja auch die ganzen Deutschleute dann da auch auf so Konferenzen auch austauschen und sich eben Ideen geben. Oder: Wie kann man das eben anders umsetzen?“ (B6, 148 – 148).

Die Notwendigkeit der Kooperation für die Adoption der Leseweche als gesamte Schule wird auch beim Stadtteilbeauftragten B3 deutlich, wenn er über die Notwendigkeit von Absprachen zwischen den Mitarbeitern spricht, die durch feste Teamzeiten erleichtert werden:

„[...] Wir haben seit ein paar Jahren auch Teamzeiten. Das gibt es auch noch nicht so lange. Und dann haben wir einfach auch Gelegenheit, um sowas vorzubereiten. Alles andere ging sonst über den Durst [...]. Jetzt haben wir wöchentlich Möglichkeiten, uns zu treffen, uns auszutauschen und da kann man eben auch sowas wie die Leseweche planen und vorbereiten, ne“ (B3, 100 – 100).

So stellt die institutionalisierte Kooperation innerhalb der Schule laut dem Stadtteilbeauftragten bei der internen Organisation der Adoption der Innovation eine Arbeitserleichterung dar:

„Also, unterstützt [...] [haben] mich auf jeden Fall diese fest verankerten Teamzeiten“ (B3, 132 – 132).

Zu Beginn der Adoption gab es an der Schule von B3 noch keine festen Zeiten für die Kooperation. Dies erschwert nach Einschätzung des Stadtteilbeauftragten die Adoption der Innovation. Zum einen fehlen feste Termine für die Kooperation, zum anderen der entsprechende Ausgleich durch zeitliche Ressourcen. Diese fehlenden Ressourcen führen, wie im Kapitel 4.3.3 beschrieben, bei den Mitarbeitern wiederum zu Widerstand und dadurch zu einer geringer ausgeprägten Kooperation. Erst durch die Erfahrung der Mitarbeiter mit der Kooperation wird ihnen deutlich, dass diese nicht nur Zeit beansprucht, sondern zugleich zusätzliche Arbeit erspart, wodurch die Einsicht bzw. Bereitschaft zur Kooperation weiter zunimmt:

„Und inzwischen ist es mehr auch schon die Erkenntnis bei allen: Mensch, wir sparen uns auch Arbeit, wenn wir das gemeinsam vorbereiten und auch die Klassenzimmertüren öffnen und Angebote machen“ (B3, 104 – 104).

Neben der innerschulischen Kooperation beeinflusst, wie bei den innovativen Adoptoren, die externe Kooperation im Netzwerk entscheidend die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. So wird auch bei den frühen Adoptoren insbesondere der inhaltliche und organisatorische Austausch zwischen den Stadtteilbeauftragten für die Adoption als förderlich angesehen, so dass für den Stadtteilbeauftragten B3 „[...] die Einführung und Entwicklung [ohne die Kooperation im Netzwerk] [...] nicht denkbar gewesen [wären]“ (vgl. B3, 150 – 150). Der Stadtteilbeauftragte B6 stellt, neben der unterstützenden Bedeutung des inhaltlichen Austausches zwischen den Stadtteilbeauftragten im Netzwerk, eine positive Kooperation zwischen Schule und Netzwerk heraus, was auch durch die Unterstützung und die Überzeugung von der Vernetzung durch die Schulleitung ermöglicht wird (vgl. Kapitel 4.3.2). Wie die innovativen Adoptoren betont B6 die gleichberechtigte Zusammenarbeit im Netzwerk und dass die durch diese Kooperation verbundene Arbeitsteilung auch als Arbeitserleichterung wahrgenommen wird. Die Kooperation im Netzwerk hat für B6 neben der Arbeitserleichterung einen hohen motivationalen Faktor, dessen große Bedeutung für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation im Kapitel 4.2.2 ausführlich beschrieben wurde:

„Aber auch nur, weil wir uns untereinander so motiviert haben und gesagt haben: ‚Ach komm, das kriegen wir hin‘“ (B6, 156 – 156).

Ohne ausreichende Motivation wäre die Adoption an seiner Schule aus Sicht von B6 ggf. nicht möglich, zumindest aber erschwert gewesen. Der Stadtteilbeauftragte B6 benötigt die Kooperation mit anderen, um selbst motiviert zu sein:

„Aber ich glaube, ich wäre da nicht mit so viel Herzblut dabei gewesen, weil [...], also, ich zumindest bin auch jemand, der mit Leuten gerne zusammenarbeiten möchte oder muss, um motiviert zu sein“ (B6, 158 – 158).

Dies hängt insgesamt stark mit dem Netzwerk und dessen Struktur zusammen, worauf – auch aus Sicht der frühen Adoptoren – im Abschnitt 4.4.2 detailliert eingegangen wird.

Späte Adoptoren

Der Stadtteilbeauftragte B5 beschreibt eine Intensivierung der innerschulischen Kooperation als persönliches Ziel und Motivation, das bzw. die durch die Adoption der Innovation erreicht werden soll:

„Ich wollte auch mehr Informationsaustausch mit den Kolleginnen und Kollegen haben“ (B5, 14 – 14).

Diese engere Kooperation an der Schule nimmt er u. a. als durch die Adoption der Innovation im Laufe der Zeit gefördert wahr. Zu Beginn fehlt eine solche Kooperationskultur an der Schule hingegen, was sich hemmend auf die Adoption der Innovation auswirkt:

„[...] [A]lso ist dadurch mehr Kommunikation entstanden auch zu dem Thema, mehr Austausch. Also nicht [...] jeder so für sich, sondern dieses, was wir eben im [Netzwerk haben], dass wir uns [...] von den verschiedenen Schulen austauschen, sondern eben auch hier im Kollegium ist auch mehr Austausch [entstanden]“ (B5, 16 – 16).

Die Adoption der Innovation erfordert aus Sicht der beiden Befragten aus der Gruppe der späten Adoptoren neben der Kooperation im Netzwerk eine innerschulische Kooperation, da für die Adoption Absprachen – teilweise bezüglich der Vorgaben aus dem Netzwerk, aber auch darüber hinaus – notwendig waren. Ebenso erfordert die gemeinsame Vorbereitung der Lesewoche in der Wahrnehmung von B7 eine innerschulische Kooperation, um die Innovation zu adoptieren:

„Ja, Team. Und dann kannst du auch gemeinsam solche Sachen vorbereiten. [...] Weil, so ist es immer, jemand macht irgendwas, ‚Wie schön, dass du das machst‘, ja, und dann ist es das“ (B7, 120 – 120).

Diese Absprachen und die Kooperation bedeuten für die Mitarbeiter in der Wahrnehmung der späten Adoptoren, wie für die früheren Adoptoren, zugleich Mehrarbeit:

„Das bedeutet ja mehr Absprachen, mehr Treffen gemeinsam im Jahrgang, Material vorbereiten, Sachen für die Ausstellung herzustellen“ (B5, 36 – 36).

Im Gegensatz zu den innovativen und frühen Adoptoren finden die beiden Befragten der späten Adoptoren keine förderliche Kooperation unter den Mitarbeitern ihrer Schulen vor. An der Schule von B7 wird die mangelnde Kooperation weniger durch die fehlende Kooperationsbereitschaft der Mitarbeiter als vielmehr durch eine mangelnde Kooperationskultur begründet, die sich aus fehlenden organisatorischen Strukturen ergibt:

„Also, es war eigentlich immer so: Es gab einen Jahrgang, die haben eine Zeit lang ganz gut zusammengearbeitet, wirklich sehr intensiv, und ansonsten sind das alles Einzelkämpfer gewesen“ (B7, 230 – 230).

Das folgende Zitat von B7 verdeutlicht ebenfalls die mangelnde Kooperationskultur an seiner Schule:

„[...] [I]ch habe mit mir zusammengearbeitet“ (ebd., 226 – 226).

Dahingegen führt der Stadtteilbeauftragte B5 die ungenügende Kooperation eher auf die Personalstruktur seiner Schule zurück:

„Und da haben sich Kollegen teilweise untereinander auch angeschwärzt und das waren so ein bisschen Gruppen. Also, es war [...] hier keine angenehme Atmosphäre im Kollegium. Und eben auch nicht diese Idee des Austausches. Sondern jeder war so ein bisschen mit den Ellenbogen zugange“ (B5, 60 – 60).

Die informelle Zusammenarbeit ohne strukturelle Verankerung führt aus Sicht des Befragten B7 sogar dazu, dass eine Kooperation mit anderen Mitarbeiter zusätzlich gehemmt wird und dass aus der Bildung von „*ingroups*“ (Eigengruppe)²³ bei dieser Form der Zusammenarbeit – ähnlich wie an der Schule von B5 – eine Gruppenbildung resultiert, die sich hemmend auf die Kooperation innerhalb der Schule auswirkt:

„Das hat sich so ergeben, dass die persönlich ganz gut miteinander klarkamen. Aber es [...] [gibt] natürlich dann immer wieder solche *ingroup[s]* und die natürlich auch ganz viel, ja, irgendwo die anderen daran hemmen. [...] [E]s ist keine Zusammenarbeit“ (ebd. 232 – 232).

Beide Befragten fühlten sich zu Beginn der Innovationsadoption auf sich gestellt. Die fehlende Zusammenarbeit innerhalb der Schule, welche sie bei ihrer Arbeit belastete, wirkte sich hemmend auf die Adoptionsrate aus. Der Befragte B5 beschreibt dieses folgendermaßen:

„[I]ch fühlte mich sehr als Solotänzer hier am Anfang“ (B5, 175 – 175).

²³ Die *ingroup* (engl.) oder auch Eigengruppe ist eine „(soziale) Gruppe, zu der jemand gehört und der er sich innerlich stark verbunden fühlt“ (Duden, 2013 b).

Von B7 lassen sich die folgenden zwei Zitate in Bezug auf die fehlende Kooperation an seiner Schule anführen:

„Also, es ist immer schwierig, wenn du ein Einzelkämpfer bist und möchtest gerne das für eine Gemeinschaft machen. Und es läuft eben nur dann, wenn du was gemacht hast. Und wenn ich nichts gemacht habe, dann lief eben nichts. So, von daher ist es schwierig“ (B7, 86 – 86).

„Also, was meine Arbeit belastet hat, ist wirklich mein Einzelkämpfertum“ (ebd., 250 – 250).

So wird bei den beiden Befragten auch sehr deutlich, dass ein höherer Grad an Kooperation die Adoption der Innovation erleichtert und in der Folge die Diffusionsgeschwindigkeit erhöht hätte:

„Vielleicht, wenn ich zu zweit schon gewesen wäre am Anfang. Wenn ich schon eine Partnerin oder einen Partner gehabt hätte, den ich mit an meiner Seite [gehabt hätte] [...]“ (B5, 175 – 175).

Der Befragte B7 äußert sich hierzu in folgender Weise:

„[I]ch denke immer: eine Unterstützung von Kollegen. Wenn mehrere Leute gesagt [hätten]: ‚Oh ja, finden wir toll‘ und auch mal sich ein paar Gedanken gemacht hätten und paar Ideen reingebracht hätten. Das ist ja immer so das, wovon man träumt, dass nicht nur du alleine dir irgendwas vorstellst, sondern dass die anderen auch, ja, das ergänzen oder erweitern oder einen anderen Aspekt reinbringen. Und so bist du immer ein Einzelkämpfer“ (B7, 88 – 88).

Im Gegensatz dazu findet bei den frühen Beteiligten an der Schule von B5 eine gute Kooperation statt:

„Die habe ich ganz bereitwillig dazu gekriegt, [dadurch,] dass ich gesagt habe: ‚Habt ihr dann und dann Zeit? Können wir uns kurz zusammensetzen?‘ [...]“ (B5, 76 – 76).

Daraus folgert B5, dass in den Fällen, in denen an der Schule eine Kooperation stattfindet, diese sich förderlich auf die Adoption der Innovation auswirkt:

„Also, da war das überhaupt nicht schwer, die Idee an die ranzutragen, weil die Bereitschaft da war. Und die Offenheit dafür, das ‚Das ist ja eigentlich toll‘, so“ (ebd.).

B7 hat die zu beteiligenden Mitarbeiter aufgrund der fehlenden Kooperationsstruktur an seiner Schule direkt angesprochen und sie dadurch zur Kooperation mit ihm bewegt, so „[d]ass man gemeinsam an einem Thema gearbeitet hat“ (B7, 258 – 258). Hierdurch war eine Arbeitsteilung im Rahmen der Innovation möglich, was wiederum die Organisation der Innovation erleichterte. B5 hat ebenfalls auf eine informelle Zusammenarbeit mit den sich beteiligenden

Mitarbeitern zurückgegriffen. Hierbei handelt es sich überwiegend um die Kollegen, die in denselben Klassen wie der Stadtteilbeauftragte unterrichten. B7 beschreibt aus diesem Grund, dass die Adoption der Innovation erst durch die Kooperation erfolgreich funktionierte und dass eine bessere Kooperation die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation erhöht hätte:

Fazit

Durch die Analyse der unterschiedlichen Adoptorengruppen zeigt sich, dass die an den im regionalen Bildungsnetzwerk vertretenen Schulen vorherrschende Kooperationskultur die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Netzwerkes beeinflusst. Während eine fehlende Kooperation der Mitarbeiter einer Schule die Adoption der Innovation negativ beeinflusst, kann eine förderliche Kooperationskultur die Diffusion der Innovation beschleunigen. Eine mangelnde Kooperationskultur ist für die befragten Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure durch eine fehlende organisatorische Struktur begründet oder auf die Personalstruktur der Schule zurückzuführen. Zusätzlich zur innerschulischen Kooperation hat die Kooperation der Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure einen Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Als Charakteristikum der Netzwerkeinbettung wird im Kapitel 4.4.2 auf die Kooperation im Netzwerk eingegangen.

4.3.2 Funktionen

Bei dieser Subkategorie der Charakteristika der Organisation haben sich im Rahmen der Analyse zwei zentrale Funktionen herauskristallisiert, die über die verschiedenen Adoptorengruppen eine besondere Bedeutung im Rahmen der Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation einnehmen: die Funktion der Schulleitung und die des Stadtteilbeauftragten. Beide wirken an den Schulen in unterschiedlichem Maße förderlich bzw. hemmend auf die Adoption der Innovation und beeinflussen dadurch die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann. In den folgenden drei Abschnitten werden erst die Bedeutung der Schulleitung und anschließend die der Stadtteilbeauftragten für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in den drei verbliebenen Adoptorengruppen (vgl. Kapitel 4.1) offengelegt, wie sie sich in der Analyse dieser Arbeit dargestellt haben.

Innovative Adoptoren

Die Schulleitung

Alle drei Stadtteilbeauftragten, deren Schulen die Innovation als Erste adoptiert haben, nehmen eine große Bedeutung der Schulleitung für die Adoption der Innovation wahr. Letztere ist demzufolge von der Schulleitung und der Unterstützung dieser durch die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen abhängig:

„Dann kommt eigentlich und vielleicht gleich, auf der gleichen Bedeutungsebene [neben dem Stadtteilbeauftragten] für die Umsetzung ist dann natürlich die Schulleitung [relevant]. Und das hängt jeweils von Schulleitungen ab“ (B2, 48 – 48).

Weiterhin fügt der Befragte B2 zur Unterstützungsleistung der Schulleitung in Bezug auf die Adoption von Innovationen hinzu:

„Gerade größere Veränderungen benötigen die Unterstützung der Schulleitung, um die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, die ohne die Leitung nicht erreicht werden“ (B2, 64 – 64).

Diese Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Adoption einer Innovation kann für B2 ausschließlich die Schulleitung zur Verfügung stellen:

„[B]ei so größeren Aktionen, dass dann auch einfach der – da muss die Schulleitung [...] eher so Rahmenbedingungen schaffen, ne. Und das heißt, weil, solche Projekte sind natürlich dann einfach sehr aufwendig, da muss, also, ich denke, da muss klar sein, da kann nur eine Schulleitung, die muss dann klar sagen: ‚So, ihr wollt das machen, also, alles, was in dem Rahmen gebraucht wird, unterstützen wir‘. Vom Hausmeister über, wie auch immer, den finanziellen Rahmen, die Materialbeschaffung, also die Gelder, und natürlich dann auch entsprechend die Zeit. Das muss klar sein, sonst läuft sowas nicht“ (ebd.).

Die direkte Unterstützung der Schulleitung variiert in der Beschreibung der Stadtteilbeauftragten von einer sehr vielfältigen Unterstützung bei B1 über eine ebenfalls insgesamt als positiv wahrgenommene Unterstützung bei B4, die im Vergleich zu B1 jedoch quantitative Unterschiede aufweist, bis zu einer fehlenden Unterstützung bei B9. Insbesondere die Unterstützung der Schulleitung mit zeitlichen Ressourcen ist für die Adoption der Innovation grundlegend:

„[V]or allem [benötigt man] einen guten stellvertretenden Schulleiter, der [...] in der Lage ist, zu organisieren, dass dann da auch die entsprechenden Freiräume geschaffen werden“ (B1, 48 – 48).

Der Geschäftsführer kennzeichnet die Unterstützung mit zeitlichen Ressourcen bzw. die Freistellung der Stadtteilbeauftragten oder anderer beteiligter Personen ebenfalls als für die Adoption zentralen förderlichen bzw. hemmenden Faktor:

„Das ist ja auch immer so ein Knackpunkt, dass viele Kollegen sagen: ‚Wir können nicht‘. Entweder ‚Wir haben keine Entlastung‘ oder ‚Wir haben da auch Unterricht‘. Das ist dann die Aufgabe der Schulleitung, dafür zu sorgen“ (B2, 50 – 50).

Der Stadtteilbeauftragte B1 beschreibt diese Unterstützung mit zeitlichen Ressourcen als für das Gelingen der Adoption grundlegend.

„Innovative Projekte benötigen [neben einer] Basisbewegung von unten [...], die aus eigenem Antrieb, also aus eigener Einsicht, schon etwas entwickelt, [einen] Anstoß von oben [...], im Sinne [eines] Ansporns durch entsprechende Ressourcen“ (B1, 166 – 166).

B1 hat die entsprechenden zeitlichen Ressourcen in ausreichendem Maße von der Schulleitung erhalten. Er nennt jedoch ebenfalls die zeitlichen Ressourcen als Begründung für eine negative Beeinflussung der Adoption, da diese trotz seiner zeitlichen Entlastung auch bei ihm knapp waren. Ohne diese zeitlichen Ressourcen wäre die Geschwindigkeit der Adoption negativ beeinflusst worden (vgl. Kapitel 4.3.3):

„Das ging nur, weil ich auch an dem Tag da für die – für den Lesetag als Juror freigestellt war. Und dann habe ich das in der Zeit gemacht. Sonst wäre ich also ganz schön ins Schleudern gekommen. [...] [Ich hätte] gerne noch mehr Zeit gehabt. Also, wenn ich jetzt mit voller Unterrichtsverpflichtung das hätte machen sollen, hätte ich das irgendwann anhängen müssen“ (B1, 120 – 120).

Der Stadtteilbeauftragte B1 hat die Unterstützung der Schulleitung auch deswegen erhalten, da er zum einen die Vernetzung im Stadtteil als wichtig erachtet und in der Gründungsphase des regionalen Bildungsnetzwerkes selbst an den Netzwerktreffen teilgenommen hat:

„[E]s gibt ja diesen einen Fall von [einem Stadtteilbeauftragten], wo also er im Grunde zurückgesteckt hat, weil er die Zeit nicht hat. Dass die Schulleitung ihm da keine Möglichkeit – bei mir lief es eigentlich umgekehrt. Meine Schulleiterin war in den Anfangsphasen des Forums selber immer dabei und hat dann irgendwann einmal gesagt, hat mich mitgenommen und irgendwann mal gesagt: ‚Du, also wär‘ das nicht was für dich?‘ Und dann habe ich das gemacht. Und ich habe dafür entsprechende Stundenentlastung bekommen und das ist nicht zu unterschätzen“ (B1, 42 – 42).

Zum anderen passt der Inhalt der Innovation zum Programm der Schule, was die Unterstützung des Stadtteilbeauftragten mit Ressourcen von der Schulleitung zusätzlich sichert:

„Wenn ich da also sage: ‚Ich brauche das, ich möchte gerne das machen‘, da bin ich auf offene Türen gestoßen, weil das natürlich auch Bestandteil unseres Schulprogramms ist“ (B1, 48 – 48).

Der Stadtteilbeauftragte B1 hat von seiner Schulleitung viel Freiraum zur Organisation der Adoption der Innovation erhalten. Dementsprechend fühlte er sich angemessen unterstützt, was für ihn „ein ganz wichtiger Aspekt“ (B1, 44 – 44) sei. Eine Gefahr sieht er hingegen darin, dass er dadurch auf sich gestellt war und sich aus diesem Grund, obwohl ihm auf Nachfrage keine Unterstützung der Schulleitung fehlte, dennoch eine stärkere Unterstützung durch die Schulleitung gewünscht hätte. Hierzu zählt für ihn beispielsweise, „dass mehr drauf [= auf die Leseweche] aufmerksam gemacht wird“ (B1, 62 – 62).

Auch der Stadtteilbeauftragte B4 hat sich bei der Einführung der Innovation an der Schule von der Schulleitung gut unterstützt gefühlt. Neben der Tatsache, dass die Schulleitung die Innovation „wohlwollend zur Kenntnis genommen“ (B4, 60 – 60) hat, bestand hingegen keine organisatorische Unterstützung des Stadtteilbeauftragten durch die Schulleitung. Der Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes (B2) identifiziert die motivationale Unterstützung als wichtigeren Faktor für die Adoptionsrate als die organisatorische Unterstützung. Er nimmt diese an den verschiedenen Schulen im Bildungsnetzwerk ebenfalls sehr unterschiedlich wahr:

„Die einen müssen immer wieder bitten und betteln und bei den anderen ist es [...] von der Schulleitung [...] ein wichtiger Punkt, zu sagen: ‚Wir haben uns dafür entschieden, das ist uns ganz wichtig und du bist unser Vertreter‘“ (B2, 54 – 54).

Eine Besonderheit des Stadtteilbeauftragten B4 ist, dass er selbst Mitglied der Schulleitungsgruppe ist. Dies wirkt sich in vielfältiger und positiver Weise auf die Adoption der Innovation an der eigenen Schule aus, was er in den folgenden drei Zitaten verdeutlicht:

„Also schon, weil ich auch mehr Zeit frei-freischaukeln konnte dann, für diese Sachen, ja. Und ich halb Unterricht, halbe Zeit Büro, ja“ (B4, 60 – 60).

„Da habe ich schon mehr Kapazitäten auch“ (B4, 64 – 64).

„Dass so ein-so ein einfacher Kollege da viel größeren Gegenwind kriegt: ‚Wieso Wir haben doch schon so viel? Und wieso das auch noch?‘“ (B4, 68 – 68).

Insgesamt zeichnet sich die Leitung der Schule von B4 durch eine als hoch wahrgenommene Innovationsbereitschaft aus, was sich für B4 in der Folge auch anhand der entsprechenden Unterstützung durch die Schulleitung auf die Adoption der Innovation auswirkt.

An der Schule des Stadtteilbeauftragten B9 fehlt die Unterstützung der Schulleitung weitestgehend. Dennoch misst auch B9 der Schulleitung im Innovationsprozess generell eine große Bedeutung zu. Die Adoption einer Innovation erfordert eine organisatorische Struktur, für die der Stadtteilbeauftragte B9 die Unterstützung der Schulleitung als notwendig erachtet. In dem Zusammenhang fehlten ihm auch klare Vorgaben der Schulleitung:

„Für den Prozess, eine Leseweche als Institution zu verankern [...], natürlich hat das gefehlt“ (B9, 77 – 77).

So bestätigt auch B2 für seine Schule, dass die Institutionalisierung letztendlich erst durch die Vorgaben durch die Schulleitung entstanden sei. Der Stadtteilbeauftragte B9 hat durch die Übernahme der innerschulischen Organisation die fehlende Unterstützung der Schulleitung kompensiert. Daneben fehlte ihm eine motivationale Unterstützung seiner Leitung. Der Befragte versteht darunter eine ausgeprägt positive Haltung der Schulleitung gegenüber der In-

novation, die für den Stadtteilbeauftragten dadurch deutlich werden würde, dass die Schulleitung diese Haltung konkret benennt:

„Ich als Leitung möchte für diese Kinder [...]“ (B9, 77 – 77).

Stattdessen äußerte sich die Schulleitung auf Konferenzen dem Stadtteilbeauftragten gegenüber mit Worten wie „Was macht der Stadtteil zur Lesewoche?“ (ebd.). Diese fehlende Positionierung und Identifikation der Schulleitung mit der Innovation verstärkt aus Sicht von B9, dass „von außen was gesagt [wird], was wir machen sollen“ (ebd.), und hemmt somit die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation in der Schule, obwohl die Schulleitung dem Stadtteilbeauftragten B9 ausreichend Zeit zur Vorstellung der Innovation auf Konferenzen eingeräumt hat.

Als besonders förderlich für die Adoption der Innovation bezogen auf die Behebung von Widerstand unter den Mitarbeitern gegenüber der Innovation sieht B9 eine unterstützende Schulleitung an. Dies führt jedoch bei der Einführung der Innovation an seiner Schule nicht zu Problemen, da diese einerseits gut zur Schule passt und von Beginn an eine hohe Beteiligung der Mitarbeiter vorhanden ist. Hinderlich für die Adoption der Innovation wirkt aus Sicht des Stadtteilbeauftragten B9 ein unklares Leitungshandeln, das sich darin äußert, dass sich die Schulleitung nicht vorhersehbar in den alltäglichen Betrieb einmischt oder heraushält. Förderlich hingegen wäre aus Sicht des Stadtteilbeauftragten eine Schulleitung, welche „die Fäden [in] der Hand [hat], [...] ihre Leute zusammen[holt] und organisiert [...]“ (B9, 89 – 89) und „als Schulleitung die Entscheidung [trifft]“ (B9, 155 – 155). Dieses entspricht jedoch nicht der Leitung dieser Schule, sodass „[...] [das] Kollegium im Endeffekt alleine gewesen [ist]. Da ist nie eine Schulleitung dabei gewesen, die [...] [etwas] gesagt [und] strukturiert [hat]“ (B9, 155 – 155):

„Aus dieser Not, dass wir diese Schulleitung nie hatten, [...] sind selber Strukturen im Kollegium entstanden. [...] Es gibt sozusagen ein System [...] im Kollegium, mit solchen Dingen umzugehen“ (ebd.).

Im Rahmen der Adoption der Innovation übernimmt insbesondere der Stadtteilbeauftragte die innerschulische Organisation und kompensiert dadurch die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung. Dieses System funktioniert in der Wahrnehmung von B9 jedoch nur bis zu einem bestimmten Grad, „weil es dann eine erhöhte Sicht [der Schulleitung] braucht“ (vgl. B9, 155 – 155). Der Stadtteilbeauftragte B9 war ähnlich wie B4 zeitweise Mitglied der Schulleitungsgruppe. Für diese Zeit nimmt er die Organisation als Stadtteilbeauftragter ebenfalls als einfacher wahr, da er in diesem Zeitraum selbst (mit-)entscheiden durfte. Trotz einer eher geringen Innovationsbereitschaft der Schulleitung ist ihr – ähnlich wie bei den beiden Leitun-

gen der Schulen der Stadtteilbeauftragten B1 und B4 – der Vernetzungsgedanke wichtig. So kommt es, dass sich der Stadtteilbeauftragte B9 von seiner Schulleitung in diesem Bereich ebenfalls immer gut unterstützt fühlt.

Die Unterstützung der Schulleitung auf rein formaler Ebene ist demnach für eine erfolgreiche Adoption der Innovation nicht ausreichend. Es bedarf vielmehr einer Unterstützung auf verschiedenen Ebenen: Neben der Bereitstellung von Ressourcen (z. B. Zeit und Personal) gilt bei den innovativen Adoptoren eine Schulleitung für die Diffusion der Innovation als hilfreich, welche die Innovation gemeinsam mit den Mitarbeitern der Schule adoptieren will:

„Ich stelle euch das zur Verfügung und jetzt gucken wir mal gemeinsam, wie wir das hinkriegen“ (B2, 48 – 48).

Falls die Schulleitung hinter der Innovation und den adoptierenden Mitarbeitern steht, wird die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation positiv beeinflusst. Die Schulleitung fördern diese dann durch die organisatorische und motivationale Unterstützung der Stadtteilbeauftragten und adoptierenden Mitarbeiter.

Der Stadtteilbeauftragte

Die Stadtteilbeauftragten sind für die Befragten der innovativen Adoptoren neben den Schulleitungen zentrale Funktionen für die Adoption der Innovation als Schule. Dies wird besonders an der Schule von B1 deutlich, wo die Innovation nach dem Ausscheiden des Stadtteilbeauftragten aus der Schule nicht fortgeführt wird:

„Es ist regelmäßig gelaufen, solange ich an der Schule war. [...] Jetzt habe ich das Gefühl, dass es möglicherweise ein bisschen eingeschlafen ist“ (B1, 16 – 16).

Der Geschäftsführer des Netzwerkes beschreibt ein ähnliches Phänomen an seiner Schule:

„Zum Beispiel mit [B7], als [B7] ausgestiegen ist oder jetzt, dann ist natürlich erst mal keiner [da], der das [weiterführt], weil [B7] das so in die Hand genommen hatte die letzten Jahre. Das heißt, das geht dann erst mal natürlich wieder ein bisschen [zurück], wird eingedampft“ (B2, 40 – 40).

Die Adoption der Innovation an der Schule von B1 ist stark mit seiner Funktion verknüpft und während seiner Zeit als Stadtteilbeauftragter der Schule von allen beteiligten Mitarbeitern adoptiert worden:

„Als ich da war, [...] [hat sich die Innovation] richtig entwickelt und es hat also auch, zumindest, ich glaube, zu einer gewissen Unterrichtskultur in der Mittelstufe geführt“ (vgl. B1, 146 – 146).

Auch bei den beiden anderen Stadtteilbeauftragten wird die Bedeutung dieser Funktion für die Adoption der Innovation an ihrer jeweiligen Schule deutlich. Der Befragte B4 beschreibt die

Stadtteilbeauftragten als Vermittler der Innovation in die Schule und als Träger der Innovation, ohne welche die Adoption an der Schule und die Diffusion im Bildungsnetzwerk nicht möglich gewesen wären. So sind Schulen ohne Stadtteilbeauftragte ggf. im Netzwerk vertreten, haben die Innovation jedoch nicht adoptiert²⁴. Dies ist an die innerschulische Organisation gekoppelt, die an allen Schulen der innovativen Adoptoren von den Stadtteilbeauftragten übernommen wird. Das reicht nach Auskunft der Befragten von der Information der Mitarbeiter (vgl. Kapitel 4.3.5) über die Absprache mit diesen bis hin zur Planung und Umsetzung an der Schule und beinhaltet darüber hinaus, dass die Stadtteilbeauftragten als innerschulische Organisatoren „überall Ansprechpartner für die Inhaltlichkeit“ (B9, 4 – 4) der Innovation sind.

Das Agieren der Stadtteilbeauftragten und die dadurch erfolgreiche Beeinflussung der Adoption der Innovation wird durch die Rahmenbedingungen mitbestimmt, die ein Stadtteilbeauftragter an seiner Schule vorfindet. So empfindet der Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes die Personen, die diese Funktion ausüben, als bedeutsamer für die Adoption der Innovation als die Funktionen und verdeutlicht dies an einem Beispiel:

„Speziell an einer Grundschule hatten wir eine Funktion dafür, aber diese Person hat oder konnte das gar nicht wahrnehmen. Es gab zwar die Funktion, die wurde zwar formal auch benannt und formal machte sie mit, aber es ist darauf[hin] nicht viel passiert. Ja. Und [B7] in dem Sinne hatte nie eine Funktion, aber hat als Person, auch als Persönlichkeit diese Sache einfach für sich in die Hand genommen“ (B2, 44 – 44).

Damit die Ausübung der Funktion bzw. die Durchführung der mit dieser Funktion zusammenhängenden Tätigkeiten gelingen kann, sind entsprechende Rahmenbedingungen erforderlich. Für den Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes gehören dazu die Aspekte, die er in den beiden folgenden Zitaten beschreibt:

„So hatte [B7] natürlich dann auch einen bestimmten Stand hier und hat dadurch diese Idee richtig massiv und in großer Weise auch vorangetrieben“ (B2, 44 – 44).

„Entweder ist es eine Person, die das, egal, gegen wen, setzt sie das durch und es ist natürlich immer leichter, wenn eine starke Person, Persönlichkeit mit einem Standing im Kollegium und dann noch mit der Unterstützung [der Schulleitung]. Das sind die optimalen Vorauswirkungen“ (B2, 56 – 56).

Damit sich diese Funktion förderlich auf die Adoption der Innovation auswirkt, erfordert sie neben den persönlichen Rahmenbedingungen, so berichten alle Befragten aus der Gruppe der

²⁴ Eine Ausnahme stellt die Schule des Befragten B7. Er hat als Person, die hinter der Idee der Innovation stand, am Netzwerk teilgenommen. Mit der Pensionierung von B7 entfällt, wie bei B1, die Funktion und die Schule nimmt/hat nicht mehr an der Innovation teil.

innovativen Adoptoren, die entsprechenden (zeitlichen) Ressourcen. Hierauf wird in der entsprechenden Kategorie „Ressourcen“ detailliert eingegangen (vgl. Kapitel 4.3.3). B9 identifiziert zwei bedeutende Funktionen innerhalb der Schule, die für die gelingende Adoption der Innovation entscheidend sind:

„Auf jeden Fall muss es jemanden geben, der eine inhaltliche Konzeption für die Leseweche an der Schule macht. Und es muss natürlich jemanden geben, der – also die Unterrichtsgestaltung oder den [...] Ablauf plant oder die Projektwoche so organisiert“ (B9, 113 – 113).

Dies erfordert jedoch eine funktionierende schulinterne Kommunikation. Der Stadtteilbeauftragte muss die Kompatibilität der Innovation mit der Schule im Gespräch mit den adoptierenden Mitarbeitern abgleichen:

„Gute Kommunikation [...]. Also derjenige, der die inhaltliche Konzeption macht, auch so mit im Stadtteil dann fragt: ‚Was bietet ihr an?‘, der muss im Endeffekt auch immer mal gucken: ‚Passt das zu dem, was wir da eigentlich machen?‘“ (ebd.).

Dies weist zudem auf die Bedeutung der Offenheit und von Anpassungsmöglichkeiten im Adoptionsprozess für die Schule hin (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.4.1). An der Schule von B9 hat dieser die beiden Funktionen als Stadtteilbeauftragter übernommen, was die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren erleichtert.

Er beschreibt darüber hinaus die erforderliche strukturelle Verankerung des Stadtteilbeauftragten und dessen Aufgabenbeschreibung als förderlich für die Legitimation der Arbeit bzw. der Funktion des Stadtteilbeauftragten und somit als förderlich für die Adoptionsrate der Innovation. Diese fest verankerte Funktion für die Schule und die konzeptionelle Gestaltung an der Schule hat der Stadtteilbeauftragte B9 mit dem Beginn der Adoption der Innovation übernommen.

B9 war, wie B4, kurzzeitig Mitglied in der Leitungsgruppe seiner Schule, was die Organisation vereinfacht hat:

„[Die Adoption vereinfacht hat,] dass ich hier eine stellvertretende Schulleitung bin“ (B4, 216 – 216).

Hierdurch waren beispielsweise Vorgaben möglich, welche die Adoption an der Schule erleichtern. Der Befragte B4 beschreibt die Mitgliedschaft des Stadtteilbeauftragten im Leitungsteam ebenfalls als förderlich für die Adoption der Innovation. Er hat dadurch mehr zeitliche Kapazitäten zur Verfügung und genießt eine höhere Akzeptanz im Kollegium. Hierdurch entsteht weniger Widerstand, als es bei „einfache[n] Kollege[n] [der Fall ist], [die] viel größeren Gegenwind krieg[en]“ (B4, 68 – 68). So sieht auch B1 den Erfolg der Informations-

weitergabe und der Adoption der Innovation an die Akzeptanz und Stellung des Stadtteilbeauftragten im Kollegium und gegenüber der Schulleitung gekoppelt:

„Das Problem bei den anderen, [...] generell ein Problem der Stadtteilbeauftragten [ist] gewesen, glaube ich, dass sie also im Kollegium ihre Sachen weitergeben können beziehungsweise auch entsprechend Resonanz und Akzeptanz [erhalten]“ (B1, 90 – 90).

Die Einbeziehung von weiteren (inerschulischen) Funktionen in die innerschulische Organisation beschreiben die drei Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren als wichtig für die gelingende Adoption der Innovation. Alle drei haben insbesondere die Funktionen der „Fachleitung Deutsch“ und der „Sprachlernkoordination“ in die Organisation der Adoption an den jeweiligen Schulen mit eingebunden.

Die Adoption der Innovation ist neben den Personen und Funktionen innerhalb der Schule maßgeblich von Personen und Funktionen außerhalb der Schule abhängig. Dies betrifft die Kategorie „Kommunikations- und Netzwerkstruktur“, auf die im Kapitel 4.4.2 eingegangen wird.

Frühe Adoptoren

Die Schulleitung

Die beiden befragten Stadtteilbeauftragten B3 und B6, deren Schulen die Innovation früh adoptierten, nehmen eine große Bedeutung der Schulleitung für die Adoption der Innovation wahr. Die Analyse der entsprechenden Interviews verdeutlicht, dass die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation auch in dieser Adoptorengruppe von der Schulleitung und deren Unterstützung beeinflusst wird.

Beide Stadtteilbeauftragten nehmen an ihrer Schule eine innovative Schulleitung wahr, was sie für die Adoption der Innovation als förderlich bewerten. Dem Befragten B3 fehlt jedoch zum Teil eine konkrete Unterstützung, wodurch die Adoption gleichsam erschwert wird. So erhalten beide Stadtteilbeauftragten dieser Adoptorengruppe ausreichend Unterstützung mit zeitlichen Ressourcen, was in ihrer Wahrnehmung für die Adoption notwendig ist. Die für die Funktion des Stadtteilbeauftragten erforderliche Zeit wird von der Schulleitung bereitgestellt:

„Also, indem ich zum Beispiel relativ schnell schon diese [...] zwei Faktorenstunden bekommen habe, wo andere [...] Stadtteilabgeordneten wirklich lange für kämpfen mussten, und ich habe die sofort [von der Schulleitung] bekommen“ (B6, 66 – 66).

Beide Stadtteilbeauftragten haben von ihrer Schulleitung ausreichend Zeit zur Vorstellung der Innovation und der späteren Informationen auf den Konferenzen erhalten, was sie für eine gelingende Adoption als notwendig erachten. B6 beschreibt über diese Unterstützung des

Stadtteilbeauftragten für die erfolgreiche Adoption die Notwendigkeit der Unterstützung aller Mitarbeiter mit zeitlichen Ressourcen durch die Schulleitung.

Beide Schulleitungen der frühen Adoptoren befürworten die Innovation, was für die beiden Interviewten und die Adoption der Innovation an ihren Schulen unumgänglich ist:

„Auch [die] Schulleitung. Wenn die da nicht hinter steht oder nicht wirklich sagt: ‚Ich gebe euch die Zeit dafür und natürlich‘, so, dann ist auch keiner motiviert, das zu machen, ne“ (B6, 148 – 148).

Diese Befürwortung der Innovation erfordert eine generelle Innovationsbereitschaft der Schulleitung, wie sie bei den beiden Schulen dieser Adoptorengruppe vorzufinden ist:

„Nee, allgemein war sie schon auch Innovationen sehr offen gegenüber. Also dass die auch schon ganz schnell immer geguckt hat: Wo kann man auch mit rein?“ (B6, 74 – 74).

Der Befragte B3 beschreibt die Innovationsbereitschaft der Schulleitung folgendermaßen:

„Aber auch die hier für die Leitung, [die] für die Koordination mit verantwortlich waren und die einiges angeschoben haben. Die auch immer wieder was in die Konferenzen getragen haben, auch an Aufträgen für uns. Das hat viel bewirkt. Positives bewirkt“ (B3, 126 – 126).

Mit den Aufträgen an die Mitarbeiter werden von B3 die Vorgaben der Schulleitung angesprochen, die von beiden Stadtteilbeauftragten für eine Adoption als förderlich angesehen werden. Im Abschnitt zum Beeinflussungsfaktor Institutionalisierung (vgl. Kapitel 4.3.4) wird hierauf detailliert eingegangen. An dieser Stelle ist die Institutionalisierung durch Vorgaben jedoch deutlich als förderliche Unterstützungsleistung durch die Schulleitung anzumerken, die (positive) Auswirkungen auf die Adoptionsrate der Innovation hat:

„Natürlich auch der Arbeitsauftrag. Wir haben auch immer Arbeitsaufträge gekriegt, die Veränderungen so ein bisschen bewilligen“ (B3, 136 – 136).

Der Befragte B6 bestätigt die Wahrnehmung des Befragten B3:

„Also, das war schon wichtig, dass die Schulleitung gesagt hat – also, wenn man das wollte, dass das wirklich funktioniert. Weil, sonst hätte ich [...] viel Arbeit gehabt. Da hätten wir Einzelne[n] immer [gefragt]: ‚Kannst du nicht? Und findest du nicht?‘“ (B6, 46 – 46).

Der Stadtteilbeauftragte B6, der die Unterstützung der Schulleitung als Arbeitserleichterung empfindet, nennt in diesem Zusammenhang insbesondere die Vorgaben der Schulleitung innerhalb der Schule bei Widerständen:

„Also, im Gegenteil, also, sie [= die Schulleitung] hat auch sehr massiv eben auch darauf bestanden, dass es auch diese Ausstellung und sowas gab, sodass es für mich eben gut war. Ich meinte, ich musste mir zwar das Murren und Knurren der Kollegen dann öfters anhören, aber ich konnte immer sagen: ‚Ja, aber [die] Schulleitung hat doch auch gesagt, es muss am Ende ein Produkt da sein. Also liebe Kollegen ...‘, so“ (B6, 70 – 70).

Im Gegensatz zu B6 fehlt B3 jedoch die Unterstützung der Schulleitung bei Widerstand im Kollegium. Die Schulleitung hat die Adoption der Innovation zu Beginn der Leseweche freigestellt. Diese Freiwilligkeit bezüglich der Teilnahme für die Mitarbeiter durch die Schulleitung wird von ihm einerseits als Unterstützung wahrgenommen:

„Es war ihr auch wichtig, dass ich irgendwie – dass es langsam Fuß [...] [fasst]. Aber sie hat auch das Kollegium da nicht unter Druck gesetzt. Vielleicht war das insofern eine ganz gute Unterstützung“ (B3, 36 – 36).

Bei dem dadurch entstehenden Widerstand wird der Stadtteilbeauftragte nach dessen Wahrnehmung andererseits zu wenig von der Schulleitung unterstützt, was jedoch für eine schnellere Adoption förderlich gewesen wäre:

„Vielleicht hätte es noch mehr Unterstützung gebrauchen können, so, wenn wir interne Grundschulkonferenzen hatten. Da waren wir ja noch sehr klein. Um so die ersten Widerstände ein bisschen zu brechen“ (B3, 38 – 38).

Gemeinsam ist den beiden Schulleitungen der frühen Adoptoren wiederum, dass sie die Vernetzung im Stadtteil und die Teilnahme am Bildungsnetzwerk als wichtig erachten. Dies wirkt sich, wie bei den innovativen Adoptoren, in der Wahrnehmung der befragten Stadtteilbeauftragten positiv auf die Geschwindigkeit aus, mit der die Innovation adoptiert wird.

Der Stadtteilbeauftragte

Die Adoption der Innovation erfordert eine innerschulische Organisation, die bei den frühen Adoptoren hauptsächlich durch die Stadtteilbeauftragten geleistet wird. Diese tragen die Informationen zur Innovation aus dem Netzwerk in die Schule und sind dort „Hauptansprechpartner für die Kollegen“ (B6, 138 – 138). Zu dieser Organisation zählen u. a. die Vermittlung externer Angebote (z. B. Leserallye), die Planung von Angeboten und das Motivieren der Mitarbeiter (vgl. Kapitel 4.2.2). B6 versteht die Stadtteilbeauftragten aus diesem Grund als „Vermittler“ (B6, 142 – 142) der Innovation:

„[Es sind die Stadtteilbeauftragten,] die das in die Schule [...] tragen, das dort positiv [einstimmen], die Leute [...] motivieren [und] animieren [...]“ (ebd.).

Dadurch nimmt der Stadtteilbeauftragte als „Träger des Ganze[n]“ (B6, 142 – 142) eine zentrale Rolle im Adoptions- und Diffusionsprozess der Innovation ein:

„Eine entscheidende [Rolle] würde ich sagen. Eine entscheidende“ (B3, 30 – 30).

Ohne die Funktion des Stadtteilbeauftragten würde – nach Meinung der frühen Adoptoren – die Innovation nicht adoptiert werden:

„Ich glaube, ohne die würde das nicht so funktionieren, ne“ (B6, 144 – 144).

Entsprechend notwendige Rahmenbedingungen, welche die Arbeit des Stadtteilbeauftragten ermöglichen, finden sich wie bei den innovativen Adoptoren auch in der Wahrnehmung der Befragten der frühen Adoptoren. So sind beide Stadtteilbeauftragten im jeweiligen Kollegium etabliert. Dennoch fühlt sich beispielsweise B3 nicht dazu legitimiert, Abstimmungen im Kollegium durchzuführen. Gleichzeitig geht er davon aus, dass die beschränkten zeitlichen Ressourcen, die zur Verfügung standen, auch die Präsenz des Stadtteilbeauftragten im Kollegium begrenzten. Eine Stärkung der Präsenz hätte in seiner Wahrnehmung seine Akzeptanz im Kollegium steigern können, was wiederum für die Adoption der Innovation förderlich gewesen wäre:

„[...] Ich wäre [...] mehr hier gewesen. Ich wäre vielleicht auch noch ein bisschen präsenter gewesen“ (B3, 142 – 142).

Der Stadtteilbeauftragte B3 hatte für einen gewissen Zeitraum gleichzeitig die Funktion der Fachleitung Deutsch ausgeübt. Ähnlich den beiden Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren (B9 und B1), die zu dem Schulleitungsteam ihrer jeweiligen Schule gehören, nimmt durch diese institutionalisierte Funktion auch B3 einen stärkeren Einfluss auf die Mitarbeiter wahr und nutzt diesen förderlich für die Adoption der Innovation an seiner Schule:

„Zwischenzeitlich war ich mal Fachleitung Deutsch, da hatte ich natürlich noch einen bisschen anderen Einfluss. Da hab‘ ich zugesehen, dass so die wichtigen Punkte besetzt sind“ (B3, 50 – 50).

Der Stadtteilbeauftragte B6 identifiziert die Fachleitung Deutsch an seiner Schule ebenfalls als wichtige Funktion für eine bessere Absprache innerhalb der Schule. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Funktionen Stadtteilbeauftragter und Fachleitung schätzt er als unterstützend für die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation ein. Die Befragten der frühen Adoptoren verdeutlichen wie die Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren, dass die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation neben den innerschulischen Personen und Funktionen maßgeblich von Personen und Funktionen außerhalb der Schule abhängig ist (vgl. Kapitel 4.4.2).

Späte Adoptoren

Die Schulleitung

Wie die innovativen und frühen Adoptoren nehmen die Befragten der späten Adoptoren eine große Bedeutung der Schulleitung für die Adoption der Innovation wahr. Die Schulleitung ist durch eine Identifikation mit der Innovation und eine entsprechende Positionierung dazu in der Lage, die Adoption positiv zu beeinflussen:

„Wenn ein Schulleiter sagt: ‚[Der Stadtteilbeauftragte] hat hier eine ganz tolle Idee mitgebracht. Erzähl mal aus dem [Netzwerk]‘ und ‚Das machen wir aber doch wohl oder ist da etwa jemand dagegen?‘“ (vgl. B5, 100 – 100).

So kann die Schulleitung, nach der Wahrnehmung des Stadtteilbeauftragten „[die Adoption der Innovation] richtig beeinflussen [...] [o]der zumindest versuchen, in eine Richtung zu lenken“ (vgl. ebd.). An beiden Schulen der späten Adoptoren erfahren der Stadtteilbeauftragte und der Netzwerkakteur jedoch kaum Unterstützung durch ihre Schulleitungen. Bei der Schulleitung an der Schule von B5 handelt es sich nach der Wahrnehmung des Interviewten um eine Leitung mit einem autoritären Führungsstil, die der Innovation kein großes Interesse beimisst. Ein weiteres Schulleitungsmitglied, das die Grundschulabteilung der Schule von B5 leitet, an der die Innovation adoptiert werden soll, war hingegen von einem Führungsstil geprägt, der von B5 als „Laisser-faire“ bezeichnet wird. Durch diese strukturellen Rahmenbedingungen wird die Adoption der Innovation gehemmt:

„Schwierigkeiten auch hatten [wir] mit dem Schulleiter [...], der uns eben sehr dominiert hat, hier teilweise, also von uns war das, jetzt meine Sicht, ne, hier herrschte eine Atmosphäre von Duckmäusertum ohne gleichen“ (B5, 60 – 60).

Die von B5 als gleichgültig wahrgenommene Haltung und die geringe Unterstützung seiner Schulleitung gegenüber der Innovation führen aus seiner Sicht zwangsläufig zu einer mangelnden Beteiligung und Adoption der Innovation bei den Mitarbeitern der Schule:

„Und – also, auf die Art ‚Ja, kannst du ja bei der Konferenz erzählen, mach ruhig und dann mal gucken‘“ (B5, 98 – 98).

Diese Haltung der Schulleitung führt für B5 dazu, dass die Adoption der Leseweche an der Schule erschwert wird:

„War dann aber klar eben, dass am Anfang [...] da kaum einer wollte“ (ebd.).

Entsprechend geht der Stadtteilbeauftragte B5 davon aus, dass die Adoption schneller erreicht worden wäre, wenn seitens der Schulleitung eine Unterstützung erfolgt wäre:

„[W]enn das jetzt eben den leitenden Personen nicht egal gewesen wäre, denke ich, hätte man schneller in die Puschen kommen können. Also mit-mit weniger [...] Energieaufwand von mir“ (B5, 104 – 104).

Der Zusatz „Also mit-mit weniger [...] Energieaufwand von mir“ (B5, 104 – 104) verdeutlicht, dass B5, wie auch der Stadtteilbeauftragte B9 von den innovativen Adoptoren, aus seiner Sicht die als fehlend wahrgenommene Unterstützungsleistung der Schulleitung kompensieren muss. Bei dem Stadtteilbeauftragten der späten Adoptoren ist dies mit einem erhöhten Aufwand und Einsatz verbunden, was sich an der Motivierung der Mitarbeiter zur Adoption der Innovation durch den Stadtteilbeauftragten beispielhaft verdeutlichen lässt (vgl. Kapitel 4.2.2). Durch eine entsprechende Unterstützung auf Leitungsebene hätte dieser erhöhte Aufwand in der Wahrnehmung des Befragten reduziert werden können. Dies erfordert demnach gleichzeitig eine hohe Motivation des Stadtteilbeauftragten, auf die im entsprechenden Abschnitt (vgl. Kapitel 4.2.2) näher eingegangen wird (vgl. ebd.).

Der Netzwerkakteur B7 erwähnt neben der Vorgabe der Aufnahme der Innovation in den Jahresplan und der verbindlichen Umsetzung als Projektwoche durch die Schulleitung keine weiteren Vorgaben und Verbindlichkeiten. Und auch diese für die Adoption der Innovation wichtigen Vorgaben nimmt die Schulleitung nicht von Beginn an vor, was sich hemmend auf die Adoptionsrate auswirkt.

Ähnlich wie der Geschäftsführer des Netzwerkes (B2) beschreiben die Stadtteilbeauftragten der späten Adoptoren die fehlende motivationale Unterstützung der Schulleitung als einen entscheidenden Faktor für die spätere Adoption der Innovation:

„[...] [E]s lag vielleicht auch ein bisschen an der Schulleitung. Wurde gerne gehört, aber jetzt nicht so vehement unterstützt“ (B5, 36 – 36).

Hierzu zählt für B5 auch die Rückenstärkung des Stadtteilbeauftragten durch die Schulleitung bei der Adoption der Lesewoche an seiner Schule:

„[Es fehlte] auch irgendwie so rücken-rückenstärkend“ (B5, 104 – 104).

An beiden Schulen bestätigt sich die Wahrnehmung des Geschäftsführers, dass einige Stadtteilbeauftragten „[...] immer wieder bitten und betteln [müssen]“ (B2, 54 – 54), um die entsprechende Unterstützung, beispielsweise durch Ressourcen (z. B. Zeit), von ihrer Schulleitung zu erhalten:

„Ja, man hätte vielleicht auch mal mich leichter freistellen können von manchen Sachen. Oder, das war auch immer ein bisschen schwierig, an dem Lesetag da vormittags frei zu bekommen. Also, ich habe das immer rechtzeitig gesagt oder [...] der Lesetag war ja auch immer bekannt, aber wenn ich nicht gesagt habe: ‚Al-

so dann und dann bin ich aber nicht da‘, ‚Was, wieso?‘. Also wieder [...] wie? [A]lso, es war schon nicht so in dem Kopf unseres vorherigen Schulleiters“ (B5, 110 – 110).

Der Netzwerkakteur B7 muss ebenfalls die benötigten Ressourcen, die im Zusammenhang mit der Innovation stehen, begründen, kann diese dann aber bei der Schulleitung durchsetzen:

„[...] [W]enn ich klar sage, ich möchte das und das haben, und es ist wohlbegründet und ich habe irgendwie einen Lösungsvorschlag, dann hast du es immer eigentlich irgendwie durchsetzen können“ (B7, 164 – 164).

So fehlt beiden Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteuren der späten Adoptoren vor allem die motivationale Unterstützung durch die Schulleitung. Im Gegensatz zu dem Befragten B9, dem diese Unterstützung ebenfalls fehlt, ist jedoch weder der Befragte B7 noch B5 Mitglied der jeweiligen Schulleitungsgruppe. Beide können die fehlende Unterstützung nur durch die beschriebene erhöhte Anstrengung kompensieren.

Darüber hinaus nehmen sie, wie die innovativen und frühen Adoptoren, die Unterstützung insbesondere durch zeitliche und personelle Ressourcen als unterstützend resp. das Fehlen dieser Unterstützung mit entsprechenden Ressourcen für die Adoption der Innovation als hemmend wahr. So wird insbesondere die Unterstützung mit zeitlichen Ressourcen für den Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteur seitens der Schulleitung für die Adoption der Innovation als notwendig wahrgenommen:

„Ja, man hätte [mich] vielleicht auch mal, mich leichter freistellen können von manchen Sachen. Oder, das war auch immer ein bisschen schwierig, an dem Lesetag, da vormittags frei zu bekommen [...]“ (B5, 110 – 110).

Der Netzwerkakteur hat die Freistellung, wie für den zentralen Lesetag notwendig, selbst organisiert, wodurch er weniger Probleme bei der Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen durch die Schulleitung erfahren hat:

„[...] Und es ist ja so, wenn du dir vorher selbst schon überlegt hast, wie du das organisieren kannst, ist es sowieso kein Problem, ne“ (B7, 158 – 158).

Dieses erfordert in seiner Wahrnehmung auch eine gewisse Eigeninitiative und Planung durch den Netzwerkakteur:

„[...] [D]as war natürlich immer ganz sinnvoll, wenn du selbst hingegangen bist, hast gesagt: ‚Ich habe die und die Vorschläge. So und so machen wir das‘“ (B7, 160 – 160).

Die Bedeutung der organisatorischen Unterstützung wird auch bei dem Geschäftsführer des Netzwerkes deutlich, der ebenfalls Mitarbeiter an der Schule des Befragten B7 ist. Für ihn ist die Institutionalisierung der Innovation letztendlich erst durch die Vorgabe seitens der Schul-

leitung entstanden (vgl. Kapitel 4.3.4). Wie die Stadtteilbeauftragten der innovativen und frühen Adoptoren übernehmen die beiden Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteure der späten Adoptoren die innerschulische Organisation der Innovationsadoption. Diese wird ihnen jedoch u. a. durch die fehlende (aktive) Unterstützung seitens der Schulleitung und fehlende Ressourcen erschwert, was er in den beiden folgenden Zitaten beschreibt:

„Also, ich, wie gesagt, ich bin ja dann immer hingegangen, habe gesagt: ‚Du, ich stelle mir das so und so vor‘ und dann, nach zwei Jahren oder so, dann wusste [die Schulleitung] auch schon Bescheid und dann sagt sie: ‚Ach ja, Leseweche, ja, irgendwie ist ja irgend sowas‘. Und dann habe ich, bin ich das mit ihr durchgegangen und dann hat sie vielleicht auch mal was dazu gesagt“ (B7, 110 – 110).

„Sie ist immer dankbar, wenn das dann irgendwie läuft und sie sich nicht darum zu kümmern braucht“ (B7, 112 – 112).

Gleichzeitig wird von B7 die fehlende Unterstützung durch die Schulleitung teilweise nicht nur durch die alleinige Organisation kompensiert, sondern auch durch die Persönlichkeit des Netzwerkakteurs, der in dem folgenden Abschnitt zur Kategorie „Stadtteilbeauftragter“ erläutert wird. Es kann in diesem Zusammenhang jedoch festgehalten werden, dass der Netzwerkakteur nicht nur ein „Standing“ im Kollegium, sondern auch gegenüber der Schulleitung hat und dadurch „die Idee richtig massiv und in großer Weise auch vorangetrieben [hat]“ (B2, 44 – 44). Dieses „Standing“ des Netzwerkakteurs wird neben der Wahrnehmung des Geschäftsführers an der entsprechenden Äußerung des Netzwerkakteurs deutlich:

„Aber, weißt du was, wenn du eine ganze Menge machst, habe ich einfach gesagt: ‚Ich will. Ich brauche den Tag. Fertig, aus‘“ (B7, 158 – 158).

Dem Stadtteilbeauftragten B5 fehlte, aufgrund der schwierigen Personalsituation an der Schule, die Unterstützung durch die Schulleitung bei der Zusammenstellung eines Teams für die Adoption der Innovation an der Schule:

„Oder eben, wenn [...] die Schulleitung gesagt hätte, wir müssen dafür ein Team zusammenstellen, für die Leseweche“ (B5, 112 – 112).

So musste dieses von dem Stadtteilbeauftragten selbst organisiert werden. Bei B5 wird der hemmende Effekt einer fehlenden Unterstützung seitens der Schulleitung insgesamt durch die eigenen und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule verstärkt. Im Gegensatz zu den anderen Stadtteilbeauftragten lässt sich dieser Mangel bei B5 ohne die Unterstützung der Schulleitung nicht einfach kompensieren. Aus diesem Grund nimmt er mit dem Personalwechsel in der Leitungsebene eine deutliche Verbesserung wahr, die sich positiv auf die Adoption der Innovation auswirkt:

„[Mit dem neuen] Schulleiter, [...] würde [ich] sagen, also innerhalb von einem und einem Vierteljahr ist hier ganz viel in der Schule von null auf 180. Also, was vorher egal war, lässig gehandhabt wurde“ (B5, 152 – 152).

Der Stadtteilbeauftragte

Bereits im Abschnitt zur Kategorie „Motivation“ wird deutlich, dass die Adoption der Innovation in entscheidendem Maße von einzelnen Personen abhängig ist. Diese hohe Motivation der Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure trägt bei den späten Adoptoren dazu bei, dass die Innovation adoptiert wird. Die zentrale Stellung des Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteurs wird darüber hinaus an weiteren Faktoren deutlich. Wie bei den früheren Adoptoren beschrieben, erfordert die Adoption der Innovation innerschulische Organisation. So ist auch bei den späten Adoptoren der Stadtteilbeauftragte bzw. Netzwerkakteur überwiegend allein für die innerschulische Organisation verantwortlich. Während B7 zumindest teilweise auf die Unterstützung des Geschäftsführers des Netzwerkes an der eigenen Schule zurückgreifen kann, ist B5 zu Beginn auf sich gestellt, was die Adoption zusätzlich erschwert. Er erfährt erst einige Zeit später Unterstützung durch die Fachleitung Deutsch. Somit wird deutlich, dass der Stadtteilbeauftragte bzw. Netzwerkakteur an den beiden Schulen der späten Adoptoren eine zentrale Rolle im Adoptionsprozess einnimmt, weshalb sich der Befragte B7 selbst auch als „Motor“ (B7, 110 – 110) bezeichnet:

„Also ich, wie gesagt, ich bin ja dann immer [zur Schulleitung] hingegangen, habe gesagt: ‚Du, ich stelle mir das so und so vor‘ und dann [...] bin ich das mit ihr durchgegangen und dann hat sie vielleicht auch mal was dazu gesagt. Aber im Grunde genommen war das immer so, ich war immer der Motor“ (ebd.).

Diese große Bedeutung der Stadtteilbeauftragten für die innerschulische Adoption der Innovation erfordert gewisse Rahmenbedingungen, wie sie bereits bei den anderen Adoptorengruppen beschrieben wurden. Im Gegensatz zu den innovativen und frühen Adoptoren sind die Rahmenbedingungen bei den Befragten der späten Adoptoren weniger positiv. Die ungünstigen Rahmenbedingungen betreffen bei B7 beispielsweise die fehlende Unterstützung durch die erforderlichen zeitlichen Ressourcen, die von dem Netzwerkakteur kompensiert werden müssen (vgl. Kapitel 4.3.3). B7 ist ohne die Legitimation seiner Aufgaben durch eine Funktionsstelle „[...] eine starke Person, Persönlichkeit mit einem Standing im Kollegium [...]“ (B2, 56 – 56). B5 hat zwar diese formale Legitimation durch die Funktionsstelle „Stadtteilbeauftragter“, doch fehlt ihm das erforderliche „Standing“ im Kollegium, was er teilweise ebenfalls durch die eigene „Persönlichkeit“ und ein großes Engagement kompensiert. Dennoch hemmt diese Situation die Adoption der Innovation. Neben der „Persönlichkeit“ und dem „Standing“ im Kollegium identifiziert der Geschäftsführer des Netzwerkes die Unterstützung der Schulleitung als „optimale Vorauswirkungen“ (vgl. ebd.) Diese Unterstützung als die Adoption

fördernde Rahmenbedingung fehlt dem Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteur, wie im vorherigen Abschnitt zur Schulleitung deutlich geworden ist.

Beide Befragten beschreiben die Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteure, die sich im Bildungsnetzwerk engagieren, als für die Adoption der Innovation bedeutende Personen:

„[A]lle vom [regionalen Bildungsnetzwerk] wirklich, die anfangs eben dabei waren“ (B5, 122 – 122).

Dadurch wird deutlich, dass der Funktion des Stadtteilbeauftragten für die Adoption der Innovation auch schulübergreifend, d. h. im Bildungsnetzwerk, eine entscheidende Bedeutung zukommt. Da es sich hierbei um die Netzwerkeinbettung der Schule und deren Bedeutung für die Adoptionsgeschwindigkeit behandelt, wird dieser Aspekt auch in dem entsprechenden Abschnitt detailliert dargestellt (vgl. Kapitel 4.4).

Im Gegensatz zu den innovativen und frühen Adoptoren nennen die Befragten der späten Adoptoren keine weiteren innerschulischen Funktionen, die für die gelingende Adoption der Innovation notwendig wären. Eine Unterstützung durch die Fachleitung, wie sie bei den früheren Adoptoren für die Adoption der Innovation als förderlich beschrieben wird, gibt es bei den späten Adoptoren nicht:

„[Z]entral jetzt nicht einer, würde ich sagen, sondern das sind inzwischen bestimmte Deutschlehrerinnen bei uns an der Schule“ (B5, 140 – 140).

Stattdessen können es an der Schule von B5 mehrere und unterschiedliche Mitarbeiter sein, die bei der Adoption der Leseweche unterstützend wirken:

„Die sich sehr engagieren und einen großen Erfahrungsschatz auch haben und gutes Material vorbereiten und anderen auch behilflich sind“ (B5, 142 – 142).

Im Speziellen wird von B5 die Deutschkoordinatorin neben den anderen Mitarbeitern seiner Schule als unterstützende Funktion genannt:

„[A]uch unsere Deutschkoordinatorin kümmert sich viel darum. Bestellt dann schon mal Autorinnen oder versucht, Termine im Museum zu bekommen“ (B5, 26 – 26).

Dennoch wird aus den drei Zitaten deutlich, dass der Befragte B5 eine zunehmende Unterstützung seitens der Deutschkoordinatorin und einzelner Deutschlehrkräfte wahrnimmt, die jedoch zu Beginn der Adoption nicht gegeben war.

Fazit

Die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk ist von speziellen Funktionen innerhalb der adoptierenden Schulen abhängig. Bei der Analyse der

vorliegenden Arbeit haben sich dabei über die verschiedenen Adoptorengruppen die zwei beschriebenen zentralen Funktionen herausgestellt: Hierzu zählt die Schulleitung, die mit Ressourcen und Vorgaben resp. Verbindlichkeiten die Adoption der Innovation an der Schule unterstützt. Neben dieser organisatorischen Unterstützung wird die Adoption der Innovation insbesondere durch die motivationale Unterstützung seitens der Schulleitung gefördert. Diese Unterstützung nimmt in der Wahrnehmung der Befragten von den innovativen bis zu den späten Adoptoren zunehmend ab. Teilweise wirkt die Schulleitung sogar hemmend auf die Adoption der Innovation an der Schule.

Neben der Schulleitung beeinflusst die Funktion des Stadtteilbeauftragten die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Der Stadtteilbeauftragte ist das Verbindungsglied zwischen Schule und Bildungsnetzwerk und fördert dadurch den Informationsaustausch über die Innovation zwischen Netzwerk und Schule. Darüber hinaus ist der Funktionsinhaber für die innerschulische Organisation verantwortlich, die an eine strukturelle Verankerung und Ressourcen (z. B. Personal, Zeiten) geknüpft ist. Nicht jede adoptierende Schule hat die Funktion des Stadtteilbeauftragten eingerichtet und stellt diesem die dafür benötigten Ressourcen zur Verfügung. Dies wirkt sich entsprechend (negativ) auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk aus. Ein Ergebnis der Analyse ist, dass die Personen, die diese genannten Funktionen ausüben, sowie die Art und Weise, wie sie diese ausfüllen, bedeutsamer für die Adoptionsrate der Innovation sind als die Funktionen *per se*.

4.3.3 Ressourcen

Die für eine Innovation zur Verfügung stehenden Ressourcen (z. B. Personal, Zeiten, Räume, Finanzen) beeinflussen die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Dies baut auf der positiven Relation von Ressourcen und der Innovativität einer Organisation auf (vgl. Rogers 2003, 412). Welchen Einfluss Ressourcen auf die Diffusionsgeschwindigkeit haben und welche Ressourcen beeinflussend wirken, wird im Folgenden auf Grundlage der Analyse anhand der Adoptorengruppen dargestellt.

Innovative Adoptoren

Der Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes schildert, dass die Formalisierung von Aufgaben durch die entsprechende Funktion neben den persönlichen Rahmenbedingungen ausreichende Ressourcen für die Ausübung dieser Funktion erfordert. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Aufgaben über das persönliche Interesse hinausgehen. Der Stadtteilbeauftragte B1 betont ebenfalls die Notwendigkeit von Ressourcen für die Adoption der Innovation:

„Ohne die geht das den Bach runter. Denn Partizipation ist ja nur dann möglich, wenn also auch die Räume da sind. Aber wenn also kein Geld da ist und keine Zeit da ist vor allem – das scheitert ja sehr viel auch daran, dass die Leute, die mitmachen wollen, gar nicht die Zeit dazu haben“ (B1, 182 – 182).

Gemäß der Beschreibung des Stadtteilbeauftragten B1 ist die erfolgreiche Adoption demnach neben den Personen und Funktionen von den entsprechenden Ressourcen abhängig. Es sind jedoch nicht nur der Stadtteilbeauftragte B1 und der Geschäftsführer des Netzwerkes, welche die Notwendigkeit von Ressourcen für eine gelingende Adoption beschreiben. Die drei Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren nehmen die Notwendigkeit von Ressourcen für die Adoption der Innovation in der Schule einheitlich wahr. So erklären alle drei die zeitlichen Ressourcen für eine gelingende Adoption als unabdingbar. Dies gilt insbesondere für die Funktion des Stadtteilbeauftragten, die eine zeitliche Entlastung für die innerschulische und schulübergreifende Organisation im Zusammenhang mit der Innovationsadoption und die Netzwerkarbeit erfordert. Die Stadtteilbeauftragten B1, B4 und B9 beschreiben die zeitlichen Ressourcen – insbesondere für den Stadtteilbeauftragten – als Voraussetzung, ohne die eine Adoption nicht gelingt. Die Knappheit an zeitlichen Ressourcen identifiziert B1 als Hauptproblem für die Adoption einer Innovation. So konstatiert er zwar selbst eine ausreichende Versorgung mit zeitlichen Ressourcen, trotzdem ist es auch bei ihm „manchmal knapp und es wäre knapper gewesen, wenn [er] nicht diese [zeitlichen] Möglichkeiten gehabt hätte“ (B1, 120 – 120). So „[...] ging da[s] nur, weil ich auch an dem Tag [...] freigestellt war“ (ebd.). Diese Freistellung vom Unterricht für bestimmte Phasen sieht auch B4 als notwendig für die gelingende Adoption an:

„[...] Also, wenn ich jetzt mit voller Unterrichtsverpflichtung das hätte machen sollen, hätte ich das irgendwann anhängen müssen. Hätte gerne noch mehr Zeit gehabt“ (B1, 120 – 120).

Die Ressourcen sind eng an die Funktion der Schulleitung gekoppelt, da beispielsweise die zeitlichen Ressourcen ausschließlich von der Schulleitung bereitgestellt werden können. Diese Bedeutung der Schulleitung für die zeitlichen Ressourcen ist aus Sicht der Befragten „nicht zu unterschätzen“ (B1, 42 – 42). Auch B4 fühlt sich von seiner Schulleitung ausreichend mit zeitlichen Ressourcen unterstützt. Aufgrund seiner Mitgliedschaft in der Schulleitungsgruppe konnte er sich „auch mehr Zeit [...] freischaufeln“ (vgl. B4, 62 – 62). Der Stadtteilbeauftragte B9 hat von der Leitung seiner Schule ebenfalls zeitliche Ressourcen für seine Funktion als Stadtteilbeauftragter erhalten. Er beschreibt jedoch, dass er in der Anfangszeit aufgrund seiner hohen intrinsischen Motivation „[...] nicht so richtig auf die Arbeitszeit geguckt [hat]“ (vgl. B9, 95 – 95). Dass die Innovation nicht nur in der Anfangsphase „Organisationszeit“ (ebd.)

erfordert, zeigt sich auch daran, dass der Stadtteilbeauftragte B9 sein Engagement im Stadtteilbereich aufgrund von Kürzungen bei den Funktionszeiten eingrenzen musste. Auch hier betrifft diese Einschränkung des Stadtteilbeauftragten B9 aufgrund seiner hohen intrinsischen Motivation bezogen auf die Innovation nicht diese selbst:

„Das haben wir immer irgendwie hinbekommen“ (B9, 101 – 101).

Daran wird deutlich, dass insbesondere die zeitlichen Ressourcen in einem Zusammenhang mit der angesprochenen Motivation stehen (vgl. Kapitel 4.2.2). Ein Fehlen von zur Verfügung gestellter Arbeitszeit für die Adoption der Innovation wird als Arbeitsbelastung wahrgenommen und wirkt sich (negativ) auf die Bereitschaft, zu innovieren, aus (vgl. Kapitel 4.2.1). So sind die Partizipation und gelingende Kooperation des Kollegiums aus Sicht des Stadtteilbeauftragten B1 insbesondere von zeitlichen Ressourcen abhängig:

„[Das ist] nur dann möglich, wenn also auch Räume da sind. Aber wenn also kein Geld da ist und keine Zeit da ist vor allem – das scheitert ja sehr viel daran, dass die Leute, die mitmachen wollen, gar nicht die Zeit dazu haben“ (B1, 182 – 182).

Neben den zeitlichen Ressourcen spielen bei allen innovativen Adoptoren die personellen Ressourcen eine entscheidende Rolle für die Adoption der Innovation. B9 beschreibt diese als wichtigste Ressource, über die er als Stadtteilbeauftragter mit der Schulleitung verhandeln musste. Laut B1 ist die Adoption der Innovation ohne personelle Ressourcen ebenfalls nicht möglich:

„Dass es flachfällt, wenn die Positionen, die also auch als Organisation, Zusammenhalt wichtig sind, nicht mehr besetzt werden, weil es dafür keine Stellen und Ressourcen gibt“ (B1, 174 – 174).

Somit hängt für B1 die Adoption der Innovation von der Funktion des Stadtteilbeauftragten und den entsprechenden Ressourcen für diese Funktion ab. Gleichzeitig haben die personellen Ressourcen auf der Ebene der Beteiligung der Mitarbeiter eine Bedeutung, da eine schnelle Adoption erfordert, „dass man rechtzeitig genügend Kollegen findet, die das gerne machen“ (B1, 82 – 82). Auch auf dieser Ebene waren die personellen Ressourcen in der Wahrnehmung der Befragten bei den innovativen Adoptoren ausreichend vorhanden.

Neben diesen beiden zentralen Ressourcen für die Adoption der Innovation führen die Stadtteilbeauftragten – zum Teil vereinzelt und zum Teil sich überschneidend – weitere Ressourcen auf, welche die Adoption positiv beeinflussen. So führt B4 die räumlichen Ressourcen an, die zu Beginn ausreichend vorhanden waren und sich somit förderlich auf die Adoption auswirkten. Mit dem späteren Wegfall dieser aufgrund einer Zunahme der Schülerzahlen und einer damit verbundenen Raumknappheit an seiner Schule waren zumindest Teile der Innova-

tion hinsichtlich ihrer Umsetzung an dieser Schule bedroht. Die räumlichen Ressourcen haben an den beiden anderen Schulen in der Wahrnehmung der Befragten hingegen keine Bedeutung. Finanzielle bzw. materielle Ressourcen werden von den Stadtteilbeauftragten B4 und B1 für die Adoption der Innovation als notwendig erachtet, spielen jedoch aufgrund ihrer geringen Höhe eine eher untergeordnete Rolle. Beide fühlen sich mit diesen Ressourcen ausreichend von der Schulleitung und dem Netzwerk unterstützt. B1 beschreibt die Notwendigkeit von ausreichenden Ressourcen für die Adoption der Innovation damit, dass „wenn nicht [...] genügend [...] materielle[,] und räumliche[,] und zeitliche[,] Ressourcen da sind, dann kann also alles [zu] managen von oben nichts bringen“ (B1, 166 – 166), und stellt somit einen Zusammenhang zu der Organisation der Innovationsadoption her, die für eine gelingende Adoption von den entsprechenden Ressourcen für die durchführende Funktion abhängig ist. Das Netzwerk spielt bei der Unterstützung mit personellen Ressourcen neben den finanziellen Ressourcen ebenfalls eine bedeutende Rolle. Gleichzeitig erfordert jedoch auch das Netzwerk wiederum Ressourcen für die Funktionen innerhalb des Netzwerkes, beispielsweise die des Geschäftsführers, ohne welche „das den Bach runter[geht]“ (B1, 182 – 182).

Frühe Adoptoren

Bei den Ressourcen handelt es sich in der Wahrnehmung der Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren um einen Faktor mit Einfluss auf die Adoptionsrate der Innovation. Als bedeutendste Ressourcen für eine schnelle Adoption stellen sich bei den frühen Adoptoren die zeitlichen Ressourcen heraus. Dies gilt insbesondere für die Funktion des Stadtteilbeauftragten als innerschulischen Organisator:

„Ich glaube, das wäre [ohne ausreichende zeitliche Ressourcen] schwieriger geworden, [...] weil es ja schon auch wichtig war, dass ich helfe, diese Vorlesewettbewerbe zu organisieren, dass ich eben auch gucke, dass jeder irgendwie doch seine Pappen, seinen Raum, seinen was weiß ich auch hat. Oder wie auch immer. Oder wenn – ja doch, nee, das war schon wichtig, dass es das gab“ (B6, 102 – 102).

Fehlen ausreichend zeitliche Ressourcen zur Adoption der Innovation, kann dies bei der Beschreibung der Befragten zu Widerstand bei den Mitarbeitern führen:

„Alles andere ging sonst über den Durst, dass man sich treffen sollte, und dann haben viele gesagt ‚Ich mache meinen eigenen Kram‘“ (B3, 100 – 100).

Aus diesem Grund wird die Adoption an der Schule von B3 erschwert. Die zeitliche Beschränkung wird noch auf einer weiteren Ebene von dem Stadtteilbeauftragten als Hürde für die Adoption der Innovation wahrgenommen. Dass der Stadtteilbeauftragte nur beschränkte zeitliche Ressourcen für die Organisation zur Verfügung hatte, hat nach seiner Wahrnehmung

die Adoption der Innovation negativ beeinflusst. Mehr zeitliche Ressourcen hätten demnach eine stärkere Präsenz im Kollegium ermöglicht und dadurch eine größere Akzeptanz des Stadtteilbeauftragten, was für die Adoption wiederum förderlich gewesen wäre:

„Wenn ich Vollzeit gewesen wäre, hätte ich noch ein ganz anderes Standing hier gehabt. Das glaube ich schon. Den Kollegen und einfach – ich wäre [...] mehr hier gewesen. Ich wäre vielleicht auch noch ein bisschen präsenter gewesen“ (B3, 140 – 142).

Neben den zeitlichen Ressourcen zur Adoption der Innovation, die gemäß der Beschreibung der Befragten beispielsweise zur Umsetzung und Teilnahme von Teilprojekten, wie dem „zentralen Lesetag“, die Freistellung vom Unterricht erfordert, sind organisatorische und räumliche Ressourcen notwendig. Während der Stadtteilbeauftragte B6 an seiner Schule gute räumliche Ressourcen vorfindet, nimmt der Befragte B3 die räumlichen Möglichkeiten an seiner Schule als Belastung für eine Adoption wahr. Der Stadtteilbeauftragte B3 beschreibt darüber hinaus die personellen Ressourcen als einen die Adoption der Innovation begrenzenden Faktor:

„Es hängt auch immer ein bisschen davon ab, wen spricht man an. Das müssten im Grunde dann mehr Kollegen machen und die Mütter [...] oder Väter, die zur Verfügung stehen, an [...] Land holen, ne. Und das ist aber organisatorisch auch ein bisschen mühsam. Wir haben es dann einschlafen lassen“ (B3, 66 – 66).

So ist die Innovation ohne ausreichende personelle Ressourcen nicht adoptierbar, was die Wahrnehmung der Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren stützt, die neben den zeitlichen die personellen Ressourcen für die Adoptionsrate als zentral beschreiben.

Die finanziellen bzw. materiellen Ressourcen besitzen, wie bei den Befragten der innovativen Adoptoren, eine eher untergeordnete Rolle. So werden beispielsweise Honorare für Gastleser und geringe finanzielle Mittel für Gewinne und Bastelutensilien benötigt, die überwiegend von der Schulleitung zur Verfügung gestellt werden. Das Netzwerk wird durch die Bereitstellung von Ressourcen, wie bei der Vermittlung von Autoren, ebenfalls als unterstützend wahrgenommen.

Insgesamt nehmen die beiden Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren keinen Mangel an Ressourcen wahr, der sich hemmend auf die Adoption der Innovation auswirken könnte:

„Nein, eigentlich nicht. Also fällt mir jetzt nicht ein. Klar, kann [man] immer mehr gebrauchen, aber für die Lesewoche ist eigentlich alles so, dass man es mit den Mitteln, die man hat, hinkriegen kann“ (B3, 70 – 70).

Der Befragte B6 nimmt ebenfalls wie B3 keinen Ressourcenmangel wahr, der die Adoption der Lesewoche beeinflussen könnte:

„Nö, eigentlich habe ich das nicht so empfunden, nö“ (B6, 104 – 104).

Späte Adoptoren

Die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure der späten Adoptoren nehmen die Ressourcen als die Adoptionsrate der Innovation beeinflussende Faktoren wahr. Ebenso identifizieren sie die zeitlichen Ressourcen – insbesondere für den Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteur – als bedeutendste Ressourcen für eine schnelle Adoption der Innovation. An beiden Schulen der späten Adoptoren erfolgte seitens der Schulleitung nur eine sehr geringe Unterstützung mit zeitlichen Ressourcen:

„Und dann ist es eben schön, ja, wenn man eben mehr Zeit einfach dafür eingeteilt bekommen würde auch. Also, wenn man sagen würde oder wenn die Schulleitung irgendwie sagen würde: ‚Da und da, da hast du zwischendurch eine Freistunde, da kannst du dich mal kümmern da drum, dass die Kunstaussstellung läuft, dass du da deine Lesewochengeschichten da machst‘“ (B5, 118 – 118).

Auch die von der Schulleitung für die Funktion des Stadtteilbeauftragten bereitgestellten Funktionszeiten sind in der Wahrnehmung des Stadtteilbeauftragten B5 für die Aufgabenerfüllung nicht ausreichend, sodass er davon ausgeht, dass eine Bereitstellung von mehr zeitlichen Ressourcen die Adoption der Innovation beschleunigt hätte:

„Dann [sind] auch manchmal diese eineinhalb Stunden, die wir jetzt gnädigerweise bekommen als Stadtteilbeauftragte, einfach [...] zu wenig“ (B5, 118 – 118).

Im Gegensatz zu B5 hat der Netzwerkakteur B7 nicht die Funktion des Stadtteilbeauftragten und erhält dementsprechend auch nicht die entsprechenden Funktionszeiten. B7 hat für die Netzwerktreffen keine zeitliche Entlastung bekommen, sondern dies zusätzlich und aus persönlichem Engagement heraus getan:

„Das war meine Freizeit“ (B7, 154 – 154).

Darüber hinaus ist der Netzwerkakteur zwar bei Aktionen wie dem „zentralen Lesetag“ beispielsweise von der Unterrichtsverpflichtung freigestellt worden und hat somit eine gewisse zeitliche Entlastung erhalten. Wie in der Beschreibung zum Einfluss der Schulleitung (vgl. Kapitel 4.3.2) deutlich geworden, musste er für diese Freistellung bei der Schulleitung jedoch „[...] bitten und betteln [...]“ (B2, 54 – 54) und sie selbst organisieren. B7 hat auch in seiner eigenen Wahrnehmung nur eine geringe zeitliche Entlastung für die Organisation der Innovationsadoption von der Schulleitung erhalten:

„Ich habe auch im Grunde wenig Entlastung gekriegt. Das war im Grunde mehr so, ja, privates Engagement. Wie das an der Schule so häufig ist, ne“ (B7, 24 – 24).

Das folgende Zitat beschreibt zusätzlich seinen Umgang mit fehlenden zeitlichen Ressourcen im Zusammenhang mit seiner Arbeitszeit:

„Die ersten Jahre – ich habe das alles immer so gemacht. Ich bin auch nie durchgestiegen, wie nun meine Stunden verrechnet wurden oder nicht verrechnet wurden, ne. Weil – das ist im Grunde genommen mir auch nicht so wichtig gewesen, weil, ich finde immer, ich mache irgendwas, solange ich mir das zutraue. Wenn ich das Gefühl habe, ich werde ausgenutzt, dann lasse ich das eben. Aber wenn mir da[s] wichtig ist, dann mache ich das auch ohne Bezahlung, ne“ (B7, 124 –124).

Die fehlende Unterstützung mit zeitlichen Ressourcen wird von den Befragten durch ihre hohe persönliche Motivation kompensiert. Dies wird besonders bei B7 deutlich, da er keine offizielle Funktion ausübt und die Organisation der Adoption somit fast ausschließlich an seine persönliche Motivation gekoppelt ist. Wie anhand des obigen Zitats deutlich wird, macht er es, solange es ihm wichtig sei, und dann „auch ohne Bezahlung“ (ebd.). Somit ist die Adoption der Innovation äußerst abhängig von der Person des Netzwerkakteurs, worauf im entsprechenden Abschnitt näher eingegangen wird (vgl. Kapitel 4.2.2). Neben der Motivation wird hierdurch der Zusammenhang zum relativen Vorteil deutlich, der für die adoptierende Person gegeben sein muss (vgl. Kapitel 4.1.1).

Für den Stadtteilbeauftragten B5 ist darüber hinaus als Folge der fehlenden zeitlichen Ressourcen und der mangelnden Unterstützung durch die Schulleitung der Mangel an personellen Ressourcen ein hemmender Faktor für die Adoption der Innovation. Die alleinige innerschulische Organisation durch den Stadtteilbeauftragten nimmt einen zeitlichen Umfang in Anspruch, der durch die Delegation von Aufgaben bzw. eine Teamzusammenstellung für die innerschulische Organisation durch die Schulleitung hätte minimiert werden können und dadurch die Adoption der Innovation hätte beschleunigen können:

„[Es] hing eigentlich immer an mir. [...] Aber eben ja, es [...] war viel Zeit drum herum. Also, man hätte auch mehr da delegieren können vielleicht da am Anfang. [...] Oder eben, wenn [...] die Schulleitung gesagt hätte, wir müssen dafür ein Team zusammenstellen für die Leseweche. [...] Also, da [...] hätte noch mehr am Anfang was sein können“ (B5, 112 – 112).

Im Vergleich dazu spielen die weiteren Ressourcen eine eher untergeordnete Rolle. Die notwendigen finanziellen und materiellen Ressourcen haben die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure von ihrer jeweiligen Schulleitung oder aus dem Netzwerk in der Regel erhalten. Innerhalb des Netzwerkes spielt für die Befragten der späten Adoptoren besonders die

Schirmherrin aufgrund ihrer Spenden, beispielsweise Bücher, eine bedeutende Rolle. Zudem haben die Befragten gelernt, (materielle) Ressourcen zu organisieren, sodass sie mit der Ausstattung in diesem Bereich überwiegend zufrieden scheinen und sich diese Arten von Ressourcen – im Gegensatz zu den zeitlichen und personellen Ressourcen – nicht hemmend auf die Adoptionsrate der Innovation auswirken:

„[E]s könnte alles besser sein, aber du, ich meine, du lernst ja irgendwann, an der Schule zu organisieren und selbst, ja, autark zu sein. Besonders in der Grundschule“ (B7, 176 – 176).

Fazit

Die Befragten der drei Adoptorengruppen nehmen einheitlich wahr, dass die Adoption der Innovation Ressourcen erfordert. Hierzu zählen die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure insbesondere zeitliche und personelle Ressourcen. In den Interviews werden – zum Teil vereinzelt, zum Teil sich überschneidend – weitere Ressourcen (z. B. Räume und Finanzen) genannt, die jedoch im Vergleich zu den beiden erstgenannten Ressourcen die Adoption in geringerem Maße beeinflussen. Während die innovativen und frühen Adoptoren eine für die Adoption der Innovation ausreichende Ressourcenausstattung wahrnehmen, stehen den beiden Schulen der späten Adoptoren kaum Ressourcen zur Verfügung, was die Diffusion der Innovation in dem Bildungsnetzwerk negativ beeinflusst.

4.3.4 Institutionalisierung

Die Kategorie Institutionalisierung umfasst Aspekte innerschulischer Vorgaben bezüglich der Innovation und sich daraus für die Mitarbeiter ergebende Verbindlichkeiten. Die Institutionalisierung der Innovation wirkt sich auf die Geschwindigkeit aus, mit der die Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk diffundieren kann. In den folgenden drei Abschnitten wird dieser Einfluss in den unterschiedlichen Adoptorengruppen beschrieben.

Innovative Adoptoren

Der Stadtteilbeauftragte B1 beschreibt die Innovation als „eine Institutionalisierung von Projekten“ (B1, 30 – 30):

„Die Innovation hat sich nach unterschiedlich vielen Jahren in vielen Einrichtungen [...] so etabliert [...], dass es wirklich so ein Begriff [= Institution] geworden ist“ (vgl. B2, 4 – 4).

An der Schule des Stadtteilbeauftragten B9 hat diese Institutionalisierung eine entscheidende Bedeutung für die gelingende und frühe Adoption der Innovation. Seine Schule ist die erste im Netzwerk, welche die Innovation von Beginn an mit dem gesamten Kollegium adoptiert hat. B9 beschreibt hierzu, dass die Schule 2004 sofort mit einer Projektwoche gestartet ist, die

seitdem als fest installiertes Projekt im Jahreskalender verankert ist. Daran ist eine sofortige Beteiligung aller Mitarbeiter gekoppelt:

„Also, wir haben gut als gesamte Schule angefangen, gleich als Erstes. Es hat richtig mit einem Schlag angefangen. Nicht nur: ‚Wer möchte gerne?‘, sondern damals war die Entscheidung: ‚Wir machen das alle zusammen‘“ (B9, 12 – 12).

Auf die Vorstellung der Innovation auf einer Gesamtkonferenz und die Abstimmung durch die Mitarbeiter folgte somit eine sofortige Adoption der Innovation als gesamte Schule. Partizipation und Institutionalisierung haben in der Schule von B9 (positive) Auswirkungen auf die Beteiligung der Mitarbeiter und dadurch auf die Adoption der Innovation. Die Bedeutung der Institutionalisierung für die Adoptionsgeschwindigkeit wird auch vom Stadtteilbeauftragten B4 bestätigt. So sieht auch er die feste Verankerung der Innovation als Projektwoche im Jahresplan für die Beteiligung der Mitarbeiter als förderlich und somit für die Adoption der Innovation als unterstützend an. Die Verankerung der Projektwoche im Jahresplan erfolgt an seiner Schule erst im Laufe der Zeit, was sich nach seiner Wahrnehmung zum einen auf die Beteiligung auswirkt, die erst mit der Institutionalisierung 100 Prozent der Mitarbeiter betrifft. Zum anderen hat die Institutionalisierung eine Auswirkung auf die innerschulische Organisation durch den Stadtteilbeauftragten, die durch die feste Verankerung der Innovation erleichtert wird. Die Institutionalisierung verhindert an der Schule von B4 darüber hinaus Widerstand bei den Mitarbeitern. Der Stadtteilbeauftragte B1 begreift feste Termine und Uhrzeiten als Grundlage für eine Institutionalisierung der Innovation. Der Geschäftsführer B2 beschreibt ebenfalls die Verankerung fester Termine, die im Zusammenhang mit der Innovation stehen, in den Terminkalender der Schule als „Schlüssel“ (B2, 16 – 16) und begreift diesen als Startpunkt der Institutionalisierung der Innovation. An der Schule von B2 beträgt der Zeitraum bis zur Institutionalisierung zwei Jahre und wie bei B4 ist die Beteiligung der Mitarbeiter aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme bis zu diesem Zeitpunkt geringer als nach der Institutionalisierung. Mit der Institutionalisierung „ist es von selbst gelaufen“ (B2, 26 – 26) und wirkt sich somit, ebenfalls wie bei B4, förderlich auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation aus. Gestützt wird dieses von der Wahrnehmung der Befragten zum „zentralen Lesetag“, der an allen Schulen innerhalb des analysierten Bildungsnetzwerkes sofort formalisiert und institutionalisiert stattfindet. Darüber hinaus bedarf es aus Sicht von B2 zum einen Zeit, bis eine Innovation institutionalisiert ist, und zum anderen des Erlebens der Innovation:

„Man muss das mal gesehen haben, es müssen mehrere sein, die das erlebt haben [...] Und erst dann [...] wird [...] so eine feste Sache in so einer Schule [daraus]“ (B2, 58 – 58).

Die Institutionalisierung erfordert laut der Beschreibung des Geschäftsführers (B2) ausreichend zeitliche Ressourcen und die Möglichkeit zur Beobachtung der Innovation durch die Mehrzahl der Mitarbeiter der Schule (vgl. Kapitel 4.3.3 und 4.1.2). Die Institutionalisierung ist darüber hinaus von Vorgaben zur Innovation abhängig. Während alle Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren Vorgaben aus dem Netzwerk für die Adaption als hemmend wahrnehmen, sehen alle drei Befragten die Vorgaben von der Schulleitung als förderlich an. So beschreibt B9, dass es externe Innovationen, d. h. solche, die von außerhalb der Schule kommen, bezüglich ihrer Adoption schwerer als innerschulische Innovationen haben. Gleichzeitig führen außerschulische eher als innerschulische Innovationen zu Widerstand. Hier haben u. a. die genannten Vorgaben aus dem Netzwerk eine entscheidende Bedeutung:

„Von außen wird was gesagt, was wir machen sollen“ (B9, 77 – 77).

In diesem Zusammenhang hat auch die Kompatibilität der Innovation mit der Schule und ihren Strukturen für die Adoption eine notwendige Bedeutung. Aus diesem Grund können einheitliche Vorgaben aus dem Netzwerk für alle Schulen eine Adoption erschweren, wie sich in dem analysierten Bildungsnetzwerk zeigt. Gerade inhaltliche Vorgaben aus dem Netzwerk erscheinen dem Stadtteilbeauftragten B9 schwierig, weshalb er sie „eher runtergefahren [hat]“ (vgl. B9, 65 – 65):

„Das war eher so auch natürlich was Hemmendes, weil wir da das [=die Lesewoche] schon ein bisschen höher gesetzt haben“ (ebd., 167 – 167).

Der Geschäftsführer (B2) beschreibt die starren Vorgaben aus dem Netzwerk ebenfalls als hemmend für die Diffusion der Lesewoche im regionalen Bildungsnetzwerk:

„[...] Da sind wir [vom Netzwerk] ja nicht flexibel gewesen, sondern wir haben immer gesagt: ‚Wir machen das Anfang November‘. Punkt, aus, ne. Und wenn da einfach in der Schule, einfach zu der Zeit was ganz anderes stand, so, dann [...] läuft das einfach nicht“ (B2, 115 – 115).

Andererseits führt die Vorgabe des Lesewettbewerbs, der im Rahmen des zentralen Lesetages auch schulübergreifend durchgeführt wird und von Beginn an institutionalisiert ist, zu einer hohen Beteiligung der Schulen im Netzwerk. Einerseits besteht zwar teilweise Widerstand gegenüber den inhaltlichen Vorgaben aufgrund mangelnder Passung zu den Rahmenbedingungen an der Schule, andererseits wird jedoch auch der relative Vorteil für die Außendarstellung gesehen. Hier wirkt der zuvor beschriebene positive Effekt der Institutionalisierung der Innovation. Lediglich die Rahmenvorgaben aus dem Netzwerk werden von den Befragten der innovativen Adoptoren weder als förderlich noch als hemmend für die Diffusionsgeschwindigkeit angesehen. Diese Rahmenvorgaben umfassen die Absichtserklärung der gemeinsamen

Arbeit aller teilnehmenden Schulen unter einem verbindenden Thema und sind dadurch so allgemein gehalten, dass sie jeder Schule eine zu ihren strukturellen Bedingungen passende individuelle Umsetzung ermöglichen.

Anders als bei den Vorgaben aus dem Netzwerk verhält es sich bei den Vorgaben der Schulleitung, die – im Gegensatz zu den externen Vorgaben – für die Adoption als unterstützend wahrgenommen werden. So ist bei B4 die schulinterne Umsetzung der Innovation eine Vorgabe des Stadtteilbeauftragten, der gleichzeitig Mitglied der Schulleitung ist. B9 hat hingegen eine entsprechende Unterstützung der Schulleitung mit Vorgaben gefehlt:

„Da ist nie eine Schulleitung dabei gewesen, die hat gesagt, strukturiert“ (B9, 155 – 155).

Ihm fehlen insbesondere strukturelle Vorgaben der Schulleitung. B1 nimmt ebenfalls eine Bedeutung der Vorgaben von der Schulleitung für die Adoptionsgeschwindigkeit wahr, knüpft den beeinflussenden Effekt jedoch an die Bedingung, dass die Mitarbeiter dazu bereit sind, die Innovation mitzutragen:

„Vorgaben geben und Orientierungsrahmen und steuern und Schulleitung soll entsprechend eingesetzt werden, die was entwickelt. Das ist auch ein Faktor, aber wird, glaube ich, überschätzt. Denn wenn das nicht auf eine Basisbewegung stößt, die geeignet ist, die bereit ist, das zu tragen, [...] dann kann also alles [zu] managen von oben nichts bringen“ (B1, 166 – 166).

Hier wird ein Unterschied zwischen klassischen Unternehmen und staatlichen Bildungsorganisationen deutlich, der sich zum einen durch eine ausgeprägte Beschäftigung von Experten bzw. Professionellen (vgl. Kapitel 2.2.2) und zum anderen das Beschäftigungsverhältnis im öffentlichen Dienst kennzeichnet. Grund dafür sind die an Schulen generell vorherrschenden flachen Hierarchien (vgl. Kapitel 2.2.2), die eine Umsetzung von *Top-down*-Entscheidungen erschweren können. Aus diesem Grund setzt die Adoption einer Innovation auf allen Ebenen in der Regel *Commitment* (Bekennnis) und Loyalität gegenüber der Innovation voraus. Darüber hinaus müssen die Mitarbeiter in Schulen, deren eigenes bisheriges Verhalten durch den Wandel ggf. eingeschränkt werden würde, zum Wandel bewegt werden. Im Gegensatz zu Unternehmen folgen keine direkten negativen Folgerungen aus dem Fehlen einer Veränderungsbereitschaft einzelner Mitarbeiter (vgl. Brohm 2004). Das Verhalten der Mitarbeiter ermöglicht oder verhindert somit besonders in Expertenorganisationen die Weiterentwicklung.

Obwohl bei allen drei Stadtteilbeauftragten externe wie interne Vorgaben und die Institutionalisierung der Innovation für die gelingende Adoption eine bedeutende Rolle spielen, werden in den Interviews keine Verbindlichkeiten beschrieben. Hierdurch unterscheiden sich die in-

novativen von den frühen und späten Adoptoren. Dies liegt womöglich daran, dass die Innovation insbesondere durch die frühe Institutionalisierung so verbindlich umgesetzt wird, dass keine weiteren Verbindlichkeiten notwendig erscheinen. Der Geschäftsführer verdeutlicht am Beispiel seiner Schule, dass dort durch die Institutionalisierung Verbindlichkeiten entstehen:

„Und dann kam irgendwann die Schulleitung auf mich [zu] und sagte so: ‚Wann sind immer diese Termine? Wir wollen die jetzt [...] in unseren Lehrerkalender da mit reinbringen‘“ (B2, 16 – 16).

Frühe Adoptoren

Der von den innovativen Adoptoren beschriebene förderliche Effekt der Institutionalisierung der Innovation auf deren Adoptionsgeschwindigkeit wird bei beiden Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren ebenfalls deutlich. Mit der Institutionalisierung der Innovation als verbindliche Projektwoche ist die Teilnahme aller Mitarbeiter verknüpft. Die Institutionalisierung ist mit Vorgaben und Verbindlichkeiten für die Mitarbeiter verbunden, die überwiegend von der Schulleitung gesetzt werden. So hat die Verankerung der Innovation als Projektwoche mit verbindlichen Projektzeiten im Jahresplan an den Schulen der Stadtteilbeauftragten B3 und B6 zu einer verpflichtenden Teilnahme geführt. Laut der Beschreibung von B6 war es für die Mitarbeiter seiner Schule aufgrund der verbindlichen Projektzeiten nicht mehr möglich, sich herauszuziehen und die Innovation nicht zu adoptieren. Die Institutionalisierung führt aufgrund des festen inhaltlichen und zeitlichen Rahmens zusätzlich zu einer schnelleren Etablierung der Innovation an der Schule:

„Also, dadurch, dass es so ein fester Rahmen war, hat sich das schneller etabliert, weil einfach jeder wusste: Es ist wieder November, es ist wieder so und wir brauchen auch gar nicht diskutieren. Wir kriegen halt ein Thema genannt“ (B6, 86 – 86).

Diese Institutionalisierung, verbunden mit Vorgaben, hat die Schule des Stadtteilbeauftragten B6 ebenfalls auf alle schulischen Maßnahmen übertragen, die im Zusammenhang mit der Innovation stehen, um eine verbindliche Nutzung aller Mitarbeiter zu erreichen:

„[Die] Leseräume, also sprich Schülerbibliotheken, die auch viel genutzt werden, die auch irgendwie in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen reingehörten, wo auch die Lehrer wirklich angeregt [wurden]: ‚Ihr müsst da mindestens einmal die Woche oder einmal im Monat mit eurer Klasse auch sein‘“ (B6, 10 – 10).

B6 beschreibt zwei weitere Formen der Institutionalisierung der Innovation an seiner Schule. Hierbei nennt er die Festschreibung der Innovation in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen, welche die Schule mit der Schulbehörde abschließt. Durch ihren für die gesamte Schule verbindlichen Charakter nimmt er diese für die Adoption der Innovation als förderlich wahr. Ei-

nen ähnlichen Effekt beschreibt er für die Festschreibung der Innovation in den verbindlichen schulinternen Curricula der Schule. B3 beobachtet an seiner Schule durch die Institutionalisierung einen Wegfall des Widerstands, was aus seiner Sicht zu einer schnelleren und einfacheren Adoption der Innovation führt:

„Es ist im Plan verankert. Dadurch hat es jetzt so eine Eigendynamik. [...] Es wird gar nicht mehr in Frage gestellt“ (B3, 40 – 40).

Dieses zeigt sich auch im folgenden Zitat des Befragten B3:

„Es hat sich ziemlich schnell irgendwie dann institutionalisiert sozusagen. [...] Auf einmal brauchte ich gar nicht mehr betteln, nein, Leseweche ist Leseweche. Das war [...] klar“ (B3, 18 – 18).

Das hat einerseits zu einer wahrgenommenen Arbeitserleichterung und Unterstützung für die Stadtteilbeauftragten und deren Organisation an den Schulen geführt. Andererseits dürfen die Vorgaben nicht zu weitreichend sein. Die Mitarbeiter benötigen auch schulintern ein gewisses Maß an Autonomie bei der Umsetzung der Innovation:

„Die Freiheit in der Durchführung. Dass man also nicht genaue Vorgaben kriegt, wie sie durchzuführen ist, sondern dass man das klassenintern regeln kann“ (B3, 146 – 146).

Hierbei wird ein spezieller Aspekt von Expertenorganisationen sichtbar. Die in einer Schule arbeitenden Experten bzw. Professionellen sind nach Mintzberg (1979) u. a. durch einen hohen Grad an Autonomie bei der Aufgabenerfüllung und eine gespaltene Loyalität gekennzeichnet: Sie fühlen sich in erster Linie ihrer Profession verpflichtet und erst an zweiter Stelle der Schule, an der sie tätig sind (vgl. Röbbken 2008, 19).

Die Institutionalisierung der Innovation hat an den Schulen der frühen im Gegensatz zu den innovativen Adoptoren nicht von Beginn an, sondern erst im zweiten Jahr stattgefunden. Zu Beginn wurde den Mitarbeitern der frühen Adoptoren die Übernahme der Innovation hingegen freigestellt, was zu einer unklaren Beteiligung führte:

„[...] Aber es war eben auch keine richtige Projektwoche. Ob die nun jeden Tag was dazu gemacht haben, das kann ich gar nicht sagen. [...]. Aber es haben zumindest einige das auch so in ihrem Fokus gehabt“ (B3, 78 – 78).

An der Schule von B3 kommt hinzu, dass es sich zu Beginn nicht um eine (verpflichtende) Projektwoche handelte, sondern die Innovation in den normalen Unterricht integriert werden musste. Dies hat die Adoption in seiner Wahrnehmung zusätzlich erschwert:

„Behindern. Der normale Schulalltag, der einen manchmal ein bisschen auffrisst. [...] Man muss es alles irgendwie noch da integrieren und zusehen, dass man seinen anderen Kram auch noch hinkriegt [...]“ (B3, 146 – 146).

Darüber hinaus bestand an beiden Schulen während der freiwilligen Phase der frühen Adoptoren kein Überblick darüber, inwieweit die Innovation an der Schule adoptiert wurde. Beide Schulen haben aus diesem Grund Präsentationen bzw. Ausstellungen am Ende der Projektwoche eingeführt. Der Stadtteilbeauftragte B6 beschreibt im Zusammenhang mit der Institutionalisierung, dass diese Ausstellungen auch als Umsetzungskontrolle der Innovation an der Schule genutzt werden:

„Und es gab auch immer eine Ausstellung am Ende. Also in der Pausenhalle. Wo wirklich jeder präsentieren musste, was hat er gemacht in der Woche“ (B6, 32 –32).

Die Schulleitung hat diese Kontrolle an den Stadtteilbeauftragten delegiert:

„Dass ich da schon so ein bisschen auch kontrollierend mitwirken soll, sag ich jetzt mal so“ (ebd., 82 – 82).

Der Stadtteilbeauftragte B3 hatte hingegen nur einen Überblick über die Teilnahme an den externen Angeboten, da diese von ihm organisiert wurden. Eine interne Kontrolle der Adoption der Innovation wurde an seiner Schule hingegen nicht durchgeführt:

„Es kann aber sein, dass über dieses [externe] Angebot hinaus in den Klassen weiter gar nichts stattfand. Das [...] habe ich nicht kontrolliert“ (B3, 50 – 50).

Von Beginn an institutionalisiert und verpflichtend war hingegen auch bei den frühen Adoptoren die Teilnahme an einzelnen Projekten, wie dem „zentralen Lesetag“. Hieran nahmen sofort alle vierten Klassen teil. Diese Institutionalisierung des „zentralen Lesetages“ sowie die Attraktivität dieses und weiterer externer Angebote wirkten sich förderlich auf die Adoption der Innovation an der Schule aus. Durch deren Nutzung ist für die Befragten schnell ein Rahmen entstanden, der einerseits die Teilnahme und andererseits die Organisation der Innovation an der Schule erleichtert. Als wichtig sehen die Stadtteilbeauftragten dabei die Offenheit der externen Angebote an, wie sie an diesen beiden Schulen vorherrschte (vgl. Kapitel 4.4.1).

Gleichzeitig weist B6 für seine Schule darauf hin, dass die Adoption ohne schulinterne Vorgaben zur Institutionalisierung der Innovation auf den externen Bereich der Innovation beschränkt geblieben wäre:

„Dann hätte man vielleicht – oder auch immer nur die Viertklässler gehabt, so von wegen, weil die sollen ja dann mal auf der Bühne vielleicht sitzen oder wie auch immer. Also, denke ich schon“ (B6, 46 – 46).

Die von den Stadtteilbeauftragten als notwendig erachteten Vorgaben zur schulinternen Institutionalisierung der Innovation müssen dabei seitens der Schulleitung erfolgen (vgl. Kapitel 4.3.2), die Vorgaben der externen Angebote durch das Bildungsnetzwerk (vgl. Kapitel 4.4.1).

Späte Adoptoren

Mit der Institutionalisierung der Innovation als verbindliche Projektwoche ist auch bei den späten Adoptoren die Teilnahme aller Mitarbeiter der Schule verknüpft. Ohne diese Institutionalisierung ist die Adoption der Innovation als gesamte Schule nur erschwert möglich, da die für die Innovation erforderlichen Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, wenn die Innovation in den regulären Unterricht eingebunden werden muss:

„[A]lso, es war ja auch lange Zeit so, dass wir zwar die Leseweche [hatten], aber in der Leseweche selbst fand ja normaler Unterricht statt. Es ist ja nicht so, dass das jetzt eine Projektwoche ist, wie das bei einigen anderen Schulen ist, sondern du hast versucht, das im Unterricht irgendwo so mit einzubinden oder irgendwie zu machen. [...]“ (B7, 90 – 90).

Als notwendige Rahmenbedingung dahingegen nennt B7 eine Verknüpfung der Leseweche als Projektwoche und deren Verankerung im Stundenplan:

„Weil, dafür hätte es ja irgendwie wirklich so als Projektwoche im Stundenplan oder im Schulplan stehen müssen“ (B7, 92 – 92).

An der Schule des Befragten B5 ist die Institutionalisierung der Innovation zum einen mit den strukturellen Veränderungen und zum anderen mit ergänzenden Maßnahmen verknüpft. Als eine ergänzende Maßnahme wird für alle Klassen im Stundenplan eine Lesezeit verbindlich verankert. Darüber hinaus hat die Schule ein Lesezimmer eingerichtet, welches ebenfalls verbindlich von allen genutzt werden muss. Die Nutzung von Bücherkisten in der Schule und deren Rotation zwischen den Klassen ist von der Schulleitung zusätzlich vorgegeben worden. Die Einbindung aller Mitarbeiter gelingt an der Schule durch einen fächerübergreifenden Ansatz, wobei die Jahrgänge zur Umsetzung der Innovation in mehreren Fächern konzeptionell zusammenarbeiten. Die Institutionalisierung ist mit festen Vorgaben und Verbindlichkeiten für die Mitarbeiter verbunden, die von der Schulleitung gesetzt und von dem Stadtteilbeauftragten als unterstützend für die Adoption erlebt werden, wie die beiden folgenden Zitate belegen:

„[D]urch die neue Schulleitung also fühlt man sich oder fühle ich mich sicherer in dem, was zu tun ist und wo ich Freiraum habe. Und früher, also mit dem anderen

Schulleiter [...], fühlte [ich] mich auch manchmal so wie schwimm los, ne, und kein Ufer in Sicht [...] (B5, 158 – 158).

„[D]er Rahmen ist etwas anders gesteckt und das finde ich [...] nicht schlecht“ (B5, 162 – 162).

Der Geschäftsführer des Netzwerkes, der an der Schule von B7 tätig ist, bestätigt ebenso wie der Stadtteilbeauftragte B5, dass die Institutionalisierung der Innovation letztendlich erst durch die Vorgabe der Schulleitung ermöglicht wurde. Diese Vorgaben zur Institutionalisierung gibt es an der Schule von B5 jedoch erst seit der neuen Schulleitung. Auch an der Schule von B7 werden die entsprechenden Vorgaben von der Schulleitung nicht von Beginn an, sondern erst mit zeitlicher Verzögerung gemacht (vgl. Kapitel 4.3.2). Aus diesem Grund führt dieses zu einer Verzögerung der Adoption der Innovation an den beiden Schulen der späten Adoptoren.

Im Gegensatz dazu nahmen die beiden Schulen von Beginn an in ihrer Gesamtheit an dem externen Bereich der Innovation, dem „zentralen Lesetag“, teil. Grund dafür ist, wie bei den anderen Adoptorengruppen, dass die Teilnahme daran institutionalisiert und verpflichtend war. Diese Institutionalisierung des „zentralen Lesetages“ wirkt sich in der Wahrnehmung der Interviewten förderlich auf die Adoption der Innovation an der Schule aus. Sie sehen in diesem externen Bereich der Innovation einen schnell wachsenden Rahmen, der einerseits die Teilnahme der Mitarbeiter und andererseits die Organisation der Innovation durch den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteur erleichtert. Im Gegensatz zu den innovativen und frühen Adoptoren werden die weiteren externen Angebote von den späten Adoptoren jedoch nicht mit förderlichen Effekten auf die Adoption der Innovation beschrieben. Die Innovation hat sich „nach unterschiedlich vielen Jahren in vielen Einrichtungen [...] so etabliert [...], dass es wirklich so ein Begriff geworden ist“ (B2, 4 – 4). Durch die Verankerung im Jahresplan wird die Innovation, ähnlich wie an der Schule von B3 (früher Adoptor), nicht mehr in Frage gestellt:

„[...] Je länger irgendwas stattfindet, desto eher, ja, wird es gemacht. [I]n dem Moment, wo es läuft oder jedes Jahr wieder stattfindet – zum Schluss haben sich schon mehr beteiligt oder es war auch im Kopf der Leute drin [...]. Es war schon so institutionalisiert. Es ist anders als am Anfang“ (B7, 186 – 186).

Fazit

Dieser förderliche Effekt der Institutionalisierung der Innovation für deren Adoption wird bei den späten ebenso wie den innovativen und frühen Adoptoren deutlich. So hat die Institutionalisierung der Innovation eine maßgebliche Bedeutung für die gelingende und schnelle Adoption: Sie umfasst Aspekte innerschulischer Vorgaben bezüglich der Innovation und sich

daraus ergebende Verbindlichkeiten für die Mitarbeiter. Während die innovativen Adoptoren die Innovation an der Schule sofort verbindlich institutionalisieren, beginnen die frühen und späten Adoptoren mit einer freiwilligen Adoption der Innovation durch die Mitarbeiter. Die innerschulischen Vorgaben wirken im Gegensatz zu den externen Vorgaben (vgl. Kapitel 4.4.1) förderlich für die Adoption der Innovation, sodass den Schulen der frühen und späten Adoptoren erst durch die Institutionalisierung eine Adoption der Innovation als gesamte Schule gelingt. Die Institutionalisierung wirkt sich wiederum auf die innerschulische Organisation und die Beteiligung der Mitarbeiter aus, indem beispielsweise der Wegfall des Widerstands bei den Mitarbeitern erreicht wird. Dies wirkt sich entsprechend positiv auf die Adoptionsrate der Innovation aus. Zu erkennen ist dies auch an dem externen Angebot des „zentralen Lesetages“, der in allen Schulen der unterschiedlichen Adoptorengruppen von Beginn an institutionalisiert und verpflichtend war. In der Folge hat dies in dem regionalen Bildungsnetzwerk zu einer hohen Diffusionsgeschwindigkeit geführt.

4.3.5 Informationsverarbeitung

Die Informationsverarbeitung, d. h. der Weg, über den die Informationen über die Innovation zu den Adoptoren gelangen, und die Form der innerschulischen Verarbeitung dieser, haben Einfluss auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Dabei ist die Diffusionsgeschwindigkeit von der Qualität der Kommunikationsverbindungen abhängig. Diese Abhängigkeit der Adoption einer Innovation von den Kommunikationsverbindungen (vgl. Rürup 2007) wird mit den Auswirkungen auf die Diffusionsgeschwindigkeit in den folgenden Abschnitten nach den drei Adoptorengruppen getrennt beschrieben.

Innovative Adoptoren

Die Innovation gelangt aus dem Netzwerk über die Stadtteilbeauftragten in die Schulen. Der Informationsweg resp. die Form, wie die Mitarbeiter einer Schule die Informationen zu einer Innovation erhalten, scheint bei den innovativen Adoptoren für die Adoption der Innovation in der Schule von Bedeutung zu sein. Gleichwohl gibt es hier Unterschiede zwischen den Adoptoren. Während B9 und B4 die Information der Mitarbeiter auf gemeinsamen und zum Teil großen Konferenzen beschreiben, erscheint dieser Weg der Information der Mitarbeiter seiner Schule für B1 als ungeeignet:

„Wenn ich [...] in eine Konferenz gegangen wäre, ist die Gefahr, dass das unter Verschiedenes landet oder irgendwo[, gegeben]“ (B1, 92 – 92).

Konferenzen sind somit anscheinend nicht der richtige Informationsweg an der Schule des Stadtteilbeauftragten B1. Die Mitarbeiter müssen laut B1 „über informelle Kontakte [...] di-

rekt [angesprochen werden]“ (B1, 92 – 92). So hat es eine Abstimmung aller Mitarbeiter über die Adoption der Innovation als Schule nur bei den Stadtteilbeauftragten B9 und B4 gegeben. Bei B9 ist der Beschluss mit einer anschließenden Institutionalisierung der Innovation verbunden (vgl. Kapitel 4.3.4). Bei dem Stadtteilbeauftragten B1 lag hingegen keine Kompatibilität der Innovation mit der gesamten Organisation als weiterführende Schule vor (vgl. Kapitel 4.1.4), weshalb ihm eine Abstimmung des gesamten Kollegiums nicht sinnvoll erschien. B1 hat stattdessen den Weg der direkten Ansprache der betroffenen Mitarbeiter der Mittelstufe und über Fachkonferenzen gewählt. Gemäß den Beschreibungen der befragten Stadtteilbeauftragten steht somit der Einfluss des Informationsweges der Innovation auf die Adoptionsgeschwindigkeit außer Frage. Gleichwohl kann dieser Informationsweg von dem regionalen Bildungsnetzwerk zu den notwendigerweise zu beteiligenden Mitarbeitern der adoptierenden Schulen nicht generell verallgemeinert werden, sondern ist von den individuellen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen abhängig und kann sich somit in seiner Form unterscheiden.

Frühe Adoptoren

Auch bei den frühen Adoptoren gelangt die Innovation aus dem Netzwerk über die Stadtteilbeauftragten in die Schulen. Hier zeigt sich ebenfalls, dass der Informationsweg bzw. die Form der Informationsvermittlung an die Mitarbeiter für die Adoption der Innovation in der Schule eine Rolle zu spielen scheint. Beide Stadtteilbeauftragten stellen die Innovation auf einer Gesamtkonferenz allen Mitarbeitern vor. Bei beiden stößt diese reine Information auf Widerstand im Kollegium. Der Stadtteilbeauftragte B3 beschreibt dies wie folgt:

„Schwierig ist immer der Widerstand der Kollegen, die sagen: ‚Oh, soll ich das jetzt auch noch machen? Wie soll ich das denn schaffen?‘ oder ‚Ich habe eine erste Klasse, die können ja noch gar nicht lesen‘. Also, die vielleicht dann erst mal nicht an die Idee denken, man kann ja auch nur vorlesen oder man kann vielleicht sich ein paar Mütter ins Boot holen. Das hat es schwierig gemacht“ (B3, 10 – 10).

Der Widerstand ist demnach dadurch begründet, dass sich die Mitarbeiter die Innovation und ihre Umsetzungsmöglichkeiten nicht praktisch vorstellen können bzw. wollen (vgl. Kapitel 4.1.2). Das hat zur Folge, dass die Innovation von den Mitarbeitern der Schule von B3 aufgrund ihrer subjektiven Arbeitsbelastung abgelehnt wird. B3 reagiert darauf und stellt den Mitarbeitern die Bedeutung der Innovation nachhaltig dar:

„Es hing auch damit zusammen, dass ich es wichtig fand und dass ich es auch vielleicht nachhaltig dann auch immer mal so dargestellt habe“ (B3, 46 – 46).

An der Schule von B6 zeigt sich ein anderer Weg der Informationsverarbeitung. Der Stadtteilbeauftragte informiert zuerst lediglich die Schulleitung, wobei eine gemeinsame Filterung der Informationen stattfindet. Die letztendliche Entscheidung darüber, welche Informationen

an die Mitarbeiter gelangen, trifft die Schulleitung. Dennoch führt die Informationsweitergabe auf Gesamtkonferenzen, wie dargestellt, auch an dieser Schule zu Widerstand. Im Gegensatz zum Stadtteilbeauftragten B3, der die Informationen über die Gesamtkonferenzen an die Mitarbeiter weiterträgt, hat B6 die Informationsweitergabe aufgrund des Widerstandes von der mündlichen Darstellung auf Gesamtkonferenzen überwiegend durch schriftliche Informationsschreiben an die Mitarbeiter ersetzt. Diese Form der Kommunikation war nach Aussage des Stadtteilbeauftragten aus dem Grund ausreichend, dass die Teilnahme an der Innovation für alle Mitarbeiter seit 2005 als verpflichtend vorgegeben war. Es musste keine Überzeugungsarbeit geleistet oder die Innovation, wie an der Schule von B3, zum besseren Verständnis dargestellt werden. Dies hängt mit der Institutionalisierung der Innovation zusammen (vgl. Kapitel 4.3.4). Lediglich auf die Entscheidung der Schulleitung hin hat der Stadtteilbeauftragte B6 den Mitarbeitern die entsprechenden Informationen auf einer Konferenz mitgeteilt. Darüber hinaus hat er die Mitarbeiter über die besonderen externen Angebote aus dem Netzwerk informiert und für die Teilnahme daran geworben. Aus diesem Grund versteht B1 die Stadtteilbeauftragten auch als Vermittler, die [die Innovation] in die Schule [...] tragen, das dort positiv [einstimmen], die Leute [...] motivieren, [...] animieren teilweise auch“ (vgl. B1, 142 – 142), was sich auf alle Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure im analysierten Bildungsnetzwerk übertragen lässt.

Beide Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren informieren zwar die Mitarbeiter, lassen diese jedoch nicht an der Entscheidung partizipieren. Es gibt in beiden Schulen keine Abstimmung über die Adoption der Innovation im Kollegium. Lediglich über organisatorische Fragen wird an der Schule von B3 mit allen Mitarbeitern abgestimmt. Der Stadtteilbeauftragte B3 sieht sich nicht dazu legitimiert, Abstimmungen durchzuführen:

„[...] Da fühlte ich mich auch gar nicht in der Position dazu“ (B3, 50 – 50).

B6 hat durch den beschriebenen Informationsweg über die Schulleitung die Mitarbeiter über Themen informiert, von denen im Vorfeld bereits eine Vorauswahl durch die Leitung getroffen wurde. Entscheidungen haben an der Schule lediglich der Stadtteilbeauftragte und die Schulleitung getroffen. Die fehlende grundsätzliche Abstimmung über die Adoption der Innovation und die anfängliche Freistellung der Adoption durch die Schulleitung führen an der Schule von B3 zu einem entsprechend unterschiedlichen Adoptionsverhalten der Mitarbeiter und in der Folge zu einer verzögerten Adoption der Innovation als gesamte Schule.

Späte Adoptoren

Die Informationen zur Innovation gelangen, wie bei den innovativen und frühen Adoptoren, bei den späten Adoptoren über den Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteur aus dem Netz-

werk zu den Mitarbeitern der jeweiligen Schule. Beide stellen die Innovation eingangs auf einer Konferenz allen Mitarbeitern vor. Ebenfalls kommen beide zu der Einschätzung, dass dieser Weg für die gelingende Adoption der Innovation ungeeignet ist, da diese Form der innerschulischen Informationsverarbeitung, wie bei den frühen Adoptoren, auf Widerstand stößt. Für B5 gilt dieses ebenso für die kleineren Fachkonferenzen, die er ebenfalls zur Weitergabe von Informationen über die Innovation an die zu beteiligenden Mitarbeiter nutzt. Er sieht den Widerstand zusätzlich dadurch begründet, dass sich die Mitarbeiter die Innovation und ihre Umsetzungsmöglichkeiten allein durch die Information auf der Gesamtkonferenz noch nicht vorstellen können. Das hat zur Folge, dass sie die Innovation aufgrund ihrer subjektiv wahrgenommenen Arbeitsbelastung ablehnen. Aus diesem Grund verdeutlicht der Stadtteilbeauftragte ebenfalls, dass durch Möglichkeiten zur Beobachtung der Innovation der Widerstand gesenkt wird und die Wahrscheinlichkeit der Adoption höher ist als bei einer ausschließlich mündlichen Darstellung der Innovation (vgl. Kapitel 4.1.2):

„Also alleine, ja, weil das dadurch mehr präsent war in den Köpfen der anderen, als wenn ich nur gesagt habe: ‚Dann und dann ist wieder Leseweche. Wir machen das und das Thema‘. Das war so: ‚Nee, lass uns bloß in Ruhe. Das heißt mehr Arbeit‘. Aber dadurch, dass sie eben gesehen haben oder dass ich die Fotos dann hier hingehängt habe oder so, da ist es mehr ins Bewusstsein gekommen, glaube ich“ (B5, 108 – 108).

Die Nutzung von Beobachtungsmöglichkeiten zählt für ihn somit zwingend zur Informationsverarbeitung bezüglich der Innovation. An der Schule des Netzwerkakteurs B7 verhält es sich ähnlich wie an der Schule des Stadtteilbeauftragten B6. Die Informationen über abstim-mungsnotwendige Themen, die von allen Mitarbeitern abgestimmt werden müssen, gelangen vom Stadtteilbeauftragten zuerst lediglich zur Schulleitung. Dort findet zwischen dem Netz-
werkakteur und der Leitung ein gemeinsamer Entscheidungsfindungsprozess statt, dessen Beschlüsse anschließend zu den Mitarbeitern gelangen. Diese Vorgehensweise wird von B7 als „sinnvollste[r] Weg“ (B7, 59 – 60) wahrgenommen. Ein gemeinsames Filtern der Informa-
tionen wie bei B6 findet hingegen nicht statt und auch die letztendliche Entscheidung darüber, welche Informationen zu den Mitarbeitern gelangen, trifft die Leitung an der Schule von B7 nicht. B7 nutzt darüber hinaus ebenfalls Informationsbriefe, um die Mitarbeiter zu informie-
ren. Die wichtigsten Wege, um die Informationen an die Mitarbeiter weiterzuleiten, sind für B7 jedoch der informelle Austausch und die direkte Ansprache der Mitarbeiter:

„Also, ich denke immer, persönliche Ansprache ist immer der einfachste Weg. Du musst es natürlich dann öffentlich machen und dann ist eine Konferenz richtig. Aber ich finde, dieses persönliche Ansprechen ist gut, weil du auch dann ein paar andere Ideen kriegst oder ein paar Anregungen kriegst, ne. Man kann schon im

Vorwege mal so drüber sich unterhalten, was sinnvoll ist und was nicht sinnvoll ist“ (B7, 54 – 54).

Die direkte Ansprache ist für B7 somit der einfachste Weg, um die Mitarbeiter zu erreichen. Gleichzeitig ist die persönliche Ansprache aus seiner Sicht zwingend notwendig, um die Adoption zu ermöglichen. Hier spiegelt sich die Wahrnehmung von B5 bezogen auf die Komplexität der Innovation bei einer reinen Information wider. Die Mitarbeiter müssen laut B7 die Möglichkeit haben, Nachfragen zu stellen, was auf einer Konferenz in der notwendigen Intensität nicht möglich ist:

„[B]ei diesen Gute-Nacht-Geschichten, die wir das erste Mal gemacht haben, als wir das gemacht haben, musstest du die Leute ja persönlich ansprechen, weil immer jemand wieder nachgefragt hat: ‚Was soll das?‘ oder ‚Wie geht das?‘ oder dies oder jenes“ (B7, 52 – 52).

Fazit

Bei der Analyse der Interviews mit den Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteuren stellt sich über alle Adoptorengruppen heraus, dass die Diffusionsgeschwindigkeit im Bildungsnetzwerk durch die Verarbeitung von Informationen über die Innovation beeinflusst wird. Die Verbreitung der Innovation setzt Wissen über diese voraus und wird durch die Art und Weise beeinflusst, wie dieses Wissen kommuniziert wird (vgl. Jäger 2004, 86). Die Informationen zur Innovation gelangen aus dem Netzwerk über die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure aus dem Netzwerk in die einzelnen Schulen. Darüber hinaus unterscheiden sich die weiteren Kommunikationsprozesse jedoch zwischen den und innerhalb der Adoptorengruppen. Sie reichen von einer allgemeinen Vorstellung auf Gesamtkonferenzen bis zur persönlichen Ansprache der Mitarbeiter und sind von den individuellen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen abhängig. Die Qualität dieser Kommunikationsverbindungen bestimmt aufbauend auf der eingangs von Rürup (2007) beschriebenen Adoption der Innovation die Diffusionsgeschwindigkeit dieser in dem regionalen Bildungsnetzwerk. Wird ein unangemessener Informationsweg gewählt, kann dieses bei den Mitarbeitern Widerstand gegenüber der Adoption der Innovation auslösen. Dies steht gemäß den Beschreibungen der Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure häufig mit der Komplexität (vgl. Kapitel 4.1.3) der Innovation in Beziehung. Dem Informationsweg in sozialen Netzwerken zur Ausbreitung von eigendynamischen Kommunikationsprozessen (vgl. Rogers 2003, 18 f.) kommt folglich eine entscheidende Bedeutung für die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen zu.

4.4 Charakteristika der Netzwerkeinbettung

Die Diffusion einer Innovation wird als sozialer Prozess verstanden, in dem sich eine Innovation durch interpersonelle Netzwerke bewegt (vgl. Rogers 2003). Die subjektive Bewertung

einer Innovation erfolgt hauptsächlich durch interpersonelle Netzwerke. Studien wie die von Lesnick (2000) zeigen als Hauptgrund für eine erfolgreiche Diffusion einer Innovation, dass sich die Adoptoren in einem Netzwerk organisieren, welches die Ausdehnung der Innovation erleichtert. Die Qualität der Netzwerkverbindungen (vgl. Goldenberg et al. 2009; Goldenberg 2010; Gunnesch-Luca et al. 2010; Rogers 2003) entscheidet dabei über die Verbreitung der Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk. Um den Diffusionsprozess zu verstehen, muss die Beschaffenheit des Netzwerkes verstanden werden. Das analysierte Bildungsnetzwerk beeinflusst anhand von folgenden zwei Faktoren die Diffusion der Innovation und die Geschwindigkeit, mit der sich die Innovation ausbreiten kann:

- Kommunikations- und Netzwerkstruktur (vgl. Kapitel 4.4.1) sowie
- Vorgaben aus dem Netzwerk (vgl. Kapitel 4.4.2).

Diese beiden Beeinflussungsfaktoren werden in den folgenden beiden Kapiteln 4.4.1 und 4.4.2 dargestellt.

4.4.1 Kommunikations- und Netzwerkstruktur

Wie in der Einführung des vierten Kapitels beschrieben, beeinflusst die Qualität der Netzwerkverbindungen innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes die Diffusionsgeschwindigkeit der analysierten Innovation. Bei dieser Qualität handelt es sich um die Struktur des Netzwerkes und die Kommunikationsverbindungen der im Netzwerk agierenden Akteure. Beider Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit wird in den folgenden drei Abschnitten nach Adoptorengruppen getrennt dargestellt.

Innovative Adoptoren

Das regionale Bildungsnetzwerk, in dem die Stadtteilbeauftragten vernetzt sind, wird von den innovativen Adoptoren für die Adoption der Innovation in vielerlei Hinsicht als förderlich beschrieben. So nehmen alle drei Befragten das Netzwerk als unterstützend für die Adoption wahr. B4 und B9 bezweifeln eine erfolgreiche Adoption der Innovation, wenn es das Netzwerk nicht geben würde. Als wichtigste Person und Funktion sowie starker förderlicher Faktor für die Adoption der Innovation im Netzwerk gilt bei allen Stadtteilbeauftragten der innovativen Adoptoren der Geschäftsführer des Netzwerkes (B2). Er bringt externe Ideen in das Netzwerk ein, ist zentraler Organisator und „hält die Fäden in der Hand“ (B4, 40 – 40):

„Das ist wichtig. Das ist Voraussetzung [für die Adoption der Innovation an den Schulen]“ (ebd.).

Gleichzeitig ist der förderliche Effekt jedoch von der Akzeptanz des Geschäftsführers im Netzwerk und den beteiligten Schulen abhängig. Der Geschäftsführer selbst verdeutlicht hierzu, dass die Adoption an seiner Schule durch seine Person gehemmt wurde:

„Es hat [die Adoption] vielleicht eine Zeit lang belastet, weil das natürlich auch [...] an mich gebunden ist. Und natürlich auch das schwierige Verhältnis zur Schulleitung. [...] Das ist natürlich nicht vorteilhaft für die Entwicklung solcher Projekte“ (B2, 107 – 109).

Neben dem Geschäftsführer wird der Gruppe der Stadtteilbeauftragten eine bedeutende Rolle für die Adoption der Innovation beigemessen. Besonders hervorzuheben ist der Stadtteilbeauftragte B9, der auch für die anderen Stadtteilbeauftragten eine wichtige Rolle spielt, u. a. als Ideengeber. Für den Stadtteilbeauftragten B4 spielt darüber hinaus die Schirmherrin der Lesewoche und Teilnehmerin des Bildungsnetzwerkes eine bedeutende Rolle für die Diffusionsgeschwindigkeit. Sie unterstützt die adoptierenden Schulen mit materiellen Ressourcen, beispielsweise dadurch, dass sie diese mit ihren Büchern sponsert.

Die Befragten B1 und B4 nehmen die Kooperation der Stadtteilbeauftragten, die von Gleichberechtigung und der gemeinsamen Verabschiedung von Beschlüssen geprägt ist, sowie die organisationale, finanzielle, personelle und auch motivationale Unterstützung des Netzwerkes als Entlastung bzw. Arbeitserleichterung für die Arbeit der Stadtteilbeauftragten wahr. Die Innovation wird gemeinsam entwickelt und beschlossen und insbesondere der Austausch mit den anderen Stadtteilbeauftragten über Umsetzungsideen und Adoptionsprobleme wirkt sich förderlich auf die Adoption der Innovation an der jeweiligen Schule und somit die Diffusionsgeschwindigkeit im Netzwerk aus. B1 unterstreicht die Bedeutung der Netzwerkarbeit für eine gelingende Adoption der Innovation durch den organisatorischen Rahmen des Netzwerkes und ergänzt diesen Aspekt um den für die Adoption wichtigen Informationsaustausch innerhalb des Netzwerkes sowie dessen inhaltliche Unterstützung. Der Befragte B9 sieht die Innovation in diesem Zusammenhang als Chance, um schulformübergreifend den Stadtteil zu unterstützen und dort die Kooperation zwischen den vertretenen Schulformen zu fördern. So hat die Schule des Befragten B1 eines der externen Angebote (Kriminalgeschichten) ermöglicht, die von den anderen Schulen genutzt werden konnten, was sich förderlich auf deren Adoptionsverhalten auswirkt. Gleichzeitig verdeutlicht er in diesem Zusammenhang, dass das Netzwerk und die entsprechenden Funktionen nur dann wirken können, wenn von der Schulleitung die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Kapitel 4.3.3). Diese Wahrnehmung wird vom Geschäftsführer des Netzwerkes geteilt. Er unterstreicht zudem die unterstützende Bedeutung des Austausches der Stadtteilbeauftragten im Netzwerk für die Adoption der Innovation. Die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure haben neben der

gemeinsamen Entwicklung der Innovation von den anderen Akteuren des Netzwerkes Ideen zur Umsetzung dieser an der eigenen Schule erhalten. Hierdurch stellte sich bei ihnen das Gefühl ein, die Innovation einfach umsetzen zu können. Für die Stadtteilbeauftragten spielt die Beobachtbarkeit – im Gegensatz zu den anderen Mitarbeitern der Schulen – aus diesem Grund lediglich eine untergeordnete Rolle (vgl. Kapitel 4.1.2). Durch die Mitwirkung an der Entwicklung der Innovation und den engen Austausch über Umsetzungsmöglichkeiten und die Unterstützung des Netzwerkes bei der Adoption werden von ihnen darüber hinausreichende Formen der Beobachtbarkeit nicht als notwendig erachtet. Durch die gemeinsame Arbeit im Netzwerk ist die Innovation für die Stadtteilbeauftragten weniger abstrakt, was wiederum die Adoption erleichtert. So begünstigt die Struktur des Netzwerkes aus Geschäftsführer, Stadtteilbeauftragten und weiteren Netzwerkakteuren die Adoption der Innovation. Lediglich die anfänglichen Vorgaben aus dem Netzwerk werden von den Befragten für die Adoption an den einzelnen Schulen als hinderlich beschrieben (vgl. Kapitel 4.1.4).

Darüber hinausgehende interpersonelle Netzwerke, die eine unmittelbare Bedeutung für die Adoption der Innovation haben, werden ausschließlich bei dem Stadtteilbeauftragten B9 deutlich:

„[Ich] habe dort Freunde besucht und habe da – die Ferien sind da unterschiedlich – und habe da mal eine Leseweche mitgemacht. Nach den Ferien, nach den Herbstferien so und das fand ich auch ganz spannend“ (B9, 38 – 38).

Durch die Nutzung interpersoneller Netzwerke konnte B9 die Innovation in ähnlicher Form bereits außerhalb des Netzwerkes beobachten, bevor diese an seiner Schule eingeführt wurde. Neben dem Befragten B9 ist lediglich der Geschäftsführer in weitere interpersonelle Netzwerke eingebunden, die einen konkreten Nutzen für die Innovation aufweisen:

„Und [der Geschäftsführer] ist natürlich auch so eine Schnittstelle, wo viele Impulse von draußen an ihn rankommen und wo er dann mit umgeht. [...] Das bringt er so ein als Gedanke, also, da ist er schon wichtig“ (B9, 135 – 135).

Frühe Adoptoren

Der Stadtteilbeauftragte B3 ist seit der Gründung des Bildungsnetzwerkes als Akteur im Netzwerk vertreten und an der Entwicklung der Innovation beteiligt. So beschreibt er, dass eine Auseinandersetzung mit der Innovation vor deren Adoption nicht notwendig war, da sich die Stadtteilbeauftragten durch den Austausch im Netzwerk „vorstellen konnten, das durchzuführen“ (B3, 150 – 150). Aus dem Netzwerk werden themenbezogene Angebote zur Leseweche ermöglicht, die durch andere teilnehmende Schulen oder von externen Kooperationspartnern bereitgestellt werden. Die Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren empfinden diese

Angebote für die Adoption der Innovation an der eigenen Schule als attraktiv und förderlich. Dieses wird an den beiden folgenden Zitate des Befragten B3 deutlich:

„Einfach hat es gemacht, dass ich als [Stadtteilbeauftragter] auch Angebote reingeben konnte, sagte ‚Vierte Klassen können [in die Schule A] gehen, [die Schule A] bietet am Dienstag und am Mittwoch die Leserallye an. Wer hat Interesse? Wer würde gerne, dass [die Schule A] kommt und irgendwie Krimis erzählt?‘“ (B3, 10 – 10).

„Und vielleicht auch durch die attraktiven Angebote, die man wahrnehmen konnte, ne. Dass man zum Beispiel da an dieser Leserallye teilnehmen konnte, dass man zum Vorlesewettbewerb gehen konnte und sowas“ (B3, 88 – 88).

Die Organisation der externen Angebote wird durch das Netzwerk umgesetzt:

„Das ist nur durch das [Netzwerk] möglich geworden und dadurch ist [es] eben auch so kostengünstig oder so umsonst, vieles, ne, wo man alleine nicht drauf kommen würde“ (B3, 72 – 72).

Zu dieser Organisation der externen Angebote zählen auch deren Bündelung, Veröffentlichung und Verteilung, was den Organisationsaufwand für jede einzelne Schule verringert und dadurch ebenfalls die Adoptionsgeschwindigkeit fördert:

„Beim [Netzwerk] laufen diese ganzen Angebote zusammen, werden in einer Tabelle veröffentlicht und dann kann man eben sich melden. Und das macht die ganze Organisation oder auch diesen Zugriff total einfach, ne“ (B3, 74 – 74).

Für die Organisation der Innovationsdiffusion nimmt der Geschäftsführer des Netzwerkes eine bedeutende Funktion ein. Neben dieser Organisation der zentralen Angebote wird der Geschäftsführer von den Interviewten als „Zusammenhalt-Mensch“ (B6, 152 – 152) verstanden, „der das alles [zusammenhält], [die] Zeiten einräumt, [...] die Räume organisiert, dass man sich überhaupt treffen kann, der [ein] bisschen die Zügel hält, dass die Stadtteil[beauftragten] auch beieinander wirklich sitzen“ (ebd.). So ist die Beteiligung der Stadtteilbeauftragten aus Sicht der Befragten ebenfalls von dem Geschäftsführer abhängig:

„Er beruft die Treffen ein, [...] organisiert das Ganze, [...] bündelt sie, [...] lädt ein“ (vgl. B3, 114 – 114).

Dadurch ermöglicht der Geschäftsführer die Adoption der Innovation überhaupt erst, denn „ohne [den Geschäftsführer] würde das nicht laufen, da bin ich mir ganz sicher“ (vgl. ebd.). Neben dem Geschäftsführer nehmen beide Stadtteilbeauftragten die Schirmherrin als zentrale Person innerhalb des Bildungsnetzwerkes wahr, da sie als öffentlich bekannte Autorin mit ihrer Teilnahme „hamburgweit ausstrahlt“ (B6, 156 – 156):

„Das ist schon auch eine wichtige Sache[, da dies auch wiederum dazu] motiviert, [...] teilzunehmen“ (ebd.).

Darüber hinaus beschreiben die beiden Stadtteilbeauftragten keine besonderen Funktionen oder Personen, durch welche die Adoption der Innovation beeinflusst wird. Lediglich B6 berichtet, dass es „immer jemanden [gab], der einfach oft die besseren Ideen hatte [...]“ (B6, 140 – 140). Diese Aussage könnte sich, wie bei den innovativen Adoptoren, auf den Stadtteilbeauftragten beziehen, der von den anderen Netzwerkakteuren als Ideengeber bezeichnet wird. Insbesondere der Stadtteilbeauftragte B6 nimmt neben diesen herausgehobenen Personen und Funktionen des Netzwerkes eine motivationale Unterstützung durch das gesamte Netzwerk wahr. Die Kooperation mit den anderen Stadtteilbeauftragten erhöht aus Sicht der Befragten die Motivation jedes einzelnen Netzwerkakteurs für die Adoption der Innovation – auch unter belastenden Faktoren. So wird die Vernetzung, trotz der damit verbundenen Mehrarbeit, von dem Stadtteilbeauftragten als Arbeitserleichterung bewertet:

„Und ich habe mich einfach auf die Leute auch gefreut und gesagt: ‚Ach, komm, ist auch egal, dass ich jetzt nochmal wieder eine Stunde mehr mache oder dass [ich] eigentlich an meinem freien Tag den ganzen Tag im Bürgerhaus rumhänge‘ oder wie auch immer, weil ich einfach wusste, das sind nette Leute, ich freue mich auf [Name der Schirmherrin] und so weiter“ (B6, 158 – 158).

Zusammenfassend beschreibt B6 die positive Auswirkung der Vernetzung der Stadtteilbeauftragten auf die Adoption der Leseweche folgendermaßen:

„Es hängt eben ganz viel auch immer von den-von den – der Gesamtheit der Menschen, die dort tätig ist, ab“ (ebd.).

Hieraus ergibt sich bei den frühen Adoptoren insgesamt eine große Bedeutung des Netzwerkes für die Adoption der Innovation:

„Ohne [das Netzwerk] wäre es überhaupt gar nicht so, würde es nicht diese Form haben. Das ist ganz klar“ (B3, 74 – 74).

Lediglich zu enge Vorgaben aus dem Netzwerk nimmt der Stadtteilbeauftragte B3 für die Adoption an der Schule als hemmend wahr, da diese bei den Mitarbeitern zu Widerstand führen können:

„Ja, teilweise eben schon diese engen Vorgaben. [...] Weil, da waren viele Kollegen schon echt genervt. Also, wie gesagt, diese Kartonsache war dann so: ‚Ja, da müssen wir jetzt erst mal lauter Schuhläden abklappern, ob wir überhaupt Schuhkartons bekommen‘ und >schimpft< und das ist ein ‚Wann sollen wir das denn noch machen? Ihr wisst doch genau, die Schüler dieser Gegend würden niemals in einen Schuhladen gehen und nach einem Karton fragen‘ und so weiter. Also so, ne, das waren so Sachen, die waren dann schon schwierig“ (B3, 60 – 60).

Doch auch B6 beschreibt diesbezüglich eine zunehmende Offenheit beim Netzwerk, was sich wiederum förderlich auf die Adoption auswirkt:

„Und das hat das [Netzwerk] ja auch immer weiter aufgegeben, [so] dass die Vorgaben ja auch immer offener und offener wurden“ (ebd., 60 – 60).

So werden letztendlich die als Rahmenvorgaben übriggebliebenen Vorgaben des Netzwerkes sogar als förderlich wahrgenommen:

„Und, wie gesagt, dann eben [...] diese Vorgaben halt. Dass man da schon auch irgendwie ein bisschen versucht hat, dran teilzunehmen“ (ebd., 88 – 88).

Über diese Vernetzung im regionalen Bildungsnetzwerk hinausgehende interpersonelle Netzwerke, wie sie der Stadtteilbeauftragte B9 beschreibt, werden von den beiden Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren nicht genannt. Obwohl bei den beiden Befragten demzufolge keine eigenen interpersonellen Netzwerke außerhalb des Bildungsnetzwerkes förderlich gewirkt haben, profitieren sie, wie die anderen Stadtteilbeauftragten, von der intensiven interpersonellen Vernetzung des Geschäftsführers des Netzwerkes. Hierdurch gelangen zahlreiche Ideen und externe Angebote bezüglich der Innovation ins analysierte Netzwerk.

Späte Adoptoren

Das regionale Bildungsnetzwerk, in dem die Innovation entwickelt worden ist und alle Stadtteilbeauftragten sowie Netzwerkakteure vernetzt sind, wird auch von den beiden Befragten der späten Adoptoren für die Adoption der Innovation an ihren Schulen als förderlich wahrgenommen. Die förderliche Unterstützung beginnt aus Sicht der Stadtteilbeauftragten mit der gemeinsamen Entwicklung der Innovation im Netzwerk. Die daran beteiligten Stadtteilbeauftragten nehmen die gemeinsame Entwicklung für die Adoption als förderlich wahr, da sich die Beteiligung an der konzeptionellen Entwicklung positiv auf die Komplexität der Innovation auswirkt. Sie nehmen die Innovation, im Gegensatz zu den Mitarbeitern an ihren Schulen und den nicht an der Entwicklung beteiligten Stadtteilbeauftragten, als weniger komplex wahr (vgl. Kapitel 4.1.3). So wird dieser förderliche Aspekt nicht vom Befragten B7 erwähnt, da er nicht an der Entwicklung der Innovation beteiligt war. Er nimmt aber ebenso wie der Stadtteilbeauftragte B6 von den frühen Adoptoren, der wie Ersterer nicht an der Entwicklung der Innovation beteiligt war, den intensiven Austausch zwischen den Stadtteilbeauftragten innerhalb des Netzwerkes über die Innovation und zu den Möglichkeiten der Umsetzung an den Schulen als besonders positiv und unterstützend wahr. B7 beschreibt zudem, dass sich die Stadtteilbeauftragten im Netzwerk vor deren Adoption intensiv mit der Innovation an der eigenen Schule auseinandersetzen. Es findet ein Austausch über Umsetzungs- und auch Anreizmöglichkeiten zur Motivation der Schüler und Mitarbeiter statt:

„Im [Netzwerk] haben wir [...] Ideen dazu gesammelt und wie der Austausch dann nachmittags und vormittags stattfinden kann, was man vielleicht noch dazu braucht, was nicht direkt zum Lesen gehört, was aber ein bisschen Anreiz ist. Also Spiele – Spieleangebote eben oder [ein] kleines Theaterstück oder die Sachen, die [ein Stadtteilbeauftragter] dann vorgeführt hat. Also, wir haben uns ja vorher Gedanken gemacht, in welcher Form das ablaufen soll“ (B5, 54 – 54).

Hierzu zählt auch, dass es sich in der Wahrnehmung der Befragten um eine homogene Zusammenarbeit der Netzwerkakteure handelt, wobei Beschlüsse nicht von Einzelnen getroffen, sondern alle Beschlüsse, beispielsweise die Rahmenvorgaben aus dem Netzwerk, von allen Stadtteilbeauftragten gemeinsam verabschiedet und getragen werden. Beide Befragten der späten Adoptoren empfinden den Austausch und die Unterstützung im Netzwerk als unerlässlich für die Adoption der Innovation an der eigenen Schule. Der Befragte B5 möchte diesen intensiven Austausch auch auf die innerschulische Zusammenarbeit übertragen (vgl. Kapitel 4.3.1):

„Also [...], nicht jeder so für sich, sondern dieses, was wir eben im [Netzwerk], dass wir uns [...] von den verschiedenen Schulen austauschen, sondern eben auch hier im Kollegium ist auch mehr Austausch“ (B5, 16 – 16).

Der Befragte B7 sieht eine Adoption der Innovation ohne die Unterstützung des Netzwerkes ebenfalls als unmöglich an:

„Ich denke, ohne [das Netzwerk] hätte es nicht stattgefunden, weil – du musst auch einfach sehen, dass die Kollegen, die sind doch alle so mit ihren ganzen eigenen Dingen beschäftigt, die wären doch nie auf die Idee gekommen, also so rechtzeitig sich zu treffen oder irgend sowas vorzubereiten“ (B7, 136 – 136).

B7 fügt auf den langen Zeitraum zurückblickend, in welchem die Innovation seit ihrer Erfindung stattfindet, hinzu, dass die Nachhaltigkeit dieser zum einen dem Netzwerk und zum anderen dem Geschäftsführer des Netzwerkes zu verdanken ist. Auch wenn die Nachhaltigkeit der Leseweche nicht direkt Bestandteil der Betrachtung dieser Arbeit ist, so verdeutlicht diese Äußerung doch die Bedeutung des Netzwerkes und zentraler Personen für das Gelingen der Adoption:

„[...] Also, das ist das, was ich, wenn ich jetzt manchmal zurückblickend das sehe, wie viele Innovationen hat man eigentlich machen wollen? Hier eine Konferenz, da eine Konferenz. Alles angedacht und viel Zeit investiert und nichts ist durchgehalten worden. Von daher ist es beachtlich, dass die Leseweche eben schon so lange funktioniert. Ich denke, das liegt eben an dieser, an [B2s] Position [und] an diesem [Netzwerk]“ (B7, 204 – 204).

Neben dem inhaltlichen Austausch über die Innovation ist für B7 hiermit hauptsächlich die organisatorische Unterstützungsleistung des Netzwerkes verbunden, die wiederum stark mit

der Funktion des Geschäftsführers verbunden ist. Unter den Netzwerkakteuren gibt es einige Personen und Funktionen, die aus Sicht der beiden Befragten der späten Adoptoren eine herausgehobene Stellung einnehmen. Sie beschreiben, wie die Befragten der anderen beiden Adoptorengruppen, drei Personen aus dem Netzwerk als besonders wichtig für die gelingende Adoption der Innovation. Hierzu zählt für B5 insbesondere der Stadtteilbeauftragte B9 aufgrund seiner Ideen:

„[B9] mach[t], [hat] Ideen, Fantasie, Funken [...]“ (B5, 150 – 150).

Diesen „Funken“ kommt laut B5 eine große Bedeutung für die Adoption der Innovation zu:

„[D]ie Ideenzündung, also der [...] Funke, muss ja irgendwie reingetragen werden. Ob das nun intern kommt, die Idee [...], von irgendeiner Schule, dass sie sagt ‚Also, irgendwie müssen wir eigentlich mal eine Schreibeweche machen‘ oder sowas oder ob das eben von außen [aus dem Netzwerk] kommt“ (B5, 132 – 132).

Mit den Schwierigkeiten der Ideenzündung aufgrund der Komplexität und einer nicht ausreichenden Beobachtbarkeit der Innovation hat sich der Autor bereits in den entsprechenden Kapiteln 4.1.3 und 4.1.2 auseinandergesetzt. Dieses Zitat verdeutlicht zusätzlich, dass diese Ideenzündung bzw. das Gewinnen der Mitarbeiter der Schulen für eine Idee – auch bei den Akteuren im Netzwerk – für die individuelle Adoption entscheidend ist und somit die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die Innovation zwischen den Schulen innerhalb des Bildungsnetzwerkes diffundiert.

Neben dem Stadtteilbeauftragten B9 nehmen beide Befragten der späten Adoptoren den Geschäftsführer des Netzwerkes als zentrale Person wahr, welche die schulübergreifenden Aktionen, wie den „zentralen Lesetag“, organisiert, aber auch darüber hinaus die terminliche und organisatorische Verantwortung für die Netzwerktreffen trägt. Der mit der Innovation verbundene organisatorische Aufwand ist in der Wahrnehmung von B7 so groß, dass dieses für die Netzwerkakteure ohne den Geschäftsführer nicht möglich gewesen wäre:

„[Der Geschäftsführer des Netzwerkes] ist der Organisator, nicht. Der regelt im Grunde genommen die ganzen Sachen, dass dieser gemeinsame Tag, dieser Vorlesetag im Grunde genommen stattfinden kann. Und dass, ja, dass es im Grunde genommen wirklich so immer zu einem bestimmten Termin stattfindet und [der Geschäftsführer] macht so die ganzen, die ganze Organisation. Dass es Plakate gibt und – das ist ja viel Arbeit“ (B7, 134 – 134).

Der positive Effekt, der von den frühen und innovativen Adoptoren im Hinblick auf die externen Angebote, die vom Netzwerk und anderen beteiligten Schulen ausgehen, beschrieben wird, wird von den Befragten der späten Adoptoren hingegen nicht erwähnt. Besonders wichtig erscheint B7 stattdessen neben der Organisation der Innovation und damit zusammenhän-

gender Aktionen die Organisation des Netzwerkes selbst. Hierzu zählen die Organisation der Treffen und ein „Anschub“ (B7, 136 – 136) seitens der Netzwerkakteure, ohne welche die Diffusion der Innovation im Netzwerk nicht funktionieren würde:

„Ich denke, ohne [den Geschäftsführer des Netzwerkes] hätte es nicht stattgefunden, weil – du musst auch einfach sehen, dass die Kollegen, die sind doch alle so mit ihren ganzen eigenen Dingen beschäftigt, die wären doch nie auf die Idee gekommen, also so rechtzeitig sich zu treffen oder irgend sowas vorzubereiten. Dazu braucht es doch irgendjemanden, der das macht und der das anschiebt“ (ebd.).

Ebenso trägt die Vernetzung des Geschäftsführers mit zahlreichen Personen außerhalb des analysierten Netzwerkes positiv zur Adoption der Innovation bei:

„[Der Geschäftsführer des Netzwerkes] hat ja auch ganz viele Beziehungen“ (B7, 260 – 260).

So ist neben den Stadtteilbeauftragten der Geschäftsführer des Netzwerkes der „Träger“ der Innovation:

„[E]ine Innovation, die Leseweche, das ist ja eine Sache, die ja von [dem Geschäftsführer des Netzwerkes] ganz viel getragen wird“ (B7, 198 – 198).

Der Befragte B5 fasst die Leistungen des Geschäftsführers des Netzwerkes und somit dessen Bedeutung für die Adoption der Innovation im folgenden Zitat zusammen:

„[Der Geschäftsführer des Netzwerkes ist] auf jeden Fall [zentral], weil [er] eben diese Verbindungen hat und Kontakte und sehr gut organisieren und delegieren kann“ (B5, 148 – 148).

Aus Sicht des Stadtteilbeauftragten B5 ist der Geschäftsführer der „Kopf“ des Netzwerkes, der „organisier[t], von oben guck[t] und Leute heranzieh[t]“ (vgl. B5, 150 – 150). Die große Bedeutung von einzelnen Personen und den Leistungen bezüglich der Adoption der Innovation, die von diesen Personen ausgeht, verdeutlicht auch die folgende Aussage des Befragten B7:

„[...] Also, das ist das, was ich, wenn ich jetzt manchmal zurückblickend das sehe, wie viele Innovationen hat man eigentlich machen wollen? Hier eine Konferenz, da eine Konferenz. Alles angedacht und viel Zeit investiert und nichts ist durchgehalten worden. Von daher ist es beachtlich, dass die Leseweche eben schon so lange funktioniert. Ich denke, das liegt eben an dieser, an [B2s] Position“ (B7, 204 – 204).

Neben dem Geschäftsführer und dem Stadtteilbeauftragten B9 gilt für die beiden Befragten der späten Adoptoren die Schirmherrin als weitere zentrale Person bzw. förderlicher Faktor für die Adoption der Innovation an den einzelnen Schulen im Netzwerk, sodass „[...] [die Adoption] mit an den Leuten liegt, die das machen“ (B7, 212 – 212). Neben ihrer Unterstüt-

zungsleistung durch materielle Ressourcen, wie Bücherspenden, und der personellen Unterstützung durch Autorenlesungen spielt der motivationale Faktor der Schirmherrin für die Adoption der Innovation eine besondere Rolle. Die in den anderen Adoptorengruppen beschriebene „hamburgweite Strahlwirkung“ (B6, 156 – 156), die von der Teilnahme der Schirmherrin ausgeht, wirkt sich in der Wahrnehmung der späten Adoptoren ebenfalls (positiv) auf die Motivation und die Adoption der Innovation aus:

„[Die Schirmherrin] auf jeden Fall. Ich glaube, die ist auch für [...] manche der [...], der Stadtteilbeauftragten, die da kommen, [ein] wichtiger Faktor, dass man sich freut und sich motiviert fühlt, auch am Ball zu bleiben, wenn man manchmal denkt ‚Ich habe [auf] das kein[en] Bock mehr. Ich schmeiß das hin, mir ist das zu zäh alles‘“ (B5, 150 – 150).

Ebenso wie B5 nimmt auch der Befragte B7 einen positiven Einfluss auf die Adoption der Leseweche durch die Schirmherrin wahr, wie die beiden folgenden Zitate veranschaulichen:

„Aber ich denke, sie hat im Grunde genommen dadurch, dass sie auch jedes Mal dabei ist, bringt sie ja auch, ja, motiviert sie die anderen Leute vielleicht auch, dabei zu sein oder mitzumachen. Weil, ich frage mich ganz häufig, warum sitzt sie eigentlich bei jedem Treffen dabei als Schirmherrin“ (B7, 258 – 258).

„[J]a, aber ich denke, das hat eben auch so, auf diese ganze Leseweche strahlt das so ein bisschen aus. Und wenn das nicht, wenn sie nicht gewesen wäre, ich weiß auch nicht, ob das so lange existiert hätte“ (B7, 240 – 240).

B7 sieht auch die Gruppe der Netzwerkakteure in ihrer Zusammensetzung als förderlich für die Adoption der Innovation an – unter anderem dadurch, dass sie die Innovation überzeugt und motiviert in ihre jeweiligen Schulen tragen:

„Die Zusammensetzung im Grunde genommen, denke ich so. Diese [...] Gruppe an sich, die das getragen hat“ (B7, 242 – 242).

Neben den Organisations- und Motivationsaufgaben der Netzwerkakteure wird der äußere Druck, der aus dem Netzwerk in unterschiedlicher Weise auf die einzelne Schule ausgeübt wird, von den Befragten der späten Adoptoren für die Adoption der Innovation als förderlich erlebt. Hierzu zählt für sie der Druck durch den Wettbewerb der Schulen, sich ebenfalls öffentlich zu präsentieren, ebenso wie der Druck von den Stadtteilbeauftragten auf die Mitarbeiter, sich für die externen Aktionen innerhalb einer bestimmten Frist zu melden, um daran teilnehmen zu können. Der vom Geschäftsführer des Netzwerkes gegenüber den Stadtteilbeauftragten ausgeübte Druck, diese Fristen einzuhalten und die Teilnahme rechtzeitig ins Netzwerk zu kommunizieren, unterstützt ebenfalls die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Netzwerk:

„[V]on außen, dass da so, ja, ein Druck so ein bisschen ausgeübt wird“ (B7, 204 – 204).

Dem inhaltlichen Austausch im Netzwerk kommt auch zugute, dass der Geschäftsführer, in der Wahrnehmung der Befragten, viele interpersonelle Netzwerkbeziehungen über das analysierte Bildungsnetzwerk hinaus besitzt und dadurch neue Ideen bekommt und ins Netzwerk trägt.

B7 bemängelt – im Gegensatz zu den anderen Befragten – als Nachteil des Abbaus der Vorgaben bezüglich der Innovation aus dem Netzwerk und der Beschränkung auf die Vorgabe eines Rahmenthemas, dass es nur zu einer geringen inhaltlichen Unterstützung des Netzwerkes für die Umsetzung an der einzelnen Schule kommt (vgl. Kapitel 4.4.2):

„Also, es ist immer so, dass, man sitzt ja da und sagt: ‚Das machen wir dieses Jahr irgendwie als gemeinsame Aktion, überlegt mal was‘. Und dann wird sicherlich irgendwas gemacht und das finde ich also auch ganz gut. Aber letzten Endes das, was man machen will, um die Schüler zum Lesen zu bringen, das wird ja kaum da besprochen“ (B7, 146 – 146).

Gleichzeitig beschreibt er die Unterstützung des Netzwerkes beginnend damit, dass die Netzwerkakteure die Innovation im Netzwerk gemeinsam entwickelt haben:

„Wir haben es ja zusammen entwickelt, die Idee“ (ebd., 144 – 144).

Bei diesen Netzwerkakteuren handelt es sich überwiegend um die Stadtteilbeauftragten der einzelnen Schulen, durch welche die Innovation an die Schulen gelangt. Sie übernehmen die innerschulische Organisation, wovon die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation an den Schulen abhängig ist. Die Vielfalt der Personen, die im Bildungsnetzwerk engagiert sind, ist gemäß B5 förderlich für die Adoption:

„[...] Also der verschiedenen Ideen und Persönlichkeiten eben auch“ (B5, 150 – 150).

Aus Sicht von B7 ist diese Zusammensetzung der Netzwerkakteure trotz der zuvor angeführten Einschränkungen eine Gelingensbedingung für die Adoption der Innovation. Dadurch werden die Netzwerkakteure, ähnlich wie für den Befragten B6 von den innovativen Adoptoren, zu den „Trägern“ der Innovation:

„Die Zusammensetzung im Grunde genommen, denke ich so. Diese [...] Gruppe an sich, die das getragen hat“ (B7, 242 – 242).

Fazit

Die Qualität der Kommunikations- und Netzwerkstruktur beeinflusst die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk, das im Rahmen dieser Arbeit

analysiert wurde: Die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure aller Adoptorengruppen beschreiben die organisationale, finanzielle, personelle und auch motivationale Unterstützung des Netzwerkes als förderlich für die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation. Hierzu zählen bestimmte Funktionen und externe Angebote des Netzwerkes, welche die Geschwindigkeit der Innovationsdiffusion ebenso beeinflussen wie die interpersonelle Vernetzung der Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure.

4.4.2 Vorgaben aus dem Netzwerk

Im Kapitel 4.3.4 wurde auf Vorgaben im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Innovation eingegangen. Die schulinternen Vorgaben – insbesondere von der Schulleitung – unterstützen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Sie ist im hohen Maße von der Institutionalisierung und den damit verbundenen Vorgaben bezüglich der Innovation abhängig. Neben den schulinternen Vorgaben bestehen Vorgaben zur Innovation, die vom Netzwerk an die adoptierenden Schulen gerichtet werden. Deren Einfluss auf die Innovationsdiffusion im Bildungsnetzwerk wird in diesem Kapitel als zweiter Beeinflussungsfaktor der Charakteristika der Netzwerkeinbettung nach Adoptorengruppen getrennt beschrieben.

Innovative Adoptoren

Wie zu der Kategorie Kompatibilität (vgl. Kapitel 4.1.4) beschrieben, erfordert die Adoption der Innovation an einigen Schulen des Bildungsnetzwerkes eine gewisse Anpassung an die jeweiligen schulischen Strukturen und Gegebenheiten. Der Stadtteilbeauftragte B9 beschreibt diese Offenheit für Anpassungsmöglichkeiten an die schulischen Bedingungen als wichtig für eine hohe Beteiligung und somit für die Adoption der Innovation an der Schule:

„[G]efördert auf jeden Fall die damalige Situation. Also, ich glaube [...] aus dem Ist-Zustand unserer Analyse, wie es den Schülern geht. War total wichtig, sowas zu machen [...]. Aber einige hatten den Raum und Projektwochen schon und dann haben wir dann gesagt: ‚Machen wir das eine ganze Woche lang, ja‘. Aber von der [...] Konzeption [her hätte man] ohne weiteres auch sagen können, das wird eine kurze Sache, ja“ (B9, 167 – 167).

Andernfalls führt die Innovation bei den Mitarbeitern zu Widerstand und wird nicht von der ganzen Schule adoptiert. B9 illustriert dies an einer Umsetzungs idee für die Schule, die bei den Mitarbeitern auf Widerstand stößt, und sich beispielsweise in den folgenden Aussagen äußert:

„Das geht doch überhaupt nicht“ (B9, 46 – 46) und „meine Kinder, die können doch da nicht hin“ (ebd.).

Der Stadtteilbeauftragte passte die Innovation entsprechend an die Schule an, sodass sie sich mit der Kultur an der jeweiligen Schule in Einklang bringen ließ, deren Mitarbeiter „es nie

gelernt [haben], mit anderen zusammenzuarbeiten, [und] Angst davor [hatten], wenn die Tür auf ist“ (B9, 44 – 44). Diese Haltung der Mitarbeiter empfindet B9 als „für [...] eine Innovation [...] extrem hinderlich“ (B9, 48 – 48). Der Geschäftsführer des Netzwerkes beschreibt die Freiheit der Schule bei der Ausgestaltung der Innovation als wichtig für die Adoption, wenn er sagt:

„Wir wollen euch Anregungen geben und jeder soll in seinem Rahmen das machen, was für ihn oder für die Einrichtung möglich ist. Und ich glaube, das war immer ganz wichtig [...]“ (B2, 40 – 40).

„Jede Einrichtung kann sich angemessen dazu eigentlich das raussuchen und das ermö-, was sie selbst ermöglichen kann. Und-und das finde ich auch weiterhin wichtig [...]“ (B2, 60 – 60).

Die Vorgaben aus dem Netzwerk beeinflussen die Freiheit bei der Ausgestaltung der Innovation und dadurch deren Adoption an den Schulen. B9 beschreibt die anfänglichen Vorgaben aus dem Netzwerk – im Gegensatz zu den innerschulischen Vorgaben der Schulleitung (vgl. Kapitel 4.3.2) – für die Adoption als hemmend:

„Und gehemmt. Naja, gut, da könnte man eventuell paar Sachen jetzt – also, ich würde immer noch sagen, irgendwie sagen so: Die Leseweche hätte ja auch anders aussehen können, ja. Wir machen einen internen Lesewettbewerb, weißt du, und machen so einen Lesetag und das war es. Wir hatten ja richtig auch Lust, den Schulen auch zu sagen: ‚Macht doch mal eine ganze Woche das‘. Sollte ja auch eine Leseweche sein. Ja. Das war eher so auch natürlich was Hemmendes, weil wir da das schon ein bisschen höher gesetzt haben“ (B9, 167 – 167).

Dies bestätigt auch der Geschäftsführer des Netzwerkes, wenn er die anfängliche Inflexibilität des Netzwerkes kritisch betrachtet:

„[...] [U]m zum Beispiel das zu verändern oder [...] anzupassen, da sind wir [...] nicht flexibel gewesen, sondern wir haben immer gesagt: ‚Wir machen das Anfang November. Punkt, aus‘. [...] Und wenn da [...] in der Schule [...] zu der Zeit was ganz anderes stand, [...] dann läuft das einfach nicht“ (B2, 115 – 115).

Es zeigt sich auch aus Sicht des Geschäftsführers des Netzwerkes, dass die Innovation inhaltlich, personell und zeitlich zur Schule passen muss. Vorgaben, die nicht zur Schule passen, führen nach Wahrnehmung des Befragten B4 bei den Mitarbeitern zu Widerstand und behindern die Adoption der Innovation. Als positiv betont er jedoch den großen Freiraum für die eigene Schule, der sich durch die Veränderung der netzwerkseitigen Vorgaben zu den Rahmenvorgaben ergeben hat. Lediglich der Rahmen wurde weiterhin vom Netzwerk vorgegeben. B1 beschreibt eine Rahmen setzende Vorgabe des Netzwerkes ebenfalls als positiv:

„Der Rahmen wurde aufgefüllt von dem, was an den Schulen da war“ (B1, 136–136).

Gerade für eine weiterführende Schule, wie die von B1, ist diese Offenheit für die Adoption entscheidend, da die Innovation für diese Schulform in derselben Form wie für Grundschulen teilweise „[...] nicht in Frage [kam]“ (ebd.). Der Stadtteilbeauftragte der Schule hat selbst ein zur Schule passendes Konzept entwickelt, woran die Adoption der Innovation an der Schule gekoppelt war. Gleichzeitig war dieses wiederum als anpassungsfähiges Konzept zu verstehen, das den Mitarbeitern von dem Stadtteilbeauftragten an die Hand gegeben wurde, mit dem sie „eine Möglichkeit [hatten], dieses Projekt zu machen[,] es [aber] auch reduzieren [konnten]“ (B1, 64 – 64).

Frühe Adoptoren

Ähnlich wie die Befragten der innovativen beschreiben die Befragten der frühen Adoptoren die Offenheit für Anpassungsmöglichkeiten an die organisationsspezifischen Bedingungen für eine hohe Beteiligung und somit für die Adoption der Innovation an den Schulen als wichtig. Gerade für die Motivation der Mitarbeiter zur Adoption sind der Hinweis auf die Offenheit der Innovation sowie die damit verbundenen freien Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter ein förderlicher Faktor. Darüber hinaus trägt die Offenheit dazu bei, den Widerstand zu verringern, der durch zu starre Vorgaben entstehen kann:

„[...] Weil, da waren viele Kollegen schon echt genervt. Also, wie gesagt, diese Kartonsache war dann so: ‚Ja, da müssen wir jetzt erst mal lauter Schuhläden abklappern, ob wir überhaupt Schuhkartons bekommen‘ und >schimpft< und [...] ‚Wann sollen wir das denn noch machen? Ihr wisst doch genau, die Schüler dieser Gegend würden niemals in einen Schuhladen gehen und nach einem Karton fragen‘ und so weiter. Also, [...] das waren so Sachen, die waren dann schon schwierig“ (B6, 60 – 60).

Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang beim Stadtteilbeauftragten B3, wenn er sagt:

„[Der Widerstand] hat sich aufgelöst, aber wodurch, kann ich eigentlich gar nicht sagen. Ich glaube dadurch, dass jeder es so machen kann, wie er möchte, ne. Und nicht die Klassentür öffnen muss, sondern dass wir gesagt haben, wir machen es im Klassenverband. Ist vielleicht auch ganz sinnvoll mit dem Lesen. Das hat bestimmt einige Ängste oder Widerstände auch so ein bisschen gebrochen. Wenn wir jetzt sagen würden, wir machen es klassenübergreifend richtig als große Projektwoche, dann [...] wird es wieder Widerstände geben. Da bin ich mir sicher“ (B3, 42 – 42).

Abgesehen von der Institutionalisierung mit entsprechenden Vorgaben für den „zentralen Lesetag“ und den Rahmenvorgaben zur Innovation aus dem Netzwerk werden alle weiteren inhaltlichen und organisatorischen Vorgaben, die aus dem Netzwerk kommen, für die Adoption als hemmend angesehen. Diese Sicht hat sich im Bildungsnetzwerk jedoch erst durch die Er-

fahrungen und den Austausch der Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteure im Netzwerk eingestellt (vgl. Kapitel 4.4.1):

„Ja, teilweise eben schon diese engen Vorgaben und das hat das [Netzwerk] ja auch immer weiter aufgegeben, [so]dass die Vorgaben ja auch immer offener und offener wurden“ (B6, 60 – 60).

Die Autonomie der Schule bei der individuellen Ausgestaltung der Innovation und „der Art der Durchführung“ (B3, 43 – 44) senkt somit für die Mitarbeiter die Schwelle zur Adoption der Innovation und fördert dadurch eine schnellere Adoption an der Schule:

„[Dass jeder] sich irgendwie immer unterordnen kann [...]. Da findet jeder sein – da passt jede Lektüre letztlich dazu, weil das uns nicht so groß [vorgegeben war]“ (ebd.).

Die Mitarbeiter müssen dementsprechend die Möglichkeit dazu haben, externe Angebote freiwillig für sich auszuwählen, die zu den strukturellen Bedingungen der Schule bzw. Klasse bzw. den persönlichen Rahmenbedingungen passen. Andernfalls entsteht ein Zwang, der für die Adoption der Innovation nicht förderlich ist:

„Aber manche fanden es natürlich auch so ein bisschen erdrückend, weil sie das Gefühl hatten, da müssen sie mitziehen. Die meisten fanden es okay, aber sie haben das eben so für sich rausgewählt [...] und gesagt: ‚Nehme ich an oder nehme ich eben nicht an‘ oder wie auch immer“ (B6, 44 – 44).

Beide Stadtteilbeauftragten der frühen Adoptoren haben die Adoption der Innovation für die Schule nicht grundsätzlich vom Kollegium abstimmen lassen und somit bereits die individuelle Adoption freigestellt. Diese schulinterne Offenheit in Bezug auf die generelle Adoption der Innovation erweist sich zum Teil – im Gegensatz zu der externen Offenheit – für deren Adoption als hemmend. Darauf wird in den Kapiteln zu den Beeinflussungsfaktoren der Institutionalisierung und den Vorgaben der Schulleitung detailliert eingegangen (vgl. Kapitel 4.3.2 und 4.3.4).

Späte Adoptoren

Bei der Kategorienbeschreibung zur Kompatibilität ist anhand der Wahrnehmungen der Befragten deutlich geworden, dass die Adoption der Innovation von der Kompatibilität mit den Inhalten und Strukturen der jeweiligen Schule abhängig ist. Der Netzwerkakteur B7 nimmt für sich selbst einen großen Handlungsspielraum bezüglich der Innovation innerhalb der Schule wahr. Diese Autonomie identifiziert er für die konkrete Umsetzung an der Schule als unabdingbar für Innovationen wie der analysierten Innovation, die nicht durch die Bildungsadministration *top-down* vorgegeben sind, sondern *at-the-bottom* in einem freiwilligen Zusammenschluss von Schulen entstehen:

„Also, ich denke mal, das ist eine Sache, die ist ja freiwillig und das musst du ja relativ offen halten“ (B7, 62 – 62).

Der Stadtteilbeauftragte B5 nimmt ebenfalls eine hohe Autonomie an seiner Schule wahr:

„[J]eder Jahrgang überlegt sich ein bisschen das Thema, was passt oder gut aus dem Unterricht sich auch entwickelt“ (B5, 35 – 35).

Hierbei handelt es sich jedoch nicht um alle Jahrgänge der Schule. Es waren überwiegend die Jahrgänge beteiligt, in denen der Stadtteilbeauftragte vertreten war:

„Das [...] waren eben oft auch Klassen, in denen ich dann Deutsch hatte und wir uns dann gemeinsam überlegt haben, welches Thema und dass man auch noch was dazu nimmt, meinetwegen für Mathe und was, was mit Kunst zu tun hat“ (B5, 94 – 94).

Die große Offenheit führt an der Schule des Befragten B5 auch dazu, dass es nicht zu einer gemeinsamen thematischen Absprache für die gesamte Schule mit einer Abstimmung auf einer Gesamtkonferenz kam, sondern „individuell abgesprochen und [...] überlegt [wurde]“ (vgl. B5, 93 – 94). Er verdeutlicht, dass diese Offenheit an der Schule und die damit verbundene Zusammenarbeit der Mitarbeiter erst mit durch den personellen Strukturwandel an der Schule ermöglicht wurden. Zu Beginn der Adoption besteht auf der einen Seite zwar die Möglichkeit zur freien Ausgestaltung der Innovation, um eine Kompatibilität mit den strukturellen und personellen Bedingungen zu erreichen. Auf der anderen Seite sind jedoch die schulischen Strukturen an der Schule so, dass die Innovation trotz dieser Autonomie von Seiten des Netzwerkes und der Schule die Adoption der Innovation hemmt. Die Notwendigkeit dieser Offenheit der Innovation zur Anpassung an die schulischen Gegebenheiten ist aus Sicht des Stadtteilbeauftragten B7 eng mit den personellen Strukturen verknüpft. So sieht sich der Stadtteilbeauftragte in der Verantwortung, die Mitarbeiter regelmäßig zur Adoption zu motivieren (vgl. Kapitel 2.2.2). Aus diesem Grund wurden die strikten Vorgaben aus dem Netzwerk verringert, da diese, wie von den Befragten der anderen beiden Adoptorengruppen beschrieben, die Adoption der Innovation negativ beeinflussen:

„Aber es ist doch jeder froh, dass überhaupt irgendwie jemand was macht und von daher – und ich meine, das [Netzwerk] oder [B2] hält das ja auch alles immer sehr, sehr offen“ (B7, 68 – 68).

Aus diesem Grund gibt es aus dem Netzwerk lediglich Rahmenvorgaben in Form eines gemeinsamen Oberthemas und eine Absprache dahin gehend, „in welcher Form die Ergebnisse dargestellt werden sollen“ (B5, 82 – 82). Jede Schule hat dann die Möglichkeit, die Innovation entsprechend ihren strukturellen und personellen Rahmenbedingungen so anzupassen, dass eine Adoption möglich ist:

„Ja, aber es ist eben, weil [B2] das eben auch so offen lässt, ist es ja im Grunde auch für jeden so-so offen. Und jede Schule hat sich da irgendwo jetzt so einen Schwerpunkt gesetzt und das machen die. [Die Schule A] hat immer [ihre] Krimi-Erzählung gemacht, ne. Und die eine, die [Schule B], die haben eben ihre Rallyes gemacht, so, da hat sich das nachher irgendwie etabliert. Jeder macht immer irgendwie, ja, jede Schule macht das eigene Ding“ (B7, 150 – 150).

Das gemeinsame Beschließen des Rahmenthemas und die gemeinsamen Absprachen im Netzwerk scheinen dazu beizutragen, dass die Innovation von allen Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren mitgetragen wird. Dadurch können eventuelle Vorbehalte und bekannte Schwierigkeiten zur Umsetzung in der jeweiligen Schule bereits frühzeitig in die Findung des Rahmenthemas einbezogen werden.

Während die geringen Vorgaben aus dem Netzwerk und die damit verbundene Offenheit einerseits die Akzeptanz im Kollegium erhöhen, nimmt die Adoption an der Schule unter Umständen andererseits mehr Zeit in Anspruch als bei einer frühen Institutionalisierung (vgl. Kapitel 4.3.4):

„Ich denke schon, dass eine größere Akzeptanz dann da war. Je länger irgendwas stattfindet, desto eher, ja, wird es gemacht. [I]n dem Moment, wo es läuft oder jedes Jahr wieder stattfindet – zum Schluss haben sich schon mehr beteiligt oder es war auch im Kopf der Leute drin [...]. Es war schon so institutionalisiert. Es ist anders als am Anfang“ (B7, 186 – 186).

Fazit

Im Gegensatz zu den schulinternen Vorgaben, die sich für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk als förderlich herausgestellt haben (vgl. Kapitel 4.3.4), wirken die Vorgaben zur Innovation, die aus dem Netzwerk heraus an die adoptierenden Schulen gerichtet sind, hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit. Bei der Darstellung der Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit anhand der Kompatibilität der Innovation (vgl. Kapitel 4.1.4) ist deutlich geworden, dass diese zum einen von der inhaltlichen Kompatibilität und zum anderen von ihrer Passung zu den Strukturen der jeweiligen adoptierenden Schule abhängig ist. Obwohl die innovativen und frühen Adoptoren eine höhere Kompatibilität der Innovation mit den jeweiligen Schulen beschreiben als die späten Adoptoren, verdeutlichen die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure aller Adoptionsgruppen, dass eine Offenheit für Anpassungsmöglichkeiten an die schulischen Bedingungen für eine hohe Adoptionsrate auf Seiten der Mitarbeiter und somit für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation notwendig ist. So hemmen externe Vorgaben, die über die rahmensetzenden Vorgaben hinausgehen, die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk. Die anfänglich strikten Vorgaben aus dem Netzwerk haben die Diffusion entsprechend gehemmt.

Durch die Reduzierung dieser auf Rahmenvorgaben konnte die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk erhöht werden.

Das aus der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews gebildete Kategoriensystem der Einflussfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation wurde im Verlauf dieses vierten Kapitels dargestellt. Dabei wurden die vier Hauptkategorien und ihre dreizehn Subkategorien (vgl. Abb. 16) anhand des Fokus des erkenntnisleitenden Interesses auf die Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes nach den Adoptorengruppen differenziert dargestellt. Dieser Vergleich des Einflusses der Faktoren auf die Adoption der Innovation und die Geschwindigkeit, mit der die Innovation von den im Netzwerk vertretenen Schulen adoptiert wird, bildet die Grundlage, um die Kategorien der Einflussfaktoren im folgenden Kapitel 5 zu diskutieren und erste Hypothesen im Zusammenhang mit der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) abzuleiten.

5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse bezüglich der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation

Das Kategoriensystem mit seinen vier Gruppen von Beeinflussungsfaktoren (vgl. Kapitel 4) wird im Verlauf dieses Kapitels im Hinblick auf seinen Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit inhaltlich diskutiert (vgl. Kapitel 5.1). Hieraus wird ein Modell abgeleitet, auf Grundlage dessen sich erste Hypothesen für die zu Beginn dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) gestellten Forschungsfrage zu den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem Bildungsnetzwerk bilden lassen (vgl. Kapitel 5.2). Anschließend werden die empirischen Ergebnisse dieser Analyse unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert (vgl. Kapitel 5.3), um in diesem Kapitel aus den Erkenntnissen abschließend Implikationen für die Praxis abzuleiten (vgl. Kapitel 5.4).

5.1 Inhaltliche Diskussion

Bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen dieser Arbeit wird zum einen Bezug auf die theoretischen Grundlagen dieser Analyse genommen (vgl. Kapitel 2), um Analogien zum bisherigen Forschungsstand und Abgrenzungen resp. Erweiterungen aufzuzeigen, die sich durch den empirischen Teil dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) ergeben haben. Zum anderen werden unterstützend weitere theoretische sowie empirische Erkenntnisse für die Diskussion herangezogen. Hierzu wird im ersten Abschnitt mit den Charakteristika der Innovation begonnen (vgl. Kapitel 5.1.1). In den folgenden zwei Abschnitten setzt sich der Autor mit den adoptorspezifischen Charakteristika auseinander (vgl. Kapitel 5.1.2 und 5.1.3). Im Kapitel 5.1.4 werden die Erkenntnisse zum Einfluss der Charakteristika der Netzwerkeinbettung auf die Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diskutiert.

5.1.1 Charakteristika der Innovation

Bei der Analyse dieser Arbeit zeigte sich, inwiefern die von Rogers beschriebenen „Charakteristika der Innovation“ (vgl. Rogers 2003, 229 ff.) die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundiert, in den Adoptorengruppen beeinflussen. Die Abbildung 17 stellt diesen Einfluss grafisch dar.

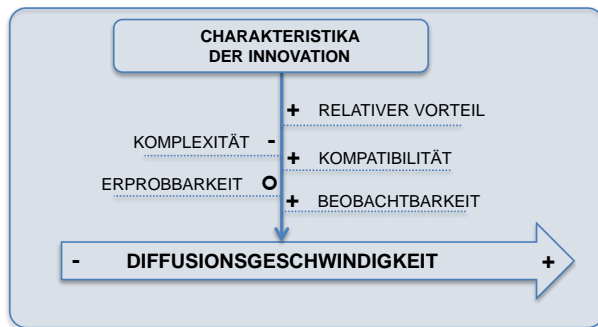


Abbildung 17: Charakteristika der Innovation (eigene Darstellung)²⁵

Dabei ließ sich über die analysierten Adoptorengruppen nur bei vier der fünf Charakteristika der Innovation nach Rogers (2003) ein Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit nachweisen. Hierzu zählen:

- Relativer Vorteil
- Beobachtbarkeit
- Komplexität und
- Kompatibilität

Obwohl auf das Charakteristikum der Erprobbarkeit (Einfluss in der Abb. 17 mit „o“ gekennzeichnet) innerhalb der Befragung explizit eingegangen wurde, ließ sich bei den Akteuren des analysierten Bildungsnetzwerkes keine Bedeutung der Erprobbarkeit auf die Diffusionsgeschwindigkeit nachweisen. Keiner der befragten Adoptoren nutzte Phasen der Erprobung vor der Adoption der Innovation. Dabei lässt sich kein Unterschied zwischen den vier Adoptorengruppen – von den innovativen bis zu den Nicht-Adoptoren – erkennen. Bei den innovativen Adoptoren wird außerdem deutlich, dass eine Erprobung der Innovation die Diffusionsgeschwindigkeit nicht weiter hätte erhöhen können, da die Adoption als Schule bereits umgehend auf die Initiierung der Innovation folgte. Rogers (2003) Erkenntnisse zum Einfluss des Charakteristikums der Erprobbarkeit einer Innovation auf die Meinungsbildung eines Individuums oder einer Organisation im Rahmen des Adoptionsprozesses lassen sich damit nicht für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation belegen. Obwohl die Diffusion einer Innovation „das aggregierte Ergebnis der individuellen Übernahmeentscheidungen (Adoption) der Mitglieder des sozialen Systems (Individuen, Gruppen, Organisationen)“ (Diller 2001, 300)

²⁵ Der Einfluss eines Faktors auf die Diffusionsgeschwindigkeit wird in dieser und den folgenden Grafiken zu den weiteren Beeinflussungsfaktoren bei einem positiven Einfluss mit einem Plus (+) und bei einem negativen Einfluss mit einem Minus (-) gekennzeichnet. Besitzt ein Faktor keinen Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit, wird dieses in der Grafik durch einen Kreis (o) dargestellt.

ist, hat die Erprobbarkeit der Innovation in dem vorliegend analysierten Bildungsnetzwerk folglich keinen Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit.

Die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation zeigt im Rahmen der vorliegenden Analyse eine Sequenzialität bei den vier Charakteristika. Dabei gilt der relative Vorteil der Innovation für die potenziellen Adoptoren als prioritär, sodass die Innovation ohne diesen wahrgenommenen relativen Vorteil unabhängig von den weiteren Charakteristika nicht übernommen wird. Dieses Ergebnis unterscheidet sich von Rogers' Theorie, der die fünf Charakteristika als gleichwertige Merkmale einer Innovation beschreibt, die von den potenziellen Adoptoren nebeneinander geprüft werden (vgl. Rogers 2003, 15 f.). Völlink et al. (2002) äußern ebenfalls Kritik an Rogers' Modell, da es den Verlauf von Entscheidungsprozessen nicht hinreichend abbildet. Demnach würden rationale Entscheider die Charakteristika der Innovation nicht – wie von Rogers propagiert – parallel prüfen, sondern nach deren Wertigkeit abgestuft nacheinander. Dies entspricht dem Ergebnis der vorliegenden Analyse, dass der relative Vorteil der Innovation für die Diffusion in dem regionalen Bildungsnetzwerk ein maßgeblicher Einflussfaktor ist. Dabei lässt sich der relative Vorteil eines potenziellen Adoptors nach den Erkenntnissen der Analyse dieser Arbeit in folgende zwei Cluster unterteilen (vgl. Kapitel 4.1.1):

1. Relativer Vorteil für die pädagogische Arbeit: Dieser bezieht sich auf die individuellen Vorteile für den einzelnen Mitarbeiter einer Organisation.
2. Relativer Vorteil für die gesamte Schule: Dieser umfasst wahrgenommene Vorteile sowohl für den einzelnen Mitarbeiter als auch die Organisation als Gesamtheit.

Die Abstufung der Einflussfaktoren nach deren Wertigkeit wird bei den Nicht-Adoptoren des analysierten Bildungsnetzwerkes am deutlichsten. Für diese Adoptorengruppe haben neben dem relativen Vorteil die übrigen drei Charakteristika der Innovation bei der Entscheidung für resp. gegen die Adoption der Innovation keine Bedeutung. Aus diesem

B8: „Wir haben ja mit-mit der Leseweche, die interessiert uns eher peripher.“ (B8, 4 – 4)

Interviewer: „Ja, also, ist das eigentlich ja bei Ihnen dann gar nichts Neues in der Form?“

B8: „Nee, überhaupt nicht. [...]. Die Kollegen sehen auch den Sinn nicht so sehr, weil, wir [...] haben unseren Lesewettbewerb [...].“ (B8, 5 – 6)

Grund sind diese von ihnen auch nicht, wie in Rogers' Modell unterstellt, entsprechend geprüft worden, nachdem die Adoption der Innovation für die Schule keinen relativen Vorteil in Bezug auf eines der beiden Cluster besitzt.

Der relative Vorteil kann somit als Ausschlusskriterium für die Diffusion einer Innovation angesehen werden. Das heißt, ob eine Innovation diffundiert oder nicht, ist von dem relativen Vorteil abhängig, den der potenzielle Adopter der Innovation (nicht) zuschreibt.

Dieses Charakteristikum hat aber nicht nur eine endgültige Bedeutung für die Diffusion einer Innovation, sondern beeinflusst zusätzlich deren Geschwindigkeit. Während bei den innovativen und frühen Adoptoren ein deutlicher Vorteil der Innovation für die Schule gesehen wurde, ist dieses bei den späten Adoptoren zumindest zu Beginn nicht bei allen notwendigerweise zu beteiligenden Mitarbeitern der Fall. Sinn und Nutzen der Innovation müssen für die potenziellen Adoptoren zu erkennen sein, um die mit der Innovation eventuell verbundenen Überforderungsreaktionen sowie gefühlter Mehrarbeit und anderen Unsicherheiten entgegenzuwirken (vgl. Kriegesmann et al. 2006, 71). Dieser Sinn bzw. Nutzen der Innovation lässt sich bei den Adoptoren dieser Analyse einem der zwei identifizierten Cluster des relativen Vorteils zuschreiben. Die pädagogische Interessentheorie (vgl. Krapp/Prenzel 1992) bestätigt die Bedeutung des wahrgenommenen relativen Vorteils für die Diffusionsgeschwindigkeit in dem Sinne, dass die inhaltliche Relevanz, die der Innovation beigemessen wird, ein entscheidender Faktor für die Motivation der potenziellen Adoptoren ist (vgl. Gräsel et al. 2006b, 506). Da die Netzwerkakteure gleichzeitig Mitglieder einer Schule sind und die Adoption einer Innovation in Schulen die Adoption dieser seitens von allen Organisationsmitgliedern erfordert, muss auch von allen Mitgliedern ein relativer Vorteil darin gesehen werden. Nehmen einzelne Mitglieder den relativen Vorteil erst später wahr oder ist eine bessere Darstellung des Vorteils durch andere Akteure erforderlich, so beeinflusst dieses die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Das folgende Zitat eines Stadtteilbeauftragten verdeutlicht diesen Einfluss des relativen Vorteils deutlich:

„[Am] Anfang hat auch gefehlt, dass die Idee zündete“ (B5, 40 –40).

Wie sich in der folgenden Beschreibung der weiteren Charakteristika zeigt, lässt dieser herausgehobene Einfluss des relativen Vorteils jedoch nicht den von Völlink et al. beschriebenen Umkehrschluss zu, dass eine Innovation mit einem relativen Vorteilsversprechen ohne weitere Prüfung der weiteren Charakteristika der Innovation adoptiert wird (vgl. Völlink et al. 2002). Kompatibilität, Beobachtbarkeit und Komplexität der Innovation haben als weitere von den Adoptoren wahrgenommene Charakteristika ebenso wie der relative Vorteil Einfluss auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundiert. Neben dem relativen Vorteil handelt es sich bei der Beobachtbarkeit um ein weiteres Charakteristikum der Innovation, das die Diffusionsgeschwindigkeit beeinflusst. Mit der Verbesse-

rung der Lesekompetenz der Schüler und deren gesteigerter Motivation, zu lesen, handelt es sich bei den Zielen der Innovation um sog. *Software*-Aspekte, deren Erreichen von den potenziellen Adoptoren nicht direkt bzw. erst mit zeitlicher Verzögerung zu beobachten ist (vgl. Rogers 2003, 259). Im zweiten Kapitel wurde aufgezeigt, dass Innovationen, bei denen der *Software*-Aspekt überwiegt, eine langsamere Adoptionsrate aufweisen (vgl. ebd.). Singhal/Rogers (2003) beschreiben zur gelingenden Adoption die Notwendigkeit der Transferierung dieser *Software*-Aspekte der Innovation in *Hardware*-Aspekte (vgl. ebd.). Dies lässt sich auch für die Diffusionsgeschwindigkeit in dem analysierten Bildungsnetzwerk bestätigen. Hierbei besteht ein Zusammenhang zum Charakteristikum „Komplexität“: Eine fehlende Beobachtbarkeit (aufgrund zu gering ausgeprägter *Hardware*-Aspekte) erhöht die Komplexität der Innovation, was wiederum die Diffusion der Innovation (negativ) beeinflusst. Durch die Vernetzung der Schulen in dem Bildungsnetzwerk steht ein breites Angebot von Möglichkeiten zur Beobachtung der Innovation (Angebote an anderen Schulen, gemeinsam organisierte zentrale Angebote für alle Schulen etc.) zur Verfügung, das von allen Schulen genutzt werden kann und insbesondere die späten Adoptoren dabei unterstützt, gegenüber der Innovation bestehenden Widerstand abzubauen.

Evaluationsforschungen von Transferprozessen identifizieren die Beobachtung des Nutzens einer Innovation als unterstützend für deren Transfer und bestätigen somit insofern die Analyseergebnisse dieser Arbeit, als die Beobachtung die Adoptionsrate der Innovation von adoptierenden Individuen bzw. Schulen fördert. Patton (1997) stellt in diesem Zusammenhang die „Argumentation über den Nutzen der Innovation“ (vgl. Gräsel et al. 2006b, 512) als förderlicher für die Übernahme der Innovation dar als das Ausüben von „Druck durch die Betonung der Notwendigkeit der Veränderung“ (ebd.). Gleichzeitig zeigt sich im Rahmen dieser Arbeit, dass die Möglichkeiten zur Beobachtung von den späten im Gegensatz zu den innovativen und frühen Adoptoren in geringerem Maße angenommen werden. Dies hat entsprechende (negative) Auswirkungen auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk.

Die Komplexität einer Innovation ist das dritte Charakteristikum, das die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die Innovation in dem Netzwerk diffundiert. Bei der analysierten Innovationsdiffusion sind die beteiligten Akteure auf unterschiedlichen Ebenen in den Innovationsprozess eingebunden. Dies führt zu einer von den potenziellen Adoptoren subjektiven Zuschreibung von Komplexität zu der Innovation. Wird eine Innovation von den Adoptoren als komplex wahrgenommen, kann dies zu Konfliktkonstellationen führen (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 13), die sich (negativ) auf die Diffusionsgeschwindigkeit auswirken (vgl.

Vahs/Burmester 2005, 52). Bei der analysierten Innovation äußert sich dies in dem Widerstand bei den betroffenen individuellen Adoptoren. Als je komplexer die Innovation von den Mitgliedern der Schulen in dem Netzwerk eingeschätzt wird, desto später wird diese von der gesamten Organisation übernommen. Entsprechend nimmt die wahrgenommene Komplexität der Innovation von den innovativen bis zu den späten Adoptoren zu. Eine komplexe Innovation führt bei den potenziellen Adoptoren zu Widerstand. Während bei den innovativen und frühen Adoptoren durch die Beobachtbarkeit der Innovation mithilfe von *Hardware*-Aspekten die Komplexität verringert wird, wird diese Möglichkeit von den späten Adoptoren nur in eingeschränktem Maße wahrgenommen. Dies führt zu einer langsameren Diffusion der Innovation innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes. Diese zeitliche Dimension der Komplexität wird durch die dadurch notwendig werdenden Austausche der Stadtteilbeauftragten verstärkt (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 13) auf deren Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit im Kapitel 5.1.4 detailliert eingegangen wird. Im Gegensatz zu den anderen Mitgliedern der jeweiligen Schulen der Adoptorengruppen ist die Innovation trotz ihrer originär weniger offenkundig beobachtbaren Ziele aus Sicht der Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure nicht komplex. Ebenso fehlen ihnen die Möglichkeiten zur Beobachtung der anderen Mitglieder, da diese erst von den Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteuren selbst ermöglicht werden. Diese Gruppe ist an der konzeptionellen Entwicklung der Innovation im Bildungsnetzwerk jedoch überwiegend direkt beteiligt, weshalb ihnen die Innovation leicht verständlich erscheint. Hinzu kommt der intensive Austausch dieser Gruppe innerhalb des Bildungsnetzwerkes, was die Komplexität der Innovation zusätzlich verringert. Die von den potenziellen Adoptoren wahrgenommene Komplexität der Innovation wirkt folglich hemmend auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation innerhalb des Netzwerkes diffundiert, während die anderen Charakteristika der Innovation die Diffusionsgeschwindigkeit positiv beeinflussen. Dies deckt sich mit Rogers' Theorie des negativen Zusammenhangs zwischen der wahrgenommenen Komplexität einer Innovation durch die potenziellen Adoptoren und der Adoptionsrate dieser Innovation:

„The complexity of an innovation, as perceived by the members of a social system, is negatively related to its rate of adoption“ (Rogers 2003, 257).

Die Erkenntnisse dieser Analyse bestätigen und erweitern Rogers' Theorie um den Aspekt der Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes.

Die Kompatibilität, als viertes Charakteristikum einer Innovation, wirkt wiederum unterstützend auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundiert.

Bei der von den Individuen zur Adoption als notwendig wahrgenommenen Kompatibilität der Innovation handelt es sich insbesondere um eine möglichst hohe Passung der Innovation zu den jeweiligen schulischen Strukturen. Eine zu große Abweichung führt bei den potenziellen Adoptoren zu Widerstand bzw. zur Ablehnung der Innovation. Dabei nimmt diese Passung von den innovativen bis zu den späten Adoptoren kontinuierlich ab. Die große Bedeutung der Kompatibilität für die Adoption von Innovationen wird auch durch andere Untersuchungen der schulischen Innovationsforschung bestätigt (vgl. z. B. Berg et al. 2000; Fullan 2007). Beispielsweise zeigen sich ähnliche Erkenntnisse in der Transferforschung (vgl. Gräsel et al. 2006b, 504). Eine mangelnde Kompatibilität „der Innovationsziele mit bestehenden Normen, Problemen oder persönlichen Wertvorstellungen“ (Dalin et al. 1999 in Gräsel et al. 2006b, 494) hat sich für den Transferprozess ebenfalls als hinderlich herausgestellt. In der weiteren schulischen Innovationsforschung wird hauptsächlich auf die individuelle Ebene der Lehrkräfte mit ihren Denk- und Handlungsmustern fokussiert, während die Kompatibilität der Innovation mit den schulischen Strukturen unbeachtet bleibt oder zumindest nachrangig betrachtet wird (vgl. z. B. Borko 2004; Garet et al. 2001; Putnam/Borko 2000). Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen hingegen, dass die Kompatibilität resp. Inkompatibilität die Diffusionsgeschwindigkeit auf beiden Ebenen (Individuum und Organisation) beeinflusst. Inkompatibilität erfordert demnach eine Anpassung der Innovation an die an der Schule gegebenen Strukturen, was die Diffusionsgeschwindigkeit entsprechend verlangsamt. Gleichsam muss es für die einzelne Schule möglich sein, die Innovation innerhalb der vom Netzwerk vorgegebenen Rahmenvorgaben (vgl. Kapitel 5.1.4) entsprechend ihren Rahmenbedingungen anzupassen, um eine Adoption zu ermöglichen. Dies verdeutlicht den Zusammenhang zur Autonomie der potenziellen Adoptoren im Netzwerk resp. die Auswirkungen von Vorgaben aus dem Netzwerk, auf die im Kapitel 5.1.4 „Charakteristika der Netzwerkeinbettung“ detailliert eingegangen wird. Liegt keine entsprechende Schulstruktur, die eine gemeinsame Identität der Schulgemeinschaft ermöglicht (z. B. Schulprogramm, Leitbild) vor (vgl. z. B. Holtappels 2010, 52; Schratz 2009), zeigt sich im Rahmen dieser Analyse, dass die Adoption der Innovation zusätzlich von der Kompatibilität mit jedem einzelnen Mitarbeiter abhängig ist. Dies erschwert die Adoption der Innovation zusätzlich und verlangsamt somit die Diffusion innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Bei den späten Adoptoren ist die Innovation anfangs weder mit der Schulstruktur noch allen Mitarbeitern und der Schulleitung kompatibel. Obwohl die bisherige Diffusionsforschung zeigt, dass die Vorhersagekraft der Adoptionsrate durch die Kompatibilität geringer ist als durch den relativen Vorteil (vgl. Rogers 2003, 249), scheint in den dieser Arbeit zugrunde liegenden Schulen gerade die Kompatibilität der Neuerung mit den

strukturellen Rahmenbedingungen der Organisation eine nicht geringe Bedeutung für die Adoptionsrate zu haben.

In Bezug auf Rogers' fünftes Charakteristikum, die Erprobbarkeit, konnte in dieser Untersuchung kein Einfluss dieser auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des untersuchten Bildungsnetzwerkes nachgewiesen werden. Insbesondere bei den frühen Adoptoren kommt der Erprobbarkeit der Innovation nach Rogers eine große Bedeutung für die Adoption zu (vgl. Rogers 2003, 258). Die Erprobbarkeit wird jedoch von keiner der drei bzw. vier Adoptorengruppen für die Adoption als relevant beschrieben und diese übt demnach weder bei den frühen noch den anderen Adoptoren Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation aus. Dadurch ergänzt dieses Ergebnis weitere empirische Untersuchungen, die auf eine unterschiedliche Bedeutung der Charakteristika von Innovationen für Übernahmeentscheidungen verweisen (vgl. Rürup 2007, 60). So konnte auch in anderen Forschungszusammenhängen der Einfluss der Erprobbarkeit auf die Adoption kaum nachgewiesen werden (vgl. Andrews 1998; Völlink et al. 2002).

Abschließend lässt sich als Ergebnis aus der Analyse ableiten, dass die Charakteristika der Innovation keine Letzterer fest zuschreibbaren bzw. objektiven Charakteristika sind. Ein und dieselbe Innovation wird von den Akteuren des Netzwerkes bezüglich des relativen Vorteils, der Komplexität und der Kompatibilität unterschiedlich wahrgenommen und auch die Beobachtbarkeit wirkt im Hinblick auf ihre Notwendigkeit unterschiedlich auf die potenziellen Adoptoren, welche die Möglichkeit zur Beobachtung ebenso verschieden nutzen. Die Bewertung der Charakteristika der Innovation erfolgt individuell – im Abgleich mit den Rahmenbedingungen der adoptierenden Person und der adoptierenden Organisation, in welche die Person eingebunden ist. In den folgenden zwei Abschnitten werden diese Rahmenbedingungen der Individuen (vgl. Kapitel 5.1.2) und der Organisation (vgl. Kapitel 5.1.3) aufgegriffen und ihr jeweiliger Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der analysierten Innovation wird diskutiert.

5.1.2 Charakteristika der Individuen

Die Diffusion einer Innovation ist ohne die Systemmitglieder der adoptierenden Schulen des Bildungsnetzwerkes undenkbar, weshalb sie auch Rogers im Rahmen des Adoptionsprozesses von Innovationen herausstellt (vgl. Rogers 2003, 23). Zum einen hängt die Bewertung der Charakteristika von der individuellen Wahrnehmung der potenziellen Adoptoren ab (vgl. Kapitel 5.1), zum anderen handelt es sich bei der Diffusion einer Innovation um „das aggregierte Ergebnis der individuellen Übernahmeentscheidungen (Adoption) der Mitglieder des sozialen Systems (Individuen, Gruppen, Organisationen)“ (Diller 2001, 300). Letztendlich ist es das

einzelne Individuum, das über die Adoption oder Ablehnung einer Innovation entscheidet (vgl. Gräsel et al. 2006b, 504). Aus diesem Grund beeinflussen neben den im vorherigen Kapitel 5.1.1 dargestellten vier Charakteristika der Innovation die individuellen Eigenschaften der Adoptoren die Geschwindigkeit, mit der eine Innovation innerhalb eines innovierenden sozialen Systems diffundiert. Bei diesen Adoptoren kann es sich um Individuen (vgl. grundlegend Coleman 1966; Ryan/Gross 1943 und aktuell z. B. Fischer 2013; Lian/Yen 2013; Lin 2011; Peres et al. 2010) oder kollektiv entscheidende Akteure, wie die vorliegend analysierten Schulen, handeln (vgl. z. B. Casanovas 2013; Crowston et al. 2013; Lundblad 2003; Rürup 2007).

Da die Netzwerkakteure und einzelnen Mitarbeiter einer Schule innerhalb des Bildungsnetzwerkes in einer Schule als potenzieller Adoptor organisatorisch eingebunden sind, handelt es sich in der Regel nicht um Adoptionsentscheidungen, die ausschließlich individuell getroffen werden können. Stattdessen erfolgt die Adoption im Abgleich mit den an der Schule gegebenen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 18).



Abbildung 18: Adoptionsentscheidungen in Abhängigkeit von der Einbettung in den Gesamtzusammenhang des sozialen Systems (eigene Darstellung)

Diese organisatorische Beeinflussung der Handlungen von Mitarbeitern in Bildungsorganisationen wird auch in weiteren Schulforschungen beschrieben (vgl. z. B. Fullan 2007; BMBF 2003; Brohm 2004; Danisman 2010; Heinen et al. 2013; Huneshagen 2005; Kriegesmann et al. 2006; Raven 2008; Schönknecht 2005). Folglich sind entsprechende Innovationsadoptionen in Schulen als kollektive Adoptionsentscheidungen zu betrachten. Dabei zeigen die bisherigen Arbeiten der Diffusionsforschung, dass sich Organisationen bei der Adoption von Innovationen überwiegend entsprechend den individuellen Adoptorenkategorien der früheren Forschungen verhalten (vgl. Rogers 2003, 409 f.; Speth 2000). Im Rahmen dieser Arbeit hat sich jedoch herausgestellt, dass diese Betrachtungsweise zu kurz greift. Stattdessen sollte eine Trennung zwischen den adoptorbezogenen Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation vorgenommen werden, die auf der einen Seite durch die Organisation entstehen, wie sie im folgenden Kapitel beschrieben werden (vgl. Kapitel 5.3). Auf der ande-

ren Seite wird die Diffusionsgeschwindigkeit durch die individuellen Eigenschaften der Netzwerkakteure und Mitarbeiter der Schule beeinflusst, die im Folgenden als „Charakteristika der Individuen“ beschrieben werden.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit bestätigen die große Bedeutung der Individuen in Bezug auf die Diffusionsgeschwindigkeit, wie sie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargestellt wurden (vgl. Kapitel 2.2.2) auch innerhalb des untersuchten Bildungsnetzwerkes. Dabei lassen sich zwei Kategorien von Beeinflussungskriterien ausmachen, die von den Individuen im Netzwerk und den beteiligten Schulen ausgehen. Hierzu zählen die „Innovationsbereitschaft“ und die „Motivation“ der Individuen innerhalb der im Bildungsnetzwerk vertretenen Schule. Die Abbildung 19 stellt den Einfluss beider Faktoren auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk dar.

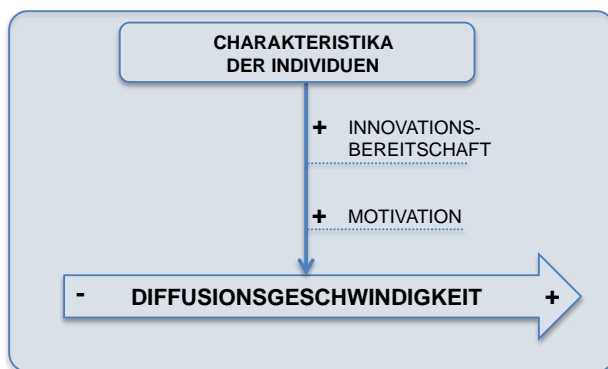


Abbildung 19: Charakteristika der Individuen (eigene Darstellung)

Innovationsbereitschaft

Die Adoption der Innovation ist von einer generellen Bereitschaft der Akteure und Mitarbeiter der im Netzwerk vertretenen Schulen zur Veränderung und Verbesserung des eigenen Handelns abhängig. Diese Offenheit ist notwendig, damit die Innovation nach einer positiv ausfallenden Überprüfung von deren Relevanz für die berufliche Tätigkeit (vgl. relativer Vorteil, Kapitel 5.1.1) adoptiert werden kann. Die Innovationsbereitschaft nimmt im Rahmen dieser Analyse von den innovativen zu den späten Adoptoren ab. Hierin spiegelt sich die Typologie der Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen von Rogers (2003) wider (vgl. Kapitel 2.2.2). Die Einstellung der Beteiligten, d. h. ihre generelle Offenheit gegenüber der zu adoptierenden Innovation, ist ein wichtiger Faktor, der die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die *At-the-bottom*-Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Die Ergebnisse zeigen somit auf, dass sich die in anderen Untersuchungen, beispielsweise der „Policy-Diffusion-Research“ (vgl. Berry/Berry 1999), aufgezeigte Abhängigkeit der Adoptionsrate von der Innovativität auch als Beeinflussungsfaktor hinsichtlich der Diffusionsgeschwindig-

keit der analysierten Innovation erweist. Die Konsumentenforschung konzipiert diese variierende Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen ebenfalls als Persönlichkeitseigenschaft, um damit zu begründen, weshalb einzelne Individuen eher bereit sind, neue Produkte zu testen und zu kaufen, als andere (vgl. z. B. Wood/Swait 2002). Der Einfluss der Veränderungsbereitschaft zeigt sich aber auch in Untersuchungen zu schulischen Veränderungsprozessen als wichtige Dimension, die zur Qualität und Richtung des Prozesses beiträgt (vgl. Ertl/Kremer 2005, 14 f.; Kuzmanovics 2003). So zeigen die Ergebnisse zur Evaluation der Schulprogrammarbeit, dass der Nutzen der Schulprogramme mit der Bereitschaft der in der Schule Tätigen gegenüber Innovationen korreliert (vgl. Burkard/Kanders 2002; Holtappels/Simon 2002). Neben dieser Persönlichkeitseigenschaft beeinflussen im Kontext dieser Arbeit unterschiedliche Gegebenheiten die Innovationsbereitschaft der Individuen: beispielsweise äußere Einflüsse, wie das Lehrerarbeitszeitmodell²⁶, das mit der Innovationsbereitschaft der Individuen im Zusammenhang steht. Dabei beeinflusst das Lehrerarbeitszeitmodell die Offenheit gegenüber Innovationen bei den späten stärker als den frühen und innovativen Adoptoren. Obwohl die zeitliche Faktorisierung im Rahmen des Arbeitszeitmodells für alle Lehrkräfte gleich ist, wird es als unterschiedlich belastend wahrgenommen bzw. wirkt sich die subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastung unterschiedlich auf die Offenheit der Individuen gegenüber Innovationen aus. Die große Innovationsbereitschaft der innovativen Adoptoren wird durch das Lehrerarbeitszeitmodell nicht in demselben Maße wie bei den späten Adoptoren gehemmt. Im Gegensatz zum Lehrerarbeitszeitmodell wirkt das Bildungsnetzwerk, in dem die Schulen durch die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure vertreten sind, durch die vom Netzwerk zur Verfügung gestellten Angebote positiv auf die Innovationsbereitschaft der Individuen. Die Netzwerkakteure bzw. Stadtteilbeauftragten aller beteiligten Schulen der verschiedenen Adoptorengruppen sind der Innovation gegenüber aufgeschlossen. Dennoch adoptieren die Schulen die Innovation zu unterschiedlichen Zeitpunkten, was die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation beeinflusst. Die Begründung dafür besteht laut dem Ergebnis der vorliegenden Analyse darin, dass die Adoption der Innovation als Schule eine Innovationsbereitschaft auf allen Ebenen dieser (Netzwerkakteur, Schulleitung, beteiligte Mitarbeiter) erfordert. Die Erkenntnisse verdeutlichen, dass es nicht ausreicht, dass lediglich einzelne Individuen – und nicht die Gesamtheit der Netzwerkakteure und Mitarbeiter der

²⁶ Das Lehrerarbeitszeitmodell (LAZM) ist eine „an Aufgaben orientierte Verteilung der Lehrerarbeitszeit [...]. Mit seiner faktorisierten Erfassung der Arbeit nach Fächern in Wochenarbeitszeitstunden wurde die frühere Bemessung der Lehrerarbeitszeit in Unterrichtsstunden aufgegeben. [Mit diesem Modell werden] [...] die allgemeinen Arbeitszeiten und die Funktionsanteile der Lehrertätigkeit berücksichtigt [...]“ (<http://www.hamburg.de/bsb/lehrerarbeitszeit/64410/lehrerarbeitszeitmodell>; 16.05.2014).

Schule – eine große Innovationsbereitschaft aufweisen. Stattdessen beeinflusst das „kollektive Innovationsklima“ (Gräsel et al. 2006b, 521) einer Schule die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk.

Motivation

Als zweite Kategorie der Beeinflussungsfaktoren innerhalb der Charakteristika der Individuen geht die Motivation (vgl. Abb. 19) über die Bereitschaft, zu innovieren, des ersten identifizierten Beeinflussungsfaktors hinaus. Somit ist die Motivation nicht ausschließlich auf die spezielle Innovation beschränkt, sondern schließt eine generelle Berufs- bzw. Arbeitsmotivation der Individuen ein.

Das Merkmal der Motivation wirkt auf zwei Ebenen, die sich wechselseitig bedingen. So beeinflusst die individuelle Motivation der beteiligten Akteure die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Während diese Motivation bei den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren der adoptierenden Schulen durchgängig hoch ist, nimmt die Motivation der weiteren Organisationsmitglieder von den innovativen über die frühen bis zu den späten Adoptoren ab. Diese Erkenntnis wird von der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (vgl. Deci/Ryan 1993; 2004) sowie der pädagogischen Interessentheorie (vgl. Krapp/Prenzel 1992) gestützt. Nach dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Bandura 1997) ist die Motivation zu Veränderungen umso höher, je selbstbestimmter sie stattfinden und die potenziellen Adoptoren eine Wirkung mit ihren eigenen Handlungen verbinden (vgl. Gräsel et al. 2006b, 505). Wird dementsprechend die Selbstwirksamkeit eines Individuums mit der Innovation in Frage gestellt, wird die Adoption dadurch erschwert (vgl. ebd., 506). Die Stadtteilbeauftragten und Netzwerkakteure lassen sich innerhalb dieses Modells als intrinsisch motiviert beschreiben: Die Innovation ist für sie persönlich wichtig und bereitet ihnen Freude (vgl. Jäger 2008, 29). Die anderen Mitarbeiter der Adoptorengruppen lassen sich ebenfalls von intrinsisch motiviert bis zu amotiviert einordnen (vgl. Abb. 20).

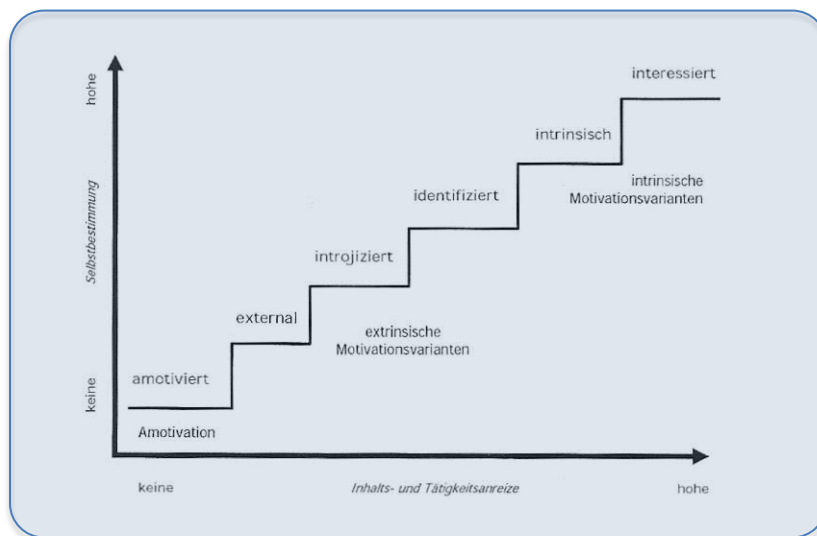


Abbildung 20: Stufen der Motivation (vgl. Prenzel et al. 2000; Ryan/Deci 2000)

So bestätigt die Theorie der Selbstbestimmung den kritischen Aspekt des Gefühls der Fremdsteuerung im Schulentwicklungsprozess (vgl. Gräsel et al. 2006b, 506). Bei den späten Adoptoren führt gerade diese Kritik an den Vorgaben aus dem Bildungsnetzwerk (vgl. Kapitel 4.4.1) zu Widerstand und zur Verzögerung der Diffusion der Innovation. Dies verdeutlicht die zweite Ebene des Beeinflussungsfaktors der Motivation: Mit der Abnahme der intrinsischen Motivation der Organisationsmitglieder eines potenziellen Adoptors steigt der Bedarf an motivationsfördernden Maßnahmen und *vice versa*. Hierzu zählen neben den externen Angeboten des Bildungsnetzwerkes und den Maßnahmen der Netzwerkakteure die Unterstützungsleistungen der Schulleitung in Form von Ressourcen und persönlicher Unterstützung. Aus diesem Grund nimmt die Schulleitung einen zentralen Stellenwert für die Diffusion einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk ein (vgl. Kapitel 4.3.2). Eine ebenso entscheidende Funktion bekleiden die Stadtteilbeauftragten (vgl. Kapitel 4.3.2), die ebenfalls die anderen Mitarbeiter der Schule zur Adoption motivieren. Die Angebote aus dem Bildungsnetzwerk (z. B. zentraler Lesetag, Leserallye, Krimigeschichten), die von allen potenziellen Adoptoren genutzt werden können, sowie eine prominente Schirmherrin stellen sich in der Analyse ebenfalls als zentrale Faktoren dar, die positiv auf die Motivation der potenziellen Adoptoren wirken. Hinzu kommt, dass die Zusammenarbeit innerhalb des Netzwerkes für die Netzwerkakteure motivierend wirkt. Jäger sieht aus Sicht der Motivationstheorie und anhand empirischer Ergebnisse in der Kooperation einen entscheidenden Einflussfaktor für die Förderung der (selbstbestimmten bzw. intrinsischen) Motivation und somit für den Erfolg der Adoption einer Innovation (vgl. Jäger 2004, 117). Nach dem Motivationsmodell erfordern diese Maßnahmen

extrinsische Motivationsvarianten (vgl. Abb. 20), sodass externe Anreize (positive oder negative Konsequenzen) zur Handlung motivieren (vgl. Jäger 2008, 30). Bei amotivierten Individuen fehlt hingegen jegliche Möglichkeit, auch über positive und negative Konsequenzen auf ihre Handlung einzuwirken (vgl. ebd.). Die Diffusion der Innovation erfordert, dass sich die potenziellen Adoptoren mindestens auf einer extrinsischen Motivationsstufe befinden. Die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundiert, wird folglich zum einen durch das Bestehen einer intrinsischen Motivationsstufe bei den individuellen Adoptoren (positiv) beeinflusst und zum anderen durch die Möglichkeit, extern motivierende Anreize zu schaffen, um die zur Adoption der Innovation (ausschließlich) extrinsisch motivierten Mitarbeiter der Schule positiv zu beeinflussen.

Zusammenfassend lassen sich die zentrale Bedeutung jedes einzelnen Akteurs sowie seiner individuellen Innovationsbereitschaft und Motivation innerhalb der Schulen in dem Bildungsnetzwerk als Adoptor festhalten, die sich auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation auswirkt. Neben den zentralen Personen (Netzwerkakteur resp. Stadtteilbeauftragter und Schulleitung) ist die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation von der Gesamtheit der in einer adoptierenden Schule beteiligten Akteure abhängig. Dies bestärkt die in diesem Kapitel eingangs beschriebene organisatorische Einbindung der potenziellen Adoptoren in ihren Schulen (vgl. Abb. 18). Die Netzwerkakteure können die Adoptionsentscheidung dementsprechend nicht ausschließlich individuell treffen. Sie sind durch ihre organisatorische Einbindung vielmehr einerseits in kollektive Adoptionsentscheidungen der an der Schule tätigen und somit von der Innovation betroffenen Akteure eingebunden. Andererseits sind sie von der jeweils individuell getroffenen Adoptionsentscheidung jedes einzelnen Mitarbeiters ihrer Schule abhängig. Dies gilt besonders für Organisationen wie Schulen, die „professionell ausgebildete Experten, sog. Professionelle“ (Röbken 2008, 19), beschäftigen. Die langjährig ausgebildeten Professionellen nutzen eine große Bandbreite von Fähigkeiten, um die komplexen Aufgaben zu erledigen. So werden die vielen Prozessschritte nicht in einzelne Arbeitsschritte zergliedert, sondern jeweils von einem einzelnen Professionellen ausgeführt. Dies führt in den sog. Expertenorganisationen zu einem hohen Grad an Autonomie der Experten bei der Aufgabenerfüllung (vgl. ebd., 19). Diese „autonome Rolle ist ein wichtiger Faktor für den Erfolg schulischer Innovationen“ (Dalín et al. 1996, 175). Gleichzeitig kann die Organisationsentwicklung durch die hohe Autonomie erschwert werden. Professionelle fühlen sich häufig zuerst ihrer Profession und erst nachrangig der Organisation verpflichtet, in der sie tätig sind (vgl. Röbken 2008, 19). Leithwood et al. (1996) fanden beispielsweise in einer Untersuchung zur Implementierung von Curricula heraus, dass Lehrkräfte ihre Entscheidungen für oder ge-

gen die Adoption einer Innovation zu einem gewissen Teil auf Basis von Gesprächen mit Kollegen, zum größten Teil jedoch für sich treffen (vgl. ebd.). So dominiert weitgehend die Perspektive „Ich und meine Klasse“ anstelle von „Wir und unsere Schule“ (vgl. Dalin et al. 1996, 176). Zu innovativem Denken kann nur angeregt, informiert oder sogar begeistert werden, aber gezwungen werden können die Lehrkräfte – im Gegensatz zu Mitarbeitern anderer Wirtschaftszweige – wesentlich schwieriger. Sie müssen beispielsweise im Falle der Ablehnung von pädagogischen Veränderungen weder mit Konsequenzen rechnen, beispielsweise bei Beförderungen nicht berücksichtigt zu werden, noch befürchten, entlassen zu werden (vgl. ebd., 207; Gräsel et al. 2006b, 473).

Wie bei den Charakteristika der Innovation finden sich auch widersprüchliche Beschreibungen in den Interviews, die sich den Charakteristika der Individuen zuschreiben lassen. So bestehen in der Wahrnehmung der befragten Netzwerkakteure unterschiedliche Auswirkungen des Verhaltens der als älter bezeichneten Mitarbeiter der Schulen auf die Diffusionsgeschwindigkeit. Während diese von einem Befragten der innovativen Adoptoren für die Adoption als förderlich beschrieben werden, beschreibt sie ein Netzwerkakteur der frühen Adoptoren als Widerständler. Er beschreibt die jüngeren Kollegen im Gegenzug als innovationsfreundlich. Dies wirft die Frage auf, inwiefern das Alter der Mitarbeiter Auswirkung auf ihre Innovationsbereitschaft oder ihre Motivation hat. Da jedoch weder die weiteren Befragten derselben Adoptorengruppen noch die der Gruppe der späten Adoptoren ähnliche Wahrnehmungen beschreiben, lässt sich für das Alter der adoptierenden Individuen weder eine förderliche noch eine hemmende Wirkung auf die Diffusionsgeschwindigkeit erkennen. In dem Modell von Huberman (1992) zu den Entwicklungsstadien von Lehrkräften verändert sich deren Einstellung in Bezug auf Veränderungen im Laufe der Berufsjahre (vgl. Schönknecht 2005, 4 f.). In der dem Modell zugrunde liegenden Stichprobe überwog eine resignative Haltung der älteren Lehrkräfte, die sich in fehlendem Engagement äußert (vgl. ebd.). Schönknecht beschreibt in ihrer Studie zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften ebenfalls Auswirkungen auf die Innovativität mit steigender Berufserfahrung (vgl. ebd., 10). Die Auswertung der Altersangaben und der Berufserfahrung der befragten Netzwerkakteure im Rahmen dieser Arbeit zeigt bezogen auf die Adoptionsrate der Innovation an ihren Schulen hingegen keinen Zusammenhang zur Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation (vgl. Tab. 4). Der Widerspruch bezüglich des Einflusses des Alters der Individuen auf die Diffusionsgeschwindigkeit lässt sich unter dem gewählten Forschungsdesign mit seiner kleinen Stichprobe ($n = 9$) nicht auflösen. So bleiben beispielsweise Alter und Berufserfahrung der weiteren Individuen in den adoptierenden Schulen unberücksichtigt. Aus diesem Grund fließen in das

Modell, wie es im Kapitel 5.2 dargestellt wird, lediglich die beschriebenen Persönlichkeitsvariablen dieses Kapitels ein.

Tabelle 4: Alter der befragten Netzwerkakteure (eigene Darstellung)

Persönliche Merkmale der Befragten			
Adoptorengruppe	Name	Alter in Jahren	Berufserfahrung in Jahren
Innovative Adoptoren	B9	51 – 60	31 – 40
	B1	> 60	21 – 30
	B4	51 – 60	10 – 20
Frühe Adoptoren	B3	51 – 60	10 – 20
	B6	40 – 50	10 – 20
Späte Adoptoren	B5	51 – 60	21 – 30
	B7	> 60	21 – 30
	B2	51 – 60	21 – 30
Nicht-Adoptoren	B8	51 – 60	21 – 30

5.1.3 Charakteristika der Organisation

Im Kapitel 2.2.2 wurde bereits dargestellt, dass die bisherige Betrachtungsweise der Diffusionsforschung zur Beschreibung der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk insofern zu kurz greift, als sie impliziert, dass sich Organisationen weitestgehend entsprechend den individuellen Adoptorenkategorien verhalten (vgl. Backhaus/Voeth 2014; Rogers 2003, 409 f.; Speth 2000). Wie sich im Verlauf dieses Kapitels zeigen wird, wirken originär individuelle Adoptorkategorien (z. B. Ressourcen) zwar auch auf die Adoption einer Innovation von Organisationen und beeinflussen dadurch die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Nach den Erkenntnissen des empirischen Teils dieser Arbeit muss bei den adoptorbezogenen Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation jedoch zwischen den Charakteristika der Individuen auf der einen Seite und den Charakteristika der Organisation auf der anderen Seite unterschieden werden. Die individuellen Adoptoren sind in das soziale System Schule eingebunden. Dadurch ist die Adoption der Innovation an der Schule, wie im vorherigen Kapitel 5.1.2 beschrieben, einerseits von zahlreichen individuellen Charakteristika abhängig. Die organisatorische Einbindung der Individuen in ihre jeweilige Schule als potenzieller Adopter führt andererseits dazu, dass die individuellen Adopti-

entscheidungen nicht losgelöst davon, sondern im Abgleich mit den organisatorischen Rahmenbedingungen erfolgen (vgl. Abb. 18). Nachdem im vorherigen Kapitel 5.1.2 auf die Beeinflussungsfaktoren, die sich seitens der Individuen ergeben, eingegangen wurde, werden mit der dieser Arbeit zugrunde liegenden Betrachtung in diesem Kapitel die Faktoren der Organisation dargestellt, in welche die Individuen eingebunden sind und ebenfalls die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der eine Innovation innerhalb eines Bildungsnetzwerkes diffundiert. Die Erkenntnisse hierzu, die sich aus der vorliegenden Analyse ergeben haben, stellen Bezüge zu den Befunden der Schuleffektivitätsforschung zum Einfluss der organisatorischen Merkmale von Schulen (vgl. zur Übersicht von Scheerens 2000) her. Aus diesem Grund wird im Verlauf dieses Kapitels an geeigneter Stelle hierauf verwiesen. Die Abbildung 21 stellt die Erkenntnisse dieser Analyse zur Abhängigkeit der Diffusionsgeschwindigkeit von den organisatorischen Beeinflussungsfaktoren, die in den folgenden fünf Abschnitten dieses Kapitels diskutiert werden, als Überblick grafisch dar.

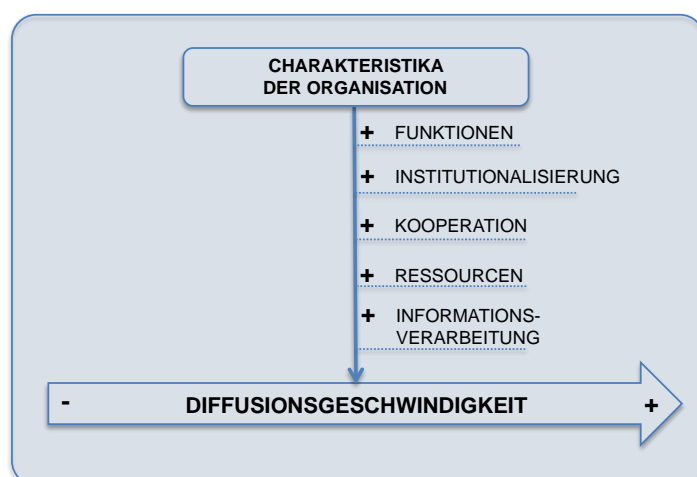


Abbildung 21: Charakteristika der Organisation (eigene Darstellung)

Funktionen

Die große Bedeutung der Individuen für die Adoption und Diffusion einer Innovation (vgl. Diller 2001, 300) manifestiert sich auf organisatorischer Ebene in den strukturellen Gegebenheiten der Schule. Zwei Funktionen innerhalb der Schule beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in besonderem Maße: die Funktion der Schulleitung und die des Stadtteilbeauftragten.

Die Schulleitung besitzt mit ihrer Funktion die Möglichkeit, auf ihre Organisation bzw. Schule Einfluss auszuüben. In dieser Studie nimmt die Schulleitung über alle Adoptorengruppen eine bedeutende Rolle für die Adoption der Innovation ein und beeinflusst dadurch maßgeb-

lich die Diffusionsgeschwindigkeit. Dabei zeigt sich, dass die Bedeutung der Schulleitung mit dem Ausmaß der mit der Innovation verbundenen Veränderungen variiert:

„Gerade größere Veränderungen benötigen die Unterstützung der Schulleitung, um die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, die ohne die Leitung nicht erreicht werden“ (B2, 64 – 64).

Aufgrund der nur bedingten Steuerbarkeit der Organisation Schule (vgl. Huber 2008, 98) kann der Einfluss der Schulleitung zu widersprüchlichen Effekten oder unbeabsichtigten Nebenwirkungen führen (vgl. ebd.). Dennoch zählt die Funktion der Schulleitung auch in nationalen und internationalen Studien zu den Gelingensbedingungen der Impulsfunktion von Bildungsnetzwerken (vgl. Killus/Gottmann 2012, 151). Diese herausgehobene Stellung und Bedeutung der Funktion der Schulleitung für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk lassen sich neben Erkenntnissen der Schulforschung (vgl. z. B. Hunneshagen 2005) durch den im Promotorenmodell²⁷ von Witte (1973) beschriebenen Einfluss von Machtpromotoren²⁸ auf die Innovativität unterstützend belegen. Diese innovationsfördernde Promotorengruppe besitzt nach diesem Modell die Möglichkeit, finanzielle und personelle Ressourcen zugunsten einer Innovation bereitzustellen. Bei der Analyse der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass in Schulen ausschließlich die Schulleitung dieser Promotorengruppe zugeschrieben werden kann. Im Gegensatz zum Promotorenmodell sind es in den adoptierenden Schulen jedoch weniger die finanziellen als vielmehr die zeitlichen Ressourcen, die Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation ausüben (vgl. den Abschnitt Ressourcen in diesem Kapitel). Dadurch, dass die Unterstützung durch die Schulleitung Auswirkungen auf die Einstellungen und Akzeptanz der Innovation innerhalb der Schule und darüber hinaus hat, wird der Schulleitung auch in der schulischen Effektivitätsforschung eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Bensen et al. 2002; Gräsel et al. 2006b; Holtappels/Simon 2002). Diese Studien zeigen, dass als erfolgreich beschriebene Schulen über eine

²⁷ In dem Promotorenmodell von Witte (1973) werden alle den Innovationsprozess aktiv und intensiv fördernden Personen als Promotoren definiert. Dem Modell liegt der Gedanke der Arbeitsteilung zugrunde. Witte unterscheidet bei seinem Modell folgende drei Gruppen: Macht-, Fach- und Prozesspromotoren. Die jeweiligen Gruppenmitglieder haben definierte Aufgaben im Adoptions- und Implementierungsprozess einer Innovation (vgl. Witte 1973, 15 ff.). Hauschildt erweiterte das von Witte auf Prozessinnovationen begrenzte Promotorenmodell auf Produktinnovationen (vgl. Hauschildt/Salomo 2007).

²⁸ Der Machtpromotor beeinflusst Innovationsprozesse aufgrund von Führungsinstrumenten (vgl. Hauschildt/Salomo 2007, 126). Aufgrund dieser Position innerhalb eines hierarchischen Systems kann er u. a. (materielle) Ressourcen für den Innovationsprozess bereitstellen (vgl. ebd., 127).

„fähige und gute Schulleitung“ (Huber 2008, 100) verfügen. Trotz schulspezifischer Besonderheiten, wie der finanziellen Gleichbehandlung aller Mitarbeiter und lediglich begrenzter Möglichkeiten der Anreizgestaltung, sind Prozesse der Unterstützung und des Förderns innovationsfreudiger Mitarbeiter in ähnlicher Weise wie in Wirtschaftsunternehmen in Bildungsorganisationen möglich und notwendig (vgl. Kriegesmann et al. 2006, 67). Dabei können entsprechende Leistungsanreize (Belohnung oder Sanktion), wenn auch zeitlich beschränkt, die gleiche Wirkung haben wie eine intrinsische Motivation (vgl. Gräsel et al. 2006b, 513). Hall und Hord bezeichnen das Leitungspersonal aufgrund seiner besonderen Rolle im Diffusionsprozess als Moderator von Veränderungsprozessen (vgl. Hall/Hord 2001). Dabei wird eine Unterstützung der Schulleitung auf verschiedenen Ebenen notwendig. Zentral ist die Bereitstellung der für die Adoption der Innovation benötigten Ressourcen. Im Rahmen der Untersuchung dieser Arbeit zeigt sich, dass die Adoption einer pädagogischen Innovation insbesondere von zeitlichen Ressourcen abhängig ist, während finanzielle, materielle und personelle Ressourcen eine eher untergeordnete Rolle spielen (vgl. Abschnitt zu den „Ressourcen“ in diesem Kapitel). Hier lässt sich aufgrund der Äußerungen in den Interviews auch ein Zusammenhang zum Arbeitszeitmodell in Hamburg und der damit verbundenen Faktorisierung der Arbeitszeit erkennen (vgl. Abschnitt zur „Motivation“ in Kapitel 5.1.2). Neben der Bereitstellung der notwendigen Ressourcen beeinflusst die Schulleitung die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk durch ihre organisatorische und motivationale Unterstützung. Diese Erkenntnis knüpft an die *Machtstrategie*²⁹, als eine der drei Strategien bei schulischen Veränderungen an, denen nach Chin und Benne (1969) alle Veränderungstheorien zugeordnet werden können (vgl. Dalin 1999, 217). Die *Machtstrategien*, die nach Dalin in anderen Zusammenhängen auch als *politisch-administrative Strategien* bezeichnet werden, implizieren, dass Menschen nur ungern Änderungen mittragen und dass somit auf Strategien des Zwangs resp. des Anreizes nicht verzichtet werden kann (vgl. Dalin 1999, 221 f.). So betont Rait (1995), dass ohne hinreichend starke Anreize nicht zu erwarten sei, dass Menschen dazu bereit sind, sich mit Innovationen auseinanderzusetzen und ihre Handlungsweisen zu ändern (vgl. Abschnitt zur „Motivation“ im Kapitel 5.1.2). Hierzu zählen im Rahmen der vorliegenden Analyse die Vorgaben bezüglich der Innovation von Seiten der Schulleitung, die sich förderlich auf die Diffusionsgeschwindigkeit auswirken. Diese Vorgaben zählen nach

²⁹ Chin und Benne (1969) liefern in ihrer Arbeit zum Verständnis von Veränderungsprozessen die erste zusammenfassende Übersicht über den Beitrag verschiedener Disziplinen zum Verständnis von Reformen im Bildungswesen. Dabei ordneten sie die verschiedenen Schulen drei Veränderungsstrategien zu. Hierzu zählen die rational-empirische, die normativ-reedukative sowie die für diesen Abschnitt bedeutendste, die Machtstrategie (vgl. Dalin 1999, 217).

Rogers zu den „Autoritätsentscheidungen“, die sie aufgrund ihres Status bzw. ihrer Machtstellung treffen kann und die für die gesamte Schule bindend sind (vgl. Gräsel et al. 2006b, 472; Rogers 2003, 403). Durch entsprechende Vorgaben zur Adoption an einer Schule kann die Innovation schneller diffundieren. Während Gräsel et al. (2006b) von Widerstand aufgrund solcher „Autoritätsentscheidungen“ sprechen (vgl. ebd.), wirken sich entsprechende Vorgaben im Rahmen dieser Studie bei Widerstand, der sich bei den Mitarbeitern einer Organisation bei Wandelprozessen einstellen kann (vgl. Schreyögg 1996, 473 ff.), positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation aus. Deutlich wird dieses innerhalb des analysierten Bildungsnetzwerkes auch dadurch, dass entsprechende Vorgaben insbesondere von den Schulleitungen der späten Adoptoren nicht ausreichend gemacht werden, was die Adoptionsgeschwindigkeit negativ beeinflusst. Die Institutionalisierung der Innovation an den adoptierenden Schulen, die ebenfalls die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation beeinflusst (vgl. Abschnitt zur „Institutionalisierung“ in diesem Kapitel) wird in der Regel erst durch entsprechende Vorgaben seitens der Schulleitung ermöglicht. Mit dieser positiven Wirkung auf die Adoptionsgeschwindigkeit wirken die von der Schulleitung gemachten Vorgaben – im Gegensatz zu den Vorgaben aus dem Bildungsnetzwerk (vgl. Kapitel 5.1.4) – förderlich für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. So betont auch Rogers die Wichtigkeit der Schulleitung als Machtpromotor: „[D]a [...] die Macht bei der [Adoption] einer Innovation eine Bedeutung hat [...], muss die innovative Idee bis zur Spitze einer Organisation vordringen“ (Arboger 1976 zit. nach Hunneshagen 2005, 53). Dies wird bei den Adoptoren dieser Analyse deutlich, wo die Schulleitung gleichzeitig ein Netzwerkakteur ist, was sich positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der analysierten Innovation auswirkt. Im Gegensatz dazu stehen die Schulleitungen der späten Adoptoren, die der Innovation kein bzw. zu wenig Interesse entgegenbringen, weshalb für eine Adoption die notwendige Unterstützung fehlt. Unklare Vorgaben und mangelnde Unterstützung werden auch im Rahmen der Implementierungs- und Transferforschung als hinderliche Faktoren beschrieben (vgl. Euler 2001; Gräsel et al. 2006b, 495).

Die motivationale Unterstützung durch die Schulleitungen geht über Ressourcen und Vorgaben hinaus. Die Schulleitungen sind in ihrer Funktion für die Adoption von Innovationen zudem als „Mediator und Vermittler“ (Huber 2008, 98) wichtig und wirken dadurch neben ihren Unterstützungsleistungen als „klimabestimmende“ Größe: Sie erleichtern oder erschweren den Kommunikationsfluss, ermöglichen oder hemmen Entwicklungen und schaffen dadurch die Voraussetzungen für Aktivitäten und Reformen in der Organisation (vgl. Krainz-Dürr 1999, 232). Sie werden aufgrund ihrer besonderen Stellung von ihren Mitgliedern beobachtet und signalisieren durch ihr eigenes Verhalten, wie ernst die Innovation genommen werden

sollte (vgl. Firestone/Corbett 1988). Ein solcher transformationaler Führungsstil der Schulleitung (vgl. Leithwood et al. 1996) mit einer visionären und die Mitarbeiter motivierenden Haltung unterstützt die Implementierung von schulischen Innovationen (vgl. Geijsel et al. 2001; 2003; Geijsel/Sleegers 1999; Gräsel et al. 2006b, 519). Steht die Schulleitung nicht hinter der Idee und stärkt sie nicht die Netzwerkakteure bei der Adoption der Innovation an der jeweiligen Schule, dann wirkt sich dieses hemmend auf die Adoptionsgeschwindigkeit der Innovation aus. Diese aus der Schuleffektivitätsforschung stammenden Befunde zu den unterschiedlichen Führungsstilen von Schulleitungen stützen die Erkenntnisse dieser Arbeit bezogen auf die große Bedeutung, welche die Schulleitung im Rahmen dieser Analyse für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation besitzt. Sie ist es, welche die Strukturen der Aufbau- und Ablauforganisation der Schule und die Kommunikationsstrukturen, die Motivation der Pädagogen sowie deren Verhalten und Einstellungen maßgeblich beeinflusst (vgl. Huber 2008, 100). Mit dem Rollenverständnis des „instructional leaders“ (Fullan 2007, 167) diskutiert Fullan die Rolle des Schulleiters als didaktischer und pädagogischer Führer. Danach ist seiner Meinung nach nicht der „master implementer“ (Fullan 1987, 12) gemeint, der allein verantwortlich die Entwicklungsprozesse initiiert. Vielmehr ermöglicht die Schulleitung den schulischen Mitarbeitern durch ihre Unterstützung die Adoption von Innovationen, sodass sie von Dalin et al. als Schulentwicklungsmoderator bezeichnet wird (vgl. Dalin et al. 1996, 182). Die Befunde dieser Arbeit greifen die Studienergebnisse der Schulentwicklungsforschung insofern auf, als der Funktion der Schulleitung eine entscheidende Rolle hinsichtlich des Erfolgs einzelschulischer Entwicklungsprozesse zugeschrieben werden kann (vgl. Altrichter et al. 1998; Dalin/Rolff 1990; Fullan 1992; 1993; 2007; Huberman 1992; Leithwood 1992 und – zur Übersicht – Huber 1999). Die Schulleitung besitzt die Möglichkeit, organisatorische und pädagogische Veränderungen erstens zu initiieren, zweitens zu unterstützen und drittens zu begleiten sowie zu institutionalisieren (vgl. Huber 2008, 101). Dabei erweitern die Resultate dieser Arbeit den empirischen Forschungsstand um die Erkenntnis, dass die Schulleitung einen entscheidenden Beeinflussungsfaktor für die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation innerhalb eines Bildungsnetzwerkes darstellt.

Neben der Funktion der Schulleitung ist die Geschwindigkeit, mit der eine Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann, von den Stadtteilbeauftragten als weiterer zentraler schulischer Funktion abhängig. Bei den Stadtteilbeauftragten handelt es sich um eine schulische Funktionsstelle, deren Inhaber als Netzwerkakteur die jeweilige Schule in dem Bildungsnetzwerk vertritt. Der Stadtteilbeauftragte nimmt an den Netzwerktreffen teil und gilt als Vermittler sowie Träger der Innovation (vgl. B6, 142 – 142). Diese Funktionsträger lassen

sich anhand der Ergebnisse der Analyse dieser Arbeit als *Change-Agents* bezeichnen. Mit diesem Begriff werden in der Schulentwicklungsforschung (vgl. Fullan 1993; Havelock 1973) ebenfalls Personen beschrieben, die als „Vermittler“ und „Unterstützer“ eine besondere Rolle im Schulentwicklungsprozess einnehmen (vgl. Gräsel et al. 2006b, 476). Um erfolgreich zu sein, sollten *Change-Agents* die Bedingungen erfüllen, wie sie in Kapitel 2.3.3 dargestellt werden (vgl. Rogers 2003, 373; Gräsel et al. 2006b, 476). Diese für erfolgreiche *Change-Agents* essenziellen Bedingungen lassen sich generell auf die Stadtteilbeauftragten des analysierten Bildungsnetzwerkes übertragen. Die Adoption der Neuerung an der jeweiligen Schule ist maßgeblich von dieser Funktion abhängig. Durch ihre interpersonellen Verbindungen innerhalb der eigenen Schule sowie zwischen der eigenen Schule und den im Bildungsnetzwerk vertretenen anderen Stadtteilbeauftragten ermöglichen die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure die Überbrückung „struktureller Lücken“ (Granovetter 1973) und ermöglichen durch diese heterophilen Verbindungen den Wissenstransfer (vgl. Kapitel 2.3 und 2.4). Als Vertreter der im Netzwerk vertretenen Schulen bringen sie die Interessen und Bedürfnisse ihrer Organisation in das Bildungsnetzwerk ein. In der gemeinsamen Entwicklung der Innovation und dem anschließenden regelmäßigen Austausch auf den Netzwerktreffen können diese individuellen schulischen Rahmenbedingungen einfließen. Gleichzeitig „tragen“ sie die Innovation aus dem Netzwerk in ihre jeweiligen Schulen und fungieren dort als „Vermittler“ dieser Innovation. Durch die direkte Interaktion mit den (überwiegend innovativen) Mitgliedern (vgl. Rogers 2003, 18) unterstützen die Stadtteilbeauftragten den für eine Diffusion notwendigen Kommunikationsprozess (vgl. Kapitel 2.3.4). Als „Innovationssender“ sind die Stadtteilbeauftragten mit den „Innovationsempfängern“ über Kommunikationskanäle (vgl. Abschnitt „Informationsverarbeitung“ in diesem Kapitel) verlinkt (vgl. Kleining 1992, 36). Die Netzwerkakteure organisieren die Adoption der Innovation an ihren Schulen. Dies beinhaltet die Information der Mitarbeiter, das Treffen innerschulischer Absprachen sowie die innerschulische Planung und Umsetzung der Innovation. Die große Bedeutung dieser Funktion für die Diffusionsgeschwindigkeit zeigt sich auch an den Schulen, die keine entsprechende Funktion besitzen. Während die innovativen und frühen Adoptoren durchgängig eine entsprechende Funktion besitzen, haben nicht alle späten und Nicht-Adoptoren einen solchen Stadtteilbeauftragten. Den Netzwerkakteuren ohne entsprechende Funktion fehlt gegenüber den Stadtteilbeauftragten eine durch ihre Funktion formale Legitimation für die mit dieser Funktion verbundenen Aufgaben. Darüber hinaus fehlen ihnen die mit der Ausübung dieser Funktion verbundenen Ressourcen. Die fehlenden Rahmenbedingungen wirken sich wiederum hemmend auf die Geschwindigkeit aus, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetz-

werk diffundieren kann. Diese Ergebnisse verstärken die von Ebner im Kontext von flachen Hierarchien in Schulen beschriebene Notwendigkeit einer ausreichenden Legitimation für die Implementierung von Innovationen (vgl. Ebner 2005, 9). Gleichzeitig bietet die Funktion lediglich die Rahmenbedingungen, die unterstützend wirken. Die Funktion des Stadtteilbeauftragten ist jedoch ohne die individuelle Person, die diese entsprechend ausfüllt, unwirksam und dies bestärkt somit die große Bedeutung der Individuen für die Adoptionsrate im Diffusionsprozess (vgl. Kapitel 5.1.2). Der Funktionsträger muss einerseits die entsprechenden Aufgaben wahrnehmen und andererseits in der Schule von den potenziellen Adoptoren akzeptiert werden, damit die Innovation diffundieren kann. Das folgende Zitat verdeutlicht dieses eingehend:

„Speziell an einer Grundschule hatten wir eine Funktion dafür, aber diese Person hat oder konnte das gar nicht wahrnehmen. Es gab zwar die Funktion, die wurde zwar formal auch benannt und formal machte sie mit, aber es ist darauf[hin] nicht viel passiert. Ja. Und [ein anderer Netzwerkakteur] hatte nie eine Funktion, aber hat als Person, auch als Persönlichkeit diese Sache einfach für sich in die Hand genommen“ (B2, 44 – 44).

Die Ergebnisse dieser Analyse zu der Bedeutung der *Change-Agents* für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk werden einerseits von den empirischen Erkenntnissen in der Schulentwicklungsforschung gestützt (vgl. Gräsel et al. 2006b, 476) und erweitern diese andererseits.

Informationsverarbeitung

Die Diffusion der Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk ist von der Schnelligkeit und Intensität der Informationsverarbeitung, d. h. von dem Umgang der potenziellen Adoptoren mit den existierenden Kommunikationskanälen und dem Ausmaß der Institutionalisierung bzw. Vernetzung der interpersonellen Kommunikationsbeziehungen, abhängig. Somit bauen die Ergebnisse dieser Analyse zur Diffusionsgeschwindigkeit auf den grundlegenden Erkenntnissen der Diffusionsforschung auf, in denen beispielsweise Rogers die Abhängigkeit der Diffusion einer Innovation von der Kommunikation beschreibt (vgl. Rogers 2003, 18 f.). Der Vergleich der unterschiedlichen Adoptorengruppen zeigt, dass die potenziellen Adoptoren von der Innovation erfahren müssen, um diese zu adoptieren, sodass die Vorgehensweise der Informationsverarbeitung die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundiert. Die Erkenntnisse der Transferforschung bezogen auf Schulentwicklungsprozesse kommen zu ähnlichen Befunden, wonach sich die Art und

Weise der Wissensvermittlung auf die Verbreitung einer Innovation auswirkt (vgl. Jäger 2004, 86). Wie bereits in diesem Kapitel dargestellt, beeinflussen insbesondere die Stadtteilbeauftragten als Innovationssender den für diese Diffusion notwendigen Kommunikationsprozess. Darüber hinaus wird die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann, durch die Informationsverarbeitung innerhalb der adoptierenden Schule sowie die dort vorhandenen Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen (vgl. Kapitel 5.1.4) beeinflusst. So macht auch Rürup die Innovationsadoption von der Qualität der Kommunikationsverbindungen abhängig (vgl. Rürup 2007, 62). Die innerorganisationale Informationsverarbeitung variiert zwischen den und innerhalb der Adoptorengruppen. Trotz dieser von der jeweiligen Organisationskultur abhängigen Informationsverarbeitung zeigt sich, dass die Nutzung informeller Informationswege die Adoptionsgeschwindigkeit über alle Adoptorengruppen hinweg positiv beeinflusst. Insbesondere bei einer als sehr komplex wahrgenommenen Innovation (vgl. Kapitel 5.1.1) führt die Ansprache der Informationsempfänger auf einer gemeinsamen Konferenz nicht zwangsläufig zur Adoption der Innovation. Stattdessen resultiert aus dieser unpersönlichen Informationsverarbeitung Widerstand bei den Mitarbeitern der potenziellen Adoptoren. Die Adoption der Innovation ist als Kommunikationsprozess von der Akzeptanz der Mitarbeiter der potenziellen Adoptoren abhängig. Fehlen entsprechende Kommunikationsmöglichkeiten oder die Akzeptanz der Innovation bzw. des Kommunikationssenders, wie bei den späten Adoptoren, kann die Kommunikation nicht gelingen. Ein zentrales Kriterium für eine hohe Adoptionsrate ist die individuelle Übernahmbereitschaft (vgl. Kapitel 5.1.2). Informelle Kommunikationsbeziehungen ermöglichen hingegen das Eingehen auf die individuellen Informationsbedürfnisse der Informationsempfänger und beeinflussen, wie bei den innovativen Adoptoren, den Kommunikationsprozess positiv. Dies kann, wie das folgende Zitat verdeutlicht, insbesondere auf Expertenorganisationen zutreffen, um die es sich bei den analysierten Schulen handelt:

„[D]er informelle Austausch [ist] gerade [...] in Lehrerkollegien im Vergleich zu anderen Institutionen [...] sehr rege [...]“ (B1, 72 – 72).

Die Institutionalisierung der Innovation an der Einzelschule, wie sie im folgenden Abschnitt dieses Kapitels dargestellt wird, führt bei den frühen Adoptoren hingegen dazu, dass die informellen Kommunikationsprozesse einerseits nicht länger notwendig sind. Andererseits setzt die Institutionalisierung neben der Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. Abschnitt „Schulleitung“ in diesem Kapitel) wiederum die Akzeptanz der Mitarbeiter voraus. Diese

Akzeptanz erfordert eine Partizipation der Mitarbeiter, die beispielsweise, wie bei den innovativen Adoptoren, durch die Beteiligung an einer Abstimmung zur Adoption der Innovation erreicht wird. Die Verringerung dieser Partizipation an den Abstimmungsprozessen von den innovativen bis zu den späten Adoptoren beeinflusst die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation.

Institutionalisierung

Innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes zeigt sich, dass die Institutionalisierung der Innovation entscheidende Bedeutung für die Diffusionsgeschwindigkeit besitzt. Bei den innovativen Adoptoren ist die Innovation von Beginn an mit festen Terminen und verbindlichen Vorhaben verbunden. Bei den frühen Adoptoren ist die Adoption der gesamten Schule ebenfalls mit der Institutionalisierung verknüpft. Im Gegensatz zu den innovativen Adoptoren findet eine entsprechende verbindliche Verankerung der Innovation an den Schulen der frühen und späten Adoptoren hingegen erst mit zeitlicher Verzögerung statt. Entsprechend nimmt mit der Institutionalisierung der Innovation die Diffusionsgeschwindigkeit dieser innerhalb des Bildungsnetzwerkes zu. Die Institutionalisierung der Innovation weist in der bisherigen Adoptions- und Diffusionsforschung hingegen kaum Relevanz auf. Lediglich Howaldt und Jacobsen (2010) beschreiben die Institutionalisierung sozialer Innovationen im Sinne der Transformation einer „sozialen Erfindung“ in eine „soziale Tatsache“ (vgl. Howaldt/Jacobsen 2010, 93). Eine Voraussetzung der Institutionalisierung bildet aus Sicht der Autoren die vorherige Diffusion der Innovation (vgl. ebd.). Dadurch grenzen sich die Erkenntnisse der vorliegenden Analyse von denen der bisherigen Adoptions- und Diffusionsforschung ab. Die Institutionalisierung der Innovation beeinflusst die Geschwindigkeit, mit der sie in dem analysierten Bildungsnetzwerk diffundieren kann.

Während insbesondere die Charakteristika der Innovation und der Individuen primär die ersten beiden Phasen des Adoptionsprozesses (vgl. Abb. 2) beeinflussen, wirkt die Institutionalisierung vorwiegend in der Implementierungsphase. In dieser Phase wechselt der Adoptionsprozess von einem überwiegend mental geprägten Ablauf zu einem Umsetzungsprozess (vgl. Rogers 2003, 179). Dies erfordert jedoch entsprechende Vorgaben der Schulleitung, ohne die eine Institutionalisierung mit festen Terminen und Vorhaben nur erschwert umsetzbar ist (vgl. Abschnitt „Funktionen“ in diesem Kapitel). Die Institutionalisierung folgt somit unmittelbar auf die Entscheidungsphase (vgl. ebd.) und setzt somit innerhalb einer Schule die Entscheidung aller beteiligten Mitarbeiter als potenzielle individuelle Adoptoren voraus. So formulieren auch Howaldt und Jacobsen, dass „die Institutionalisierung einer Innovation [...] ihre Diffusion [...] voraus[setzt], die auf Bewertung und Akzeptanz [...] beruht“ (Howaldt/Jacobsen

2010, 93). Auch Brohm (2004) beschreibt für die Adoption einer Innovation – insbesondere im Hinblick auf Expertenorganisationen wie Schulen – die Notwendigkeit von *Commitment* und Loyalität gegenüber der Innovation auf allen Ebenen. Die größtmögliche Einbeziehung der Mitarbeiter ist demnach eine der wichtigsten Erfolgsvoraussetzungen für Veränderungsprozesse (vgl. Brohm 2004). Aus diesem Grund ist die Partizipation der Beteiligten, die eine Innovation implementieren sollen, für die Umsetzung entscheidend. Söll (2002) beschreibt in seiner Studie, in der Lehrpersonen zu ihrer Meinung zu Schulentwicklungsprogrammen befragt wurden, ungünstige Faktoren für die Schulentwicklung. Ein zentrales Ergebnis ist, dass Lehrkräften die Schulentwicklung aufgezwungen wird. In der Innovationsforschung haben zahlreiche Studien gezeigt, dass die Einbindung des Personals der „zu innovierenden“ Organisation eine Identifikation mit der Entwicklungsmaßnahme und dadurch eine effektivere Implementierung begünstigt. (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, 68; Sloane 2005, 5 und Altrichter/Wiesinger 2005; Thomas 1994). Rogers definiert die von ihm als Zentralität beschriebene Variable der Organisationsstruktur als Grad, zu dem Macht und Kontrolle in einem System auf wenige Individuen konzentriert sind (vgl. Rogers 2003, 412). Die Zentralität verhält sich negativ zur Innovativität einer Organisation, d. h., dass eine Organisation umso weniger innovativ ist, je mehr Macht sich auf eine Person resp. wenige Personen konzentriert. Das Spektrum möglicher Innovationen, die von einer Organisation durchdacht werden, ist geringer, wenn nur wenige Personen – meist ausschließlich die Leitung – die Organisation dominieren (vgl. ebd.). Die Einbeziehung aller beteiligten Mitarbeiter der jeweiligen Schule in einen Entscheidungsprozess stellt wiederum Ansprüche an die Qualität der organisationsinternen Kommunikationsprozesse (vgl. Abschnitt „Informationsverarbeitung“ in diesem Kapitel). An den Ergebnissen dieser Arbeit zeigt sich, dass der – sich aufgrund der für Expertenorganisationen kennzeichnenden flachen Hierarchien und des hohen Grades an Autonomie von Professionellen bei ihrer Aufgabenerfüllung sowie gespaltener Loyalität (vgl. Mintzberg 1979 in Röbbken 2008, 19) leicht einstellende – Widerstand gegenüber einer Innovation durch die Verbindlichkeit von deren Institutionalisierung verringert wird. Widerstand korrespondiert somit entgegengesetzt zur Adoption einer Innovation und der damit verbundenen Diffusionsgeschwindigkeit. Es zeigt sich, dass, je früher die Institutionalisierung an den im Bildungsnetzwerk vertretenen Schulen stattfindet, desto schneller die Innovation in dem Netzwerk von Schulen diffundieren kann. Gestützt wird dieser Zusammenhang durch die Erkenntnisse dieser Arbeit, die sich in den externen Bestandteilen der Innovation (zentraler Lesetag, vgl. Kapitel 1) mit seinen ausgeprägten Institutionalisierungen zeigen: Dieser von den Netzwerkakteuren zentral organisierte Baustein der Innovation (vgl. Abschnitt „Beobachtbarkeit“ in Kapitel

5.1.1) war an den Schulen aller Adoptorengruppen von Beginn an mit festen Terminen und Verbindlichkeiten institutionalisiert. Trotz der differenzierten Adoption der Innovation innerhalb der unterschiedlichen Adoptorengruppen nehmen von Beginn an alle beteiligten Schulen an dem „zentralen Lesetag“ teil.

Ressourcen

Die bisherige Adoptions- und Diffusionsforschung betrachtet die überwiegend adoptorbearbeiteten Charakteristika äquivalent zu den Erkenntnissen bei individuellen Adoptionsentscheidungen (vgl. Rogers 2003, 408). Mit der Aussage, dass „size [...] is perhaps the most compelling concomitant to innovativeness“ (Mytinger 1968 in Rogers 2003, 409), beschreibt Mytinger, dass sich die Größe einer Organisation positiv zu ihrer Innovativität verhält. Die Größe einer Organisation wird äquivalent zur Einkommenshöhe und dem sozioökonomischen Status eines individuellen Adoptors als Einflussfaktor für die Innovativität angesehen. Rogers' Theorie nach sind „larger organizations [...] more innovative“ (vgl. Rogers 2003, 409). Dabei gilt für ihn die Größe als Ersatzkennzahl unterschiedlicher – zum Teil schwer messbarer – Dimensionen, die innovationsfördernd wirken (vgl. ebd., 411). Größe steht für ihn u. a. als Ersatzkennzahl für die ungebunden zur Verfügung stehenden Ressourcen einer Organisation, die eine positive Relation zur Innovativität der Organisation aufweisen (vgl. Rogers 2003, 412). Somit greift diese in der Innovationsforschung anderer Disziplinen vorherrschende Reduzierung auf eine Ersatzkennzahl für die Analyse dieser Arbeit hingegen zu kurz. Die unter der Organisationsgröße subsumierten Variablen, welche die Diffusionsgeschwindigkeit beeinflussen, werden dadurch nicht hinreichend erhoben. Aus diesem Grund lässt sich die Anwendung der Ersatzkennzahl auf die Adoption bei Organisationen, wie sie Mahler und Rogers (Jahr) auch bei deutschen Banken nachweisen (vgl. ebd., 410), dementsprechend nicht auf die an dem analysierten Bildungsnetzwerk beteiligten Schulen übertragen. Im Gegenteil dazu zeigt sich im Rahmen dieser Arbeit, dass die Größe der Schule nicht in Korrelation zu ihrer Innovativität steht. Die größten Schulen sind sowohl in der Gruppe der innovativen als auch der späten Adoptoren vertreten. So befinden sich in allen Adoptorengruppen sowohl große (mehr als 50 Mitarbeiter) als auch kleine (weniger als 50 Mitarbeiter) Schulen (vgl. Tab. 5):

Tabelle 5: Größe der am Bildungsnetzwerk beteiligten Schulen nach Adoptorengruppen (eigene Darstellung)

Größe der Schulen im Bildungsnetzwerk			
Adoptorengruppe	Netzwerkakteur	Schulform	Größe der Schule (Mitarbeiterzahl)
Innovative Adoptoren	B9	Grund-, Haupt- und Realschule	30 – 50 MA
	B1	Gymnasium	> 50 MA
	B4	Grundschule	30 – 50 MA
Frühe Adoptoren	B3	Grundschulabteilung an Gesamtschule	30 – 50 MA
	B6	Grundschule	30 – 50 MA
Späte Adoptoren	B2/B5	Grundschulabteilung an Gesamtschule	> 50 MA
	B7	Grundschulabteilung an Gesamtschule	30 – 50 MA
Nicht-Adoptoren	B8	private Stadtteilschule	> 50 MA

Im Hinblick auf die Ressourcenausstattung einer Organisation, die in anderen Arbeiten (z. B. Rogers, 2003) der Adoptions- und Diffusionsforschung unter der Organisationsgröße subsumiert wird, zeigt sich bei der Auswertung der Interviews ein Einfluss dieser auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Dabei lassen sich verschiedene Ressourcen mit unterschiedlicher Bedeutung für die Adoption und die Diffusion identifizieren. Wie schnell eine Innovation adoptiert wird und dadurch in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann, ist in erster Linie von den zeitlichen Ressourcen abhängig, die im Zusammenhang mit der Innovation zur Verfügung stehen. So benötigen die Stadtteilbeauftragten der im Bildungsnetzwerk vertretenen Schule zeitliche Ressourcen: zum einen für die Netzwerkarbeit, zum anderen für die mit der Adoption der Innovation verbundenen Aufgaben innerhalb der Schule (vgl. Abschnitt „Funktionen“ in diesem Kapitel). Stehen diese Ressourcen nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung, wird die Innovation von der jeweiligen Schule später übernommen, was sich entsprechend (negativ) auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes auswirkt. Die Ergebnisse dieser Arbeit stehen somit auch im Widerspruch zu denen der Schuleffektivitätsforschung, die den (personellen, zeitlichen etc.) Ressourcen eine eher geringe Auswirkung auf die Effektivität von Schulen zuschreibt (vgl. Gräsel et al. 2006b, 518). Die Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen für die Adoption der Innovation ist sowohl von den zur Verfügung stehenden freien Ressourcen der Schule abhängig als auch der Bereitstellung dieser durch die Schulleitung. Fehlt die entsprechende Unterstützung seitens der Schulleitung, kann nicht ausreichend auf zeitliche Ressourcen zugegriffen werden. Hunneshagen (2005) verweist im Zusammenhang mit dem Promotorenmodell (vgl. Abschnitt

„Funktionen“ in diesem Kapitel) ebenfalls auf die Ressourcen, die durch die Machtpromotoren – die Schulleitungen – vergeben werden. Ein Mangel an zeitlichen Ressourcen wirkt aus einem weiteren Grund innovationshemmend: Fehlt beispielsweise ausreichend zur Verfügung gestellte Arbeitszeit, die in Verbindung mit der Adoption der Innovation steht, wird die Adoption als Arbeitsbelastung wahrgenommen, was bei den Mitarbeitern zu Widerstand führen kann und sich dann negativ auf die Motivation und die Bereitschaft, zu innovieren, auswirkt (vgl. Kapitel 5.1.2). Ressourcen stellen somit einen entscheidenden Faktor im Falle von Widerstand gegen die Adoption einer Innovation dar, wodurch die Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb des Bildungsnetzwerkes beeinflusst wird. Mangelnde Ressourcen werden auch in den Untersuchungen von Hunneshagen als das am häufigsten vorgebrachte Argument gegen die Realisierung einer Innovation innerhalb von Bildungsorganisationen dargestellt (vgl. Hunneshagen 2005, 42). Mit der Zunahme zeitlicher Ressourcen für den Stadtteilbeauftragten, die im Zusammenhang mit der Adoption der Innovation stehen, steigen die Möglichkeiten, für Kommunikationsprozesse mit den Mitarbeitern zu sorgen (vgl. Abschnitt „Motivation“ im Kapitel 5.1.2).

Neben den zeitlichen Ressourcen haben die zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen Einfluss auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Entscheidend hierfür sind die personellen Ressourcen einer entsprechenden Funktion für die mit der Adoption an der Schule verbundenen Aufgaben und die Netzwerkaktivitäten im Bildungsnetzwerk. Fehlen diese personellen Ressourcen und die entsprechende Funktion, wirkt sich dieses hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation aus (vgl. Abschnitt „Funktionen“ in diesem Kapitel). Werden weitere zusätzliche personelle Ressourcen, die über die Funktion des Stadtteilbeauftragten hinausgehen, für die Adoption der Innovation bereitgestellt, erhöht dies die Adoptionsrate der Innovation an der Einzelschule und die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk. Weitere Ressourcen, wie finanzielle bzw. materielle und räumliche, haben im Vergleich dazu lediglich einen untergeordneten Einfluss darauf, ob die Innovation schneller oder langsamer diffundiert. Somit lässt sich die Notwendigkeit materieller Ressourcen als implementierungsfördernde Bedingungen nicht als Beeinflussungsfaktor für die Diffusionsgeschwindigkeit nachweisen.

Kooperation

Neben der Partizipation, wie sie im Laufe dieses Kapitels deutlich wird, lassen sich die innovativen von weniger innovativen Schulen durch das Maß der Kooperation ihrer Mitarbeiter untereinander unterscheiden. Kooperation ist auch für Rogers (2003) ein entscheidendes Kennzeichen innovativer Organisationen. Ebenso charakterisieren die Ergebnisse der Begleit-

forschung zur Schulprogrammarbeit die innerschulische und schulübergreifende Zusammenarbeit der Pädagogen als stärksten Prädiktor für die Verbreitung einer Innovation (vgl. Killus/Gottmann 2012, 151; Jäger et al. 2003). Sie lassen darauf schließen, dass die Kooperation innerhalb eines Kollegiums für die Übernahme einer Innovation an Schulen ein förderlicher Faktor ist (vgl. Gräsel et al. 2006a). So wird die fehlende Kooperation in den Schulen über alle Adoptorengruppen im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls als innovationsfeindlich beschrieben. Im Rahmen der Analyse zeigt sich eine ausgesprochen positiv verlaufende Kooperation der Akteure innerhalb des Bildungsnetzwerkes (vgl. Kapitel 4.4). Die „schulübergreifende Kooperation stimuliert [jedoch] nicht zwangsläufig die schulinterne Kooperation“ (vgl. Killus/Gottmann 2012, 152). Damit Innovationen in der Schulpraxis übernommen werden, bedarf es neben der schulübergreifenden Vernetzung einer aufgabenbezogenen Kooperation zwischen den Mitarbeitern einer Schule (vgl. ebd., 151 f.). Der intensiven schulübergreifenden Zusammenarbeit steht in dem analysierten Bildungsnetzwerk eine unterschiedlich stark ausgeprägte Kooperationskultur innerhalb der im Netzwerk vertretenen Schulen gegenüber. Diese Diskrepanz zeigt sich auch in den Befunden der Begleitforschung zum Schulnetzwerk „Chemie im Kontext“ (vgl. ebd. 152; Schellenbach-Zell et al. 2008, 100 ff.; Fußnagel/Gräsel 2009) und lässt sich somit für die Erkenntnisse zur Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation im Rahmen dieser Arbeit unterstützend heranziehen. Entsprechend nimmt die Kooperation an den analysierten Schulen von den innovativen zu den späten Adoptoren zunehmend ab. Während die innovativen Schulen eine ausgeprägte Kooperation aufweisen, fehlt den späten Adoptoren weitgehend eine förderliche Kooperationskultur. Die Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen somit den Zusammenhang zwischen schulinterner und -übergreifender Kooperation sowie der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk. Über die notwendigen Rahmenbedingungen für eine gelingende Kooperation liegen bisher nur wenige empirische Studien vor (vgl. Gräsel et al. 2006a, 206). In der Begleitforschung zum Schulnetzwerk „Chemie im Kontext“ wird als mögliche Begründung für die mangelnden schulinternen Kooperationsbeziehungen die fehlende Notwendigkeit der aufgrund des damit verbundenen hohen Aufwandes für die an Kooperation interessierten Lehrkräfte angesehen, die bereits außerschulisch vernetzt sind (vgl. Killus/Gottmann 2012, 152). Dies lässt sich in der Analyse im Rahmen dieser Arbeit so nicht bestätigen. Im Gegenteil, so äußern auch die Netzwerkakteure der späten Adoptoren den Wunsch nach einer stärkeren schulinternen Kooperation. Die fehlenden und für die Diffusion der Innovation notwendigen Kooperationsbeziehungen innerhalb der Schule lassen sich auf individuelle resp. schulische Charakteristika zurückführen. Die Beteiligten müssen die Not-

wendigkeit einer Veränderung erkennen und aktiv daran mitarbeiten (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 11). So zeigt sich an den analysierten Schulen, dass einerseits eine Kooperation aus persönlicher Überzeugung notwendig ist, damit die Innovation für die ganze Schule adoptiert werden kann. Dies betrifft nur zum Teil die Charakteristika der Organisation, welche die Rahmenbedingungen für die Kooperation ermöglicht. Zum anderen Teil ist die persönliche Überzeugung von der Kooperation ein individuelles Persönlichkeitsmerkmal der einzelnen Lehrkraft. Im Rahmen dieser Studie zeigt sich jedoch, dass gerade die organisatorischen Gegebenheiten bezüglich der Kooperation die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Dies betrifft neben der einzelnen Schule die Kooperation im Netzwerk (vgl. Kapitel 5.1.4). So muss die Kooperation an der einzelnen Schule strukturell ermöglicht und gestützt werden. Hierzu zählen im Rahmen der Studie dieser Arbeit beispielsweise Kooperationszeiten und -räume, die wiederum entsprechende Ressourcen erfordern. Die innerschulische Kooperation schafft die für die Diffusion von Innovationen notwendigen Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 2.2.4) über inhaltliche und organisatorische Themen bezüglich der Adoption der Innovation und ermöglicht Räume, um diesbezüglich Absprachen zu treffen. Dies zeigt sich beispielsweise an der Kooperation zwischen den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren und weiteren Funktionsträgern an der Schule, wie den Fachleitungen. Diese haben aufgrund ihrer Funktion Einfluss auf die Adoption der Innovation, indem sie innerhalb ihrer Fachkonferenzen Kommunikationsbeziehungen zu weiteren Mitarbeitern der Schule besitzen und nutzen. Während bei den innovativen und frühen Adoptoren eine konstruktive Zusammenarbeit dieser Funktionen Kommunikationsmöglichkeiten über die Adoption der Innovation ermöglicht, was die Diffusionsgeschwindigkeit dieser positiv beeinflusst, fehlt diese Zusammenarbeit der unterschiedlichen Funktionen bei den späten Adoptoren. Die Kooperationskultur ist demnach eine Voraussetzung für eine innovative Entwicklung der Schule. Ist die Kooperationskultur der Schule hingegen ausschließlich durch eine informelle Kooperation ohne eine entsprechende strukturelle Verankerung geprägt, wirkt sich dieses in dem analysierten Bildungsnetzwerk – im Gegensatz zu einer strukturell gestützten Kooperationskultur – hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation aus. Eine informelle Kooperation ohne formale Strukturen führt zur Bildung von *Ingroups* (Eigengruppen) an der Schule. Durch diese Bildung mehrerer kleiner Gruppen mit teilweise unterschiedlichen Ansichten wird die Kooperation an der Schule erschwert und die Diffusion der Innovation gehemmt. Ähnliche Befunde zeigen sich in den Konzepten der Organisationsentwicklung innerhalb der Schulentwicklungsforschung (vgl. z. B. Rolff 1980; 1991; 1992). Deren Urheber sehen in den schulischen Arbeitszusammen-

hängen eine „feste Systematik der Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrkräften“ (Steinert et al. 2006, 188), die den Rahmen vorgeben, innerhalb dessen innerschulische Kooperation ermöglicht wird (vgl. ebd.). Die lose Koppelung der schulischen Organisationsstruktur („loosely coupled systems“³⁰) gilt deshalb als zentrale Beschränkung der Kooperation von Pädagogen, die dadurch einerseits „Individualismus [und] Konservatismus“ (ebd.) in der Haltung und im Handeln der Pädagogen fördern und andererseits die Unterrichts- bzw. Schulentwicklung beeinträchtigen (vgl. ebd.). In den Befunden von Killus und Gottmann gelten die schulischen Strukturen und eine institutionelle Verankerung der Kooperationsbeziehungen ebenfalls als zentrale Gelingensbedingungen von schulübergreifender und -interner Kooperation in schulischen Netzwerken (vgl. Killus/Gottmann 2012, 164). Die Qualität der kollegialen Beziehungen, in denen Offenheit und Zusammenarbeit die Norm sind, fördert dementsprechend die Organisationsentwicklung (vgl. Dalin 1999). In diesem Zusammenhang wird das Vertrauen der Kooperationspartner untereinander als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit identifiziert (vgl. Gräsel et al. 2006a, 208). Eng mit diesem Vertrauen ist die Autonomie der Akteure verbunden. Eine solche Autonomie bei der Aufgabenerledigung gilt in der Organisationspsychologie als weitere Bedingung für eine gelingende Kooperation (vgl. Spieß 2004, 199). Dabei ist die Autonomie jedoch als ambivalent zu betrachten: Eine zu geringe Autonomie beeinflusst die Motivation hemmend (vgl. Johnson/Johnson 2003), eine zu große individuelle Autonomie erschwert hingegen die Kooperation und die Verantwortungsübernahme für die Produkte im Rahmen dieser Zusammenarbeit (vgl. Gräsel et al. 2006a, 208). Aus Sicht der Motivationstheorie und empirischer Ergebnisse sieht Jäger (2004) in der Kooperation einen entscheidenden Einflussfaktor zur Förderung der (selbstbestimmten) Motivation (vgl. Jäger 2004, 117) und somit den Erfolg der Adoption einer Innovation (vgl. Kapitel 5.1.2). Theoretische Ansätze zur positiven Bedeutung der Kooperation von Lehrkräften als zentrales Merkmal für die Qualität und Effektivität von Schule liefern die Theorien des situierten Lernens (vgl. Borko 2004; Putnam/Borko 2000) und der empirische Forschungsstand der Schuleffektivitätsforschung (vgl. z. B. Gräsel et al. 2006a; Dalin/Rolff 1990; Fend 2001; Fullan 1999). Die Befunde der Schuleffektivitätsforschung, die bezüglich ihrer Forschungen primär auf die Verbesserung der Schülerleistungen fokussiert sind, bilden somit einen Anschluss an die Erkenntnisse dieser Analyse für weitere Untersuchungen (vgl. Kapitel 6).

³⁰ Das Konzept der „losen Kopplung“ versteht sich als Gegenpol zur „engen Kopplung“, das als traditionelles Organisationsideal angesehen wird (vgl. Schreyögg 1996, 273; Weick 2007). Organisationen bestehen nach dieser Logik aus einem Geflecht relativ autonomer Subeinheiten, die nur bei Bedarf miteinander in Verbindung treten (vgl. ebd.). Die einzelnen Teilsysteme besitzen im Hinblick auf ihre Aufgabenbewältigung einen größeren Handlungsspielraum als in klassischen Organisationen und dadurch eine „freiere Arbeitsgestaltung, mehr Selbstverantwortung und -kontrolle“ (vgl. ebd.).

Diese Darstellung der Charakteristika der Organisation zeigt, dass neben den Charakteristika der Innovation und der Individuen die Organisation die Geschwindigkeit beeinflusst, mit der die im Rahmen dieser Arbeit analysierte Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundiert. Ebenso wird deutlich, dass die in der Adoptions- und Diffusionsforschung anderer Disziplinen übliche Übertragung der Beeinflussungskriterien der Adoption einer Innovation von individuellen Adoptionsentscheidungen auf die Innovativität von Organisationen zur Beschreibung der Beeinflussungskriterien der Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb eines Bildungsnetzwerkes nicht uneingeschränkt möglich ist. Mit den Adoptoren der vorliegenden Arbeit sind kollektiv entscheidende Akteure gemeint, die in ihrer Schule als potenzielle Adoptoren organisatorisch eingebunden sind. Somit handelt es sich in der Regel nicht um Adoptionsentscheidungen, die individuell getroffen werden, sondern vielmehr um solche im Abgleich mit der Schule, in welche die Adoptoren organisatorisch eingebunden sind. Folglich sind entsprechende Adoptionen in Schulen als kollektive Adoptionsentscheidungen zu betrachten (vgl. Diller 2001, 300). Entsprechend wird die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation einerseits durch die Charakteristika der Organisation beeinflusst und andererseits durch die in die Schule eingebundenen individuellen Akteure. Beide sind zwar voneinander abhängig, beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit jedoch unabhängig voneinander. So besteht beispielsweise eine hohe Innovationsbereitschaft bei den Netzwerkakteuren der späten Adoptoren (vgl. Kapitel 5.1.2), wohingegen sich die schulischen Rahmenbedingungen hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation auswirken (vgl. die fünf Abschnitte dieses Kapitels). Aus diesem Grund müssen die adoptorbefugten Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation – in Abgrenzung von bzw. in Erweiterung des bisherigen Stands der Diffusions- und Innovationsforschung – differenziert betrachtet werden: die Charakteristika der Individuen auf der einen Seite und die der Organisation auf der anderen.

5.1.4 Charakteristika der Netzwerkeinbettung

Die Analyse dieser Arbeit gilt der Frage, welche Faktoren die Geschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation beeinflussen, die innerhalb eines Bildungsnetzwerkes diffundiert. Dabei wurden im Rahmen dieser Arbeit Schulen resp. Organisationen als potenzielle Adoptoren betrachtet. Das heißt, die an den Schulen tätigen Akteure handeln bei der Adoption einer Innovation, wie im vorherigen Kapitel 5.1.3 dargestellt, nicht ausschließlich gemäß individuellen Aspekten, sondern im Abgleich mit den organisatorischen Gegebenheiten ihrer Schule. Des Weiteren handelt es sich bei den betrachteten Schulen um Adoptoren innerhalb eines Bildungsnetzwerkes (vgl. Abb. 18). Dies verdeutlicht den Unterschied zwischen dieser Analyse sowie ihren Ergebnissen und der bisherigen Adoptions- und Diffusionsforschung. Rogers

betont zwar ebenfalls die Bedeutung interpersoneller Netzwerke für die Diffusion einer Innovation (vgl. Rogers 2003, 300), die entsprechenden Forschungsergebnisse zeigen jedoch auf, dass solche Diffusionsnetzwerke die individuelle Bewertung einer Innovation befördern, um Unsicherheit zu minimieren, die mit der Innovation verbunden ist, um die Adoption zu erhöhen (vgl. grundlegend Coleman et al. 1960 und Rogers/Kincaid 1981; Lesnick 2000). Die Urheber der zuvor genannten Studien legen ihren Analysen jedoch individuelle Adoptionsentscheidungen und die Diffusion einer Innovation zwischen interpersonellen Netzwerken zugrunde.

Nationale und internationale Studien zu Bildungsnetzwerken (vgl. z. B. Dass 2001; Huffman/Kalnin 2003; Putnam/Borko 2000) sowie Evaluationsergebnisse im Rahmen von Modellversuchsprogrammen und der Transferforschung (vgl. z. B. Jäger et al. 2003; Ostermeier 2004) weisen zwar unterstützend darauf hin, dass die Diffusion von Innovationen durch die Bildung von schulischen Netzwerken unterstützt wird. Die Netzwerkbildung wird als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse angesehen (vgl. Berkemeyer et al. 2010, 216) und dementsprechend betrieben, „um spezifische Innovationen zu erzeugen oder Probleme zu lösen“ (Berkemeyer/Bos 2010, 757). Bisherige Arbeiten fokussieren jedoch primär auf die individuelle Zusammenarbeit von Lehrkräften in Netzwerkstrukturen die ihre Auswirkung dieser auf die Innovationsdiffusion. Wie die Darstellung zum Stand der Netzwerkforschung im Kapitel 2.4 zeigt, fehlt es den Studien zu den Gelingensbedingungen schulischer Veränderungsprozesse in Netzwerken überwiegend an einer empirischen Absicherung der Ergebnisse (vgl. Berkemeyer et al. 2009). Die Auswirkungen der schulischen Vernetzung auf die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation sind bisher unberücksichtigt geblieben. Darüber hinaus wurde die Diffusion von *At-the-bottom*-Innovationen von der Netzwerkforschung bisher nicht betrachtet. Aus diesem Grund lassen sich die Theorien der Netzwerkforschung nicht uneingeschränkt auf die Analyse dieser Arbeit übertragen und gleichzeitig ergeben sich aus den im vorherigen Kapitel 5.1.3 dargestellten Analyseergebnissen neue Erkenntnisse, die zu einer Erweiterung der Netzwerkforschung führen.

Im Rahmen dieser Analyse zeigt sich, dass die Diffusion der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk auch von der Qualität der Netzwerkverbindungen abhängig ist (vgl. Goldenberg et al. 2009; Goldenberg 2010; Gunnesch-Luca et al. 2010; Rogers 2003). So schreibt auch Rogers:

„Diffusion is a particular type of communication in which the message content that is exchanged is concerned with a new idea“ (Rogers 2003, 18).

Dabei lassen sich zwei Faktoren ausmachen, die in dem analysierten Bildungsnetzwerk die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation beeinflussen: die „Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen“ sowie die „Vorgaben aus dem Netzwerk“ (vgl. Abb. 22). Diese beiden Einflussfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem analysierten Bildungsnetzwerk werden in den folgenden zwei Abschnitten vor dem Hintergrund des theoretischen und empirischen Forschungsstandes (vgl. Kapitel 2) diskutiert.

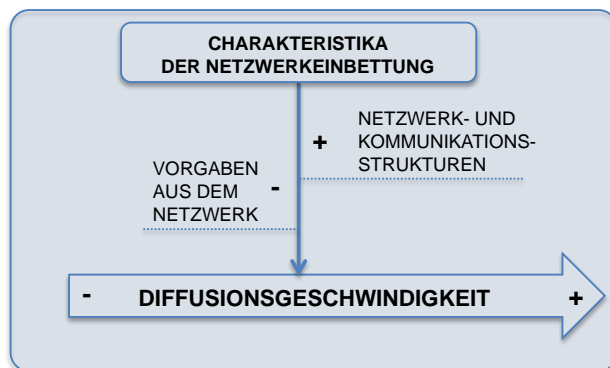


Abbildung 22: Charakteristika der Netzwerkeinbettung (eigene Darstellung)

Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen

Im Rahmen dieser Arbeit zeigt sich, dass sowohl die Netzwerk- als auch die Kommunikationsstruktur in dem analysierten Bildungsnetzwerk über alle Adoptorengruppen die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der die Neuerung innerhalb des Netzwerkes diffundieren kann. Kommunikationsstrukturen besitzen im Diffusionsprozess der analysierten Innovation eine zentrale Bedeutung, da die Adoption der Innovation und die Diffusionsgeschwindigkeit von der Qualität und der Quantität dieser Kommunikationsverbindungen abhängig sind. So kennzeichnet auch Rogers die Diffusion einer Innovation als „the process by which an innovation is communicated through certain **channels** over time among the members of a social system“ (Rogers 2003, 11; Hervorhebung durch den Autor), und beschreibt den Diffusionsprozess als eine Innovationsausbreitung, die durch eigendynamische Kommunikationsprozesse in sozialen Netzwerken erfolgt (vgl. Rogers 2003, 5). Dadurch wird die Diffusion einer Innovation grundsätzlich zum Kommunikationsprozess, an den sich eine Handlungsübernahme potenzieller Adoptoren eines sozialen Systems anschließen kann (vgl. Rürup 2007, 61).

Das analysierte Bildungsnetzwerk setzt sich aus einem Geschäftsführer des Netzwerkes, den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren der teilnehmenden Schulen sowie der Schirmherrin zusammen (vgl. Kapitel 1.1). Mit diesen Funktionen sind spezielle Aufgaben innerhalb des Netzwerkes verbunden. Eine herausgehobene Rolle nimmt der Geschäftsführer des Netzwerkes ein. Das mit dieser Funktion verbundene zentrale Projektmanagement ist eine Voraus-

setzung für die Adoption der Innovation an den einzelnen Schulen und wirkt für deren Diffusion förderlich: Der Geschäftsführer ist zentraler Organisator bzw. Koordinator der Innovation. Er unterhält auch Kontakte außerhalb des Netzwerkes und bringt dadurch neue Ideen in das Netzwerk ein. Die Netzwerktreffen werden von ihm geleitet und er sorgt dafür, dass jegliche Informationen alle Akteure erreichen. Diese Koordinationsaufgaben des Geschäftsführers als Teil der Netzwerk- und Kommunikationsstruktur des Bildungsnetzwerkes wirken sich positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit aus. Befunde nationaler und internationaler Studien zu Schulnetzwerken bestätigen ebenfalls die Abhängigkeit der von einem Bildungsnetzwerk ausgehenden Impulse und Unterstützungen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung von der „Koordination von Terminen und Aktivitäten durch einen Koordinator“ (Killus/Gottmann 2012, 151; vgl. Überblick bei Berkemeyer et al. 2010). Dieser Beitrag von schulischen Netzwerken zur Förderung und Absicherung von Innovationsprozessen (vgl. Brockmeyer/Edelstein 1997, 104 ff.; Risse 1998, 288 f.) lässt sich durch die Analyseergebnisse dieser Arbeit um den Einfluss einer zentralen Funktion im Netzwerk mit speziellen Aufgaben auf die Diffusionsgeschwindigkeit erweitern.

Neben der Kommunikation der Innovation aus dem Netzwerk in die adoptierenden Schulen verläuft ein weiterer entscheidender Kommunikationsprozess zur Diffusion der Innovation innerhalb des Netzwerkes zwischen den Netzwerkakteuren resp. Stadtteilbeauftragten. Auf den Netzwerktreffen ist 2004 die vorliegend analysierte Innovation der Leseweche entstanden und die Netzwerktreffen werden zum Austausch zwischen den Netzwerkakteuren über Umsetzungsideen und Adoptionsprobleme an den einzelnen Schulen genutzt. Durch diese Rückkopplungsschleifen (vgl. Hensel/Wirsam 2008, 13) zwischen den Netzwerkakteuren wird die Komplexität der Innovation minimiert (vgl. Kapitel 5.1.1), was sich förderlich auf die Adoption der Innovation auswirkt. Insbesondere der Austausch über eventuelle Adoptionsprobleme an einzelnen Schulen und die Option der Netzwerkakteure, die individuellen Rahmenbedingungen der beteiligten Schulen in die Organisation einfließen zu lassen, erhöhen die Kompatibilität der Innovation mit den Schulen des Netzwerkes (vgl. Kapitel 5.1.1). Hinzu kommt der motivationssteigernde Aspekt, den die Netzwerkakteure durch die positive Zusammenarbeit im Netzwerk erleben. Dieser Austausch und die Zusammenarbeit wirken kompensierend und positiv auf die Adoption an der Einzelschule: Auch bei fehlenden zeitlichen Ressourcen ist der Mehrwert der Zusammenarbeit in dem Netzwerk aus Sicht der Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure höher als die hierfür aufgewendete Mehrarbeit. Die dargestellten Erkenntnisse basieren auf den grundlegenden Merkmalen der Austausch- und Verwertungsprozesse in Netzwerken (vgl. Kapitel 2.4), wie der gemeinsamen Basisintention und der gleichberechtig-

ten Kooperation bei einem wechselseitigen Vertrauen der Netzwerkakteure (vgl. Altrichter 2010; Boos et al. 2000; Weyer 2011; Jansen 2006; Jansen/Wald 2007; Wetzel et al. 2001) und erweitern diese. Dadurch beeinflussen sie als Merkmale der Netzwerk- und Kommunikationsstruktur die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk. Die Befunde der SINUS-Studie zeigen im Rahmen des Transferprozesses auf individueller Adoptorenebene ähnliche Ergebnisse. Hier wurden die Vorteile durch die Zusammenarbeit in den Netzwerken und der Gewinn an Neuerungen für den eigenen Unterricht von den Teilnehmern ebenfalls so positiv bewertet, dass selbst der damit verbundene zeitliche Mehraufwand akzeptabel schien (vgl. Krebs/Prenzel 2008, 309).

Anhand der Erkenntnisse dieser Arbeit wird deutlich, dass die Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteure die Kommunikationsverbindungen des Bildungsnetzwerkes zwischen den im Netzwerk vertretenen Schulen – als potenziellen Adoptoren – herstellen. Dies ist als zweiseitige Kommunikationsverbindung anzusehen: sowohl aus dem Netzwerk in die einzelnen Schulen als auch umgekehrt, d. h. aus den Schulen zurück in die Netzwerktreffen. Schulen, die nicht in diesem Netzwerk vertreten sind und keinen Vertreter zu den Netzwerktreffen entsenden, bilden in dem Netzwerk keine Kommunikationsverbindungen aus. In der Folge kann die Innovation von diesen Schulen nicht adoptiert werden, da hierdurch die Diffusion der Innovation unterbrochen wird.

Der intensive Austausch ist zum einen der engen Kooperation zwischen den Netzwerkakteuren geschuldet, die sich beispielsweise bei den Netzwerktreffen und in Form der gut funktionierenden Arbeitsteilung zeigt sowie sich in der in Kapitel 5.1.2 beschriebenen Motivationssteigerung bei den Netzwerkakteuren äußert. Diese positive Kooperationskultur (vgl. Kapitel 5.1.3) ergibt sich zum anderen aus den Strukturen des Netzwerkes, beispielsweise den regelmäßigen Netzwerktreffen.

Die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure lassen sich als Gruppe mit einer gemeinsamen Basisintention (vgl. Kapitel 2.4) beschreiben. Zwischen den Stadtteilbeauftragten und den Mitarbeitern der Schule variiert hingegen der Grad dieser Homophilie zwischen den Adoptorengruppen und nimmt von den innovativen bis zu den späten Adoptoren zunehmend ab. Die Homophilie stellt somit in dem analysierten Bildungsnetzwerk zwischen Sender und Empfänger einen bedeutenden Beeinflussungsfaktor der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation dar. Die Erkenntnisse dieser Analyse erweitern dadurch die Befunde der Diffusionsforschung (vgl. Rogers 2003, 305) und der Transferforschung, wie der SINUS-Studie (vgl. Krebs/Prenzel 2008). Während die Heterophilie in den Befunden der Transferforschung für den Transfer von Neuerungen als Hürde wahrgenommen wird (vgl. Rogers/Shoemaker 1971

in Gräsel et al. 2006b, 474), kommt die Analyse dieser Arbeit zu folgenden Erkenntnissen: Um eine beschleunigte Innovationsdiffusion zu erreichen, ist neben der Homophilie der Netzwerkakteure eine gewisse Heterophilie zwischen den potenziellen Adoptoren notwendig. Diese Erkenntnisse decken sich wiederum mit Befunden der Diffusionsforschung anderer Disziplinen (vgl. Rogers 2003, 306 ff.; Rürup 2007, 62) und lassen sich insofern auf diese Arbeit übertragen, als die einzelnen Schulen in dem analysierten Bildungsnetzwerk ohne solche schwachen Verbindungen isoliert wären und die Informationen dann nicht diffundieren könnten (vgl. Rogers 2003, 339).

Obwohl in dem analysierten Bildungsnetzwerk keine Meinungsführer zu identifizieren sind, zeigen sich dennoch herausgehobene Funktionen und Personen. Die interpersonelle Vernetzung von den potentiellen Adoptoren mit diesen wirkt sich positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk aus. Insbesondere die Stadtteilbeauftragten mit ihren interpersonellen Verbindungen zwischen der eigenen Schule und den im Bildungsnetzwerk vertretenen anderen Stadtteilbeauftragten ermöglichen die Überbrückung dieser „strukturellen Löcher“ (Granovetter 1973; vgl. Kapitel 2.3.4). Weiterhin zählt insbesondere der Geschäftsführer des Netzwerkes mit seinen Kontakten außerhalb des Netzwerkes zu dieser Gruppe. Hierdurch bestehen interpersonelle Verbindungen des Geschäftsführers zu Personen, zu denen die anderen Akteure im Netzwerk keinen direkten Kontakt haben. Dadurch können für die anderen Netzwerkakteure neue Ideen ins Netzwerk kommuniziert werden. Ebenso verhält es sich mit einzelnen anderen Netzwerkakteuren, die ebenfalls jeweils interpersonelle Vernetzungen zu Personen außerhalb des Netzwerkes pflegen und dadurch wiederum Ideen ins Bildungsnetzwerk einbringen. Letzteres wird somit sowohl die Stärke schwacher als auch starker Beziehungen deutlich (vgl. Kapitel 2.4.1): Einerseits beeinflusst der Grad der Homophilie der Netzwerkakteure untereinander und innerhalb der jeweiligen adoptierenden Schulen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Andererseits wird die Geschwindigkeit, mit der die Innovation diffundieren kann, auch durch den Grad an schwachen Verbindungen zwischen den Netzwerkakteuren im Bildungsnetzwerk sowie zwischen den Netzwerkakteuren und den anderen Mitgliedern der jeweils adoptierenden Schulen beeinflusst. Bei der Analyse dieser Arbeit zeigt sich, dass eine ausgeglichene Balance dieser beiden Faktoren der Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen erforderlich ist, damit die Innovation im Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Besteht eine zu hohe Heterophilie, wie zwischen dem Netzwerkakteur und den anderen Mitgliedern der Schulen der späten Adoptorengruppe, dann hemmt dieses die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Ebenso wird sie durch eine zu hohe Homophilie beeinflusst: Handelt es sich bei der Innovation nicht um eine solche mit

einem relativen Vorteil für die potenziellen Adoptoren (vgl. Kapitel 5.1.1), kann diese ebenfalls nicht diffundieren. Die Netzwerkstruktur aus dem Geschäftsführer des Netzwerkes sowie den Stadtteilbeauftragten und weiteren Netzwerkakteuren, wie sie in dem analysierten Bildungsnetzwerk vorliegt, wirkt somit positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk.

Die Auswirkungen der externen Angebote aus dem Netzwerk auf die Verbesserung der Beobachtbarkeit und die Minimierung der Komplexität der Innovation für die beteiligten Schulen, die im Rahmen der Charakteristika der Innovation unter dem Fokus der „Beobachtbarkeit“ beschrieben wurden (vgl. Kapitel 6.1.1), werden darüber hinaus durch die Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen des regionalen Bildungsnetzwerkes beeinflusst. Die Angebote werden zentral von Akteuren des Netzwerkes bereitgestellt, über die Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteure an ihren Schulen kommuniziert und können dort von den Mitarbeitern in Anspruch genommen werden. Dadurch werden aus dem Netzwerk zum einen Ressourcen für den einzelnen Adopter (die einzelne Schule) bereitgestellt und zum anderen wird der Organisationsaufwand für die Adoption der Innovation an der einzelnen Schule verringert. Diese Maßnahmen des Bildungsnetzwerkes wirken förderlich auf die Adoption der Innovation an den einzelnen Schulen und dadurch auf die Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Hinzu kommt die arbeitsteilige Kooperation der Netzwerkakteure im Rahmen dieser externen Angebote, die sich ressourcenschonend auf die Netzwerkakteure auswirkt. Da die Verfügbarkeit von Ressourcen (z. B. Zeit, Personal) für die Adoption der Innovation deren Diffusionsgeschwindigkeit beeinflusst (vgl. Kapitel 5.1.3), wird sie ebenso durch die Netzwerkstruktur beeinflusst. Dadurch, dass diese externen Angebote als Bestandteil der Innovation von dem Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes und den weiteren Netzwerkakteuren organisiert, an die beteiligten Schulen kommuniziert und durchgeführt werden, wären diese Maßnahmen ohne das Bildungsnetzwerk in dieser Form nicht durchführbar. Das Fehlen der bestehenden Kommunikations- und Netzwerkstrukturen würde sich entsprechend hemmend auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk auswirken.

Vorgaben aus dem Netzwerk

Die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation wird, wie im Kapitel 5.1.3 beschrieben, durch die Institutionalisierung der Innovation an den adoptierenden Schulen beeinflusst. Dieses wird in der Regel erst durch entsprechende Vorgaben der Schulleitung ermöglicht (vgl. Kapitel 5.1.3). Mit dieser positiven Wirkung auf die Adoptionsgeschwindigkeit wirken die Vorgaben von der Schulleitung bezüglich der Adoption an der Einzelschule den Vorgaben zur Adoption

der Innovation aus dem Netzwerk entgegen. In dem analysierten Bildungsnetzwerk zeigt sich, dass mit zunehmenden Vorgaben aus dem Netzwerk die Diffusionsgeschwindigkeit abnimmt. So führen die anfangs ausgeprägten Vorgaben des Netzwerkes, die mit der Innovation verbunden sind, dazu, dass sie von einzelnen Schulen nicht adoptiert wird und dadurch langsamer diffundiert. Das liegt u. a. an der Notwendigkeit der Anpassung der Innovation an die an der Schule gegebenen Rahmenbedingungen, um eine Adoption zu ermöglichen (vgl. Kapitel 5.1.1). Ist die entsprechende Autonomie nicht gegeben und eine Anpassung an die schulischen Rahmenbedingungen somit nicht möglich, führt die Innovation bei den Mitarbeitern der Schule zu Widerstand. Die von dem Bildungsnetzwerk vorgenommene Reduzierung der Vorgaben auf Rahmenvorgaben stellt eine Balance zwischen Autonomie und Vorgaben her und führt somit zu einer Zunahme der Diffusionsgeschwindigkeit. Die Schwelle einer Adoption sinkt für den einzelnen Mitarbeiter an den adoptierenden Schulen des analysierten Bildungsnetzwerkes durch eine erhöhte Offenheit der Umsetzung der Innovation entsprechend den schulischen Rahmenbedingungen. Dies kommt der hohen Autonomie der „Professionellen“ (Röbken 2008, 18) entgegen. Die Reaktion des Netzwerkes auf den Widerstand wird wiederum durch die Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen ermöglicht: Durch den intensiven Austausch zwischen den Stadtteilbeauftragten resp. Netzwerkakteuren kann von Stadtteilbeauftragten bzw. Netzwerkakteuren, wie im vorherigen Abschnitt dieses Kapitels beschrieben, zum einen auf die individuellen Rahmenbedingungen der beteiligten Schulen eingegangen werden. Zum anderen wird durch den Austausch gleichzeitig auf den Widerstand aufgrund der Vorgaben reagiert und die Autonomie der einzelnen Schulen erhöht. Als Bestätigung für diese Erkenntnisse lassen sich Befunde der Schulentwicklungsforschung heranziehen. So sehen beispielsweise Fullan (1999) und Fullan/Hargreaves (1993) die Autonomieausprägung an Schulen als Beeinflussungsfaktor der Schulentwicklung (vgl. Gräsel et al. 2006b, 510). Auch sie führen den hohen Grad an Autonomie bei der Aufgabenerfüllung der Professionellen in Expertenorganisationen als Bedingung für gelingende Schulentwicklungsprozesse an (vgl. Kapitel 5.2). Während sich zu stark ausgeprägte äußere Vorgaben hemmend auf die Motivation auswirken (vgl. Kapitel 4.2.2), führt eine vollständige Freigabe durch die steigende Komplexität der Innovation (vgl. Kapitel 4.1.2) zu einer Überforderung der potenziellen Adoptoren (vgl. ebd.) und dadurch zu negativen Auswirkungen auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes diffundieren kann. So lassen sich die späteren Rahmenvorgaben aus dem Bildungsnetzwerk, die eine Autonomie der adoptierenden Schulen ermöglichen in diesem Spannungsverhältnis als die Diffusionsgeschwindigkeit positiv beeinflussend einordnen. Ähnliche Effekte beschreibt auch Gräsel in ihren Untersuchungen – dahin

gehend, dass eine Balance zwischen Autonomie und Strukturierung anzustreben ist (vgl. Gräsel et al. 2006b, 510). Die Befunde der Transferforschung stützen die Erkenntnisse dieser Arbeit insofern, als im Rahmen eines Transfers ebenfalls inhaltliche Anpassungen im Zielkontext vorgenommen werden müssen, damit die Innovationen akzeptiert werden (vgl. Gräsel et al. 2006b, 494).

Die Charakteristika der Netzwerkeinbettung beeinflussen somit die Geschwindigkeit, mit der eine Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Die im Rahmen dieser Arbeit vorliegenden Erkenntnisse erweitern Rogers' Theorie, dass die organisationsinterne Vernetzung bezogen auf die Innovativität einer Organisation positiv ist (vgl. Rogers 2003, 412), um den Aspekt der organisationsübergreifenden Vernetzung. Die Innovativität einer Schule wird dementsprechend nicht ausschließlich von der internen Vernetzung, sondern darüber hinaus von der Qualität der Vernetzung mit anderen Schulen in einem Bildungsnetzwerk beeinflusst. Somit haben „Netzwerke als Entwicklungsstrategie [...] eine Zukunft“ (Dalin 1999, 355). Für Dalin spricht indes gegen Netzwerke, dass deren Wirkung nur schwer zu messen ist. Die Erkenntnisse dieser Analyse zeigen hingegen auf, dass das Bildungsnetzwerk eine besondere Bedeutung für die Generierung und Diffusion von Innovationen besitzt. Ergänzend zu dem theoretischen Forschungsstand wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei Faktoren empirisch identifiziert, welche die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation positiv beeinflussen können: Die Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen sowie die Vorgaben aus dem Netzwerk.

5.2 Modellbildung

Die inhaltliche Diskussion der Ergebnisse dieser Arbeit, wie sie im vorherigen Kapitel 5.1 geführt wurde, ermöglicht es, ein Modell zu entwickeln, von dem sich erste Hypothesen für die zu Beginn dieser Arbeit gestellten forschungsleitenden Fragen (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) zu den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk ableiten lassen. Hierzu werden die Fragen – auch um Wiederholungen zu vermeiden – nicht einzeln abgearbeitet, sondern zur Orientierung und Nachvollziehbarkeit an geeigneter Stelle in den Fließtext eingepflegt.

Ob sich eine Innovation innerhalb eines sozialen Systems wie des analysierten Bildungsnetzwerkes verbreitet oder nicht und mit welcher Geschwindigkeit diese Innovationsdiffusion verläuft, ist von mehreren Faktoren abhängig. Diese Faktoren beeinflussen die Diffusion in unterschiedlicher Weise und wirken aus unterschiedlichen Richtungen. Aus der Diskussion zu diesen Beeinflussungsfaktoren, wie sie sich bei der Analyse dieser Arbeit gezeigt haben und im vorherigen Kapitel 5.1 dargestellt wurden, lässt sich ein Modell im Hinblick auf die Diffu-

sionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk förderlicher und hemmender Faktoren entwickeln. Mit diesem Modell, wie es in Abbildung 23 dargestellt ist, lassen sich Faktoren aufzeigen, von denen die Geschwindigkeit beeinflusst wird, mit der eine Innovation in einem Bildungsnetzwerk diffundieren kann.

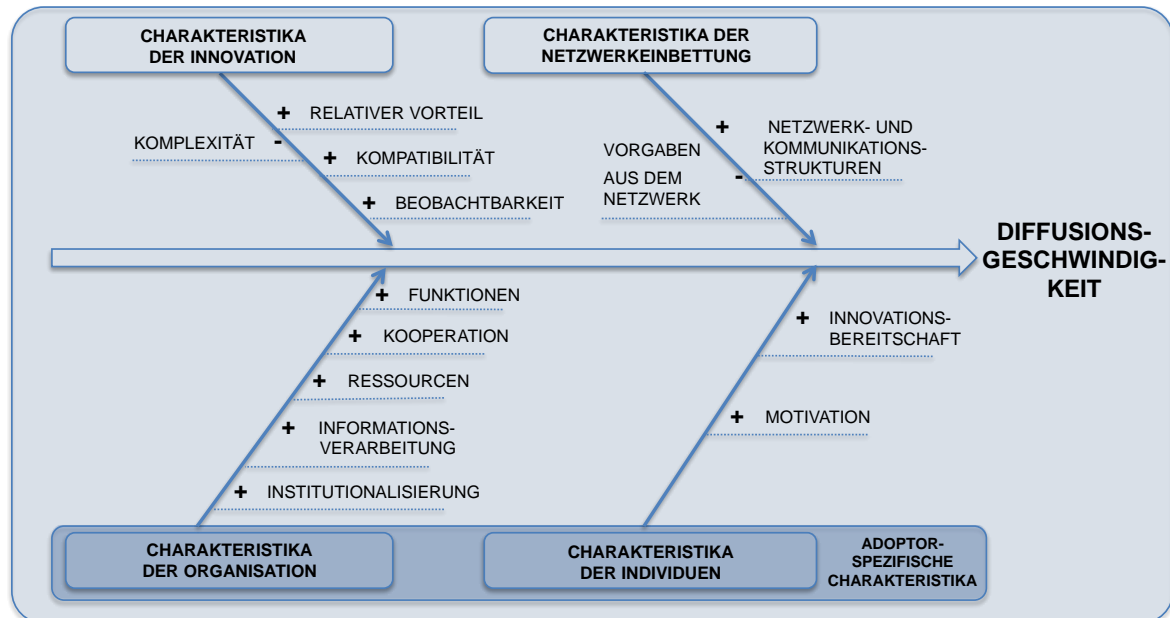


Abbildung 23: Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit in einem regionalen Bildungsnetzwerk (eigene Darstellung)

Wie eingangs zu diesem Kapitel dargestellt, wird im weiteren Verlauf der Erläuterung des Modells bei Bedarf auf die forschungsleitenden Fragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2 und 2.5) Bezug genommen.

Welche Faktoren lassen sich identifizieren, die Einfluss auf die Adoptionsrate der Schulen innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes ausüben?

In dem analysierten Bildungsnetzwerk wirken 13 unterschiedliche Faktoren auf die Adoptionsrate der in dem Bildungsnetzwerk vertretenen Schulen (vgl. Abb. 23). Diese Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit lassen sich in vier Faktorengruppen zusammenfassen: Hierzu zählen die Charakteristika der Innovation, die der Netzwerkeinbettung und die adoptorspezifischen Charakteristika; letztere Gruppe unterteilt sich wiederum in die Charakteristika der Individuen und die der Organisation.

Inwiefern gelten die Determinanten einer Adoption aus der Adoptions- und Diffusionsforschung auch für die Diffusionsgeschwindigkeit in Bildungsnetzwerken?

Unterscheiden sie sich bei *At-the-bottom*-Innovationsprozessen?

Die Charakteristika der Innovation werden in der Adoptions- und Diffusionsforschung als ursächlich „für die Art und das Ausmaß der Adoption der erforderlichen Verhaltensänderungen [...]“ (Weiber 1992, 5) beschrieben. Rogers (2003) unterscheidet fünf Charakteristika von Innovationen, die in weiterführenden Untersuchungen verschiedener Disziplinen angewendet werden (vgl. Kapitel 2.2.1). Bei dem vorliegenden Modell zur Beschreibung der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk kommen folgende vier dieser fünf Charakteristika zum Tragen:

- relativer Vorteil
- Kompatibilität
- Komplexität
- Beobachtbarkeit

Die Erprobbarkeit hat im Gegensatz zu ihrem Einfluss auf die Adoption von Innovationen (vgl. Rogers 2003, 258) vorliegend keinen Einfluss auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundiert. Aus diesem Grund entfällt dieses Charakteristikum innerhalb des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Modells. Die weiteren vier Charakteristika der Innovation beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit in unterschiedlichem Maße. Dabei ist bei allen vier Charakteristika der Innovation die Wahrnehmung der individuellen Adoptoren ausschlaggebend. Dies bedeutet, dass ein und dieselbe Innovation bei unterschiedlichen potenziellen Adoptoren differente Wahrnehmungen bezüglich ihrer Charakteristika auslösen kann. Dies führt entsprechend zu einer unterschiedlichen Bewertung der Innovation bezüglich ihres *relativen Vorteils*, ihrer *Kompatibilität* und ihrer *Beobachtbarkeit*, was wiederum die Adoption und die Diffusionsgeschwindigkeit in dem Bildungsnetzwerk beeinflusst. Diese Bewertung der Charakteristika der Innovation erfolgt nicht losgelöst, sondern in Abhängigkeit von den gegebenen Rahmenbedingungen, die sich in Form der drei weiteren Faktorengruppen (Charakteristika der Individuen, der Organisation und der Netzwerkeinbettung) äußern.

Inwiefern gibt es Faktoren, die eine Innovationsdiffusion ausschließen, bzw. solche, die für die Diffusion einer Innovation zwingend vorhanden sein müssen?

Dabei gilt der *relative Vorteil* neben der Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit als Ausschlusskriterium für die Diffusion der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes (vgl.

Kapitel 5.1.1). Trotz dieser Priorität gilt innerhalb dieses Modells nicht der Umkehrschluss der Sequenzialität von Entscheidungsprozessen. Das bedeutet, dass eine positive Bewertung des *relativen Vorteils* in der Wahrnehmung der Adoptoren nicht allein zu einer hohen Diffusionsgeschwindigkeit führt. Letztere ist darüber hinaus von der Ausprägung der weiteren Charakteristika abhängig. Über den relativen Vorteil als Ausschlusskriterium hinaus lassen sich mit dem gewählten methodischen Vorgehen weitergehende Fragen nach einer unterschiedlichen Gewichtung oder Zentralität der Beeinflussungsfaktoren nicht beantworten. Die Aussagekraft der Ergebnisse wird im folgenden Kapitel unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert (vgl. Kapitel 5.3). Entsprechende Fragen können dementsprechend Bestandteil sich anschließender Forschungen sein (vgl. Kapitel 6).

Im Gegensatz zu den drei bisher genannten Charakteristika der Innovation korreliert die *Komplexität* einer Innovation negativ mit ihrer Diffusionsgeschwindigkeit: Ist die Komplexität der Innovation aus Sicht von potenziellen Adoptoren hoch, dann verringert sich die Geschwindigkeit, mit der sie in dem Bildungsnetzwerk diffundiert.

Welche adoptorspezifischen Determinanten beeinflussen die Diffusionsgeschwindigkeit?

Bei der Diffusion einer Innovation handelt es sich um „das aggregierte Ergebnis der individuellen Übernahmeentscheidungen (Adoption) der Mitglieder des sozialen Systems (Individuen, Gruppen, Organisationen)“ (Diller 2001, 300). Aus diesem Grund beeinflussen neben den Charakteristika der Innovation die adoptorspezifischen Charakteristika die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Wie in der Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.1) ausgeführt, greift somit die bisherige Betrachtungsweise der Adoptions- und Diffusionsforschung zu kurz, dass ausschließlich individuelle Adoptorenkategorien auf Organisationen übertragen werden. Da bei der Diffusion einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk sowohl die Charakteristika der Individuen als auch die der teilnehmenden Schulen die Geschwindigkeit beeinflussen, werden die zwei adoptorspezifischen Charakteristika im Modell getrennt nebeneinander betrachtet.

Die Dimension der Charakteristika der Individuen umfasst folgende zwei Beeinflussungsfaktoren:

- Innovationsbereitschaft und
- Motivation.

Sowohl die Innovationsbereitschaft als auch die Motivation der individuellen Adoptoren innerhalb der im Bildungsnetzwerk vertretenen Schulen stehen in positiver Korrelation mit der

Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Beide Faktoren nehmen von den innovativen zu den späten Adoptoren ab und beeinflussen dadurch die Geschwindigkeit der Innovationsdiffusion in dem Bildungsnetzwerk. Obwohl es sich bei diesen beiden Beeinflussungsfaktoren um individuelle Charakteristika jedes einzelnen Adoptors eines sozialen Systems handelt, reicht es nicht aus, wenn lediglich einzelne Individuen einer Schule eine große Innovationsbereitschaft resp. eine ausgeprägte intrinsische Motivation aufweisen. Die Adoption der Innovation von einem sozialen System wie einer Schule ist von der Gesamtheit aller individuellen Übernahmeentscheidungen abhängig (vgl. Diller 2001, 300). Dadurch beeinflusst das Kollektiv der Charakteristika der Individuen die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes. Die individuellen Adoptoren sind organisatorisch in das soziale System Schule eingebunden (vgl. Abb. 18). Dadurch wird die enge Verzahnung der adoptorspezifischen Charakteristika deutlich, wie sie auch in dem Modell dargestellt wird (vgl. Abb. 23). Die Adoptionsentscheidungen sind einerseits von den individuellen Charakteristika abhängig. Andererseits laufen sie nicht losgelöst, sondern im Abgleich mit den gegebenen organisatorischen Rahmenbedingungen ab. Diese Rahmenbedingungen, die als zweite Faktorengruppe der adoptorspezifischen Charakteristika im Modell als Charakteristika der Organisation bezeichnet werden, umfassen folgende fünf Beeinflussungsfaktoren:

- Funktionen,
- Kooperation,
- Ressourcen,
- Informationsverarbeitung und
- Institutionalisierung.

Alle fünf Beeinflussungsfaktoren der Charakteristika der Organisation korrelieren positiv mit der Geschwindigkeit, mit der die *At-the-bottom*-Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes diffundieren kann. Dabei ist die Intensität dieser Faktoren, wie bei der *Kooperation* innerhalb der Schule und den für die Innovation zur Verfügung stehenden *Ressourcen*, für die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation ausschlaggebend: Je stärker die Kooperationskultur an einer Schule ausgeprägt ist, umso höher ist die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Ebenso fördert eine Zunahme ungebundener Ressourcen die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Hierzu zählen in erster Linie zeitliche und personelle Ressourcen. Weitere Ressourcen wie finanzielle und materielle können unter diesem Fokus hingegen vernachlässigt werden.

Die Qualität der *Informationsverarbeitung* und der Zeitpunkt der *Institutionalisierung* beeinflussen darüber hinaus die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb des Bildungs-

netzwerkes. Dies bedeutet, dass die Kommunikation innerhalb der Schule positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit wirkt, wenn sie möglichst informell gestaltet und von einer hohen Partizipation aller individuellen Adoptoren geprägt ist. Zudem wirken ausgeprägte Unterstützungsleistungen der Schulleitung (Ressourcen, Vorgaben, Motivation) positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Die Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.1) hat gezeigt, dass die Innovation im Bildungsnetzwerk umso schneller diffundieren kann, je früher die Innovation von den adoptierenden Schulen institutionalisiert wird.

Haben Meinungsführer und/oder *Change-Agents* im Netzwerk Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation?

Mit den *Funktionen* im Rahmen der adoptorspezifischen Beeinflussungsfaktoren wurde bei der diskursiven Auseinandersetzung mit den Ergebnissen im Kapitel 5.1.3 bereits die besondere Bedeutung spezifischer Funktionen für die Diffusionsgeschwindigkeit der *At-the-bottom*-Innovation in dem analysierten regionalen Bildungsnetzwerk deutlich. Die Schulleitung und insbesondere die Stadtteilbeauftragten lassen sich als *Change-Agents* bezeichnen. Als Vermittler und Träger der Innovation nehmen sie eine besondere Rolle im Schulentwicklungsprozess ein (vgl. Gräsel et al. 2006b, 476), die sich – bei Erfüllung der im Kapitel 5.1.3 beschriebenen Bedingungen – positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation auswirkt.

Welchen Einfluss hat das Netzwerk bzw. die Vernetzung der Adoptoren auf die Geschwindigkeit, mit der die Innovation innerhalb des Netzwerkes diffundiert?

Während die individuellen Adoptoren in das System Schule eingebunden sind, was die individuelle Adoption und dadurch die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation beeinflusst, sind die Schulen wiederum in das soziale System Bildungsnetzwerk eingebunden (vgl. Abb. 18). Bei der Beantwortung dieser Forschungsfrage wirken sich auch die Charakteristika des Netzwerkes, in das die adoptierenden Schulen eingebettet sind, auf die Beeinflussungskriterien der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation innerhalb dieses Bildungsnetzwerkes aus. Dabei beeinflussen mit den Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen sowie den Vorgaben aus dem Netzwerk zwei Faktoren der Charakteristika der Netzwerkeinbettung die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation. Während die Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen eine positive Wirkung auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation besitzen, führt eine Zunahme der Vorgaben aus dem Netzwerk zu einer Reduzierung der Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Das Modell erweitert an dieser Stelle Rogers' Theorie zur Korrelation von organisationsinterner Vernetzung und Innovativ-

tät der Organisationen (vgl. Kapitel 2.3) um den Aspekt der organisationsübergreifenden Vernetzung und ihren Einfluss auf die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen in Bildungsnetzwerken sowie der damit verknüpften Innovativität der beteiligten Schulen.

Bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse wird das Kategoriensystem anhand der vier Adoptorengruppen (innovative, frühe und späte sowie Nicht-Adoptoren) abgebildet (vgl. Kapitel 4). Die sich daran anschließende inhaltliche Diskussion der identifizierten Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit wird ebenfalls anhand der unterschiedlichen Ausprägungen der Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb der vier Adoptorengruppen geführt. Das daraus entwickelte Modell stellt als Ableitung davon die für die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk förderlichen und hemmenden Faktoren durch positive bzw. negative Vorzeichen da. Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Unterschiede zwischen den Adoptorengruppen festhalten, dass die innovativen Adoptoren von der erhöhten Existenz förderlicher Faktoren profitieren können, während die hemmenden Faktoren bis zu den späten Adoptoren zunehmen.

Aus der im Abgleich mit dem theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 2) geführten Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.1) und der sich daraus ergebenden Modellbildung in diesem Kapitel lässt sich abschließend festhalten, dass das Modell der „Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk“ zum einen Beeinflussungsfaktoren aufweist, welche die Erkenntnisse der Adoptions- und Diffusionsforschung aufgreifen und sich auf den Aspekt der Diffusionsgeschwindigkeit übertragen lassen. Zum anderen lassen sich Faktoren ableiten, die sich von dem bisherigen Forschungsstand abgrenzen bzw. diesen um den Fokus der Beeinflussung der Diffusionsgeschwindigkeit in einem Bildungsnetzwerk erweitern.

5.3 Methodische Diskussion

Neben deren Inhalt müssen die Ergebnisse dieser Arbeit unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert werden. „Eine gute, auch deskriptive Erfassung des Gegenstandes ist nur möglich, wenn die Methoden der Erkenntnisgewinnung trotz der [...] [notwendigen Offenheit qualitativer Forschung] einer ständigen Kontrolle unterzogen werden“ (Mayring 2002, 29). Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass die Ergebnisse nur dann wissenschaftlich zu verwerten sind, wenn sie „durch ein explizites, methodisch kontrolliertes Verfahren abgesichert“ (ebd.) und nachvollziehbar sind. Dies betrifft sowohl die Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 3.4) bei der Gewinnung und Verwendung der Ergebnisse als auch die methodische Kritik an der Diffusionsforschung, wie sie im Kapitel 2.3.5 beschrieben wurde. Anhand dieser im Vorwege explizit festgelegten Regeln und der Dokumentation aller

Verfahrensschritte dieser Arbeit lassen sich die Ergebnisse diskutieren und es lässt sich begründen, was eine Grundlage der Aussagekraft sowie der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse bildet (vgl. ebd.).

Wie in der Diffusionsforschung üblich, handelt es sich auch bei der Analyse dieser Arbeit um eine *Ex-post*-Betrachtung des Diffusionsprozesses, um daraus folgend Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem Bildungsnetzwerk abzuleiten (vgl. Gelbrich 2007, 56). Dieses *Ex-post-facto-Design* im Forschungsprozess kann bei der Betrachtung der Beeinflussungsfaktoren in Anlehnung an Gelbrich zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen (vgl. Gelbrich 2007, 57). Zu einer solchen Verzerrung (*pro-innovation bias*) kann es dabei kommen, da lediglich Innovationen untersucht werden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung noch bestehen (vgl. ebd.), sodass nicht adoptierte Innovationen unberücksichtigt bleiben (vgl. Rogers 2003, 106). Die Innovationsdiffusion im Rahmen dieser Arbeit wird ebenfalls *ex post* anhand einer noch bestehenden Innovation betrachtet. So muss ebenfalls in Betracht gezogen werden, dass es auch bei den Ergebnissen dieser Arbeit diesbezüglich zu einer Verzerrung gekommen sein kann. Die Berücksichtigung der Nicht-Adoptoren der Innovation bei der Analyse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 3) wirkt einer entsprechenden Verzerrung zum Teil entgegen. Dem „*recall problem*“ (Rogers 2003, 126) konnte hingegen nicht entgegengewirkt werden: Dadurch, dass die Diffusion der Innovation innerhalb des Bildungsnetzwerkes in der Vergangenheit liegt und zwischenzeitlich keine neuen resp. Nicht-Adoptoren zum Netzwerk hinzugekommen sind, muss bei der Befragung mit einer Ungenauigkeit bei den Schilderungen der Befragten über die Adoptionssituationen gerechnet werden (vgl. Rogers 2003, 126). Sie beurteilen die Beeinflussungsfaktoren rückblickend ggf. anders oder geben sie nicht korrekt wieder (vgl. Gelbrich 2007, 57). Die hiermit im Zusammenhang stehende Verzerrung durch das *hindsight bias* (Rückschäufehler) (vgl. Rogers 2003, 126), wonach die befragten Netzwerkakteure die zurückliegenden Entscheidungsprozesse bezüglich der Innovation mit ihrem aktuellen Wissensstand beurteilen, was zu einer Dramatisierung des Innovationsprozesses führen kann (vgl. Gelbrich 2007, 57), muss bei der Deutung der Ergebnisse ebenfalls berücksichtigt werden. Da bei der Analyse der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit im Rahmen dieser Arbeit der Fokus auf die Schulen innerhalb des Bildungsnetzwerkes gerichtet ist und die individuellen Adoptoren davon eingeschlossen sind, fällt die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse durch das „*individual-blame bias*“ (Rogers 2003, 118) geringer aus (vgl. ebd.): Die Befragung sieht somit nicht den einzelnen Adoptor in der alleinigen Verantwortung, sondern gemeinsam mit dem sozialen System, in dem dieser agiert (vgl. ebd.). Eine *Ex-ante*-Befragung, wie sie Gelbrich vorschlägt, um die bei der *Ex-*

post-Befragung möglicherweise auftretende Verzerrung zu vermeiden (vgl. Gelbrich 2007, 58), erfordert eine Längsschnittuntersuchung, die insbesondere im Rahmen der nur schwer identifizierbaren *At-the-bottom*-Innovationen kaum durchführbar ist. Um das Ausmaß der Verzerrung dennoch möglichst gering zu halten, wurden mehrere Befragungen pro Adoptorengruppe durchgeführt. Trotz der Ausschöpfung der verfügbaren methodischen Möglichkeiten, um den genannten Arten der Verzerrung entgegenzuwirken, können diese nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Bei der Interpretation und der Nutzung der Ergebnisse wurden diese Einschränkungen entsprechend berücksichtigt.

Neben den Kernkriterien qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 3.4.1), auf deren Einhaltung – auf die Einzelfallanalyse dieser Arbeit abgestimmt – geachtet wurde, bestehen bei der Anwendung dieser Methode weitere mögliche Fehlerquellen. Diese gilt es bezogen auf die Aussagekraft und die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu berücksichtigen. Durch die Beschreibung von persönlichen Wahrnehmungen durch die Befragten kann es zu einer subjektiven Verzerrung der Befragungsergebnisse kommen (vgl. Mayring 2003, 44), die durch das *hindsight bias* der *Ex-post*-Betrachtung verstärkt werden kann. Aus diesem Grund wurden zur Förderung der Verallgemeinerbarkeit der subjektiven Sicht für jede Adoptorengruppe nach Möglichkeit mehrere Netzwerkakteure befragt (vgl. ebd.). Hierdurch wurden alle Adoptoren der Innovation des Bildungsnetzwerkes befragt, sodass eine Erhöhung der Fallzahl lediglich bei den Nicht-Adoptoren wünschenswert gewesen wäre. Bei der Gruppe der Nicht-Adoptoren war jedoch nur eine der in Frage kommenden Schulen dazu bereit, an der Befragung teilzunehmen (vgl. Kapitel 3.2.2). Durch den Abgleich der Aussagen und die daraus zu erkennende hohe Überschneidung bei der Beschreibung der Beeinflussungskriterien der Diffusionsgeschwindigkeit lässt sich die subjektive Verzerrung einschränken. Eine weitere Möglichkeit zur Objektivierung der subjektiven Sicht der befragten Netzwerkteilnehmer ist die Nutzung weiterer Informationsquellen wie Projektberichte und Protokolle (vgl. ebd.), was sich in dieser Arbeit aufgrund eines Mangels an weiteren Informationsquellen jedoch nicht umsetzen ließ.

Der Gewinn dieser Einzelfallstudie besteht in der Herausarbeitung über den Einzelfall hinausreichender förderlicher und hemmender Faktoren, welche die Diffusionsgeschwindigkeit einer „wenig sichtbar-unterschweligen, kleinräumigen [...] Innovationsidee [...]“ (Rürup 2013, 282) innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes beeinflussen können. Das daraus abgeleitete Modell (vgl. Kapitel 5.2) bietet eine empirisch-analytische Annäherung an die schulische Innovationsdiffusion in regionalen Bildungsnetzwerken. Bei der vorgenommenen Fallkontrastierung werden zur Problemanalyse bestehende theoretische und empirische Vorarbeiten ex-

plizit einbezogen und der Geltungsbereich der Forschungsergebnisse wird bestimmt (vgl. Steinke 2010, 329 ff.). Die aus der inhaltlichen Diskussion der Ergebnisse und der Modellbildung abgeleiteten Hypothesen ermöglichen Aussagen darüber, wie bestimmte Faktoren die Diffusionsgeschwindigkeit der analysierten Innovation innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes positiv oder negativ beeinflussen. Diese Abbildung des Innovationsprozesses anhand einer Taxonomie wird von unterschiedlichen Autoren (z. B. Bigum/Rowan 2004; Ullmann 2012) an der Diffusionsforschung kritisiert (vgl. Kapitel 2.3.5). Im Gegensatz zu der genannten Kritik handelt es sich bei dem Kategoriensystem der vorliegenden Analyse nicht um einen rein deduktiven Zugang, um nicht lediglich vorgegebene Kategorien in einem bisher unerforschten Kontext zu überprüfen. Dennoch erhebt der Autor in Bezug auf das Analyseergebnis nicht den Anspruch, die Innovationsdiffusion in ihrer gesamten Komplexität zu erfassen. Themenstellungen der Diffusionsforschung, die über die Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk hinausgehen, werden dadurch ausgeklammert und limitieren die Aussagekraft des Modells (vgl. Kapitel 3.4.1). Beispielhaft weist der Sozialindex (vgl. Kapitel 3.2.2) in den analysierten Schulen innerhalb des Bildungsnetzwerkes einen einheitlich niedrigen Wert auf. Somit können einerseits Unterschiede variierender Sozialindizes in der Modellbildung ausgeschlossen werden. Andererseits bleibt somit ebenfalls unberücksichtigt, ob unterschiedliche Sozialindizes die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation beeinflussen. Eine entsprechende Analyse erfordert als Gegenstand ein Bildungsnetzwerk aus Schulen mit unterschiedlichen Sozialindizes, was insbesondere mit dem Fokus auf eine *At-the-bottom*-Innovation nur schwer zu identifizieren ist. Ein Nachteil der Einzelfallanalyse ist ihre geringe Fallzahl. Aufgrund der neun Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit geführt wurden, lassen sich maximal drei Interviews einer Adoptorengruppe zuordnen. Angesichts der mangelnden Verfügbarkeit entsprechender Fälle konnte für die Adoptorengruppe der Nicht-Adoptoren lediglich ein Interview geführt werden. Diese Fallzahl hat Auswirkungen auf die Repräsentativität und die externe Validität bzw. Generalisierbarkeit der Ergebnisse über das analysierte Bildungsnetzwerk hinaus. So kann aufgrund der nicht repräsentativen Stichprobe nicht auf ein vorgegebenes Verallgemeinerungsverfahren zurückgegriffen werden (vgl. Mayring 2003, 23). Stattdessen wurde dieses im Rahmen dieser Arbeit schrittweise im Einzelfall argumentativ hergeleitet (vgl. ebd., 35). So bieten die Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit der Ablaufmodelle der Analyseschritte durch die konkrete Beschreibung in den entsprechenden Kapiteln dieser Arbeit die Grundlage für eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse (vgl. Kapitel 3.4.1). Der Abgleich dieser mit dem theoretischen Bezugsrahmen (vgl. Kapitel 2) und das Anführen von

Belegen aus den eigenen Daten sowie aus Theorien weiterer Disziplinen im Rahmen der inhaltlichen Diskussion erweitern die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zusätzlich (vgl. Mayring 2003, 140). Da es sich im Rahmen dieser Arbeit – aufgrund des Mangels an Erkenntnissen zu den Beeinflussungskriterien der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk – um die Bearbeitung eines relativ unbekanntes Forschungsfeldes der Diffusionsforschung mit dem Ziel der Aufstellung erster Hypothesen handelt, war die Generalisierbarkeit nicht das Hauptziel dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2).

Eine weitere Gefahr der Verzerrung der Ergebnisse besteht in der Selbst- und Fremdpositionierung des Forschers während des Interaktionsverlaufes der Interviews. Die ehemalige Teilnahme des Verfassers dieser Arbeit als Netzwerkakteur im analysierten Bildungsnetzwerk beeinflusst das im Kapitel 3.4.2 beschriebene Verhältnis zwischen *Empathie* und Fremdheit (vgl. Hermanns 2010, 364). Während dem Autor die Einnahme einer Haltung der *Empathie* durch die ehemalige Mitarbeit im Bildungsnetzwerk besonders leicht fiel, kann sich dieses teilweise zu Ungunsten der Fremdheit ausgewirkt haben. Insbesondere die Haltung einer „absichtlichen Naivität“ (ebd.) des Interviewers wurde dadurch erschwert, dass von den Befragten ein bestimmtes Wissen vorausgesetzt wurde. Von Seiten des Interviewers wurde hierauf beispielsweise durch Nachfragen und die Bitte zur Konkretisierung an den Stellen reagiert, an denen dieses durch Äußerungen der Befragten im Interviewverlauf verdeutlicht wurde, mit denen sie ein bestimmtes Wissen zu thematischen Zusammenhängen vom Interviewer voraussetzen. Ebenso wurde auf die Einhaltung der Gestaltungskriterien der Interviewführung (vgl. ebd., 367 f.) geachtet und zu Beginn des Interviews auf die Haltung absichtlicher Naivität hingewiesen. Trotz des Bewusstseins einer reflektierten Subjektivität (vgl. Kapitel 3.4.1) kann nicht ausgeschlossen werden, dass an einzelnen Stellen des Interviews aus den genannten Gründen Informationen ungeäußert verloren gegangen sind. Das Interview hätte durch einen gegenüber den Befragten neutraleren Interviewer ggf. eine andere Dynamik erhalten, was sich dann durch ein verändertes Spannungsverhältnis zwischen *Empathie* und Fremdheit entsprechend auf die Ergebnisse hätte auswirken können.

Im Sinne der Kohärenz der Ergebnisse (vgl. Kapitel 3.4.1) wurden bei der Modellbildung nur Kategorien verwendet, deren Gültigkeit sich über alle Adoptorengruppen erstreckt. Dadurch ergaben sich bei der Kategorienentwicklung einzelne Widersprüche und offene Fragen, die bereits im Rahmen der inhaltlichen Diskussion dargestellt wurden (vgl. Kapitel 5.1). Methodisch wurden diese Widersprüche und offenen Fragen im Rahmen der Intercoderkonferenz und der kommunikativen Validierung thematisiert. Sowohl die Intercoderkonferenz als auch die kommunikative Validierung haben maßgeblich zur Güte der Ergebnisse dieser Arbeit bei-

getragen (vgl. Kapitel 3.4.3). Dennoch beinhaltet das entwickelte Modell Einschränkungen, die mit dem gewählten methodischen Design nicht aufzulösen sind. Eng verknüpft ist hiermit, dass das Modell ausschließlich die Sichtweise der Netzwerkakteure beinhaltet. Bei dieser Personengruppe handelt es sich durchgängig um motivierte Individuen, die diese als „Träger der Innovation“ an ihren Schulen adoptieren möchten. Nicht berücksichtigt werden die Sichtweisen anderer innerhalb des Bildungsnetzwerkes beteiligter Personengruppen, wie die der Schulleitungen oder Mitarbeiter der adoptierenden Schulen. Als Personengruppe, die für die Schulen sowohl im Bildungsnetzwerk aktiv als auch innerhalb der Schulen maßgeblich für die Adoption der Innovation verantwortlich ist, konnten durch das gewählte methodische Vorgehen verlässliche Daten generiert werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte diese Einschränkung dennoch berücksichtigt werden.

5.4 Implikationen für die Praxis

Das Erkenntnisinteresse, das mit dieser Arbeit gefördert werden soll, besteht in der Erweiterung der Adoptions- und Diffusionsforschung um den Aspekt der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen, die in einem regionalen Bildungsnetzwerk verbunden sind. Die Relevanz dieses bis *dato* weitgehend unbearbeiteten Forschungsgebietes wurde bereits bei der Beschreibung der Problemstellung und des erkenntnisleitenden Interesses dieser Arbeit verdeutlicht (vgl. Kapitel 1.2).

Aufbauend auf den vorliegenden Theorien und Befunden aus den zugrunde gelegten Forschungsdiziplinen (vgl. Kapitel 2) wurden anhand der empirischen Analyse erste Hypothesen generiert, mit denen Aussagen darüber getroffen werden können, welche Faktoren die Geschwindigkeit beeinflussen, mit der eine *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes diffundieren kann. Im Kapitel 5.2 wurden diese Erkenntnisse in einem Modell der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit dargestellt. Ausgehend von diesen Erkenntnissen setzt sich der Autor in diesem Kapitel mit der Relevanz der Analyseergebnisse – als einem Gütekriterium qualitativer Forschung (vgl. Kapitel 3.4.1) – und deren Bedeutung für die schulische Praxis mit den daraus resultierenden Möglichkeiten einer Einflussnahme auf die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen im Bildungswesen auseinander. Zentral dafür ist die Rückspiegelung der Analyseergebnisse an die Akteure des Bildungsnetzwerkes, die in erster Hinsicht der kommunikativen Validierung, d. h. der Überprüfung der Gültigkeit der Forschungsergebnisse, dient, um dadurch die Qualität der Forschungsergebnisse sicherzustellen (vgl. Kapitel 3.4.3). Darüber hinaus war die Rückspiegelung in einer weiteren Hinsicht von Bedeutung: Die befragten Netzwerkakteure hatten großes Interesse daran, eine Rückmeldung zu ihrem Handeln zu erhalten und aus den Forschungser-

gebnissen Schlussfolgerungen zur Optimierung ihrer Netzwerkarbeit zu ziehen. Anhand der Hypothesen dieser Arbeit, die in dem Modell zu den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem Bildungsnetzwerk (vgl. Kapitel 5.2) abgebildet sind, lassen sich erste Handlungsempfehlungen für die unterschiedlichen Akteure ableiten. Aufgrund der methodisch bedingten eingeschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.3) können für die Praxis lediglich restriktive Implikationen abgeleitet werden. Dies gilt insbesondere für solche, die über das analysierte Bildungsnetzwerk hinausgehen.

Ein Ziel schulischer Akteure ist es, dass sich eine Innovation innerhalb eines sozialen Systems möglichst schnell verbreitet. Das betrifft sowohl groß angelegte Veränderungen der Bildungsadministration (z. B. Schulstrukturreformen, Curriculumentwicklungen) als auch die *At-the-bottom*-Innovation innerhalb des regionalen Bildungsnetzwerkes, wie sie Bestandteil der Analyse dieser Arbeit war (vgl. Kapitel 1.2). Während im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Arbeit für die Diffusion einer Innovation, die ausgehend von der Bildungsadministration ggf. ein gesamtes Schulsystem betrifft, keine Aussagen getroffen werden können, lassen sich für die *At-the-bottom*-Innovation Implikationen aus dem Modell ableiten, mit denen die Diffusionsgeschwindigkeit beeinflusst werden kann.

Die Analyse der Beeinflussungsfaktoren im Rahmen dieser Arbeit hat gezeigt, dass die Diffusionsgeschwindigkeit von den individuellen Adoptoren abhängig ist. Im Modell ist diesbezüglich die Rede von der *Innovationsbereitschaft* und *Motivation* der Individuen. Diese sind als Persönlichkeitskriterien von den potenziellen Adoptoren jedoch nur bedingt direkt beeinflussbar. Jedoch lassen sich strukturelle und personelle Rahmenbedingungen schaffen, um die Diffusionsgeschwindigkeit positiv zu beeinflussen. So ist die Beeinflussung der Charakteristika der Innovation bezogen auf deren Diffusionsgeschwindigkeit von der Wahrnehmung dieser Charakteristika durch die individuellen Adoptoren abhängig. Dies erfordert demnach, dass der *relative Vorteil* der Innovation den potenziellen Adoptoren deutlich ist, sodass sie diesen Vorteil für sich und ihre Schulen auch wahrnehmen können. Darüber hinaus müssen Möglichkeiten der Beobachtbarkeit der Innovation geschaffen werden, wie es das analysierte Bildungsnetzwerk beispielsweise mittels externer Veranstaltungen und schulinterner Präsentationen ermöglicht hat. Die Beobachtbarkeit steht somit in einem Wechselspiel zur Komplexität: Werden Möglichkeiten der konkreten Beobachtbarkeit der Innovation geschaffen, verringert dies gleichzeitig die Komplexität der Innovation in der Wahrnehmung der potenziellen individuellen Adoptoren. Die Komplexität der Innovation gilt es im Sinne einer hohen Diffusionsgeschwindigkeit für die Akteure möglichst gering zu halten. Dies macht in der schulischen

Praxis die zwei folgenden Aspekte für eine erfolgreiche und hohe Diffusionsgeschwindigkeit unerlässlich: Der Diffusionsprozess wird durch die im sozialen System vorherrschende Kommunikationsstruktur beeinflusst. Dies zeigt sich in der bisherigen Diffusionsforschung (vgl. Rohlfsing 2010, 60; Rogers 2003, 18) und wird in dieser Arbeit für die Diffusionsgeschwindigkeit bestätigt. So sind Schulen und deren individuelle Mitglieder von dem relevanten Kommunikationsfluss abgeschnitten, wenn sie nicht in dem regionalen Bildungsnetzwerk vertreten sind. Soll eine Innovation breit diffundieren, dann müssen die entsprechenden Kommunikationsverbindungen aufgebaut werden. Das heißt, dass die potenziellen Adoptoren im regionalen Bildungsnetzwerk vertreten sein müssen. Für die Diffusionsgeschwindigkeit innerhalb der im Netzwerk vertretenen Schulen bzw. die Netzwerkakteure (als Vertreter ihrer Schulen) gilt ebenso eine Beeinflussung durch die vorherrschenden Netzwerk- und Kommunikationsstrukturen. Dies bedeutet für die Praxis, dass feste Kommunikationsorte für die Netzwerkakteure und eine zentrale Organisation erforderlich sind. Dabei bedarf es einer zweiseitigen Kommunikationsverbindung: von den Treffen der Netzwerkakteure zu den Schulen und aus den Schulen zurück zu den Netzwerktreffen. Hierdurch wird den Netzwerkakteuren ermöglicht, auf ungünstige Situationen (z. B. Widerstand, Inkompatibilität) zu reagieren, welche die Diffusion beeinflussen. Hiermit sind gleichzeitig Funktionen angesprochen, die ebenfalls unerlässlich sind und in dem Netzwerk sowie den Schulen vorhanden sein sollten. Für die einzelnen Schulen bedeutet das die Einrichtung einer Funktion für die Netzwerkarbeit (Stadtteilbeauftragter). Diese Funktion ist von der Schulleitung mit einer entsprechenden Person zu besetzen, die notwendigerweise *Innovationsbereitschaft* und *Motivation* mitbringt. Die Funktion erfordert darüber hinaus ein *Standing* im Kollegium, um die Organisation der Adoption in der Schule durchführen zu können. Dafür muss die Schulleitung wiederum entsprechende Rahmenbedingungen (Ressourcen, Aufgabenbeschreibung) schaffen, damit der Funktionsträger die Aufgaben optimal ausführen kann. Hierdurch wird die Notwendigkeit der Unterstützung durch die Schulleitung für die Adoption der Innovation deutlich. Für eine schnelle Innovationsdiffusion ist die Unterstützung der Schulleitung auf verschiedenen Ebenen unerlässlich. Die Schulleitung nimmt eine zentrale Rolle ein, sodass sich eine fehlende Unterstützung auf verschiedene Beeinflussungsfaktoren auswirken kann. Hierzu zählen vor allem die Bereitstellung von (zeitlichen und personellen) Ressourcen, die Schaffung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sowie das Setzen von Vorgaben in Verbindung mit der Institutionalisierung der Innovation. Auf der – über die Einzelschule hinausgehenden – Ebene des Netzwerkes kommt zu diesen beiden zentralen Funktionen der Geschäftsführer des Bildungsnetzwerkes als dritte Funktion hinzu. Durch die zentrale Organisation der Kommunikations-

strukturen innerhalb des Netzwerkes und der externen Angebote beeinflusst eine solche Funktion maßgeblich die Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes.

Da die individuellen Adoptoren ihre Entscheidung für oder gegen die Adoption der Innovation in Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen ihrer Schule treffen, gilt es, diese Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit ebenfalls zu beachten. Dazu gehören neben den bereits beschriebenen Funktionen und ihren Rahmenbedingungen insbesondere die Kommunikations- sowie Kooperationsstrukturen an der Schule. Wie eingangs beschrieben, ist die Diffusion einer Innovation als Kommunikationsprozess zu verstehen. Vor allem die Schulleitung sollte dafür sorgen, dass entsprechende Strukturen vorhanden sind, die einen kommunikativen Austausch über die Innovation ermöglichen. Aufgrund dieser Kombination der adoptorspezifischen Charakteristika aus individuellen und organisationsstrukturellen Beeinflussungsfaktoren gilt es unbedingt zu vermeiden, dass die Vorgaben zur Innovation aus dem Netzwerk zu starr gestaltet werden. Eine zu geringe Autonomie der Schulen als potenzieller Adoptoren beeinflusst die Kompatibilität der Innovation und somit die Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem Bildungsnetzwerk diffundieren kann. Gleichzeitig wirken Vorgaben innerhalb der Einzelschule positiv auf die Diffusionsgeschwindigkeit. Die Schulleitung sollte – in Kooperation mit dem Stadtteilbeauftragten – schulinterne Vorgaben bezüglich der Innovation machen und dadurch für eine Institutionalisierung der Innovation sorgen.

In diesem Kapitel wird im Hinblick auf die Diffusion einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes deutlich, dass vor allem die Netzwerkakteure (Stadtteilbeauftragter und Geschäftsführer des Netzwerkes) sowie die Schulleitung förderlich auf die beschriebenen Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einwirken können. Darüber hinaus kann jedoch zusätzlich auf die Bildungsadministration verwiesen werden, die ebenfalls an einer schnellen Verbreitung innovativer Lösungen für Alltagsthemen in Schulen interessiert ist. Auf der Hand liegt hierzu die Möglichkeit der administrativen Unterstützung durch die Bereitstellung von entsprechenden Ressourcen und Angeboten zu Fort- und Weiterbildungen – insbesondere für Netzwerkakteure. Gleichzeitig können strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, mit denen die regionale Vernetzung der Schulen unterstützt wird. Die Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg hat mit der Einführung der „Regionalen Bildungskonferenzen“ 2010 solche Strukturen für eine regionale Vernetzung von Bildungsakteuren geschaffen. Inwiefern sich das Modell dieser Arbeit auf diese Struktur übertragen lässt, ist eine Frage weitergehender Analysen, wie sie im abschließenden Kapitel detaillierter angeregt werden.

„Eine Veränderung bewirkt stets eine weitere Veränderung.“
Niccolò Machiavelli (1469 – 1527)

6 Fazit und Ausblick

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit bestand in einer Erweiterung der Adoptions- und Diffusionsforschung um den Aspekt der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk. Die Beschreibung des theoretischen Rahmens dieser Arbeit hat verdeutlicht, dass bis *dato* eine Fragmentierung in den diversen Forschungsansätzen und -befunden innerhalb der verschiedenen Forschungsdisziplinen und Untersuchungsperspektiven der Diffusionsforschung besteht. Rogers' Theorieentwurf der Adoptions- und Diffusionsforschung (2003), der diesbezüglich als Versuch einer ersten Systematisierung zu verstehen ist, diente aufgrund seiner multidisziplinären Integrations- und Anwendungsfähigkeit gleichzeitig als Grundlage der Analyse dieser Arbeit. Das Forschungsergebnis dieser Arbeit kann zugleich nur einen Teilaspekt der Innovationsdiffusionsforschung vertiefen und systematisieren. Das bedeutet die notwendige Abgrenzung gegenüber bestimmten Forschungsperspektiven auf der einen Seite und die Annäherung an andere Forschungsrichtungen auf der anderen Seite (vgl. Kapitel 1). Im Fokus stand dadurch der Diffusionsprozess einer *At-the-bottom*-Innovation innerhalb eines regionalen Bildungsnetzwerkes. Dazu wurden anhand einer empirischen Analyse eines bis *dato* weitgehend unbearbeiteten Feldes erste Hypothesen zu den Beeinflussungskriterien der Diffusionsgeschwindigkeit generiert. Die Analyse des regionalen Bildungsnetzwerkes gibt Aufschluss über die Schnelligkeit der Verbreitung einer *At-the-bottom*-Innovation darin und ermöglicht die Bestimmung der dafür ursächlichen Einflüsse. Dabei hat sich gezeigt, dass die Diffusionsgeschwindigkeit einer entsprechenden Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk nach dem in dieser Arbeit entwickelten Modell von vier Gruppen von Beeinflussungsfaktoren mit förderlichem resp. hemmendem Einfluss abhängig ist: Charakteristika der Innovation, der Individuen, der Organisation und der Netzwerkeinbettung. Dabei konnte durch den Abgleich des erkenntnisleitenden Interesses mit dem aktuellen interdisziplinären Forschungsstand und den sich daraus ergebenden offenen Fragen dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass sich einzelne Theorien der Diffusionsforschung in der Analyse dieser Arbeit widerspiegeln und sich in Form von Hypothesen zu den Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk konkretisieren und ggf. erweitern lassen. An den Erkenntnissen dieser Analyse hat sich ebenso gezeigt, dass andere Aspekte der Diffusionsforschung (z. B. Erprobbarkeit der Innovation) vorliegend keinen Einfluss auf die Geschwindig-

keit der analysierten Innovation haben. Wie in Kapitel 2.4.4 beschrieben, liegen zahlreiche Studien zu den Gelingens- und Misslingensbedingungen von Netzwerken auf schulische Veränderungsprozesse vor (vgl. Berkemeyer et al. 2009). Diese sind jedoch bisher nicht ausreichend empirisch abgesichert (vgl. ebd.). Dennoch besteht seitens von Bildungswissenschaftlern und –praktikern gleichermaßen eine hohe Erwartungshaltung an Bildungsnetzwerke und die Entstehung von Synergien (vgl. Berkemeyer/Bos 2010, 76; beziehend auf Beyer 2004; Berkemeyer et al. 2009), um dadurch die Schulentwicklung zu befördern. Ziel dieser Analyse war nicht die Identifikation der Gelingens- und Misslingensbedingungen von Netzwerken. Dennoch zeigen die empirischen Ergebnisse der Analyse der Beeinflussungsfaktoren der Geschwindigkeit, mit der die Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk diffundieren kann, dass die Diffusionsgeschwindigkeit durch die Kommunikations- und Netzwerkstruktur sowie die Vorgaben aus dem Netzwerk beeinflusst wird. Somit bestätigt sich, dass das Bildungsnetzwerk eine besondere Bedeutung für die Generierung und Diffusion von Innovationen besitzt (vgl. bspw. Jütte 2002; Dalin 1999), was durch die Erkenntnisse dieser Analyse zusätzlich konkretisiert wird. Inwiefern sich die Beeinflussungsfaktoren dieser Analyse auf andere Bildungsnetzwerke übertragen lassen und ob das Modell somit verallgemeinerbar ist, wurde eingehend in den Kapiteln 3.4 und 5.3 diskutiert. Dabei gilt die eingeschränkte Generalisierbarkeit des Modells ebenso, wie auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit keine Aussagen zu der Gewichtung des Einflusses der identifizierten Faktoren im Vergleich zueinander getroffen werden können. Beides bleibt somit das Ziel zukünftiger Forschungen. Hierzu sind insbesondere entsprechende quantitative Studien erforderlich. Weitergehend wäre es hilfreich, im Rahmen zukünftiger Analysen die Schulleitungen und weitere Mitarbeiter von Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk einzubeziehen, da sie – wie eingehend dargestellt – maßgeblichen Einfluss auf die Adoption einer Innovation haben, wodurch die Darstellung der Netzwerkakteure trianguliert werden kann. Dazu könnte in einem ersten Ansatz eine Verknüpfung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit mit denen der Arbeit von Schönknecht (2005) vorgenommen werden, die sich mit der Innovationskompetenz von Lehrkräften auseinandersetzt. Hier besteht zugleich ein Ansatzpunkt für weitergehende Forschungen für die sich im Rahmen dieser Analyse ergebende Frage, welchen Einfluss das Alter bzw. die Berufserfahrung der (potenziell) adoptierenden Individuen auf die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation in dem regionalen Bildungsnetzwerk hat (vgl. Kapitel 5.1.2). Ebenso könnten weitergehende Befragungen von schulischen Akteuren zu ihren Wahrnehmungen bezüglich der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit das Modell erweitern und schärfen. Offen bleibt aufgrund der Fokussierung der Forschungsfrage und des gewählten methodi-

schen Designs weiterhin, ob sich besonders zentrale förderliche oder hemmende Beeinflussungsfaktoren ausmachen lassen, welche die Diffusionsgeschwindigkeit der Innovation beeinflussen. Dies sind ebenso, wie die Bestimmung von Faktoren, die sich gegenseitig bedingen, Aspekte, die sich aus den Erkenntnissen dieser Analyse ergeben.

Ein weiteres Forschungsfeld betrifft die Nachhaltigkeit einer adoptierten Innovation innerhalb eines Bildungsnetzwerkes. Im Rahmen der Auswertung der vorliegenden Analyse hat sich gezeigt, dass die Adoption einer Innovation nicht zwingend mit der dauerhaften Implementierung dieser an der jeweiligen Schule gleichzusetzen ist. Gleichzeitig ist das Ziel der Diffusion einer *At-the-bottom*-Innovation die nachhaltige Veränderung bzw. Optimierung einer schulischen Praxis (vgl. Rürup 2013). So zeigte sich beispielsweise bei einer Schule der innovativen Adoptoren, dass die Leseweche durch den Wechsel des Stadtteilbeauftragten an der Schule an Verbindlichkeit verliert. Im Gegensatz dazu wurde die Leseweche nach dem Ausscheiden eines Netzwerkakteurs aus der Schule eines späten Adoptoren dort unverändert fortgeführt. Welche Faktoren die nachhaltige Verankerung einer Innovation nach deren Adoption beeinflussen, könnte ein weiteres Ziel sich anschließender Forschungen sein. Um eine Innovation nachhaltig erfolgreich im Schulwesen zu verbreiten, wie es beispielsweise das Ziel der Bildungsadministration in Bezug auf schulische Veränderungsprozesse ist, reicht es nicht aus, sich ausschließlich auf die innovativen Schulen und Pädagogen zu stützen (vgl. Rürup 2013, 285). Eine potenziell flächendeckende Verankerung einer Innovation erfordert, dass auch weniger risikobereite Akteure erreicht werden (vgl. ebd., 285). Diesbezüglich gibt die Analyse einer *At-the-bottom*-Innovation erste Aufschlüsse, die sich mittels weiterer Forschungen mit dieser Zielrichtung weiterverfolgen lassen.

Die Schuleffektivitätsforschung – mitsamt ihren Befunden, die im Rahmen der Diskussion der Erkenntnisse angeführt wurden – fokussiert bei ihren Forschungen primär auf die Verbesserung der Schülerleistungen. Letztere ermöglichen somit einen Anschluss an die Erkenntnisse dieser Analyse für weitere Untersuchungen, die darin bestehen könnten, die Effekte der Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen zur Schulentwicklung auf die Schülerleistungen zu untersuchen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit dieser Arbeit eine Reihe von Hypothesen zur Präzisierung der Innovationsdiffusionsforschung um den Aspekt der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation in einem regionalen Bildungsnetzwerk generiert worden sind. Dadurch wird gleichzeitig eine Vielzahl neuer Fragen aufgeworfen. Mit dem Ergebnis dieser Arbeit lassen sich nicht lediglich Aussagen über die Beeinflussungsfaktoren der Geschwindigkeit treffen, mit der eine Innovation in einem Bildungs-

netzwerk diffundieren kann, sondern ebenso Unterschiede diesbezüglich zwischen Schulen unterschiedlicher Adoptorengruppen beschreiben. Ein erster qualitativer Unterschied der Beeinflussungsfaktoren lässt sich darüber hinaus aus den Ergebnissen ableiten, auch wenn hierzu – wie erwähnt – weitergehende (quantitative) Analysen vorteilhaft erscheinen. So wurde in den Ergebnissen einerseits aufgezeigt, dass sich einzelne Beeinflussungsfaktoren (z. B. Beobachtbarkeit und Komplexität) gegenseitig bedingen. Andererseits herrschen ebenso Faktoren vor, die neben ihrer Beeinflussung der Geschwindigkeit die Diffusion einer Innovation komplett ausschließen können (bspw. relativer Vorteil).

Ausgehend von den durch die Analyse dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnissen konnten erste Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Aus diesem Grund war die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Modells dieser Arbeit für die schulische Praxis mit den daraus resultierenden Möglichkeiten einer Einflussnahme auf die Diffusionsgeschwindigkeit von Innovationen im Bildungswesen Bestandteil der Diskussion der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5.4). Als logischer Schluss aus der methodisch bedingten eingeschränkten Generalisierbarkeit des Modells (vgl. Kapitel 5.3) können aus den Ergebnissen lediglich restriktive Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. So soll diese Arbeit mit dem Ausblick abschließen, dass sich zukünftige Forschung auf die Prüfung des Modells der Beeinflussungsfaktoren der Diffusionsgeschwindigkeit einer *At-the-bottom*-Innovation an Schulen in einem regionalen Bildungsnetzwerk konzentrieren sollte. Die Analyse nach dem Maß der Beeinflussung einzelner Faktoren und der Fokus auf den Aspekt der Nachhaltigkeit können darüber hinaus das Modell dieser Arbeit durch weitergehende Forschungen erweitern.

Quellenverzeichnis

- Adamaschek, B./Pröhl, M. (Hrsg.) (2003): Regionen erfolgreich steuern: Regional Governance - von der kommunalen zur regionalen Strategie. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung
- Aderhold, J. (2004): Form und Funktion sozialer Netzwerke in Wirtschaft und Gesellschaft: Beziehungsgeflechte als Vermittler zwischen Erreichbarkeit und Zugänglichkeit. 1. Aufl.; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Aderhold, J./Meyer, M./Wetzel, R. (Hrsg.) (2005): Modernes Netzwerkmanagement: Anforderungen - Methoden – Anwendungsfelder. Wiesbaden: Gabler.
- Ahsen, A. von (2013): Bewertung von Innovationen im Mittelstand. Berlin; Heidelberg: Springer
- Altrichter, H. (2010): Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem. In: Berkemeyer N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung: interdisziplinäre Betrachtungen. München; Berlin: Waxmann
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H./Heinrich, M. (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag
- Altrichter, H./Wiesinger, S. (2005): Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. Journal für Schulentwicklung, (4), S. 28–37.
- Andrews, C. J. (2000): Diffusion Pathways for Electricity Deregulation. In: Publius 3, S. 17 – 34
- Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Aurin, K. (Hrsg.) (1991): Gute Schulen: Worauf beruht ihre Wirksamkeit?. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt
- Baitsch, C./Müller, B. (Hrsg.) (2001): Moderation in regionalen Netzwerken. München: Hampp
- Backhaus, K./Voeth, M. (2014): Industriegütermarketing, München: Vahlen, Franz
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Barbuto, J. E./Scholl, R. W. (1998): Motivation sources inventory: development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. In: Psychological Reports, 82 (3), S. 1011–1022
- Bätzing, W. (2013): Zum Begriff und zur Konzeption von „Region“ aus der Sicht der Geographie. unter: http://www.geographie.uni-erlangen.de/docs/wba_publ_127_konzeption.pdf [abgerufen am 17.01.2014]
- Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.) (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

- Behr-Heintze, A./Lipski, J. (2005): Schulkooperationen: Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern; ein Forschungsbericht des DJI, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Bellmann, L. (2001): Personalwirtschaft und Organisationskonzepte moderner Betriebe IAB-Kontaktseminar vom 11. bis 15.12.2000 am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (Hrsg.), Nürnberg: Zentralamt der Bundesanstalt für Arbeit.
- Benz, A. (Hrsg.) (2007): Handbuch Governance: theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Benz, A. (2010): Governance - Regieren in komplexen Regelsystemen eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berg, R./Sleegers, P./Geijsel, F./Vandenberghe, R. (2000): Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. In: *Studies in Educational Evaluation*, 26(4), S. 331–350
- Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.) (1995): Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung, Tübingen: DGVT
- Berkemeyer, N. (2008): Transfer von Innovationen - eine organisationstheoretische Reflexion. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (2008a): Schulen im Team. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.) (2008b): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*, Münster; New York; München; Berlin: Waxmann
- Berkemeyer, N./Kuper, H./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.) (2009): *Schulische Vernetzung: Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten*. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann
- Berkemeyer, N./Bos, W./Järvinen, H./Manitius, V./Müthing, K./Holt, N. van (2010): *Schulreform durch Innovationsnetzwerke - Entwicklungen und Bedingungen*. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): *Schulreform durch Vernetzung: interdisziplinäre Betrachtungen*. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann
- Berkemeyer, N./Bos, W. (2010): *Netzwerke als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: Stegbauer, C./Häussling, R. (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.) (2010): *Schulreform durch Vernetzung: interdisziplinäre Betrachtungen*, Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann
- Berry, F. S./Berry, W. D. (1999): *Innovation and Diffusion Models in Policy Research*. In: Sabatier P. A. (Hrsg.): *Theories of the policy process*. Boulder, Colo: Westview Press
- Berkemeyer, N./Järvinen, H. (Hrsg.) (2011): *Lernen in Netzwerken*. In: *Journal für Schulentwicklung*, 15(3), S. 4 – 7
- Beyer, K. (2004): *Netzwerke im Kontext von Schulen*. In: Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Reissmann, J./Beyer, K. (Hrsg.): *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen: QuiSS*. München: Luchterhand
- Beyer, K./Rieger, U. (2004): *Netzwerkstrukturen und Steuerungsmodelle*. In: Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Reissmann, J./Beyer, K. (Hrsg.): *Unterstützungssysteme und Netzwerke*. München: Luchterhand in Wolters Kluwer Deutschland
- Bigum, C./Rowan, L. (2004): *Flexible learning in teacher education: myths, muddles and models*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), S.2 13–226

- Blättel-Mink, B. (2006): Kompendium der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.) (2009): Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1, Reinbek: Rowohlt, S. 80-146
- Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): Handbuch Schulentwicklung Theorie - Forschung - Praxis, Stuttgart: UTB
- Bonsen, M./von der Gathen, J./Pfeiffer, H. (2002): Wie wirkt Schulleitung?. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 12, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl., S. 287–322
- Boos, F./Exner, A./Heitger, B. (1992): Soziale Netzwerke sind anders. Organisationsentwicklung, 11(1), S. 54–61
- Boos, F./Exner, A./Heitger, B. (2000): Soziale Netzwerke sind anders. Journal für Schulentwicklung, 3(4), S. 14–19
- Borko, H. (2004): Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. Educational Researcher, 33, S. 3–15
- Bormann, I. (2011): Zwischenräume der Veränderung: Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Borbély, E. (2008): J.A. Schumpeter und die Innovationsforschung. In: International Conference on Management, Enterprise and Benchmarking. Budapest, S. 401–410, unter: http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/33_BorbelyEmese.pdf [abgerufen am 23.11.2014].
- Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen, Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag
- Bos, W./Pietsch, M./Gröhlich, C. (2006): Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 14, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl., S. 149–160
- Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Boutellier, R./Völlker, R. (1997): Erfolg durch innovative Produkte. München, Wien: Hanser
- Boyan, N.J. (Hrsg.) (1988): Handbook of research on educational administration, New York: Longman
- Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Reissmann, J./Beyer, K. (Hrsg.) (2004): Unterstützungssysteme und Netzwerke, München: Luchterhand in Wolters Kluwer Deutschland
- Brackhahn, B./Brockmeyer, R./Reissmann, J./Beyer, K. (Hrsg.) (2004): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen: QuiSS. München: Luchterhand
- Braun-Thürmann, H. (2005): Innovation, Bielefeld: Transcript
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): Selbstwirksame Schulen: Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen
- Brohm, M. (2004): Management des Wandels. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Organisation und Pädagogik. VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Büeler, X./Buholzer, A. (2005): Innovation durch Schulentwicklung? Bilanz einer Längsschnittstudie. Journal für Schulentwicklung, Innovationsprozesse in der Schule, 9., S. 3–68

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Indikatorisierung der Empfehlungen des Forums Bildung. Berlin, unter: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:KLkxNdeFCQcJ:www.bmbf.de/pub/indikatorisierung_der_empfehlungen_des_forum_bildung.pdf+Schuleffektivit%C3%A4tsforschung+Leadership&hl=de&gl=de&pid=bl&srcid=ADGEEsIJ222JBSFIr1WM5GRmzpaFhqlQHb4s6HXD0UguZm6p5Xj7iC2_lav-q-Wzzf8ZfwoOwM7zjcyzGdECmFDsT5TTlhGwDrOjH94oqGhmhinK0UNJ0ti6UyUSndJyRnDR0zoy2xLM&sig=AHIEtbQcYa4Ig5tuRFokyo73Sb4sQx6gIQ. [abgerufen am 17.05.2013]
- Burkard, C./Kanders, M. (2002): Schulprogrammarbeit aus der Sicht der Beteiligten. Ergebnisse der Schulprogrammreevaluation in Nordrhein-Westfalen. In: Rolff, H.-G./Klemm, K./Holtappels, H. G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 12, Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag
- Byrd, D.M. & McIntyre, D.J. (Hrsg.) (1999): Research on Professional Development Schools. Teacher Education Yearbook VII, Thousand Oaks
- Casanovas, I. (2013): Online Education in Universities: Moving from Individual Adoption to Institutionalisation of an Information Technology Innovation. Jönköping University, unter: <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:606383> [abgerufen am 7.10.2013]
- Coleman, J. S./Katz, E./Menzel, H. (1966): Medical Innovation: A Diffusion Study. New York: Bobbs-Merrill
- Corsten, H. (Hrsg.) (2000): Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. München; Wien: Oldenbourg.
- Costa, P. T. Jr./McCrae, R. R. (1985): The NEO Personality Inventory Manual., Odessa: Psychological Assessment Resources
- Costa, P. T. Jr./McCrae, R. R. (1992): Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory Professional Manual. Odessa: Psychological Assessment Resources
- Creemers, B.P.M. (2011): Relationships between research on teaching, educational innovation, and teaching: The case of the Netherlands. 2, S.105–113
- Crowston, K./Deltour, F./Jullien, N. (2013): Open Source Software Adoption: A Technological Innovation Perspective. AIM 2013 Conference, unter: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2244222 [abgerufen am 7.10.2013]
- Czerwanski, A. (2000): Wie wachsen Netzwerke? Erfahrungen aus einem überregionalen Schul-Netzwerk. Journal für Schulentwicklung, 3(4), S.37–43
- Czerwanski, A. (Hrsg.) (2003): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit: Lernnetzwerke im Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Czerwanski, A. (2003). Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In: Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit: Lernnetzwerke im Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung
- Dalin, P./Rolff, H. G./Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: ein Handbuch 3. Aufl., Bönen/Westf.: Verl. für Schule und Weiterbildung Druck Verl. Kettler
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied; Kriftel: Luchterhand
- Dalin, P./Rolff, H. G. (1990): Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht. Soest: Soester Verl.-Kontor
- Damanpour, F./Schneider, M. (2009): Characteristics of Innovation and Innovation Adoption in Public Organizations: Assessing the Role of Managers. Journal of Public Administration Research and Theory, 19(3), S.495–522

- Danisman, A. (2010): Good intentions and failed implementations: Understanding culture-based resistance to change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (19), S. 200–220
- Dass, P. M. (2001): Implementation of instructional innovations in K-8 science classes: perspectives of inservice Teachers. *International Journal of Science Education*, 23, S.969–984
- Davies, B./West-Burnham, J./Hopkins, D. (Hrsg.) (2003) The foundations of school improvement. In: *Handbook of educational leadership and management*. London: Pearson Education
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S.223–238
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (Hrsg.) (2004): *Handbook of self-determination research*, Rochester, NY: University of Rochester Press
- Dedering, K. (2007): *Schulische Qualitätsentwicklung durch Netzwerke: das Internationale Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS) der Bertelsmann Stiftung als Beispiel*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Deitmer, L. (2004): *Management regionaler Innovationsnetzwerke: Evaluation als Ansatz zur Effizienzsteigerung regionaler Innovationsprozesse*. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges.
- Demuth, R./Gräsel, C./Parchmann, I./Ralle, B. (Hrsg.) (2008): *Chemie im Kontext: von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann
- Diller, H. (Hrsg.) (2001): *Vah lens grosses Marketinglexikon 2., völlig überarbeitete und erw. Aufl.*, München: Beck : Vahlen
- Dilling, A.A. (2002): *Anwendung und Anwendbarkeit der Realoptionstheorie zur Bewertung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten unter besonderer Berücksichtigung projektendogener Risiken*. Göttingen: Sierke
- Dombrowski, C./Kim, J.Y./Desouza, K.C./Braganza, A./Papagari, S./Baloh, P./Jha/C. (2007): *Elements of innovative cultures*, Institute for Innovation in Information Management
- Doreian, P./Stokman, F. N. (Hrsg.) (1997): *Evolution of social networks*. Amsterdam: Gordon and Breach Publishers
- Dresing, T./Pehl, T. (2012): *Praxisbuch Transkription: Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. Marburg: Eigenverlag
- Duden (Hrsg.) (2013a): *adoptieren*, unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/adoptieren#b2-Bedeutung-1> [abgerufen am 12.04.2013]
- Duden (Hrsg.) (2013b): *Ingroup*, unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ingroup> [abgerufen am 13.03.2014]
- Duden (Hrsg.) (2013c): *Innovation*, unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Innovation> [abgerufen am 13.12.2013]
- Duden (Hrsg.) (2013d), *Reform*, Available at: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Reform> [Zugegriffen Dezember 17, 2013]
- Duden (Hrsg.) (2013e), *reformieren*, unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/reformieren> [abgerufen am 17.12.2013]
- Duit, R. (2012): *Physik im Kontext: Konzepte, Ideen, Materialien für effizienten Physikunterricht; Kontextorientierung, neue Lehr-Lern-Kultur, naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, moderne Physik und Technologie*. Seelze: Friedrich
- Ebner, H. G. (2005): *Management von Innovationsprozessen in Schulen*. bwp@ (Spezial 2), unter: http://www.bwpat.de/spezial2/txt/ebner_spez2_txt.htm [abgerufen am 30.04.2014]
- Edeling, T./Jann, W./Wagner, D. (Hrsg.) (2004): *Wissensmanagement in Politik und Verwaltung*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

- Eder, F./Altrichter, H. (2004): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere?. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.); Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim [u.a.]: Juventa
- Entwisle, B./Rindfuss, R./Guilkey, D./Chamrathirong, A./Curran, S./Sawangdee, Y. (1996): Community and Contraceptive choice in Rural Thailand: A Case Study of Nang Rong. *Demography*, (33), S.1–11
- Entwisle, B./Casterline, J./Hussein, A. (1989): Villages as Context for Contraceptive Behavior in Rural Egypt. *American Sociological Review*, (54), S.1019–1034
- Ertl, H./Kremer, H.-H. (2005): Innovationskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen. *bwp@ (spezial 2)*, unter: http://www.bwpat.de/spezial2/ertl_kremer_spezial2-bwpat.pdf [abgerufen am 30.04.2014]
- Euler, D. (2001): Transferförderung in Modellversuchen: Dossier im Rahmen des Programms "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Euler, D./Berger, K. (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsausbildung: Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen, Bonn: BLK, Geschäftsstelle
- Exner, A./Königwieser, R. (2000): Wenn Berater in Netzen werken. *Organisationsentwicklung*, 3(20), S.22–29
- Fagerberg, J./Mowery, D.C./Nelson, R.R. (Hrsg.) (2005): *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford: University Press
- Fend, H. (1980): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore
- Fend, H. (2001): *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Firestone, W.A./Corbett, H.D. (1988): Planned organisational change. In: Boyan, N. J. (Hrsg.): *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman
- Fischer, H. (2013): *E-learning Im Lehralltag: Analyse der Adoption von E-learning-Innovationen in der Hochschullehre*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Fischer, J./Gensior, S. (1998): Was sind 'Netzwerke', wie entstehen sie und wie werden sie zusammengehalten?. In: *Regionale Netzwerke – Realität oder Fiktion?*. DGF-Tagung. Bochum, S. 34–41
- Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.) (2010): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (1995): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativen-interpretativen Forschung. In: Bergold, J. B./Flick, U. (Hrsg.): *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*, Tübingen: DGVT, S.247-262
- Flick, U. (2014): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Forum Bildung Wilhelmsburg (Hrsg.) (2013): *Die Insel liest. Festschrift 10 Jahre Wilhelmsburger Leseweche*. Unter: <http://www.f-b-w.info/images/stories/Lewo-10-Jahre-Festschrift.pdf> [abgerufen am 12.12.2013]
- Friedkin, N./Johnsen, E. (1999): Social influence networks and opinion change. *Advances in Group Processes*, 16, S.1–29
- Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.) (1997): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa
- Frieling, E. (1995): Lernen und Arbeiten. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–270
- Fullan, M. (1987): *The Meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992): *Change forces: probing the depth of educational reform*. London ; New York: Falmer Press
- Fullan, M. (1993): *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press

- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Fullan, M. (2007): The new meaning of educational change. 4. Aufl., New York: Teachers College Press
- Fullan, M. (2011): Change leader: learning to do what matters most. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley
- Fullan, M./Hargreaves, A. (Hrsg.) (1992): Teacher development and educational change. London ; Washington, D.C: Falmer Press
- Fürst, D./Schubert, H. (1998): Regionale Akteursnetzwerke. Zur Rolle von Netzwerken in regionalen Umstrukturierungsprozessen. Raumforschung und Raumordnung, 56(5/6), S.352–361
- Fußnagel, K./Gräsel, C. (2009): Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. Die Arbeit der Sets im Projekt „Chemie im Kontext“. In: Maag Merki, K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 120–131
- Garet, M./Porter, A./Desimone, L./Birman, B./Yoon, K. S. (2001): What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American educational research journal, 38(4), S.915–945
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Geijsel, F./Slegers, P./Berg, R. van den/Kelchtermans, G. (2001): Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. Educational Administration Quarterly, 37, S.130–166
- Geijsel, F./Slegers, P./Leithwood, K./Jantzi, D. (2003): Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. Journal of Educational Administration, 41, S.228–256
- Geijsel, F./Slegers, P. (1999): Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. Journal of Educational Administration, 37(4), S.309–328
- Gelbrich, K. (2007): Innovation und Emotion: Die Funktion von Furcht und Hoffnung im Adoptionsprozess einer technologischen Neuheit für die Kunststoffbranche. Göttingen: Cuvillier
- Gerstlberger, W. (2004): Wissenstransfer in regionalen Innovationssystemen. In: Edeling, T./Jann, W./Wagner, D. (Hrsg.): Wissensmanagement in Politik und Verwaltung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–188
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB (Hrsg.) (2011): Die Deutsche Schule: Innovationsstrategien im Bildungssystem. 103. Jhg. Heft 1. Münster: Waxmann. 2011
- Gieske, M. (2013): Mikropolitik und schulische Führung: Einflussstrategien von Schulleitern bei der Gestaltung organisationalen Wandels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gigerenzer, G./Goldstein, D. G. (1996): Reasoning the fast and frugal way: Models of bounded rationality. In: Psychological Review, 103, 650 – 669
- Gillwald, K. (2000): Konzepte sozialer Innovation. Berlin: WZB
- Goldenberg, J. (2010): Local Neighborhoods as Early Predictors of Innovation Adoption. Unter: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1545245 [abgerufen am 7.10.2013]
- Goldenberg, J./Sangman H./Donald R./Lehmann/Hong, J. W. (2009): The Role of Hubs in the Adoption Processes. Journal of Marketing (73)
- Goldstein, D. G./Gigerenzer, G. (2002): Models of ecological rationality: The recognition heuristic. In: The Psychological Review, 109, 75 – 90
- Granovetter, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: American Journal of Weak Ties, 78(6), S. 1360 – 1380

- Gräsel, C. (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (13), S.7–20
- Gräsel, C./Fußangel, K./Pröbstel, C. (2006a): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S.205–219
- Gräsel, C./Jäger, M./Willke, H. (2006b): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: Abel, R./Nickolaus M./Gräsel, C. (Hrsg.): *Innovation und Transfer: Expertisen zur Transferforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Gunnesch-Luca, G./Moser, K./Klöble, U. (2010): Adoption und Weiterempfehlung neuer Technologien: Die Bedeutung von Trendsetting. *der markt*, 49(1), S.53–64
- Hagedorn, F./Jungk, S./Lohmann, M. (Hrsg.): *Netzwerk-Impulse für die Bildungs- und Kulturorganisation*. Adolf- Grimme-Institut: Marl
- Hall, G. E./Hord, S. M. (2011): *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. 3. Aufl., Boston: Pearson
- Hamm, C. (2004): *Schulentwicklung und Bildungsnetzwerke. Eine wirtschaftspädagogische Modellierung der für den Aufbau und die Nutzung von Berufsbildungsnetzwerken förderlichen Bedingungen in berufsbildenden Schulen (Dissertation)*, Köln
- Harris, A./Chrispeels, J. (Hrsg.) (2006): *Improving schools and educational systems: international perspectives*. New York: Routledge
- Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.) (2006): *Kompendium Weiterbildung: Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich
- Hasselhorn, M./Köller, O./Maaz, K./Zimmer, K. (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: *Psychologische Rundschau*, 65 (3), S. 140-149
- Hauschildt, J./Salomo, S. (2007): *Innovationsmanagement*, München: Vahlen
- Havelock, R. G. (1973): *The change agent's guide to innovation in education*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications
- Heckmann, F. (1992): Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter Texte. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 142–167
- Heinen, R./Schiefer-Rohs, M./Kerres, M. (2013): *Auf dem Weg zur Medienschule: Begleitung der Integration von privaten, mobilen Endgeräten in Schulen*. *Schulpädagogik heute*, (7)
- Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hrsg.) (2005): *Weltgesellschaft: theoretische Zugänge und empirische Problemlagen*, Stuttgart: Lucius & Lucius
- Heinze, R. G./Minssen, H. (Hrsg.) (1998): *Regionale Netzwerke – Realität oder Fiktion?*. DGF-Tagung. Bochum
- Heise, M. (2007): Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S.513–531
- Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Hellmer, F./Friese, C./Kollros, H./Krumbein, W. (1999): *Mythos Netzwerke: regionale Innovationsprozesse zwischen Kontinuität und Wandel*, Berlin: Edition Sigma
- Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2006): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, Opladen [u.a.]: Budrich
- Henrich, J. (2001): Cultural transmission and the diffusion of innovations: Adoption dynamics indicate that biased cultural transmission is the predominant force in behavioral change. *American Anthropologist*, (103), S.992–1013

- Hensel, M./Wirsam, J. (2008): Diffusion von Innovationen das Beispiel Voice over IP, Wiesbaden: Gabler Verlag
- Hermanns, H. (2010): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Hesse, H.-W. (1987): Kommunikation und Diffusion von Produktinnovationen im Konsumgüterbereich: Prognose der Erstkäufe bei kauffördernder und kaufhemmender Kommunikation mit Diffusionsmodellen, Berlin: Duncker & Humblot
- Hoffmann, L. (1991): Innovation durch Konspiration: Bootlegging-Innovations: Schelmenstücke, Geniestreiche oder alltägliche Praxis?. *Harvard Manager*, 1, S.121–127
- Hoffmeyer-Zlotnik, J.H.P. (Hrsg.) (1992): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Holly, P. /Southworth, G. (1989): *The developing school*. London; New York: Falmer Press
- Holtappels, H. G. (2010): Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, T/Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Schulentwicklung Theorie - Forschung - Praxis*, Stuttgart: UTB
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004): *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung: Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen*, Weinheim [u.a.]: Juventa
- Holtappels, H. G./Simon, F. (2002): *Schulqualität und Schulentwicklung über Schulprogramm. Zwischenbericht über Forschungsergebnisse der Begleitforschung zum Pilotprojekt „Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation“ in Niedersachsen*. Dortmund: Institut für Schulentwicklung
- Homburg, C. (2000): *Quantitative Betriebswirtschaftslehre: Entscheidungsunterstützung durch Modelle; mit Beispielen, Übungsaufgaben und Lösungen*. Wiesbaden: Gabler
- Hopf, C. (2010): *Qualitative Interviews - Ein Überblick*. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.) (2010): *Soziale Innovation: auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Huberman, M. (1992): *Critical Introduction*. In: Fullan, M. (Hrsg.): *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham [England]; Philadelphia: Open University Press, S. 1–20
- Huber, S. G. (1999): *School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II)*. *Schul-Management*, 30(3), S.7–18
- Huber, S. G. (2008): *Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung*. In R. Langer, hrsg. *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–126
- Hübner, H. (2002): *Integratives Innovationsmanagement: Nachhaltigkeit als Herausforderung für ganzheitliche Erneuerungsprozesse*. Berlin: Erich Schmidt
- Huffman, D./Kalnin, J. (2003): *Collaborative inquiry to make data-based decisions in schools*. *Teaching and Teacher Education*, 19, S.569–580
- Hunneshagen, H. (2005): *Innovationen in Schulen : Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien*. Münster: Waxmann
- Husen, T./Postlethwaite, T.N. (Hrsg.) (1994): *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon
- INBAS, Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (Hrsg.) (2001): *Lokale und regionale Netzwerke zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher: aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis [im Rahmen der Modellversuchsreihe „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher“ erarbeitet; Projekt INKA II]*. Offenbach am Main: INBAS

- Jackson, (2006): The Creation of Knowledge Networks. Collaborative Enquiry for School an System improvement. In: Harris, A./Chrispeels, J. (Hrsg.): Improving schools and educational systems: international perspectives. New York: Routledge
- Jäger, M./Reese, M./Prenzel, M./Drechsel, B. (2003): Evaluation des Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen“. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, S.86–97
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Jäger, M. (2008): Professionell kommunizieren. Studienbrief im Rahmen des Weiterbildenden Studiengangs Schulmanagement und Qualitätsentwicklung an der Christian-Albrechts-Universität. Kiel: Christian-Albrechts-Universität (Philosophische Fakultät)
- Jansen, D. (2006): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Jansen, D./Schubert, K. (Hrsg.) (1995): Netzwerke und Politikproduktion: Konzepte, Methoden, Perspektiven. Marburg: Schüren
- Jansen, D./Wald, A. (2007): Netzwerktheorien. In: Benz, A.: Handbuch Governance: theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 188–199
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (2003): Training for cooperative group work. In West, M. A./Tjosvold, D./Smith, K. G. (Hrsg.): International handbook of organizational teamwork and cooperative working. Chichester, West Sussex ; Hoboken, NJ: Wiley, S. 167–184
- Jungk, Sabine (1994): Vom Nutzen der Netze. In: Hagedorn, F./Jungk, S./Lohmann, M. (Hrsg.): Netzwerk-Impulse für die Bildungs- und Kulturorganisation. Adolf-Grimme-Institut: Marl, 15-22
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Bertelsmann
- Kahneman, D./Slovic, P./Tversky, A. (Hrsg.) (1982): Judgment under uncertainty: heuristics and biases. Cambridge ; New York: Cambridge University Press
- Kalisch, C. (2011): Das Konzept der Region in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Kieser, A. (2006): Der situative Ansatz. In: Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.): Organisationstheorien. 6. Auflage, W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 215-45
- Kieser, A./Ebers, M. (Hrsg.) (2006): Organisationstheorien. 6. Auflage, W. Kohlhammer, Stuttgart
- Killus, D. (2011): „Pädagogische Schulentwicklung“ nach Klippert: Empirische Befunde zu den Auswirkungen auf die strategische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Unterrichtswissenschaft*, 39(3), S. 263–280
- Killus, D./Gottmann, C. (2012): Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In: Baum, E./Idel, T.-S./Ullrich, H. (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Kleinaltenkamp, M./Schubert, K. (Hrsg.) (1994): Netzwerkansätze im Business-to-Business-Marketing: Beschaffung, Absatz und Implementierung neuer Technologien. Wiesbaden: Gabler
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie Qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (34), S.224–253
- Kleining, G. (1992): Die Diffusionstheorie als Erklärungsprinzip für die Verbreitung von Neuerungen. *PR. Magazin für Führungskräfte in der Kommunikationsbranche*, (7), S.35–42

- Klippert, H. (2008): Pädagogische Schulentwicklung: Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3., neu ausgestattete Aufl., Weinheim; Basel: Beltz, 2008
- Kohler, H.-P. (1997): Learning in Social Networks and Contraceptive Choice. *Demography*, (34), S.369–383
- König, E./Volmer, G. (2000): Systemische Organisationsberatung: Grundlagen und Methoden. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kowal, S./O'Connell, D. (2010): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Krainz-Dürr, M. (1999) *Wie kommt Lernen in die Schule? : zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation*. Innsbruck; Wien: Studien-Verl.
- Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): *Interesse, Lernen, Leistung: neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster: Aschendorff
- Krause, C./Müller-Benedict, V./Wiesmann, U. (2000) „Little Children—Lots of Data. Possibilities to Combine Qualitative and Quantitative Research Methods to Analyze Narratives about the Self“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2): Qualitative Methods in Various Disciplines I: Psychology, unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1085/2369> [abgerufen am 02.04.2013]
- Krebs, I./Prenzel, M. (2008): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: das Beispiel SINUS. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 297-313
- Kriegesmann, B./Kerka, F./Striewe, F./Sieger, C./Yaldizli, F. (2006): *Perspektiven für den Wissenstransfer in Schulen und Schulsystemen : Lehren aus dem institutionalisierten Wissens- und Technologietransfer*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Kriegesmann, B./Kerka, F. (Hrsg.) (2007): *Innovationskulturen für den Aufbruch zu Neuem: Missverständnisse, praktische Erfahrungen, Handlungsfelder des Innovationsmanagements*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Kuzmanovic, R. (2003): *Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen*. bwp@ (Nr. 4), unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf [abgerufen am 19.09.2013], S.1–14
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim; Basel: Beltz
- Langer, R. (Hrsg.) (2008): *Warum tun die das?: Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Leenders, R.T.A. (1997): Longitudinal behavior of network structure and actor attributes: modeling interdependence of contagion and selection. In: Doreian, P./Stokman, F. N. (Hrsg.): *Evolution of social networks*. Amsterdam: Gordon and Breach Publishers
- Leithwood, K. A. (1992): The principal's role in teacher development. In: Fullan, M./Hargreaves, A. (Hrsg.): *Teacher development and educational change*. London; Washington, D.C: Falmer Press
- Leithwood, K. A./Louis, K. S. (Hrsg.) (1996): *Organizational learning in schools*, Lisse [Netherlands]; Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers
- Lesnick, P. C. (2000): *Technology Transfer in the Dominican Republic: A Case Study of the Diffusion of Photovoltaics*. (Dissertation) Cincinnati, Ohio: Union Institute
- Lian, J.-W./Yen, D. C. (2013): To buy or not to buy experience goods online: Perspective of innovation adoption barriers. *Computers in Human Behavior*, 29(3), S. 665–672
- Lilienthal, J. (2010): *Organisatorischer Wandel als Beteiligungsprozess: Aufgezeigt am Beispiel der Hamburger Schulreform*, München: GRIN Verlag
- Lin, H.-F. (2011): An empirical investigation of mobile banking adoption: The effect of innovation attributes and knowledge-based trust. *International Journal of Information Management*, 31(3), S.252–260

- Lohre, W./Engelking, G./Götte, Z./Hoppe, C./Kober, U./Madelung, P./Schnoor, D./Weisker, K. (Hrsg.) (2004): Regionale Bildungslandschaften: Grundlagen einer staatlich kommunalen Verantwortungsgemeinschaft; Beiträge zu „Selbstständige Schule“. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Lundblad, J. P. (2003): A review and critique of Rogers' diffusion of innovation theory as it applies to organizations. In: Organization Development Journal, 21, S. 50 – 64
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer
- Mahajan, V./Muller, E./Bass, F. M. (1990): New Product Diffusion Models in Marketing: A Review and Directions for Research. In: Journal of Marketing, 54, 1 – 26
- Mahajan, V./Peterson, R. A. (1985): Models for Innovation Diffusion. Newbury Park: Sage
- Manitius, V. (2013): Mit Netzwerken Schule und Unterricht entwickeln. Praxiserfahrungen und empirische Befunde zur Wirksamkeit schulischer Vernetzung. Unter: http://www.europaberatung-berlin.de/images/material/downloads/01_FrDrManitius_Wirkungen_von_Netzwerken.pdf [abgerufen am 19.11.2014]
- Maier, G./Tödting, F./Trippel, M. (2012): Regional- und Stadtökonomik 2: Regionalentwicklung und Regionalpolitik. Springer Verlag
- Malik, F. (2003): Strategie des Managements komplexer Systeme: ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. Bern [u.a.]: Haupt
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl.
- Mayring, P. (2007): Berliner Methodentreffen 2007 Symposium. Unter: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2007/mayring.pdf [abgerufen am 29.11.2013]
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz
- Meinefeld, W. (2005): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Merkens, H. (2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa
- Meuser, M./Nagel, U. (1991): Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471
- Midgley, D. F./Dowling, G. R. (1978): Consumer innovativeness. A concept and its measurement. Journal of Consumer Research, (4), S.229–242
- Mintzberg, H. (1979): The Professional Bureaucracy. In: Mintzberg, H.: The Structuring of Organisations. Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ, S. 348-379
- Mintzberg, H. (1979): The Structuring of Organisations. Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ
- Miller, T. (1997): Netzwerke: Begriff und ausgewählte Forschungslinien. In: Grundlagen der Weiterbildung, 8. Jg., Heft 1, 38-40
- Nickolaus, R./Abel, M./Gräsel, C. (Hrsg.) (2006): Innovation und Transfer: Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze: Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen - Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf [abgerufen am 29.04.2014]
- Ostermeier, C. (2004): Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken: eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann
- Ostermeier, C./Carstensen, C. H./Prenzel, M./Geiser, H. (2004): Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Ausgangsbedingungen für die Implementation im BLK-Modellversuchsprogramm SINUS. *Unterrichtswissenschaft*, (32), S.215–237
- Peres, R./Muller, E./Mahajan, V. (2010): Innovation diffusion and new product growth models: A critical review and research directions. *International Journal of Research in Marketing*, 27(2), S.91–106
- Pollert, A./Kirchner, B./Polzin, J.M. (2010): Duden, Wirtschaft von A bis Z Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl.
- Prasse, D. (2012): Bedingungen innovativen Handelns in Schulen: Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen. Münster: Waxmann
- Prenzel, M./Drechsel, B./Kliewe, A./Kramer, K./Röber, N. (2000): Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): *Kompendium Weiterbildung: Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich
- Purkey, S. C./Smith, M.S. (1991): Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): *Gute Schulen: worauf beruht ihre Wirksamkeit?*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 13–45
- Putnam, R. T./Borko, H. (2000): What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning?. *Educational Researcher*, (29), S.4–15
- Raven, B. H. (2008): The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. In: *Analysis of Social Issues and Public Policy*, 8, S. 1 – 22
- Redemer, J. D./Nourie, B. L. (1999): Concerns of Professionals Involved in Implementing Professional Development Schools. In: Byrd, D. M./McIntyre, D. J. (Hrsg.): *Research on Professional Development Schools. Teacher Education Yearbook VII*. Thousand Oaks, S. 115–130
- Reichertz, J. (2010): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Reichertz, J. (2003): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): *Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen - revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung?*. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik
- Reynolds, D. (Hrsg.) (1994): *Advances in school effectiveness research and practice*. Kidlington, Oxford, England; Tarrytown, N.Y: Pergamon
- Risse, E. (Hrsg.) (1998): *Schulprogramm: Entwicklung und Evaluation*. Neuwied: Luchterhand

- Risse, E. (1998) Netzwerke im Schulentwicklungsprozess. In: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm: Entwicklung und Evaluation. Neuwied: Luchterhand, S. 284–299
- Röbken, H. (2008): Organisationen managen. Studienbrief im Rahmen des Weiterbildenden Studiengangs Schulmanagement und Qualitätsentwicklung an der Christian-Albrechts-Universität. Kiel: Christian-Albrechts-Universität (Philosophische Fakultät)
- Röbken, H./Rürup, M. (2010): Netzwerke im Bildungswesen. Studienbrief zum Modul 3, Kurs 5 im Rahmen des Weiterbildenden Studiengangs Bildungsmanagement an der Universität Kassel. Kassel: Universität Kassel.
- Rogers, E. M. (2003): Diffusion of innovations. 5. Auflage, New York: Free Press
- Rogers, E. M./Kincaid, D. L. (1981): Communication networks: toward a new paradigm for research. New York : London: Free Press; Collier Macmillan
- Rohlfing, M. (2010): Ökologische Bekleidung. Eine Multiagentensimulation der zukünftigen Marktentwicklung, Wiesbaden: Gabler
- Rolff, H.-G. (1992): Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12, S.306–324
- Rolff, H.-G./Bos, W./Holtappels, H.-G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2006) Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 14, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.
- Rolff, H.-G. Klemm, K./Holtappels, H.-G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.
- Rolff, H.-G. Klemm, K./Holtappels, H.-G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2002): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 12, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Zeitschrift für Pädagogik, 37, S.865–886
- Rolff, H.-G. (1998): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen: viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, H.-G. Klemm, K./Holtappels, H.-G./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 10, Weinheim [u.a.]: Juventa Verl., S. 295–326
- Rolff, H.-G. (1980): Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung. Weinheim; Basel: Beltz
- Rürup, M. (2007): Innovationswege im deutschen Bildungssystem: die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Rürup, M. (2011): Innovationen im Bildungswesen: Begriffliche Annäherung an das Neue. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB. Die Deutsche Schule, Innovationsstrategien im Bildungssystem. 103. Jhg. Heft 1. Münster: Waxmann
- Rürup, M. (2013): Graswurzelbewegungen der Innovation - Zur Innovativität von Schulen und Lehrkräften "At-the-Bottom" der Schullandschaft. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Rürup, M./Bormann, I. (2013): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.) (2013): Innovationen im Bildungswesen analytische Zugänge und empirische Befunde, Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Rürup, M./Röbken, H./Emmerich, M./Dunkake, I. (2015): Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: Springer Fachmedien

- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, S.54–67
- Ryan, R. M./Gross, N. C. (1943): The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities. In: *Rural Sociology* 8, S. 15-24
- Sabatier P. A. (Hrsg.) (1999): *Theories of the policy process*. Boulder, Colo: Westview Press
- Sänger, R./Bennewitz, H. (2001): Von der Last zur Lust an der Zusammenarbeit. Handlungsempfehlungen zum Aufbau von Netzwerken gegen Jugendarbeitslosigkeit. In: INBAS, Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH: Lokale und regionale Netzwerke zur sozialen und beruflichen Integration Jugendlicher: aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis [im Rahmen der Modellversuchsreihe „Innovative Konzepte in der Ausbildungsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher“ erarbeitet; Projekt INKA II]. Offenbach am Main: INBAS
- Sarason, S. B. (1971): *The culture of the school and the problem of change*, Allyn and Bacon
- Scheerens, J. (2000): *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning
- Schellenbach-Zell, J./Rürup, M./Fussnagel, K./Gräsel, C. (2008): Bedingungen erfolgreichen Transfers am Beispiel von Chemie im Kontext. In: Demuth, R./Gräsel, C./Parchmann, I./Ralle, B. (Hrsg.): *Chemie im Kontext: von der Innovation zur nachhaltigen Verbreitung eines Unterrichtskonzepts*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann, S. 83–123
- Schenk, M. (2007): *Medienwirkungsforschung*. 3., vollständig überarbeitete Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck
- Schmalen, H. (1992): *Kommunikationspolitik: Werbeplanung*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer
- Schmalen, H./Binner, F.-M. (1994): Ist die klassische Diffusionsmodellierung wirklich am Ende?. In: *Marketing: Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 16 (1), S. 5-11
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München: Oldenbourg, R.
- Scholl, W. (2004): *Innovation und Information: wie in Unternehmen neues Wissen produziert wird*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie
- Schönknecht, G. (2005): Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (Berufs-)Biographischer Perspektive. *bwp@-Spezial*. Unter: http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf [abgerufen am 02.04.2014]
- Schramm, A. (2000): *Entwicklung des F&E-Controlling zum Innovationscontrolling*. Braunschweig: Inst. für Wirtschaftswiss. der Techn. Univ.
- Schratz, M. (2009): Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm). In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schreyögg, G. (1996): *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien*, Wiesbaden: Gabler
- Schubert, K. (1994): Netzwerke und Netzwerkansätze: Leistungen und Grenzen eines sozialwissenschaftlichen Konzeptes. In: Kleinaltenkamp, M./Schubert, K. (Hrsg.): *Netzwerkansätze im Business-to-Business-Marketing: Beschaffung, Absatz und Implementierung neuer Technologien*. Wiesbaden: Gabler, S. 107–117.
- Schubert, H. (2008): *Netzwerkmanagement: Koordination von professionellen Vernetzungen; Grundlagen und Praxisbeispiele*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Schuler, H. (Hrsg.) (2004): *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*, Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie
- Schulte, K. (2010): *Sozialindex*. Unter: <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1504> [abgerufen am 29.11.2013]

- Schünemann, T. M./Bruns, T. (1985): Entwicklung eines Diffusionsmodells für technische Innovationen. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft (ZfB), 55 (2), S. 166-185
- Schuster, L. (1996): Theorie und Politik der Banken im Wandel, München: Beck
- Schuster, L. (2000): Bankbetriebslehre. In: Corsten, H. (Hrsg.): Lexikon der Betriebswirtschaftslehre. München; Wien: Oldenbourg.
- Schütze, F. (1987): „Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I“. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften, Hagen
- Schweitzer, M. (Hrsg.) (1978): Auffassungen und Wissenschaftsziele der Betriebswirtschaftslehre. Wege der Forschung; Bd. 502. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [Abt. Verl.]
- Schwering, M. G. (2004): Kompetenzentwicklung in Veränderungsprozessen - Eine empirische Untersuchung in innovativen und wachstumsstarken Unternehmungen. Bochum: IAI
- Schwinn, T. (2005): Weltgesellschaft oder multiple Moderne und die Herausforderungen für die soziologische Theorie. In: Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hrsg.): Weltgesellschaft: theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 205-222
- Singhal, A./Rogers, E. M. (2003): Combating AIDS: communication strategies in action, Thousand Oaks, Calif: Sage Pub
- Sloane, P. F. E. (2005): Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufs begleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. bwp@ (Spezial 2), unter: http://www.bwpat.de/spezial2/sloane_spezial2-bwpat.pdf [abgerufen am 03.11.2013]
- Smith, R. B./Manning, P. K. (Hrsg.) (1982): Handbook of social science methods. Cambridge, Mass: Ballinger Pub. Co.
- Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften: Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozess[e], München: LinkLuchterhand
- Sonntag, K./Frieling, E./Stegmaier, R. (2012): Lehrbuch Arbeitspsychologie. Bern: Verlag Hans Huber
- Speth, C. (2000): Investitionsgütermarketing bei Kritische-Masse-Systemen: das Beispiel Telekommunikationssysteme. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. [u.a.]
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie, S. 193-247
- Springer Gabler Verlag (Hrsg.): Meinungsführer. Unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/11010/meinungsfuehrer-v8.html> [abgerufen am 18.07.2013]
- Stahl, T./Schreiber, R. (2003): Regionale Netzwerke als Innovationsquelle: das Konzept der „Lernenden Region“ in Europa. Frankfurt am Main: Campus
- Steenkamp, J.-B. E. M./Hofstede, F. ter/Wedel, M. (1999): A cross-national investigation into the individual and national cultural antecedents of consumer innovativeness. In: Journal of Marketing, 63, S. 55-69
- Stegbauer, C. (2008): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stegbauer, C./Häussling, R. (Hrsg.) (2010): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Steinke, I. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.

- Stern, T./Jaberg, H. (2007): Erfolgreiches Innovationsmanagement: Erfolgsfaktoren - Grundmuster – Fallbeispiele. Wiesbaden: Gabler
- Stockbauer, H. (1989): F & E Controlling. Wien: Service
- Stowasser, J. M./Christ, A./Petschening, M./Skutsch, F. (1998): Stowasser: lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky [u.a.]
- Stucky, W./Schiefer, G. (Hrsg.) (2005): Perspektiven des Mobile Business: Wissenschaft und Praxis im Dialog, Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Sydow, J. (1992): Strategische Netzwerke: Evolution und Organisation. Wiesbaden: Gabler
- Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.) (2000): Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken, Opladen [u.a.]: Westdt. Verl.
- Sydow, J./Windeler, A. (2000) Steuerung von und in Netzwerken - Perspektiven, Konzepte, vor allem aber offene Fragen. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hrsg.): Steuerung von Netzwerken: Konzepte und Praktiken. Opladen [u.a.]: Westdt. Verl., S. 1–24
- Sydow, J. (2010): Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Kuper, H. (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung: interdisziplinäre Betrachtungen. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann
- Sydow, J./Manning, S. (Hrsg.) (2006): Netzwerke beraten: über Netzwerkberatung und Beratungsnetzwerke. Wiesbaden: Gabler
- Teddlie, C. B./Springfield, S. (2006): A Brief history of School Improvement in the USA. In: Harris, A./Chrispeels, J. (Hrsg.): Improving schools and educational systems: international perspectives. New York: Routledge
- Teddlie, C./Reynolds, D. (Hrsg.) (2000): The international handbook of school effectiveness research, London; New York: Falmer Press
- Thagard, P. (2006): Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition. Cambridge, Mass: MIT Press
- Thom, N./Grochla, E. (1980): Grundlagen des betrieblichen Innovationsmanagements. 2., völlig neu bearb. Aufl., Königstein/Ts: Hanstein
- Thomas, R. M. (1994): Implementation of educational reforms. In Husen, T./Postlethwaite, T. N. (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, S. 1852–1857
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwana, H. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen–Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen–Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2009): Handbuch Bildungsforschung. 2., völlig überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Tomczak, T. (1992): Forschungsmethoden in der Marketingwirtschaft. Marketing ZFP, (2), S.77 ff
- Trempler, K./Schellenbach-Zell, J./Gräsel, C. (2013): Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 329-347
- Trepte, S./Böcking, B. (2009): Was wissen die Meinungsführer? Die Validierung des Konstrukts Meinungsführerschaft im Hinblick auf die Variable Wissen. Medien- und Kommunikationswissenschaft, 57 (4), S. 443-463
- Ullmann, M. (2012): Schule verändern: Offenheit als Herausforderung in der Governance von Bildungsinnovationen. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Ulrich, H. (1978): Der systemorientierte Ansatz in der Betriebswirtschaftslehre. In: Schweitzer, M. (Hrsg.): Auffassungen und Wissenschaftsziele der Betriebswirtschaftslehre.

- Wege der Forschung; Bd. 502. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, [Abt. Verl.]
- Vahs, D./Burmester, R. (2005): Innovationsmanagement: von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Völlink, T./Meertens, R./Midden, C. J. H. (2002): Innovating 'diffusion of innovation'-theory: Innovation characteristics and the intention of utility companies to adopt energy conservation interventions. In: Journal of environmental psychology, 4/2002, 333-344
- Weber, S. (2004): Organisationsnetzwerke und pädagogische Temporärorganisationen. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Organisation und Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- Weiber, R. (1993): Chaos: Das Ende der klassischen Diffusionsmodellierung?. In: Marketing: Zeitschrift für Forschung und Praxis, 15 (1), S. 35-46
- Weick, K. E. (2007): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- West, M. A./Tjosvold, D./Smith, K. G. (Hrsg.) (2003): International handbook of organizational teamwork and cooperative working. Chichester, West Sussex ; Hoboken, NJ: Wiley
- Wetzel, R./Aderhold, J./Baitsch, C. (2001): Netzwerksteuerung zwischen Management und Moderation: Zur Bedeutung und Handhabung von Moderationskonzepten bei der Steuerung von Untemehmensnetzwerken. Gruppendynamik, 1(32), S.21–36
- Wetzel, R./Baitsch, C./Keiser, S. (2001): Moderation in Netzwerken - Theoretische, didaktische und handlungsorientierte Betrachtungen aus einer internen Perspektive. In: Baitsch, C./Müller, B. (Hrsg.): Moderation in regionalen Netzwerken. München: Hampp, S. 7–122
- Weyer, J. (2011): Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: Weyer, J. (Hrsg.): Soziale Netzwerke: Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München: Oldenbourg, R, S. 39 – 70
- Weyer, J. (2011) (Hrsg.): Soziale Netzwerke Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung, München: Oldenbourg
- Wickinghoff, C. (2000): Mehr als die Summe der Teile. Netzwerkansatz in den Sozialwissenschaften. In: Wissenschaftsmanagement 2 (6), S. 27 – 29
- Wilbers, K. (2004): Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen: Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft
- Willke, H. (2005): Symbolische Systeme: Grundriss einer soziologischen Theorie, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Witte, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen : das Promotoren-Modell. Göttingen: Schwartz
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt [am Main]; New York: Campus Verlag
- Witzel, A. (2000): The Problem-centered Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research; Vol 1, No 1 (2000): Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples. Unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [abgerufen am 02.04.2013]
- Wolff, B./Neuburger, R. (1995): Zur theoretischen Begründung von Netzwerken aus der Sicht der Neuen Institutionenökonomik. In: Jansen, D./Schubert, K. (Hrsg.): Netzwerke und Politikproduktion: Konzepte, Methoden, Perspektiven. Marburg: Schüren
- Wood, S. L./Swait, J. (2002): Psychological indicators of innovation adoption: Cross- classification based on need for cognition and need for change. Journal of Consumer Psychology, (12), S.1–13

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien - Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M. et al.: Lang

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass

- ich die Arbeit selbstständig angefertigt habe und andere als die von mir angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe;
- ich für die Arbeit keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen habe;
- die Arbeit nicht schon einmal in einem früheren Promotionsverfahren angenommen oder als ungenügend beurteilt wurde.

Hamburg, 2. September 2015

Janos Lilienthal

Erklärung über die Einhaltung der Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis

Hiermit erkläre ich, dass im Rahmen meiner Dissertation die Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt worden sind.

Hamburg, 2. September 2015

Janos Lilienthal

Erklärung über die Übereinstimmung von gedruckter und elektronischer Fassung

Hiermit erkläre ich, dass die inhaltliche und formale Übereinstimmung von gedruckter und elektronischer Fassung meiner Dissertation gegeben ist.

Hamburg, 2. September 2015

Janos Lilienthal

