

Ausbildung von Schulleitenden

Bibliografie:

Hanna Luise Bronnert-Härle,
Anna Samira Lappe und
Esther Dominique Klein (2025).
Kulturreresponsive Schulleitung
durch kritische Reflexion.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 70–81.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-06>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2025

06

*Hanna Luise Bronnert-Härle,
Anna Samira Lappe und
Esther Dominique Klein*

Kulturreresponsive Schulleitung durch kritische Reflexion

Abstract • Der Beitrag untersucht den Professionalisierungsbedarf von Schulleitungen im Rahmen des Ansatzes *Culturally Responsive School Leadership*. Im Fokus steht die Reflexion eigener Orientierungen als Grundlage für kulturre sponsives Handeln. Anhand von Interviews mit vier Schulleitenden an Gesamtschulen in sozialräumlich deprivierter Lage werden Anforderungen an Professionalisierungsangebote identifiziert, die Reflexionsprozesse fördern. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass individuelle Begleitstrukturen durch die Schulaufsicht erforderlich sind, um Schulleitende dabei zu unterstützen, eigene Orientierungen zu reflektieren und Anteile an Problemlagen zu erkennen.

Schlagworte/Keywords • Kulturre sponsive Schulleitung, Kritische Reflexion, Führung, Professionalisierung

Einleitung

Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus machen oftmals Diskriminierungs- und Scheiternserfahrungen im Bildungssystem. Neben familiären Ressourcen sind hierfür insbesondere auch schulische Strukturen und Handlungspraxen bedeutsam, z. B. geringe Erwartungen von Lehrkräften (z. B. Peterson et al., 2016) oder defizitorientierte Förderpraktiken (z. B. Rochmes, 2015). Die Auswirkungen betreffen nicht nur die Leistungen der Schüler*innen, sondern auch ihr Wohlbefinden (Civitillo et al., 2024).

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang Schulleitungen zu. Studien an erfolgreichen Schulen an benachteiligten Standorten zeigen, dass das Handeln ihrer Schulleitungen nicht nur durch allgemeine Merkmale ‚guter‘ Führung gekennzeichnet ist, sondern insbesondere auch ihre Überzeugungen und motivationalen Orientierungen mit Blick auf ihre Schüler*innen und deren Familien bedeutsam sind (Klein, 2018). Khalifa et al. (2016) betonen die Notwendigkeit eines Schulleitungshandelns, das *kulturresponsiv* ist (*Culturally Responsive School Leadership*) – d. h. die Erfahrungen, Bedürfnisse und Wünsche der Schüler*innen zentral stellt und reflexiv für die Frage ist, inwiefern Strukturen und Handlungspraxen in der Schule Benachteiligungen reproduzieren.

Eine solche Perspektive ist aber bislang im deutschen Sprachraum weder flächendeckend Teil der Lehrkräfteausbildung, noch wird sie systematisch in Aus- und Fortbildungsangeboten für Schulleitungen thematisiert. Anhand von Interviews mit Schulleitungen an benachteiligten Standorten in Deutschland zielt der Beitrag vor diesem Hintergrund darauf ab, den Professionalisierungsbedarf von Schulleitungen im Kontext kulturresponsiven Führungshandelns zu umreißen und Ansprüche für mögliche Professionalisierungsangebote abzuleiten. Besonders fokussiert wird dabei die erste Dimension des Ansatzes – die kritische Reflexion – als Grundlage kulturresponsiven Handelns.

Kulturresponsives Schulleitungshandeln

Das Modell der Kulturresponsiven Schulleitung (KRSL) adressiert Führungshandeln an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus. Im Schulbereich bezieht sich

Marginalisierung auf Herkunftsmilieus, deren Lebenswelten und Bedürfnisse in schulischen Strukturen kaum berücksichtigt und insofern *marginalisiert* werden (v. a. Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. migrantischen Milieus und Students of Color, vgl. Becks et al., in Druck). Angesichts der Persistenz dieser Marginalisierung, der zugrundeliegenden Ungleichheitsstrukturen und -praktiken sowie Befunde zur Relevanz schulischer Praxis für Scheiternerfahrungen im Bildungssystem richtet KRSL den Blick auf die Frage, welche Verantwortung Schule und schulischen Akteur*innen im Kontext der Reduzierung von Bildungsdisparitäten zukommt. Damit werden nicht länger lediglich die sozial disparaten Leistungsunterschiede oder vermeintlich individuellen Unzulänglichkeiten der Schüler*innen betrachtet. KRSL lässt sich vielmehr über die Neukonzeption dieses *Achievement Gap* als *Education Debt* begründen, der zufolge das Schulsystem dafür verantwortlich ist, historisch und gesellschaftlich erwachsene Marginalisierung auszugleichen oder zumindest abzuschwächen (Ladson-Billings, 2006).

KRSL basiert auf der *kulturreponsiven Pädagogik*, die, dem Konzept des *Education Debt* entsprechend, die Reflexion fehlender Passung schulischer Einsätze, den Einbezug der Lebenswelten und Bedürfnisse der o. g. Schüler*innen in Curricula und Unterricht sowie ein fürsorgliches Klima fordert (Gay, 2021). Um Schüler*innenbedarfe in ihrem Handeln berücksichtigen zu können, brauchen Pädagog*innen die Unterstützung der Schulleitung (Khalifa, 2018).

Khalifa et al. (2016) identifizieren vier Handlungsdimensionen von KRSL (vgl. Becks et al., in Druck):

- Kritische Reflexion eigener Orientierungen
- Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung
- Inklusive Schulumgebungen
- Partizipation von Schüler*innen, Familien und Community

Innerhalb dieser Dimensionen engagieren sich kulturreponsive Schulleitende für Schulen, die für alle Schüler*innen *responsiv* sind. Angesichts des inhaltlichen Umfangs der Dimensionen sowie der historischen Entwicklung und Normalisierung von Marginalisierung ist anzunehmen, dass KRSL mit Blick auf Kompetenzen und Überzeugungen auf eine gezielte Professionalisierung angewiesen ist (Khalifa, 2018). Im US-Kontext existieren daher Erweiterungsversuche bewährter Personalentwicklungsansätze um KRSL (z. B. Gooden et al., 2023).

Im europäischen Vergleich fehlen entsprechende Angebote jedoch weitgehend (Brown et al., 2022). In Deutschland wurde KRSL bislang nicht untersucht; die Personal- und Organisationsführung von Schulleitenden ist jedoch insgesamt mit Fortbildungsbedürfnissen verbunden (Schwanenberg et al., 2018).

Bei der Analyse von KRSL ist zu beachten, dass die o. g. Dimensionen nicht rigide oder universell gültig, sondern dynamisch und kontextabhängig sind. KRSL setzt daher die *Kritische Reflexion eigener Orientierungen* voraus (Khalifa, 2018). Angelehnt an gängige Ansätze der Qualifizierung von Führungskräften sollte die Qualifizierung von Schulleitenden nicht nur die Vermittlung von Wissen zu KRSL und die Förderung des *Führungsverhaltens* (z. B. strategische Planung, Führung von Personen) umfassen, sondern auch die Förderung der *Führungsperson* (Day, 2011; van Velsor & McCauley, 2004). Letztere Kategorie umfasst im Kontext von KRSL insbesondere auch Räume zur Entwicklung kulturresponsiver Haltungen durch die Reflexion eigener Orientierungen.

Khalifa (2018) beschreibt die Reflexion eigener Orientierungen als Ausgangspunkt von KRSL, der es Schulleitenden erst ermöglicht, die eigene Schule und Praxis zu verstehen. Folgende Subdimensionen lassen sich beschreiben:

- *Rolle und Überzeugungen*: Eigene Werte, Dispositionen und Handlungspraxen werden reflektiert.
- *Einfluss auf Orientierungen*: Einflüsse biografischer und professioneller Prägungen auf die eigene Wahrnehmung werden reflektiert.
- *Überzeugungen zur Ungleichheitsreproduktion*: Eine Auseinandersetzung mit Schulstrukturen, ungleichen Lebensbedingungen und der Bedeutung eigenen Handelns findet statt.
- *Bereitschaft zur Intervention*: Eine Vision einer kulturresponsiven Schule wird entwickelt und in entsprechende Praxis übersetzt.

Für deutsche Schulleitende zeigt sich, dass die Wahrnehmung des eigenen Einflusses Auswirkungen auf die Führungspraxis und Überzeugungen der Lehrkräfte, z. B. mit Blick auf Defizitorientierungen, hat (z. B. Bronnert-Härle & Klein, 2025). Die kritische Reflexion der eigenen Rolle auf Ebene der Schulleitung hat also Folgen für die pädagogische Handlungspraxis und bedingt, inwiefern diese kulturresponsiv gestaltet wird.

Angesichts der Bedeutung der kritischen Reflexion für KRSL stellt sich die Frage, wie derart kritisch-reflexive Perspektiven entfaltet werden können.

Reflexion durch Schulleitende – Eigene Befunde

Bislang ist ein kulturresponsiver Zugang zum Schulleitungshandeln im deutschen Sprachraum nicht sehr weit verbreitet. Entsprechend gibt es nur wenige empirische Befunde, welche die kritische Reflexion eigener Orientierungen von Schulleitungen in diesem Zusammenhang abbilden und Anforderungen an Professionalisierungsangebote für ein kulturresponsives Führungshandeln benennen können. Nachfolgend werden Daten aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt „Leadership und Schulentwicklung im Kontext“ (FK 279117534) genutzt, um eine Annäherung an die o. g. Frage zu ermöglichen. In dem Projekt wurden 2018 und 2019 u. a. Fallstudien an vier Gesamtschulen in sozialräumlich benachteiligter Lage durchgeführt (vgl. vertiefend Bronnert-Härle & Klein, 2025). In diesem Rahmen wurden auch leitfadengestützte Einzelinterviews mit den vier Schulleitenden geführt. Alle vier Schulen sind in städtischen Lagen angesiedelt. Sie unterscheiden sich im Alter; die älteste wurde in den 1950er Jahren gegründet, die jüngste in den 2010er Jahren. Die Schulleitenden waren zwischen vier und 12 Jahren an der Schule tätig. Die Interviews wurden mittels der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) entlang der Subdimensionen der *Kritischen Reflexion eigener Orientierungen* des KRSL-Ansatzes (Khalifa, 2018) ausgewertet. Die kritische Reflexion eigener Orientierungen wurde in den Interviews nicht explizit adressiert; stattdessen wurden die Schulleitenden allgemein zu einer Einschätzung ihrer Schulen, ihrer Schüler*innen sowie der Pädagog*innen an ihrer Schule und den damit verbundenen Herausforderungen befragt. In der Analyse stand insofern im Vordergrund, inwiefern in der Beschreibung der Herausforderungen und des Umgangs damit die kritische Reflexion eigener Orientierungen zum Vorschein kommt.

Um die Anonymität der Schulleitenden zu wahren, wird für alle Interviewten die weibliche Form genutzt.

Überzeugungen zu Bildungsgerechtigkeit

Kulturresponsives Handeln setzt ein Verständnis dafür voraus, dass Bildungsdisparitäten nicht nur durch Merkmale der Schüler*innen erzeugt werden, sondern auch durch eine geringe Passung zwischen

schulischen Anforderungen und den Lebenswelten der Schüler*innen. Ein solcher Blick auf Bildungsgerechtigkeit ist explizit nur bei einer der vier Schulleiterinnen zu erkennen: SL_A reflektiert offen die Bedeutung gesellschaftlicher Strukturen und damit verbundener persistierender Armut- und Diskriminierungserfahrungen für die Bildungschancen der Schüler*innen. Hieraus leitet sie einen Handlungsauftrag an sich selbst und ihre Schule ab, der auch mit politischen Forderungen verknüpft ist.

Eine ähnliche Reflexion findet bei den anderen Schulleiterinnen nur implizit statt; in ihren Ausführungen wird eine Verortung der Ungleichheitserzeugenden Faktoren in den Familien und der Ressourcenausstattung von Schulen deutlich, die Schule vor allem eine *kompensierende* Funktion zuschreibt:

„Den Kindern fehlt die Zeit, denen fehlt die Zuneigung. [...] Und da bin ich mir ganz sicher, dass aus den meisten Kindern richtig was Gutes werden würde“ (SL_B).

Ein Bewusstsein für die Bedeutung eigener Handlungspraxen ist aber implizit in zwei der Schulen vorhanden (SL_B und SL_C), indem ein stärker lernendenzentrierter Unterricht gefordert bzw. bereits umgesetzt wird.

Bei der vierten Schulleiterin (SL_D) lässt sich eine entsprechende Perspektive auf Bildungsgerechtigkeit auch nicht implizit entdecken; vielmehr werden die Schüler*innen als Belastung für die Schule konstruiert, durch die die schulischen Akteur*innen hilflos sind, und dadurch pädagogisch fragwürdiges Verhalten legitimiert. Die damit verknüpften Handlungspraxen dürften die Benachteiligung der Schüler*innen weiter verschärfen.

Eigene Rolle und Bereitschaft zur Intervention

Eine klare Reflexion der eigenen Rolle im Kontext von Bildungsgerechtigkeit zeigt sich analog dazu ebenfalls vor allem bei SL_A. Sie interpretiert es als ihre Aufgabe, den Schüler*innen, die durch die Gesellschaft benachteiligt wurden, zu ihrem Recht auf Bildung und Teilhabe zu verhelfen. Bedeutsam sind die eigenen Benachteiligungserfahrungen der Schulleitung, die sie für die Lebenswelt der Schüler*innen sensibilisiert haben. SL_A leitet aus diesem Erfahrungswissen nicht nur Hinweise für die Gestaltung der eigenen Schule ab, sondern auch eine politische Aufgabe, sich für eine Umgestaltung des Schulsystems einzusetzen.

Die anderen Schulleiterinnen äußern entsprechende kulturreresponsive Interpretationen der eigenen Rolle nicht. Bei SL_B wird klar, dass eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Kontext von Bildungsgerechtigkeit vor Antritt der Tätigkeit nicht stattgefunden hat:

„Ich wusste, dass das schon ein belasteter Stadtteil ist, aber habe mich da auch nicht näher irgendwie mit auseinandergesetzt, muss ich sagen“ (SL_B).

Gleichwohl zeigt sich im Handeln von SL_B und SL_C, dass sie ihre Rolle als Schulleitung damit verknüpfen, schulische Lernumgebungen zu schaffen, die den Schüler*innen das fachliche Lernen ermöglichen, wobei sie die eigene Führungsrolle unterschiedlich auslegen (vgl. vertiefend Bronnert-Härle & Klein, 2025); SL_C hinterfragt zudem das gegliederte Schulsystem.

Bei SL_D speist sich die eigene Rollenwahrnehmung demgegenüber vor allem aus ihrer Verantwortung, das Kollegium vor der Belastung durch die Schüler*innen zu ‚schützen‘. Die eigene Rolle mit Blick auf die Gestaltung von Bildungsangeboten wird auf das ‚Einhegen‘ der Schüler*innen durch Angebote sozialen Lernens reduziert, die Verantwortung in die Familien und die Ressourcenausstattung delegiert:

„Und wir können natürlich dann sehen, wie [...] die Eingangsvoraussetzungen unserer Schülerschaft im fünften Jahrgang liegen zu den anderen Schulen. Und dann muss man sagen, das geht so nicht“ (SL_D).

Anforderungen an die Professionalisierung

Mit Blick auf die Frage, welche Professionalisierungsangebote die Schulleitungen aus unserer Studie brauchen, lässt sich zunächst feststellen, dass nur eine der drei Schulleiterinnen eine explizite kulturreresponsive Reflexion der eigenen Orientierungen aufweist; bei zwei weiteren bleibt die Reflexion auf einem vereinfachten Verständnis von Bildungsgerechtigkeit stehen; bei einer Schulleiterin ist eine Auseinandersetzung aufgrund der das eigene Handeln durchziehenden erlernten Hilflosigkeit gar nicht möglich.

Bei SL_A wurde die kulturreresponsive Rollenwahrnehmung nicht durch eine systematische Qualifizierung angelegt, sondern durch die eigenen biografischen Erfahrungen. Keine der drei anderen Schulleiterinnen verfügt über ähnliche Erfahrungen.

SL_B und SL_C interpretieren ihre Rolle zumindest dahingehend, dass sie das eigene Unterrichtsangebot verändern müssen, bräuchten im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen aber Unterstützung, um die implizit vorhandenen Gedanken zu systematisieren und mit empirischem Wissen zu unterfüttern. Professionalisierungsangebote für Schulleitende müssen dabei berücksichtigen, dass sich der Großteil der Lehrkräfte – und damit auch der Schulleitenden – aus Milieus ohne Benachteiligungserfahrungen speist (Neugebauer, 2013) und entsprechende Möglichkeiten des Verstehens von Marginalisierungserfahrungen anbieten, die für Menschen ohne entsprechende eigene Erfahrungen oftmals undenkbar erscheinen.

Bei SL_D offenbart sich demgegenüber der Bedarf an Professionalisierungsangeboten, die überhaupt die Bereitschaft zu einer Beschäftigung mit alternativen Deutungsangeboten ermöglichen. Dazu braucht es Strategien, die es den Schulleitenden ermöglichen, die Attribution von Problemursachen zu überdenken und so überhaupt in eine Situation zu kommen, in der man sich selbst als handlungsfähig und wirkungsvoll wahrnehmen kann, bevor KRSL entwickelt werden kann.

Fazit

Die Frage, ob die kritische Reflexion eigener Orientierungen oder ein entsprechendes Bewusstsein überhaupt ohne eigene Erfahrung ‚erlernt‘ werden kann, wird auch in der Literatur zu KRSL kritisch diskutiert (Khalifa, 2018). Einerseits zeigen internationale Befunde, dass Schulleitende, die selbst marginalisierten Herkunftsmilieus angehören, marginalisierten Schüler*innen mehr Verständnis entgegenbringen (Becks et al., in Druck). Andererseits verdeutlichen Befunde aus Formaten, in denen sich angehende Schulleitende mit ihrer Identität und Praxis sowie Bildungsdisparitäten beschäftigen, die Bedeutung von Professionalisierung (Zumpe et al., 2024). Auch mit Blick auf unsere Daten kann darauf verwiesen werden, dass zwei der drei Schulleiterinnen – trotz fehlender eigener biografischer Erfahrungen – zumindest ein Bewusstsein für die Bedeutung des schulischen Handelns für Bildungsgerechtigkeit aufweisen.

Inwiefern sich professionelle Überzeugungen durch Fortbildungen verändern lassen, ist aber ohnehin umstritten. Wilde und Kunter (2016) weisen darauf hin, dass dies schwierig sei, wenn nicht eine Be-

reitschaft besteht, die eigenen Überzeugungen zu überdenken. Während bei SL_B und SL_C eine solche Bereitschaft vorhanden ist, dürfte insbesondere im Fall von SL_D eine kurze Fortbildung zu KRSL wenig bewirken; im schlimmsten Fall könnte sie den gegenteiligen Effekt haben, die Verantwortungsdelegation noch zu verstärken.

Deshalb ist es wichtig, im Kontext der Professionalisierung von Schulleitungen auch über individualisierte Begleitstrukturen für Schulleitende insbesondere dort, wo die Aufgabe komplex ist und neben Führungsstrategien auch die Überzeugungen der Schulleitenden eine besondere Bedeutung haben, zu sprechen. Die Befunde aus unseren Schulen zeigen, dass die geringe Reflexion der eigenen Orientierungen nicht auf einen Unwillen der Schulleiterinnen zurückzuführen ist, sondern beispielsweise auf das Fehlen alternativer Deutungsmuster, eine spezifische Interpretation der Führungsrolle oder eine als gering wahrgenommene Wirkungsmacht. Schulleitenden die kritische Reflexion der eigenen Orientierungen zu ermöglichen, setzt voraus, dass diese individuellen Ursachen erkannt und daran angepasste Lernangebote gemacht werden.

Eine solche langfristige Begleitung kann nur durch die Schulaufsicht erfolgen. Diese kann einerseits in der Rolle eines externen Regulativs intervenieren, wenn Schulen mit multiplen Misserfolgserfahrungen in einen Modus der kollektiven Hilflosigkeit oder der Externalisierung geraten (Klein & Bronnert-Härle, 2022), der die Entwicklung von KRSL erschwert. Andererseits kann Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulleitungen beispielsweise themenbezogene Professionalisierungs- oder Evaluationsangebote bereitstellen (Klein, 2021). Dass eine Unterstützung von KRSL durch Schulaufsicht gelingen kann, zeigen Befunde aus den USA, denen zufolge Akteur*innen aus der Schulaufsicht als *Change Agents* agieren können (Skrla et al., 2011). Um eine solche Form der Begleitung leisten zu können, ist Schulaufsicht in dieser Hinsicht ebenfalls zu einer kritischen Reflexion der eigenen Rolle aufgefordert.

Literatur

Becks, C., Czaja, S. J. & Klein, E. D. (in Druck). Kulturresponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein erster Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24.

- Bronnert-Härle, H. & Klein, E. D. (2025). Leading with an Equity Vision as a Driver of Instructional Change at Schools Serving Marginalized Communities? Evidence from Four German Schools. In J. Hugo, C. Assmann, A. Schmidt & D. Sehmisch (Eds.), *Educational Leadership and Children's Rights?* (pp. 23–40). Waxmann.
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyam, I., Rodríguez Conde, M. J., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., García, A. G. & Sánchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries. *Policy Futures in Education*, 20(5), 580–607.
- Civitillo, S., Mayer, A.-M. & Jugert, P. (2024). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Associations Between Perceived Teacher-Based Racial–Ethnic Discrimination and Student Well-Being and Academic Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 116(5), 719–741.
- Day, D. (2011). Leadership Development. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Eds.), *The SAGE Handbook of Leadership* (pp. 37–50). Sage.
- Gay, G. (2021). Culturally Responsive Teaching. Ideas, Actions, and Effects. In H. R. Milner & K. Lomotey (Eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 210–233). Routledge.
- Gooden, M. A., Khalifa, M., Arnold, N. W., Brown, K. D., Meyers, C. V. & Welsh, R. O. (2023). A Culturally Responsive School Leadership Approach to Developing Equity-Centered Principals: Considerations for Principal Pipelines. *Considerations: Reimagining practice and policy*.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Education Press.
- Khalifa, M., Gooden, M. A. & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272–1311.
- Klein, E. D. (2018). Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung ; Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. In Schulentwicklung – Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP) (Hrsg.), *SHIP Working Paper Reihe, 02*. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/45206>
- Klein, E. D. (2021). Die Schulaufsicht als Unterstützungsinstanz für Schulentwicklung. In T. Webs & V. Manitus (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen: Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 195–213). wbv.
- Klein, E. D. & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 691–710.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 157–184.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D. & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140.
- Rochmes, J. (2015). *Teachers' Beliefs about Students' Social Disadvantage and Student Achievement*. Stanford Center for Education Policy Analysis.
- Schwanenberg, J., Klein, E. D. & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus

- dem Projekt Schulleitungsmonitor. In Schulentwicklung – Herausforderungen, Innovationen, Potenziale (SHIP) (Hrsg.), *SHIP Working Paper Reihe, 03*. <https://doi.org/10.17185/dupublico/47202>
- Skrla, L., McKenzie, K. B. & Scheurich, J. J. (2011). Becoming an equity oriented change agent. In A. M. Blankstein & P. D. Houston (Eds.), *Leadership for social justice and democracy in our schools* (pp. 45–58). Corwin Press.
- van Velsor, E. & McCauley, C. D. (2004). Introduction: Our View of Leadership Development. In C. D. McCauley & E. van Velsor (Eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (Vol. 2, pp. 1–22). Jossey-Bass.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 300–317). utb.
- Zumpe, E., Uy, P. S., Hakouz, A. & Szczesiul, S. A. (2024). Developing mindsets for equity-focused continuous improvement: tracing shifts in an Ed. D. program using critical improvement science. *Frontiers in Education, 9*, 1426126.

Bronnert-Härle, Hanna Luise,
<https://orcid.org/0009-0003-3636-2337>

wiss. Mitarbeiterin,
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
 Technische Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten, Schulkultur, Elternarbeit.

hanna.bronnert-haerle@tu-dortmund.de

Lappe, Anna Samira,
<https://orcid.org/0009-0006-6210-9249>

wiss. Mitarbeiterin,
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
 Technische Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung und Führung an sozialräumlich benachteiligten Standorten, Schulkultur.

samira.lappe@tu-dortmund.de

Klein, Esther Dominique, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-1527-3250>

Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik,
 Technische Universität Dortmund.

Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Führung, Schulkultur, Bildungsgerechtigkeit.

dominique.klein@tu-dortmund.de