

Ausbildung von Schulleitenden

Bibliografie:

Christine Becks (2025).

Rezension zu: Khalifa, M. (2018).

Culturally Responsive School Leadership.

Cambridge, MA: Harvard Education Press.

232 Seiten, ISBN 978-1-68253-207-2.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 94–100.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025-rez>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.3
2025
journal für lehrerInnenbildung

Christine Becks

**Rezension zu: Khalifa, M. (2018).
Culturally Responsive School Leadership.
Cambridge, MA: Harvard Education Press.
232 Seiten, ISBN 978-1-68253-207-2**

Muhammad Khalifa widmet sich dem Konzept der Kulturresponsivität als pädagogisch-praktische, wirksame Antwort auf die Frage, wie Diversität im schulischen Kontext fruchtbar gemacht werden kann: anerkennend, stärken- und subjektorientiert, und pädagogisch effektiv im Sinne des Lernens der Schüler*innen. Die bislang nur englischsprachig verfügbare Lektüre bleibt kurzweilig, einerseits durch den wiederkehrenden Blick in schulpraktische Beispiele und andererseits durch die zahlreichen Übungen, Aufgaben und Reflexionsfragen, die bereits beim Lesen unweigerlich dazu führen, sich selbst und die eigenen Kontexte – pädagogische, lebensweltliche, forschende – auf Kulturresponsivität hin zu befragen. Diese Analyseinstrumente werden jeweils als ein mögliches Beispiel der Umsetzung von Kulturresponsivität eingeführt und Leser*innen sind eingeladen, sie niederschwellig für eigene Zwecke zu adaptieren. So bietet die Lektüre einerseits konzeptuelles Wissen über Kulturresponsivität im Schulkontext und versteht sich andererseits als Handlungsanleitung und Ressource zur Entwicklung kulturresponsiver Schulen, die das Wissen um die sozialen und lebensweltlichen Kontexte von Schüler*innen, deren Familien und *communities* zur Grundlage der pädagogischen Arbeit machen. Das zentrale Anliegen des Textes ist es, die Rolle kulturresponsiven Schulleitungshandelns zu untersuchen und zu theoretisieren („investigate and theorize“, S. 15), wobei die explizite Theoretisierung im wissenschaftlichen Begriffssinne, beispielsweise entlang einer schul- oder gesellschaftstheoretischen Grundlegung, aussteht. Der U.S.-amerikanischen Tradition des öffentlichen Schulwesens folgend wird kulturresponsives Schulleitungshandeln in seiner lebensweltlichen Umsetzung anhand einer Fallstudie beschrieben und über diesen kon-

kreten Fall hinaus auf eine Vielzahl weiterer Anwendungsfälle variierend abstrahiert. In dieser Weise wird Schule als *community service* verstanden (Becks, 2023), oder in deutschsprachiger Tradition formuliert, als Bedingung der Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe der nächsten Generation. Die möglichen Umsetzungen sind so vielfältig gedacht, dass sie aus der Perspektive deutscher und deutschsprachiger Kontexte relevant erscheinen und die Lektüre erreicht, was Kulturresponsivität zum Ziel hat: Bestehende Strukturen darauf zu befragen, was sie für das Fortkommen von Schüler*innen leisten.

Die Einleitung (26 Seiten) führt drei Prämissen ein: Kulturresponsivität sei erstens unabdingbar für effektives Schulleitungshandeln, zweitens grundlegend die Führungsverantwortung von Schulleitungen und drittens von vier konkreten Verhaltensweisen gekennzeichnet: a) kritische Selbstreflexion, b) auf Dauer gestellte Entwicklung und Nachhaltigkeit kulturresponsiver Lehrer*innen und Curricula (i. e. Lehrinhalte und -materialien), c) die Förderung inklusiver, unterdrückungsfreier Schulkontexte, und d) die Einbeziehung der sozialen Kontexte der Schüler*innen (*community contexts*) (S. 22). Die Heranführung gestaltet Khalifa kulturresponsiv vor dem Hintergrund seiner 20-jährigen Erfahrung als Lehrer, später mit Führungsfunktion, noch später als Mitglied der Schulbezirksverwaltung, als Universitätsprofessor in der Lehrer*innenbildung und als Forscher in Zusammenarbeit mit Schulleiter*innen. Er beschreibt seine Ersterfahrung als „middle school science teacher on the East Side of Detroit“ (S. 1) als faszinierende und gleichsam verstörende Begegnung mit den Lebenswelten seiner Schüler*innen vis-à-vis seiner defizitorientierten Sozialisierung als Lehrer. Wie Khalifa damals, so arbeitet der Schulleiter der ethnografischen Fallstudie, auf die er sich immer wieder im Text bezieht, auch an einer Schule im Großraum Detroits, dem „ground zero of education“ (S. 4, Bildungsminister Arne Duncan 2011). Khalifa kritisiert diese Lust des Schockierens – zu Recht – als Teil des Problems: Diese beunruhigende und alarmierende Art, über marginalisierte, unterrepräsentierte und unter Bedingungen von Armut lebende Familien und Gemeinschaften zu sprechen suggeriert, dass nicht ihre Lebensumstände, sondern die Menschen selbst das Problem wären. Diese Muster des Sprechens sind weithin verbreitet: Sie vereinfachen die systematische, generationale und gesellschaftliche Unterdrückung bestimmter Stimmen und Erfahrungen, Perspektiven und Lebenswelten zugunsten des Schockeffektes und diffuser Containerbegriffe (S. 5). Khalifas Gegenentwurf

ist es, die Geschichte kultureller Unterdrückung in einem gegebenen sozio-geografischen Umfeld zu rekonstruieren, Minorisierungsnarrative bewusst abzuwählen und das (Bildungs-)Wohl jener in den Vordergrund zu rücken, die beschämt, marginalisiert, aus physischen und diskursiven Bereichen ausgeschlossen, zum Schweigen gebracht oder im Schweigen gehalten werden. Alternativen zu dieser Art des Sprechens sind oft schmerzvoller, detailorientierter, deutlich differenzierter und sensibilisierter; sie fragen nach den jeweiligen historischen, sozialen, strukturellen und politischen Gegebenheiten (z. B. Ladson-Billings, 2006), die Teilhabe im Wege stehen.

Kapitel 1 (21 Seiten) unterscheidet zwischen schulzentrierten und gemeinschaftszentrierten Epistemologien, wobei die Begriffsverwendung keine philosophische ist: Was als Wissen gelten möge, wird hier auf die Unterscheidung zwischen schulsystemischen und schüler*innenseitigen, familienseitigen und gemeinschaftsseitigen Blickrichtungen bezogen. Aus dem Beispiel einer Befragung von Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen und Administrator*innen wird klar, dass die Eindrücke von Schüler*innenwohlbefinden bei allen positiv bewertet werden, außer bei den Schüler*innen selbst. Dass sich Lehrer*innen um Schüler*innen kümmern, bestätigen alle Beteiligten – nur die Schüler*innen erleben es nicht so (S. 41). Anhand dieses und anderer Beispiele entwickelt Khalifa Fragen von Bestimmungshoheit als Verstehensproblem zwischen schulischen Akteur*innen und den Schüler*innen und ihren Familien. Entgegen der bekannten Strategie, sich hinter angeblicher Neutralität, technisch-rationaler Argumentation und Vorschriften zu verstecken (S. 43), so Khalifa, liege die Macht und die Verantwortung zur Veränderung bei Schulleiter*innen, Lehrer*innen und Administrator*innen.

In Kapitel 2 (21 Seiten) wird die kritische Selbstreflexion von Schulleiter*innen als Voraussetzung dafür etabliert, tradierte Schulstrukturen zu verändern. Dazu gehören die Selbstbefragungen zum eigenen Anteil an Unterdrückungsstrukturen (S. 63) und ein 60- bis 90-tägiges Programm zur systematischen Aufarbeitung unterdrückender Praktiken auf allen schulischen Ebenen (S. 73). Ein Beispiel ist die Regel des Schulleiters der Fallstudie, keine Schüler*innen vom Unterricht auszuschließen: Lehrer*innen müssen mit Schüler*innen arbeiten können und das sei nur möglich, wenn sie am Unterricht teilnähmen. Trotz der zu erwartenden Gegenwehr und der gängigen Argumente konnte die Schule die Verweise auf 0 reduzieren. Aufgaben für die umfassende

institutionelle Reflexion (S. 77) stehen am Ende dieses – und jedes – Kapitels zur Verfügung.

Kapitel 3 (27 Seiten) fokussiert die Verbindung von Raum und Identität und erinnert anhand einer Liste an Exklusionspraktiken (S. 85) an das Recht aller Schüler*innen, beschult zu werden. Konkrete Beispiele kontrastieren exkludierendes und inklusives Lehrer*innenverhalten anhand von Schüler*innenverhalten (S. 87ff) und diskutieren Exklusionspraktiken, z. B. *dealmaking* und verringerte Leistungserwartung (S. 94), das Erlauben von Abwesenheit und das Abspeisen mit zu einfachen Aufgaben (S. 95). Kulturreresponsive Reaktionen sind z. B. Mentoring (offene Gespräche, Partnerschaften innerhalb der Schule und mit der Gemeinschaft, Möglichkeiten zur persönlichen Begegnung mit Schulleitenden), konsequente Modellierung des gewünschten Verhaltens (vor Eltern, im Kollegium, in der Öffentlichkeit, etc.) und das Entwickeln einer den Schüler*innen zugewandten Schulkultur, um sich einzubringen, sich zu zeigen und Selbstwirksamkeit zu erfahren (Aufgabe S. 102). In Kapitel 4 (26 Seiten) erklärt der Autor *Identity Confluence and Humanization* als jene Prozesse, die akademische und nicht-akademische Aspekte der Schüler*innen vereinen, ihr kulturelles und soziales Kapital anerkennen und, statt Schüler*innen vor dem Hintergrund ihrer vermeintlich mangelnden Leistung ihre Leistungsfähigkeit abzusprechen, sie zu bestärken und anerkennend sichtbar zu machen (S. 110f). In der Fallstudie schuf der Schulleiter soziale und Bildungsnetzwerke für marginalisierte Schüler*innen, deren Familien und Gemeinschaften (soziales Kapital) und schulte Lehrkräfte in überliefertem Wissen dieser Gemeinschaften, um auch sie zu stärken. Da sich soziales Kapital kontextabhängig zeigt, also nur in manchen Umgebungen wertvoll wird, kann es inklusiv oder exkludierend wirken (S. 116). So bleibt soziales und kulturelles Kapital von Schüler*innen und Eltern oft unerkannt, unbeachtet und unverbunden mit den relevanten Schulstrukturen. Es ist Aufgabe der Schulleitung, ihm in der Schule Bedeutung zuzuweisen und es dadurch wertvoll zu machen.

Die Netzwerke von Schüler*innen, deren Familien und Gemeinschaften aktiv zu stärken, ist eine Kernaufgabe der kulturrensponsiven Schule und drückt sich oft einfach aus: ein Elternfrühstück oder ein Elterncafé, um persönliche Gespräche zu führen, Informationen auszutauschen und über gegenseitige Erwartungen zu lernen. Khalifas zentrale Frage ist hier: Was könnten Sie in Ihren Schulen tun, damit Eltern soziale Netze und Beziehungen zu anderen Familien und zu ein-

flussreichen Personen aufbauen können? Dazu müssen Exklusionsmuster in der Schule aufgebrochen werden und der ungeteilte Fokus auf dem Lernen und dem Fortkommen der Schüler*innen liegen. Zur Umsetzung dieses Anspruchs folgt die Aufgabe (S. 125), Daten über ausgewählte Aspekte der Schule zu erheben, um Veränderung abbilden zu können. Tabelle 4.2 (S. 128) lädt dazu ein, nicht schulseitig zu denken, sondern lösungsorientiert vom vorhandenen kulturellen und sozialen Kapitel auszugehen und es pädagogisch zu nutzen.

In Kapitel 5 (31 Seiten) stehen Aspekte des kulturreponsiven Lehrplans, der entsprechenden Lehrmaterialien und des Unterrichts im Vordergrund. Ein Beispiel sind zwei Gäste in der Mathematikstunde: Der erste ist ein Hip-Hop Musikproduzent und spricht über die Relevanz zahlenorientierten Denkens für seine konkrete Arbeit. Die Buchung und Organisation von Touren, die Berechnung der Auslastung der Tonstudios, Künstler*innenhonorare, Ausrüstung, und nicht zuletzt das Ziel, profitabel zu wirtschaften, brauchen mathematische Fähigkeiten. Der zweite Gast ist Barbier und erklärt Haarschnitte mithilfe verschiedener Schneidewinkel (S. 141). Die Beispiele zeigen, wie Wissen aus den Lebenskontexten der Schüler*innen fachlich und zugleich bestärkend eingebracht werden kann, auch um das Lernen der Schüler*innen zur geteilten Aufgabe zu machen. Die Grundsätze professioneller Lerngemeinschaften (*Professional Learning Communities*) helfen dabei, Unterricht in dieser Weise neu zu denken: 1) Es geht um professionelles Lernen (der Pädagog*innen), das sich 2) in einer Gruppe (dem Kollegium) vollzieht, 3) den Fokus auf kollektives Wissen richtet und 4) getragen ist von Empathie und gegenseitiger Fürsorge. So werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft auch Teil der Gemeinschaft der Schüler*innen und Familien, indem sie Anteil an deren Wissen haben (*community-based people and community-based knowledge*) (Übung S. 144).

Khalifa nutzt Kontrastierungen, um Klarheit zu vermitteln: Er stellt eine Reihe von *Don'ts* und *Dos* nebeneinander (S. 146) und argumentiert für niederschwellig gesammelte Daten als Informations- und Entscheidungsgrundlage in der Schule. Vorbehalte gegenüber kulturreponsivem pädagogischem Vorgehen – Zurückhaltung, Abneigung, Widerstand, Angst und Abwehrhaltungen (S. 147) – begegnet Khalifa mit bewährten Vorgehensweisen (S. 148): Die Schüler*innenperspektive ist verpflichtender Teil der Lehrer*innenevaluation, so auch die lebensnahen Lehrinhalte (S. 161), was die traditionelle Lehrer*innenrolle er-

weitert und verändert (Aufgabe S. 163). Khalifa räumt an dieser Stelle mit einem alten Vorwurf auf, Kulturresponsivität (und ähnliche Konzepte davor) wäre mit geringerer Leistungserwartung und weniger Leistung verbunden. Im Gegenteil: Die Erwartungen an Schüler*innen bleiben unverändert hoch (S. 155), jede Hilfe zum Erreichen der Erwartung wird zur Verfügung gestellt und jeder Fortschritt gemeinsam gefeiert. Die Rückführung von kulturresponsivem Schulleitungshandeln auf Chancengerechtigkeit ist Gegenstand des 6. Kapitels: Die Effektivität kulturresponsiven Schulleitungshandelns konnte in Khalifas Fallstudie unter anderem anhand gestiegener Abschlusszahlen, häufigerer Studierabsichten und ausbleibender Schul- und Unterrichtsverweise gezeigt werden (mehr zur Wirkung kulturresponsiven Schulleitungshandelns in Becks et al., in Druck). Khalifa stellt vertiefend Beispiele und Ergebnisse kulturresponsiven Verhaltens nebeneinander (S. 172) und stellt Checklisten für die ersten drei Jahre auf dem Weg zur kulturresponsiven Schule, für den Umgang mit Widerständen aus Schule, Schulaufsicht und Gemeinschaft zur Verfügung. Dieses deutlich globalere Kapitel vertieft, wie defizitärer Sprache und abwertenden Ideen zu begegnen ist, um intergenerationale Wissensvermittlung und tradiertes Wissen zu bergen und einzubringen (S. 188f). Khalifa schließt mit einer Übersicht über Einstellungsmerkmale kulturresponsiver Schulleiter*innen: Sie sind mutig, der Gemeinschaft verbunden, zeigen Demut und Respekt, sind intolerant gegenüber unterdrückenden Kräften jeder Art, und sie stehen für Verteilungsgerechtigkeit, Dekolonialisierung und Humanisierung (S. 191).

Khalifas Buch präsentiert die Vision von Schule als kulturresponsivem Ort der Begegnung, der Anerkennung von Verschiedenheit und Umsetzung des jeweils eigenen kulturellen und sozialen Kapitals, nicht unähnlich dem Tenor von „A place called school“ (Goodlad, 1984). Im Vorwort verweisen H. Richard Milner IV und Lisa Delpit auf den zentralen Gewinn dieses Werkes: Kulturresponsives Schulleitungshandeln fokussiert das schulische Erleben jener Schüler*innen, die von traditionellen Schulstrukturen und -systemen als nicht lernfähig, nicht lernwillig, bildungsfern und generell unpassend konstruiert und behandelt werden. Khalifas praktische Tools leiten dazu an, diese Wahrnehmung systematisch und konsequent zu verändern, um schüler*innenseitig pädagogisch zu denken und zu handeln.

Eine Herangehensweise, die Schule und Schulleitung konsequent vom Subjekt aus denkt, hat das Potenzial, jene Blicke zu irritieren, die

Schule aus der Perspektive des Systems und systemischer Administrationslogiken denken. Diese Irritation ist ansprechend, interessant und hilfreich, weil sie nachvollziehbar argumentiert und gemacht ist: praktisch anleiten, immer bei sich selbst anfangen, im didaktischen Doppeldecker angelegt. Die Lektüre gewinnt, weil sie selbst tut, wofür sie plädiert: Statt auf die große gesellschaftliche Problemlösung zu warten, legt Khalifa geduldig und im besten Sinne kleinschrittig verschiedene Formen des fruchtbaren Umganges mit jenen Umständen vor, die Schulleitungen und Pädagog*innen in dieser und ähnlicher Weise an vielen Orten der Welt vorfinden. Statt Schüler*innen und deren Familien für deren Vielfalt verantwortlich zu machen, leitet dieses Buch dazu an, kulturelle und soziale Kapitale anzuerkennen und zu wertvollem schulischem Kapital werden zu lassen.

Literatur

- Becks, C. (2023). Schooling as community service. Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 189–208). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997122>
- Becks, C., Czaja, S. & Klein, E. D. (in Druck). Kulturresponsives Schulleitungshandeln als Bedingung erfolgreicher Bildungsprozesse von Schüler*innen aus marginalisierten Herkunftsmilieus – Ein Kartierungsversuch für den deutschen Sprachraum. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 24.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Khalifa, M. (2018). *Culturally Responsive School Leadership*. Harvard Education Press.
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>

Becks, Christine, Dr.,
<https://orcid.org/0000-0001-7370-6408>
 wiss. Mitarbeiterin,
 Arbeitsgruppe Bildungsforschung,
 Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Duisburg-Essen.
 Ko-Leiterin des Forschungsbereichs
 „Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems“.
christine.becks@uni-due.de