

Klein, Esther Dominique; Bronnert-Härle, Hanna
**Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der
Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage**

Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 5, S. 691-710



Quellenangabe/ Reference:

Klein, Esther Dominique; Bronnert-Härle, Hanna: Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage - In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (2022) 5, S. 691-710 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293043 - DOI: 10.25656/01:29304; 10.3262/ZP2205691

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293043>

<https://doi.org/10.25656/01:29304>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Esther Dominique Klein/Hanna Bronnert-Härle

Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage

Zusammenfassung: Aktuelle Forschung zeigt, dass Lehrkräfte an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage häufig eine defizitorientierte Perspektive auf ihre Schüler*innen haben, welche sich ungünstig auf ihre Handlungspraxis auswirken kann. Der Beitrag analysiert anhand quantitativer Daten die Defizitorientierungen von Lehrkräften an 16 Schulen an benachteiligten Standorten und deren Zusammenhang mit organisationalen Merkmalen der Schulen. Die Befunde verweisen darauf, dass die Defizitorientierungen zwischen und innerhalb der Schulen variieren. Dabei zeigt sich, dass eine an Zielen und einer geregelten Lernumgebung orientierte Führungspraxis mit geringeren Defizitorientierungen in Verbindung steht, hohe Erwartungen an die Lehrkräfte dagegen mit höheren Defizitorientierungen.

Schlagnworte: Schulentwicklung, Defizitorientierung, Führungspraxis, Schulen an sozialräumlich deprivierten Standorten, Schulkultur

1. Einleitung

Befunde aus großflächigen Leistungsstudien verweisen immer wieder darauf, dass an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage häufig geringere fachliche Leistungen erzielt werden als an Schulen an privilegierteren Standorten, wobei die Ursache der geringeren Leistungen in bildungswissenschaftlichen Veröffentlichungen überwiegend in den Herkunftsmerkmalen der Schüler*innen dieser Schulen sowie damit verbundenen Selektionsmechanismen, welche die „Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus“ (Baumert, Stanat & Watermann, 2006) zur Folge haben, verortet werden (vgl. im Überblick Bremm, Klein & Racherbäumer, 2016).

Demgegenüber verweisen Studien aus der Schulentwicklungsforschung auf die Bedeutung einzelschulischer Prozessmerkmale für die Bildungschancen von Schüler*innen insbesondere aus benachteiligten Herkunftsmilieus (Holtappels, Webs, Kamarianakis, & van Ackeren, 2017; Klein, 2017). Neben Arbeitsstrukturen und -prozessen haben insbesondere auch *schulkulturelle* Merkmale entscheidenden Einfluss darauf, wie die Schulen mit ihrer Situation umgehen und ob sie erfolgreich arbeiten können; weniger erfolgreiche Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten sind häufig durch eine pessimistischere Grundhaltung und eine geringere Innovationsbereitschaft gekennzeichnet (Hemmings, 2012; Potter, Reynolds & Chapman, 2002; Klein, 2017).

Bislang ist allerdings unklar, wie verbreitet solche ungünstigen schulkulturellen Merkmale an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage sind und welche organisatio-

nenalen Merkmale hierauf Einfluss nehmen. Der vorliegende Beitrag beschreibt vor diesem Hintergrund anhand quantitativer Daten *Defizitorientierungen* von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage und analysiert deren Zusammenhang mit relevanten organisationalen Merkmalen der Schulen. Ein besonderer Blick wird dabei auf die Führungspraxis der Schulleitung gelegt. Der Beitrag nutzt hierfür Daten aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekt *Leadership und Schulentwicklung im Kontext*.

2. Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage im Spiegel der Schulentwicklungsforschung

In einer Längsschnittstudie aus den USA konnte Palardy (2008) zeigen, dass einzelschulische Prozessmerkmale nicht nur einen bedeutsamen Einfluss auf den Lernzuwachs der Schüler*innen hatten, sondern dass dieser an sozialräumlich deprivierten Standorten um ein Vielfaches höher war als an privilegierten Standorten. So konnten Merkmale der einzelschulischen Praxis an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Herkunftsmilieus mehr als die Hälfte der zwischen-schulischen Varianz im Lernzuwachs der Schüler*innen erklären, während der Anteil der durch einzelschulische Praxis erklärten Varianz an Schulen mit einer privilegierten Schüler*innenschaft bei nur 17% lag. Auf welche Weise einzelne Schulen auf die individuellen Voraussetzungen ihrer aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammenden Schüler*innen reagieren, scheint in entscheidendem Maße dazu beizutragen, ob diese Schüler*innen in der Schule erfolgreich sein können oder nicht.

Während Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage (SsdL) durch die Bildungsforschung im deutschen Sprachraum erst seit den 2010er Jahren intensiver betrachtet werden, ist die Beforschung dieser Schulen seit Ende der 1970er Jahre ein zentrales Element der Schuleffektivitätsforschung im englischsprachigen Raum gewesen (vgl. im Überblick Mintrop & Klein, 2017). Zahlreiche Studien widmen sich der Frage, was ‚effektive‘ SsdL (im Sinne der fachlich-kognitiven Leistungen ihrer Schüler*innen) von Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen, aber geringeren Erfolgen in diesem Sinne unterscheidet. Die Befunde dokumentieren, dass ‚effektive‘ SsdL über einen Fokus auf das fachliche Lernen, eine sinnvolle Nutzung von Daten, kooperative Strukturen des professionellen Lernens und eine entwicklungsorientierte Führung verfügen, während ‚weniger effektive‘ SsdL in diesen Merkmalen häufig ungünstigere Ausprägungen aufweisen (z. B. Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Potter et al., 2002). Neben diesen ‚harten‘ Merkmalen haben ‚effektive‘ SsdL tendenziell eine positive, entwicklungsorientierte Schulkultur (Muijs et al., 2004) und positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (Racherbäumer & van Ackeren, 2014), während sich an ‚weniger effektiven‘ SsdL häufig ungünstige Beziehungen, eine entwicklungshemmende Schulkultur, Externalisierungsstrategien und in der Folge Hilflosigkeit und Passivität beobachten lassen (Potter et al., 2002).

2.1 Defizitorientierungen von Lehrkräften

Eine mögliche Ursache für das Entstehen solcher Schulkulturen sind *Defizitorientierungen* von Lehrkräften (Valencia, 1997, 2010). Valencia (1997, S. 2) definiert Defizitorientierungen als

an endogenous theory – positing that the student who fails in school does so because of internal deficits or deficiencies. Such deficits manifest, it is alleged, in limited intellectual abilities, linguistic shortcomings, lack of motivation to learn and immoral behavior. [...] How schools are organized to prevent learning, inequalities in the political economy of education, and oppressive macropolicies and practices in education are all held exculpatory in understanding school failure.

Lehrkräfte mit Defizitorientierungen verorten demnach die Ursachen für Bildungsmisserfolge vor allem in den Schüler*innen selbst bzw. in ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe. Unterstellte internale ‚Defizite‘ mit Blick auf sprachliche Fähigkeiten, Lernmotivation oder Verhalten werden auf die soziale und ethnische Herkunft der Schüler*innen bzw. auf die mit dieser Herkunft verknüpfte familiäre Umgebung zurückgeführt. In der Folge wird der Einfluss der Herkunft auf die Bildungserfolge der Schüler*innen überschätzt und die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte aufgrund der Herkunftsmerkmale und systemischer Rahmenbedingungen dagegen unterschätzt.

Defizitorientierungen lassen sich insofern als Überzeugungen von Lehrkräften fassen (Nelson & Guerra, 2014). Als solche filtern sie die Wahrnehmung der Lehrkräfte, beeinflussen Deutungsmuster und steuern das Verhalten (Wilde & Kunter, 2016) und prägen so die Attribution von Bildungserfolgen. Auch empirisch lässt sich aufzeigen, dass stereotypisierende Deutungsmuster von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen z.B. aus benachteiligten Herkunftsmilieus oder mit Migrationsgeschichte die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass schwächere Leistungsergebnisse einer ‚mangelnden Begabung‘ – und damit einem stabilen Merkmal, das von situativen Einflüssen oder dem Lehrkräftehandeln kaum beeinflusst wird – zugeschrieben werden (z. B. Thomas, 2019).

In qualitativen Studien finden sich Hinweise darauf, dass solche Orientierungen von Lehrkräften sich vor allem auf die unterstellten ‚Defizite‘ der familiären Umgebung zurückführen lassen, in welcher die Schüler*innen unzureichend sozialisiert und mit Ressourcen versorgt würden (Pearl, 1997). Diese Benachteiligung wird als von Schule nicht kompensierbar wahrgenommen, weswegen die schulischen Akteure sich mit einer kaum lösbaren Aufgabe konfrontiert sehen (z. B. McKenzie & Scheurich, 2004; Racherbäumer, 2017). Insbesondere die Eltern der Schüler*innen werden in diesem Zusammenhang häufig als ‚unwillig‘ und ‚schwer erreichbar‘ und die Zusammenarbeit mit ihnen als problematisch wahrgenommen (Eiden, 2018). Eine Studie von Bremm (2019) lässt darauf schließen, dass Defizitorientierungen von Lehrkräften an Schulen mit einer Schüler*innenschaft aus überwiegend benachteiligten Herkunftsmilieus durchaus verbreitet sind und dass ihre Ausprägung proportional zum Anteil an Schüler*innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus an der jeweiligen Schule steigt.

Defizitorientierungen nehmen aber nicht nur Einfluss auf die Bewertung von Leistungen, sondern auch auf die Leistungsentwicklung von Schüler*innen aus *ethnic minorities* und sozial benachteiligten Herkunftsmilieus (Rochmes, 2015). Darüber hinaus verweisen qualitative Studien darauf, dass Lehrkräfte mit Defizitorientierungen schlechtere Ergebnisse in externen Leistungsüberprüfungen nicht als Anlass zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis nehmen, sondern als Bestätigung der geringeren Leistungsfähigkeit der Schüler*innen bewerten (Jimerson, 2014; Lasater, Bengtson & Albiladi, 2021). Defizitorientierungen dienen insofern nicht nur der Deutung der Leistungen, sondern auch der Rechtfertigung pädagogisch nicht legitimierten Handelns von Lehrkräften, wie etwa der Vermeidung von fachlichem Unterricht, der Herabsetzung von Standards, der Kriminalisierung der Schüler*innen und einem abwertenden Verhalten ihnen gegenüber. McKenzie und Scheurich (2004) berichten beispielsweise, dass Lehrkräfte in einer von ihnen durchgeführten Studie gegenüber ihren Schüler*innen aggressiv auftraten und ihr Handeln als Reaktion auf das als „milieuspezifisch“ wahrgenommene, negativ konnotierte Verhalten ihrer Schüler*innen auslegten (vgl. hierzu auch Hertel, 2014).

2.2 Kollektive Defizitorientierungen als Teil der Schulkultur

Im Rekurs auf Ansätze der Schulkulturforschung (Helsper, 2008) ist davon auszugehen, dass Defizitorientierungen nicht nur eine Rolle in der Praxis einzelner Lehrkräfte spielen, sondern über geteilte Erfahrungen und kollektive Aushandlungsprozesse auch Einzug in die geteilten Normen und Werte von Schulen nehmen (McKenzie & Scheurich, 2004). Schulkultur entsteht durch die aktive Aushandlung externer und interner Ansprüche im Kontext geteilter Erfahrungen (Helsper, 2008; Schein, 2010). Gerade an weniger erfolgreich arbeitenden SsdL erfolgt diese Aushandlung häufig vor allem vor dem Hintergrund gemeinsamer Misserfolgs Erfahrungen, wahrgenommener Ohnmacht und Kränkungen, etwa wenn externe Leistungstests wiederholt aufzeigen, dass die Leistungen der Schüler*innen unterdurchschnittlich sind, wenn der Schule von außen ein schlechter Ruf attestiert wird oder wenn Lehrkräfte sich über nicht als wirksam wahrgenommene didaktische oder methodische Ansätze austauschen (Hemmings, 2012). Dabei ist im Rückgriff auf Helsper (2008) davon auszugehen, dass in diesem Kontext zwar widerstreitende Perspektiven auf die Schüler*innen und deren Familien ausgehandelt werden, dass sich aber defizitorientierte Deutungsmuster insofern leichter durchsetzen können, als dass sie einerseits mit gesellschaftlichen Diskursen sowie den institutionellen Strukturen des Schulsystems leichter vereinbar sind (vgl. Bremm, 2019; Gomolla & Radtke, 2009) und andererseits durch die empirische Bildungsforschung gestärkt werden, in der Herkunftsmerkmale der Schüler*innen meist als zentraler Bedingungsfaktor modelliert werden, während insbesondere Merkmale der einzelschulischen Praxis deutlich seltener auf Bildungsdisparitäten bezogen werden (vgl. Valencia, 2010).

Setzen sich an Schulen defizitorientierte Deutungsmuster durch, können daraus Narrative entstehen, die Defizitorientierungen legitimieren. Von einzelnen Mitgliedern können diese Deutungsmuster kaum durchbrochen werden, neue Lehrkräfte werden schnell

in sie hineinsozialisiert (Pollack, 2012). In der internationalen Schulentwicklungsfor- schung lassen sich verschiedene Studien finden, die solche defizitorientierten Schul- kulturen empirisch beschreiben (Clycq, Nouwen & Vandenbroucke, 2014; Garcia & Guerra, 2004; McKenzie & Scheurich, 2004). Im deutschsprachigen Raum gibt es zu- dem qualitative Studien, die aufzeigen, dass ‚Defizitkulturen‘ nicht nur ein Merkmal von Schulen mit niedrigeren Bildungsgängen sind, sondern sich beispielsweise auch an Gymnasien zeigen, die eine nicht-traditionelle Schüler*innenschaft beschulen (z. B. Forell, 2020, S. 247–263; Krüger, Keßler & Winter, 2016, S. 43–46).

Daneben illustrieren einzelne qualitative Studien konkrete Ausprägungen defizit- orientierter Schulkulturen, wobei sich zwei unterschiedliche Typen identifizieren lassen. Im ersten Typus werden Schüler*innen und ihre Familien ‚pathologisiert‘: Lehrkräfte sehen sich in der Verantwortung, die wahrgenommenen Defizite der Schüler*innen und ihrer Herkunft zu kompensieren; in der Folge werden Standards zum Schutze der Schü- ler*innen herabgesetzt und fachliches Lernen erhält weniger Bedeutung (Fölker, Hertel & Pfaff, 2016). Im zweiten Typus äußert sich die Defizitorientierung in einer Distink- tion bzw. Abwertung der Schüler*innen und einer Hilflosigkeit, mit der Lehrkräfte ihrer Aufgabe gegenüberstehen, was nicht nur die Reduktion von Unterrichtsstandards zur Folge hat, sondern auch eine abwertende Adressierung der Schüler*innen (Herrmann, 2010; Hertel, 2014; Racherbäumer, 2017). Der (Miss-)Erfolg der Schüler*innen in den durch Bildungsstandards und Lehrpläne umgrenzten Bereichen (schulischer) Bildung wird dann als Ausdruck einer grundsätzlichen ‚Bildsamkeit‘ (*educability*) der Schü- ler*innen interpretiert (vgl. hierzu auch Hestholm & Jobst, 2020). Bislang liegen aller- dings keine Studien vor, in denen die Verteilung (unterschiedlicher) defizitorientierter Deutungsmuster innerhalb von Schulen systematisch erhoben wird.

Neben den Folgen für die Entwicklung der Schüler*innen kann eine durch Defizit- orientierungen geprägte Schulkultur auch Folgen für die Entwicklung der *Schulen* ha- ben. So weisen Beiträge aus den USA darauf hin, dass Schulen mit einer ausgeprägten ‚Defizitkultur‘ häufig durch fehlende Visionen, ungünstige Arbeitsstrukturen und feh- lendes Vertrauen im Kollegium geprägt sind (Hemmings, 2012). Versuche, die Schu- le zu entwickeln, können dann zum Beispiel daran scheitern, dass Lehrkräfte nicht in der Lage sind, die Verantwortung für die Leistungsergebnisse ihrer Schüler*innen mit- zutragen (Garcia & Guerra, 2004) oder sich mit Leistungsdaten von Schüler*innen aus- einanderzusetzen, von denen sie sowieso keine Verbesserung erwarten (Schildkamp & Kuiper, 2010). In einer deutschen Studie konnten Bremm und Klein (2017) auch quan- titativ aufzeigen, dass Defizitorientierungen negativ mit der kollektiven Selbstwirksam- keit und Innovationsbereitschaft der Lehrkräfte korrelierten.

2.3 Organisationale Bedingungen defizitorientierter Schulkulturen

Während es Hinweise auf solche defizitorientierten Schulkulturen gibt, verweisen ande- re Studien darauf, dass es auch SsdL gibt, in denen es gelingt, eine positive, stärkenorien- tierte Schulkultur zu entwickeln (Klein, 2018; Racherbäumer, 2017). Während aller-

dings Defizitorientierungen sowie ihre Folgen für die Schulentwicklung insbesondere in der englischsprachigen Forschung häufig thematisiert werden, liegen bislang nur wenige Arbeiten vor, die sich der Frage widmen, welche Merkmale der Schulorganisation eine mindernde Wirkung auf defizitorientierte Schulkulturen haben können.

Qualitative Studien verweisen darauf, dass der Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Defizitorientierungen vielschichtig ist (Drucks & Bremm, 2021; Mintrop, 2016). Wirksamkeit erzeugen können beispielsweise Ansätze, in denen den schulischen Akteuren Möglichkeiten geboten werden, institutionelle und einzelschulische Praxen zu reflektieren, welche die Diskriminierung bestimmter sozialer Gruppen perpetuieren (Garcia & Guerra, 2004; Klar & Brewer, 2013; McKenzie & Scheurich, 2004). Darüber hinaus zeigen Studien zu Schulen, die erfolgreiche Entwicklungsprozesse durchlaufen haben, dass es auf eine systematische und zielgerichtete Gestaltung von organisationalen Strukturen und Prozessen im Sinne einer *Professional Community* (Louis & Marks, 1998) ankommt, die es den Lehrkräften ermöglichen, gemeinsam ihre Überzeugungen zu reflektieren, ihren Fokus auf das fachliche Lernen zu lenken und sich selbstwirksam zu fühlen (vgl. im Überblick Klein, 2018; Hemmings, 2012).

Eine besondere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Führungspraxis der Schulleitung. Die – wiederum überwiegend qualitativen – Befunde aus der internationalen Forschung an Schulen, die trotz herausfordernder externer Merkmale sehr erfolgreich arbeiten, verweisen darauf, dass diese meist von Schulleiter*innen geleitet werden, die eine Vision der sozialen Gerechtigkeit verfolgen und eine „Kultur der Machbarkeit“ etablieren (Jacobson, 2011; Michalak, 2009). Die Befunde deuten an, dass die Schulleiter*innen klare Ziele und Visionen für ihre Schule verfolgen, hohe Erwartungen an die Lehrkräfte formulieren (Ylimaki, Jacobson & Drysdale, 2007), das erwartete Verhalten gegenüber den Schüler*innen vorleben (Giles, Johnson, Brooks & Jacobson, 2005) und durch die Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht und die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung (Jacobson, Brooks, Giles, Johnson & Ylimaki, 2007; Klein, 2016) dafür sorgen, dass der fachliche Unterricht nicht aus dem Blick gerät (vgl. im Überblick Klein, 2018). Bislang liegen aber keine Studien vor, welche den Zusammenhang zwischen Führungspraxis und Defizitorientierungen der Lehrkräfte an SsdL systematisch überprüfen.

3. Erkenntnisinteresse und Studiendesign

Die vorangegangenen Ausführungen haben aufgezeigt, dass Lehrkräfte an SsdL häufig Defizitorientierungen gegenüber ihren Schüler*innen haben, dass diese im Schnitt stärker sind, je ungünstiger die Merkmale der Schüler*innen sind (Bremm, 2019), und dass hieraus defizitorientierte Schulkulturen entstehen können (Fölker et al., 2016). Darüber hinaus liegen qualitative Befunde vor, die darauf hinweisen, dass es auch SsdL ohne ausgeprägte ‚Defizitkultur‘ gibt (Racherbäumer, 2017). Bislang ist allerdings nicht empirisch aufgearbeitet worden, inwiefern Defizitorientierungen zwischen Schulen mit ähnlichen Ausgangsbedingungen sowie innerhalb der einzelnen Schulen variieren.

Forschungsfrage 1: Wie unterscheiden sich die Defizitorientierungen von Lehrkräften *zwischen* verschiedenen SsdL und inwiefern variieren die Defizitorientierungen *innerhalb* der Schulen?

Darüber hinaus liegen zur Beschreibung der organisationalen Merkmale von Schulen, welche die Varianz zwischen den Schulen bedingen, bislang vor allem qualitative Studien vor, die zwar Strategien von erfolgreichen SsdL beschreiben (Klein, 2018), aber keinen systematischen Zusammenhang zwischen organisationalen Merkmalen wie dem Führungshandeln einerseits und den Defizitorientierungen der Lehrkräfte andererseits analysieren.

Forschungsfrage 2: Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Defizitorientierungen von Lehrkräften und organisationalen Merkmalen der Schule, insbesondere der Führungspraxis der Schulleitung?

Um diese Fragen zu beantworten, greift der Beitrag auf quantitative Daten aus dem Projekt *Leadership und Schulentwicklung im Kontext* zurück, das an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt und durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert wurde.

3.1 Stichprobe

Schulen: An der Studie haben im Schuljahr 2018/19 insgesamt 16 Schulen aus Nordrhein-Westfalen (NRW) teilgenommen. Die teilnehmenden Schulen wurden unter Rückgriff auf das in NRW genutzte Standorttypenkonzept ausgewählt; dieses kategorisiert Schulen anhand der Wohnbevölkerung am Schulstandort in fünf Typen, wobei Typ 1 Standorte mit einer überwiegend privilegierten Wohnbevölkerung und Typ 5 Standorte mit einer überwiegend sozial benachteiligten Wohnbevölkerung beschreibt (Isaac, 2011). Zudem wurden nur Gesamtschulen und andere Schulformen mit mehreren Bildungsgängen berücksichtigt, um die Varianz durch Schulformunterschiede zu reduzieren. Da die Standorttypen nicht absolut trennscharf sind, wurden alle Schulen der benannten Schulformen, die zum Zeitpunkt der Erhebung den Typen 4 und 5 zugeordnet waren, insgesamt 187 Gesamt- und Sekundarschulen zur Teilnahme eingeladen. Zwölf der teilnehmenden Schulen waren dem Typ 5 zugeordnet; vier der Schulen dem Typ 4. Die Schulen befanden sich ausschließlich in städtischen Ballungsgebieten. An den Schulen wurden im Schnitt 930 Schüler*innen beschult ($SD = 248.08$), wobei die kleinste Schule gut 450 Schüler*innen besuchten und die größte etwa 1300 Schüler*innen.

Lehrkräfte: Das Ziel der Studie bestand darin, Defizitorientierungen für einen möglichst großen Teil des Kollegiums zu beschreiben. Um dies zu ermöglichen, wurde ein standardisierter Fragebogen eingesetzt, der im Rahmen einer Lehrkräftekonferenz oder eines pädagogischen Tages direkt vor Ort ausgefüllt wurde. In einer der Schulen konnte

dieses Vorgehen nicht realisiert werden, weswegen die Lehrkräfte die Fragebögen individuell ausfüllten. In den 15 Schulen, in denen in der Schule direkt befragt werden konnte, lag die Rücklaufquote zwischen 53.4 und 93.8% ($M = 72.9$, $SD = 11.2$), in der Schule mit individueller Befragung bei 28.3%. Insgesamt haben $N = 945$ Lehrkräfte an der Befragung teilgenommen. 62.3% der teilnehmenden Lehrkräfte waren weiblich. Die Befragten waren im Schnitt 42.8 Jahre alt ($SD = 11.8$) und hatten eine Lehrerfahrung von durchschnittlich 13.1 Jahren ($SD = 10.1$). 10.3% der Lehrkräfte gaben an, an ihrer Schule eine Führungsfunktion in der erweiterten Schulleitung bzw. als Abteilungs- oder Jahrgangsleitung wahrzunehmen.

*Schulleiter*innen:* Die 16 Schulleiter*innen wurden in einem gesonderten Fragebogen zu ihrer Arbeitserfahrung, Ausbildung und Merkmalen ihrer Schule befragt. Sie verfügten im Schnitt über eine Leitungserfahrung von 6.1 Jahren ($SD = 2.6$). 13 Schulleiter*innen gaben an, eine verpflichtende Qualifizierung in Fragen der Schulentwicklung erhalten zu haben. Fünf Schulleiterinnen waren weiblich.

3.2 Methodisches Vorgehen

Analyse der Defizitorientierungen

Um die Defizitorientierungen der Lehrkräfte zu erheben, wurde eine von Bremm (2021) entwickelte Skala eingesetzt. Die sechs Items erheben Überzeugungen, die Schwierigkeiten bei der Gestaltung des Unterrichts bzw. geringere Leistungen der Schüler*innen auf deren familiäre Herkunft zurückführen (Bremm, 2021). Dabei beschreiben die Items einerseits die Wahrnehmung, dass Defizite der Schüler*innen kompensiert werden müssen (z.B. „An unserer Schule stehen wir Lehrkräfte vor der Aufgabe, die fehlenden Grundlagen für das Lernen, die das Elternhaus der Schüler*innen nicht bereitstellt, ausgleichen zu müssen“), sowie andererseits Abwertung bzw. Zweifel an der grundsätzlichen Beschulbarkeit der Schüler*innen (z.B. „Viele Schüler*innen unserer Schule sind eigentlich nicht beschulbar“). Sie sind somit anschlussfähig an die in Abschnitt 2.2 beschriebenen Typen. Die beiden Dimensionen erwiesen sich in Faktorenanalysen allerdings als nicht trennscharf, weswegen alle sechs Items in eine Skala eingeflossen sind. Die Items wurden auf einer Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu ... 5 = stimme voll und ganz zu; Zwischenwerte nicht gelabelt) beantwortet ($\alpha = 0.79$, $M = 3.33$, $SD = 0.82$).

Um zu überprüfen, inwiefern Defizitorientierungen innerhalb und zwischen den Schulen variierten, wurden schulische Mittelwerte sowie jeweils pro Schule die Streuung der Werte über Quartile ermittelt.

Analyse von Bedingungsfaktoren

Um den Zusammenhang zwischen den Defizitorientierungen und organisationalen Merkmalen der Schule, insbesondere der Führung durch die Schulleitung, zu analysieren, wurden Regressionsanalysen gerechnet. Mit 16 Fällen auf Level 2 war die Stichprobe zu klein für Mehrebenenanalysen (McNeish & Stapleton, 2016). Um dennoch die

Clusterung der Lehrkräfte in den Schulen zu berücksichtigen, wurden die Standardfehler mithilfe des Programms *MPlus* (Muthén & Muthén, 2017) korrigiert. Dabei wurden die nachfolgend beschriebenen Variablen in die Analyse aufgenommen.

Individuelle Merkmale der Lehrkräfte: Um zunächst den Einfluss individueller Merkmale der Lehrkräfte berücksichtigen zu können, wurde deren Gender, das Dienstalter in Jahren sowie eine mögliche Führungsfunktion der Lehrkraft in der Schule in die Analyse aufgenommen.

Führungspraxis: Die Führungspraxis der Schulleiter*innen aus der Sicht der Lehrkräfte wurde mithilfe des ins Deutsche übersetzten *Nature of School Leadership Questionnaire* von Leithwood, Aitken und Jantzi (2006) sowie anhand weiterer Items aus Eigenentwicklung erhoben. Da sich die Faktorenstruktur des Originalfragebogens von Leithwood et al. nicht replizieren ließ, wurden mithilfe explorativer Faktorenanalysen mit diesen sowie den selbst entwickelten Items neue Skalen gebildet (vgl. Klein & Bronnert-Härle, 2020). In die Regressionsanalysen wurden auf Basis der in Abschnitt 2.3 berichteten Befunde zu Merkmalen erfolgreicher Führung folgende Skalen aufgenommen:

- Skala „Zielorientierte Führung“, z. B. „Unsere Schulleitung wirkt darauf hin, dass es im Kollegium einen Konsens darüber gibt, was die vorrangigen Schulziele sind“ (10 Items, $\alpha = 0.91$, $M = 3.69$, $SD = 0.76$)
- Skala „Intellektuelle Anregung“, z. B. „... ermuntert mich, darüber nachzudenken, was ich für meine Schüler*innen leiste“ (8 Items, $\alpha = 0.91$, $M = 3.38$, $SD = 0.86$)
- Skala „Hohe Erwartungen“, z. B. „... erwartet, dass wir erfolgreiche Innovatoren sind“ (3 Items, $\alpha = 0.77$, $M = 3.77$, $SD = 0.77$)
- Skala „Verhalten vorleben“, z. B. „... gibt in der Interaktion mit den Schüler*innen einen respektvollen Ton vor“ (5 Items, $\alpha = 0.82$, $M = 3.95$, $SD = 0.74$)
- Skala „Gestaltung einer sicheren und geregelten Lernumgebung“, z. B. „... gewährleistet den reibungslosen Schulbetrieb, so dass die Lehrkräfte sich auf ihre Lehrtätigkeit konzentrieren können“ (7 Items, $\alpha = 0.84$, $M = 3.39$, $SD = 0.76$).

Professional Community: Da die in Abschnitt 2.3 berichteten Befunde darauf verweisen, dass Defizitorientierungen eng mit Merkmalen der Professional Community an Schulen verknüpft sind (Hemmings, 2012), wurden zwei weitere Skalen von Leithwood et al. (2006) in die Analyse aufgenommen. Diese umfassten erstens die von den Lehrkräften wahrgenommene Intensität der kollegialen Kooperation (5 Items, z. B. „Ich bemühe mich ganz bewusst, meine Unterrichtsinhalte mit anderen Lehrkräften abzustimmen“, $M = 3.74$; $SD = 0.78$; $\alpha = 0.83$) und zweitens die Wahrnehmung gemeinsamer Werte im Kollegium (3 Items, z. B. „Die meisten meiner Kolleg*innen teilen meine Überzeugungen und Werte hinsichtlich des zentralen Auftrags der Schule“, $M = 3.56$; $SD = 0.84$; $\alpha = 0.70$).

Merkmale der Schulen und Schulleitungen: Darüber hinaus wurden auf Schulebene die Schulgröße (Anzahl der Schüler*innen) sowie die Leitungserfahrung der Schulleiter*innen (in Jahren) in die Analyse aufgenommen. Die Variablen auf Schul- bzw.

Schulleitungsebene wurden als Level-1-Variablen behandelt, was möglich ist, wenn die Standardfehler korrigiert werden (McNeish & Stapleton, 2016). Aufgrund der geringen Fallzahl auf Level 2 und der damit verbundenen geringeren statistischen Power wurde auf die Aufnahme weiterer Schulmerkmale verzichtet.

Da die fünf Führungsskalen untereinander zum Teil hoch miteinander korrelierten, wurde zunächst getestet, inwiefern sich in einer Regression der Defizitorientierungen über alle Prädiktoren Multikollinearität feststellen lässt. Mit Werten von maximal 3.16 liegt der *Variance Inflation Factor* (VIF) in einem tolerablen Bereich (Field, 2009).

4. Ergebnisse

4.1 Defizitorientierungen in den Schulen

Zunächst werden die deskriptiven Befunde zu den Defizitorientierungen berichtet. Bereits bei der Beschreibung der Instrumente wurde angegeben, dass der Mittelwert über alle Schulen hinweg bei $M = 3.33$ ($SD = 0.82$) lag. Der empirische Mittelwert wich somit vom theoretischen Mittelwert (3.0) der zweipoligen Skala signifikant nach oben ab, $t(918) = 12.42^{***}$. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, inwiefern sich die Defizitorientierungen in den einzelnen Schulen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass der Mittelwert der Defizitorientierungen in insgesamt zehn der 16 Schulen signifikant vom theoretischen Mittelwert (3.0) abwich (jeweils $p < 0.05$). In neun der Schulen lag er dabei signifikant *oberhalb* von 3.0 (Schulen S8 bis S16 in Abb. 1), was darauf hinweist, dass die Lehrkräfte eine eher defizitorientierte Perspektive auf ihre Schüler*innen hatten. In einer Schule (S1) lag der Mittelwert dagegen signifikant *unterhalb* von 3.0, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrkräfte dieser Schule eher keine defizitorientierte Perspektive auf die Schüler*innen hatten.

Zudem wurden die Lageparameter der Defizitorientierungen anhand von Quartilen nach Schule überprüft (vgl. Abb. 1). Der Blick auf die einzelnen Schulen zeigt, dass es in allen sechzehn Schulen sowohl Lehrkräfte gab, die den Items zur Defizitorientierung stark zustimmten, als auch Lehrkräfte, die diese eher ablehnten. Dabei fanden sich Schulen, in denen mindestens die Hälfte der Lehrkräfte einen Wert hatte, der auf oder unter dem theoretischen Mittelwert von 3.0 lag (Schulen S1 bis S4), jedoch wiederum auch solche, in denen dies lediglich auf ein Viertel oder weniger der Lehrkräfte zutraf (Schulen S10 sowie S12 bis S16).

Da die Gesamtskala nicht zwischen Überzeugungen, dass Defizite der Schüler*innen kompensiert werden müssen und Zweifeln an der grundsätzlichen Beschulbarkeit der Schüler*innen differenziert, wird in Abbildung 2 zusätzlich die Zustimmung in dem Einzelitem „Viele Schüler*innen unserer Schule sind eigentlich nicht beschulbar“ dargestellt. Hier zeigte sich, dass in der Hälfte der Schulen die Mehrheit der Lehrkräfte dieses Item eher ablehnte (S1 bis S5; S7; S8; S11). In weiteren sechs Schulen lag der Median genau auf dem theoretischen Mittelwert von 3.0 (S6; S19, S10; S12 bis S13). Nur in zwei der Schulen stimmte die Mehrheit der Lehrkräfte dem Item zu (S15 und S16).

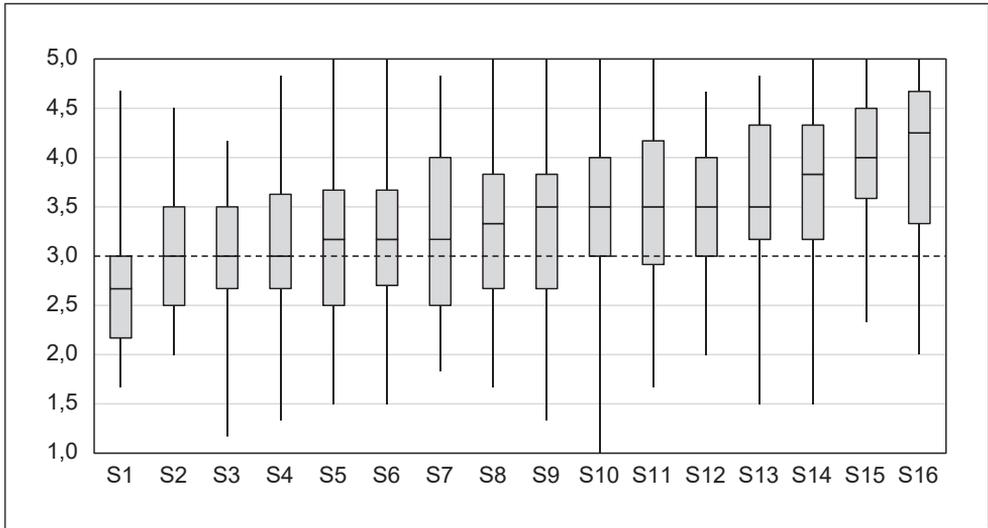


Abb. 1: Verteilung der Gesamtskala Defizitorientierungen (Quartile) nach Schulen. Anm.: 5-stufige Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu ... 5 = stimme voll und ganz zu); gestrichelte Linie = theoretischer Mittelwert der Skala

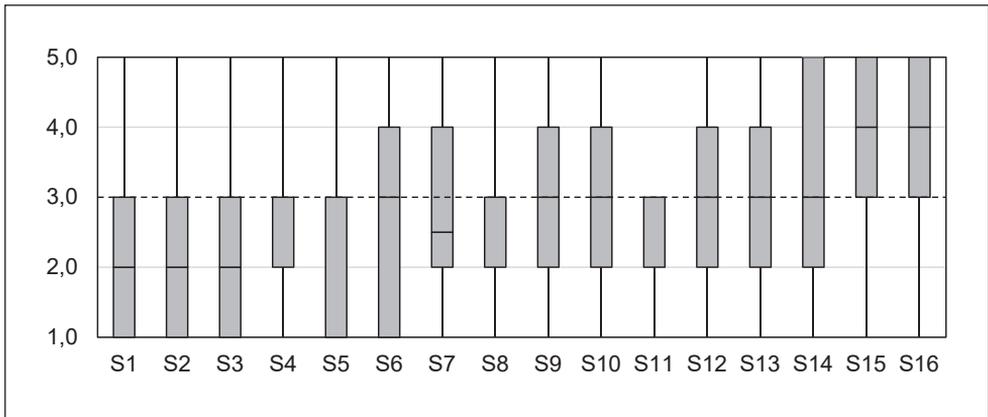


Abb. 2: Verteilung der Zustimmung zu dem Item „Viele Schüler*innen unserer Schule sind eigentlich nicht beschulbar“ (Quartile) nach Schulen. (Anm.: 5-stufige Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu ... 5 = stimme voll und ganz zu); gestrichelte Linie = theoretischer Mittelwert der Skala)

Die Befunde verdeutlichen, dass die Defizitorientierungen sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulen sehr stark variierten. Zwar fand sich in unserem Sample eine höhere Anzahl an Schulen, in denen eine Mehrheit der Lehrkräfte eher höhere Defizitorientierungen hatte; es kann aber weder davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte an SsdL grundsätzlich ausgeprägte Defizitorientierungen haben, noch davon, dass diese innerhalb einzelner Schulen über alle Lehrkräfte hinweg gleich stark ausgeprägt sind. Zudem zeigt sich, dass die Defizitorientierungen in den meisten Schulen nur bei einem geringen Anteil der Lehrkräfte mit der Überzeugung einhergingen, dass die eigenen Schüler*innen ‚unbeschulbar‘ seien.

4.2 Zusammenhang zwischen Defizitorientierungen und anderen Merkmalen der Schule

In einem zweiten Schritt wurde mittels Regressionsanalysen überprüft, welcher Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen Defizitorientierungen der Lehrkräfte, der wahrgenommenen Führungspraxis der Schulleiter*innen, Merkmalen der Professional Community sowie weiteren individuellen und schulischen Merkmalen bestand. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Einschätzung der Zusammenhangsgrößen erfolgt in Anlehnung an Gignac und Szodorai (2016).

In einem ersten Schritt (M1) wurden zunächst nur die individuellen Merkmale der Lehrkräfte aufgenommen. Dabei zeigte sich, dass weibliche Lehrkräfte und Lehrkräfte mit Führungsfunktion tendenziell etwas geringere Defizitorientierungen hatten, wobei der Zusammenhang zwar signifikant, aber mit jeweils $\beta < .10$ sehr gering war.

Im zweiten Schritt (M2) wurden alle Variablen der Führungspraxis ergänzt. Dabei zeigte sich ein mittelgroßer negativer Zusammenhang zwischen den Defizitorientierungen der Lehrkräfte und der Gestaltung einer sicheren und geregelten Lernumgebung ($\beta = -.25$). Ein kleiner, aber nur marginal signifikanter negativer Zusammenhang ($\beta = -.13$; $p = .07$) ergab sich zwischen den Defizitorientierungen und der Wahrnehmung einer zielorientierten Führungspraxis. Die Befunde verweisen darauf, dass Lehrkräfte, welche diese Führungspraxen höher einschätzten, tendenziell geringere Defizitorientierungen aufwiesen. Ein gegenläufiger Zusammenhang zeigte sich für hohe Erwartungen der Schulleitung an die Lehrkräfte: Je höher die Lehrkräfte diese einschätzten, desto höher waren ihre Defizitorientierungen ($\beta = .13$). Mit Blick auf die beiden übrigen Führungsvariablen zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge mit den Defizitorientierungen. Durch die Hinzunahme der Führungsvariablen konnten sechs Prozent der Varianz in den Defizitorientierungen aufgeklärt werden.

Im dritten Schritt (M3) wurde das Modell um die Variablen der *Professional Community* ergänzt. Demnach ergab sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Intensität der kollegialen Kooperation oder der Wahrnehmung gemeinsamer Werte im Kollegium und den Defizitorientierungen der Lehrkräfte, und es erfolgte auch keine weitere Varianzaufklärung.

	M1	M2	M3	M4
	B (SE) ß	B (SE) ß	B (SE) ß	B (SE) ß
<i>Individuelle Merkmale</i>				
Gender: Weiblich	-.11 (.05) -.07*	-.10 (.04) -.06*	-.11 (.05) -.07*	-.10 (.05) -.06*
Dienstalter Lehrkraft	.01 (.00) .07	.00 (.00) .05	.00 (.00) .04	.00 (.00) .05
Führungsfunktion	-.21 (.07) -.08**	-.07 (.08) -.03	-.07 (.07) -.03	-.05 (.07) -.02
<i>Führungspraxis</i>				
Zielorientierte Führung		-.14 (.08) -.13 ^a	-.13 (.08) -.12	-.11 (.08) -.10
Intellektuelle Anregung		-.00 (.06) -.00	-.01 (.07) -.01	-.02 (.06) -.02
Hohe Erwartungen		.13 (.05) .13**	.13 (.05) .13*	.12 (.05) .12*
Schülerorientierte Führung		.09 (.07) .08	.09 (.07) .08	.08 (.06) .07
Sichere und geregelte Lernumgebung		-.27 (.07) -.25***	-.26 (.08) -.25***	-.26 (.06) -.25***
<i>Professional Community</i>				
Kollegiale Kooperation			.02 (.03) .02	.02 (.03) .02
Gemeinsame Werte			-.03 (.06) -.03	-.06 (.06) -.05
<i>Schulmerkmale</i>				
Leitungserfahrung Schulleiter*in				.05 (.02) .16*
Schulgröße				.00 (.00) -.07
<i>Statistiken</i>				
Korr. R ²	.01	.07	.07	.10
AIC/BIC	1934.68/1958.11	1805.79/1852.24	1801.89/1857.57	1779.12/1844.08
Modell Fit	$\chi^2(3) = 10.54^*$	$\chi^2(8) = 48.49^{***}$	$\chi^2(10) = 48.52^{***}$	$\chi^2(12) = 67.02^{***}$

Anm.: Modell mit korrigierten Standardfehlern (Schule als Clustervariable)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

^a $p = .07$

Abkürzungen: B = Regressionskoeffizient; SE = Standardfehler; ß = standardisierter Regressionskoeffizient (stdyx-Standardisierung); AIC = Akaike Information Criterion; BIC = Bayesian Information Criterion

Tab. 1: Regression der Defizitorientierungen über verschiedene Prädiktoren.

Zuletzt (M4) wurden die Leitungserfahrung der Schulleiter*innen sowie die Schulgröße in das Modell mit aufgenommen. Die Schulgröße wies keinen Zusammenhang mit den Defizitorientierungen der Lehrkräfte auf. Dagegen zeigte sich ein kleiner Zusammenhang zwischen der Leitungserfahrung der Schulleiter*innen und den Defizitorientierungen ($\beta = .16$): Lehrkräfte an Schulen, die von Schulleiter*innen mit einer höheren Leitungserfahrung geleitet wurden, hatten demnach etwas höhere Defizitorientierungen als Lehrkräfte an Schulen, die von Schulleiter*innen mit einer geringeren Leitungserfahrung geleitet wurden. Durch die Hinzunahme der zwei Variablen konnten weitere drei Prozent in der Varianz der Defizitorientierungen aufgeklärt werden.

5. Diskussion

Das Ziel des vorliegenden Beitrags bestand in einer empirischen Exploration kollektiver Defizitorientierungen sowie des Zusammenhangs zwischen den Defizitorientierungen und Merkmalen der Führungspraxis von Schulleiter*innen an SsdL.

Die Befunde verweisen auf zweierlei Aspekte: Erstens legen die Ergebnisse nahe, dass in neun der 16 Schulen, und insofern in der Mehrheit der Schulen tatsächlich größtenteils eine Tendenz vorlag, den Aussagen zur Defizitorientierung eher zuzustimmen. Nur in einem Drittel der Schulen war die Einschätzung der Defizitorientierungen im Schnitt neutral, nur in einer Schule wurden die Defizitorientierungen eher abgelehnt. Dabei weisen die Daten darauf hin, dass die Lehrkräfte eher die Wahrnehmung hatten, vermeintliche ‚Defizite‘ ihrer Schüler*innen kompensieren zu müssen. Die Überzeugung, die eigenen Schüler*innen seien ‚unbeschulbar‘, hatte nur ein kleiner Teil der Lehrkräfte; allerdings enthielt unser Sample auch einzelne Schulen, in denen diese Überzeugung von der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte geteilt wurde. Vor diesem Hintergrund erscheint es für zukünftige Forschung bedeutsam, die verschiedenen Dimensionen von Defizitorientierungen differenzierter zu betrachten und zu prüfen, inwiefern die Wahrnehmung einer grundsätzlich schwierigeren, gleichwohl jedoch kompensierbaren Ausgangslage gegenüber einem grundsätzlichen Zweifel an der ‚Beschulbarkeit‘ der eigenen Schüler*innen divergierende Handlungspraxen erzeugen kann.

An dieser Stelle erscheint es uns wichtig zu betonen, dass die Feststellung von Defizitorientierungen an Schulen nicht wiederum zu Schulzuweisungen gegenüber den Lehrkräften führen darf; auch die Annahme einer ‚Unbeschulbarkeit‘ dürfte in den meisten Fällen vor allem aus einer geringen Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, fehlenden Handlungsalternativen, institutionalisierten Erwartungen und Ansprüchen sowie geringen Unterstützungsstrukturen herrühren (Bremm, 2019; Herrmann, 2010). Hier bedarf es systematischer Strategien, mit denen den Lehrkräften neue Perspektiven aufgezeigt werden und sie sich als wirksam erfahren können.

Dass es Schulen gab, in denen die Hälfte der Lehrkräfte die Aussagen zu Defizitorientierungen ablehnte, und solche, in denen die Mehrheit diesen deutlich zustimmte, verdeutlicht, dass entsprechende Strukturen und Prozesse an den Schulen in unterschied-

lichem Maße entwickelt waren. Unsere Befunde verweisen vor diesem Hintergrund darauf, dass tatsächlich ein Zusammenhang zwischen Merkmalen der von Lehrkräften wahrgenommenen Führungspraxis von Schulleiter*innen und den selbst eingeschätzten Bewertungsmustern der Lehrkräfte mit Blick auf ihre aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammende Schüler*innenschaft bestand. Dabei erwiesen sich die Gestaltung einer sicheren und geregelten Lernumgebung durch die Schaffung klarer, schulweiter Strukturen und Verhaltenserwartungen für Lehrkräfte *und* Schüler*innen sowie tendenziell eine zielorientierte Führung als Führungspraxen, die mit geringeren Defizitorientierungen einhergingen. Hieraus lässt sich sehr vorsichtig die Hypothese formulieren, dass klare Strukturen, Regeln und Ziele in der Schule Rahmenbedingungen sind, die Lehrkräften Orientierung geben und ihnen dadurch ermöglichen, mehr Zeit für das (fachliche) Lehren und Lernen aufzuwenden, die sie ansonsten aufwenden würden, um diese Ordnung selbst herzustellen. Daneben stellt die Erfahrung, jeweils eigene Strategien zur Herstellung von Ordnung entwickeln zu müssen (und dabei ggf. zu scheitern), eine Be- bzw. Überlastung dar, die unter Umständen von den Lehrkräften als vermeintliche ‚Nicht-Beschulbarkeit‘ auf die Schüler*innen projiziert wird (vgl. McKenzie & Scheurich, 2004).

Dass Defizitorientierungen demgegenüber positiv mit hohen Ansprüchen an das Handeln der Lehrkräfte seitens der Schulleiter*innen zusammenhängen, könnte Ausdruck einer tendenziellen Überforderung der Lehrkräfte durch diese Ansprüche im Spiegel vermutlich geringerer Selbstwirksamkeitserwartungen sein, die wiederum Einfluss auf ihre Bewertungsmuster mit Blick auf ihre aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammende Schüler*innenschaft hatte. Damit ist noch einmal auf die Bedeutung von Strategien verwiesen, welche die Lehrkräfte nicht unter Druck setzen, sondern sie stattdessen ermutigen und in ihrer Professionalisierung unterstützen.

Darüber hinaus verweisen unsere Daten darauf, dass Lehrkräfte an Schulen mit Schulleiter*innen, die auf eine längere Leitungserfahrung zurückblicken, ebenfalls höhere Defizitorientierungen aufwiesen. Dieser Befund ist ohne weitere Daten zu Expertise, Erfahrungen und Überzeugungen der Schulleiter*innen nur schwer zu deuten; diese Daten liegen uns aber nur in qualitativer Form und nicht zu allen teilnehmenden Schulleiter*innen vor. Eine mögliche Interpretation dieses Zusammenhangs wäre, dass Schulleiter*innen mit einer längeren Leitungserfahrung tendenziell weniger stark versuchen, Deutungsmuster in ihrer Schule zu verändern, während dies für Schulleiter*innen in den frühen Jahren ihrer Leitungstätigkeit eine größere Rolle spielt. Bislang liegen zu den spezifischen Handlungspraxen und Bedürfnissen von Schulleitungen mit Blick auf deren Dienstalter für den deutschen Sprachraum allerdings kaum empirische Befunde vor (vgl. Schwanenberg, Klein & Walpuski, 2018). Nachfolgende Forschungen sollten insofern auch Motive und Haltungen von Schulleiter*innen nach Dienstalter und Erfahrung berücksichtigen.

6. Fazit

Insgesamt lassen unsere Befunde darauf schließen, dass es zwar eine erhöhte Wahrscheinlichkeit gibt, dass Lehrkräfte an SsdL defizitorientierte Bewertungsmuster mit Blick auf ihre aus benachteiligten Herkunftsmilieus stammende Schüler*innenschaft aufweisen, wobei sich auch an Schulen mit sehr hohen durchschnittlichen Defizitorientierungen Lehrkräfte finden, welche diese Orientierungen nicht teilen. Zugleich bestätigt sich auch quantitativ, dass es Schulen gibt, an denen die Lehrkräfte trotz der herausfordernden Aufgabe günstigere Überzeugungen aufweisen (vgl. Racherbäumer, 2017). Unsere Daten weisen darauf hin, dass eine zielorientierte Führungspraxis sowie die Gestaltung einer sicheren und geordneten Lernumgebung durch die Schulleitung damit im Zusammenhang stehen. Die von uns gewählten Prädiktoren können insgesamt jedoch nur zehn Prozent der Varianz in den Defizitorientierungen aufklären; sieben Prozent der Varianz werden dabei durch die Einschätzung der Führungspraxis durch die Lehrkräfte erklärt. Dieser Anteil mag gering erscheinen; dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass Überzeugungen von Lehrkräften insgesamt schwer zu verändern (Wilde & Kunter, 2016) und auch Merkmale der Organisationskultur in der Regel sehr stabil sind (Schein, 2010).

Unklar ist, wie es gelingen kann, günstigere Führungspraxen an Schulen zu implementieren, an denen Lehrkräfte eine hohe durchschnittliche Defizitorientierung haben und an denen diese Orientierung traditionell mit der Schulkultur bzw. dem Selbstbild der Schule verwachsen ist (vgl. auch Mintrop, 2016). Verschiedene Studien verweisen darauf, dass Gelingensbedingungen für das Aufbrechen defizitorientierter Schulkulturen vielschichtig sind und Entwicklungsprozesse von Schulen die Defizitorientierungen der Lehrkräfte sogar verstärken können (Drucks & Bremm, 2021). Hinzu kommt, dass sich Schulleiter*innen häufig nur in eng umgrenzten Bereichen der schulischen Arbeit als Führungspersonen wahrnehmen (Warwas, 2012), befürchten, dass ihre Führung in Bereichen, welche die pädagogische Autonomie der Lehrkräfte berühren, auf wenig Akzeptanz stößt (Appius, Steger Vogt, Kansteiner-Schänzlin & Bach-Blattner, 2012) und sich mit Blick auf die Veränderung der Haltungen und das Handeln der Lehrkräfte weniger erfolgreich fühlen (Schwanenberg et al., 2018). Im deutschen Schulsystem gibt es zudem bislang kaum systematische Unterstützungsstrukturen für Schulleitungen durch die Schulaufsicht (Klein & Tulowitzki, 2020). Hier bedarf es weitergehender Forschung, welche in den Blick nimmt, wie die Rolle von Schulleitung verändert und wie Schulleiter*innen gerade an SsdL in ihrem Handeln gestärkt werden können. Zudem sollte im Rahmen der zahlreichen Förder- und Entwicklungsprogramme für Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage der schulkulturelle Aspekt stärker Berücksichtigung finden.

Literatur

- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K., & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht deutscher und schweizerischer Schulleitungen. *Empirische Pädagogik*, 26(1), 123–141.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Dies. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS.
- Bremm, N. (2019). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Weinheim/Basel: Beltz.
- Bremm, N. (2021). Skala „Defizitorientierungen von Lehrkräften gegenüber einer sozial benachteiligten Schüler_innenschaft“. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5384021>.
- Bremm, N., & Klein, E.D. (2017). „No Excuses“? *Deficit Frameworks and Responsibility for Student Success in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany*. Vortrag im Rahmen der ECER-Jahrestagung, Kopenhagen, August 2017.
- Bremm, N., Klein, E.D., & Racherbäumer, K. (2016). Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage?! Begriffe, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 108(4), 323–339.
- Clycq, N., Nouwen, M.A.W., & Vandebroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796–819.
- Drucks, S., & Bremm, N. (2021). Funktionen von Defizitorientierungen von Lehrkräften im Kontext unterschiedlicher herausfordernder Lagen. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen. Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 244–276). Münster: Waxmann.
- Eiden, S. (2018). Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. *Die Deutsche Schule*, 110(4), 326–340.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2016). Schulische Praxis und Schulentwicklung unter Bedingungen sozialräumlicher Segregation. Befunde einer fallvergleichenden Studie zu zwei Schulen in benachteiligten Stadtteilen. In BMBF (Hrsg.), *Steuerung im Bildungssystem. Implementation und Wirkung neuer Steuerungsinstrumente im Schulwesen* (S. 161–176). Berlin: BMBF.
- Forell, M. (2020). *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums. Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schülerschaft*. Münster: Waxmann.
- Garcia, S.B., & Guerra, P.L. (2004). Deconstructing Deficit Thinking. Working With Educators to Create More Equitable Learning Environments. *Education and Urban Society*, 36(2), 150–168.
- Gignac, G.E., & Szodorai, E.T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74–78.
- Giles, C., Johnson, L., Brooks, S., & Jacobson, S.L. (2005). Building Bridges, Building Community. Transformational Leadership in a Challenging Urban Context. *Journal of School Leadership*, 15(5), 519–545.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.

- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Hemmings, A. (2012). Four Rs for Urban High School Reform. Re-envisioning, Reculturation, Restructuring, and Remoralization. *Improving Schools*, 15(3), 198–210.
- Herrmann, J. (2010). *Abschlussbericht zum Projekt „Schulentwicklung im System – Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage“*. Hamburg: Landesinstitut. <http://li.hamburg.de/schulentwicklung-im-system/> [10.09.2020].
- Hertel, T. (2014). Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule“. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktionen im Kontext Schule* (S. 385–402). Wiesbaden: Springer VS.
- Hestholm, G.N., & Jobst, S. (2020). Educable or not? Teachers’ alternatives when connecting curriculum to pupils. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 270–285.
- Holtappels, H.G., Webs, T., Kamarianakis, E., & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen. Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW*, 06, 300–301.
- Jacobson, S.L. (2011). Leadership Effects on Student Achievement and Sustained School Success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33–44.
- Jacobson, S.L., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2007). Successful Leadership in Three High-Poverty Urban Elementary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 291–317.
- Jimerson, J.B. (2014). Thinking about data. Exploring the development of mental models for „data use“ among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14.
- Klar, H.W., & Brewer, C.A. (2013). Successful Leadership in High-Needs Schools. An Examination of Core Leadership Practices Enacted in Challenging Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 768–808.
- Klein, E.D. (2016). Instructional Leadership in den USA. Ein Modell für deutsche Schulleiter/innen? *Tertium Comparationis*, 22(2), 203–229.
- Klein, E.D. (2017). Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. *SHIP Working Paper Serie*, No. 01, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- 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. *SHIP Working Paper Serie*, No. 02, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Klein, E.D., & Bronnert-Härle, H. (2020). Mature School Cultures and New Leadership Practices. An Analysis of Leadership for Learning in German Comprehensive Schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(5), 955–977.
- Klein, E.D., & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis. Ein Systematisierungsversuch. *Die Deutsche Schule*, 112(3), 257–276.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., & Winter, D. (2016). *Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers an exklusiven Schulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lasater, K., Bengtson, E., & Albiladi, W.S. (2021). Data use for equity? How data practices incite deficit thinking in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 69.
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3. Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- McKenzie, K. B., & Scheurich, J. J. (2004). Equity Traps. A Useful Construct for Preparing Principals to Lead Schools That Are Successful With Racially Diverse Students. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 601–632.
- McNeish, D. M., & Stapleton, L. M. (2016). The Effect of Small Sample Size on Two-Level Model Estimates: A Review and Illustration. *Educational Psychology Review*, 28(2), 295–314.
- Michalak, J. M. (2009). Making a Difference in Challenging Urban Schools. Successful Principals. *European Educational Research Journal*, 8(3), 387–396.
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement. A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mintrop, R., & Klein, E. D. (2017). Schulentwicklung in den USA. Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–81). Münster: Waxmann.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nelson, S. W., & Guerra, P. L. (2014). Educator Beliefs and Cultural Knowledge. Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67–95.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21–49.
- Pearl, A. (1997). Cultural and accumulated environmental deficit models. In R. R. Valencia (Ed.), *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice* (pp. 132–159). Bristol: Falmer Press.
- Pollack, T. M. (2012). Unpacking Everyday „Teacher Talk“ About Students and Families of Color: Implications for Teacher and School Leader Development. *Urban Education*, 48(6), 863–894.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances. A Review of Research and Practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243–256.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In V. Manitius & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123–139). Münster: Waxmann.
- Racherbäumer, K., & van Ackeren, I. (2014). Lehrer-Schüler-Beziehungen als Qualitätskriterium erwartungswidrig guter Schulen in schwieriger Lage. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung* (S. 50–69). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Rochmes, J. (2015). *Teachers' Beliefs about Students' Social Disadvantage and Student Achievement*. CEPA Working Paper No. 15-03. Stanford, CA: Stanford Center for Education Policy Analysis.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (3. Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496.
- Schwanenberg, J., Klein, E.D., & Walpuski, M. (2018). Wie erfolgreich fühlen sich Schulleitungen und welche Unterstützungsbedürfnisse haben sie? Ergebnisse aus dem Projekt *Schulleitungsmonitor. SHIP Working Paper Reihe, No. 03*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Thomas, E.R.L. (2019). *Formen und Ursachen der Attribuierungen von Lehrkräften in Bezug auf das Leistungsverhalten von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Valencia, R.R. (1997). Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking. In Ibid. (Ed.), *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice* (pp. 1–12). London: Falmer.
- Valencia, R.R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. London: Routledge.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wilde, A., & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 299–315). Münster/New York: Waxmann.
- Ylimaki, R., Jacobson, S.L., & Drysdale, L. (2007). Making A Difference in Challenging, High-Poverty Schools. Successful Principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 361–381.

Abstract: Current research shows that teachers at schools serving disadvantaged communities often have a deficit-oriented perspective on their students, which can have unfavourable effects on their practice. This paper uses quantitative data to analyse the deficit thinking of teachers at 16 schools in disadvantaged areas and how it relates to organisational practices of the schools. The findings indicate that deficit thinking varies between and within schools. The results show that leadership practices that are goal-oriented and focused on a safe learning environment are associated with lower deficit thinking, while high expectations for teachers are associated with higher deficit thinking.

Keywords: School Improvement, Deficit Thinking, Leadership, Schools Serving Disadvantaged Communities, School Culture

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Esther Dominique Klein, Technische Universität Dortmund,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: dominique.klein@tu-dortmund.de

Hanna Bronnert-Härle, Universität Duisburg-Essen,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: hanna.bronnert-haerle@tu-dortmund.de