

Rückmeldung

SASAL Befragung 2017

Bericht für die Primarschulen

Eine Analyse zur Situation von Kindern und Jugendlichen in **Primarschulen** und **Sekundarschulen im Kanton Bern**

Erhebungen **2016** und **2017**

Kaja Marcin, Nadia Jaggi, Julia Morinaj und Tina Hascher

30. Juni 17

Vorwort

Liebe Lehrpersonen, liebe Schulleitung

Mit diesem Bericht erhalten Sie einen Einblick in die SASAL Schülerbefragung der ersten und zweiten Erhebungswelle vom Januar und Februar 2016 und 2017. Im ersten Kapitel stellen wir den Aufbau und die Zielsetzung der Studie vor. Anschliessend erläutern wir die wichtigsten theoretischen Grundlagen zum Konzept der Schulentfremdung. Zudem werden die Entwicklungsbedingungen von Schulentfremdung angesprochen und mögliche Konsequenzen diskutiert. Nachfolgend werden erste empirische Erkenntnisse bezüglich möglicher Konsequenzen von Schulentfremdung präsentiert. Abschliessend folgen die Ergebnisse des Zusatzfragebogens der zweiten Erhebungswelle, in welchem die Schülerinnen und Schüler Feedbacks zu den einzelnen Fächern gegeben haben.

1. Zielsetzungen und Aufbau der Studie

Die empirische Forschung zeigt, dass sich die Motivation und die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zur Schule im Verlauf der Schulzeit verschlechtern und sich ihr Bezug zur Schule lockert. Dies kann zu Schulentfremdung führen.

Schulentfremdung zeigt sich unter anderem durch folgende Merkmale:

- negative Einstellungen gegenüber dem Lernen, den Lehrpersonen und den Mitschüler/-innen
- mangelndes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule
- Geringschätzung / Abwertung der Bedeutung von Schulbildung
- Unwille, zur Schule zu gehen

Fortgeschrittene Formen der Schulentfremdung wirken sich nicht nur kurzfristig auf den Bildungserfolg der betroffenen Kinder und Jugendlichen aus, sondern können langfristig die Haltung gegenüber Lernprozessen und Bildungsinstitutionen beeinträchtigen.

Im Herbst 2015 wurde an der Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, das vom SNF und FNR finanzierte bi-nationale Forschungsprojekt begonnen, in dem es um die Erforschung der Ursachen und Entstehungsbedingungen von Schulentfremdung geht. Im Fokus unserer Studie stehen die subjektiven Einstellungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Schule und das Lernen.

Im Zeitraum zwischen Frühjahr 2016 und Frühjahr 2018 werden sowohl Schüler/-innen auf der Primarstufe (4. bis 6. Klassenstufe) als auch auf der Sekundarstufe (7. bis 9. Klassenstufe) einmal pro Schuljahr befragt. Um die subjektiven Sichtweisen und die Situation des Wechsels zur Sekundarschule direkt zu erfassen, werden zudem Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 6. und 7. Klassenstufe sowie deren Lehrerinnen und Lehrern geführt.

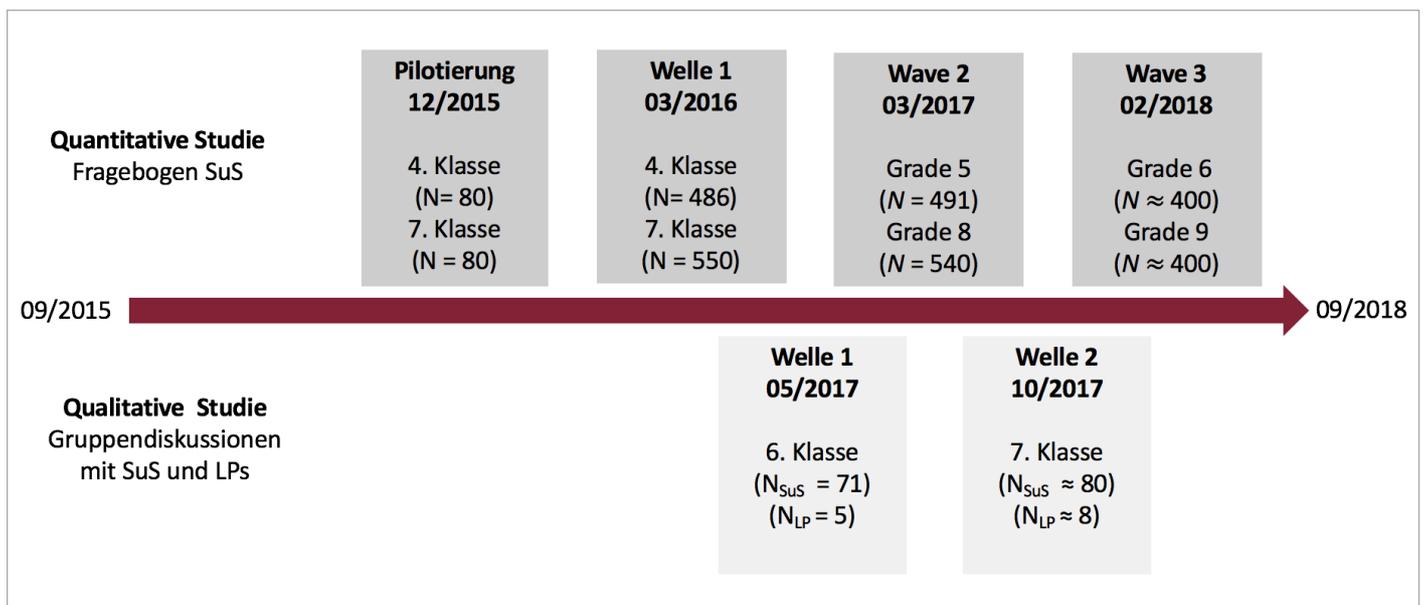


Abbildung 1: Forschungsdesign der SASAL Schulstudie

Nach Abschluss der ersten quantitativen Erhebung (Fragebogen) im März 2016 konzentrierten wir uns hauptsächlich auf die inhaltliche und statistische Überprüfung des Schulentfremdungskonstrukts und dessen Messinstrument – die von uns neu entworfene Schulentfremdungsskala SALS (siehe Kapitel 3). Zudem wurden erste Unterschiede zwischen der Primar- und Sekundarstufe sowie verschiedene Zusammenhänge zwischen Schulentfremdung und zentralen Korrelaten untersucht (siehe Kapitel 4, erstes Unterkapitel).

Die zweite quantitative Erhebungswelle wurde im Februar 2017 abgeschlossen. Nun beschäftigen wir uns mit der Untersuchung von zeitlichen Verläufen, die auch Aufschluss über Ursachen und Konsequenzen von Schulentfremdung geben können (siehe Kapitel 4, zweites Unterkapitel).

Ebenfalls hat die sogenannte qualitative Studie Form angenommen: Die Gruppendiskussionen mit den 6.-Klässlerinnen und 6.-Klässlern und ihren Lehrpersonen im April 2017 haben unseren Blickwinkel auf das Phänomen der Schulentfremdung und mögliche entfremdungsfördernde bzw. -hemmende Situationen im Schulalltag und während der Primar-Sekundarschultransition erweitert. Momentan beschäftigt uns die zeitintensive Transkription der Interviews. Wir freuen uns auf die Auswertungen, welche wir Ihnen im Abschlussbericht präsentieren werden.

Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Vorgehensweisen können Ursachen und Entstehungsbedingungen von Schulentfremdung sowie deren Konsequenzen aus verschiedensten Perspektiven erforscht werden. Aus den Erkenntnissen des SASAL Projekts sollten sich zudem Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei Schulentfremdung ableiten lassen.

2. Schulentfremdung¹

Schulischer wie beruflicher Erfolg, welcher heutzutage zunehmend über Bildungszertifikate, Schulnoten und Leistungstests definiert wird (Hadjar & Lupatsch, 2010), hat in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Lebenslanges Lernen gehört zum aktuellen Lebensstandard und ist eine Bedingung für ökonomische ebenso wie für soziale Entwicklung. Immer wieder gibt es jedoch Personen, die sich vom institutionalisierten Lernen abwenden und entfremden. Schülerinnen und Schüler, die sich von der Schule entfremden, sind gefährdet, von der heutigen Wissensgesellschaft ausgeschlossen zu werden. Sie erlangen niedrige Qualifikationen und besitzen dadurch geringe Chancen in Bezug auf materielle wie soziale Entwicklung (Ditton, 2010; Hascher & Hagenauer, 2010). Entfremdung von der Schule stellt entsprechend einen hohen Risikofaktor für die zukünftige Bildungslaufbahn und das heute notwendige lebenslange Lernen dar. Allerdings gibt es keinen einzelnen spezifischen Grund, welcher zu Schulentfremdung führen kann. Die Gründe dafür sind immer mannigfaltig (Finn & Zimmer, 2012; Hascher & Hagenauer, 2010). Obschon seit etwa dreissig Jahren in der Schul- und Unterrichtsforschung zum Phänomen der Schulentfremdung theoretisch und empirisch geforscht wird, bestehen noch immer grosse Forschungslücken bezüglich der Begrifflichkeit, den Entstehungsbedingungen sowie den Konsequenzen von Schulentfremdung. Diese Forschungslücken werden im SASAL Projekt adressiert.

Der Entfremdungsbegriff

Der Entfremdungsbegriff ist in der Philosophie, Geschichte, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft verwurzelt. Das ursprüngliche Konzept der Entfremdung lässt sich in den Grundansätzen auf einen soziologischen Hintergrund zurückführen. Karl Marx führte 1844 den Begriff der „entfremdeten Arbeit“ ein, um eine ungünstige Beziehung zwischen Personen und ihrer Produktionsarbeit oder den daraus resultierenden Produkten zu umschreiben (Hascher & Hadjar, eingereicht).

Erst in den neunziger Jahren übertrug Mau (1992) das Entfremdungskonzept auf die Schule. Im heutigen deutschsprachigen Diskurs wird Entfremdung als ein „Ausser-Sich-Sein [und] Stehenbleiben im Fremdzustand“ (Henning, 2015, S. 17), ein Separiert-Sein von dem, was essentiell ist, für das, was ein Individuum ausmacht (Bhaskar, 2009), sowie als eine durch Gleichgültigkeit und Feindseligkeit ausgezeichnete Weltbeziehung geschildert (Rosa, 2016). Im schulischen Kontext wurde Entfremdung als “the estrangement of the learner from what they should be engaged in, namely the subject and process of study itself” (Mann, 2001, p. 8) definiert. Alle diese Definitionsansätze verweisen auf zwei Aspekte: (1) Entfremdung sollte vermieden werden; (2) Entfremdung entwickelt sich mit der Zeit. Aber was ist nun Schulentfremdung eigentlich?

¹ Ausschnitte aus der Masterarbeit von Jaggi (2017)

Basierend auf einer umfangreichen Literaturanalyse zu Schulentfremdung (Hascher & Hadjar, eingereicht), definieren wir im SASAL-Projekt Schulentfremdung als "a specific set of negative attitudes towards social and academic domains of schooling comprising cognitive and emotional elements. These negative attitudes develop and change over time in terms of a state" (Hascher & Hadjar, eingereicht). Schulentfremdung ist also eine **generalisierte negative Einstellung gegenüber der Schule**, welche im Laufe der Schulzeit entstehen kann. Es ist ein komplexes Phänomen, gekennzeichnet von **negativen Gedanken und Gefühlen gegenüber akademischen und sozialen Aspekten der Schule**. Schüler/-innen können sich von **schulischen sozialen Akteuren (z.B. von Mitschüler/-innen und Lehrpersonen)** oder von **akademischen Aspekten (z.B. Lerninhalte, schulische Lernprozesse)** entfremden (siehe Abbildung 2). Auch eine Entfremdung in allen Bereichen ist möglich.

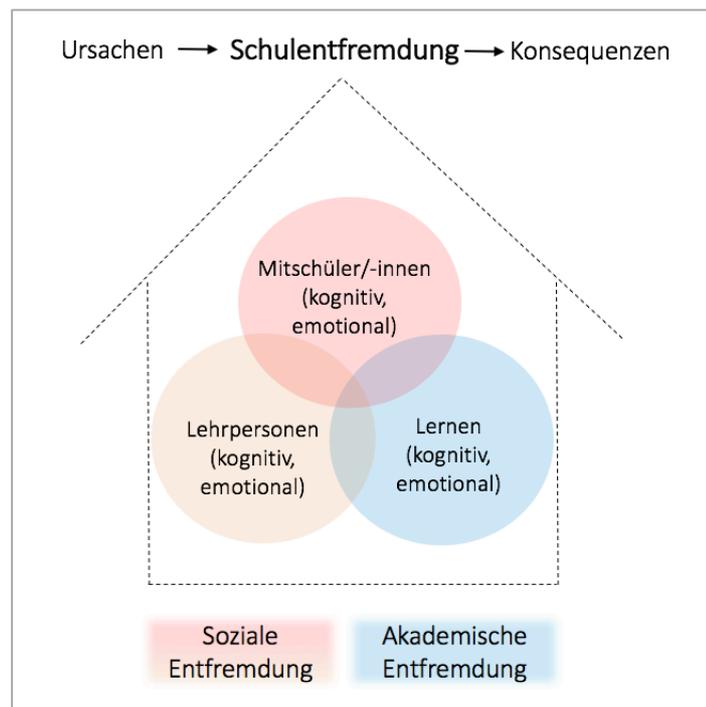


Abbildung 2: Bereiche der Schulentfremdung

Der Entwicklungsprozess und die Konsequenzen von Schulentfremdung

Das Jugendalter ist eine besonders gefährdete Altersphase, da es in diesem Entwicklungsfenster häufig zu einem generellen Rückgang der schulischen Motivation kommt (Hascher & Hagenauer, 2010). Eccles et al. (1993) stellten fest, dass die positiven Lernemotionen und die Motivation zum Lernen nach der Transition in die Sekundarstufe stark abnimmt. Dies sei unter anderem auf eine Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Lernenden und den Schulbedingungen zurückzuführen. Allerdings ist auch bekannt, dass Schulentfremdung ein schleichender Prozess ist und oftmals bereits in früheren Schuljahren beginnt (Finn, 1989; Hascher & Hagenauer, 2010; Stamm, 2012). Früherkennung und -prävention sind also wichtig.

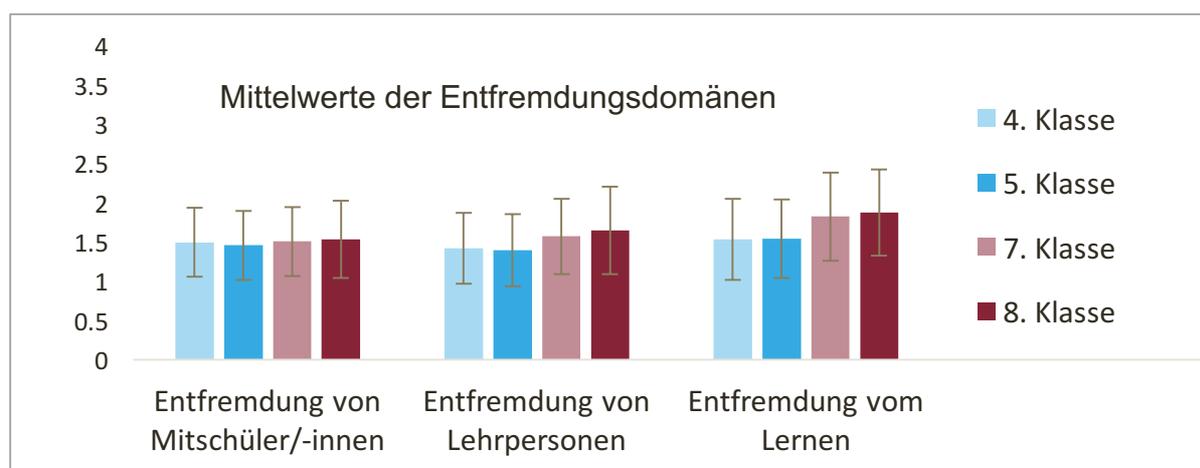


Abbildung 3: Unterschiede zwischen den Klassenstufen

lern im Kanton Bern (siehe Abbildung 3). Die Sekundarschülerinnen und -schüler weisen in allen Bereichen höhere Entfremdungsmittelwerte auf als die Primarschülerinnen und -schüler.

Auch von der 7. zur 8. Klasse steigen die Mittelwerte leicht an – dieser Trend zeigt sich auf der Primarstufe von der 4. zur 5. Klasse jedoch (noch) nicht.

Schulentfremdung wirkt sich oftmals kurzfristig auf die Lernenden aus (z.B. durch einen Leistungsabfall), jedoch auch längerfristig. Auf der Individualebene können sowohl emotionale wie psychische Probleme auftreten (Johnson, 2005). Für die Schulen und Lehrpersonen sind hauptsächlich die abweisende Haltung gegenüber dem Lernen, die minimale Beteiligung im Unterricht und Unterrichtsstörungen sowie Verweigerung von Aufträgen das Hauptproblem (Johnson, 2005; Murdock, 1999). Auf der gesellschaftlichen Ebene kommt vor allem die Ressourcenverschwendung zur Geltung, da entfremdete Schülerinnen und Schüler wenig Nutzen aus den obligatorischen Schuljahren ziehen und ihr Schulerfolg beeinträchtigt oder gar gefährdet ist (Finn, 1989; Newmann, 1981).

Tabelle 1: Konsequenzen von Schulentfremdung

Konsequenzen	
Individualebene	
▶	Rückgang der schulischen Motivation (Eccles u. a., 1993)
▶	Delinquentes Verhalten (z.B. Drogenmissbrauch, Ausübung physischer und psychischer Gewalt) (Murdock, 1999)
▶	Schwache schulische Leistung bzw. Leistungsabfall bis hin zu Schulabbruch (Hascher & Hagenauer, 2010; Stamm, 2012; Stamm et al., 2011; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)
▶	Mangel an Bildungsinteresse in der Zukunft (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986; Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009)
Klassenebene	
▶	Minimale Partizipation im Unterricht (Murdock, 1999; Newmann, 1992)
▶	Delinquentes Verhalten (z.B. Drogenmissbrauch, Ausübung physischer und psychischer Gewalt) (z.B. Mahmoudi et al., 2015; Murdock, 1999)
▶	Verschlechterung der Beziehungen zu Peers- und Lehrpersonen (Hascher & Hagenauer, 2010)
Schulebene	
▶	Mangelnde Identifikation mit Schule sowie mangelnde Partizipation am Schulgeschehen (Finn, 1989; Hadjar & Lupatsch, 2010)
▶	Geringes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012)
▶	Beeinträchtigung des Schulklimas (Fend, 2007)
▶	Negative Schul- und Lernkultur (Holtappels & Voss, 2006)

Auch die Gründe für die Entstehung von Schulentfremdung sind vielseitig und auf verschiedenen Ebenen zu verorten. Bisherige Forschung hat sich hauptsächlich auf die Individualebene und zu einem geringeren Teil auf die Klassenebene konzentriert. Zunehmend kommt nun auch die institutionelle Ebene der Schule in den Fokus (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012).



Erste Analysen zeigen, dass 86% bis 89% der Erklärungsfaktoren auf der Individualebene zu finden sind (siehe z.B. Abbildung 4, Daten von 4. Klasse). Das heisst, Unterschiede in den Entfremdungswerten finden sich mehrheitlich zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern und weniger zwischen den Klassen. Klasseneffekte dürfen trotzdem nicht ausgeschlossen werden.

Abbildung 4: Erklärungsfaktoren

Obwohl Schulentfremdung sich in einem schulischen Kontext entwickelt, können zudem auch ausserschulische Faktoren auf die Entstehung von Schulentfremdung einwirken. Dies bedeutet aber nicht, dass Lehrpersonen, Schulen und Bildungsverantwortlichen allgemein keine Verantwortung diesbezüglich zukommt. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass mit Wechselwirkungen zwischen den Einflussfaktoren auf den verschiedenen Ebenen zu rechnen ist. Diese könnten auch individuell unterschiedlich stark vorhanden sein. Eine detaillierte Zusammenstellung zu möglichen Ursachen von Schulentfremdung und darauf basierend Präventions- und Interventionsmöglichkeiten werden wir Ihnen im Abschlussbericht zu Welle 3 präsentieren.

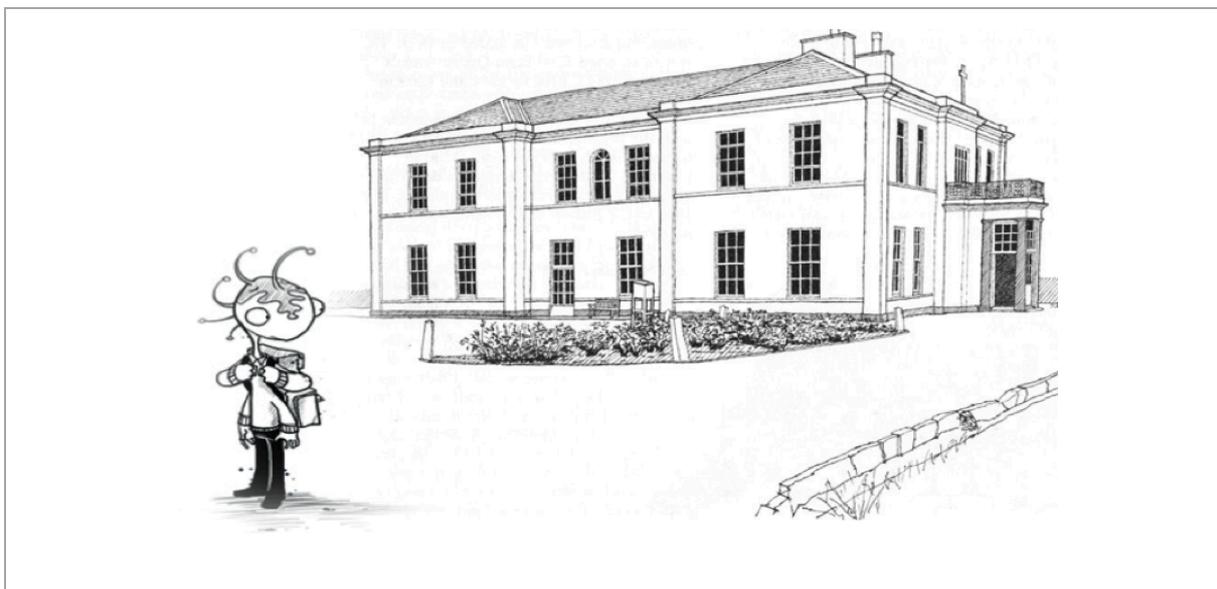


Abbildung 5: Entfremdete/r Schüler/-in (Entfremdung: Engl. *Alienation*)

3. Unser methodisches Vorgehen

Ein Hauptmerkmal des SASAL Projekts ist das längsschnittliche Design der Studie, d.h. dieselben Schülerinnen und Schüler werden mehrmals befragt. Damit können Veränderungen erfasst und kausale Schlussfolgerungen zu den Entstehungsbedingungen und Konsequenzen von Schulentfremdung abgeleitet werden. Unser Forschungsdesign umfasst drei Wellen und untersucht zwei verschiedene Kohorten von Schülerinnen und Schülern (Primar- und Sekundarschule).

Der von uns gewählte methodische Ansatz zeichnet sich durch folgende Stärken aus:

- Das Projekt ist von **interdisziplinärer Natur**, da es Theorien und Methoden aus der Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft kombiniert.
- Die SASAL-Studie berücksichtigt **verschiedene Bildungskontexte**: Die Familien, Peer-Gruppen, Schulen, Schulklassen und institutionellen Rahmenbedingungen. Auch individuelle Bildungsverläufe und kritische Schulerfahrungen werden miteinbezogen.
- Auch **Merkmale des Bildungssystems** werden in Betracht gezogen, da die Studie in zwei verschiedenen Ländern durchgeführt wird, nämlich in der Schweiz (Kanton Bern) und in Luxemburg.
- Ein sog. **Mixed-Method Ansatz** wird verfolgt: Schüler/-innenbefragungen mittels Fragebogen werden mit Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen kombiniert. Zudem wird ein spezifischer Fokus auf die Sekundarschultransition gelegt.

Befragte Schülerinnen und Schüler (Stichprobe)

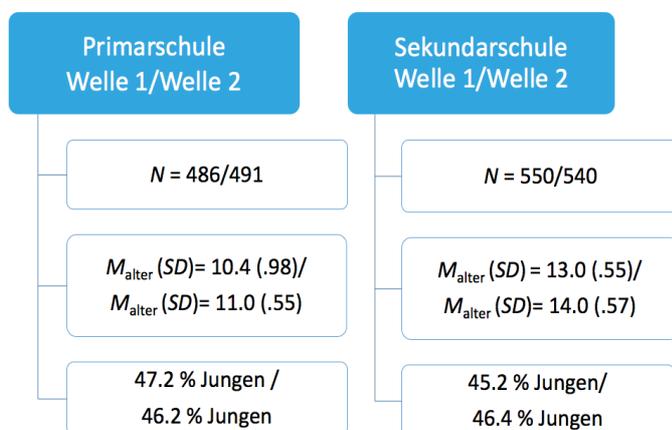


Abbildung 6: Hauptmerkmale der Stichprobe

Im Jahr 2016 (t1) umfasste die Schweizer Stichprobe 486 Primarschülerinnen und -schüler der 4. Klasse sowie 550 Sekundarschülerinnen und -schüler der 7. Klasse aus dem Kanton Bern.

Mit 55% besucht auf der Sekundarstufe die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler unserer Stichprobe Unterricht im Sekundar- schulniveau, 36 % im Realschulniveau und 8 % in „speziellen Sekundarklassen“ mit erhöhten Ansprüchen. Dies widerspiegelt in etwa die reale Verteilung im Kanton Bern: So wurden im Schuljahr 2015/16 35 % der Schülerinnen und Schüler auf Realschul- und

60% auf dem Sek- oder Spez.-Sek-Niveau unterrichtet (Allraum, Marti, Wassmer & Bucher, 2016). Auf der Primarstufe befinden sich die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsklassen (88.1%) und eine geringe Anzahl in Mehrjahrgangsklassen (11.9%) – im Kanton Bern ist die Verteilung allerdings anders, da Mehrjahrgangsklassen dominieren.

Im 2017 (t2) umfasste die Schweizer Stichprobe 491 Primarschülerinnen und -schüler der nun 5. Klasse sowie 540 Sekundarschülerinnen und -schüler der 8. Klasse aus dem Kanton Bern. Die schwankende Schülerinnen- und Schülerzahl zwischen Welle 1 und Welle 2 entstand unter anderem durch Klassenwiederholungen, Klassen- und Schulwechsel, sowie Fort- und Zuzug.

Angaben zum Fragebogen

Im ersten Teil des Fragebogens befinden sich die von uns entwickelte Schulentfremdungsskala (SALS) mit 3 x 8 Fragen (sog. Items). Die Antwortskala war 4-stufig („stimmt nicht“ bis „stimmt“). Nach Auswertung der Daten der ersten Erhebung ist es uns gelungen, ein reliables und valides Messinstrument für Schulentfremdung zu erhalten (Morinaj et al., angenommen).

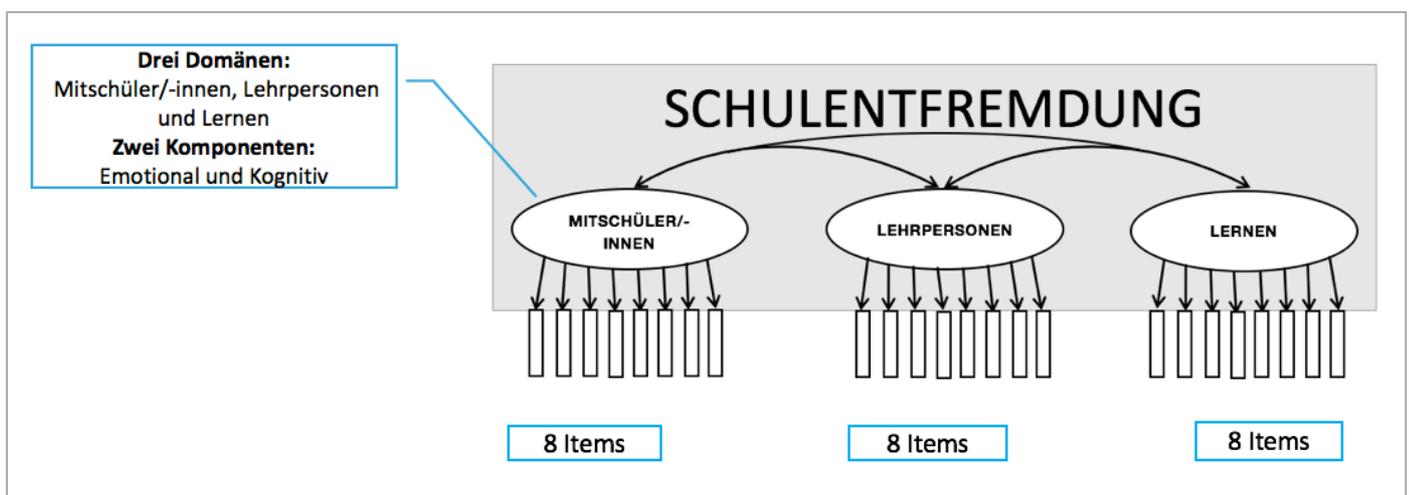
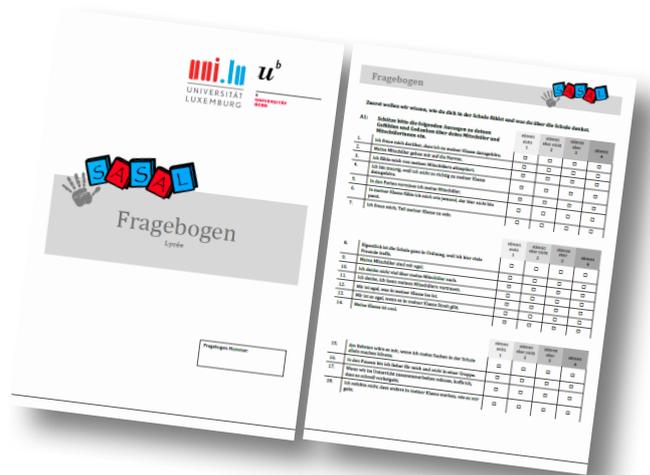


Abbildung 7: Messmodell der Schulentfremdung

Die erste Subskala bezieht sich auf die Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern (z.B. „Meine Mitschüler sind mir egal.“), die zweite auf die Entfremdung von Lehrpersonen (z.B. „Ich fühle mich nicht ernst genommen von meinen Lehrern.“) und die dritte auf die Entfremdung vom Lernen (z.B. „Lernen in der Schule ist eine komplette Zeitverschwendung.“).

Neben der Schulentfremdung haben wir weitere Aspekte erfragt, die in einem Zusammenhang mit Schulentfremdung stehen, um mögliche Ursachen und Konsequenzen von Schulentfremdung zu eruieren. Dabei haben wir soziodemographische, motivationale und emotionale Faktoren, Fragen zur Institution Schule, zum Unterricht, zu Bildung im Allgemeinen, zu den Peers und zur Sozialisation sowie dem Sozial- und Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die erfassten Korrelate sind auf nachfolgender Seite abgebildet (siehe Abbildung 7).

Natürlich hat eine Fragebogenuntersuchung immer auch gewisse Limitationen. So konnten wir nicht alle Korrelate abfragen, sondern mussten Schwerpunkte setzen. Wir erhoffen uns, durch die ergänzende qualitative Untersuchung den Blickwinkel erneut zu öffnen, um weitere entfremdungsfördernde oder -hemmende Situationen im Schultag im direkten Gespräch mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen ausfindig zu machen.

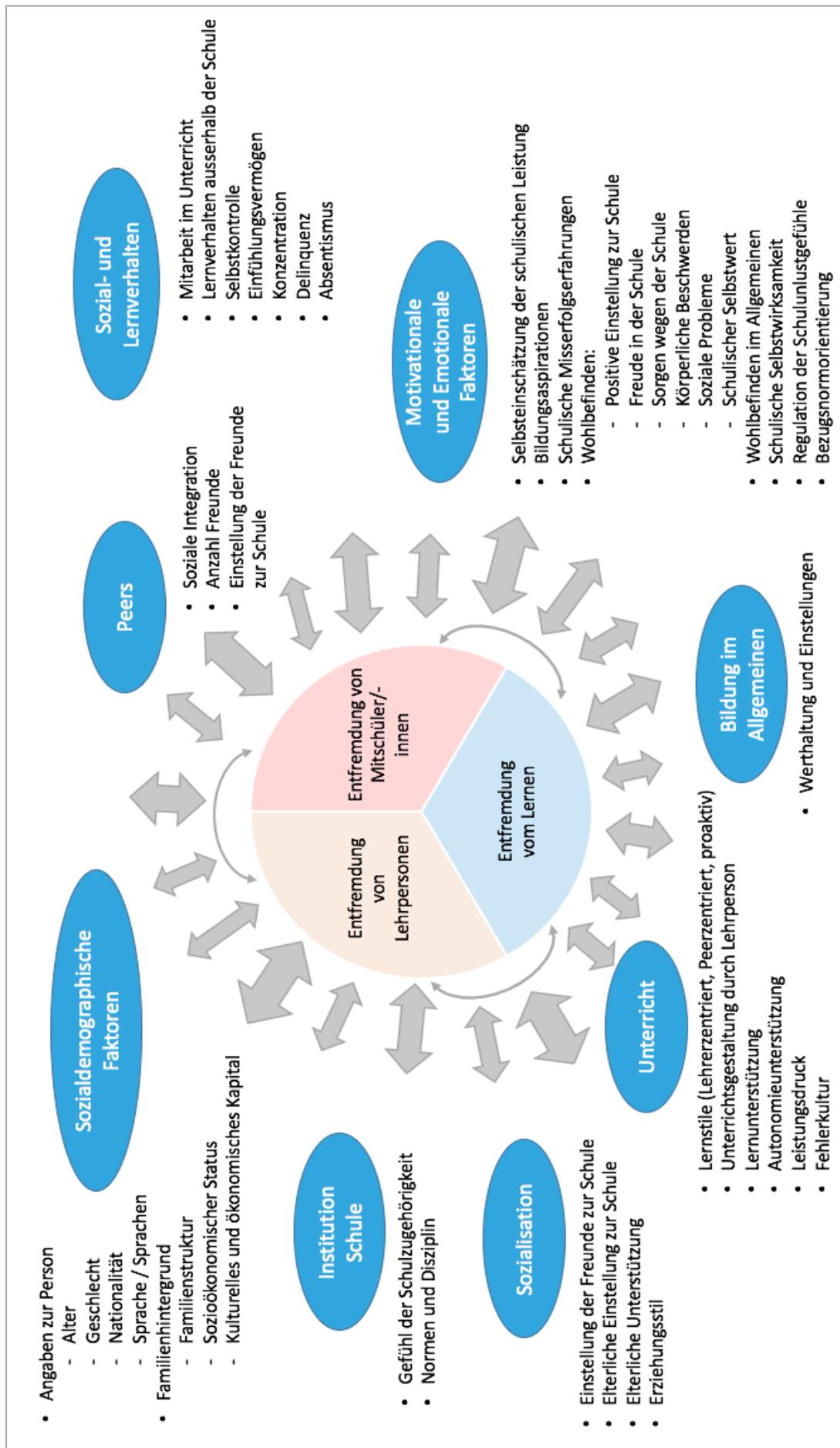


Abbildung 8: Erfasste Korrelate der Entfremdungsbereichen

4. Konsequenzen von Schulentfremdung

Schulentfremdung kann ein latentes, schlecht sichtbares aber auch manifestes Phänomen sein. In diesem Kapitel widmen wir uns der Frage, wie sich Entfremdung im Schulalltag bemerkbar machen kann. Anwendung von Gewalt in physischer und psychischer Form aber auch die Nichtteilnahme und Passivität im Unterricht werden in der Entfremdungsliteratur als mögliche Konsequenzen genannt oder als entfremdetes Verhalten bezeichnet.

Gewalt und Schulentfremdung

Gewalt in Form von Mobbing oder Cyberbullying stellt ein Problem für Schulen dar (Hurrelmann & Bründel, 2007). Damit Gewalt vor ihrer Entstehung verhindert werden kann, ist die Ursachenfindung von zentraler Bedeutung. Ursachen für Gewalt können bis in die früheste Kindheit zurückreichen (Hurrelmann & Bründel, 2007; Rudolph et al., 2014), liegen jedoch auch in schulischen Kontextbedingungen (Riebel, 2011). Einen interessanten und immer noch relevanten Erklärungsansatz von Gewaltentstehung im schulischen Kontext bietet die soziale Kontrolltheorie von Hirschi und Stark (1969). Diese besagt:

Je stärker die Bindung zu einem sozialen System, desto geringer ist die Neigung zu delinquentem Verhalten bzw. je schwächer die Bindung, desto wahrscheinlicher wird Gewalt. Die Theorie berücksichtigt des weiteren, dass Jugendliche mit mangelnder Bindung an das soziale System der Schule einen Ersatz im Zusammenschluss mit delinquenten Jugendlichen finden. Entfremdete Schülerinnen und Schüler sind damit zweifach gefährdet, Gewalt in der Schule auszuüben.

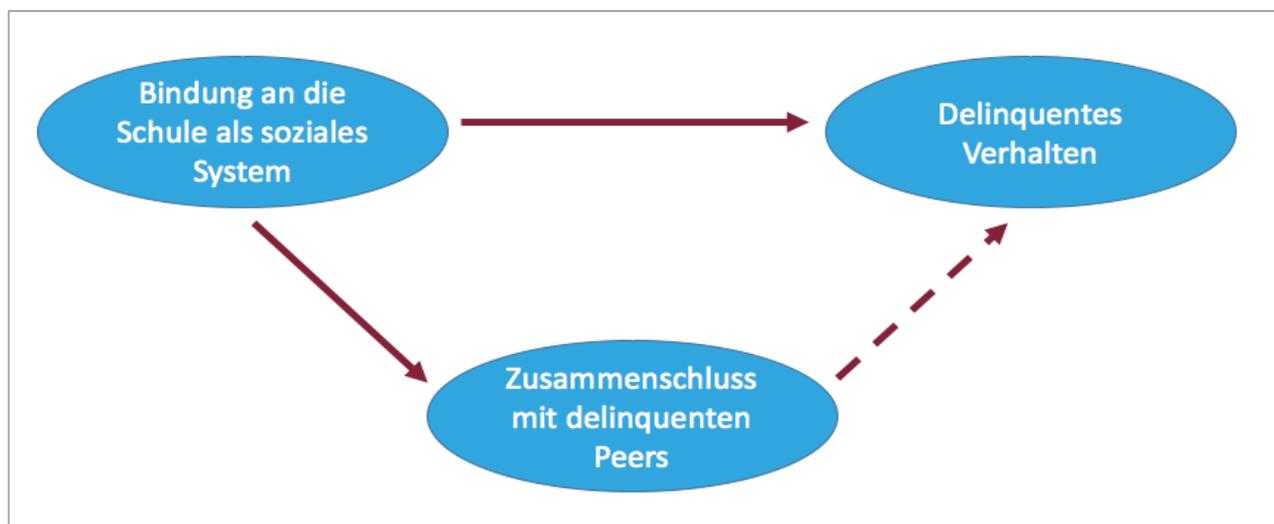


Abbildung 9: Theoretisches Modell zu den Zusammenhängen zwischen sozialer Bindung, Zugehörigkeit zu delinquenter Peer-Group und delinquentes Verhalten nach der sozialen Kontrolltheorie von Hirschi & Stark (1969).

Aus dieser Theorie lässt sich schlussfolgern, dass eine gute Bindung zwischen den Lehrpersonen und den Lernenden, sowie eine positive Einstellung gegenüber der Schule als System, als Schutzschild gegen schulische Aggressionen dienen kann (Hurrelmann & Bründel, 2007). Dies zeigt sich auch in empirischen Untersuchungen, denn es wurden negative Zusammenhänge zwischen einer guten Schulbindung und dem Level von Gewalt und aggressiven Gedanken gefunden (Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009).

Der Zusammenhang zwischen einer Schwächung der sozialen Bindungen oder durch Schulfremdung mit delinquentem Verhalten (z.B. Drogenmissbrauch, aber auch physische und psychische Gewaltausübung) wurde theoretisch wie empirisch bereits in verschiedenen Kontexten untersucht (Calabrese 1987; Frey et al., 2009; Hirschi & Stark, 1969; Maddox & Prinz, 2003; Mau, 1992; Natvig, Albrektsen & Qvarnstrøm, 2001; Olegario, 2010; Yuksek & Solakoglu, 2016). Basierend auf der sozialen Kontrolltheorie erwarten wir Zusammenhänge zwischen Entfremdungserscheinungen in allen drei Domänen mit Gewaltausübung. Deshalb haben wir die Gewaltausübung in der Schule anhand von Regressionsanalysen untersucht.

Wir haben überprüft, ob ein Zusammenhang zwischen der Entfremdung von den Mitschüler/-innen, der Entfremdung von den Lehrpersonen und der Entfremdung vom Lernen mit physischer und psychischer Gewaltausübung sowie Gewalterleben besteht. Bei der Analyse haben wir die Klassenstufe sowie das Geschlecht zusätzlich berücksichtigt.

Gewalt wurde einerseits mit Hilfe einer Auswahl an Täter-Items von Melzer, Schubarth und Ehninger (2006) erfasst, welche sich in zwei Bereiche, physische und psychische Gewaltausübung, einteilen lassen. Auf einer 6-stufigen Antwortskala („nie“ bis „fast täglich“) gaben die Schülerinnen und Schüler an, wie oft sie selbst an ihrer Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Gewalt ausgeübt haben (z.B. „Andere mit gemeinen Ausdrücken beschimpft“). Andererseits wurde die Opfer-Perspektive untersucht (Melzer et al., 2006). Auf der 6-stufigen Antwortskala („nie“ bis „fast täglich“) gaben die Schülerinnen und Schüler an, wie oft sie selber an ihrer Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten physische oder psychische Gewalt erlebt hatten (z.B. „Wie oft bist du selbst an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten von anderen geschlagen worden?“).

Führt Entfremdung zur Ausübung von Gewalt?

Die bisherigen Untersuchungen haben gezeigt, dass die Lehrperson-Kind-Beziehung ein wichtiger Prädiktor für das aggressive Verhalten der Schülerinnen und Schüler ist (Obsuth et al., 2016; Pianta, & Stuhlman, 2004). Aus unseren Analysen wird ebenfalls ersichtlich, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Entfremdung von der Lehrperson und der Gewaltausübung zu beiden Messzeitpunkten besteht. Die Entfremdung von der Lehrperson wirkt sich wie erwartet negativ auf das physische, wie auch die psychische Gewaltausübung der Schülerinnen und Schüler aus. Ebenfalls gibt es einen signifikanten negativen Zusammenhang zwischen der Entfremdung vom Lernen und der psychischen Gewaltausübung. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht weniger engagiert sind, ein schlechteres schulisches Selbstkonzept besitzen und deshalb schwächere Schulleistung zeigen (Pianta & Stuhlman, 2004). Die schwachen Schulleistungen wiederum fördern aggressives Verhalten (Hurrelmann & Bründel, 2007).

Die Lehrperson-Kind-Beziehung ist folglich für die Gewaltausübung von zentraler Bedeutung. Unsere Analysen unterstützen die Aussage, dass sich die Entfremdung von der Lehrperson negativ auf die physische, wie auch psychische Gewaltausübung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Führt Entfremdung zu Viktimisierung?

Bis anhin gibt es kaum Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen Schulentfremdung und Gewalterfahrung als Opfer (Viktimisierung) untersucht haben. Aus der Bullying-Forschung ist bekannt, dass der Leidensdruck der Opfer hoch ist und sie verstärkt mit internalisierenden (z.B. Depression, sozialer Rückzug, Selbstverletzung) und/oder mit externalisierenden Verhaltensproblemen (z.B. Übernahme der Täterrolle) reagieren (z.B. Kindler, 2011; Olweus, 1994). Riebel (2012) weist auf den Teufelskreis hin, in dem sich Gewaltopfer befinden können.

Unsere Analysen ergeben einen Zusammenhang zwischen der Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern und physischem sowie psychischem Gewalterleben für alle Klassenstufen zu beiden Erhebungszeitpunkten. Theoretisch kann dies so erklärt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Gewalterlebens mit sozialem Rückzug von ihren Peers reagieren, ihr sogenanntes Opferprofil verstärken und so noch stärker der Peergewalt ausgesetzt sind (Teufelskreis nach Kindler, 2011). Nur ein schwacher Zusammenhang zeigt sich zwischen Entfremdung von Lehrpersonen und Gewalterleben für die 7. Klassenstufe zum ersten Erhebungszeitpunkt. Die Entfremdung vom Lernen scheint keine Rolle für Viktimisierung zu spielen.



Starke soziale Bindungen der Schülerinnen und Schülern zu den Lehrpersonen und den Mitschüler/-innen können schulischer Gewalt präventiv entgegenwirken, während eine Entfremdung von den sozialen Akteuren sowie dem Lernen in der Schule gewaltfördernd sein kann. Ausübung von schulischer Gewalt kann eine manifeste Ausdrucksform von Schulentfremdung sein.

Bezüglich der schulischen Gewaltprävention bedeutet dies für die Praxis, dass sich eine vertiefte Beziehungsarbeit durchaus bewährt. Eine Stärkung der Bindung an Lehrpersonen und Mitschüler/-innen sowie positive Einstellungen zum Lernen in der Schule können schulischer Gewalt entgegenwirken.

Während bei der Gewaltausübung die Entfremdung von den Lehrpersonen und dem Lernen zentral sind, ist es beim Gewalterleben (Viktimisierung) die Entfremdung von den Schülerinnen und Schülern. Bei Schülerinnen und Schülern mit Entfremdungstendenzen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sollte verstärkt auf eine Viktimisierung durch Peers geachtet werden, um eine mögliche Täter-Opfer-Spirale durchbrechen zu können.

Mitarbeit im Unterricht

Die aktive Teilnahme am Unterricht ist eine notwendige Voraussetzung für das Lernen. Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie aufmerksam mitarbeiten, auf Fragen der Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrpersonen eingehen und sich am Unterrichtsdiskurs beteiligen. Die engagierte Mitarbeit am Unterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler zum Erwerb fachlicher Kompetenzen, stärkt ihre Fähigkeiten in Bezug auf Disziplin, Planung und Zeitmanagement und ermöglicht ausserdem soziale Belohnungen, die wiederum die Motivation fördern (Turner & Patrick, 2004).

Bisherige Forschung weist darauf hin, dass Schulentfremdung die Mitarbeit im Unterricht reduziert (z. B. Altenbaugh, Engel & Martin, 1995; Hascher & Hagenauer, 2010). In anderen Worten bedeutet dies: Wenn die Entfremdung zunimmt, kommt es tendenziell zu einer Abnahme der Unterrichtspartizipation. Umgekehrt fördert eine aktive Teilnahme das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule und den schulischen Akteuren sowie die Wertschätzung von schulischem Lernen. Gelingt es Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler aktiv im Unterricht zu involvieren, kann dies folglich der Schulentfremdung entgegenwirken – umgekehrt kann die Nicht-Teilnahme am Unterricht die Schulentfremdung begünstigen. Da beide dieser Wirkrichtungen denkbar sind, wurden im SASAL-Projekt beide Kausalzusammenhänge untersucht (siehe Abbildung 10).

Für die Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern, von Lehrpersonen und vom Lernen wurden getrennte Analysen durchgeführt. Abbildung 10 zeigt die Zusammenhänge zwischen der Entfremdung von Lehrpersonen und der Mitarbeit im Unterricht in Primar- und Sekundarschulen zum ersten Messzeitpunkt in 2016 (t₁, blaue Werte) und zum zweiten Messzeitpunkt in 2017 (t₂, rote Werte).

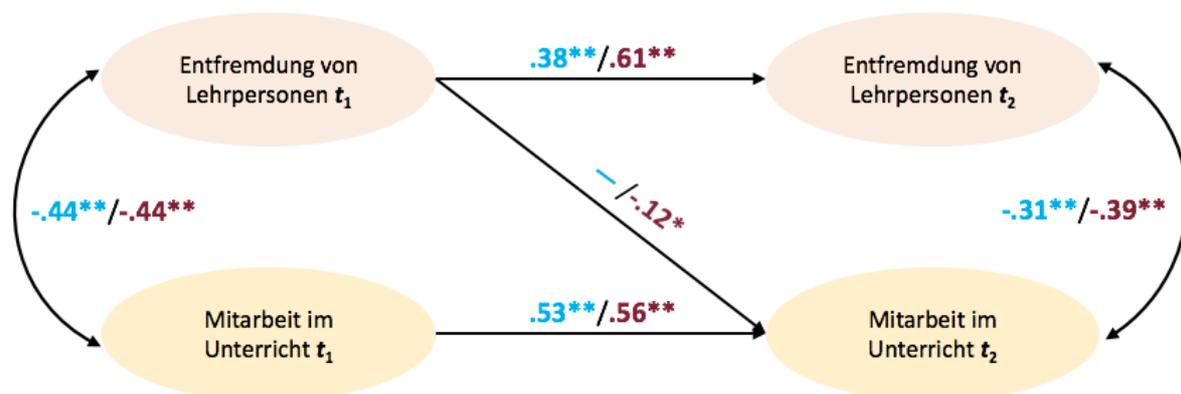


Abbildung 10: Zusammenhang zwischen der Entfremdung von Lehrpersonen und der Mitarbeit im Unterricht. Die blauen Werte beziehen sich auf die Primar-, die roten Zahlen auf die Sekundarschule.

Die Abbildung verdeutlicht: Entfremdung von der Lehrperson und Mitarbeit im Unterricht hängen jeweils negativ zusammen. Entgegen unseren Erwartungen führt Entfremdung von der Lehrperson in der Primarschule aber nicht zu mangelnder Mitarbeit in dem nachfolgenden Schuljahr.

Anders in der Sekundarschule: Hier hat die Entfremdung von Lehrpersonen in der 7. Klasse (t1) hypothesenkonform einen negativen Einfluss auf die Teilnahme am Unterricht in der 8. Klasse (t2) (8. Klasse; $\beta = -.12, p < 0.05$). Diese Ergebnisse bestätigen die längerfristige Wirkung der Entfremdung von Lehrpersonen auf die Mitarbeit im Unterricht, zumindest in der Sekundarstufe. Ganz ähnliche Ergebnisse finden sich in Bezug auf die Entfremdung vom Lernen.

Interessant ist zudem folgendes Ergebnis: Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern zeigt keine Auswirkung auf die Mitarbeit in der Sekundarschule. Jedoch findet sich hier ein Effekt auf der Primarstufe: Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern in der 4. Klasse führt zu reduzierter Mitarbeit in der 5. Klasse. Für die jüngeren Schülerinnen und Schüler ist also der Bezug zur Klasse sehr wichtig.



Arbeiten Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht aktiv mit, kann dieses Verhalten auf vielfältige Ursachen zurückzuführen sein. Unsere längsschnittlichen Analysen haben aufgezeigt, dass ein dahinterliegender Entfremdungsprozess nicht auszuschliessen ist. Wenn sich Schülerinnen und Schüler von Peers und Lehrpersonen sowie dem schulischen Lernen distanzieren und entfremden, kann dies zu einer nur noch passiven (oder gänzlichen Nicht-) Teilhabe am Unterricht führen. Der aktive Einbezug von Schülerinnen und Schüler im Unterricht scheint uns daher von besonderer Wichtigkeit, denn nur wer aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnimmt, kann darin Sinn finden und dem schulischen Lernen Bedeutung zumessen.

Bei mangelhafter bis fehlender Mitarbeit im Unterricht sollte eine Ursachensuche angestrebt werden, um auch tiefer liegende, negative Prozesse wie eine soziale und akademische Entfremdung frühzeitig zu erkennen.

5. Der Fächerkanon

Schulentfremdung ist ein Phänomen, welches Auswirkungen auf das gesamte schulische Lernen hat und entsprechend nicht fächerspezifisch angelegt ist. Zur Entfremdung von der Schule können viele Faktoren beitragen. Fast alle Schülerinnen und Schüler haben aber Lieblingsfächer und solche, die sie weniger mögen. Deshalb haben wir im Zusatzfragebogen Gründe erfragt, warum ein Schüler oder eine Schülerin ein Fach mag oder nicht. Die Lernenden haben in Worte gefasst, was ihnen am jeweiligen Fach gefällt respektive nicht gefällt. In der Abbildung 11 sind sechs verschiedene Fächer der Reihe nach gemäss ihrer Beliebtheit aufgelistet. Im Anschluss daran werden die einzelnen Fächer in der Reihenfolge ihrer Popularität genauer analysiert und mit positiven sowie negativen Aussagen der Lernenden ergänzt. Abschliessend wird eine Bilanz über alle Fächer hinweg gezogen.

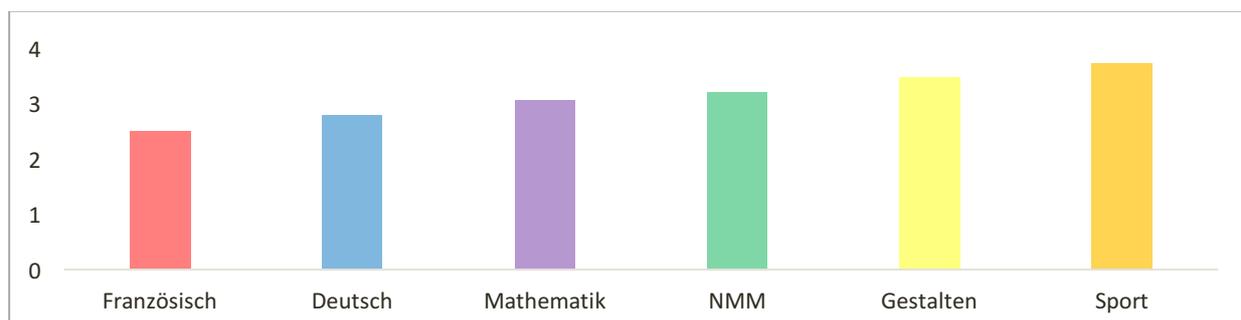


Abbildung 11: Beliebtheit der Fächer in der Primarstufe

Sport ist mit einem Mittelwert von 3.73 das beliebteste Fach auf der Primarstufe und steht sehr hoch im Kurs. Am häufigsten nennen die Schülerinnen und Schüler die zahlreichen tollen Spiele. Zudem ist das ‚Energie rauslassen‘ und das Bewegen allgemein für viele Lernende wichtig. Weniger beliebt sind laufend ähnliche Spiele sowie unfaire Mannschaften. Ausserdem macht Sport keine Freude, wenn Schülerinnen und Schülern es nicht so gut können.

- + Mir gefällt es, dass wir uns bewegen und tolle Spiele spielen können.
- + Weil man das im Leben braucht und es mir Spass macht.
- + Mir gefällt es, dass man verschiedene Spiele macht.
- + Dann ist man sportlich und es ist gut für den Körper.
- + Mir gefällt es, dass man sich bewegen und alle Energie rauslassen kann.
- + Wir machen lustige Spiele!
- + Es macht einfach Spass!

- Ich mag das Einturnen nicht so gerne.
- Ich bin nicht so sportlich und kann es nicht so gut.
- Mir gefällt es nicht, wenn wir mit Bällen spielen.
- Hochsprung und solche Sachen sollten abgeschafft werden.
- Mir gefällt es nicht, wenn wir immer dasselbe spielen.
- Unfaire Mannschaften gefallen mir nicht.



Abbildung 12: Schülerzeichnung aus dem Zusatzfragebogen

Mit einem Mittelwert von 3.48 steht das Fach **Gestalten** in der Beliebtheit an zweithöchster Stelle. Mit verschiedenen Materialien kreativ zu arbeiten, ist für viele Lernende motivierend und gleichzeitig aktivierend. Aber es gibt auch einige Schülerinnen und Schüler, die dieses Fach als unnötig erachten, und damit Mühe bekunden, kreativ zu sein und ‚schöne‘ Sachen zu produzieren. Ihnen fehlt die Inspiration dazu.

- + Ich male und bastle sehr gerne.
- + Ich finde Gestalten toll, weil man kreativ sein kann, egal bei welcher Arbeit.
- + Ich liebe es, immer neue Sachen auszuprobieren und zu machen.
- + Kunst gefällt mir, weil wir viele schöne Dinge machen.
- + Mir gefällt es, mit verschiedenen Sachen zu arbeiten, das macht Spass.

- Gestalten mag ich nicht, weil ich es unnötig finde.
- Ich mag das Fach nicht, weil es langweilig ist.
- Basteln gefällt mir nicht immer, weil es bei mir manchmal nicht so schön wird.
- Es gefällt mir nicht, weil ich da einfach immer sehr lange brauche, um etwas zu verstehen.
- Ich habe keine Inspiration für Kunst.

Das Fach **NMM** wird mit einem Mittelwert von 3.22 sehr geschätzt und ist entsprechend beliebt. Am häufigsten wird das Interesse an Pflanzen, Tieren und dem Weltgeschehen als motivierende Faktoren genannt. Hingegen empfinden die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsformen, bei welchen sie nur zuhören und schreiben müssen, als langweilig.

- + Ich finde es spannend, wenn wir etwas über Pflanzen und Tiere lernen.
- + Es ist spannend und man lernt viel.
- + Ich finde es spannend, weil man hier viel über die Welt erfährt.
- + Ich liebe es über Tiere, Menschen und über die Welt etwas zu erfahren.
- + Ich finde es cool, dass man viel über die Welt erfährt.
- + Ich mag dieses Fach, weil mich die Umwelt interessiert.

- NMM gefällt mir nicht, weil man immer Schreiben und Reden muss.
- NMM mag ich nicht immer wegen den Themen.
- NMM ist meistens langweilig.
- Manchmal finde ich es sehr unangenehm, zusammen zu arbeiten.
- Ich bin nicht so gut im Zuhören.

Mathematik steht mit einem Mittelwert von 3.06 an vierthöchster Stelle. Dieses Fach wird vor allem wegen dem Rätseln und Knobeln geschätzt, aber auch weil die Wichtigkeit für den zukünftigen Beruf erkannt wird. Mathematik wird hingegen nicht gemocht, wenn es an Verständnis und dem Flair für Zahlen fehlt.

- + Ich mag es zu knobeln. Es gefällt mir.
- + Ich finde Logical und Knobelaufgaben gut. Weniger cool finde ich normale Rechnungen.
- + Mir gefällt der Mathplan.
- + Knobelaufgaben machen mir Spass
- + Mit Zahlen zu Jonglieren macht mir Spass.
- + Math ist toll wegen dem Rätseln. Das ist echt der Hammer.
- + Ich brauche es für meinen Traumberuf.

- Ich mag es nicht so, weil alles mit Zahlen zu tun hat.
- Ich mag Mathematik nicht so, weil ich nicht so gut nachkomme.
- Ich bin sehr langsam und nicht so gut. Deshalb mag ich Math nicht so.
- Ich finde es schwierig, aber interessant.
- Ich finde es für den Kopf anstrengend. Danach habe ich Kopfweh.
- Ich habe Zahlen nicht so gerne.
- Rechnen ist gar nicht mein Ding. Ich komme einfach nicht draus.

Deutsch wird vor allem wegen dem Schreiben von Geschichten geschätzt. Mit einem Mittelwert von 2.80 liegt der Deutsch-Unterricht in der Beliebtheit dennoch an zweitletzter Stelle. Vor allem die Rechtschreibung wird als negativer Grund genannt.

- + Mir gefällt Deutsch wegen dem Schreiben.
- + Deutsch gefällt mir, weil ich es verstehe.
- + Deutsch gefällt mir, weil ich lernen kann, wie man Sachen richtig schreibt.
- + Das Lesen und Geschichten schreiben gefällt mir.
- + Ich mag Deutsch, weil man Geschichten erfinden kann.
- + Ich finde in Deutsch die Gruppenarbeit gut.
- + Geschichten schreiben macht Spass.

- Die Rechtschreibung ist nicht so meins.
- Deutsch ist recht schwierig.
- Ich mag es nicht, weil man soviel schreiben muss.
- Mir gefällt Deutsch nicht, weil es langweilig ist.
- Die Rechtschreibung gefällt mir nicht.
- Ich finde Deutsch ein langweiliges Fach. Unser Buch (Sprachstarken) ist sehr langweilig.



Abbildung 13: Schülerinnenzeichnung aus dem Zusatzfragebogen

Das Fach **Französisch** steht mit einem Mittelwert von 2.50 an letzter Stelle des Fächerkanons. Vor allem der abwechslungsreiche Unterricht wird aber geschätzt. Bemängelt wird hingegen oft, dass die Sprache der jeweiligen Person nicht gefällt oder das Lehrmittel nicht gut ist.

- + Französisch ist nicht mein Lieblingsfach, aber es macht Spass im Unterricht.
- + Ich mag Französisch, weil ich drei Landessprachen können will.
- + Französisch ist schön schwierig, aber ich lerne etwas. Das macht Spass, wenn man mitmacht.
- + Es macht Spass, weil wir Wandtafelfussball zum Lernen spielen.
- + Mir gefällt Französisch, weil es viele Parallelwörter gibt.
- + Mir macht das Sprechen auf Französisch Spass. Die Tâche macht mir auch Spass.
- + Ich will unbedingt einmal nach Paris und das ist gut, wenn ich Französisch kann. Das ist meine Motivation.

- Im Französisch könnte man das Mille Feuille abschaffen. Ich verstehe fast nichts.
- Ich verstehe die Sprache einfach nicht.
- Ich mache das nicht so gerne, weil ich die Sprache einfach nicht gerne habe.
- Ich hasse Französisch, weil ich es nicht kann und weil es langweilig ist.



Über alle Fächer hinweg kommt zum Ausdruck, dass von den Lernenden Unterrichtsmethoden bevorzugt werden, welche zum selber Denken anregen.

Beim Knobeln, Rätseln, Experimentieren, Geschichten schreiben etc. fühlen sich die Schülerinnen und Schüler aktiviert. Ausserdem bevorzugen sie Aufgaben, bei welchen ihnen die Sinnhaftigkeit des Auftrages und dessen Nutzen ersichtlich wird. Schwierigkeiten bekunden die Lernenden vor allem bei Frontalunterricht, wenn sie nur zuhören und Blätter ausfüllen müssen.

Entsprechend können bereits einzelne Fächer einen Lichtblick respektive einen Hoffnungsträger für entfremdete Lernende bedeuten. Ihnen hilft es, wenn sie die Wichtigkeit für das spätere Leben sowie den momentanen Sinn einer Aufgabe erkennen.



Abbildung 14: Schülerinnenzeichnung aus dem Zusatzfragebogen

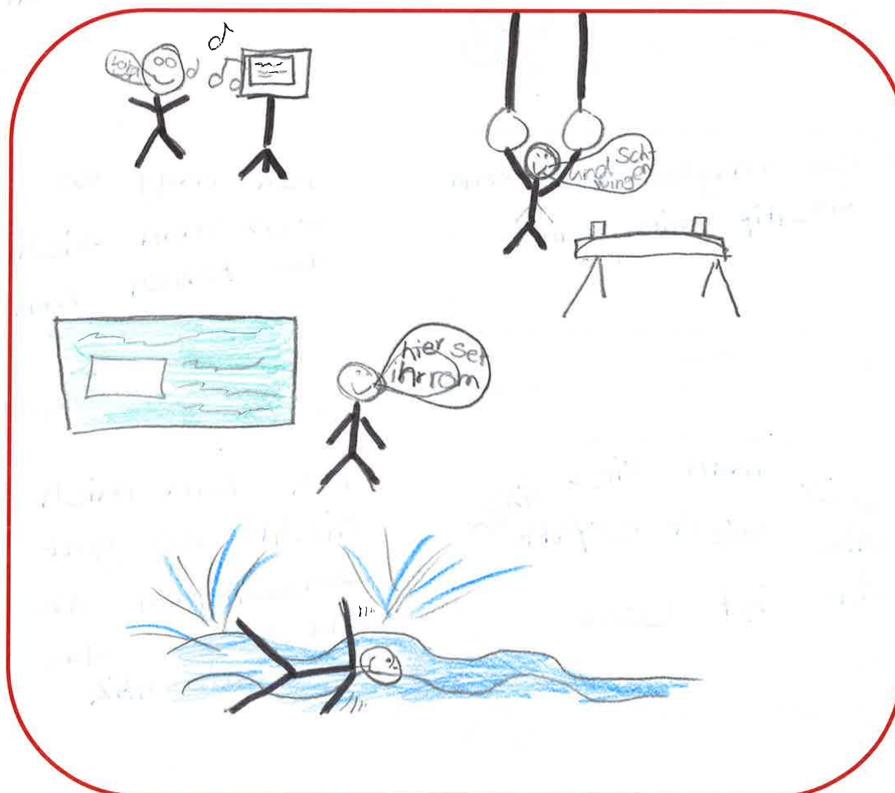


Abbildung 15: Schülerzeichnung aus dem Zusatzfragebogen

Quellenverzeichnis

- Altenbaugh, R. J., Engel, D. E., & Martin, D. T. (1995). *Caring for kids: A critical study of urban school leavers*. Psychology Press.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009b). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever Happened to the Jock, the Brain, and the Princess?: Young Adult Pathways Linked to Adolescent Activity Involvement and Social Identity. *Journal of Adolescent Research, 16*(5), 429–455.
- Bhaskar, R. (2009). *Plato Etc: Problems of Philosophy and Their Resolution*. London: Routledge.
- Brown, M. R., Higgins, K., and Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation. *Intervention in School and Clinic, 39*(1), 3-9.
- Calabrese, R. L. (1987). Adolescence: A growth period conducive to alienation. *Adolescence, 22*(88), 929 – 954.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 53–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? *Teachers College Record, 87*, 356–373.
- Fend, H. (2007). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & Wylie, C. (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer Science+Business Media.
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone M. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry Hum Development, 40*, 1-13.
- Hadjar, A., & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen: Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62*(4), 599–622.
- Hadjar, A., Lupatsch, J., & Grünewald-Huber, E. (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer* (pS. 223-244). Wiesbaden: VS.
- Hascher, T. & Hadjar, A. (2017). School Alienation – A review of theoretical approaches and educational research. Manuscript submitted.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research, 49*(6), 220–232.
- Henning, C. (2015). *Theorien der Entfremdung, zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hirschi, T., & Stark, R. (1969). Hellfire and delinquency. *Social Problems, 17*(2), 202-213.
- Holtappels, H. G., & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 14, S. 247–277). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2007). Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim: Beltz.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology and Society, 8*(2), 179–189.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical child and family psychology review, 6*(1), 31-49.
- Kindler, H. (2011). Cyberbullying und Cyberaggression durch Kinder und Jugendliche. In G. Deegener, & W. Körner (Hrsg.), *Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention* (S. 267-283). Weinheim: Beltz.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on student learning. *Studies in Higher Education, 26*(1), 7-19.
- Marx, K. (1844). Estranged labour. *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. Marx-Engels collected works, Vol. 3, 1932.
- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence, 27*(107), 731–742.
- Melzer, W., Schubarth, W., & Ehninger, F. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Morinaj, I., Scharf, J., Greco, A., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (in press). School Alienation: A Construct Validation Study. Manuscript accepted for publication.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 62–75.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence, 68* (5), 561–575.
- Newmann, F. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review, 51*(4), 546–564.
- Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). A Non- bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of youth and adolescence, 1*-27.
- Olegario, L. C. (2010). Parental Attachment, Coping Style, and Trait Emotional Self-Efficacy as Antecedents of School Attachment. *Alipato: A Journal of Basic Education, 3*(3).
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
- Pianta, R.C., & Stuhman, M.W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review, 33*(3), 444-457.
- Riebel, J. (2011). Mobbing an Schulen. In G. Deegener, & W. Körner (Hrsg.), *Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention* (S. 184-201). Weinheim: Beltz.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz*. Berlin: Suhrkamp.
- Rudolph, K. D., Lansford, J. E., Agoston, A. M., Sugimura, N., Schwartz, D., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2014). Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development, 85*(1), 124-139.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review, 24*(6), 783–791.
- Stamm, M. (2012). Drop-out: ein individuelles und gesellschaftliches Phänomen. In M. Stamm, *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem* (S. 25–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thies, B. (2014). Beziehungsgestaltung in der Schulklasse: Steigerung der Interaktionsqualität durch Vertrauen und Classroom Management. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht* (S.188-208). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag
- Trenz, G. (2014). Interaktionsprozesse im Unterricht. In G. Bovet, & V. Huwendiek (Hrsg.) *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S.396-420). Berlin: Cornelsen Schulverlag
- Yuksek, D. A., & Solakoglu, O. (2016). The relative influence of parental attachment, peer attachment, school attachment, and school alienation on delinquency among high school students in Turkey. *Deviant Behavior, 37*(7), 723-74.



Danksagung und Ausblick

An dieser Stelle danken wir Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern nochmals sehr für die Teilnahme an der ersten und zweiten Befragung. Auch den Studierenden, die uns während den zahlreichen Befragungen begleitet und unterstützt haben, danken wir von Herzen. Wir freuen uns auf das dritte Wiedersehen im Januar und Februar 2018.

Herzliche Grüsse,
Ihr SASAL Team Bern

Projektleitung Bern

Prof. Dr. Tina Hascher

Projektteam Bern

Julia Morinaj
Kaja Marcin
Nadia Jaggi

u^b

b
**UNIVERSITÄT
BERN**



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Projektleitung Luxembourg

Prof. Dr. Andreas Hadjar

Projektteam Luxembourg

Alyssa Lauren Grecu
Jan Scharf

Kontakt

SASAL

Universität Bern

Institut für

Erziehungswissenschaft

Fabrikstrasse 8

CH-3012Bern

sasal@unibe.edu.ch

www.edu.unibe.ch/sasal