

u^b

^b
**UNIVERSITÄT
BERN**

Institut für Erziehungswissenschaft
Abt. Schul-und Unterrichtsforschung



Abschlussbericht

SASAL 2018

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

Erhebungen **2016, 2017 & 2018**

Angela Aegerter, Kaja Marcin, Julia Morinaj, Talia Stadelmann und Tina Hascher

12. November 2018



Vorwort

Liebe Lehrpersonen, liebe Schulleitungen

Mit diesem Abschlussbericht erhalten Sie einen Einblick in die Ergebnisse der SASAL Schüler/-innenbefragung (School Alienation in Switzerland and Luxemburg, 2015-2018). Wie schon im letzten Bericht stellen wir kurz den Aufbau und die Zielsetzung (Kp. 1) der Studie vor und erläutern anschliessend die wichtigsten theoretischen Grundlagen zum Konzept der Schulentfremdung (Kp. 2). Nachfolgend werden empirische Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung der Schulentfremdung im Kanton Bern (Kp. 3) sowie Unterschiede zur Entwicklung in Luxemburg (Kp. 4) dargestellt. Weiter thematisieren wir die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen mit Fokus auf die Lehrer/-innenmerkmale (Kp. 5).

1. Zielsetzungen und Aufbau der Studie

Im Herbst 2015 wurde an der Universität Bern (Institut für Erziehungswissenschaft: Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung) mit der Umsetzung des vom SNF¹ und FNR² finanzierten bi-nationalen Forschungsprojekts begonnen. Das Projekt umfasst die Erforschung der Ursachen und Entstehungsbedingungen von Schulentfremdung. Im Fokus der Studie stehen die subjektiven Einstellungen und Erfahrungen der Schüler/-innen im Hinblick auf die Schule und das Lernen.

Im Zeitraum zwischen Frühjahr 2016 und Frühjahr 2018 wurden im Kanton Bern und in Luxemburg sowohl Schüler/-innen auf der Primarstufe (4. bis 6. Klassenstufe), als auch auf der Sekundarstufe I (7. bis 9. Klassenstufe) einmal pro Schuljahr befragt. Um die subjektiven Sichtweisen und die Situation des Wechsels zur Sekundarstufe I direkt zu erfassen, wurden zudem Gruppendiskussionen mit Schüler/-innen der 6. und 7. Klassenstufe sowie deren Lehrpersonen geführt. Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Vorgehensweisen können Ursachen und Entstehungsbedingungen von Schulentfremdung, sowie deren Konsequenzen aus verschiedensten Perspektiven erforscht werden.

Abbildung 1 zeigt auf, wie sich die Anzahl der befragten Schüler/-innen über die drei Wellen in der Schweiz und Luxemburg entwickelt hat. Die augenfällige Verkleinerung der Schweizer Stichprobe auf der Sekundarstufe I lässt sich vor allem durch Abgänge ans Gymnasium erklären. Weitere Gründe für Veränderungen der Stichprobe sind das Weg- und Zuziehen von Kindern und Jugendlichen sowie Klassen- oder Niveauwechsel.

¹ Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

² Fonds National de la Recherche

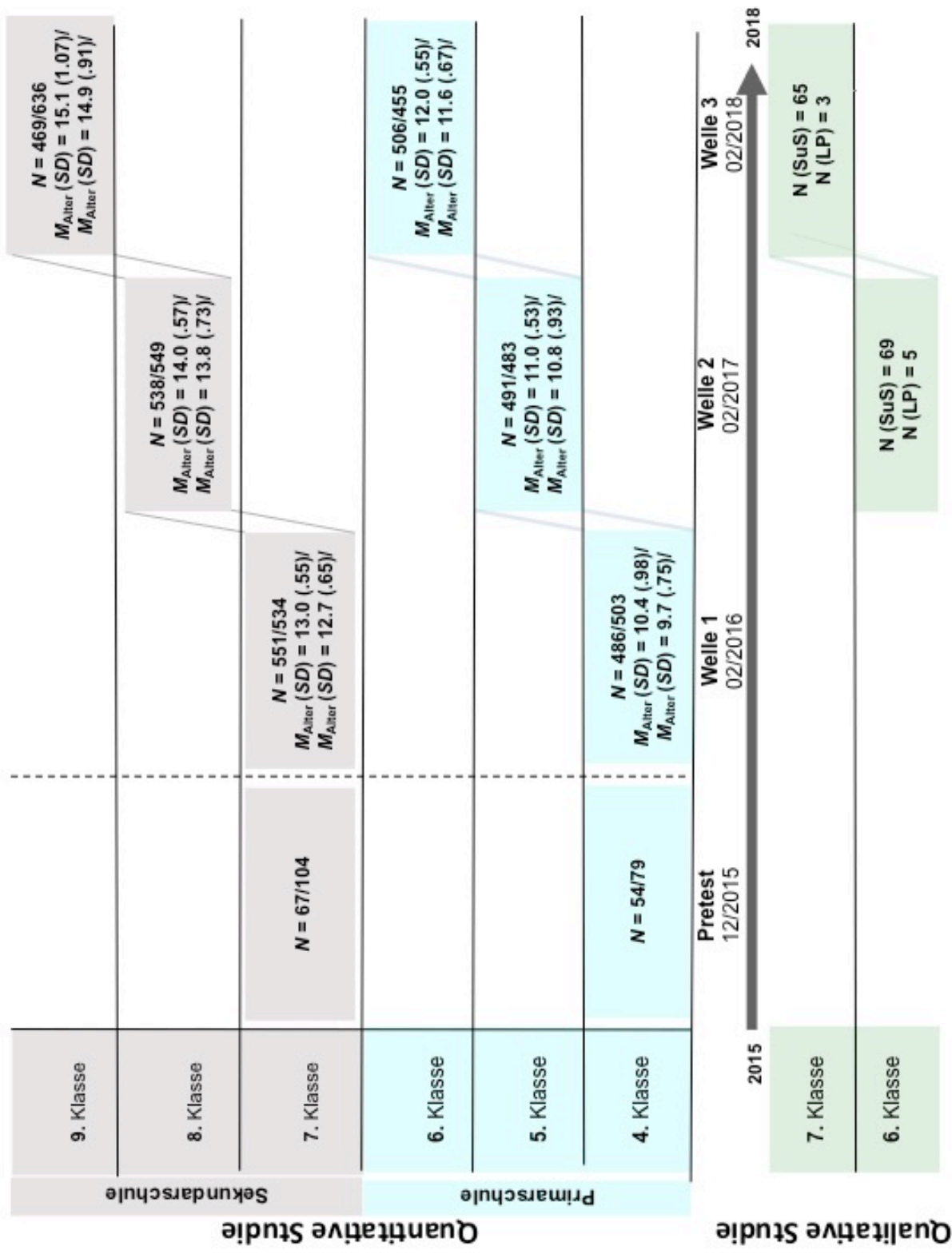


Abbildung 1: Stichprobenentwicklung in der Schweiz und Luxemburg

Quantitative Studie: N= Stichprobengröße in der Schweiz/Luxemburg. SD= Durchschnittsalter der Schüler/-innen und die Abweichung
 Qualitative Studie: N (SuS)= Stichprobengröße der Schüler/-innen. N (LP)= Stichprobengröße der Lehrpersonen

2. Schulentfremdung³

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone

Pink Floyd äussern sich in ihrem Lied „Another Brick in the Wall“ (1979) kritisch über die Schule und das Verhalten der Lehrpersonen in der Schule. Das Lied ist Ausdruck des Unmuts über die Unterdrückung und stark ausgeübte Kontrolle durch die Lehrpersonen sowie dem kalten und unfreundlichen Umgang mit den Schüler/-innen. Mit dem Lied wird das Statement gesetzt, dass diese Art der schulischen Bildung unerwünscht ist. Pink Floyd deuten in ihrem Lied mehrere Merkmale der Schulentfremdung an:

- 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

Damit spricht das Lied direkt Schulentfremdung – wenn auch in einer sehr extremen Form – an. Schulentfremdung wird durch verschiedene Faktoren begünstigt und manifestiert sich bei Schüler/-innen in unterschiedlichen Ausprägungen. Auch anfängliche Formen von Schulentfremdung können weitreichende Folgen haben: Die empirische Forschung zeigt beispielsweise, dass sich die Motivation und die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zur Schule im Verlauf der Schulzeit verschlechtern und sich ihre Verbundenheit zur Schule verringert. Dies kann zu Schulentfremdung führen. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass Schulentfremdung nicht immer direkt erkennbar ist und seine Ursachen nicht nur innerhalb des Schulkontextes zu finden sind. Kommt es zu fortgeschrittenen Formen der Schulentfremdung, können sich diese kurzfristig auf den Bildungserfolg der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken und langfristig die Haltung gegenüber Lernprozessen und Bildungsinstitutionen beeinträchtigen.

Eine solche Entwicklung ist besonders problematisch, weil Bildungszertifikate, Schulnoten und Leistungstests in unserer Gesellschaft schulischen sowie beruflichen Erfolg bestimmen (Hadjar & Lupatsch, 2010). Eine Voraussetzung für soziale und ökonomische Entwicklung ist das lebenslange Lernen. Personen, welche sich vom institutionalisierten Lernen abwenden und entfremden, sind gefährdet, aus der heutigen Wissensgesellschaft ausgeschlossen zu werden. Entfremdete Schüler/-innen erlangen niedrigere Qualifikationen, als Folge davon verringern sich ihre Chancen in Bezug auf materielle und 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.

³ Teilausschnitte aus der Masterarbeit von Jaggi (2017)

Der Entfremdungsbegriff

Basierend auf einer umfangreichen Literaturanalyse zu Schulentfremdung (Hascher & Hadjar, 2018) 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, 2018). 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 (vgl. Abb. 2). Auch eine Entfremdung in allen Bereichen ist möglich.

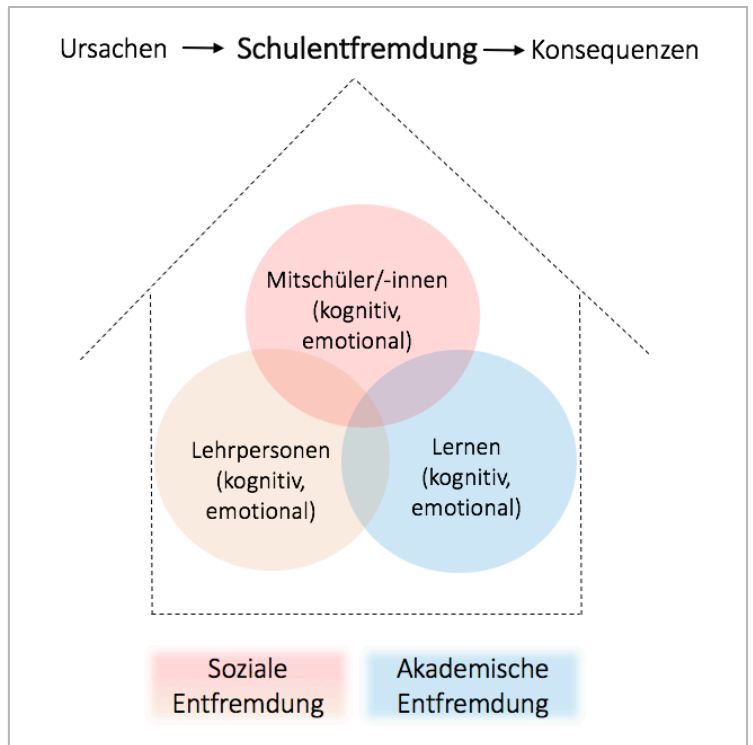


Abbildung 2: Bereiche der Schulentfremdung.

Quelle: Adaptiert von Hascher & Hadjar, 2018, S. 180

Die Ursachen und die Konsequenzen von Schulentfremdung

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 auch die institutionelle Ebene der Schule in den Fokus (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012). Zudem können außerschulische Faktoren auf die Entstehung von Schulentfremdung einwirken. Lehrpersonen, Schulen und Bildungsverantwortlichen beliebt jedoch eine Hauptverantwortung.

Schulentfremdung kann ein latentes, schlecht sichtbares, aber auch manifestes Phänomen sein. Die Folgen können sich kurzfristig auf die Lernenden auswirken (z.B. durch einen Leistungsabfall), oder längerfristig. So können auf der Individualebene emotionale wie psychische Probleme auftreten (Johnson, 2005). In der Schule 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). Auch auf der gesellschaftlichen Ebene ist es bedenklich, wenn entfremdete Schüler/-innen wenig Nutzen aus den obligatorischen Schuljahren ziehen und ihr Schulerfolg beeinträchtigt oder gar gefährdet ist (Finn, 1989; Newmann, 1981). Auf der nächsten Seite (Abb. 3, S. 6) finden Sie eine detaillierte Zusammenstellung zu möglichen Ursachen und Konsequenzen von Schulentfremdung. Nachfolgend eine Lesehilfe:

Die **Individualebene** meint die Ebene der Schüler/-innen. So können beispielsweise individuelle schulische Misserfolgserfahrungen, etwa ein nicht wunschgemässer Selektionsentscheid, zu schlechten Schulleistungen im zugewiesenen Niveau führen. Grundsätzlich stehen das individuelle Wohlbefinden der Schüler/-innen und Schulentfremdung in einer engen Beziehung. So tritt eine hohe Schulentfremdung häufig mit niedrigem (Schul-)Wohlbefinden auf (Morinaj & Hascher, 2018). Menschen, die schulentfremdet sind, mangelt es an innerer Harmonie, Aufrichtigkeit, Authentizität und persönlichem Wohlbefinden (Yonah, 1997 zit. nach Morinaj & Hascher, 2018). Jedoch muss das Fehlen von Wohlbefinden nicht zwingend bedeuten, dass ein/e Schüler/-in schulentfremdet ist, da die Konstrukte auch unabhängig voneinander existieren.

Die **Klassenebene** umfasst alle Einflüsse, welche sich im Rahmen der Schulklasse abspielen. Ist das persönliche Verhältnis der Lehrperson zu den Schüler/-innen gestört, kann beispielsweise vermehrt delinquentes Verhalten innerhalb der Klasse beobachtet werden.

Auf **Schulebene** kann beispielsweise eine mangelnde soziale Bindung an die Schule dazu führen, dass die Schüler/-innen ein geringes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule entwickeln.

Ursachen und Konsequenzen sind nicht in jedem Fall trennscharf und es bestehen komplexe Wechselwirkungen. Im letztgenannten Beispiel könnte der Effekt auch in umgekehrter Weise entstehen: Durch das geringe Zugehörigkeitsgefühl entsteht eine mangelnde soziale Bindung an die Schule.

Ursachen

Schulebene

- Grösse der Schule (Newmann, 1981)
- Struktur und Ordnung der Schule (Finn & Voelkl, 1993)
- Wenig soziale Bindung an Schule (Finn, 1989; Hadjar & Lupatsch, 2010)
- Keine Passung in den ‚Schulstandard‘ (Schulz, 2011)
- Geringer Konsens der Schule bezüglich Zielen und Regeln (Newmann, 1981)
- ‚Bevormundende‘ Schule (Calabrese & Seldin, 1986)
- Geringe Entscheidungsstrukturen (John-Akinola & Nic-Gabhainn, 2014; Johnson, 2005)

Klassenebene

- Einstellungen der Peers * (Hadjar & Lupatsch, 2010; Hascher & Hagenauer, 2010; Murdock, 1999; Willms, 2003)
- Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler Beziehung * (Hascher & Hagenauer, 2010)
- Keine Verantwortung der Lernenden (Finn, 1989)
- Keine Entscheidungsmöglichkeiten (Finn, 1989)
- Zufriedenheit mit dem Unterricht * (Schulz & Rubel, 2011)

Individualebene

- Geschlechtsspezifische Unterschiede * (Hadjar & Lupatsch, 2010; Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006; Trusty & Dooley-Dickey, 1993)
- Adoleszenz (Eccles et al., 1993)
- Subjektiver Wert der Schule * (Eccles et al., 1993)
- Externe Kontrolle über das eigene Leben (Ekstrom, Goertz, Pollack, & Rock, 1986)
- Soziale Herkunft * (Hendrix, Sederberg, & Miller, 1990; Hadjar & Lupatsch, 2010)
- Familieneinstellungen und Familienstruktur * (Finn & Rock, 1997)
- Schulische Misserfolgserfahrungen * (Finn, 1989; Wehlage & Rutter, 1986)
- Defizit an sozialer Bindung und Beteiligung (Hascher & Hagenauer, 2010)
- Individuelle Kompetenzen und psychologische Merkmale (Hendrix et al., 1990; Murdock, 1999; Legault et al., 2006; Green-Demers, Legault, Pelletier, & Pelletier, 2008)

Konsequenzen

Schulebene

- Mangelnde Identifikation mit Schule (Finn, 1989; Hadjar & Lupatsch, 2010)
- Geringes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Finn, 1989)

Klassenebene

- Minimale Schüler/innenpartizipation (Murdock, 1999; Newmann, 1992)
- Delinquentes Verhalten (Mahmoudi, Brown, Saribagloo, & Dadashzadeh, 2015; Murdock, 1999)
- Negativer Einfluss auf die Peer- und Lehrpersonen-Schüler/innen-Beziehung (Hascher & Hagenauer, 2010)

Individualebene

- Motivationsabfall bedingt durch Adoleszenz (Eccles et al., 1993)
- Mangel an Bildungsinteresse in der Zukunft (Ekstrom et al., 1986; Frey, Ruchkin, Martin, & Schwab-Stone, 2009)
- Delinquentes Verhalten (Murdock, 1999)
- Schwache schulische Leistung bzw. Leistungsabfall bis hin zu Schulabbruch (Hascher & Hagenauer, 2010; Stamm, 2012; Stamm, Kost, Suter, Holzinger, & Stroezel, 2011; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997)
- Latente Entfremdung (Murdock, 1999; Sidorkin, 2004)

Schulentfremdung

Abbildung 3: Ursachen und Konsequenzen von Schulentfremdung auf der Individualebene, Klassenebene und Schulebene
Aspekte welche im SASAL-Fragebogen erhoben wurden, sind mit * markiert.

3. Entwicklung der Schulentfremdung in der Schweiz

Im Rahmen des SASAL-Projektes interessieren wir uns für den Grad der Entfremdung, welcher für alle untersuchten Schulstufen mittels eines Mittelwertes erhoben wurde. Zunächst das positive Ergebnis: Insgesamt betrachtet ist die Entfremdung in den untersuchten Schüler/-innengruppen relativ gering. So zeigten die Daten des Kantons Bern nach der zweiten Erhebungswelle, dass die Entfremdung mit zunehmendem Alter der Schüler/-innen steigt. Dabei fällt aber auf, dass die Schüler/-innen der Sekundarstufe I in allen Bereichen (Entfremdung vom Lernen, von den Lehrpersonen und Mitschüler/-innen) höhere Entfremdungsmittelwerte aufweisen als die Primarschüler/-innen. Dieser Vergleich ist zulässig, da zwei Kohorten, auf Primar- und Sekundarstufe I, befragt wurden. Jedoch kann aufgrund unserer Daten keine stufenübergreifende Entwicklung der Schulentfremdung aufgezeigt werden, da die befragten Schüler/-innen der Primar- und Sekundarstufe I nicht identisch sind. Die einen Schüler/-innen wurden während der Primarschule (4. bis 6. Klassenstufe), die anderen während der Sekundarschule (7. bis 9. Klassenstufe) jeweils einmal pro Schuljahr befragt.

Jedoch kann eine Entwicklung innerhalb der Kohorte aufgezeigt werden: So stellten wir nach der zweiten Erhebungswelle fest, dass alle drei Entfremdungswerte von der 7. zur 8. Klasse leicht anstiegen – dieser Trend zeigt sich auf der Primarstufe von der 4. zur 5. Klasse nur bei der Entfremdung vom Lernen (vgl. Abb. 4-5). Die Daten der dritten Erhebungswelle bestätigen eine zunehmende Tendenz von Entfremdung, sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe I.

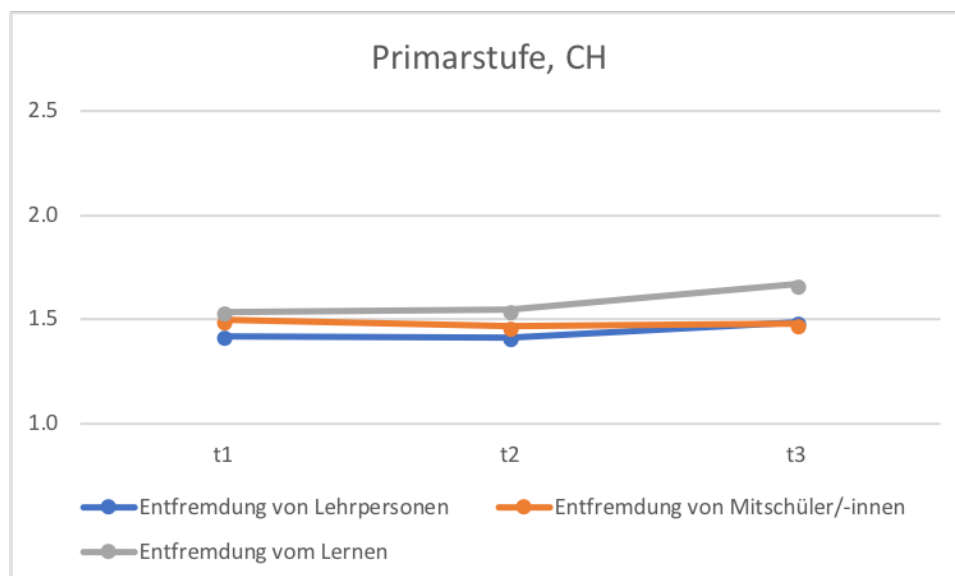


Abbildung 4: Entwicklung der Entfremdung auf Primarstufe

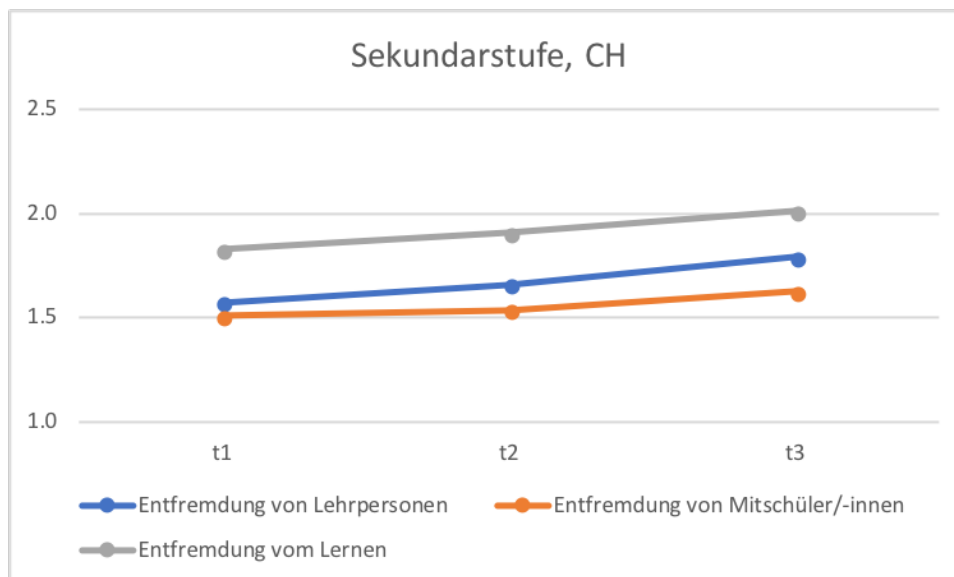


Abbildung 5: Entwicklung der Entfremdung auf Sekundarstufe I

Betrachtet man die drei verschiedenen Entfremdungsdimensionen, so erkennt man, dass die **Entfremdung vom Lernen** in jeder Erhebungswelle am höchsten ist. Wird der Fokus auf den Unterschied von der Primar- zur Sekundarstufe I gelegt, zeigen die Daten den grössten Sprung ebenfalls in der Entfremdung gegenüber dem Lernen. Eine Erklärung kann die Verschiebung der Interessen in diesem Alter sein (Krapp, 1998). Eine andere Transition, die zeitgleich mit dem Beginn der Pubertät statt findet. Die äusseren Veränderungen der Umwelt und die Entwicklung des Körpers gehen mit Veränderungen der Bedürfnisse einher. So gewinnen Freiheit und Selbstbestimmung an Bedeutung. Da das Schulsystem die Erfüllung dieser Bedürfnisse nicht immer in gewünschtem Ausmass gewährleisten kann, steigt die Fehlpassung zwischen der Lernumgebung und den Bedürfnissen der Jugendlichen (Eccles et al., 1993). Als Folge können die Motivation und das Interesse am Lernen abnehmen.

Bezüglich der **Entfremdung von Lehrpersonen** lassen sich im Vergleich von Primarstufe und Sekundarstufe I ebenfalls Unterschiede feststellen. Die stärkere Entfremdung auf der Sekundarstufe I kann unter anderem durch den erhöhten Einsatz von Fachlehrpersonen begründet werden. Die Zunahme an Lehrpersonen kann dazu führen, dass die Beziehung zu einzelnen Lehrpersonen weniger tragfähig und weniger positiv erlebt wird. Konkrete Rückschlüsse der quantitativen Erhebung können aufgrund des Forschungsdesigns (zwei unterschiedliche Kohorten für die Primarstufe und Sekundarstufe I) jedoch nicht gemacht werden. Durch die qualitative Erhebung ergaben sich gewisse Lehrpersonenmerkmale, welche die Schüler/-innen schätzen und andere welche aus Schüler/-innensicht nicht erwünscht sind. Genaueres dazu können Sie im 5. Kapitel (ab S. 13) lesen.

Eine interessante Entwicklung findet sich bei der **Entfremdung von Mitschüler/-innen**. Diese Entfremdung ist über die drei Erhebungswellen am schwächsten ausgeprägt. Eine Erklärung für die geringere Entfremdung von den Mitschüler/-innen in der Primarstufe könnte die höhere Gewichtung der Beziehungen zu den Klassenkamerad/-innen sein. Die jährlich zunehmende Entfremdung in der Sekundarstufe I widerspricht wiederum den empirischen Befunden, welche von einer Zunahme der Bedeutung der Gleichaltrigen während der frühen Adoleszenz ausgehen (Fend, 2000). Eine mögliche Begründung hierfür ist: Die Schüler/-innen fühlen sich lediglich bestimmten Gruppen zugehörig, mit welchen sie Wert- und Lebensvor-

stellungen teilen. Gleichzeitig finden Abgrenzungsprozesse gegenüber anderen Peergruppen statt. Dadurch wird deutlich, dass die Bedeutungszunahme nur bestimmte Peers betrifft. Die Fragen im SASAL-Fragebogen beziehen sich jedoch immer auf die ganze Klasse. Zum Beispiel: „Meine Klasse ist cool.“ oder „Meine Mitschüler motivieren mich.“. Damit wird deutlich, dass die sogenannten „Peers“ für die Schüler/-innen stets wichtig bleiben. Möglicherweise ändern sich im Jugendalter aber die Bezugspersonen innerhalb der Klasse.

4. Ländervergleich

Das SASAL-Projekt (School Alienation in Switzerland and Luxembourg) ist ein bi-nationales Projekt. In Luxembourg wurden in den letzten drei Jahren mit dem gleichen Fragebogen Daten erhoben. Bevor wir die Ergebnisse aus den zwei Ländern vergleichen, wird zuerst das luxemburgische Schulsystem kurz erläutert und dem Schweizer Schulsystem gegenübergestellt.

Das luxemburgische Schulsystem

Das Schulsystem untersteht in Luxembourg dem Bildungsminister. Zwischen dem 4. und 16. Lebensjahr besteht eine Schulpflicht. Dabei wird von mindestens 12 Jahren Schulbesuchszeit ausgegangen. Dieser Zeitraum umfasst die Grundschule (école fondamentale) sowie die Sekundarschule (enseignement post-primaire). Die Sekundarschule ist in fünf verschiedene Bildungswege, nach Niveau und Berufsziel, unterteilt (MENJE & Université du Luxembourg, 2015). Im Anhang auf Seite 24 finden Sie eine Abbildung, welche den detaillierten Aufbau des luxemburgischen Schulsystems darstellt.

Vergleich der Schulsysteme

Die Schweiz und Luxembourg sind beides multilinguale Länder, welche eine ähnliche Kultur pflegen. In beiden Ländern wird deshalb in der Schule mehr als eine Sprache unterrichtet. In Luxembourg ist der Anteil der Population mit Migrationshintergrund höher als in der Schweiz ($\frac{1}{2}$ gegenüber ca. $\frac{1}{3}$). In der Schweiz stammen die immigrierten Familien meist aus dem früheren Jugoslawien und der Türkei (Becker & Beck, 2012), in Luxembourg sind sie häufig portugiesischer Abstammung (Alieva, 2010). Zusammenfassend lassen sich einige Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Bildungssystem von Luxembourg und dem Kanton Bern feststellen (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulsysteme des Kantons Bern und Luxemburg

Gemeinsamkeiten	Unterschiede
<ul style="list-style-type: none"> • Die Schulpflicht beginnt im Alter von 4 Jahren mit der Vorschule/ Kindergarten. • Beide Bildungssysteme sind stark stratifiziert mit mehreren Tracks nach der sechsten Klasse. • Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund gelten als wesentliche Faktoren für Bildungsungleichheiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Kanton Bern geht von elf, Luxemburg von zwölf schulpflichtigen Jahren aus. • Das Bildungssystem im Kanton Bern ist weniger zentralisiert. • Die Schulstrukturen im Kanton Bern weisen eine höhere Heterogenität auf. Luxemburg hat eine einheitlichere Schulstruktur. • Im Kanton Bern ist eine höhere Permeabilität in der Sekundarstufe vorhanden. • Die Wiederholungsrate in der Schweiz beträgt in der Pflichtschulzeit 3%. In Luxemburg ist die Wiederholungsrate mit mehr als 20% in der Primar- und Sekundarschule deutlich höher.

Quelle: Erziehungsdirektion Kanton Bern, 2018; MENJE & Université du Luxembourg, 2015

Vergleich der Entwicklung der Schulentfremdung im Kanton Bern und Luxemburg

Ein Ziel des SASAL-Projektes ist es, mithilfe der Erhebungen in Luxemburg herauszufinden, ob sich eine ähnliche Entwicklung der Schulentfremdung im Kanton Bern wie in Luxemburg zeigt. Wir gehen davon aus, dass sich aus den Ergebnissen weitere Rückschlüsse auf fördernde und hemmende Faktoren der Schulentfremdung in Bezug auf das Schulsystem ergeben. In den Abbildungen 6, 7 und 8 sehen Sie die Gegenüberstellung der Ergebnisse der Entwicklung der Entfremdung vom Lernen, den Lehrpersonen sowie den Mitschüler/-innen im Kanton Bern und in Luxemburg.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Entfremdungswerte in Luxemburg meist gleich oder leicht höher sind als in der Schweiz. Einzige Ausnahme ist die Entfremdung vom Lernen in der Primarschule zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (vgl. Abb. 6). Die Entfremdung vom Lernen ist sowohl in Bern als auch in Luxemburg am deutlichsten ausgeprägt (vgl. Abb. 6). Schüler/-innen, welche vom Lernen entfremdet sind, sehen nur einen geringen Sinn im Lernen, keine Verbindung zwischen dem Lernen in der Schule und ihrer alltäglichen Realität, streben eher selten nach besseren Lernergebnissen und einem erfolgreichen Schulabschluss. Entfremdung vom Lernen hat einen negativen Einfluss auf die Einstellung gegenüber der Schule und vermindert die Lernfreude (Morinaj & Hascher, 2018).

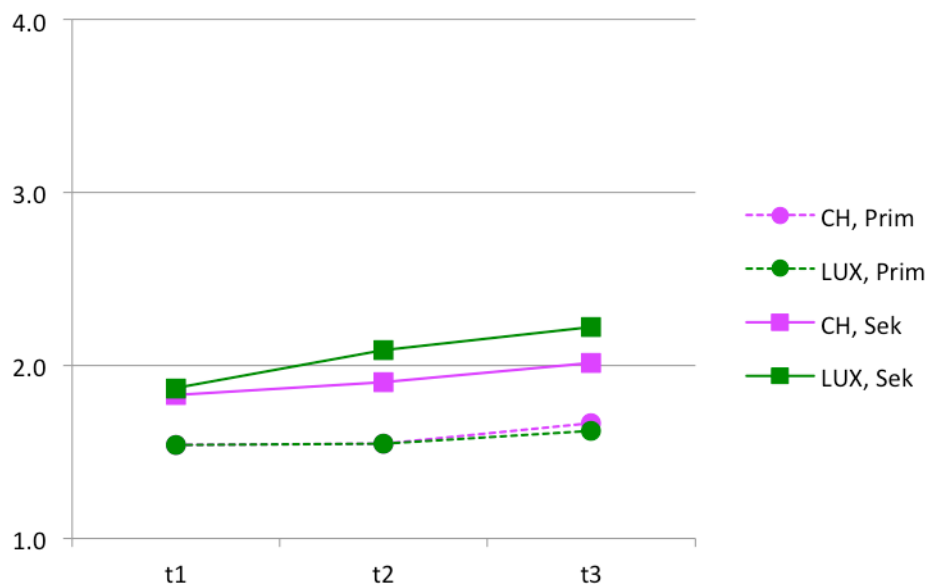


Abbildung 6: Entwicklung der Entfremdung vom Lernen: Ländervergleich im Längsschnitt

In beiden Ländern in der Primarstufe findet eine Abnahme der Entfremdung von Lehrpersonen zum zweiten Erhebungszeitpunkt statt, bevor sich eine neuerliche Zunahme zum dritten Erhebungszeitpunkt abzeichnet (vgl. Abb. 7). Dieser Umstand lässt sich teilweise durch den bevorstehenden Übertritt an die Sekundarstufe I und dem damit verbundenen Selektionsverfahren erklären. Da sich während der 6. Klasse die Rolle der Lehrperson als bewertende und entscheidende Instanz verstärkt, kann eine Distanzierung ihr gegenüber zunehmen. Lehrpersonen können dieser Entfremdung aber vorbeugen, wenn positive und unterstützende Interaktionen stattfinden (Hascher & Hagenauer, 2010).

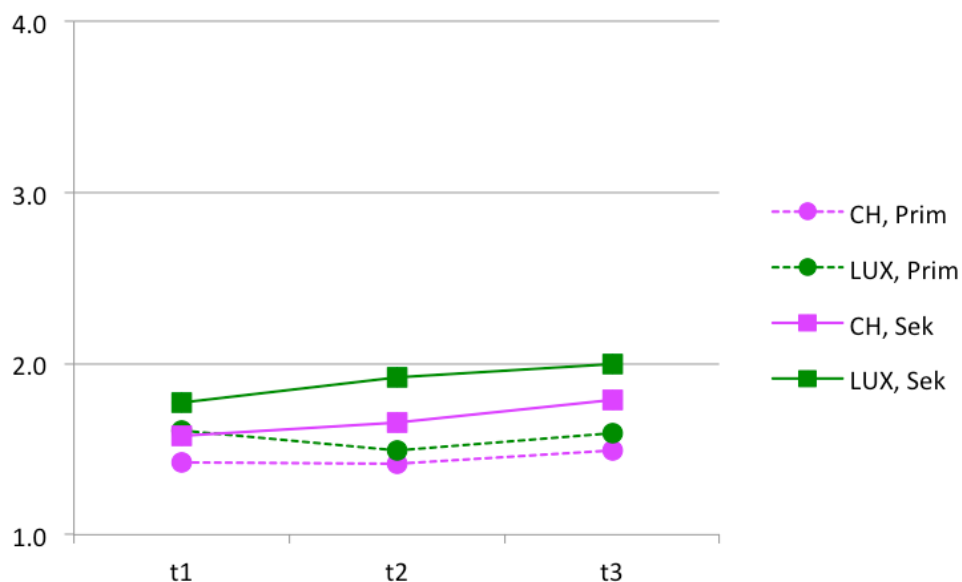


Abbildung 7: Entwicklung der Entfremdung von Lehrpersonen: Ländervergleich im Längsschnitt

In Bern als auch in Luxemburg ist die Entfremdung von Mitschüler/-innen am schwächsten ausgeprägt. Von der 4. zur 5. Klasse findet zudem ein Rückgang statt, gefolgt von einem geringen Anstieg in der 6. Klasse (vgl. Abb. 8). Die Entfremdungswerte der Sekundarstufe I sind in beiden Ländern leicht höher als auf der Primarstufe und nehmen jährlich zu. Dies ist insofern von Bedeutung, als die Folgen der Entfremdung von Mitschüler/-innen mit jenen der

Lehrpersonen vergleichbar sind, denn unterstützende und stabile soziale Interaktionen sind wichtig für das psychische Wohlbefinden des Individuums (Baumeister & Leary, 1995; Hall-Lande, Eisenberg, Christenson, & Neumark-Sztainer, 2007). Fehlen solche Interaktionen, kann dies nicht nur das Wohlbefinden beeinträchtigen sondern auch zu psychischen Gesundheitsprobleme führen, was wiederum Effekte auf zukünftige soziale Interaktionen hat.

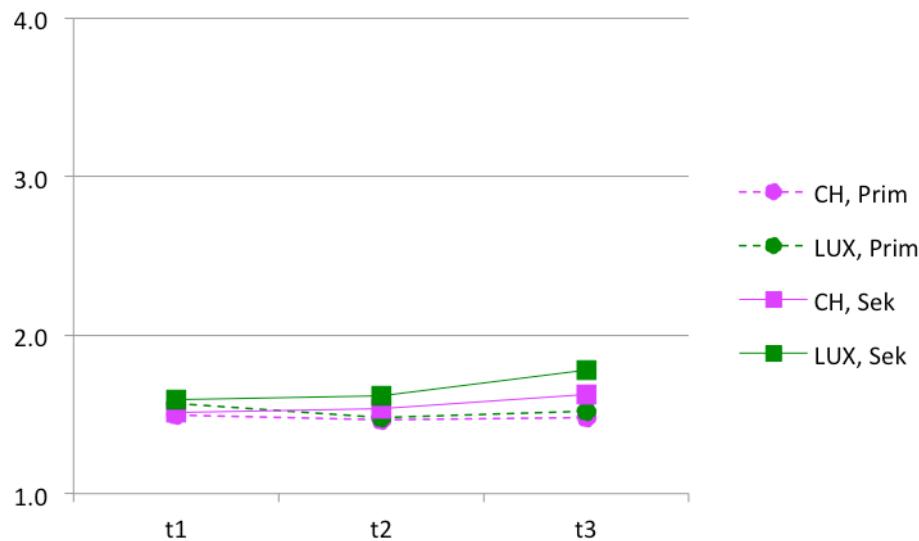


Abbildung 8: Entwicklung der Entfremdung von Mitschüler/-innen: Ländervergleich im Längsschnitt

Abschliessend lässt sich sagen, dass sich in beiden Ländern eine Zunahme der Entfremdung über die Schuljahre hinweg feststellen lässt. Lediglich die Entfremdung von Mitschüler/-innen und Lehrperson zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt während der Primarstufe verläuft etwas anders.

Im Vergleich zu Luxemburg weisen die Schweizer Primarschüler/-innen etwas geringere Entfremdungswerte auf. Etwas ausgeprägter zeigen sich diese auf der Sekundarstufe. Dies kann mit dem Schulsystem zusammenhängen.

Auf Basis unserer Daten kann des weiteren aufgezeigt werden, dass die Entfremdungswerte auf der Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe in allen Entfremdungsdimensionen höher ausfallen. Anders formuliert: Bereits auf Primarstufe lässt sich Entfremdung feststellen und diese nimmt im Laufe der Schulzeit zu. Damit gilt Schulentfremdung als Herausforderung, welche alle schulischen Akteure, und im weitesten Sinne das gesamte Bildungswesen, betrifft. Präventionsarbeit sollte demnach bereits während der Primarschule geleistet werden, insbesondere auf der Sekundarstufe müssen Massnahmen ausgearbeitet werden welche Schulentfremdung sichtbar machen und diesem Phänomen entgegenwirken. In künftigen Studien wäre zu untersuchen, welche präventiven Massnahmen gegen Schulentfremdung auf der Individual- der Klassen- und der Schulebene wirksam sind.

5. Qualitative Erhebung zur Schulentfremdung und den damit verbunden Lehrpersonenmerkmalen

Die Erforschung der Ursachen und Entstehungsbedingungen von Schulentfremdung geben Aufschluss über Präventions- und Interventionsmöglichkeiten. Diese Erkenntnisse ermöglichen Lehrpersonen und weiteren pädagogischen Akteuren einen adäquaten Umgang mit Schulentfremdung. Dies ist wichtig weil sich Schulentfremdung in einer generalisierten negativen Einstellung gegenüber der Schule äussert und zu erheblichen Problemen im Unterricht führen kann. Neben der quantitativen Erhebung wurde im SASAL-Projekt zusätzlich eine qualitative Studie durchgeführt: Im Zuge von Gruppendiskussionen wurden subjektive Einstellungen und Erfahrungen der Schüler/-innen im Hinblick auf die Schule und das Lernen erhoben.

Die Schüler/-innen äusserten während der Gruppendiskussionen auch Aspekte, welche sie an guten Lehrpersonen schätzen. Auf diesen Merkmalen liegt das Augenmerk der folgenden Ausführungen. Finden diese in der Berufspraxis Berücksichtigung, kann Schulentfremdung entgegengewirkt werden.

Theoretische Bezüge zu den Lehrpersonenmerkmalen

In der Schul- und Unterrichtsforschung werden zur Betrachtung von Einflussgrössen und komplexen Wechselwirkungen mehrbenenanalytische Angebots- und Nutzungs-Modelle herangezogen (Lipowsky, 2006). Aus dem unten abgebildeten Modell (Abb. 9) wird ersichtlich, dass die Lehrperson auf Klassenebene mit ihrem spezifischen Professionswissen, ihren Überzeugungen, der Motivation und den selbstbezogenen Kognitionen sowohl die Unterrichtsqualität, als auch den Schulerfolg der Schüler/-innen massgeblich beeinflusst.

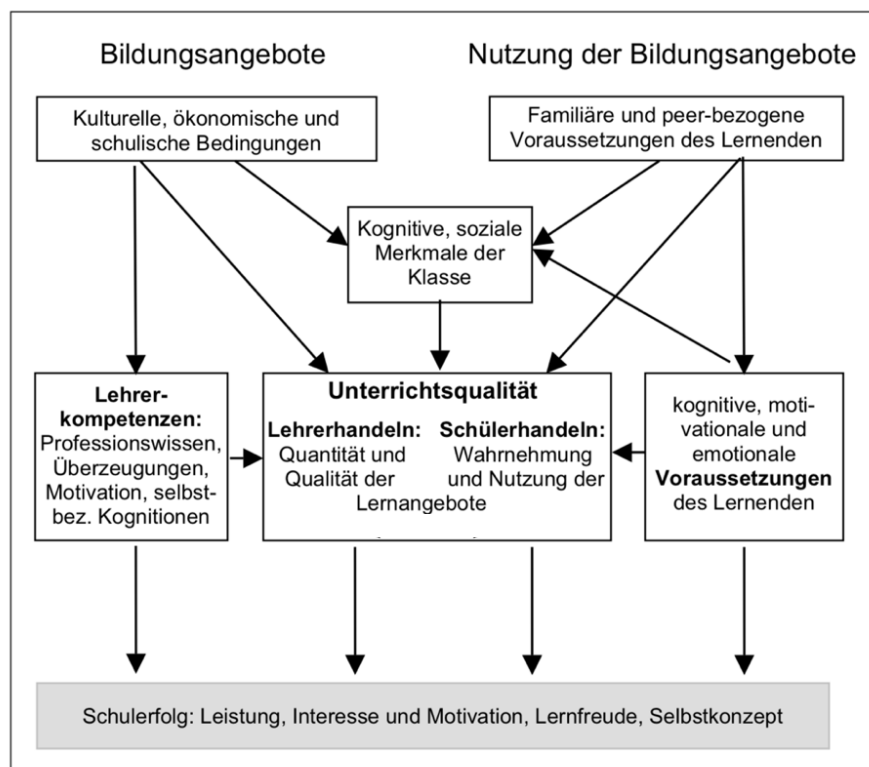


Abbildung 9: Vereinfachtes Angebots-Nutzungs-Modell (Lipowsky, 2006, S. 48)

Method: Gruppendiskussionen

Im Rahmen des SASAL-Projekts interessieren entfremdungsfördernde und entfremdungshemmende Situationen im Schulalltag. Kommunikative Verfahren, wie die Gruppendiskussion, eignen sich besonders, um Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen. Sie finden optimaler Weise in einer offenen, angenehmen Atmosphäre statt. Das Ziel der Diskussionleitung ist es, einen Kommunikationsprozess anzuregen, der einem alltäglichen Gespräch ähnelt. Dabei geht es darum, dass Einzelmeinungen, aber auch Gruppenansichten durch gegenseitiges Erinnern, Ergänzen, Argumentieren und Diskutieren herauskristallisiert werden (Vogl, 2014).

Wenn immer möglich haben wir mit den Schüler/-innen zweimalig zum Thema Schulentfremdung diskutiert (Abb. 10). Die erste Gruppendiskussion fand im zweiten Semester der 6. Klasse statt, daraufhin folgte eine weitere im 7. Schuljahr. Dieser Zeitpunkte wurden gewählt, da der Übertritt an die Sekundarstufe I in der Forschung häufig als Verstärker für die Entfremdung genannt wird.

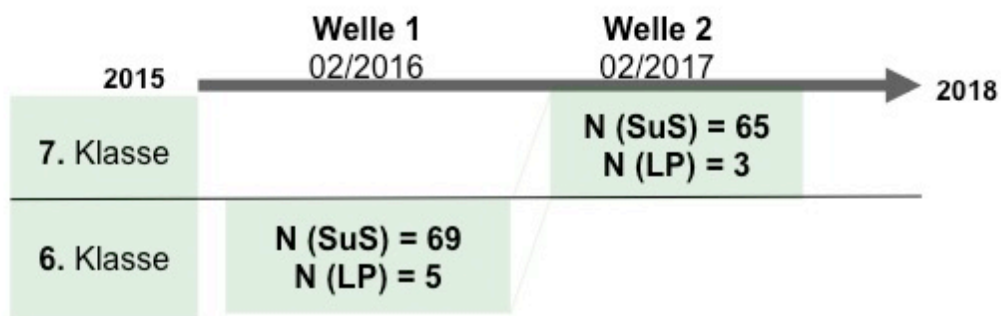


Abbildung 10: Forschungsdesign der qualitativen bi-nationalen SASAL-Studie

Als optimale Gruppengröße werden sechs bis zehn Personen erachtet (Vogl, 2014), weshalb bei unseren Diskussionen die teilnehmenden Schulklassen jeweils in zwei Gruppen aufgeteilt wurden. Bei der Durchführung wurde auf ein gesprächsförderliches Klima geachtet. Dabei ist unabdingbar, dass die Diskussionleitung eine empathische Haltung einnimmt und Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen hat (Vogl, 2014). In vertrauensvollem Rahmen wurde den Schüler/-innen Diskretion über die Aussagen zugesagt, weshalb während den Diskussionen auch keine Lehrpersonen anwesend waren. Zur Beobachtung gruppenspezifischer Prozesse und für die Protokollierung von Sprecherwechseln befand sich neben der Diskussionleitung eine weitere Person im Raum.

In einer Einleitungsphase bewerteten die Schüler/-innen ihr Befinden in Bezug auf «Meine Lehrer und Lehrerinnen», «Meine Klasse», «Wechsel an die Oberstufe» sowie «Lernen und Unterricht». Diese Phase diente sowohl der Fokussierung auf die Gesprächsinhalte, als auch als sogenannter Eisbrecher. Daraufhin eröffnete der Leiter/die Leiterin die Diskussion, welche einem Leitfaden folgte. Dieser regelte gewisse Themenschwerpunkte, beinhaltete jedoch keine feste Reihenfolge der Fragen. Zur Auswertung der Gruppendiskussion wurde die Aufnahmen unter Zuhilfenahme des Protokolls transkribiert und gleichzeitig in Standardsprache übersetzt. Nach der Anonymisierung erfolgte die Inhaltsanalyse nach Mayring (2008).

Ergebnisse

Im Zuge der Gruppendiskussionen äusserten die Schüler/-innen viele Aspekte, welche sie an guten Lehrpersonen schätzen. Finden diese in der Berufspraxis Berücksichtigung, kann Schulentfremdung entgegengewirkt werden. Die von den Schüler/-innen genannten Aspekte lassen sich in drei Kategorien unterteilen.

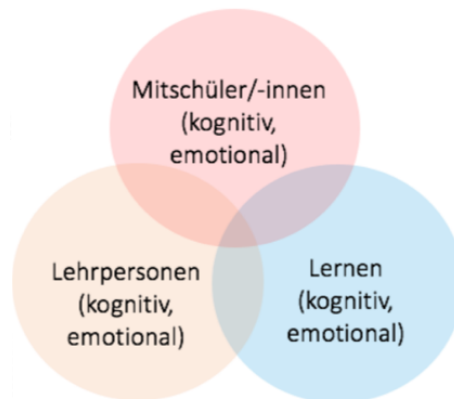


Abbildung 11: Ausschnitt aus dem Schulentfremdungsmodell (Adaptiert von Hascher & Hadjar, 2018, S.180)

a) Professionelles Lehrerwissen

Das professionelle Lehrerwissen bezieht sich auf die Lehrerexpertise. Ein hohes **fachliches Wissen** ist eine wichtige Voraussetzung für flexibles, adaptives und fachlich anregendes Handeln (Lipowsky, 2006). Die Schüler/-innen der Sekundarstufe I geben an, vom spezifischen Wissen und den unterschiedlichen fachlichen Stärken der Lehrpersonen zu profitieren:

F53: Also ich finde es besser, dass man einfach nachher nicht einfach eine Woche lang mit dem gleichen Lehrer einfach immer fünf Lektionen Schule hat // N: ja // sondern ein wenig unterschiedlich und // F49: Ja. // macht auch mehr Spass // N: mhm // #00:22:24-8#

F49: Und die Lehrer haben ja auch Stärken // N: mhm // oder. #00:22:29-1#

*F53: Ist ja nicht jeder gleich // N: ja // (allgemeine Zustimmung) #00:22:31-7#
(W2_030202: 139 – 141)*

Ein weiterer Teil der Lehrpersonenexpertise umfasst das **fachdidaktische Wissen**, also die Befähigung, den Fachunterricht zu gestalten (Lipowsky, 2006). In den Gruppendiskussionen wurden häufig fachdidaktische Aspekte diskutiert, wie am folgenden Zitat zum Fach NMM aufgezeigt werden kann:

M11: Oder als wir gestern im NMM mit diesen Experimenten mit den Magneten gemacht haben // K: Mhm // Finde ich noch cool. #00:10:18-2#

*F15: Wenn man Sachen ausprobieren kann. #00:10:21-0#
(W1_010201: 60 - 61)*

Die qualitativen Daten zeigen auf, dass fachdidaktische Aspekte besonders bei den Schüler/-innen der Sekundarstufe I differenziert diskutiert werden. Dies ist vermutlich auf den Umstand zurückzuführen, dass sie aufgrund der Organisation der Sekundarstufe I mit zahlreichen Fachlehrpersonen eine bessere Vergleichsbasis für das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen haben.

Das **pädagogische Wissen** wiederum umfasst Kenntnisse über das Lernen und Lehren, welche fachunabhängig sind.

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden zahlreiche Aspekte genannt, welche ein positives professionelles Lehrerwissen umschreiben, diese werden nachfolgend aufgelistet:

Die Lehrperson...

- ❖ ist **kompetent** und beherrscht den Unterrichtsgegenstand.
- ❖ ist **innovativ** und passt Unterrichtsinhalte der Zeit an.
- ❖ unterrichtet **altersgerecht**.
- ❖ spricht im Fremdsprachenunterricht in der **Zielsprache**.
- ❖ kennt **unterschiedliche Unterrichtsformen**.
- ❖ entspricht dem Bedürfnis nach **spielerischen Lernmethoden**.
- ❖ integriert **moderne technische Hilfsmittel**.
- ❖ weist eine hohe **Erklärungskompetenz** auf und nimmt sich Zeit, Fragen zu klären.
- ❖ kennt zahlreiche **zielführende Lernstrategien**.
- ❖ vermag Leistungen einzuschätzen und **konstruktives Feedback** und Tipps zu geben.
- ❖ **beurteilt Leistungen umfassend** und reduziert diese nicht nur auf eine Note.
- ❖ weist auf der Sekundarstufe I ein **spezifisches Wissen** auf und unterrichtet Fächer, wo sie ihre Stärken zeigen kann.

b) Lehrerhandeln

Das Lehrerhandeln bezieht sich im Gegensatz zum professionellen Lehrerwissen auf das konkret beobachtbare unterrichtliche Handeln der Lehrperson und wird nach quantitativen und qualitativen Aspekten unterschieden. Das Lehrerhandeln hat einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsqualität (vgl. Abb. 11).

Das Ausmass an Lerngelegenheiten sowie die Lernzeit sind die Basis für den Aufbau von Wissen. Die **Quantität unterrichtlicher Lerngelegenheiten** umfasst die effektive Klassenführung, intensive Lernzeitnutzung, die Fokussierung auf inhaltlich relevante Aspekte des Lerngegenstands und die gut strukturierte Unterrichtsgestaltung (Lipowsky, 2006). Nachfolgendes Zitat illustriert die Entstehung negativer Gefühle aufgrund zu knapp bemessener Lernzeit:

F28: Dass man vielleicht auch ein bisschen mehr Zeit hat, weil sie hat wie gesagt, manchmal macht sie recht Druck, LP02, also dass man alles gleich schnell, schnell macht, dass es wirklich nachher gemacht ist. Vielleicht einfach mal mehr Zeit. #00:16:21-9# (W1_020102: 74 - 74)

Nicht die Anzahl an Lerngelegenheiten, sondern qualitative Aspekte der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand werden unter dem Begriff '**Qualität unterrichtlicher Lerngelegenheiten**' gefasst (Lipowsky, 2006). Folgende Qualitätsbereiche wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht: Klassenführung, Förderung der Informationsverarbeitung, Förderung der Lernbereitschaft und Umgang mit Heterogenität. Damit Lehr- und Lernaktivitäten in einem geordneten Rahmen stattfinden können, muss eine möglichst effiziente **Klassenführung** bestehen (Helmke, 2015):

Also ich finde, ein Lehrer sollte nicht allzu streng sein, aber auch nicht all zu lieb, weil wir haben jetzt auch unseren Sportlehrer, der von den Mädchen ist halt manchmal fast zu lieb und ja, dann machen halt ein paar was sie wollen //i: mhm // reden einfach mittendrin und so, und das ist auch nicht gerade gut (W2_030102: 117 - 117)

Die mangelnde Sicherstellung eines geordneten Rahmens, insbesondere die inkonsequente Klassenführung, wird gemäss unserer Daten besonders auf der Sekundarstufe I thematisiert.

Die Förderung der **Informationsverarbeitung** betrifft die Klarheit und Strukturiertheit von Lernprozessen, ausserdem die Konsolidierung und Sicherung von Wissen, damit dieses nachhaltig ist. Nicht zuletzt gilt die kognitive Aktivierung der Schüler/-innen als wichtiges Qualitätsmerkmal (Helmke, 2015):

...also wenn man ihn fragt, ob man es auf Deutsch sagen darf, probiert er uns dann immer dazu zu bringen, dass wir's dann wirklich auf Englisch [sagen]. (W2_030102: 91 - 91)

Die Förderung der **Lernbereitschaft** vollzieht sich über die intrinsische und extrinsische Motivierung. Ausserdem hat ein lernförderliches Klima Einfluss auf die Lernbereitschaft und das Lernvermögen der Schüler/innen. Auch die Schüler/-innenorientierung, basierend auf gegenseitigem Respekt, Verantwortungsübernahme und Fürsorge, wirkt sich positiv auf die Lernbereitschaft aus (Helmke, 2015). Im Zuge der Gruppendiskussionen nennen die Schüler/-innen im Zusammenhang mit den Lehrpersonen zahlreiche Aspekte, welche sich auf ihre Lernbereitschaft auswirken.

Also mich dünkt, ein guter Lehrer ist halt einfach jemand, der seinen Job wirklich gern macht und man das auch merkt. (W2_030102: 92 - 92)

Besonders oft wird erwähnt, dass sie sich Lehrpersonen wünschen, welche eine gewisse Lockerheit, Flexibilität und ein hohes Mass an Motivation mitbringen.

Im Umgang mit **Heterogenität** in Schulklassen muss eine optimale Passung erreicht werden und eine stimmige Angebotsvariation vorliegen, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler/-innen gerecht zu werden (Helmke, 2015).

Oder was ich auch sehr gut finde, man hat im- im Math und im Deutsch so ein- haben wir so Dossiers bekommen und da können wir selbst entscheiden, woran, dass wir arbeiten wollen und wo dass unsere Schwächen sind, dort noch trainieren. #00:12:04-2# (W1_020201: 41 - 41)

Der Umgang mit Heterogenität findet bei den Schüler/-innen der Primarstufe Beachtung und wird insbesondere in Bezug auf Leistungsheterogenität diskutiert. Nach der Sekundarstufentransition und der Zuteilung zu Sekundar- und Realklassen flaut die Diskussion zu dieser Thematik ab.

Im Bereich Lehrerhandeln konnten während den Gruppendiskussionen folgende Merkmale identifiziert werden, welche der Entfremdung entgegenwirken:

Die Lehrperson...

- ❖ unterstützt die Schüler/-innen bei **schulischen und ausserschulischen Problemen** und bezieht sie in den Lösungsprozess mit ein.
- ❖ schätzt die Schüler/-innen gut ein, **unterstützt** sie bei Problemen und Unklarheiten.
- ❖ etabliert eine positive **Fehlerkultur**.
- ❖ ermuntert die Schüler/-innen zu **gegenseitiger Hilfestellung** und fördert alle gleichermassen.
- ❖ ist **streng, fair, transparent und konsequent**.
- ❖ **erwartet gute Leistungen**, ohne die Schüler/-innen zu überfordern und unter Druck zu setzen.
- ❖ Schüler/-innenleistungen werden **wertgeschätzt**.
- ❖ ermöglicht es, dass die Schüler/-innen ihre **Talente und Begabungen** einbringen und ausleben können.
- ❖ ermöglicht es Schüler/-innen, an den **eigenen Schwächen** zu arbeiten, stellt **Zusatzaufgaben** bereit.
- ❖ nutzt Methoden, damit Schüler/-innen **gemäss ihrem Tempo, Niveau und Lerntypen** arbeiten können.

Fortsetzung auf Seite 19

Die Lehrperson...

- ❖ zeigt auf, warum das Erlernen eines Stoffes **wichtig für die Zukunft** ist (Sinnstiftung).
- ❖ ermöglicht **Austüfteln, Experimentieren, Kreativität** und das **Anwenden** von theoretischem Wissen.
- ❖ ermöglicht **projektartiges Arbeiten**.
- ❖ fördert **kooperative Lernformen**.
- ❖ fördert das Lernen in **authentischen Situationen**.
- ❖ **strukturiert Lerneinheiten** sinnvoll und misst den Aufgaben genügend Bearbeitungszeit bei.
- ❖ spricht und erklärt **klar und deutlich**.
- ❖ schafft **Auflockerungen** mit Spielen, Liedern und Bewegung.
- ❖ **lacht** gemeinsam mit den Schüler/-innen.
- ❖ nimmt nicht alles zu ernst, zeigt eine gewisse **Lockerheit**.
- ❖ ist **fröhlich und motiviert**.
- ❖ verhält sich als **positives Beispiel** für die Schüler/-innen.
- ❖ sorgt auch ausserhalb des eigenen Unterrichts für **Ordnung**.
- ❖ **vermeidet Kollektivstrafen**, bespricht Probleme **individuell** mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern.

c) Beziehungsaspekte zwischen Lehrperson und Schüler/-innen

Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen kann anhand verschiedener Modelle skizziert werden. Wir haben die von den Schüler/-innen geäusserten Aspekte in Bezug auf die Beziehung dem Familien-Modell, dem Partnerschafts-Modell und dem Vertrauens-Modell zugeordnet.

Das **Familien-Modell** orientiert sich an familiären Erziehungstypen. Das Bild der Lehrperson ist demnach familiär geprägt; erzieherische Aufgaben mit entsprechenden Erziehungsmitteln (Gewähren, Loben, Belohnen, Ignorieren, Tadeln und Strafen) und eine starke Lehrerpersönlichkeit stehen im Fokus (Tipker, 2017). Dies zeigt sich anhand des folgenden Beispiels:

F26: Also manchmal finde ich eigentlich auch gut, wenn jetzt zum Beispiel jemand nur Fernseh schaut und so, nachher nur- also eigentlich immer Fernseh schaut und nachher nicht mehr lernt und nachher hat man schlechte Noten, dass nachher einen aufregt, aber das ist man nachher selbst schuld. Ich finde es auch noch gut, wenn die Eltern oder die Lehrperson sagen, sie sollen aufhören und ein bisschen lernen. Weil sonst ist man nicht zufrieden mit sich selbst. #00:53:36-0# (W1_020201: 242 - 242)

Aufgrund der vorliegenden qualitativen Daten kann angenommen werden, dass Schüler/-innen mit zunehmendem Alter vom familiär geprägten Bild der Lehrperson tendenziell abkommen. Primarschüler/-innen thematisieren die Lehrperson eher als Leitfigur.

Das **Partnerschafts-Modell** zeichnet sich durch die Akzeptanz von Widersprüchlichkeiten der pluralistischen und postmodernen Gesellschaft aus. Die Unterrichtskommunikation charakterisiert sich durch ein höfliches, respektvolles und tolerantes Miteinander. Erzieherische Massnahmen beschränken sich auf das Lernen, dadurch bleibt die Lehrperson autoritär, lässt jedoch eine demokratische Beteiligung der Schüler/-innen zu (Tipker, 2017). Zur Illustration dient folgendes Negativbeispiel:

...eben wenn man bloss gestellt worden ist, gibts bei paar so eine ganz grosse Wirkung wie bei mir, wenn jetzt ich hier mal bloss gestellt werden würde von einem Lehrer, dann hätte das bei mir eine ganz grosse Wirkung und hätte wirklich Angst vor dem Lehrer und dann würde ich, dann hätte ich auch nicht Lust in die Schule zu gehen (W2_030102: 147 - 147)

Das **Vertrauens-Modell** fusst auf dem Vertrauen als elementares Merkmal erfolgreicher pädagogischer Interaktion. Vertrauensvolle Beziehungen sind abhängig von situativen und sozialen Faktoren der Lerngruppe. So ist die Qualität der Interaktion auch Sympathien und Antipathien unterworfen (Tipker, 2017):

M5: Also nicht so, so ganz streng. // F49: Es gibt, es gibt ja solche Lehrer, die sind streng, aber nett, können gut erklären und machen es auch gut. Und denen findet man auch ein Vertrauen. // // N: mhmm // Eben genau so wie LPf4 meine ich. #00:45:52-7# (W2_030202: 289 - 289)

Anhand der Gruppeninterviews konnte festgestellt werden, dass sich besonders Schüler/-innen der Primarstufe mit der Thematik des Vertrauens befassen. Vertrauen ist im Vorfeld der Sekundarstufentransition offenbar ein elementares Merkmal, um diesen herausfordernden Prozess zu meistern.

Nachfolgende Faktoren wurden von den Schüler/-innen als zentral bezeichnet, um Schulentfremdung von Lehrpersonen zu vermeiden:

Die Lehrperson...

- ❖ ermöglicht Lerneffekte mit einem **guten Mass an Ernsthaftigkeit und Strenge**, zeigt **klare Grenzen** auf.
- ❖ ermuntert Schüler/-innen zu guten Leistungen, traut ihnen etwas zu, und gibt **Feedback**.
- ❖ unterstützt die Schüler/-innen bei der Planung der Schullaufbahn und zeigt **Perspektiven** auf.
- ❖ hilft aktiv bei der **Lösungsfindung**, so dass sich die Schüler/-innen besser fühlen.
- ❖ lässt die Schüler/-innen die **Konsequenzen ihres Verhaltens** tragen.
- ❖ schreitet bei Streitigkeiten ein und fördert den **Klassenzusammenhalt**.

Fortsetzung auf Seite 21

Die Lehrperson...

- ❖ sorgt für **Wohlbefinden** in der Schule.
- ❖ klärt zwischenmenschliche Probleme und **sucht aktiv das Gespräch**.
- ❖ behandelt die Schüler/-innen **altersgerecht**.
- ❖ bemüht sich Schüler/-innen **gleich** zu behandeln.
- ❖ **nimmt** die Schüler/-innen **ernst** und ist hilfsbereit.
- ❖ schützt und achtet die **Integrität** der Schüler/-innen
- ❖ achtet **Meinungen** der Schüler/-innen und lässt sie zu Wort kommen.
- ❖ ist **geduldig, nimmt sich Zeit** für Anliegen der Schüler/-innen.
- ❖ ist **fair** und nimmt Anliegen der Schüler/-innen ernst.
- ❖ kann in bestimmten Fällen auch die **Diskretion** wahren.
- ❖ betrachten Probleme und Konflikte aus **mehreren Perspektiven**.
- ❖ ist **zuverlässig**.

Fazit

Die quantitativen Daten des SASAL-Projekts konnten auf der Sekundarstufe I höhere Entfremdungswerte als auf der Primarstufe nachweisen. Auch die qualitativen Daten zeigen in Abhängigkeit zum Alter unterschiedliche Bedürfnisse seitens der Lernenden. Als Forschungsdesideratum kann daher die genaue Untersuchung dieser Unterschiede zwischen den Schulstufen formuliert werden, um adäquat auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen zu können.

Die Gruppendiskussionen liefern aus Perspektive der Schüler/-innen zahlreiche Anhaltspunkte für entfremdungsfördernde und entfremdungshemmende Facetten. In der Untersuchung für den vorliegenden Abschlussbericht wurden Lehrpersonenmerkmale in den Fokus genommen, welche im Zusammenspiel mit weiteren sozialen und akademischen Aspekten, aber auch alleine, für Schulentfremdung verantwortlich gemacht werden können.

Folgende Bereiche wurden in Bezug auf die Lehrpersonen analysiert:

- Professionelles Lehrerwissen
- Lehrerhandeln
- Beziehungsaspekte zwischen Lehrpersonen und Schüler/-innen

Entstanden ist eine Liste von Merkmalen, welche Schüler/-innen der Primarstufe und der Sekundarstufe I als wichtig erachten. Dieses Wissen kann den adäquaten Umgang mit Schulentfremdung erleichtern. Sie sollen Ihnen dazu dienen Präventions- und Interventionsmassnahmen in Bezug auf ihr Wissen, Handeln und die Beziehungsarbeit abzuleiten.

6. Rückblick

Im Rahmen des SASAL-Projekt wurden bereits einige Beiträge an Tagungen und Konferenzen gehalten, sowie verschiedene Artikel veröffentlicht. Zusätzlich werden in der Schweiz als auch in Luxemburg Dissertationen im Rahmen des SASAL-Projekts verfasst. Damit Sie einen Überblick über die Publikationen und Beiträge erhalten, listen wir diese hier gerne auf. Bei Interesse schicken wir Ihnen die Texte/Unterlagen gerne zu.

Schriftliche Beiträge

- Morinaj, J., Marcin, K., & Hascher, T. (in press). School alienation, student learning and social behavior in challenging times. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan (Series Eds.) and E. N. Gonida & M. S. Lemos (Guest Eds.), *Advances in Motivation and Achievement Series (Vol. 20): Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Morinaj, L., & Hascher, T. (2017). Student well-being and school alienation. In J. Marcionetti, L. Castelli & A. Crescentini (Eds.), *Well-being in education systems (pp. 56–61)*. Florence, Italy: Hogrefe Editore.
- Hascher, T., & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60, 171-188. doi: 10.1080/00231881.2018.1443021
- Morinaj, J., & Hascher, T. (2018). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., & Marcin, K. (2017). School Alienation: A Construct Validation Study. *Frontline Learning Research*, 5, 36-59. doi: 10.14786/flr.v5i2.298

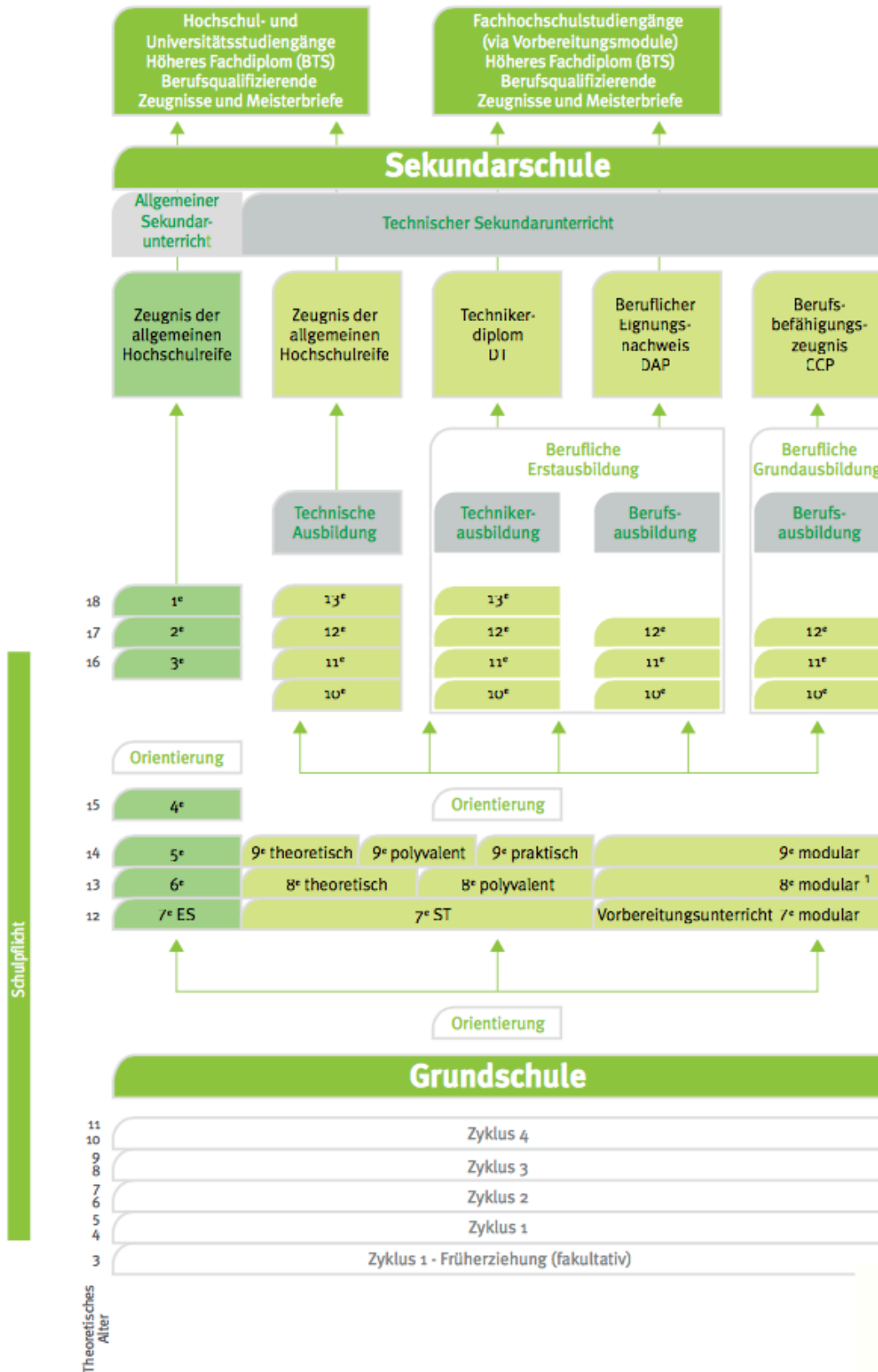
Mündliche Beiträge

- Morinaj, J., & Hascher, T. (August, 2018). *Primary and secondary students' well-being and school alienation*. 16th International Conference on Motivation (ICM). Aarhus, Denmark.
- Hadjar, A. & Scharf, J. (Juli, 2018). *The Concept of Values of Education and Its Role in the Reproduction of Educational Inequalities*. Vortrag im Rahmen der Sitzung des Research Committee RC55 'Social Psychology' am World Congress of Sociology 'Power, Violence and Justice: Reflections, Responses and Responsibilities', International Sociological Association. Toronto, Canada.
- Morinaj, J., Marcin, K., & Hascher, T. (Juni, 2018). *School alienation and student classroom participation*. Congress of the Swiss Society for Educational Research (SGBF). Zürich, Switzerland.
- Hadjar, A. & Scharf, J. (März, 2018). *Schulentfremdung im Luxemburgischen Sekundarbereich: Eine domänenspezifische Betrachtung ausgewählter Ursachen und Wirkungen*. Vortrag im Rahmen des Symposiums «Schulisches Engagement und Schulentfremdung: Ergebnisse empirischer Forschung aus der Schweiz, Deutschland und Luxemburg» (organisiert von Elena Markarova, Fachhochschule Nordwestschweiz) an der Jahreskonferenz der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) 2018 "Professionelles Handeln als Herausforderung für die Bildungsforschung", Institut für Bildungswissenschaften. Basel, Switzerland.
- Morinaj, J., & Hascher, T. (Februar, 2018). *Schulentfremdung und Mitarbeit im Unterricht*. Conference of Society for Empirical Educational Research (GEBP). Basel, Switzerland.
- Hadjar, A. & Hascher, T. (Januar, 2018). *School Alienation as a predictor of early school leaving*. Vortrag im Rahmen der Sitzung zu „Processes of school (dis)engagement“ an der Final RESL.eu project (Reducing Early School Leaving in Europe) conference "Reducing Early School Leaving in the EU: A Comparative Qualitative and Quantitative Research", University of Antwerp/CeMIS Centrum voor Migratie en Interculturele Studies. Antwerp, Belgien.
- Morinaj, J., & Hascher, T. (November, 2017). *Student well-being and school alienation*. International Conference on Well-being in Education Systems. Locarno, Switzerland.
- Hadjar, A. & Scharf, J. (August/September, 2017). *School alienation, school structures and school deviance in Luxembourg*. Vortrag an der 13. Konferenz der European Sociological Association "(Un)Making Europe: Capitalism, Solidarities, Subjectivities", Panteion University of Social and Political Science and Harokopio University, Athen, Griechenland.
- Hadjar, A. (Juni, 2017). „Why School?“ *Various Aspects of School Disengagement and Alienation from School*. Session am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 2017 „Lernzeiten – Zeit für Bildung und Erziehung?“. Fribourg, Switzerland.
- Hadjar, A., Grecu A., & Scharf, J. (Juni, 2017). *School alienation and school deviance in Luxembourg: A multi-level analysis of classroom composition effects*. Vortrag am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) 2017 „Lernzeiten – Zeit für Bildung und Erziehung?“. Fribourg, Switzerland.

- Morinaj, J., Marcin, K., & Hascher, T. (Juni, 2017). *School alienation in primary and secondary school in the Swiss canton of Bern: Individual factors*. Congress of the Swiss Society for Educational Research (SGBF). Fribourg, Switzerland.
- Hadjar, A., Grecu A., & Scharf, J. (Januar, 2017). *School Alienation: Causes and Consequences*. Vortrag am Internationalen Symposium "School Drop-Out, School Alienation and Diversity", University of Luxembourg, Research Unit Education, Culture, Cognition and Society, Institute of Education and Society (InES) and Institute for Teacher Professionalization and Psychology of Education (TPPE). Esch-Belval, Luxembourg.
- Morinaj, J. & Marcin, K. (Oktober, 2016). *Schulentfremdung in der Primar- und Sekundarstufe*. Forschungskolloquium Pädagogische Hochschule Luzern. Luzern, Switzerland.
- Marcin, K. (September, 2016). *School Alienation at the Transition from Primary to Secondary School*. Beitrag an der der Pre-Conference der 81. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF 2016), Rostock, Germany.
- Morinaj, J. (September, 2016). *Schulentfremdung in der Schweiz und in Luxemburg: Eine Studie zur Konstruktvalidität*. Beitrag an der Pre-Conference der 81. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF 2016). Rostock, Germany.
- Morinaj, J., & Marcin, K. (September, 2016). *Schulentfremdung in der Schweiz und in Luxemburg: Eine Analyse der Situation von Kindern und Jugendlichen in Primarschulen und Sekundarschulen 2015 bis 2018*. 81st Conference of the German Society of Education, Section of Empirical Educational Research (AEPF). Rostock, Germany.
- Hadjar, A., Grecu A., & Scharf, J. (August, 2016). *School Alienation and Values of Education: Two concepts for the study of risk groups in Luxembourg and Switzerland*. Vortrag an der Annual ECER Conference, European Educational Research Association, "Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers". Dublin, Ireland.
- Marcin, K. (August, 2016). *School Alienation in Switzerland and Luxembourg (SASAL): Exploring the Impact of the Transition from Primary to Secondary Education*. Beitrag an der International Pre-Conference on Motivation (ICM). Thessaloniki, Greece.
- Morinaj, J. (August, 2016). *School alienation in Switzerland and Luxembourg: A construct validation study*. Beitrag an der International Pre-Conference on Motivation (ICM). Thessaloniki, Greece.
- Marcin, K., Morinaj, J., & Hascher, T. (Juni, 2016). *Schulentfremdung in der Schweiz und in Luxemburg: Eine Analyse der Situation von Kindern und Jugendlichen in Primarschulen und Sekundarschulen 2015 bis 2018*. Einzelbeitrag am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF). Lausanne, Switzerland.
- Hadjar, A. (April, 2016). *Vorstellung des SASAL-Projekts*. Wissenschaftliche Jahrestagung „Bildungspolitische Reformen: Ergebnisse, Handlungsbedarfe und Potenziale“, Leibniz-Forschungsverbund „Bildungspotenziale“ (LERN 2016), Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi), Bamberg, Germany.

Anhang

Das luxemburgische Schulsystem



Quellenverzeichnis

- Alieva, A. (2010). *Educational inequalities in Europe: Performance of students with migratory background in Luxembourg and Switzerland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Becker, R., & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Eds.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 137–163). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Calabrese, R. L., & Seldin, C. A. (1986). Adolescent alienation: An analysis of the female response to the secondary school environment. *The High School Journal*, 69, 120–125.
- 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. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske und Budrich.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62, 249–268.
- 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* (pp. 97–131). 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.
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D. & Pelletier, L.G. (2008). Factorial invariance of the academic amotivation inventory across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 68, 862–880.
- Hadjar, A., & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen: Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulfremdung und Geschlechterrollen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 599–622.
- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42, 265–286.
- Hascher, T. & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60, 1–18.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49, 20–232.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Verber: Klett und Kallmeyer
- Hendrix, V.L., Sederberg, C.H. & Miller, V.L. (1990). Correlates of commitment/alienation among high school seniors. *Journal of Research and Development in Education*, 23, 129–135.
- John-Akinola, Y. O. & Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: a cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, 1–10.
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology and Society*, 8, 179–189.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185–201.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In Allemann-Ghionda, C. (Hrsg.) & Terhart, E. (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim und Basel: Beltz
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mahmoudi, H., Brown, M. R., Saribagloo, J. A., & Dadashzadeh, S. (2015). The Role of School Culture and Basic Psychological Needs on Iranian Adolescents' Academic Alienation: A Multi-Level Examination. *Youth & Society*. doi: 10.1177/0044118X15593668
- MENJE & University of Luxembourg (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der Chiffres Clés de l'Education Nationale*. Luxembourg: MENJE.
- Morinaj, J & Hascher, T. (2018). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 1–22.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62–75.
- Newmann, F.M. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546–564.
- Newmann F.M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Schulz, L.L. (2011). Targeting School Factors that Contribute to Youth Alienation: Focused School Counseling Programs. *Journal of Instructional Psychology*, 38, 75–83.
- Schulz, L.L. & Rubel, D.J. (2011). A phenomenology of alienation in high school. *Professional School Counseling*, 14, 286–298.
- Sidorkin, A.M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. Retrieved from <http://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/12>.
- Stamm, M., Kost, J., Suter, P., Holzinger, M., & Stroezel, H. (2011). Dropout CH: Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 187–202.
- 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.
- Tipker, C. (2017). Pädagogische Leitbilder und Lehrstile als Grundlage professioneller Beziehungsgestaltung. Interdisziplinäre und literarische Denkanstöße zum Primat der Beziehung. URN: um:nbn:de:0111-pedocs-148267
- Trusty, J., & Dooley-Dickey, K. (1993). Alienation from school: An exploratory analysis of elementary and middle school students' perceptions. *Journal of Research & Development in Education*, 26, 232–242.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87, 374–3
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>



Danksagung

An dieser Stelle danken wir Ihnen und Ihren Schüler/-innen nochmals sehr für die Teilnahme an den Befragungen. Auch den Studierenden, die uns während den zahlreichen Befragungen begleitet und unterstützt haben, danken wir von Herzen.

Herzliche Grüsse,
Ihr SASAL Team Bern

Projektleitung Bern
Prof. Dr. Tina Hascher

Projektteam Bern
Julia Morinaj
Kaja Marcin
Talia Stadelmann
Angela Aegerter



^b
**UNIVERSITÄT
BERN**

Projektleitung Luxembourg
Prof. Dr. Andreas Hadjar

Projektteam Luxembourg
Alyssa Laureen Grecu
Jan Scharf

Kontakt
SASAL
Universität Bern
Institut für
Erziehungswissenschaft
Fabrikstrasse 8
CH-3012Bern
sasal@unibe.edu.ch
www.edu.unibe.ch/sasal

 Fonds National de la
Recherche Luxembourg

 FNSNF

FONDS NATIONAL SUISSE
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDO NAZIONALE SVIZZERO
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION