

Hans Merkens

## SCHWIERIGE SCHÜLER PROBLEME EINES VERGLEICHS IN VERSCHIEDENEN KULTUREN AM BEISPIEL VON DATEN AUS FRANKFURT/O UND ŚLUBICE

Vergleiche Jugendlicher aus verschiedenen Ländern in bezug auf ein bestimmtes Merkmal bereiten bei quantitativ angelegten Untersuchungen allein schon deshalb Schwierigkeiten, weil es große Probleme bereitet, faire Meßinstrumente zu konstruieren. Mit fair wird dabei ein Meßinstrument bezeichnet, welches in den verschiedenen Ländern bei den Befragten bzw. Beteiligten unabhängig von kulturellen Differenzen das gleiche mißt, wie das beispielsweise bei physikalischen Meßinstrumenten der Fall ist. In den Sozialwissenschaften sind die Probleme beim Gewinnen solcher Meßinstrumente dadurch erschwert, daß kulturelle Differenz das Bestimmen von Äquivalenz über die Differenz der Kulturen hinweg beeinträchtigt<sup>1</sup>. Im Anschluß an Malpass, Pooringa<sup>2</sup> kann beim Versuch, diese Aufgabe zu lösen, nach funktionaler, konzeptueller und metrischer Äquivalenz differenziert werden. Um die Abstraktheit einer solchen Darstellung zu verringern, werden die drei Aspekte der Äquivalenz im folgenden bezogen auf den Gegenstand einer konkreten Untersuchung diskutiert. Dabei wird sich dann auch zeigen, welcher Typ von Schüler als schwierig bezeichnet wird. Daran schließt sich eine Darstellung von Ergebnissen an, bei der es sich um eine Anwendung der vorgenommenen Bestimmung der Äquivalenz auf Untersuchungsdaten handelt.

---

<sup>1</sup> Vgl. H. Merks, F. Schmidt, *Jugend in Polen und Deutschland - Methodische Probleme einer vergleichenden Studie*, [In:] *Młodzię w okresie przemian społecznych*, Hrsg. E. Hajduk, F. Pastwa, Z. Wolk, Zielona Góra 1994.

<sup>2</sup> R. S. Malpass, Y. H. Poortinga, *Strategies for Design and Analysis*, [In:] *Field Methods in Cross Cultural Research*, Hrsg. W. J. Lonner, J. W. Berry, Beverly Hills 1986, s. 66 ff.

# 1. Die Bestimmung verschiedener Äquivalenztypen

## 1.1. Zur funktionalen Äquivalenz des „schwierigen Schülers“ im deutsch-polnischen Kulturvergleich

Funktionale Äquivalenz ist immer dann gegeben, wenn der Gegenstand der Untersuchung in den verschiedenen Gesellschaften, die in die Untersuchung einbezogen sind, die gleiche Bedeutung hat. Diese Bestimmung entstammt der Kulturanthropologie und ist auf die kulturvergleichende Psychologie übertragen worden<sup>3</sup>. So kann die Rolle des Schülers in verschiedenen Gesellschaften eine andere sein. Ein Schulsystem, welches sich in erster Linie als Institution mit dem Ziel der Auslese begreift, wird Schüler als für ihren eigenen Lernerfolg verantwortlich ansehen. Ein Schulsystem, welches sich in erster Linie als pädagogisch verantwortlich für die Förderung der Schüler nach ihren Begabungen begreift, wird demgegenüber Schüler als Partner ansehen, die zu fördern sind. Schwierige Schüler werden in beiden Fällen anders definiert werden. Im ersten Fall ist derjenige Schüler schwierig, der zwar genial ist, sich aber den Anstrengungen der Schule verweigert, weil ein auf Förderung der Besten angelegtes System keine pädagogische Unterstützung kennt, dennoch aber davon ausgeht, daß die Besten sich in Selbstaulesen durchsetzen werden. Im zweiten Fall wird der Schüler als schwierig bestimmt werden, der sich der besonderen pädagogischen Förderung zu entziehen versucht. Darüber hinaus gibt es Schüler, die sich den sozialen Anforderungen der Schule verweigern oder gegen diese revoltieren. Diese Schüler können in allen Schulsystemen unabhängig von deren pädagogischer Konzeption als schwierig angesehen werden. Daneben gibt es einen weiteren allgemein als schwierig zu kennzeichnenden Typ des Schülers. Das sind diejenigen Schüler, welche systematische Defizite in bezug auf die Anforderungen des Systems aufweisen, die man als Behinderung kennzeichnen kann. Die Abgrenzung zu diesem zweiten Typ wird im folgenden Abschnitt bei der Erörterung der konzeptuellen Äquivalenz erfolgen. Als funktional äquivalent wird ein Konzept des schwierigen Schülers gewählt, das dessen Anpassungsprobleme unter sozialen Aspekten in den Mittelpunkt stellt.

Im folgenden wird davon ausgegangen, daß sowohl das polnische als auch das deutsche Schulsystem heute die individuelle und soziale Förderung der Schüler zum Ziel haben. Als schwierig werden deshalb diejenigen Schülerinnen und Schüler bezeichnet, welche in ihrer sozialen Anpassung an die Schule nicht den normativen Vorgaben entsprechen. Es wird also eine institutionenbezogene Bestimmung des Adjektivs schwierig gewählt und mit abweichend umschrieben. Dabei wird wiederum davon ausgegangen, daß solche Abweichungen in bezug auf vom für normal gehaltenen Schülerverhalten in beiden Gesellschaften ähnlich definiert werden.

<sup>3</sup> Vgl. J. W. B e r r y, *Introduction to Methodology*, [In:] *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Hrsg. H. C. Triandis, J. W. Berry, vol. 2, Boston 1980.

## 1.2. Zur konzeptuellen Äquivalenz des „schwierigen Schülers“

Konzeptuelle Äquivalenz ist dann gegeben, wenn die Bedeutung eines Verhaltens in den untersuchten Gesellschaften ähnlich oder gleich ist. Als schwierig können Schüler beispielsweise gelten, weil sie Lernschwierigkeiten oder andere Behinderungen aufweisen. In diesem Fall gibt es in bestimmten Gesellschaften so etwas wie einen „objektiven“ Grund, Schwierigkeiten zu unterstellen, obwohl das in anderen Gesellschaften nicht ähnlich gesehen werden muß. Ein Beispiel, welches diesen Tatbestand verdeutlicht, ist der Umgang mit dem Phänomen „Legasthenie“ in den 70er Jahren in der damaligen Bundesrepublik Deutschland. Zwar wurde in der Praxis des Unterrichtens davon ausgegangen, daß es Legasthenie gebe, aber es gelang nicht, eine zufriedenstellende Definition zu gewinnen. Trotzdem wurden Schülerinnen und Schülern, wenn sie eine genügend große Differenz zwischen ihrer mit Intelligenztests ermittelten Intelligenz und ihrer Rechtschreibleistung aufwiesen, sie also schlechtere Rechtschreibleistungen erbrachten als ihrer Intelligenz nach zu erwarten war<sup>4</sup>, ein Bonus der Art gewährt, daß ihr teilweises Versagen in Rechtschreibung nicht in schlechte Schulnoten transformiert wurde, sondern ihnen z.B. in Deutsch eine bessere Note gewährt wurde, als sie auf der Basis ihrer Rechtschreibleistungen verdient hatten. Diese Vorgehensweise bevorzugte Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberschicht, bei denen das Symptom, schlechte Rechtschreibleistungen bei guter Intelligenz, wahrscheinlicher nachzuweisen war als bei solchen aus der Unterschicht. Dadurch konnte das Schulsystem auf den Erwartungsdruck eines bestimmten Teils der Eltern reagieren, welche ohne das Legasthenie-Syndrom geringere Chancen gehabt hätten, ihren Kindern die von ihnen erhofften Schulkarrieren zu eröffnen. Das mag als Hinweis genügen, um zu belegen, daß Lernschwierigkeiten oft in Abhängigkeit vom gesellschaftlichen Umfeld definiert werden und es wenig aussichtsreich erscheint, einen Vergleich zwischen verschiedenen Kulturen bezüglich eines solchen Phänomens vorzunehmen, obwohl innerhalb der Kulturen und der Schulsysteme die Zuschreibung „schwierig“ für Schüler auch häufig über Lernschwierigkeiten erfolgt. Es ist nicht zu erwarten, daß für solche Schwierigkeiten konzeptionelle Äquivalenz zu erreichen ist. Das kann wiederum als Beleg dafür gelten, daß Vergleiche zwischen verschiedenen Kulturen in bezug auf Merkmale einer der Kulturen nie vollständig sein können, sondern eine Beschränkung auf das erfordern, was tatsächlich vergleichbar ist.

---

<sup>4</sup> A. Z i m m e r m a n n, *Legasthenie*, [In:] *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*, Hrsg. H. Sciefele, A. Krapp, München 1981.

Im folgenden wird daher, wie bereits dargelegt worden ist, ein anderer Typ von Schwierigkeiten für den Vergleich ausgewählt, indem diejenigen Schüler als schwierig bezeichnet werden, die in der Schule abweichendes Verhalten zeigen<sup>5</sup>.

Zunächst erscheint es abermals problematisch, davon auszugehen, daß Abweichung und Abweichung in verschiedene Gesellschaften gleich gesehen und definiert wird. So kann die Lebhaftigkeit der Schüler in einem System zu unterdrücken versucht und als schwierig im Sinne von Normabweichung etikettiert werden, und in einer anderen Gesellschaft genau diese Lebhaftigkeit gefordert und dann als normales Verhalten bezeichnet werden. Der Fragebogen, welcher in der Untersuchung eingesetzt wird, über die hier berichtet wird, enthält jedoch Fragen zum abweichenden Verhalten von Schülern, die sowohl in Frankfurt als auch in Slubice mit Sicherheit als normverletzend angesehen werden und bei denen ein prinzipieller Unterschied der Zuschreibung nicht zu erwarten ist. Diese Items werden noch näher erläutert werden. Deshalb reicht an dieser Stelle ein Hinweis auf den allgemeinen Charakter dieser Items aus: Mit ihnen wird erfragt, ob die Schülerinnen und Schüler im Unterrichts- und Schulalltag Normverletzungen praktizieren. Diese Normverletzungen, wie z.B. „Sachen zerstören“, werden konkret erfragt. Deshalb kann angenommen werden, daß auf der Basis der einzelnen Items in diesem Teil des Fragebogens konzeptuelle Äquivalenz gegeben ist, weil die aufgeführten Tatbestände in keiner der beiden Gesellschaften innerhalb der Schulen zum erwünschten bzw. erlaubten Handeln gerechnet werden.

Unter konzeptueller Äquivalenz wird zusätzlich verstanden, daß die den Meßinstrumenten zugrunde liegenden Konzepte in den verschiedenen Gesellschaften auch gleich verstanden werden, d.h. daß es sich um faire Übersetzungen handelt. Als Methode wird im allgemeinen die Rückübersetzung durch einen zweiten Übersetzer angewendet. Dieses ist in bezug auf den Fragebogen, der in Frankfurt bzw. Slubice eingesetzt worden ist, nicht überprüft worden. Insoweit ist ein Mangel zu konstatieren, der bei der konkreten statistischen Kontrolle auf konzeptuelle Äquivalenz im Auge behalten werden muß. Es ist nicht auszuschließen, daß Unterschiede in der Merkmalsausprägung durch unterschiedliche Deutungsgehalte der Items hervorgerufen werden. Es kann in verschiedenen Gesellschaften Sachen geben, deren Zerstörung nicht verboten ist. Legt die Übersetzung eine solche Sache nahe, dann werden die Reaktionen anders ausfallen. Zu prüfen wird also sein, ob bei angenommener konzeptueller Äquivalenz die Reaktionen der Befragten einen gemeinsamen Sinn erkennen lassen.

---

<sup>5</sup> H. F e n d u.a., *Sozialisationsseffekte der Schule, Soziologie der Schule II*, Weinheim 1976.

### 1.3. Metrische Äquivalenz bezüglich des „schwierigen Schülers“

Metrische Äquivalenz ist gegeben, wenn die psychometrischen Eigenschaften eines Instruments in den verschiedenen in die Untersuchung einbezogenen Gesellschaften die gleichen sind. Letzten Endes ist damit der gleiche Zusammenhang der Struktur gemeint<sup>6</sup>. Bezogen auf das Thema „schwierige Schüler“ verbirgt sich dahinter die Frage, ob die Eigenschaften schwieriger Schüler, das sind in diesem Fall verschiedene Verhaltensweisen, in ähnlicher Weise zugeordnet werden oder sich hier zwischen den untersuchten Stichproben Differenzen ergeben. Damit ist vor allem die Frage der Indexkonstruktion angesprochen. Das, was nach der Meinung eines Konstrukteurs inhaltlich ähnlich zu sein scheint, kann sich auf der Basis der Reaktionen von Befragten als nicht zusammenhängend erweisen und letzteres kann in verschiedenen Kulturen auch nochmals zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Die Frage kann auch dahingehend formuliert werden, ob sich für verschiedene Kulturen nachweisen läßt, daß das Syndrom „schwieriger Schüler“ im Sinne abweichenden Verhaltens in zwei, bzw. anderen Fällen auch mehreren Kulturen, auf ähnliche Weise konstituiert. Deshalb ist eine Kontrolle psychometrischer Eigenschaften der Indizes, wie z. B. deren Reliabilität und deren Trennschärfe, dringend geboten. Es können aber auch, um Zuschreibungen wie schwierig zu ermitteln, auf statistische Methoden wie Cluster- oder Faktorenanalysen zurückgegriffen werden, mit denen sich Items auf der Basis statistischer Modelle gruppieren lassen.

## 2. Die Untersuchung

Die Daten, welche im folgenden herangezogen werden, entstammen der Untersuchung Schuljugendlicher in Frankfurt/Oder und Slubice. In beiden Städten an der Grenze zwischen Polen und Deutschland werden jährlich ungefähr 600 Schuljugendliche der Klassen sieben bis zehn befragt. Dabei werden in den Klassen 8 bis 10 nur diejenigen Schülerinnen und Schüler in die Stichprobe aufgenommen, die auch im jeweils vorangehenden Jahr an der Untersuchung teilgenommen haben. Schülerinnen und Schüler, welche die Klasse elf erreichen oder die Schule nicht mehr besuchen, werden nicht weiter befragt.

An ihrer Stelle tritt in jedem Jahr eine neue Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen in die Stichprobe ein. Hier werden nur die Ergebnisse der Befragungen aus dem Jahre 1993 herangezogen. Es wird kein Längsschnittvergleich vorgenommen, sondern alle Auswertungen beziehen sich auf die Querschnittsstichproben des Jahres 1993.

---

<sup>6</sup> J. W. Berry, *op. cit.*

### 3. Ergebnisse

Während nach den Überlegungen zu Äquivalenzkontrolle die Prüfung auf funktionale Äquivalenz eher theoretisch erfolgen muß, kann man konzeptuelle und metrische Äquivalenz empirisch feststellen. Dabei wird in der Regel die metrische Äquivalenz überprüft und von da auf die konzeptuelle zurückgeschlossen. Begonnen werden kann eine Prüfung auf metrische Äquivalenz, indem kontrolliert wird, ob die Items sich in verschiedenen Stichproben in der gleichen Weise zu Indizes zusammenfassen lassen. Indexbildungen können wiederum nach inhaltlichen, dann wird auf der Basis der Aussagen entschieden, welche zusammenzugehören scheinen. Sie können aber ebenso nach statistischen Kriterien erfolgen. In diesem Falle wird auf z. B. der Basis von Korrelationskoeffizienten oder exploratorischen Faktorenanalysen entschieden, welche Items zu einem gleichen Index zu gehören scheinen. Die letztere Vorgehensweise wird im folgenden zuerst gewählt. Dazu werden für beide Stichproben getrennte exploratorische Faktorenanalysen gerechnet und deren Ergebnisse anschließend miteinander verglichen. Die Items, welche abweichendes Verhalten von Schülern erfassen, sind in Tabelle 1 aufgeführt und getrennt nach Stichproben mit den entsprechenden Faktorladungen versehen worden (vgl. Tab 1).

Wie Tabelle 1 zeigt, ergibt sich sowohl in Frankfurt als auch in Słubice eine Lösung mit drei Faktoren. Während in Frankfurt 58,5% der Varianz aufgeklärt werden, sind es in Słubice nur 46%. Bis auf die Anzahl der Faktoren zeigt sich kein einheitliches Bild: Während es in Frankfurt sehr deutlich einen Generalfaktor gibt und der dritte Faktor nur ein Item enthält, verteilen sich die Items in Słubice gleichmäßiger über die drei Faktoren. Wie bei einer solchen Differenz der Lösungen nicht anders zu erwarten ist, zeigt sich auch hinsichtlich der Zuordnung der Items zu den Faktoren keine große Übereinstimmung zwischen beiden Stichproben. Brislin<sup>7</sup> unterscheidet für diesen Fall zwischen core meaning und specific meaning. Core meaning wird in dem Sinne ausgelegt, daß dieser Teil der Struktur für beide interessierenden Kulturen in gleicher Weise gilt, während specific meaning der jeweilige kulturspezifische Teil ist. Damit wird in einer anderen Terminologie eine weitere Entscheidung nahegelegt: Es wird, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, einem emic-approach gefolgt<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> R. W. Brislin, *The Wording and Transition of Research Instruments*, [In:] *Field Methods...*

<sup>8</sup> K. Boehnke, H. Merken, *Methodologische Probleme des Ost-West-Vergleichs am Beispiel der Wertforschung zu Kollektivismus und Individualismus*, „ZSE“ 1994, 14.

Tabelle 1.

*Ergebnisse exploratorischer Faktorenanalysen für die Items  
zum abweichenden Verhalten von Schülern in Frankfurt und Slubice*

Item	Frankfurt			Slubice		
	Faktor			Faktor		
	1	2	3	1	2	3
Sachen wegnehmen abschreiben	.72	.69			.52	.73
Unterschrift fälschen anmachen	.74	.77		.54	.54	
dazwischen reden	.68				.63	
Einrichtung zerstören		.62				.56
Schwächere schikanieren		.80				.70
Pausen überziehen	.74				.64	
Zensur fälschen	.63			.55		
rauchen	.58			.74		
Unterricht nicht folgen	.58			.52		
Lehrer provozieren	.60				.51	
keine Hausaufgaben	.62				.53	
Schule ohne Erlaubnis verlassen	.72			.51		
schwänzen	.71			.60		
Schulgebäude bleiben			.98		.53	

Eine Möglichkeit des Vergleichs hätte auch darin bestanden, die unterschiedlichen Lösungen der Faktorenanalyse als einen Indikator dafür anzusehen, daß die Differenzen zwischen beiden Stichproben in bezug auf das Merkmal „schwieriger Schüler“ groß und weitere Analysen nicht mehr möglich sind.

Als core meaning für schwierige Schüler wurden die Items ausgewählt:

- Unterschrift fälschen,
- Zensuren fälschen,
- rauchen,
- Unterricht nicht folgen,
- Schule ohne Erlaubnis verlassen,
- schwänzen.

Diese Items luden in beiden Stichproben auf dem ersten Faktor und lassen sich zu einem Konzept zusammenfassen, das man mit einer Mischung aus Desinteresse, innerer Emigration und abweichendem Verhalten beschreiben kann. Der Faktor wird „abweichendes Verhalten“ bezeichnet. Der durch eine Addition dieser Items gebildete Index soll dazu dienen, den Grad der Schwie-

rigkeit von Schülern zu bestimmen. Es fällt auf, daß in Slubice core meaning und specific meaning identisch sind, weil alle Items, welche auf dem zweiten Faktor luden, einbezogen werden konnten. Demgegenüber gibt es in Frankfurt noch eine specific meaning. Hier kommen noch Items hinzu, welche eine Konfrontation mit Schule oder Lehrer thematisieren wie z.B. Lehrer provozieren, Pausen überziehen und dazwischen reden.

Ein zweiter Index läßt sich aus den Items bilden, die in Frankfurt auf dem zweiten und in Slubice auf dem dritten Faktor luden. In diesem Fall ist das bei drei Items in der Weise gegeben, daß sie in beiden Stichproben diese Bedingung erfüllen. Es sind die Items:

- Sachen wegnehmen,
- Einrichtung kaputt machen,
- Schwächere schikanieren.

Dieser Faktor wird mit Schülergewalt gekennzeichnet. Wiederum ist core meaning die Lösung von Slubice. In Frankfurt kommt als specific meaning noch das „Anmachen“ hinzu.

Sowohl beim Index „Schülergewalt“ als auch bei dem „abweichendes Verhalten“ kann nach diesen Vorarbeiten von metrischer Äquivalenz ausgegangen werden. Das wird auch durch die Reliabilitätskoeffizienten bestätigt. Wie aber die vorangehenden Überlegungen gezeigt haben, reicht metrische Äquivalenz allein nicht aus, um Vergleiche vorzunehmen. Um auf konzeptuelle bzw. funktionale Äquivalenz hin zu prüfen, ist es zusätzlich erforderlich, über die einfache Zuordnung von Items zu Indizes hinaus zu gehen und den Bedeutungsgehalt, der einem Index gegeben wird, in die Analysen mit einzubeziehen.

Um eine solche Prüfung vorzubereiten, ist für mehrere Itembatterien in der gleichen Weise vorgegangen worden. Dabei hat sich ergeben, daß sich in einer Reihe von Fällen, vor allem bei den Itembatterien, die zur Erfassung der psychosozialen Befindlichkeit eingesetzt werden,

- Sozialer Vergleich,
- Selbstwirksamkeitserwartung,
- Anomie,
- Zukunftserwartungen in beiden Stichproben jeweils einfaktorielle Lösungen ergeben. Bei diesen Indizes können also die Ergebnisse aus den beiden Stichproben völlig unproblematisch miteinander verglichen werden. In anderen Fällen ergaben sich für einzelne Faktoren identische Lösungen, z.B. bei den Wertvorstellungen für

- Leistungsorientierung und
- Religiosität.



Tabelle 2.

*Mittelwerte, Standardabweichungen und Unterschiede  
bei verschiedenen Indizes für Frankfurt und Slubice*

Index	Frankfurt		Slubice		T-Wert	Prob.
	x	s	x	s		
Innere Emigration	19,7	2,7	18,7	3,4	5,18	.000
Schüलगewalt	10,6	1,5	10,5	1,6	1,01	.315
Lehrerautoritarismus	10,5	2,6	9,8	3,1	4,45	.000
Lehrerenomie	7,9	2,9	8,3	1,8	-3,53	.000
Gerechtigkeit	6,0	1,3	5,1	1,2	0,88	.381
Negatives Menschenbild	6,5	1,7	6,0	1,8	4,85	.000
Harmonie	4,8	1,3	4,7	1,3	0,98	.329
Materielle Werte	4,3	1,4	4,8	1,4	-6,27	.000
Religiosität	9,8	2,0	7,2	1,7	23,42	.000
Leistungsorientierung	6,3	1,8	7,3	2,0	-9,54	.000
Zukunftssicht	8,7	2,4	8,7	2,2	0,39	.699
Schulklima	3,9	1,1	3,8	1,1	0,88	.381
Anomie	9,8	2,5	9,6	2,2	1,17	.241
Sozialer Vergleich	9,3	2,5	9,4	2,5	-0,60	.548
Selbstwirksamkeits- erwartungen	11,5	2,4	11,4	2,5	0,76	.449
Instrumentelle Arbeitswerte	3,5	1,4	3,7	1,5	-2,41	.001
Humane Arbeitswerte	3,2	1,2	2,9	1,2	3,41	.023
Eltern ärgern	11,8	2,2	12,1	2,3	-2,28	.000
Elternkonflikte	8,4	2,2	7,6	2,5	5,56	.044
Elternstrafen1	17,7	2,4	18,0	2,4	-2,0	.679
Elternstrafen2	14,7	1,7	14,7	1,7	-0,41	.000
Konsumlesen	9,3	1,8	8,8	1,8	4,58	.673
Konsumessen	5,3	1,4	5,3	1,3	0,42	.273
Schülaggressivität	19,3	3,6	19,5	3,3	-1,1	.000
Lehrerkooperation	10,8	3,0	12,9	3,2	-11,81	.000
Deutschenbild	8,7	2,3	10,2	2,2	-11,10	.000
Negatives Deutschenbild	4,7	1,5	5,0	1,3	-3,87	.000
Polen	11,2	2,7	9,3	2,0	13,71	.000
Negative Polenbild	5,1	1,7	5,1	1,2	0,33	.740
Kulturwechsel	14,6	1,4	14,1	1,6	5,5	.000
Konsumwechsel	4,4	1,3	3,1	1,5	15,45	.000

In der Regel mußte aber beim Bestimmen der Indizes, die in der folgenden Tabelle aufgeführt werden und die den Fundus für die Prüfung auf konzeptuelle und funktionale Äquivalenz bilden, nach der gleichen Methode vorgegangen werden, wie sie oben für das Bestimmen der schwierigen Schüler vorgestellt worden ist: Es sind in jedem Fall für eine Indexbildung nur diejenigen Items herangezogen worden, die in beiden Stichproben auf dem entsprechenden Faktor luden.

Die Daten aus Tabelle 2 laden zu einer vergleichenden Betrachtung ein: Während es beispielsweise bei der Ausprägung der psychosozialen Befindlichkeit keine Unterschiede zwischen den beiden Stichproben gibt, zeigen sich solche sehr deutlich bei den Wertvorstellungen. In anderen Bereichen ist die Aussage nicht so eindeutig möglich wie in diesen beiden Fällen. Solche Vergleiche sind aber aus zwei Gründen in dieser Form nicht möglich. Der erste ist das Thema dieses Beitrages, es kann nur verglichen werden, wenn Äquivalenz gesichert ist. Der zweite ist im Charakter der Stichproben zu sehen, aus denen die Daten entnommen werden. Bei den Stichproben, welche in Frankfurt und Slubice gezogen worden sind, handelt es sich technisch gesehen um gelegentliche Stichproben. Diese sind keineswegs repräsentativ für die Schuljugendlichen in beiden Städten. Die Zusammensetzung der Grundgesamtheit ist auch unbekannt. Deshalb ist ein Vergleich der Resultate, obwohl er in Tabelle 2 eingetragen worden ist, so nicht möglich. Soll ein Vergleich zwischen beiden Städten vorgenommen werden, und stehen keine anderen als die hier vorhandenen Stichproben zur Verfügung, dann müssen offensichtlich noch weitere Vorarbeiten getätigt werden. Radikaler kann man auch fragen, ob es auf der Basis von Stichproben, wie sie in Frankfurt und Slubice gezogen worden sind, überhaupt die Möglichkeit gibt, Aussagen über schwierige Schüler im Vergleich zwischen beiden Orten zu gewinnen.

Ein Weg, der möglich ist, soll im folgenden aufgezeigt werden: Er besteht darin, die Stichproben daraufhin zu analysieren, ob schwierige Schüler in einer ähnlichen Weise hinsichtlich der Ursachen von schwierig definiert werden, oder ob sich in jeder Stichprobe ein anderes Syndrom der Bestimmung von schwierig zeigt. Die metrische Ebene wird also verlassen und zu der konzeptuellen vorangeschritten. Eine Methode, um Vergleiche, auf dieser Ebene durchzuführen, sind multiple Regressionsanalysen. Diese sind auf folgende Weise begonnen worden:

Von den Schülerinnen und Schülern liegen für beide Stichproben Informationen verschiedener Art vor:

1) Gibt es einen Index, mit dessen Hilfe deren Schwierigkeit in der benannten Weise gemessen werden kann.

2) Liegen Indizes vor, die ihre psychosoziale Befindlichkeit beschreiben:

- Anomische Tendenzen,
- Sozialer Vergleich,
- Selbstwirksamkeitserwartungen,
- Zukunftsbefürchtungen,
- Gerechtigkeit der Behandlung.

3) Liegen Indizes vor, die die Situation der Schüler in der Schule erfassen:

- Schülergewalt,
- Schülerverhalten,
- Lehrerautoritarismus,
- Lehreranomie,

- Lehrerzusammenarbeit,
- Schulklima.

4) Gibt es Indizes, mit deren Hilfe die Situation in Familien beschrieben werden kann:

- Eltern ärgern,
- Konflikte mit Eltern,
- Familienklima,
- Elternstrafen 1,
- Elternstrafen 2,
- Soziale Kontrolle.

5) Gibt es Indizes, mit deren Hilfe sich das Freizeitverhalten und die Orte erfassen lassen, an denen die Schüler ihre Freizeit verbringen:

- Treffs 1-3,
- Konsumieren,
- Spielen,
- Aggressives Verhalten.

6) Gibt es Indizes, mit deren Hilfe sich die Geldausgaben in der Freizeit erfassen lassen:

- Konsumausgaben für Bücher, Comics,
- Konsumausgaben für fast food, Eis.

7) Gibt es Indizes, mit deren Hilfe die Wertvorstellungen der Jugendlichen in unterschiedlichen Dimensionen gemessen werden:

- Religiosität,
- Leistungsorientierung,
- Harmonie,
- Materielle Werte,
- Instrumenteller Wert von Arbeit,
- Humaner Wert von Arbeit,
- Individualismus,
- Kollektivismus.

Diese Variablen sind mit der Vorstellung in eine multiple Regressionsanalyse als unabhängige Variablen eingegeben worden, daß sie sich den genannten Blocks zuordnen lassen würden und daß von ihnen ein Einfluß auf die Ausprägung des schwierigen Schülers ausgehen würde. Bei einer ersten Analyse hat sich für viele dieser Variablen kein sichtbarer Einfluß gezeigt. Deshalb ist anschließend eine weitere Analyse mit denjenigen Variablen gerechnet worden, bei denen sich ein solcher Einfluß zeigte oder die eine signifikante Korrelation mit der Zielvariablen Schüler aufwiesen. Das bei der Indexbildung angewendete Prinzip des explorativen Vorgehens ist also in diesem Fall zu übernehmen versucht worden. Ergänzt wurde diese Analyse um die Variablen Geschlecht und Alter. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in den folgenden beiden Abbildungen dargestellt:

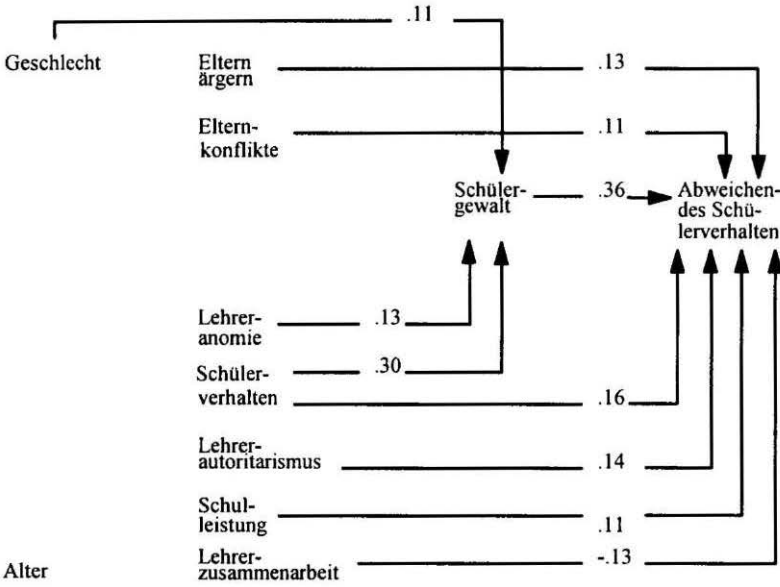


Abbildung 1. Graphische Darstellung der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse mit der abhängigen Variablen schwierige Schüler für Frankfurt

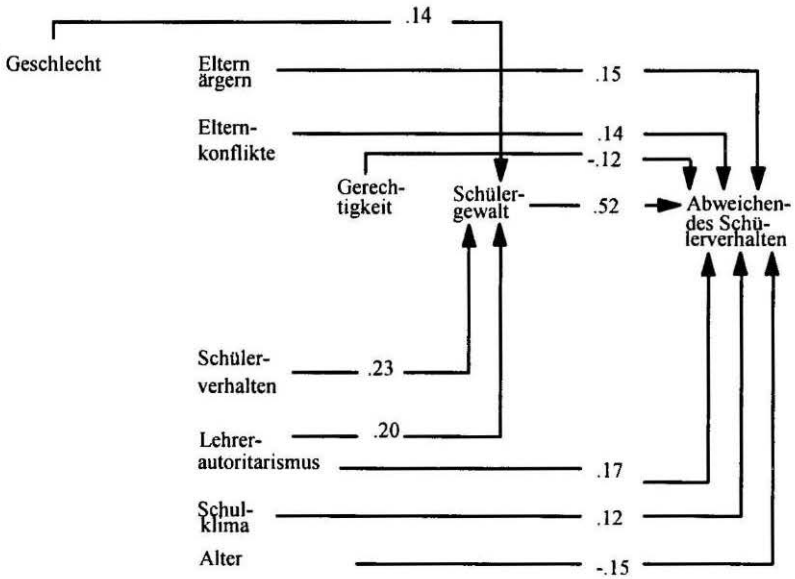


Abbildung 2. Graphische Darstellung der Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse mit der abhängigen Variablen schwierige Schüler für Stübice

Die Ergebnisse der beiden Regressionsanalysen weisen eine erstaunliche Ähnlichkeit auf: Sowohl in Frankfurt als auch in Słubice ist die Variable, die am deutlichsten mit der Ausprägung „schwieriger Schüler“ variiert, die der Schüलगewalt. Daneben gibt es ähnliche Variablen aus der Familie — die Konflikte der Jugendlichen mit ihren Eltern — und der Schule, welche die Ausprägung des abweichenden Verhaltens der Schuljugendlichen in der Schule beeinflussen. Die Merkmalsausprägung abweichendes Verhalten kommt also in beiden Stichproben auf sehr ähnliche Weise zustande. Das erlaubt dann einen Schritt weiter zu gehen, weil offensichtlich neben der metrischen auch noch konzeptuelle Äquivalenz gegeben ist. Der Vergleich der Stichproben wird nach dieser Voruntersuchung sinnvoller. Man kann dann zwar noch immer nicht davon ausgehen, daß die Stichproben eine Grundgesamtheit repräsentieren, aber man kann nunmehr annehmen, daß das abweichende Verhalten sich in den unterschiedlichen Kontexten auf ähnliche Weise konstituiert.

Der in Tabelle 2 vermerkte signifikante Unterschied zwischen Frankfurt und Słubice kann nunmehr abschließend noch dahingehend untersucht werden, ob es sich um einen solchen handelt, der bei allen Items in die gleiche Richtung auftritt, oder ob es sich um eine Differenz handelt, bei der sich nochmals Unterschiede zwischen den Items zeigen (vgl. Tab. 3):

Tabelle 3.

*Mittelwerte, Standardabweichungen und Unterschiede bei den Items des Indexes „abweichendes Verhalten von Schülern“ für Frankfurt und Słubice*

Item	Frankfurt		Słubice		T-Wert	Prob.
	x	s	x	s		
Unterschrift fälschen	3,7	0,6	3,2	0,8	11,69	.000
Zusuren fälschen	3,7	0,6	3,2	0,8	7,53	.000
rauchen	3,4	0,8	3,3	0,8	1,47	.141
Unterricht nicht folgen	3,0	0,6	3,1	0,6	-3,26	.001
Schule verlassen	2,4	0,8	2,6	0,8	-4,13	.000
schwänzen	3,5	0,7	3,1	0,7	9,43	.000

Die Ergebnisse zeigen, daß in beiden Stichproben abweichendes Verhalten nicht sehr verbreitet ist. Es handelt sich bei allen Items, mit Ausnahme des Items „Schule ohne Erlaubnis verlassen“ um eine rechtsschiefe Verteilung. Dennoch zeigen sich interessante Differenzen: Bei den Bereichen „Unterschrift oder Zensuren fälschen“ und „schwänzen“ gibt es eine größere Akzeptanz des abweichenden Verhaltens in Słubice, bei den Items „Unterricht nicht folgen“ und „Schule verlassen“ ist die umgekehrte Richtung gegeben. Es gibt demnach in Frankfurt eine höhere Akzeptanz bei den weicheren Formen des abweichenden Verhaltens und in Słubice eine höhere Akzeptanz bei den härteren Formen des abweichenden Verhaltens. Ausgeglichen ist die Einschätzung demgegenüber bei der Bewertung des Rauchens.

Hans Merkens

**TRUDNY UCZEŃ. PROBLEMY PORÓWNAŃ  
W RÓŻNYCH KULTURACH NA PRZYKŁADZIE BADAŃ  
WE FRANKFURCIE NAD ODRĄ I W SŁUBICACH**  
(Streszczenie, E. Hajduk)

1. Badania porównawcze osób wychowanych w różnych kulturach wymagają określenia ich równoznaczności funkcjonalnej, konceptualnej i metrycznej.

2. Można stwierdzić na podstawie porównania systemów szkolnych polskich i niemieckich, że podobne są definicje ucznia trudnego przyjmowane przez reprezentantów tych systemów, podobne znaczenie mają zachowania uznawane za wskaźniki ucznia trudnego (np. uczeń opanowuje wolniej i mniej trwale przekazywaną mu wiedzę niż jego rówieśnicy). Zgodność ta wyznacza takie same formułowanie pytań, taki sam sposób pomiaru zjawiska.

3. Artykuł omawia wyniki przeprowadzonych w 1993 r. badań uczniów z Frankfurtu i Słubic.

4. Tworzenie wiązek zachowań uczniów (analiza czynnikowa) wskazuje na zróżnicowanie kategorii uczniów trudnych w Słubicach i we Frankfurcie. Można zauważyć, że wyraźniej wyodrębniają się trzy sylwetki ucznia trudnego w Słubicach, a zdecydowanie dominuje jedna sylwetka ucznia trudnego we Frankfurcie.

5. Korelacja dwóch komponentów zachowań uczniów — stosowanie przemocy i zachowanie odbiegające od regulaminowego wzoru ucznia — z płcią, wiekiem, klimatem społecznym w rodzinie, relacjami nauczyciel — uczniowie, wartościowaniem sukcesu, ukazują znaczne podobieństwa wyników badań uzyskanych w obu miastach. Relacje rodzice — dzieci współkorespondują zachowania odbiegające od szkolnego wzoru ucznia, podobnie relacje uczniowie — nauczyciele; natomiast stosowanie przemocy zróżnicowane jest przez płeć i nastawienie do procesu szkolnego uczenia się.

6. Inaczej można interpretować wyniki badań, gdy porównujemy różnice odpowiedzi na poszczególne pytania, a odpowiedzi te są wskaźnikami zachowań odbiegających od szkolnego wzoru ucznia (wskaźniki ucznia trudnego). Uczniowie ze Słubic fałszują oceny szkolne i podpisy rodziców, wagarują; uczniowie z Frankfurtu opuszczają teren szkoły na przerwach i są bierni na lekcjach. Stąd wniosek, że uczniowie trudni zachowują się inaczej w obu miastach (przy stosowaniu takiego samego pomiaru zachowań).