

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Dieter Dohmen, Annegret Erbes, Kathrin Fuchs, Juliane Günzel

Unter Mitarbeit von

Anne Knauf, Andreas Kunzler, Andrea Schmidt, Bernadette Tirschmann

**Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung
der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen**

Erstellt im Auftrag des

Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Berlin, Januar 2008



Forschungsinstitut für
Bildungs- und Sozialökonomie
Institute for Education and Socio-Economic
Research and Consulting

Reinhardtstr. 31 – 10117 Berlin
Tel.: 030 – 84 71 22 3 – 0
Fax: 030 – 84 71 22 3 – 29

E-Mail: info@fibs.eu
URL: www.fibs.eu

Inhaltsverzeichnis

Executive Summary	8
1. Einleitung.....	11
1.1 Hintergrund	11
1.2 Zielsetzung	13
1.3 Aufbau des Gutachtens	14
1.4 Begriffsklärung.....	15
1.4.1 Definitionen von Nachhilfe	16
1.4.2 Formen der Nachhilfe	17
1.4.3 Abgrenzung zu Silentien und Förderunterricht	18
1.4.4 Abgrenzung zu Hausaufgabenhilfe.....	19
1.4.5 Das Verständnis von Nachhilfe in dieser Studie.....	20
2. Nachfragende.....	22
2.1 Nachfragevolumen	22
2.1.1 Umfang der Nachfrage: Welcher Anteil der Schüler/innen nimmt Nachhilfe in Anspruch?	22
2.1.2 Nutzungsdauer	24
2.1.3 Nachhilfeausgaben je Schüler/in.....	25
2.2 Nachhilfemotive und -motivation.....	26
2.2.1 Schülerbezogene Motive	27
2.2.2 Schulsystembezogene Nachhilfemotive	28
2.2.3 Arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive	29
2.2.4 Nachhilfemotive der Eltern und Schüler/innen im Vergleich	29
2.2.5 Nachhilfemotive in Abhängigkeit des besuchten Schultyps	32
2.2.6 Zwischenfazit.....	33
2.3 Schultypen.....	34
2.4 Klassenstufen	35
2.5 Nachhilfefächer	38
2.5.1 Bevorzugte Nachhilfefächer.....	38
2.5.2 Geschlechterspezifische Unterschiede in der Fächerwahl	40
2.5.3 Schultypenspezifische Unterschiede in der Fächerwahl	42
2.6 Sozioökonomischer Hintergrund	44
2.6.1 Einfluss des Haushaltseinkommens auf das Nachhilfeverhalten.....	44

2.6.2	Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf das Nachhilfeverhalten	46
2.6.3	Einfluss der Anzahl der Geschwister auf das Nachhilfeverhalten	48
2.6.4	Zwischenfazit	49
2.7	Zusammenfassung der Ergebnisse	50
2.7.1	Personenkreis und Verbreitung	50
2.7.2	Nachhilfemotive	51
2.7.3	Nachhilfefächer	52
3.	Anbieterseite	53
3.1	Anbieter und Marktvolumen	53
3.1.1	Studienkreis GmbH.....	54
3.1.2	ZGS Schülerhilfe GmbH	55
3.1.3	Weitere Anbieter mit deutschlandweitem Filialnetz	56
3.1.4	Zweifelhafte Anbieter am Nachhilfemarkt	58
3.2	Rechtliche Rahmenbedingungen im Nachhilfesektor	58
3.3	Qualifikation der Lehrkräfte	60
3.4	Aspekte der Qualitätssicherung	61
3.4.1	RAL-Gütezeichen.....	62
3.4.2	TÜV-Zertifikat.....	63
3.4.3	Prüfsiegel nach DIN EN ISO 9001	64
3.4.4	Qualitätsstandards des VNN e.V.	64
3.5	Exkurs: Kooperation der Nachhilfeanbieter mit anderen Akteuren	65
3.5.1	Kooperationen mit Schulen	65
3.5.2	Kooperationen mit Vertreter/innen der Wissenschaft.....	66
3.5.3	Weitere Initiativen und Kooperationen.....	67
3.6	Marketing und PR im Nachhilfesektor	67
3.7	Zusammenfassende Bewertung	69
4.	Pädagogische Wirkungen von Nachhilfe	71
4.1	Wirkpotenziale von Nachhilfeunterricht.....	71
4.2	Erfolgskriterien.....	72
4.3	Empirische Untersuchungen.....	73
4.3.1	Forschungsarbeiten im Auftrag bzw. in Zusammenarbeit mit Nachhilfeinstituten	73
4.3.1.1	Dzierza/Haag (1998)	73
4.3.1.1.1	Hintergrund und Forschungsdesign.....	73
4.3.1.1.2	Ergebnisse.....	74
4.3.1.1.3	Bewertung.....	75

4.3.1.2	Haag (2001)	75
4.3.1.2.1	Hintergrund und Forschungsdesign	75
4.3.1.2.2	Ergebnisse	76
4.3.1.2.3	Bewertung.....	76
4.3.1.3	Jürgens/Dieckmann (2007).....	77
4.3.1.3.1	Hintergrund und Forschungsdesign	77
4.3.1.3.2	Ergebnisse	77
4.3.1.3.3	Bewertung.....	81
4.3.1.4	Haag (2007)	82
4.3.1.4.1	Forschungsdesign und Ergebnisse	82
4.3.1.4.2	Bewertung.....	83
4.3.2	Weitere in der aktuellen Diskussion rezipierte Studien	83
4.3.2.1	Behr (1990)	83
4.3.2.1.1	Hintergrund und Forschungsdesign	83
4.3.2.1.2	Ergebnisse	84
4.3.2.1.3	Bewertung.....	85
4.3.2.2	Abele/Liebau (1998).....	85
4.3.2.2.1	Hintergrund und Forschungsdesign	85
4.3.2.2.2	Ergebnisse	85
4.3.2.2.3	Bewertung.....	85
4.3.2.3	Kramer/Werner (1998)	86
4.3.2.3.1	Hintergrund und Forschungsdesign	86
4.3.2.3.2	Ergebnisse	86
4.3.2.3.3	Bewertung.....	87
4.3.2.4	Rudolph (2002)	87
4.3.2.4.1	Hintergrund und Forschungsdesign	87
4.3.2.4.2	Ergebnisse	87
4.3.2.4.3	Bewertung.....	88
4.3.2.5	Mischo/Haag (2002).....	88
4.3.2.5.1	Hintergrund und Forschungsdesign	88
4.3.2.5.2	Ergebnisse	89
4.3.2.5.3	Bewertung.....	90
4.3.3	Weitere, ältere Untersuchungen	90
4.3.3.1	Krüger (1977)	90
4.3.3.1.1	Hintergrund und Forschungsdesign	90
4.3.3.1.2	Ergebnisse	90

4.3.3.1.3	Bewertung.....	90
4.3.3.2	Langemeyer-Krohn/Krohn (1987).....	90
4.3.3.2.1	Hintergrund und Forschungsdesign.....	90
4.3.3.2.2	Ergebnisse.....	91
4.3.3.2.3	Bewertung.....	91
4.3.3.3	Renner (1990).....	91
4.3.3.3.1	Hintergrund und Forschungsdesign.....	91
4.3.3.3.2	Ergebnisse.....	92
4.3.3.3.3	Bewertung.....	92
4.3.4	Zusammenfassung	92
5.	Überblick über die Forschungslage zum Thema Nachhilfe im internationalen Vergleich.....	94
5.1	Datenbasis	94
5.2	Entwicklung und Bedeutung der Nachhilfe im internationalen Vergleich	95
5.3	Angebot und Nachfrage am internationalen Nachhilfemarkt	97
5.4	Staatliche Reglementierung von Nachhilfe	101
5.5	Thesen und Ergebnisse zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht.....	103
5.6	Einzelbetrachtung ausgewählter Länder	106
5.6.1	Österreich.....	106
5.6.2	England.....	110
5.6.3	Polen	115
5.6.4	Japan.....	120
5.6.5	Republik Korea.....	123
5.7	Zusammenfassung	126
6.	Gesamtergebnis und abschließende Bewertung	128
6.1	Allgemeine Bewertung der Forschungslage	128
6.2	Befunde zur Nachhilfenachfrage	129
6.3	Befunde zum Nachhilfeangebot.....	130
6.4	Befunde zur Wirksamkeit von Nachhilfe	131
6.5	Internationale Befunde zur Nachhilfe.....	133
7.	Vorhandene Daten zum Thema Nachhilfe in nationalen und internationalen	
	Untersuchungen/Schulleistungsstudien.....	135
7.1	Internationale Daten	136
7.1.1	Programme for International Student Assessment (PISA).....	136
7.1.2	Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)	139

7.2	Deutschlandweite Daten	136
7.2.1	Sozio-ökonomisches Panel (SOEP).....	140
7.2.2	Erhebungen im Rahmen der Shell Jugendstudien (Jugend 2002/2006)	141
7.2.3	Erhebung im Rahmen der World Vision Kinderstudie (Kinder 2007).....	142
7.2.4	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).....	143
7.3	Regionale Daten.....	144
7.3.1	Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU).....	144
7.3.2	Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS).....	145
7.3.3	Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (Markus)	147
7.4	Fazit	147
8.	Forschungsdiesiderata	149
	Literatur.....	152
	Anhang: Überblick über relevante Studien	161

Executive Summary

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird ein Überblick über die aktuelle Forschungslage zum Thema Nachhilfe gegeben. Nachhilfe wird dabei als kommerzielle Ergänzung bzw. Unterstützung originär schulischer Aufgaben bzw. Anforderungen verstanden und von rein privater Nachhilfe, z. B. durch Freunde und Verwandte abgegrenzt. Es muss allerdings bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Abgrenzung mitunter fließend ist und z. B. bei den Wirkungsanalysen meist nicht voneinander abgegrenzt wird.

Nachhilfeunterricht nimmt in Deutschland gegenwärtig stark an Bedeutung zu. Die jährlichen Elterngeldausgaben für Nachhilfe werden heutzutage auf € 0,7 Mrd. bis € 3 Mrd. geschätzt, wobei die Grundlagen für die jeweiligen Ergebnisse meist nicht offen gelegt werden. Es ist daher nicht möglich, diese Berechnungen zu überprüfen. Allerdings zeigt eine Plausibilitätsrechnung, dass ein „realistisch erscheinendes Volumen“ in einer Größenordnung zwischen € 0,95 und € 1,2 Mrd. liegen dürfte, geringere Beträge setzen vergleichsweise gering erscheinende monatliche Durchschnittsausgaben voraus. Höhere Beträge können auf der Basis der genannten Beteiligungsquoten nur dann erreicht werden, wenn die durchschnittlichen monatlichen Ausgaben ausgesprochen hoch sind. Die Schätzung von € 3 Mrd. liegt weit außerhalb dieser Marge.

Insgesamt kann zusammenfassend gesagt werden, dass in etwa jede/r Achte bis Zehnte aktuell Nachhilfe in Anspruch nimmt; unter den Schüler/innen der Sekundarstufen I und II ist es vermutlich sogar fast jede/r Vierte. Außerdem kann konstatiert werden, dass mindestens jede/r dritte bis vierte Schüler/in insgesamt im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn Nachhilfe genommen hat. Bezogen auf die Sekundarschüler/innen dürfte es etwa jede/r Dritte sein. Damit dürften aktuell etwa 0,95 bis 1,2 Mio. Schüler/innen aktuell Nachhilfe nutzen.

Dabei fällt auf, dass Nachhilfe nicht mehr nur zur Verhinderung von Klassenwiederholungen oder Schulformwechsel in Anspruch genommen wird, sondern zunehmend auch zur Leistungsverbesserung bei „stärkeren“ Schüler/innen dient. Am häufigsten scheint Nachhilfe in der Sekundarstufe I sowie am Übergang in jeweils nach gelagerte Bildungsstufen zu sein, wobei sie überwiegend in den Hauptfächern in Anspruch genommen wird. Tendenziell wird Nachhilfe aber offenbar weniger sporadisch, sondern eher über einen Zeitraum von einem dreiviertel Jahr und mehr in Anspruch genommen.

Zu den Ausgaben für Nachhilfe gibt es nur Schätzungen. Insgesamt scheint einiges dafür zu sprechen, dass für kommerzielle Angebote i. d. R. etwa € 150 pro Monat ausgegeben werden, in Einzelfällen auch mehr. Für nicht-kommerzielle Angebote scheinen die monatlichen Ausgaben deutlich geringer zu sein und bei knapp der Hälfte zu liegen.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Informationslage über den Nachhilfemarkt insbesondere auf der Anbieterseite sehr begrenzt ist. Neben den beiden größten Anbietern Studienkreis und Schü-

lerhilfe gibt es einige wenige weitere bundesweit sowie eine Vielzahl regional und lokal tätiger Anbieter. Wenig bis gar keine Informationen liegen über die Qualifikation der im Nachhilfesektor beschäftigten Lehrkräfte vor, wenngleich die einzelnen Anbieter durchweg mit der hohen Professionalität ihres Unterrichts werben. Insbesondere bei den größeren Anbietern setzen sich zunehmend Zertifizierungsmaßnahmen durch, mit denen das Vertrauen der (potenziellen) Kund/innen geweckt werden soll. Allerdings hat man sich hier bislang nicht auf ein einheitliches Verfahren oder gar einheitliche Standards geeinigt. Angesichts der Tatsache, dass sich vereinzelt auch zweifelhafte bis unseriöse Anbieter am Nachhilfemarkt etablieren, sollten hier weitergehende Maßnahmen, u. U. bis hin zur „Akkreditierung“ überlegt werden.

Die Intransparenz am Nachhilfemarkt steht auch mit der geringen rechtlichen Reglementierung des Sektors in Verbindung, insbesondere fehlt eine Überprüfung der pädagogischen Inhalte von Nachhilfe weitgehend, da der Nachhilfesektor nicht der Schulaufsicht unterstellt ist, d. h. jede/r kann Nachhilfe anbieten, ob gewerblich oder „nur“ privat.

Auch die Forschungslage zu den Wirkungen von Nachhilfe ist insgesamt eher als unbefriedigend abzusehen. Ein Großteil der durchgeführten Studien weist methodische Schwächen auf, ist regional oder auf einen bestimmten Anbieter begrenzt. Auch wurden die Wirkungen von Nachhilfe bisher recht einseitig, bezogen auf die Effekte auf die Schulnoten, untersucht. Vor diesem Hintergrund kann daher nicht von konkreten Ergebnissen in der Nachhilfewirkungsforschung gesprochen werden, sondern nur davon, dass aufgrund einzelner, nicht-repräsentativer Studien lediglich Hinweise dahingehend vorliegen, dass Nachhilfeunterricht positive Wirkungen auf die Schulnote zu haben scheint; auch scheinen die Unterschiede zwischen ausgebildeten Lehrkräften und anderen Nachhilfelehrer/innen begrenzt zu sein. Die genannten Hinweise sind jedoch als sehr vorläufig anzusehen und sollten in weiteren, insbesondere repräsentativen Studien mit Längsschnittdesign, konkreter untersucht werden.

Bei der Betrachtung der Nachhilfesituation in anderen Ländern zeigt sich, dass organisierte Nachhilfe mittlerweile weltweit an Bedeutung gewinnt, wobei die Ursachen für diese Entwicklungen in unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen teils erheblich variieren. Es ergeben sich Hinweise darauf, dass die Bedeutung der Nachhilfe in den einzelnen Ländern in erster Linie vom Grad der Leistungsorientierung in einer Kultur, der Selektivität des Bildungssystems, der Höhe der zu erwartenden Bildungsrenditen und dem Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen abhängig ist. Insbesondere in Asien nimmt Nachhilfe Dimensionen ein, die weit über denen in Deutschland liegen. In Bezug auf die Nutzer- und Anbieterstrukturen konnten sowohl Parallelitäten als auch Unterschiede zur Situation in Deutschland aufgezeigt werden. Zu konstatieren ist weiterhin, dass international zumindest einige methodisch hochwertige Studien zum Thema Nachhilfe vorliegen, in denen umfassend für mögliche sonstige Einflussfaktoren kontrolliert wurde.



1. Einleitung

1.1 Hintergrund

Nachhilfeunterricht ist kein neues Phänomen. Nachhilfe hat sich im Laufe der letzten 200 Jahre entwickelt, sowohl was die Zielgruppe und die Lehrenden angeht als auch was die Bedeutung in der Gesellschaft betrifft. Die Anfänge des Nachhilfeunterrichts hängen mit der Gründung öffentlicher Schulen zusammen. Im 19. Jahrhundert waren es meist die eigenen Klassenlehrer/innen, die Nachhilfeunterricht anboten. Der Unterricht wurde auf diese Weise fortgeführt und ergänzt (Weegen 1986, S. 236-237; Kessel 2004, S. 12; Behr 1990, S. 2).

Ende der 1960er Jahre nahm die Inanspruchnahme der Nachhilfe noch einmal stark zu,¹ da Eltern bedingt durch die Zunahme des Bildungsniveaus ihre Kinder schulisch immer weniger unterstützen konnten. Dies wurde vor allem mit der Einführung der Mengenlehre im Mathematikunterricht erklärt. Dieser spezielle Themenbereich war der Auslöser für ein vermehrtes Nachhilfeangebot und verdeutlichte den entsprechenden Bedarf. In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre etablierten sich Nachhilfeeinrichtungen, die professionelle Hilfe anboten. Der Unterricht war erschwinglich, weil er in Gruppen von vier bis acht Schüler/innen durchgeführt wurde. Die Nachhilfe war nicht in das Bildungssystem integriert und wurde separat vom Schulunterricht behandelt. In den 1970er Jahren stieg die Zahl der Übertritte in weiterführende Schulen stark an. Somit verschob sich das hohe Bildungsniveau, das bisher nur sozial höher gestellte Schüler/innen erreichen konnten, auch auf die Mittel- und Unterschicht und die Anwärter/innen auf höhere Schulabschlüsse traten vermehrt als Nachfrager/innen auf. Welcher Schulabschluss auch immer angestrebt wurde, es war mit Anstrengungen verbunden, mitzuhalten. Deshalb waren die Schüler/innen oft auf zusätzlichen Unterricht angewiesen (Kessel 2004, S. 13; Haag 2001, S. 524).

Aufgrund der damaligen hohen Arbeitslosigkeit von Lehrer/innen und der ständigen Jobsuche der Studierenden konnten die Nachhilfeeinstitute auf diese beiden Personengruppen als Lehrkräfte zurückgreifen. Neben dem großen Boom der kommerziellen Nachhilfeeinstitute existierte die private Nachhilfe, die gute Chancen hatte, sich gegen die Einrichtungen durchzusetzen. Sowohl Nachhilfeeinrichtungen als auch Privatpersonen leisten seitdem ihren Beitrag zum außerschulischen Unterricht (Kessel 2005, S. 12-14; Behr 1990, S. 2-3).

Inzwischen findet Nachhilfeunterricht mehr und mehr via PC und Internet statt. In Großbritannien ist diese Form schon weit verbreitet. Obwohl der nächste Schritt zu Nachhilfe in Form von eLearning zur Zeit vollzogen wird (Kessel 2004, S. 14; Haag 2001, S. 524), zeigt sich, dass es in der Geschichte

¹ Die erste uns vorliegende Studie, die sich mit der Thematik Nachhilfe befasst, ist 1960 erschienen (Adam 1960).

schon einige große Schritte gab, durch die Nachhilfe die Form und Bedeutung erlangen konnte, die sie heute hat.

Das Thema Nachhilfe spielt in der politischen und pädagogischen Diskussion immer wieder eine Rolle, sei es, weil eine zunehmende Bedeutung für die Verbesserung der schulischen Leistungen unterstellt oder weil ein wachsender Markt für private Bildungsanbieter vermutet wird. **Gleichzeitig ist festzustellen, dass die Forschungslage zu privater Nachhilfe insgesamt lückenhaft bzw. unübersichtlich ist.** Dies gilt in Bezug auf Angebot, Nachfrage und Umsatzvolumen am Nachhilfemarkt ebenso wie hinsichtlich der pädagogischen und sozioökonomischen Effekte. Insbesondere aufgrund der weitgehend fehlenden Strukturierung des Nachhilfesektors sind kaum Aussagen über Zahl, Größe und Leistungsspektrum der einzelnen Anbieter privater Nachhilfe möglich (vgl. auch BMBF 2004). Vor dem Hintergrund dieser Feststellungen erscheint die Aussage, Nachhilfe sei „eine Grauzone der pädagogischen Alltagsrealität“ (Behr 1990, S. VII) auch heute noch zutreffend.

Auch gibt es verschiedentlich Aussagen, dass die Bedeutung des Nachhilfeunterrichts in Deutschland in den letzten Jahren stark zugenommen habe. So wird mittlerweile davon ausgegangen, dass, in etwa jede/r Achte bis Zehnte aktuell Nachhilfe in Anspruch nimmt; unter den Schüler/innen der Sekundarstufen I und II ist es vermutlich fast jede/r Vierte. Außerdem kann konstatiert werden, dass mindestens jede/r dritte bis vierte Schüler/in insgesamt im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn Nachhilfe genommen hat (siehe Kapitel 2.1.1). Gleichzeitig soll die Zahl der Nachhilfeinstitute kontinuierlich ansteigen (Rudolph 2002).

Die **Gründe für die zunehmende Nachfrage nach Nachhilfe** sind vielschichtig. So werden in der öffentlichen Diskussion bspw. **Veränderungen in der familiären Situation** genannt, die es den Eltern erschweren bzw. unmöglich machen, ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten zu unterstützen. Eine noch wichtigere Rolle dürfte die **ungünstige Situation am Arbeitsmarkt** spielen, aufgrund derer ein guter Schulabschluss heute die Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in das Arbeitsleben ist. Auch wird die **Qualität des Unterrichts im formalen Bildungssystem** bisweilen **als unzureichend erfunden**, was zu einem Anstieg der Nachfrage nach privatem Nachhilfeunterricht führt (Rudolph 2002). Die Schätzungen des jährlichen Umsatzes auf dem Nachhilfemarkt reichen von € 0,7 Mrd., die der Bundesverband der Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e. V. (VNN e. V.) in einer aktuellen noch unveröffentlichten Studie schätzt (vgl. Strauss 2007), bis zu € 3 Mrd., die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft schätzt (vgl. Demmer 2007²). Hierbei ist jedoch häufig unklar, welche Daten- und Informationsbasis den einzelnen Angaben zugrunde liegt; auch sind die Schätzungen selbst vielfach intransparent und nicht nachvollziehbar.

2 Marianne Demmer ist stellvertretende Vorsitzende und Leiterin des Vorstandsbereichs Schule der GEW. Bei der hier genannten Quelle handelt es sich um ein Thesenpapier der GEW, das auf der eigenen Website veröffentlicht wurde.

Die Effekte von Nachhilfeunterricht werden bisweilen kontrovers diskutiert. Einerseits wird vielfach die Bedeutung des Nachhilfeunterrichts für den Ausgleich leistungsbezogener Defizite betont. Befürworter/innen der Nachhilfe verweisen auf deren (vermutete) kompensatorische Wirkung und die Möglichkeiten der stärkeren Individualisierung des Unterrichts. Kritiker/innen hingegen befürchten, dass kommerzieller Nachhilfeunterricht zu einer Verstärkung sozialer Ungleichheit beitrage, da es Hinweise darauf gibt, dass die Inanspruchnahme dieser Angebote stark mit dem familiären und sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/innen in Zusammenhang zu steht (siehe Kapitel 2.6, vgl. auch Hurrelmann 1995; Schneider 2006; Ireson/Rushforth 2005; Rudolph 2002). Hier fehlt bislang weitgehend eine strukturierte Aufarbeitung des Forschungsstands.

Mit Blick auf die bestehende Datenlage soll jedoch schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass ein Großteil der Studien regional begrenzt erhoben wurde, d. h. wenn überhaupt, lediglich für ein bestimmtes Bundesland als repräsentativ anzusehen ist. Andere Studien wurden zwar deutschlandweit erhoben, wobei jedoch bspw. lediglich Nachhilfeschüler/innen eines Anbieters befragt wurden. Eine weitere Datenquelle bieten deutschlandweit erhobene Kinder- und Jugendstudien. Deren Ergebnisse sind zwar als repräsentativ zu betrachten, jedoch enthalten diese Studien ohne weitergehende Analyse nur sehr wenige Informationen zum Thema Nachhilfe. Inwiefern die jeweils dargestellten Befunde als verlässlich bzw. deutschlandweit repräsentativ zu bewerten sind, wird an entsprechender Stelle kurz kommentiert. Im Anhang findet sich außerdem eine überblicksartige Darstellung der thematisch relevanten Publikationen.

Vor dem Hintergrund der angenommenen zunehmenden Bedeutung privaten Nachhilfeunterrichts sowie der aufgezeigten problematischen Forschungslage wurde in den letzten Jahren wiederholt der Ruf nach einer systematischeren Erforschung der Nachhilfelandchaft laut. In diesem Kontext sind auch die Bestrebungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu sehen, Angaben zum Nachhilfeunterricht in die Nationale Bildungsberichterstattung aufzunehmen.

1.2 Zielsetzung

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) mit der Erstellung eines wissenschaftlichen Gutachtens zum Thema Nachhilfe beauftragt. Die vorstehenden Ausführungen zeigen, dass der Kenntnisstand begrenzt ist und stark mit Thesen und Vermutungen agiert wird. Die Aufgabe der vorliegenden Studie besteht daher darin, den vorhandenen Sachstand umfassend aufzuarbeiten und den Kenntnisstand – soweit möglich – zu verbessern. Im Rahmen der Studie sollen **vier zentrale Fragestellungen** bearbeitet werden:

Zunächst soll eine **umfassende Sachstandsanalyse zum Thema organisierte (kommerzielle) Nachhilfe** vorgenommen werden. Der Schwerpunkt soll hierbei auf empirischen Forschungsarbeiten aus den Jahren 1990 bis 2007 liegen, ältere Arbeiten werden zusätzlich cursorisch betrachtet. Dabei soll die „kommerzielle“, hier verstanden als gewerbliche und nicht durch Privatpersonen oder gemeinnützige Organisationen angebotene Nachhilfe, die insbesondere private Nachhilfeinstitute anbieten, im Blickpunkt stehen (zur Begriffsklärung siehe auch Kapitel 1.4). Allerdings muss bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass bei vielen der vorliegenden Studien faktisch nicht zwischen kommerzieller und privater Nachhilfe unterschieden wird.

Weiterhin soll im Rahmen dieser Studie ein **umfassender Überblick über die Datenlage zum Thema Nachhilfe** gegeben werden. In diesem Kontext sollen im Wesentlichen zwei unterschiedliche Fragestellungen behandelt werden: einerseits die des **Markts für Nachhilfe, d. h. Daten zu den Nachhilfeanbietern, sowie zu den Nutzer/innen und das Marktvolumen** und andererseits die der **pädagogischen Effekte** von Nachhilfe im Allgemeinen. Darüber hinaus soll geprüft werden, ob und inwieweit andere Datensätze die Möglichkeit bieten, durch ergänzende Analysen weitere interessante Informationen zu generieren.

Eine weitere Zielsetzung dieser Studie ist ein **(cursorischer) Überblick über vorhandene internationale Vergleichsdaten**. Hierfür werden in dieser Studie ausschließlich englischsprachige Titel ausgewertet. Anhand ausgewählter Länder sollen exemplarisch internationale Charakteristika der Nachhilfe aufgezeigt und kontinuierlich mit dem nationalen Nachhilfekontext verglichen werden.

Aus den bisher beschriebenen Arbeitspaketen ergibt sich ein Bild über vorliegende Studien zur pädagogischen Wirksamkeit und zum Markt für Nachhilfe in Deutschland und im internationalen Kontext. Auf dieser Grundlage kann dann abgeleitet werden, welche Fragen mit den vorhandenen Daten noch nicht hinreichend beantwortet werden können und wie dies durch zukünftige Forschungsarbeiten erfolgen kann. Des Weiteren geben die Untersuchungsergebnisse auch erste Hinweise darauf, auf Basis welcher (vorhandenen) Datenquellen diese Fragen möglicherweise beantwortet werden könnten, so dass im Rahmen dieser Studie auch Konzepte unterbreitet werden können, wie die verbleibenden Fragen untersucht werden können.

1.3 Aufbau des Gutachtens

Zunächst wird im Rahmen des weiteren Verlaufs der Einleitung das dem Gutachten zugrunde liegende Verständnis von Nachhilfe wissenschaftlich untermauert und gegen andere Definitionsansätze sowie weitere außerschulische Unterstützungsformen wie Silentien, Förderunterricht und Hausaufgabenhilfe soweit wie möglich abgegrenzt (siehe Kapitel 1.4).

Im nächsten Schritt erfolgt eine Auswertung relevanter Daten zum Status quo des Nachhilfemarkts in Deutschland. In diesem Kontext werden zunächst die in Bezug auf die Nachfragerseite (Kapitel 2) und der Anbieterseite (Kapitel 3) relevanten Aspekte betrachtet. Hier finden sich auch Informationen zu den anbieterseitig aktiven Nachhilfelehrkräften und der sonstigen Akteuren.

Im Anschluss daran thematisiert Kapitel 4 welche Befunde hinsichtlich der Wirksamkeit von Nachhilfe vorliegen. Hier werden insbesondere die diesbezüglichen Ergebnisse der relevanten Untersuchungen seit 1990, aber auch älterer Erhebungen dargelegt und schließlich die wichtigsten Erkenntnisse vergleichend zusammengefasst und bewertet.

Nachhilfeunterricht im internationalen Kontext wird in Kapitel 5 behandelt. Anhand internationaler Vergleichsdaten sowie ausgehend von Forschungsergebnissen aus anderen Ländern wird verdeutlicht, welche Rolle Nachhilfeunterricht insbesondere im asiatischen sowie im ost- und westeuropäischen Raum spielt, wie sich der jeweilige Markt gestaltet und welche Ergebnisse im Hinblick auf die Wirksamkeit von Nachhilfe in der englischsprachigen Literatur vorliegen.

Mit Kapitel 6 wird die Auswertung der relevanten Ergebnisse der aktuellen Forschungslage zu Nachhilfe in Deutschland sowie der englischsprachigen Literatur zum internationalen Nachhilfekontext abgeschlossen.

In den beiden letzten Kapiteln werden weitere interessante Fragestellungen thematisiert, die anhand der vorliegenden Publikationen nicht hinreichend beantwortet werden können, und entsprechende Forschungsbedarfe abgeleitet. Hierzu werden in Kapitel 7 Datensätze verschiedener nationaler und internationaler Schulleistungsstudien dahingehend betrachtet, ob und inwieweit sie relevante Daten zum Thema Nachhilfe enthalten, die im Rahmen einer möglichen ergänzenden Analyse neue bzw. zusätzliche Erkenntnisse liefern könnten. In Kapitel 8 schließlich werden konkrete Forschungsdesiderata formuliert. Zum besseren Verständnis und zur genaueren Abgrenzung des Untersuchungsgegenstands soll im folgenden Unterkapitel der in dieser Studie verwendete Begriff der Nachhilfe definiert und von anderen Begriffen abgegrenzt werden.

1.4 Begriffsklärung

Um den Gegenstand dieser Studie zu konkretisieren, sollen zunächst mehrere Definitionen zum Begriff der Nachhilfe verschiedener Autor/innen synoptisch dargelegt werden. In einem zweiten Schritt soll auf begriffliche Überschneidungen und Unschärfen aufmerksam gemacht werden. Letztlich findet eine thematische Abgrenzung des Begriffs Nachhilfe statt und das dieser Studie zugrunde liegende Begriffsverständnis wird erläutert.

1.4.1 Definitionen von Nachhilfe

Behr (1990, S. 9) definiert Nachhilfe als „Betreuung von Schülern, die außerhalb der regulären Unterrichtszeit zusätzlich zum Zweck der Leistungssteigerung in spezifischen Schulfächern privat von Eltern organisiert und finanziert wird“. Behr setzt Nachhilfe somit gleich mit privat bezahltem Unterstützungsunterricht, der unmittelbar der Verbesserung von Noten und dem Erreichen von Bildungszielen dient und benennt außerdem einige Nachhilfemerkmale, die sich auch bei Schneider (2006, S. 131) wieder finden. So formuliert dieser unter Bezugnahme auf Haag (2006): „Kennzeichnend für Nachhilfe war und ist, dass sie außerhalb der Schule, meistens am Nachmittag und regelmäßig stattfindet und zur Steigerung der schulischen Leistung eingesetzt wird“.

Nach Krüger (1991) sollen unter Nachhilfe *„unterrichtliche oder unterrichtsähnliche, aber außerschulische, mehr oder weniger regelmäßige und häufig vorübergehende Bemühungen, die darauf abzielen, schulunterrichtliche Leistungsdefizite zu beheben“* (Hervorhebung im Original) verstanden werden. Damit widerspricht Krüger jedoch den bisher dargelegten Begriffserläuterungen nicht, sondern bringt lediglich einen neuen Aspekt hinzu: Nachhilfe ist i. d. R. nicht auf Dauer angelegt.

Auch Kowalczyk/Ottich (2006, S. 85) definieren Nachhilfe als Unterricht, der außerhalb des regulären Schulunterrichts und zusätzlich zu diesem, mehr oder weniger regelmäßig und häufig vorübergehend stattfindet und dem Zweck einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern dient.

Abele/Liebau (1998, S. 37) bezeichnen Nachhilfe als „eine Methode außerschulischer Unterstützung [...] die auf einem Kontinuum unterschiedlicher Formen einen besonders hervorgehobenen, da formalisierten Rang einnimmt“. Dieses Kontinuum reiche von Tischgesprächen über Hausaufgabenkontrolle, Erklären u. a. m., und erst wenn diese Formen häuslicher Unterstützung nicht mehr ausreichen, setze Nachhilfeunterricht ein. Damit heben Abele/Liebau ebenso wie Kowalczyk/Ottich (2006) ausdrücklich die ursprünglich ergänzende Funktion von Nachhilfeunterricht zum „normalen“ Schulalltag hervor und grenzen Nachhilfe somit über den Grad ihrer Formalisierung statt über das Kriterium der privaten Finanzierung ab.

Diese Nachrangigkeit von Nachhilfe zum schulischen Unterricht spricht auch Rudolph (2002) in ihrer Definition an. Sie sieht Nachhilfe als „eine den Schulunterricht ergänzende Form des Übens und Wiederholens, der Aufbereitung von Wissenslücken und des Erlernens von Arbeitstechniken, die in allen Altersstufen und Schulformen vorzufinden ist und zum Zweck der Leistungsverbesserung von Schüler/innen bei bestimmten Personengruppen oder außerschulischen Institutionen [...] nachgefragt und bezahlt wird“ (S. 20).

Maszl (2004) wiederum legt ihrer Untersuchung eine Definition von Nachhilfe zugrunde, die den bisher noch nicht genannten Bereich der Schülerhilfe ebenfalls einschließt: „Es handelt sich dabei um

einen außerhalb des Schulunterrichts erfolgenden, mehr oder weniger regelmäßigen Einzel- oder Gruppenunterricht, der durch Lehrer, Studenten, Schüler oder Laien abgehalten wird. Die Organisation kann entweder privat, bspw. durch Eltern, erfolgen oder auch einer öffentlichen Regelung unterliegen, wie das bei der durch die Schule organisierten gegenseitigen Schülerhilfe der Fall ist“ (S. 827).

Nach Oster (zit. n. Sieber 2006, S. 87 f.) streben Schüler/innen mit dem Besuch von Nachhilfeunterricht drei Ziele an: die Verbesserung der Notenstufe, der (mathematischen) Leistungsfähigkeit und der (mathematischen) Verstehensprozesse sowie die Bearbeitung und den Ausgleich gestörter schulischer Lehr-Lern-Prozesse und lernhemmender Verhaltensdispositionen.

Insgesamt kann resümiert werden, dass die dargelegten Definitionen des Begriffs der Nachhilfe zwar zum Teil unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, dass sich jedoch einige zentrale Charakteristika erkennen lassen: **Nachhilfe zielt auf die Verbesserung der schulischen Leistung, findet außerhalb und ergänzend zum Unterricht, meist regelmäßig und vorübergehend statt und wird privat bezahlt.**

1.4.2 Formen der Nachhilfe

Nachhilfe „kann von freien Trägern, kommerziellen Anbietern auf dem freien Markt wie auch von Privatpersonen angeboten werden“ (Rudolph 2002, S. 20). **Es kann im Wesentlichen zwischen privater und kommerzieller Nachhilfe unterschieden werden:** Unter privater Nachhilfe sind Unterstützungsformen z. B. durch Geschwister, Freunde, Verwandte oder Eltern zu verstehen. Die Person, die die Nachhilfe erteilt, handelt als Privatperson. Die Tätigkeit wird zudem nicht als Gewerbe angemeldet. Nachhilfe durch gemeinnützige Organisationen, z. B. Träger der Jugendhilfe oder Wohlfahrtspflege, unterscheidet sich zwar von der klassischen Nachhilfe, da es sich hierbei nicht um Privatpersonen handelt, jedoch sollen diese aufgrund ihrer Gemeinwohlorientierung bzw. ihres Non-Profit-Charakters eher der klassischen als der kommerziellen, gewerblichen Nachhilfe, wie sie bspw. in Nachhilfeeinrichtungen geleistet wird, zugeordnet werden.

Nachhilfeeinrichtungen werben damit, dass der Unterricht hier professionisierter erfolge als dies im privaten Umfeld möglich ist. „Im Unterschied zu Privatanbietern besitzen Nachhilfeeinrichtungen in der Regel eine Konzeption für die Nachhilfe“ (Dassler 2005b, S. 90). Angeboten wird Einzel- und Gruppennachhilfe. Zusätzlich zur regulären Nachhilfe bieten kommerzielle Institute teilweise auch Hausaufgabenhilfe und spezielle Förderkurse (bspw. Legasthenie-Förderkurse oder Vorbereitung auf bestimmte Prüfungen) an. „Kommerzielle Nachhilfe für Schülerinnen und Schüler, soweit sie nicht informell privat geregelt wird, ist dem Bereich non-formaler Bildung im Kindes- und Jugendalter zuzurechnen“ (BMBF 2004, S. 335).

Daneben existiert eine so genannte **„Grauzone“ der Nachhilfe**. Auf diesem grauen Markt erteilen z. B. Studierende, Schüler/innen untereinander oder sogar arbeitslose Lehrer/innen bezahlte Nachhilfe, ohne diese gewerblich anzumelden. Diese Form der Nachhilfe ist nicht organisiert und somit eher privat, verfolgt jedoch monetäre Ziele und weist daher Überschneidungen mit der kommerziellen Nachhilfe in Instituten auf. Streng genommen sind auch die Angebote diverser zweifelhafter bzw. unseriöser Anbieter (siehe Kapitel 3.1.4), die Nachhilfe zu nicht kostendeckenden Preisen anbieten, dieser Grauzone zuzurechnen.

Sowohl den gewerblichen als auch den nicht gewerblichen Formen der Nachhilfe ist gemeinsam, dass sie keiner staatlichen Kontrolle unterliegen, was bspw. Unterrichtsinhalte oder Qualifikation der Nachhilfelehrer/innen betrifft (siehe hierzu auch Kapitel 3).

1.4.3 Abgrenzung zu Silentien und Förderunterricht

Der Nachhilfeunterricht kann weiterhin von anderen Formen der Förderung außerhalb des regulären Unterrichts abgegrenzt werden. Eine Unterscheidung von Nachhilfeunterricht und Silentien kann folgendermaßen vorgenommen werden: „Unter einem Silentium versteht man in erster Linie eine qualifizierte Hausaufgabenbetreuung, meist verbunden mit einer gezielten Aufarbeitung von Lernschwächen und manchmal auch mit zusätzlichen erzieherischen Intentionen. Dabei handelt es sich um ein Angebot der vom Kind besuchten Schule“ (Behr 1990, S. 92). Silentien sind also Angebote zur Hausaufgabenbetreuung, die direkt an der besuchten Schule durchgeführt werden.

Auch Schneider (2006) stellt fest, dass Nachhilfe „kein Bestandteil des formalen Bildungsortes Schule“ (S. 131) sei und grenzt sie deshalb von Silentien und Schülertutorien, aber auch von Förderunterricht und Stützkursen ab.

Nachhilfe steht zwar zumindest insofern in einer gewissen Konkurrenz zu Silentien, da beide vorrangig die Hauptfächer behandeln und auch Silentien „in der Regel von arbeitslosen Lehrern oder von Lehrern der betreffenden Schule, die nicht die volle Stundenzahl unterrichten“ (Behr 1990, S. 93) durchgeführt werden, jedoch sind Silentien im Unterschied zu kommerzieller Nachhilfe schulisch bzw. öffentlich finanziert. Es handelt sich demnach hierbei nicht um ein „kommerzielles Angebot“ im Sinne dieser Studie.

Förderunterricht an Schulen, z. B. an Ganztagschulen, der sowohl für besonders begabte als auch für besonders schwache Schüler/innen sowie für Schüler/innen mit besonderen Lernproblemen (z. B. Legasthenie, Dyskalkulie) angeboten wird, fällt ebenfalls nicht in den Bereich der „kommerziellen organisierten Nachhilfe“ und wird daher in dieser Studie nicht behandelt.

Dieser Unterscheidung stimmen auch Rudolph (2002, S. 20), die von Nachhilfeunterricht „in Abgrenzung von schulisch installierten Silentien oder Förderangeboten“ spricht, und Behr (1990, S. 9),

der Nachhilfe von „Silentien, Hausaufgabenbetreuung, Elternhilfe, Schülergruppenarbeit, Förderunterricht“ definitorisch abgrenzt, zu.

1.4.4 Abgrenzung zu Hausaufgabenhilfe

Anders als die begriffliche Abgrenzung der Nachhilfe von Silentien und Förderunterricht, stellt sich die Abgrenzung der Nachhilfe von der Hausaufgabenhilfe schon als schwieriger dar: So stellt bspw. Rudolph (2002) fest, dass Nachhilfe neben der Vorbereitung auf Leistungskontrollen „primär auf die Bearbeitung von Hausaufgaben“ (S. 20) fokussiert sei. Sie sieht die Hausaufgaben, die die Schule erteilt, sogar häufig als Anlass für die Nachhilfeinanspruchnahme (Rudolph 2002, S. 20). Auch in der Studie von Jürgens/Dieckmann (2007, S. 93) gaben 35 % der Eltern und 38 % der Nachhilfeschüler/innen an, dass Hausaufgabenhilfe die Zielsetzung bzw. Ursache der Inanspruchnahme des Nachhilfeunterrichts sei.

Gleichzeitig kann Hausaufgabenhilfe Inhalt von privater, aber auch kommerzieller Nachhilfe sein (vgl. Rudolph 2002, S. 19). Hausaufgabenhilfe ist demnach „eine häufig durch Eltern, ältere Geschwister, aber zunehmend auch über andere Personen, Regelschulen oder kommerzielle Institute begleitende Unterstützung für einen ins Haus oder die unterrichtsfreie Zeit verlegten Teil der Unterrichtsarbeit“.

Auch Oster (1999, S. 2) bereitet die stichhaltige Abgrenzung der Begriffe Nachhilfe und Hausaufgabenhilfe Probleme. Es werden eher weiche Unterscheidungskriterien und fließende Übergänge deutlich, so u. a., dass die Hausaufgabenhilfe neben der Betreuung der Schüler/innen zwar auch eine „gewisse Förderung“ beinhalte, der Nachhilfe jedoch eine „intensivere Förderung“ zugeschrieben werde.

In der Hausaufgabenhilfe geht es in erster Linie darum, dass die Hausaufgaben begleitet und unterstützt werden. Hierzu ist es auch nötig, Lücken im Unterrichtsstoff zu schließen. Insgesamt scheint Hausaufgabenhilfe jedoch zusätzlich eine stärker betreuende und sozial integrierende oder stützende Funktion zu haben, dies trifft auf gezielte schulfachbezogene kommerzielle Nachhilfe nicht bzw. nicht in gleichem Maße zu.

Abgesehen von der im Ganzen breiter gestreuten Zielsetzung der Hausaufgabenhilfe gibt es Hinweise darauf, dass unter „Nachhilfe“ firmierende Angebote eher von sozioökonomisch besser gestellten Schüler/innen bzw. Eltern in Anspruch genommen zu werden scheinen, während die unter „Hausaufgabenhilfe“ zusammengefassten Angebote eher von schlechter gestellten Schülern wahrgenommen werden. Z. B. weist Kessel (2005, S. 55) mit Bezug auf Cosden et al. (2001) auf zehn Studien hin, die sich mit den Effekten von schulischer Unterstützung oder Hausaufgabenhilfe beschäftigen. Hierbei handelt es sich um „after-school programs for homework assistance“, von Kessel (2005) ü-

bersetzt mit dem Begriff „Hausaufgabenhilfsprogramme“ oder „Hausaufgabenhilfe“. Inwieweit es sich hierbei um Programme handelt, die eher im Rahmen der Schule anzusiedeln oder schulübergreifend bzw. außerschulisch organisiert sind, wird aus dem Überblick nicht deutlich. Die Ergebnisse der Begleitstudien weisen insgesamt auf positive Effekte der Hausaufgabenhilfsprogramme hin. Dies bezieht sich sowohl auf die Verbesserung der Leistungen in verschiedenen Bereichen (Lesen, Schreiben, Rechnen etc.) als auch auf Lernstrategien und soziale Beziehungen. Kessel (2005, S. 57) resümiert, die Programme hätten eine Schutzwirkung „für solche Kinder, die sonst keinen Zugang zu anderen strukturierten Freizeitaktivitäten oder elterliche Hausaufgabenunterstützung haben“.

Hausaufgabenhilfe bezieht sich vor allem auf vier Bereiche, nämlich mehr Sicherheit und Überwachung von Hausaufgaben, Entwicklung und Verbesserung kultureller und gemeinschaftlicher Identifikation sowie sozialer Kompetenzen und schließlich auch auf die Verbesserung der schulischen Leistungen (Cosden et al. 2001, zit. n. Kessel 2005, S. 53).

Die zentralen Unterscheidungskriterien von Nachhilfe und Hausaufgabenhilfe können darin gesehen werden, dass Nachhilfe insgesamt einen weniger betreuerischen Ansatz hat und teurer ist. Aber Hausaufgaben sind auch Teil der Nachhilfe, und Lücken zu füllen ist auch Teil der Hausaufgabenhilfe. Dassler (2004a, S. 8) weist auch darauf hin, dass die Hausaufgabenbetreuung ein wichtiger konzeptioneller Bestandteil von Nachhilfeinstituten ist. Insgesamt weisen die Angebote „Nachhilfe“ und „Hausaufgabenhilfe“ Schnittstellen auf und sind kaum vollkommen exakt zu trennen.

1.4.5 Das Verständnis von Nachhilfe in dieser Studie

Nachhilfe wird im Rahmen dieser Studie als private Ergänzung bzw. Unterstützung originär schulischer Aufgaben bzw. Anforderungen, d. h. insbesondere der Vermittlung fächer-spezifischen Wissens, der Prüfungsvorbereitung und der Methoden zur Verbesserung der schulischen Leistung verstanden.

Nachhilfeunterricht wird in Gruppen und als Einzelunterricht angeboten. Die Aufgaben von Nachhilfeunterricht können kurz mit den Begriffen Beaufsichtigung und Betreuung von Schüler/innen bei der Anfertigung der Hausaufgaben, gezieltes Lernen für Klassenarbeiten und Wissensabfrage, Wiederholen, Festigen und Nacharbeiten bearbeiteter schulischer Lerninhalte und Schließen von Wissenslücken in ausgewählten Schulfächern (Dassler 2004a, S. 3) umrissen werden.

Die Zielsetzung der vorliegenden Studie besteht in einer umfassenden Sachstandsanalyse zur kommerziellen bzw. gewerblich orientierten Nachhilfe. Damit sind nicht-kommerzielle und nicht-gewerbliche Angebote, d. h. der privaten Nachhilfe und gemeinnütziger Anbieter, zwar nicht Gegenstand dieser Studie. Trotzdem muss daraufhin gewiesen werden, dass eine exakte Abgrenzung vielfach

nicht möglich ist, da die vorliegenden Studien zur Nachhilfesituation vielfach keine konkrete Abgrenzung vornehmen.

Wie beschrieben, werden Hausaufgaben natürlich auch im Rahmen der Nachhilfe zu Zwecken der Vertiefung und Erklärung genutzt, ihre Bearbeitung ist jedoch nicht der eigentliche Zweck von Nachhilfeunterricht. Da dies auch auf kommerzielle Nachhilfeeinstitute zutrifft, wird dieses Angebot an einigen Stellen dieser Studie einbezogen, wo es nicht vermeidbar oder inhaltlich sinnvoll ist. Explizites Ziel dieser Studie ist allerdings das Angebot „Hausaufgabenhilfe“ nicht. Diese wird – wenn überhaupt – nur allgemein behandelt. Nicht behandelt werden somit auch Angebote der Hausaufgabenhilfe mit einem nicht-kommerziellen Hintergrund.

Als kommerzielle Nachhilfe wird auch verstanden, wenn Lehrer/innen zusätzlich zum Schulunterricht offiziell Nachhilfe anbieten. Dies kann in Nachhilfeeinstituten stattfinden oder auch als Privatunterricht zu Hause. Das Angebot kommerzieller Nachhilfeeinstitute wird als Ganzes genommen und nicht in Lehrer/innen und Nicht-Lehrer/innen unterteilt.

2. Nachfragende

Im Folgenden wird untersucht, welcher Anteil unter den Schüler/innen in Deutschland Nachhilfe beansprucht und ob und inwiefern die Nachfragerkohorte bestimmte Merkmale aufweist. Die Gruppe der Nutzer/innen soll hinsichtlich verschiedener Kriterien konkreter untersucht werden, denn es lassen sich verschiedene Faktoren herausstellen, die die Nachfrage nach Nachhilfe entscheidend zu beeinflussen scheinen. **Bedeutende Einflussfaktoren auf die Nachfrage sind das Alter und Geschlecht des Kindes, der Schultyp, den es besucht, sowie sein familiärer Hintergrund.**

2.1 Nachfragevolumen

2.1.1 Umfang der Nachfrage: Welcher Anteil der Schüler/innen nimmt Nachhilfe in Anspruch?

Zunächst soll anhand der bestehenden Datenlage ein Überblick darüber gegeben werden, welcher Anteil der Schülerschaft Nachhilfe nutzt.

Zu dem Ergebnis, dass heutzutage insgesamt 27 % (davon 10 % *aktuell* und 17 % *irgendwann schon* einmal) Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen hat, kommt bspw. das Institut für Jugendforschung (2003)³, das in seiner Studie im Juli 2003 bundesweit rund 1.500 Personen im Alter von 6 bis 20 Jahren zu ihrem bisherigen Nachhilfeverhalten befragt hat.⁴

Auch Schneider (2004) ermittelt im Rahmen seiner Auswertung der SOEP-Datensätze der Jahre 2000 - 2003, dass in etwa jede/r vierte 17-Jährige (27 %) *schon einmal* Nachhilfe erhalten hat.

Im Rahmen der 15. Shell Jugendstudie, in der 2006 bundesweit 12- bis 21-jährige Schüler/innen zu verschiedenen Themen befragt wurden,⁵ gaben 23 % der Befragten an, *aktuell* Nachhilfeunterricht in Anspruch zu nehmen (Shell Deutschland Holding 2006).

In den aktuellen Berichten zu PISA 2006 (OECD 2007; PISA-Konsortium Deutschland 2007) finden sich keine expliziten Darstellungen der Nachhilfenutzung. Für Naturwissenschaften und Mathematik wird lediglich der Anteil an Schüler/innen genannt, die weniger als 2 bzw. mehr als 4 Stunden pro

³ Das IJF Institut für Jugendforschung, eine ehemalige Marktforschungsgesellschaft der Roland-Berger-Gruppe, firmiert heute unter der Dachmarke Synovate (vgl. Institut für Jugendforschung o.J.).

⁴ Die Kinder und Jugendlichen waren zwischen 6 und 20 Jahren alt und wurden in persönlichen Interviews zu ihrem Nachhilfeverhalten befragt, jedoch ohne hierbei zwischen kommerzieller und privater Nachhilfe zu unterscheiden.

⁵ Die Studie enthält zum Thema Nachhilfe folgende Frage: „Erhalten Sie Nachhilfeunterricht?“. Die Jugendlichen konnten mit „Ja, regelmäßig“, „Ja, gelegentlich“ oder „Nein“ antworten. Hier wäre eine weitergehende Auswertung der Ergebnisse der Studie über die Mikrodaten möglich (vgl. hierzu Kapitel 7.2.2 sowie. Anhang).

Woche *Zusatzunterricht* als Ganzes (vgl. Kapitel 7) nutzen⁶. Die Kategorie „weniger als 2 Stunden“ lässt dabei keine hier interessierende Differenzierung in Schüler/innen, die keine Nachhilfe, und Schüler/innen, die Nachhilfe nutzen, zu. Im Gegensatz hierzu beinhaltet der deutsche Bericht zu PISA 2000 einen internationalen Vergleich zur durchschnittlichen Nutzung von Nachhilfe. Mit rund 14 % Nachhilfenutzer/innen der 15-Jährigen Schülerschaft (Personen im Alter von 15 Jahre und drei Monaten bis 16 Jahren und zwei Monate) übersteigt Deutschland den OECD-Durchschnitt (11 %) um 3 %-Punkte.

Während die bisher genannten Studien nicht zwischen privaten und kommerziellen Nachhilfeangeboten unterscheiden, kommt die so genannte Bildungsstudie Deutschland 2007 (FOCUS Magazin Verlag GmbH/Microsoft Deutschland GmbH 2007) in Bezug auf die Inanspruchnahme „bezahlter“ Nachhilfe zu mit den genannten Befunden übereinstimmenden Ergebnissen:⁷ 23 % der Eltern bezahlen ihren Kindern *aktuell* Nachhilfe. Weitere 36 % tun dies nach eigenen Aussagen „manchmal“.

Der VNN e. V. ermittelt in einer aktuellen, noch unveröffentlichten Umfrage, dass 1,13 Mio. Schüler/innen in Deutschland regelmäßig Nachhilfe nehmen. Das entspricht bei rund 9,4 Mio. Schüler/innen (vgl. Statistisches Bundesamt 2007) in Deutschland in etwa einer Quote von 12 % bezogen auf alle Schüler/innen. Außerdem braucht nach den Ergebnissen dieser Studie insgesamt jedes dritte Kind *im Laufe seiner Schulzeit* Nachhilfe. Unter den Gymnasiast/innen ist es sogar fast jede/r Zweite (Strauss 2007).

Die Datenlage zum Nachfragevolumen ist zwar insgesamt als verlässlich zu bewerten, allerdings ist es schwierig ein abschließendes Fazit zu ziehen, da die Ergebnisse zum Teil variieren: Während Schneider (2004) anhand der SOEP-Datensätze 2000 - 2003 sowie das Institut für Jugendforschung (2003) für Anfang dieses Jahrzehnts zu dem Ergebnis kommen, dass jede/r achte Schüler/in *aktuell* und gut ein Viertel der Schülerschaft *schon einmal* Nachhilfe genommen hat, kommen andere, aktuellere Studien (bspw. Shell Deutschland Holding 2006; FOCUS Magazin Verlag GmbH/Microsoft Deutschland GmbH 2007), dass ein fast gleich hoher Anteil (23 %) aktuell Nachhilfe nimmt. Nach der Bildungsstudie Deutschland (FOCUS Magazin Verlag GmbH/Microsoft Deutschland GmbH 2007) nähmen weitere 36 % *manchmal* Nachhilfe in Anspruch, dies würde bedeuten, dass fasst 60 % aller Schüler/innen *schon einmal* Nachhilfe genutzt hätten, was deutlich über den Vergleichszahlen liegt. Obwohl alle genannten Studien repräsentativ erhoben wurden, ist ihre Vergleichbarkeit aufgrund der Verschiedenheit der Gruppe der Befragten stark eingeschränkt. Über die bisherigen Aussagen hinaus können keine weitergehenden Analysen bezüglich Altersstruktur,

⁶ Allerdings ist anzumerken, dass hier die „klassische“ Nachhilfe nicht eindeutig von Nachmittagsbetreuung o. ä. getrennt werden kann. Zwar werden diese Aspekte getrennt abgefragt, in den Berichten werden sie jedoch nur zusammenfassend betrachtet.

⁷ Die im Auftrag des Magazins FOCUS und Microsoft Deutschland durchgeführte Studie beschäftigt sich mit den Anforderungen und Erwartungen von Eltern, Lehrkräften und Personalverantwortlichen an das Schulsystem. Im Sommer 2006 wurden neben Lehr- und Führungskräften der deutschen Wirtschaft und Verwaltung auch 810 Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 10 bis 19 Jahren in Interviews befragt, ob sie ihren Kindern Nachhilfe „immer“, „manchmal“ oder „nie“ bezahlen.

Dauer und zeitlicher Umfang der Nachhilfe o. ä. getroffen werden, da die entsprechenden Mikrodaten nicht vorliegen und deren Beschaffung den Rahmen dieser hier zu leistenden Sekundäranalyse sprengen würde.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann zusammenfassend gesagt werden, dass etwa jede/r achte bis zehnte (aller) Schüler/innen *aktuell* Nachhilfe in Anspruch nimmt; unter den Schüler/innen der Sekundarstufen I und II ist es vermutlich sogar fast jede/r Vierte. Außerdem kann konstatiert werden, dass jede/r dritte bis vierte Schüler/in insgesamt *im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn* Nachhilfe genommen hat.

Insgesamt scheinen jedoch **deutliche Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland** in Bezug auf die Häufigkeit der Nachhilfeinanspruchnahme zu bestehen: Die Nutzungshäufigkeit in den alten Bundesländern ist mit rund 31 % doppelt so hoch wie die in den neuen Bundesländern (15 %) (Schneider 2004 auf Grundlage des SOEP 2000 - 2003). Dieses Bild bestätigt die 15. Shell-Jugendstudie, nach der aktuell 25 % der westdeutschen und nur 11 % der ostdeutschen Jugendlichen zwischen 12 und 21 Jahren, die eine Schule besuchen, Nachhilfe erhalten (Shell Deutschland Holding 2006).

Die **Bevölkerungsdichte**, d. h. ländliches oder städtisches Wohnumfeld, **hat in Deutschland hingegen scheinbar keinen bedeutenden Einfluss auf die Nachhilfeinanspruchnahme** (Schneider 2006, S. 141), so dass dieses Kriterium im Folgenden nicht erläutert wird.

Ebenso scheinen **kaum geschlechtsspezifische Unterschiede in der Nachhilfeinanspruchnahme** zu bestehen: Die 15. Shell Jugendstudie hat bspw. Nutzungsquoten von 24 % bei den Mädchen und 21 % bei den Jungen, die zwischen 12 und 21 Jahren alt sind und noch zur Schule gehen, ermittelt. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Nachhilfegewohnheiten lassen sich nur mit Blick auf die Fächer, in denen Schüler/innen gefördert werden, feststellen. Diese werden in Kapitel 2.5.2 erläutert.

2.1.2 Nutzungsdauer

Im nächsten Schritt soll nun danach gefragt werden, über welche Zeiträume und in welchem regelmäßigen zeitlichen Umfang Nachhilfe i. d. R. in Anspruch genommen wird. Während der Umfang der Nachhilfe anhand der einschlägigen Literatur noch recht gut nachvollziehbar ist, enthalten jedoch nur wenige der an dieser Stelle zitierten Studien weitergehende Fragen, z. B. in Bezug auf die Art, die Dauer oder den Zeitpunkt der Nachhilfe.

Nach Untersuchungen der Stiftung Warentest (2006, S. 81), die im Rahmen einer – nach eigenen Aussagen nicht repräsentativen – Internetbefragung 300 Nachhilfes Schüler/innen befragte, umfasse Nachhilfeunterricht i. d. R. wöchentlich 90 Minuten. Jürgens/Dieckmann (2007), deren Studie auf den

Studienkreis beschränkt ist, ermitteln für die dortigen Nachhilfesüher/innen eine durchschnittliche wöchentliche Nachhilfedauer von 2,4 Nachhilfestunden pro Fach, d. h. 108 Minuten.⁸

Alle Studien, die Aussagen darüber treffen, über welche Zeiträume Nachhilfe in Anspruch genommen wird, weisen darauf hin, dass es sich bei Nachhilfe tatsächlich nur selten um eine kurzzeitige, sondern eher um eine dauerhafte Maßnahme handelt, d. h. nicht mit dem besonderen Ziel der Überwindung/ Behebung einer konkreten Lernschwierigkeit. So ermittelt bspw. Schneider (2006) mithilfe der SOEP-Daten 2000 - 2003 eine durchschnittliche Nutzungsdauer von zehn Monaten.

Auch bei Rudolph (2002), deren Ergebnisse jedoch auf Niedersachsen beschränkt und damit vorsichtig zu interpretieren sind, gaben 63 % der befragten Nachhilfesüher/innen an, Nachhilfe ganzjährig in Anspruch zu nehmen.

Weitere, ebenfalls nicht als repräsentativ zu bewertende Ergebnisse liefern zum einen die Studie von Sasse/Woßler (2006), die an einem bayerischen Nachhilfeinstitut durchgeführt wurde. Hier gaben 37 % der befragten Eltern an, dass die Kinder schon mehr als sechs Monate Nachhilfe erhalten. Zum anderen ist die Erhebung der Stiftung Warentest (2006) zu nennen. Hier wurde eine durchschnittliche Nachhilfedauer von 12 bis 14 Monaten ermittelt.

Bei Jürgens/Dieckmann (2007) gab ein Anteil von 19 % der befragten Nachhilfesüher/innen an, Nachhilfe seit mindestens zwei Jahren dauerhaft nutzen. Unter den Gymnasiast/innen sind es sogar 25 %, die diese Aussage machten.

Auch wenn die Informationen zur durchschnittlichen Dauer der Nachhilfe zum einen rar und zum anderen wenig vergleichbar sind, deuten sie alle daraufhin, dass Nachhilfe nicht saisonal, sondern meist über Monate bzw. Jahre hinweg in Anspruch genommen wird. Allerdings beruhen die genannten Werte zumeist auf Querschnittsuntersuchungen; um diesbezüglich valide Aussagen treffen zu können, wäre die Durchführung von Längsschnittstudien sinnvoll.

2.1.3 Nachhilfeausgaben je Schüler/in

Nachhilfe geht i. d. R mit einem finanziellen Aufwand seitens der Eltern einher. Dies gilt für kommerzielle Nachhilfe meist ebenso wie für private, sofern diese nicht im engeren Familien- oder Bekanntenkreis verbleibt. **Wie hoch diese Ausgaben sind, darüber gibt es nur Schätzungen.** Dies liegt daran, dass diese zum einen von der regelmäßigen wöchentlichen Nachhilfedauer und zum anderen von den Kosten pro Stunde abhängen. Zu beiden Faktoren existieren jedoch allenfalls geschätzte Größenordnungen.

⁸ Hinzu kommen jeweils Fahrtzeiten, die allerdings je nach Dichte des Angebots variieren dürften. Rudolph (2002) hat bspw. für Niedersachsen durchschnittliche Wegezeiten von 20 bis 30 Minuten ermittelt.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft geht in einer Veröffentlichung auf der eigenen Website (Demmer 2007) davon aus, dass die Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe (bei 90 Minuten pro Woche) monatlich rund € 150 kostet. Kowalczyk/Ottich (2006) nennen mit Bezug auf Aussagen von Hurrelmann durchschnittliche Gesamtausgaben pro Woche von € 20 je Kind, ohne hierbei jedoch Aussagen zur zugrunde liegenden Nutzungsdauer zu machen, dies wären etwa € 90 pro Monat.

Sasse/Wobler (2006) ermittelten in ihrer nicht repräsentativen Studie an einem bayerischen Nachhilfeeinrichtung monatliche Ausgaben pro Kind zwischen € 80 und € 300, wobei fast die Hälfte aller hier Befragten pro Monat € 176 an das Nachhilfeeinrichtung bezahlen.

Der Bundesverband der Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e. V. (VNN e. V.) ermittelt dagegen in einer aktuellen, noch unveröffentlichten Umfrage, durchschnittliche monatliche Ausgaben von „lediglich“ € 52, ohne jedoch hierbei anzugeben, auf welchen durchschnittlichen Stundenumfang sich diese Angabe bezieht (Strauss 2007).

Die Erhebung der Stiftung Warentest (2006), die auf einer nicht repräsentativen Befragung von Nachhilfesüher/innen und Anbietern beruht, ergab durchschnittliche jährliche Gesamtausgaben seitens der Eltern von € 750 für private, nicht kommerzielle Nachhilfeangebote und € 1.550 für kommerzielle. Bereits Ende der 1980er Jahre sprach Weegen (1986) von jährlichen Gesamtausgaben zwischen € 750 und rund € 1.600 pro Kind seitens der Eltern.

Laut der Marktanalyse der Weiner & Partner Unternehmensberatung (2007) beträgt der jährliche Umsatz kommerzieller Nachhilfeeinrichtungen pro Kund/in € 1.821 (= € 150 pro Monat), wobei davon ausgegangen wird, dass die Einrichtungen hierbei einen durchschnittlichen Ertrag von € 442 pro Kund/in erwirtschaften.

Fasst man die vorstehenden Ausführungen zusammen, dann scheint einiges dafür zu sprechen, dass für kommerzielle Angebote i. d. R. etwa € 150, ausgegeben werden, in Einzelfällen auch mehr. Für nicht-kommerzielle Angebote scheinen die monatlichen Ausgaben bei € 50 bis € 75 zu liegen und somit deutlich geringer zu sein. Interessanterweise scheinen die Schätzungen über die jährlichen Ausgabenbeträge insgesamt homogener zu sein. Danach werden für nicht-kommerzielle Angebote rund € 750 und für kommerzielle zwischen € 1.500 und € 1.800 verausgabt; die unterschiedlichen Monatsbeträge könnten dann auf unterschiedliche Zahlungshäufigkeiten (10- bzw. 12-mal) zurückzuführen sein.

2.2 Nachhilfemotive und -motivation

Nachfolgend geht es um die Frage, aus welchen Gründen Nachhilfe in Anspruch genommen wird. Die Ergebnisse der deutschlandweit erhobenen Repräsentativbefragung unter 6- bis 20-Jährigen, die

vom Institut für Jugendforschung (2003) durchgeführt wurde, weisen darauf hin, dass bei knapp drei Viertel (72 %) derjenigen, die Nachhilfe in Anspruch nehmen oder genommen haben, die Initiative von den Eltern ausging. Dies gilt nahezu unabhängig vom besuchten Schultyp. Lediglich für die Gymnasiast/innen kann nach dieser Studie zusätzlich von der Eigeninitiative der Kinder und Jugendlichen ausgegangen werden. Jede/r Zweite gab an, neben den Eltern, die auch unter den Gymnasiast/innen am häufigsten als Initiator/innen genannt wurden, selbst Initiator/in des Nachhilfebesuchs gewesen zu sein.⁹ Insgesamt spricht dies dafür, weniger die Motive der Kinder als vor allem die Beweggründe der Eltern zu hinterfragen.

Die Forschung nennt verschiedene Gründe, warum Nachhilfe in Anspruch genommen wird. **Hierbei kann zwischen schüler-, schulsystem- und arbeitsmarkt- bzw. elternbezogenen Motiven unterschieden werden.**

2.2.1 Schülerbezogene Motive

Schülerbezogene Ansätze stellen die personenbezogene Perspektive in den Vordergrund und beziehen sich hierbei auf individuelle Schwächen der Schüler/innen, welche aus krankheitsbedingten Fehlzeiten oder Überforderung resultieren können. Ein Teil der Ergebnisse weist daraufhin, dass die Inanspruchnahme von Nachhilfe durch individuelle Schwächen von Schüler/innen, d. h. bspw. unzureichende Schulleistungen, kognitive Schwierigkeiten, Motivationsprobleme oder durch Fehlzeiten verursachte Wissenslücken bedingt sind (vgl. Kramer/Werner 1998). Im Rahmen der Elternbefragung von Kramer/Werner (1998) in Nordrhein-Westfalen, die im Jahr 1997 durchgeführt wurde (siehe auch Anhang), gab mehr als die Hälfte der Eltern (56 %) an, dass der Ausgleich von Leistungsschwächen des Kindes der Grund für die Nachhilfe sei. Diese Ergebnisse müssen jedoch aufgrund der regionalen Begrenzung und des zehn Jahre zurückliegenden Erhebungszeitpunkts für die heutige Nachhilfesituation in Deutschland insgesamt als eingeschränkt aussagekräftig bezeichnet werden.

Betrug der Anteil leistungsschwacher Nachhilfeschüler/innen 1978 noch gut 35 %, so waren es 1998 nur noch knapp 27 %. Auch die Ergebnisse der Untersuchung von Behr (1990, S. 45), aus den Jahren 1986 und 1987 zu Schüler/innen der Klassen 5 bis 13 eines Gymnasiums in einer mittelgroßen Stadt im Ruhrgebiet, weisen darauf hin, dass die Gründe, Nachhilfeunterricht zu nehmen, aus der Perspektive der Eltern damals in erster Linie „Versagens-Vorkommnisse auf seiten des Schülers“ (S. 45), d. h. insbesondere schlechte Leistungen bzw. Noten, waren.

Diese Ergebnisse werden dadurch bestätigt, dass die durchschnittliche Note vor Nachhilfebeginn heute zwischen 3,85 und 4,47 liegt (Abele/Liebau 1998, zit. n. Gießing 2000, S. 172), während Behr 1990 noch eine Eingangsnote von 4,9 feststellte. Auch Gießing (2000) zeigt anhand der Zahlen aus

⁹ In der Befragung waren Mehrfachnennungen möglich.

verschiedenen älteren, regional begrenzten Untersuchungen (Hardt 1978; Langemeyer-Krohn/Krohn 1987; Kramer/Werner 1998) einen Rückgang des Anteils von Nachhilfeschüler/innen, bei denen die Versetzung gefährdet ist (vgl. auch Gießing 2005). Wie sich weiter unten noch zeigen wird, ist dies durch einen Wandel der Nachfragemotivation bedingt.

2.2.2 Schulsystembezogene Nachhilfemotive

Ein weiterer Erklärungsansatz geht von Mängeln im Schulsystem aus, die Eltern zu der Einschätzung bewegen, dass der Lernort Schule ihr Kind nicht hinreichend fördert (BMFSFJ 2006; Schneider 2006). Rackwitz (2005, S. 40) beschreibt Nachhilfe als „Reaktion auf Mängel, und vor allen Dingen die Selektivität des dreigliedrigen Schulsystems. Denn die Verbesserung der Schulnoten durch Nachhilfeunterricht lässt darauf schließen, dass in den Schulen Leistungsanforderungen gestellt werden, die aufgrund der methodischen, didaktischen und inhaltlichen Gestaltung des regulären Unterrichts nur zum Teil erbracht werden können.“ Diese Nachhilfeunterricht bedingenden strukturellen Probleme im Schul- bzw. Bildungssystem können bspw. die Halbtagsschule, überfrachtete Lehrpläne, zu große Klassen, Fehlplatzierungen durch eine frühe Aufteilung der Schülerschaft zu unterschiedlichen Schulformen (Tracking) oder personelle Unterbesetzung in der Schule sein (BMFSFJ 2006; Schneider 2006).

So nennt bspw. Neuhofer (1997) (bezogen auf das österreichische Schulsystem) die frühe Selektion vor Beginn und vor dem Ende der Mittelstufe als zentralen Grund für die erhöhte Inanspruchnahme von Nachhilfe in Unterstufe und Grundschule. Als Lösung sieht er die Ausweitung der Gesamtschule (für die Altersgruppe der 10- bis 14-Jährigen) an, die bezogen auf die Nachhilfequoten signifikant unterhalb der Quoten anderer Schultypen in Deutschland läge.¹⁰ Weiterhin sieht Neuhofer die Ursachen des Nachhilfebooms (allerdings bereits vor 10 Jahren) z. B. auch in der Ausbildung der Lehrer/innen, die ebenfalls auf die Schule wirkten (vgl. ebd. S. 38 ff.).

Auch an dieser Stelle kann wiederum, wenn auch aufgrund der fehlenden Repräsentativität nur mit gewissen Einschränkungen, auf die Befunde von Kramer/Werner (1998) zur Nachhilfesituation in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1997 Bezug genommen werden: 27 % der damals befragten Eltern nennen didaktische Defizite der Lehrer/innen als ein Motiv für die Inanspruchnahme von Nachhilfe.

Befunde zur Nachhilfesituation vor über 20 Jahren deuteten noch darauf hin, dass nur eine Minderheit der befragten Eltern (gut 11 %) Mängel im Schulsystem als ursächlich für den Nachhilfebedarf ihres Kindes einschätzten (Weegen 1986).

¹⁰ Hier bezieht sich der Autor allerdings auf eine Quelle von Hurrelmann aus dem Jahr 1989. Ob dieser Schluss in Bezug auf die Gesamtschule als „Lösung“ für das Jahr 2007 noch Gültigkeit hat, ist unklar.

Insgesamt ist ein Trend dahingehend erkennbar, dass Eltern heutzutage öfter Mängel im Schulsystem als ursächlich für den Nachhilfebedarf benennen als dies früher der Fall war.

2.2.3 Arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive

Neben Defiziten im Schulsystem und so genannten schülerbezogenen Gründen werden auch die Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die durch Lehrstellenknappheit und hohe Arbeitslosigkeit gekennzeichnet ist, sowie eine „übersteigerte Bildungsaspiration“ (Schneider 2004, S. 6) vieler Eltern als Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten genannt. Beides lässt sich nicht zweifelsfrei voneinander abgrenzen, denn eine „übersteigerte Bildungsaspiration“, die z. B. darin mündet, dass Eltern für ihre Kinder Bildungsabschlüsse anstreben, die die Leistungsfähigkeit des Kindes übersteigen, leitet sich bspw. vielfach daraus ab, dass Eltern ihrem Kind bestmögliche Voraussetzungen für den Eintritt in den „angespannten“ Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bieten möchten (Schneider 2006). Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine spätere mindestens gleich hohe Position in der Gesellschaft. Um die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, wird ein möglichst guter und hoher Bildungsabschluss angestrebt. Eltern betrachten Ausgaben für die Nachhilfeangebote als Investition in die Ausbildung und somit in die Zukunft ihrer Kinder (vgl. BMFSFJ 2006, S. 446; Hurrelmann 2006).

Beispielhaft kann hier auf die Studie von Sasse/Woßler (2006) verwiesen werden, die nur an einem bayerischen Nachhilfeinstitut durchgeführt wurde und daher nicht repräsentativ ist: Hier gaben 66 % der befragten Eltern an, „ihrem Kind deswegen Nachhilfe geben zu lassen, weil sie ihm dadurch eine bessere Bildung und somit eine bessere Chance auf einen Arbeitsplatz ermöglichen möchten, bzw. diese erhöhen möchten.“ Gleichzeitig gaben in dieser Befragung 13 % der Eltern das Motiv der „Notenverbesserung“ an, obwohl das Kind nicht versetzungs- oder abschlussgefährdet ist. Auch Hurrelmann (1995) beschreibt mit Bezug auf eine von ihm und Klocke 1995 durchgeführte Studie, in der rund 5.900 Schüler/innen aller Schulformen in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9, jedoch ausschließlich in Nordrhein-Westfalen befragt wurden, eine Reihe von Anhaltspunkten dafür, dass Eltern ihren Kindern mit privat finanzierter Nachhilfe eine Art der Zusatzausbildung ermöglichen, die sich in Form von verbesserten Startchancen auf dem Arbeitsmarkt rentieren soll. Inwiefern diese regionalen Ergebnisse auf das gesamte Bundesgebiet übertragen werden können, ist jedoch unklar. Hurrelmann ermittelte, dass ein Viertel aller Nachhilfeschüler/innen bzw. 5 % der gesamten Schülerschaft ohne konkrete Leistungsschwierigkeiten privat finanzierte Nachhilfe erhält.

2.2.4 Nachhilfemotive der Eltern und Schüler/innen im Vergleich

Nachdem die Motivlage der Nachhilfeinanspruchnahme aus Elternsicht dargestellt wurde, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich die Motive der Nachhilfeschüler/innen von denen der Eltern unterscheiden. Allerdings gibt es nur eine Erhebung, die beide Parteien

untersucht hat und einen Vergleich erlaubt: die Studie von Jürgens/Dieckmann (2007), die als Querschnittsuntersuchung im Sommer 2006 durchgeführt wurde und die sowohl Nachhilfeschüler/innen als auch deren Eltern in den Blick nahm. Die Studie wurde zwar deutschlandweit erhoben, jedoch ist deren Aussagekraft bzw. Übertragbarkeit auf den Nachhilfemarkt insgesamt aufgrund der Art der Stichprobe (ausschließlich Kund/innen des Anbieters Studienkreis) sowie der Tatsache, dass es sich um eine vom Studienkreis selbst in Auftrag gegebene Erhebung handelt, kritisch zu bewerten. Im Folgenden werden lediglich die Ergebnisse dieser Studie dargelegt.

Unterschiede zwischen den Interessen bzw. Meinungen der Eltern und Schüler/innen benennen Jürgens/Dieckmann im Hinblick auf folgende Motive „Schließen von Wissenslücken“, „Erwerb von Lernstrategien“ und „Erwerb von Selbstkompetenz“. Diese Motive werden von den Eltern im Rahmen der Befragung signifikant häufiger genannt als von den Kindern. Vor allem die beiden letzten Motive spiegeln eine längerfristige Erfolgsorientierung wider, die somit anscheinend eher die Eltern mit Nachhilfe verbinden als die Kinder. Diese Tendenz bestätigt sich darin, dass andersherum einige kurzfristig orientierte Nachhilfeziele wie „Erreichen der Versetzung“, „Anschluss an den Unterricht herstellen“ oder „Schulwechsel vermeiden“ häufiger von den Schüler/innen genannt werden als von den Eltern. Insgesamt zeigt sich jedoch bei der Betrachtung der im Rahmen der Studie genannten Motive, dass die Eltern- und Schülermeinungen größtenteils nah beieinander liegen.¹¹

¹¹ Die von Jürgens/Dieckmann (2007) aufgeführten Gründe lassen sich den oben genannten „Motivkategorien“ nicht zweifelsfrei zuordnen. Unklar ist bspw. in welchem jeweiligen Kontext die Verbesserung der Noten, die von mehr als 90 % der Eltern und Kinder am häufigsten als Nachhilfemotiv genannt wurde, angestrebt wird, d. h. ob das Kind objektiv betrachtet zu schlechte Leistungen aufweist und somit bspw. gleichzeitig versetzungsgefährdet ist, oder ob die Verbesserung der Noten durch die „übersteigerte Bildungsaspiration“ der Eltern bedingt ist und Nachhilfe somit prophylaktisch genutzt wird.

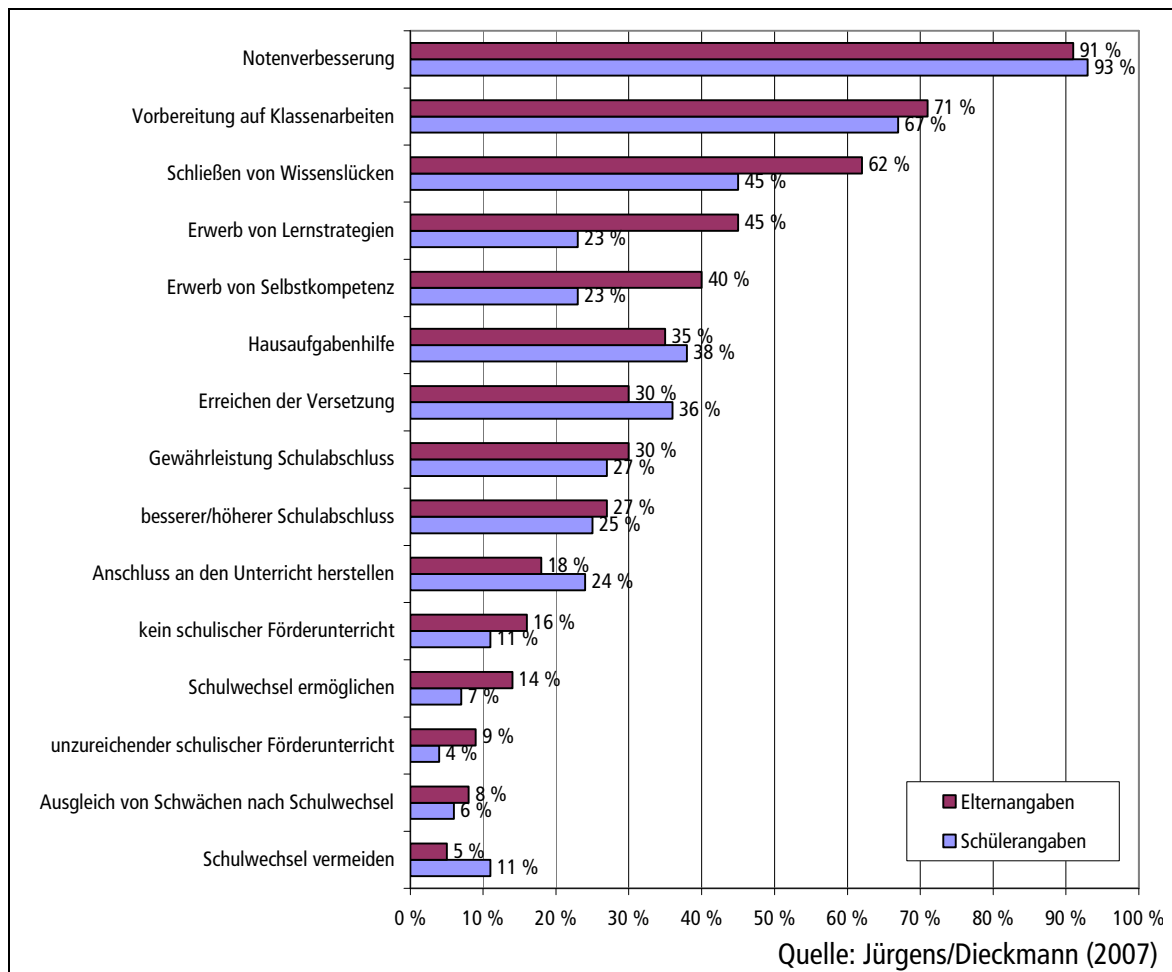


Abbildung 1: Motive der Inanspruchnahme von Nachhilfe beim Anbieter Studienkreis

2.2.5 Nachhilfemotive in Abhängigkeit des besuchten Schultyps

Die einzige Studie, die sich damit beschäftigt, ob und inwiefern die Motivation Nachhilfe in Anspruch zu nehmen vom besuchten Schultyp des Kindes abhängt, ist von Rudolph (2002). In dieser Erhebung wurden Eltern von Nachhilfeschüler/innen von 40 Schulen verschiedener Schulformen in sechs niedersächsischen Städten befragt.¹²

Die Ergebnisse von Rudolph deuten darauf hin, dass es schulartübergreifend ähnliche Motive sind, die die Eltern dazu bewegen, Nachhilfe in Anspruch zu nehmen, obgleich die Schüler/innen der Orientierungsstufe zum Teil davon geleitet werden, „eine möglichst hochwertige Schullaufbahneempfehlung ausgesprochen zu bekommen“ (Rudolph 2002). Tabelle 1 fasst die Ergebnisse der Studie dahingehend zusammen, dass jeweils die drei am häufigsten genannten Gründe dargestellt werden.

Orientierungsstufe	Leistung steigern ohne Gefährdungen (59 %)	Wissenslücken (56 %)	zu wenig Übung in der Schule (54 %)
Hauptschule	Schulabschluss / Versetzung schaffen (64 %)	Hausaufgaben (35 %)	Wissenslücken (33 %)
Realschule	Schulabschluss / Versetzung schaffen (51 %)	Wissenslücken (48 %)	zu wenig Übung in der Schule (39 %)
Gymnasium	Wissenslücken (55 %)	Schulabschluss / Versetzung schaffen (53 %)	zu wenig Übung in der Schule (39 %)
Ganztags- und Gesamtschule	Schulabschluss / Versetzung schaffen (64 %)	Wissenslücken (59 %)	Hausaufgaben (50 %)

Quelle: Rudolph (2002)

Tabelle 1: Meist genannte Nachhilfemotive nach Schultypen

Vergleicht man die in diesem Kontext am häufigsten genannten Nachhilfegründe, zeigt sich, dass das Anstreben des Schulabschlusses bzw. der Versetzung in drei von vier Schulformen als häufigster Grund für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht genannt wird; lediglich an Gymnasien werden Wissenslücken leicht höher gewichtet bzw. öfter genannt. Knapp zwei Drittel der Eltern von Nachhilfeschüler/innen, die die Haupt- bzw. eine Ganztags- oder Gesamtschule besuchen, nannten dies als Grund, ebenso etwas mehr als jede/r zweite Realschüler/in und Gymnasiast/in. Des Weiteren sollen mit dem Nachhilfeunterricht vielfach Wissenslücken geschlossen werden. Dies gilt nahezu un-

¹² Die Studie ist wegen der regionalen Einschränkung nicht als repräsentativ für Gesamtdeutschland zu bewerten. Auch vermutet Rudolph selbst verzerrte Ergebnisse, da Nachhilfe für viele Eltern ein zum Teil tabuisiertes Thema darstelle. Dies hätten ihr auch verschiedene Lehrkräfte bestätigt.

abhängig vom Schultyp mindestens für jede/n Zweite/n. Nur unter den Hauptschüler/innen scheint das Motiv „Wissenslücken schließen“ weniger bedeutsam zu sein; hier nennt jede/r Dritte dieses Nachhilfemotiv. Etwas abweichend antworteten die Eltern der Schüler/innen der Orientierungsstufe: Hier wollen fast zwei Drittel aller Nachhilfeschüler/innen ihre Leistungen steigern, ohne dass eine konkrete Gefährdung der Versetzung vorliegt.

2.2.6 Zwischenfazit

Zusammenfassend lassen sich also verschiedene Gründe aufzeigen, warum Nachhilfe in Anspruch genommen wird. **Es kann zwischen schüler-, schulsystem- und arbeitsmarkt- bzw. elternbezogenen Motiven unterschieden werden. Die beschriebene „Motivlage“ deutet allerdings darauf hin, dass Nachhilfe heutzutage weniger aus Gründen vorübergehender bzw. konkreter Problemlagen, wie z. B. einer gefährdeten Versetzung, in Anspruch genommen wird. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Schüler/innen, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, diese benötigen „um den normalen schulischen Anforderungen gerecht werden zu können“ (Kessel 2005, S. 19).**

Es geht also häufig nicht mehr nur um die Beseitigung von Leistungsschwächen, sondern um die Verbesserung von Zensuren. Es bekommen also nicht nur „schlechte“ oder „schwache“ Schüler/innen Nachhilfe, sondern auch „gute“, um ihre Leistungen noch zu verbessern. Allgemein nimmt Gießing (2000) die *„Tendenz einer Marginalisierung der klassischen Nachhilfemotive“* (S. 171, Hervorhebungen im Original) wahr. Immer mehr Schüler/innen nehmen Nachhilfestunden, obwohl weder ihre Versetzung noch ihr Schulabschluss bedroht ist. Ebenso zeichnet sich ab, dass in Abschlussklassen am meisten Nachhilfe genommen wird. Dies deutet, so Gießing, jedoch nicht darauf hin, dass die Schüler/innen ohne Nachhilfe keinen Abschluss schaffen könnten, sondern zeige, dass das Motiv hierfür nicht Leistungsschwäche sei. Hurrelmann (1996) gibt diesbezüglich zu bedenken, dass es sich hierbei „möglicherweise um einen in seiner Tragweite noch gar nicht abschätzbaren Schritt in Richtung Etablierung eines ganz neuartigen Privatschulbereichs“ handeln könnte. Seines Erachtens scheint das Gymnasium im Kontext der bestehenden Schulstruktur die einzig attraktive Schulform zu sein, so dass sich viele Eltern darauf fixieren und so übersteigerte Bildungserwartungen haben, was durch die gespannte Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt noch verstärkt wird.

Insgesamt kann gesagt werden, dass schlechte schulische Leistungen nicht zwangsläufig zu Nachhilfe führen, sondern ein großer Teil der Schüler/innen mit schlechten Leistungen keine Nachhilfe in Anspruch nimmt. Umgekehrt nimmt ein erheblicher Teil Nachhilfe in Anspruch, der (eigentlich) nicht zu den „schwachen“ Schüler/innen zu zählen ist. Interessant ist dabei, dass Bildungsziele nur in Westdeutschland eine Antriebsfeder für die Inanspruchnahme von Nachhilfe sind, für die ostdeutschen Länder gilt dies nicht. Hier wird Nachhilfe scheinbar weniger als Strategie zur Verbesserung des

Bildungserfolgs, sondern der schulischen Leistungen selbst in Anspruch genommen. Die Ursachen hierfür liegen zum einen darin, dass Nachhilfe in der DDR-Zeit nicht verbreitet war, und zum anderen an der finanziell schlechteren Position der Eltern.

2.3 Schultypen

Im folgenden Abschnitt werden die Nachhilfequoten der unterschiedlichen Schultypen untersucht. Nach Schneider (2006), der sich auf die SOEP-Daten bezieht, nutzen Gymnasiast/innen und Realschüler/innen Nachhilfeangebote am häufigsten. Unter den Gymnasiast/innen ist es knapp jede/r Dritte (30 %). 29 % der Realschüler/innen nutzen Nachhilfe, bei den Hauptschüler/innen ist es nicht einmal jeder Fünfte (14 %).

Kowalczyk/Ottich (2006) gehen sogar von mehr als jedem/r zweiten Schüler/in insgesamt aus, wobei dieser Wert von den Autoren nicht belegt wird. 43 % der Nachhilfeschüler/innen des von Sasse/Woßler (2006) nicht repräsentativ untersuchten Nachhilfeinstituts in Bayern sind Gymnasiast/innen. Auch die zeitlich sehr weit zurückliegende Untersuchung von Behr (1990) kommt zu dem Ergebnis, dass 46 % der befragten Gymnasiast/innen in ihrer Schulzeit entweder zur Zeit der Untersuchung Nachhilfeunterricht erhielten oder diesen zu einem früheren Zeitpunkt einmal erhalten hatten. In dieser Untersuchung gilt es zu beachten, dass sie sich in der Auswahl der befragten Schüler/innen auf ein einziges Gymnasium im Ruhrgebiet beschränkt, weshalb die Ergebnisse keinesfalls verallgemeinert werden können (siehe Anhang).

Der Bayerische Rundfunk (2007) beschreibt, dass 10 bis 15 % der Grundschüler/innen bereits Nachhilfeangebote nutzen, wobei jedoch auch hier keine Datenquelle genannt wird.

Für Nordrhein-Westfalen stellen Kramer/Werner (1998) kaum Unterschiede zwischen den Schüler/innen des Gymnasiums und der Realschule fest: Jeweils knapp 20 % der Gymnasiast/innen und Realschüler/innen erhalten bezahlte Nachhilfe, hinzu kommen jeweils mindestens ebenso viele, die private Nachhilfe erhalten. Von den Grundschüler/innen erhalten hingegen nur knapp 2 % bezahlte und rund 16 % private Nachhilfe. Einschränkend müsse – so Schneider (2004) – hier jedoch angemerkt werden, dass trotz einer sehr hohen Fallzahl die Stichprobenziehung nicht den Kriterien sozialwissenschaftlicher Methodik entspreche.¹³

Auch Rudolph (2002) stellt hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme in Niedersachsen kaum Unterschiede zwischen Gymnasiast/innen und Realschüler/innen fest: Knapp 34 % der Eltern von Realschüler/innen und 33 % der Eltern von Gymnasiast/innen gaben an, dass ihr Kind schon einmal Nachhilfe bekommen habe. Im Vergleich zu den Berechnungen von Schneider bestehen demnach beträcht-

¹³ Die Fragebögen wurden unkontrolliert über Schulelternvertretungen und einzelne Eltern weiter verteilt, zudem befinden sich in den Auswertungen 69 % Schüler/innen der Sekundarstufe I, was die Repräsentativität der Studie einschränkt (Schneider 2004, S. 3).

liche Niveauunterschiede zwischen den Studien. Für die Hauptschüler/innen ergab die Studie von Rudolph (2002) eine Nutzungsquote von 11 %. In diese Untersuchung wurden – so kritisiert Schneider (2004) – letztlich von ursprünglich 13.500 Befragten 1.200 einbezogen, was sich aus der Tatsache ergab, dass nur jene Fälle untersucht wurden, in denen die Eltern angaben, dass ihr Kind Nachhilfe erhielt. Auch dieses Verfahren entspreche nicht der sozialwissenschaftlichen Methodik.

Zu anderen Ergebnissen kommt die 15. Shell Jugendstudie, die sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von über 2.500 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren aus den alten und neuen Bundesländern stützt. Nach dieser Studie nehmen 26 % der Hauptschüler/innen zwischen 12 und 21 Jahren aktuell Nachhilfe in Anspruch, während es unter den Gymnasiast/innen nur 22 % und unter den Realschüler/innen lediglich 21 % sind (Shell Deutschland Holding 2006).

Allerdings existieren hinsichtlich des Schultyps wiederum kennzeichnende Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland: In den alten Bundesländern steigen die Nachhilfequoten mit der Höhe des angestrebten/erreichten Bildungsabschlusses des Kindes, während sich die Quoten in den neuen Bundesländern genau andersherum entwickeln, d. h. hier haben diejenigen, die das (Fach-)Abitur anstreben, die niedrigsten Quoten (Schneider 2006). Zudem scheinen andere Motive eine Rolle zu spielen. Tabelle 2 fasst die Daten, die Schneider (2006) auf Basis des SOEP 2000 - 2003 berechnet hat, noch einmal zusammen.

	Angestrebter Bildungsabschluss des Kindes		
	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Fachhochschulreife/ Allgemeine Hochschulreife
insgesamt	14%	29%	30%
Ostdeutschland	25%	19%	11%
Westdeutschland	12%	32%	36%

Quelle: Schneider 2006

Tabelle 2: Nachhilfequoten nach angestrebtem Schulabschluss des Kindes

2.4 Klassenstufen

Nachdem schultypenspezifische Unterschiede abgebildet wurden, soll es nun darum gehen, etwaige Unterschiede in Bezug auf die von den Nachhilfeschüler/innen besuchte Klassenstufe zu identifizieren.

Die Häufigkeit der Inanspruchnahme von Nachhilfe variiert mit der jeweiligen Klassenstufe, weshalb im Folgenden auf die Ergebnisse verschiedener Studien eingegangen werden soll. Kramer/Werner (1998) ermittelten für Nordrhein-Westfalen, dass in der Primar- und Sekundarstufe I die Nach-

frage nach bezahlter Nachhilfe mit zunehmender Klassenstufe anstieg.¹⁴ Die Studie ergab, dass bspw. weniger als 1 % der Erstklässler/innen und rund 4 % der Fünftklässler/innen in Nordrhein-Westfalen Nachhilfe in Anspruch nehmen. In der Klasse 6 sind es bereits 12 %, in der 7. Klasse schon 19 % und in den Klassen 8 bis 11 nutzt jeweils mehr als jede/r Vierte bezahlte Nachhilfe. In den oberen Klassen der Sekundarstufe II, d. h. der 12. und 13. Klasse, nimmt die Häufigkeit der Nachhilfe wieder ab und liegt jeweils unter 20 %. In diesem Zusammenhang muss einschränkend festgehalten werden, dass die Studie nur nordrhein-westfälische Schüler/innen der Sekundarstufe I umfasste (siehe Anhang).

Dennoch bestätigen die Ergebnisse der repräsentativen und deutschlandweit durchgeführten World Vision Kinderstudie (World Vision Deutschland e.V. 2007) teilweise den von Kramer/Werner (1998) beschriebenen Trend: Unter den 8- bis 9-Jährigen nutzt etwa jede/r Zwölfte Nachhilfe (8 %) und unter den 10- bis 11-Jährigen ist es schon mehr als jede/r Neunte (11 %).

Die Nutzungsquoten, die Jürgens/Dieckmann (2007) deutschlandweit für die Nachhilfesüßler/-innen des Studienkreises in ihrer repräsentativen Querschnittsuntersuchung ermittelt haben, liegen zwar insgesamt unter denen von Kramer/Werner (1998), allerdings zeigt sich auch hier, dass Nachhilfe in den Klassen 8 bis 11 die größte Bedeutung zu haben scheint.

Die Ergebnisse von Rudolph (2002) zur Nachhilfeeinanspruchnahme in Niedersachsen zeigen allerdings ein etwas anderes Bild: Hier haben die Siebt- und Achtklässler/innen mit jeweils über 20 % die höchsten Nutzungsquoten. Zudem weist sie auf die deutlich höhere Nutzungsquote der Sechstklässler/innen gegenüber den Fünftklässler/innen hin, was sie darauf zurückführt, dass zu dieser Zeit in Niedersachsen in dieser Klassenstufe die Empfehlung hinsichtlich der weiterführenden Schule erteilt wird. Rudolph (2002) schlussfolgert daraus wörtlich: „Die Schullaufbahneempfehlungen der Orientierungsstufe basieren nicht mehr auf einer vergleichsweise ‚objektiven‘ Beurteilung, sondern werden im Vorfeld durch ‚gekaufte Zusatzbildung‘ verfälscht“.¹⁵ Des Weiteren erklärt sie somit auch gleichzeitig die hohen Nutzungsquoten in der Klasse 7, denn in dieser Klassenstufe entscheidet sich, ob die Leistungen der Schüler/innen für den gewählten Schultyp ausreichen. Hurrelmann (1995) ermittelte für die siebten Klassen in Nordrhein-Westfalen sogar die höchsten Nutzungsquoten.

Während die von Kramer/Werner (1998) ermittelten Nutzungsquoten der Klassen 5 und 6 diese Tendenzen unterstützen (auch wenn in Nordrhein-Westfalen die Übergangsentscheidung bereits nach der vierten Klasse getroffen wird), stellen Jürgens/Dieckmann (2007) keine diesbezüglichen Unterschiede in der Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten fest (siehe Abbildung 2).

¹⁴ Parallel dazu nahm das Ausmaß elterlicher Unterstützungsleistungen kontinuierlich ab (Abele/Liebau 1998), was darauf hindeuten könnte, dass Eltern zunehmend weniger in der Lage sind, den Kindern zu helfen.

¹⁵ Die Orientierungsstufe bestand in Niedersachsen bis 2004 und wurde inzwischen abgeschafft.

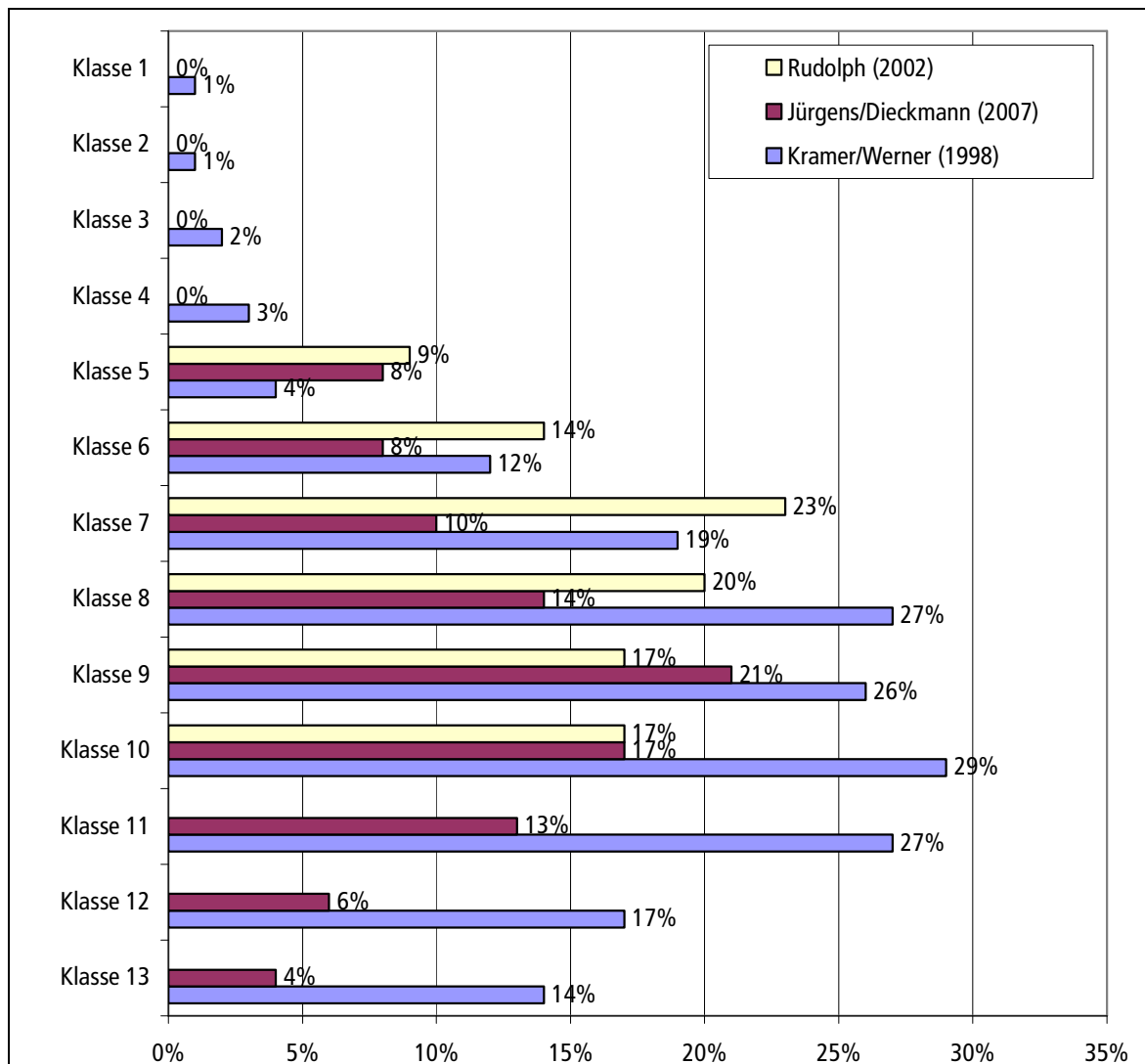


Abbildung 2: Nutzungsquoten bezahlter Nachhilfe nach Klassenstufen

Wie Jürgens/Dieckmann (2007) beschreiben auch Sasse/Woßler (2002) einen deutlichen Anstieg der Nachhilfenutzungsquote in der Klasse 8 und vor allem 9. Als ursächlich hierfür sehen sie zum einen, dass die Hauptschüler/innen in der 9. Klasse ihren Abschluss machen. Zum anderen kommen in den anderen Schultypen zu diesem Zeitpunkt neue Fächer, wie bspw. Physik und Chemie oder eine weitere Fremdsprache, hinzu.

Die dargelegten Ergebnisse sind zwar nur bedingt miteinander vergleichbar, dennoch weisen sie zumindest in eine ähnliche Richtung: **Nachhilfe wird schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I in Anspruch genommen.**

2.5 Nachhilfefächer

2.5.1 Bevorzugte Nachhilfefächer

An dieser Stelle soll der Frage nachgegangen werden, in welchen und in wie vielen Fächern gleichzeitig Nachhilfe üblicherweise beansprucht wird.

In Bezug auf die durchschnittlich beanspruchte Fächeranzahl liegen Ergebnisse zur Situation beim Studienkreis vor: Jürgens/Dieckmann (2007) ermitteln im Rahmen ihrer dortigen Befragung, dass mehr als die Hälfte der Nachhilfes Schüler/innen des Studienkreises bezahlte Nachhilfe ausschließlich in einem Fach erhält. 41 % werden in zwei Fächern gefördert und 6 % erhalten Nachhilfe sogar in drei und mehr Fächern (siehe Abbildung 3).

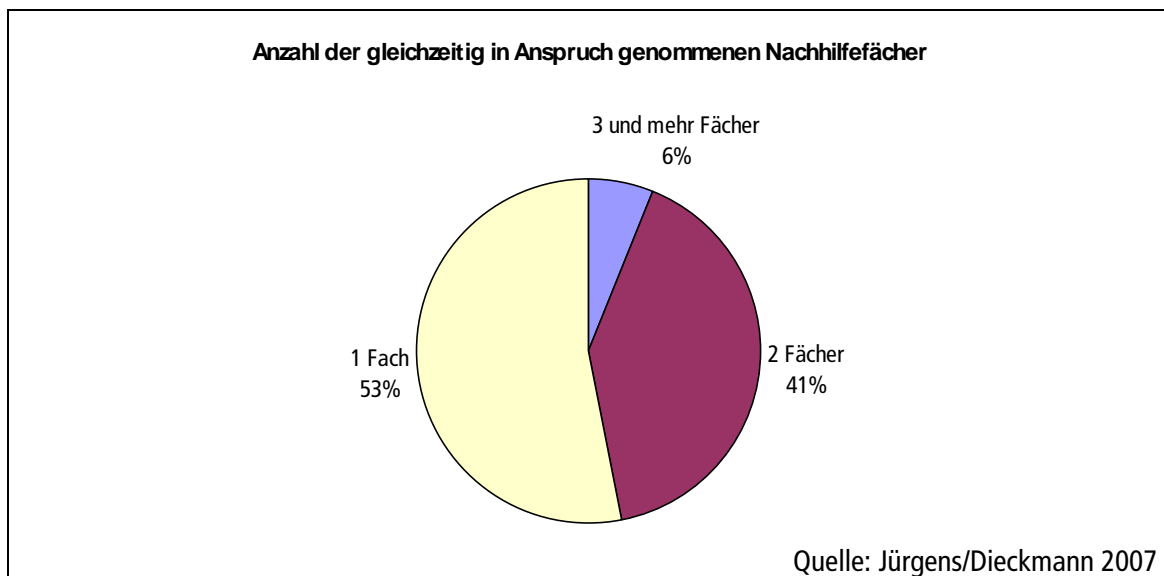


Abbildung 3: Nachhilfefächer je Nachhilfes Schüler/in

Im Rahmen von KESS 7 nahmen 18 % der Schüler/innen Nachhilfe in einem Fach in Anspruch, 8 % erhielten in zwei Fächern und weitere 6 % in drei Fächern Nachhilfeunterricht (Bos et al. 2006, S. 17f.).

Gießing (2000) weist in seinem Zeitschriftenartikel darauf hin, dass die durchschnittliche Zahl der Nachhilfefächer pro Nachhilfes Schüler/in zugenommen habe, ohne dies aber weiter auszuführen.

Im Hinblick auf die Fächer kommen die Untersuchungen einstimmig zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen vor allem in den Hauptfächern Nachhilfe erhalten.

Das Institut für Jugendforschung (2003) ermittelte im Rahmen einer deutschlandweit repräsentativ angelegten Erhebung, dass mehr als die Hälfte der Schüler/innen, die bezahlte Nachhilfe in Anspruch

nehmen, in Mathematik unterstützt werden (57 %). Jede/r dritte Schüler/in erhält Nachhilfe in Englisch (33 %) und über ein Viertel in Deutsch (28 %). Dahinter rangieren weitere Fremdsprachen wie Französisch und Latein sowie die Naturwissenschaften.

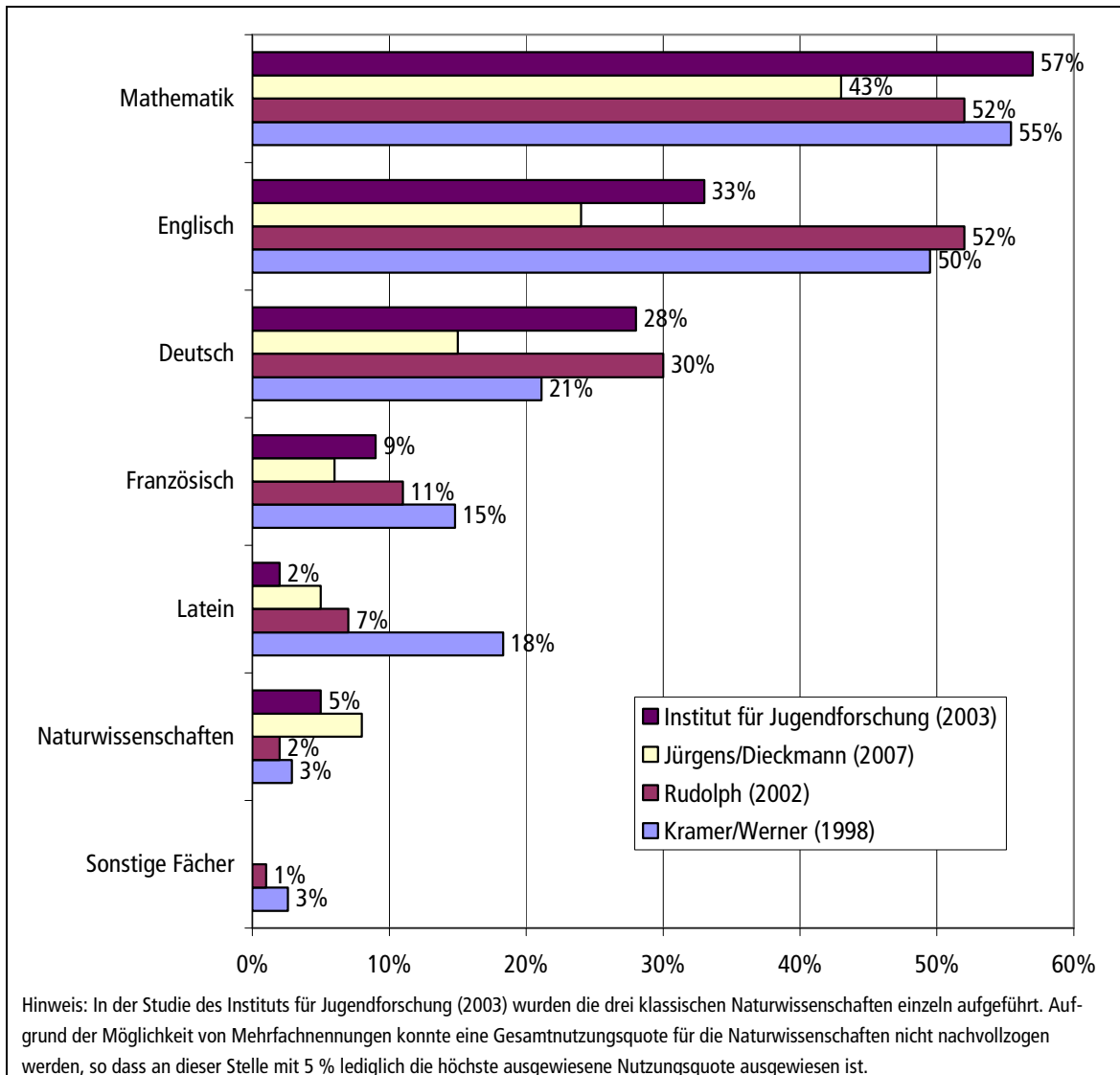


Abbildung 4: Fächer, in denen Schüler/innen bezahlte Nachhilfe erhalten¹⁶

In Abbildung 4 werden die Ergebnisse des Instituts für Jugendforschung (2003) den begrenzt repräsentativen Studien von Jürgens/Dieckmann (2007), die sich auf den Anbieter Studienkreis beschränken, Rudolph (2002) und Kramer/Werner (1998), die die Nachhilfesituation in Niedersachsen bzw. Nordrhein-Westfalen untersucht haben, gegenübergestellt. Dies soll lediglich einen Überblick

¹⁶ Die im Vergleich zu den anderen Studien relativ hohen Quoten der Latein- und Französischnachhilfe, die Kramer/Werner (1998) für Nordrhein-Westfalen ermittelt haben, begründen sich vor allem damit, dass in ihrer Studie Gymnasialschüler/innen über- und Hauptschüler/innen unterrepräsentiert waren und die genannten Fächer vor allem an Gymnasien unterrichtet werden.

über die diesbezügliche Datenlage geben. Die einzelnen Studien sind in ihrer Methodik völlig unterschiedlich angelegt und daher kaum vergleichbar.

Die bisher dargelegten Anteilswerte bezogen sich auf diejenigen, die Nachhilfe in Anspruch nehmen. Wechselt man die Bezugsgröße und fragt danach, welcher Anteil der Schülerschaft insgesamt Nachhilfe in bestimmten Fächern erhält, lassen sich folgende Befunde darstellen:

Im Rahmen der PISA-Studie 2000 gab etwa ein Zehntel aller Befragten 15-Jährigen an, aktuell in Mathematik kommerzielle Nachhilfe zu erhalten. 3 % bestätigten dies für das Fach Deutsch (Hollenbach/Meier 2004).

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ergab wiederum, dass 14 % der Viertklässler/innen regelmäßig und 17 % gelegentlich Förderunterricht im Fach Deutsch erhalten. 22 % der befragten Kinder erhalten nach eigenen Aussagen wöchentlich Nachhilfe in Mathematik.

An der „Rangliste“ der Nachhilfefächer hat sich in den letzten knapp 20 Jahren kaum etwas verändert. Bereits 1990 stellte Behr fest, dass jeweils 31 % der Nachhilfestunden in Mathematik und Englisch erteilt wurden, 24 % in Deutsch, 8 % in Latein und 5 % in Französisch.

Insgesamt waren es bereits vor 20 Jahren und sind es heute noch vor allem die Hauptfächer, in denen Nachhilfe beansprucht wird.

2.5.2 Geschlechterspezifische Unterschiede in der Fächerwahl

Im Folgenden soll dargelegt werden, ob Mädchen und Jungen unterschiedliche Nachhilfefächer bevorzugen. Die bestehende Datenlage deutet darauf hin, dass, obwohl Mädchen und Jungen insgesamt etwa gleich häufig Nachhilfe in Anspruch nehmen, geschlechterspezifische Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfefächer bestehen.

Dies zeigen bspw. die Ergebnisse der deutschlandweit repräsentativen Studie des Instituts für Jugendforschung (2003): Demnach haben 52 % der männlichen Nachhilfes Schüler schon einmal Nachhilfe in Mathematik erhalten, während dies auf 62 % der Schülerinnen zutrifft. Daneben beträgt die Nutzungsquote im Fach Deutsch bei den befragten männlichen Nachhilfenutzern 42 % und ist somit mehr als doppelt so hoch wie die der Mädchen (17 %). Damit ist Deutsch bei den Jungen nach Mathematik das am häufigsten in Anspruch genommene Nachhilfefach, während Mädchen häufiger Nachhilfe in Englisch als in Deutsch bekommen (siehe Abbildung 5).

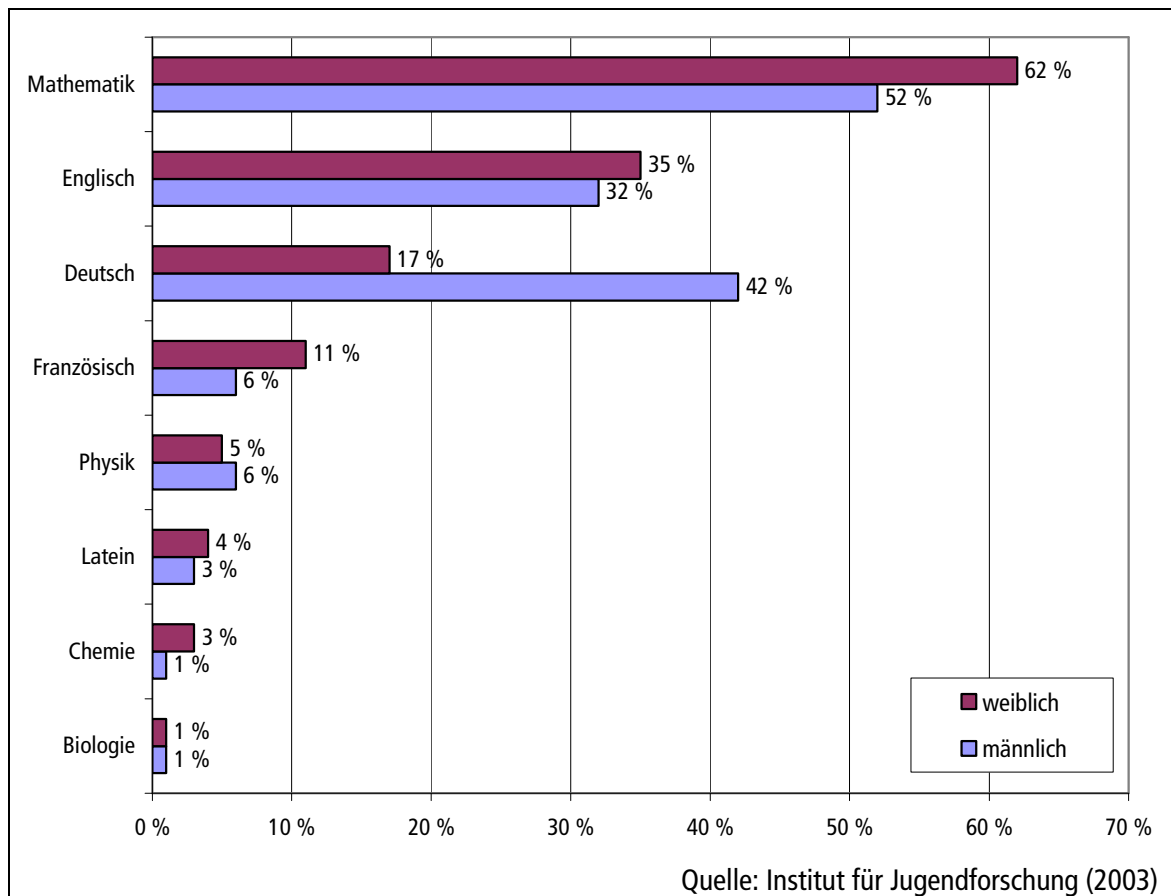


Abbildung 5: Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfefächer

Die dargestellten Ergebnisse bestätigen Jürgens/Dieckmann (2007) in ihrer auf die Nachhilfeschüler/innen des Studienkreises beschränkten Studie nur bedingt. Zwar erhalten die befragten Mädchen häufiger als die Jungen Nachhilfeunterricht in Mathematik (78 % bzw. 59 %), die Nachhilfequoten im Fach Deutsch unterscheiden sich jedoch nur marginal (23 % bei den Mädchen, 21 % bei den Jungen). Weiterhin stellen Jürgens/Dieckmann (2007) in diesem Zusammenhang geschlechtsspezifische Unterschiede vor allem hinsichtlich der Nutzung von Nachhilfe im Fach Französisch fest. 14 % der Mädchen und 3 % der Jungen, die beim Studienkreis Nachhilfe erhalten, belegten dieses Fach, was aber auch damit zusammenhängen kann, dass Mädchen häufiger Französisch als zweite oder dritte Fremdsprache wählen als Jungen.

Rudolph (2002) unterstützt wiederum mit ihren diesbezüglichen regional erhobenen Ergebnissen zu Niedersachsen die Befunde des Instituts für Jugendforschung: Mathematiknachhilfe wird häufiger von Mädchen als von Jungen in Anspruch genommen (58 % bei den Mädchen gegenüber 46 % bei den Jungen), während es im Fach Deutsch genau andersherum ist (23 % bei den Mädchen, 38 % bei den Jungen). Auch sie stellt nur geringe Unterschiede hinsichtlich der Inanspruchnahme von Englischnachhilfeunterricht fest (54 % gegenüber 50 %).

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass Mathematiknachhilfe häufiger von Mädchen genommen wird als von Jungen, auch wenn die Quoten in diesem Fach für beide Geschlechter sehr hoch sind. Im Fach Deutsch sind die Befunde geteilt, allerdings zeigt sich, dass Deutsch von Jungen mindestens ebenso häufig in Anspruch genommen wird wie von Mädchen, vermutlich sogar häufiger.

2.5.3 Schultypenspezifische Unterschiede in der Fächerwahl

Des Weiteren soll danach gefragt werden, ob es hinsichtlich der Nachhilfefächer Unterschiede gibt, die aus dem vom Kind besuchten Schultyp resultieren.

Hierzu legt das Institut für Jugendforschung (2003) Ergebnisse aus seiner deutschlandweit erhobenen Erhebung vor: Während Deutschnachhilfe unter den Gymnasiast/innen eine geringere Rolle spielt als unter Grund- und Hauptschüler/innen, spielt unter den Haupt- und Realschulnachhilfeschüler/innen Französischnachhilfe kaum eine Rolle, da diese Fächer dort seltener unterrichtet werden. Nach dieser Studie weisen alle vier Schultypen im Fach Mathematik vergleichbar hohe Quoten auf, dies gilt – abgesehen von den Grundschüler/innen – weitgehend auch für das Fach Englisch (siehe Abbildung 6).

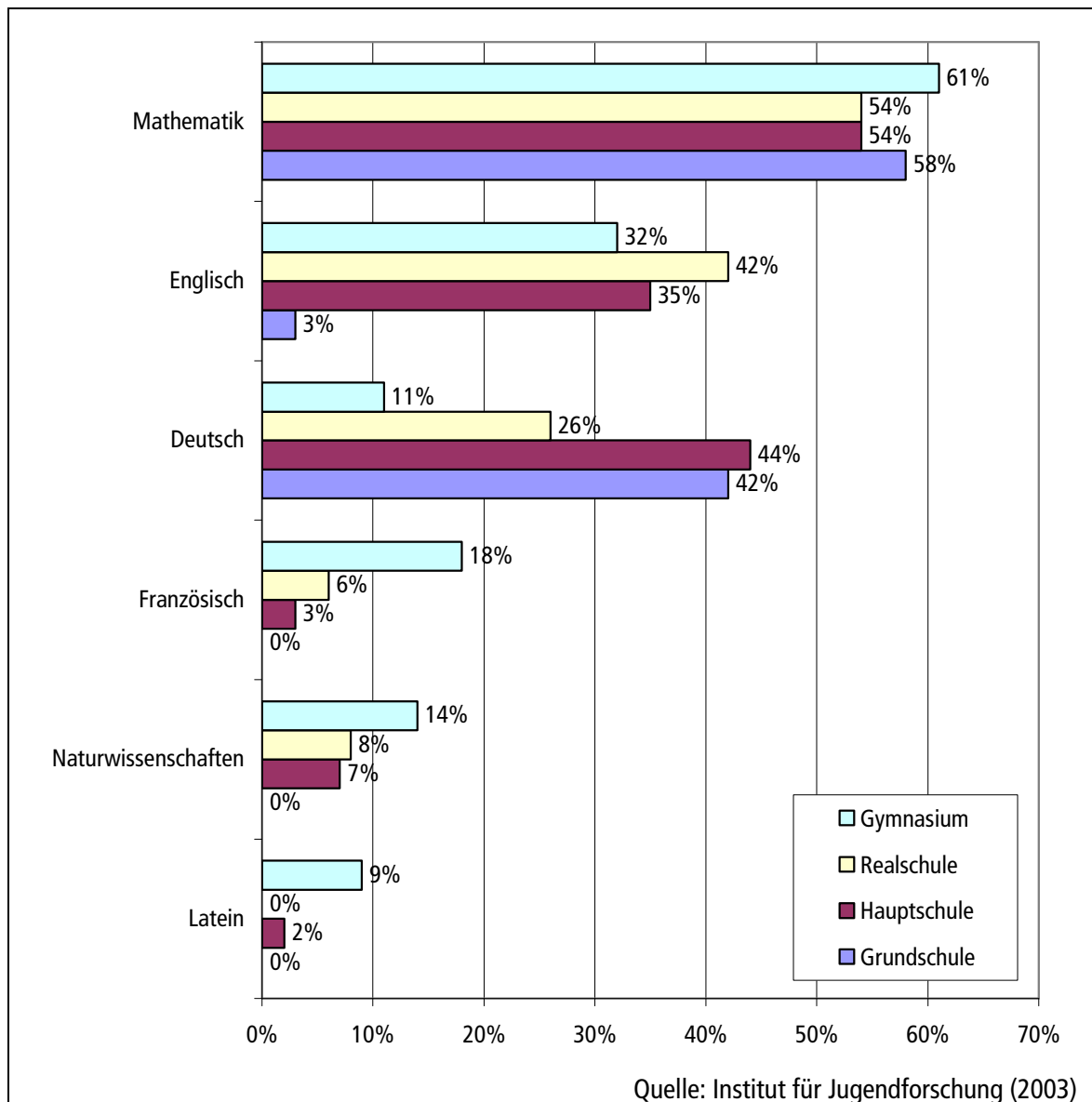


Abbildung 6: Inanspruchnahme von Nachhilfefächern nach besuchtem Schultyp

2.6 Sozioökonomischer Hintergrund

Im Folgenden wird untersucht, welche Aussagen anhand der bestehenden Datenlage zum sozioökonomischen Hintergrund der Nachhilfeschilder/innen gemacht werden können. Interessant ist diesbezüglich insbesondere der Einfluss des Familieneinkommens, des Bildungsniveaus der Eltern und der Anzahl der Geschwister.

Insbesondere die Publikationen von Schneider (2004 und 2006), die auf einer nachhilfebezogenen Analyse der SOEP-Datensätze von 2000 - 2003 basieren¹⁷ und daher als deutschlandweit repräsentativ anzusehen sind, geben eine Reihe von Informationen zum Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Inanspruchnahme von Nachhilfe und werden im Folgenden schwerpunktmäßig ausgewertet. Auch einzelne Publikationen, die sich auf internationale Studien beziehen, enthalten einige diesbezüglich relevante Informationen.¹⁸ Daneben werden an entsprechender Stelle weitere Studien zitiert, die auch einzelne Aspekte des familiären Hintergrunds der Nachhilfeschilder/innen erfasst haben, die allerdings im Hinblick auf ihre deutschlandweite Übertragbarkeit aufgrund von regionalen Einschränkungen oder bezüglich des Untersuchungszeitpunkts insgesamt weniger aussagekräftig sind. Die meisten Untersuchungen weisen zwar darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Inanspruchnahme von Nachhilfe gibt (bspw. Hurrelmann 1995; Schneider 2006; Ireson/Rushforth 2005; Rudolph 2002). Allerdings gibt es auch Forschungsergebnisse, die in die umgekehrte Richtung weisen, nämlich dass der soziale Status und die Nachhilfeeinanspruchnahme entkoppelt sind. Beides wird im Folgenden jeweils dargelegt.

2.6.1 Einfluss des Haushaltseinkommens auf das Nachhilfeverhalten

Zunächst soll untersucht werden, welchen Einfluss der finanzielle Hintergrund eines Kindes auf sein Nachhilfeverhalten hat.

Schneider (2006) ermittelt auf Basis der bundesweit repräsentativen SOEP-Daten Abhängigkeiten vom finanziellen Hintergrund der Familie: Haushalte aus dem mittleren Einkommensbereich erreichten deutlich niedrigere Nachhilfequoten als Haushalte aus darüber liegenden Einkommensbereichen. Weiterhin nimmt die Nachfrage nach Nachhilfe mit steigendem Einkommen zu: Während unter den 17-Jährigen aus dem obersten (ersten) Einkommensquartil mehr als jede/r Dritte (36 %) schon einmal bezahlte Nachhilfe in Anspruch genommen hat, ist es im untersten Einkommensquartil nur etwa jede/r Sechste (15 %), wie Tabelle 3 zeigt.

¹⁷ Es handelt es sich hierbei genau genommen um die Auswertung des Jugendfragebogens, den rund 1.220 Jugendliche im Alter von 17 Jahren beantworteten. Dieser enthält die Frage, ob schon einmal bezahlter Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen wurde.

¹⁸ Weitergehende Analysen dieser Studien könnten zusätzliche Erkenntnisse in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Nachhilfeschilder/innen liefern. Hierauf wird in Kapitel 7 näher eingegangen.

	Einkommensquartil ¹			
	1.	2.	3.	4.
Anteil der Schüler/innen, die Nachhilfe nutzen, an den Schüler/innen des jeweiligen Einkommensquartils	36%	30%	24%	15%

¹Es handelt sich um inflationsbereinigte und nach der neuen OECD-Skala bedarfsgewichtete Einkommen der Haushalte, in denen die befragten 17-Jährigen leben.

Quelle: Schneider 2006

Tabelle 3: Nutzungsquoten nach Haushaltseinkommen

Schneider (2006, S. 140) selbst kommentiert dies folgendermaßen: „Kinder aus den beiden oberen Quartilen haben ungefähr eine zweimal so hohe Wahrscheinlichkeit, Nachhilfe beansprucht zu haben, wie Kinder aus dem untersten Quartil“. In einer weiteren Schrift bringt Schneider (2004, S. 22) die in dieser Untersuchung gefundenen Zusammenhänge in zugespitzter Form auf den Punkt: „Je besser die Einkommenssituation, desto geringer ist offensichtlich das Investitionsrisiko und desto höher die Nachhilfequote“.

Bezieht man die genannten Daten von Schneider auf die Gruppe der Nachhilfes Schüler/innen insgesamt,¹⁹ so zeigt sich ein ähnliches Bild: Allein 62 % der Nachhilfes Schüler/innen leben in Haushalten der beiden oberen Einkommensquartile und mehr als ein Drittel aller Nachhilfes Schüler/innen ist dem obersten Einkommensquartil zuzuordnen, während das unterste Einkommensquartil deutlich unterrepräsentiert ist (siehe Abbildung 7).

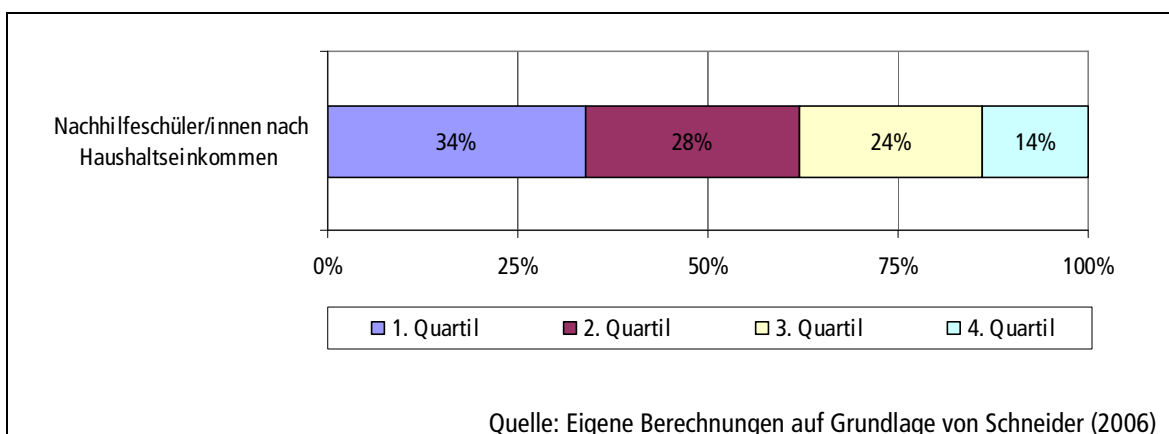


Abbildung 7: Nachhilfes Schüler/innen nach Haushaltseinkommen²⁰

¹⁹ Im Unterschied zur Auswertung in Tabelle 3, die zeigt, welcher Anteil der Schüler/innen einer Einkommenskohorte überhaupt Nachhilfe in Anspruch nimmt (Nachhilfequote), beziehen sich die hier genannten Anteile auf die Gruppe der Nachhilfes Schüler/innen.

²⁰ In Kapitel 7.2.1 wird auf weitergehende Möglichkeiten der Auswertung des SOEP-Datensatzes hingewiesen.

Weniger eindeutig sind die Befunde verschiedener regional begrenzter Studien: Die Studie KESS 7 (Bos et al. 2006) kommt bspw. in Bezug auf den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht zu folgenden Ergebnissen: Bezogen auf die Fächer Mathematik und Deutsch nahmen die Schüler/innen aus finanziell besser gestellten Familien in einem etwas geringeren Ausmaß Nachhilfeunterricht als diejenigen aus finanziell schlechter gestellten Familien. Allerdings lässt sich weder für das Fach Englisch noch für Mathematik ein linearer Zusammenhang zwischen Herkunft²¹ und Nachhilfenutzung herstellen. Die Autoren schließen daraus, dass es einen Trend gibt, dass auch schlechter gestellte Familien zunehmend versuchen, die Ressourcen aufzubringen, um Nachhilfeunterricht zu ermöglichen und so ihren Kindern eine Chance auf gute Schulleistungen zu ermöglichen.

Abele/Liebau (1998) ermitteln in ihrer nicht repräsentativen Studie an 23 bayerischen Gymnasien²² keine lineare Verknüpfung zwischen dem Elterneinkommen und der Nachfrage nach Nachhilfe. Stattdessen liege ein „kurvilinearere“ Zusammenhang vor: Im oberen und unteren Einkommensbereich wird Nachhilfe stärker nachgefragt als im mittleren. Kramer/Werner (1998, S. 12) kommentieren diesen Befund damit, dass mit zunehmender Doppelberufstätigkeit und abnehmender Kinderzahl auch Eltern mit niedrigeren (Einzel-) Einkommen möglich sei, Nachhilfeunterricht zu bezahlen.

Als Beispiel für ähnliche Ergebnisse im internationalen Zusammenhang kann die Studie von Ireson/Rushforth (2005) herangezogen werden: Diese konstatieren ebenfalls einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund des Elternhauses und Häufigkeit des Nachhilfeunterrichts. Kinder aus Familien mit niedrigerem Haushaltseinkommen nahmen weniger Nachhilfeunterricht (19 %) als Kinder aus Familien mit höherem Haushaltseinkommen (28 %).

Insgesamt kann gesagt werden, dass einiges darauf hindeutet, dass ein gewisser (positiver) Zusammenhang zwischen der Einkommenssituation im Elternhaus und der Inanspruchnahme von Nachhilfe besteht. Dieser Zusammenhang kann jedoch nicht immer eindeutig bestätigt werden.

2.6.2 Einfluss des Bildungsniveaus der Eltern auf das Nachhilfverhalten

Im nächsten Schritt geht es darum, die vorhandene Datenlage dahingehend zu überprüfen, ob das Bildungsniveau der Eltern und die Inanspruchnahme von Nachhilfe im Zusammenhang stehen.

²¹ Zu beachten sei bei der Interpretation dieser Befunde, dass einige – gerade bildungsferne Eltern – die Hintergrundfragen zum Thema Nachhilfe nicht vollständig beantwortet haben (vgl. KESS 7, S. 21).

²² Die Autor/innen weisen selbst darauf hin, dass 6 % der Befragten keine Angaben zum Einkommen machten sowie dass die Angaben zum Einkommen insgesamt „eher hoch“ erschienen (S. 42). Abele/Liebau legen daher nahe, die Ergebnisse nur als Trends zu interpretieren.

Anhand der Ergebnisse von Schneider (2004), die sich auf das SOEP 2000 - 2003 beziehen, lassen sich diesbezüglich signifikante Unterschiede insbesondere zwischen den alten und neuen Bundesländern feststellen, wie Tabelle 4 zeigt.

	höchster Bildungsabschluss der Eltern		
	kein Abschluss/ Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Fachhochschulreife/ Allgemeine Hochschulreife
insgesamt	26%	24%	33%
Ostdeutschland	18%	15%	16%
Westdeutschland	27%	32%	37%

Quelle: Schneider 2004

Tabelle 4: Nutzungsquoten nach Bildungsniveau der Eltern

In Westdeutschland nutzen nach Schneider 27 % der Kinder, bei denen die Eltern maximal den Hauptschulabschluss haben,²³ Nachhilfe. Gleichzeitig nutzen 32 % der Kinder aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil die mittlere Reife hat und 37 % der Kinder, bei denen mindestens einer der Eltern das (Fach-)Abitur hat, Nachhilfe. In Ostdeutschland lässt sich nach Schneider kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Nachhilfenutzung der Kinder feststellen. Hier liegen die Quoten unabhängig vom Bildungsabschluss zwischen 15 und 18 %.

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass zumindest in Westdeutschland die Nachhilfenutzung positiv mit dem Bildungshintergrund der Eltern korreliert, was vermuten lässt, dass ein hoher Bildungsstand der Eltern den Nachhilfeunterricht nicht ersetzen kann oder dass der Anspruch an die schulischen Leistungen der Kinder steigt (siehe auch Kapitel 2.2).

Im Gegensatz dazu stehen die Ergebnisse von Abele/Liebau (1998, S. 42 f), die in ihrer nicht repräsentativen Erhebung an 23 bayerischen Gymnasien: Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto geringer ist nach dieser Studie die Nachhilfequote. Untersucht wurde anhand eines Elternfragebogens, ob und wie viele Schüler/innen Erfahrung mit Nachhilfeunterricht haben. Auch zeigte sich in dieser Untersuchung, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen signifikant seltener Nachhilfe abfragten als Eltern mit mittlerer Reife oder Hauptschulabschluss, was jedoch nur für die Klassenstufen 5 und 7 gilt. Dies weist auf ein Wechselspiel von Effekten des Alters, der Klassenstufe und der Bildung der Eltern hin.

In LAU 9 (Lehmann et al. 2002, S. 143) zeigt sich folgendes Ergebnis: „Die Überprüfung des vermuteten Zusammenhangs ergibt [...], dass die (in der Regel besser gestellten) Eltern mit Abitur kei-

²³ „Bei nicht bildungshomogenen Elternpaaren wird der jeweils höhere Abschluss verwendet“ (Schneider 2004, S. 13).

neswegs am häufigsten für Nachhilfeunterricht sorgen und aufkommen, sondern mit 28,2 Prozent etwa ebenso häufig wie die Eltern ohne Schulabschluss (27,9 Prozent) und die Eltern, die nach der Klassenstufe 8 die Polytechnische Oberschule der ehemaligen DDR verlassen haben (28,0 Prozent). Die Werte für die Eltern mit Hauptschulabschluss (30,9 Prozent), Realschulabschluss bzw. Abschluss der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule (31,2 Prozent) und Fachhochschulreife (31,1 Prozent) sind etwas höher“. Wenn der Schulabschluss der Eltern als Indikator für den sozioökonomischen/kulturellen Hintergrund gewählt wird, zeigen sich also auch in den Ergebnissen von Lehmann keine Hinweise darauf, dass die Kinder ökonomisch besser gestellter Eltern häufiger Nachhilfeunterricht erhalten.

Als Beispiel für internationale Befunde können auch an dieser Stelle Ireson/Rushforth (2005, S. 5-6) angeführt werden: Diese Studie, die repräsentativ angelegt war und in England durchgeführt wurde, kam zu folgendem Ergebnis: Während Schüler/innen, deren Väter einen Universitätsabschluss haben, zu 39 % Nachhilfeunterricht besuchen, sind es 24 % der Schüler/innen von Vätern mit beruflicher Ausbildung und 21 % bei Vätern mit bloßem Schulabschluss. Die Bildung der Mutter geht mit ähnlichen Werten einher. Auch stellen Ireson/Rushforth fest, dass mit steigender Klassenstufe die Beteiligung an Nachhilfeunterricht mehr und mehr vom Bildungsabschluss der Eltern abhängt. Da sich der Bildungsabschluss der Eltern auf ihre berufliche Position auswirkt, erklärt sich auch, dass Väter in höheren beruflichen Positionen ihr Kind deutlich häufiger zur Nachhilfe bringen (36 %) als Angestellte (11 %).²⁴

Die dargestellten Befunde lassen keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau der Eltern und Nachhilfenutzung erkennen: Während insbesondere die Daten des SOEP 2000 - 2003 (Schneider 2004) daraufhin deuten, dass zumindest in Westdeutschland die Nachhilfenutzung positiv mit dem Bildungshintergrund der Eltern korreliert, was vermuten lässt, dass ein hoher Bildungsstand der Eltern den Nachhilfeunterricht nicht ersetzen kann oder dass der Anspruch an die schulischen Leistungen der Kinder steigt; .ermitteln bspw. Lehmann et al. (2002) keinen solchen Zusammenhang.

2.6.3 Einfluss der Anzahl der Geschwister auf das Nachhilfverhalten

Auch die Anzahl der Kinder, die in einem Haushalt leben, stellt einen weiteren in der Bildungsforschung häufig gewählten Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund dar. Auch diesbezüglich kommt Schneider (2006) mithilfe seiner Auswertung des SOEP zu Befunden: Während unter den Kindern mit drei oder mehr Geschwistern nicht einmal jede/r Fünfte Nachhilfe in Anspruch nimmt (16 %), liegen die Nachhilfequoten bei den Kindern, die weniger Geschwister haben, zwischen 29 und 30 % (siehe Tabelle 5). Ob die Geschwister jünger oder älter sind, spielt hierbei keine Rolle.

²⁴ Weitere Ergebnisse dieser Studie finden sich in Kapitel 5.6.2.

	Anzahl der Geschwister			
	keine	1	2	mehr als 2
Anteil der Schüler/innen, die Nachhilfe nutzen, an der jeweiligen Schüler/innenkohorte	29%	30%	29%	16%

Quelle: Schneider 2006

Tabelle 5: Nutzungsquoten nach Anzahl der Geschwister

Auch Rudolph (2002) kommt in ihrer Studie, die regional auf Niedersachsen begrenzt ist, zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Kinder im Haushalt in negativem Zusammenhang mit der Inanspruchnahme von Nachhilfe steht: Hier hatten drei Viertel aller Nachhilfes Schüler/innen weniger als zwei Geschwister (40 % keine Geschwister, 36 % eine/n Bruder/Schwester). So kommt Rudolph zu dem Schluss: je weniger Kinder, desto höher ist die Bereitschaft von Eltern, Nachhilfeunterricht zu finanzieren. „Der Kostenfaktor des Nachhilfeunterrichts beeinflusst die Chancengleichheit in unserem Bildungssystem, indem er wirtschaftlich nur bestimmten Gesellschaftsgruppen zugänglich ist“ (Rudolph 2002, S. 129).

Insgesamt spielt die Anzahl der Kinder in einer Familie in Bezug auf die Nachhilfegewohnheiten nur zum Teil eine Rolle und zwar dann, wenn es sich um kinderreiche Familien mit vier und mehr Kindern handelt:

2.6.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Forschungslage – und insbesondere die als repräsentativ zu bewertenden Ergebnisse von Schneider (2004 und 2006) – über weite Strecken Hinweise darauf enthält, dass ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern und der Inanspruchnahme von privater Nachhilfe besteht. Die Ergebnisse der nachhilfebezogenen Wirkungsforschung deuten darauf hin, dass Nachhilfeunterricht wahrscheinlich positive Effekte auf die Schülerleistungen entfaltet (siehe Kapitel 4). Dies verdichtet sich in Verbindung mit den finanziellen Möglichkeiten der Eltern zu einer doppelten Benachteiligung von Schüler/innen mit schwachem sozioökonomischem Hintergrund.

Dass – und auch hierfür liegen Hinweise aus der Forschung vor – Nachhilfe zunehmend auch von Kindern aus Familien mit schlechterem sozioökonomischem Hintergrund in Anspruch genommen wird, kann nicht nur dahingehend gedeutet werden, dass keine Benachteiligung dieser Familien mehr bestehe, sondern verweist lediglich darauf, dass die Wichtigkeit von Bildung auch in benachteiligten Milieus zunehmend erkannt zu werden scheint. Dies jedoch ändert nichts daran, dass es für diese Familien aufwändiger ist, Bildungsvorteile für ihre Kinder zu finanzieren.

2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

2.7.1 Personenkreis und Verbreitung

Obwohl insgesamt die schlechte Forschungslage und gleichzeitig die methodischen Mängel in den wenigen vorhandenen Untersuchungen kritisiert werden müssen, ist insgesamt zu konstatieren, dass sämtliche vorliegenden Studien darin übereinstimmen, dass Nachhilfe weder bezogen auf seine Dauer noch auf seine Verbreitung ein „Randphänomen“ ist (vgl. auch Schneider 2004).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass etwa jede/r achte bis zehnte aller Schüler/innen *aktuell* Nachhilfe in Anspruch nimmt; unter den Schüler/innen der Sekundarstufen I und II ist es vermutlich sogar fast jede/r Vierte. Außerdem kann konstatiert werden, dass jede/r dritte bis vierte Schüler/in insgesamt *im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn* Nachhilfe genommen hat.

Im vorstehenden Kapitel haben wir die Nachfrager/innen nach bestimmten Merkmalen klassifiziert: Bezüglich der Klassenstufe, die Nachhilfeschüler/innen besuchen, deutet sich ein Schwerpunkt insbesondere in den Klassen der Sekundarstufe I an. **Die meisten Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass Nachhilfe am häufigsten in den Klassen 8 bis 10 genommen wird.** Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, dass das Nachhilfeaufkommen von der fünften zur sechsten Klasse sprunghaft ansteigt, was aber regionalen Besonderheiten geschuldet sein kann. Sowohl die hohe Nachhilfenachfrage in den Klassen 8 bis 10, als auch der Anstieg in der Klasse 6 sind durch angestrebte Abschlüsse und Übergänge zu erklären. In der Grundschule spielt kommerzielle Nachhilfe scheinbar nur eine vergleichsweise untergeordnete Rolle. In der Sekundarstufe II wird Nachhilfe zwar genutzt, jedoch mit deutlich geringeren Quoten als in den Klassen davor. **Das Gros der Nachhilfeschüler/innen wäre danach also zwischen 12 und 16 Jahren alt, und damit im klassischen Pubertätsalter.**

Außerdem ist aufgrund der vorliegenden Befunde zu vermuten, dass in den alten Bundesländern Gymnasiast/innen und Realschüler/innen häufiger Nachhilfe in Anspruch nehmen als dies Hauptschüler/innen tun. Diese Tendenz spiegelt sich ähnlich in den Bildungsabschlüssen der Eltern wider: **In Westdeutschland scheint die Häufigkeit der Nachhilfeinanspruchnahme mit dem Bildungsniveau der Eltern abzunehmen. In Ostdeutschland existieren keine diesbezüglichen Unterschiede. Stattdessen scheint dort die Häufigkeit der Nachhilfe mit steigendem angestrebten Bildungsabschluss der Kinder abzunehmen.**

Die vorliegenden Studien haben hinsichtlich des Einkommenshintergrunds der Nachhilfeschüler/innen gezeigt, dass Schüler/innen, die in Haushalten der oberen Einkommen leben, überrepräsentiert sind, während vor allem Kinder des untersten Einkommensquartils deutlich seltener Nachhilfe in Anspruch nehmen. Je besser die Einkommenssituation, desto eher wird Nachhilfe beansprucht. Wohlhabende können sich Nachhilfe scheinbar eher leisten. Da einiges darauf hindeutet, dass Nachhilfe effektiv ist und zur Verbesserung der Noten beiträgt, was wiederum tendenziell zu höheren Abschlüssen führt, könnte dies bedeuten, dass Nachhilfe die soziale Segregation unterstützt statt sie zu verringern. Die meisten und insbesondere die als repräsentativ zu bezeichnenden Untersuchungen belegen einen entsprechenden Zusammenhang.

Unterschiede im Umfang der Nachhilfeinanspruchnahme existieren in Deutschland vor allem regional. So sind die Nachhilfequoten in entsprechenden Erhebungen in den alten Bundesländern höher als in den neuen. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Umfang der Nachhilfenutzung scheint es hingegen kaum zu geben. Mädchen und Jungen nehmen etwa gleich häufig Nachhilfe.

2.7.2 Nachhilfemotive

Obwohl scheinbar vielfältige Gründe für die Inanspruchnahme von Nachhilfe den Ausschlag geben, können doch mehrere grundsätzliche Motivkategorien benannt werden. **Es spielen schüler-, schul-, arbeitsmarkt- und elternbezogene Gründe eine Rolle.** Auch Schneider (2006) nimmt eine entsprechende Unterscheidung vor, stellt dabei aber gleichzeitig fest, dass sich die einzelnen Kategorien zum Teil gegenseitig bedingen. **So sind insbesondere arbeitsmarkt- (z. B. Lehrstellenknappheit) und elternbezogene (z. B. „übersteigerte Bildungsaspiration“) Motive eng miteinander verbunden.**

Insgesamt trägt eine solche Differenzierung der Motive zu einer Systematisierung zwar bei, jedoch ist eine klare Abgrenzung der Motivgruppen nicht möglich, sondern vor allem „eher analytisch“ (Schneider 2006). Rackwitz (2005) fasst die Motivationen, Nachhilfe in Anspruch zu nehmen, mit Bezug auf empirische Studien folgendermaßen zusammen: **Nachhilfe wird in erster Linie zur Verbesserung von Noten in Anspruch genommen, wobei nicht unbedingt die Versetzung gefährdet sein muss. Insbesondere wenn es um bewerbungs- oder schulempfehlungsrelevante Zeugnisse geht, wird zu Nachhilfe gegriffen** (vgl. Rackwitz, S. 36 f.).

Insgesamt kann resümiert werden, dass sich zur Lösung des Nachhilfe- und damit letztlich eines Schulproblems weit reichende strukturelle Veränderungen in der Schule bzw. im Bildungssystem im Sinne verstärkter Förderung und weniger Auslese, Sicherstellung der Durchlässigkeit, mehr Chancengleichheit u. a. m. empfiehlt (siehe bspw. Neuhofer S. 50). „Wenn Eltern so viel Geld in die zusätzliche Bildung ihrer Kinder investieren, dann drücken sie damit auch ein Misstrauen der Staatsschule

gegenüber aus, der sie unterstellen, das eigene Kind nicht ausreichend leistungsmäßig und sozial zu fördern“ (Hurrelmann 1996).

2.7.3 Nachhilfefächer

Am häufigsten wird Nachhilfe in den Hauptfächern Mathematik, Englisch und Deutsch in Anspruch genommen, wobei die neueren Studien darin übereinstimmen, dass Mathematik hierbei die größte Bedeutung zukommt, und das unabhängig vom Schultyp und dem Geschlecht des/r Nachhilfeschülers/in. Zwar nehmen Mädchen häufiger als Jungen Mathematiknachhilfe, jedoch rangiert dieses Fach bei beiden Geschlechtern an erster Stelle. Bei den Mädchen ist zumindest laut der Studie des Instituts für Jugendforschung (2003) Englisch das zweithäufigste Nachhilfefach, bei den Jungen ist es Deutsch.

Außerdem ergaben die Recherchen schultypspezifische Unterschiede hinsichtlich der Inanspruchnahme von Nachhilfe im Fach Deutsch: Gymnasiast/innen erhalten deutlich seltener Nachhilfe als Haupt- und Grundschüler/innen.

Weitere Nachhilfefächer sind Französisch, Latein und die Naturwissenschaften, deren Quoten jedoch in allen Studien unter denen der drei Hauptfächer liegen. In diesen Fächern konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens erkannt werden.

In den 60er Jahren war das Fach Latein noch Hauptgegenstand von Nachhilfe, heute konzentriert sich die Inanspruchnahme auf die Kernfächer. Allerdings wird Nachhilfeunterricht auch heutzutage meist in nur einem Fach genommen, wenngleich ein erheblicher Anteil in mehreren Fächern Nachhilfe erhält.

3. Anbieterseite

3.1 Anbieter und Marktvolumen

Wie bereits in der Einleitung dargestellt, hat sich der Nachhilfesektor im Laufe der letzten Jahrzehnte kontinuierlich weiterentwickelt. Dassler (2005b) stellt fest, dass die kommerziellen Anbieter in den letzten 15 Jahren stark an Bedeutung gewonnen hätten. Mitte der 1980er Jahre gab es in Deutschland nach damaligen Schätzungen bereits mindestens 800 kommerzielle Nachhilfesschulen (Weegen 1986). Insbesondere seit Mitte der 1990er Jahre ist das Angebot an kommerzieller Nachhilfe in Deutschland deutlich angestiegen und inzwischen unüberschaubar. **Zur Anzahl der Anbieter gibt es auch heutzutage nur Schätzungen, die von rund 300 privaten Nachhilfeinstitutionen mit 3.000 Nachhilfesschulen/Zweigstellen ausgehen** (vgl. Demmer 2007; Stiftung Warentest 2006; Weiner & Partner Unternehmensberatung 2006). Der Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittags-schulen e.V. (VNN e. V.) (zit. n. Solms-Laubach 2007) schätzt die Anzahl der Nachhilfesschulen mit über 4.000 sogar noch höher. **Gleichzeitig geht der Verband davon aus, dass die kommerzielle Nachhilfe nur rund 30 % des Gesamtbedarfs an außerschulischer Lernförderung abdecke.** Die restliche Nachfrage werde durch private Nachhilfe bspw. durch Lehrer/innen oder Studierende im „undurchsichtigen Graubereich der Nachbarschaftshilfe und der Schwarzarbeit“ (Solms-Laubach 2007) befriedigt.

Der Markt ist seit Anfang der 1980er Jahre zunehmend von großen Unternehmen und hier insbesondere von den beiden größten Anbieter in diesem Segment, die Studienkreis GmbH und die ZGS Schülerhilfe GmbH, geprägt (Weegen 1986). Beide agieren, so wie es in der Branche im Allgemeinen üblich ist, über Franchisefilialen. Über das Filialnetz und die Schülerzahl dieser Anbieter sind – im Unterschied zu den kleineren Anbietern, zu denen so gut wie keine verlässlichen Informationen vorzuliegen scheinen – auf den jeweiligen Internetseiten recht konkrete Angaben verfügbar. Ende der 1980er Jahre verfügten sie noch über rund 300 Filialen. Vor allem in den 1990er Jahren erreichten beide Anbieter enorme Wachstumsquoten, so dass sie heute zusammen über mehr als 2.000 Zweigstellen verfügen und damit klare Marktführer sind (Rudolph 2002). Die starke Expansion dieser beiden Anbieter reflektiert gleichzeitig die Gesamtentwicklung des Markts.

Die beiden Marktführer Studienkreis und Schülerhilfe verfügen Schätzungen zufolge zusammen heute über einen Marktanteil von rund 15 % am gesamten Nachhilfemarkt (Solms-Laubach 2006). Dies würde bedeuten, dass allein rund die Hälfte aller kommerziellen Nachhilfeangebote diesen beiden Anbietern zuzuordnen wäre, sofern die o. g. Schätzungen des VNN, wonach die kommerziellen Anbieter einen Anteil von 30 % am Gesamtmarkt hätten, zutreffend ist.

Mit dem zunehmenden Branchenwachstum steigt auch das Marktvolumen. In der relevanten Literatur werden die jährlichen Elternausgaben für kommerziellen Nachhilfeunterricht heute auf mindestens € 0,7 Mrd. beziffert. Allein die beiden Marktführer Studienkreis und Schülerhilfe verzeichnen heute deutschlandweit zusammen einen Jahresumsatz von rund € 150 Mio. (Pott 2005; Rackwitz 2007). Schon vor zehn Jahren schätzte die „Aktion Bildungsinformation“ den Umsatz kommerzieller Nachhilfeanbieter noch auf rund € 0,8 Mrd. (BMBF 2004). Der Bundesverband der Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e. V. (VNN e. V.) ermittelt in einer aktuellen, noch unveröffentlichten Umfrage, dass Familien jährlich insgesamt € 0,7 Mrd. für Nachhilfe ausgeben (Strauss 2007). Einschränkend ist aber zu beachten, dass aufgrund der angesprochenen Undurchsichtigkeit des Marktes hierzu keine definitiven Aussagen möglich sind.

Versucht man die Rechnungen einmal in Grundzügen nachzuvollziehen, um deren grundlegende Plausibilität zu überprüfen, dann dürfte sich die Zahl von Nachhilfeschüler/innen auf rund 0,95 bis 1,2 Mio. im Jahresdurchschnitt belaufen. Auf der Basis eines geschätzten und gewichteten Durchschnittsbetrags von rund € 1.000 pro Jahr und Schüler/in würde man bei einem Marktvolumen von € 0,95 bis € 1,2 Mrd. auskommen. Vergleicht man die o. g. Beträge mit dieser Plausibilitätsrechnung, dann erscheint es vertretbar, zumindest die Schätzungen als vermutlich unrealistisch zu halten, die von einem Marktvolumen von € 2 Mrd. und mehr ausgehen. Umgekehrt erscheint die Schätzung/Berechnung des VNN dann realistisch, wenn die jahresdurchschnittlichen Ausgaben pro Schüler/in bei allenfalls € 800 oder darunter liegen.

Im Folgenden werden die beiden Marktführer sowie wichtige weitere bundesweit tätige Nachhilfeunternehmen genauer vorgestellt.

3.1.1 Studienkreis GmbH

Das Unternehmen mit Sitz in Bochum wurde bereits 1974 gegründet und agiert seit 1984 als Franchise-Unternehmen. Im Jahr 2003 wurde die Studienkreis GmbH von der Cornelsen Verlagsholding übernommen. Die Institution hat seit ihrer Gründung mindestens 850.000 Schüler/innen im Rahmen der Nachhilfe betreut. Derzeit verfügt sie deutschlandweit über mehr als 1.000 Einrichtungen und unterhält weitere Filialen in Luxemburg, Österreich und der Schweiz (Studienkreis o.J.).

Insgesamt beschäftigt der Studienkreis rund 10.000 Lehrkräfte. Zwar wirbt das Unternehmen auf seiner Website mit der Professionalität des Unterrichts, über die tatsächliche Qualifikation der Lehrenden wird jedoch keine Auskunft gegeben. Allerdings sollen bis 2008 sämtliche Filialen des Studienkreises durch den TÜV Rheinland zertifiziert worden sein (siehe Kapitel 3.4.2).

Das Leistungsspektrum der Organisation umfasst neben Förderunterricht auch so genannte Lern- und Lesekompetenzkurse, spezielle Förderung von Kindern mit Lese-Rechtschreib- oder Rechen-

schwäche, Prüfungsvorbereitung, Ferienkurse und spezielle Hochbegabtenförderung. Angeboten werden i. d. R. Kleingruppenkurse mit drei bis fünf Schüler/innen. Der Studienkreis bietet keine Hausaufgabenhilfe i. e. S. an, sondern stattdessen so genanntes Hausaufgabentraining, das bspw. der Vermittlung von Lernstrategien zur Planung der eigenen Hausaufgaben dient (vgl. Studienkreis o. J.).

Die Angebote des Studienkreises können nur über eine Mindestvertragslaufzeit von sechs Monaten genutzt werden und die Verträge verlängern sich automatisch, wenn die Kündigungsfrist von zwei Monaten nicht eingehalten wird. Die Eltern zahlen monatlich zwischen € 99 und € 146 für eine Nachhilfe von zweimal 90 Minuten wöchentlich (Stiftung Warentest 2006). Das entspräche jährlichen Ausgaben von rund € 1.200 bis € 1.750, wenn man von der ganzjährigen Inanspruchnahme von wöchentlich vier Unterrichtsstunden pro Woche und Kosten von € 8 pro Stunde ausgeht.

3.1.2 ZGS Schülerhilfe GmbH

Die Schülerhilfe wurde wie der Konkurrent Studienkreis 1974 gegründet und hat ihren Sitz ebenfalls in Nordrhein-Westfalen (Gelsenkirchen). 1983 eröffnete die Schülerhilfe ihre erste Franchise-Filiale, 1998 fusionierte das Unternehmen mit Sylvan Learning Systems Inc., dem größten privaten Nachhilfeunternehmen in Nordamerika. Heute unterhält die Schülerhilfe rund 1.000 Filialen in Deutschland und Österreich, wovon etwa zwei Drittel Franchise-Filialen sind. Jährlich werden dort rund 70.000 Schüler/innen betreut.

Das Angebot der Schülerhilfe umfasst Nachhilfe für alle Altersgruppen und in allen gängigen Fächern. Dazu bietet die Organisation gezielte Vorbereitung auf anstehende Prüfungen und Ferienkurse bis hin zu mehrtägigen gemeinsamen Lerncamps für Kinder und Eltern an (Schülerhilfe o. J.). Die Schülerhilfe bietet – wie der Konkurrent Studienkreis – vorrangig Kleingruppenkurse für drei bis fünf Schüler/innen an.

Auch auf der Website der Schülerhilfe wird mit der hohen Qualifikation der Lehrkräfte geworben, wiederum ohne dass dies näher spezifiziert würde. Vor diesem Hintergrund überraschen die Ergebnisse der Umfrage von Jürgens/Dieckmann (2007) nicht: Jeder vierte befragte Elternteil konnte keine Aussage zur Qualifikation der Lehrkräfte bei der Schülerhilfe machen (siehe auch Kapitel 3.3).

Allerdings lässt die Schülerhilfe ihre Filialen sukzessive nach DIN EN ISO 9001 zertifizieren; bis 2009 sollen alle Filialen das Prüfsiegel haben. Die Schülerhilfe arbeitet mit Mindestvertragslaufzeiten von sechs bzw. zwölf Monaten. Nach Ablauf der jeweiligen Frist gilt wie beim Studienkreis eine Kündigungsfrist von zwei Monaten, andernfalls verlängert sich der Vertrag automatisch. Die monatlichen Kosten für jeweils zwei wöchentliche Unterrichtseinheiten von 90 Minuten betragen zwischen € 99 und € 145 (Stiftung Warentest 2006) und entsprechen damit ziemlich genau denen des Studienkreises.

3.1.3 Weitere Anbieter mit deutschlandweitem Filialnetz

Wie oben bereits erläutert, ist der **Markt der kleineren kommerziellen Nachhilfeanbieter unüberschaubar**. Die meisten Institute bieten lokal begrenzte Angebote an. Viele Institute betreuen im Durchschnitt monatlich deutlich weniger als 100 Schüler/innen. **Neben Studienkreis und Schülerhilfe sind nur wenige Unternehmen deutschlandweit tätig**. Im Folgenden werden einige kurz vorgestellt. Vorausgeschickt sei, dass auch diese Anbieter auf ihren jeweiligen Websites mit der Professionalität und hohen Qualität ihres Angebots werben, jedoch ausnahmslos keine konkreten Angaben zu den Qualifikationen ihrer Lehrkräfte machen. Die Preise für eine Unterrichtseinheit scheinen bei den meisten Anbietern je nach Fach und Klassenstufe zu variieren. Sie können zwar vor Beginn des Unterrichts individuell telefonisch erfragt werden, sind aber sonst nicht verfügbar.

Ein überregional tätiges Nachhilfeunternehmen ist die **ABACUS Nachhilfeeinstitute Franchise GmbH**. Das Unternehmen mit Sitz in Fürstfeldbruck wurde 1992 gegründet, ist auf kommerzielle Nachhilfe spezialisiert und bietet in seinen Filialen zwar lokale Ansprechpartner/innen an, die Nachhilfe selbst findet grundsätzlich jedoch im häuslichen Einzelunterricht statt (ABACUS - Nachhilfeeinstitute 2007). Das Unternehmen wirbt auf seiner Website damit, dass für die Verträge keine Mindestlaufzeiten gelten. Außerdem arbeiten die ABACUS-Institute nach einem so genannten „Ethik-Kodex“. Auch dieser enthält Grundsätze, die denen der genannten Prüfsiegel etc. ähneln, bspw. hinsichtlich Kündigungsfristen, Probezeiten und der Auswahl des Lehrpersonals.

Die Einrichtung hat zudem das Sozialforschungsinstitut INFRATEST damit beauftragt, herauszufinden, wie erfolgreich der ABACUS Nachhilfeunterricht ist und wie zufrieden die Eltern und Nachhilfeschüler/innen damit sind. Die Ergebnisse sind der Website des Unternehmens zu entnehmen und sollen von der Qualität des Angebots überzeugen. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass auf der Website lediglich die (durchweg sehr positiven) Ergebnisse aufgeführt sind, jedoch nichts zu Anlage, Methodik oder zur Zahl der befragten Personen gesagt wird. Nähere Informationen zu der Erhebung sind demnach nicht verfügbar.

ACADOMIA ist ein 1989 in Frankreich gegründetes Nachhilfeunternehmen, mit europaweit 40.000 Lehrkräften und 120 Filialen. Das Konzept von ACADOMIA sieht ausschließlich individuell gestalteten Einzelunterricht im häuslichen Umfeld des/r Schülers/in vor. Inhalt der Förderung können neben „klassischer Nachhilfe“ auch Prüfungsvorbereitung, kontinuierliche Unterrichtsbegleitung, Lerntraining, Hausaufgabenbetreuung, Sprach-, EDV- oder Musikunterricht, Spezialförderung bei Dyskalkulie, Legasthenie oder ADS sein (Website ACADOMIA). Das Nachhilfeeinstitute ist in Frankreich und Spanien Marktführer bei der privaten Nachhilfe zu Hause. In Deutschland unterhält ACADOMIA derzeit sechs Filialen, wovon sich drei in Baden-Württemberg und je eine in Berlin, Düsseldorf und Frankfurt befinden. In den Filialen findet jedoch wie erwähnt kein Nachhilfeunterricht, sondern lediglich die Beratung und Vermittlung statt.

Die **KeepSchool GmbH** wurde im Jahr 2000 ebenfalls in Frankreich gegründet und ist seit 2004 auch in Deutschland aktiv. Das Nachhilfeunternehmen mit Sitz in Berlin verfügt deutschlandweit über Standorte in 160 Städten. Es wird ausschließlich Einzelunterricht angeboten. Hierzu vermitteln die Kundenbetreuer/innen eine den individuellen Bedürfnissen entsprechende Nachhilfelehrkraft aus einer Datenbank mit über 8.000 Lehrkräften. Das besondere an KeepSchool ist, dass die Eltern Coupons erwerben, die sie innerhalb von zwei Jahren für verschiedene Fächer einlösen können, wenn Nachhilfebedarf besteht. So gibt es keine Mindestvertragslaufzeiten wie sie andere Anbieter vorschreiben. Es fällt jedoch auch hier eine einmalige Anmeldegebühr je Fach an, die für die gesamte Familie gilt. Die Coupons können also auch an die Geschwister und Eltern weitergegeben werden (KeepSchool o.J.).

Auch das japanische Nachhilfeunternehmen **KUMON Deutschland GmbH** agiert als Franchiseunternehmen. KUMON wurde 1958 in Japan gegründet und betreut in Asien derzeit 3,5 Millionen Schüler/innen – davon 1,4 Millionen allein in Japan²⁵ – im Rahmen der außerschulischen Nachhilfe. In Deutschland eröffnete KUMON 1980 seine erste Filiale, im Jahr 2003 eröffnete es bereits die 100. Filiale. Heute gibt es deutschlandweit über 170 so genannte KUMON Lerncenter, in denen ausschließlich Mathematik und Deutsch im Rahmen eines eigens entwickelten Nachhilfekonzpts vermittelt wird (Website KUMON Deutschland GmbH).

Das „**Lernstudio Barbarossa**“ bietet deutschlandweit in rund 160 Einrichtungen kommerzielle Nachhilfe als Einzelunterricht im häuslichen Umfeld des/r Schülers/in oder in Kleingruppen von drei bis fünf Schüler/innen an. Das Unternehmen wurde 1988 gegründet und agiert seit 1995 als Franchise-Unternehmen. Im Portfolio der Organisation befinden sich neben Schülernachhilfe auch Sprach- und Computerkurse für Kinder und Erwachsene (Website Lernstudio Barbarossa).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Nachhilfelandchaft in Deutschland sehr vielschichtig ist. In diesem Kapitel wurden lediglich die wichtigsten deutschlandweit tätigen Anbieter vorgestellt. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich der kommerzielle Nachhilfemarkt kontinuierlich weiterentwickelt und neue Anbieter versuchen, sich am Markt zu etablieren. So bietet bspw. auch die Berlitz Deutschland GmbH mittlerweile Nachhilfeunterricht für die Sekundarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik an. Neben den genannten Unternehmen existiert auf dem deutschen Nachhilfemarkt eine unüberschaubare Vielzahl regional oder lokal tätiger Anbieter.

Neben den genannten Angeboten gibt es in Deutschland auch vereinzelt Angebote der Online-Nachhilfe. Hierbei finden sich einige sehr wenige auf Online-Nachhilfe spezialisierte Anbieter, bspw. die Learn-in GmbH in Nürnberg. Auch klassische Nachhilfeinstitute bieten neben traditionellem Nachhilfeunterricht teilweise zusätzlich Online-Nachhilfe an, bspw. das Matheforum des Studienkreises in

²⁵ KUMON wird außerdem im Kapitel 5.6.4 näher erläutert.

Bochum (vgl. Dassler 2004c, S. 21 ff.). **Nachhilfe via Internet ist in Deutschland kaum erforscht und bisher noch eine Randerscheinung.**

3.1.4 Zweifelhafte Anbieter am Nachhilfemarkt

Abschließend sei noch auf einen wichtigen Punkt hingewiesen: das zunehmende Vordringen zweifelhafter bis unseriöser Anbieter in den Nachhilfesektor. So wird bspw. die Organisation „Applied Scholastics“, die nach eigenen Aussagen mindestens 30 Nachhilfeeinrichtungen führt, mit Scientology in Verbindung gebracht (Padtberg 2006).

Auch die NPD verbreitet in Sachsen unter dem Deckmantel kostenloser Schülernachhilfe ihre Ideologien (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen (VNN) o.J.). Dies zeigt, dass die mangelnde Überschaubarkeit des Marktes praktisch jedem Anbieter die Möglichkeit gibt, sich am Nachhilfemarkt zu etablieren und so u. U. Mitglieder und Sympathisanten für eigene Zwecke zu gewinnen.

Die Verbraucherschutzorganisation Aktion Bildungsinformation (ABI e.V.) geht nach eigenen Marktbeobachtungen sogar davon aus, dass rund zwei Drittel „aller Nachhilfeeinstitute mit unzulänglichen oder unseriösen Mitteln arbeiten“ (Aktion Bildungsinformation e.V. 2002). Dies fängt bei zu kurzen Probezeiten, in denen Kund/innen das Angebot testen können, und verbraucherunfreundlichen Vertragsbedingungen, wie bspw. unverhältnismäßig lange Kündigungsfristen seitens der Kund/innen, an und mündet in besagte Angebote zweifelhafter Anbieter, die Nachhilfe als Instrument zur Verbreitung ihrer Ideologien ausnutzen.

3.2 Rechtliche Rahmenbedingungen im Nachhilfesektor

In diesem Kapitel soll ein Überblick darüber gegeben werden, unter welchen rechtlichen Rahmenbedingungen die verschiedenen Anbieter am Nachhilfemarkt agieren.

Wichtig ist zunächst die rechtliche **Abgrenzung der Nachhilfeeinrichtungen von so genannten Ersatz- bzw. Privatschulen**, d. h. allgemein- und berufsbildende Schulen in privater (meist so genannter freier) Trägerschaft. **Die konkrete Rechtsbezeichnung von Nachhilfeeinrichtungen variiert allerdings je nach Bundesland.** Im Hessischen Schulgesetz wird Nachhilfeunterricht bspw. dem „Privatunterricht“ zugeordnet, was bedeutet, dass Nachhilfeeinstitute hier keinerlei Anzeige- und Aufsichtspflichten unterliegen (Jurewicz o.J.). In Brandenburg sind Nachhilfeeinstitute ebenfalls dem „Privatunterricht“ zugeordnet, allerdings besteht hier zumindest für gewerblich betriebene Einrichtungen, die mindestens vier Kinder gleichzeitig betreuen, eine Anzeigepflicht gegenüber dem Schulamt (§ 124 Brandenburgisches Schulgesetz). In Baden-Württemberg werden Nachhilfeeinstitute als „Freie Unterrichtseinheiten“ bezeichnet, was dazu führt, dass keinerlei Anzeigepflicht gegenüber dem

Schulamt besteht (Verband Deutscher Privatschulen Baden-Württemberg VDP 2007). Gleiches gilt für Thüringen (Verband Deutscher Privatschulen Sachsen-Thüringen VDP o.J.).

Zusammenfassend ist zwar festzustellen, dass Nachhilfeeinrichtungen regional zum Teil unterschiedliche Rechtsbezeichnungen tragen, ohne dass dies allerdings Unterschiede hinsichtlich ihrer rechtlichen Stellung verursacht: **Nachhilfeeinrichtungen werden nicht dem Schulsystem zugeordnet, damit unterliegen sie deutschlandweit maximal einer Anzeigepflicht gegenüber der zuständigen Schulbehörde. Kein Bundesland sieht eine staatliche Aufsicht über die Tätigkeiten der Einrichtungen vor** (Rudolph 2002).

Nachhilfeeinrichtungen sind klassische Gewerbebetriebe, die nach § 14 Gewerbeordnung dem zuständigen Gewerbeamt zu melden sind. Im Rahmen der Anmeldung findet demnach keine Überprüfung bspw. der pädagogischen Qualität und Arbeitsweisen oder der Eignung des Personals bzw. des/r Gewerbeinhaber/in statt. „Jeder, der etwas Geld zur Verfügung hat, kann hierzulande ein Nachhilfeeinrichtung eröffnen“ (Stiftung Warentest 2006, S. 82).

Obwohl Nachhilfeeinrichtungen also rechtlich vom Schulsystem abzugrenzen sind, sind sie doch steuerlich gegenüber anderen Gewerbebetrieben bevorteilt. So können sie sich nach § 4 Nr. 21 Umsatzsteuergesetz von der Umsatzsteuer befreien lassen, sofern eine entsprechende Bescheinigung über die Tätigkeit vorgelegt wird. Außerdem unterliegen Nachhilfeeinrichtungen nach § 3 Nr. 13 Gewerbesteuerengesetz auch der Gewerbesteuerbefreiung. Rudolph (2002) kritisiert diesbezüglich, dass die Rechtslage seit 1971 trotz massiver sektoraler Veränderungen, d. h. vor allem durch die Ausweitung und Kommerzialisierung des Angebots, nicht überarbeitet worden sei. In der Zeit, in der diese Gesetze entwickelt wurden, gab es kaum und wenn, dann unbedeutende kommerzielle Nachhilfeangebote.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der bei der Betrachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen beachtet werden muss, ist die Regelung zu Nebentätigkeiten professioneller Lehrkräfte im Nachhilfesektor.

Für Lehrerinnen und Lehrer sind Nebentätigkeiten nach § 65 Bundesbeamtengesetz mit wenigen Ausnahmen genehmigungspflichtig. Versagungsgründe sind Interessenskonflikte, bspw. wenn dadurch dienstliche Pflichten durch große zeitliche Beanspruchung (Überschreitung von 20 % der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit) o. ä. behindert werden, wenn die Nebentätigkeit die Unbefangtheit des/der Beamten/in beeinflussen kann oder das Ansehen der öffentlichen Verwaltung geschädigt werden könnte. Näheres regeln die Beamtengesetze der einzelnen Bundesländer.

Demnach ist Lehrer/innen die Nebentätigkeit im Bereich der Nachhilfe grundsätzlich nicht untersagt. Beispielsweise im Saarland wurde im Schuljahr 2004/05 24 Lehrer/innen und 2005/06 18 Lehrer/innen die Nebentätigkeit als Nachhilfelehrer/in genehmigt. Man hat sich hierbei

auf das o. g. Gesetz und das entsprechende Landesgesetz berufen. **Den Lehrer/innen wurde dabei allerdings ausdrücklich untersagt, Schüler/innen Nachhilfe zu geben, die sie bereits im regulären Schulunterricht betreuen** (Landtag des Saarlandes 2006). Auch in Nordrhein-Westfalen wird die Nebentätigkeit als Nachhilfelehrer/in nur dann genehmigt, „wenn es sich nicht um Schülerinnen und Schüler der eigenen Schule handelt“ (Landtag Nordrhein-Westfalen 2007).

3.3 Qualifikation der Lehrkräfte

Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt, unterliegt der Nachhilfesektor faktisch keiner inhaltlichen Kontrolle, was erhebliche Auswirkungen auf die Markttransparenz haben kann. **Hinsichtlich der Eignung und Anforderungen an die Qualifikation des dort lehrenden Personals bestehen keine formell festgelegten Kriterien.** Dies zeigt sich auch in der Studie von Jürgens/Dieckmann (2007), die im Auftrag des Studienkreises Nachschüler/innen dieses Anbieters und deren Eltern zur Qualifikation der dortigen Lehrkräfte befragt. Auffallend ist, dass fast die Hälfte der befragten Eltern (48 %) davon ausgeht, dass es sich um ausgebildete Lehrer/innen handle, während dies nur knapp ein Drittel (32 %) der Schüler/innen angaben. Schüler/innen vermuten häufiger als ihre Eltern, dass es sich bei ihre/r Nachhilfelehrer/in um studentische Lehrkräfte handle, auch wenn die Aussagen hier mit 31 % gegenüber 26 % weniger weit auseinander gehen. Zudem kann jeder vierte Elternteil (25 %) und mehr als ein Drittel der Schüler/innen keine Angabe zur Qualifikation der Nachhilfelehrer/innen machen (siehe Abbildung 8).

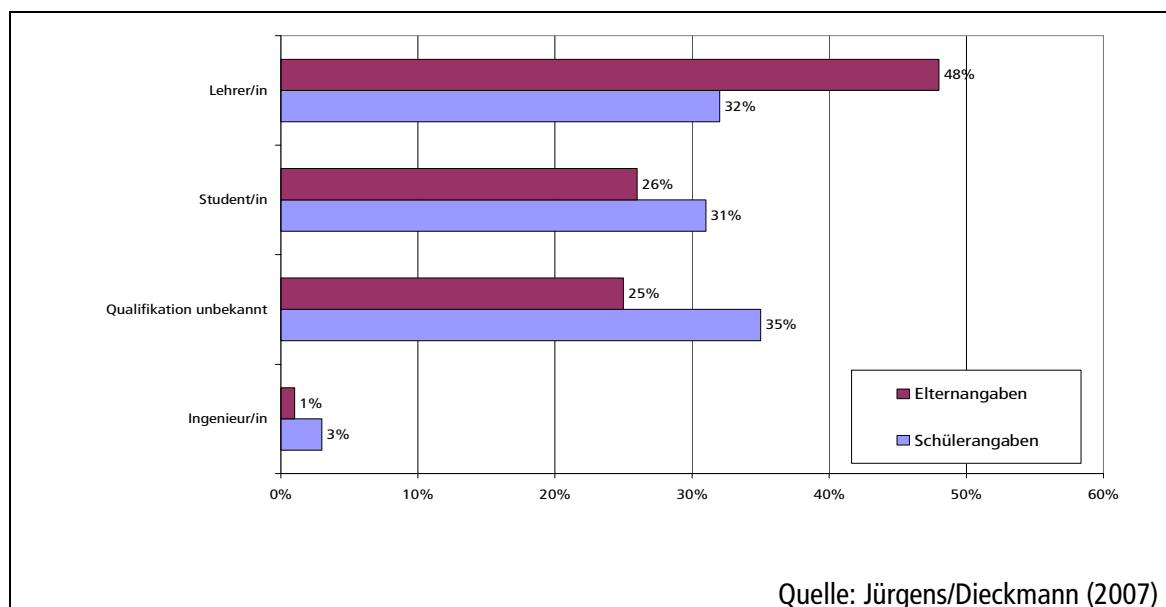


Abbildung 8: Vermutete Qualifikation der Lehrkräfte des Studienkreises

Bezüglich der fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte befragt, stimmen 80 % der Nachhilfeschüler/innen des Studienkreises der Aussage „Meine Nachhilfelehrkraft versteht etwas von ihrem Fach“

vollständig zu. Weitere 19 % bestätigen dies mit „trifft eher zu“. Unter den Eltern haben insgesamt 94 % der Eltern „den Eindruck, dass die Nachhilfelehrkraft viel von den Inhalten des Faches versteht“ (Jürgens/Dieckmann 2007). Insgesamt deuten Jürgens/Dieckmann die Ergebnisse dieser Studie dahingehend, dass sowohl die Schüler/innen als auch die befragten Eltern mit den fachlichen, didaktischen, diagnostischen und persönlichen Kompetenzen der Nachhilfelehrer/innen des Studienkreises zufrieden seien.

Jürgens/Dieckmann (2007) haben in ihrer Studie auch die Einschätzungen der Schüler/innen und Eltern hinsichtlich der Einstellungen und Werthaltungen der Nachhilfelehrkräfte erfragt: Zum größten Teil kommen sie auch hier zu positiv zu bewertenden Ergebnissen, so geben bspw. fast alle befragten Schüler/innen (98 %) an, dass es ihrer Lehrkraft wichtig sei, dass die Nachhilfeteilnehmer/innen viel lernen. Bedenklich erscheint jedoch, dass 24 % der Nachhilfeschüler/innen der Aussage „Ich glaube, dass meine Nachhilfelehrkraft sich Mühe bei der Vorbereitung der Nachhilfestunden gibt“ nicht zustimmen. Weitere 17 % der Nachhilfeschüler/innen geben an, dass sie den Eindruck haben, dass der Unterricht überhaupt nicht vorbereitet sei.

Die Ergebnisse dieser Studie vermitteln zwar insgesamt ein positives Bild der Schüler/innen und ihrer Eltern von den Lehrkräften im Nachhilfesektor, gleichzeitig machen sie jedoch auch deutlich, dass die **Qualifikation der Lehrpersonen für Eltern und Schüler/innen nur schwer einzuschätzen** ist. Insbesondere kann ein beträchtlicher Anteil der befragten Eltern keine Aussage zu diesem Thema machen. Hier besteht offensichtlich **unzureichende Markttransparenz**.

3.4 Aspekte der Qualitätssicherung

Wie bereits in Kapitel 3.1.4 dargestellt, führt die Vielzahl verschiedener Anbieter am Nachhilfemarkt sowie die allenfalls sehr begrenzte rechtliche Reglementierung dazu, dass es hinsichtlich der Seriosität und Qualität des Angebots große Unterschiede gibt.

Letztlich herrscht eine enorme Intransparenz am Nachhilfemarkt. Für die Kund/innen, d. h. vor allem die Eltern, ist es nur schwer möglich, die Qualität eines Anbieters zu beurteilen. Erschwert wird dies dadurch, dass – wie bereits in Kapitel 3.2 dargelegt – keinerlei schulbehördliche Akkreditierung erforderlich ist und keine inhaltliche Aufsicht über das Angebot existiert.

Vor diesem Hintergrund gibt es seit einiger Zeit Bemühungen, die Transparenz des Marktes durch Qualitätssicherungsmaßnahmen zu erhöhen. Anbieter lassen sich von neutralen Instanzen ihre „Qualität“ zertifizieren, um ihre Vertrauenswürdigkeit gegenüber den (potenziellen) Kund/innen zu erhöhen. **Die Zertifizierung dient allerdings nicht nur dem Zweck, Vertrauen in die Produkte/Leistungen der Schülerhilfe zu wecken, also der Kundenbindung und -gewinnung, sondern ist auch im Kontext der möglichen Kooperationen mit öffentlichen Schulen zu sehen**

(siehe Kapitel 3.5): Als zertifizierter Bildungsträger besteht auf dem Nachhilfemarkt eine deutliche Abgrenzungsmöglichkeit gegenüber zweifelhaften Anbietern, die wiederum Chancen eröffnet, durch Kooperation neue Marktsegmente zu erschließen. Dies äußerte bspw. Norbert Milte, der Geschäftsführer der Schülerhilfe, in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Deutschen Innovationspreises für nachhaltige Bildung auf der didacta in Köln sehr direkt: „Die Schülerhilfe setzt auf Qualität und lässt derzeit alle Institute vom TÜV nach ISO 9001 zertifizieren. Damit schaffen wir die qualitative Basis für Kooperationen zwischen einzelnen Schülerhilfen und öffentlichen Schulen“ (Schülerhilfe 2007).

Derzeit existieren neben der von Milte angesprochenen ISO-Zertifizierung zwei weitere Qualitätssicherungssysteme für Nachhilfeinstitute. Alle drei sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Ergänzend wird auf die Qualitätsstandards des Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen (VNN) e. V., dem größten Nachhilfeverband in Deutschland, in dem auch die beiden Marktführer Mitglied sind, eingegangen.

3.4.1 RAL-Gütezeichen

Das RAL-Gütezeichen für Nachhilfesschulen wurde durch die Gütegemeinschaft INA-Nachhilfesschulen e.V. in Zusammenarbeit mit RAL Deutsches Institut für Gütesicherung und Kennzeichnung e. V. entwickelt und erstmals im Januar 2004 vergeben.

Zu den Qualitätsstandards des RAL-Gütezeichens gehören bspw. folgende (Website INA-Nachhilfesschulen e.V.):

- Es existiert ein kundenorientiertes Qualitäts-Management-System (QMS).
- Die Schule hat eine/n pädagogischen Leiter/in.
- Die Kündigungsfrist für Kund/innen beträgt maximal zwei Monate.
- Die Gruppengröße beträgt maximal fünf Schüler/innen.
- Der Unterricht wird dokumentiert.
- Die Gruppe wird binnendifferenziert unterrichtet.
- Die Unterrichtsorganisation ist flexibel.
- Die Lehrkräfte sind nachweisbar qualifiziert.

Das Gütezeichen wird durch – nach eigenen Aussagen der Gütegemeinschaft – unabhängige Auditoren vergeben. Hierbei wird überprüft, ob das Institut die definierten Qualitätsstandards erfüllt. Die kontinuierliche Einhaltung der Standards wird einmal jährlich wiederum durch unabhängige Auditoren überprüft. Die zertifizierten Nachhilfeinstitute sind am offiziellen Logo des Gütezeichens erkennbar.

3.4.2 TÜV-Zertifikat

Die Zertifizierung durch den TÜV Rheinland ist eine Qualitätsoffensive, die Ende 2005 durch den Studienkreis initiiert wurde. Der Zertifizierung durch den TÜV Rheinland kann sich grundsätzlich jeder Anbieter unterziehen, bisher haben sich aber nur Filialen des Studienkreises dort zertifizieren lassen.

Das TÜV Zertifikat wird jeweils für drei Jahre vergeben, danach ist eine erneute Zertifizierung erforderlich.

Die Qualitätsstandards des TÜV umfassen insgesamt acht Bereiche: Immobilien, individuelle Förderung, Kundenbetreuung, Materialien, Vertrag zwischen Studienkreis und dem/der Kund/in, Personal, Organisation und sonstige Voraussetzungen/Merkmale. Jeder der acht Bereiche besteht aus mehreren Kriterien. Jedes der Kriterien wird einzeln bepunktet, wobei ein Punkt bedeutet, dass das Kriterium „teilweise erfüllt“ ist, zwei Punkte bedeuten „weitgehend erfüllt“ und drei Punkte „voll erfüllt“. Es müssen innerhalb eines Bereiches mindestens 80 % der mindestens möglichen Punkte erreicht werden, damit die Zertifizierung vollzogen werden kann. Einige Kriterien gelten in diesem Zusammenhang als „K.O.-Kriterien“. Diese müssen für die erfolgreiche Zertifizierung unabhängig von der „80 %-Regelung“ in jedem Fall voll erfüllt sein, d. h. mit drei Punkten bewertet werden. Zu den „K.O.-Kriterien“ gehören bspw. (Studienkreis o. J.):

- Die Erfüllung von rechtlichen Vorschriften zum Brandschutz und zur ersten Hilfe.
- Die Beachtung der Ausgangslage des Schülers.
- Die Erstellung eines individuellen Förderplans zu Beginn des Nachhilfeunterrichts.
- Die Dokumentation der Förderinhalte.
- Eine maximale Gruppengröße von fünf Schüler/innen.
- Die Binnendifferenzierung in den Gruppen.
- Der Kontakt zu den Schulfachlehrer/innen.
- Studienkreiseigene Lehr- und Lernmaterialien.
- Verschiedene Vertragsgestaltungsvorschriften, wie klar formulierte Geschäftsbedingungen, definierte Vertragslaufzeit und Ersatzstundenregelungen.
- Verschiedene über den formalen Vertrag hinausgehende Dienstleistungen, wie kostenloser Probeunterricht oder die Möglichkeit kurzzeitige Verträge abzuschließen.
- Ein „guter Ruf“ der Studienleitung und des Lehrpersonals, d. h. z. B. keine Sektenzugehörigkeit.
- Verpflichtende Teilnahme der Büroleitung an Seminaren.
- Keine Schüler/innen als Lehrkräfte.

Bisher sind rund 600 Filialen des Studienkreises durch den TÜV überprüft worden. Ziel ist es, dass bis 2008 sämtliche Nachhilfeschulen des Studienkreises das Zertifikat tragen. Auf der Website des TÜV Rheinland kann jederzeit tagesaktuell eingesehen werden, welche Institute das Zertifikat tragen.

3.4.3 Prüfsiegel nach DIN EN ISO 9001

Anders als der Studienkreis lässt die Schülerhilfe ihre Filialen seit 2006 nach DIN EN ISO 9001 zertifizieren. Das Prüfsiegel wird durch den TÜV Nord vergeben. Die Zertifizierung nach der Norm ISO 9000 bzw. 9001 wurde ursprünglich für das produzierende Gewerbe entwickelt (vgl. Reinmann 2004). Seit Mitte der 1990er Jahre gibt es in Deutschland auch Dienstleistungsunternehmen, die auf dieser Grundlage ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt haben.

Die Zertifizierung wird in mehreren Phasen durchgeführt, das Prüfsiegel für drei Jahre vergeben und die Einhaltung der Qualitätsstandards einmal jährlich durch unabhängige Auditor/innen des TÜV überprüft. Die Zertifizierung soll ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem für das ganze Unternehmen dokumentieren, um die Qualität der Produkte und eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung zu sichern. Das Qualitätsmanagementsystem bezieht sich auf Strukturen und Prozesse: „Eltern, Schüler und Lehrer können sicher sein, dass jede zertifizierte Schülerhilfe nach den gleichen umfassenden Abläufen und Prozessen arbeitet. So erfolgt etwa die Auswahl und Qualifizierung der Nachhilfelehrer nach einem einheitlichen Prozess“ (Schülerhilfe o. J.).

Das Prüfsiegel bescheinigt den Trägern die Einhaltung von Qualitätskriterien in verschiedenen Bereichen wie Unterricht, Beratung, Betreuung, Kundenzufriedenheit, Auswahl und Qualifizierung der Mitarbeiter/innen und Nachhilfelehrer/innen, Standorte und Immobilien.

Über 320 Schülerhilfen haben den Prozess bislang durchlaufen und tragen das Prüfsiegel, die Zertifizierung aller 1.000 Einrichtungen der Schülerhilfe soll bis 2009 abgeschlossen sein (Schülerhilfe o. J.).

3.4.4 Qualitätsstandards des VNN e.V.

Der Bundesverband deutscher Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e. V. (VNN) hat allgemein gültige Standards entwickelt, die jedes Mitglied erfüllen muss. Auch dies ist eine Möglichkeit für Nachhilfeeinstitute, die eigene Seriosität nach außen zu belegen. Die dem Verband angehörenden Institute verpflichten sich zur Einhaltung bestimmter Standards. Hierzu gehören bspw. folgende Kriterien (Bundesverband Nachhilfe und Nachmittagsschulen 2007):

- Helle, gut renovierte Räume und angemessene Einrichtung.
- Unterrichtsinhalte, die auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen abgestimmt sind.

- Eine mindestens dreistündige tägliche Erreichbarkeit der Schulleitung.
- Verständliche Geschäftsbedingungen.
- Maximale Kündigungsfrist von drei Monaten.
- Kostenloser Probeunterricht.
- Eine maximale Gruppengröße von fünf Schüler/innen.
- Nachweislich qualifizierte Lehrkräfte.
- Ein kontrollierter Erfolg des Unterrichts.
- Die Dokumentation des Unterrichts.

Ob ein Nachhilfeinstitut diese Kriterien auch erfüllt, soll nach Angaben des Bundesverbands der Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e. V. (VNN e. V.) für Eltern und Schüler/innen leicht überprüfbar sein, auch ohne dass weiteres Hintergrundwissen notwendig ist. Ob dies jedoch auf alle genannten Kriterien unmittelbar zutrifft, muss hier zumindest angezweifelt werden. Zudem wird bei genauerer Betrachtung der Mitgliederschulen des Verbandes klar, dass es sich hierbei zum stark überwiegenden Teil um Filialen des Studienkreises und der Schülerhilfe handelt, die, wie bereits oben erwähnt, jeweils wiederum mit eigenen Qualitätsmanagementsystemen arbeiten.

3.5 Exkurs: Kooperation der Nachhilfeanbieter mit anderen Akteuren

Nachhilfeinstitute zeigen ein allgemeines Interesse an Kooperationen mit Schulen, der empirischen Bildungsforschung und weiteren Partnern. Im Folgenden werden konkrete Kooperationsbeispiele der beiden marktführenden Nachhilfeinstitute dargestellt.

3.5.1 Kooperationen mit Schulen

Die beiden größten deutschen Nachhilfeanbieter bemühen sich um Kooperationen mit Schulen. Klaus Hurrelmann (Universität Bielefeld) hielt auf der Pressekonferenz von TÜV Rheinland Group²⁶ und **Studienkreis** am 13.09.2006 ein viel beachtetes Referat (Hurrelmann 2006). Er kritisiert, dass das deutsche Bildungssystem nicht von den Bedarfen und Fähigkeiten der Schüler/innen ausginge, und daher zu wenig individuelle Förderung stattfindet. Hieraus sei ein Defizit entstanden, zu dem das Angebot der Nachhilfeinstitute passe. Nachhilfeinstitute nähmen so „genau die Förderleistung vor, die in der öffentlichen jahrgangsorientierten Schule nicht möglich“ sei, bzw. sie realisierten in ihren individuellen Fördermöglichkeiten genau den in PISA identifizierten Entwicklungsbedarf des deutschen Bildungssystems.

²⁶ Die TÜV Rheinland Group zertifiziert die Studienkreis GmbH.

Die **Schülerhilfe** bekundet ihr Interesse an Kooperationen mit Schulen und weist auf bestehende Kooperationen hin. So sagte bspw. Norbert Milte, Geschäftsführer der Schülerhilfe in Gelsenkirchen²⁷ anlässlich der ersten Verleihung des deutschen Innovationspreises für nachhaltige Bildung: „Die Schülerhilfe setzt auf Qualität und lässt derzeit alle Institute vom TÜV nach ISO 9001 zertifizieren. Damit schaffen wir die qualitative Basis für Kooperationen zwischen einzelnen Schülerhilfen und öffentlichen Schulen. Innovationen bedeuten auch, bestehende Standpunkte zu überdenken oder gar zu verlassen. Nachhilfe ist kein notwendiges Übel, sondern leistet einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag, der in der Öffentlichkeit positiver wahrgenommen werden sollte“ (Bildungsklick 2007).

Auch macht die **Schülerhilfe** insgesamt klar, dass sie an Kooperationen mit öffentlichen Schulen interessiert ist, vor allem um qualitativ anerkannt zu werden und Nachhilfe in der öffentlichen Meinung als Teil des Bildungssystems zu etablieren. So ließe sich dann eine große Zahl potenzieller Kund/innen erreichen.

In einem im Internet veröffentlichten Interview des WDR (Fomferek 2006) erläutert der Schulleiter eines Thüringer Gymnasiums die dort bestehende Kooperation mit der **Schülerhilfe**: Die Schule stellt dem Nachhilfeinstitut ihre Räumlichkeiten zur Nutzung zur Verfügung. Der Schulleiter sieht die zentralen Vorteile einer solchen Kooperation in einer besseren Möglichkeit der individuellen Förderung der Schüler/innen, die bspw. aufgrund längerer Krankheitszeiten Lernstoff nachholen müssen sowie kürzere Fahrzeiten, da die Nachhilfe in der Schule stattfindet. Der Schulleiter weist außerdem auf die verbesserten Möglichkeiten der Kooperation zwischen Fach- und Nachhilfelehrer/in hin.

3.5.2 Kooperationen mit Vertreter/innen der Wissenschaft

Die beiden marktführenden Unternehmen **Schülerhilfe** und **Studienkreis** unterhalten Kooperationskontakte zu namhaften Vertreter/innen aus Forschung bzw. Wissenschaft und präsentieren diese werbewirksam.

So kooperiert die **Schülerhilfe** beispielsweise mit dem Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zefp) an der Universität Koblenz-Landau. Daraus entstanden sind Initiativen wie der Bildungsbarometer²⁸ und der Deutsche Innovationspreis für nachhaltige Bildung²⁹.

²⁷ Diese Zitate werden aufgrund ihrer Aussagekraft wörtlich wiedergegeben.

²⁸ „Mit dem Bildungsbarometer sollen sowohl die aktuelle Situation als auch Trends im Bildungsbereich erfasst werden. Das Ziel des Bildungsbarometers besteht darin, in regelmäßigen Abständen (vierteljährlich) mit Hilfe einer Stichprobe von Personen Meinungen zu Fragen der Bildungspolitik zu erfassen und über die Verbreitung der entsprechenden Ergebnisse das Interesse an Bildung zu stärken sowie durch eine öffentliche Diskussion einen Beitrag zur Optimierung von Aus-, Fort- und Weiterbildung zu leisten.“ (Zentrum für empirische pädagogische Forschung o.J.).

²⁹ Der Deutsche Innovationspreis für nachhaltige Bildung wurde zum ersten Mal im März 2007 auf der Bildungsmesse didacta in Köln verliehen. Mit diesem Preis werden herausragende Initiativen und Schulprojekte ausgezeichnet, die die Kompetenzen der Schüler/innen über den Regelunterricht hinaus verbessern. Die Initiativen und Projekte werden praktisch erprobt und ihr Erfolg evaluiert. Die drei ersten Plätze erhalten Preisgelder von insgesamt € 20.000.

Der **Studienkreis** nennt auf seiner Website mehrere Professor/innen verschiedener Hochschulen als unabhängige Berater/innen.

Zudem **gaben sowohl Studienkreis als auch Schülerhilfe Studien in Auftrag**, um die Effekte von Nachhilfe nachzuweisen, so bspw. Dzierza/Haag (1998)³⁰ im Auftrag der Schülerhilfe und Jürgens/Dieckmann (2007)³¹ im Auftrag des Studienkreises.

Aktuell wurden erste Ergebnisse einer weiteren Studie im Auftrag der **Schülerhilfe** (Haag 2007) im Rahmen einer Pressemitteilung im November 2007 veröffentlicht.

3.5.3 Weitere Initiativen und Kooperationen

Neben den genannten pflegen beide Marktführer der Branche weitere Initiativen und Kooperationen. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Die **Schülerhilfe** kooperiert bspw. mit dem „Deutschen Sportbund“ (DSB) (vgl. Rudolph 2002, S. 78 f.).

Der **Studienkreis** initiierte verschiedene Aktivitäten, so nahm er bspw. am Deutschen Lernspielpreis teil, der Mitte November 2007 zum fünften Mal verliehen wurde.³²

Des Weiteren war der **Studienkreis** zusammen mit der ZEIT Initiator des Karikaturenwettbewerbs im Jahr 2004, bei dem zum Thema „Umwelt? – Natürlich!“ eingesendete Karikaturen nach Altersklasse bewertet und belohnt wurden. (vgl. Karikaturenwettbewerb 2004/05). Im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Stiftung Lesen engagiert sich der **Studienkreis** für die Einrichtung von Medienclubs (vgl. Stiftung Lesen o.J.).

3.6 Marketing und PR im Nachhilfesektor

Die Vielzahl verschiedener Anbieter und Institutionen auf dem Nachhilfemarkt führt zu einem hohen Wettbewerbsdruck, insbesondere für die kleineren Anbieter. Vor diesem Hintergrund ergreifen insbesondere die größeren Anbieter unterschiedliche **Marketing- und PR-Maßnahmen zur Kundenbindung und zur Gewinnung neuer Kund/innen.**

³⁰ Die Studie von Dzierza/Haag (1998) untersuchte im Auftrag der Schülerhilfe die Effekte von Nachhilfeunterricht.

³¹ Jürgens/Dieckmann (Universität Bielefeld) erstellten eine Studie zur „Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht“ am Beispiel des Studienkreises, die die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts insgesamt sehr positiv resümiert.

³² Bei diesem Wettbewerb geht es um die Beurteilung der neuesten Spiele für Kinder jeglicher Altersklassen. Die Spieleverlage reichen hierzu innovative Lernspiele ein, der erste Preis wird mit € 500 dotiert. Bei der Bewertung werden sowohl Lerneffekt als auch der Spaßfaktor berücksichtigt (vgl. Deutscher Lernspielpreis o.J.).

Hierbei wenden sie bisweilen **ähnliche Strategien an wie Wirtschaftsunternehmen**. So erhalten bspw. Lehrkräfte Prämien für jede/n neu vermittelte/n Schüler/in, Nachhilfeschüler/innen Sachgeschenke, wenn sie ihre Freund/innen und Bekannten werben (Rudolph 2002).

Der Studienkreis lockt derzeit potenzielle Kund/innen mit „Gute-Note-Gutscheinen“ im Wert von € 25 für die Neuanmeldung eines Kindes für einen Vertrag mit mindestens sechsmonatiger Laufzeit. Einen ähnlichen Gutschein erhält man auch bei der Schülerhilfe (Studienkreis o. J., Schülerhilfe o. J.).



Schülerhilfe!
Gute Noten, gut drauf!

Jetzt 25 € Gutschein anfordern!

Gute-Noten-Gutschein für Nachhilfe

Ihre Vorteile im Studienkreis:

- > individuelle Förderung Ihres Kindes
- > unverbindliche persönliche Beratung
- > Nachhilfe in kleinen Lerngruppen
- > qualifizierte und engagierte Lehrkräfte
- > Vermittlung effektiver Lernstrategien

Jetzt 25 € sparen!

Einfach **Gute-Noten-Gutschein ausdrucken**, bei der Anmeldung in Ihrem Studienkreis vor Ort vorlegen und 25 € sparen*!

Abbildung 9: Beispiele für Nachhilfegutscheine für Neukunden der Schülerhilfe und des Studienkreises

Im Rahmen ihrer Marketingaktivitäten arbeiten die Anbieter bisweilen auch mit dem Einzelhandel zusammen. So verkaufte bspw. im Februar 2007 die Kaffeehandelskette Tchibo „Schnuppergutscheine“ für Nachhilfe im Wert von € 50. Einlösbar waren diese für zwölf Doppelstunden à 90 Minuten beim Studienkreis. Eine Sprecherin des Studienkreises bestätigte damals: „Für uns ist die Aktion eine Möglichkeit, unser Angebot bekannter zu machen und neue Kunden zu gewinnen“. Zu dieser Aktion äußerte sich der Marketingleiter des Konkurrenten Schülerhilfe damals kritisch: „Auch wir haben in der Vergangenheit bereits mehrere Anfragen bekommen, diese allerdings stets abgelehnt. [...] Nachhilfe ist kein Produkt von der Stange“ (Hornert 2007).

Die Schülerhilfe wandte ihrerseits eine andere Marketing-Methode an: Im Oktober 2005 und 2007 verschenkte der Anbieter je 30.000 Mathematikbücher an öffentliche Schulen. Bei den Mathematikbüchern, die für wenig Geld beim tandem-Verlag zu erwerben sind, handelt es sich um die unternehmenseigenen Lernmaterialien und nicht um solche, mit denen die Schulen im Unterricht arbeiten, was bspw. finanzschwache Familien beim Schulbuchkauf entlasten würde. Auch richtet sich das Übungsbuch gezielt an Siebt- und Achtklässler/innen, eine Altersgruppe, in der die Nachfrage nach Nachhilfe tendenziell hoch ist (siehe Kapitel 2.4).

Darüber hinaus nutzen sowohl die Schülerhilfe als auch der Studienkreis die Kooperation mit Schulen und anderen externen Partnern, wie etwa dem Deutschen Sportbund für Marketing- und PR-Zwecke (siehe hierzu auch Kapitel 3.5).

Dies sind nur einige der vielfältigen PR-Maßnahmen der beiden marktführenden Unternehmen. Kleinere Anbieter haben aufgrund ihres oft eingeschränkten Finanzvolumens i. d. R. nicht die Möglichkeit zu solchen groß angelegten Aktionen. Sie greifen bei der Vermarktung ihrer Leistungen in erster Linie auf Anzeigen in den Printmedien und/oder im Internet zurück, die auch bei den großen Anbietern nach wie vor eine wichtige Rolle spielen.

Die unterschiedliche Finanzkraft und die damit verbundene Möglichkeit zu Marketing- und PR-Aktivitäten trägt de facto zur zunehmenden Oligopolisierung des Nachhilfemarkts bei, die Weegen bereits 1986 konstatierte. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass Werbung in Zeitungen oder im Internet werbewirksam sind. So gaben etwa 40 % der in der Studie von Jürgens/Dieckmann (2007) befragten Nachhilfeschüler/innen an, sich aufgrund von Werbung für den Studienkreis als Anbieter entschieden zu haben. 71 % der befragten Eltern von Schüler/innen an einem bayerischen Nachhilfeinstitut erklärten, sich aufgrund einer Zeitungsanzeige für diesen Anbieter entschieden zu haben (Sasse/Woßler 2006). Laut der Studie von Rudolph (2002) entschieden sich 54 % der befragten niedersächsischen Schüler/innen aufgrund einer Zeitungsanzeige für das von ihnen gewählte Nachhilfeinstitut.

3.7 Zusammenfassende Bewertung

In diesem Kapitel wurde die Angebotsituation am Nachhilfemarkt dargestellt. Es wurde deutlich, dass sich eine **fast unüberschaubare Anzahl kleiner und großer Anbieter am Markt** bewegt und das Marktwachstum auch heute noch anhält. Allerdings ist **seit den 1980er Jahren eine zunehmende Oligopolisierung** zugunsten von Franchise-Unternehmen und hier insbesondere der beiden größten Anbieter Studienkreis und Schülerhilfe zu beobachten. Daneben existiert – soweit ersichtlich – eine begrenzte Anzahl weiterer Anbieter mit bundesweitem Filialnetz sowie eine sehr große Zahl regional und lokal tätiger Organisationen. **Hierbei fällt auf, dass die Anbieter zwar durchweg die hohe Professionalität ihrer Lehrkräfte betonen, zu deren tatsächlicher Qualifikation aber keine konkreten Angaben gemacht werden.** Die mangelnde Markttransparenz führt darüber hinaus auch dazu, dass viele Eltern und Schüler/innen keine Aussagen zu der Qualifikation ihres/r Nachhilfelehrer/in machen können. In der Studie von Jürgens/Dieckmann trifft dies bspw. auf 35 % der befragten Eltern zu (siehe Kapitel 3.3).

Die **Gesamtausgaben für Nachhilfe werden in der Literatur mittlerweile auf mindestens € 0,7 Mrd. geschätzt**, wobei allein der Umsatz von Studienkreis und Schülerhilfe zusammen auf € 150 Mio. beziffert wird. Daneben gibt es auch Schätzungen von bis zu € 3 Mrd., wobei die Grundla-

ge dieser Schätzungen allerdings nicht weiter spezifiziert wird. Auch führen Plausibilitätsüberlegungen auf Grundlage von einer durchschnittlichen jährlichen Nachhilfeschülerzahl von 0,95 bis 1,2 Mio. zu dem Ergebnis, dass das realistische Marktvolumen bei durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Schüler/in von € 1.000 etwa bei € 0,95 bis 1,2 Mrd. liegen müsste. Ein Teil der genannten Studien kommt zu Marktvolumina, die höchstwahrscheinlich deutlich überhöht sind.

Es fällt auf, dass der **Nachhilfemarkt in Deutschland insgesamt wenig reglementiert** ist. So ist zum Eröffnen eines Nachhilfeinstituts lediglich ein Gewerbeschein notwendig, es ist jedoch keinerlei Überprüfung der pädagogischen Inhalte und Qualifikationen erforderlich. Dies hat zur Folge, dass sich auch zweifelhafte bis unseriöse Anbieter problemlos Zugang zum Nachhilfesektor verschaffen können, wie z. B. Scientology oder die NPD.

Angesichts dieser Entwicklungen versuchen die Nachhilfeanbieter durch unterschiedliche Qualitätssicherungsmaßnahmen, Markttransparenz zu schaffen und zur Erhöhung ihrer Vertrauenswürdigkeit aus Kundensicht beizutragen. Insbesondere die großen Anbieter haben sich hier für den Weg der Zertifizierung entschieden, wobei man sich hier bisher auf kein einheitliches Verfahren geeinigt hat. Vielmehr bestehen verschiedene Möglichkeiten zur Zertifizierung mit unterschiedlichen Kriterien, was die Vergleichbarkeit wiederum erschwert.

Die zunehmende Konkurrenz am Nachhilfemarkt macht **Marketing- und PR-Maßnahmen zur Kundenbindung und -gewinnung** notwendig. Insbesondere die großen Franchise-Unternehmen nutzen daher eine Vielzahl verschiedener Werbekanäle, wie bspw. Gutscheine oder Kooperationen. Die kleineren Anbieter greifen hingegen mangels entsprechender finanzieller Mittel i. d. R. auf Anzeigen in den Printmedien und im Internet zurück. Die begrenzten Möglichkeiten kleinerer Anbieter, in kostenintensive PR-Maßnahmen zu investieren, implizieren einen (weiteren) **Wettbewerbsvorteil zugunsten der großen Unternehmen**.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass über das genaue Angebot am Nachhilfemarkt noch vergleichsweise wenig bekannt und das Angebot insgesamt intransparent ist.

4. Pädagogische Wirkungen von Nachhilfe

Im Folgenden wird ein Überblick über die empirische Forschung zu den pädagogischen Wirkungen von Nachhilfe gegeben. Büchner/Wagner (2006, S. 24) bemängeln die methodische Qualität der empirischen Wirkungsforschung mit deutlichen Worten: „Man muss nüchtern feststellen, dass methodisch solide und aussagekräftige Wirkungsstudien zum Nachhilfeunterricht fehlen“.

4.1 Wirkpotenziale von Nachhilfeunterricht

Schulleistungen werden wesentlich durch die kognitiven Determinanten, das Vorwissen und die Lernstrategien von Schüler/innen bestimmt, diese stehen wiederum in Verbindung mit der allgemeinen Intelligenz der Schüler/innen. Lernen, insbesondere schulisches Lernen, ist ein kumulativ organisierter Prozess. Dies bedeutet, dass die gestellten Aufgaben oder Anforderungen nur durch die Verbindung zu bereits bestehendem Vorwissen zu bearbeiten sind. Mit Bezug auf diese Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung spezifiziert Kessel (2005, S. 85 ff.) unterschiedliche Wirkpotenziale von Nachhilfeunterricht.

Nachhilfe bietet die Möglichkeit, Vorwissen individuell auszuloten und Wissenslücken gezielt zu schließen, um so die Voraussetzungen zur Bewältigung des Unterrichtsstoffs teilweise erst zu schaffen. **Weiterhin kann Nachhilfe gezielt auf den Aufbau und Einsatz von Lernstrategien wirken.**

Nachhilfeunterricht kann außerdem positiv auf kognitive und motivationale Prozesse wirken, da hier im Gegensatz zum Lernen in der Klasse der individuelle Lernfortschritt der Schüler/innen zählt („Individuelle Bezugsnormorientierung“). Die positiven Effekte der individuellen Bezugsnormorientierung auf die Lernmotivation sind in der empirischen Bildungsforschung gut dokumentiert (vgl. Mischo/Rheinberg 1995; Jerusalem 1999, zit. n. Kessel 2005). Weiterhin darf angenommen werden, dass die sozialen Vergleiche, die zwischen Schüler/innen, die Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen, für die einzelnen Schüler/innen positiver ausfallen als Vergleiche mit leistungsstärkeren Schüler/innen innerhalb der Klasse.

Nachhilfeunterricht stellt zusätzliche Lernzeit dar, die von den Schüler/innen allerdings auch effektiv und am besten regelmäßig genutzt werden muss. Hiermit in Verbindung stehen auch Ergebnisse aus der Hausaufgabenforschung, nämlich dass „Hausaufgaben eine Leistungssteigerung bei Schülern bewirken, wenn sie vollständig erledigt werden. Je mehr Hausaufgaben gemacht wurden, desto besser waren im Schnitt die Schulleistungen, wobei eine Überforderung der Schüler/innen vermieden werden muss“ (Kessel 2005, S. 53). Wie Haag (2001, S. 41 f.) zeigt, gibt es in der Hausaufgabendiskussion allerdings auch andere Stimmen, so zweifelt bspw. Nilshon (1995, zit. n. Haag 2001,

S. 21) die erwünschten Effekte von Hausaufgaben an, da in der deutschsprachigen Forschung keine positive Korrelation zwischen Schulnoten und Hausaufgabenzeit bekannt sei.

Ein weiterer von Kessel genannter Aspekt ist die Möglichkeit, dass die Schüler/innen innerhalb des Nachhilfeunterrichts natürlich in begrenztem Umfang die Möglichkeit haben, ihr Lernen stärker selbst zu bestimmen bzw. zu steuern als in der Schule.

Zu diesen Aspekten müssen zusätzlich auch auf die Lehrtätigkeit bezogene Ergebnisse der Unterrichtsforschung (insbesondere Professionalisierungsaspekte wie der Zusammenhang zwischen Lehrerwissen und Lehrerhandeln) bedacht werden. In seiner eigenen Studie mit Nachhilfelehrer/innen (n = 42) kommt Kessel allerdings zu dem Ergebnis, dass die hier genannten Wirkpotenziale von Nachhilfe in den Köpfen der Lehrpersonen noch unterrepräsentiert sind.³³

Es kann resümiert werden, dass sich vor dem Hintergrund der empirischen Bildungsforschung vielfache Wirkpotenziale für Nachhilfeunterricht ableiten lassen, deren nachweisbare Wirksamkeit nun näher betrachtet werden sollen.

4.2 Erfolgskriterien

Behr (1990) zeigt in seiner Untersuchung, dass zwar zu Beginn des Nachhilfeunterrichts die **Verbesserung der Noten als Erfolgskriterium im Vordergrund** steht, sich dies jedoch im Laufe der Zeit verändert: „bei Eltern und Nachhilfeschülern entsteht darüber hinaus ein differenzierteres Bild über den Sinn und über die möglichen Erfolgsdimensionen des Nachhilfeunterrichts“, diese können z. B. eine **Steigerung der Lernfreude oder des Lerntempos** sein (S. 56 f.). Im Schnitt erwarten die Eltern eine Leistungsverbesserung innerhalb eines halben Jahres, der größte Teil der befragten Eltern (63 %, unter den Eltern von Gymnasiast/innen sogar 70 %) würde den Nachhilfeunterricht jedoch auch dann nicht abbrechen, wenn sich dieser Effekt nicht innerhalb des erwünschten Zeitraums einstellt. Behr führt dies darauf zurück, dass die Eltern bei eventuell mangelnder Effektivität des Nachhilfeunterrichts eher davon ausgingen, dass die Gründe dafür eher bei den Schüler/innen liegen als an der Qualität der Nachhilfe (vgl. S. 60 f.).

³³ Kessel untersuchte einzelne Einheiten von Nachhilfeunterricht, allerdings nur an fünf Lehrer-Schüler-Einheiten. Aufgrund dieser sehr kleinen Anzahl wird an dieser Stelle auf die weitere Darstellung der Untersuchungsergebnisse verzichtet.

4.3 Empirische Untersuchungen

Im Folgenden werden empirische Untersuchungen, die sich auf die Wirkung von Nachhilfeunterricht beziehen oder diese neben anderen Fragestellungen abhandeln, dargestellt. Als grobe Gliederung dient die Unterteilung nach Studien, die im Auftrag oder in Kooperation mit Nachhilfeinstituten entstanden, andere Studien, die in der aktuellen Literatur rezipiert werden sowie weitere, weniger häufig rezipierte bzw. ältere Studien (als zeitlicher Bezugspunkt dient hier das Jahr 1990). Diese Unterteilung bietet sich an, da Auftragsforschung besonderer Aufmerksamkeit bei der Rezeption bedarf sowie weiterhin, weil aktuellere oder breiter rezipierte Studien einen höheren Stellenwert haben als ältere Studien.

4.3.1 Forschungsarbeiten im Auftrag bzw. in Zusammenarbeit mit Nachhilfeinstituten

Bei den folgenden Studien handelt es sich um Forschungsarbeiten, die in der Zusammenarbeit oder im Auftrag von Nachhilfeinstituten entstanden sind. Generell ergibt sich hieraus das Problem, dass diese Studien nicht auf Aussagen zur Nachhilfe im Allgemeinen ausgerichtet sind, sondern lediglich die Wirksamkeit einer bestimmten Methode oder eines bestimmten Konzepts bearbeiten. Dass diese Studien z. T. auch werbewirksam vermarktet werden, reicht jedoch noch nicht als Argument, sie grundsätzlich auszuschließen, wenngleich mitbedacht werden muss, dass die Auftraggeber bestimmte Interessen mit diesen Studien verfolgen. Die Studien werden daher einzeln vorgestellt und bezogen auf die Aufgabenstellung bewertet.

4.3.1.1 Dzierza/Haag (1998)

4.3.1.1.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Dzierza/Haag veröffentlichten 1998 eine Studie zu den Effekten von Hausaufgaben und Nachhilfe als Formen schulbegleitender Maßnahmen.³⁴ In der Veröffentlichung liest sich dies folgendermaßen: „Einer der beiden Verfasser, der in Bayern ca. 25 Nachhilfeinstituten der bundesweit vertretenen Nachhilfeeinrichtung ‚Schülerhilfe‘ als Leiter vorsteht, zeigte großes Interesse an einer wissenschaftlichen Begleitevaluierung des Prozesses Nachhilfe“ (S. 64).

Schüler/innen und ihren Eltern wurden bei der Anmeldung ein Fragebogen ausgehändigt, die Schüler/innen erhielten nach sechs Monaten einen weiteren Fragebogen, und bei der Abmeldung wurden Schüler/innen und Eltern ein weiteres Mal befragt. Die in die Stichprobe (n = 131, verschie-

³⁴ Haag war damals wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erlangen-Nürnberg. Dzierza war Leiter von ca. 25 Niederlassungen der Schülerhilfe in Bayern.

dene Schultypen) aufgenommenen Schüler/innen mussten bestimmten Kriterien entsprechen (bspw. das Vorliegen erkennbarer Lern- und Leistungsprobleme oder die regelmäßige Teilnahme am Nachhilfeunterricht, vgl. S. 65 f.). Zum Vergleich diente eine Kontrollgruppe (n = 42, nur Gymnasiast/innen) (vgl. S. 65 f.). Die Daten der Kontrollgruppe wurden in einem anderen Kontext erhoben und lagen bereits vor der Untersuchung vor (vgl. S. 67). Die Eltern der Schüler/innen aus der Kontrollgruppe wurden nicht in die Befragung einbezogen.

Geprüft wurden die erhobenen Variablen mit einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung, beim Vergleich von zwei Zeitpunkten wurden diese mit t-tests für abhängige Stichproben auf Signifikanzen geprüft (vgl. S. 70).

4.3.1.1.2 Ergebnisse

Die Effekte von Nachhilfe sollten nicht nur anhand der Verbesserung der Noten betrachtet werden, sondern auch anhand von Veränderungen in der Einstellung der Schüler/innen oder Einschätzungen der Eltern. Hierunter fallen Prüfungsangst, das Selbstbild, das Hausaufgabenverhalten, das Verhältnis zu den Eltern, wenn es um schulische Themen geht, und die Einstellung zu Schule.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Noten der getesteten Nachhilfeschüler/innen verbesserten sich im Gegensatz zur Kontrollgruppe signifikant, in Mathematik und Latein sogar schon innerhalb eines halben Jahres. In den anderen Fremdsprachen, Englisch und Französisch, zeigten sich erst später Erfolge des Nachhilfeunterrichts, was von den Autoren damit erklärt wird, dass das Lernen in diesen Fächern eher langfristig vonstatten gehe, z. B. Vokabeln lernen, während im Mathematik- und Lateinunterricht eher die Logik im Vordergrund stehe (vgl. S. 73 f.).

Was die Veränderungen in anderen Bereichen angeht, wurden gemäß den eigenen Aussagen der Nachhilfeschüler/innen „über einen Zeitraum von ca. 10 Monaten“ (S. 76) beim Faktor Prüfungsangst hochsignifikante Verbesserungen sowie ein besseres Selbstwertgefühl und Verbesserungen im Verhältnis zu den Eltern festgestellt. Auch im Vergleich zur Kontrollgruppe bestätigten sich die positiven Veränderungen bei der Zielgruppe weitgehend. Eine Verbesserung ihres eigenen Lern- und Hausaufgabenverhaltens stellten die Schüler/innen jedoch nicht fest, während die Eltern durchaus eine positive Veränderung konstatierten. Dies könnte so Dzierza/Haag darin begründet sein, dass die Schüler/innen sich an den Nachhilfeunterricht etc. gewöhnten, und Effekte aufgrund von „Learning by doing“ selbst nicht registrierten. Die Eltern hingegen würden durch den Nachhilfeunterricht entlastet und nähmen auch die veränderte Atmosphäre zu Hause wahr, die durch die Verbesserung der Noten bedingt sei.

Über die Veränderung in den Noten hinausgehende Effekte von Nachhilfe nahmen Dzierza/Haag bei den Schüler/innen auch eine Veränderung ihrer Einstellungen zu den Lehrer/innen wahr, diese empfanden das Verhältnis zur Lehrkraft des zugehörigen Unterrichtsfachs als besser. Hingegen änder-

te sich die Einstellung zur Schule an sich und zu den Mitschüler/innen nach einem Jahr Nachhilfeunterricht nicht signifikant, was Dzierza/Haag damit erklären, dass diese Einstellungen mehr „durch andere Faktoren geprägt“ werde als durch die Noten in den Kernfächern (vgl. S. 76).

Insgesamt werden die Effekte des Nachhilfeunterrichts bei der Schülerhilfe als durchweg positiv bewertet: in den untersuchten Fächern (Mathematik und Fremdsprachen) sind Notenverbesserungen um eine ganze Notenstufe („einen ganzen Punkt“) festzustellen (S. 80). Positive Veränderungen seien auch in den Einstellungen der Schüler/innen selbst sowie gemäß der Einschätzungen ihrer Eltern zu verzeichnen (vgl. S. 80).

4.3.1.1.3 Bewertung

Die Studie erhebt keinen Repräsentativitätsanspruch. Die Stichprobe ist sehr klein, die Kontrollgruppe (nur Gymnasiast/innen) ist nicht identisch mit der Vergleichsgruppe (alle Schultypen), dieses Vorgehen wird von den Autoren damit gerechtfertigt, dass die Kontrollgruppe dazu diene, die Stabilität der erhobenen Daten über die Zeit zu prüfen, und dass dies mit der Kontrollgruppe Gymnasiast/innen möglich sein „sollte“ (vgl. S. 67). Weiterhin werden hier nur Nachhilfeschüler/innen des Trägers Schülerhilfe mit der Kontrollgruppe verglichen, ein Vorgehen, welches keine allgemeine Aussage zur Wirksamkeit von Nachhilfe erlaubt.

4.3.1.2 Haag (2001)

4.3.1.2.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Haag untersuchte die Effekte von Nachhilfeunterricht längsschnittlich und befragte 122 Nachhilfeschüler/innen von „fünf bayerischen Nachhilfeinstituten einer bundesweit tätigen Nachhilfeeinrichtung“ (S. 40; eine namentliche Nennung des Trägers unterbleibt) zu Beginn und am Ende eines Messzeitraums von ca. neun Monaten. Jedes Nachhilfekind sollte außerdem einen „Paarling“ benennen, also eine/n Mitschüler/in, die/der ein vergleichbares Notenbild hat, jedoch keinen Nachhilfeunterricht erhielt, um so die Ergebnisse im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zu messen. Insgesamt wurden also 244 Fälle einbezogen, untersucht wurden nur Gymnasiast/innen der Jahrgangsstufen 5 bis 11. Referenzpunkt beider Gruppen waren die Schulnoten der ersten und der letzten „Schulaufgabe“ innerhalb des Untersuchungszeitraums in den Fächern Mathematik sowie der möglichen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Latein.

Die Schüler/innen wurden zusätzlich zur Notenentwicklung anhand unterschiedlicher Instrumentarien (vgl. S. 41) bezogen auf die Entwicklung affektiv-motivationaler Variablen (Prüfungangst, Selbstbild, Lernmotivation und Handlungskontrolle) getestet. Die Nachhilfeschüler/innen erhielten an vier Nachmittagen in der Woche 90 Minuten Unterricht in – nach Fächern eingeteilten – Kleingruppen

von vier Schüler/innen. Ziel des Nachhilfeunterrichts war die Erledigung der Hausaufgaben, die Wiederholung von älterem Unterrichtsstoff, die Beherrschung des aktuellen Stoffs sowie die Vorbereitung auf Klausuren. Der Unterricht wurde ausschließlich von ausgebildeten Lehrer/innen durchgeführt.

4.3.1.2.2 Ergebnisse

Zu Beginn der Untersuchung bestanden bei den Noten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, bezogen auf affektiv-motivationale Variablen ergab eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen jedoch nach neun Monaten signifikante Leistungsverbesserungen der Nachhilfegruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Effektstärken bei den Notenverbesserungen lagen im mittleren Bereich, so bspw. in Mathematik $d = .46$, Englisch $d = .52$, Latein $d = .73$ und Französisch $d = .66$.

Ebenso zeigten sich im Bereich der affektiv-motivationalen Variablen bei den Nachhilfesüßler/innen in den drei Bereichen Prüfungsangst, Selbstbild und Lernmotivation signifikant höhere Ausprägungen als bei der Kontrollgruppe. Hierzu wurde eine multivariate Varianzanalyse durchgeführt, die signifikant unterschiedliche Werte bei beiden Gruppen ergab. Dass sich im Feld der Handlungskontrolle keine positiven Effekte der Nachhilfe nachweisen ließen weist darauf hin, dass Nachhilfeunterricht zumindest in dieser Untersuchung – die Schüler/innen nicht zum selbstgesteuerten Lernen motivierte (vgl. S. 43).

4.3.1.2.3 Bewertung

Einen Anspruch auf Repräsentativität erhebt die Studie nicht. Es wurde regional begrenzt untersucht, die Stichprobe ist klein und bezieht sich auf Schüler/innen von Nachhilfeeinstituten eines überregionalen Anbieters. Haag weist in der Diskussion seiner Ergebnisse darauf hin, dass die Ergebnisse dieser Studie sich nicht auf den Gesamtbereich Nachhilfe übertragen ließen, da nur eine Form von Nachhilfeunterricht untersucht wurde, bei der sichergestellt war, „dass auch in den Problemfächern die Hausaufgaben mitgemacht werden. Andere Formen, wie die weit verbreitete Einzelfallhilfe, müssten eigens untersucht werden“ (S. 44).

Ebenso wird darauf hingewiesen, dass anhand dieser Untersuchung nicht beantwortet werden kann, bei welcher Ausgangslage der Schüler/innen welche Form von Nachhilfe wirkt und welche nicht. In weiteren Untersuchungen müsse die Ausgangslage der Schüler/innen weiter berücksichtigt werden.

4.3.1.3 Jürgens/Dieckmann (2007)

4.3.1.3.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Jürgens/Dieckmann (2007) führten im Sommer 2006 eine Querschnittsuntersuchung durch, die sich ausschließlich auf die Klientel des Studienkreises bezieht und auch vom Studienkreis in Auftrag gegeben wurde (vgl. S. 75; S. 174 f.). Es wurden Fragebögen von Nachhilfeschüler/innen und dem jeweiligen Elternteil, der/die den Vertrag unterschrieben hatte, ausgewertet. Insgesamt erhielten 836 Personen einen Fragebogen. 368 Personen (186 Schüler/innen und 182 Elternteile) konnten für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden, dies entspricht einem Gesamtrücklauf von 44 % (vgl. Jürgens/Dieckmann 2007, S. 79).

Insgesamt wurden vier Fragebogenversionen eingesetzt, je zwei für die Schüler/innen und zwei für die Eltern. Die befragten Schüler/innen besuchten ausschließlich weiterführende Schulen und wurden nach einem für die Untersuchung konzipierten Verteilungsschlüssel ausgewählt. Grundschüler/innen wurden von der Untersuchung ausgenommen, da sie überwiegend spezielle Förderangebote, also z. B. auf Lese-Rechtschreibschwäche abgestimmte Kurse, in Anspruch nehmen, und nicht den regulären Nachhilfeunterricht. Soweit ersichtlich, wurden lediglich bivariate Zusammenhänge untersucht.

Die Ergebnisse basieren auf Einschätzungen bzw. Angaben der Befragten – sowohl was die Entwicklung der Schulnoten betrifft als auch andere Veränderungen durch den Nachhilfeunterricht.

Ziel der Untersuchung von Jürgens/Dieckmann war es, einen umfassenden Überblick über die Wirkungen der Arbeit des Studienkreises zu erlangen. Besondere Schwerpunkte bildeten hierbei

- die Anschlussfähigkeit des im Nachhilfeunterricht erworbenen Wissens,
- die Einschätzung der Effektivität der Nachhilfe durch Schüler/innen und Eltern, und
- ob der Erfolg sich nur in der Verbesserung der Noten zeigt oder ob auch allgemeine bzw. längerfristige Bildungswirkungen auf den Nachhilfeunterricht zurückgeführt werden können.

4.3.1.3.2 Ergebnisse

Jürgens/Dieckmann legen dar, dass die Gruppe der Nachhilfeschüler/innen nicht homogen sei, sondern sehr unterschiedliche Voraussetzungen hätte (vgl. S. 94). Ausgehend von diesen unterschiedlichen Voraussetzungen kann es – dies ist nahe liegend und trifft auch auf den schulischen Unterricht zu – keine einheitliche Form guten Nachhilfeunterrichts geben, die für alle Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen optimal ist (S. 95). Im Gegenteil erklärt sich daraus die Notwendigkeit der Individualisierung von Unterricht und Nachhilfeunterricht. Eine genauere Verfolgung der ursprünglichen Lernvoraussetzungen und des Lernerfolgs im Nachhilfeunterricht wurde im Rahmen der Studie jedoch nicht geleistet (vgl. S. 95), da der Zweck der Studie – und demzufolge auch ihre

Grenzen – die Erhebung von Einschätzungen und nicht eine vertiefte Erforschung der Wirkungen und eventuellen Veränderung des Konzepts war.

Jürgens/Dieckmann gehen dezidierter auf attributive Stile der Nachhilfeschüler/innen ein, auf Angst und Selbstwirksamkeitserwartung, Zielorientierung, Familienklima und Lernstrategien. Befunde aus diesen Bereichen sollen hier nur in aller Kürze skizziert werden, um ein genaueres Bild von den Selbsteinschätzungen zu erhalten: 63 % der Befragten gaben an, sich beim Lernen leicht ablenken zu lassen (hieran schließt die Erfordernis des Erwerbs von Lernstrategien im Rahmen des Nachhilfeunterrichts an). Für die Eltern geht es bei der Nachhilfe nicht nur um die Verbesserung der Noten, sondern auch um die Freude an der Schule, die durch den Nachhilfeunterricht gestärkt werden soll. Die Schüler/innen gaben zu hohen Prozentsätzen an, die Inhalte ihres Nachhilfefachs verstehen zu wollen (89 %) und die Bereitschaft zu haben, sich für gute Noten anzustrengen (92 %). Es zeigte sich, dass die Nachhilfeschüler/innen ihre eigenen Fähigkeiten überwiegend optimistisch einschätzten. Diese günstige Ausgangslage könnte mit ein Grund für die sehr positiven Ergebnisse bezogen auf die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts sein.

Hervorzuheben ist weiterhin die positive Einschätzung der diagnostischen und didaktischen Kompetenzen der Nachhilfelehrer/innen (S. 105) und ihrer berufsethischen Haltungen, insbesondere auch im Vergleich zu den Fachlehrer/innen (S. 107). Fraglich ist, ob es von der Vorgehensweise her angemessen ist, Nachhilfelehrer/innen und Fachlehrer/innen an den gleichen Maßstäben zu messen – oder ob sich nicht bei der Nachhilfe aus der von vorneherein grundlegend unterschiedlichen Unterrichtssituation (zusätzlicher Unterricht, kein Notendruck, kleinere Gruppen etc.) eine Situation ergibt, die mit der schulischen Unterrichtssituation nicht vergleichbar ist.

In der überwiegenden Zahl der Fälle findet keine Zusammenarbeit zwischen Schule und Studienkreis statt, mit den Eltern ebenfalls nicht (S. 112, 117).

Bezogen auf die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts kommt die Studie von Jürgens/Dieckmann (2007) zu klaren Ergebnissen: Drei Viertel der befragten Nachhilfeschüler/innen geben an, dass sich ihre Leistungen im Nachhilfefach verbessert hätten. Bei 44 % ergab sich eine Verbesserung um bis zu einer Notenstufe, bei ca. einem Viertel um 1,3 bis 2 Noten und 6 % berichteten von einer Leistungssteigerung um bis zu 3,3 Noten (S. 120). Schwerpunktmäßig handelt es sich um Notenverbesserungen im mittleren und unteren Schulleistungsbereich (also von Note 5 auf Note 4 oder 3), dies gaben 17 bzw. 15 % der Befragten an, und von Note 4 auf Note 3, dies gab rund ein Fünftel, also 21 % der Befragten an (vgl. S. 121).

Beinahe alle Schüler/innen, deren Leistung sich im Nachhilfezeitraum verbessert hat, gaben an, der Nachhilfeunterricht habe ihnen dabei geholfen (vgl. S. 123). Es wurde im Rahmen der Untersuchung auch erhoben, ob sich die Leistungsverbesserung auf das Nachhilfefach beschränkt oder sich

auch auf andere Schulfächer erstreckt. Hierbei gaben die meisten Schüler/innen an, dass sich ihre Leistungen in Fächern ohne Nachhilfeunterricht größtenteils nicht verändert haben (60 %). Bemerkenswert ist jedoch, dass ein Anteil von 39 % insgesamt eine Verbesserung ihrer schulischen Leistungen angab, die Effekte des Nachhilfeunterrichts sich also nach Auffassung der Autoren nicht auf das Nachhilfefach beschränkt, sondern auch auf die anderen Fächer ausgestrahlt zu haben scheinen (S. 124). Dies würde dafür sprechen, dass der Nachhilfeunterricht sich nicht nur auf die fachlichen Inputs, sondern auch auf Lernstrategien, Motivation u. a. m. positiv gewirkt hätte. Genauer kann dieser Zusammenhang anhand der Untersuchung von Jürgens/Dieckmann allerdings nicht abgeprüft werden, da im Schülerfragebogen keine weiteren entsprechenden Angaben erhoben wurden. Die Elternfragebögen lassen – so Jürgens/Dieckmann – den Schluss zu, dass ein Zugewinn an Selbstvertrauen und eine Verbesserung der Lernstrategien und -techniken bei diesem Effekt eine Rolle spielen könnten. Weitergehende Begründungen hierfür liefert der Text jedoch nicht.

Eine Erklärung für fächerübergreifend positive Effekte von Nachhilfeunterricht könnte darin liegen, dass die Inhalte der Nachhilfe sich nicht nur auf die Fächerinhalte, sondern auch auf Lerntechniken bzw. die Reflexion von Lerngewohnheiten beziehen (vgl. S. 125 f.). Die entsprechenden Korrelationen erwiesen sich in der Untersuchung von Jürgens/Dieckmann zwar als signifikant, aber nicht stark ausgeprägt. Dies wird von den Autoren als Zeichen dafür gedeutet, dass eine Reihe weiterer Faktoren die Note beeinflusst; genannt werden an dieser Stelle explizit die Dauer des Nachhilfeunterrichts sowie das Fach, in dem Nachhilfeunterricht genommen wird. In der Stichprobe zeigte sich insgesamt, dass die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Noten der Schüler/innen verbessern, mit der Dauer der Inanspruchnahme des Nachhilfeunterrichts zunahm (S. 126).

Die Untersuchung zeigt, dass die Effekte am einfachsten in den Fächern Englisch und Mathematik zu erreichen zu sein scheinen, und am schwierigsten in den Fächern Latein und Deutsch. Dies kann – so vermuten Jürgens/Dieckmann – darin begründet liegen, dass die Anwendung mathematischer Vorgehensweisen nicht unbedingt davon abhängt, ob diese auch verstanden wurden, sondern bereits schlichtes Auswendiglernen zum Erfolg führen kann. Im Fach Deutsch sei dies nicht möglich, hier sei eine Leistungsverbesserung in erster Linie über Beschäftigung mit dem Lerngegenstand und intensiver Reflexion der eigenen Vorgehensweise bei der Bearbeitung zu erreichen (vgl. S. 127). An diesem Beispiel zeigt sich, dass bestimmte fachdidaktische Vorgehensweisen, die in Bezug auf das eine Schulfach sinnvoll sein können, sich möglicherweise bei der Übertragung auf ein anderes Schulfach nicht produktiv auswirken. Auch ist einzubeziehen, dass die Notengebung in unterschiedlichen Fächern unterschiedlich transparent ist.

Weiterhin zeigt sich in der Untersuchung, dass durch den Nachhilfeunterricht häufig zwar eine Klassenwiederholung vermieden werden konnte (70 %), ein Schulformwechsel jedoch weitaus seltener (44 %), dieses Ergebnis basiert auf Schätzungen der Befragten (vgl. S. 129).

Diese Untersuchung wird durch die Einbeziehung von Wirkungen des Nachhilfeunterrichts auf die Lernstrategien der Nachhilfeschüler/innen besonders interessant. Die Veränderung von Lernstrategien stellt – zumindest theoretisch – ein probates Mittel zur Verbesserung der Leistungen dar. Etwas weniger als die Hälfte der Nachhilfeschüler/innen sowie deren Eltern sind der Meinung, dass der Nachhilfeunterricht zur Veränderung der Lernstrategien beigetragen hat, dies bezieht sich insbesondere auf Lernstrategien, die auf die Verknüpfung von aktuellem Lerngegenstand und Vorwissen gerichtet sind, auch wird z. B. der Grad der Anregung von Selbstreflexion bezogen auf den eigenen Lernstand oder die Relevanz von Lerninhalten als hoch eingeschätzt. Als weitaus geringer werden die Effekte eingeschätzt, die der Nachhilfeunterricht bezogen auf z. B. Selbstkontrolle des Lernprozesses oder Selbstorganisation hat.

Nach Jürgens/Dieckmann sind die Befragten „mehrheitlich“ der Meinung, dass sich der Nachhilfeunterricht positiv auf die Lernbereitschaft und -fähigkeit auswirkt, und dass dies auch nicht auf das Nachhilfefach beschränkt bleibt (vgl. S. 134). Entsprechende Effekte zeigen sich bspw. darin, dass die Hausaufgaben insgesamt selbständiger erledigt werden und die Teilnahme am Unterricht positiver eingeschätzt wird.

Der Nachhilfeunterricht scheint sich auch positiv auf die Entwicklung und Förderung des Interesses für das jeweilige Nachhilfefach auszuwirken: so schätzen jeweils rund 60 % der befragten Schüler/innen und Eltern eine entsprechende Wirkung ein. Mit dem gleichen Prozentsatz wurde angegeben, dass sich durch die Nachhilfelehrer/innen ein Interesse am Fach erst entwickelte. Jürgens/Dieckmann kommen anhand der Befragungsergebnisse zu der Einschätzung, dass es sich hierbei auch um ein längerfristiges Interesse handele (vgl. S. 138).

Die Ergebnisse weisen zusätzlich darauf hin, dass Nachhilfeunterricht insgesamt die Entwicklung eines positiveren Bilds von Schule fördert. 41 bzw. 59 % der Schüler/innen gaben an, dass sie wieder lieber zur Schule gehen bzw. wieder mehr Spaß an der Schule haben, seitdem sie Nachhilfeunterricht bekommen (vgl. S. 138). Dies führen die Autoren darauf zurück, dass der Besuch von Nachhilfeunterricht mit der allgemeinen Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstvertrauens verbunden sei (vgl. S. 142).

Ferner gaben gut die Hälfte der befragten Schüler/innen und zwei Drittel der befragten Elternteile an, dass sich auch das familiäre Klima seit Beginn des Nachhilfeunterrichts substantiell verbessert habe (vgl. S. 146). „Aus Sicht der Schüler/innen erweist sich der Nachhilfeunterricht in diesem Zusammenhang vor allem als hilfreich um Meinungsverschiedenheiten mit den Eltern zu vermeiden bzw. zu entschärfen“ (S. 146). Umgekehrt gaben 72 % der befragten Eltern an, dass sich das familiäre Klima durch Nachhilfe insgesamt verbessert habe, da sie sich weniger Sorgen um die Leistungen des Kindes zu machen bräuchten. Entsprechende Fragen finden sich in den Fragebögen für Schüler/innen

und Eltern, ob bei der entsprechenden Auswertung für andere Variablen kontrolliert wurde, wird nicht angegeben.

Weitere wichtige Befunde der Untersuchung sind, dass Nachhilfe – diesen Ergebnissen zufolge – zur Verbesserung der Beziehung zwischen den Fachlehrer/innen und den Schüler/innen beiträgt (vgl. S. 148), und dass die Einschätzungen der Schüler/innen einen interessanten Zusammenhang zwischen der Person der Nachhilfelehrer/innen und der eigenen Abhängigkeit von Nachhilfeunterricht zeigen: Je höher die Kernkompetenzen der Nachhilfelehrer/innen sowie die Ausprägung bestimmter berufsethischer Haltungen/Einstellungen wahrgenommen wird, umso mehr sind die Schüler/innen davon überzeugt, ihre verbesserten Leistungen ohne Nachhilfe nicht halten zu können oder sie auch ohne Nachhilfe nicht hätten erreichen können (vgl. S. 152 f.).

Das Gefühl der Schüler/innen, vom Nachhilfeunterricht abhängig zu sein, begründet sich letztlich nicht aus dessen Inhalten, sondern aus dem Grad der wahrgenommenen Wirksamkeit: Je größer der Effekt von den Schüler/innen eingeschätzt wird, umso mehr scheint damit ein Gefühl des Angewiesenseins auf den Nachhilfeunterricht einherzugehen (vgl. S. 154).

Jürgens/Dieckmann resümieren ihre Untersuchung u. a. mit den folgenden Worten: „Insgesamt berechtigen die Befunde der vorliegenden Untersuchung durchaus zu der Annahme, dass Nachhilfeunterricht vielfach nicht (allein) als eine – nur kurzfristig gedachte und in seiner Wirksamkeit auf das entsprechende Nachhilfemfach beschränkte – Soforthilfe begriffen wird, sondern letztlich die von ihm ausgehenden allgemeinen Bildungswirkungen sowie der Aufbau/die Förderung von Lernkompetenz als seine (längerfristigen und z. B. auch fächerübergreifend wirksamen) Haupteffekte angesehen werden können“ (S. 157). Für die Autoren lassen sich die Befunde der Untersuchung auch dahingehend deuten, dass das Erfordernis von Nachhilfe „hauptsächlich auf eine mangelnde Passung/Adaptivität des schulischen Fachunterrichts bzw. die mangelnde Unterstützungsbereitschaft/-fähigkeit der jeweiligen Fachlehrkräfte zurückzuführen ist“ (S. 157). Weiterhin ordnen die Autoren privaten Nachhilfeeinstituten die Funktion des Chancenausgleichs zu, da diese die bei den Schülern vorhandenen, in der Schule jedoch nicht genutzten Lern- und Entwicklungspotenziale ausschöpfen (S. 157).

4.3.1.3.3 Bewertung

Diese Studie ist – zusammen mit der noch nicht veröffentlichten von Haag 2007 (siehe Kapitel 4.3.1.4) – die aktuellste zu diesem Thema und eine der wenigen, die bundesweit Daten erhoben hat. Allerdings handelt es sich um eine ausschließlich auf die Klientel und das Konzept des Studienkreises bezogene Studie, die demzufolge nicht repräsentativ für die Wirksamkeit von Nachhilfe im Allgemeinen ist. Jürgens/Dieckmann selbst äußern dazu jedoch, dass es fraglich sei, ob die Einbeziehung von Nachhilfesüchler/innen weiterer Institute die Ergebnisse verändert hätten, da die jeweiligen Konzepte einander ähnelten (vgl. S. 75). Dieser Einschätzung kann jedoch entgegengehalten werden,

dass gerade ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher Institute für die Nutzer/innen interessant gewesen wäre.

Weiterhin ist bspw. auch die Größe der Stichprobe zu gering, um repräsentative Ergebnisse zu sichern.

Die Studie untersucht die wahrgenommenen Veränderungen durch den Nachhilfeunterricht aus der Sicht der Schüler/innen sowie ihrer Eltern. Bei den hier dargestellten Ergebnissen handelt es sich demzufolge um Veränderungen in der Einschätzung der beteiligten Personen bzw. gemäß den Angaben der befragten Personen, d. h. nicht um anhand von Kontrollgruppen bzw. in einem Längsschnitt-design ermittelte Vergleichswerte. Auch von daher ist die Aussagekraft dieser Studie als begrenzt anzusehen. Bezogen auf den Erhebungsteil ist die Studie gut dokumentiert, nicht jedoch bezogen auf die Auswertungsmethoden.

In welchem Verhältnis Auftraggeber und Verfasser der Studie zueinander stehen, ist nicht ganz klar, jedoch wird Jürgens auf der Website des Studienkreises auch als wissenschaftlicher Berater des Instituts genannt.

4.3.1.4 Haag (2007)

4.3.1.4.1 Forschungsdesign und Ergebnisse

Im November 2007 veröffentlichte die Schülerhilfe erste Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Wirksamkeit ihres Nachhilfeunterrichts auf ihrer Website und in einer Pressemitteilung. Den Auftrag zu dieser Studie erhielt Haag (Universität Bamberg) von der Schülerhilfe, die bisher veröffentlichten Ergebnisse³⁵ umfassen nur wenigen Seiten, die im Folgenden dargestellt werden.

Es handelt sich um eine bundesweite Studie mit zwei Messzeitpunkten. Berücksichtigt wurde nicht nur die Entwicklung der Noten, sondern auch von „Persönlichkeitsvariablen“ (bspw. Einstellung zum Lernen und Fähigkeitsselbstkonzept).³⁶

Ausgewertet wurden die Datensätze von 213 Schüler/innen, davon 41 in der Primar- und 172 in der Sekundarstufe. Zur Einschätzung der Entwicklung der Noten wurde die Note der ersten Klassenarbeit genommen und einer weiteren Arbeit nach einem halben Jahr Nachhilfeunterricht.

Im Primarbereich spricht Haag von signifikanten Effekten in den Fächern Deutsch und Mathematik, in der Sekundarstufe wurden die Effekte anhand der Fächer Mathematik und Englisch bewertet. Insgesamt wird von beachtlichen Wirkungen berichtet: Im Fach Mathematik sank die Quote der akut

³⁵ Per eMail anzufordern bei der Schülerhilfe.

³⁶ Konkretere Informationen liegen derzeit noch nicht vor.

gefährdeten Schüler/innen mit den Noten 5 und 6 nach einem halben Jahr Nachhilfe von 41 % auf 16 %. Im Fach Englisch sank der Anteil der Schüler/innen mit diesen sehr schlechten Notenbereichen von 44 % auf 17 %. Auch bei den nicht gefährdeten Schüler/innen werden auffällige Erfolge dargestellt (vgl. S. 10).

Auch Veränderungen persönlicher Merkmale durch den Nachhilfeunterricht wurden zu zwei Zeitpunkten mit einem halben Jahr Differenz gemessen. Auch hier wird in der Primarstufe von guten Erfolgen bei der Reduktion von Schulangst berichtet sowie von einer deutlichen Verbesserung des Verhältnisses der Schüler/innen zu ihren Eltern. Bei den Nachhilfeschüler/innen in der Sekundarstufe konnte in den sechs Monaten Beobachtungszeitraum eine „signifikante Verbesserung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts festgestellt werden“ (S. 14). Dies stellt sich bezogen auf die Hausaufgaben ebenso dar.

Haag betont, dass sich nicht nur die Noten verbessert hätten, sondern dass den Schüler/innen auch Lerntechniken und Arbeitsmethoden vermittelt worden seien, die sie zum eigenständigen Weiterarbeiten befähigen, hier gebraucht Haag die Wendung „Hilfe zur Selbsthilfe“ (S. 17).

4.3.1.4.2 Bewertung

Auch diese Studie ist nicht repräsentativ. Es handelt es sich um eine vergleichsweise kleine Stichprobe, die lediglich Nachhilfeschüler/innen der Schülerhilfe umfasst. Zum weiteren methodischen Vorgehen liegen derzeit keine Informationen vor.³⁷

Haag veröffentlichte bereits in der Vergangenheit Studien in Kooperation mit der Schülerhilfe (s. o.), in welchem Verhältnis er genau zu dieser Einrichtung steht, lässt sich nicht abschließend feststellen.

4.3.2 Weitere in der aktuellen Diskussion rezipierte Studien

4.3.2.1 Behr (1990)

4.3.2.1.1 Hintergrund und Forschungsdesign

In der Untersuchung von Behr, die im Rahmen einer Seminararbeit mit Studierenden der Erziehungswissenschaften an der Gesamthochschule Essen in den Jahren 1986 und 1987 durchgeführt wurde, wurden 362 Schüler/innen der Klassen 5 bis 13 eines Gymnasiums in einer mittelgroßen Stadt im Ruhrgebiet anhand eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Schüler/innen füllten die Fragebögen direkt nach Erhalt im Unterricht aus.

³⁷ Bisher ist wie bereits erwähnt lediglich eine diesbezügliche Pressemitteilung erschienen, die erste Ergebnisse darlegt (vgl. Haag 2007).

Zusätzlich wurden 25 der befragten Schüler/innen, die die Inanspruchnahme von Nachhilfe bejaht hatten, bei freiwilliger Teilnahme in Interviews anhand strukturierter Leitfäden befragt. Weiterhin wurden 47 Lehrer/innen aller Schularten sowie 33 Elternteile und 23 Nachhilfelehrer/innen, die über Zeitungsinserate für die Teilnahme geworben wurden, mittels Fragebögen zum Thema Nachhilfe befragt.

Als zusätzliche Datenquelle dienten Dokumentenanalysen (zur Silentiensituation oder Dokumente, die die Arbeitsweisen von Nachhilfeeinrichtungen deutlich machten), drei Fallstudien mit Lehrerbefragung an anderen Schulen zur Silentiensituation sowie Befragungen an Instituten. In die Ergebnisse flossen also Daten aus sehr unterschiedlichen Quellen ein.

4.3.2.1.2 Ergebnisse

Behr misst in seiner Untersuchung die Wirkungen von Nachhilfe u. a. an der Veränderung der Noten und kann zeigen, dass sich die Zensuren in allen Nachhilfefällen im Zeitraum von durchschnittlich 7,3 Monaten um durchschnittlich 1,1 Notenstufen verbesserten. Zu Beginn des Nachhilfeunterrichts wurde ein durchschnittlicher Notenstand von 4,9 festgestellt, der sich während des Nachhilfeunterrichts auf 3,8 verbesserte. Die von den Eltern der Nachhilfeschüler/innen letztlich angestrebte Note war 3,0 (vgl. S. 57).

Es zeigte sich weiterhin, dass die Verbesserung der Note mit dem Status der Nachhilfelehrer/innen, letztlich also mit deren Qualifikation, korrelierte: während von Lehrer/innen erteilte Nachhilfe im Schnitt eine Verbesserung von 1,3 Noten erbrachte, erreichte die von Schüler/innen erteilte Nachhilfe im Schnitt nur eine Notenverbesserung von 0,9 Notenstufen (S. 58). D. h. trotz der festgestellten Unterschiede können diese als (sehr) begrenzt angesehen werden.

Auch die Zufriedenheit der Schüler/innen mit dem Nachhilfeunterricht war Gegenstand der Befragung. Die Hälfte der Nachhilfeschüler/innen beurteilte den zusätzlichen Unterricht positiver als den Schulunterricht und nannte als Gründe hierfür u. a., dass der/die Nachhilfelehrer/in besser auf sie einginge, dass sie weniger abgelenkt seien als in der Schule und dass sie schneller lernten. Nachhilfeschüler/innen, die das Lernen im Schulunterricht bevorzugten, begründeten dies damit, dass die Schule weniger anstrengend sei und man in der Schule nicht so oft „drankomme“ (S. 62).

Die Verbesserung der Noten begründeten 46 % der befragten Schüler/innen damit, dass die/der Nachhilfelehrer/in „gut“ sei, 25 % mit einer Motivationssteigerung durch den/die Nachhilfelehrer/in und nur 25 % erklärten sich die Verbesserung der Note mit größerem Druck, Arbeitseinsatz oder mehr Spaß am Fach (vgl. S. 62).

92 % der von Behr befragten Nachhilfeschüler/innen war es wichtig, dass sie ihr Fach beherrschen (vgl. S. 62) – es kann hier also einerseits davon ausgegangen werden, dass sie Schüler/innen die ent-

sprechende Motivation mitbrachten, andererseits aber auch, dass die Notenverbesserung sehr abhängig ist von der Person des/der Nachhilfelehrer/in bzw. von der Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen sowie der Atmosphäre im Unterricht.

Weiterhin nahm Behr auch Einschätzungen der Lehrer/innen in der Schule bezogen auf die Nachhilfe auf, die an dieser Stelle jedoch nicht vertieft dargestellt werden (vgl. S. 64 ff.).

4.3.2.1.3 Bewertung

Die Studie ist nicht repräsentativ, da sie regional sehr begrenzt ist und die Fallzahlen sehr klein sind. Auch die Nutzung ergänzender Quellen kann dies nicht ändern.

4.3.2.2 Abele/Liebau (1998)

4.3.2.2.1 Hintergrund und Forschungsdesign

An der Studie von Abele/Liebau, die von Eltern initiiert wurde, beteiligten sich 23 Gymnasien unterschiedlicher Schwerpunkte (humanistisch, musisch, wirtschaftswissenschaftlich u. a. m.) und in unterschiedlichen Regionen (ländlich/städtisch). Hauptsächliches Untersuchungsinstrument war ein Fragebogen, der von den Eltern der fünften, siebten und neunten Klassen ausgefüllt wurde. Einbezogen wurde jeweils eine Klasse pro Schule. Insgesamt konnten knapp 1.600 Fragebögen ausgewertet werden.

Abele/Liebau gehen in ihrer Studie der Frage nach, ob und wie viel außerschulische Unterstützung Schüler/innen in Anspruch nehmen, und schließen neben bezahltem Nachhilfeunterricht gleichermaßen Unterstützung durch die Eltern, Freunde oder Familie ein.

4.3.2.2.2 Ergebnisse

Die pädagogische Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts stand nicht im Mittelpunkt dieser Untersuchung und wurde entsprechend nur grob (zwei Fragen sollten anhand einer fünfstufigen Skala von 1=sehr gut bis 5=schlecht beantwortet werden) erfragt. Retrospektiv war die Bewertung der Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts etwas schlechter (2,42) als die Bewertung aktuell stattfindenden Unterrichts (2,90). Woran allerdings Wirksamkeit gemessen wurde, bleibt undeutlich.

4.3.2.2.3 Bewertung

Es handelt sich nicht um eine repräsentative Studie. Die Untersuchung ist regional begrenzt und beschränkt sich auf Gymnasien. Bezogen auf die Wirkungen von Nachhilfe lassen die Ergebnisse keine Schlüsse zu, da keine Vergleiche (weder zwischen Ziel- und Kontrollgruppen noch im Sinne einer längsschnittlichen Betrachtung) vorgenommen wurden.

4.3.2.3 Kramer/Werner (1998)

4.3.2.3.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Die Studie von Kramer/Werner zur Nachhilfesituation in Nordrhein-Westfalen basiert auf einer Elternbefragung mittels eines standardisierten Fragebogens des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW), die im Jahr 1997 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden rund 14.400 Fragebögen mit Angaben zu rund 26.500 Schüler/innen ausgewertet, was einem Anteil von gut 1 % der nordrhein-westfälischen Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen entsprach. Die Ergebnisse der Studie sollen für den Nachhilfemarkt in Nordrhein-Westfalen nach Einschätzung der Autoren insgesamt zuverlässige Aussagen ermöglichen. Repräsentativ seien sie jedoch ausschließlich für den Schultyp Grundschule, da für diesen zum einen eine sehr hohe Fallzahl vorliege; es wurden Angaben zu knapp 5.000 Grundschüler/innen einbezogen und zum anderen die Fragebögen „an einzelnen Schulen flächendeckend verteilt wurden“ (S. 16). 69 % der in die Befragung einbezogenen Schüler/innen besuchten eine Klasse der Sekundarstufe I, für diese Schülergruppe wiederum halten Kramer/Werner die Ergebnisse für nicht repräsentativ, da ihnen offensichtlich die Steuerung der Untersuchung entglitt. Die Ergebnisse sind daher entsprechend „vorsichtig zu interpretieren“ (S. 17). Schneider (2004) beanstandet bezogen auf die Studie von Kramer/Werner mangelnde sozialwissenschaftliche Methodik.

4.3.2.3.2 Ergebnisse

Die Frage der Effektivität des Nachhilfeunterrichts messen Kramer/Werner anhand von Elternbefragungen – 43 % der Eltern halten den Nachhilfeunterricht für erfolgreich, 53 % sahen teilweise Fortschritte, die jedoch nicht immer dem gewünschten Umfang entsprochen zu haben scheinen (S. 43). Den Erfolg schätzten Eltern von Real- und Grundschüler/innen am größten ein. Am ungünstigsten erwies sich die Situation für Hauptschüler/innen: Fast 9 % der Eltern dieser Schülergruppe gaben an, dass der Nachhilfeunterricht keine nennenswerten Erfolge zeigte.

Der Anteil der als erfolglos eingeschätzten (bezahlten) Nachhilfe liegt bei 6 %, Kramer/Werner äußern diesbezüglich, dass es sich hier um „Problemfälle“ handele, die besonders intensiver Förderung bedürften und die daher auch weniger schnelle Erfolgchancen hätten (S. 45). Am schlechtesten schneiden im Urteil der Eltern Nachhilfeeinstitute ab (vgl. S. 45).

Bezüglich der Wirkungen von Nachhilfe allgemein kommen Kramer/Werner zu dem folgenden Ergebnis: *„Die größten Erfolge werden erzielt, wenn mit Nachhilfe die Erhöhung der Lernmotivation, der Ausgleich von Leistungsschwächen oder die allgemeine Verbesserung von Schulleistungen angestrebt werden“* (S. 46, Hervorhebungen im Original).

4.3.2.3.3 Bewertung

Bezogen auf die pädagogischen Wirkungen allerdings kann diese Studie nicht als repräsentativ angesehen werden, da die Effekte des Nachhilfeunterrichts nur gemäß der Einschätzung der Eltern erhoben wurden, zudem ist die methodische Kritik von Schneider einschränkend zu beachten.

Ein weiteres Problem bei der Verwendung dieser Studie ist, dass der Begriff „Nachhilfe“ nicht genau definiert wurde, dies erwies sich bei der Auswertung ebenfalls als Problem (vgl. S. 17 f.), worauf auch hingewiesen wird. Ferner verweisen auch die Autoren auf beträchtliche methodische Probleme bei der Steuerung der Fragebogenverteilung.

Über die auf die Wirkungsforschung hinausgehenden Ergebnisse sind an dieser Studie die Forderungen und Verbesserungsvorschläge der Eltern interessant (vgl. S. 47 ff.).

4.3.2.4 Rudolph (2002)

4.3.2.4.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Rudolph führte in sechs niedersächsischen Städten eine Untersuchung an 40 Schulen verschiedener Schulformen (auch integrierte Gesamtschulen und Ganztagschulen) durch. Sie befragte dabei Lehrende an öffentlichen Schulen und Eltern von Nachhilfeschüler/innen mittels Fragebogen sowie Lehrende an Nachhilfeinstituten und Leiter/innen von Nachhilfeinstituten mittels Leitfadeninterviews. Die Nachhilfeschüler/innen selbst wurden nicht einbezogen. Bei der Untersuchung handelt es sich also um die Erhebung von Einschätzungen, nicht um einen Test tatsächlicher Leistungsveränderungen durch Nachhilfeunterricht bei den Schüler/innen.

Insgesamt wurden rund 13.500 Fragebögen ausgeteilt, von denen knapp 5.700 zurück kamen, so dass der Rücklauf gut 42 % betrug. Da auch hier nur die von Nachhilfe betroffenen Personenangaben ausgewertet werden konnten, basieren die Erkenntnisse letztendlich auf rund 1.200 Fragebögen. In Relation zur Gesamtzahl der ausgegebenen Fragebögen nutzte demnach also knapp jede/r Zehnte Nachhilfe, allerdings geht Rudolph selbst davon aus, dass die tatsächliche Nachhilfequote deutlich höher liegt. Den Grund für ihre abweichenden Ergebnisse sieht sie darin, dass Nachhilfe für viele Eltern ein zum Teil tabuisiertes Thema darstelle.

4.3.2.4.2 Ergebnisse

Bezogen auf die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts wurde im Elternfragebogen in der Untersuchung von Rudolph u. a. nach der Zufriedenheit mit dem Nachhilfeunterricht gefragt (Antwortmöglichkeiten: ja, nein, kann ich nicht beurteilen). Hier schloss sich die Frage an, ob der Unterricht dem Kind bei der Versetzung geholfen/nicht geholfen habe, oder ob der Unterricht hilfreich bei Klassenar-

beiten war, durch die Erhöhung der Freude am Lernen, durch einen besseren Zugang zum Fach, durch die Erkennung eines Lernproblems oder Sonstiges (vgl. S. 116).

Bezogen auf die Zufriedenheit der Eltern mit dem Nachhilfeunterricht stellt Rudolph u. a. fest, dass in den Halbtagschulformen der Erfolg eher an den Noten in Klassenarbeiten und Zeugnissen festgemacht wurde, während die Eltern von Kindern in Gesamt- bzw. Ganztagschulformen besonders zufrieden waren, wenn ihre Kinder durch den Nachhilfeunterricht einen besseren Zugang zum Unterrichtsfach fanden. Die Eltern von Kindern in Halbtagschulformen kritisierten in erster Linie, dass zwar eine Notenverbesserung stattgefunden habe, das dahinter liegende Lernproblem jedoch nicht behoben worden sei. Demgegenüber ist den Eltern von Ganztagschüler/innen deutlich, dass der bessere Zugang zum Fach sich nicht kurzfristig hilfreich auf die Versetzung ausgewirkt hat (vgl. S. 160 f.).

Interessanterweise stellt Rudolph auch die Perspektive der Lehrer/innen bezogen auf die Leistungsentwicklung durch den Nachhilfeunterricht dar. Sie selbst drückt das Ergebnis folgendermaßen aus: „mehr als die Hälfte aller befragten Lehrenden stellte trotz des Nachhilfeunterrichts keine Leistungsverbesserung bei den betroffenen Schüler/innen fest“ (S. 178).

4.3.2.4.3 Bewertung

Auch bei der Studie von Rudolph handelt es sich nicht um eine repräsentative Studie, da lediglich sechs Städte in Niedersachsen einbezogen wurden. Bezogen auf die pädagogischen Wirkungen wurden lediglich Einschätzungen von Lehrer/innen, Nachhilfelehrer/innen und Eltern erhoben, es fanden jedoch keine Vergleiche der Leistungsentwicklung der Schüler/innen im Sinne von längsschnittlich beobachtbaren Studien oder Vergleiche anhand von Ziel- und Kontrollgruppen statt. Insofern lässt auch diese Studie keine Schlüsse bezogen auf die realen Veränderungen bei den Schüler/innen aufgrund der Inanspruchnahme von Nachhilfe zu.

Schneider (2004) kritisiert außerdem die Methodik der Studie, „da nach dem interessierenden Merkmal selektiert wurde“, d. h. nur Eltern einbezogen wurden, deren Kinder Nachhilfeunterricht erhielten (S. 3).

4.3.2.5 Mischo/Haag (2002)

4.3.2.5.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Mischo/Haag führten eine Studie unter 244 Schüler/innen der Klassenstufen 5 bis 11 an Gymnasien in Bayern durch. Um die zuvor an anderen Studien kritisierten methodischen Probleme zu vermeiden, wurden die Schüler/innen zu gleichen Teilen einer Test- und einer Kontrollgruppe zugeordnet. Es wurde dabei darauf geachtet und auch anhand statistischer Tests überprüft, dass Test- und Kontrollgruppe in Bezug auf ihre bisherigen Schulleistungen möglichst homogen waren. Die Schüler/innen

der Testgruppe erhielten im Rahmen der Untersuchung an vier Tagen pro Woche jeweils 90 Minuten Nachhilfeunterricht. Der Unterricht wurde in Gruppen durchgeführt und von Studierenden oder arbeitslosen Lehrer/innen erteilt.

Mischo/Haag kritisieren, dass bislang kaum Forschungsergebnisse zur „objektiven“ Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht bekannt seien bzw. dass die wenigen vorliegenden Studien zum Thema methodische Defizite aufwiesen (Fehlen einer Kontrollgruppe, kein Pretest-Posttest-Design etc., vgl. S. 266). Sie vermuten, ausgehend von theoretischen Überlegungen und den Ergebnissen einzelner älterer Studien, in erster Linie Effekte des Nachhilfeunterrichts auf kognitive und motivationale Variablen.

4.3.2.5.2 Ergebnisse

Die Effekte des Nachhilfeunterrichts auf die kognitive Entwicklung der Schüler/innen wurden anhand der Schulnoten in den Fächern Mathematik, Englisch, Französisch oder Latein im Oktober bzw. im Juni/Juli des darauf folgenden Jahres gemessen. Mischo/Haag weisen jedoch selbst darauf hin, dass dieser Ansatz problematisch ist und nur aus Mangel an vertretbaren Alternativen gewählt wurde (vgl. S. 267).

Als motivationale Variablen wurden Prüfungsangst (test anxiety), Fähigkeitsselbstkonzept (self-concept of ability), Handlungskontrolle (action control) und Lernmotivation (learning motivation) gewählt. Die Ausprägungen dieser Variablen wurden jeweils anhand verschiedener Tests und Fragebögen (Angstfragebogen für Schüler/innen, Arbeitsverhaltens-Inventar) gemessen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass der Leistungszuwachs bei den Schüler/innen der Testgruppe in allen betrachteten Fächern größer war als bei jenen der Kontrollgruppe, wobei alle Zusammenhänge hochsignifikant waren.³⁸ So verbesserte sich bspw. die Mathematiknote bei den Nachhilfesüher/innen im Verlauf der Untersuchung um fast eine ganze Notenstufe, während die Verbesserung bei den Schüler/innen, die keine Nachhilfe erhalten hatten, nur 0,1 Notenpunkte betrug. Auch zeigten sich signifikant positive Effekte des Nachhilfeunterrichts auf alle untersuchten motivationalen Variablen mit Ausnahme der action control.

Insgesamt zeigen sich in dieser der Beschreibung nach recht sorgfältig durchgeführten Studie also positive Effekte von Nachhilfeunterricht in verschiedenen Bereichen. Allerdings ist auch zu beachten, dass die in dieser Studie angebotene Nachhilfefrequenz mit viermal 90 Minuten/Woche sehr hoch war.

³⁸ Einschränkung ist hier zu beachten, dass nur in den Fächern Englisch und Mathematik Daten für alle Schüler/innen und für beide Messzeitpunkte vorliegen.

4.3.2.5.3 Bewertung

Aufgrund der kleinen Stichprobe und der regionalen Begrenztheit der Studie kann sie jedoch nicht als repräsentativ gelten.

4.3.3 Weitere, ältere Untersuchungen

Im Folgenden werden einige ältere oder weniger häufig rezipierte Studien, die ebenfalls Informationen zu pädagogischen Wirkungen enthalten, kursorisch dargestellt.

4.3.3.1 Krüger (1977)

4.3.3.1.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Bei der Untersuchung von Krüger (1977) handelt es sich um eine Elternbefragung; die Studie ist beschränkt auf Gymnasiast/innen und Realschüler/innen der Sekundarstufe I. Es konnten knapp 2.400 von 2.600 ausgegebenen Fragebögen ausgewertet werden, die Rücklaufquote lag damit bei hohen 92 %. Die Fragebögen enthielten vorrangig geschlossene und allgemein gehaltene Fragestellungen (Umfang, Dauer, Kosten, Fächer etc.). Wirkungen von Nachhilfeunterricht wurden aus der Sicht der Eltern erfragt.

4.3.3.1.2 Ergebnisse

Krüger ermittelte Aspekte pädagogischer Wirkungen von Nachhilfe aus der Perspektive der Eltern. Die entsprechende Resonanz ist insgesamt sehr positiv: 91 % der Eltern äußerten sich anerkennend, so bspw. dass der Unterricht dem Schüler/innen geholfen habe, dass sich wahrscheinlich die Zensuren durch die Nachhilfe verbessert haben oder dass die Lernfreude sich verstärkt habe (vgl. S. 554), nur 3 % der Eltern waren der Meinung, dass der Nachhilfeunterricht nicht geholfen habe.

4.3.3.1.3 Bewertung

Die Studie ist relativ alt, nicht repräsentativ und auch bezogen auf die Wirkungsforschung nicht ergiebig, da nur die Meinung der Eltern bezogen auf die Wirkungen erfragt wurde.

4.3.3.2 Langemeyer-Krohn/Krohn (1987)

4.3.3.2.1 Hintergrund und Forschungsdesign

In die Untersuchung wurden 26 Schulen unterschiedlicher Schulformen rund um Hannover einbezogen. Insgesamt wurden etwa 1.200 Schüler/innen mittels Fragebögen befragt. Das Interesse der

Studie war vor allem, über die hohe Nachfrage nach Nachhilfe Defizite des öffentlichen Schulsystems und insbesondere den Lehrermangel in Niedersachsen aufzudecken.

Die Studie zielte somit vor allem auf die Erfassung des Nachhilfeumfangs, auch mit Blick auf die gewählten Fächer, die zugrunde liegenden Motive, die Dauer der Inanspruchnahme und deren Kosten.

4.3.3.2.2 Ergebnisse

Langemeyer-Krohn/Krohn ermittelten die Wirkung des Nachhilfeunterrichts über die Selbsteinschätzung der Schüler/innen, die tatsächliche Effektivität des Nachhilfeunterrichts ließ sich über das gewählte Befragungsverfahren nicht ermitteln. 71 % der Nachhilfeschüler/innen gaben an, das Gefühl zu haben, dass der Nachhilfeunterricht ihnen geholfen habe, besser mit dem jeweiligen Fach zurechtzukommen. Mehr als die Hälfte der befragten Schüler/innen, die in der Vergangenheit bereits einmal Nachhilfe hatten, gaben an, mit dem Nachhilfeunterricht aufgehört zu haben, weil er seinen Zweck erfüllt hatte (vgl. S. 501).

4.3.3.2.3 Bewertung

Auch bei dieser Studie handelt es sich um eine vergleichsweise kleine Fallzahl, es besteht eine regionale Begrenzung auf Hannover und die tatsächliche Effektivität des Nachhilfeunterrichts wurde nicht anhand eines realen Notenvergleichs bzw. des Vergleichs mit einer Kontrolle oder im Längsschnitt ermittelt, sondern lediglich anhand der subjektiven Einschätzung der Nachhilfeschüler/innen aufgenommen.

4.3.3.3 Renner (1990)

4.3.3.3.1 Hintergrund und Forschungsdesign

Renner (1990) untersuchte Anfang der 1980er Jahre³⁹ die Nachhilsesituation in einer mittelfränkischen Kleinstadt. Die Erhebung wurde an jeweils einer „Volksschule“, Realschule und einem Gymnasium durchgeführt. Leider wurde auf eine explizite Definition von Nachhilfe verzichtet, angegeben wird lediglich, dass der in Realschule und Gymnasium angebotene Ergänzungs- und Förderunterricht ausgeschlossen gewesen sei (vgl. S. 17). Insgesamt wurden knapp 800 Fragebögen verteilt, von denen 577 zurückkamen (Rücklaufquote 72 %).

³⁹ Die hier zitierte Veröffentlichung stammt von 1990, die Untersuchung fand jedoch bereits 1982 statt.

27 % der befragten Eltern gaben damals an, dass ihre Kinder aktuell Nachhilfe erhielten oder in der Vergangenheit erhalten hatten. Wie in anderen Untersuchungen waren Eltern von Gymnasiast/-innen am stärksten vertreten (33 %), gefolgt von Realschüler/innen (25 %) und Volksschüler/innen.

4.3.3.2 Ergebnisse

Bezogen auf die Wirkungen von Nachhilfe ergab die Untersuchung von Renner, dass 49 % der befragten Schüler/innen vom Nutzen des Nachhilfeunterrichts überzeugt waren. 51 % der befragten Eltern sahen eine Verbesserung der Schulnoten und 22 % insgesamt verbesserte schulische Leistungen – wie genau die entsprechenden Kriterien definiert wurden, wird nicht ausführlicher expliziert.

4.3.3.3 Bewertung

Die Studie ist nicht repräsentativ. Die Erhebung ist lokal begrenzt, die Fallzahl klein, weiterhin wurde der Begriff „Nachhilfe“ nicht exakt abgegrenzt.

4.3.4 Zusammenfassung

Die bisherige Forschung zur Nachhilfe widmet sich dem Themenkomplex überwiegend in der Breite, und behandelt die pädagogischen Wirkungen des Nachhilfeunterrichts als einen Aspekt mit. Vor diesem Hintergrund kann daher nicht von konkreten Ergebnissen in der Nachhilfewirkungsforschung gesprochen werden, sondern nur davon, dass aufgrund nicht repräsentativer Studien **Hinweise darauf vorliegen, dass Nachhilfeunterricht positive Wirkungen haben könnte, die jedoch in weiteren, insbesondere repräsentativen Studien mit Längsschnittdesign, konkreter untersucht werden müssten.**

Zum einen werden die verwendeten Begriffe, also bspw. Wirksamkeit oder was genau unter Nachhilfe zu verstehen ist, unterschiedlich exakt abgegrenzt, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Die meisten Studien basieren auf lokal begrenzten, kleinen Stichproben und sind auch methodisch unterschiedlich dokumentiert, viele Forschungsergebnisse sind nicht mehr aktuell bzw. Ergebnisse von Auftragsforschung großer Institute (bspw. Haag 2007; Jürgens/Dieckmann 2007).

Zum anderen handelt es sich weitgehend um Einschätzungen von Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und Nachhilfelehrer/innen in unterschiedlichen Konstellationen (bspw. Nachhilfeschüler/innen und Eltern bei Jürgens/Dieckmann 2007; Eltern bei Kramer/Werner 1998; Schüler/innen, Lehrer/innen, Nachhilfeeinstitute und Eltern bei Behr 1990). Die Ergebnisse dieser Studien sind also größtenteils Einschätzungen zu den Wirkungen von Nachhilfe aus unterschiedlichen Perspektiven, sie stellen jedoch weniger/kaum die tatsächliche Kompetenzentwicklung anhand von Instrumenten fest, wie es zur Gewinnung „exakter“ Erkenntnisse erforderlich wäre (Ausnahmen

bspw. Haag 2007; Mischo/Haag 2002). **Legt man den Anspruch, den tatsächlichen Zuwachs an Kompetenzen der Nachhilfeschüler/innen im Vergleich zu ihrem Stand vor der Inanspruchnahme von Nachhilfe zu messen, zugrunde, muss die vorliegende Forschung als wenig aussagekräftig bewertet werden.**

Geht man jedoch davon aus, dass die Einschätzungen der betroffenen Personen, bspw. die Schüler/innen selbst oder ihre Eltern, durchaus Rückschlüsse auf die Wirkungen von Nachhilfe zulassen, bzw. nimmt man die tatsächliche Entwicklung von Schulnoten – nach Aussage – im Zeitraum der Nachhilfe als Erfolgskriterium, so kann durchaus von positiven Veränderungen auf verschiedenen Ebenen gesprochen werden. **Da die Studien allerdings durchweg nicht repräsentativ und miteinander auch nur eingeschränkt vergleichbar sind, kann hier höchstens von Hinweisen auf positive Wirkungen gesprochen werden.** Trotz bestehender Unterschiede zwischen den vorliegenden Untersuchungen zeigen sich Gemeinsamkeiten in den Ergebnissen, da bei vielen Nachhilfeschüler/innen eine deutliche Verbesserung der Noten als Effekt des Nachhilfeunterrichts festgestellt wurde. Hiermit in Verbindung wiederum stehen häufig positive Wirkungen von Nachhilfeunterricht auf affektiv-motivationale Variablen bei den Nachhilfeschüler/innen.

Insgesamt kann resümiert werden, dass die vorliegende Forschung Hinweise auf positive Effekte gibt, die jedoch nicht in repräsentativen Studien belegt sind, dass die Forschungslage insgesamt also lückenhaft und unbefriedigend ist. Zur Erforschung der tatsächlichen Wirkungen von Nachhilfeunterricht auf die Noten sowie die Kompetenzentwicklung, die Motivation, die Lernstrategien der Nachhilfeschüler/innen, und möglicherweise auch auf weitere Bereiche, wie bspw. das Familienklima oder auch andere Fächer, wären Studien erforderlich, die mit Vorher-Nachher-Vergleichen bei den Nachhilfeschüler/innen bzw. mit Kontrollgruppen, also vergleichbare Schüler/innen, die keinen Nachhilfeunterricht erhalten, arbeiten. Weiterhin wäre es in solchen Designs auch erforderlich, mehrdimensionale Zusammenhänge über die Kontrolle für mögliche weitere Einflussfaktoren zu entschlüsseln. **Zudem wären repräsentative Längsschnittstudien erforderlich.**

5. Überblick über die Forschungslage zum Thema Nachhilfe im internationalen Vergleich

In diesem Kapitel soll ein Überblick über den Stellenwert und die Ausgestaltung der Nachhilfe in ausgewählten anderen Ländern gegeben werden. Nach einigen einleitenden Bemerkungen zur internationalen Datenbasis wird ein **Überblick über die Entwicklung und Bedeutung des Nachhilfeunterrichts in verschiedenen Ländern bzw. Kulturkreisen** gegeben. Daran schließt sich eine überblicksartige Darstellung von Nachhilfeangebot und -nachfrage an, im Rahmen derer Parallelitäten bzw. Unterschiede zur Situation in Deutschland aufgezeigt werden. In unterschiedlichen Ländern ist der Nachhilfesektor von staatlicher Seite unterschiedlich stark reglementiert. Die verschiedenen verfolgten Ansätze sind Gegenstand des Kapitels 5.4. Anschließend werden verschiedene Erwartungen an Nachhilfeunterricht und entsprechende empirische Ergebnisse zur tatsächlichen Wirksamkeit beispielhaft dargestellt. Am Ende des Kapitels schließlich wird die Situation in ausgewählten Ländern dargestellt. Dabei wird, soweit möglich, auch auf das jeweilige Marktvolumen eingegangen, was auf länderübergreifender Ebene mangels entsprechender Daten nicht geleistet werden kann. Festgehalten sei jedoch bereits an dieser Stelle, dass die privaten Ausgaben für Nachhilfeunterricht insbesondere im asiatischen Raum sehr hoch sind, so dass die privaten Investitionen der Eltern in die Schulbildung ihrer Kinder häufig über den Pro-Kopf-Ausgaben für Bildung seitens der öffentlichen Hand liegen.

5.1 Datenbasis

Die Gewinnung internationaler Daten zum Thema Nachhilfe, insbesondere zur Marktsituation, gestaltet sich aus verschiedenen Gründen schwierig. **Ein erstes Hindernis stellt bereits die uneinheitliche Terminologie dar.** So wird bisweilen von „private tutoring“ gesprochen, in anderen Kontexten ist hingegen von „private tuition“ die Rede. In wieder anderen Texten und Berichten wird der Begriff „supplementary education“ verwendet. Institutionen, die Nachhilfeunterricht anbieten, bezeichnen ihre Tätigkeit häufig als „coaching“ (Bray 2003, S. 20; vgl. auch Ireson 2004). Hinzu kommen teils sehr unterschiedliche Definitionen der einzelnen Begriffe. So kann sich der Begriff „supplementary education“ sowohl auf Einzelunterricht als auch auf Nachhilfeunterricht in Form von Massenveranstaltungen beziehen, auf Lernarrangements, die zu Hause bei dem/der Schüler/in oder in der Schule stattfinden etc. Zudem führen die unterschiedlichen Definitionen bisweilen zu einer Vermischung unterschiedlicher Lernarrangements, so dass eine klare Abgrenzung kommerzieller und nicht-kommerzieller Nachhilfe bisweilen nicht oder nur schwer möglich ist. Die in Kapitel 1.4 dargestellten Abgrenzungsprobleme zeigen sich also auch international und werden durch die uneinheitliche Terminologie noch verstärkt. **Vor diesem Hintergrund ist es nur sehr eingeschränkt möglich, verlässliche und vergleichbare Daten zu Art und Ausmaß von Nachhilfeunterricht in den**

einzelnen Ländern zu erhalten, zumal sich die wenigen vorliegenden Studien auf jeweils andere Bildungsstufen beziehen etc. (vgl. Bray 1999). So beziehen sich die meisten vorliegenden Studien aus Europa schwerpunktmäßig auf die Sekundarstufe I, im asiatischen Raum sind hingegen Analysen in der Sekundarstufe II häufiger. Diese Tendenz kann mit einer unterschiedlichen Nutzungsstruktur in den einzelnen Kulturkreisen begründet werden (siehe Kapitel 5.2).

Weiterhin sind die **Regelungen zur Organisation und Registrierung von Nachhilfeanbieter/innen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich**. Vielerorts sind zahlreiche Anbieter/innen von kommerziellem Nachhilfeunterricht (bspw. aus steuerlichen Gründen) nicht registriert, bzw. die Zahl ihrer Nachhilfeschüler/innen variiert so stark, dass keine verlässlichen Informationen über das tatsächliche Marktvolumen gewonnen werden können. Ein weiteres Problem ist, **dass Nachhilfeunterricht in unterschiedlichen Ländern bzw. Kulturkreisen unterschiedlich gut bzw. schlecht angesehen** ist, was u. U. zu einer unterschiedlichen Bereitschaft seitens der Schüler/innen oder ihrer Eltern führen kann, Auskunft über die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht zu geben (vgl. Bray 2005).

Ein Versuch der Zusammenfassung des internationalen Forschungsstands zum Thema Nachhilfe wurde in den Arbeiten von Mark Bray, Professor an der Universität Hongkong und Vorsitzender des World Council of Comparative Education Societies, unternommen, wobei diese sich hauptsächlich auf den asiatischen Raum beziehen. Für dieses Gutachten sind diese Arbeiten besonders hilfreich, da Bray sich ausdrücklich mit kommerziellem, außerschulischem Nachhilfeunterricht beschäftigt. Aus europäischer Sicht liefern u. a. verschiedene Veröffentlichungen der Britin Judith Ireson interessante Hinweise und Informationen. In den folgenden Kapiteln wird in erster Linie auf die Ausführungen dieser Autoren Bezug genommen. An geeigneter Stelle wird die Darstellung um Angaben aus anderen Studien, Berichten und Artikeln ergänzt. Für die vertiefte Darstellung der Situation in einzelnen Ländern werden länderspezifische Berichte bzw. Statistiken herangezogen.

5.2 Entwicklung und Bedeutung der Nachhilfe im internationalen Vergleich

Außerschulische private Lernarrangements werden im internationalen Sprachgebrauch oft als „Shadow Education System“ bezeichnet (vgl. bspw. Bray 1999, S. 1). Diese Bezeichnung entspringt mehreren Überlegungen: Erstens existiert Nachhilfeunterricht lediglich im „Schatten“ des regulären Schulsystems, ist also von dessen Existenz abhängig. Zum Zweiten wird im Nachhilfeunterricht das reguläre Schulsystem in gewisser Hinsicht imitiert. Drittens schließlich wird dem „Shadow Education System“ in Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung bislang viel weniger Aufmerksamkeit geschenkt als dem regulären Schulsystem.

Versteht man Nachhilfeunterricht als „Schatten“ der Bildungssysteme der einzelnen Länder und führt sich gleichzeitig die Unterschiede zwischen diesen Bildungssystemen vor Augen, so erscheint es

naheliegend, dass auch in Bezug auf Art, Ausmaß und Bedeutung der organisierten Nachhilfe länderspezifische Unterschiede bestehen (vgl. Bray 2003; Ireson/Rushforth 2005; Haag/Kessel 1998).

Die beträchtlichen Unterschiede der Nachhilfenutzung im internationalen Vergleich wurden in den letzten Jahren auch verschiedentlich in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien bestätigt. Bei den Achtklässler/innen in TIMSS reichte der Anteil der Schülerschaft, der wöchentlich Nachhilfe nimmt, von weniger als 5 % bis zu mehr als 80 % (vgl. Baker u. a. 2001, zit. n. Ireson/Rushforth 2004). Mehr als zwei Drittel der Schüler/innen in Kolumbien, Lettland, Südafrika und auf den Philippinen gaben an, regelmäßig Nachhilfeunterricht in Mathematik zu nehmen. Ähnlich hohe Prozentsätze werden aus Japan, Hongkong und Korea berichtet. In Europa sind die Quoten hingegen deutlich niedriger. Am unteren Ende der 41 an TIMSS teilnehmenden Staaten liegt Dänemark, gefolgt von England. Die Befunde aus PISA 2000 für die 15-Jährigen weisen in eine ähnliche Richtung (OECD 2001, zit. n. Ireson/Rushforth 2004). Allerdings ist fraglich, inwieweit die Ergebnisse dieser Studien tatsächlich verlässlich bzw. über Ländergrenzen hinweg vergleichbar sind, da die Angaben zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht von den Schüler/innen bzw. deren Eltern selbst gemacht werden. In einer Kultur, wo Nachhilfeunterricht häufig als Makel bzw. als Zeichen unzureichender Leistungsfähigkeit gesehen wird, kann es dabei leicht zu Verzerrungen kommen. Dies gilt umso mehr, als die Fragebögen von PISA, TIMSS etc. bei den Lehrer/innen abgegeben werden mussten und viele Schüler/innen möglicherweise Angst hatten, durch eine ehrliche Antwort Kritik an deren Arbeit zu üben.

Betrachtet man die internationale Forschungslage zum Thema Nachhilfe, so ergeben sich Hinweise darauf, dass bei der Bewertung der Bedeutung der organisierten Nachhilfe in unterschiedlichen Ländern bzw. Kulturkreisen u. a. folgende Faktoren eine Rolle spielen:

Zunächst sind **kulturelle Gegebenheiten zu beachten**. Hier geht es insbesondere darum, welchen Stellenwert Anstrengung und Leistung in einer Kultur haben. In Ländern, in denen der Zusammenhang zwischen Anstrengung und Leistung als besonders stark angesehen wird, wie bspw. in Japan und anderen asiatischen Ländern, steht man dem Nachhilfeunterricht tendenziell positiver gegenüber als in Europa oder Nordamerika, wo die individuelle Leistungsfähigkeit stärker betont wird. Insbesondere in diesen westlichen Kulturkreisen stehen nach wie vor viele Menschen der organisierten Nachhilfe kritisch gegenüber, insbesondere in Bezug auf deren Qualität (vgl. Bray 2003).

Weiterhin beeinflussen auch die zu erwartenden Bildungsrenditen den Stellenwert der Nachhilfe in einer Gesellschaft. Verspricht ein höheres Bildungsniveau in einem Land deutlich höhere Renditen, bspw. in Form von verbesserter Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und höherem Gehalt, ist die Bereitschaft der Eltern höher, in zusätzliche Bildungsangebote für ihre Kinder

zu investieren. Bildungsrenditen sind traditionell in Asien höher als in Europa (vgl. bspw. Pohlmeier 2004), was auch ein Grund für die dort stärkere Nachfrage sein kann.

Ein weiterer Faktor, der im Zusammenhang mit der Bedeutung von Nachhilfeunterricht eine wichtige Rolle spielt, ist der **Wettbewerb zwischen den Schulen**. So führte bspw. das verstärkte Ranking der Schulen in England durch den erhöhten Leistungs- und Konkurrenzdruck in den letzten Jahren zu einer verstärkten Nachfrage nach kommerzieller Nachhilfe (vgl. Ireson/Rushforth 2005; für ausführliche Erläuterungen siehe Kapitel 5.6.2). Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich in Australien.

Darüber hinaus besteht ein gewisser **Zusammenhang zwischen der Struktur der Schulsysteme in den jeweiligen Ländern und der Inanspruchnahme von Nachhilfe**. In Ländern mit einem stark selektiven Schulsystem (Mehrgliedrigkeit, hohe Eintrittsbarrieren in höhere Bildungsstufen) ist die Nachfrage nach Nachhilfe häufig höher, insbesondere in der Übergangsphase von einer Bildungsstufe zur nächsten. Gaeth (2005) konnte zudem auf Basis der Daten aus PISA 2000 einen positiven Zusammenhang zwischen der Klassengröße und der Nutzung von Nachhilfe feststellen, allerdings ist hier nicht ersichtlich, ob und inwieweit für weitere potenzielle Einflussfaktoren kontrolliert wurde.

Ungeachtet dieser Unterschiede lässt sich feststellen, dass der Nachhilfeunterricht international immer mehr an Bedeutung gewinnt, was auch mit einem verstärkten Interesse an der asiatischen Lernkultur zu erklären ist (vgl. Ireson 2004). Bray (2005, S. 4) resümiert die Entwicklung im Nachhilfesektor in den letzten Jahren wie folgt: „Wenn auch das Ausmaß des Nachhilfeunterrichts in diesen verschiedenen Gesellschaften erheblich variiert, kann der Nachhilfeunterricht zunehmend als weltweites Phänomen bezeichnet werden, das von Politikern und anderen ernst genommen werden muss“.

Auch in Europa gewinnt die organisierte Nachhilfe zunehmend an Bedeutung, wobei die Gründe für diesen Bedeutungszuwachs teilweise sehr unterschiedlich sind. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels wird dies an den Beispielen Österreich, England und Polen dargestellt werden.

5.3 Angebot und Nachfrage am internationalen Nachhilfemarkt

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die unterschiedliche Situation am Nachhilfemarkt in verschiedenen Ländern gegeben werden. Der Nachhilfeunterricht ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich organisiert, wobei es auch innerhalb der Länder unterschiedliche Formen und Ausprägungen gibt. **Generell gilt, dass der Nachhilfemarkt in vielerlei Hinsicht heterogener und facettenreicher ist als das reguläre Bildungssystem**. In vielen Ländern gibt es ein breites Spektrum von Nachhilfelehrer/innen: So kann Nachhilfeunterricht sowohl von ausgebildeten Lehrer/innen angeboten werden, als auch von älteren Schüler/innen, Studierenden oder Personen im

Ruhestand. Organisierte Nachhilfe wird in Europa, aber auch in Asien, häufig durch spezielle Nachhilfeeinstitute angeboten, wobei wiederum Unterschiede bezüglich der Qualifikation des dort jeweils beschäftigten Personals bestehen. Auch bei den Instituten können sowohl professionelle Lehrkräfte als auch Studierende oder Personen im Ruhestand beschäftigt sein. Innerhalb Europas – und teilweise auch über die Grenzen Europas hinweg – ist auch **zunehmend eine grenzüberschreitende Geschäftstätigkeit einzelner Nachhilfeeinstitute zu beobachten**. So sind bspw. die beiden großen deutschen Anbieter „Schülerhilfe“ und „Studienkreis“ auch in anderen europäischen Ländern tätig. Auf dem deutschen Nachhilfemarkt finden sich mittlerweile u. a. französische und japanische Anbieter (siehe Kapitel 3.1.3). Insofern findet hier zunehmend eine Durchmischung der Angebotslandschaft statt.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Kulturkreisen besteht in der Größe der Lerngruppen. Während in Deutschland und anderen europäischen Ländern Nachhilfe im Einzelunterricht oder in Kleingruppen die Regel ist, gibt es insbesondere in Asien mittlerweile regelrechte Massenveranstaltungen, so genannter „idol tutors“ (Bray 2005, S. 4), deren Popularität der von Filmstars ähnelt. Die Menschen sind dort also teilweise bereit, für Unterricht zu zahlen, der in viel größeren Klassen stattfindet als der reguläre Unterricht.

An dieser Stelle sei auf einen grundsätzlichen Diskussionspunkt hingewiesen, der bei der Darstellung der Situation in ausgewählten Ländern noch eine Rolle spielen wird: Die Frage nach organisierter Nachhilfe durch den/die Klassenlehrer/in außerhalb der Unterrichtszeit. Zu diesem Thema gehen die Meinungen bzw. die Herangehensweisen in den einzelnen Ländern weit auseinander. In einigen Ländern, wie bspw. in Australien, Frankreich oder Singapur, ist es Lehrkräften ausdrücklich verboten, Nachhilfeunterricht an Schüler/innen zu erteilen, die sie bereits im regulären Schulsystem unterrichten⁴⁰. Demhingegen gehören bezahlte Nachhilfestunden von dem/der Klassenlehrer/in bspw. in Indien, Nigeria oder im Libanon, aber auch in in einigen osteuropäischen Ländern, zum Alltag. Auf den ersten Blick mag dies als praktikable Lösung erscheinen, schließlich werden den Schüler/innen ggf. längere Anfahrtswege erspart, ferner wissen die Lehrer/innen genau, auf welche Aspekte und Unterrichtsinhalte sie ggf. in Prüfungen Wert legen. Umgekehrt liegen jedoch auch einige Nachteile dieses Ansatzes auf der Hand. Einerseits ergibt sich das Problem, dass der Unterrichtsstoff von dem/der Klassenlehrer/in u. U. immer auf dieselbe Art und Weise bzw. mit denselben Methoden erklärt wird, womit der/die einzelne Schüler/in bereits im regulären Unterricht nicht zurecht kommt. Wesentlich gravierender ist jedoch das Korruptionsrisiko, das insbesondere in Ländern besteht, in denen die Lehrer/innen ein sehr niedriges Gehalt beziehen (vgl. Silona/Bray 2005). Dort stellt außerunterrichtliche, bezahlte Nachhilfe eine willkommene und bisweilen sogar

⁴⁰ Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, gilt dies auch für Deutschland.

lebensnotwendige ergänzende Einnahmequelle dar, die die Lehrer/innen möglichst voll ausschöpfen möchten. Dies gilt umso mehr, als gerade in Niedriglohnländern der private Nachhilfesektor weitaus bessere Verdienstmöglichkeiten für das Lehrpersonal bietet, als das reguläre Bildungssystem. In der Folge führt dies nicht nur dazu, dass hochqualifizierte Lehrer/innen am liebsten die Klassenstufen unterrichten, in denen aufgrund anstehender Prüfungen der Bedarf an Nachhilfeunterricht besonders groß ist (vgl. Bray 1999), es kommt auch immer wieder vor, dass lediglich ein Teil des prüfungsrelevanten Stoffs in der regulären Unterrichtszeit behandelt wird und so die Schüler/innen faktisch zu bezahlten Nachhilfestunden gezwungen werden. Folge der Nichtteilnahme kann dann nicht nur sein, dass das Klassenziel nicht erreicht wird, es kann auch zu gezielter Benachteiligung und Diskriminierung seitens des/der Lehrer/in kommen.

In einigen Ländern, in denen Prüfungen eine ausgeprägte „gate keeping function“ (Bray 2003, S. 26) haben, insbesondere was die Aufnahme an einer (guten) Universität betrifft, ergibt sich ein weiteres Korruptionsrisiko daraus, dass auch viele Universitätsprofessor/innen Nachhilfeunterricht anbieten. Da diese in der Regel – im Unterschied zu anderen Nachhilfelehrer/innen – zumeist in Ansätzen wissen, was in den jeweiligen Aufnahmeprüfungen „drankommt“ und die Schüler/innen auf dieses Wissen angewiesen sind, liegt hier de facto ein Angebotsmonopol vor. Infolgedessen können die Professoren/innen die Preise für ihren Nachhilfeunterricht faktisch beliebig in die Höhe treiben.

Kurz erwähnt werden soll an dieser Stelle außerdem das in Indien ansässige Unternehmen TutorVista Global Pvt. Ltd., welches weltweit Online-Nachhilfe anbietet. Das Unternehmen wurde erst vor zwei Jahren gegründet und betreut bereits 10.000 Schüler/innen. Die Lehrenden des Instituts kommen vorrangig aus Indien, während 90 % der Kunden in den USA leben. Der Erfolg der Online-Nachhilfe begründet sich nach unternehmenseigenen Aussagen mit den viel geringeren Kosten. Während in den USA eine Nachhilfestunde rund \$ 50 kostet, zahlt man für einen Monat unbegrenzt Online-Nachhilfe rund \$ 100. International und insbesondere in den USA ist Online-Nachhilfe sehr gefragt. Neben TutorVista bietet auch die Unternehmen Growing Stars und Sylvan Learning Nachhilfe via Internet an (vgl. Gutweiler 2007).

In Bezug auf die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht lassen sich international in weiten Teilen dieselben Muster beobachten wie in Deutschland. In den meisten Gesellschaften findet Nachhilfeunterricht in der Sekundarstufe I am häufigsten statt, gefolgt von der Sekundarstufe II. In einigen, vorwiegend asiatischen Ländern, in denen die Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II eine besonders zentrale Rolle spielen, übertrifft der Anteil der Nachhilfes Schüler/innen in der Sekundarstufe II den in der Sekundarstufe I. In der Primarstufe ist Nachhilfeunterricht i. d. R. vergleichsweise selten. **Weiterhin kann international wie in Deutschland festgestellt werden, dass Nachhilfe an den Übergängen in jeweils höhere Bildungstufen besonders häufig ist** (vgl. Bray 2003). Aus

nachvollziehbaren Gründen gilt dies insbesondere in Ländern mit stark selektivem Schulsystem (Tracking).

Mit der Tatsache, dass Nachhilfeunterricht insbesondere in Übergangsphasen in die nächst höhere Bildungsstufe in Anspruch genommen wird, erklärt sich auch die Konzentration der Nachfrage auf potenziell prüfungsrelevante (Haupt-) Fächer, die international ebenso zu beobachten ist, wie in Deutschland (vgl. Bray 1999). Aufgrund unterschiedlicher Bildungssysteme und Curricula können die jeweils relevanten Fächer zwar von Land zu Land (und innerhalb der Länder wiederum von Bildungsstufe zu Bildungsstufe) variieren, jedoch gehören Sprachen, Mathematik und die Naturwissenschaften üblicherweise zu den wichtigsten Fächern. Andererseits ist das Angebot an bzw. die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht in traditionellen Wahlfächern wie Kunst oder Religion üblicherweise begrenzt.

Auch das Phänomen, dass Kinder aus sozial besser gestellten Familien häufiger Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen, der zudem eine höhere Qualität aufweist, bestätigt sich international. Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien erhalten vergleichsweise selten Nachhilfeunterricht, bzw. es wird aufgrund begrenzter finanzieller Möglichkeiten ein qualitativ nicht ideales Angebot gewählt. **Hinzu kommt, dass in wohlhabenderen Familien – insbesondere in leistungsorientierten Kulturen – häufig auch dann in Nachhilfeunterricht investiert wird, wenn das Kind prinzipiell den schulischen Anforderungen gewachsen ist.** Tatsächlich ist die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht in diesen Kulturen für leistungsstärkere Schüler/innen sogar größer als für schwächere (vgl. Bray 1999). Hier wird deutlich, dass Nachhilfeunterricht durchaus nicht (mehr) nur zum Ausgleich von Leistungsdefiziten genutzt wird („reinforcing shadow education“), sondern zunehmend auch zur Verschaffung eines individuellen Wettbewerbsvorteils durch gezielte Förderung von Begabungen oder die Vermittlung ergänzenden Lehrstoffs genutzt wird („enrichment shadow education“). Dieser Trend ist in abgeschwächter Form mittlerweile auch in Deutschland zu beobachten (siehe Kapitel 2.2). **In einigen, vorwiegend asiatischen Gesellschaften bedeutet es zudem einen Prestigegewinn, wenn die Kinder von besonders „teuren“ Nachhilfelehrer/innen gefördert werden** (vgl. Bray 2003).

Insgesamt zeigt sich folglich, dass Nachhilfeunterricht letztlich eher zur Verstärkung als zum Ausgleich schichtspezifischer Benachteiligungen beiträgt. Bray (2005, S. 9) fasst diesen Sachverhalt wie folgt zusammen: „Given that the quality and quantity of tutoring available to children depends strongly on the disposable incomes of their families, tutoring is obviously a mechanism for maintaining and increasing social stratification.“

Im Gegensatz zu den Ergebnissen deutscher Untersuchungen, in denen sich, wie in der Marktanalyse dargestellt, kaum Unterschiede in Bezug auf Nachhilfeangebot bzw. -nutzung zwischen ländlichen und städtischen Gebieten zeigen, ist international häufig ein „Gefälle“ zwischen Stadt und Land erkennbar: In ländlichen Gebieten besteht häufig ein Mangel an geeigneten bzw. qualifizierten

Nachhilfekräften, weshalb organisierte außerschulische Förderangebote dort seltener und oft auch teurer sind. Entsprechend führt Bray (2005, S. 9) seine Überlegungen wie folgt weiter: "An added layer of stratification arises from the fact that tutoring is in general more readily available in cities (and in the prosperous parts of those cities) than in rural areas". Die Gründe für die beobachteten Unterschiede zwischen Stadt und Land liegen jedoch nicht nur auf der Angebotsseite, sondern sind auch auf eine stärkere Nachfrage nach Nachhilfeunterricht in städtischen Gebieten zurückzuführen. Chew/Leong (1995) nennen als mögliche Gründe hierfür – bezogen auf Malaysia und Sri Lanka – u. a. den stärkeren Wettbewerbsdruck, aber auch einen allgemein höheren Bildungsstand der Eltern, der sich wiederum in einer höheren Bildungsaspiration niederschlägt. Weiterhin ist in vielen Gesellschaften das durchschnittliche Einkommen in städtischen Gebieten deutlich höher als im ländlichen Raum, was, wie oben dargestellt, ebenfalls einen Einfluss auf die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht haben kann. Ein beachtenswerter Aspekt in diesem Zusammenhang ist allerdings, dass in einzelnen Ländern auch der gegenteilige Trend zu beobachten ist. So berichtet bspw. Bray (2003) unter Bezugnahme auf eine Studie, die im Jahr 2000 von der UNESCO durchgeführt wurde, dass in Rumänien die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht in ländlichen Gebieten stärker sei als in den Städten. Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass dort insbesondere der Unterricht an ländlichen Schulen in qualitativer Hinsicht zu wünschen übrig lässt, so dass ergänzende Förderung zur Erreichung der Bildungsziele zwingend erforderlich ist.

5.4 Staatliche Reglementierung von Nachhilfe

Ein Aspekt, der im Rahmen dieser Betrachtung besondere Aufmerksamkeit verdient, ist die staatliche Reglementierung – oder eben auch die fehlende Reglementierung – des Nachhilfesektors. Nach Bray (2005) lassen sich hier vier staatliche Herangehensweisen unterscheiden: **In einigen Ländern, wie bspw. England, Kanada, Japan oder – mit Einschränkungen – Deutschland, überlässt der Staat den Nachhilfesektor de facto sich selbst, ohne Maßnahmen zu dessen Reglementierung und/oder Einschränkung bzw. Förderung zu ergreifen.** Diese Praxis des „Ignorierens“ wird insbesondere auch in Ländern geübt, in denen die Lehrer/innen aufgrund ihrer geringen Gehälter auf das zusätzliche Einkommen aus der kommerziellen Nachhilfe angewiesen sind. Dies gilt bspw. für die osteuropäischen Länder, aber auch für China oder Vietnam. In anderen Ländern unterliegt der Nachhilfemarkt einer stärkeren Reglementierung, u. a. um steuerliche Verluste durch entgangene Gewinne zu vermeiden, aber auch um sicherzustellen, dass den Schüler/innen bzw. deren Eltern im Nachhilfesektor ein Mindestmaß an Qualität geboten wird.

In einzelnen, vorwiegend asiatischen Ländern, wie bspw. Taiwan oder Singapur, wird der Nachhilfesektor von der Regierung auch aktiv gefördert, etwa zur gezielten Unterstützung ethnischer Minderheiten. Dabei werden von der öffentlichen Hand bspw. finanzielle oder personelle

Mittel zur Verfügung gestellt, um den Aufbau des Nachhilfesektors zu fördern. Bray (2003, S. 73) betont in diesem Zusammenhang die größere Vielschichtigkeit und Flexibilität des Nachhilfesektors im Vergleich zum regulären Bildungssystem: „Private tutoring is perhaps the most responsive of all forms of education to the demands of the market place. It is self-evidently providing what customers wish to purchase, not only in syllabus but also in style, class size and location. Some commentators would argue that supplementary private tutoring is a necessary complement to mainstream education systems, and that the diversity and free-market dimensions are to be welcomed rather than controlled“.

In wieder anderen Ländern wird das Phänomen Nachhilfe von staatlicher Seite bewusst bekämpft, was sogar bis zum Verbot geht. Letzteres gilt bspw. für Mauritius, wo kommerzieller Nachhilfeunterricht für Schüler/innen der ersten drei Klassenstufen seit 1994 untersagt ist und in allen anderen Klassenstufen ausdrücklich davon abgeraten wird. Hintergrund sind einige Studien, in denen ein negativer Effekt weit verbreiteter Nachhilfeunterrichtnutzung auf die Qualität des regulären Schulunterrichts ermittelt wird. Es wurde gezeigt, dass Lehrer/innen, die herausfanden, dass ihre Schüler/innen Nachhilfeunterricht nahmen, sich weniger anstrengten, ihren Unterricht schülergerecht zu gestalten und alle relevanten Lehrplanthemen vollständig abzuarbeiten. Foondun (2002) konnte jedoch zeigen, dass ehrgeizige Eltern ihre Kinder trotz dieser Politik weiter in den Nachhilfeunterricht schicken, der Effekt also begrenzt ist. Ähnliche Entwicklungen zeigten sich in Südkorea, wo die Regierung 1980 kommerziellen Nachhilfeunterricht untersagte, dieses Verbot jedoch aufgrund mangelnder Effektivität wieder aufgehoben bzw. gelockert wurde (vgl. Kim 2005; siehe auch Kapitel 5.6.5). 1999 wurde nochmals versucht, schrittweise ein Verbot des Nachhilfeunterrichts herbeizuführen, schließlich wurde das Vorhaben jedoch als Menschenrechtsverletzung eingestuft und in der Folge für unrechtmäßig erklärt.

Sowohl in Südkorea als auch auf Mauritius wurde infolge des Scheiterns des Verbots von Nachhilfeunterricht versucht, die Neigung der Bevölkerung zu Nachhilfeunterricht dadurch einzudämmen, dass die Aufnahmeverfahren an angesehene (weiterführende) Schulen verändert bzw. flexibilisiert wurden. Die bisherige Zuweisungspraxis, nach der sich angesehene Schulen faktisch die besten Schüler/innen aussuchen konnten, wurde zunehmend durch eine Zuweisung nach dem Wohnortprinzip (Mauritius) bzw. mittels Losverfahren (Südkorea) ersetzt. Letztlich zeigte sich aber, dass auch dies faktisch zu einer Zunahme der Nachfrage nach Nachhilfeunterricht führte. Insofern bedeutete das Ende des Wettbewerbs zwischen den Schulen keinesfalls das Ende des Wettbewerbs zwischen den Schüler/innen (vgl. Kim/Lee 2005).

5.5 Thesen und Ergebnisse zur Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht

International gibt es inzwischen verschiedene – wenn auch nicht besonders viele – Untersuchungen zur Effektivität und Qualität von Nachhilfeunterricht. Allerdings ist es schwer, die Ergebnisse dieser Studien direkt miteinander zu vergleichen und systematisch zu analysieren, da „Nachhilfeunterricht“ in den einzelnen Studien häufig sehr unterschiedlich definiert wird bzw. die Studien sich auf unterschiedliche Zielgruppen mit unterschiedlichen Motiven etc. beziehen und die Effektivität der organisierten Nachhilfe jeweils unter verschiedenen Aspekten betrachtet wird. Hinzu kommt, dass jeweils länderspezifische Besonderheiten sowohl in Bezug auf das reguläre Bildungssystem als auch auf die Gegebenheiten im Nachhilfesektor zu beachten sind. **Nach unseren Recherchen beschränken sich die wenigen länderübergreifenden Studien zum Thema Nachhilfe in aller Regel auf vergleichende Marktanalysen, ein systematischer Vergleich der Effekte des Nachhilfeunterrichts in verschiedenen Ländern ist soweit ersichtlich bisher nicht vorgenommen worden.** Bray stellte zwar im Rahmen einer Untersuchung im Jahre 1999 eine Reihe einzelner Forschungsergebnisse dar, auch er kann jedoch nur die starke Heterogenität und mangelnde Vergleichbarkeit dieser Ergebnisse konstatieren und verweist auf weiteren Forschungsbedarf in diesem Bereich. Ireson (2004) verweist in Ermangelung geeigneter Studien zur Effektivität des Nachhilfeunterrichts auf Studien zu Förderunterricht in der Schule, die sowohl der Einzelförderung als auch der Förderung in Gruppen positive Effekte attestieren. Jedoch sind diese Studien mehrheitlich schon recht alt.

Ein weiteres Problem bei der Erforschung der Effekte organisierter Nachhilfe ist das weitgehende Fehlen methodisch einwandfreier Studien, in denen für relevante sonstige Variablen kontrolliert wurde, die die Erkenntnisse zu den Wirkungen von Nachhilfe verzerren könnten. Um zu verlässlichen Ergebnissen zu gelangen, ist es jedoch wichtig, den familiären bzw. sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/innen, den Ort der Durchführung der Studie, das Alter sowie das Leistungsniveau der Schüler/innen vor Beginn des Nachhilfeunterrichts zu berücksichtigen, um hier nur einige Beispiele zu nennen.

Eine der wenigen sorgfältig kontrollierten Studien wurde 1998 auf Mauritius durchgeführt (vgl. Kulpoo 1998). In dieser Untersuchung unter Sechstklässler/innen erwies sich die Teilnahme an Nachhilfeunterricht als die wichtigste „beeinflussbare“ Determinante des Bildungserfolgs: Nachhilfeunterricht war somit wichtiger als das Interesse der Eltern am Schulerfolg, als regelmäßige Hausaufgaben, schulisches Personal und Lehrer-Eltern-Kooperation. Allerdings zeigte sich auch, dass durch die Schule nicht oder nur schwer beeinflussbare Faktoren (bspw. zu Hause gesprochene Sprache oder sozioökonomischer Hintergrund der Schüler/innen) eine noch größere Rolle spielen (vgl. Kulpoo 1998). Insgesamt positive Effekte von Nachhilfeunterricht ermittelten auch Ireson/Rushforth (2005) für England. Diese Studie wird in Kapitel 5.6.2 näher vorgestellt.

Bray (1999) berichtet von einer älteren, ebenfalls sorgfältig kontrollierten, Untersuchung aus Griechenland. Im Rahmen dieser Untersuchung zeigten sich keine eindeutig positiven bzw. – umgekehrt – tendenziell sogar negative Zusammenhänge zwischen der Teilnahme an Nachhilfeunterricht und den Ergebnissen in zentralen Prüfungen (vgl. Polydorides 1986, zit. n. Bray 1999).

Folglich ist zu konstatieren, dass auch auf Basis dieser Untersuchungen keine – und erst recht keine allgemein gültigen – eindeutigen Aussagen zur Effektivität organisierter Nachhilfe möglich sind. Einigkeit scheint länderübergreifend nur in Bezug auf einige wenige Punkte zu bestehen, die eigentlich auf der Hand liegen. So wird heutzutage kaum noch bestritten, dass die Effektivität von Nachhilfeunterricht, ebenso wie die des regulären Unterrichts, wesentlich von dessen Qualität abhängt – wobei hier wiederum nicht eindeutig geklärt ist, was genau in diesem Zusammenhang unter „Qualität“ zu verstehen ist – und dass der Erfolg der außerunterrichtlichen Förderung zudem mit der individuellen Motivation und Lernbereitschaft der Schüler/innen in Verbindung steht (Hoult 2006). Weiterhin ergeben sich vereinzelt Hinweise darauf, dass Einzelunterricht insgesamt effektiver ist als Nachhilfeunterricht in Gruppen (vgl. bspw. Elbaum 2000, zit. n. Ireson 2004).

Bezogen auf die internationale Forschungslage ist weiterhin zu kritisieren, dass die Effektivität von Nachhilfeunterricht bislang in erster Linie in Bezug auf die schulischen Leistungen untersucht wurde. Die Effekte auf die schulbezogenen Einstellungen, das Selbstbewusstsein der Schüler/innen o. ä. wurden hingegen bislang nur selten betrachtet. Erstaunlich ist auch, dass der Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht bisher noch kaum untersucht worden ist. Hierzu könnte man annehmen, dass dieser Zusammenhang sogar stärker ist, als mit dem regulären Unterricht, da sich das Nachhilfeangebot viel mehr an der Nachfrage orientiert und damit Marktprinzipien folgt (vgl. Bray 1999).

Auch wenn – oder gerade weil – angesichts der dargestellten Ergebnisse und Probleme bislang kaum empirisch gestützte Aussagen zu den Effekten organisierter Nachhilfe möglich sind, werden die möglichen Wirkungen in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft lebhaft und teils auch kontrovers diskutiert.

Befürworter/innen sehen die Vorteile privater Nachhilfe in erster Linie in der größeren Flexibilität und dem höheren Individualisierungsgrad des Nachhilfe- gegenüber dem regulären Schulunterricht (vgl. Ireson 2004). So könnten individuelle Wissenslücken gezielt geschlossen werden. Zudem könnten im Rahmen der so genannten „enrichment shadow education“ zusätzliche Qualifikationen erworben werden, die über das Curriculum des regulären Bildungssystems hinausgingen. Weiterhin werden nicht selten finanzielle Aspekte zur Unterstützung des Nachhilfesektors angeführt. Dabei wird in Ländern mit höheren Durchschnittseinkommen bisweilen argumentiert, Nachhilfeunterricht böte eine Möglichkeit zu exklusiver Förderung, sei aber dabei weitaus günstiger als der Besuch einer Privatschule. In Niedriglohnländern wird privater Nachhilfeunterricht hingegen häufiger

als Möglichkeit für schlecht bezahlte Lehrkräfte gesehen, ihr Gehalt aufzubessern. Auf die damit verbundenen Risiken und Probleme wurde bereits hingewiesen.

Wie oben ebenfalls angedeutet, liegt zudem die Vermutung nahe, dass Nachhilfeunterricht zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes beitragen kann (vgl. Bray 2005). Allerdings wurde im Rahmen der Darstellungen bereits auf das Risiko der Verstärkung sozialer Benachteiligungen durch eine asymmetrische Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in unterschiedlichen sozialen Schichten hingewiesen.

Kritiker/innen des privaten Nachhilfesektors sehen Probleme – neben der angesprochenen Verstärkung sozialer Diskrepanzen und dem Korruptionsrisiko – vor allem in möglichen Wechselwirkungen mit dem regulären Bildungssystem. Argumentiert wird, dass der „Schatten“ des Bildungssystems seinerseits Auswirkungen auf die Gegebenheiten im Regelschulsystem haben könne (vgl. Bray 2003). Bekommen alle Schüler/innen einer Klasse Nachhilfeunterricht, besteht die Gefahr, dass der/die Lehrer/in sich in seinem/ihrer Unterricht weniger Mühe gibt, da er/sie davon ausgeht, dass die Schüler/innen den relevanten Unterrichtsstoff ohnehin im Rahmen der Nachhilfe vermittelt bekommen. Dies würde letztlich eine Verminderung der Unterrichtsqualität in der Schule bedeuten. Bekommen nur einzelne Schüler/innen Nachhilfeunterricht, führt dies u. U. dazu, dass das Leistungsniveau in einer Klasse sehr heterogen ist. Dann kann der Fall eintreten, dass die Schüler/innen, die Nachhilfeunterricht erhalten, als „Norm“ genommen werden und infolgedessen der Leistungsdruck auf die schwächeren Schüler/innen weiter steigt. In beiden Fällen zöge dies wiederum weiteren Bedarf an Nachhilfe nach sich.

Weiterhin kann eine zu starke Konzentration auf den Nachhilfeunterricht zu mangelnder Ernstnahme des Regelunterrichts führen. Solche Effekte wurden bspw. in einer älteren Studie aus Japan (Sawada/Kobayashi 1986, zit. n. Bray 2003) gezeigt. Dort gaben 45 % der befragten Lehrer/innen an, ihre Schüler/innen, die eine Nachhilfeeinrichtung besuchten, nähmen den regulären Unterricht nicht mehr ernst. Zwischen 27 % (Primarstufe) und 50 % (Sekundarstufe) der Lehrer/innen gaben an, die Schüler/innen nähmen nicht mehr an außerunterrichtlichen Aktivitäten teil. Zudem wurde bemängelt, die Schüler/innen würden in den Nachhilfeeinrichtungen zwar gute technische Rechenfähigkeiten erwerben, verstünden aber häufig die zugrunde liegenden Konzepte nicht.

Daraus lässt sich ein weiterer möglicher Nachteil von Nachhilfeunterricht ableiten: Sind die Inhalte des regulären und des Nachhilfeunterrichts nicht aufeinander abgestimmt (was sich auch auf die zu vermittelnden Werte oder Lerntechniken beziehen kann) kann dies zu Verwirrung bei den Schüler/innen führen und u. U. bereits erzielte Bildungserfolge wieder zunichte machen. Bray/Kwok (2003) kritisieren in diesem Zusammenhang, dass privater Nachhilfeunterricht häufig nur auf gezielte Prüfungsvorbereitung abstelle, ohne jedoch ein tieferes Verständnis für die jeweiligen Fachinhalte, geschweige denn die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen zu fördern.

Weiterhin kann zu intensiver Nachhilfeunterricht zu Erschöpfung sowohl bei Lehrer/innen als auch bei Schüler/innen führen, was wiederum dazu führen kann, dass sich beide Parteien im regulären Unterricht „ausruhen“. Auf Mauritius wurde wiederholt auch von öffentlicher Seite kritisiert, die Kinder würden häufig gezwungen, länger zu arbeiten als ihre Eltern (vgl. Foondun 2002). In anderen Kulturen wiederum wird argumentiert, dieser Druck sei gut für das Selbstvertrauen der Schüler/innen und somit wiederum eine Erleichterung (vgl. Bray 2003). Auch kommt es sicherlich auf Art und Niveau des Nachhilfeunterrichts an.

Als letzter Kritikpunkt ist zu nennen, dass ein starker Nachhilfesektor bisweilen Reformbestrebungen im regulären Bildungssystem verhindert, wenn z. B. Nachhilfelehrer/innen die Flexibilisierung der Übergänge zwischen den einzelnen Bildungsstufen blockieren, da die Aufnahmeprüfungen eine wesentliche Voraussetzung für die Nachfrage nach ihren Dienstleistungen sind (vgl. für Rumänien Popa 2003, zit. n. Bray 2003).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich der **Nachhilfesektor bezogen auf Bedeutung, Umfang und Ausgestaltung in den einzelnen Ländern deutlich unterschiedlich darstellt. Ebenso sind Unterschiede in Bezug auf die Forschungslage in den einzelnen Ländern festzustellen, wobei insbesondere die Befundlage zu den pädagogischen Effekten des Nachhilfeunterrichts unbefriedigend ist.** Nachfolgend soll der Nachhilfesektor in ausgewählten einzelnen Ländern genauer betrachtet werden.

5.6 Einzelbetrachtung ausgewählter Länder

In den folgenden Kapiteln soll die Situation am Nachhilfemarkt in einzelnen Ländern vertiefend dargestellt werden. Mit Österreich wurde zunächst ein deutschsprachiges Nachbarland gewählt, in dem auch die großen deutschen Nachhilfeanbieter tätig sind. Ziel ist die Darstellung eventueller Unterschiede der Inanspruchnahme und den rechtlichen Rahmenbedingungen. Mit England wird ein weiteres westeuropäisches Land betrachtet, das zudem in internationalen Vergleichsstudien immer wieder als Referenz herangezogen wird. In Osteuropa erlebt der Nachhilfeunterricht seit der Wende einen neuen Boom, was am Beispiel Polens dargestellt werden soll. In Asien ist Nachhilfeunterricht, wie bereits erwähnt, besonders verbreitet, wobei es auch dort durchaus Unterschiede in Art und Ausgestaltung gibt. Als Beispiele dienen hier Japan und Südkorea.

5.6.1 Österreich

Wie in Deutschland gibt es auch in Österreich keine verlässlichen Angaben zum Umfang des Angebots an kommerzieller Nachhilfe. Verschiedene Internetportale, wie bspw. www.nachhilfe.at oder www.nachhilfe.co.at, bieten einen Überblick, jedoch jeweils ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Laut Maszl (2004), die im Rahmen ihrer Untersuchung rund 1.000 Wiener Schü-

ler/innen befragte, werden 79 % des Markts durch private, d. h. bspw. nachbarschaftliche oder im Freundes-, Bekannten- oder Familienkreis stattfindende, Nachhilfe abgedeckt, was in etwa der Situation in Deutschland entspricht, wo für die private Nachhilfe ein Anteil von 70 % vermutet wird (siehe Kapitel 3.1).

Als bedeutende Anbieter sind die LernQuadrat Bildungsmanagement GmbH mit mehr als 50 Franchise-Filialen in Österreich, und das Institut für Lernhilfe – Dr. Rampitsch zu nennen. Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt, sind die beiden deutschen Marktführer Schülerhilfe (mit 60 Filialen) und Studienkreis (mit zwei Filialen) auch in Österreich aktiv, jedoch ohne eine solche Marktdominanz wie in Deutschland zu haben. Auch die Volkshilfe Niederösterreich ist mit „CLEVER FOREVER. Das Lernservice“ im Nachhilfesektor aktiv.

Wie in Deutschland findet der Nachhilfeunterricht an den Instituten i. d. R. in Kleingruppen von zwei bis fünf Schüler/innen statt und wird von Student/innen, Lehramtskandidat/innen, Lehrer/innen und Professor/innen durchgeführt (vgl. Delapina/Ebenauer 2005⁴¹).

In Österreich hat mindestens jede/r fünfte Schüler/in schon einmal Nachhilfe erhalten: Laut einer Studie, die im Dezember 2003 von der LernQuadrat Bildungsmanagement GmbH unter landesweit fast 6.000 Eltern und Schüler/innen durchgeführt wurde, haben 21 % der Schüler/innen an Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), d. h. Gymnasien und Realgymnasien, bereits einmal Nachhilfe erhalten; Wagner/Spiel/Tranker (2003) ermittelten unter Hauptschüler/innen und Gymnasiast/innen eine Quote von 26 %. Nach Mazl (2001) ist es sogar jede/r Dritte. In der Steiermark hat Nachhilfe laut der Studie von LernQuadrat (2003) die geringste Bedeutung: Hier gaben nur 13 % der Schüler/innen an, schon einmal Nachhilfe bekommen zu haben. Wie in Deutschland zeigen sich allerdings auch in Österreich kaum Unterschiede in den Nachhilfequoten der ländlichen und städtischen Gegenden (LernQuadrat 2003). Das SORA-Institut ermittelt eine fast gleich hohe Quote für die Inanspruchnahme bezahlter Nachhilfe⁴²: **Insgesamt zahlen demnach 14 % der Eltern für Nachhilfe, wobei die Nutzungsquoten mit zunehmendem angestrebten Bildungsabschluss ansteigen.** 8 % der Eltern von Kindern an Volksschulen gaben Geld für Nachhilfe aus, 17 % an den Hauptschulen und an den Unterstufen der AHS waren es 24 % (vgl. Kremzar 2006).

Die Nachhilfe an kommerziellen Instituten umfasst im Durchschnitt wöchentlich 3,6 Stunden und wird somit etwas intensiver genutzt als in Deutschland (vgl. LernQuadrat 2003). Der durchschnittliche Preis einer Nachhilfestunde bei Nachhilfeeinstituten in einer Kleingruppe beträgt nach den Erhebungen

⁴¹ Im Mai/ Juni 2005 führte die Arbeitskammer Wien (Delapina/Ebenauer 2005) eine Telefon- und Interneterhebung zu den Kosten der Nachhilfe durch. Hierbei wurden die durchschnittlichen Kosten je Schüler/in der sechsten Klasse einer Allgemeinen Höheren Schule (AHS) bei 70 Nachhilfeeinstituten erfragt.

⁴² Im Rahmen dieser Studie wurden 3.600 österreichische Eltern mit Kindern in der Volks- und Hauptschule sowie der Unterstufen der AHS zum Thema Ganztagsbetreuung und damit am Rande auch zu Nachhilfe befragt.

von Delapina/Ebenauer (2005) rund € 14, wobei die Preisspanne zwischen € 5 und € 48 liegt. Dies bestätigt Maszl (2004), die einen durchschnittlichen Preis von € 15 pro Stunde ermittelte. Allerdings sollte hier beachtet werden, dass der von Maszl ermittelte Wert trotz der zu vermuteten Preissteigerung im Zeitverlauf unter dem erst vier Jahre später ermittelten Wert von Delapina/Ebenauer liegt. Für den kommerziellen Einzelunterricht zahlen Eltern sogar zwischen € 14 und € 80, was einem durchschnittlichen Stundenpreis von € 28 entspricht (vgl. Delapina/Ebenauer 2005).

Die Studie von LernQuadrat (2003) ergab, dass Eltern im Durchschnitt jährlich € 627 ausgeben. Der Großteil der Eltern bewegt sich hierbei zwischen € 100 und € 500 (44 %), nur 24 % gaben unter € 100 im Jahr für Nachhilfe aus, etwas mehr als jede/r Fünfte (22 %) zwischen € 500 und € 1.500, 6 % zwischen € 1.500 bis € 3.000 und 2 % sogar mehr als € 3.000. Dies entspricht laut LernQuadrat einem jährlichen Gesamtumsatz von rund € 50 Millionen. Das SORA-Institut geht sogar von jährlich € 82 Millionen aus (vgl. Kremzar 2006). Ob diese Unterschiede allein durch die Preisentwicklung erklärt werden können oder durch weitere Faktoren, wie bspw. die jeweilige Berechnungsgrundlage, beeinflusst werden, ist aus der Literatur nicht ersichtlich.

Die in Österreich besonders häufig belegten Nachhilfefächer bestätigen den sowohl für Deutschland als auch international festgestellten Trend, dass Nachhilfeunterricht vor allem in den Hauptfächern in Anspruch genommen wird: In der Studie von LernQuadrat (2003) wird Mathematik (62 %) als häufigstes Nachhilfefach identifiziert, gefolgt von Englisch (50 %), Deutsch (19 %), Latein (12 %) und Französisch (11 %). Dabei wird auch in Österreich Mathematiknachhilfe häufiger von Mädchen (rund 65 %) als von Jungen (rund 55 %) in Anspruch genommen, während in Englisch und Deutsch die umgekehrte Tendenz zu beobachten ist. Allerdings kam die Studie von Wagner/Spiel/Tranker (2003) hier zu anderen Ergebnissen: Hier war Englisch mit 42 % das am häufigsten belegte Nachhilfefach. Nachhilfe in Deutsch erhielten 31 % und in Mathematik nur 21 %. Diese Abweichungen resultieren vermutlich daraus, dass sich Wagner/Spiel/Tranker (2003) in ihrer Untersuchung auf Sechst- und Siebtklässler/innen beschränkten. In diesen Klassen spielt Mathematiknachhilfe möglicherweise insgesamt noch eine geringere Rolle.

Die meisten Schüler/innen erhalten Nachhilfe nur in einem (56 %) oder zwei Fächern (30 %) gleichzeitig. Etwa jede/r Neunte wird in drei Fächern gefördert (11 %) und kaum jemand in mehr als drei Fächern (vgl. LernQuadrat 2003).

In knapp der Hälfte aller Fälle entschieden sich Schüler/innen und Eltern gemeinsam für die Inanspruchnahme von Nachhilfe, bei 29 % war es die Mutter allein und zu jeweils 16 % beide Eltern oder der/die Schüler/in allein (vgl. LernQuadrat 2003).

Die Ursachen für den Nachhilfebedarf werden sowohl im Verhalten des/der Lehrers/in, als auch bei dem/r Schüler/in selbst gesehen: 36 % der befragten Schüler/innen nannten die

unzureichende Fähigkeit des/r Lehrers/in, den Stoff zu vermitteln, und 17 % die zu hohen Erwartungen des/ Lehrers/in als ursächlich für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht. Allerdings begründen auch 29 % der Schüler/innen den Nachhilfebedarf mit fehlendem Fleiß und 19 % mit mangelnder Begabung. Laut Maszl (2004) nehmen 45 % der Schüler/innen Nachhilfe, um die Noten zu verbessern. Insgesamt sehen die in dieser Studie befragten Wiener Schüler/innen ihren Nachhilfebedarf eng mit der Praxis des Schulunterrichts und den dortigen Problembereichen verknüpft, auch wenn sie die eigene Faulheit, fehlende Motivation und Interesselosigkeit ebenso als ursächlich benennen (vgl. Maszl 2004).

Nach Wagner/Spiel/Tranker (2003) war das häufigste Motiv der „Wunsch nach besseren Noten“, bei den Mädchen folgten danach die „Scheu, im Unterricht zu fragen“ und „Krankheit“; die Jungen gaben als zweithäufigsten Grund „zu wenig Fleiß“ an. Außerdem weisen die Autoren darauf hin, dass Hauptschüler/innen Nachhilfe öfter zur Hausaufgabenhilfe und zum „Lernen des Lernens“ in Anspruch nehmen, während Gymnasiast/innen vor allem die Vorbereitung auf Schularbeiten und Tests erwarten. Als maßgeblich bei der Auswahl des Nachhilfepartners erwiesen sich laut der Studie von LernQuadrat (2003) vor allem die Kriterien „rasche Hilfe“ (62 %), „kompetenter Ansprechpartner“ (44 %) und „große Erfolgserwartung“ (41 %).

Die Studien von Wagner/Spiel/Tranker (1998; 2003) ergaben, dass Nachhilfeschüler/innen i. d. R. schlechtere Noten haben als Nichtnachhilfeschüler/innen bzw. dass es sich bei Nachhilfeschüler/innen eher um Problemschüler/innen handelt als um so genannte Musterschüler/innen. Die Autoren messen dies u. a. daran, dass Nachhilfeschüler/innen etwa eine Stunde mehr für die Bearbeitung der Schularbeiten zu Hause aufbringen müssen. In diesem Punkt scheint sich Nachhilfe in Österreich also, zumindest nach diesen Studien, von der Situation in Deutschland zu unterscheiden.

Insgesamt können in Österreich jedoch im Wesentlichen dieselben Motive und Ursachen für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht benannt werden. Auch hier scheinen Mängel im Schulsystem, Lehrstellenknappheit und hohe Arbeitslosigkeit das Streben nach guten Noten und den Ehrgeiz der Eltern anzuregen. So beeinflussen die Höhe des Bildungsziels und die gesellschaftliche und finanzielle Position der Familie maßgeblich das Nachhilfeverhalten (vgl. Beißkammer/Fageth/Nagl o.J.). Die zweite Studie von Wagner/Spiel/Tranker (2003) ergab, dass 45 % der Volksschüler/innen, die auf das Gymnasium wechseln, Nachhilfe nehmen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die gesichteten Studien in Bezug auf die Bedeutung von kommerzieller Nachhilfe und den Nachhilfemarkt in Österreich ein Bild zeichnen, das dem deutschen stark ähnelt: Zum einen liegen die Nachhilfequoten beider Länder recht nah beieinander, zum anderen zeigen sich sowohl in der Rangfolge der belegten Nachhilfefächer als auch in den Motiven für die Inanspruchnahme privater Nachhilfe deutliche Parallelen. **Die Effekte des Nachhilfeunterrichts scheinen in Österreich bisher noch nicht umfassend untersucht worden zu sein.**

5.6.2 England

Die Recherchen ergaben, dass insgesamt recht wenige Forschungsergebnisse zum Thema Nachhilfe in England vorliegen. Die folgenden Darstellungen beziehen sich vor allem auf eine Studie von Ireson/Rushforth (2005). Nach Angaben der Autorinnen handelt es sich dabei um die erste systematische empirische Untersuchung zu den Ursachen, zum Ausmaß, zur Art und zu den Effekten von Nachhilfeunterricht in England. Im Rahmen der Studie wurden jeweils über 1.000 Schüler/innen der Klassenstufe 6, in der in England die primary school (Grundschule) endet, der Klassenstufe 11, mit der die Pflichtschulzeit abschließt, und der Klassenstufe 13, der Abschlussklasse, betrachtet. Die Informationen wurden über schriftliche und mündliche Befragungen der Schüler/innen und deren Eltern und über Leistungsdaten des Department for Education and Skills (DfES) erhoben.

In England bzw. Großbritannien ist Nachhilfeunterricht seit langem ein einträgliches Geschäft für Lehrer/innen und Studierende, die ihr Einkommen aufbessern möchten (vgl. Ireson 2004). Neben dem privaten Nachhilfeunterricht gibt es auch einige kommunale Einrichtungen, die Nachhilfeunterricht für Einwandererkinder vorwiegend indischer Abstammung anbieten.

Nachhilfe findet in England überwiegend als Einzelunterricht statt. Es existieren aber auch Angebote in kleineren Gruppen, insbesondere den so genannten cram-schools („Paukschulen“), in denen den Schüler/innen über die schulischen Curricula hinausgehende Inhalte vermittelt werden. Auch in England ist also ein Trend dahingehend zu beobachten, dass private Nachhilfe zunehmend auch für Zwecke der „enrichment shadow education“ in Anspruch genommen wird. Hieraus, und auch aus dem Anliegen der gezielten Förderung von Migrant/innen, ergibt sich eine Vielzahl verschiedener Programme und Ansätze im Nachhilfesektor, zu deren Effektivität jedoch bisher kaum verlässliche Informationen vorliegen (vgl. Ireson 2004).

Die **mangelnde Transparenz am Nachhilfemarkt** resultiert auch daraus, dass sich die britische Regierung – ähnlich wie das in Deutschland der Fall ist – bislang aus dem Nachhilfemarkt weitgehend heraushält. In England ist die kommerzielle und private Nachhilfe ähnlich wenig reglementiert wie in Deutschland. Einzelne Nachhilfelehrer/innen schließen sich in Form der so genannten „Association of Tutors“ zusammen, um so ihre Seriosität und Vertrauenswürdigkeit in den Augen der Schüler/innen und ihrer Eltern zu erhöhen. Die (potenziellen) Mitglieder solcher Vereinigungen werden hinsichtlich ihrer Qualifikationen überprüft (vgl. Colbeck 1992, zit. n. Bray 1999). Die Mitgliedschaft bringt zudem Versicherungsschutz, eine 24-Stunden-Rechtsberatung, regelmäßige Newsletter und Information. In der Untersuchung von Ireson/Rushforth (2005) drückten allerdings einige Eltern ihre Besorgnis über das zu geringe Maß der rechtlichen Regelungen des Nachhilfeunterrichts aus.

In einzelnen Untersuchungen finden sich unterschiedliche Angaben zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht. Im Rahmen der Third International Mathematics and Science Study

(TIMSS) wurde unter den getesteten Achtklässler/innen ein Anteil von weniger als 10 % ermittelt, die Nachhilfeunterricht im Fach Mathematik erhielten. Damit weist unter den teilnehmenden Staaten lediglich Dänemark eine noch niedrigere Quote auf (vgl. Baker et al. 2001, zit. n. Ireson/Rushforth 2004). West et al. (1998, zit. n. Ireson 2004) konnte in einer (nicht repräsentativen) Studie mit 107 Kindern zeigen, dass etwa ein Drittel aller 10- bis 11-jährigen Schüler/innen in England Nachhilfeunterricht erhalten. Ireson (2004) vermutet auf Basis dieser Ergebnisse, dass das Ausmaß des Nachhilfeunterrichts in Großbritannien in etwa dem in Deutschland entspreche, dies bestätigen auch die Ergebnisse ihrer eigenen Studie: 27 % der über 3.500 befragten englischen Schüler/innen gaben an, schon einmal Nachhilfe erhalten zu haben (vgl. Ireson/Rushforth 2005). **Gleichzeitig mahnt Ireson jedoch weiteren Forschungsbedarf an.**

Die Ergebnisse von Ireson/Rushforth deuten folglich darauf hin, dass Nachhilfeunterricht in England mittlerweile kein Randphänomen mehr ist. In den letzten Jahren hat die Nachfrage nach Nachhilfe insbesondere in städtischen Gebieten deutlich zugenommen. Russell (2002, S. 10) schreibt hierzu: „In London and other big cities, private tutoring is booming. It has become one of the most important, yet also unacknowledged, factors in a child’s performance“. Einer der Gründe für die starke Verbreitung des Nachhilfeunterrichts in Großbritannien bzw. England ist die aus zahlreichen Rankings resultierende zunehmende „Kategorisierung“ der staatlichen Schulen. Die Nachfrage nach Plätzen an angesehenen Schulen, die in den Rankings eine vordere Position belegen, steigt kontinuierlich an, weshalb der Leistungsdruck auf die Schüler/innen wächst (vgl. Russell 2002).

Betrachtet man die Situation am englischen Nachhilfemarkt genauer, so lassen sich zahlreiche Parallelitäten, aber auch Unterschiede zu der Situation in Deutschland aufzeigen:

Auch für England deutet sich in der Studie von Ireson/Rushforth an, dass die Inanspruchnahme von Nachhilfe mit dem familiären Hintergrund der einzelnen Schüler/innen in Verbindung steht: Zum einen steigt die Wahrscheinlichkeit, Nachhilfe zu nehmen, mit dem Bildungsniveau der Eltern. So nehmen 39 % der Schüler/innen, deren Väter einen Universitätsabschluss haben, Nachhilfeunterricht. Demgegenüber ist es nur rund jedes fünfte Kind (21 %) von Vätern ohne höheren Schulabschluss. Bezüglich des Bildungshintergrunds der Mutter zeigen sich sehr ähnliche Zusammenhänge. Auch besteht ein Zusammenhang mit der beruflichen Stellung beider Elternteile: Je höher die Stellung, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind Nachhilfeunterricht nimmt. 36 % der Kinder von Vätern in Führungspositionen nehmen Nachhilfe, gegenüber 11 % von Vätern in „elementary occupations“, also den unteren Berufsgruppen (vgl. Ireson/Rushforth 2005).

Insgesamt zeigt sich in der Untersuchung, wie in Deutschland, dass Schüler/innen aus günstigen sozioökonomischen Verhältnissen häufiger Nachhilfeunterricht nehmen als solche aus schlechter gestellten Familien. So nehmen nur 19 % der Schüler/innen, die von der Zuzahlung zur Schulspeisung befreit waren, Nachhilfeunterricht, unter den übrigen Schüler/innen sind es hingegen 28 %. Weiterhin

gaben 60 % derjenigen Schüler/innen, die Nachhilfe nicht nutzen, hierfür finanzielle Gründe an. Dies bestätigt einmal mehr das im nationalen wie internationalen Kontext zu beobachtende Phänomen, dass Nachhilfeunterricht nicht zum Ausgleich sozialer Benachteiligung beiträgt, sondern diese im Gegenteil noch verstärkt. Ähnliche Ergebnisse wurden auch in früheren kleineren Studien erzielt (vgl. Reay 1998, West/Noden/Edge 1998, beide zit. n. Ireson/Rushforth 2005). Interessant und dem Trend in Deutschland teilweise gegenläufig ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus ethnischen Minderheiten besonders häufig Nachhilfe nehmen: Von den befragten Schüler/innen indischer Herkunft erhält fast jede/r zweite (45 %) Nachhilfe, gefolgt von denen chinesischer (35 %) und afrikanischer Herkunft (31 %). Dagegen gab nur ein Viertel der Schüler/innen europäischer Herkunft an, Nachhilfeunterricht in Anspruch zu nehmen. Die Ursachen hierfür sind wohl in erster Linie in der langen Tradition des Nachhilfeunterrichts in den Herkunftsländern zu sehen (vgl. Ireson/Rushforth 2005). Eine weitere denkbare Erklärung könnte ein unterschiedliches Bildungsverständnis in diesen Ländern sein.

Die deutliche Mehrheit der Nachhilfes Schüler/innen der Studie von Ireson/Rushforth gab an, bereits seit mindestens einem Schulhalbjahr Nachhilfe zu bekommen. Besonders deutlich wird dies im Fach Mathematik, wo 65 % der in Klassenstufe 11 befragten Schüler/innen angaben, bereits seit über einem Schuljahr Nachhilfe zu erhalten. Während Nachhilfe in Deutschland im Durchschnitt 2,4 Stunden pro Woche genutzt wird (Jürgens/Dieckmann 2007), scheinen die englischen Schüler/innen etwas weniger Zeit hierfür aufzuwenden: Ireson/Rushforth (2005) ermittelten, dass hier i. d. R. wöchentlich höchstens eine Stunde Nachhilfe in Anspruch genommen werde. Nur wenige Schüler/innen geben an, Nachhilfe häufiger bzw. seltener zu nutzen.

In Bezug auf die häufigsten Nachhilfefächer lassen sich wiederum Parallelen zur Situation in Deutschland ziehen: Mathematik ist auch hier das Fach, in dem die Schüler/innen am häufigsten Nachhilfe erhalten. In der Klassenstufe 6 sind es 17 %, in Klassenstufe 11 18 % und in der Klassenstufe 13 19 %. Auf Platz 2 steht der Fachbereich Englisch (Klasse 6: 15 %, Klasse 11: 10 %, Klasse 13: 8 %). Etwas geringer ist der Anteil der befragten Schüler/innen, die Nachhilfe in den Naturwissenschaften bekommen (Klasse 6: 8 %, Klasse 11: 6 %, Klasse 13: 3 %). In der Sekundarstufe I erhält zudem ein geringer Anteil der Schüler/innen Nachhilfe in Fremdsprachen, Geschichte oder Geografie (vgl. Ireson/Rushforth 2005).

Klassenstufenspezifische Unterschiede im Nachfragevolumen ermittelten Ireson/Rushforth hingegen nur in geringem Maße: Die Nachhilfequote der Schüler/innen in der Abschlussklasse lag mit 29 % nur etwas über denen der Sechst- bzw. Elftklässler/innen (jeweils 26 %). Allerdings ist, wie in Deutschland, unmittelbar vor bzw. in der Übergangsphase in eine höhere Bildungsstufe, besonders beim Übergang von der unteren in die obere Sekundarstufe, sowie vor Prüfungsphasen eine verstärkte Nachfrage nach Nachhilfeunterricht zu beobachten.

Gleichzeitig variieren die Nachhilfequoten der einzelnen Schulen enorm. So bewegen sich bspw. allein die Nachhilfequoten der verschiedenen Grundschulen zwischen 0 % und 59 %. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Bedarf nach Nachhilfeunterricht beim Besuch qualitativ „guter“ Schulen geringer ist. Dies deckt sich mit dem Befund, dass eines der in der Studie identifizierten Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht die Unzufriedenheit der Schüler/innen oder deren Eltern mit dem Unterstützungsangebot der Schulen ist. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Ergebnis, dass Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf Nachhilfeunterricht ebenso häufig in Anspruch zu nehmen scheinen wie „Normalschüler“. Dies wird als (bedenklich stimmender) Hinweis darauf gewertet, dass der Grad der Förderung selbst an den Förderschulen nicht ausreichend ist (vgl. Ireson/Rushforth 2005).

Allerdings spielt die Qualität des Unterrichts im regulären Schulsystem bei der Entscheidung für Nachhilfe offenbar nicht die zentrale Rolle. **Vielmehr erhofft man sich von kommerziellem Nachhilfeunterricht in erster Linie eine Verbesserung des fachbezogenen Verständnisses, eine Steigerung des Selbstbewusstseins sowie bessere Noten.** Diese Motive spielen laut Ireson/Rushforth in allen im Rahmen ihrer Studie untersuchten Altersstufen eine zentrale Rolle.

Während PR-Maßnahmen in Deutschland in Bezug auf die Auswahl geeigneter Nachhilfeanbieter durch die Schüler/innen bzw. deren Eltern eine zentrale Rolle zu spielen scheinen, ist in England offenbar insbesondere das persönliche Netzwerk bei der Suche nach einem/r geeigneten Nachhilfelehrer/in von Bedeutung. Die Hälfte der von Ireson/Rushforth (2005) befragten Eltern gab an, den/die Nachhilfelehrer/in über Empfehlungen von Freunden/innen oder anderen Eltern (in der Klassenstufe 13 verstärkt auch von Lehrer/innen) gefunden zu haben. Nur 13 % wurden über Werbung und 8 % über eine Vermittlungsagentur auf einen Nachhilfeanbieter aufmerksam.

Die Einstellung englischer Eltern zu Nachhilfe ist sehr unterschiedlich: Einige sehen es als etwas Selbstverständliches bzw. ihre elterliche Pflicht an, dem Kind privaten Nachhilfeunterricht zu finanzieren. Andere sehen sich einem hohen Erwartungsdruck seitens der Schule und der anderen Eltern ausgesetzt. Außerdem spielt es bei der Entscheidung für oder gegen Nachhilfeunterricht eine wichtige Rolle, inwieweit sich die Eltern in der Lage sehen, ihr Kind selbst zu unterstützen, sowohl hinsichtlich des Fachwissens und unter zeitlichen Gesichtspunkten. So geben bspw. 57 % der von Ireson/Rushforth befragten Schüler/innen, die Nachhilfe nicht in Anspruch nehmen, an, dass sie genügend diesbezügliche Hilfe durch Familienmitglieder erhalten. Außerdem werden gute schulische Leistungen am häufigsten genannt (70 %), wenn es darum geht, Argumente gegen die Inanspruchnahme von Nachhilfe zu nennen. Des Weiteren spielen die Einstellung zu Nachhilfeunterricht im Allgemeinen sowie die Erwartungshaltung an den/die Nachhilfelehrer/in eine Rolle. Diese wiederum wird häufig durch die Haltung anderer Eltern beeinflusst (Ireson/Rushforth 2005).

Schüler/innen bzw. deren Eltern sehen laut der Untersuchung von Ireson/Rushforth (2005) jeweils unterschiedliche Vorteile des Nachhilfeunterrichts. Die Eltern sehen die Vorteile in erster Linie in einer Verbesserung des fachbezogenen Verständnisses (43 %) und der Steigerung des Selbstbewusstseins (40 %). Weitere Vorteile werden in der positiven Veränderung der persönlichen Lernbeziehung, dem Erlernen neuer Lerntechniken, dem geringeren Druck auf die Eltern und einem allgemein höheren Fähigkeitsniveau gesehen. Die Schüler/innen sehen positive Aspekte von Nachhilfeunterricht hingegen in der ausführlicheren Erklärung des Unterrichtsstoffs (60 %), der Verbesserung der persönlichen Lernbeziehung (60 %) und in der Erläuterung von in der Schule nicht verstandenen Sachverhalten (50 %). In allen untersuchten Altersgruppen gaben nur sehr wenige Schüler/innen an, nicht gern zum Nachhilfeunterricht zu gehen bzw. gegangen zu sein. Die bedeutendsten Nachteile des Nachhilfeunterrichts aus Sicht der Schüler/innen sind: der Verlust von Freizeit (53 %) und die durch Nachhilfe verursachte Mehrarbeit (36 %). Vereinzelt wurden auch schwere Aufgaben, Antipathie gegenüber dem/r Lehrer/in, finanzielle und zeitliche Aspekte genannt. Es wurden jedoch deutlich häufiger Vor- als Nachteile von Nachhilfeunterricht genannt.

Neben der Auswertung der nachhilfebezogenen Einstellungen von Schüler/innen und Eltern führten Ireson/Rushforth (2005) eine Analyse des Zusammenhangs zwischen der Teilnahme an Nachhilfeunterricht und dem Resultat in der Abschlussprüfung in der Klassenstufe 11 durch. Hier zeigte sich, dass Nachhilfeunterricht insgesamt positiv auf das Prüfungsergebnis zu wirken scheint, wobei sich dieser Effekt auch dann zeigt, wenn für frühere Prüfungsergebnisse kontrolliert wurde, um Verzerrungen durch ein unterschiedlich hohes Ausgangsniveau auszuschließen. Ebenso wurde der ermittelte Effekt der Teilnahme an Nachhilfeunterricht auf die Prüfungsergebnisse differenziert nach Art der besuchten Schule, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Muttersprache und sozioökonomischen Hintergrund untersucht. Hierbei zeigte sich, dass der multivariate Zusammenhang für weiße Schüler/innen nicht signifikant, für andere ethnische Gruppen hingegen hochsignifikant ist. Die spezifischen Auswirkungen von Nachhilfeunterricht in Mathematik auf die Note in Mathematik waren für alle Schüler/innen signifikant, in Englisch zeigten sich hingegen keine signifikanten Effekte. Auch zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Die Noten der Jungen hingen in höherem Maße von Nachhilfeunterricht ab als die der Mädchen (vgl. Ireson/Rushforth 2005). Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass die Mädchen in dieser Studie insgesamt ein höheres Ausgangsniveau hatten, bevor sie mit dem Nachhilfeunterricht begannen (vgl. hierzu auch Bray 2005).

Insbesondere in Bezug auf die Untersuchung von Effekten und Qualitätsaspekten der Nachhilfe betonen Ireson/Rushforth (2005) jedoch den dringenden Bedarf an längsschnittliche Betrachtungen sowie experimenteller Studien. Auch sei mehr Forschung zum Einfluss der Einstellungen und der Werte der Eltern und der Peers in Bezug auf die Teilnahme an Nachhilfeunterricht notwendig. Außerdem stellen die beiden Autorinnen fest, dass **Informationen zu den Nachhilfelehrer/innen deshalb**

besonders schwer erfassbar sind, weil es sich vielfach um Privatpersonen handelt. Weiterhin sehen Ireson/Rushforth die Gefahr, dass die Schüler/innen bzw. Lehrer/innen in Umfragen nicht voll auskunftsbereit sind und bewerten die Bildung von Kontrollgruppen in empirischen Studien als schwierig. Auch enthielten die vorliegenden Studien praktisch keine Informationen zur Qualität des Nachhilfeunterrichts.

Die Darstellungen in diesem Kapitel machen deutlich, dass **auch der Nachhilfesektor auch in England bisher noch nicht ausreichend untersucht** wurde. Die bislang vorliegenden Ergebnisse deuten auf zahlreiche **Parallelen zur Situation in Deutschland** hin, jedoch konnten an einigen Stellen **auch interessante Unterschiede** aufgezeigt werden.

5.6.3 Polen

In Osteuropa hat der Nachhilfeunterricht mit dem Zusammenbruch des Ostblocks und der Einführung der freien Marktwirtschaft stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Murawska/Putkiewicz 2005). Nachhilfeunterricht hatte in den ehemals sozialistischen Ländern zwar eine lange Tradition, wurde jedoch vor der Wende nur in begrenztem Ausmaß angeboten bzw. in Anspruch genommen (vgl. Silova/Bray 2005), insbesondere deshalb, weil die Regierung die regulären Bildungseinrichtungen als Ideale propagierte, die keiner Ergänzung beduften. Aus diesem Grund war Nachhilfeunterricht bis zur Wende auch nicht Thema der öffentlichen Diskussion. Privater Nachhilfeunterricht stand darüber hinaus im Widerspruch zum eigentlichen Bildungsauftrag polnischer Regelschulen: einer „ordentlichen sozialistischen Erziehung“ (Murawska/Putkiewicz 2005, S. 257). Der Erwerb spezifischer fachlicher Kompetenzen stand hier nicht im Vordergrund, so dass deren Förderung durch zusätzlichen Nachhilfeunterricht eher als kontraproduktiv angesehen worden und zudem dem kommunistischen Ideal einer freien und gleichen Erziehung für alle entgegen gelaufen wäre. Während die individuellen Karriere- und Aufstiegschancen während des Kommunismus' in hohem Maße von persönlichen Beziehungen und Kontakten abhingen, wurde nach der Wende in den ehemaligen Ostblockstaaten jedoch rasch die Rolle der Bildung auf dem Weg zum Erfolg deutlich (vgl. Svekova 1998, zit. n. Bray 1999). In Polen wurde Bildung – wie in vielen anderen osteuropäischen Staaten – als eine Art der Kapitalbildung und damit als eine der Hauptvoraussetzungen für ein besseres Leben gesehen. Junge Leute gingen in großer Zahl ins Ausland oder begannen, sich im Inland weiter zu qualifizieren, um ihre Qualifikationen und damit ihre Zukunftschancen zu verbessern (vgl. Giza-Poleszczuk/Marody/Rychard 1999, zit. n. Murawska/Putkiewicz 2005). Die Notwendigkeit einer guten Ausbildung wird durch folgende Fakten noch verdeutlicht (vgl. Murawska/Putkiewicz 2005, S. 260): Einerseits ist die Einkommensungleichheit in Polen nicht nur ausgeprägter als in Skandinavien, Belgien und Japan, sondern übertrifft auch die in anderen osteuropäischen Ländern, wie bspw. Kroatien und der Slowakei. Gleichzeitig ist Polen neben Indonesien und Sri Lanka das einzige Land, in dem sich

der Anteil der unter der Armutsgrenze lebenden Personen im Laufe der 1990er Jahre erhöhte und zwar von 6 % auf 20 %.

Doch nicht nur die veränderte politische und gesellschaftliche Situation in Polen nach 1989 sowie das verstärkte Streben nach Bildung sind ausschlaggebend für die hohe Nachfrage nach Nachhilfeunterricht. Hinzu kommt, dass das polnische Schulsystem im Vergleich zum deutschen noch heute sehr autoritär und traditionell geprägt ist und viele Lehrer/innen geneigt sind, nur ihrer Ansicht nach begabte Schüler/innen ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Dies hat zur Folge, dass **Eltern weniger leistungsstarker Schüler/innen oft viel Geld in private Nachhilfe investieren müssen**, um ihnen den Zugang zu einer angemessenen höheren Bildung zu ermöglichen. Hinzu kommt, dass infolge der Inflation nach der Wende viele qualifizierte Lehrer/innen aus dem Regelschulsystem abwanderten, was einen Qualitätsverlust des regulären Unterrichts bedeutete und in der Folge wiederum eine erhöhte Nachfrage nach Nachhilfeunterricht nach sich zog (vgl. Bray 1999).

Das polnische Bildungssystem durchlief nach 1990 umfassende Reformen, deren Ziel es war, ungleiche Bildungschancen auszugleichen und allen Gesellschaftsschichten eine qualitativ hochwertige Bildung zugänglich zu machen. Hauptpunkte waren eine Neustrukturierung des Bildungssystems, eine Verlängerung der Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren, eine bessere, altersstufenspezifische Qualifikation der Lehrkräfte und die Einführung zentraler Abschlussprüfungen auf allen Bildungsstufen. Während die zentrale Prüfung in Klassenstufe 6 (Ende der Grundschule) nur informativen Charakter hat, dient das Ergebnis der Prüfung in Klassenstufe 9 (Ende der Sekundarstufe I) als Auswahlkriterium für die höheren Schulen. Das Ergebnis der Abschlussprüfung in Klassenstufe 12, der Matura, ist wiederum zentral für den Zugang zu einer Hochschule oder Universität. Offiziell dient das Ergebnis der Matura sogar als alleiniges Zulassungskriterium, viele Universitäten führen jedoch zusätzlich eigene Aufnahmeprüfungen durch. Die Ausführungen machen deutlich, dass das polnische Bildungssystem durch die Reformen in Teilen noch selektiver geworden ist, wodurch der Leistungsdruck auf die Schüler/innen insbesondere in den Übergangsphasen in die jeweils nach gelagerten Bildungsstufen erheblich gestiegen ist.

Ein weiterer Faktor, der in diesem Zusammenhang zu erwähnen ist, sind die Rankings der Sekundarschulen. Diese basieren ausschließlich auf den von den Schüler/innen erzielten Ergebnissen in den zentralen Prüfungen. Da Qualitätsaspekte oder die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen bei diesen Rankings keine Rolle spielen, führt das Prestigestreben der Schulen häufig dazu, dass der Unterricht in weiten Teilen in der Vorbereitung auf diese Tests besteht und die entsprechenden Anforderungen immer weiter erhöht werden. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, sind die Schüler/innen häufig gezwungen, privaten Nachhilfeunterricht zu nehmen. An dieser Stelle sei kritisch angemerkt, dass sich dadurch zwar u. U. die Ergebnisse in den zentralen Prüfungen verbessern, nicht zwangsläufig jedoch ein höheres Bildungsniveau erreicht wird.

Die dargestellten Entwicklungen hatten aus nachvollziehbaren Gründen erhebliche Auswirkungen auf die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht. **Insbesondere in den Übergangsphasen in jeweils nach gelagerte Bildungsstufen stieg die Nachfrage nach privatem Nachhilfeunterricht, um die zentralen Prüfungen besser bewältigen zu können. In diesen Phasen war folglich die Nachfrage nach spezieller privater Prüfungsvorbereitung besonders groß.**

Über das genaue Ausmaß des polnischen Nachhilfesektors gibt es unterschiedliche Angaben, allerdings zeigt sich durchweg, dass im Unterschied zu Deutschland in Polen die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht insbesondere in der Sekundarstufe II sehr groß ist. Dies kann mit der bereits erwähnten großen Bedeutung der Abschlussprüfungen für die Aufnahme an einer Hochschule oder Universität begründet werden.

Seitens der polnischen Regierung wurde der Anteil der Schüler/innen der Primarstufe, die privaten Nachhilfeunterricht nehmen, auf 10 % geschätzt. Ähnliche Werte wurden für die Sekundarstufe I angenommen. Sehr viel größer wurde das Ausmaß privaten Nachhilfeunterrichts in der Sekundarstufe II, also in der Vorbereitungsphase auf die Matura, eingeschätzt. Hier ging man von 50 bis 60 % der Schülerschaft aus. Murawska/Putkiewicz halten die Angaben für die Primar- und die Sekundarstufe II für realistisch, gehen jedoch für die Sekundarstufe I von weit höheren Werten aus. Tatsächlich gehen andere Untersuchungen für den Sekundarbereich I von einem Anteil von rund 20 % der Schüler/innen aus (vgl. Konarzewski 2001, 2002, zit. n. Murawska/Putkiewicz 2005).

Im Rahmen einer Untersuchung, die im Jahr 2004 vom Institut für öffentliche Angelegenheiten unter Studierenden verschiedener Fachrichtungen an zwei staatlichen Universitäten durchgeführt wurde, gaben 66 % der Befragten an, in der Abschlussklasse der Sekundarstufe II Nachhilfeunterricht erhalten zu haben. Da diese Studie eine Reihe interessanter Informationen über die Situation am polnischen Nachhilfemarkt enthält⁴³, sollen die zentralen Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden. Allerdings muss betont werden, dass in der Umfrage nur eine bestimmte Zielgruppe berücksichtigt wurde und somit auf dieser Basis kein abschließendes Bild der Situation am polnischen Nachhilfemarkt gezeichnet werden kann. Insbesondere ist kein Vergleich zwischen Studierenden und Absolvent/innen der Pflichtschulzeit, die kein Studium aufnehmen (können), möglich. Weitere Verzerrungen ergeben sich wahrscheinlich daraus, dass lediglich Studierende der Fachrichtungen Rechtswissenschaften und Pädagogik befragt wurden.

In der Studie zeigte sich das bekannte Muster in Bezug auf den **Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und der Inanspruchnahme von privatem Nachhilfeunterricht**. Studierende aus gut situierten Elternhäusern gaben deutlich häufiger (59 %) an, privaten Nachhilfeunterricht genommen zu haben als solche aus durchschnittlichen (47 %) oder ärmeren Verhältnissen

⁴³ Murawska/Putkiewicz (2005, S. 273) bezeichnen die Untersuchung als „die erste ihrer Art“.

(35 %). Ein ähnlicher Zusammenhang ließ sich zeigen, wenn die Einschätzung der finanziellen Situation der Familie als Indikator gewählt wurde. Studierende, die diese Situation als schlecht oder sehr schlecht einschätzten, hatten nur halb so oft Nachhilfeunterricht genommen wie jene, die die finanzielle Situation ihrer Familie als sehr gut bezeichneten. Gleichzeitig gab rund ein Viertel der Studierenden, die keinen Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen hatten, finanzielle Gründe als Haupthindernis an. Dies gilt auch für Personen, die die wirtschaftliche Situation ihrer Familie als durchschnittlich bezeichnen. **Weniger ausgeprägt** – wenn auch immer noch deutlich – **ist der positive Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und der Inanspruchnahme privaten Nachhilfeunterrichts**. Ein möglicher Grund für die geringe Ausprägung dieses Zusammenhangs ist, dass Eltern mit einem hohen Bildungsniveau zwar dem Nachhilfeunterricht tendenziell offener gegenüber stehen, häufig aber auch in der Lage sind, ihre Kinder selbst zu unterstützen.

Der **Hauptgrund für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht ist erwartungsgemäß die Vorbereitung auf die Matura bzw. die universitätsspezifischen Aufnahmeprüfungen**; dieser wurde von 52 % der Studierenden angegeben. Folglich war Nachhilfeunterricht in den Fächern am häufigsten, in denen die Studierenden im Rahmen der Zulassungsprüfungen zu den einzelnen Universitäten und Fachbereichen geprüft wurden. An erster Stelle standen die Fremdsprachen (51 %), gefolgt von Geschichte (50 %). In einigem Abstand folgen Polnisch (18 %), Mathematik (15 %), Politikwissenschaft (11 %) und Physik (3 %) ⁴⁴. Weitere Gründe für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht waren die Überprüfung ihres Verständnisses der Materie (39 %) und das Füllen von Wissenslücken (25 %) ⁴⁵. 40 % der Studierenden gaben an, der reguläre Schulunterricht sei nicht umfassend genug und müsse deshalb durch Nachhilfe ergänzt werden. Interessant ist zudem das Ergebnis, dass nur sehr wenige Studierende die Wünsche der Eltern (gut 2 %) oder gesellschaftlichen Druck (fast 2 %) als Grund für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht nannten. Dies ist jedoch sicherlich auch darauf zurück zu führen, dass explizit nach Nachhilfeunterricht in der Oberstufe gefragt wurde.

Etwa zwei Drittel aller Nachhilfestunden fanden als Einzelunterricht statt. Gleichzeitig wurden jedoch gut 22 % der Stunden in Gruppen mit mehr als fünf Schüler/innen abgehalten. Die größeren Gruppen wurden meist mit dem Ziel gebildet, Skaleneffekte zu erzielen und damit die Kosten zu reduzieren. Ein weiterer Grund war die mangelnde Verfügbarkeit von Nachhilfelehrer/innen insbesondere in ländlichen Gegenden.

Die Hauptanbieter privaten Nachhilfeunterrichts in Polen sind ausgebildete Lehrer/innen, für die die erhöhte Nachfrage nach Nachhilfeunterricht eine willkommene und dringend notwendige

⁴⁴ Mehrfachnennungen waren möglich.

⁴⁵ Mehrfachnennungen waren möglich.

Möglichkeit darstellt, ihr extrem niedriges Gehalt aufzubessern. Auf diese Problematik wurde bereits hingewiesen (siehe Kapitel 5.3). In Polen ist es den Lehrern/innen zwar gesetzlich verboten, ihren eigenen Schüler/innen Nachhilfeunterricht zu geben. Allerdings finden häufig wechselseitige Empfehlungen statt. Tatsächlich hatten rund ein Drittel der befragten Studierenden Nachhilfeunterricht von einem/r Lehrer/in einer anderen Schule erhalten. Zu dieser Aussage im Widerspruch steht das Ergebnis der Studie von Murawska/Putkiewicz (2005), dass immerhin rund 10 % der befragten Studierenden angaben, Nachhilfeunterricht von ihrem/r Klassenlehrer/in erhalten zu haben. Weitere wichtige Akteur/innen am Nachhilfemarkt sind Professor/innen und Lehrbeauftragte an Hochschulen und Universitäten (31 %) und Studierende (21 %). Der hohe Anteil von Nachhilfeunterricht durch Universitätsdozent/innen birgt, wie in Kapitel 5.5 dargestellt, ein nicht unerhebliches Korruptionsrisiko in sich.

Neben dem „kompensatorischen“ Nachhilfeunterricht, der der Wiederholung des Unterrichtsstoffs und dem Ausgleich von Defiziten dient, werden in Polen auch zahlreiche Kurse zur speziellen Prüfungsvorbereitung angeboten, was eine Reaktion auf die hohe Bedeutung der Prüfungsergebnisse bei der Aufnahme in eine Universität ist. Anbieter/innen dieser Kurse sind in erster Linie die Universitäten selbst, aber vereinzelt auch Unternehmen oder Sekundarschulen. Knapp 40 % der befragten Studierenden gaben an, speziellen Nachhilfeunterricht zur Prüfungsvorbereitung genommen zu haben. Nach Angaben der Studierenden werden in diesen Kursen hauptsächlich die Prüfungsaufgaben der vorherigen Jahre der Universität ihrer Wahl durchgesprochen.

Murawska/Putkiewicz (2005) schätzen auf Basis der Ergebnisse einer telefonischen Umfrage unter Nachhilfelehrer/innen die durchschnittlichen Ausgaben für Nachhilfeunterricht über ein Schuljahr auf PLN 2.280 (ca. € 550). Ausgegangen wird dabei von zwei Stunden Nachhilfeunterricht pro Woche (diese Frequenz entspricht den Angaben von 50 % der befragten Studierenden) und einem durchschnittlichen Preis pro Stunde von PLN 30 (ca. € 7). Dieser Betrag entsprach 2004 etwa 12 % des Durchschnittsbruttoeinkommens im verarbeitenden Gewerbe. Die Tatsache, dass etwa jeder fünfte befragte Studierende angab, viermal pro Woche Nachhilfeunterricht zu nehmen, verdeutlicht, dass teils ein beträchtlicher Teil des Einkommens in Nachhilfeunterricht investiert wird.

Die Vorbereitungskurse sind meist von kürzerer Dauer als der klassische Nachhilfeunterricht und dauern durchschnittlich 90 Stunden. Murawska/Putkiewicz (2005) ermitteln auf dieser Basis Gesamtkosten von PLN 885 (ca. € 213). Die geringeren Kosten im Vergleich zum klassischen Nachhilfeunterricht resultieren neben der kürzeren Dauer auch aus der größeren Schülerzahl je Kurs. So gaben zwei von drei Studierenden an, Vorbereitungskurse mit mehr als 16 Schüler/innen besucht zu haben. Auch wenn dies auf den ersten Blick nachteilig erscheint, äußerte sich die überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden zufrieden mit dem Ergebnis. Allerdings ist hier wiederum zu beachten, dass die Angaben ausschließlich von Personen stammen, die alle Prüfungen bestanden haben und die Schüler/innen deshalb automatisch zufriedener sind.

Bislang hält sich die polnische Regierung aus dem Nachhilfesektor weitgehend heraus. Der Versuch, durch die Initiierung des Wettbewerbs „Schulen ohne Nachhilfeunterricht“ das Ausmaß der Inanspruchnahme privaten Nachhilfeunterrichts zu reduzieren, scheiterte. Insgesamt nahmen lediglich 0,5 % aller Schulen an dem Wettbewerb teil. Dabei handelte es sich zudem mehrheitlich um Schulen aus ländlichen Gebieten, wo privater Nachhilfeunterricht ohnehin weit weniger verbreitet ist als in den Städten.

Aus den Ausführungen in diesem Kapitel geht hervor, dass der **Nachhilfeunterricht seit der Wende insbesondere in der Sekundarstufe II eine deutlich größere Bedeutung hat als in Deutschland.** Hierfür wurden verschiedene Ursachen angeführt. In Bezug auf die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht durch unterschiedliche Schülergruppen konnten zumindest in Teilen dieselben Muster aufgezeigt werden wie in Deutschland.

5.6.4 Japan

In Asien hat Nachhilfeunterricht, wie bereits dargestellt, eine lange Tradition. In den 1980er und 1990er Jahren wuchs das Angebot stark an (vgl. Zeng 2002, zit. n. Bray 2005). Hierbei spielt insbesondere die in der asiatischen Kultur begründete hohe Wertschätzung des Lernens und der Anstrengung, die auch auf Basis der TIMS-Studie gezeigt werden konnte, eine große Rolle (vgl. Beaton et al. 2001, zit. n. Ireson 2004). Ein weiterer Grund für die Bedeutung des Nachhilfeunterrichts in Japan ist die **Relevanz des Schulabschlusses für die spätere berufliche Laufbahn.** Japanische Firmen halten Kontakt zu bestimmten Universitäten und arbeiten in gewisser Weise mit ihnen zusammen, indem sie Absolvent/innen in die Firma übernehmen. Ein/e japanische/r Student/in weiß in seiner/ihrer Studienzeit mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits, bei welchem Unternehmen er/sie nach der akademischen Ausbildung arbeiten wird. Die Schulabschlussnote entscheidet, an welcher Universität überhaupt eine Bewerbung möglich ist. Die hohe Selektivität des japanischen Bildungssystems und damit die Konkurrenz zwischen den Schüler/innen beginnt jedoch nicht erst am Ende der Sekundarstufe II. Vielmehr gibt es bereits vor dem Übertritt in die Sekundarstufe, manchmal auch schon vor Beginn der Grundschule, Aufnahmeprüfungen (vgl. Steinigk 2006). Die hohe Selektivität des Bildungssystems hat wiederum Auswirkungen auf den Unterricht im Regelschulsystem. So weist bspw. Kraus (1997) darauf hin, dass der Unterricht am Ende der Sekundarstufe I fast ausschließlich auf die Prüfungsvorbereitung abzielt und die individuelle Förderung oder die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt.

An dieser Stelle setzt das Nachhilfeangebot an. **In Japan findet Nachhilfeunterricht überwiegend in so genannten „jukus“ statt.** Das Angebot in diesen Einrichtungen ist sehr vielseitig und schließt neben „kompensatorischer“ Nachhilfe auch Ergänzungsangebote, wie bspw. eine Jugendphysikschule, ein. **Infolgedessen stellt Nachhilfeunterricht in Japan heutzutage de facto einen**

zentralen Bestandteil des Bildungssystems dar. Dassler (2005a, S. 7) schreibt dazu: „Die Schatzenbildung erst rundet auch hier das Bild von den eifrig bemühten und unentwegt strebsam lernenden japanischen Schülerinnen und Schülern ab“. Itō (1997, zit. n. Kraus 1997) bezeichnet die juku als „berechtigten Bestandteil des Bildungssystems“. Auch Harmisch (1994, S. 30) bezeichnet die Existenz der Nachhilfeschoolen in Japan als „notwendige Organisationen“, da sie dazu dienen, die mangelnde fähigkeitsbezogene Differenzierung des Unterrichts auszugleichen. Besonders begabte Schüler/innen erhalten hier zusätzliche Förderung, schwächeren Schüler/innen wird der Lehrplaninhalt nochmals erklärt. In den einzelnen Einrichtungen ist zudem eine erstaunliche Methodenvielfalt anzutreffen. Während die größte und bekannteste Nachhilfeorganisation, das Kumon Bildungsinstitut das „Lernen aus eigenem Antrieb“ (vgl. Website der Kumon Deutschland GmbH) propagiert und den Schüler/innen entsprechende Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden, bietet die Organisation „Nagase Brothers“ Nachhilfeunterricht über Internet und Videokonferenz an (vgl. Russel 1997). **Letztendlich wird den jukus auch ein nicht unerheblicher Anteil am wirtschaftlichen Boom des Landes zugeschrieben.**

Die **Größe der einzelnen jukus ist sehr unterschiedlich.** Während es viele sehr kleine Institute mit weniger als 30 Schüler/innen gibt, sind andere Einrichtungen sehr groß und ähnlich wie Großunternehmen organisiert. Dies geht sogar soweit, dass im Jahr 1997 bereits neun jukus an der Börse notiert waren (vgl. Russell 1997, zit. n. Bray 1999). Das Kumon Bildungsinstitut als wie erwähnt größte und bekannteste Nachhilfeeinrichtung macht über Franchising interessierte (angehende) Unternehmer/innen mit ihren innovativen Lernmethoden vertraut. Das Unternehmen ist mittlerweile weltweit bekannt und bediente 2005 bereits 3,7 Mio. Kund/innen weltweit und auch in Deutschland (vgl. Bray 1999, zu Kumon Deutschland siehe Kapitel 3.1.3).

Nicht nur, was die Größe angeht, sondern auch in Bezug auf die erhobenen Gebühren bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen jukus. **Die monatlichen Beiträge können zwischen € 25 und € 544 liegen.** Der Unterricht findet i. d. R. ein bis vier Mal pro Woche statt, dazu kommen Hausaufgaben (Steinigk 2006, S. 6).

Etwa ein Drittel aller Lehrkräfte in den jukus waren Studierende (Harnisch 1994). Obwohl die Arbeitsbedingungen im Nachhilfesektor im Gegensatz zur Schule bedeutend unsicherer sind, ist die Bezahlung nur unwesentlich höher. Mitte der 1990er Jahre lag bspw. das Einstiegsgehalt für eine/n Absolventen/in bei US\$ 24.000, verglichen mit US\$ 20.000 im staatlichen Schulsystem (vgl. Russell 1997). Viele juku-Lehrer/innen sind so beliebt, dass sie Wartelisten haben, und die Zahl der interessierten Schüler/innen die Anzahl der Plätze um das Zehnfache übersteigt. Mittlerweile gibt es sogar Aufnahmeprüfungen für die jukus, damit die große Nachfrage reguliert werden kann. Infolgedessen haben sich jukus gebildet, die sich auf die Vorbereitung auf diese Aufnahmeprüfungen spezialisiert haben (Harnisch 1996, zit. n. Bray 1999). Bisweilen laden die besonders beliebten Lehrkräfte, die so

genannten „idol tutors“ (Bray 1999, S. 5), auch zu regelrechten Massenveranstaltungen ein. Bei der Bewertung der Ergebnisse in diesem Abschnitt ist allerdings zu beachten, dass die zugrunde liegenden Studien schon recht alt sind.

Wie schon erwähnt, ist die Schulabschlussnote in Japan von immenser Bedeutung, weil sie über den Zugang zu einer guten Universität entscheidet. Deshalb gibt es zusätzlich zu den jukus die so genannten yôbiko, die sich auf das letzte Jahr vor dem Schulabschluss spezialisieren oder auch im Anschluss daran besucht werden können. Der Unterricht ist dort besonders intensiv und speziell auf die bevorstehenden Prüfungen fokussiert.

Zum Ausmaß der Inanspruchnahme von privatem Nachhilfeunterricht gibt es unterschiedliche Angaben, wobei diese Angaben durchweg auf eine starke Zunahme in den letzten Jahrzehnten hindeuten. Nach Angaben des Japanischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (1995, zit. n. Bray 1999) hat sich der Anteil der Schüler/innen, die eine juku besuchen, zwischen 1967 und 1993 fast verdoppelt. Im Jahr 1993 besuchten 24 % der Grundschüler/innen und 60 % der Sekundarschüler/innen eine juku. Das japanische Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie (1999, zit. n. Bray 2005) berichtet, dass 1997 33 % der Schüler/innen der Klassenstufe 5 Nachhilfeunterricht in jukus bekamen, 24 % nahmen an Correspondence Courses teil, 18 % bekamen zusätzliches Lernmaterial nach Hause geschickt und immerhin fast 6 % hatten eine/n private/n Nachhilfelehrer/in. In städtischen Gebieten erhielten nach dieser Untersuchung mehr als 90 % der Schüler/innen Nachhilfeunterricht, wobei die Quoten mit dem Alter zunehmen. Nach Steinigk nahmen 15 % der 7-Jährigen, 28 % der 10-Jährigen und 50 % der 13-Jährigen im Jahr 2002 Nachhilfeunterricht in einer juku in Anspruch. Diese Quote entspricht einer Steigerung um rund 25 % gegenüber 1976, bei den Jüngsten hat sich die Zahl seitdem sogar verdreifacht (vgl. Steinigk 2006, S. 6-7). Dassler (2005a) schließlich berichtet gar von einer Nachhilfequote von 80 %, wobei unklar ist, auf welche Altersgruppe er sich hierbei bezieht.

In Japan wurden zumindest Anfang der 1990er Jahre Jungen noch insgesamt häufiger zum Nachhilfeunterricht geschickt als Mädchen, da man sich davon eine höhere Rendite verspricht (vgl. Stevenson/Baker 1992). Zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in unterschiedlichen sozialen Schichten sind, soweit ersichtlich, keine verlässlichen Informationen verfügbar. Allerdings berichtet bspw. Benjamin (1997, zit. n. Bray 1999), dass die Beschaffung eines höheren Haushaltseinkommens zur Bezahlung von Nachhilfeunterricht in der noch sehr traditionellen Geschlechterauffassung Japans einer der wenigen akzeptablen Gründe für die Erwerbstätigkeit der Frau sei. Dies deutet darauf hin, dass auch Familien aus ärmeren Verhältnissen mit allen Mitteln versuchen, ihren Kindern den Zugang zu zusätzlichen Bildungsangeboten zu ermöglichen.

Die Einnahmen aus privatem Nachhilfeunterricht in Japan beliefen sich Mitte der 1990er Jahre auf umgerechnet knapp € 9,5 Mrd. Das Japanische Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und

Sport schätzte, dass 1996 72 % der privaten Ausgaben für Nachhilfe in der Sekundarstufe II auf Teilnahmegebühren entfielen, während der Rest für Schreibutensilien, Bücher etc. ausgegeben wurde. In der Sekundarstufe I belief sich der geschätzte Ausgabenanteil für Gebühren sogar auf 85 %. Aufgrund der hohen Bedeutung des Nachhilfeunterrichts geben japanische Eltern im Durchschnitt etwa 3 % ihres Jahreseinkommens dafür aus, in Deutschland sind es hingegen nur 0,4 % (vgl. Steinigk 2006).

Die Regierung hält sich bisher mit der Regulierung des Nachhilfemarkts – anders als bspw. in der Republik Korea (siehe Kapitel 5.6.5) – **sehr zurück**. So müssen die Jukus zwar registriert werden und Steuern zahlen, das reguliert jedoch das Ministerium für Wirtschaft, Handel und Industrie. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport beschäftigt sich lediglich mit der Kontrolle der (bspw. baulichen) Rahmenbedingungen, nicht aber mit der inhaltlichen Regulierung.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Nachhilfeunterricht in Japan in weit höherem Maße in Anspruch genommen wird als in Deutschland, aber auch den in meisten anderen Ländern. In der Tat wird er **mittlerweile als selbstverständliche Ergänzung zum Regelschulsystem** betrachtet, und zwar nicht nur von den Schüler/innen und deren Eltern, sondern auch von den Lehrkräften. Diese Tatsache ist insofern problematisch, als sich hieraus unerwünschte Rückwirkungen auf den regulären Unterricht ergeben könnten. Wenn die Lehrer/innen davon ausgehen können, dass die Mehrheit ihrer Schüler/innen Nachhilfe in Anspruch nimmt, besteht zunächst kein Anlass zu Verbesserungen des Schulunterrichts, etwa durch die Anwendung anderer Unterrichtsmethoden oder die stärkere Individualisierung des Unterrichts.

5.6.5 Republik Korea

Der Nachhilfeunterricht in Südkorea ist, ähnlich wie in Japan, „in jeder Bildungskarriere (...) fest etabliert“ (Dassler 2005a, S. 6). Auch die Organisation der Nachhilfe ähnelt der in Japan. So wird Nachhilfeunterricht auch in der Republik Korea in teils sehr großen Institutionen angeboten, die „**hawkon**“ genannt und in hohem Maße durch Wirtschaftsunternehmen unterstützt werden.

Im Rahmen von PISA 2000 zeigte sich, dass 64 % der 15-jährigen Schüler/innen private Nachhilfe erhielten (OECD 2001, zit. n. Ireson 2004). Laut einer Studie von Kim (2000) nahmen 1997 32 % der Grundschüler/innen, 56 % der Schüler/innen der Sekundarstufe I und 73 % derer der Sekundarstufe II Nachhilfeunterricht. Diese mit dem Alter zunehmenden Quoten belegen, dass auch hier die starke Selektivität des Bildungssystems, zumindest beim Übergang in angesehene private Hochschulen⁴⁶, eine zentrale Rolle spielt.

⁴⁶ In den unteren Bildungsstufen ist das koreanische Bildungssystem hingegen weit weniger selektiv (vgl. Dassler 2005a).

Die privaten Ausgaben für Nachhilfeunterricht sind teilweise noch höher als in Japan, wobei sich hier deutliche Differenzen zwischen den Gesellschaftsschichten zeigen. Laut einer Studie von Yi (2002, zit. n. Bray 2003) sind die Ausgaben für Nachhilfeunterricht bei den reichsten 10 % der Bevölkerung zwölf Mal so hoch wie bei den ärmsten 10 % der Bevölkerung. Laut Kim (2007b) geben Familien aus dem untersten Einkommensquartil knapp € 72 pro Monat für Nachhilfe aus, während es bei Familien aus dem höchsten Einkommensquartil bei fast € 611 sind. Dies zeigt laut Kim (2007b), dass sich zwar fast jede Familie irgendeine Art von Nachhilfeunterricht für ihr Kind leisten kann, dass jedoch mit einer höheren Investition die Hoffnung auf bessere Qualität und damit auch ein höheres Prestige einhergeht. Mit anderen Worten: Je mehr Geld eine Familie in die Nachhilfe investieren kann, desto angesehener ist sie in der Gesellschaft. Dieser Zusammenhang zwingt viele Eltern dazu, immer noch teureren Nachhilfeunterricht zu finanzieren, was in der Folge wiederum die Preise in die Höhe treibt. Die Ausgaben für privaten Nachhilfeunterricht beliefen sich in der Republik Korea im Jahr 1996 auf umgerechnet knapp € 17 Mrd., was etwa 150 % der staatlichen Bildungsausgaben entsprach (Asiaweek 1997, zit. n. Bray 1999). **Auch zeigt sich, dass in Korea weniger die leistungsschwachen als die ohnehin schon erfolgreichen Schüler/innen die meiste Förderung erhalten** (vgl. Kim 2007b).

Die Inanspruchnahme privater Nachhilfe in Korea nimmt bisweilen „groteske“ Dimensionen an. So stellt bspw. Kim (2000) fest, dass in manchen Gegenden nachmittags kaum Kinder auf der Straße zu sehen seien, da sie sich alle im Nachhilfeunterricht befänden. Infolge von Erschöpfung durch die zusätzliche Belastung sowie aufgrund der Tatsache, dass der Unterrichtsstoff häufig schon im Rahmen der Nachhilfe behandelt wurde, sind viele Kinder im regulären Schulunterricht unaufmerksam und ruhen sich dort gewissermaßen aus, um später für den Nachhilfeunterricht fit zu sein.

Angesichts dieser Entwicklungen stellt Dassler (2005a, S. 6) fest, **Nachhilfe sei „nicht nur eine Kompensation der normalen Bildungsverläufe der Schule, sie etabliert sich vielmehr selbst als eine unentbehrliche Instanz der schulischen Bildung: Vielfach setzt der Schulunterricht die in der Shadow Education erworbenen Kenntnisse voraus.** Wirtschaftsunternehmen gewinnen, indem sie die Etablierung der Shadow Education in Privatschulen fördern, erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung von Bildungschancen.“

Es ist offensichtlich, dass in der Republik Korea der Leistungs- sowie der finanzielle Druck durch Nachhilfe enorm ist. Die Regierung erkannte dieses Risiko schnell und fürchtete zudem das Korruptionsrisiko im Nachhilfesektor (vgl. Bray 2003). In der Folge **begann man von öffentlicher Seite schnell, die Ausbreitung des Nachhilfeunterrichts aktiv zu bekämpfen.** Bereits 1980 wurde ein erstes Verbot ausgesprochen, das sich sowohl auf bezahlten Nachhilfeunterricht durch die Lehrkräfte als auch auf kommerzielle Nachhilfeeinstitute bezog. Weiterhin wollte die Regierung Einzel- und Gruppennachhilfe in Privaträumen eindämmen. Das Verbot war jedoch faktisch nicht durchzusetzen, da

die Eltern im stark wettbewerbsgeprägten Umfeld Koreas weiterhin keine Kosten und Mühen scheuten, um das Bildungsniveau ihrer Kinder zu erhöhen. Infolgedessen wurde das Verbot bis Mitte der 1990er Jahre schrittweise wieder aufgehoben (vgl. Yang 2001, zit. n. Bray 2003).

Infolge der Aufhebung des Verbots erhöhte sich das Ausmaß des Nachhilfeunterrichts ab Mitte der 1990er sehr schnell. **So verdreifachten sich die Gesamtausgaben für kommerzielle Nachhilfe allein zwischen 1993 und 1995** (vgl. Yoon et al. 1997, zit. n. Bray 2003).

Im Jahr 1997 nahmen in der Hauptstadt Seoul fast 82 % der Grundschüler/innen, gut 65 % der Schüler/innen der Sekundarstufe I und fast 60 % jener der Sekundarstufe II Nachhilfeunterricht, in ländlichen Gebieten lagen die Quoten bei 54 %, 45 % bzw. 12 % (vgl. Bray 2003). Einige Nachhilfinstitute unterrichteten sogar Vorschulkinder.

Die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben für Nachhilfe wurden 1997 auf 12 % bis 16 % des Bruttoinlandsprodukts pro Kopf geschätzt, was in etwa dem drei- bis vierfachen Wert Japans entspricht (vgl. Kwak 1999, zit. n. Bray 2003). Angesichts des fast unüberschaubaren Ausmaßes von privatem Nachhilfeunterricht, kam 1997 wieder ein Verbot in die öffentliche Diskussion. 1998 kündigte die Regierung von Präsident Kim Dae-Jung an, bis 2001 schrittweise jede Form von Nachhilfeunterricht zu verbieten. Kritiker/innen lehnten dies jedoch kategorisch ab und argumentierten, die Regierung solle vielmehr dafür sorgen, dass Nachhilfeunterricht unnötig werde.

Tatsächlich war dieser erneute Verbotsversuch nicht erfolgreicher als der vorherige. Er endete mit einem Gerichtsurteil, in dem das Verbot als Verletzung der Menschenrechte eingestuft und somit für gesetzeswidrig erklärt wurde (vgl. Bray 2005).

Angesichts der gescheiterten Verbotsversuche änderte die Regierung ihre Taktik und versucht nun tatsächlich, das Problem an der Wurzel zu bekämpfen. **Mittlerweile sind die Schulen verpflichtet, zusätzlichen Förderunterricht anzubieten.** Gleichzeitig wurde versucht, dem Schulsystem seine bisherige Starre zu nehmen und verschiedene Lernformen in den Unterricht einfließen zu lassen. Vollerorts werden nun von staatlicher Seite kostenlose zusätzliche Bildungsleistungen bereitgestellt.

Außerdem befindet sich das koreanische Hochschulsystem derzeit in einer Reformphase. Ziel ist es, die Aufnahmeprüfungen zu überarbeiten. Sie sollen in Zukunft nur noch ein Indikator zur Auswahl der Studierenden sein. Die Universitäten sind aufgefordert, auch andere Kriterien bei der Auswahl zu berücksichtigen. Weiterhin versucht die Regierung, die Wirtschaftsunternehmen davon zu überzeugen, nicht nur die Absolventen/innen prestigereicher Universitäten einzustellen, sondern auch die Einstellung anderer Absolvent/innen zumindest zu erwägen. Dafür werden Anreize und Steuervorteile angeboten (vgl. Kim 2007a).

5.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde ein kurzer Überblick über die internationale Forschungslage zum Thema Nachhilfeunterricht bzw. dessen Stellenwert in einzelnen Ländern gegeben. Sowohl bei der Darstellung grundsätzlicher Eckpunkte als auch bei der vertiefenden Betrachtung der Nachhilfesituation in ausgewählten Ländern konnten sowohl Parallelitäten **als auch Unterschiede zur Situation in Deutschland** identifiziert werden.

Bei der Betrachtung zeigte sich, dass **organisierte Nachhilfe mittlerweile weltweit an Bedeutung gewinnt, wobei die Ursachen für diese Entwicklungen in unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen teils erheblich variieren**. Es ergeben sich Hinweise darauf, dass die Bedeutung der Nachhilfe in den einzelnen Ländern in erster Linie vom Grad der Leistungsorientierung in einer Kultur, der Selektivität des Bildungssystems, der Höhe der zu erwartenden Bildungsrenditen und dem Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen abhängig ist. Darüber hinaus kann auch eine als unzureichend empfundene Unterrichtsqualität zu einem verstärkten Interesse an Nachhilfeunterricht führen. **Dabei ist zu betonen, dass Nachhilfeunterricht heute zunehmend nicht mehr nur zur Kompensation von Defiziten, sondern auch zur individuellen Förderung von durchschnittlichen oder auch besonders begabten Schüler/innen genutzt wird. Diese Tendenz ist wiederum im asiatischen Raum besonders ausgeprägt.**

Kommerzieller Nachhilfeunterricht ist in den einzelnen Ländern bzw. Kulturkreisen teils sehr unterschiedlich organisiert. Wie aufgezeigt reicht das Angebotsspektrum von Einzelunterricht bis zu regelrechten Massenveranstaltungen. Auch der Hintergrund und die Qualifikation der Lehrkräfte im Nachhilfesektor sind teilweise sehr unterschiedlich. Umstritten ist international insbesondere privater Nachhilfeunterricht durch den/die Klassenlehrer/in. **Insgesamt ist festzustellen, dass der Nachhilfesektor ein weitaus vielfältigeres Angebot bereithält als das reguläre Schulsystem.**

In Bezug auf die Inanspruchnahme organisierter Nachhilfe durch unterschiedliche Gruppen von Schüler/innen zeigen sich zumindest innerhalb Europas ähnliche Muster. So zeigt sich durchweg ein positiver Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Hintergrundfaktoren und der Nachhilfenutzung, was die **Vermutung nahe legt, dass Nachhilfeunterricht soziale Disparitäten eher verstärkt als ausgleicht**. Zudem ist die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht aus nachvollziehbaren Gründen **in den Übergangsphasen in jeweils nach gelagerte Bildungsstufen besonders hoch**. Auch ist eine **Konzentration auf prüfungsrelevante (Haupt-) Fächer** erkennbar. Während in Europa Nachhilfeunterricht i. d. R. in der Sekundarstufe I verstärkt nachgefragt wird, ist die Nachfrage in Asien in der Sekundarstufe II noch größer.

In Bezug auf die **staatlichen Aktivitäten** am Nachhilfemarkt wurden im Rahmen dieser Betrachtung **vier mögliche Strategien** identifiziert, Ignorierung, Reglementierung, Bekämpfung und aktive

Förderung. Die jeweils angewandte Strategie orientiert sich dabei stark an länderspezifischen Gegebenheiten.

Bei der Betrachtung der wenigen verfügbaren Ergebnisse zu den Effekten kommerzieller Nachhilfe zeigt sich, dass das Thema bislang überwiegend in Bezug auf mögliche Notenverbesserungen ausgewertet wurde. Dabei wurden überwiegend positive Effekte des Nachhilfeunterrichts ermittelt. In der öffentlichen Diskussion werden jedoch noch eine Reihe möglicher weiterer (positiver wie negativer) Effekte benannt. **Positiv ist festzustellen, dass international zumindest vereinzelt methodisch anspruchsvolle, sorgfältig kontrollierte Studien vorliegen. Diese fehlen in Deutschland bislang weitgehend.**

Abschließend muss festgestellt werden, dass sich die Beschaffung internationaler Vergleichsdaten aufgrund uneinheitlicher Terminologie und Definitionen schwierig gestaltete. Zudem ist zu konstatieren, dass das Thema Nachhilfe auch international bisher nur selten umfassend und systematisch behandelt wurde. **Insbesondere scheinen längsschnittliche und länderübergreifende Untersuchungen in diesem Bereich weitgehend zu fehlen.**

6. Gesamtergebnis und abschließende Bewertung

6.1 Allgemeine Bewertung der Forschungslage

Betrachtet man die Forschungslage zum Thema Nachhilfe in Deutschland in ihrer Gesamtheit, so ist festzustellen, dass zwar auf eine recht breite Basis an Publikationen und empirischen Erhebungen insbesondere in Bezug auf den Nachhilfemarkt zurückgegriffen werden kann. Allerdings liegen **insgesamt trotzdem vergleichsweise wenig und insbesondere wenig aktuelle Forschungsergebnisse vor, die methodischen Anforderungen genügen können**. Außerdem handelt es sich bei den vorliegenden Publikationen i. d. R. um **Einzelergebnisse, die untereinander wenig oder gar nicht vergleichbar sind**. Dies liegt zum einen daran, dass in den vorliegenden Untersuchungen jeweils unterschiedliche Schulformen, Stichprobengrößen etc. betrachtet wurden. Weiterhin unterscheiden sich die Studien hinsichtlich des abgefragten Zeitraums der Nachhilfeinanspruchnahme. Schließlich ist die Höhe der Nachhilfenutzungsquote aber maßgeblich davon abhängig, ob nach derzeitiger, aktueller oder bisheriger (gesamter) Inanspruchnahme von Nachhilfe gefragt wird. In den Erhebungen ist auch kaum eindeutig definiert, was unter dem Begriff der Nachhilfe verstanden wird. So wird **nur selten explizit zwischen bezahlter, kommerzieller, privater und/oder familiärer Nachhilfe oder Hausaufgabenhilfe unterschieden**. Daher fließen in die jeweils dargelegten Quoten zum Teil unterschiedliche Formen der Nachhilfe ein.

Darüber hinaus ist die Datenlage auch hinsichtlich ihrer **mangelnden Aktualität**, des **vorwiegenden Querschnittcharakters** und/oder der **nicht-repräsentativen Datengrundlage** zu bemängeln. Die Studien sind vielfach entweder regional (z. B. Kramer/Werner 1998; Rudolph 2002) oder auf einen bestimmten Nachhilfeanbieter (z. B. Jürgens/Dieckmann 2007; Haag 2007) beschränkt. Schneider (2004) stellt diesbezüglich fest: „Ergebnisse, die auf Erhebungen an nur einer einzigen Schule oder in einer Stadt beruhen, können kaum verallgemeinert werden“. Einige größere Untersuchungen, wie bspw. die Shell-Jugendstudie oder die World Vision Kinderstudie, wurden zwar deutschlandweit und repräsentativ erhoben, ihnen sind aber insgesamt nur sehr wenige Informationen zum Thema Nachhilfe zu entnehmen.

Schneider (2006) kritisiert die wenige vorhandene aktuelle Forschung zum Teil auch methodisch: So bemängelt er die Untersuchung von Rudolph (2002) in Bezug auf das Fehlen einer Vergleichsgruppe. Die Repräsentativität der Erhebung von Kramer/Werner (1998) zweifelt er aufgrund der unkontrollierten Weitergabe von Fragebögen an, wurden diese doch – so Schneider (2004, S. 3) – „ohne jegliche Kontrolle über Schulelternvertretungen verteilt und von einigen Eltern sogar selbst kopiert und in Umlauf gebracht“, was nicht den Kriterien sozialwissenschaftlicher Methoden entspreche.

Angesichts dieser Datenlage ist bereits an dieser Stelle festzuhalten, dass eine **deutschlandweite Repräsentativuntersuchung zur Nachhilfe wünschenswert** wäre.

6.2 Befunde zur Nachhilfenachfrage

Obwohl die Datenlage in Bezug auf Vergleichbarkeit und Aktualität begrenzt ist, ist festzustellen, dass die **Ergebnisse**, zu denen die Einzelstudien insgesamt kommen, doch in weiten Teilen vergleichsweise ähnlich sind. Es existieren zwar Abweichungen zwischen den Angaben in den einzelnen Studien, die aus o. g. Bedingungen resultieren, die Ergebnisse **weisen jedoch weitgehend keine bedeutenden Divergenzen auf**.

Weitgehend übereinstimmende Ergebnisse, zumindest einschlägiger, repräsentativer Studien, finden sich insbesondere zum Umfang der Nachfrage in Deutschland: So kann davon ausgegangen werden, dass in etwa jede/r Achte bis Zehnte aktuell Nachhilfe in Anspruch nimmt; unter den Schüler/innen der Sekundarstufen I und II ist es vermutlich sogar fast jede/r Vierte. Außerdem kann konstatiert werden, dass jede/r dritte bis vierte Schüler/in insgesamt im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn Nachhilfe genommen hat.

Zur Dauer der Inanspruchnahme gibt es hingegen keine eindeutigen Ergebnisse. Tendenziell wird Nachhilfe aber offenbar **weniger sporadisch, sondern eher über einen Zeitraum von einem dreiviertel Jahr und mehr** in Anspruch genommen.

Auch die Ergebnisse hinsichtlich der typischen Nachhilfefächer stimmen in weiten Teilen überein. **Mathematik ist fast immer das häufigste Nachhilfefach, darauf folgen Englisch und Deutsch in unterschiedlicher Reihenfolge bzw. Bedeutung, insbesondere auch bei Jungen und Mädchen.**

In Bezug auf die Klassenstufe, die die Nachhilfesüher/innen besuchen, deutet sich an, dass die Klassen der Sekundarstufe I und dort insbesondere die Klassen 8 bis 10 schwerpunktmäßig betroffen sind. Einige Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Nachhilfenutzung von der fünften zur sechsten Klasse sprunghaft ansteige. Sowohl die **hohe Nachhilfenachfrage in den Klassen 8 bis 10**, als auch der Anstieg in der Klasse 6 sind durch angestrebte Abschlüsse bzw. Übergänge zu erklären. **In der Grundschule spielt kommerzielle Nachhilfe scheinbar nur eine untergeordnete Rolle.** In der Sekundarstufe II wird Nachhilfe zwar genutzt, jedoch deutlich seltener als in den Klassen davor. Das Gros der Nachhilfesüher/innen ist demnach zwischen 12 und 16 Jahren alt und damit im typischen Pubertätsalter.

Kaum empirisch belegte (und wenn, dann methodisch kritisch zu bewertende) **Ergebnisse liegen hinsichtlich der Ausgaben für Nachhilfe vor.** Auch in Bezug auf die Motive gibt es eine Vielzahl von Einzelergebnissen, die zwar wiederum in eine ähnliche Richtung weisen, das Thema

jedoch sehr unterschiedlich und wenig vergleichbar beschreiben. Das wichtigste Motiv scheint jedoch erwartungsgemäß die Verbesserung der Noten (sowohl von schwächeren als auch von stärkeren Schüler/innen) zu sein. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die hohe Zahl der Schüler/innen, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, auch ein gewisses Misstrauen der Eltern gegenüber dem regulären Schulsystem ausdrückt.

In Bezug auf die Bedeutung des sozioökonomischen Hintergrunds für die Nachhilfenutzung weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die **Nachfrage positiv mit dem Einkommen korreliert**. So lässt sich auf Grundlage der SOEP-Datensätze 2000 – 2003 ermitteln, dass 62 % der Nachhilfeschüler/innen in Haushalten der oberen beiden Einkommensquartile leben. Es gibt aber zumindest regional begrenzt auch andere Hinweise, die eher in Richtung einkommensunabhängiger Nutzung weisen (vgl. bspw. Abele/Liebau 1998).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem **Bildungshintergrund der Eltern und der Nachhilfenutzung liegen heterogene Befunde** vor. Während Schneider (2004) zumindest für Westdeutschland einen positiven Zusammenhang identifizieren kann, d. h. Kinder von Eltern mit höherem Schulabschluss häufiger Nachhilfe nehmen, kommen Abele/Liebau (1998) zum gegenteiligen Ergebnis. Interessant ist zudem der Befund, dass **für Ost- bzw. Westdeutschland gegenteilige Tendenzen** ermittelt wurden (Schneider 2004): Im Osten nehmen Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund häufiger Nachhilfe, im Westen sind es, wie erwähnt, eher die Kinder aus Familien mit höherem Bildungshintergrund.

Ein Zusammenhang zwischen Nachhilfenutzung und Kinderzahl lässt sich folgendermaßen beschreiben: **Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder Nachhilfe erhalten, sinkt ab einer Zahl von mehr als 2 Geschwistern sprunghaft**. In Familien mit einem bis drei Kindern, liegen die Quoten laut SOEP 2000 – 2003 in etwa gleich hoch. Zwar gibt es auch gegenteilige Befunde, diese sind allerdings aufgrund verschiedener (v. a. regionaler) Einschränkungen nicht repräsentativ.

6.3 Befunde zum Nachhilfeangebot

Betrachtet man die Forschungslage zum Nachhilfeangebot in Deutschland, so ist zunächst zu konstatieren, dass mittlerweile eine nahezu **unüberschaubare Anzahl kleinerer und größerer Anbieter** dort aktiv sind, wobei eine zunehmende Verbreitung der großen Franchising-Unternehmen zu beobachten ist. Angesichts dieser **Intransparenz** ist es wenig verwunderlich, dass die Schätzungen über die Anzahl der verschiedenen Anbieter bzw. deren Filialen divergieren. Geschätzt wird, dass es **deutschlandweit etwa 300 Anbieter mit insgesamt rund 3.000 Filialen** gibt. Konkrete Angaben zur Zahl der Filialen gibt es offenbar nur für die beiden **größten Anbieter Schülerhilfe und Studienkreis**. Beide Unternehmen haben in Deutschland und europäischen Nachbarländern jeweils rund 1.000 Zweigstellen.

In Bezug auf den Gesamtumsatz am Nachhilfemarkt herrscht in der Literatur insofern Einigkeit, als das am Nachhilfemarkt jährlich umgesetzte Finanzvolumen mittlerweile durchgängig auf **€ 0,95 bis 1,2 Mrd. pro Jahr** geschätzt wird. Unseres Erachtens unrealistische Schätzungen gehen – allerdings auf ungenannter Datenbasis – gar von einem Volumen von bis zu € 3 Mrd. aus. Allein auf die Schülerhilfe und den Studienkreis sollen dabei zusammen rund € 150 Mio. jährlich entfallen. Zu den Kosten einer einzelnen Nachhilfestunde gibt es wiederum sehr unterschiedliche Angaben, insbesondere in Bezug auf die kleineren Nachhilfeanbieter. Die Kosten je Unterrichtseinheit variieren i. d. R. in Abhängigkeit vom Nachhilfefach und der Klassenstufe.

Auffällig ist, dass praktisch **keine verlässlichen Informationen zur Qualifikation der bei den einzelnen Nachhilfeanbietern beschäftigten Lehrkräfte** vorliegen. Die Anbieter werben zwar i. d. R. auf ihrer jeweiligen Website mit der hohen Professionalität ihres Personals, Angaben zu deren tatsächlicher Qualifikation werden jedoch nicht gemacht. Auch die mittlerweile zumindest von den großen Anbietern in die Wege geleiteten Zertifizierungsmaßnahmen, bspw. nach ISO 9001, versprechen hier nur wenig Aufklärung, da bislang noch kein einheitliches Zertifizierungsverfahren für alle Anbieter besteht.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die **Datenlage in Bezug auf das Nachhilfeangebot insgesamt sehr lückenhaft** erscheint. In zukünftigen Forschungsarbeiten erscheint insbesondere eine **genauere Betrachtung der Qualifikationen der Lehrkräfte im Nachhilfesektor** angezeigt. Verlässliche Angaben zum Profil der Nachhilfelehrerschaft könnten erheblich zur Erhöhung der Transparenz des Nachhilfesektors für Schüler/innen und deren Eltern beitragen.

6.4 Befunde zur Wirksamkeit von Nachhilfe

Die vorliegenden Forschungsarbeiten zur Nachhilfe widmen sich dem Themenkomplex **überwiegend in der Breite und behandelt die pädagogischen Wirkungen des Nachhilfeunterrichts als einen Aspekt mit.**

In den vorliegenden Forschungsarbeiten zu den Wirkungen von Nachhilfe **werden die Effekte weitgehend anhand der Einschätzungen von Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und Nachhilfelehrer/innen in unterschiedlichen Konstellationen ermittelt.** Die Ergebnisse dieser Studien beruhen also größtenteils auf Aussagen und Einschätzungen zu den Wirkungen von Nachhilfe aus verschiedenen Perspektiven. Sie **stellen jedoch weniger die tatsächliche Kompetenzentwicklung anhand von formalen Erhebungsinstrumenten fest**, wie es zur Gewinnung verlässlicher Erkenntnisse erforderlich wäre. Geht man jedoch davon aus, dass die Einschätzungen der betroffenen Personen, bspw. der Schüler/innen selbst oder ihrer Eltern, zumindest gewisse Rückschlüsse auf die Wirkungen von Nachhilfe zulassen bzw. nimmt man die tatsächliche Entwicklung von Schulnoten – nach Aussage der Schüler/innen bzw. der Eltern – im Zeitraum der Nachhilfe als Erfolgskriterium, so

weisen die vorliegenden Studien auf positive Veränderungen auf verschiedenen Ebenen hin. Da allerdings die Studien alle nicht repräsentativ und miteinander auch nur eingeschränkt vergleichbar sind, **kann hier höchstens von Hinweisen auf positive Wirkungen gesprochen werden, die einer dezidierteren Erforschung bedürften.**

Der Begriff der Wirkungen wird in den einzelnen Untersuchungen zudem häufig unterschiedlich breit definiert. So werden bspw. vielfach Aussagen (von Schüler/innen oder von Eltern) zu der Entwicklung der Noten gemacht, bisweilen werden jedoch auch Aspekte der affektiv-motivationalen Entwicklung der Nachhilfesüher/innen untersucht oder auch der Wirkungen des Nachhilfeunterrichts auf die häusliche Situation.⁴⁷ **Teilweise wird jedoch nicht ganz deutlich, woran Wirksamkeit jeweils gemessen wird.**

Weiterhin wird der Begriff der Nachhilfe in den unterschiedlichen Studien unterschiedlich bzw. unterschiedlich präzise abgegrenzt. Nicht alle Untersuchungen gehen bspw. von einer vorab festzulegenden klaren Trennung zwischen häuslichen Unterstützungsleistungen, bspw. durch Eltern oder Verwandte, und der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe aus, was in der Auswertung zu Verwerfungen führen kann.

Ein weiteres Defizit der Nachhilfewirkungsforschung ist, dass die meisten Untersuchungen nur auf **kleinen, meist lokal oder regional begrenzten Stichproben** basieren oder **nur bestimmte Schulformen** in den Blick nehmen (siehe Kapitel 4.3). Auch methodisch sind die Untersuchungen sehr unterschiedlich dokumentiert, was die Einschätzung ihrer Validität ebenfalls erschwert. Hinzu kommt, dass die meisten der vorliegenden **Untersuchungen schon recht alt** sind und die größeren aktuellen **Untersuchungen im Auftrag der beiden marktführenden Unternehmen** (Schülerhilfe bzw. Studienkreis) entstanden sind. Zur diesbezüglichen Studie von Haag (2007) sind zudem bisher nur erste Ergebnisse veröffentlicht worden.

Resümiert werden kann also, dass die **Forschungslage insgesamt sehr unbefriedigend** ist. Es fehlt an Untersuchungen, die sich dezidiert mit den pädagogischen Effekten von Nachhilfeunterricht beschäftigen und diese auch mit den entsprechenden Instrumenten und methodischen Verfahren messen. Die **Vergleichbarkeit der vorliegenden Studien** ist also – über die genannten problematischen Aspekte hinaus – **eingeschränkt.**

Die vorliegenden Studien geben Hinweise darauf, dass Nachhilfeunterricht durchaus positive Effekte haben könnte – und zwar weitgehend unabhängig von der Qualifikation der Nachhilfelehrer/innen – und dass hier entsprechende Forschungsarbeiten, die sowohl inhaltliche als auch methodische Lücken schließen helfen, erforderlich sind. Die bisher vorliegenden Untersuchungen könnten eine

⁴⁷ Bei Jürgens/Dieckmann werden die vorherigen Aspekte ebenfalls behandelt.

Grundlage für die Bildung von Hypothesen zu den Wirkungen des Nachhilfeunterrichts bilden, die anhand einer repräsentativ angelegten Studie geprüft werden können. **Inhaltlich wären insbesondere folgende Aspekte zu fokussieren: die Nachhaltigkeit von Nachhilfe, das Passungsverhältnis zwischen den Voraussetzungen, die die Schüler/innen mitbringen und dem Nachhilfekzept bzw. der -methodik, die über die Entwicklung der Noten im Nachhilfefach hinausgehenden Aspekte wie die affektiv-motivationale Entwicklung der Schüler/innen oder die Frage, inwieweit die innerhalb des Nachhilfeunterrichts verfolgten Ziele auch die Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken der Schüler/innen betreffen.**

Zur Erforschung der tatsächlichen Wirkungen von wären Studien erforderlich, die mit Vorher-Nachher-Vergleichen bei den Nachhilfeschüler/innen bzw. mit Kontrollgruppen arbeiten. Weiterhin wäre es in solchen Designs auch erforderlich, mehrdimensionale Zusammenhänge über die Kontrolle für wichtige Hintergrundvariablen zu entschlüsseln. **Zur Erforschung der längerfristigen Effekte des Nachhilfeunterrichts wären zudem repräsentative Längsschnittstudien erforderlich.**

6.5 Internationale Befunde zur Nachhilfe

Im Rahmen dieser Studie wurde die internationale Befundlage zum Thema Nachhilfe unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Einerseits wurde die Datenlage in Bezug auf die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen am Markt untersucht, andererseits wurden Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Nachhilfe analysiert. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich hierbei, den Absprachen mit dem Auftraggeber entsprechend, um eine **exemplarische Darstellung** handelt, die **keinen Anspruch auf Vollständigkeit** erhebt.

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Recherche und Auswertung entsprechender Informationen insgesamt aufwändig gestaltete. Die für den deutschen Raum dargestellten Probleme der mangelnden Vergleichbarkeit der einzelnen Studien werden international noch durch die **uneinheitliche Terminologie** verstärkt. Vereinzelt liegen jedoch Überblicksstudien vor, die vergleichende Analysen zulassen.

Nachhilfe hat in unterschiedlichen Gesellschaften bzw. Kulturkreisen eine unterschiedlich starke Bedeutung und Tradition, was wiederum Rückwirkungen auf den Umfang hat, in dem sich die Forschung bisher mit dem Thema auseinandergesetzt hat. **Aufgrund der hohen Bedeutung der Nachhilfe im asiatischen Raum wurde der Nachhilfesektor dort wesentlich häufiger und umfassender untersucht als in Europa.**

Auf Basis der vorliegenden Studien lassen sich einige **international zu beobachtende Trends** identifizieren. So besteht heutzutage in der Forschung offenbar weitgehend Einigkeit darüber, dass **Nachhilfeunterricht weltweit an Bedeutung gewinnt** und infolgedessen auch der Markt wächst.

Der Anteil der Schüler/innen, die tatsächlich Nachhilfe in Anspruch nehmen, ist jedoch in den einzelnen Ländern nach wie vor sehr unterschiedlich. Auch international fällt auf, dass insbesondere die **Kosten für Nachhilfe sowie die Qualifikation der Lehrkräfte im Nachhilfesektor bislang offenbar vergleichsweise selten systematisch untersucht** wurden.

In Bezug auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe durch unterschiedliche Gruppen von Schüler/innen zeigen sich zumindest **innerhalb Europas ähnliche Muster**, die über die verschiedenen Studien hinweg bestätigt werden. So zeigt sich fast durchweg ein **positiver Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Hintergrundfaktoren und der Nachhilfenutzung**, was die Vermutung nahe legt, dass Nachhilfeunterricht soziale Disparitäten eher verstärkt als ausgleicht. Zudem ist die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht aus nachvollziehbaren Gründen in **den Übergangphasen in jeweils nach gelagerte Bildungsstufen besonders hoch** und eine Konzentration **auf prüfungsrelevante (Haupt-) Fächer** erkennbar. Während in Europa Nachhilfeunterricht i. d. R. in der Sekundarstufe I verstärkt nachgefragt wird, ist die Nachfrage in Asien in der Sekundarstufe II noch größer.

Bei der Betrachtung der wenigen verfügbaren Ergebnisse zu den **Effekten kommerzieller Nachhilfe** zeigt sich, dass das Thema auch im internationalen Kontext **bislang überwiegend in Bezug auf mögliche Notenverbesserungen ausgewertet** wurde. Dabei wurden überwiegend positive Effekte des Nachhilfeunterrichts ermittelt. In der öffentlichen Diskussion werden jedoch noch eine Reihe möglicher weiterer (positiver wie negativer) Effekte benannt. **Positiv ist festzustellen, dass international zumindest vereinzelt methodisch anspruchsvolle, sorgfältig kontrollierte Studien vorliegen. Diese fehlen in Deutschland bislang fast vollständig.** Insofern könnten sich zukünftige Forschungsprojekte in Deutschland zumindest in Teilen an diesen internationalen Studien orientieren.

7. Vorhandene Daten zum Thema Nachhilfe in nationalen und internationalen Untersuchungen/Schulleistungsstudien

In diesem Kapitel werden aktuelle Datenbestände, die eine Untersuchung des Themas Nachhilfe zulassen, dargestellt. Berücksichtigt wurden zum einen auch in Deutschland durchgeführte Schulleistungsstudien, zum anderen jene in der Datenbank des Zentralarchivs für Empirische Sozialforschung (ZA) gelisteten Befragungen, die auf einer systematischen Stichprobenauswahl beruhen und seit dem Jahr 2000 erhoben wurden. Auch das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) wurde aufgenommen.⁴⁸

Kapitel 7 teilt sich in vier Abschnitte. In den ersten drei Abschnitten werden die Datenbestände gegliedert, nach der der Erhebung zugrunde liegenden Grundgesamtheit, dargestellt werden. Im Einzelnen werden in Abschnitt 7.1 die internationalen Schulleistungsstudien „Programme for International Student Assessment“ (PISA) sowie „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS)/ (IGLU) referiert, in Abschnitt 7.2 die deutschlandweiten Erhebungen „Sozio-ökonomisches Panel“ (SOEP) sowie die 14. und 15. Shell Jugendstudie (Jugend 2002 und 2006) und die 1. World Vision Kinderstudie (Kinder 2007). Daran schließen sich in Abschnitt 7.3 die in einzelnen Bundesländern als Vollerhebung durchgeführten Studien „Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung“ (LAU), „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) sowie die „Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext“ (Markus) an. Ein kurzes Fazit findet sich im Abschnitt 7.4.

Im Rahmen der wesentlichen Veröffentlichungen zu den einzelnen Erhebungen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; PISA-Konsortium Deutschland 2004; PISA-Konsortium Deutschland 2005; PISA-Konsortium Deutschland 2006; Bos/Lankes/Prenzel 2005; Deutsche Shell 2002; Shell Deutschland Holding 2006; World Vision Deutschland e. V. 2007; Lehmann et al. 2002; Bos et al. 2006; Helmke/Jäger 2002) wird zumeist bivariat durch Kreuztabellierung bzw. lediglich deskriptiv auf Nachhilfe eingegangen. Vertiefende Studien auf Basis der im Folgenden dargestellten Erhebungen zu Nachhilfe sind mit Ausnahme von Schneider (2004, 2006) für das SOEP und Hollenbach/Meier (2004) für PISA 2000 nicht bekannt (siehe Anhang).

⁴⁸ Die Erhebung „Trends in international Mathematics- and Science Study“ (TIMSS) ist in dieser Übersicht nicht enthalten, da dem FiBS aufgrund urheberrechtlicher Bedenken keine deutschen Fragebögen ausgehändigt wurden. Die nationalen Fragebögen können von der internationalen Vorlage allerdings abweichen.

7.1 Internationale Daten

7.1.1 Programme for International Student Assessment (PISA)

Das international vergleichend angelegte Programm „Programme for International Student Assessment“ (PISA) führt im Dreijahreszyklus unter 15-Jährigen i. S. v. in entsprechendem Kalenderjahr geborenen Schüler/innen Tests und Befragungen durch. Deutschland war in den Jahren 2000, 2003 und 2006 an den Erhebungen beteiligt. Für internationale Vergleiche stehen für das Jahr 2000 Daten aus 32, für 2003 aus 41 und für 2006 aus 57 Staaten zur Verfügung.

Schwerpunkt der Befragungen ist die Messung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Jugendlichen. Der Fokus dieser Messung lag bei PISA 2000 auf der Landessprache, 2003 auf der Mathematik und in PISA 2006 auf den Naturwissenschaften. Die Kompetenzmessungen werden durch Schüler- und Schulleiterfragebögen ergänzt. Auf nationaler Ebene wurden bis 2006 zum Teil zusätzliche Elternfragebögen ausgegeben. Inwieweit sich diese Daten auch für internationale Vergleiche eignen und zur Verfügung stehen, ist noch zu prüfen. Um internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten wurde 2006 ein optionaler internationaler Elternfragebogen erstellt, der neben Deutschland in 14 Ländern zur Anwendung kam. Auch der optionale internationale Schülerfragebogen zur Vertrautheit mit Informationstechnologien wurde in Deutschland durchgeführt. Die Nutzung von Nachhilfe wurde mittels der Schülerfragebögen erhoben. Dabei wurde das Instrument zwischen 2000, 2003 und 2006 modifiziert. 2000 bezog sich die Frage nach Nachhilfe auf die letzten drei Jahre vor der Befragung. Nachhilfe wurde getrennt für Deutsch, dem Schwerpunktfach der ersten Messung, und alle übrigen Fächer (Restgruppe) und anhand der Häufigkeit der Nutzung („nie“, „gelegentlich“, „regelmäßig“) erhoben. Auch wird zwischen Nachhilfeschoolen und privaten Nachhilfestunden unterschieden. 2003 wurde insbesondere die ordinale Intensitäts- bzw. Häufigkeitsmessung („nie“, „gelegentlich“, „regelmäßig“) auf eine metrische Erfassung mit Stunden pro Woche umgestellt. Erneut wurde Nachhilfe getrennt für das Schwerpunktfach der Untersuchung (2003: Mathematik) und die übrigen schulischen Fächer erfasst. Der Bezug auf die letzten drei Jahre wurde fallen gelassen. Auch 2006 findet, differenziert nach Naturwissenschaften, Mathematik, Deutsch und übrigen Fächern, eine Erhebung der für Zusatzunterricht aufgewendeten Zeit statt. Zusatzunterricht ist in einer zweiten, allerdings nicht mehr nach Fächern differenzierten Frage, genauer bestimmt. Unterschieden wird insbesondere anhand der den Unterricht durchführenden Person (Lehrer bzw. kein Lehrer) sowie der Gruppengröße.⁴⁹ Anhand

⁴⁹ Die deutsche PISA 2006-Bericht (PISA-Konsortium Deutschland 2008) nimmt keine explizite Auswertung für Nachhilfe vor. Es wird lediglich der Zeitaufwand für Zusatzunterricht insgesamt in den „Fächern“ Naturwissenschaften und Mathematik international vergleichend dargestellt. Es zeigt sich, dass Mathematik beim Zusatzunterricht wie auch beim Schulunterricht ein höherer Stellenwert zukommt (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008: 150ff.).

des internationalen Elternfragebogens werden annäherungsweise die Bildungskosten (exkl. Lernmaterialien), allerdings nicht differenziert nach einzelnen Positionen ermittelt.

Generell ließe sich Nachhilfe anhand von PISA als abhängige wie auch als unabhängige Variable in Kausalmodellen untersuchen. Da die Frage zu Nachhilfe nach dem Fach, das den Schwerpunkt der Kompetenzmessung darstellt, und übrigen Fächern differenziert, ist insbesondere eine Testung der Effekte von Nachhilfe auf Schulleistung bzw. Kompetenz wünschenswert. Für derartige Modelle, die Nachhilfe als unabhängige Variable betrachten, wie auch für die Erklärung der Nachhilfenutzung selbst (Nachhilfe als abhängige Variable) stehen eine Vielzahl von Kontroll- bzw. erklärenden Variablen zur Verfügung.⁵⁰ Im Rahmen von PISA ist insbesondere auf die im Zusammenhang mit der Kompetenzmessung erhobenen Merkmale wie u. a. kognitive Grundfähigkeiten, Problemlösungskompetenzen oder auch emotionale Aspekte zur Kontrolle bestimmter Kompetenzmessungen hinzuweisen. Im Folgenden werden nicht die im Rahmen der Kompetenzmessungen erhobenen Merkmale, sondern die über den Schüler-, Eltern- und Schulleiterfragebogen erhobenen Kontextvariablen überblicksartig dargestellt. Internationale Vergleichbarkeit wird dabei insbesondere durch die Verwendung getesteter Skalen, Indizes oder latente Konstrukte erreicht (vgl. Kunter et al. 2000). Der Schulverlauf des/der Schülers/Schülerin ist retrospektiv über den Eltern- und Schülerfragebogen u. a. mit den Merkmalen Einschulung, Rückstellung, Grundschulempfehlung, Schulwechsel erfasst. Haushalts- und Familienstrukturen sowie sozioökonomischer und familiärer Hintergrund wie beruflichen Stellung, Schul- und Berufsbildung sowie Herkunftsland der Eltern, im Haushalt gesprochene Sprache, Ausstattungsmerkmale des Haushalts, durch die Eltern geleistete schulische Unterstützung, aber auch Informationen zu Freizeitverhalten und Sozialkontakten der Schüler/innen liegen vor. Die Angaben zur Schule, insbesondere die Schulart und die Finanzierung der Schule, werden durch Bewertungen der Schule durch die Jugendlichen sowie die Eltern, Messungen zum Schulklima, der Klassengröße, den erhaltenen Unterrichtsstunden, schulischen Unterstützungsleistungen und dem Schüler-Lehrerverhältnis ergänzt.

Das maßgebliche Problem der kontrollierten Effektschätzung von Nachhilfe auf die Schulleistung bzw. Kompetenz ist im Fehlen eines zweiten, hier vor der Aufnahme der Nachhilfe gelegenen Messzeitpunkts zu sehen. Dies gilt für direkte wie auch für indirekte mittels Pfadmodellen⁵¹ zu ermittelnden Effekte. Auch wenn für eine Vielzahl von in einem derartigen Modell verwendeten Variablen fehlende zeitliche Varianz angenommen werden könnte, ist das Fehlen eines zweiten Messzeitpunkts

⁵⁰ Der internationale PISA 2006-Bericht (OECD 2007) weist bereits erste Ansätze einer Zusammenhangstestung von Nachhilfe auf Schulleistung auf. Auch aufgrund der noch darzustellenden Problematik der fehlenden Vorher-Nachher Messung bleiben die Ergebnisse der Testung im Bericht uninterpretiert (vgl. OECD 2007, S. 264ff.).

⁵¹ Pfadmodelle erlauben eine differenzierte simultane Schätzung von direkten und indirekten Effekten. Ein kleines Beispiel soll dies verdeutlichen: Nachhilfe könnte sich bspw. direkt auf bessere Kompetenzpunkte auswirken und gleichzeitig aufgrund der Freizeitbelastung negativ auf das Schulklima des/der Schülers/in wirken. Schulklima wiederum wirkt sich ebenfalls auf den Bildungserfolg aus. Von dem positiven direkten Effekt müsste daher der negative indirekte Effekt über Schulklima subtrahiert werden.

der abhängigen Variable (der Leistungs- und Kompetenzmessung) problematisch. Zu klären wäre, inwieweit die Informationen zum Schulverlauf hier als Leistungsmessung denkbar wären und somit die Effekte der Nachhilfe isolieren können.

In Ergänzung der internationalen Vergleichsstudie PISA wurde zum einen in allen Wellen (2000, 2003, 2006), zum Zwecke eines repräsentativen Bundesländervergleichs, eine erweiterte nationale Stichprobe gezogen (PISA E), zum anderen wurde 2003 mit PISA-I-Plus für eine Teilgruppe ein längsschnittlicher Ansatz gewählt. Die Schülergruppe PISA I-Plus wurde ein Jahr nach der ursprünglichen PISA 2003-Erhebung erneut getestet und befragt. Die Schülerfragebögen orientierten sich dabei an den internationalen Schülerfragebögen von PISA 2003 (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2006, S. 17f.). Unter der Voraussetzung einer erneuten Erfassung von Nachhilfe ließen sich hier Leistungseffekte von Nachhilfeunterricht schätzen.

In den nationalen Stichproben (PISA E) wurde sowohl die Test- als auch die Fragebögen im Vergleich zur internationalen Stichprobe erweitert. So liegen für die nationale Stichprobe auch die Schulnoten des vergangenen Schuljahres vor. Auch wird Sitzen bleiben direkt abgefragt. Diese Daten könnten annäherungsweise als Kontrollvariablen für das genannte Problem dienen. Die nationale Stichprobe bietet mit der Erfassung, inwieweit die Schüler/innen selber Nachhilfeunterricht geben, eine interessante Perspektivveränderung.

Die spezifische Stärke der durch PISA vorliegenden Datenbestände ist in der Möglichkeit, internationale Vergleichsanalysen durchzuführen, zu sehen. Aufgrund der genannten Probleme der Vorher-Nachher-Messung bieten sich hier insbesondere Modelle an, die die Nutzung von Nachhilfe als zu erklärendes Merkmal betrachten. Die interessierenden Länder können dabei einerseits in ein gemeinsames Modell aufgenommen werden. Neben länderspezifischen Niveauunterschieden können dabei mittels Interaktionseffekten länderspezifische Zusammenhänge unabhängiger Merkmale und der Nachhilfenutzung ermittelt werden. Auch statistische Vergleiche separat geschätzter Ländermodelle sind in diesem Zusammenhang zu prüfen.

Da PISA bereits in drei Wellen vorliegt, können, wenn auch nur querschnittlich und unter Einschränkung des sich veränderten Erhebungsinstruments, zeitliche Entwicklung in und zwischen den teilnehmenden Staaten erfasst werden.

Bei PISA handelt es sich um eine disproportional nach Bundesland sowie eingeschränkt nach Schulart, Schulgröße, Hintergrund des/der Schülers/in geschichtete Stichprobe. Die Internationalen Stichproben PISA-I stellen dabei stets Subsamples der Erweiterungsstichprobe PISA-E dar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 512; Deutsches PISA-Konsortium 2002, S. 21; PISA-Konsortium Deutschland 2005 S. 386; PISA-Konsortium Deutschland 2007 S. 43). Die deutschen Stichproben des dem FiBS vorliegenden internationalen Datensatzes hatte 2000 eine Umfang von ca. 5.000 Schü-

ler/innen, 2003 bei ca. 5.500 und 2006 ungefähr 4.900 Schüler/innen. 2006 nahm Deutschland zusätzlich an der internationalen Option der klassenbasierten Testung mit 8.500 Schüler/innen teil.

7.1.2 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

Das international vergleichend angelegte Programm Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) bzw. Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) führt im Fünfjahreszyklus unter Grundschülern/innen der 4. Klasse Tests und Befragungen durch. Deutschland hat sich 2001 und 2006 an den Erhebungen beteiligt. 2001 nahmen 36 Staaten bzw. in Bildungsfragen weitgehend autonomen Regionen und 2006 45 Staaten bzw. in Bildungsfragen weitgehend autonomen Regionen an der Untersuchung teil. Von 29 Staaten liegen Daten zu beiden Untersuchungen vor.

Schwerpunkt der Untersuchung ist die Erfassung des Leseverständnisses. In Deutschland wurden ergänzend zu den IGLU Untersuchungen Erweiterungsstudien durchgeführt. Dabei wurden zum einen wichtige schulische, schulorganisatorische sowie unterrichtliche Merkmale erhoben und zum anderen 2001 die Fähigkeiten der Grundschüler/innen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften unter anderem nach TIMSS-Testinstrumenten ermittelt, um trotz Nichtteilnahme der Viertklässler/innen an TIMSS 1995 eine gewisse internationale Vergleichbarkeit nachträglich zu erreichen. Ergänzend zu den Tests wurde eine Schüler-, Lehrer-, und in nationaler Abgrenzung zusätzlich eine Eltern- und Schulleiterbefragung durchgeführt. Nachhilfeunterricht ist für die Fächer Mathematik und Deutsch ansatzweise nach Stunden pro Woche differenziert („gar nicht“, „etwa eine Stunde“, „etwa zwei Stunden“, „mehr als zwei Stunden“) erfasst.⁵² Standarddemographische Angaben zu den Schülern/innen inkl. der Muttersprache wurden über die Schülerbefragung, sozioökonomische sowie familiäre Hintergrundmerkmale wie Einkommen und Bildung der Eltern, Haushalts- und Familienstrukturen sowie eingeschränkt Informationen zum Schulverlauf des/der Schülers/in über den Elternfragebogen erfasst. Trotz internationaler Vorgaben können die über die Elternbefragung erhobenen Merkmale stark variieren. Inwieweit internationale Vergleichbarkeit der Merkmale vorliegt, wäre daher noch weitergehend zu prüfen. Des Weiteren liegen Informationen zu den Lern- und Leistungsvoraussetzungen des/der Schülers/in, zum Unterrichtsgeschehen und zu den schulischen Rahmenbedingungen sowie Messungen zur Lesemotivation, dem Leseselbstkonzept und dem Leseverhalten vor.

Wie auch bei PISA ist die Stärke von PIRLS/IGLU in den internationalen Vergleichsmöglichkeiten zu sehen. Als Querschnitterhebung gilt bei PIRLS/IGLU ebenfalls das bereits dargestellte Problem der fehlenden Vorher-Nachher-Messung. Daher bieten sich hier insbesondere Modelle an, die die Nut-

⁵² Die internationalen Fragebögen zu IGLU 2006 werden erst im Zusammenhang mit den internationalen Datensätzen im Februar 2008 veröffentlicht. Der erste Berichtsband zu IGLU 2006 (Bos et al. 2007) nimmt keine Auswertung zu Nachhilfe vor.

zung von Nachhilfe als zu erklärendes Merkmal betrachten. Wie bei PISA bereits vorgestellt lassen sich verschiedene Formen der Ländervergleiche denken. Auch liegt PIRLS in mehreren Wellen vor. Zeitliche Entwicklung ließen sich daher, wenn auch nur im Querschnitt, darstellen.

Für IGLU wurden in der internationalen Vergleichsstichprobe je Land mindestens 150 Schulen mit je zwei Schulklassen der Klassenstufe 4 erfasst. Für IGLU 2001 wurden in Deutschland rund 10.500 Schüler/innen für 2006 etwa 10.000 Schüler/innen befragt. Die internationalen Daten für 2001 liegen dem FiBS vor. Die Daten für 2006 und die notwendigen Begleitinformationen können ab Februar 2008 bezogen werden.

7.2 Deutschlandweite Daten

7.2.1 Sozio-ökonomisches Panel (SOEP)

Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) wird seit 1984 jährlich erhoben. Aktuell werden annähernd 11.000 Haushalte mit über 20.000 Personen erfasst. Als ökonomisches Haushaltspanel liegen die Befragungsschwerpunkte auf den zeitlichen Verläufen von Haushalts- und Familienstrukturen sowie Einkommen und Beruf.

Seit dem Jahr 2000 werden im Rahmen des SOEP-Programms in den Haushalten lebende junge Erwachsene im Alter von 17 Jahren retrospektiv mittels standardisierten Fragebögen befragt. Einen wesentlichen Schwerpunkt dieser Befragung stellt dabei der Bildungsverlauf der Jugendlichen dar. In diesem Rahmen wurde auch erfasst, inwieweit die Jugendlichen außerschulische Unterstützung, sei es durch Eltern oder durch Nachhilfe, erfahren haben. Das Merkmal wurde lediglich dichotom und ohne zeitliche Verortung im Lebenslauf abgefragt. Damit kann die von etwa einem Drittel mit „ja“ beantwortete Frage „Haben Sie irgendwann einmal bezahlten Nachhilfeunterricht bekommen?“ keinem bestimmten Schulzusammenhang zugewiesen werden.

Die fehlende zeitliche Verortung des Ereignisses Nachhilfe schränkt die Möglichkeiten der Kausalanalyse ein, unabhängig davon, ob Nachhilfe als ab- oder unabhängiges Merkmal betrachtet wird. Aufgrund seiner längsschnittlichen Datenstruktur bietet der SOEP hier dennoch spezifische Auswertungsmöglichkeiten. Nachhilfe kann immer dann als erklärende bzw. unabhängige Variable in linearen Regressionen, Logit- oder Probitmodellen berücksichtigt werden, wenn ein Kausalzusammenhang angenommen werden kann, d. h. das abhängige Merkmal mindestens zeitlich nach dem Ereignis Nachhilfe zu verorten ist. Aufgrund der Übernahme der Jugendlichen in die allgemeine Personenbefragung des Haushalts mit Erreichen der Volljährigkeit liegen eine Vielzahl zeitlich später zu verortender Daten vor. Von inhaltlichem Interesse sind hierbei insbesondere die mit der weiteren Schullaufbahn in Zusammenhang stehenden Merkmale. Auch als abhängige Variable ist Nachhilfe zu untersuchen. Als erklärende Merkmale kämen hier neben zeitinvarianten Merkmalen wie Geschlecht

oder Migrationshintergrund insbesondere Merkmale, die sich über den interessierenden Zeitraum in den Haushalten bzw. bei den Jugendlichen empirisch nicht verändert haben, in Betracht. Zu denken wäre dabei an Haushalts- und Familienstrukturen (bspw. Alleinerziehende, Paar- bzw. Ehepaarhaushalte mit bestimmter Kinderanzahl, Mehrgenerationenhaushalte, voll- bzw. unvollständige Kernfamilien usw.) insbesondere in Kombination mit der beruflichen Stellung der im Haushalt lebenden Erwachsenen (bspw. Doppel- bzw. Einverdienerhaushalte), Haushaltseinkommen, Wohnort u. a.. Auch in Bezug auf den Schulverlauf, bspw. bezogen auf die Schularten, ist zeitliche Invarianz zu erwarten. Kurz gesagt bietet das SOEP Möglichkeiten empirisch verortete zeitinvariante, insbesondere sozioökonomische, Merkmale zur Analyse der Nachhilfenachfrage von Haushalten für ihre Kinder zu verwenden. Positiv ist dabei die Tatsache zu vermerken, dass die Frage nach Nachhilfe wie erwähnt nur von einem Drittel der befragten Personen bejaht wurde, was auf ausreichende Varianz im Datensatz schließen lässt.

Das hier zentral interessierende Merkmal Nachhilfe wurde bis 2006 (Welle W) bei über 2600 jungen Erwachsenen im Alter von 17 Jahren erhoben. Die Mikrodaten des SOEP liegen dem FiBS vor.

7.2.2 Erhebungen im Rahmen der Shell Jugendstudien (Jugend 2002/2006)

Die unter den 14- bis 25-jährigen in Deutschland lebenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführte Befragungen „Jugend 2002“ und „Jugend 2006“, deren Ergebnisse im Rahmen der 14. und 15. Shell Jugendstudie (Deutsche Shell 2002; Shell Deutschland Holding 2006) veröffentlicht wurden, erhebt für die Gruppe der Schüler/innen auch den Erhalt von Nachhilfeunterricht. Die Befragten können dabei zwischen „regelmäßig“, „gelegentlich“ oder „gar nicht“ differenzieren.

Schwerpunktmäßig erfasst die Befragung Wertvorstellungen, Interessen, Wünsche und Gesellschaftsverständnis von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Im Zusammenhang mit dem Erhalt von Nachhilfe sind vorrangig, wie bereits bezogen auf andere Datensätze erläutert, demographische Merkmale im weiteren Sinne sowie Informationen zum familiären Hintergrund von Interesse. Die Daten „Jugend 2002“ und „Jugend 2006“ bieten dabei einen reichen Fundus, um mittels Logit- oder Probitmodellen Nachhilfe als abhängiges Merkmal zu untersuchen. Zur Differenzierung der Betrachtungen liegen Informationen zur Standarddemographie wie Alter, Geburtsjahr, Geschlecht, Konfession, Staatsangehörigkeit sowie über die Fähigkeit, sich in einer Fremdsprache zu unterhalten, zu Versetzungsschwierigkeiten sowie eine Messung zum Wohlfühlen in der Schule vor. Der familiäre Hintergrund wird vorrangig anhand von Familien- und Haushaltstrukturen, dem Bildungsniveau der Eltern sowie dem Haushaltseinkommen erfasst. Im Kontext von Bildungsaspiration und der Einschätzung der Ziele sowie dem Wohlfühlen in der Schule ließe sich Nachhilfe auch in einem indirekten Zusammenhang denken, der mittels Pfadmodellen zu prüfen wäre.

Bei beiden Erhebungen handelt es sich um eine nach Alter, Schulart bzw. Berufsstatus und Region quotierte Querschnitterhebung mit jeweils über 2.500 Befragten. Das hier zentral interessierende, lediglich für Schüler/innen erhobene Merkmal Nachhilfe wurde sowohl 2002 als auch 2006 für ca. 1.100 Personen erhoben (vgl. Schneekloth 2002; Schneekloth/Leven 2006). Die Mikrodaten sind der ZA-Zugangsklasse A zugeordnet und für die akademische Forschung und Lehre freigegeben.

7.2.3 Erhebung im Rahmen der World Vision Kinderstudie (Kinder 2007)

In Anlehnung an die bereits beschriebenen Erhebungen Jugend 2002 bzw. 2006 wurde 2007 unter den 8- bis 11-jährigen in Deutschland lebenden Kindern eine Befragung durchgeführt, deren Ergebnisse im Rahmen der 1. World Vision Kinderstudie (World Vision Deutschland e.V. 2007) veröffentlicht wurden. Auf die Frage nach dem Erhalt von Nachhilfeunterricht konnten die Kinder erneut abgestuft antworten („einmal in der Woche“, „mehrmals in der Woche“, „gar nicht“).

Schwerpunkte der Befragung sind der familiäre und schulische Alltag, der Freundeskreis, die Freizeitgestaltung sowie Werte, Wünsche und auch Sorgen der Kinder. Im Zusammenhang mit dem Erhalt von Nachhilfe sind hier neben demographischen, familiären bzw. haushaltsbezogenen Merkmalen, die teilweise über einen Elternfragebogen erhoben sind, insbesondere die schulischen Merkmale sowie die Sorgen der Kinder in Bezug auf die Schulleistung zu berücksichtigen. Letztere umfassen u. a. die Bildungsaspiration und Selbsteinschätzung des Kindes, den Besuch einer Halb- oder Ganztagschule und inwieweit eine Nachmittagsbetreuung gewünscht oder bereits genutzt wird. In einem derartigen Zusammenhang kann Nachhilfe auch auf indirekte Effekte hin geprüft werden. Allgemein ließe sich Nachhilfeunterricht bei Kindern anhand der Daten der Befragung „Kinder in Deutschland“ sowohl als ab- wie auch als unabhängige Variable in Kausalmodellen untersuchen. Aufgrund der recht weit reichenden Erfassung des familiären Haushaltshintergrunds (bspw. Bildung der Eltern bzw. im Haushalt lebender Erwachsener, Staatsangehörigkeit, berufliche Stellung, Status der Erwerbstätigkeit, Konfession, im Haushalt gesprochene Sprache, Familienstrukturen u. a.) ist trotz der Nichterhebung des Haushaltseinkommens (in monetärer Form) mit einem hohen Maß an Kontrolle der Effekte zu rechnen.

Die Daten wurden mittels einer nach Alter, Region und Staatsangehörigkeit quotierten Querschnitterhebung mit 1.600 Kindern erhoben. Die hier zentral interessierende Frage wurde allen Kindern gestellt (Schneekloth/Leven 2007). Die Verfügbarkeit der Mikrodaten ist aktuell unbekannt, was durch die fehlende Listung im Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung bedingt ist. In Anlehnung an die Daten Jugend 2002 und 2006 wird angenommen, dass die Mikrodaten ebenfalls der ZA-Zugangsklasse A zugeordnet werden und für die akademische Forschung und Lehre freigegeben werden.

7.2.4 Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) führt im Zweijahresrhythmus (3 Wellen) Befragungen unter Schülern/innen der 3., 5., 7. und 9. Jahrgangstufe in Ganztagschulen durch. Die Untersuchung ist als Bundesländervergleich im Längsschnitt angelegt. In der ersten Welle 2005 wurden in 14 Bundesländer über 30.000 Schüler/innen erfolgreich befragt.

Schwerpunkte der Befragung sind Entstehungsbedingungen ganztägiger Schulangebote sowie deren organisatorische und pädagogische Gestaltung. Ein weiterer, auch unter der hier interessierenden Perspektive hervorzuhebender Aspekt der Untersuchung ist der Zusammenhang zwischen Ganztagsangeboten und dem sozialen Umfeld des/der Schülers/in. Die Schülerbefragung wird durch eine Eltern-, Lehrer/innen- und Schulleiter/innen Befragung ergänzt. Die Nutzung von Nachhilfe wurde mittels des Elternfragebogens erhoben. Nach aktuellen Informationen wird dabei erfasst, inwieweit Nachhilfe vor der Teilnahme an Ganztagsangeboten der Schulen genutzt und inwieweit die Nutzung aufrechterhalten wurde.⁵³ Eine Abschätzung inwieweit der StEG-Datensatz sich zur empirischen Prüfung von in Zusammenhang mit Nachhilfe aufgestellten Thesen als günstig erweist, ist nur auf Grundlage von Informationen zur Erfassung von Nachhilfe in den Erhebungsjahren 2007 und 2009 möglich.

Aufgrund des längsschnittlichen Ansatzes, der weit reichenden Erfassung der Unterrichtsqualität, der Schulorganisation und des Schulklimas, der Freizeitgestaltung der Schüler/innen sowie demographischer Merkmale, Haushalts- und Familienstrukturen erscheint die Analyse von Nachhilfe sowohl als ab-, wie auch als unabhängige Variable, unter Berücksichtigung des genannten Vorbehalts viel versprechend.

Bei StEG handelt es sich um eine zweifache Stichprobe auf Ebene der Bundesländer. Im ersten Ziehungsprozess werden auf Länderebene zufällig Ganztagschulen, im zweiten Ziehungsprozess werden in den einzelnen Schulen jeweils zwei Klassen pro interessierender Klassenstufe gezogen. Schüler/innen kleinerer Ganztagschulen sind daher überproportional vertreten. Die aus dem Elternfragebogen stammenden Informationen wurden von über 8.000 Eltern beantwortet (Holtappels et al. 2007, S. 342).

⁵³ Die Fragebögen der „Studie zur Entwicklungen von Ganztagschulen“ liegen dem FiBS nicht vor. Die Informationen beziehen sich auf die zentrale Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten Welle (vgl. Holtappels et al. 2007, S. 342) . Es liegen keine Informationen vor, inwieweit Nachhilfe in weiteren Befragungswellen erfasst wurde bzw. wird.

7.3 Regionale Daten

7.3.1 Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU)

Bei der Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) handelt es sich um eine Kohortenbefragung mit Paneldesign. Die Kohorte wird durch die 5-Klässler/innen des Schuljahrs 1996/97, die mindestens nach den Hamburger Lehrplänen für Haupt- und Realschulen unterrichtet wurden, gebildet. Die Befragung wurde im Zweijahresrhythmus (demnach in Klasse 7, 9, 11 und 13), in den öffentlichen Schulen als Totalerhebung durchgeführt. Um die gesamte Bildungskarriere abzubilden wurden retrospektive Fragen mit aufgenommen. An der ersten Welle (5-Klässler/innen im Jahr 1996/1997) haben über 13.000 Schüler/innen teilgenommen.

Die Befragung ermöglicht damit die Nachbildung individueller Bildungskarrieren über den gesamten Schulverlauf, schwerpunktmäßig der Sekundarstufe I und II.⁵⁴ Neben der Erfassung der Schülerleistung mittels verschiedener standardisierter, klassenstufenspezifischer Leistungs- und Kompetenztests, wurden mittels Eltern- und Schülerfragebögen ein weites Spektrum von demographischen, haushalts- und familienbezogenen sowie schulischen Merkmalen bezogen. Die Nutzung von Nachhilfe wurde zu zwei Zeitpunkten, in der 9. und der 13. Klasse, abgefragt. Nachhilfe wurde dabei nach Fächern getrennt und anhand der Häufigkeit der Nutzung („nie“, „gelegentlich“, „regelmäßig“) differenziert erhoben. In Jahrgangsstufe 9 wird zusätzlich zwischen Förder- bzw. Stützkurs, Nachhilfeschoolen und privaten Nachhilfestunden unterschieden. Die Fragen in der 9. Klasse beziehen sich auf die letzten zwei, die Fragen in der 13. Klasse auf die letzten drei Jahre. Ergänzend wird in Klasse 13 erhoben, inwieweit Nachhilfe als Abiturvorbereitung intensiv genutzt wird. Neben einer Fächerdifferenzierung wird die Intensitätsabstufung anhand von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“ vorgenommen. Inwieweit die Messung über eine ordinale Skalierung hinausgeht, gilt es zu prüfen. Im Gegensatz zu anderen bereits vorgestellten Datenbeständen bietet der Lau-Datensatz die Möglichkeit Nachhilfe als abhängige Variable zu untersuchen. Aufgrund der Erfassung der Nachhilfefächer sowie der Dauer der Nachhilfe zu zwei Messzeitpunkten ist insbesondere eine Testung der Effekte auf die Bildungserfolgsvariablen, die in Form von Schulnoten jährlich anhand von Leistungs- und Kompetenztests im Zweijahresrhythmus vorliegen, unter Kontrolle der Leistungsausgangsniveaus möglich. Für die Schülerschaft der Nicht-Gymnasiast/innen ist dies, da kein zweiter Messpunkt vorliegt und Informationen zur Nutzung von Nachhilfe vor der 7. Klasse fehlen, nur eingeschränkt der Fall. Der längsschnittliche Ansatz der Erhebung ermöglicht hierbei, zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Effekten zu unterscheiden. Auch die Nutzung von Nachhilfe, Nachhilfe als abhängige Variable, ließe sich in einem über die Familienstrukturen und sozioökonomischen Merkmale hinausgehenden, den

⁵⁴ Schüler/innen berufsbildender Schulen wurden in mehreren Wellen durch die „Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen“ (ULME) erfasst.

Schulverlauf und die schulische Leistung mit einbeziehenden Kontext untersuchen. Prinzipiell bietet der längsschnittliche Aufbau der Untersuchung die Möglichkeit, Nachhilfenutzung als abhängige Variable oder bspw. als „Nachhilfekarriere“, d. h. den Wechsel von Nachhilfe in Nicht-Nachhilfe und umgekehrt, in der individuellen Schulbiographie zu untersuchen.

Der LAU-Datensatz ist in Abgrenzung zu den bereits genannten Datenbeständen aufgrund der Fähigkeit der Effektkontrolle hervorzuheben. So existieren eine Vielzahl leistungsrelevanter Merkmale wie verschiedene Einstellungen zur Schule, Selbsteinschätzungen, Einschätzungen zu den angewandten Lernstrategien, den Erfahrungen mit Lehrern/innen und Unterricht, Bewertungen des Schulklimas, die insbesondere über den Elternfragebogen erfassten sozioökonomischen Merkmale, die elterliche Bildungsaspiration, die häusliche Unterstützung bei Schularbeiten u. a sowie die über die amtlichen Schülerbögen erfassten Merkmale zum Bildungsverlauf. Darüber hinaus bietet der Datensatz aufgrund der Panelstruktur die Möglichkeit nach nicht gemessenen individuellen Effekten zu kontrollieren.

Aufgrund der Vielzahl von erfassten leistungsrelevanten Merkmalen ließe sich Nachhilfe auch auf indirekte Effekte mittels der in den Erziehungswissenschaften etablierten Pfadmodelle hin untersuchen.

Bei der Erhebung handelt es sich, wie bereits erwähnt, um eine Totalerhebung einer spezifischen Kohorte. Die hier zentral interessierenden Fragen wurden mittels der Schülerfragebögen in Klasse 9 und 13 erhoben. Für Klasse 9 liegen über 12.500 für Klasse 13 über 5.500 beantwortete Fragebögen vor (Lehmann et al 2002; Lehmann et al. 2006). Die Mikrodaten können dem FiBS durch die Hamburger Behörde für Bildung und Sport bereitgestellt werden.

7.3.2 Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)

Wie auch bei LAU handelt es sich bei der Schulleistungsstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS) um eine Kohortenbefragung mit Paneldesign. Die Kohorte wird durch die Viertklässler/innen des Schuljahrs 2002/2003 gebildet. Die Befragung fand in unregelmäßigen Abständen statt. Bis heute liegen neben der 4. Klassenstufe Erhebungen für die 7. und 8. Klassenstufe vor. Um die gesamte Bildungskarriere abzubilden, wurden retrospektive Fragen mit aufgenommen. An der ersten Welle haben über 14.100 Schüler/innen teilgenommen.

Schwerpunkt der Längsschnittstudie ist die Erfassung zentraler Aspekte der Lernstände aus den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch, sowie Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zum schulischen Lernen im Schulverlauf. Ein weiteres zentrales Anliegen sind die Vergleichsmöglichkeiten zwischen der LAU- und der KESS-Kohorte. KESS lehnt sich auch methodisch und konzeptionell stark an LAU an, wobei die eingesetzten Instrumente teilweise ergänzt und erweitert wurden.

Zur Leistungsmessung wurden in KESS fächerübergreifende Kompetenztests sowie fächerspezifische Leistungstests verwendet. Darüber hinaus sind Fragebögen für Eltern, die Schulleitungen sowie die Fachlehrer/innen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft/Technik und Englisch ausgegeben worden. Die Nutzung von Nachhilfe ist sowohl in den Erhebungen der 7. (KESS 7) als auch der 8. (KESS 8) Jahrgangstufe abgefragt. In der 7. Klasse ist das Merkmal differenziert nach Fächern und Intensität („regelmäßig“, „gelegentlich“, „nie“) für die vergangenen zwei Jahre erhoben. Vorwiegend im Elternfragebogen zu KESS 8 wird das Thema Nachhilfe sehr differenziert abgefragt. Nachhilfe wird hier für Fächer getrennt und nach Nachhilfegebende gegliedert abgefragt („Schüler“, „Student“, „Lehrer“, „Nachhilfeinstitut“, „Lerntherapeut“, „andere Personen“). Die Dauer der bisher genutzten Nachhilfe ist gestuft („nie“, „bis zu einem 1/2 Schuljahr“, „bis zu 1 Schuljahr“, „bis zu 1 1/2 Schuljahre“, „bis zu 2 Schuljahre“) erfasst. Auch findet eine Nutzenabschätzung des Nachhilfeunterrichts, wiederum differenziert nach Fächern, von Seiten der Eltern statt. Indirekt wird die „Nach“hilfeleistung der Eltern, anhand von Hausaufgabenhilfe und Kontrolle erhoben. Auswertungen zu KESS 8 liegen bisher nicht vor.

Wie bereits für LAU dargelegt, kann aufgrund der Erfassung von Nachhilfe zu zwei Zeitpunkten (KESS 7 und KESS 8) eine Schätzung der Effekte auf die kompetenzorientierten Bildungserfolgsvariablen, die sowohl in Form von Schulnoten als auch anhand von Leistungs- und Fähigkeitstests vorliegen, unter Kontrolle der Leistungsausgangsniveaus für die gesamte Schülerschaft durchgeführt werden. Trotz des längsschnittlichen Ansatzes der Erhebung kann aufgrund der zeitlichen Nähe von KESS 7 und KESS 8 zu diesem Zeitpunkt noch keine Differenzierung in mittel- und langfristige Effekte vorgenommen werden. Auch bietet KESS anhand der Erfassung von Haushalts- und Familienstrukturen sowie sozioökonomischen Merkmalen zum Schulverlauf, zur schulischen Leistung sowie der verschiedenen Einstellungen zum schulischen Lernen, um nur einige zu nennen, ein breites Feld an Kontrollmöglichkeiten. Wie bei LAU bereits dargelegt bietet die Panelstruktur die Möglichkeit nach individuellen nicht gemessenen Effekten zu kontrollieren.

Selbstredend ließe sich Nachhilfe, bei Vorlage entsprechender Hypothesen, methodisch in komplexere auch indirekte pädagogische Wirkungszusammenhänge integrieren. Die Erklärung von Nachhilfe selbst mittels Logit- und Probitmodellen ist, wie in Bezug auf die anderen Datenquellen auch, möglich.

Bei der Erhebung handelt es sich um eine Totalerhebung einer spezifischen Kohorte. Die hier zentral interessierenden Fragen wurden mittels der Elternfragebögen in Klasse 7 und 8 erhoben. Die Mikrodaten müssten dem FiBS durch die Hamburger Behörde für Bildung und Sport bereitgestellt werden.

7.3.3 Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (Markus)

Die im Jahr 2000 durchgeführte Schulleistungsuntersuchung Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext (MARKUS), deren Ergebnisse sich fast ausschließlich im offiziellen Abschlussbericht (Helmke/Jäger 2002) finden, erhob auch, inwieweit die einzelnen Schüler/innen Nachhilfe nutzten.

Fokus der Erhebung ist die Kompetenz- bzw. Leistungsmessung im Fach Mathematik mittels standardisierter Leistungstests. Hintergrundinformationen wurden mittels Fragebögen für Schüler/innen, Lehrer/innen und Schulleitungen erhoben. Das Merkmal Nachhilfe wurde lediglich dichotom (Nachhilfe im Fach Mathematik bzw. keine Nachhilfe im Fach Mathematik) abgefragt. Über den Schülerfragebogen liegen insbesondere demographische und einige sozioökonomische Informationen, wie Haushaltsausstattung, Schulabschluss der Eltern sowie die zu Hause gesprochene Sprache, vor. Neben der motivationalen Lage der Schüler/innen liegt der Schwerpunkt dieses Befragungsinstruments, wie auch die Befragungen der Lehrer/innen und Schulleiter/innen, auf Aspekten des Schul-, Klassen- und Unterrichtskontextes.

MARKUS bietet sich aufgrund der schwerpunktmäßigen Betrachtung des Schul-, Klassen- und Unterrichtskontextes im Bereich der Mathematikvermittlung insbesondere für die Prüfung pädagogischer Wirkungsmodelle an. Nachhilfe kann in einem solchen Rahmen auf direkte und – mittels Pfadmodellen – auch auf indirekte Effekte hin geprüft werden. Eine Auswertung ist hier aufgrund der fehlenden Vorher-Nachher-Messung allerdings problematisch.

Bei MARKUS handelt es sich um eine Vollerhebung der Schüler/innen in der 8. Klassenstufe des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. Es wurden insgesamt ca. 38.000 Schüler/innen befragt. Die Daten sind derzeit öffentlich nicht zugänglich (Machbarkeitsstudie). Der Zugang zu den Daten müsste durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz gewährt werden.

7.4 Fazit

Nachhilfe, dies macht der Datenüberblick deutlich, stellt, jenseits der aktuellen KESS Befragung, kein originäres Untersuchungsthema dar. Dennoch ist festzustellen, dass Nachhilfe im Rahmen von verschiedenen Befragungen als Merkmal aufgenommen würde und sowohl im Zeitvergleich als auch international vergleichend empirisch analysiert werden kann. Wie bereits in den einzelnen Unterabschnitten bemerkt, bieten sich die Daten in unterschiedlichem Maße zur Untersuchung von Nachhilfe als abhängige bzw. unabhängige Variable an.

Im erstgenannten Fall, der Analyse der Nutzungsverteilung von Nachhilfe bzw. der Nachhilfequoten, soll in diesem Fazit, der internationalen Vergleichbarkeit und des leichten Datenzugangs wegen,

insbesondere auf PISA und- PIRLS abgestellt werden. Hierunter ist eine Analyse aller die Nachhilfe-nutzung bedingenden Merkmale zu verstehen. Für sozialstrukturelle und schulbezogene Effekte bieten beide Datensätze, wie bereits beschrieben, eine Vielzahl von Kontrollvariablen. Schulmerkmale ließen sich dabei im Rahmen von Mehrebenenanalyse sowohl hinsichtlich ihres strukturellen Zusammenhangs mit Merkmalen auf Ebene der Schüler/innen als auch hinsichtlich ihrer eigenen Struktur untersuchen. Anhand von ähnlichen Verfahren ließe sich die Ebene der Staaten in die Untersuchung einbeziehen. Dabei ist zu fragen, inwieweit die Staatenebene nicht nur anhand von gemittelten Individualmerkmalen in die Analyse aufgenommen werden kann, sondern auch extern zur Verfügung stehende Informationen bspw. über die Schulsysteme oder kulturelle Messgrößen zur Erklärung der auf Staatenebene verwendeten Merkmale herangezogen werden können. Theoretische Überlegungen zu derartigen „cross-level“ Wechselbeziehungen zwischen Staaten- und Individualebene liegen in großem Umfang vor (siehe Kapitel 5). Auf nationaler Ebene ließen sich neben den nationalen Daten der internationalen Schulleistungsstudien auch die übrigen vorgestellten Datensätze bspw. die Erhebungen im Rahmen der Shell-Jugendstudien denken.

Im zweitgenannten Fall, der Schätzung von Nachhilfeeffecten auf abhängige Variablen wie bspw. den Bildungserfolg ist aufgrund der Längsschnittstruktur auf die Daten von LAU, KESS oder PISA-I-Plus hinzuweisen. Darüber hinaus bieten diese Datensätzen umfassende Möglichkeiten den Nachhilfeeffect gegenüber anderen Einflüssen zu kontrollieren. Neben Regressionsmodellen bieten sich insbesondere Pfadmodellen, die die in Zusammenhang mit Lernerfolg geltenden Ursache- und Wirkungsbeziehungen darzustellen vermögen (Dohmen et al. 2007), zur Effektschätzung an.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass gezielte ergänzende Auswertungen auf Basis der beschriebenen Daten eine Vielzahl interessanter Ergebnisse liefern könnten und eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik in jedem Fall lohnend erscheint.

8. Forschungsdesiderata

Aus der Literatur sowie aus den eigenen Einschätzungen zur Forschungslage im Bereich der kommerziellen Nachhilfe ergeben sich insbesondere einige Forschungsdesiderate.

Bezogen auf die **pädagogischen Effekte von Nachhilfeunterricht** ist zunächst grundsätzlich festzustellen, dass es an **aktuellen, unabhängigen und repräsentativen Studien** fehlt. Hierbei ist insbesondere an **längsschnittliche Designs** zu denken. Vor dem Hintergrund der vorhandenen Literatur ergeben sich bezogen auf die pädagogischen Wirkungen von Nachhilfe folgende Desiderata:

- **Nachhaltigkeit von Nachhilfe:** Bisher lässt sich nicht nachweisen, ob die Effekte von Nachhilfeunterricht dauerhaft positiv wirken, ob also die überwiegende Zahl der Nachhilfeschüler/innen durch den zusätzlichen Unterricht den Anschluss an die Klasse wieder findet und dann ohne Hilfestellung eigenständig weiterarbeiten kann.
- **Effekte von Nachhilfeunterricht:** In der vorliegenden Forschung werden die Effekte von Nachhilfe in erster Linie an der **Notenentwicklung und vielfach ohne Überprüfung anhand von Vergleichsgruppen** festgemacht. Zur dauerhaften Festigung besserer Lernergebnisse ist es jedoch erforderlich, dass die Schüler/innen **Arbeits- und Lerntechniken** erwerben und anwenden, die sie wiederum zum selbständigen Lernen befähigen. Inwieweit dies Gegenstand kommerziellen Nachhilfeunterrichts ist bzw. sich entsprechende Effekte bei den Schüler/innen zeigen, ist bislang kaum empirisch erforscht.
- Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das **Fehlen methodisch anspruchsvoller Studien zu den pädagogischen Effekten von Nachhilfeunterricht**, in denen für mögliche Einflussfaktoren, bspw. für den familiären Hintergrund der Schüler/innen, kontrolliert wird. Als Orientierungshilfe für die Durchführung einer entsprechenden Erhebung in Deutschland könnten bspw. die in Großbritannien durchgeführte Studie von Ireson/Rushforth (2005) oder weitere internationale Studien dienen.

Bray (siehe Kapitel 5) geht davon aus, dass ein **Zusammenhang zwischen der Verbreitung von Nachhilfe und der wirtschaftlichen Entwicklung** eines Landes nachweisbar sein müsste. Wie gezeigt wurde, wird dieser Zusammenhang für einige asiatische Länder angenommen, daher wäre zu prüfen, ob dies auch für europäische Länder zutrifft.

Weiterhin weist Bray darauf hin, dass es in Bezug auf die Verbreitung von Nachhilfe **keine länderübergreifenden Untersuchungen** gibt, die die Effekte vergleichbar machen. Das Problem der gesamten Nachhilfeforschung, und dies zeigt sich auch in der internationalen Forschung, ist die **unterschiedliche Definition** des Gegenstands, was Vergleiche erschwert.

Die Forschung zur Nachhilfe bezieht sich größtenteils auf ihre pädagogischen Effekte, ihre Verbreitung, Kosten und Nutzen etc. Es fehlen Bezüge zum **Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem und der Verbreitung von Nachhilfe**, insbesondere fehlen Bezüge zur Wirkung aktuell diskutierter bildungspolitischer Maßnahmen auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe.

Wie in Kapitel 3 dargestellt wurde, ist der Markt **anbieterseitig nur bedingt bekannt**. Ein systematischer Überblick über die verschiedenen Anbieter und ihr Leistungsspektrum liegt bislang nicht vor. Im Sinne einer besseren Markttransparenz wäre ein solcher Überblick jedoch wünschenswert und erforderlich. Dies könnte dann auch eine fundierte(re) Grundlage für **Abschätzungen des Marktvolumens** sein.

Ein anderer möglicher Ansatz wäre die Durchführung einer groß angelegten **Marktbefragung**, wie sie etwa in Österreich durchgeführt wurde (siehe Kapitel 5.6.1).

Weiterhin gibt es so gut wie **keine verlässlichen Informationen zur Qualifikation der im Nachhilfesektor tätigen Lehrenden**. Zwar werben die einzelnen Anbieter auf ihren jeweiligen Websites mit der Professionalität und Qualität des Angebots, zur tatsächlichen Qualifikation des Lehrpersonals werden jedoch keine Angaben gemacht. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die rechtliche Reglementierung des Nachhilfesektors sich nicht auf die Qualität der Dienstleistung erstreckt, sowie dass keine einheitlichen Qualitätsstandards existieren, wäre eine solche Erhebung dringend erforderlich.

Über die **Nachfrage nach Nachhilfe** ist zwar insgesamt mehr bekannt, jedoch wäre auch hier eine **umfassende, repräsentative und systematische Analyse** empfehlenswert. Die vorgestellten nationalen und internationalen (Schulleistungs-) Studien bieten hierfür insgesamt eine gute Ausgangsbasis. Aufgrund der vielfältigen erhobenen Hintergrundinformationen könnte dabei für verschiedene mögliche Einflussfaktoren kontrolliert werden.

Aus den bisherigen Darstellungen geht hervor, dass sich die Forschungslage bezogen auf das Thema Nachhilfe zwar stark auf die Wirkungsforschung sowie auf die beteiligten Personenkreise bezieht. Dennoch kann auch in diesen Bereichen **nicht von einer befriedigenden Ergebnislage, die zuverlässige Rückschlüsse erlaubt**, ausgegangen werden. Dies bedeutet, dass selbst in den „klassischen Bereichen“ der Nachhilfeforschung entsprechende Lücken zu schließen sind, dies kann – zumindest teilweise – durch **Sekundärauswertungen bereits vorhandener Datensätze** geleistet werden. Hier böte sich insbesondere an, die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) oder die Untersuchung Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS) bezogen auf die Nachhaltigkeit von Nachhilfe, gemessen an der Entwicklung der Noten, nochmals auszuwerten (siehe Kapitel 7).

Allerdings lassen diese Datensätze nur wenige Rückschlüsse bezogen auf aktuelle bildungspolitische Maßnahmen und Fragestellungen zu. Hervorzuheben sind an dieser Stelle **Zusammenhänge zwischen der Verlängerung der Grundschulzeit, der Verkürzung der Gymnasialzeit auf 8 Jahre sowie der Umbau zur Ganztagschule und der Inanspruchnahme privater Nachhilfe.**

Aus diesem Grund könnten die im Folgenden skizzierten Projektideen Aufschlüsse geben und zur bildungspolitischen Entscheidungsfindung und -steuerung sinnvoll beitragen.

- **8-jähriges Gymnasium und Nachhilfe:** Derzeit findet in mehreren Bundesländern eine Umstellung der Gymnasialzeit auf 8 Jahre statt. Im Hamburg wird im Schuljahr 2009/10 der erste entsprechende Jahrgang das Abitur machen. Es wäre interessant, diese Schüler/innen bezogen auf ihre Erfahrungen mit der verkürzten Schulzeit im Zusammenhang mit Nachhilfe zu befragen. Hamburg wäre hierzu ein besonders geeigneter Ort, da sich als Referenzwert die Ergebnisse der Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung (LAU), einer Längsschnittuntersuchung, anbieten. Zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen verkürzter Gymnasialzeit und der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht erscheint es nicht erforderlich abzuwarten, bis die Schüler/innen das Abitur absolviert haben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich ggf. entsprechende Zusammenhänge auch schon in früheren Klassenstufen zeigen und dann auch nachweisen lassen müssten.
- **Internationaler Vergleich:** Wie dargestellt fehlen systematische länderübergreifende Vergleiche der Nachhifesituation in unterschiedlichen Ländern bislang weitgehend. Hier wäre eine systematische Aufarbeitung des internationalen Forschungsstands in größerem Umfang wünschenswert, als er im Rahmen dieser Arbeit geleistet werden konnte. Insbesondere erscheint dabei die Einbeziehung einer größeren Anzahl von Ländern und die Berücksichtigung auch nicht-englischsprachiger Titel sinnvoll.
- **Ganztagschule und Nachhilfe:** Zwar liegen hier bereits einige Untersuchungsergebnisse vor, die insgesamt nicht darauf schließen lassen, dass die Nachfrage nach privatem Nachhilfeunterricht allein durch die Einführung von Ganztagschulen zurückgeht, jedoch erscheinen hier vertiefende Analysen, insbesondere bezogen auf die Sozialstruktur der Schülerschaft, die Angebotsstrukturen der Schulen, die Schulformen sowie das jeweilige Ganztagschulkonzept erforderlich. Eine Untersuchung, insbesondere an Grundschulen, könnte interessante Ergebnisse liefern, zumal es noch wenige Untersuchungen zur Nachhilfenutzung im Grundschulalter gibt. Regional böte sich hier eine Begrenzung auf Berlin an, da die Berliner Grundschulen weitgehend als Ganztagschulen organisiert sind. Berlin bietet auch bezogen auf die Fächerung sozialer Milieus eine hervorragende Basis, ferner kann auch ein Ost-West-Vergleich vorgenommen werden. Angesichts der in Kapitel 2 dargestellten Unterschiede in der Nutzung von Nachhilfe in West- und Ostdeutschland wäre eine solche Differenzierung aufschlussreich.

Literatur

- ABACUS – Nachhilfeinstitut (2007), Einzelnachhilfe zu Hause. Der erfolgreiche Weg zu besseren Noten, Fundstelle: <http://www.abacus-nachhilfe.de> (eingesehen am 28.09.2007).
- Abele, Andrea, Eckart Liebau (1998), Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien, in: Die Deutsche Schule 90, (1), S. 37-49.
- Adam, Heribert (1960), Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Umfang und Bedeutung des Nachhilfeunterrichts an einer höheren Schule, in: Die Sammlung 15, S. 266-272.
- Aktion Bildungsinformation e.V. (2002), Merkblatt „Ratschläge bei Nachhilfe“, Aktion Bildungsinformation e.V., Stuttgart.
- Appel, Stefan, Harald Ludwig (Hrsg.) (2005), Jahrbuch Ganztagschule 2006. Schulkooperationen, Schwalbach.
- Arnold, Rolf, Christiane Griese (Hrsg.) (2004), Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen, Hohengehren.
- Arnoldt, Bettina, Holger Quellenberg, Ivo Züchner (2007), Ganztagschulen verändern die Bildungslandschaft, in: DJI Bulletin 78, (1), S. 9-14.
- Baumert, Jürgen, Wilfried Bos, Jens Brockmann, Sabine Gruehn, Eckhard Klieme, Olaf Köller, Rainer Lehmann, Manfred Lehrke, Johanna Neubrand, Kai Uwe Schnabel, Knut Schwippert, Rainer Watermann (2000), TIMSS/III - Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn, Opladen.
- Baumert, Jürgen, Wilfried Bos, Rainer Lehmann (2000), TIMSS/III - Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit, Opladen.
- Bayerischer Rundfunk (2007), Schüler-Nachhilfe. Die blühende Branche der Privatlehrer, Fundstelle: <http://www.br-online.de/wissen-bildung/artikel/0502/16-nachhilfe/index.xml> (eingesehen am 08.10.2007).
- Bean, Reynold (1995), Kleine Nachhilfe für Eltern. Was Sie in Ihrer Familie immer schon etwas besser machen wollten, Reinbek.
- Behr, Michael (1990), Nachhilfe. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität, Darmstadt.
- Bertelsmannstiftung, Clifford Chance Pünder, Initiative D21 (o.J.), Prozessleitfaden Public Private Partnership. Eine Publikation aus der Reihe PPP für die Praxis, Frankfurt (Main).
- Bildungsklick (2007), Fundstelle: <http://bildungsklick.de/pm/51598/bildung-muss-nachhaltig-sein/> (eingesehen am 16.10.2007).
- Bos, Wilfried, Martin Bensen, Carola Gröhlich, Doris Jelden, Anna Rau (2006), Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 7“ (KESS 7), Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Universität Dortmund, Dortmund.
- Bos, Wilfried, Sabine Hornber, Karl-Heinz Arnold, Gabriel Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin (Hrsg.) (2007), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster et al.
- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Gerd Walther (Hrsg.) (2005), IGLU – Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente, Münster.

- Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther, Renate Valtin (Hrsg.) (2003), Erste Ergebnisse aus IGLU - Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster.
- Bos, Wilfried, Marcus Pietsch (2004), Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht. Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Hamburg.
- Bray, Mark (1999), The Shadow Education System. Private Tutoring and its Implications for Planners, Fundamentals of Educational Planning, 61, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.
- Bray, Mark (2003), Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring. Dimensions, Implications and Government Responses, Paris.
- Bray, Mark (2005), Private Supplementary Tutoring. Comparative Perspectives on Patterns and Implications, Oxford International Conference on Education and Development, 'Learning and Livelihood', Oxford, 13.-15.09.2005.
- Büchner, Charlotte, Gert G. Wagner (2006), Eine empirische Bestandsaufnahme außerfamiliärer und außerschulischer Bildungs- und Lernwelten. Ergänzungen und vertiefende Analysen im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht, Research Notes, 11, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2004), Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), Ganztagschulen - Das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB), Fundstelle: <http://www.ganztagschulen.org/1108.php> (eingesehen am 01.11.2007).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006), Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen (VNN) (2007), Stellungnahme des VNN, Fundstelle: http://www.nachhilfeschulen.org/verteiler/vnn_info_20070423_195934.pdf (eingesehen am 20.11.2007).
- Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen (VNN) (o.J.), Fundstelle: <http://www.nachhilfeschulen.org> (eingesehen am 14.11.2007).
- Colbeck, Judy (1992), Marketing your Tutorial Business, Linslade, Leighton Buzzard.
- Dassler, Stefan (2004a), Kritische Analyse der Konzeptionen von Nachhilfeeinrichtungen, München.
- Dassler, Stefan (2004b), Nachhilfeunterricht bei Lernschwierigkeiten, München.
- Dassler, Stefan (2004c), Onlinenachhilfe. Nachhilfeunterricht via Internet, Berlin.
- Dassler, Stefan (2005a), Nachhilfe als zweites Bildungssystem? Von Korea und Japan lernen, in: Fördermagazin 27, (4), S. 5-7.
- Dassler, Stefan (2005b), Schülernachhilfe. Ein Leitfaden für Lehrer und Studenten, Berlin.
- Davies, Scott (2004), School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada, in: American Journal of Education 110, (3), S. 269-285.
- Demmer, Marianne (2007), Informationen zum Nachhilfeunterricht in Deutschland, Fundstelle: <http://www.gew.de/Binaries/Binary25305/md-nachhilfe-material.pdf> (eingesehen am 28.09.2007).
- Deutsche Shell (2002), Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie, Frankfurt (Main).
- Deutscher Bildungsserver (2007), Innovative Projekte und Aktivitäten an Schulen, Fundstelle: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=771> (eingesehen am 01.11.2007).

- Deutscher Bundestag (2007), Antwort der Bundesregierung. Rolle der Bundesregierung bei der Förderung kommerzieller Nachhilfeeinrichtungen, Drucksache, 16/4384, Deutscher Bundestag, Berlin.
- Deutscher Innovationspreis (o.J.), Fundstelle: <http://www.deutscher-innovationspreis.de> (eingesehen am 20.11.2007).
- Deutscher Lernspielpreis (o.J.), Fundstelle: <http://www.deutscherlernspielpreis.de> (eingesehen am 22.11.2007).
- Deutsches Jugendinstitut (dji) (2007), Datenbank Schule & Partner - schulische Kooperationspraxis auf einen Klick, Fundstelle: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=578> (eingesehen am 02.11.2007).
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001), PISA 2001. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002), PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen.
- Dzierza, Peter, Ludwig Haag (1998), Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Formen schulbegleitender Maßnahmen, Aachen.
- Eigler, Gunther, Volker Krumm (1972), Zur Problematik der Hausaufgaben: Über die Mitarbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klassen 5 bis 8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren, Weinheim, Basel.
- FOCUS Magazin Verlag GmbH, Microsoft Deutschland GmbH (Hrsg.) (2007), Bildungsstudie Deutschland 2007-Basisfakten. Schule aus Sicht von Eltern, Lehrern und Personalverantwortlichen, München.
- Fomferek, Sandra (2006), Nachhilfe direkt in der Schule, Fundstelle: http://www.wdr.de/radio/schulportal2007/schulwelt_hautnah/archiv/nachhilfe_in_der_schule/nachhilfe_in_der_schule.phtml (eingesehen am 28.11.2007).
- Gaeth, Frank (2005), PISA (Programme for International Student Assessment). Eine statistisch-methodische Evaluation, Berlin.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007), Unkontrolliertem Nachhilfemarkt den Nährboden entziehen, Fundstelle: http://www.gew.de/GEW_Unkontrolliertem_Nachhilfemarkt_den_Naehrboden_entziehen.html (eingesehen am 28.09.2007).
- Gießing, Jürgen (1999), Wie hoch ist der „Reparaturbedarf“ im Fach Englisch? in: NM: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 52, (3), S. 183-189.
- Gießing, Jürgen (2000), Wettbewerb um gute Zensuren statt klassischer Nachhilfe. Über den Wandel der Motive für Zusatzunterricht, in: Die Deutsche Schule 92, (2), S. 168-176.
- Gießing, Jürgen (2005), Leistungsverbesserungen durch Nachhilfeunterricht im Fach Englisch. Quantitative und qualitative Aspekte einer Auswertung von 39 Fallstudien, Berlin.
- Griese, Kerstin (2006), Studienkreis lässt alle seine Nachhilfesschulen vom TÜV prüfen, Pressemitteilung vom 14.09.2006, Studienkreis.
- Haag, Ludwig (2001), Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15, (1), S. 38-44.
- Haag, Ludwig (2007), Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse, Pressemitteilung vom 28.11.2007, ZGS Schülerhilfe GmbH, Gelsenkirchen, Bayreuth.
- Haag, Ludwig, Martin van Kessel (1998), Außerunterrichtliche Schularbeiten - nur ein deutsches Phänomen? Eine empirische Vergleichsstudie: Deutschland - Griechenland - Ägypten, Frankfurt (Main) et al.

- Hamburger Bildungsserver (o.J.), Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung, Fundstelle: <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/welcome.htm> (eingesehen am 01.10.2007).
- Hardt, Thomas (1978), Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht, Münster.
- Helmke, Andreas, Reinhold S. Jäger (2002), Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, Landau.
- Heribert, Adam (1960), Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Umfang und Bedeutung des Nachhilfeunterrichts an einer höheren Schule, in: Die Sammlung 15, S. 266-272.
- Höhmann, Katrin (2005), Vom Nutzen der Netzwerkarbeit: Innenansicht eines Lernnetzwerkes, in: Heinz Günter Holtappels, Katrin Höhmann (Hrsg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. 30 Jahre Institut für Schulentwicklungsforschung, Weinheim, S. 166-179.
- Hollenbach, Nicole, Ulrich Meier (2004), Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen, in: Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (Hrsg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, Wiesbaden, S. 165-186.
- Holtappels, Heinz Günter (2005), Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze, in: Katrin Höhmann, Heinz Günter Holtappels, Ilse Kamski, Thomas Schnetzer (Hrsg.), Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele, Dortmund, S. 7-45.
- Holtappels, Heinz Günter, Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach, Ludwig Stecher (Hrsg.) (2007), Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG), Weinheim.
- Hornert, Moritz (2007), Neu im Angebot: Tchibo verkauft Nachhilfestunden, in: Fundstelle: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/art270,2152851> (eingesehen am 30.10.2007).
- Hoult, Elizabeth (2006), Learning support. A guide for mature students, London.
- Hurrelmann, Klaus (1995), Wird Bildung wieder zum Privileg? in: Neue deutsche Schule 47, (10), S. 7-9.
- Hurrelmann, Klaus (1996), Das deutsche Schulsystem privatisiert sich, in: Pädagogik 48, (9), S. 35-39.
- Hurrelmann, Klaus (1997), Die Struktur des deutschen Schulwesens im Jahr 2020, in: Pädagogik 49, (6), S. 18-22.
- Hurrelmann, Klaus (2006), Zertifizierte Nachhilfe – Öffentliche Schulen und private Anbieter als Partner? Referat im Rahmen der Pressekonferenz von TÜV Rheinland Group/Studienkreis GmbH, Thüringischen Landesvertretung in Berlin, 13.09.2006.
- Hurrelmann, Klaus, Andreas Klocke (1995), Nachhilfeunterricht – eine Domäne der gehobenen Schichten. Ergebnisse einer Jugendbefragung in Nordrhein-Westfalen, Pressemitteilung, Sonderforschungsbereich 227. Universität Bielefeld.
- IEA (2001), PIRLS 2001. User Guide for the International Database: Supplement One. International Version of the Background Questionnaires, IEA, ISC Boston College, Boston.
- INA-Nachhilfesschulen e.V. (o.J.), Fundstelle: <http://www.ina-schulen.de/> (eingesehen am 14.11.2007).
- Institut für Jugendforschung (2003), Mit Nachhilfe kommt man weiter! Ergebnisse zur Nachhilfesituation in Deutschland, München.

- Institut für Jugendforschung (o.J.), Fundstelle: <http://www.institut-fuer-jugendforschung.de> (eingesehen am 30.11.2007).
- Ireson, Judith (2004), Private Tutoring. How Prevalent and Effective is it?, in: *London Review of Education* 2, (2), S. 109-122.
- Ireson, Judith, Katie Rushforth (2004), Mapping the Nature and Extent of Private Tutoring at Transition Points in Education, British Educational Research Conference Association Conference UMIST, Manchester, 16.-18.09.2004.
- Ireson, Judith, Katie Rushforth (2005), Mapping and Evaluating Shadow Education, ESRC Research Project, End of Award Report, RES-000-23-0117, Institute of Education, University of London, London.
- Jurewicz, Peter (o.J.), Privatschulen/Schulen in freier Trägerschaft, Bildungsserver Hessen, Fundstelle: <http://schule.bildung.hessen.de/privatschulen/privatschulen> (eingesehen am 18.10.2007).
- Jürgens, Eiko, Marius Dieckmann (2007), Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises, Frankfurt (Main).
- Karikaturenwettbewerb (o.J.), Fundstelle: <http://www.karikaturenwettbewerb.de> (eingesehen am 22.11.2007).
- Keck, Rudolf W. (Hrsg.) (2004), Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, 2. Auflage, Bad Heilbrunn.
- KeepSchool (o.J.), Fundstelle: <http://www.keepschool.de/nachhilfe.asp> (eingesehen am 14.11.2007).
- Kessel, Martin van (2005), Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht, Erlangen.
- Kessler, Judith (2007), Luxus-Ware. Eine Studie zeigt: Wer Nachhilfe wirklich braucht, kann sie sich oft nicht leisten, in: *DIE ZEIT* vom 04.04.2007, Hamburg, S. 78.
- Kim, Ji-Ha (2007a), A Game Theoretical Approach to Private Tutoring in South Korea, Yonsei University, South Korea.
- Kim, Ji-Ha (2007b), The Determinants of Demand for Private Tutoring in South Korea, Yonsei University, South Korea.
- Kim, Sunwoong, Ju-Ho Lee (2005), Demand for Education and Developmental State. Private Tutoring in South Korea, Seoul.
- Kim, Taejong (2005), Shadow Education. School Quality and Demand for Private Tutoring in Korea, Interfaces for Advanced Economic Analysis, Kyoto University, Kyoto.
- Klieme, Eckhard (2003), Zusammenfassung: Fragestellung, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten, Bildungsreform, 2*, Bonn, S. 15-22.
- Kowalczyk, Walter von, Klaus Ottich (2006), *Nachhilfe? Wo sie hilft. Was zu beachten ist*, Berlin.
- Kramer, Wolfgang, Dirk Werner (1998), *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen*, Köln.
- Kraus, Josef (1997), Mythos Japan oder: vom typisch deutschen Leiden am eigenen Schulsystem, in: *Wirtschaft und Erziehung* 49, (10), S. 343-344.
- Krüger, Rudolf (1977), Nachhilfe, Chance oder Skandal. 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem, in: *Die Deutsche Schule* 69, (9), S. 545-558.
- Krüger, Rudolph (1991), Nachhilfe - ein Problem im Schatten des Schul(leiter)alltags. Ein Beitrag zur Diskussion um das Schulkonzept, in: *Schul-Management* 22, (4), S. 14-17.
- Kulpoo, Dhurumbeer (1998), *The Quality of Education: Some Policy Suggestions Based on a Survey of Schools in Mauritius*, SACMEQ Policy Research Report, 1, UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.

- Kultur- und Schulservice München, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2006), Netzwerke bilden. Bildungskoooperation kommunal kreativ: Jugend - Kultur - Schule. Praxisleitfaden und Handreichung für kommunale Bildungsnetzwerker, München.
- Kumon Deutschland GmbH (o.J.), Fundstelle: <http://www.kumon.de> (eingesehen am 14.11.2007).
- Kunter, Mareike, Gundel Schümer, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß (2002), PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente, Materialien aus der Bildungsforschung, 72, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2006), Nebentätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der gewerblichen Nachhilfe. Antwort der Landesregierung, Drucksache, 13/899, Landtag Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2007), Entwicklung der Nachhilfeangebote in Nordrhein-Westfalen. Antwort der Landesregierung, Drucksache, 14/4462, Landtag Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Langemeyer-Krohn, Rita, Dieter Krohn (1987), Nachhilfe - der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema, in: Die Deutsche Schule 79, (4), S. 491-505.
- Lee, Chong Jae (2005), Korean Education Fever and Private Tutoring, in: KEDI Journal of Educational Policy 2, (1), S. 99-107.
- Lehmann, Rainer, Rainer Peek, Rüdiger Gänsfuss, Vera Husveldt (2002), LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Jahrgangsstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hamburg.
- Lehmann, Rainer, Ulrich Vieluf, Nikolova Roumiana, Stanislav Ivanov (2007), LAU 13. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 13. Erster Bericht, Behörde für Bildung und Sport Hamburg, Hamburg.
- Lernstudio Barbarossa (o.J.), Fundstelle: <http://www.lernstudio-barbarossa.de> (eingesehen am 25.10.2007).
- Lüdtke, Oliver, Michael Becker, Marko Neumann, Gabriel Nagy, Kathrin Jonkmann, Ulrich Trautwein (2007), Durchführung und methodische Grundlagen, in: Ulrich Trautwein, Olaf Köller, Rainer Lehmann, Oliver Lüdtke (Hrsg.), Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten, Münster et al., S. 33-45.
- Maszl, Gabriele (2004), Nachhilfe und Angst in der Schule. Eine empirische Untersuchung an zwei Wiener Schulen, in: Erziehung und Unterricht 154, (9-10), S. 825-831.
- Milte, Norbert (2007), Schülerhilfe unterstützt Innovationen, in: Reinhold Jäger (Hrsg.), Bildung muss nachhaltig sein! Deutscher Innovationspreis für nachhaltige Bildung 2006, Landau, S. 190-193.
- Mischo, Christoph, Ludwig Haag (2002), Expansion and Effectiveness of Private Tutoring, in: European Journal of Psychology of Education 17, (3), S. 263-273.
- Muraskwa, Barbara, Elzbieta Putkiewicz (2005), Private Tutoring in Poland, Warschau.
- Neuhofer, Max (1997), Dauerbrenner Nachhilfe - Schulversager oder Systemversagen? in: WISO 20, (2), S. 33-54.
- OECD (Hrsg.) (2007), PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Vol. 1, Paris.
- Oster, Christoph (1999), Schülersichtweisen zum Problem defizitärer Lernsituationen und Nachhilfeunterricht im Fach Mathematik, Duisburg.
- Padtberg, Carola (2006), Lehrerverbände und Kultusminister warnen vor Scientology, in: Fundstelle: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,429470,00.html> (eingesehen am 30.11.2007).

- Petrowitz, Sandra (2003), Lernen in der Gruppe bedeutend billiger. Unüberschaubarer Nachhilfemarkt. Unterstützung bei Schulproblemen kostet viel Geld, in: Wiesbadener Kurier vom 01.09.2003, Wiesbaden.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004), PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster et al.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005), PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?, Münster et al.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2006), PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahrs, Münster et al.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster et al.
- Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2005), Bildungsfaktor Nachhilfe. Erkaufte Bildungschancen, in: Pädagogik 57, (12), S. 35-42.
- Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2007), Nachhilfe – Das Geschäft mit der Bildung, in: BLZ: Bremer Lehrerzeitung (2), S. 10-11.
- Reay, Diane (1988), *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*, London.
- Reinmann, Gabi (2004), Qualitätsmanagement in Schulen: Eine Einführung, in: Rolf Arnold, Christiane Grieser (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen, Hohengehen*, S. 145-165.
- Renner, Cornelia (1990), Nachhilfeunterricht. Eine empirische Untersuchung, in: Bayerische Schule 43, (10), S. 17-19.
- Rudolph, Margitta (2002), Nachhilfe - gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinrichtungen, Bad Heilbrunn.
- Russell, Jenni (2002), *The Secret Lessons. Almost Unnoticed, a Revolution Has Taken Place in State Education. Thousands of Parents, Outside School Hours, are Paying for Private Tuition*, in: New Statesman vom 08.04.2002.
- Sasse, Stephanie, Manuela Woßler (2006), Nachhilfeunterricht – eine rentable Investition? Ein kritischer Überblick über den außerschulischen Förderunterricht, München.
- Schneekloth, Ulrich (2002), Methodik, in: Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. 14. Shell Jugendstudie, Frankfurt (Main), S. 415-422.
- Schneekloth, Ulrich, Ingo Leven (2006), Methodik, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt (Main), S. 453-459.
- Schneekloth, Ulrich, Ingo Leven (2007), Die Methodik der 1. World Vision Kinderstudie, in: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*, Frankfurt (Main), S. 391-396.
- Schneider, Thorsten (2004), Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP), Discussion Papers, 447, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin.
- Schneider, Thorsten (2006), Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung, in: Claus Tully (Hrsg.), *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*, Weinheim, S. 131-144.
- Schreiber, Bernd (1984), Nachhilfe: manche verdienen sich eine goldene Nase, in: PÄD extra (11), S. 42-45.
- Schülerhilfe (2007), Bildung muss nachhaltig sein! Deutscher Innovationspreis zur nachhaltigen Bildung in Köln verliehen, Pressemeldung, ZGS Schülerhilfe GmbH.

- Schülerhilfe (o.J.), Fundstelle: <http://nachhilfe.schuelerhilfe.de> (eingesehen am 14.11.2007).
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006), Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt (Main).
- Sieber, Klaus (2006), Charakteristiken idealtypischer Bilder von Nachhilfeunterricht in Dependenz schulischen Mathematikunterrichts, Duisburg-Essen.
- Silova, Iveta, Mark Bray (2005), The Hidden Marketplace: Private Tutoring in Former Socialist Countries, in: Iveta Silova, Virginija Budiene, Mark Bray (Hrsg.), Education in a Hidden Marketplace, Monitoring of Private Tutoring. Overview and Country Reports, New York, S. 71-98.
- Sinus GmbH (1984), Nachhilfe für Schüler, München.
- Solms-Laubach, Franz (2007), Scientology drängt auf den Nachhilfemarkt, in: Die Welt vom 25.07.2006, Hamburg, Fundstelle: http://www.welt.de/politik/article231667/Scientology_draengt_auf_den_Nachhilfemarkt.html (eingesehen am 14.11.2007).
- Steinigk, Viktoria (2006), Nachhilfe und außerschulisches Lernen im Vergleich zwischen Japan und Deutschland, Fundstelle: <http://seminar.severing.info/0607WS-AusserschulischesLernen-D-Japan.pdf> (eingesehen am 03.12.2007).
- Stevenson, David Lee, David O. Baker (1992), Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan, in: American Journal of Sociology 97, (6), S. 1639-1657.
- Statistisches Bundesamt (2007), Bildung und Kultur, Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2006/2007, Fachserie 11, Reihe 1, Wiesbaden.
- Stiftung Lesen (o.J.), Medienclubs, Fundstelle: <http://www.stiftunglesen.de/default.aspx?pg=15c4ce4a-1dce-468e-b53c-feabce64f676#1cada621-bd9c-4ba5-8aa3-0241d959bf86> (eingesehen am 22.11.2007).
- Stiftung Warentest (2006), Büffeln für bessere Noten, in: test 2006, (4), S. 80-82.
- Strauss, Hagen (2007), 52 Euro pro Monat für bessere Noten, in Aachener Nachrichten online, Fundstelle: http://www.an-online.de/sixcms/detail.php?template=an_detail&id=370203&wo=News (eingesehen am 17.12.2007).
- Studienkreis (o.J.), Fundstelle: <http://www.nachhilfe.de> (eingesehen am 14.11.2007).
- Träbert, Detlef (2006), Fördern - innerhalb und ausserhalb der Schule, Humane Schule, 1, Bundesverband Aktion Humane Schule e.V., Niederkassel.
- Verband Beratender Ingenieure (o.J.), Public Private Partnership (PPP), Fundstelle: <http://www.vbi.de/der-vbi/bundesverband/projekte/public-private-partnership-ppp.html#c69> (eingesehen am 30.10.2007).
- Verband Deutscher Privatschulen Baden-Württemberg (VDP) (2007), Was sind freie Unterrichtseinrichtungen? Fundstelle: <http://www.vdp-bw.de/content/view/29/34/> (eingesehen am 23.11.2007).
- Verband Deutscher Privatschulen Sachsen-Thüringen (VDP) (o.J.), Schulformen in Freier Trägerschaft, Fundstelle: <http://cms.privatschulen-sachsen-thueringen.de/Schulformen-i-f-Traeger.39.0.html#top> (eingesehen am 23.11.2007).
- Verlag empirische Pädagogik (VEP) (o.J.), Fundstelle: <http://www.vep-landau.de/VEPAktuell.htm#978-3-937333-62-5> (eingesehen am 20.11.2007).
- Weegen, Michael (1986), Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe, in: Hans-Günter Rolff, Klaus Klemm, Klaus-Jürgen Tillmann (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4, Weinheim, Basel.
- Weiner & Partner Unternehmensberatung (2006), Schülernachhilfe, Marktstudie, Weiner & Partner Unternehmensberatung, Berlin.



West, Anne, Philip Noden, Ann Edge (1998), Parental Involvement in Education in and out of School, in: British Educational Research Journal 24, (4), S. 461-484.

World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007), Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie, Frankfurt (Main).

Zentrum für empirische pädagogische Forschung (o.J.), Fundstelle: <http://www.zepf.uni-landau.de> (eingesehen am 23.11.2007).

Anhang: Überblick über relevante Studien

Im Folgenden sollen die wichtigsten Studien, auf die im Rahmen dieses Gutachtens an unterschiedlichen Stellen Bezug genommen wird, kurz vorgestellt werden⁵⁵. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf empirischen Forschungsarbeiten zum Thema Nachhilfe seit dem Jahr 1990. Ältere Literatur wird teilweise verwendet um Vergleichswerte herzustellen, sie wird jedoch nur cursorisch dargestellt. Der zeitliche Vergleich zeigt übrigens, dass sich die Situation beispielsweise auf Seiten der Nachfrage auch Anfang der 1990er Jahre im Wesentlichen nicht von der heutigen unterscheidet.

Im Folgenden sollen kurz die verwendeten Publikationen in Bezug auf ihre Datenbasis vorgestellt werden. Zu den entsprechenden Ergebnissen der Studien bezogen auf den Nachhilfemarkt siehe Kapitel 2 (im Hinblick auf die Nachfragenden) bzw. Kapitel 3 (im Hinblick auf die Anbieter) und bezogen auf die pädagogischen Wirkungen von Nachhilfeunterricht siehe Kapitel 4. Weitere, in der Studie verwendete Quellen bspw. aus Fach- und Tagespresse, werden in diesem Kapitel nicht dargestellt.

Empirische Studien zu Nachhilfe in Deutschland

Jürgens/Dieckmann (2007)

Jürgens/Dieckmann (2007) erläutern in ihrer Publikation u. a. die Ergebnisse ihrer Querschnittsuntersuchung, die sie im Sommer 2006 durchführten. Es wurden Fragebögen von 186 Nachhilfeschüler/innen von 41 verschiedenen Niederlassungen des Studienkreises sowie dem jeweiligen Elternteil (182), das den Vertrag unterschrieben hatte, ausgewertet. Insgesamt haben 368 Personen an der Befragung teilgenommen. Bei 836 Personen, die einen Fragebogen erhielten, beträgt die Rücklaufquote 44 %. Die Stichprobenuntersuchung ist nach Angaben der Autoren repräsentativ. Allerdings wurde die Studie im Auftrag des Studienkreises und ausschließlich am Beispiel des Studienkreises durchgeführt (vgl. S. 174 f.).

Insgesamt wurden vier Fragebogenversionen eingesetzt, je zwei für die Schüler/innen und zwei für die Eltern. Die befragten Schüler/innen besuchten ausschließlich weiterführende Schulen und wurden nach einem für die Untersuchung konzipierten Verteilungsschlüssel ausgewählt. Grundschüler/innen wurden von der Untersuchung ausgenommen, da sie überwiegend spezielle Förderangebote, also z. B. auf Lese-Rechtschreibschwäche abgestimmte Kurse, in Anspruch nehmen, und nicht den regulären Nachhilfeunterricht.

Das – im Vergleich zu anderen – Besondere an dieser Studie ist, dass neben den Eltern auch die Schüler/innen selbst befragt wurden. Außerdem ist die Studie die aktuellste zu diesem Thema und eine der wenigen, die bundesweit Daten erhoben hat. Allerdings handelt es sich bei den Befragten ausschließlich um Nachhilfeschüler/innen des Anbieters Stu-

⁵⁵ Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass Hintergrundinformationen zu den einzelnen Studien, auf deren Ergebnisse aufgrund der thematischen Systematik dieses Gutachtens an unterschiedlichen Stellen Bezug genommen wird, nur einmal gegeben und nicht wiederholt werden müssen. Aus diesem Grund wird an den entsprechenden Stellen im Text jeweils auf andere Textstellen verwiesen.

dienkreis. Daraus resultiert eine auf diesen Anbieter und dessen Nachhilfekonzep begrenz- te Studie.

Weiner & Partner Unternehmensberatung (2006)

Die Marktstudie der Weiner & Partner Unternehmensberatung liefert Daten über den Markt und im Speziellen über das Angebot der kommerziellen Nachhilfe. Es wurden 152 Firmen der Nachhilfebranche betrachtet. Die Studie enthält statistische Querschnittsdaten, die den Sachstand 2006 abbilden, sowie dynamische Daten, wie bspw. Wachstumsraten oder Preisentwicklungstendenzen, die über den Zeitraum 1997 bis 2006 erhoben wurden. Auch werden Zukunftsprognosen bezüglich des Umsatzes, der Unternehmenswerte und Kosten geäußert.

Die Marktanalyse basiert u. a. auf Bilanzdaten, Daten des Statistischen Bundesamts, des Statistischen Amts der Europäischen Gemeinschaften (Eurostat), der Deutschen Bundesbank sowie Verbandsdaten. Zur Auswertung dieser Daten wurden Verfahren der Cluster- und Regressionsanalyse angewandt.

Das Besondere an dieser Studie im Vergleich zu anderen ist, dass die genannten Zahlen auf einer Analyse der Unternehmenswerte der Nachhilfeeinstitute basieren und somit ausschließlich die kommerzielle Nachhilfe abbilden.

Stiftung Warentest (2006)

Die Stiftung Warentest (2006) hat im Rahmen einer – laut eigenen Angaben – nicht repräsentativen Internetbefragung 300 Nachhilfes Schüler/innen befragt. Daneben wurden außerdem verschiedene Anbieter befragt und Test-Beratungsgespräche bei den größten Anbietern durchgeführt.

Die Studie liefert Ergebnisse zu Art, Umfang und Kosten von Nachhilfeangeboten, aber auch Präferenzen und Einschätzungen auf Seiten der Nachfrager.

Kessel (2005)

Bei der Arbeit von Kessel (2005) handelt es sich um eine Dissertation, die sich mit der Nachhilfesituation in Deutschland, Ägypten und Luxemburg beschäftigt.

Hierzu wurden zunächst im Herbst 1996 Befragungen in Ägypten und Luxemburg durchgeführt. In einem weiteren Schritt führte Kessel eine Erhebung zur Wirksamkeit von Nachhilfe in Deutschland durch. Die Ergebnisse wurden im Rahmen von einstündigen Interviews mit Nachhilfelehrkräften anhand von vorgefertigten Leitfäden erhoben. Allerdings befasst sich die Studie von Kessel (2005) ausschließlich mit privater Nachhilfe in Form von Einzelunterricht.

Institut für Jugendforschung (2003)

Im Rahmen der Studie des Instituts für Jugendforschung (2003) wurden im Juli 2003 bundesweit rund 1.500 Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 20 Jahren in persönlichen Interviews zu ihrem Nachhilfverhalten befragt. Es handelt sich um eine bundesweite Repräsentativbefragung. Die Be-

fragten wurden nach einem mehrstufigen Quotenverfahren ausgewählt. Rund 400 der Befragten konnten bestätigen, Nachhilfe zu bekommen bzw. schon einmal bekommen zu haben. Die Angaben dieser Personen wurden ausgewertet so dass die Erhebung zum einen Ergebnisse zu Umfang und Art der in Anspruch genommenen Nachhilfe liefert und zum anderen Initiator/innen und Lehrkräfte von Nachhilfe aufzeigt. Zur Wirksamkeit von Nachhilfe wurde lediglich eine Frage gestellt. Die Befragten sollten einschätzen, ob sich ihre schulischen Leistungen durch die Nachhilfe verbessert haben.

Allerdings werden private und kommerzielle Nachhilfe im Rahmen der Studie nicht eindeutig voneinander abgegrenzt. Bspw. geben nur 22 % derjenigen Befragten, die Nachhilfe erhalten oder schon einmal erhalten haben, an, dass dies durch eine/n Mitarbeiter/in aus einem Nachhilfeeinstitut geschah.

Rudolph (2002)

Rudolph beschäftigte sich in ihrer Studie zum einen intensiv mit den Marktführern unter den Anbietern der kommerziellen Nachhilfebranche, indem sie bspw. deren Vertragsbedingungen analysierte und kommentierte. Zum anderen führte sie eine Untersuchung an 40 Schulen verschiedener Schulformen (auch integrierte Gesamtschulen und Ganztagschulen) in sechs niedersächsischen Städten durch. Sie befragte dabei Lehrende an öffentlichen Schulen und Eltern von Nachhilfeschüler/innen mittels Fragebogen sowie Lehrende an Nachhilfeeinstituten und Leiter/innen von Nachhilfeeinstituten mittels Leitfadenterviews. Die Nachhilfeschüler/innen selbst wurden also nicht einbezogen.

Insgesamt wurden rund 13.500 Fragebögen ausgeteilt, wovon knapp 5.700 zurück kamen, so dass der Rücklauf gut 42 % betrug. Da auch hier nur die von Nachhilfe betroffenen Personenangaben ausgewertet werden konnten, basieren die Erkenntnisse letztendlich auf rund 1.200 Fragebögen. In Relation zur Gesamtzahl der ausgegebenen Fragebögen nutzte demnach also knapp jede/r Zehnte Nachhilfe. Allerdings geht Rudolph selbst davon aus, dass die tatsächliche Nachhilfequote deutlich höher liegt. Den Grund für ihre abweichenden Ergebnisse sieht sie darin, dass Nachhilfe für viele Eltern ein zum Teil tabuisiertes Thema darstelle. Dies hätten ihr auch verschiedene Lehrkräfte bestätigt. Schneider (2004, S. 3) kritisiert die Methodik der Studie, „da nach dem interessierenden Merkmal selektiert wurde“, d. h. nur Eltern einbezogen wurden, deren Kinder Nachhilfe erhielten.

Haag (2001)

Haag (2001) legt eine Untersuchung vor, die sich mit den Effekten von Nachhilfeunterricht beschäftigt. Es handelt sich hierbei um eine der wenigen Längsschnittstudien. Haag (2001) befragte 122 Nachhilfeschüler/innen von fünf bayerischen Nachhilfeeinstituten zu Beginn und am Ende eines Messzeitraums von neun Monaten. Jedes Nachhilfekind sollte außerdem einen „Paarling“ benennen, also

eine/n Mitschüler/in, die/der vergleichbare Schulnoten hat, um so auch die Daten einer Kontrollgruppe einzubeziehen. Untersucht wurden nur Gymnasiast/innen.

Die Schüler/innen wurden bezüglich der Entwicklung ihrer Schulnoten und affektiv-motivationaler Variablen (Prüfungsangst, Selbstbild, Lernmotivation und Handlungskontrolle) getestet. Die Nachhilfeschüler/innen erhielten an vier Nachmittagen in der Woche 90 Minuten Unterricht in – nach Fächern eingeteilten – Kleingruppen von vier Schüler/innen. Ziel des Nachhilfeunterrichts war die Erledigung der Hausaufgaben, die Wiederholung von älterem Unterrichtsstoff, die Beherrschung des aktuellen Stoffs sowie die Vorbereitung auf Klausuren. Der Unterricht wurde ausschließlich von ausgebildeten Lehrer/innen durchgeführt.

Die Studie von Haag (2001) konzentriert sich thematisch auf die Wirksamkeit von Nachhilfe.

Abele/Liebau (1998)

An der Studie von Abele/Liebau (1998), die von Eltern initiiert wurde, beteiligten sich 23 Gymnasien unterschiedlicher Schwerpunkte (humanistisch, musisch, wirtschaftswissenschaftlich u. a. m.) und in unterschiedlichen Regionen (ländlich/städtisch). Hauptsächliches Untersuchungsinstrument war ein Fragebogen, der von den Eltern der fünften, siebten und neunten Klassen ausgefüllt wurde. Einbezogen wurde jeweils eine Klasse pro Schule. Insgesamt konnten knapp 1.600 Fragebögen ausgewertet werden.

Abele/Liebau gehen in ihrer Studie der Frage nach, ob und wie viel außerschulische Unterstützung Schüler/innen in Anspruch nehmen, und schließen neben bezahltem Nachhilfeunterricht gleichermaßen Unterstützung durch die Eltern, Freunde oder Familie ein.

Kramer/Werner (1998)

Die Studie von Kramer/Werner zur Nachhilfesituation in Nordrhein-Westfalen basiert auf einer Elternbefragung mittels eines standardisierten Fragebogens des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW), die im Jahr 1997 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden rund 14.400 Fragebögen mit Angaben zu rund 26.500 Schüler/innen ausgewertet, was einem Anteil von gut 1 % der nordrhein-westfälischen Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen entspricht. Die Ergebnisse der Studie ermöglichen für den Nachhilfemarkt in Nordrhein-Westfalen nach eigenen Aussagen der Autoren insgesamt zuverlässige Aussagen. Die Ergebnisse sind jedoch ausschließlich für den Schultyp Grundschule als repräsentativ anzusehen.

Die Umfrage wurde von den Elternverbänden unterstützt, die Fragebögen wurden über die Lehrer/innen an den Schulen verteilt. Kramer/Werner (1998) weisen darauf hin, dass die Untersuchung einen so hohen Anklang fand, dass Fragebögen von den Eltern zum Teil selbständig kopiert und an

weitere Eltern weitergegeben wurden. Schneider (2004) bemängelt diesbezüglich mangelnde sozialwissenschaftliche Methodik.

Hurrelmann (1995)

Im Rahmen einer Untersuchung von Hurrelmann/Klocke wurden rund 5.900 Schüler/innen aller Schulformen in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 des Landes Nordrhein-Westfalen befragt. Über den Ablauf und Aufbau der Studie ist kaum etwas bekannt.

Lediglich der Erhebungszeitraum ist mit der Angabe Herbst 1994 nachvollziehbar. Auf die Untersuchung von Hurrelmann und Klocke wird zwar vielfach verwiesen, jedoch wurde die Studie nie eigenständig veröffentlicht. Als Quellen werden in diesem Zusammenhang häufig eine diesbezügliche Pressemitteilung aus dem Jahr 1995 und verschiedene Publikationen von Hurrelmann, vor allem in Zeitschriften, genannt. Die Pressemitteilung war jedoch im Rahmen unserer Recherche und auch nach direkter Nachfrage bei Hurrelmann nicht mehr beschaffbar. In Hinblick auf die Zeitschriftenartikel kann vor allem auf die Publikation von Hurrelmann (1995) verwiesen werden, die sich explizit mit den Ergebnissen der genannten Studie befasst.

Behr (1990)

In der Untersuchung von Behr, die im Rahmen einer Seminararbeit an der Gesamthochschule Essen mit Studierenden der Erziehungswissenschaften in den Jahren 1986 und 1987 durchgeführt wurde, wurden 362 Schüler/innen der Klassen 5 bis 13 eines Gymnasiums in einer mittelgroßen Stadt im Ruhrgebiet anhand eines standardisierten Fragebogens befragt. Die Schüler/innen füllten die Fragebögen direkt nach Erhalt im Unterricht aus.

Zusätzlich wurden 25 Freiwillige der befragten Schüler/innen, die die Inanspruchnahme von Nachhilfe bejaht hatten, in Interviews anhand strukturierter Leitfäden befragt. Weiterhin wurden 47 Lehrer/innen aller Schularten sowie 33 Elternteile und 23 Nachhilfelehrer/innen, die über Zeitungsinserate für die Teilnahme geworben wurden, mittels Fragebögen zum Thema Nachhilfe befragt.

Neben den genannten Fragebögen dienten als zusätzliche Datenquelle Dokumente, die analysiert wurden, drei Fallstudien an anderen Schulen sowie Befragungen an Instituten. In die Ergebnisse flossen also Daten aus unterschiedlichsten Quellen ein.

Renner (1990)

Renner (1990) untersuchte Anfang der 1980er Jahre⁵⁶ die Nachhilsesituation in einer mittelfränkischen Kleinstadt. Die Erhebung wurde an jeweils einer Volksschule (d. h. Grundschule), Realschule und einem Gymnasium durchgeführt. Leider wurde auf eine explizite Definition von Nachhilfe verzichtet, angegeben wird lediglich, dass der in Realschule und Gymnasium angebotene Ergänzungs- und

⁵⁶ Die hier zitierte Veröffentlichung stammt von 1990, die Untersuchung fand jedoch bereits 1982 statt.

Förderunterricht ausgeschlossen gewesen sei (vgl. S. 17). Insgesamt wurden knapp 800 Fragebögen verteilt, davon kamen 577 zurück (Rücklaufquote 72 %).

27 % der befragten Eltern gaben damals an, dass ihre Kinder aktuell Nachhilfe erhalten oder in der Vergangenheit erhalten hatten. Wie in anderen Untersuchungen auch, war der Anteil der Eltern von Gymnasiast/innen hierbei am stärksten vertreten (33 %), gefolgt von Realschule (25 %) und Volksschule (14 %).

Die Relevanz dieser Publikation ist für unsere Studie sehr gering, zum einen aufgrund der regionalen Beschränkung und zum anderen deshalb, weil der Erhebungszeitpunkt über 20 Jahre zurückliegt,

Langemeyer-Krohn/Krohn (1987)

In die Untersuchung wurden 26 Schulen unterschiedlicher Schulformen rund um Hannover einbezogen. Insgesamt wurden etwa 1.200 Schüler/innen mittels Fragebögen befragt. Das Interesse der Studie war vor allem, über die hohe Nachfrage nach Nachhilfe Defizite des öffentlichen Schulsystems und insbesondere den Lehrermangel in Niedersachsen aufzudecken.

Die Studie zielte somit vor allem auf die Erfassung des Nachhilfeumfangs, auch mit Blick auf die gewählten Fächer, die zugrunde liegenden Motive, die Dauer der Inanspruchnahme und deren Kosten ab.

Krüger (1977)

Bei der Untersuchung von Krüger (1977) handelt es sich um eine Elternbefragung. Die Studie ist beschränkt auf Gymnasiast/innen und Realschüler/innen der Sekundarstufe I. Es konnten knapp 2.400 von 2.600 ausgegebenen Fragebögen ausgewertet werden. Die Rücklaufquote lag damit bei hohen 92 %. Die Fragebögen enthielten vorrangig geschlossene und allgemein gehaltene Fragestellungen (Umfang, Dauer, Kosten, Fächer etc.). Es wird jedoch auch die Wirkung erfragt, und zwar aus der Sicht der Eltern (vgl. vertiefend zu den pädagogischen Wirkungen von Nachhilfeunterricht Kapitel 4).

Die Studie erhebt jedoch keinen Anspruch auf Repräsentativität, da ausschließlich vier Schulen einbezogen wurden.

Adam (1960)

Bei der Untersuchung von Adam (1960) handelt es sich um die älteste in der Literatur rezipierte Studie zum Thema Nachhilfe in Deutschland.

Als Schulform wird nur angegeben, es handle sich um eine Höhere Schule (humanistischer Zweig) mit 750 Schüler/innen in einer hessischen Großstadt (vgl. S. 266) (vgl. vertiefend hierzu Kapitel 4).

Kinder- und Jugendstudien (national)

World Vision Kinderstudie (2007)

Im Oktober 2007 ist erstmals die so genannte World Vision Kinderstudie erschienen (World Vision Deutschland e.V. 2007). Diese Studie ist eng angelehnt an die Shell-Jugendstudie. Befragt wurden deutschlandweit rund 1.600 Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren. Die Publikation zu dieser Studie enthält einen kurzen Abschnitt zum Thema Nachhilfe⁵⁷ (zu den Ergebnissen siehe Kapitel 2). Allerdings wäre eine weitergehende, jedoch aufwändige Auswertung der Ergebnisse der Studie über die Mikrodaten möglich (siehe hierzu Kapitel 7.2.3).

Bildungsstudie Deutschland (2007)

Die Bildungsstudie Deutschland 2007 (FOCUS Magazin Verlag GmbH/Microsoft Deutschland GmbH 2007) wird im Auftrag des Magazins FOCUS und von Microsoft Deutschland durchgeführt. Die Studie beschäftigt sich mit den Anforderungen und Erwartungen von Eltern, Lehrkräften und Personalverantwortlichen an das Schulsystem. Im Sommer 2006 wurden neben Lehr- und Führungskräften der deutschen Wirtschaft und Verwaltung auch 810 Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 10 bis 19 Jahren in Interviews befragt. Auch diese Studie enthält nur sehr wenige Informationen zum Thema Nachhilfe⁵⁸ (zu den Ergebnissen siehe Kapitel 2).

Shell-Jugendstudie (2006)

Die 15. Shell Jugendstudie (Shell Holding Deutschland 2006) enthält einen kurzen Abschnitt zur Nachhilfe. Im Rahmen der Studie wurden deutschlandweit 12- bis 21-jährige Schüler/innen zu ihrem aktuellen Nachhilfeverhalten befragt.⁵⁹ (zu den Ergebnissen siehe Kapitel 2). Auch hier wäre eine weitergehende Auswertung der Ergebnisse der Studie über die Mikrodaten möglich (siehe Kapitel 7.2.2).

Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2006)

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2006) findet sich ein Kapitel zur empirischen Darstellung des Nachhilfemarkts. Die dort genannten Daten basieren jedoch auf einer Aufbereitung von Daten aus anderen Studien, nicht aber auf eigenen Erhebungen (zu den Ergebnissen siehe Kapitel 2).

⁵⁷ Im Rahmen der Kinderstudie wurden die 8-10-Jährigen gefragt: „Erhältst Du privaten Nachhilfeunterricht?“. Die Antwortmöglichkeiten lauteten: „Nein“, „Ja, einmal in der Woche“ und „Ja, mehrmals in der Woche.“

⁵⁸ Die Eltern wurden lediglich befragt, ob sie ihren Kindern Nachhilfe „immer“, „manchmal“ oder „nie“ bezahlen.

⁵⁹ Die Frage lautete konkret: „Erhalten Sie Nachhilfeunterricht?“. Die Jugendlichen konnten mit „Ja, regelmäßig“, „Ja, gelegentlich“ oder „Nein“ antworten.

Weitere wichtige Publikationen zu Nachhilfe in Deutschland

Rackwitz (2007)/Rackwitz (2005)

Rackwitz (2005 und 2007) führt eine Auswertung zur kommerziellen Nachhilfe in Deutschland anhand bestehender Studien durch und bezieht sich größtenteils auf die o. g. Studien bspw. von Abele/Liebau (1998), Behr (1990) und Rudolph (2002). Die Publikation enthält keine eigens erhobenen Daten.

Büchner/Wagner (2006)

Büchner/Wagner (2006) liefern vertiefende Analysen zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht und beziehen sich auf die Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). Die Publikation befasst sich neben der Thematik der Nachhilfe mit weiteren außerfamiliären und außerschulischen Bildungs- und Lernangeboten von Kindern im frühkindlichen und schulischen Alter in Deutschland.

Kowalczyk/Ottich (2006)

Bei der Publikation von Kowalczyk/Ottich (2006) handelt es sich um einen Ratgeberband, der sich gezielt an Eltern richtet. Die Eltern werden beraten, wie und wann Nachhilfe nützlich ist und was es zu beachten gilt, um das Kind optimal zu fördern. Am Rande liefern die Autoren unter dem Stichwort „Fakten, Fakten...“ eine Reihe von Informationen zum Markt der kommerziellen Nachhilfe. Woher diese Daten stammen, ist jedoch nicht belegt. Aufgrund verschiedener Übereinstimmungen hinsichtlich der jeweils genannten Daten und Fakten zum Nachhilfemarkt liegt die Vermutung nah, dass sich Kowalczyk/Ottich in großen Teilen auf die Studie von Kramer/Werner (1998) beziehen.

Schneider (2006)/Schneider (2004)

Die Untersuchungen von Schneider (2004 und 2006) beruhen auf einer Auswertung der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP). Das SOEP ist eine Längsschnittuntersuchung, die jährlich vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung durchgeführt wird. Über die Auswertung des SOEP lassen sich repräsentative Daten zu den Nutzer/innen von Nachhilfe gewinnen, vor allem hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen familiärem Hintergrund und der Inanspruchnahme von Nachhilfe. Im Rahmen des so genannten Jugendfragebogens werden 17-jährige Jugendliche gefragt, ob sie irgendwann schon einmal bezahlten Nachhilfeunterricht bekommen haben (Zur Bewertung der Aussagekraft der SOEP-Daten in Bezug auf das Thema Nachhilfe siehe Kapitel 7.2.1).

Dassler (2005)/Dassler (2004)

Zum Thema Nachhilfe liegen verschiedene Publikationen von Dassler vor. Jede der Veröffentlichungen behandelt einen speziellen Teilbereich des Themas oder richtet sich an eine konkrete Zielgruppe: In einer Publikation (Dassler 2004a) werden die Konzepte von kommerziellen Nachhilfeangeboten analysiert. Dassler (2004b) behandelt konkret die Problematik der Lernschwierigkeiten von Schüler/innen, während Dassler (2004c) sich auf die Thematik der Online-Nachhilfe beschränkt. Weiterhin

zieht Dassler (2005a) Vergleiche zur Nachhilfe in Japan und Korea. Lediglich in einem Ratgeber, der sich an Lehrer/innen und Studierende richtet und umfassende Informationen zur Thematik liefert (Dassler 2005b), werden auch ein paar wenige Ergebnisse einer eigenen Erhebung veröffentlicht. Die hier ausgewertete Stichprobe umfasst jedoch lediglich 29 Schüler/innen eines regional tätigen Nachhilfeeinstituts, so dass die Ergebnisse der Befragung im Folgenden – wenn überhaupt – nur am Rande dargelegt werden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004)

Auch die Publikation „Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung enthält ein Kapitel zu Nachhilfe (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004). Die hier genannten Daten beruhen größtenteils auf den Daten der PISA-Untersuchung des Jahres 2000.

Hollenbach/Meier (2004)

Der Artikel von Hollenbach/Meier (2004) enthält eine vertiefende Analyse der Daten der PISA-Studie 2000.⁶⁰ Die Untersuchung beschäftigt sich zunächst mit der häuslichen Hausaufgabenunterstützung durch die Familie. In einem zweiten Schritt wird konkret die bezahlte bzw. kommerzielle Nachhilfe untersucht. Die PISA-Studien und ihre Aussagekraft zum Thema Nachhilfe werden in Kapitel 7 noch genauer betrachtet.

⁶⁰ Der PISA-Fragebogen enthielt die Frage „Erhältst du zur Zeit außerhalb der Schule privaten Nachhilfeunterricht in den folgenden Fächern?“. Hierbei ist nicht eindeutig klar, inwiefern es sich dabei tatsächlich um kommerzielle Nachhilfe handelt.