

Birkelbach, Klaus; Dobischat, Rolf; Dobischat, Birte

Research Report

Außerschulische Nachhilfe: Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen

Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 348

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Birkelbach, Klaus; Dobischat, Rolf; Dobischat, Birte (2017) : Außerschulische Nachhilfe: Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen kommerziellen und öffentlichen Interessen, Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 348, ISBN 978-3-86593-256-3, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/155787>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

STUDY

Nr. 348 · Februar 2017

AUSSERSCHULISCHE NACHHILFE

Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen
kommerziellen und öffentlichen Interessen

Klaus Birkelbach, Rolf Dobischat und Birte Dobischat

Dieser Band erscheint als 348. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

STUDY

Nr. 348 · Februar 2017

AUSSERSCHULISCHE NACHHILFE

**Ein prosperierender Bildungsmarkt im Spannungsfeld zwischen
kommerziellen und öffentlichen Interessen**

Klaus Birkelbach, Rolf Dobischat und Birte Dobischat

Autorin und Autoren:

Prof. Dr. phil. habil. Klaus Birkelbach, geb. 1958, lehrt Soziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung an der Universität Duisburg-Essen (Fakultät für Bildungswissenschaften) und ist regelmäßig Gastprofessor an der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Analytische Soziologie, Methoden der empirischen Sozialforschung, Soziologie des Lebenslaufs, Religionssoziologie.

Kontakt: klaus.birkelbach@uni-due.de

Prof. Dr. rer. pol. phil. habil. Rolf Dobischat, geb. 1950, Professor für Beruflich-betriebliche Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik, Berufs- und Arbeitsmarktforschung, Beruflich-betriebliche Weiterbildung.

Kontakt: rolf.dobischat@uni-due.de

Dipl.-Päd., Dipl.-Verwaltungswirtin Birte Dobischat, geb. 1966. Dozentin in der Erwachsenenbildung und freiberuflich tätige Wissenschaftlerin. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Integration, Deutsch als Fremdsprache und Bildung und soziale Ungleichheit.

Kontakt: birte.dobischat@web.de

© Copyright 2016 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de

ISBN: 978-3-86593-256-3

Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

INHALT

Abkürzungsverzeichnis	10
Zusammenfassung	12
<u>Teil 1</u>	
Einführung	15
1 Problemstellung	16
2 Vom Privatlehrer zur organisierten Nachhilfe	21
3 Privatisierungstendenzen in der Bildung	25
4 Strukturen und Konturen der Nachhilfeorganisation	38
5 Zwischenzusammenfassung zu Teil I	45
<u>Teil 2</u>	
Empirische Analysen zur Nutzung und Selektivität von Nachhilfe	47
6 In den empirischen Analysen verwendete Daten	48
6.1 Befragung von Nachhilfeeinstituten	48
6.2 Datenbasis der Analysen auf Individualebene	53
7 Entwicklung des Nachhilfemarktes	59
7.1 Entwicklung des Angebotes an kommerzieller Nachhilfe	59
7.2 Inanspruchnahme von Nachhilfe während der Schullaufbahn	62
7.3 Die Entwicklung der Nachfrage aus Sicht der Institute	66
7.4 Nachfrage in unterschiedlichen Schulformen	67
7.5 Häufigkeit, Umfang und Dauer des Nachhilfeunterrichts	74
7.6 Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen, Lernmaterialien und Evaluation	78

7.7	Kosten und Finanzierung der Nachhilfe	81
7.8	Lernförderung und Nachhilfe nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz (BuT)	83
7.9	Nachfrage nach bestimmten Fächern	88
7.10	Zwischenzusammenfassung zu Kapitel 7	91
8	Ursachen der Inanspruchnahme von Nachhilfe	95
8.1	Theoretische Einordnung	95
8.2	Motive und Ursachen aus Sicht der Anbieter	105
8.3	Leistungen in der Schule	110
8.4	Mehr Unterstützung durch die Eltern oder Hausaufgabenhilfe in der Schule als Alternativen zur Nachhilfe?	117
8.5	Zwischenzusammenfassung zu Kapitel 8	122
9	Soziale Ungleichheit	125
9.1	Soziale Schicht	125
9.2	Einkommen	129
9.3	Bildungsniveau der Eltern	132
9.4	Migrationshintergrund	134
9.5	Geschlecht	137
9.6	Multivariate Analyse der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe	138
9.7	Zwischenzusammenfassung zu Kapitel 9	145
<u>Teil 3</u>		
10	Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen der Nachhilfeinstitutionen	149
11	Rechtsstatus, Qualität, Zertifizierung und das Lehrpersonal	151
<u>Teil 4</u>		
12	Zusammenfassung und Handlungsperspektiven	161
Literatur		170

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturmerkmale und Organisationsformen	43
Abbildung 2: Verbandszugehörigkeit	51
Abbildung 3: Verteilung der Institute auf die Bundesländer im Vergleich zur Einwohnerzahl 2012	52
Abbildung 4: Nachhilfeinstitute nach dem Jahr ihrer Gründung	60
Abbildung 5: Bezahlte und kostenlose Nachhilfe nach Alter	64
Abbildung 6: Entwicklung der Schülerzahlen (Einschätzungen aus den Jahren 2007–2012)	67
Abbildung 7: Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht nach Schulformen	69
Abbildung 8: Welche Schulform besuchen die Schüler/innen, die Ihr Angebot überwiegend in Anspruch nehmen?	72
Abbildung 9: Erhöhte Nachfrage bei Schüler/innen bestimmter Schulformen	73
Abbildung 10: Größe der Lerngruppen	78
Abbildung 11: Zusammensetzung der Lerngruppen	79
Abbildung 12: Inanspruchnahme des Bildungspakets in den Jahren 2012/2013	85
Abbildung 13: In welchen Fächern bieten Sie Nachhilfeunterricht an?	91
Abbildung 14: Motive der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht	106
Abbildung 15: Inanspruchnahme von unbezahlter und bezahlter Nachhilfe nach Selbsteinschätzung „Das Lernen für die Schule fällt mir leicht“	111
Abbildung 16: Überwiegende soziale Herkunft der Schüler – Einschätzung der Anbieter	126

Abbildung 17: Nachhilfe nach dreidimensionalem Schicht-index	127
Abbildung 18: Nachhilfe nach Einkommensgruppen nach Armuts- und Reichtumsgrenzen	130
Abbildung 19: Inanspruchnahme von Nachhilfe nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern	133
Abbildung 20: Nachhilfe nach Migrationshintergrund	135
Abbildung 21: Nachhilfe nach Sprachpraxis im Elternhaus	136
Abbildung 22: Intensität der Kooperation mit anderen Nachhilfeeinrichtungen. Darstellung der Mittelwerte.	149
Abbildung 23: Zertifizierung in der Nachhilfe	155
Abbildung 24: Zusammensetzung des Lehrkörpers nach Qualifikation	158

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mitgliedschaft in einem größeren Verbund	50
Tabelle 2: Umfang und Dauer von Nachhilfe	76
Tabelle 3: Wo liegen Ihrer Meinung nach die zentralen Ursachen für die Aufnahme von Nachhilfeunterricht?	109
Tabelle 4: Inanspruchnahme von unbezahlter und bezahlter Nachhilfe nach Durchschnittsnote in Deutsch und Mathematik	112
Tabelle 5: Fachleistung und Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht 1969/70 (Anteil Nachhilfe nach Note)	115
Tabelle 6: Inanspruchnahme von Nachhilfe und Haushalts-/ Erwerbskonstellation der Eltern 2009 und 1969/70	118
Tabelle 7: Unterstützung durch die Eltern und Inanspruchnahme von Nachhilfe 2009 und 1969/70	121
Tabelle 8: Nachhilfe nach dreidimensionalem Schichtindex 1969/70	128
Tabelle 9: Inanspruchnahme von Nachhilfe 1969/70 nach kategorisiertem Haushaltsnettoeinkommen	131
Tabelle 10: Inanspruchnahme von Nachhilfe nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern	134
Tabelle 11: Logistische Regression der Inanspruchnahme von kommerzieller Nachhilfe auf Bildungsverlauf, Leistungen in der Schule, soziale Herkunft und Unterstützung in der Schule und im Elternhaus (N=2343)	140

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AID:A	Survey des DJI „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“
ALG II	Arbeitslosengeld II (Hartz IV)
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BiN	Bundesverband inhabergeführter Nachhilfeschulen e.V.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BuT	Bildungs- und Teilhabepaket
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
CATI-Labor	„Computer Assisted Telephone Interviewing“, Labor zur Durchführung von computergestützten Telefonbefragungen
DBAG	Deutsche Beteiligungs-AG
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DIN	Deutsches Institut für Normung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DNOTE-DM	Individuelle Durchschnittsnote in den Fächern Deutsch und Mathematik
EN	Europäische Norm
G8	Schulzeitverkürzung am Gymnasium, achtjähriges Gymnasium
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
ICILS 2013	International Vergleichsstudie „Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“
ICT	Informations- und Kommunikationstechnologien
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
INA	Gütergemeinschaft INA – Nachhilfeschulen
ISO	Internationale Organisation für Normung (International Organization for Standardization)
IST	Intelligenz-Struktur-Test
JIM-Studien	Studien: Jugend, Information, (Multi-)Media des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest
KESS	Hamburger Längsschnittstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülern“
KGP	Studie „Kölner Gymnasiastenpanel“ des Forschungsinstituts für Soziologie der Universität Köln (1969/70) sowie Folge-

	untersuchungen 1985, 1996, 2009. Hier wird nur die Erstbefragung 1969 genutzt.
KMK	Kultusministerkonferenz der Länder
LQW	Qualitätsmanagementsystem „Lernorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“
ME	Medianeinkommen, mittleres Einkommen
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
MOOC	„Massive Open Online Courses“, Hochschulkurse über das Internet
MW	Mittelwert
OAU	Amerikanische Online-Akademie Udacity
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment, Internationale Schulleistungsuntersuchung der OECD
RAL	Deutsches Institut für Gütersicherung und Kennzeichnung e.V.
SD	Standardabweichungen
SGB III	Sozialgesetzbuch III (Arbeitsförderung)
SOEP	Sozio-Ökonomisches Panel
TIMSS	Studie „Trends in International Mathematics and Science Study“
TQM	Total Quality Managementsystem
TTIP	Transatlantisches Freihandelsabkommen
TÜV	Technischer Überwachungsverein
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
VNN	Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e.V.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie betrachtet den expandierenden Markt für kommerzielle, privat finanzierte Nachhilfe aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes Bild dieses in der Vergangenheit von der Bildungsforschung und der Bildungspolitik kaum beachteten Bereiches des deutschen Bildungswesens zu konturieren. Dabei konzentriert sich die Studie vor allem auf den Bereich der privat bezahlten außerschulischen Nachhilfe.

Folgende Fragestellungen stehen neben einer Beschreibung der Entwicklung des Angebotes und der Nachfrage im Zentrum der Untersuchung: Welche strukturellen Entwicklungen auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene begünstigen die Expansion des Nachhilfemarktes, und welche Gründe haben Eltern, neben den Angeboten der staatlichen Schulen, zusätzlich private Nachhilfe für ihre Kinder zu finanzieren? Wirken die aus der Bildungsforschung bekannten Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit auch im Bereich der kommerziellen Nachhilfe oder kann Nachhilfe bestehende soziale Ungleichheiten möglicherweise kompensieren? In welchem Verhältnis steht der Sektor der marktförmig organisierten kommerziellen Nachhilfe zum staatlich organisierten Schulsystem? Wie ist es um die Qualität der privaten Nachhilfe bestellt und welche Mechanismen der Qualitätskontrolle existieren?

Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen werden im ersten Teil dieser Studie Basisinformationen über das System Nachhilfe zusammengetragen. Dabei werden einerseits historische und aktuelle Entwicklungen skizziert, andererseits werden diese Entwicklungen, die sich in spezifischen institutionellen Strukturen und organisatorischen Konturen niedergeschlagen haben, aufbereitet, um den Nachhilfemarkt überschaubarer und transparenter zu machen und den spezifischen Bereich der kommerziellen, privat finanzierten Nachhilfe, dem unser Hauptaugenmerk gilt, genauer zu beschreiben.

Im zweiten Teil werden – eingebettet in einen zuvor entwickelten theoretischen Bezugsrahmen – empirische Analysen zur Entwicklung des Marktes und der Nutzung des Angebotes sowie zur sozialen Selektivität von kommerzieller Nachhilfe präsentiert. Dabei werden in den vorgenommenen Literaturreviews Daten einer von den Autoren durchgeführten Nachhilfeanbieterbefragung, aus einer repräsentativen Erhebung des Deutschen Jugendinstituts („Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“) sowie für historische Vergleichende Daten aus dem Jahre 1969/70 ausgewertet und verarbeitet.

Der dritte Teil befasst sich auf Basis von Literaturanalysen und empirischen Auswertungen der Anbieterbefragung mit unterschiedlichen Aspekten der Qualität des Angebots. Dabei wird auf die Kommunikation und Kooperation von Nachhilfeanbietern untereinander und mit den Schulen eingegangen. Anschließend wird thematisiert, dass so gut wie keine staatliche Kontrolle und Aufsicht des Nachhilfeangebots und seiner Bildungsträger gegeben ist und die kommerzielle Nachhilfe somit als reale Parallelwelt mit nur geringen Bezugspunkten zum staatlichen Bildungswesen existiert. Die Bemühungen einiger Nachhilfeanbieter, Standards für die Qualitätssicherung ihrer Dienstleistung zu setzen und diese, versehen mit entsprechenden Zertifikaten werbewirksam im Wettbewerb am Markt zu nutzen, werden in diesem Zusammenhang kritisch diskutiert. Schließlich wird auch ein kritischer Blick auf die Qualität und die Beschäftigungssituation der Lehrkräfte geworfen.

Im Schlussteil der Studie werden auch mit Blick auf die internationale Entwicklung des Nachhelfemarktes die wesentlichen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und es wird unter Qualitätsaspekten diskutiert, ob es nicht wünschenswert sei, die Parallelwelt Nachhilfe auch rechtlich wieder stärker an das öffentliche Bildungswesen zu koppeln. Darüber hinaus werden zum Abschluss weitere empirische Forschungsbedarfe als Grundlage für wirkungsvolles staatliches Handeln skizziert.

Insgesamt, so kann man abschließend feststellen, fördert die Studie Ergebnisse und empirische Befunde zu Tage, die nach wie vor den Bereich der Nachhilfe als immer noch weitreichende terra incognita charakterisieren. Angesichts der quantitativen wie auch qualitativen Bedeutung der Nachhilfe als „flankierendes System“ zum öffentlichen Bildungsbereich ist es dringend erforderlich, durch verstärkte unabhängige Forschung, insbesondere im Bereich der Wirkungsforschung, den Horizont auf diese Parallelwelt weiter zu öffnen.

TEIL 1



EINFÜHRUNG

1 PROBLEMSTELLUNG

Das Thema Nachhilfe schafft es in jüngster Zeit häufig, in die tagespolitischen Nachrichten zu gelangen und öffentliche Aufmerksamkeit hervorzurufen. In der wissenschaftlichen wie auch bildungspolitischen Thematisierung wird dabei u. a. auf den Zusammenhang mit Entwicklungen in anderen Bildungsbereichen hinsichtlich der Entstehung und Stabilität von sozialen Ungleichheiten im Zugang zu Bildungsprozessen hingewiesen und gefragt, welchen Beitrag Nachhilfe zum Abbau von Chancengleichheit leisten kann. Ein besonderes Augenmerk der Betrachtung liegt auf dem Beitrag, der durch die Expansion der kommerziell-privatwirtschaftlich organisierten außerschulischen Nachhilfe entstanden ist. Dieser Nachhilfebereich ist nicht nur als ein Resultat von Privatisierungstendenzen im Bildungswesen zu werten, sondern er ist zugleich auch das Ergebnis schulpolitischer Reformen, wie z. B. der zeitlichen Verkürzung und der inhaltlichen Verdichtung der Schulzeit im allgemeinbildenden Schulwesen. Eine treibende Kraft der quantitativen Ausdehnung ist zudem im gestiegenen Aspirationsniveau auf höhere Bildungsabschlüsse zu sehen, denn nur höherwertige Bildungszertifikate bieten die Chance auf exklusive Zutritte zu weiterführenden Bildungs- und Karrierewegen und damit zu privilegierenden Arbeitsmarktsegmenten. Um die Aspiration zu bedienen, stellt die Nachhilfe mit ihrem Leistungsprofil, das umfangreiche Lern-Supportstrukturen in unterschiedlichsten Lernformaten, verschiedenen Zielsetzungen (Notenverbesserung, Bewältigung von Übergangspassagen etc.) und unterschiedlichen Adressatengruppen umfasst, eine marktbezogene Parallelwelt zum öffentlichen Schulwesen zur Verfügung, welches sich in der bundesdeutschen Bildungslandschaft mittlerweile einen festen Platz erobert hat (Birkelbach, Dobischat & Dobischat 2016; Dobischat & Schurgatz 2011).

War Nachhilfe ursprünglich ein Instrument für eine temporär begrenzte, fachspezifische Lernbegleitung mit dem Ziel, schulische Defizite in einem oder mehreren Fächern erfolgreich auszugleichen, so hat sich der Bedeutungs- und Funktionsgehalt durch den Ausbau eines parallel zur Schule bestehenden Unterstützungssystems erweitert und in die Richtung einer individuellen Flankierung der (kompletten) Bildungsbiographie ausgedehnt (vgl. Solga & Dombrowski 2009). Nachhilfeunterricht gegen Bezahlung ist also kein Phänomen, welches nur eine bestimmte Schülergruppe zu bestimmten Zeitpunkten der Schullaufbahn betrifft, sondern privat finanzierter Nachhil-

feunterricht zählt für den größten Teil der Schüler mittlerweile zum Alltag (vgl. Hof et al. 2012, S. 23).¹ Privatfinanzierte Nachhilfe ist somit zu einer Bildungsdienstleistung avanciert, deren propagiertes Ziel es ist, die Anschlussfähigkeit von Schülern und Jugendlichen an die Leistungsanforderungen des öffentlichen Bildungswesens bei Besuch unterschiedlicher Bildungsgänge wie auch bei Übergängen in weiterführende Bildungswege durch ein Angebotsportfolio mit marktkonformen Preisen sicherzustellen.

Trotz des Bedeutungsgewinns einer privat finanzierten biografischen Flankierung schulischer Laufbahnen mittels Nachhilfe, quasi als Ausdruck eines „Normalfalls“ in der Gestaltung individueller Lernkarrieren und der damit einhergehenden institutionellen Expansion des Nachhilfesektors, bleibt zu fragen, warum in der bildungswissenschaftlichen Forschung wie auch im bildungspolitischen Diskurs in der Vergangenheit das Thema Nachhilfe eher ein Schattendasein geführt hat. Erst mit der Vorlage einer vom Bundesbildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördernten Studie mit dem programmatischen Titel „Was wissen wir über Nachhilfe?“ (Dohmen et al. 2008) wurde ein tiefergehender Einblick auf den Gegenstandsbereich ermöglicht. Bei der Studie handelt es sich jedoch nicht um eine eigenständige empirische Erhebung, sondern in ihr werden facettenreiche Befunde aus unterschiedlichen Einzeluntersuchungen verdichtet, die in der Vergangenheit durchgeführt wurden und zu einer Perspektive, zukünftige Bedarfe für eine intensiviertere Nachhilfeforschung zu markieren, komprimiert. Seit dem Erscheinen der BMBF-Studie im Jahr 2008 ist ein wachsendes Interesse der Bildungsforschung am Thema Nachhilfe festzustellen. So sind in jüngster Zeit mehrere empirische Studien vorgelegt worden, die auf hohen Probandenzahlen beruhen (z. B. Arbeiterkammer Wien 2014, 2015; Grunder et al. 2013; Guill 2012; Hof et al. 2012).

Im Folgenden wird der forschungsbasierte und bildungspolitische Diskussionsstand der privat-finanzierten außerschulischen Nachhilfe aufgegriffen und durch eigene empirische Analysen weitergeführt, wobei ein Fokus auf der Frage liegt, inwieweit dieses Angebotssegment einen Beitrag zum Abbau von Chancenungleichheit im Zugang zu Bildungsprozessen leisten kann. Zugespitzt formuliert: Entfaltet sie kompensatorische Wirkungen oder konserviert sie bestehende Bildungsungleichheiten? Die Ausgangsannahme

1 Zur besseren Lesbarkeit des Textes wird das generische Maskulinum verwendet. Selbstverständlich sind immer Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer usw. gemeint. Nur wo eine Unterscheidung notwendig erscheint, wird das spezifische Genus verwendet.

ist, dass Nachhilfe, deren Inanspruchnahme von einem Set individueller Aspirationsmotive und institutioneller Anlässe gesteuert wird, eine relevante und womöglich auch sehr wirksame Handlungsreaktion zur positiven Beeinflussung von geplanten Bildungs- und Lernkarrieren² darstellen kann. Die tatsächliche Inanspruchnahme aber hängt im Wesentlichen nicht nur von den institutionellen Zugängen und der individuellen Aspiration ab, sondern sie korrespondiert generell mit der Verfügbarkeit von bzw. dem Zugriff auf bestimmte Ressourcen, die u. a. durch soziale und familiäre Rahmenbedingungen geprägt werden. Dass hierbei das eng mit dem sozio-ökonomischen Status verbundene Einkommen der Eltern einen zentralen Einflussfaktor darstellt, liegt auf der Hand und wird in vielen Studien nachgewiesen (vgl. z. B. Bray 2011; Dohmen et al. 2008; Ireson & Rushforth 2005; Rudolph 2002; Schneider 2005, 2006).³ Büchner und Wagner (2006, S.25) sprechen von einem „Förderprivileg für wohlhabendere Schüler/innen“ und Schneider (2006, S.142) stellt auf Basis einer Analyse mit Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP) fest: „Nachhilfe trägt [...] zur Verstärkung der sozial bedingten Bildungsungleichheit bei.“ Diese Feststellung fügt sich umstandslos in den Ergebnismainstream der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung in allen Bildungsbereichen mit ihrem breiten Interpretationsgerüst von schicht- und milieubedingten Ursachen ein, die mit dem Mechanismus selektiver Wirkungsketten beim Bildungszugang beschrieben sind (vgl. hierzu exemplarisch den von Bauer et al. 2014 herausgegebenen Band). Es ist daher die Frage zu stellen, ob in der neueren Forschung zur Nachhilfe Belege für kompensatorische Effekte zu identifizieren sind, was als ein Erfolgsfaktor beim Durchbrechen von Bildungsbenachteiligung gewertet und als positiver Nutzeneffekt von Nachhilfe interpretiert werden könnte. In diesem Kontext ist zu betrachten, ob sich der sukzessiv vollziehende Übergang in ein System öffentlicher Ganztagschulen, die ja Angebote und Programme zur Nachhil-

2 Die Bildungsaspiration konzentriert sich nach wie vor im Wesentlichen auf die gymnasiale Schulform mit dem Abschluss des Abiturs. So ist der Elternwunsch nach einem höheren Schulabschluss für ihr Kind im Vergleich der Jahre 2004 und 2014 von 50 Prozent (2004) auf mittlerweile 56 Prozent (2014) eindeutig zu Lasten der mittleren Reife (von 41% auf 37%) und des Hauptschulabschlusses (von 9% auf 5%) angestiegen (Tillmann 2014a, S. 29).

3 Allerdings finden sich im Widerspruch dazu auch einige Studien – meist auf Basis sehr spezifischer Stichproben – die keinen Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Eltern und der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht feststellen können (z.B. Abele & Liebau 1998; Luplow & Schneider 2014). Abele und Liebau untersuchen Schüler bayrischer Gymnasien, Luplow und Schneider Grundschüler in Bayern und Hessen.

fe offerieren, benachteiligungsreduzierende Wirkungen und Leistungsverbesserungen zeigen, was ja durchaus Verdrängungskonsequenzen für das Volumen und die Präsenz privatwirtschaftlich agierender Nachhilfeinstitute in Zukunft haben könnte. Ein weiterer relevanter Aspekt liegt in der Frage, inwieweit das bestehende Parallelsystem der privaten Nachhilfe stärker in eine öffentliche Aufsicht mit dem Ziel der Qualitätskontrolle und -sicherung eingebunden werden sollte bzw. wo die Grenzen und Reichweiten für eine stärkere öffentliche Mitverantwortung liegen würden. Diese und weitere Fragen werden im Folgenden thematisiert. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen ist es erforderlich, in einem ersten Zugriff den komplexen Gegenstandsbereich der Nachhilfe in seinen organisatorisch-institutionellen, historischen, finanziellen, rechtlichen, personellen, adressatenspezifischen etc. Referenzpunkten einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Erst vor diesem Hintergrund ist es möglich, sich dem Komplex der privat-organisierten Nachhilfe, auf dem das besondere Augenmerk dieser Studie liegen soll, anzunähern. Im ersten Teil dieser Studie werden daher Basisinformationen über das System Nachhilfe zusammengetragen, wobei einerseits historische und aktuelle Entwicklungen skizziert, andererseits diese Entwicklungen, die sich in spezifischen institutionellen Strukturen und organisatorischen Konturen niedergeschlagen haben, aufbereitet werden, um das Geflecht der Nachhilfe überschauen und im Bereich des Gesamtsystems Nachhilfe das Segment der privat-kommerziell organisierten Nachhilfe identifizieren und einordnen zu können. In den nachfolgenden Kapiteln werden vielfältige Aspekte der Nachhilfe behandelt, wobei sich die präsentierten Befunde einerseits auf Literaturanalysen und sekundär-statistische Auswertungen aus bereits vorliegenden Studien stützen, andererseits kommen empirische Daten zur Darstellung, die aus eigenen empirischen Erhebungen resultieren und es werden Datensätze anderer empirischer Untersuchungen gesondert unter dem Aspekt Nachhilfe ausgewertet. Eingebettet werden die empirischen Befunde in einen theoretischen Interpretationsrahmen, mit dem die aufgeworfenen Fragestellungen einer datengestützten Beantwortung zugeführt werden. Darauf hinzuweisen ist an dieser Stelle, dass der besondere Fokus dieser Studie, die privatwirtschaftlich-kommerzielle Nachhilfe z.B. hinsichtlich der nachweisbaren Wirkungsbreite bei der Nivellierung sozialer Ungleichheit ins Zentrum zu stellen, bei vielen zur Diskussion kommenden Teilaspekten nicht eindeutig erfolgen kann. Dies ist allein der Tatsache geschuldet, dass in den analysierten empirischen Studien in der Regel eine klare Grenzziehung zwischen privater, kommerzieller und sonstiger Nachhilfe nicht vollzogen wird, was sich konsequenterweise in den Datenbeständen niederschlägt und somit eine eindeuti-

ge Diagnose in vielen Fällen verunmöglicht. Letztlich werden mit Blick auf internationale Entwicklungen Ergebnisse zusammengetragen und Argumente im Schlussteil der Studie diskutiert, ob angesichts der privaten Nachhilfe-Parallelwelt es nicht überlegenswert ist, diese stärker an das traditionelle Schulwesen in öffentlicher Verantwortung heranzuführen, was letztlich unter der Perspektive einer Qualitätsverbesserung für alle involvierten Akteure von Gewinn sein könnte.

2 VOM PRIVATLEHRER ZUR ORGANISIERTEN NACHHILFE

Privater Unterricht ist kein neuzeitliches Phänomen, sondern er steht als eine Keimzelle für die Entwicklung der Schule in ihren historischen Etappen und institutionellen Ausprägungen (vgl. Fend 2006a). Zugleich ist er Ausdruck eines Transformationsprozesses, in dem die private durch die öffentliche (staatliche) Unterrichtserteilung im Verlauf der historischen Entwicklung substituiert wurde. Zwar gab es bereits in der griechischen und römischen Antike erste Strukturen öffentlicher Schulen, dennoch fand ein großer Teil der Wissensvermittlung über Privatlehrer außerhalb öffentlicher Einrichtungen im Hause des Schülers statt. Privat vermittelter Unterricht war lange Zeit ein sich immer wieder selbst reproduzierendes Privileg der herrschenden Klassen und der geistlich-religiösen Eliten. Machtinstrument der reproduzierenden Privilegierung war im Mittelalter beginnend und bis in die Neuzeit wirkend die lateinische Sprache, die die Kommunikationsplattform der Unterrichtsgestaltung bildete und unüberwindbare Abschottungen für große Bevölkerungsgruppen zu spezifischen Bildungsprozessen bzw. Bildungsgängen aufbaute (vgl. dazu bereits ausführlich Paulsen 1919, S. 617 ff.). Entfaltungsraum des Privatunterrichts waren im Mittelalter die Stifts- und Lateinschulen, deren ältere Schüler (zumeist die Ärmeren unter ihnen) als „Pädagogen“ in Häusern wohlhabender Familien tätig waren und den Kindern bei der Erledigung der Lernaufgaben halfen, wobei es sich hierbei um eine dauerhafte Unterstützung zur Ergänzung des Schulbesuchs handelte. Die Präferenzsetzung beim flankierenden Privatunterricht speiste sich u. a. auch durch generelle Vorbehalte gegenüber der öffentlichen Unterrichtserteilung. Winzer (1908, S. 50) verweist in diesem Kontext auf eine Beurteilung durch John Locke, der zwar „einige Vorzüge der öffentlichen Schule erkennt“, aber kritisch anmerkte, „sie vererbe rohe und lasterhafte Sitte, sie mache die Schüler vorwitzig und ränkevoll, und jeder einzelne müsse durch die verdorbene Menge untergehen.“ Die darin zum Ausdruck kommende Distanz und Skepsis gegenüber der öffentlichen Schule – vornehmlich als Sozialisationsraum – konnte bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht abgebaut werden. So verweist Paulsen (1921, S. 158) darauf:

„die [öffentliche] Gelehrtenschule steht [...] noch in geringer Schätzung. Die vornehmeren Klassen vermeiden es, ihre Kinder hinein-

zuschicken, es gilt für anständiger, einen Privatinformator [Privatlehrer] zu halten. Der Adel ist hierin vorangegangen [...] [er] läßt [...] seine Söhne [...] durch einen Privatinformator zu Hause erziehen [...] und die bürgerliche Gesellschaft folgt.

Mit Hinweis auf die Klage eines Schullehrers stellt Paulsen fest, es sei „Mode, dass jeder auch gar von mittelmäßigem Stande seinen Sohn nicht auf die Schule schickt, sondern ihm einen Hausinformator hält“ (Paulsen 1921, S. 158) und führt weiter aus:

„weil Leute vom geehrtem Stande und mit guten Mitteln den Informator an die Spitze ihres Gesindes stellen [...] So lange man [...] dem gräulichen Missbrauch der Informatoren, [der die] [...] Universitäten mit unbrauchbaren Leuten, mit verdorbenen Studenten überladet, [keinen] Einhalt tut, solange werden öffentliche Schulen missachtet.“ (Paulsen 1921, S. 159)

In die gleiche Kerbe schlug bereits auch Prösch (1878, S.3), indem er formulierte:

„Wenn ich mich nicht vollständig täusche, so hat sich die Zahl der erteilten Privatstunden bedeutend vermehrt, und zwar nicht nur an höheren Schulen, sondern auch an den Elementarschulen, so daß man versucht wäre geradezu von einer Modekrankheit zu sprechen.“

Die fehlende Akzeptanz der öffentlichen Schulen und damit das Konkurrenzverhältnis zwischen Privatinformatoren bzw. Privatlehrern und Lehrern an öffentlichen Schulen schlug sich z. B. deutlich auch zu Lasten der sozialen Lage der Lehrer an öffentlichen Schulen nieder, da sie sich hauptsächlich über das (privat gezahlte) Schulgeld finanzieren mussten (vgl. dazu auch Dannemann 1934; Paulsen 1919, S. 158). Mit dem Rückgang des im Verlauf des 18. Jahrhunderts stark gewachsenen Privatschulwesens⁴ seit Beginn des

4 Gemeint sind hiermit die Trivial- und Winkelschulen, deren Merkmal es war, lediglich elementare Bildung wie „Schreiben“, „Lesen“ und „Rechnen“ zu vermitteln. Es waren „Privatschulen mit geringen Schulgeldsätzen und überfüllten Klassen, deren Lehrplan stark variierte“ (Lundgreen 1980, S. 45).

19. Jahrhundert (bis zum ersten Weltkrieg) und dem parallel dazu verlaufenden Bedeutungszuwachs des öffentlichen Schulwesens (vgl. Brüggem 2004, S. 274 ff.), das mit der höheren Bildung zum Abitur führte, was einen exklusiven Zutritt für gehobene berufliche Positionen sicherstellte, sank auch die Bedeutung des privat erteilten Unterrichts. Dennoch war es weiterhin üblich, dass Wohlhabende ihren Kindern zusätzliche Privatstunden einkauften, die dann in großen Teilen von den jeweiligen Klassenlehrern abgedeckt wurden, wobei die Erteilung zusätzlichen Privatunterrichts der formalen Genehmigung des Schulleiters bedurfte. Dieses formale Verfahren staatlicher Kontrolle⁵ blieb noch bis in die Zeit des NS-Regimes erhalten (Weegen 1986, S. 237). Die Erteilung von Privatunterricht durch reguläre Lehrer war jedoch für Winzer (1908, S. 51) eher die Ausnahme, da Privatunterricht für jeden Schüler zu teuer und zu kostspielig sei, zudem sei der Lehrer vor dem übermäßigen Einsatz bei der Erteilung von Privatunterricht zu schützen, da er seine volle Kraft dem regulären Schulbetrieb widmen müsse. Insofern sei Nachhilfeunterricht in Form von Privatstunden der Schulleitung konsequenterweise anzuzeigen (ebd., 54), wobei eine Befreiung vom regulären Unterricht für die Erteilung von Privatunterricht ausgeschlossen war. Privatstunden bzw. Nachhilfeunterricht konnte aber auch von anderen Personen erteilt werden, sofern sie im Besitz einer Lehrbefugnis waren, aber auch ältere Mitschüler (Klassenoberste) konnten unter Kontrolle und Aufsicht des Lehrers und Schulleiters als Helfer eingesetzt werden, wobei eine Vergütung im Bereich der Volksschulen ausgeschlossen war, „da zumeist die ärmsten Schüler am leichtesten zurückbleiben“ (ebd., 54). In dem Handbucharikel von Winzer (1908) taucht neben dem Terminus „Privatunterricht“ auch erstmalig der Begriff des Nachhilfeunterrichts als Stichwort auf (hierzu auch Widmann 1914). Während für Winzer Privatstunden mehr oder minder singuläre Unterrichtsbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler charakterisieren und damit das primäre Ziel verfolgen, Wissenslücken zu füllen und den Schulunterricht zu stützen, ist der obligatorische Nachhilfeunterricht für ihn ein schulgebunde-

5 Durch den Erwerb eines „Unterrichtserlaubnischeins“ (Gießing 1997, S. 10), der den Lehrer berechtigte, Nachhilfe zu erteilen, konnte die Schulaufsicht eine Kontrolle ausüben. Dies galt aber nur für die Lehrer im öffentlichen Schuldienst. Andere Personen, die Nachhilfe erteilten, aber nicht den „Kompetenznachweis“ der o. g. Bescheinigung vorweisen konnten, rangierten im Qualifikationsranking lediglich auf den unteren Plätzen, was sich in der Stundenvergütung niederschlug. Nach Weegen (1986, S. 237) differenzierte sich das Ranking in a) hauptamtliche Oberlehrer, b) Privatlehrer mit Unterrichtserlaubnischein, c) Nachhilfelehrer ohne amtliche Genehmigung und d) sonstige Personen (z.B. Studenten) ohne Legitimation.

nes Angebot eher für geistig zurückgebliebene Schüler (ebd., S. 54), die in besonderen Schulformen (z. B. Hilfs- und Förderklassen) zu unterrichten sind, um „normale Schüler nicht zu beschweren“ (ebd., S. 55). In diesem Kontext wurde an den Volks- und Elementarschulen des 19. Jahrhunderts der Nachhilfeunterricht außerhalb des normalen Schulunterrichts für Leistungsschwache sogar institutionell verankert und dieser fand kostenfrei in den Nachmittagsstunden statt. Die Separierung der Leistungsschwachen in die Strukturen des klassischen Vormittagsunterrichts fand erst im Vollzug der Gründung von Hilfsschulen (vgl. Henze 1966/1928, S. 157 ff.) um die Jahrhundertwende statt (Weegen 1986, S. 238).

Diese kurze historische Skizze verdeutlicht, dass Privatunterricht eine lange Tradition hat und quasi als Vorläufer der staatlichen Beschulung anzusehen ist. Mit dem Institutionalisierungsprozess des öffentlichen Schulwesens eröffnete sich jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen öffentlichem, schulbezogenem und privatem, außerhalb von Schule stattfindendem Unterricht. Die Erteilung von Privatunterricht zum Zwecke der Nachhilfe durch Lehrer an öffentlichen Schulen wie auch durch Privatlehrer ohne festen Anstellungsvertrag war an die Erteilung von spezifischen Berechtigungen und Qualifikationen gekoppelt bzw. durch eine Anzeigen- und Genehmigungspflicht staatlich kontrolliert und sanktioniert (Haag 2011; Morsch 1910, S. 99ff; Weegen 1986, S. 237). Erst in den 1950er Jahren verschwand mit der grundgesetzlich verbrieften Kulturhoheit der Länder der Nachhilfeunterricht nicht nur aus der Schulgesetzgebung, sondern damit auch aus staatlicher Kontrolle und Qualitätssicherung. Damit war das Fundament für eine Privatisierung dieses Sektors geebnet. Nachhilfe als privates Angebot bzw. als marktbezogene Dienstleistung geriet aus dem bildungspolitischen Blickfeld und wurde an die Peripherie der öffentlichen Wahrnehmung gedrängt.⁶

6 Was bislang an Forschung zum Bereich der historischen Entwicklung der Nachhilfe bzw. des kommerziellen Privatunterrichts vorliegt und was immer wieder in Ermangelung detaillierter historischer Untersuchungen rezipiert wird, ist die Skizze der geschichtlichen Entwicklung bei Weegen aus dem Jahr 1986. Insofern ist das historische Forschungsfeld bis dato wissenschaftlich noch weitgehend unbearbeitet.

3 PRIVATISIERUNGSTENDENZEN IN DER BILDUNG

In der bildungspolitischen wie auch wissenschaftlichen Debatte wird seit Jahren über die zunehmende Privatisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung der Bildung und den daraus resultierenden und empirisch beobachtbaren Wirkungen auf die soziale Spaltung beim Chancenzugang zu Bildungsprozessen unter den beteiligten politischen Akteuren kontrovers diskutiert. Die Umsetzung neoliberaler Leitbilder mit ihren wettbewerbsorientierten Steuerungsinstrumenten in fast allen Sektoren des Bildungssystems (vgl. dazu Münch 2009; Pasuchin 2012) hat neue Zugangsrisiken zu Bildungsprozessen sichtbar werden lassen und für bestimmte gesellschaftliche Gruppen neue finanzielle Belastungen durch die steigende private Finanzierung von Bildungskosten geschaffen. Die Expansion des Privatschulbereichs hat sich deutlich in jüngster Vergangenheit vollzogen (vgl. Ullrich & Strunck 2012). Koinzer und Gruehn (2013, S. 21) teilen die quantitativen Entwicklungen des Privatschulsektors in drei Zeitphasen ein. Beginnend in den 50er Jahren hat der quantitative Ausbau in den Folgejahren kontinuierlich expandiert und um die Jahrtausendwende durch die Ergebnisse aus der ersten Internationalen Schulleistungsuntersuchung der OECD (PISA-Studie) einen erneuten Beschleunigungsschub erhalten (Gürlevik et al. 2013, S. 9). Insbesondere durch den Einfluss der OECD mit ihrer Forderung nach mehr Investitionen in das Humankapital, haben Themen wie Effektivität, Effizienz, Leistung, Erfolg, Bildungsmarkt, Wettbewerb, Ökonomisierung und Elitebildung eine starke Gewichtung im bildungspolitischen Diskurs erhalten. Dabei wurde unter der Chiffre des New Public Managements und der Strategie der Deregulierung (vgl. Parreira do Amaral & Hornberg 2012) der als unzeitgemäß und schwerfällig charakterisierte bürokratische Verwaltungsmodus im öffentlichen Bildungssektor mit der Zielsetzung von Kostensenkung durch effiziente Steuerung abgelöst (vgl. Liesner 2011, S. 161). Mittlerweile hat sich die ehemals weitreichend öffentlich verantwortete Bildungslandschaft erheblich zu Gunsten der privaten Bildungsträger ausdifferenziert. Bereits im Schuljahr 2009/10 existierten in Deutschland ca. 3.200 allgemeinbildende Privatschulen, was einem relativen Anteil von 9 Prozent entsprach, wobei das quantitative Schwergewicht auf die Gymnasien (ca. 40%) entfiel (Koinzer & Gruehn 2013, S. 22 f.). Zusammenfassend stellt der Bericht Bildung in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012,

S.32) hierzu fest, dass über alle Bildungsbereiche hinweg die Zahl der Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft in den letzten 12 Jahren gestiegen ist, während die Zahl der Bildungseinrichtungen in öffentlicher Hand im gleichen Zeitraum rückläufig war, was auch auf die Teilnehmerzahlen zu trifft.

Betrachtet man das gesamte Bildungsbudget Deutschlands, so zeigt sich, dass der Anteil privater Bildungsausgaben⁷ mit 21 Prozent (ca. 34,7 Mrd. Euro) im Jahr 2009 bereits ein Fünftel am Gesamtbudget in Höhe von 164,6 Mrd. Euro (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S.37, Abb. B3–2 u. S.231, Abb. B3–3A; Statistisches Bundesamt 2012, S.29) erreichte. Mit dem kontinuierlichen Anstieg der Bildungseinrichtungen in privater (freier) Trägerschaft⁸ korrespondiert die merkliche Zunahme von Bildungsteilnehmern im Zeitraum zwischen 1998 und 2010 um 26 Prozent, zugleich fielen die Teilnehmerzahlen an öffentlichen Bildungseinrichtungen um 10 Prozent ab (Statistisches Bundesamt 2012, S. 18). Zugespitzt kann man daher von einer Renaissance der privaten gegenüber der öffentlichen Bildung sprechen und angesichts dieser quantitativen Verschiebung verbietet es sich, von einem privaten Sektor zu sprechen, der lediglich an der Peripherie der Bildungslandschaft zu verorten ist (Eisinger et al. 2010, S. 249).⁹ Trotz der organi-

7 Aufwendungen der privaten Haushalte, Unternehmen, privaten Organisationen ohne Erwerbszweck.

8 Dabei handelt es sich um Schulen in freier Trägerschaft, d. h. um Ersatzschulen, die aufgrund grundgesetzlicher Vorgaben einen Anspruch auf die Gewährung staatlicher Finanzierungshilfe haben. Schule im Sinne des Art. 7 Grundgesetz (GG) ist eine organisierte, auf eine Mindestdauer angelegte Einrichtung, in der unabhängig vom Wechsel der Lehrer und der Schüler durch planmäßige gemeinschaftliche Unterweisung in einer Mehrzahl von Gegenständen bestimmte Lern- und Erziehungsziele vermittelt werden. Private bzw. freie Schulen werden in privater Trägerschaft verantwortet (Einzelpersonen, Stiftungen, kirchliche Träger etc.). Dabei zu berücksichtigen ist, dass der größte Teil der Privatschulen von konfessionellen oder anderen Organisationen getragen wird, die ihre Einrichtungen neben anderen Finanzierungsquellen (z. B. Schulgeld) in hohem Maße über öffentliche Zuschüsse refinanzieren, sofern sie jedenfalls die staatlichen Voraussetzungen, die sie rechtlich in den Status einer Ersatzschule versetzen, erfüllen (vgl. dazu Weiß 2011).

9 Von 1995 bis 2007 ist die Zahl der allgemeinbildenden Privatschulen um 43 %, die Zahl der beruflichen Privatschulen um 30 %, die Zahl der privaten Hochschulen (ohne kirchliche Trägerschaft) um 300 %, die Zahl der Studierenden an privaten Hochschulen (ohne kirchliche Trägerschaft) um 346 % gestiegen (Wernike 2011). Im internationalen Vergleich rangiert Deutschland beim Privatschulbesuch allerdings noch im unteren Bereich. Beträgt der Privatschulbesuch in den Ländern der OECD durchschnittlich insgesamt 14 %, lag er in Deutschland im Jahr 2008 mit 7 % deutlich unterhalb des OECD-Durchschnittswertes (Klein 2011, S. 99, Tab. 1).

satorischen, institutionellen und finanziellen Vielfalt sowie der Komplexität und trotz der gewachsenen Nachfrage wie auch des veränderten Stellenwerts, der dem Privatschulbereich attestiert wird, kann hingegen von einer systematischen Privatschulforschung gegenwärtig nicht die Rede sein (vgl. Klein 2011, S.97). Ursachen dafür sind die geringe Transparenz infolge der föderalen Strukturen (z. B. der Finanzierung) des gesamten Privatschulsektors und die dürftige Datenlage, die keine tiefergehenden Analysen ermöglicht.

Obwohl das Bildungssystem in Deutschland weitreichend durch staatliche Verantwortung, d. h. durch rechtliche, organisatorische und finanzielle Regulierungen und Rahmenseetzungen geprägt ist, bleibt festzuhalten, dass sich Kommerzialisierung und Privatisierung an den Rändern der Bildungslandschaft etabliert haben und – exemplarisch ist dies im Bereich des beruflichen Schulwesens bereits offenkundig sichtbar – ins Zentrum vorgerückt sind (Lipsmeier 2011, S.616; Sackmann 2010, S.378). Zwar ist dieser Bildungsbereich sehr intransparent und zerklüftet und er bewegt sich zudem eher am Rande der öffentlichen Aufmerksamkeit, aber in einigen Schulfeldern und Bildungsgängen hat sich das berufliche Schulwesen längst aus der öffentlichen Verantwortung zu Gunsten privater Anbieterstrukturen verabschiedet (vgl. Lipsmeier 2011, 609 ff.). Dieser eingeschlagene Entwicklungspfad weist für das Feld der beruflichen Weiterbildung, der beruflichen Fachschulen und der Hochschulen eine hohe Analogie auf, denn auch dort hat sich der marktgesteuerte Wettbewerb zwischen privaten und öffentlichen Anbietern deutlich zu Lasten der öffentlichen Träger beschleunigt. Es ist davon auszugehen, dass sich die bereits eingeschlagene Entwicklungslinie der Privatisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung weiter von der Peripherie in die Kernsektoren der Bildungslandschaft ausdehnen wird und dies unter temporärer Forcierung.

Der Umschichtungstrend von öffentlicher zu privater Bildung begründet sich auf ein facettenreiches Ursachenbündel von Anreizen, Motiven, Erwartungen und Einstellungen, die an dieser Stelle nicht eingehend thematisiert werden: Zusammenfassend können aber folgende Aspekte herausgestellt werden. Einerseits liegt ein relevanter Grund in der gewachsenen elterlichen Unzufriedenheit mit den Defiziten in den öffentlichen Schulen, was u. a. auch auf die vielen widersprüchlichen Ergebnisse und Effekte schulpolitischer Reformen und Experimente in der Vergangenheit zurückzuführen ist. Andererseits aber haben die schulpolitischen Reformen seit PISA, die den Leistungsdruck auf die Kinder und Jugendlichen erhöht und den Wettbewerb um aussichtsreiche Bildungswege angefacht haben, das Aspirationsniveau der Eltern auf höhere Bildungszertifikate ansteigen lassen. Beim Auftre-

ten bildungszielgefährdender Leistungsdefizite wird die elterliche Suche nach alternativen Bildungswegen und Bildungseinrichtungen im privaten Sektor stimuliert und auch der private Nachhilfeunterricht als eine Handlungsoption gerät dabei ins Blickfeld. Letztlich dürften auch die relativ gestiegenen Einkommen in der Mittelschicht nicht unerheblich dazu beigetragen haben, dass die ursprünglich hohe Hürde der privat zu investierenden Kosten nicht mehr die einzig allein determinierende Relevanz für die Schuwahlentscheidung der Eltern aufweist (vgl. Koinzer & Gruehn 2013, S. 30). Dennoch, der Privatschulbesuch ist heute eine Mittelstandsveranstaltung, denn die Profiteure kommen mit einer Steigerung von 77 Prozent im Zeitraum von 1997 bis 2007 aus bildungsnahen Elternhäusern, während bildungsferne Elternhäuser nur einen Anteil von 12 Prozent stellen (vgl. Weiß 2011, zitiert nach Liesner 2011, S. 164).

Von den Befürwortern privater Schulen wird immer wieder explizit darauf hingewiesen, dass private gegenüber öffentlichen Schulen in vielen Feldern Vorteile bieten, was Vergleichstests belegen würden. So haben exemplarisch in einem Vergleichstests bei den Kriterien „Schulklima“ und „Förderkultur“ die privaten gegenüber den staatlichen Schulen besser abgeschnitten (vgl. Klein 2011, S. 108ff; 2013). Daraus wird gefolgert, dass nicht nur die erzielten positiven Effekte der verglichenen Merkmale überzeugen, sondern dass zudem die finanziellen Entlastungseffekte der Privatschulen für die öffentlichen Haushalte eine tragfähige Begründung liefern, dass der Staat seine finanziellen Unterstützungsleistungen mindestens auf dem gegenwärtigen Niveau für den Privatschulbereich zwingend erhalten muss, um dessen Existenz nicht zu gefährden (vgl. Klein 2011, S. 108 f.).

Solche Wettbewerbsvergleiche zwischen privaten und öffentlichen Schulen sind jedoch grundsätzlich kritisch zu sehen (vgl. Weiß 2013). So führt Weiß (2011, S. 51) relativierend aus, dass im Bildungsbereich der Wettbewerb nicht uneingeschränkt als Mittel zur Effizienzsteigerung tauglich sei, weil er einige unerwünschte Nebeneffekte mit sich bringe. Dazu gehören zunehmende Kosten- und Leistungsdisparitäten wie auch eine Verstärkung sozialer und ethnischer Segregation, denn selektionsbedingte Chancendisparitäten sind konstitutive Begleitmerkmale eines parallel zum öffentlichen Schulwesen bestehenden privat-organisierten Bildungssektors. Problematisch in diesem Kontext ist auch, dass die staatliche Leistung in Form der Mitfinanzierung der Privatschulen im Ersatz- und Ergänzungsschulbereich einen Transfer öffentlicher Mittel in eine private Verfügungs- und Steuerungsgewalt darstellen. Das dürfte sich dann als schwierig herausstellen, wenn jenseits der Erfüllung der staatlichen Rahmenvorgaben für das Betreiben einer privaten Bil-

derungseinrichtung interessengebundene und/oder einzelbetriebswirtschaftliche Kalküle und Faktoren Einfluss gewinnen, die die Gemeinwohlkriterien, für die der Staat Verantwortung trägt, konterkarieren.

Inspiziert durch die Privatisierungen hat sich die Architektur in der Bildungslandschaft verändert, so dass mittlerweile öffentliche wie auch private Elemente vorzufinden sind und diese infolge der Wahlfreiheit der Nachfrageseite in vielen Bereichen markt- und wettbewerbsförmig funktionieren. Mit der Ökonomisierung des Bildungswesens, quasi als Renaissance durchsetzungsstarker privater und partikularer Interessen, wird die Frage nach der Chancengerechtigkeit und sozialen Segregation über Bildungsprozesse jedoch intensiver aufgeworfen (vgl. Holland-Letz 2011). Während also die Privatisierung zukünftig mehr oder minder ausgeprägt in Richtung der Kernsektoren des Bildungssystems ausufern dürfte, gilt diese Annahme für den Bereich der privat organisierten Nachhilfe explizit nicht, denn der kommerzielle Nachhilfemarkt funktioniert schon seit Jahrzehnten als private Bildungsdienstleistung nach den klassischen Prinzipien der Nachfrage-Angebotssteuerung und der Marktpreisbildung ohne staatliche Aufsicht von Qualitätsnormen und -standards. Es ist davon auszugehen, dass dieser Markt auch für die Zukunft ausreichende Wachstumspotenziale generiert, denn Bildungsdienstleistungen wie die Nachhilfe eröffnen Möglichkeiten, über deren Verkauf am Markt Gewinne zu generieren, verknüpft mit der Chance, noch höhere Profitmargen zu realisieren, wenn die individuelle oder institutionelle Nachfrage wie z. B. bei Bildungszertifikaten hoch bleibt und die Kosten für den Erwerb privat aufzubringen sind. In dieser Logik folgt der verstärkte Trend zur Privatisierung der Bildungskosten generell der wachsenden Globalisierung und Kommerzialisierung von Bildungsmärkten (vgl. Sackmann 2010, S.367).

Belastbare Daten und Informationen über die quantitative Marktpräsenz, über das Volumen, die Organisationsstrukturen, die Inanspruchnahme und die Finanzierung der Nachhilfe in Deutschland stehen nur unzureichend zur Verfügung. Analog zu den zeitlichen Entwicklungsphasen der Privatisierung in der Bildungslandschaft ist auch für den Nachhilfebereich ein ähnlicher Verlauf in der Institutionalisierung festzustellen, der seit den 90er Jahren expansive Züge trägt. Für die kommerziell tätigen Nachhilfeeinrichtungen, die einen geschätzten Marktanteil von ca. 30 Prozent des gesamten Marktvolumens erreicht, wird eine Repräsentanz von bundesweit ca. 5000 Nachhilfeeinrichtungen geschätzt. Da ein Großteil der regionalen Standorte als Außenstellen fungiert, wird von ca. 300 größeren, in Konkurrenz stehenden Anbietern, die jeweils ein sehr unterschiedliches Marktvolumen darstellen, ausgegangen

(Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen, VNN e.V. 2014a; Dohmen 2012, S. 85; Dohmen et al. 2008, S. 53; Holland-Letz 2007).¹⁰

Die Annahme einer weiteren Wachstumsdynamik des Nachhilfemarkts korrespondiert nicht allein mit der gestiegenen Nachfrage infolge veränderter Bedingungen wie z. B. durch den Anstieg der Leistungsanforderungen bei der Schulzeitverkürzung am Gymnasium (G8) einerseits und der generell gestiegenen Bildungsaspiration andererseits, sondern sie hängt auch mit unmittelbaren Marktprozessen zusammen. So drängen zunehmend Anbieter aus dem Ausland auf den deutschen Markt, so dass der nationale und internationale Konkurrenzdruck zunimmt. So ist der Bereich der kommerziellen Nachhilfe als lukrative Investition in den Fokus der Aktivitäten von Private Equity Gesellschaften (vgl. Scheuplein & Teetz 2014) gerückt.

Ein weiteres Medium, in dem die kommerzielle Nachhilfe mit unterschiedlichen Angeboten zunehmend expandiert, ist das Internet. Neben dem klassischen Nachhilfegeschäft mit festen Standorten und institutionalisierter Organisation hat sich in den letzten Jahren sukzessiv der Geschäftszweig der Online-Nachhilfe im Internet etabliert. Zwar haben die traditionellen Standortnachhilfeinstitute längst Onlineangebote in ihr Leistungsspektrum integriert, parallel dazu kann im Netz jedoch mittlerweile auf eine breite Palette von singulären Onlineportalen zurückgegriffen werden, die gegen Gebühren Lernangebote bereitstellen oder sonstige Dienstleistungen rund um die Nachhilfe erbringen. Da es bisher keine fundierte Empirie zu diesem Bereich gibt, kann an dieser Stelle lediglich beispielhaft auf Informationen der jeweiligen Internetauftritte zurückgegriffen werden. Insgesamt ist der Online-

¹⁰ Neben den kommerziellen Anbietern tummeln sich auf dem Nachhilfemarkt auch Anbieter, die als trojanisches Pferd einer Mutterorganisation deren Ziele verfolgen, wie die Aktion Bildungsinformation (www.abi-ev.de) bereits vor längerer Zeit warnte. Vermutet wurde, dass die Scientology-Sekte über das Angebot kostenloser Nachhilfe- und Hausaufgabenbetreuung über das Institut „Applied Scholastics“ versucht, neue Mitglieder zu rekrutieren. Auch die NPD hat z. B. in Sachsen kostenlose Nachhilfe angeboten, um Kinder und Jugendliche für ihre politischen Ziele anzuwerben (Dohmen et al. 2008, S. 58). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die Aktivitäten der Gülen-Bewegung (vgl. Thies 2013), die in Deutschland seit den 1980er Jahren Nachhilfe in ca. 150 Einrichtungen anbieten und zudem in Deutschland zur Zeit 24 anerkannte Privatschulen und ca. 300 Bildungsvereine betreiben. Die Aktivitäten stehen – insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Ereignisse in der Türkei - in der Kritik, da ihnen vorgeworfen wird, die Einrichtungen und Schulen als Vehikel für den Transport religiös-ideologischer Werte zu instrumentalisieren, sie dieses Motiv aber weitgehend intransparent lassen (Ludwig 2015, S. 37; Sey 2016; vgl. dazu auch: <http://www.spiegel.de/forum/kultur/doku-ueber-islam-prediger-guelen-ich-habe-gemacht-sie-wollten-thread-87964-1.html>, abgerufen am 28.8.2016).

markt jedoch noch sehr fragmentiert und für den Konsumenten erheblich intransparent. Allerdings finden sich im Netz erste Versuche, die Marktangebote zu systematisieren und vergleichbarer zu machen. So stellt etwa das Vergleichsportal www.vetalio.de/betreut-de-vergleich und www.vetalio.de/nachhilfe, abgerufen am 7.3.2016) vier Online-Anbieter einem fünften Anbieter gegenüber und vergleicht sie hinsichtlich einer Vielzahl von Kriterien. Dennoch bleibt der Vergleich auf einen kleinen Ausschnitt des Angebotes bezogen und erfolgt offensichtlich im Auftrag des Anbieters, an dem die vier anderen gemessen werden (www.betreut.de/nachhilfe, abgerufen am 7.3.2016). Einen Vergleich von fünf Anbietern ermöglicht auch das Portal www.nachhilfe-online-portal.de/online-nachhilfe-vergleich/, abgerufen am 7.3.2016.

Auch wenn die Grenzen nicht immer eindeutig sind, kann man grob zwei Gruppen von Anbietern im Internet unterscheiden. In der ersten Gruppe finden sich Anbieter, die nur Makler zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach klassischer Nachhilfe sind und Schüler und Lehrer gegen eine Provision zusammenbringen (z. B. www.tutoria.de, www.erstenachhilfe.de und www.nachhilfeportal.de). So verweist der Anbieter ErsteNachhilfe.de darauf, dass er auf einen Pool von über 40.000 registrierten Nachhilfelehrern und Sprachpartnern zurückgreifen kann. Der Anbieter [tutoria.de](http://www.tutoria.de) berichtet über 14.000 durch das Portal zu vermittelnde Nachhilfelehrer.

Dagegen findet man bei einer zweiten Gruppe, die man eher als Nachhilfeanbieter im klassischen Sinne bezeichnen kann, eine breite Palette von Angeboten, die von Online-Materialien und Lernplattformen bis hin zur Individualbetreuung über einen Chat oder via Skype reicht. Zu den Anbietern gehören hier beispielsweise www.sofatutor.com, www.scoyo.com, www.LernCoachies.de (alle abgerufen am 7.3.2016), aber auch die Marktführer der stationären Nachhilfe in Deutschland, Schülerhilfe (www.schuelerhilfe.de/lerncenter/, abgerufen am 7.3.2016) und Studienkreis (www.studienkreis.de/online/lernen.html, abgerufen am 7.3.2016) verfügen über Onlineangebote, die ergänzend zum Angebot vor Ort oder auch eigenständig genutzt werden können. Die Anbieter sind z. T. breit vernetzt. So arbeitet das Nachhilfeportal.de mit den Partnern Klett-Verlag, LehrCare, Bange und PONS zusammen.

Eine Qualifizierung und Zertifizierung der anbietenden Nachhilfelehrer kann bei diesem Anbieter online durch [nachhilfeschmiede.de](http://www.nachhilfeschmiede.de) (www.Nachhilfeschmiede.de, abgerufen am 7.3.2016) erfolgen. [LernCoachies.de](http://www.LernCoachies.de) gehört zum Cornelsen-Verlag, einem der führenden Schulbuchverlage, und bezieht sich explizit auf dessen Bücher.

Insgesamt lässt sich vermuten, dass das Nachhilfeangebot in den kommenden Jahren mit fortschreitender Digitalisierung der Bildung neben seinem Wachstumspfad im klassisch institutionellen Angebotsgefüge auch im Bereich der Online-Angebote expandieren und neue Adressatengruppen rekrutieren wird. In welchen lernorganisatorischen Formaten und in welchen institutionellen bzw. außerinstitutionellen Vermittlungskonstellationen und Schnittfeldern dies unter dem Einfluss neuer Medienarrangements stattfinden wird, kann gegenwärtig noch nicht abgesehen werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die bestehende Nachhilfelandchaft und deren Infrastruktur in Zukunft deutlich verändern und teilweise auch neu justieren wird. Ein Beispiel für anstehende Marktberäuberungen und Konzentrationsprozesse ist die Übernahme der Online-Plattform www.studienkreis.de/unternehmen/presse/pressemitteilungen/pressemitteilungen-2015/pressemitteilung-20082015.html, abgerufen am 7.3.2016). So schreibt der Studienkreis zum Thema der eigenen Expansionsbestrebungen, dass man infolge des kontinuierlichen Wachstums im Stammbetrieb nach Möglichkeiten zur Übernahme bestehender Nachhilfe-Institute suche (www.studienkreis.de/unternehmen/expansion.html, abgerufen am 7.3.2016).

Eine zunehmend drängende Frage im Zusammenhang mit der Digitalisierung von Bildung wird sich darauf konzentrieren, wer letztlich die Kosten für die Bildungsangebote im Netz trägt. Während Apologeten einer ungebremsen Digitalisierung mit einer möglichst freien Verfügbarkeit von Lernangeboten im Internet die Verbreiterung des Angebots feiern und sie diese als Beitrag zu einer gesellschaftlichen Demokratisierung des Wissens preisen, kritisieren Skeptiker die Risiken. Sie befürchten eine noch stärkere Ökonomisierung und Privatisierung, wenn die Durchdringung des Netzes mit digitalen Lernangeboten womöglich in großen Teilen als marktförmig organisiertes, kommerziell betriebenes Geschäftsmodell mit Gewinnorientierung umgesetzt würde. Dies würde vermutlich die soziale Spaltung zwischen den bereits unterschiedlich privilegierten Nutzergruppen verstärken, da Zugangsbarrieren blieben und bekannte soziale Disparitäten und Verwerfungen beim Lernzugang sich verfestigten würden. Dräger & Müller-Eiselt 2015, S. 61 verweisen darauf, das „der typische Onlinelerner (an Universitäten) in Europa und den USA weiß (ist), gut situiert, gebildet und ... meist schon einen Hochschulabschluss (hat) ...“ und sie schlussfolgern daraus, dass unterrepräsentierten Gruppen „...mehr Chancengerechtigkeit eröffnet werden muss, und zwar dadurch, dass Wissen digital und universal zugänglich wird.“ Aber auch in den USA mehren sich Stimmen, die auf der Basis empirischer Befun-

de die Euphorie um eine Demokratisierung der Bildung durch öffentliche, frei für jedermann zugängliche Hochschulkurse über das Internet (sogenannte MOOCs = massive open online courses) dämpfen. So kommen Christensen et al. (2013, S.1) bei einer Auswertung der Nutzung von 32 durch die University of Pennsylvania bereitgestellten Kurse zur Einschätzung: „The individuals the MOOC revolution is supposed to help the most – those without access to higher education in developing countries – are underrepresented among the early adopters.“

Unter dieser Perspektive ist das Augenmerk darauf zu lenken, welche Determinanten soziodemografischer Differenzierung für das Lernen mit digitalen Medien in neuen Organisationsformaten für die Lernaspiration potenzieller Teilnehmer von Bedeutung sind und welche zusätzlichen Absatzchancen sich bei einem unterstellten positiven Nachfrageschub nach Nachhilfe-Onlineangeboten ergeben. Denn erst durch eine tiefergehende Analyse lässt sich klären, wie hoch die Chancen sind, mit neuen Lernformaten breitere Zugangspfade für neue Nachfragegruppen bei onlinegestützten Angeboten zu schaffen. Erste Hinweise zum Nutzerverhalten bei digitaler Bildung lassen sich aus Ergebnissen der soziologischen Jugend- und der Medienforschung entnehmen, denn es ist ja vornehmlich die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen, die die Nachhilfe nutzt. Insbesondere die seit 15 Jahren durchgeführten Studien: Jugend, Information, (Multi-)Media des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (JIM-Studien) (Feierabend et al. 2013; Feierabend et al. 2015) zeigen, dass die Nutzung unterschiedlicher Medienangebote zu einer grundständigen „Alltäglichkeit“ geworden ist (vgl. auch Langness et al. 2010; Langness et al. 2015; Rump & Ellers 2013).

Rump und Eilers (2013) kommen aus der Bilanzierung national und international einschlägiger Studien zu einem klaren Resümee, wenn sie feststellen, dass zwar die „Differenz zwischen der Verfügbarkeit eines Internetzugangs für Jugendliche und junge Erwachsene aus der Unterschicht [...] bzw. der [...] Oberschicht nur noch marginal“ (S.142) sei. Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen zeige sich aber, dass dennoch schichtgeprägte Nutzertypologien auf Kompetenzdifferenzen verweisen, denn eine konsumorientierte Nutzung lasse sich vor allem für Schüler niedriger allgemeinbildender Bildungsgänge belegen, während eine arbeitsorientierte Mediennutzung (Hausaufgaben, Nachhilfe, Informationsbeschaffung, kommunikativ-interaktive Nutzung) häufiger bei Schülern mittlerer bzw. gymnasialer Bildungsgänge zu finden sei. Dies sei u. a. auf die unterschiedliche „Vermittlung internetrelevanter Kompetenzen im Elternhaus“ (S.142 f.) zurückzuführen, die auf schichttypischen Erfahrungshintergründen basieren:

„Denn während Eltern mit höherem Bildungsstand die aktive Nutzung unterschiedlicher Medien [...] bewusst vorleben und reflektieren, findet in Familien aus der Unterschicht eher eine passiv-konsumierende Mediennutzung statt, die sich unweigerlich auch auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene überträgt.“ (S. 143)

Die zitierten Befunde werden durch die international vergleichende Studie „ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“ (Bos et al. 2014), die für Deutschland erstmals in einer repräsentativen Stichprobe Informations- und Kommunikationstechnologien-Kompetenzen (ICT) von Schülern untersucht, bestätigt. Die Studie findet erhebliche Differenzen hinsichtlich der ICT-Kompetenzen zwischen Schülern des Gymnasiums und nicht gymnasialer Schulformen (Lorenz et al. 2014, S. 253). ICT-Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern sind an Gymnasien inzwischen weitgehend verschwunden, aber an nicht-gymnasialen Schulformen findet sich unter Kontrolle der Erfahrung mit Computern und der ICT-spezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ein signifikanter Leistungsvorsprung der Mädchen (Lorenz et al. 2014). Die Analysen belegen vor allem erhebliche herkunftsspezifische Unterschiede im kompetenten Umgang mit digitalen Medien (Wendt et al. 2014). Multivariate Regressionsanalysen zeigen, dass bei Schülern nicht gymnasialer Schulformen unter Kontrolle der individuellen Dauer der Computererfahrung, des Geschlechts und der kognitiven Fähigkeiten sowohl Indikatoren der kulturellen Ressourcen des Elternhauses als auch der sozioökonomische Status signifikante Effekte auf die ICT-Kompetenzen aufweist. Bei Schülern von Gymnasien verlieren die Effekte an Stärke und sind nicht mehr signifikant (vgl. Wendt et al. 2014, S. 286–289). Diese Unterschiede lassen sich durch die nach wie vor hohe soziale Selektivität des Gymnasiums erklären (vgl. Wendt et al. 2014, S. 286). Auch migrationspezifische Disparitäten lassen sich beobachten, aber sie sind in starkem Maße mit den Merkmalen der sozialen Herkunft konfundiert. (Eickelmann et al. 2014). Wendt et al. (2014, S. 292) beschreiben die typische Risikogruppe folgendermaßen: „Als Risikogruppe – also Jugendliche, die besorgniserregend niedrige computer- und informationsbezogene Kompetenzen aufweisen – lassen sich auf Basis dieser Analysen insbesondere männliche Jugendliche aus Familien mit wenigen kulturellen und ökonomischen Ressourcen ausmachen, die Schulen besuchen, die nicht oder nicht ausschließlich einen gymnasialen Bildungsgang anbieten.“

Aus den referierten Befunden lässt sich ableiten, dass Hoffnungen, die sich an einer Demokratisierung von Bildung und einen erweiterten Zugang zu Lernchancen über das Medium des Onlinelernens knüpfen, eher begrenzt sind. Die intensive Nutzung des Onlinelernens über neue Medienarrangements ist selbst im Zeitalter der Digitalisierung, des Smartphones und des Tablets von sozialen HerkunftsvARIABLEN bestimmt, so dass die bekannten Markierungslinien und disparaten Muster bei den Lernchancen weiterhin Bestand haben. Ob die existierenden Distanzen bei der Nutzung von Onlinelernangeboten bei Gruppen mit einem defizitären schulischen Bildungsniveau reduziert werden können, ist daher offen. Letztlich könnte sich für diese Gruppen das traditionelle Lernen mit einer Lehrkraft in einem Nachhilfeeinstitut im Vergleich zum digitalen Lernen eher als erfolgreich erweisen. Die privilegierten Gruppen hingegen werden vermutlich mit der Erweiterung der Angebote zunehmend und intensiver auf das Onlinelernen zurückgreifen.

Die Expansion der Nachhilfe, sei es in den klassischen Settings oder Online, wird ungezügelt fortschreiten. Doch wer die Gewinner und wer die Opfer dieser Entwicklung sein werden, ist gegenwärtig noch offen. Plausibel ist zudem, dass im Rahmen von Konzentrationsprozessen, Marktverschiebungen und Volumenumschichtungen der Nachhilfesektor insgesamt weiterhin wachsen und sich neu justieren wird, so dass z. B. vornehmlich kleine Anbieter, sofern sie keine Nischenprodukte vertreiben, vom Markt verschwinden. Aber auch das Marktsegment der privaten Nachhilfelehrer, die ohne institutionelle Anbindung als Freelancer am Markt tätig sind, wird davon betroffen sein, wobei man über das Ausmaß angesichts fehlender Informationen über dieses Marktsegment überhaupt keine Aussagen treffen kann. Anbieter werden den Marktgesetzen folgend versuchen, ihr Angebotsprofil an die Nachfrage anzupassen, um mit verkaufsfördernden Maßnahmen den Absatz zu intensivieren. Dabei wird die Schaffung einer verkaufsstimulierenden Kultur noch mehr Bedeutung erlangen, das Nachhilfeangebot als permanente Flankierung individueller Bildungsbiographien als eine selbstverständliche und erforderliche Bringschuld gegenüber den Wettbewerbserfordernissen zu verankern. Diese Strategie zielt zweifelsfrei zunächst auf die Eltern, die ihren Kindern angesichts der gestiegenen schulischen Leistungsanforderungen die besten Startchancen verschaffen wollen. Der Leistungsdruck für die Kinder würde zwar so weiter zunehmen und das, obwohl ja die Nachhilfeeinstitute wegen des gestiegenen Leistungsdrucks in Anspruch genommen werden. Andererseits, so lange die Kritik am öffentlichen Schulsystem dazu führt, dass Eltern ihre Kinder in die Nachhilfe schicken, um Leistungsdefizite, die das öffentliche Schulsystem mitproduziert, auszugleichen, so lange werden sie

ihre Kinder mit Nachhilfe versorgen, jedenfalls sofern sie über die notwendigen finanziellen Mittel verfügen.

Für das internationale Marktwachstum der Nachhilfe in verschiedenen Ländern, das trotz einer hohen strukturellen Heterogenität der Länder zu beobachten ist, hat Bray (2007) den Begriff der *shadow education* geprägt. Angesichts des ungehemmten Wachstums mehren sich aber die internationalen Stimmen, die aufgrund negativer Folgen der shadow education eine stärkere gesetzliche Regulierung des Marktes fordern (Bray 2011; Dang & Rogers 2008; Heyneman 2011). Insbesondere Bray formuliert in verschiedenen Publikationen für die UNESCO und die EU-Kommission Vorschläge, wie die Bildungspolitik mit dem wachsenden Phänomen privat finanzierter Nachhilfe umgehen sollte (Bray 2007, S. 74 ff.; 2011, S. 52 ff.). So sollten zuerst wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt werden, die die spezifischen Ursachen dieser Entwicklung, insbesondere strukturelle Faktoren, aufdecken. An diesen Ergebnissen orientiert ließen sich dann zielgerichtet gesetzliche Maßnahmen zur Regulierung des Marktes und Reformen des staatlichen Bildungssystems entwickeln, so das Plädoyer von Bray. Doch die tatsächliche Entwicklung läuft in die entgegengesetzte Richtung. Hintergrund hierfür sind die Verhandlungen über das Transatlantische Freihandelsabkommen (TTIP), das die weitere Privatisierung und Kommerzialisierung im Bildungsbereich befeuern kann. Im Kern geht es darum, den Wettbewerb am Markt gegen staatliche Intervention zu immunisieren, was nichts anderes bedeutet, als die staatlichen Gestaltungsansprüche auch bei Bildungsdienstleistungen auf ein Minimum zu reduzieren und den Marktkräften im Sinne des neoliberalen Paradigmas freien Lauf zu lassen. Nicht rentable Angebote würden folglich vom Markt genommen und durch die Öffnung des deutschen Bildungsmarktes für international agierende Bildungskonzerne¹¹ wäre auch ein

11 Exemplarisch soll an dieser Stelle auf die Expansionsstrategie des Bertelsmann Konzerns hingewiesen werden. Aus der Tagespresse konnte entnommen werden, dass Bertelsmann sein Bildungsgeschäft im Jahr 2014 in eine neue Sparte (Bertelsmann Education Group mit Sitz in New York) gebündelt hat. In diesem Kontext hat sich der Konzern mit über 100 Mio. Dollar an der amerikanischen Online-Akademie Udacity (OAU) beteiligt. Die OAU bietet Kurse (MOOGs), mit denen man ohne Anbindung an eine Universität einen Hochschulabschluss erwerben kann und deren Einsatz sich ebenfalls für die Weiterbildung eignet. (<http://www.n-tv.de/wirtschaft/Bertelsmann-investiert-in-Kalifornien-article16333496.html>, abgerufen am 19.8.2016). Der Gründer der OAU, Sebastian Thrun, sagte in einem Interview mit der Zeit: „Das ganze Bildungsthema ist eine Riesenchance für das Silicon Valley. Der Bildungsmarkt ist groß und es gibt ein Segment, um das sich niemand kümmert: die Erwachsenenbildung. Da steigt der Bedarf nach Fortbildung, und da sind wir mit Udacity die Innovatoren.“ (vgl. Die Zeit, Nr. 32 vom 28.7.2016, S. 61)

Barriere reduzierender Zugang zu verschiedenen Finanzierungskulissen unter Einbeziehung öffentlicher Mittel möglich. Das Aushebeln staatlicher Steuerung und Kontrolle wie auch der Zugang zur staatlichen Bildungsfinanzierung stellt ein erhebliches Bedrohungspotenzial für deutsche Bildungsanbieter dar. So könnte ein Dumping im Preiswettbewerb durch billige Angebote internationaler Anbieter einen rasanten Verdrängungsmechanismus auslösen, der nicht ohne negative Auswirkungen z.B. auf die Qualität und das Niveau des Angebots sowie die Beschäftigungsstandards in der Bildungsbranche bleiben würde. Obwohl die kommerzielle Nachhilfebranche bereits nach Marktprinzipien funktioniert und sich der Staat weitreichend aus der Regulierung, Gestaltung, Steuerung und Qualitätssicherung heraushält, würde eine internationale Marktöffnung auch in der Nachhilfebranche den Wettbewerb verschärfen, was nicht ohne Auswirkungen auf die Branche insgesamt bleiben dürfte.

4 STRUKTUREN UND KONTUREN DER NACHHILFEORGANISATION

Der Anzeigenteil von Tageszeitungen ist durchsetzt mit Angeboten an privat erteiltem Nachhilfeunterricht und in Städten sowie selbst in kleineren Kommunen gehört die Präsenz von Nachhilfeeinrichtungen mittlerweile zum gewohnten Stadtbild. Privatpersonen wie auch die Einrichtungen werben mit ihrem Programm für unterschiedliche Inhalte und Fächer, Adressatengruppen, Organisationsformen und Lernformate. Die mit dem Angebot verknüpften Ziele sind mehr oder minder weit gesteckt und spiegeln ein breit gefächertes Spektrum von unterstützenden Lernhilfen zur Bewältigung schulischer Problemlagen wider. Der Begriff der „Nachhilfe“ hat schillernde Facetten und Erscheinungsformen, denn hinter dem Oberbegriff verbirgt sich bei näherer Betrachtung ein komplexes Geflecht von unterschiedlichen institutionell-organisatorischen Strukturen, individuellen Arrangements, bildungsrechtlichen Verortungen, sozialer Dimensionierung und finanziellen Förderkulissen. Unstrittig ist, dass die Hauptlast in der Flankierung des schulischen Lernens durch Nachhilfe zweifellos durch das finanzielle Engagement der Eltern getragen wird und von Rückzugstendenzen aus diesem Engagement gegenwärtig keine Rede sein kann. Dies trifft auch auf Eltern zu, denen in der Regel aufgrund ihres sozialen Status (geringe Bildungsabschlüsse, Migrationshintergrund u. a.) in der Öffentlichkeit geringere Aktivitäten zugeschrieben werden. Die hohe Selbstverpflichtung der Eltern beim Lernen ihrer Kinder basiert auf einer besonderen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus, die die Unterstützung der Eltern bei der Betreuung der Hausaufgaben mehr oder weniger zwingend voraussetzt. Unter Rückgriff auf Ergebnisse aus vielen empirischen Studien wie PISA (vgl. z. B. Klieme et al. 2010) bleibt festzustellen, dass die erzielten Lerneffekte wie auch die Kompetenzerwartung der Kinder in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsniveau der Eltern mehr oder minder deutlich variieren, so dass ungleiche Entwicklungen vorprogrammiert sind. Selbst ein hohes Maß an häuslich flankierenden Unterstützungsleistungen kann häufig die entstandenen Disparitäten nicht kompensieren. Solange also die Unterstützungsleistung der Eltern quasi als Element der o. g. Partnerschaft besteht, sie ja sogar explizit eingefordert wird, und solange die Gefahr besteht, dass selbst die erbrachten Unterstützungsleistungen z. B. in Abhängigkeit des elterlichen Bildungsniveaus qualitativ unterschiedlich ausfallen, werden Ergebnisse unglei-

cher Chancenentwicklung (re-)produziert (vgl. dazu ausführlich: Dombrowski & Solga 2012; Killus & Paseka 2014).

Auf Basis der Ergebnisse der ersten PISA-Studie hat die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) im Jahre 2001 als Reaktion auf die alarmierenden Studienergebnisse für das bundesdeutsche Schulwesen und sein Leistungsvermögen Handlungsfelder definiert, mit denen eine Qualitäts- und Leistungsverbesserung herbeigeführt werden sollen. Dazu gehört der Ausbau der schulischen und außerschulischen Ganztagsangebote mit dem Ziel, Bildungs- und Fördermöglichkeiten insbesondere für Schüler mit Bildungsdefiziten zu schaffen. So soll u. a. der Bildungserfolg von sozialbenachteiligten Kindern und Jugendlichen unterstützt und damit deren Bildungschancen erhöht werden (Kultusministerkonferenz 2015). In der Debatte um die Ganztagschule bzw. den Ganztagsunterricht wird prominent argumentiert, dass Nachhilfeunterricht und andere Lernförderungsangebote, analog dem Verursacherprinzip folgend, prioritär und sinnvollerweise am Lernort Schule zu organisieren sind, da das unmittelbare Unterrichtsgeschehen in der Regel ein relevanter, ja zuweilen sogar alleiniger auslösender Faktor und damit die zentrale Referenzgröße für einen Nachhilfebedarf infolge auftretender Lern- und Leistungsprobleme ist. Vornehmlich die enge schulische Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden verspricht, ein lernförderliches Fundament für eine wirksame, adressaten-, förder- und lehrplanbezogene wie auch didaktisch-methodische Gestaltung für Nachhilfeangebote herzustellen, so die Verfechter der Ganztagschule. Für sie stellt die Ganztagschule das adäquate Instrument dar, integrierte Nachhilfe- und Betreuungsangebote zu organisieren und zu einem schulischen Regelangebot auszubauen (vgl. z. B. Holtapfels 2006). Seit der Einführung und dem Ausbau der Ganztagschule ist ein Spektrum an schulisch-organisierter Nachhilfe-, Stütz-, Betreuungs- und Förderangeboten für unterschiedliche Schülergruppen und Fächer entstanden, so dass die Angebotspalette lernunterstützender und unterrichtsbegleitender Maßnahmen profiliert und ausdifferenziert wurde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. D3-6 Web). Doch der daran geknüpfte Optimismus, man könne das lernunterstützende Angebot stärker an die Schule als Regelangebot anbinden und so womöglich der kommerziellen Nachhilfe somit etwas den Nährboden entziehen, hat sich bislang nicht bewahrheitet, denn der Ausbau der flächendeckenden Ganztagschulen ist ins Stocken geraten. So besuchten im Schuljahr 2011/2012 erst ca. 30 Prozent aller Schüler eine Ganztagschule. Nach den Daten einer Schulleitungsbefragung an Ganztagschulen 2012/13 weisen nachhilfeaffine Angebote für alle Schularten und Fächer zwar eine sehr hohe Angebotsdichte aus, zu berücksichtigen bleibt

aber, dass nur 30 Prozent aller Schüler diesen Schultyp besuchten. Zu einer Ganztagschule mit einem verbindlichen lernunterstützenden Angebot haben sogar nur 14 Prozent der Schüler Zugang (Klemm 2013, S. 4, 18 ff.), sodass die Förderpolitik bislang nicht die erwarteten Effekte erzielte, da zudem auch Kinder aus Haushalten mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status unterrepräsentiert sind. Bisher vorliegende Befunde zeigen zudem die Tendenz, dass zwischen Schülern in Halbtags- und Ganztagschulen kein markanter Unterschied in der Nutzung der privat finanzierten Nachhilfe besteht, was letztlich auf keine positiven Wirkungen des Förderlernangebots in Ganztagschulen hinweist (Bos et al. 2009, S. 19; Büchner & Wagner 2006). Dieser Befund spiegelt sich auch in den Einschätzungen der Eltern wider. So kritisierten 42 Prozent der befragten Eltern den Förderunterricht an Ganztagschulen als „deutlich verbesserungsfähig“ (TNS Emnid 2014, S. 8). Somit bleibt Skepsis angebracht, ob die neue schulische Organisationsform des Ganztags als generelles Allheilmittel zur Rückdrängung des außerschulischen Nachhilfeunterrichts dienen kann (vgl. Schneider 2006, S. 143). Allerdings weisen auch einige neuere Ergebnisse darauf hin, dass Förder- und Ganztagsangebote an Schulen die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler auf Nachhilfeunterricht zurückgreifen, reduzieren können (vgl. Guill 2012, S. 187; Klemm & Hollenbach-Biele 2016, S. 18 f.). In diese Richtung könnte auch das Ergebnis einer repräsentativen Nachhilfe-Studie aus Österreich vorsichtig gedeutet werden. Dort gaben 44 Prozent der Eltern an, dass durch die Nachmittagsbetreuung in der Schule keine weitere externe Nachhilfe nötig ist. Bei weiteren 17 Prozent ist sie nur noch in einem geringeren Ausmaß erforderlich. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Kinder in einer „echten“ Ganztagschule weniger für Nachhilfe zu bezahlen haben (Arbeiterkammer Wien 2014, S. 13). Trotz dieses Effektes fällt das generelle Urteil nachdenklich aus, denn bei der Ganztagschule sind noch keine belastbar positiven Effekte zur Senkung des externen Nachhilfebedarfs erkennbar. So benötigen jene Eltern, die ihr Kind bzw. ihre Kinder ausschließlich in der Ganztagschule haben, immer noch in 23 Prozent der Fälle eine Nachhilfe – davon 18 Prozent eine bezahlte (Arbeiterkammer Wien 2014, S. 25). In einer Analyse messbarer Effekte von Ganztagschulen auf Basis der IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), TIMSS und PISA-Befunde kommen Strietholt et al. (2015, S. 737, 757) zur vernichtenden Einschätzung, dass „die gegenwärtige organisatorische, pädagogische oder personelle Ausgestaltung ganztägiger Bildung und Betreuung in der aktuellen Form nicht zu den erhofften Effekten hinsichtlich der Verbesserung von fachlichen Schülerkompetenzen führt“ und auch „... eine Reduktion von Bildungsungleichheit nicht zu beobachten ist.“

Um eine Perspektive auf das heterogene Geflecht des Nachhilfebereichs mit seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen zu eröffnen, muss das Feld definitorisch abgesteckt werden. Die Vielfalt wird im folgenden Zitat skizziert:

„Nachhilfe wird als Privatinitiative, Nachbarschaftshilfe, in Schwarzarbeit in privaten Netzwerken, als Einzelunternehmen oder institutionell angeboten, in einigen Fällen an Volkshochschulen, aber auch Studierende, Absolventen, Umsteiger, wenig beschäftigte Lehrer oder solche ohne Anstellung, Rentner, Mütter mit Kindern und andere Lehrkräfte geben Nachhilfe fast ausschließlich im Nebenberuf – zur Überbrückung und Weiterqualifizierung im pädagogischen Feld als Berufsvorbereitung, nebenberufliche Auffrischung oder aus anderen Gründen auf Zeit.“ (www.wila-arbeitsmarkt.de/files/biku_2013_39_nachhilfe_als_beruf.pdf, abgerufen am 28.8.2016).

Grundsätzlich ist Nachhilfe in den genannten Angebotsformen immer dann angesagt, wenn ein Lernender, und zwar unabhängig von der Stufe des Bildungssystems, in der er sich befindet, Leistungsdefizite aufweist, die ein angestrebtes Ziel (einen formalen Abschluss oder ein Zertifikat erwerben, die Klassenversetzung oder den Übergang in eine andere Bildungslaufbahn zu erreichen) gefährden. Um diese Ziele zu realisieren, sind demnach Lernleistungen zusätzlich zum Pflichtschulunterricht zu erbringen. Nachhilfe im Kern ist folglich ein zusätzliches, ergänzendes, vertiefendes, wiederholendes bzw. nachholendes individuelles Lernengagement in leistungsdefizitären Fächern außerhalb des regulären Schulunterrichts. Nachhilfe muss aber nicht zwangsläufig defizitorientiert und kompensatorisch eingreifen, sondern sie kann auch das Ziel verfolgen, bereits leistungsstarken und lernmotivierten Schülern einen zusätzlichen Vorteil im Wettbewerb mit anderen zu verschaffen. In der einschlägigen Forschungsliteratur wird Nachhilfe unter Einschluss beider Zielaspekte daher als direktes, auf den Schulunterricht fokussiertes, aber außerhalb der Institution Schule stattfindendes Unterstützungsangebot definiert, das auf Vertiefung und Ergänzung des schulischen Lernstoffs ausgerichtet ist, um eine Leistungsverbesserung hervorzurufen (vgl. Hass & Jäger 2011, S. 267). Nach dieser Definition ist Nachhilfe zwar außerhalb des Unterrichtsortes Schule verortet, der Schulunterricht ist aber mehr oder weniger der relevante Referenzpunkt für die Problemstellung. Für den Betrachter vermittelt die heterogene Architektur der Nachhilfe den Eindruck eines in-

transparenten Dschungels von Organisations- und Angebotsformen. Um sie zu systematisieren, bedarf es strukturierender Merkmale. Demnach sind drei Nachhilfesegmente zu unterscheiden:

- Die schulisch-organisierte Nachhilfe¹² bezieht sich in der Regel auf Angebote (jenseits des Regelunterrichts in den Nachmittagsstunden) für einzelne Schulstufen (Primarstufe bis Sekundarstufe II) oder Fächer, wobei sich die Angebote einerseits auf den spezifischen, individuellen Förderbedarf, andererseits auf die curricularen, fachlichen Inhaltsanforderungen in der jeweils besuchten Schulstufe beziehen. Die Lernorganisation ist vielfältig gestaltet und sie erstreckt sich auf ein Spektrum, das von traditioneller Hausaufgabenbetreuung bis hin zu gezielten Fördermaßnahmen in Einzel- oder Gruppenunterricht reicht. Als Betreuungspersonen sind Fachlehrer, Schüler mit guten Leistungen, Studierende sowie Eltern bzw. andere Personen als Tutoren oder Lernpaten in der Nachhilfe tätig.¹³ Soweit dies schwerpunktmäßig ehrenamtlich organisiert ist, erfolgt eine Finanzierung entweder aus einem dafür zugewiesenen Budget der Schulen, aus Mitteln von Fördervereinen und Sponsoren oder aus Zuwendungen von Eltern. Ein Mix aus allen genannten Finanzierungskomponenten dürfte die Regel darstellen.
- Die private Nachhilfe außerhalb der schulischen Sphäre konzentriert sich überwiegend auf Angebote zur Nachbearbeitung bestehender Leistungsdefizite in Fächern des schulischen Fächerkanons. Den Hauptschwerpunkt bildet die traditionelle Hausaufgabenbetreuung, die von Eltern, Geschwistern, Verwandten oder sonstigen Personen im familiären Umfeld in der Regel unentgeltlich geleistet wird. Zudem werden Hausaufgabenbetreuung und lernunterstützender Förderunterricht auch von kirchlichen Einrichtungen, Wohlfahrts- und Sozialverbänden, Stiftungen und sonstigen Akteuren (z.B. speziellen Vereinen) angeboten, wobei diese Organisationen ihre Angebote spezifisch adressieren und zum größten Teil kostenfrei oder mit sehr niedrigen, eher symbolischen Gebühren of-

12 Nicht betrachtet werden an dieser Stelle Förderschulen für Lernbenachteiligte bzw. Lernbeeinträchtigte.

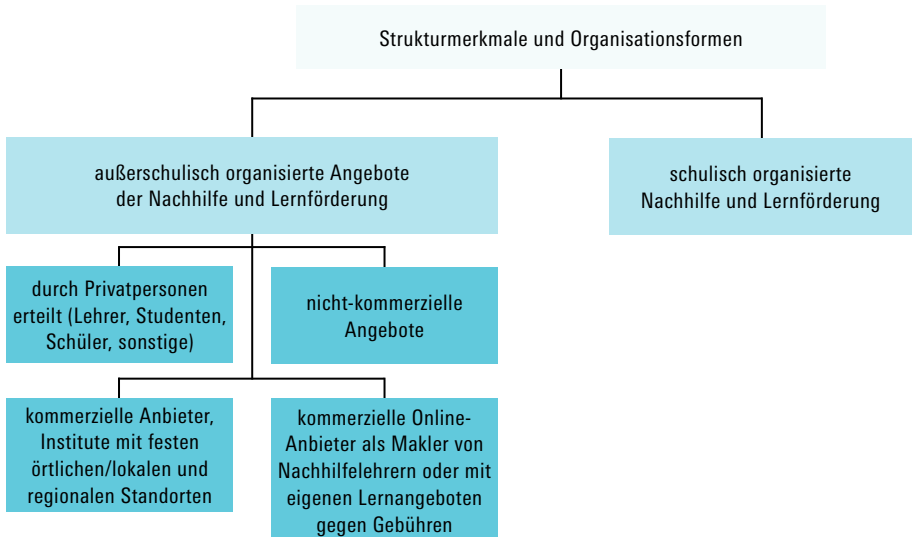
13 Anzumerken ist, dass Schulen bei der Nachhilfe durch Schüler und Studenten als „Vermittler“ (z.B. über sogenannte Nachhilfebörsen) auftreten können. In diesem Fall makeln sie (als Dienstleister) zwischen der Nachfrage und Angebot, wobei die anbietenden Schüler und Studenten für die erteilte Nachhilfe Geldzahlungen erhalten, deren Höhe zwischen den Eltern und der Nachhilfeperson privat ausgehandelt wird oder vorab institutionell festgelegt ist.

ferieren. Diese Angebote sind in weiten Teilen ehrenamtlich organisiert, wobei die Grenzen bisweilen verschwimmen (vgl. Birkelbach 2014). Mittlerweile besteht die Option, dass sich diese Organisationen und Träger ihr Engagement über staatliche, halbstaatliche und nichtstaatliche Institutionen bzw. Förderprogramme oder sonstige rechtliche Anspruchsgrundlagen z. T. refinanzieren können.

- Von den vorgenannten Segmenten grenzt sich die kommerzielle, privat organisierte Nachhilfe durch das Merkmal der Bezahlung über marktgängige Preise ab. Dieses privatwirtschaftliche Geschäftsmodell wird in verschiedenen institutionellen Rechtsformen betrieben; die Angebotspalette umfasst unterschiedlichste Lernformen und Lernformate (Präsenz- oder Online-Unterricht, Vermittlungsbörsen von Lehrpersonal etc.). Zentrale Adressatengruppen sind Schüler der allgemeinbildenden Schulen, aber auch Angebote für Personen in anderen Bildungsbereichen (z. B. berufliche Ausbildung) werden offeriert. Zur kommerziellen, privat organisier-

Abbildung 1

Strukturmerkmale und Organisationsformen



Quelle: Eigene Darstellung

ten Nachhilfe zählt zudem das quantitativ bedeutsame Angebot, das von Privatpersonen (Lehrern, Studenten etc.) außerhalb einer institutionell-organisatorischen Anbindung an eine Einrichtung gegen Entgelt und auf eigene Rechnung durchgeführt wird.¹⁴

14 Den quantitativ größten Bereich der Nachhilfe bildet das Angebot von Privatpersonen, wobei weder zum Angebotsvolumen noch zur Marktpräsenz belastbare Daten vorliegen (Klemm & Klemm 2010, S.9). Der Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen (VNN) e.V. (2014a) schätzt in einem Eckpunktepapier, dass zwei Drittel des mit Nachhilfe erzielten Umsatzes durch rund 700.000 Privatpersonen erzielt werden. Freilich fehlt eine genaue Angabe, wie man zu dieser Schätzung kommt.

5 ZWISCHENZUSAMMENFASSUNG ZU TEIL I

Der Bereich der Nachhilfe steht gegenwärtig nicht nur in der öffentlichen Aufmerksamkeit, sondern wird auch in Wissenschaft und Bildungspolitik verstärkt thematisiert. Dabei geht es nicht nur darum, welchen Beitrag Nachhilfe zum Abbau von Chancenungleichheit leisten kann, sondern auch um jenen Beitrag, der durch die Expansion der kommerziell privatwirtschaftlich organisierten außerschulischen Nachhilfe entstanden ist. Dabei sind Nachhilfeangebote und -einrichtungen, die heute zum gewohnten Bild im öffentlichen Raum gehören und eine Vielzahl von Schülern und ihre Familien als flankierende Unterstützungsleistung auf ihren Lernwegen begleiten, kein ausschließliches Phänomen der Neuzeit, sondern finden ihre Anfänge schon in der griechischen und römischen Antike, als ein sich selbst reproduzierendes Privileg der herrschenden Klassen und geistig-religiösen Eliten. Nach einem starken Wachstum des Privatschulwesens im 18. Jahrhundert findet privater Unterricht im weiteren zeitlichen Verlauf meist parallel zu dem öffentlichen Schulwesen statt. Mit der grundgesetzlich verbrieften Kulturhoheit der Länder in den 1950er Jahren verschwindet der Nachhilfeunterricht aus den Schulgesetzen und der Wegfall dieser staatlichen Kontrolle und Qualitätssicherung ebnet schließlich das Fundament für eine Privatisierung dieses Sektors (siehe Kapitel 2). Auch im Privatschulbereich hat sich die ehemals weitreichend öffentlich verantwortete Bildungslandschaft erheblich zugunsten der privaten Bildungsträger ausdifferenziert. Insbesondere in den letzten 12 Jahren lässt sich dies durch steigende Einrichtungs- und Teilnehmerzahlen privater Träger belegen. So kann von einer Renaissance der privaten gegenüber der öffentlichen Bildung gesprochen werden. Durch die Privatisierung hat sich die Architektur der Bildungslandschaft verändert, so dass die Wahlfreiheit der Nachfrageseite zwischen öffentlichen und privaten Elementen mittlerweile in vielen Bereichen markt- und wettbewerbsförmig funktioniert. Mit der Ökonomisierung des Bildungswesens wird auch die Frage nach der Chancengerechtigkeit und sozialen Segregation über Bildungsprozesse abermals intensiv aufgeworfen (siehe Kapitel 3). Während von einem Umschichtungstrend von öffentlicher zu privater Bildung mehr oder minder in den Kernsektoren der Bildungslandschaft auszugehen ist, gilt diese Annahme für den Bereich der privat organisierten Nachhilfe explizit nicht, da der kommerzielle Nachhilfemarkt schon seit Jahrzehnten als private Bildungsdienstleistung nach den klassischen Prinzipien der Nachfrage-Angebotsteuerung

und der Marktpreisbildung ohne staatliche Aufsicht von Qualitätsnormen und Standards funktioniert und auch in Zukunft Wachstumspotentiale generiert, expandieren sowie möglicherweise neue Adressatengruppen erschließen wird, z. B. durch den sich in den letzten Jahren etablierenden und stetig weiterentwickelnden Geschäftszweig der Online-Nachhilfen (siehe Kapitel 3). Jedoch ergeben sich auch Bedenken in Betrachtung des international beobachtbaren Marktwachstums der Nachhilfe, z. B. bei den aktuellen Verhandlungen über das Transatlantische Freihandelsabkommen (TTIP), welches durch eine Öffnung des deutschen Bildungsmarktes nicht nur neue Anforderungen an die Bildungspolitik mit sich brächte, sondern auch zu potentiellen Verdrängungsmechanismen sowie Bedrohungspotentialen für deutsche Bildungsanbieter durch mögliches Preis-Dumping führen könnte.

Hinter dem Oberbegriff der Nachhilfe verbirgt sich ein komplexes Geflecht von unterschiedlichen institutionell-organisatorischen Strukturen, individuellen Arrangements, bildungsrechtlichen Verortungen, sozialen Dimensionen und finanziellen Förderkulissen (siehe Kapitel 4). Gegenwärtig wird die Hauptlast der Flankierung des schulischen Lernens durch das Engagement des Elternhauses getragen, wobei die erzielten Lerneffekte der Kinder jedoch in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsniveau der Eltern variieren (siehe Kapitel 4). Auch der Ausbau des Ganztagschulwesens mit einer breiten Palette an Lernunterstützungsangeboten konnte diese Bildungsungleichheit bislang noch nicht auffangen. Trotz der für den Betrachter heterogenen Architektur des Nachhilfesektors lässt sich mit der schulisch-organisierten Nachhilfe, der privaten Nachhilfe sowie der kommerziellen, privat organisierten Nachhilfe der Bereich der außerschulisch-organisierten Angebote in drei Sektoren aufteilen, die sich hinsichtlich strukturierender Merkmale unterscheiden lassen (siehe Abbildung 1).

TEIL 2

EMPIRISCHE ANALYSEN ZUR NUTZUNG UND SELEKTIVITÄT VON NACHHILFE

6 IN DEN EMPIRISCHEN ANALYSEN VERWENDETE DATEN

Da über die Struktur des kommerziellen Nachhilfemarktes bis dato nur wenige Informationen, geschweige denn fundierte empirische Analysen vorlagen, wurde zwischen März 2012 und Juli 2013 von einem Forscherteam¹⁵ erstmalig in Deutschland eine Befragung von Nachhilfeeinstituten durchgeführt.¹⁶ Gegenstand der Erhebung waren Fragen zu Strukturdaten der Nachhilfeeinstitute, zu deren Kooperationsbeziehungen, zur Nachfrage nach Nachhilfeangeboten und dessen Entwicklung im Zeitverlauf, den spezifischen Angebotsprofilen sowie zur Qualitätssicherung. Die Daten der Befragung von Nachhilfeeinstituten und ihre Erhebung werden in [Kapitel 6.1](#) ausführlicher vorgestellt.

Vertiefte Analysen zur Nachfrage nach Nachhilfe können sich nicht nur auf die Angaben der Nachhilfeeinstitute über ihre Schüler beschränken, sondern benötigen Daten auf Individualebene der Schüler und ihrer Eltern. Daher wurden folgende Datensätze herangezogen: Survey des DJI „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ (AID:A) und Studie „Kölner Gymnasiastenpanel“ (KGP), auf deren Basis im Folgenden Analysen auf der Individualebene durchgeführt und präsentiert werden und deren Ergebnisse in [Kapitel 6.2](#) zusammen mit einer kritischen Diskussion vorliegender Individualdaten diskutiert werden.

6.1 Befragung von Nachhilfeeinstituten

Die Befragung von Nachhilfeeinstituten durch die Forschergruppe der Universität Duisburg-Essen erfolgte in zwei Wellen (Juni 2012 und Juli 2013). Grundgesamtheit der ersten Befragungswelle waren die Mitgliedsinstitute

15 Unter Leitung von Rolf Dobischat und Klaus Birkelbach (Universität Duisburg-Essen, Fakultät Bildungswissenschaften) und der Mitwirkung von Birte Dobischat. In der Forschungsgruppe haben neben den Autoren dieses Bandes Arne Elias und Beatrice Beitz mitgearbeitet.

16 Die Befragung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Privatwirtschaftlich-kommerzielle Nachhilfe. Ein Parallelsystem zum öffentlichen Bildungssektor“ von der Hans-Böckler-Stiftung, der wir an dieser Stelle danken möchten, finanziell gefördert.

der drei wichtigsten Verbände: VNN e.V. (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen), BiN (Bundesverband inhabergeführter Nachhilfeschulen e.V.) und INA (Gütegemeinschaft INA – Nachhilfeschulen). Mit diesen Verbänden bestanden Kooperationsabsprachen, so dass gewährleistet war, dass bei einer Befragung eine akzeptable Rücklaufquote zu erreichen war.¹⁷ Es handelte sich um eine Liste mit zunächst 117 Instituten, darunter allerdings 16 Institute mit Doppelmemberschaft sowie die Zentralen der fünf größten Nachhilfeketten (Studienkreis, ZGS Bildungs-GmbH (im Folgenden: Schülerhilfe), Kumon, Lernstudio Barbarossa, Mini-Lernkreis), die von der Liste genommen wurden, so dass bereinigt 96 Institute für die Auswertung verblieben. Nach einem Anschreiben, das über die Ziele des Vorhabens und die Unterstützung durch die Verbände informierte, wurde die Erhebung im Zeitraum zwischen dem 20.03. und dem 03.06.2012 als Online-Befragung ins Feld gegeben. In diesem Zeitraum nahmen – teilweise erst nach mehrmaliger Erinnerung – 62 Institute (65 %) an der Befragung teil. Zwei Gruppen von Instituten fehlen in dieser Stichprobe: Institute, die keinem Verband angehören und Institute, die zu den genannten Ketten gehören. Darum wurden in einem zweiten Schritt aus dem Telefonnummernverzeichnis Klicktel 2012 alle Anbieter, die mit dem Suchwort „Nachhilfe“ gefunden werden konnten, herausgeschrieben. Es handelt sich netto um 4.523 Adressen, die noch um die in der ersten Befragungswelle kontaktierten Institute und die Adressen, zu denen keine E-Mail Adresse verfügbar war, bereinigt werden mussten. Es verblieben 1.771 Institute, die per E-Mail angeschrieben und um ihre Teilnahme an der Befragung gebeten wurden; davon konnten 113 E-Mails nicht zugestellt werden, so dass die Größe der Ausgangsstichprobe bei 1.658 Adressen lag. Insgesamt 331 Institute (ca. 20 %) konnten so, wiederum teilweise erst nach mehrfacher Erinnerung, zur Teilnahme bewegt werden. Insgesamt gehen damit N=393 Fälle in die Auswertung ein. Die vorliegende Stichprobe kann keine Repräsentativität für das gesamte Angebot an kommerzieller Nachhilfe in Deutschland beanspruchen. Geht man davon aus, dass allein der Studienkreis und die Schülerhilfe zusammen über mehr als 2.000 Filialen verfügen und die oben genannte Zahl von gut 4.500 Anbietern auf der Klicktel-CD das Angebotes an kommerzieller Nachhilfe realistisch widerspiegelt

17 Wir bedanken uns bei diesen Verbänden für die Unterstützung bei der Adressenbeschaffung und der Kontaktaufnahme zu den Instituten. Der BiN ist 2014 im VNN aufgegangen (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e.V. 2014b).

Mitgliedschaft in einem größeren Verbund

	Häufigkeit	Anteile
Kein Verbund	297	78,2%
ZGS Bildung (Schülerhilfe)	7	1,8%
Studienkreis	32	8,4%
Kumon	4	1,1%
Lernstudio Barbarossa/Mega/Kids	4	1,1%
Abacus	6	1,6%
Mini-Lernkreis	1	0,3%
Sonstige	29	7,6%
gültige Antworten	380	100,0%

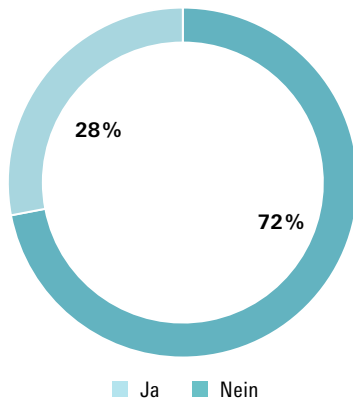
Quelle: Eigene Erhebung

(vgl. Dohmen et al. 2008, S. 53), dann sind die großen Ketten unterrepräsentiert (vgl. Tabelle 1).¹⁸

Da in der ersten Welle der Erhebung nur Mitglieder der Verbände VNN, BiN und INA gefragt wurden, waren Verzerrungen bei der Verbandsmitgliedschaft zu erwarten, die möglicherweise auch durch die zweite Erhebungswelle nicht korrigiert werden konnten. Diese Befürchtungen erwiesen sich aber als unbegründet. **Abbildung 2** gibt einen Überblick über die Verbandszugehörigkeit der befragten Institute. Da Schülerhilfe, Studienkreis, Lernstudio Barbarossa, Kumon und Mini-Lernkreis im Sample eher unterrepräsentiert, sie aber allesamt Mitglieder des VNN sind, sind auch die Mitglieder des VNN unterrepräsentiert. Dennoch wird deutlich, dass ein sehr großer Anteil der Nachhilfesschulen in keinem Verband organisiert ist. Zu berücksichtigen ist auch, dass einige Einrichtungen eine doppelte Verbandsmitgliedschaft besitzen.

¹⁸ Etwas besser ist der Studienkreis repräsentiert, dessen Zentrale auf Anfrage unser Vorhaben explizit unterstützt hat. Dafür möchten wir uns bedanken.

Verbandszugehörigkeit



Ja, und zwar:

13% Bundesverband der Nachhilfe und
Nachmittagsschulen e.V (VNN)

6% Gütegemeinschaft INA-Nachhilfschulen e. V.

6% Bundesverband inhabergeführter Nachhilfschulen e.V.

3% Bundesverband für Legasthenie und Dyskalkulie e. V.

2% Fachverband für integrative Lerntherapie e. V.

1% Interessengemeinschaft freier Lerneinrichtungen e. V.

1% Dachverband Legasthenie Deutschland e. V.

0,5% Deutscher Franchise-Verband e. V.

Quelle: Eigene Erhebung

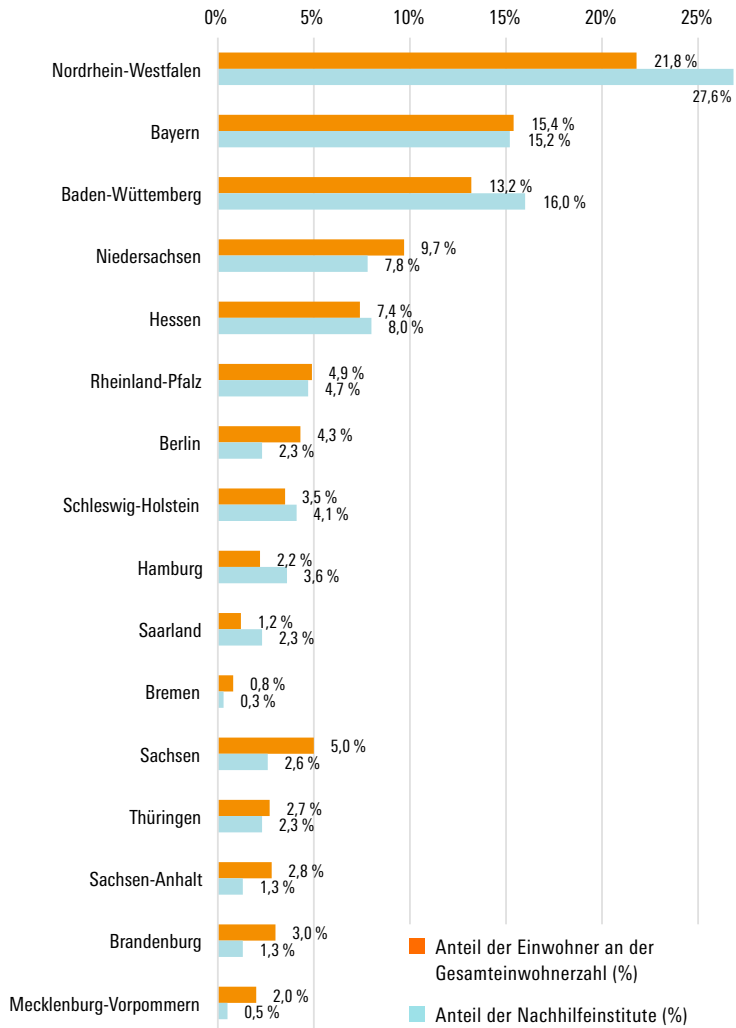
Anmerkung: N = 376, Mehrfachnennungen möglich.

Nach Bundesländern differenziert zeigt sich im erhobenen Sample eine hohe Standortdichte in Nordrhein-Westfalen, wobei die Verteilung in den alten Bundesländern sich grosso modo proportional zur Einwohnerzahl verhält (Abbildung 3). Die Standortpräsenz in den neuen Bundesländern liegt im Vergleich zu den alten Bundesländern auf einem deutlich niedrigeren Niveau. Das bestätigen auch Zahlen für die Nachfrage nach kommerzieller Nachhilfe: Analysen mit dem repräsentativen AID:A für 2009 zeigen, dass in den alten Bundesländern 19 Prozent der Schüler zwischen 13 und 20 Jahren bezahlte Nachhilfe erhalten, während dies in den neuen Bundesländern in dieser Altersgruppe nur auf 14 Prozent zutrifft. Die Differenz wird nur teilweise durch einen höheren Anteil mit kostenloser Nachhilfe in den neuen Bundesländern (4%) verglichen mit den alten Bundesländern (1%), ausgeglichen.¹⁹ Auch andere Studien (Albert et al. 2011, Tab. 2.9; Klemm & Klemm

¹⁹ Die Nachhilfeteilnahme wird in AID:A durch unterschiedliche Fragen für verschiedene Altersgruppen erhoben. Bei den 6 bis 8-jährigen Schülern sind es 2 Prozent in den alten und 1 Prozent in den neuen Ländern (unbezahlte Nachhilfe: 1 % (alte Bundesländer) und 2 % (neue Bundesländer)). Die Frage für die Altersgruppe 9 bis 12 Jahre differenzierte leider nicht zwischen bezahlter und unbezahlter Nachhilfe. Dennoch findet sich auch hier eine größere Nachfrage in den alten Ländern (14 % gegenüber 10 %) in den neuen Ländern.

Abbildung 3

Verteilung der Institute auf die Bundesländer im Vergleich zur Einwohnerzahl 2012



Quelle: Eigene Erhebung (N=387)

Anmerkung: Die Daten zur Wohnbevölkerung beruhen auf Angaben der statistischen Ämter des Bundes und der Länder 2012.

2010, Abb. 2 u. 3; Schneider 2004, Tab. 3) bestätigen die höhere Nachfrage in den alten Bundesländern, wobei die dort berichteten Zahlen aufgrund unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte, Stichproben und vor allem unterschiedlicher Frageformulierungen von den Ergebnissen aus AID:A etwas abweichen. Lediglich Klemm und Hollenbach-Biele (2016, S. 17) berichten über eine höhere Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht in den neuen (16%) als in den alten Bundesländern (13%). Allerdings bleibt bei dieser Studie aufgrund der fehlenden Differenzierung in bezahlte und unbezahlte Nachhilfe unklar, inwieweit die befragten Eltern auch Förderangebote an Ganztagschulen als Nachhilfe bezeichnen (ebd., S. 18).

Bei der Interpretation der Daten der Nachhilfeanbieterbefragung ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchungseinheit die befragten Institute und nicht die individuell nachfragenden Schüler sind. Das bringt Unschärfen bei der Auswertung von Fragen über die Schüler der Institute mit sich, denn die Institute sind unterschiedlich groß. Zwar wurde die Zahl der Schüler erhoben, aber offensichtlich haben einige der Institute mit mehreren Standorten die Summe der Schüler über alle Standorte berichtet, während andere nur die Informationen für einen Standort genannt haben. Beides lässt sich retrospektiv leider nicht mehr trennen, so dass die Institute nicht mit der Zahl ihrer Schüler gewichtet werden können. Allerdings betreffen diese Einschränkungen nur einen kleinen Teil der präsentierten Ergebnisse der Nachhilfeanbieterbefragung; nicht betroffen sind alle Fragen, die sich direkt auf die Ebene der Institute beziehen. Werden Daten, die sich auf die Schülerschaft der Institute beziehen, berichtet, dann vor allem zum Zwecke eines Vergleiches mit anderen Datenquellen, aber in Ausnahmefällen auch, wenn sonst keine anderen Daten, die eine Einschätzung der Verteilung erlauben, verfügbar sind. Unter den jeweiligen Tabellen und Abbildungen wird ein Hinweis gegeben, dass es sich um nicht nach Größe des Instituts gewichtete Daten handelt.

6.2 Datenbasis der Analysen auf Individualebene

Die bislang vorliegenden Untersuchungen zur Inanspruchnahme von Nachhilfe sind mit unterschiedlichen Nachteilen behaftet, die Aussagen zum Umfang der Nachfrage erheblich erschweren oder sogar unmöglich machen, wie die Überblicke von Guill (2012, S. 61–66) und Mayr (2010, S. 32 ff.) zeigen. So beziehen sich die Studien auf unterschiedliche Grundgesamtheiten: Einige Untersuchungen berücksichtigen nicht alle Schulformen und Klassenstufen: z.B. betrachten Abele und Liebau (1998) nur Gymnasien und dort nur die

Klassenstufen 5, 7 und 9, Luplow und Schneider (2014) untersuchen nur Grundschulen. Andere berücksichtigen nur bestimmte Altersgruppen: Hollenbach und Meier (2004) nutzen z. B. PISA-Daten, machen also nur Aussagen über 15-Jährige, die Analysen mit Daten der Shell-Jugendstudie (Leven et al. 2011) beziehen sich auf die Altersgruppe der 12 bis 21-jährigen Schüler und die Analysen von Guill (2012) beziehen sich nur auf eine Alterskohorte. Auch im Nationalen Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS, vgl. Blossfeld et al. 2011) wird nach der Teilnahme an Nachhilfe gefragt, allerdings liegen bislang nur Daten für einzelne Alterskohorten vor. Teilweise sind die Studien auch wegen ihres spezifischen regionalen Bezugs nur schwer vergleichbar. So sind die Analysen von Guill auf das Land Hamburg beschränkt und die Autorin muss ihren Analysen eine zweiseitige Erläuterung der Besonderheiten des Hamburger Schulsystems voranschicken (Guill 2012, S. 100–102) – sicherlich notwendig angesichts der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Bundesländer. Die von Luplow und Schneider (2014) vorgelegten Analysen beziehen sich auf Grundschüler in den Bundesländern Hessen und Bayern (BiKS)²⁰, die Untersuchung von Abele und Liebau (1998) auf bayrische Gymnasien. Derartig selektive Stichproben sind nicht unbedingt schädlich, wenn es um die Analyse von Zusammenhängen – also um die Mechanismen, die zur Inanspruchnahme von Nachhilfe führen – geht, wie die Analysen von Guill (2012) und Luplow und Schneider (2014) zeigen. Aber die Ergebnisse gelten, eine hohe Stichprobenqualität vorausgesetzt, nur für die jeweilige Grundgesamtheit. Sie lassen deskriptive Aussagen über den Umfang der Inanspruchnahme von Nachhilfe nur für die betrachtete Grundgesamtheit zu.

Die Grundgesamtheit nur weniger Untersuchungen sind alle Schüler in Deutschland: Dazu gehören Untersuchungen auf Basis des SOEP (Hille et al. 2016; Schneider 2004, 2005) und auch Synovate Kids+Teens (Synovate 2007). Auch eine aktuelle Studie der Bertelsmann-Stiftung (Klemm & Hollenbach-Biele 2016, S. 16) reklamiert Repräsentativität für sich. Leider wird in den beiden zuletzt genannten Studien – wie in den meisten anderen Untersuchungen – auf eine Differenzierung in bezahlte, also kommerzielle, und unbezahlte Nachhilfe verzichtet. Bei solchen undifferenzierten Fragen bleibt unklar, was die befragten Eltern oder Schüler überhaupt unter Nachhilfe verstehen.

Im SOEP wird dagegen explizit nach bezahlter Nachhilfe gefragt. Nachteil der Frage ist hier der unklare zeitliche Bezug: „Haben Sie irgendwann

20 Zu den Daten siehe: von Maurice et al. (2007).

einmal bezahlten Nachhilfeunterricht erhalten?“ (Schneider 2005, S. 370). Bei dieser Formulierung ist der genaue Zeitraum des Nachhilfeunterrichts nicht zu bestimmen und die Tatsache, Nachhilfe erhalten zu haben, ist mit dem Alter der Schüler konfundiert. Nur die Erhebung der Zahl der Schüler, die zu einem bestimmten Zeitpunkt Nachhilfe erhalten, erlaubt einen Vergleich über verschiedene Zeitpunkte, also Aussagen zur Entwicklung der Nachfrage nach Nachhilfe²¹. Unklar bleibt der zeitliche Bezug streng genommen auch, wenn wie in den Shell-Jugendstudien zwar gefragt wird: „Erhalten Sie Nachhilfeunterricht“ und die Antwortvorgaben „Ja, regelmäßig“ und „Ja, gelegentlich“ in der Auswertung aufaddiert werden²² (zur Frageformulierung: Albert et al. 2011, S. 389; zu den Analysen: Leven et al. 2011, S. 80 f.), denn die zweite Vorgabe kann sich auch auf die Vergangenheit beziehen.

Untersuchungen zu kausalen Einflüssen auf die individuelle Nachfrage nach Nachhilfe setzen eine klare zeitliche Ordnung von Ursache und Wirkung voraus, die eigentlich nur Panelstudien, also wiederholte Befragungen derselben Personen, bieten. Selbst wenn man diese Voraussetzung lockert und bei gleichzeitiger Erhebung der von Ursache und Wirkung auf theoretisch plausible Annahmen zur zeitlichen Ordnung vertraut, so sollte zumindest die Umkehrung von Ursache und Wirkung ausgeschlossen sein. Das ist aber nicht der Fall, wenn *irgendwann* einmal Nachhilfeunterricht erhalten wurde und *jetzt* bestimmte Faktoren vorliegen, von denen man annimmt, dass sie die Nachhilfeteilnahme beeinflussen.

Bray und Kobakhidze (2014b) betonen nach einer kritischen Durchsicht der Frageformulierungen zum Thema „private tutoring“ in den international vergleichenden Studien TIMSS und PISA die herausragende Bedeutung einer einheitlichen Definition des Forschungsgegenstandes und einer klaren Frageformulierung, die auch von allen Befragten einheitlich verstanden werden muss:

21 Bray und Kobakhidze (2014b, S. 595) heben hervor, dass auch innerhalb des Schuljahres Schwankungen in der Teilnahme zu erwarten sind, also strenggenommen mehrere Messzeitpunkte, z. B. zu Beginn eines Schuljahres und vor den Versetzungen, notwendig sein können, um den Umfang von Nachhilfe exakt zu bestimmen.

22 Die Autoren sagen nicht explizit, wie sie mit den beiden Vorgaben umgehen, aber die gewählte Formulierung: „Anteil der Jugendlichen, die Nachhilfe nutzen“ (Leven et al. 2011, S. 80) lässt eine Addition vermuten.

„However, for analytical purposes, an initial problem has arisen with definitions and concepts. Some authors have defined shadow education as encompassing a wide range of organized forms of out-of-school activities, while others have restricted the focus to academic subjects that are also covered in the students' schooling. Further divergence has arisen on whether shadow education embraces activities financed from any source, including the public sector, or whether it is restricted to activities for which the clients or their families have had to pay a fee. Moreover, the researchers' definitions have not always matched the vocabularies and conceptions of the recipients of shadow education.“ (Bray und Kobakhizde 2014b, S. 612)

Unterschiedliche Frageformulierungen und Antwortvorgaben bei den teilnehmenden Ländern und Änderungen der Fragen im Zeitverlauf machen Vergleiche nur schwer möglich. Das gilt auch für den Vergleich der vorliegenden Studien in Deutschland. Wenn ein Vergleich überhaupt möglich ist, dann gilt es, die unterschiedlichen Frageformulierungen mit ihren jeweiligen inhaltlichen Bezügen sowie die unterschiedlichen Stichproben zu berücksichtigen. Sonst gilt auch hier, was Meyer und Benavot (2013, S. 21; zitiert nach Bray & Kobakhizde 2014b, S. 612) zur Interpretation der PISA-Daten anmerken:

„The fact that this apparatus relies on numbers and statistics does not mean that it is anchored in transparent, objective, uncontestable truth. In fact the ‚cloud of data‘ [...] may easily operate like a Rorschach in which anyone can find support for any preconceived idea. It creates the opposite of transparency because key assumptions and key decisions about categorization and the construction of measures are black-boxed by a complex array of behind-the-scene judgments and decisions.“

Wenn im Folgenden dennoch auf Ergebnisse von Studien, deren Nachteile und Defizite oben kurz angesprochen wurden, für Vergleiche zurückgegriffen werden muss, dann nur mit der gebotenen Vorsicht und vor allem, weil keine anderen Daten verfügbar sind.

Ein Datensatz, auf den nur sehr wenige der beschriebenen Nachteile zutreffen, der aber zugleich viele Vorzüge aufweist, ist der AID:A des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Er wird daher für eigene Analysen auf Ebene der indi-

viduellen Nachfrage genutzt und soll im Folgenden kurz beschrieben werden. Bei AID:A handelt es sich um eine groß angelegte Studie zur Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und den Lebenslagen ihrer Familien, deren Haupterhebung im Jahre 2009 für das Deutsche Jugendinstitut durchgeführt wurde (vgl. Alt et al. 2011; Bien 2009; Rauschenbach 2012).²³ Der für Deutschland repräsentative und gut dokumentierte Datensatz, der u. a. auch die aktuelle Inanspruchnahme von Nachhilfe erhebt und über viele zusätzliche Informationen zu den Schülern und ihrem sozialen Hintergrund verfügt, erlaubt vertiefte Analysen auf Individualebene zu den Einflüssen auf die Inanspruchnahme von kommerzieller Nachhilfe. Die telefonische Befragung zielt auf die Altersgruppen zwischen 0 und 55 Jahren (N=25.339; zu den technischen Details der Stichprobe, der Durchführung der Befragung und der Datenaufbereitung vgl. Quellenberg 2012); die hier vorgelegten Analysen werden überwiegend in der Teilstichprobe der 6 bis 17-jährigen Schüler (N=7.469) durchgeführt. Ein Nachteil der AID:A-Daten für Analysen zum Thema Nachhilfe ist, dass für unterschiedliche Altersgruppen unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt wurden. In der Altersgruppe der 6 bis 8-jährigen (N=1.722) wurde ein Elternteil im Rahmen einer Frage nach den „Aktivitäten außerhalb der Schule“ gefragt, ob das Kind „kostenlosen Nachhilfeunterricht“ und ob es „bezahlte Nachhilfestunden“ erhält. In der Altersgruppe der 9 bis 12-jährigen (N=2.519) wird auf diese Differenzierung leider verzichtet. Hier werden die Schüler selber gefragt: „Bekommst Du Nachhilfe?“. Erst die älteren Schüler (13 bis 17 Jahre: N=3.228) werden durch eine Nachfrage wieder differenziert nach bezahlter und unbezahlter Nachhilfe gefragt: „Bekommst Du außerhalb der Schule Nachhilfe?“ und „Wird die Nachhilfe privat bezahlt?“. Damit kann in den Teilstichprobe der 6 bis 8-jährigen und der Teilstichproben der Schüler ab 13 Jahren zwischen kostenloser und kommerzieller Nachhilfe unterschieden werden, nicht aber in der wichtigen Altersgruppe 9–12 Jahre, bei der der Übergang in die weiterführende Schule stattfindet. Für eine deskriptive Betrachtung des Umfangs von kommerzieller und kostenloser Nachhilfe in allen Altersgruppen muss der Anteil der kostenlosen Nachhilfe an der Nachhilfe insgesamt in der Altersgruppe 9–12 Jahre auf Basis der Altersgruppen 6–8 Jahre und 13–17 Jahre geschätzt werden. Die hier vorgelegten Analysen zum Einfluss verschie-

23 Der Datensatz sowie umfangreiches Dokumentationsmaterial kann nach einer einmaligen Registrierung von der Internetpräsenz des DJI heruntergeladen werden (<http://surveys.dji.de/index.php?m=msw,0&csID=81>, Abruf am 01.11.2015).

dener Faktoren des sozialen Hintergrunds der Schüler sowie deren schulische Leistungen auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe beziehen sich daher überwiegend auf die Altersgruppe ab 13 Jahren, weil in dieser Altersgruppe Nachhilfe am stärksten nachgefragt wird und eine Differenzierung zwischen kommerzieller und kostenloser Nachhilfe möglich ist.

Für historische Vergleiche der individuellen Faktoren einer Inanspruchnahme von Nachhilfe werden darüber hinaus an einigen Stellen Analysen der im Jahre 1969/70 unter dem Namen „Sozialstrukturanalyse der Schule“ am damaligen Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln erhobenen Daten der Primärerhebung des Kölner Gymnasiastenpanels (KGP) durchgeführt (zur Geschichte des KGP vgl. Birkelbach 2011).²⁴ Es handelt sich um eine bildungsprivilegierte Stichprobe von Gymnasiasten, die in Nordrhein-Westfalen die 10. Klasse besuchen, die aber hinsichtlich der Stichprobenziehung höchsten Ansprüchen genügt (zur Stichprobenkonstruktion: Eirmbter 1977, S.35–38). Dennoch kann sie natürlich letztlich nur für diese Gruppe Repräsentativität beanspruchen. In dieser Studie wird u. a. detailliert für jedes Schulfach erhoben, ob die Schüler aktuell und ob sie früher in diesem Fach Nachhilfe erhalten haben. In der Schülerbefragung und einer parallel durchgeführten Befragung der Eltern wurden u. a. Informationen zu schulischen Leistungen und Interessen, Aspirationen und Lebensplänen, Familie, Beziehungen zu den Eltern, Freizeit, Einstellungen und dem sozialen Hintergrund erhoben. Die kognitive Leistungsfähigkeit wurde durch einen Intelligenz-Struktur-Test (IST) mit 4 Subskalen von Amthauers (1953) gemessen. Somit ist ein direkter Vergleich der Häufigkeiten mit den AID:A Daten allenfalls für die Subgruppe der Gymnasiasten möglich, und dies wegen der regionalen Selektivität auch nur eingeschränkt. Aber es ist u.W. die einzige Stichprobe aus dieser Zeit, die Untersuchungen der Ursachen der Inanspruchnahme von Nachhilfe auf Individualebene erlaubt.

24 Die Primärbefragung des Kölner Gymnasiastenpanels (Schüler: ZA-Studie Nr. 600, Eltern: ZA-Studie Nr. 639, Lehrer: 640, Direktoren: ZA-Studie Nr. 996) wurde vom Land Nordrhein-Westfalen finanziert und am Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln durchgeführt.

7 ENTWICKLUNG DES NACHHILFEMARKTES

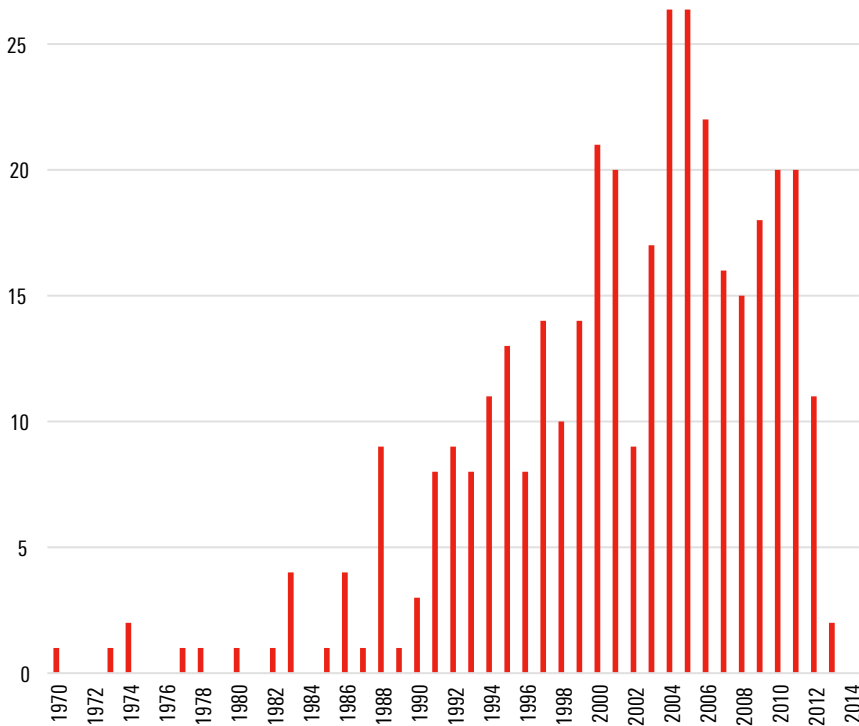
7.1 Entwicklung des Angebotes an kommerzieller Nachhilfe

Während bis in die 1970er Jahre bezahlte Nachhilfe überwiegend durch Privatpersonen (z.B. Lehrer, Studierende oder Schüler höherer Klassen) und nur vereinzelt durch kommerzielle, auf Nachhilfeunterricht spezialisierte Institute erteilt wurde (Rudolph 2012, S.384), setzte ab Mitte der 1970er Jahre eine Gründungswelle kommerzieller Institute ein, die sich in den beiden folgenden Jahrzehnten sukzessiv verstärkt hat (vgl. [Abbildung 4](#)). Ursachen für die Gründungswelle in den 1970er Jahren sehen Dohmen et al. (2008, S.11) vor allem in den Bildungsreformen und der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre, die dazu geführt haben, dass Eltern ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten immer weniger unterstützen konnten und immer mehr Kinder aus den Mittel- und Unterschichten nach höheren Schulabschlüssen strebten. Zugleich wurde Nachhilfe durch die Einführung von Kleingruppenunterricht in den neuen Nachhilfeinstituten erschwinglicher. Die Institute konnten ihre Lehrkräfte unter arbeitslosen Lehrern und der absteigenden Zahl Studierender aus den finanziell weniger gut gestellten Schichten, die ihr Studium durch Nebenjobs finanzieren mussten, rekrutieren. Zu vermuten ist, dass die Gründungsaktivitäten jenseits der Jahrtausendwende im engen Zusammenhang mit dem Beginn schulischer Reformprozesse in der Konsequenz der ersten PISA-Studienergebnissen stehen.

Dominiert wird die Anbieterpalette (vgl. Goerge 2011; Mayr 2010; ein Überblick über die Struktur des Nachhilfemarktes vermittelt [Abbildung 1](#)) heute durch die Einrichtungen der Schülerhilfe und des Studienkreises, die im Rahmen des Franchise-Geschäftsmodells ihr Angebot in zusammen über 2.000 Zweigstellen in Deutschland, darüber hinaus aber auch im benachbarten Ausland bereitstellen. Weitere Nachhilfeorganisationen mit mehr als 100 Standorten sind beispielsweise Kumon, Abacus, Lernstudio Barbarossa und der Mini-Lernkreis. Die Etablierung der großen Ketten spiegelt [Abbildung 4](#) nur teilweise wider, so dass deren Entwicklung hier etwas ausführlicher dargestellt werden soll.

Der Studienkreis wurde 1974 von einer Privatperson in Bochum gegründet. Bereits zwei Jahre später wurden erste Filialen in den Nachbarstädten etabliert, 1982 waren es bereits 100 Filialen im Bundesgebiet und 1984 wurden erste Franchiselizenzen an selbständige Partner vergeben. Bereits im Jahre 2000 gab es in Deutschland mehr als 1.000 Institute, die unter der Marke

Nachhilfeeinstitute nach dem Jahr ihrer Gründung



Quelle: Eigene Erhebung

Studienkreis firmierten. Zugleich wurde die Expansion in Österreich, der Schweiz und Luxemburg vorangetrieben (vgl. Posselt & Maschke 2011, 373–374). Parallel zu dieser Entwicklung veränderten sich die Eigentümerstrukturen: 2003 wurde die Mehrheit an den Cornelsen-Verlag, einen der größten deutschen Schulbuchverlage, verkauft, der wiederum den Studienkreis 2013 an das Private-Equity-Unternehmen Aurelius AG veräußert hat. Einen ähnlichen Weg hat der zweite große Anbieter, die ZGS Bildungs GmbH Schülerhilfe, genommen. Er wurde 1974 von Lehramtsstudenten gegründet und später in ein Franchisesystem überführt, auch wenn noch ein Drittel der Institu-

te in eigener Regie betrieben wird. Das Unternehmen wurde 1998 als Tochter von dem größten nordamerikanischen Nachhilfeanbieter, der Sylvan Learning Systems Inc. mit rund 1.100 Standorten in den USA und Kanada, übernommen (Streber 2011, S.15). Minderheitsbeteiligungen halten die Deutscheeteiligungs-AG (DBAG) und das Management.²⁵ Einer Pressemitteilung der DBAG (2013) zufolge hatte die Schülerhilfe im Jahre 2012 an 1.050 Standorten – überwiegend in Deutschland, aber auch in Österreich – rund 80.000 Nachhilfeschüler, mit denen sie aus eigenen Zentren und den Beiträgen der Franchisenehmer knapp 43 Mio. Euro Umsatz erwirtschaften konnte. Hinzu kommen 65 Mio. Euro Umsatz auf Seiten der Franchisenehmer. Bis 2014 konnte der Umsatz aus den selbst betriebenen Instituten auf 52 Mio. Euro und der der Franchisenehmer auf 77 Mio. Euro gesteigert werden.²⁶ Dem Geschäftsbericht der DBAG für 2013/14 (DBAG 2014) kann man zudem entnehmen, dass das Unternehmen weiter wachsen will „indem einerseits die Schülerzahl pro Standort und andererseits der Umsatz pro Schüler gesteigert wird. Zudem solle die Angebotspalette um Kombinationen aus Präsenz- und E-Learning sowie um Angebote für Erwachsene erweitert werden.“

Auch der Mini-Lernkreis, der seinem Internetauftritt (www.minilernkreis.de/de/_ber_uns, abgerufen am 31.10.2015) zufolge an rund 1.000 Orten in Deutschland vertreten ist, wurde 1974 gegründet, so dass man die erste Hälfte der 1970er Jahre mit einigem Recht als Gründerzeit der kommerziellen Nachhilfe bezeichnen kann. Andere folgten: 1980 expandierte der japanische Anbieter Kumon (www.kumon.de/ueber-uns/index.htm, abgerufen am 31.10.2015) mit inzwischen über 150 Standorten nach Deutschland, das Lernstudio Barbarossa (www.lernstudio-barbarossa.de/unternehmen, abgerufen am 31.10.2015), mit ebenfalls über 150 Standorten, wurde 1988 gegründet. Abacus (www.abacus-nachhilfe.de/, abgerufen am 31.10.2015), das individuelle Nachhilfelehrer vermittelt, im Jahre 1992. Die genannten Ketten wachsen nach dem Franchiseprinzip. Dabei stellt der Franchisegeber (d.h.

25 Hierzu zwei Berichte aus dem Jahr 2013 aus der FAZ (<http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/private-equity-investitionen-nachhilfe-fuer-jedermann-12624945.html>) und dem Handelsblatt (<http://www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-dienstleister/schuelerhilfe-finanzinvestor-kauft-nachhilfe-anbieter/8902032.html>), beide aufgerufen am 31.10.2015.

26 Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Franchisegebühren sowohl in den berichteten Umsätzen der Franchisenehmer als auch der Franchisegeber enthalten sind. Schätzt man deren durchschnittliche Höhe auf 10 Prozent des Umsatzes der Franchisenehmer, dann beträgt der Gesamtumsatz für 2012 101,5 Mio. Euro und für 2014 121,3 Mio. Euro.

der Eigentümer der Markenrechte) dem Franchisenehmer (ein lokaler Unternehmer) die Nutzung von Marke, Geschäftsprinzip und Know-how sowie häufig auch Geschäftsausstattung und Materialien gegen eine in der Regel vom Umsatz abhängige Lizenzgebühr zur Verfügung. Hinzu kommen meist einmalig eine vergleichsweise niedrige Eintrittsgebühr und ein Eigenkapital in Höhe von einigen tausend Euro. Bei der Schülerhilfe (zum Vergleich in Klammern die Zahlen für das Lernstudio Barbarossa) wird Eigenkapital in Höhe von 10.000 bis 15.000 Euro (10.000 Euro) verlangt, die Eintrittsgebühr beträgt 14.000 Euro (2.000 Euro) und die monatlichen Lizenzgebühren je nach Standort zwischen 540 und 900 Euro (495 bis 895 Euro bzw. zwischen 8 % und 10 % des Nettoumsatzes). Darüber hinaus verdienen die Ketten an zentral bereitgestellten Lehrmaterialien.²⁷ Ein deutsches Franchiseportal im Internet listet derzeit 25 Nachhilfeketten auf, die auf das Franchisesystem als Wachstumsmotor setzen.²⁸

7.2 Inanspruchnahme von Nachhilfe während der Schullaufbahn

Vorliegende Studien kommen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, wie hoch in Deutschland der Anteil der Schüler ist, die Nachhilfe in Anspruch nehmen (vgl. dazu Klemm & Hollenbach-Biele 2016, S. 12). In einer Studie von Klemm und Klemm (2010) wird darauf verwiesen, dass die Quoten der Inanspruchnahmen aufgrund unzureichender Vergleichbarkeit der herangezogenen Untersuchungen (vgl. Kapitel 6.2) in einem breiten Spektrum zwischen 6 bis 27 Prozent variieren. Die Streuung in den Quoten bzw. das quantitative Niveau der Inanspruchnahme von Nachhilfe ist in Abhängigkeit von Merkmalen wie bezahlte oder kostenlose Nachhilfe, Alter, Fach, Bildungsgang und Bildungsbereich (Primar- und Sekundarbereich) sowie Region zu erklären (Klemm & Klemm 2010, S. 13 ff.). Vergleicht man die Teilnahmequote an Nachhilfe in Deutschland z. B. mit den Quoten in anderen OECD-Ländern, so bewegt sich die bundesdeutsche Inanspruchnahme auf eher niedrigem Niveau. So verweisen Klemm & Hollenbach-Biele (2016, S. 26) da-

27 <http://www.franchiseportal.de/virtuelle-franchise-messe/Schuelerhilfe-D-htm> und <http://www.franchiseportal.de/virtuelle-franchise-messe/Lernstudio-Barbarossa-D-htm>, abgerufen am 31.10.2015

28 http://www.franchiseportal.de/franchise-franchising/Article/ID/496/Session/1-ai7bwP5t-0-IP/guidObject/017693-20111207-153502-01/Nachhilfe_Unterricht.htm, abgerufen am 31.10.2015

rauf, dass im Mittel aller OECD-Länder bei den 15-jährigen Schülern 38 Prozent Nachhilfe erhalten, in Deutschland der Wert aber nur bei 29 Prozent liegt, während – in Abhängigkeit vom Unterrichtsfach – die Quoten in Japan oder Korea auf bis zu 70 Prozent ansteigen.

Übersetzt in eine absolute Zahl nahmen nach Angabe von Klemm & Hollenbach-Biele (S.6) im Schuljahr 2014/15 ca. 1,2 Mio. Schüler im Alter zwischen sechs und sechzehn Jahren an außerunterrichtlichen Fördermaßnahmen teil, was einer Quote von 14 Prozent entspricht. Rechnet man diejenigen Schüler heraus, die unentgeltlich Nachhilfe erhalten haben, so ist von einer Zahl von ca. 842.000 Kindern und Jugendlichen auszugehen, die im angegebenen Schuljahr 2014/15 kostenpflichtige Nachhilfe erhalten haben. Wie unterschiedlich die Quoten ausfallen können, wird beim Vergleich von Ergebnissen unterschiedlicher Studien sichtbar. So wird im Bildungsbericht 2012 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S.87) eine Quote von insgesamt 20 Prozent der Schüler genannt, die außerschulische Nachhilfe wahrnehmen. Nach den Befunden der Shell-Studie nahm im Jahr 2010 fast jeder vierte Schüler (24%) im Alter von 12 bis 21 Jahren regelmäßig oder zeitweise an Nachhilfe teil (Leven et al. 2011, S.81). Die 3. JAKO-O-Bildungsstudie (vgl. Killus & Tillmann 2014) kommt auf Basis einer Repräsentativität für Deutschland beanspruchenden Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder bis zum Alter von 16 Jahren zu dem Resultat, dass 7 Prozent der Schüler nur unregelmäßig und 14 Prozent regelmäßig (d. h. mindestens einmal pro Woche) Nachhilfe besuchen, darunter wiederum gut zwei Drittel mit bezahlter Nachhilfe (Weiß 2014, S. 188). Zieht man Österreich als Vergleich zur bundesdeutschen Situation heran, pendelte sich dort das Gesamtvolumen der Nachhilfenutzung in den Jahren 2010 bis 2015 kontinuierlich in einer Spanne zwischen 25 und 28 Prozent ein; bezahlte Nachhilfe wird in diesem Zeitraum somit im Schnitt von jedem fünften Schüler in Anspruch genommen (Arbeiterkammer Wien 2015).

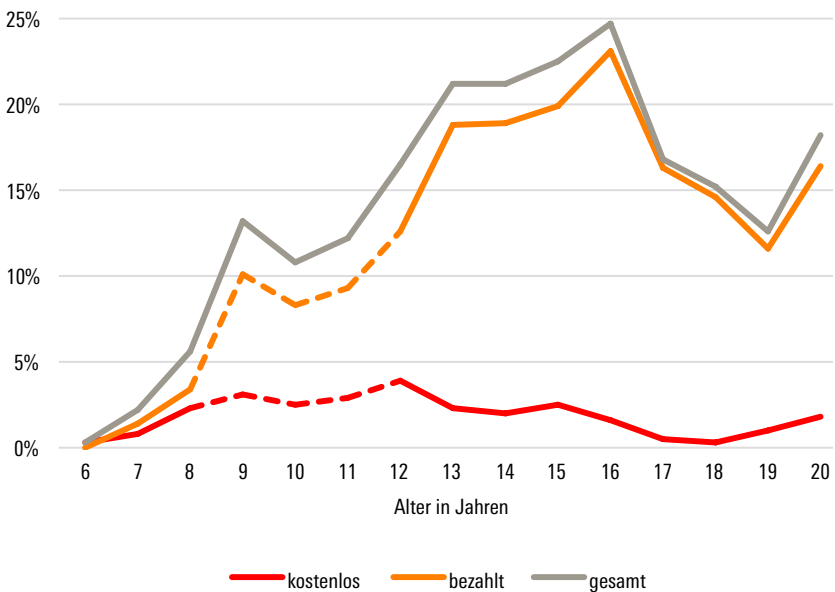
Die herangezogenen Studien zeigen auch, dass sich hinter derartigen Durchschnittswerten für die Inanspruchnahme von Nachhilfe beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassenstufen und Altersgruppen verbergen. Dohmen et al. (2008, S.37) geben eine Übersicht über die Ergebnisse der Studien von Rudolph (2002), Jürgens und Diekmann (2007) und Kramer und Werner (1998). Dabei wird deutlich, dass Nachhilfe in der Grundschule noch selten, aber mit steigender Tendenz von der ersten bis zur vierten Klasse nachgefragt wird. Auch wenn die Zahlen der drei Studien für die Klassenstufen der Sekundarstufe I wegen der unterschiedlichen Stichproben und Frageformulierungen stark variieren, ist doch klar zu erkennen, dass

die Inanspruchnahme von Nachhilfe im Verlauf der Sekundarstufe I weiter ansteigt und in den Klassen 8 bis 10 ihren Zenit erreicht. Im Verlauf der Oberstufe sinkt sie dann wieder.

Diese Tendenzen bestätigen auch die AID:A-Daten, differenziert für kostenlose und bezahlte Nachhilfe. **Abbildung 5** vermittelt einen Überblick über die Entwicklung der Inanspruchnahme kostenloser und kommerzieller Nachfrage vom Beginn der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe II. Nachhilfe ist kurz nach der Einschulung noch kein Thema für die Eltern. Aber schon in den ersten Jahren der Grundschule steigt die Inanspruchnahme von bezahlter und unbezahlter Nachhilfe von unter 1 Prozent bei den 6-Jährigen über 2 Prozent der 7-Jährigen auf 6 Prozent bei den 8-Jährigen an.

Abbildung 5

Bezahlte und kostenlose Nachhilfe nach Alter



Quelle: AID:A, Schüler zwischen 6 und 20 Jahren (n=6737)
 Anmerkung: Nachhilfe wurde für die Altersgruppen 9–12 Jahre in AID:A nur insgesamt erhoben. Die hier dargestellten differenzierten Anteile für die Altersgruppe sind eine Schätzung auf Basis des Verhältnisses von bezahlter und unbezahlter Nachhilfe bei den Acht- und bei den Dreizehnjährigen. Sie werden durch eine unterbrochene Linie dargestellt.

Bei einem nicht unbeträchtlichen Anteil davon handelt es sich um kostenlose Lernunterstützung außerhalb der Schule; bei den 8-Jährigen entfallen z. B. 2,3 Prozentpunkte des Anteils für Nachhilfe insgesamt auf kostenlose Nachhilfe. Im weiteren Verlauf der Schulzeit nimmt der Anteil der Schüler, die Nachhilfe erhalten, bis etwa zum Alter von 16 Jahren, also zum Ende der Sekundarstufe I, stark zu und sinkt dann wieder.

Ein erster Nachfraghöhepunkt findet sich bereits bei den Neunjährigen in der Grundschule (Nachhilfe gesamt: 13 %). In diesem Alter zeichnet sich in den meisten Bundesländern der bevorstehende Übergang in die weiterführende Schule am Horizont ab. Die Eltern versuchen die Schulleistungen und die Noten ihrer Kinder für diesen, den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf maßgeblich prägenden Übergang, durch Nachhilfe zu optimieren, weil die je nach Bundesland unterschiedlich verbindlichen Schullaufbahempfehlungen der Lehrer vor allem von den Noten abhängen (Arnold et al. 2007, S. 283; Bos et al. 2004, S. 204ff; Kristen 2006). Aber auch im ersten Jahr an den weiterführenden Schulen sinkt danach die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht nur leicht ab und steigt dann kontinuierlich zum 17. Lebensjahr, wenn für viele mit dem Ende der Sekundarstufe I eine weitere wichtige Übergangspassage, diesmal in eine Berufsausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe, ansteht. Hier erhält dann etwa ein Viertel der Schüler Nachhilfe (25 %), ganz überwiegend kommerzielle Nachhilfe (23 %). Kostenlose Nachhilfe findet man vor allem in der Grundschule und in den ersten Schuljahren der Sekundarstufe I, auf die sich ehrenamtliche Initiativen zur Unterstützung des Lernerfolges bei sozial benachteiligten Kindern häufig konzentrieren. Allerdings überschreitet die Inanspruchnahme kostenloser Nachhilfe in keiner Altersstufe einen Anteil von 4 Prozent der Schüler, hat also nur in den ersten Jahren der Schullaufbahn einen bedeutsamen Anteil an der insgesamt in Anspruch genommenen Nachhilfe und wird zunehmend bedeutungslos. In der Sekundarstufe II sinkt die Inanspruchnahme von Nachhilfe insgesamt wieder bis auf einen Anteil von 13 Prozent der Schüler ab. Der leichte Anstieg bei den 20-Jährigen sollte angesichts der geringen Fallzahl dieser Gruppe (n=55) nicht überbewertet werden, aber er ist möglicherweise durch das anstehende Abitur erklärbar.

Auch die Daten der Nachhilfeanbieterbefragung bestätigen, dass Nachhilfe im Verlauf der Schullaufbahn in unterschiedlichem Ausmaß nachgefragt wird. Allerdings können die im Folgenden genannten Zahlen nur sehr vorsichtig interpretiert werden, denn sie geben die von den Befragten geschätzten Anteile gemittelt über alle Institute ohne eine Gewichtung durch die jeweilige Schülerzahl wieder. Das verzerrt das Bild etwas, denn große Institute fließen mit dem gleichen Gewicht wie kleine Institute in die Berech-

nung ein. Diese Einschränkung gilt auch für weitere Daten, die über die Institute gemittelt wurden.²⁹ Dennoch geben die folgenden Zahlen (nicht tabellarisch dargestellt) einen groben Überblick über die Altersstruktur der Schülerschaft: Eine sehr kleine Minderheit von rund 1 Prozent an den Nachhilfeeinstituten sind die Kinder unter 6 Jahren, die dort Frühförderung erhalten oder auf die Grundschule vorbereitet werden. Bemerkenswert hoch mit 16 Prozent erscheint dagegen schon der Anteil der Grundschüler bis zum Alter von 10 Jahren. Der Anteil der Altersgruppe ab 10 bis 12 Jahren liegt bei ca. 19 Prozent und der Anteil der Altersgruppe ab 12 bis 16 Jahren bei 38 Prozent, ältere Schüler ab 17 Jahren machen 22 Prozent der Teilnehmer aus.³⁰ Der Schwerpunkt in den Instituten liegt also in der Sekundarstufe I, was die Ergebnisse auf Individualebene bestätigen.³¹

7.3 Die Entwicklung der Nachfrage aus Sicht der Institute

Parallel zu den Gründungsdaten wurden die in die Nachhilfeeinstitutenbefragung einbezogenen Institute danach gefragt, wie sich die Nachfrage nach Nachhilfe seit dem Jahr 2007 jährlich entwickelt hat (vgl. *Abbildung 6*). Mit Ausnahme des Jahres 2009 verweist die Mehrheit der Institute darauf, dass die Zahl der Schüler in jedem Jahr gegenüber dem Vorjahr angestiegen ist. Nur ein geringer Anteil zwischen 15 und 24 Prozent gab eine rückläufige Nachfrage an. Der Anstieg der Nachfrage spiegelt sich auch in den Daten der Shell Jugendstudien wider, wo der Anteil der Schüler, die angaben, gelegentlich oder regelmäßig Nachhilfe zu erhalten, von 2002 (18 %) über 2006 (23 %) bis 2010 (24 %) gestiegen ist (Leven et al. 2011, S. 81) und bestätigen insgesamt das Bild eines expandierenden Nachhilfemarktes.³²

29 Die Zahl der Schüler wurde erhoben, aber sie ist angesichts der Tatsache, dass einige der Institute mit mehreren Standorten hier die Schülerzahl für einen Standort, andere aber die Gesamtzahl über alle Standorte genannt haben, nicht für eine Gewichtung nutzbar.

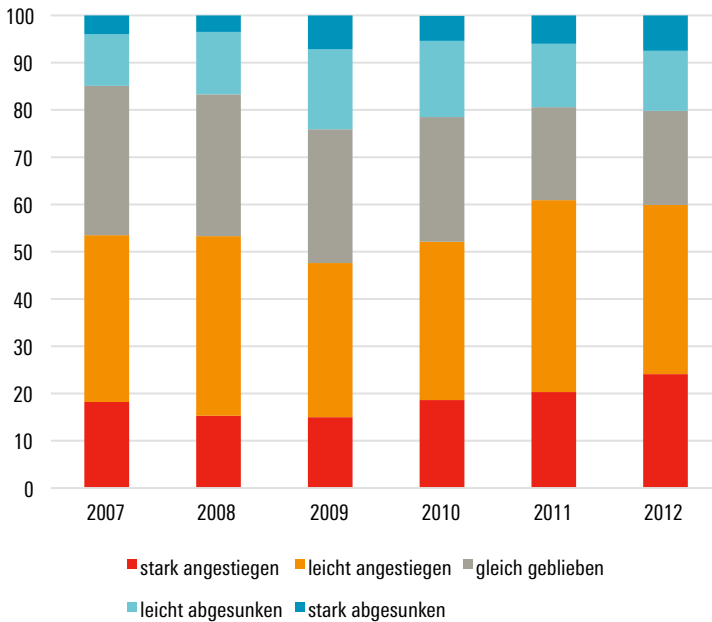
30 Die Summe der genannten Prozentsätze liegt wegen der Ungenauigkeiten der Schätzung durch die Institute und der Rundung der ermittelten Werte unter 100 Prozent.

31 Der Studienkreis (2015) berichtet, dass 11 Prozent seiner Schüler bis 10 Jahre alt sind, 46 Prozent zwischen 10 und 15 Jahren und 44 Prozent 16 Jahre und älter sind (Stand 01.08.2015).

32 Die Shell Jugendstudien 2002, 2006 und 2010 sind unseres Wissens die einzigen für Schülerinnen und Schüler ab 12 Jahren in Deutschland repräsentativen Querschnitterhebungen, die einen (eingeschränkten) Vergleich der Inanspruchnahme von Nachhilfe über die Zeit erlauben.

Abbildung 6

Entwicklung der Schülerzahlen (Einschätzungen aus den Jahren 2007–2012)



Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N variiert wegen der unterschiedlichen Gründungszeitpunkte der Institute zwischen N=275 in 2007 und N=350 in 2011. Untersuchungseinheit sind die Institute.

7.4 Nachfrage in unterschiedlichen Schulformen

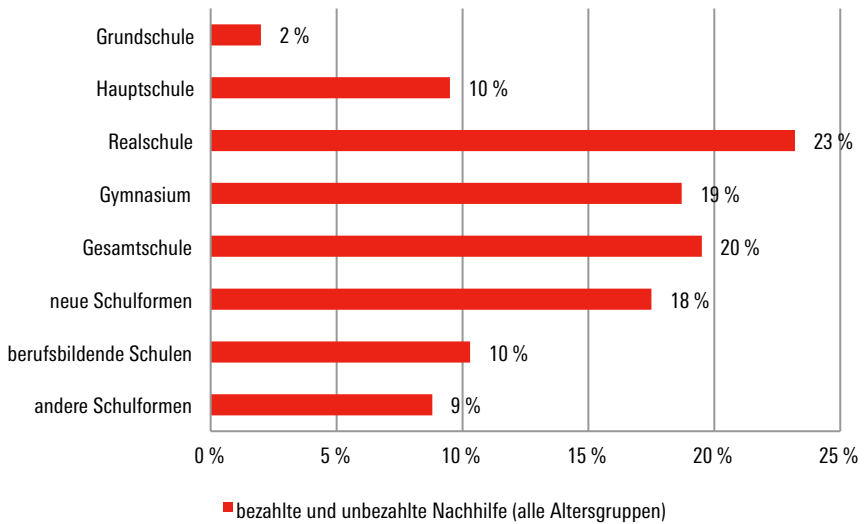
Im Kontext der expansiv verlaufenden institutionellen Gründung und der ansteigenden Nachfrage ist von Interesse, in welchen Schulformen sich das Wachstum vollzogen hat. Die vorliegenden Studien kommen hier aufgrund der unterschiedlichen Stichproben, Erhebungszeitpunkte und Frageformulierungen zu unterschiedlichen Ergebnissen: Rudolph (2002) berichtet, dass jeweils rund ein Drittel der Realschüler und Gymnasiasten in Niedersachsen, aber nur 11 Prozent der Hauptschüler schon einmal Nachhilfe erhalten haben. Schneider (2005, S.372) ermittelt auf Basis der Daten des

SOEP, dass 14 Prozent der Hauptschüler, aber 29 Prozent der Realschüler und 30 Prozent der Gymnasiasten Nachhilfe im Verlauf ihrer Schullaufbahn in Anspruch genommen haben. Die Synovate-Studie verweist darauf, dass 34 Prozent der Hauptschüler aktuell (15%) oder früher (19%) Nachhilfe erhalten bzw. erhalten haben (Synovate 2007, S. 8). Bei den Realschülern sind es 32 Prozent (jeweils 16% aktuell und früher) und bei den Gymnasiasten 29 Prozent (aktuell 15% und früher 14%). Bei den Grundschulen liegt der Anteil nur bei 8 Prozent (aktuell 6% und früher 2%). In den Shell-Jugendstudien 2002, 2006 und 2010 (Leven et al. 2011, S. 81) steigt der Anteil der Realschüler, der Nachhilfe in Anspruch nimmt, in diesem Zeitraum kontinuierlich von 19 auf 26 Prozent, für die Gymnasiasten ist der Anstieg schwächer (von 19 auf 23 Prozent). Nicht eindeutig ist die Entwicklung bei den Hauptschülern, für die 2002 ein Nachhilfeanteil von 15 Prozent, 2006 von 26 und 2010 von 21 Prozent ermittelt wurde.

Eine Übersicht der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht durch Schüler der verschiedenen Schulformen auf Basis der repräsentativen AID:A-Daten vermittelt [Abbildung 7](#). Die Balken geben die durchschnittliche Inanspruchnahme von Nachhilfe insgesamt über alle in der jeweiligen Schulform vertretenen Altersgruppen wieder.

Betrachtet man zunächst die Inanspruchnahme von Nachhilfe bei den Grundschulern, dann weist der Anteil von 7 Prozent darauf hin, dass Nachhilfeunterricht in der Grundschule durchaus ein Thema ist, aber die Differenzierung nach Alter ([vgl. Abbildung 5](#)) zeigt, dass Nachhilfe vor allem zum Ende der Grundschulzeit vor dem wichtigen Übergang in die weiterführende Schule an Bedeutung gewinnt. In der Grundschule finden die Kinder noch viel kostenlose Lernunterstützung, aber in der vierten Klasse nimmt die Nachfrage nach Nachhilfe stark zu. Schaut man nun auf die wichtigsten weiterführenden Schulformen, dann liegt die Realschule (24%) deutlich vor der Gesamtschule (19%) und dem Gymnasium (17%), während die Hauptschule das Schlusslicht (15%) bildet. In neuen Schulformen, die in unterschiedlicher Art und Weise Haupt- und Realschulen integrieren, wird Nachhilfe im Schnitt von 17 Prozent der Schüler genutzt. Auch in bestimmten Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen ist Nachhilfe für etwa jeden zehnten Schüler (11%) ein Mittel zur Verbesserung der Schulnoten. Das gilt in etwas geringerem Ausmaß für die unter „andere Schulformen“ (10%) zusammengefassten Bildungsgänge, unter die vor allem die verschiedenen Förderschulen subsumiert wurden. Möglicherweise vertrauen hier die Eltern stärker auf die institutionelle Unterstützung in den Schulen, vielleicht aber sind die Nachhilfeeinstitute auch weniger auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse

Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht nach Schulformen



Quelle: AID:A

Anmerkung: Stichprobengröße (bezahlte und unbezahlte Nachhilfe): Grundschule (n=2.194), Hauptschule (n=285), Realschule (n=885), Gymnasium (n=2.605), Gesamtschule (n=379), neue Schulformen (n=91), Berufsbildende Schulen (n=97), andere Schulformen (n=207).

dieser Gruppe vorbereitet. Dennoch wird auch hier von jedem zehnten Kind zum Zeitpunkt der Befragung Nachhilfe genutzt.

Eine Auswertung des Kölner Gymnasiastenpanels (KGP) zeigt, dass schon im Schuljahr 1969/70 im ersten Halbjahr der 10. Klasse 16 Prozent der damals durchschnittlich 16 Jahre alten Gymnasiasten bezahlten Nachhilfeunterricht in einem oder mehreren Fächern erhalten haben (ohne Abbildung) – eine Zahl, von der man vermuten kann, dass sie im zweiten Halbjahr, d. h. vor den Versetzungszeugnissen, noch einmal zunimmt. In der Studie von Adam (1960), der u. W. ersten empirischen Studie zur Nachhilfe in Deutschland, wird berichtet, dass 28 Prozent der Schüler der Mittelstufe eines Gymnasiums mit humanistischem Zweig Nachhilfe erhalten. Der gegenüber dem KGP deutlich höhere Anteil ist vor allem auf das Fach Latein zurückzuführen, auf das mehr als jede zweite Nachhilfestunde entfiel. Eigler

und Krumm (1972, S. 100 f.) schätzen in ihrer in den Klassen 5 bis 8 an 25 nordbadischen Gymnasien durchgeführten Untersuchung einen Anteil von 16 Prozent, der zum Zeitpunkt der Befragung Nachhilfe erhält. Die Untersuchung Krügers (1977), die dritte frühe empirische Studie zur Nachhilfe in der Bundesrepublik, berücksichtigt erstmals auch Realschulen und ermittelt bei den Schülern der Klasse 9 von zwei Gymnasien (eins altsprachlich, eins neu-sprachlich) einen Anteil von 27 Prozent und an zwei Realschulen einen Anteil von 19 Prozent der Schüler, der zum Zeitpunkt der Befragung Nachhilfe erhalten hat. In den AID:A-Daten von 2009 liegt dieser Anteil in der 10. Klasse des Gymnasiums mit 19 Prozent nur wenig höher als im KGP, während er bei den Realschülern dieser Klassenstufe 29 Prozent beträgt (eigene Auswertung, ohne Abbildung).

Der historische Vergleich zeigt, dass Nachhilfe kein neues Phänomen ist. Vor allem von Gymnasiasten und ihren Eltern wurde Nachhilfe schon in den 1960er Jahren als Mittel zur Verbesserung der schulischen Leistungen und zur Erreichung von Bildungszielen genutzt. Seither hat die Inanspruchnahme von Nachhilfe unter den Gymnasiasten nur leicht zugenommen, ein gestiegener Anteil von Gymnasiasten unter den Nachhilfeschülern ist vor allem durch den höheren Anteil an Gymnasiasten an allen Schülern zu erklären. Nimmt man die Tatsache, dass sich die beiden ersten empirischen Studien zur Nachhilfe ausschließlich auf das Gymnasium beziehen, als ein Indiz dafür, dass zunächst vor allem Gymnasiasten Nachhilfe erhalten haben, dann weisen schon die Zahlen Krügers (1977) auf eine Expansion der Nachhilfe in die mittleren Bildungsgänge hin. Diese Tendenz hat sich zumindest bis heute verstärkt, wie die AID:A-Daten zeigen. Der Studienkreis (2015) berichtet, dass 38 Prozent seiner Schüler ein Gymnasium besuchen, 22 Prozent eine Realschule, 9 Prozent eine Gesamtschule und nur 6 Prozent eine Hauptschule. Berücksichtigt man allerdings die unterschiedlichen Schülerzahlen der verschiedenen Schulformen, dann bestätigen auch die Zahlen des Studienkreises, dass Realschüler häufiger als Gymnasiasten Unterstützung durch bezahlte Nachhilfe erhalten. So besuchen laut Bildungsbericht 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 227, Tab. B1-1A) im Schuljahr 2012/13 mehr als doppelt so viele Schüler ein Gymnasium (knapp 2,4 Mio.) wie eine Realschule (knapp 1,1 Mio.). Das Verhältnis Gymnasiasten zu Realschüler beträgt 2,2 zu 1, unter den Nachhilfeschülern des Studienkreises ist es aber nur 1,7 zu 1. Es erhalten also mehr Realschüler und weniger Gymnasiasten Nachhilfe als man angesichts der Ausgangswahrscheinlichkeiten erwarten würde.

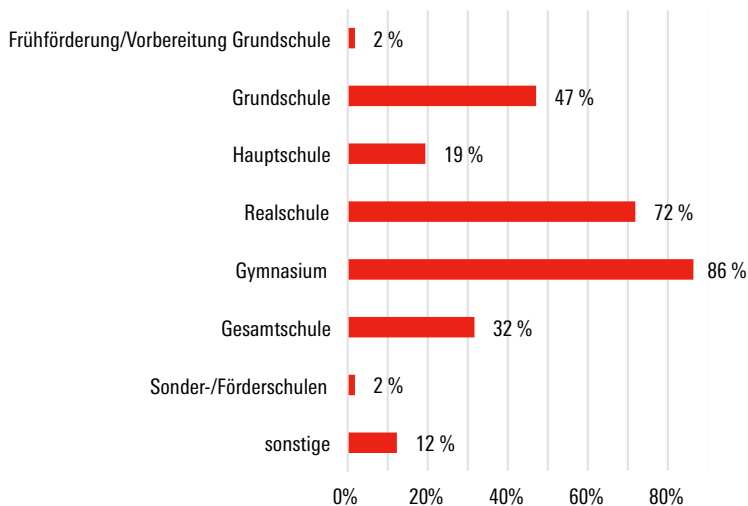
Nachhilfe wird also heute von Schülern der mittleren Bildungsgänge stärker als von Gymnasiasten nachgefragt. Dabei handelt es sich ganz überwie-

gend um bezahlte, also kommerzielle Nachhilfe. Unbezahlte Nachhilfe hat lediglich in den ersten Jahren der Sekundarstufe I noch eine gewisse Bedeutung, die aber abnimmt, während die kommerzielle Nachhilfe stark zunimmt. Wenn bei einigen Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, neue Schulformen) der Anteil mit kommerzieller Nachhilfe höher ist als der für Nachhilfe insgesamt – also bezahlte und unbezahlte Nachhilfe –, dann ist das auf diese Entwicklung und die unterschiedliche Alterszusammensetzung der jeweiligen Stichproben zurückzuführen. Hier wird noch einmal deutlich, wie wichtig es ist, nach Alter zu differenzieren, wenn man ein vollständiges Bild der Nachfrage nach Nachhilfe erhalten möchte. Dies variiert nicht nur zwischen den einzelnen Schulformen, sondern in einem noch stärkeren Ausmaß mit dem Alter.

In der Anbieterbefragung wurden die Institute gefragt: „Welche Schulform besuchen die Schüler/innen, die ihr Angebot überwiegend in Anspruch nehmen?“. Dabei konnten maximal drei Schwerpunkte genannt werden. [Abbildung 8](#) gibt die Häufigkeiten wieder, mit denen die Schulformen von den Instituten genannt wurden. Am häufigsten wird das Gymnasium (86% der Institute) genannt, gefolgt von der Realschule (72%) und der Grundschule (47%). Deutlich kleiner sind die Anteile für die Institute, in denen Gesamtschüler (32%) und Hauptschüler (19%) zu den drei wichtigsten Kundengruppen gehören. Betrachtet man nur die Sekundarstufe, dann ist die Rangfolge der Bedeutung der Schulformen für das Geschäft der Nachhilfeinstitute nicht sonderlich überraschend, denn sie spiegelt die Rangfolge der Schülerzahlen in den weiterführenden Schulen wider (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 252, Tab. D1-1A). Wenn man bedenkt, dass Nachhilfe in der Sekundarstufe I am weitesten verbreitet ist (vgl. [Abbildung 5](#) und [Abbildung 7](#)), dann macht die Tatsache, dass beinahe die Hälfte der Institute Grundschüler zu ihren drei quantitativ bedeutsamsten Kundengruppen zählen, noch einmal deutlich, wie weit kommerzielle Nachhilfe bereits in der Grundschule, vor allem als Übergangsvorbereitung, verankert ist.

Die große Mehrheit (78%) der Institute ist breit aufgestellt und nennt drei Schulformen, aus denen sie ihre Schüler überwiegend rekrutieren (ohne [Abbildung](#)). Aber da nur drei Schulformen genannt werden konnten, ist zu vermuten, dass sie in der Mehrzahl der Fälle auch Schüler weiterer Schulformen betreuen. Nur wenige Institute sind stärker spezialisiert und nennen nur zwei (15%) oder sogar nur eine (6%) Schulform. 4 Prozent der befragten Institute haben sich ausschließlich auf Gymnasiasten spezialisiert, weitere 9 Prozent betreuen nur Gymnasiasten und Realschüler und 2 Prozent nur Grundschüler und Gymnasiasten. Alle anderen Spezialisierungen sind selte-

Welche Schulform besuchen die Schüler/innen, die Ihr Angebot überwiegend in Anspruch nehmen?



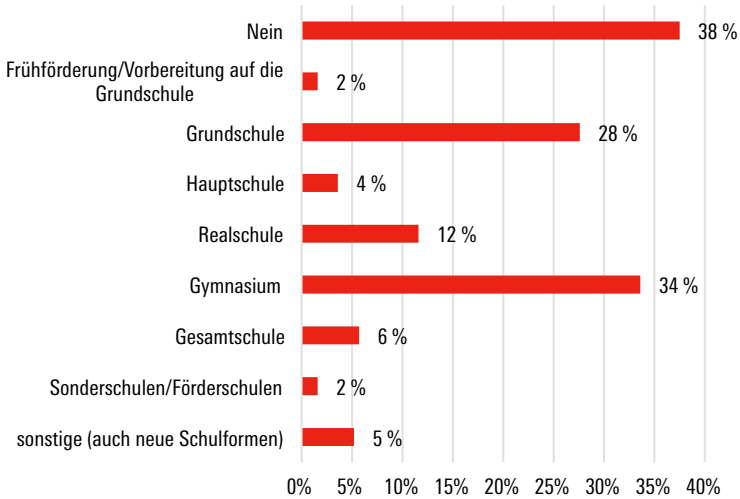
Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N=391, maximal drei Nennungen. Untersuchungseinheit sind die nicht nach Schülerzahlen gewichteten Institute.

ner (weniger 2%). Auffällig ist, dass die Grundschule zwar insgesamt häufig in Kombination mit anderen Schulformen genannt wird, sich aber nur sehr wenige Institute auf diese Gruppe spezialisiert haben; als alleinigen Schwerpunkt nennen sie nur 2 Prozent, in Verbindung mit nur einer anderen Schulform weitere 3 Prozent. Das ist überraschend, denn die Kinder dieser Altersstufe bedürfen sicherlich einer anderen pädagogischen Betreuung und Didaktik bei der Vermittlung des Lehrstoffes als ältere Schüler. Das gilt in besonderem Maße auch für die Frühförderung und die Vorbereitung auf die Grundschule, die zwar nur von 2 Prozent der Institute als einer von drei Schwerpunkten genannt wurde. Aber auch hier findet man kaum Spezialisierungen; nur ein Institut konzentriert sich ausschließlich auf diese Gruppe, sechs weitere nennen drei Schulformen, darunter auch weiterführende Schulen.

Abbildung 9

Erhöhte Nachfrage bei Schüler/innen bestimmter Schulformen



Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: Untersuchungseinheit sind die nicht nach Schülerzahlen gewichteten Institute.

In der Nachhilfeanbieterbefragung wurden die Institute auch danach gefragt, in welchen Schulformen sie in den letzten Jahren eine erhöhte Nachfrage feststellen konnten (Abbildung 9).

Ein gutes Drittel der Institute (38 %) hat über keine erhöhte Nachfrage in bestimmten Schulformen berichtet, was natürlich auch bedeuten kann, dass die Nachfrage über alle Schulformen gleichermaßen angestiegen ist. Von den anderen Instituten werden fast alle Schulformen genannt, aber in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Insbesondere bei den Schülern der Gymnasien (34 % der Institute) und der Grundschulen (28 %) berichten die Institute von einer stark gestiegenen Nachfrage, mit deutlichem Abstand gefolgt von den Realschulen (12 %).

Besonders auffällig ist wiederum der starke Nachfrageanstieg im Grundschulbereich. Nach den Gymnasien und später den mittleren Bildungsgän-

gen expandiert die kommerzielle Nachhilfe in den letzten Jahren auch zunehmend im Bereich der Grundschulen. Insgesamt weisen die Zahlen auf einen weiter steigenden Selektionsdruck bereits schon in der Grundschule hin, dem die Eltern durch außerschulische Unterstützung ihrer Kinder z. T. durch kostenlose, vor allem aber durch kommerzielle Nachhilfe zu begegnen suchen (vgl. [Abbildung 5](#)). Der Druck setzt sich am Gymnasium fort, dessen Abschluss von einer Mehrheit der Eltern und Schüler als eine Voraussetzung für prestige- und einkommensträchtige Berufe angesehen wird. Dafür aber reicht angesichts der großen Attraktivität und der hohen Zahl der Absolventen des Gymnasiums nicht mehr allein der Abschluss, sondern er muss auch mit einem besonders guten Notendurchschnitt im Abitur erreicht werden, um die Chancen auf den angestrebten Studienplatz zu wahren. Der starke Nachfrageanstieg von Schülern des Gymnasiums ist aber z. T. auch durch den Anstieg der Schülerzahlen am Gymnasium zu erklären, der zu Lasten der anderen Schulformen geht. Auch wer die Realschule besucht und eine Berufsausbildung anstrebt, der weiß, dass ein guter Notendurchschnitt die Chancen auf den erwünschten Ausbildungsplatz verbessern kann.

Die präsentierten Daten weisen darauf hin, dass der Konkurrenzdruck an den einzelnen Schwellen des Bildungssystems die Nachfrage nach kommerzieller Nachhilfe in starkem Maße befördert. Sie zeigen auch, dass der Konkurrenzdruck bereits früh in der Schullaufbahn einsetzt, sich aber im Laufe der Schulzeit mit Blick auf Abschlüsse und die angestrebten Übergänge weiter verschärft. Das Wachstum des Nachhilfemarktes, das die Anbieter beschreiben, weist darauf hin, dass der Konkurrenzdruck nicht nur innerhalb der Schullaufbahn der Schüler zunimmt, wie die Analyse der Individualdaten zeigt, sondern auch mit der Kohortenfolge der Schülergenerationen zunimmt.

7.5 Häufigkeit, Umfang und Dauer des Nachhilfeunterrichts

Um das Volumen des Nachhilfemarktes und die Bedeutung kommerzieller Nachhilfe für das Bildungswesen genauer einschätzen zu können, reicht es nicht aus zu wissen, wie viele Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt Nachhilfe erhalten, sondern es sind genauere Informationen zum Umfang und zur Dauer der Inanspruchnahme von Nachhilfe nötig. Insbesondere ist es wichtig zu wissen, wie häufig und wie lange die Schüler pro Woche Nachhilfe erhalten und über welchen Zeitraum sie insgesamt Nachhilfe erhalten.

Empirische Informationen zu diesen Aspekten lassen sich in der verfügbaren Literatur nur vereinzelt finden und sie sind daher noch schwerer zu

vergleichen als die Angaben über den Anteil der Nachhilfes Schüler an allen Schülern. Klemm und Klemm (2010, S. 18) schätzen den Zeitaufwand auf Basis unterschiedlicher Untersuchungen (Jürgens & Diekmann 2007; Kramer & Werner 1998; Rudolph 2002) auf etwa zwei Stunden (vgl. auch die Synopse vorliegender Studien bei Mayr 2010, S. 209). Auch die Synovate-Studie berichtet, dass im Jahr 2007 (in Klammern Werte für 2003) die Nachhilfes Schüler in Mathematik durchschnittlich 2,2 (1,7) Zeitstunden Nachhilfe erhalten haben. Im Fach Deutsch waren dies 2,5 (1,5) und in Englisch 1,7 (1,6) Stunden. Interessant ist in der Synovate-Studie auch der deutliche Anstieg der in Nachhilfe investierten Zeit, der als ein weiteres Indiz einer anhaltenden Expansion des Nachhilfemarktes interpretiert werden kann. So lässt sich auch das Ergebnis von Mayr (2010, S. 210) interpretieren. Er zeigt in seiner Übersicht über verschiedene Studien, dass der Anteil der Schüler, der nur eine Wochenstunde Nachhilfe erhält, im Zeitraum von 1977 bis 2007 stark zurückgegangen ist. Auf Basis einer 2009 durchgeführten Befragung von Eltern und Schülern zeigen Jäger et al. (2011, S. 300), dass rund ein Viertel der Nachhilfes Schüler mehrmals pro Woche Nachhilfeunterricht erhält.

Auf Basis der KESS 7 Daten³³, einer Stichprobe Hamburger Siebtklässler, in der nur Informationen zur Nachhilfe in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch erhoben wurden, lässt sich anhand der von Guill und Bosen (2011, S. 311) präsentierten Ergebnisse errechnen, dass 48 Prozent der Nachhilfes Schüler in mehr als einem dieser drei Fächer Nachhilfe wahrnehmen.

33 Bei KESS („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schüler“) handelt es sich um eine Hamburger Längsschnittstudie zu Bildungsverläufen. KESS 7 bezeichnet die Erhebung in der siebten Jahrgangsstufe (Bos et al. 2009; Guill 2012, S. 98–105).

Umfang und Dauer von Nachhilfe

A: Die Schüler/innen hatten durchschnittlich ...		Standardabweichung
... 45 Minuten Unterricht/Woche	14%	23,1
... 60 Minuten Unterricht/Woche	19%	27,6
... 90 Minuten Unterricht/Woche	41%	30,3
... mehr als 90 Minuten Unterricht/Woche	21%	27,3
B: Durchschnittlicher Anteil von Schüler/innen, der pro Woche ...		Standardabweichung
... einmal Nachhilfe bekommt	59%	28,4
... zweimal Nachhilfe bekommt	31%	23,5
... dreimal und mehr Nachhilfe bekommt	8%	15,5
C: Durchschnittlicher Anteil von Schülern mit Nachhilfe ...		Standardabweichung
... in einem Fach	61%	27,6
... in zwei Fächern	28%	20,9
... in drei und mehr Fächern	9%	17,2
D: Die Schüler/innen besuchen die Einrichtung durchschnittlich ...		Standardabweichung
... bis zu drei Monate	10%	13,3
... bis sechs Monate	21%	18,6
... bis zu einem Jahr	29%	18,8
... länger als ein Jahr	37%	30,7

Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N=387. Untersuchungseinheit sind die ungewichteten Institute. Aufgrund der kategorialen Erhebung in der ersten Befragungswelle, wo ersatzweise die Kategorienmitte bei den Berechnungen eingesetzt wurde, summieren sich die Anteile nicht auf 100 Prozent.

Den Angaben der befragten Nachhilfeeinstitute lässt sich entnehmen, dass ihre Schüler pro Woche im Durchschnitt 90 Minuten oder länger Nachhilfe erhalten (vgl. Tabelle 2). Die Werte liegen also etwas niedriger als in denen oben zitierten Erhebungen auf Individualebene, was möglicherweise auf die bereits angesprochenen Unschärfen der Daten der Nachhilfeeinstituterbefragung bei Angaben zu den Schülern zurückzuführen ist, aber vielleicht auch

teilweise durch eine systematische Unterschätzung durch die Institute verursacht sein könnte.

Das gilt auch für die Angaben zur Häufigkeit des Nachhilfeunterrichts pro Woche und zur Zahl der Fächer, in denen Nachhilfe erteilt wird. Die Schüler erhalten überwiegend einmal pro Woche Nachhilfeunterricht, aber auch ein häufigerer Besuch der Einrichtung ist nicht selten. Ein Grund für einen mehrmaligen Besuch der Einrichtung pro Woche dürfte sein, dass nach Angaben der Institute im Schnitt rund 40 Prozent der Nachhilfeschüler Unterricht in zwei oder mehr Fächern erhalten. Schon 1969/70 haben in den Daten des Gymnasiastenpanels rund 25 Prozent der Nachhilfeschüler in mehr als einem Fach Nachhilfe erhalten (eigene Analyse, ohne tabellarische Darstellung), aber dennoch scheint sich auch hier ein Anstieg abzuzeichnen.

Die Frage, über welchen Zeitraum ein Schüler an Nachhilfe partizipiert, sollte zunächst sachlich begründet sein: Nachhilfe sollte so lange genommen werden, bis bestimmte Leistungsdefizite aufgeholt worden sind oder ein konkretes Ziel erreicht worden ist. Häufig aber binden die Institute ihre Schüler – oft nach einer kurzen Probezeit – vertraglich über mehrere Monate mit teilweise langen Kündigungsfristen. So berichten Dohmen et al. (2008, S.39), dass bei den beiden großen Anbietern Studienkreis und Schülerhilfe die vertragliche Bindung mindestens sechs Monate bestehe und sich automatisch verlängere, wenn sie nicht mit einer Frist von zwei Monaten vor Ablauf gekündigt werde. Mayr (2010) zeigt in einer Übersicht verschiedener Studien, dass im Zeitraum zwischen 1977 und 2007 der Anteil kurzzeitiger Nachhilfe (bis zu 6 Monaten) stark abgenommen und umgekehrt der Anteil mit einer langfristigen Inanspruchnahme von Nachhilfe stark zugenommen hat. Für das Jahr 2009 berichten Jäger et al. (2011, S.300), dass mehr als die Hälfte der Nachhilfeschüler über einen Zeitraum von mehr als sechs Monaten Nachhilfeunterricht erhält, knapp 30 Prozent sogar für länger als ein Jahr.

Die Einrichtungen der Nachhilfeanbieterbefragung berichten, dass mehr als zwei Drittel ihrer Schüler länger als sechs Monate Nachhilfe in Anspruch nehmen, darunter gut die Hälfte sogar länger als ein Jahr (vgl. [Tabelle 2](#)). Nachhilfe wird also zunehmend von einer kurzfristigen Hilfe bei Leistungsdefiziten zu einer langfristigen Begleitung des Schulalltags.

Dennoch lassen sich bestimmte Zeiträume im Jahr identifizieren, in denen die Nachfrage ansteigt. Sie weisen darauf hin, dass der unmittelbare Anlass für die Aufnahme von Nachhilfeunterricht oft konkrete Leistungsdefizite sind, die sich, wie sich oft erst in der Folge zeigt, nicht kurzfristig beheben lassen. Auf die Frage, in welchen Monaten des Jahres die Nachfrage nach Nachhilfe besonders hoch sei, nannten 84 Prozent der Anbieter die Monate

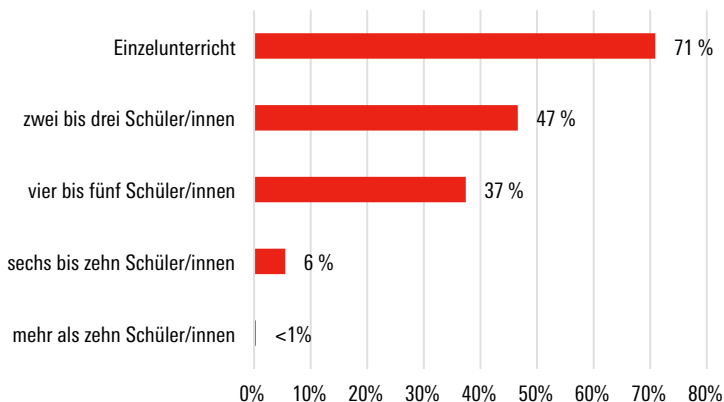
Februar und März. Mit den Halbjahreszeugnissen werden Leistungsdefizite manifest und zu Beginn des zweiten Halbjahres wird deutlich, dass sie bis zu den anstehenden Versetzungen oder Bildungsübergängen nicht mehr aus eigener Kraft aufholbar erscheinen. Aber auch die Monate Oktober und November stellen aus Sicht der Einrichtungen einen Zeitraum dar, in dem die Nachfrage deutlich ansteigt. Hier sind die Ergebnisse der ersten Klassenarbeiten des neuen Schuljahres vermutlich der Grund für die Aufnahme von Nachhilfeunterricht. Die Sommermonate mit den Schulferienzeiten Juni bis August sind aufgrund der Ferienzeit eine nachfrageschwache Periode. Die Durchführung von Block- und Intensivkursen (in den Ferien) kann aber als Marktstrategie gewertet werden, den sommerlichen Nachfrageknick durch das Angebot zeitlich kompakter Kurse in den Ferien zu kompensieren.

7.6 Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen, Lernmaterialien und Evaluation

Im Rahmen der Anbieterbefragung wurde auch nach der Größe der Lerngruppen gefragt (vgl. [Abbildung 10](#)). Die Mehrheit der Institute bietet Nachhilfe als Einzelunterricht an (71%), aber auch Lerngruppen mit zwei bis drei bis drei

Abbildung 10

Größe der Lerngruppen

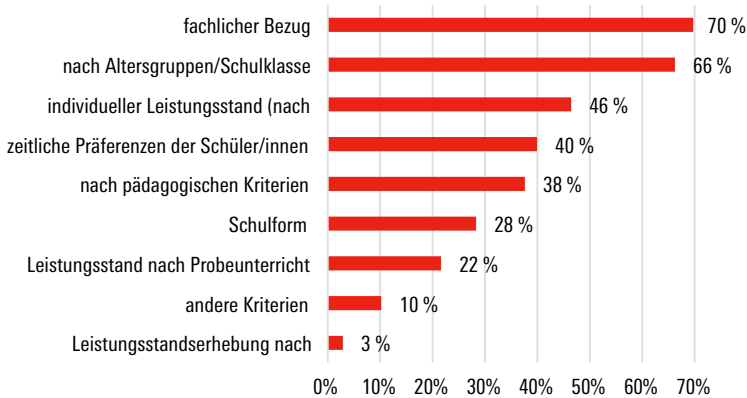


Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N=343, Mehrfachnennungen möglich.

Abbildung 11

Zusammensetzung der Lerngruppen



Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N=343, Mehrfachnennungen möglich.

(46%) bzw. vier bis fünf Schülern (37%) werden angeboten. Größere Gruppen sind dagegen relativ selten.

Der fachliche Bezug (70%) und die Altersgruppe/Schulklasse (66%) sind die wichtigsten Kriterien bei der Zusammensetzung der Lerngruppen (vgl. [Abbildung 11](#)). Gefolgt werden sie vom individuellen Leistungsstand, der anhand der Schulnote bestimmt wird. Deutlich seltener werden andere Möglichkeiten der Leistungsstandmessung, wie ein Probeunterricht oder ein standardisierter Test, als Kriterium für die Zusammensetzung der Lerngruppe genutzt. Auffällig ist auch, dass die besuchte Schulform nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Im Unterricht wird zur Stoffvermittlung (ohne Abbildung) in der Regel auf Lehr- und Lernmaterialien zurückgegriffen, die auch in der Schule zur Anwendung kommen (84%). In jeweils 70 Prozent der Nennungen wurden Lehr- und Lernmaterialien, die von der Einrichtung selbst bzw. vom Trägerverband, dem die Einrichtung angehört, entwickelt wurden, eingesetzt oder Lehrmaterial genannt, die die Lehrer selbst auswählen. Computerunterstützte Selbstlernprogramme (E-Learning) kommen nur in wenigen Fällen zum Einsatz (7%). Computerunterstütztes Lernen mit tutoriellem Support deutlich häufiger (20%).

Die überwiegende Mehrheit der Institute hat Verfahren der Evaluation implementiert (78%) und wendet bestimmte Instrumente zur Messung an. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diejenigen Institute, die sich einer externen Zertifizierung unterzogen haben, die Auflage zur Evaluationsdurchführung haben und sie deren Ergebnisse dokumentieren müssen. Nach den zur Anwendung kommenden Instrumenten gefragt, nannte ein Drittel die Zufriedenheitsmessung durch die schriftliche Befragung von Eltern und Schülern. Fast ein Fünftel verwies auf die gängigen Evaluationsverfahren, die mittels des jeweils eingesetzten Qualitätsmanagementsystems zum Einsatz in ihrer Einrichtung gelangen. Andere Verfahren (Notendokumentation, Einschätzungen der Lehrer, Gespräche mit Eltern etc.) spielen nur eine untergeordnete Rolle. Wenngleich das Instrument der Zielüberprüfung mittels Tests und Lernstandmessungen bei den Evaluationsinstrumenten nur eine unterwertige Funktion zugewiesen bekommt, übernimmt die Kontrolle des Leistungsstandes z. B. bei der Notenverbesserung eine besondere Aufgabe, wobei der kontinuierliche Abgleich der Schulnoten und die Beobachtung des Schülers hinsichtlich seiner Leistungen durch den Nachhilfelehrer die relevanten Mechanismen sind, die zur Anwendung kommen. Tests und schriftliche Leistungsmessungen spielen nur eine geringe Rolle in der Leistungsdokumentation.

In einer offenen Frage (ohne Abbildung) wurden die befragten Institute gebeten, ihre Einschätzung zur Frage „wann Nachhilfe den größten Erfolg“ verzeichnet, abzugeben. Aus fast 1.200 offenen Einzelnennungen, die mit Oberkategorien verdichtet wurden, konnten mit den höchsten Zustimmungswerten die Aspekte „Lernfortschritte dem Schüler sichtbar und erfahrbar machen“, „Nachhilfeunterricht möglichst individualisieren“, „Lernmotivation und Lerninteresse permanent fördern“ und „freiwillige Teilnahme am Unterricht sicherstellen“ herausgefiltert werden. Im Rahmen der Evaluation der Leistungen bieten die Nachhilfeeinrichtungen spezielle Beratungsangebote – in der Regel für die Eltern – bis hin zur konkreten Schullaufbahnberatung an. Während in 13 bzw. 17 Prozent der Fälle Beratungen regelmäßig oder von Fall zu Fall stattfinden, geben 34 Prozent an, dass nur bei einem artikulierten Bedarf eine Beratung erfolgt. Jeder vierte Einrichtung hält grundsätzlich kein oder nur sehr selten ein Beratungsangebot bereit.

7.7 Kosten und Finanzierung der Nachhilfe

Da die Kosten der Nachhilfe wegen ihres Status Quo im Bildungssystem in keiner direkten Beziehung zur staatlichen Bildungsfinanzierung stehen, lassen sich die finanziellen Aufwendungen, die private Haushalte für die Nachhilfekosten aufwenden müssen, nur schwer quantifizieren. Vorhandene Datenbestände, die man als eine erste Orientierung heranziehen könnte, eignen sich beim zweiten Blick nicht mehr, da sie definitorisch, methodisch und vergleichend für die Berechnung von Finanzvolumina kaum tragfähig sind. Man ist also auf Schätzungen oder repräsentative Befragungen von Eltern zu den Aufwendungen für Nachhilfe angewiesen. In der Vergangenheit wurde das geschätzte Finanzvolumen für die Nachhilfe in einer mindestens dreistelligen Millionenhöhe vermutet (vgl. Klemm & Klemm 2010).

In der dritten JAKO-O-Bildungsstudie (vgl. Killus & Tillmann 2014) wurden Eltern zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht und zu ihren monatlichen Bildungsausgaben für die Nachhilfe ihrer Kinder befragt. 21 Prozent der Kinder erhalten regelmäßig oder unregelmäßig Nachhilfeunterricht, 16 Prozent regelmäßig, d. h. mindestens einmal pro Woche. Mehr als zwei Drittel (68%) der Eltern, deren Kinder regelmäßig Nachhilfe in Anspruch nahmen, mussten die Bildungsdienstleistung aus eigener Tasche finanzieren. Ein knappes Viertel (23%) gab Kosten von bis zu 50 Euro pro Monat an, 26 Prozent nannten eine Summe zwischen 50 und 100 Euro, 13 Prozent nannten eine Summe zwischen 101 und 200 Euro und bei 5 Prozent lagen die monatlichen Aufwendungen bei über 200 Euro (Weiß 2014, S. 188). Der Autor kommt zu der Einschätzung, dass die Datenauswertung zu den „familialen Ausgabenbelastungen durch Nachhilfeunterricht ein weniger „dramatisches“ Bild vermittelt, als es in der Öffentlichkeit gelegentlich vorherrscht“, so dass die These der „shadow education“ als relevantes Nebenschulsystem, das zudem Effekte von Chancenungleichheit impliziert, nicht ohne Weiteres aufrecht zu erhalten sei (Weiß 2014, S. 189).

Auf Basis einer repräsentativen Befragung von Eltern zu den Ausgaben für Nachhilfe kommen Klemm und Hollenbach-Biele (2016, S. 23–25) auf jährliche Ausgaben von 1.043 Euro pro Nachhilfeschüler, die von den Eltern getragen werden. Diesen Betrag rechnen sie auf insgesamt 879 Mio. Euro, die die Eltern jährlich für Nachhilfe aufwenden, hoch. Wie sich dieses Gesamtvolumen auf die vorgenannten Sektoren der Nachhilfe verteilt, kann aus diesen Daten nicht genau ermittelt werden.

Einen Eindruck der Umsätze der kommerziellen Anbieter auf dem Nachhilfemarkt erhält man, wenn man die im Geschäftsbericht der DBAG doku-

mentierten Umsätze der Schülerhilfe (ZSG Bildungs-GmbH) betrachtet: Der Gesamtumsatz aus eigenen Instituten und den Beiträgen der Franchisenehmer sowie den Instituten von Franchisenehmern ist von 2012 bis 2014 von 101,5 Mio. auf 121,3 Mio. gestiegen (vgl. DBAG 2013, 2014).³⁴

Zur Höhe des Kostenaufwandes privater Haushalte für die Nachhilfe lassen sich auch neuere Untersuchungen aus Österreich und der Schweiz heranziehen. In einer repräsentativen Schülerbefragung zum Umfang und zur Struktur der Nachhilfe in der deutschsprachigen Schweiz wurden u. a. auch die durchschnittlichen monatlichen Nachhilfekosten ermittelt. Der errechnete durchschnittliche Kostensatz für die betroffenen Eltern wurde mit 150 Euro (163 CHF) ermittelt, wobei die registrierte Kostenhöhe zwischen 8 Euro am unteren Ende und mehr als 1.375 Euro im oberen Bereich der Skala variierte. Die recherchierten Preise für die Stundeneinheit (60 Minuten) bewegten sich zwischen 23 Euro (25,30 CHF) für eine private Nachhilfestunde (z. B. die eines Lehrers) und 44 Euro für eine Nachhilfestunde bei kommerziellen Nachhilfeanbietern, deren Preise signifikant am teuersten waren (vgl. Grunder et al. 2013, S. 110).³⁵ Dass die Nachhilfe nicht nur ein erheblicher Kostenfaktor für die Eltern, sondern zugleich auch ein umsatzstarker Geschäftsbereich im Sektor privater Bildungsdienstleistungen darstellt, zeigen empirische Befunde einer Studie aus Österreich (Arbeiterkammer Wien 2014, 2015), in der Eltern zu ihrem finanziellen Nachhilfeengagement befragt wurden. Nachhilfebetroffene Haushalte wenden demnach im Schnitt pro Schuljahr ca. 716 Euro auf. Hochgerechnet auf die Gesamtzahl der Eltern in Österreich, die im laufenden Schuljahr für Nachhilfe Geld aufbringen mussten, ergaben sich für das Jahr 2014 Gesamtausgaben in Höhe von 109 Millionen Euro. Gegenüber dem Jahr 2014 wird sich das Ausgabenbudget für

34 Da die Franchisegebühren aus den Umsätzen der Franchisenehmer an den Franchisegeber gezahlt werden, wurde von dem berichteten Gesamtumsatz der Franchisenehmer (geschätzte) 10 Prozent subtrahiert, bevor die Umsätze von Franchisegebern und -nehmern (DBAG 2013, 2014) summiert wurden.

35 Die Preise für Nachhilfe variieren deutlich und weisen eine starke Fragmentierung in der Preisstruktur auf. So hat das Nachhilfeportal (Nachhilfeindex 2012) auf Basis einer Auswertung bei knapp 5.000 Nachhilfelehrern an 863 Standorten festgestellt, dass die Preise für On- und Offline-Angebote regional deutlich streuen. Während die Kosten für eine Unterrichtsstunde (60 Minuten) in München im Online-Modus 16,18 Euro und im Offline-Modus 17,10 Euro betragen, müssen in Duisburg nur 9,93 bzw. 11,07 Euro bezahlt werden. Die höchsten Kosten für Nachhilfe fallen im Saarland (15,10 Euro Online; 17,38 Euro Offline) an, die günstigsten Angebote finden sich in Mecklenburg-Vorpommern (10,88 Euro zu 11,42 Euro). Vgl. <http://www.nachhilfeportal.de/164-0-Nachhilfeindex-2012.html>, abgerufen am 22.8.2016.

die private Nachhilfe wegen des steigenden Bedarfs auf 119 Millionen Euro im Jahr 2015 erhöhen, so die seinerzeitige Prognose (Arbeiterkammer Wien 2015, S. 42).

7.8 Lernförderung und Nachhilfe nach dem Bildungs- und Teilhabegesetz (BuT)

In seinem Urteil vom 9.2.2010 zur Höhe und Berechnungsgrundlage der bis dahin geltenden Regelleistung nach dem Sozialgesetzbuch II („Hartz IV“) forderte das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) ein Mindestmaß an Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben für schulpflichtige Kinder, u. a. auch durch ein „kostenloses Angebot an Nachhilfeunterricht“ (BVerfG 2010, RN 197). Als Konsequenz dieses Urteils wurde durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) initiiert. Vorrangiges Ziel des am 1.1.2011 in Kraft getretenen BuT ist, Kindern aus einkommensarmen Familie Möglichkeiten zur Nutzung von Bildungs- und Freizeitangeboten zu schaffen. Dadurch sollen sie dem Grundsatz nach mit Kindern und Jugendlichen, die nicht im Bezug von Sozialleistungen stehen, gleichgestellt werden (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2015, S. 7 f.). Anspruchsberechtigt sind ca. 2,5 Mio. Kinder und Jugendliche aus Familien, die Arbeitslosengeld II, Sozialgeld, Sozialhilfe, Leistungen nach § 2 AsylbLG, Kinderzuschlag oder Wohngeld beziehen.

Ein Bestandteil im Leistungsspektrum des BuT ist die gezielte individuelle Lernförderung (Nachhilfe) durch die Finanzierung von Maßnahmen unter bestimmten Bedingungen. Lernförderung wird danach nur gewährt, wenn sie im Einzelfall geeignet und erforderlich ist, um nach den schulrechtlichen Bedingungen wesentliche Lernziele zu erreichen. Das Ziel einer besseren Schulempfehlung und der Wechsel zu einer höheren Schulform zählen nicht zu den Gründen für eine Bewilligung. Auch ist die zeitliche Gewährung begrenzt und im Falle einer Genehmigung sind schulische Angebote den Angeboten des regionalen Marktes (z. B. von kommerziellen Nachhilfeanbietern) vorzuziehen, da es nur schwer möglich ist, bei außerschulischen Leistungsanbietern eine umfassende Qualitätskontrolle durchzuführen (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2015, S. 31 ff.).

Nach ersten Erfahrungen mit der Umsetzung wurde bereits frühzeitig Kritik geäußert, da die Voraussetzungen für die Bewilligung zu restriktiv sind und faktisch nur gefördert wird, wenn eine Versetzung gefährdet ist und die

Eigeninitiative der betreffenden Eltern, die oft eine Bildungsdifferenz im Vergleich zur „nachhilfegeförderten Mittelschicht“ haben oder denen schlicht die Zeit fehlt, sehr hoch ist (vgl. Armutsnetzwerk.de 2014). Den ersten empirischen Befunden zur Implementationsphase des BuT (Apel & Engels 2013; Gallander 2013) konnte bereits entnommen werden, dass die Komponente Lernförderung im BuT das am geringsten genutzte Instrument im Leistungsspektrum war. Lediglich 4 Prozent der anspruchsberechtigten Schüler hatten die Lernförderung im Untersuchungszeitraum genutzt, wobei dies u. a. auf Informationsdefizite bei den Anspruchsberechtigten und das hochformalisierte bürokratische Verfahren der Beantragung zurückgeführt wurde. Auch die spezifischen Voraussetzungen: Bestätigung der Schule, dass die Versetzung gefährdet sei oder das Kind die Ziele der Schule ohne zusätzliche Lernförderung nicht schaffe und dass die Schule keine eigenen Lernförderkurse anbiete, spielen für die geringe Inanspruchnahme eine Rolle (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2014; vgl. auch die Vorschläge von Gallander 2013).

Unter den Akteuren, die eine Lernförderung durchführen, dominierten in 11 Prozent der Fälle (Kategorie „Einzelunterricht“) und in 35 Prozent der Fälle (Kategorie „Gruppenunterricht“) kommerzielle Nachhilfeanbieter, während z. B. gemeinnützige Träger (6%) bei der Nachhilfeerteilung unterrepräsentiert waren (Apel & Engels 2013, S. 37, 40, 58–61). Trotz der geringen Inanspruchnahme blieb aber positiv zu bewerten, dass zwei Drittel (64%) der Schüler aus Familien mit staatlichem Leistungsbezug zum ersten Mal in den Genuss von Nachhilfe kamen, da sich die Eltern dies aus finanziellen Gründen nicht leisten konnten (ebd., S. 36, 53). Wurde Lernförderung trotz der zu überwindenden Hürden bei der Beantragung in Anspruch genommen, so erreichte sie durchaus den Effekt, dass Kinder und Jugendliche aus einkommenschwachen Haushalten mehr Chancen auf einen Zugang zur Nachhilfe erhielten. Gewinner dieser Entwicklung waren nach den Ergebnissen aus der ersten Implementierungsphase des BuT vor allem auch die kommerziellen Nachhilfeeinrichtungen, die das Feld im Vergleich zu anderen Anbietern relativ schnell besetzt hatten (vgl. Apel & Engels 2013, S. 40, 58–61; Gallander 2013).

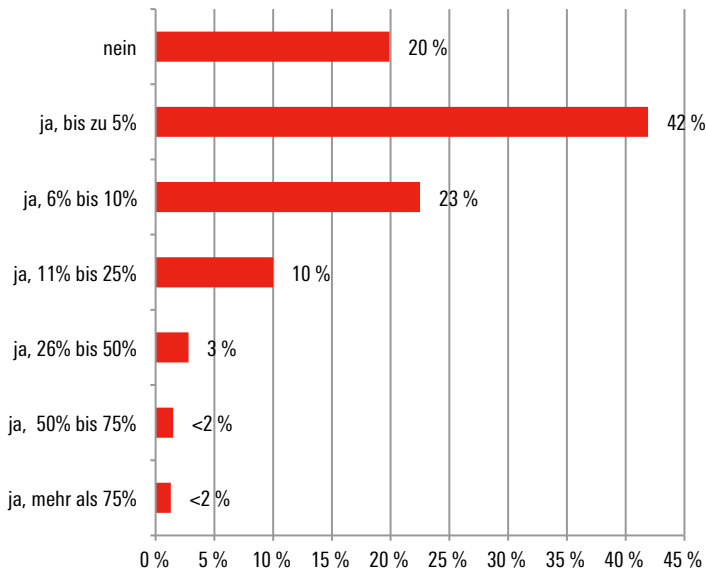
Aus den Daten unserer Erhebung bei Nachhilfeeinrichtungen kann abgelesen werden, dass zum Befragungszeitpunkt 2012/2013 die Anbieter bereits aktiv waren (vgl. [Abbildung 12](#)). Während nur jede fünfte Einrichtung nicht am BuT partizipierte, war die überwiegende Mehrheit der Institutionen in die Durchführung von Maßnahmen der Lernförderung, wenngleich auf einem eher geringen quantitativen Niveau, involviert. Bemerkenswert ist den-

noch die schnelle Reaktionszeit und die Tatsache, dass die Eltern auf kommerzielle Nachhilfeeinrichtungen bei der Umsetzung des BuT zurückgegriffen haben, was diesen ein Tor geöffnet hat, öffentliche Mittel bei Vorliegen bestimmter Voraussetzungen in die kommerzielle Nachhilfe zu transferieren, ohne dass Standards hinsichtlich der Qualität der Leistungen definiert sind.

Im Juli 2015 wurde ein weiterer Evaluationsbericht zur Implementation des BuT vorgelegt (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. et al. 2015). Die Daten der Studie bestätigen die Ergebnisse der Vorgängerstudie hinsichtlich der Wirksamkeit des Instruments Lernförderung und liefern damit ein eher ernüchterndes Bild. Wie bereits in der Vorgängerstudie (Apel & Engels 2013) ermittelt, gehört die BuT-Leistung der Lernförderung nach wie vor zu der am wenigsten beantragten öffentlichen Bezuschussung. Zwar wollten 7 Prozent der Antragsberechtigten die Leistung nutzen, aber nur bei gut der Hälfte davon wurde auch eine Bewilligung ausgesprochen. Zum Be-

Abbildung 12

Inanspruchnahme des Bildungspakets in den Jahren 2012/2013



Quelle: Eigene Erhebung

fragungszeitpunkt erhielten 17 Prozent der Kinder nach Angaben der befragten Eltern bezahlten Nachhilfeunterricht, jedoch nur die Hälfte (8%) konnte die anfallenden Kosten mit Mitteln des BuT decken, so dass die andere Hälfte die Nachhilfekosten der Regel aus anderen staatlichen Transferregelungen (z. B. ALG II) tragen musste, weil der Antrag auf Lernförderung negativ beschieden wurde. Obwohl ein Teil der Kinder Zugang zu kostenlosen Nachhilfeangeboten der Schule hatte, wurde dieser durch die Eltern aber oft nicht als ausreichend eingeschätzt. Die hohe Priorität, die die betroffenen Familien der Schulbildung ihrer Kinder einräumen, wird an den hohen Kosten, die sie zu tragen bereit sind, deutlich. Schwierig gestaltete sich die Realisierung von Nachhilfe – neben der Kostenaufbringung für den Unterricht – aber auch dann, wenn keine Möglichkeiten der außerschulischen Lernförderung in der Wohnregion gegeben sind und damit weitere Kosten (Fahrkosten) das Einkommensbudget zusätzlich belasten (vgl. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. et al. 2015, S. 40–42).

Insgesamt ist bei der Lernförderung von einer hohen Ablehnungsquote auszugehen. Begründet ist dies u. a., so die Studie, durch unterschiedliche Umsetzungsvorgaben und Antragshandhabung in den einzelnen Bundesländern und bei den bewilligenden Stellen vor Ort, die ihre rechtlichen Entscheidungen in einer Bandbreite von vorsichtiger Restriktion einerseits und Gestaltungsoffenheit (so z. B. bei einer schulischen Trägerschaft) andererseits treffen. Da Lernförderung eine individuelle Leistung darstellt, ist der formale Prüfungs- und Nachweisaufwand grundsätzlich hoch zu veranschlagen, weil Schulen, Lehrer und auch Anbieter von Maßnahmen in den komplizierten Verfahrensprozess eingebunden werden müssen (z. B. durch Lernstandmessung, Kostenangebot etc.), was mit hohen Zeit-, Warte- und Wegeinvestitionen beider Parteien (Antragsteller und Bewilligungsbehörde) im Vollzug der Antragsbearbeitung verbunden ist. Die anerkannten Kosten der Lernförderung für 45 Minuten Einzelunterricht variieren zwischen 8,30 Euro und 32,25 Euro; für Gruppenunterricht gelten niedrigere Sätze. Die finanziellen Aufwendungen für die Lernförderung nach dem BuT betragen pro Jahr im Vergleich zu anderen Leistungsbereichen nur ca. 3,5 Mio. Euro, die Lernförderung verursacht aber im Vergleich zu den anderen Komponenten des BuT den höchsten Zeitaufwand bei der Antragsbearbeitung (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. et al. 2015, S. 41).

Kurios ist es, dass die Feststellung eines Förderbedarfs durch die Prognose eines Lehrers letztendlich auch als eine Bestätigung und Dokumentation der defizitären pädagogischen Arbeit an der Schule gewertet werden kann. Lehrer, die den Förderbedarf diagnostizieren und attestieren müssen, bewer-

ten die Notwendigkeit daher zuweilen distanziert und zurückhaltend, da sie z. B. einem (schulexternen) Nachhilfeunterricht grundsätzlich kritisch gegenüber stehen. Kommunale Träger halten sich bei der Leistungsgewährung zurück, weil eine Bewilligung „dazu führe, einen neuen „pseudo-schulischen Leistungszweig von Bildungsangeboten (außerhalb der Schule) teilweise zu legalisieren und zu finanzieren“ (Thomas 2011, zitiert nach Knickrehm 2014, S. 157).

Die im BuT vorgesehene zeitliche Begrenzung der Lernförderung ist ebenfalls problematisch. So wird Lernförderung nach dem BuT nur bei schlechten Noten und in der Regel ab dem 2. Halbjahr gewährt (Versetzungsgefährdung). Mit dieser normierenden Engführung werden weiterreichende Motive für die Inanspruchnahme von klassischer Nachhilfe wie z. B. eine generelle Notenverbesserung oder der Übergang in höhere Bildungsgänge etc. nicht bedient. In diesem Kontext berichtete die Süddeutsche Zeitung in ihrer Ausgabe Nr. 40 im Januar 2014, dass nach einem Urteil des Sozialgerichts Dortmund (Az: S19AS 1036/12) ein Rechtsanspruch auf Nachhilfeunterricht (Lernförderung) besteht, der zeitlich nicht zu begrenzen ist. Hintergrund dieser Entscheidung war, dass sich ein Jobcenter geweigert hatte, die Kosten für Nachhilfe über einen längeren Zeitraum zu übernehmen. Eine pauschale Begrenzung der Nachhilfe sei unzulässig, weil dies der Verwirklichung von Chancengerechtigkeit entgegenwirke, so die Begründung des Gerichts. In einer politischen Beurteilung des BuT kommt der Deutsche Paritätische Wohlfahrtsverband in seinem Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016 zu dem Ergebnis, dass das BuT seine Zielsetzung, Kindern und Jugendlichen mit einem Anspruch auf Sozialtransferleistungen erweiterte Zugänge zur gesellschaftlichen Teilhabe zu schaffen, nicht verwirkliche, da die Inanspruchnahme häufig voraussetzungsvoll und bürokratisch verlaufe und in der Höhe der Leistungen nicht ausreiche. So werden die bestehenden Bildungshindernisse eher aus- als abgebaut (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband (Hg.) 2016, S. 35).

Dennoch – trotz der generellen Kritik zeigen sich einige Lichtblicke auf Basis von Ergebnissen aus den Evaluationsberichten (vgl. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V. et al. 2015). So konnten und können Kindern und Jugendlichen aus einkommensschwachen Haushalten über das BuT Möglichkeiten des Zugangs zu Nachhilfeangeboten und Lernförderung eröffnet werden, wenngleich die tatsächlichen Fallzahlen im Vergleich mit der Zahl der potenziell Anspruchsberechtigten noch verschwindend gering sind. Eine Chancenverbesserung im individuellen Einzelfall gelingt dann, wenn bestimmte, die Antragsbewilligung beeinflussende Faktoren zum Tra-

gen kommen. So macht es scheinbar für eine Bewilligung einen Unterschied, in welchem Bundesland, in welcher Region und bei welcher zuständigen Antragsbehörde der Antrag gestellt wird und letztendlich bleibt es einerseits von der Sachbearbeitung, wenn das Verwaltungshandeln an den Prinzipien der Gestaltungs Offenheit bei der Anwendung des Rechts ausgerichtet ist, und andererseits von der konstruktiven Mitwirkung der Schule und der Aufgeschlossenheit der Lehrer abhängig. Diese Faktoren, die sicherlich auf der individuellen Ebene einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf Genehmigung oder Ablehnung haben, dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass grundsätzlich ein erheblich struktureller Anpassungsbedarf des BuT an die gesellschaftlichen Realitäten des Bedarfs an Lernförderung und Nachhilfe für benachteiligte Kinder und Jugendliche besteht, wenn man dem Postulat der Chancenverbesserung mehr als bisher Rechnung tragen will.

7.9 Nachfrage nach bestimmten Fächern

Nachgefragt werden vor allem die für den Schulerfolg besonders bedeutsamen klassischen Hauptfächer Mathematik, Englisch und Deutsch (in dieser Reihenfolge), gefolgt von Französisch und Latein sowie verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern, wie eine Übersicht von Dohmen et al. (2008, S.39) über verschiedene Untersuchungen zeigt. Das als besonders schwierig geltende Fach Mathematik liegt in allen diesen Studien an erster Stelle. Diese Rangordnung der häufigsten Nachhilfefächer wird auch in den Untersuchungen von Jäger et al. (2011, S.299), Synovate (2007, S.10) und Klemm und Hollenbach-Biele (2016, S.19) für Deutschland und der Arbeiterkammer Wien (2015, S.29) für Österreich bestätigt. Auch die befragten Institute der Nachhilfeanbieterbefragung geben an, dass Mathematik, gefolgt von Englisch und Deutsch die am häufigsten nachgefragten Fächer sind, erst mit großem Abstand folgen Latein und Französisch (eigene Auswertung, ohne Abbildung). Beim Studienkreis, einem der beiden Marktführer kommerzieller Nachhilfe in Deutschland, erhalten 63 Prozent der Schüler Nachhilfe in Mathematik, erst mit großem Abstand folgen Englisch (19%), Deutsch (16%), Französisch (5%) und Latein (2%) (Studienkreis 2015, Stand 15.08.2015).³⁶

³⁶ Die Summe der angegebenen Prozentsätze übersteigt 100 Prozent, weil einige Schüler in mehreren Fächern Nachhilfe erhalten.

Bei der Interpretation dieser Rangfolgen ist allerdings zu beachten, dass Französisch und Latein für viele Schüler – je nach Schulform und spezifischem Zweig – im Lehrplan ihrer Schule gar nicht auftaucht oder zumindest nicht verbindlich sind, so dass die Nachfrage in diesen Fächern allein aus diesem Grund unter dem Nachfrageniveau für die obligatorischen Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch liegen muss. Ähnliches gilt auch für naturwissenschaftliche Fächer (z. B. Physik, Chemie, Biologie) sowie sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer, die nicht während der gesamten Schulzeit verbindlich sind.

Für die etwa 16-jährigen Gymnasiasten des KGP von 1969/70 (eigene Auswertungen, ohne Tabelle) hatte insbesondere das Fach Latein noch einen höheren Stellenwert als für viele Gymnasiasten heute, bei denen Latein wesentlich seltener zwingend zum obligatorischen Fächerkanon gehört.³⁷ Daraus ergibt sich eine etwas andere Reihenfolge der Fächer, in denen Nachhilfe nachgefragt wird. Von allen Schülern, die zum Zeitpunkt der Befragung Nachhilfe erhielten (n=531, 16% aller Schüler), nahmen 35 Prozent Nachhilfe in Mathematik in Anspruch, 33 Prozent in Latein, 28 Prozent in Englisch, 21 Prozent in Französisch und nur 6 Prozent in Deutsch. Alle anderen Fächer waren mit Anteilen unter 2 Prozent quantitativ bedeutungslos. Betrachtet man die fachspezifischen Nachhilfequoten, also den Anteil der Nachhilfeschüler an den Schülern, die zum Befragungszeitpunkt Unterricht in dem jeweiligen Fach erhielten, dann wird die tatsächliche Bedeutung von Nachhilfe in den jeweiligen Fächern deutlich. Sie liegen im Fach Mathematik bei 6 Prozent, in Latein bei 6 Prozent, in Englisch bei 5 Prozent, in Französisch bei 3 Prozent und in Deutsch nur bei 1 Prozent. 30 Jahre später liegt die Nachhilfequote in Mathematik für die Gymnasiasten der ersten PISA-Studie mit 11 Prozent etwa doppelt so hoch und in der PISA-Gesamtstichprobe bei 11 Prozent (Hollenbach & Meier 2004, S.178–179). Für das Fach Deutsch wird leider nur die Quote für die Gesamtstichprobe berichtet. Sie liegt mittlerweile bei 4 Prozent (ebd.). In der Hamburger KESS-Studie lagen die Anteile am Ende der Jahrgangsstufe 6 – also in einer deutlich jüngeren Stichprobe – im Fach Deutsch bei 8 Prozent, in Mathematik bei 20 Prozent und in Englisch bei 16 Prozent (Guill 2012, S. 128). Dabei bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Insbesondere im Fach Deutsch wird Nachhilfe an Gymnasien in dieser Klassenstufe wesentlich seltener als an den anderen Schulformen in Anspruch genommen, aber auch die Inanspruch-

37 Zum Zeitpunkt der Befragung erhalten 82 Prozent der Befragten des KGP Lateinunterricht.

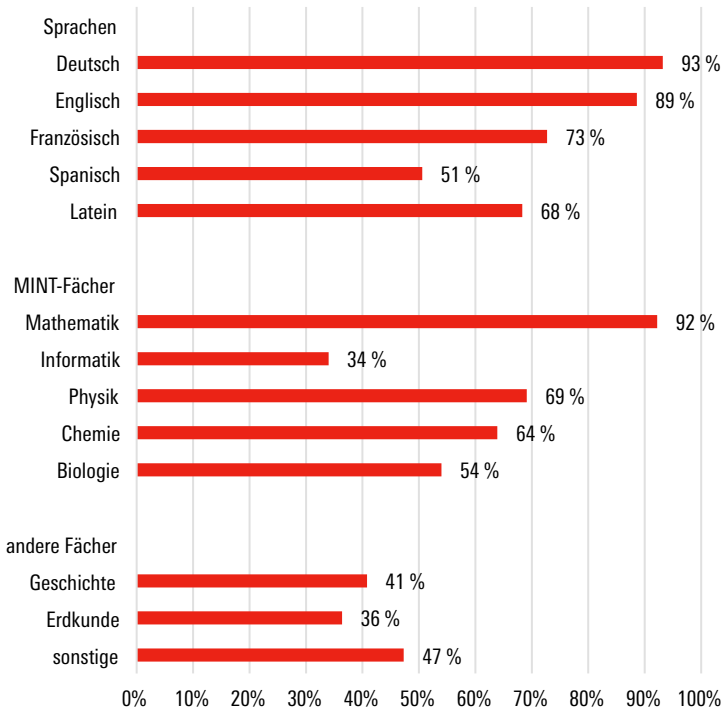
nahme von Nachhilfe in Mathematik und Englisch ist an den Gymnasien im Vergleich zu allen Schulformen unterdurchschnittlich (ebd.). Der historische Vergleich der fachspezifischen Nachhilfequoten verdeutlicht noch einmal exemplarisch an wichtigen Fächern die Zunahme der Nachfrage nach Nachhilfe.

Generell aber kann man festhalten, dass sowohl in aktuellen als auch älteren Studien vor allem die besonders für das schulische Weiterkommen relevanten und obligatorischen Hauptfächer nachgefragt werden. Die Nachfrage ist darüber hinaus insbesondere in den als besonders schwierig geltenden Fächern hoch, was darauf hinweist, dass nicht nur in den 1960er Jahren, sondern auch heute noch die Schulen bei vielen Schülern daran scheitern, diese Fächer durch spezifische Fachdidaktiken so aufzubereiten, dass die Schüler dem Lehrstoff auch ohne externen Nachhilfeunterricht folgen können.

Das Angebot der Nachhilfeanbieter orientiert sich erwartungsgemäß an der Nachfrage. Die Fächer Mathematik (92% der Institute), Englisch (89%) und Deutsch (93%) werden entsprechend der hohen Nachfrage auch von fast allen Instituten angeboten (vgl. [Abbildung 13](#)). Aber auch darüber hinaus ist das Angebot breit ausgerichtet: Französisch bieten fast drei Viertel (73%), Latein gut zwei Drittel (68%) und auch Spanisch (51%) wird noch von mehr als der Hälfte der Institute im Bereich Sprachen angeboten. Von den MINT-Fächern werden neben der Mathematik vor allem Physik (69%), Chemie (64%) und Biologie (54%) von einer Mehrheit angeboten. Nur ein Drittel der Institute hat dagegen Informatik (34%) im Angebot. Zwischen dem breiten Angebotsprofil der Institute und der realen Fächernachfrage bestehen erhebliche Diskrepanzen, so dass man vermuten kann, dass die kommerziellen Anbieter ihre Hauptumsätze mit nur wenigen, wenngleich aber relevanten Unterrichtsangeboten im schulischen Fächerkanon, erwirtschaften, sie zwar auch andere Fächer anbieten, diese aber nur mehr oder minder zur Arrondierung des Schwerpunktangebotes dienen. Ein breites Angebot ist aus Sicht der Institute sinnvoll, weil knapp 40 Prozent der Schüler in mehr als einem Fach Nachhilfe erhalten ([Tabelle 2](#)) und es für die Schüler und ihre Eltern natürlich einfacher und attraktiver ist, den gesamten Nachhilfebedarf in einem Institut decken zu können. Spezialisierungen sind auch deshalb eher selten zu beobachten: Nur 28 (7%) der befragten Institute haben sich auf Deutsch und Fremdsprachen spezialisiert und 24 (6%) Institute können als Spezialisten für Mathematik und Naturwissenschaften gelten.

Abbildung 13

In welchen Fächern bieten Sie Nachhilfeunterricht an?



Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N=385, Mehrfachnennungen möglich.

7.10 Zwischenzusammenfassung zu Kapitel 7

Bei Betrachtung der Entwicklung des Angebots der kommerziellen Nachhilfe lässt sich der Beginn des „Gründungsbooms“ kommerzieller Nachhilfeeinstitute ab den 1970er-Jahren markieren, der bislang seinen Höhepunkt in den Jahren 2004 und 2005 findet. Dabei wird die Anbieterlandschaft quantitativ von der Schülerhilfe und dem Studienkreis dominiert, die jeweils im Franchise-Modell mit über 2.000 Zweigstellen in Deutschland vertreten sind. Zu

weiteren großen Anbietern mit jeweils mehr als 100 Standorten im Bundesgebiet gehören Kumon, Abakus, Lernstudio Barbarossa und der Mini-Lernkreis.

Die Teilnahmequote von Schülern an Nachhilfeangeboten in Deutschland wird in den berücksichtigten Untersuchungen mit Werten zwischen 6 und 27 Prozent sehr unterschiedlich quantifiziert (siehe Kapitel 7.2) und liegt im Vergleich zu anderen OECD-Ländern auf einem eher niedrigen Niveau. Trotz der Heterogenität und breiten Streuung vorliegender Werte, die u. a. beträchtlich je nach Klassenstufe und Altersgruppe variieren, lässt sich festhalten, dass der Schwerpunkt der Partizipation an kommerziellen Nachhilfeangeboten im Bereich der Sekundarstufe 1 liegt und entlang der Schullaufbahn stetig ansteigt sowie besonders an Übergangspassagen seine Höhepunkte findet. Eine Teilnahme an kostenlosen Nachhilfeangeboten lässt sich dagegen vor allem im Primarbereich sowie in den ersten Jahren der Sek. 1 nachweisen und hat im Ganzen nur einen geringen Anteil an der in Anspruch genommenen Nachhilfe. Die jährlich steigenden Teilnehmerzahlen sind Ausdruck des Expansionstrends am Nachhilfemarkt. Der Eindruck eines zunehmenden Konkurrenzdrucks nicht nur innerhalb der Schullaufbahn der Schüler, sondern auch mit der Kohortenfolge der Schülergenerationen wird durch Angaben zu Teilnehmenden und durch die vollzogene Teilnehmerentwicklung von Seiten der Nachhilfeeinstitute bestätigt. Die Expansion der Nachhilfe findet momentan vorrangig in den mittleren Bildungsgängen statt. Realschüler und Gymnasiasten bilden gemeinsam mit Grundschulern die momentan zahlenstärksten Teilnehmergruppen im Feld der kommerziellen Nachhilfe, wobei vor allem im Bereich der Gymnasiasten und der Grundschüler starke Nachfrageanstiege zu verzeichnen sind. Daher wundert es auch nicht, dass die Mehrheit der Nachhilfeeinstitute in ihrer Ausrichtung auf die Betreuung mehrerer bzw. der relevanten Schulformen ausgerichtet ist und gegenwärtig nur wenig Spezialisierung stattfindet. Besonders unter Berücksichtigung des aktuell starken Nachfrageanstieges von Nachhilfeangeboten im Grundschulbereich vermitteln die vorliegenden Ergebnisse bisweilen den Eindruck, dass die Mehrheit der Institute zwar nachfrageorientiert und marktgerecht expandiert, sich diese Ausweitung jedoch zu Lasten einer nachfragegerechten Ausrichtung in der Angebotsumsetzung entwickelt, welches insbesondere in Hinblick auf Unterstützungsleistungen sehr junger Altersgruppen Zweifel aufkommen lässt.

Ein weiteres Indiz für eine anhaltende Expansion des Nachhilfemarktes kann mit Blick auf die zeitliche Organisation der Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten konstatiert werden. Hier zeigt sich, dass nicht nur aus

Perspektive der Individualebene sondern auch von Seiten der Nachhilfeinstitute im zeitlichen Rückblick ein Anstieg der in Nachhilfe investierten Zeit verzeichnet werden kann. Der durchschnittliche Nachhilfeschüler wendet gegenwärtig über die Dauer von mehr als einem Jahr einmal pro Woche 90 Minuten für Nachhilfeunterricht in einem Schulfach auf. Doch auch mehrere Einheiten pro Woche und/oder Unterstützung in mehr als einem Fach sind durchaus keine Ausnahme. Insbesondere die stark zunehmende langfristige Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten (mehr als sechs Monate) verdeutlicht, dass sich Nachhilfe vom vormalig oft kurzzeitigen Angebot zur Kompensation bestehender Leistungsdefizite mittlerweile als längerfristige Flankierung des Schulalltags im Leben vieler Schüler verankert hat. Obwohl die nachfragestärksten Monate für Nachhilfe leicht mit Blick auf den Schulkalender identifiziert werden können, ist es dem Nachhilfesektor gelungen, mit dem Angebot von Block- und Intensivkursen in den Ferien eine Marktstrategie zu entwickeln, Schüler auch abseits des Schulalltages zu binden und eine langfristige bzw. fortwährende Begleitung zu etablieren.

Neben dem von Nachhilfeinstituten bevorzugten Angebot des Einzelunterrichtes wird der Nachhilfeunterricht auch vermehrt in kleineren Lerngruppen durchgeführt, wobei die Kriterien für die Gruppenzusammensetzungen eher in der Altersgruppe bzw. Schulklasse oder zeitlichen Präferenzen der Schüler begründet sind als in der besuchten Schulform. Im Hinblick auf Qualitätssicherung hat die überwiegende Mehrheit der Institute Verfahren der Evaluation implementiert, die am häufigsten durch schriftliche Zufriedenheitsbefragungen von Eltern und Schülern sowie durch gängige Verfahren eingesetzter Qualitätsmanagementsysteme zur Anwendung kommen.

Der Eindruck von Nachhilfe als umsatzstarkem Geschäftsbereich im Sektor privater Bildungsdienstleistungen spiegelt sich nicht nur vor dem Hintergrund wider, dass große Nachhilfeunternehmen (z. B. ZSG Bildungs-GmbH) Jahr für Jahr steigende Gesamtumsätze in mittlerweile mehrstelliger Millionenhöhe in ihren Geschäftsberichten verzeichnen können, sondern auch bei Betrachtung des Kostenaufwandes, der durch die Inanspruchnahme von Nachhilfeleistungen auf privaten Haushalten lastet. Da mehr als ein Drittel der Eltern, deren Kinder regelmäßig (mindestens einmal pro Woche) Nachhilfe in Anspruch nehmen, diese Bildungsdienstleistung aus eigener Tasche finanzieren müssen, kommen neben einem hohen Maß an Selbstverpflichtung und Engagementbereitschaft auch finanzielle Ansprüche an das Elternhaus hinzu, d. h. die Eltern müssen neben Bereitschaft und Zeit auch einen entsprechenden finanziellen Status aufweisen, um das Schulleben ihrer Kinder durch Nachhilfe flankieren zu können. Auch wenn diese Bildungsaus-

gaben mehrheitlich im Bereich von bis zu 100 Euro pro Monat beziffert werden, ließen sich hier Argumentationspunkte für Effekte der Verstärkung von Chancengleichheiten durch Nachhilfe finden. Auch das BuT vermag bisweilen nicht annähernd seinem Ziel, der Ermöglichung und Verbesserung der Nutzungs- und Zugangschancen zu Bildungs- und Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder aus einkommensschwächeren Familien gerecht zu werden, da derzeit nur ein verschwindend geringer Anteil der eigentlich Leistungsberechtigten die im BuT beschriebenen Unterstützungen in Anspruch nimmt. So scheint dieses eigentlich auf Erweiterung der Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe ausgerichtete Instrument durch sein hochformalisiertes bürokratisches Antragsverfahren und den Zwang zur Erfüllung vielfältiger, restriktiver Voraussetzungen zur Leistungsbewilligung gegenwärtig der Verwirklichung von Chancengleichheit entgegenzuwirken, indem es bestehende Bildungshindernisse eher aus- als abbaut (siehe Kapitel 7.8).

Anschließend kann auch in Betrachtung der historischen sowie aktuellen Entwicklung der Fächernachfrage im Nachhilfesektor, insbesondere in den obligatorischen Hauptfächern, die Zunahme der Nachfrage an Nachhilfe konstatiert werden.

Obwohl die Mehrzahl der kommerziellen Anbieter ein breites Angebotsprofil ausweist, um den gesamten Nachhilfebedarf abdecken zu können, kann vermutet werden, dass die hohen Umsatzzahlen mit nur wenigen, aber relevanten Unterrichtsangeboten (in den Hauptfächern) erzielt werden.

8 URSACHEN DER INANSPRUCHNAHME VON NACHHILFE

8.1 Theoretische Einordnung

Begründungen für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht lassen sich auf verschiedenen Ebenen lokalisieren. Sowohl Klemm und Klemm (2010, S.9–11) als auch Dohmen et al. (2008, S.26–30) unterscheiden zwischen schüler-, eltern-, schulsystem- und arbeitsmarktbezogenen Motiven. Allerdings bestehen zwischen diesen Ebenen enge Beziehungen, wenn man die Motive der Eltern als diejenigen, die sich in der Regel für die Aufnahme von Nachhilfeunterricht für ihr Kind entscheiden und diesen finanzieren, betrachtet. Bei dieser Entscheidung orientieren sich Eltern natürlich an den Leistungen ihres Kindes, aber auch an ihren eigenen Hoffnungen und Zielen für das Kind sowie an den strukturellen Rahmenbedingungen der Situation. Die Rahmenbedingungen werden wiederum maßgeblich durch die Gegebenheiten des Bildungssystems und dessen Funktion für die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt bestimmt, der über die gesellschaftliche Position, die soziale Anerkennung, die soziale Sicherheit und somit letztlich die Lebenschancen der Menschen maßgeblich bestimmt. Inwieweit Eltern ihre Kinder auf dem Weg durch die Schule in den Arbeitsmarkt unterstützen können, hängt natürlich auch von der Verfügbarkeit entsprechender Mittel im Elternhaus ab. Wer die Nachfrage nach Nachhilfe erklären will, muss sich also analytisch vor allem mit der Frage auseinandersetzen, mit welchen Zielen und unter welchen Bedingungen Eltern ihre Kinder Nachhilfeunterricht in Anspruch nehmen lassen. Die Erklärung bleibt allerdings unvollständig, wenn man nicht auch die Anbieter von kommerzieller Nachhilfe als eigenständige Akteure auf dem Nachhilfemarkt begreift, die ihrerseits versuchen, die Nachfrage zusätzlich zu stimulieren, um durch Wachstum Umsatz und Gewinn zu steigern (vgl. zur theoretischen Fundierung: Galbraith 1975, S. 150 ff.).

Wir werden also zunächst einen kurzen Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen werfen, an denen sich die Nachfrager bei ihren Entscheidungen bezüglich der Nachhilfe orientieren. Dabei werden wir uns auch mit den Anbietern von Nachhilfe als Akteuren auf dem Nachhilfemarkt befassen. Anschließend werden wir eine handlungstheoretisch fundierte Erklärung der schichtspezifischen Nachfrage nach Nachhilfe vorstellen. Dabei geht es darum, schichtspezifische Kalküle im Hinblick auf Bildung und die Inanspruchnahme von Nachhilfe auf Basis der strukturellen Bedingungen zu rekonstruieren.

Aus einer funktionalistischen Perspektive, wie sie u. a. von Fend (1981, 2006b) oder Lange (2005) in Anlehnung an Parsons (1973, 1985) beschrieben wird, hat das Bildungswesen verschiedene Funktionen für die Gesellschaft zu erfüllen. Als erste Funktion des Bildungssystems nennt Fend (2006b, S. 49) die *Enkulturationsfunktion* und arbeitet heraus, dass das Bildungswesen durch die Vermittlung grundlegender kultureller Fertigkeiten und Wertorientierungen für eine kulturelle Reproduktion der Gesellschaft verantwortlich ist. Eng damit verbunden ist die *Integrations- oder Legitimationsfunktion* des Bildungswesens, dass dadurch der Reproduktion von Werten, Normen und Weltanschauungen dient, die die herrschenden politischen Verhältnisse stabilisieren, indem sie die gesellschaftliche Integration ermöglichen und das Vertrauen in das politische Regelsystem stärken (Fend 2006b, S. 50).

Weiter betont Fend (Fend 2006b, S. 50) die *Qualifikationsfunktion* des Bildungswesens. Dabei geht es um die Vermittlung bestimmter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die in der Wirtschaft aktuell (und zukünftig) nachgefragt werden. Das Bildungssystem soll einerseits für den Arbeitsmarkt qualifizieren und andererseits „qualifiziertes Personal für die Wirtschaft“ zur „Aufrechterhaltung und „Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit“ bereitstellen (Lange 2005, S. 73).

Die *Selektionsfunktion* (Fend 1981, S. 29. ff.; Lange 2005, S. 85 ff.), die später von Fend (2006b, S. 50) als *Allokationsfunktion* bezeichnet wurde, bezieht sich direkt auf die Positionierung der Absolventen des Bildungssystems durch entsprechende Bildungsabschlüsse innerhalb der gesellschaftlichen Sozialstruktur (vgl. dazu auch Davis & Moore 1945). Lange (2005, S. 85) beschreibt die Selektionsfunktion des Bildungswesens folgendermaßen:

„Unter Anerkennung des Prinzips der Chancengleichheit muss das Erziehungssystem die Personen nach Kriterien selektieren, die ihre Zuordnung auf unterschiedlich hoch bewertete Positionen des Beschäftigungssystems und damit in der Gesellschaft ermöglicht.“

Legitimiert wird die Selektionsfunktion der Institutionen des Bildungswesens durch das meritokratische Prinzip (Becker & Hadjar 2011; Birkelbach 2010; Goldthorpe 2003; Hadjar 2008; Solga 2005; Young 1961, 1994). Zentrale Kriterien, anhand dessen Schulen und Hochschulen als Institutionen des Bildungswesens ihre Auslesefunktion wahrnehmen (sollen), sind dem meritokratischen Prinzip zufolge schulische Leistungen und Erfolge. Schule und Lehrer sind die *gatekeeper* beim Erwerb von gesellschaftlichen Positionen und

sozialem Status (Becker & Birkelbach 2013), indem sie die Leistungen mit Schulnoten, Zeugnissen und Abschlüssen bewerten und zertifizieren. Sie vergeben oder verweigern dadurch Berechtigungen und eröffnen oder verschließen Wege in prestigeträchtige Positionen mit hohem Einkommen. Die herausragende Bedeutung der Schule für Lebenschancen der Schüler hat bereits Schelsky (1957, S. 18) schon in den 1950er Jahren betont, als er die Schule als die „erste und damit entscheidende zentrale Dirigierugsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten“ bezeichnet hat. Das wissen auch die Eltern, die durch Nachhilfe vor allem die Chancen ihrer Kinder in diesem Prozess mit seinen verschiedenen Selektionsstufen zu verbessern suchen. Wenn Wissenslücken durch Nachhilfeunterricht gefüllt werden sollen, dann zielt dies vorrangig auf die Verbesserung von Noten, das Erreichen der nächsten Klassenstufe oder eines bestimmten Abschlusses und die Lerninhalte dienen weniger der Qualifikation, als dass sie Mittel zum Erreichen von Bildungserfolgen sind.

Die von den (Halbtags-)Schulen erwartete alltägliche Unterstützung des Lernens (Cortina et al. 2003, S. 105; Hollenbach & Meier 2004, S. 166–174; Killus & Paseka 2014, S. 146 ff.) u. a. durch Hausaufgabenbetreuung und Hilfestellungen beim Lernen können Eltern zunehmend weniger selbst leisten, weil in immer mehr Familien beide Elternteile oder nur ein Elternteil erwerbstätig ist (Keller & Haustein 2012). Hinzu kommt als zusätzliches Problem insbesondere in höheren Klassenstufen, dass Eltern ihren Kindern nicht mehr helfen können, weil sie für ihre Kinder einen höheren Bildungsabschluss anstreben und sie daher den in der Schule verlangten Lernstoff selber nicht beherrschen. Dennoch ist innerfamiliäre Hilfe, meistens durch die Mutter (Hollenbach & Meier 2004), nach wie vor die häufigste Form der Unterstützung des Lernens (Büchner & Wagner 2006, S. 20)³⁸ und Nachhilfe ersetzt die Unterstützung durch die Eltern auch nicht vollständig, sondern ergänzt sie lediglich (Killus & Paseka 2014, S. 144). Notwendig wird eine zusätzliche Unterstützung durch Nachhilfeunterricht, weil trotz unterschiedlicher Lernausgangslagen, individueller Lerntempi und bei temporären Leistungsdefiziten in den Schulen zu wenig Raum für eine individuelle Förderung bleibt (Jürgens 2008, S. 416). So findet in einer in Rheinland-Pfalz

38 66 Prozent der Eltern geben an, mit ihren Kinder die Lerninhalte/den Lernstoff zu erarbeiten, 73 Prozent die Hausaufgaben zu kontrollieren und 77 Prozent gezielt vor Klassenarbeit und Referaten zu helfen (Killus & Paseka 2014, S. 137).

durchgeführten Untersuchung von Jäger et al. (2011) die folgende Aussage bei Eltern und Lehrkräften hohe Zustimmung: „Wenn in der Schule eine gezielte (individuelle) Förderung erfolgt, kann man auf außerschulische Nachhilfe komplett verzichten“ (ebd., S.286). Guill (2012, S.169–172) zeigt in multivariaten Analysen mit den Hamburger KESS 8 Daten (zu den Daten: Guill 2012, S.98–102), dass konkrete schulische Förderangebote, eine positive Wahrnehmung der Unterrichtsqualität und kleinere Klassen die Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht senken. Der Bedarf an Unterstützung wird also letztlich durch die Schulen mitproduziert, weil diese es offenbar in ihrer derzeitigen Form nur z. T. schaffen, „in der regulären Unterrichtszeit Lernprozesse so zu organisieren, dass Schüler die erwarteten Leistungen erbringen“ (Hollenbach & Meier 2004, S.184).

Der – ohnehin nur mühsam vorankommende – Ausbau der Ganztagschulen (vgl. Klemm 2013; Tillmann 2014b), durch den man sich ein Mehr an individuellen Förderangeboten erhoffen könnte (vgl. Lange 2005, S.211–214), scheint Nachhilfe bestenfalls in geringem Umfang ersetzen zu können. Die vorliegenden empirischen Ergebnisse hierzu sind uneinheitlich und teilweise widersprüchlich: So finden – wie erwähnt – sowohl Schneider (2004, S.19) in seinen auf SOEP-Daten basierenden Analysen als auch Guill und Bonsen (2011, S.321) in KESS 7 keinen signifikanten Effekt des Besuches einer Ganztagschule auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe. Das ist allerdings in KESS 8 anders, wo Guill (2012, S.167–169) Hinweise finden, dass Eltern ein Ganztagsangebot als Alternative zur Nachhilfe wahrnehmen. Allerdings ist der Effekt schwach und der dahinter stehende Mechanismus bleibt unklar. Auch Klemm und Hollenbach-Biele (2016, S.19) vermuten auf Basis einer Elternbefragung im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, dass es insbesondere den gebundenen Ganztagschulen inzwischen teilweise gelingt, kommerzielle Angebote durch Förderangebote der Schulen zurückzudrängen.

Bildungserfolge sind zunehmend nur noch eine notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung für den Einstieg in status- und prestigeträchtige Berufslaufbahnen und -positionen. In den Anfangsjahren der Bundesrepublik galten soziale Aufstiege durch Bildung angesichts starken wirtschaftlichen Wachstums und Vollbeschäftigung als möglich und wahrscheinlich, auch wenn sie aufgrund der geringen Teilhabechancen der Arbeiter an höherer Bildung (Dahrendorf 1965; Peisert 1967) empirisch selten waren. Als eine Konsequenz des in den 1960er Jahren einsetzenden Ausbaus des Bildungswesens hat sich der ungewollte Effekt ergeben, dass gerade, weil der Anteil der Jugendlichen, der das Bildungswesen mit höheren Abschlüssen verlässt, stark

angestiegen ist und weiter ansteigt, ein hoher Bildungsabschluss keine entsprechende berufliche Position mehr garantieren kann. Zwar sind Bildungs- und Berufserfolge nach wie vor empirisch stark miteinander verknüpft (Hadjar & Becker 2009; Müller 1998), weil der Wandel der Wirtschaftsstruktur die Qualifikationsanforderungen zu Lasten von weniger voraussetzungsreichen Arbeitsplätzen deutlich hat steigen lassen. Zugleich hat sich aber auch die Konkurrenz um prestige- und einkommensträchtige Positionen verschärft und einen Verdrängungswettbewerb ausgelöst. Die zunehmende Konkurrenz zeigt Auswirkungen innerhalb der Schulen und Hochschulen: Der Wettbewerb der Schüler um gute Noten und Zeugnisse mit dem Ziel, den jeweils nächsten Schritt auf der Bildungsleiter erfolgreich bewältigen zu können, nimmt zu. Dieser Verdrängungswettbewerb wurde u. a. von Bolder (1978, S. 15) schon in den 1970er Jahren diagnostiziert. Empirisch lassen sich derartige Verdrängungsprozesse beispielsweise auf dem Ausbildungsmarkt beobachten (Konietzka 2008, S. 285 ff.). Aktuell wird diskutiert, inwieweit der mit den Bologna-Reformen eingeführte Bachelor als akademischer Abschluss zu Verdrängungsprozessen auf dem Arbeitsmarkt führt (Dobischat & Fischell 2013; Dobischat et al. 2008).

Solche Verdrängungsprozesse mögen wegen ihrer Vielschichtigkeit innerhalb der Wissenschaft teilweise kontrovers diskutiert werden (vgl. u. a. Hadjar & Becker 2009; Müller 1998; Schiener 2006; Schubert & Engelage 2006). Für die Frage, inwieweit durch diese Entwicklungen der Nachhilfemarkt beeinflusst wird, ist aber vor allem die subjektive Wahrnehmung der Situation durch die Eltern entscheidend und nicht der wissenschaftliche Diskurs. Die Eltern jedenfalls reagieren entsprechend und wünschen zunehmend höhere Bildungsabschlüsse für ihre Kinder. In der Grundschulstudie IGLU äußerten beispielsweise im Jahre 2001 noch 22 Prozent der befragten Eltern die Schulpräferenz „Hauptschule“, zehn Jahre später waren es nur noch 12 Prozent. Zugleich ist der Anteil der Eltern, die sich einen Gymnasialabschluss für ihre Kinder wünschen, von 41 auf knapp 46 Prozent gestiegen und der Anteil derer mit einer Präferenz für Schulen mit mehreren Bildungsgängen hat sich von knapp acht auf gut 14 Prozent fast verdoppelt (Stubbe et al. 2012, S. 213).

Lengfeld und Hirschle (2009) zeigen auf Basis von Analysen mit Daten des SOEP zudem, dass die Mittelschichten unabhängig von der individuellen Beschäftigungssituation seit Mitte der 1980er Jahre zunehmend Abstiegsängste entwickeln, die auf die Kinder und ihre Zukunft übertragen werden dürften. Kommerzielle Nachhilfeeinstitute mit ihren Versprechungen und private Nachhilfelehrer sind für die Mittelschichten in diesem Fall eine wich-

tige Anlaufstelle, um die Zukunft der Kinder und den Status der Familie abzusichern.

Die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur (G8) bei gleichzeitiger Erhöhung der Wochenstunden der Schüler ist nur ein Element einer ganzen Reihe von Reformen (von der pädagogischen Frühförderung bis zur Einführung gestufter Studiengänge), die zu einer Vorverlagerung, Verdichtung und Intensivierung institutionalisierter Bildungsprozesse zugunsten der politisch angestrebten Steigerung internationaler Konkurrenzfähigkeit führen. Auch wenn die objektiven Folgen der Reformen für die Schüler in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert werden (eine Zusammenfassung der Diskussionen zu G8 geben Kühn et al. 2013; Tillmann 2014a), ist auch hier wieder die subjektive Sicht der Eltern und Schüler entscheidend. Denn sie empfinden die Zunahme und Verdichtung der Leistungsanforderungen durch die Reformen als Belastung (Killus & Tillmann 2012; Müller-Ney & Schliesing 2008; Wippermann et al. 2013). Insbesondere die Mittelschichten mit ihren hohen Bildungsaspirationen fühlen sich durch die mit den Reformen einhergehenden höheren Leistungsanforderungen zusätzlich unter Druck gesetzt (vgl. z. B. Knötig 2010) – weshalb inzwischen einige Bundesländer wieder Abstand von der G8-Reform genommen haben.

Nachdem durch die Bildungsexpansion die Konkurrenz im Bildungswesen und damit der Wettbewerb um prestigeträchtige gesellschaftliche Positionen zugenommen hat, verschärft sich durch die Reformen der Konkurrenzkampf weiter. Daher erscheint es gerade den Eltern immer notwendiger, zusätzliche Ressourcen zu mobilisieren. Die sind allerdings zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten höchst ungleich verteilt, so dass gerade die Mittel- und Oberschichten in diesem Konkurrenzkampf wiederum im Vorteil sind, obwohl sie am lautesten über die Reformen klagen. Zu den von ihnen mobilisierten Ressourcen gehören beispielsweise die Wahrnehmung spezieller Fördermaßnahmen bereits im frühen Kindesalter, die verstärkte Inanspruchnahme kultureller Angebote, die Auswahl der „richtigen“ Schule, ggfs. auch eine Privatschule und schließlich auch der Zukauf zusätzlichen Unterrichts bei Nachhilfelehrern und -instituten.

Die Dynamik des Wachstums des Nachhilfemarkts ist aber nicht allein durch die gestiegene Nachfrage aufgrund veränderter Randbedingungen zu erklären, sondern der Markt entwickelt eine eigene Dynamik, der sich die Anbieter anpassen müssen. Anbieter aus dem Ausland drängen auf den deutschen Markt und der Konkurrenzdruck nimmt zu. Der Nachhilfesektor ist also – wie andere Sektoren der Wirtschaft – auf ein stetiges Wachstum des Marktes angewiesen, das aber, ab einem bestimmten Punkt, an dem

der strukturell induzierte Bedarf gesättigt ist, nur noch durch Ausweitung und Intensivierung verkaufsfördernder Maßnahmen zu erzielen ist. Was John Kenneth Galbraith bereits Ende der 1950er Jahre für die „Gesellschaft im Überfluss“ theoretisch herausgearbeitet, gilt auch für den Nachhilfemarkt:

„Wants are dependent on production. It accords to the producer the function both of making the goods and making the desires for them. It recognizes that production not only passively through emulation, but actively through advertising and related activities, creates the wants it seeks to satisfy.“ (Galbraith 1975, S. 151).

Die Anbieter sind darauf verwiesen, den Bedarf zu beeinflussen oder ihn auch dort erst zu wecken, wo er objektiv eigentlich nicht gegeben ist. Letztlich muss es also das Ziel der Nachhilfeanbieter sein, eine Kultur zu schaffen, in der Nachhilfe individuelle Bildungsbiographien ganz selbstverständlich flankiert. Die allgegenwärtige Werbung der großen Nachhilfeketten in den Medien und im Straßenbild der Städte zeigt, dass diese längst diesen Weg eingeschlagen haben.

Die beschriebenen Marktmechanismen führen zu einem paradoxen Effekt. Wenn Nachhilfe eigentlich darauf angelegt war, konkrete Leistungsdefizite und Leistungsrückstände zu überwinden oder, wenn man es zugespitzt formuliert, sich selbst für den einzelnen Nachhilfeschüler überflüssig zu machen, dann führt der beschriebene Marktmechanismus dazu, dass die Anbieter von Nachhilfe ein Interesse daran haben müssen, dass genau dies nicht geschieht, sondern die Schüler möglichst lange gebunden werden. Beispielsweise verkündet die DBAG in ihrem Online-Geschäftsbericht (DBAG 2014), dass die Schülerhilfe nicht nur durch eine Erhöhung der Schülerzahlen pro Standort (was auch zu Lasten von Konkurrenten gehen könnte), sondern auch durch eine Ausweitung des Marktes in Form zusätzlicher Online-Angebote und durch eine Steigerung des Umsatzes pro Schüler weiter wachsen wolle.

Eltern wissen, dass Bildungserfolge, also die Schule durch ihre Leistungsbewertungen, die soziale Platzierung ihrer Kinder entscheidend zu beeinflussen vermögen. Aus der Perspektive der Eltern ist Nachhilfeunterricht mit dem Ziel einer Unterstützung ihrer Kinder eine Investition in die Ausbildung der Kinder, die sich ähnlich wie Bildungsentscheidungen im Allgemeinen erklären und analysieren lassen. Nachhilfe kann:

- als Mittel zur kurzfristigen Leistungssteigerung bei akuten schulischen Problemen,
- zur Vorbereitung auf bedeutsame Übergänge – von der Grundschule in die weiterführende Schule der Sekundarstufe I, in die Sekundarstufe II, in eine Berufsausbildung oder in ein Studium, oder
- als langfristig angelegte Flankierung des Schulunterrichts zur Absicherung und Stabilisierung des Schulerfolgs genutzt werden.
- Für den Nachhilfemarkt dürften alle drei genannten Ziele von Bedeutung sein, wie z.B. an den von Hollenbach und Meier (2004, S.175–176, 180–182) in der Stichprobe von PISA 2003 gefundenen nur schwachen bis mittleren Korrelationen zwischen schulischen Leistungen (Noten und Testergebnisse) und der elterlichen Unterstützung bzw. der Inanspruchnahme von Nachhilfe ablesbar ist. Allerdings wird hier der Zusammenhang zwischen Noten und Nachhilfe (bzw. elterlicher Unterstützung) an Gymnasien in starkem Maße durch die soziale Herkunft beeinflusst, so dass Arbeiterkinder bei gleichen Noten deutlich seltener Nachhilfe erhalten als Kinder aus der oberen Dienstklasse.

Schichtspezifische Bildungsentscheidungen werden in Anlehnung an Boudon (1974) häufig mit *Rational-Choice-Modellen*, zu denen auch Varianten der Werterwartungstheorie (vgl. z.B. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999) gehören, erklärt. Im Folgenden soll Essers (1999, S.265–274) Modell zur Erklärung unterschiedlicher Bildungsentscheidungen der verschiedenen sozialen Schichten kurz vorgestellt werden. Bildungsentscheidungen (hier bezogen auf die Entscheidung für das Gymnasium) werden als Kosten-Nutzen-Kalküle betrachtet, in denen neben dem erwarteten Nutzen einer Entscheidung zugunsten des Gymnasiums, der subjektiven Wahrscheinlichkeit, dass das Ziel Abitur erreicht wird und den Kosten dieser Entscheidung wie die Gefahr eines Statusverlustes der Familie und die Erwartung, dass der Statusverlust auch tatsächlich eintritt, berücksichtigt werden. Dabei entscheidet sich eine Familie für das höhere Bildungsziel, wenn die Bildungsmotivation das Investitionsrisiko übersteigt. Die höhere Bildungsmotivation der Mittel- und Oberschichten wird in diesem Modell maßgeblich durch die drohende Gefahr eines Statusverlustes bei einer Entscheidung gegen das Gymnasium beeinflusst. Dieses Motiv ist bei den Unterschichten nicht gegeben, so dass hier die Risiken eine größere Bedeutung bekommen.

Dieses Modell kann leicht auf Entscheidungen, in Nachhilfeunterricht zu investieren, um anspruchsvolle Bildungsziele zu erreichen, übertragen und

empirisch fruchtbar genutzt werden, wie z. B. Schneiders (2004, 2005) Untersuchung der Determinanten der Nachhilfe auf Basis der SOEP-Daten belegt. Auch in den Analysen von Guill (2012, vgl. zur Darstellung formaler Rational-Choice Modelle insbesondere S. 19–54) nutzen Rational-Choice Erklärungen. Anknüpfend an das Wisconsin-Modell, das die besondere Rolle „signifikanter Anderer“ für die Entwicklung von Bildungs- und Statusaspirationen betont (vgl. Hauser 2002; Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969), hebt Stocké (2010, 2013) die prägende Kraft der Normen, Werte und Ziele des sozialen Umfeldes des Akteurs auf dessen Bildungsaspirationen hervor. In eine ähnliche Richtung zielt auch die Kritik an reinen Rational-Choice Erklärungen von Bildungsentscheidungen durch Paulus und Blossfeld (2007), die dafür plädieren, die Modelle um schicht- und subkulturspezifische Präferenzen der Akteure zu ergänzen. Stocké (2013) schlägt deshalb eine Integration der beiden unterschiedlichen Theorieperspektiven im Modell der Frameselektion (Esser 2010; Kroneberg 2005, 2011) vor.

Das dreistufige Modell der Frameselektion geht davon aus, dass die Akteure im ersten Schritt, der Definition der Situation, sich automatisch-spontan internalisierten normativen Erwartungen ihres sozialen Kontextes und den Gegebenheiten der Situation orientieren (as-Modus) oder sich instrumentell-reflektiert mit der Situation und ihren Gegebenheiten auseinandersetzen (rc-Modus). Der so festgelegte Rahmen gibt dem Handeln seine grundsätzliche Richtung. Eine Rahmung erfolgt umso wahrscheinlicher im as-Modus, je eindeutiger die Situation sowie die normativen Erwartungen der Umwelt wahrgenommen werden und je stärker sie im Bewusstsein verankert sind. Erst wenn die Situation weniger eindeutig erscheint und die Erwartungen als heterogener wahrgenommen werden, wird ein Wechsel in einen reflektierend-kalkulierenden Modus, der wiederum durch die Werterwartungstheorie modelliert werden kann, wahrscheinlich. In einem zweiten Schritt wird dann ein Handlungsskript, also eine sozial verfügbare Handlungsroutine, zur Lösung der Situation gewählt. Auch diese Wahl kann im as- oder im rc-Modus erfolgen. Die Selektionsregeln der Skriptselektion unterscheiden sich nur geringfügig von denen der Frameselektion. Erst im dritten Schritt erfolgt dann die konkrete Handlung.

Bezogen auf Bildungsaspirationen bedeutet dies: Je höher die Bildungsansprüche der sozialen Umwelt der Eltern sind und umso selbstverständlicher diese gelten, desto wahrscheinlicher werden die Eltern auch für ihre Kinder entsprechend hohe Bildungsziele anstreben und sie auch bei weniger guten schulischen Leistungen der Kinder durchsetzen. Nimmt man an, dass die Bildungsziele in der Mittel- und Oberschicht durchgängig hoch sind,

kann man also sowohl mit der Werterwartungstheorie als auch mit dem Modell der Frameselektion erwarten, dass Ober- und Mittelschichteltern eher höhere Bildungsziele als Eltern aus der Unterschicht anstreben und diese Ziele auch bei schlechteren Schulleistungen ihrer Kinder verfolgen, während Unterschichtseltern dann eher die Ansprüche reduzieren. Während die Mittel- und Oberschichten eher „idealistische“ Bildungsaspirationen entwickeln, die zumindest teilweise von den tatsächlichen Schulleistungen der Kinder entkoppelt sind, findet man bei den Unterschichten eher „realistische“ Aspirationen (Haunberger & Teubner 2008; Paulus & Blossfeld 2007; Stocké 2013). Der Zusammenhang zwischen sozialem Status der Herkunftsfamilie und Bildungsaspirationen ist empirisch gut belegt (vgl. z.B.: Arnold et al. 2007, S.288; Birkelbach 2001, S.415; Bolder 1978, S.86; Paulus & Blossfeld 2007) und wird natürlich auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft in den einzelnen Schulformen sichtbar (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S.254). Das gilt gleichermaßen auch für die Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe als Mittel zur Realisierung der Bildungsaspirationen (z. B. Rudolph 2002, S.99; Schneider 2004).

Kommerzielle Nachhilfe muss aber bezahlt werden und die Kosten können nur Eltern mit einem entsprechend hohen Einkommen tragen. Schneider (2004, S.19) sowie Guill und Bosen (2011, S.321) zeigen, dass das Einkommen der Eltern ein wichtiger Prädiktor für die Inanspruchnahme von Nachhilfe ist. Anders als finanziell besser gestellte Familien, die ihre Bildungsaspirationen für die Kinder bei schlechten Leistungen wie selbstverständlich (as-Modus) auch durch privat zugekaufte Nachhilfe zu verwirklichen trachten, müssen ärmere Eltern Bildungsziele und -erwartungen mit ihren Möglichkeiten abwägen (rc-modus). Zu den Alternativen gehört auch die Reduzierung der Ansprüche – zuerst an die Noten, dann auch an die übergeordneten Bildungsziele – sowie andere Formen der Lernunterstützung in der Familie oder nichtkommerzielle Angebote, wenn sie denn verfügbar sind. Der Werterwartungstheorie zufolge dürfte die in dieser Situation notwendige Entscheidung maßgeblich von den spezifischen Gelegenheitsstrukturen, d. h. den kostenfreien Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Familie und der Bildungsmotivation beeinflusst werden. So weisen Ireson und Rushforth (2014) darauf hin, dass „Eltern einen Bedarf an Nachhilfe im Abgleich mit den intellektuellen Mitteln und Ressourcen der Familie bestimmen“.

Es ist also zu vermuten, dass vor allem in Bedrängnis geratene Angehörige der Mittelschicht in dieser Situation versuchen werden, zusätzliche Unterstützung notfalls auf dem Markt kommerzieller Nachhilfe zu mobilisieren,

während Eltern aus der Unterschicht häufig auf keine zusätzlich externen Lernhilfen für ihre Kinder zurückgreifen und eher auf hohe Bildungsziele verzichten werden oder versuchen, ihren Kinder selber zu helfen. Hollenbach und Meier (2004) zeigen anhand von PISA-Daten, dass Hauptschüler häufiger als Gymnasiasten Hilfe von ihren Müttern „am Küchentisch“ bekommen, während Gymnasiasten, insbesondere bei einer Herkunft aus der Mittel- oder Oberschicht, häufiger bezahlte Nachhilfe erhalten.

Diese handlungstheoretischen Überlegungen machen deutlich, warum insbesondere die Mittelschichten kommerzielle Nachhilfe nachfragen und die Unterschichten eher darauf verzichten (müssen). Aus der beschriebenen theoretischen Perspektive lässt sich die Frage, ob kommerzielle Nachhilfe bestehende Ungleichheiten verstärken, klar bejahen.

Betrachtet man zusätzlich die sich wandelnden Rahmenbedingungen, an denen Eltern die Bildungsentscheidungen für ihre Kinder orientieren, dann werden mehrere Entwicklungen deutlich, die diese Tendenz weiter verstärken: Durch die Bildungsexpansion hat die Konkurrenz um prestige- und einkommensträchtige berufliche Positionen zugenommen. Diese Konkurrenzsituation wird zusätzlich durch die Bildungsreformen der letzten Jahre, die u. a. zu einer hohen Leistungsverdichtung in den Schulen geführt haben, denen viele Kinder ohne zusätzliche Unterstützung nicht gewachsen sind, verschärft. Diese Unterstützung können die Eltern, selbst wenn sie den Lernstoff beherrschen, aus zeitlichen Gründen nur noch selten leisten. Und schließlich haben in der Mittelschicht die Ängste vor einem sozialen Abstieg zugenommen, was zunehmende Investitionen in die Ausbildung der Kinder begründen dürfte. Jede dieser Entwicklungen dürfte zur Erklärung des großen Wachstums des Nachhilfemarktes (Dohmen et al. 2008, S. 53ff.; Klemm & Klemm 2010; Mischo & Haag 2002) in Deutschland in den letzten Jahren beitragen.

8.2 Motive und Ursachen aus Sicht der Anbieter

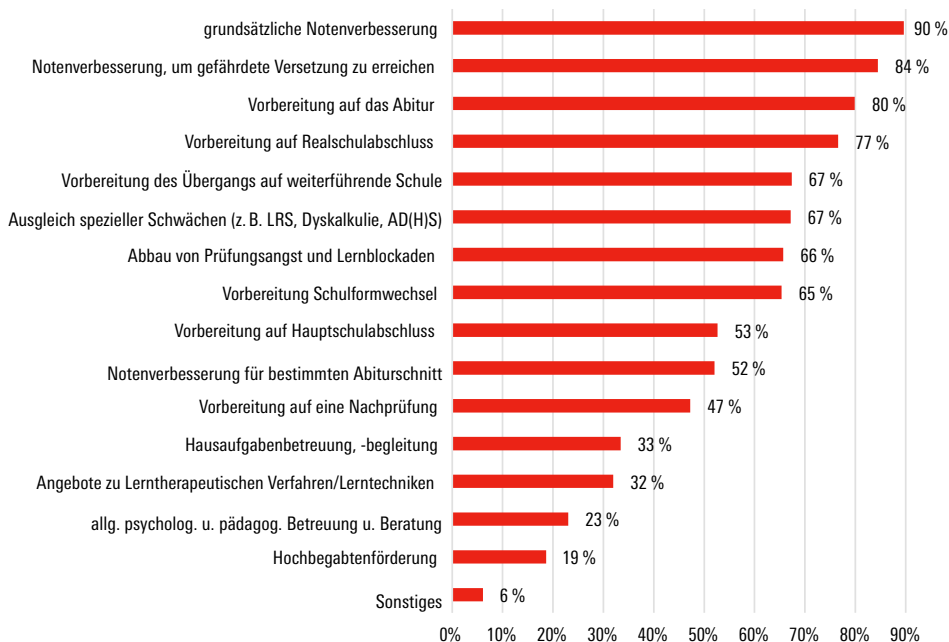
Im Rahmen der Nachhilfeanbieterbefragung wurden die befragten Anbieter gebeten, aus einer Liste von 14 Vorgaben die Gründe der Eltern und Schüler für die Inanspruchnahme von Nachhilfe in ihrer jeweiligen Einrichtung auszuwählen (vgl. [Abbildung 14](#)). Ergänzt wurden die Vorgaben durch eine offene Kategorie „Sonstige Gründe, und zwar ...“. Mehrfachnennungen waren möglich. Die Angaben spiegeln einerseits die Ziele, die mit der Nachhilfe erreicht werden sollen, andererseits aber auch die Angebote der Anbieter wie

der. Die Basis der Prozentuierung in [Abbildung 14](#) ist die Zahl der befragten Anbieter. Von den maximal 15 Angaben wurden im Schnitt 8,6 Ziele genannt. Das zeigt einmal mehr, dass die Anbieter in ihrem Angebot überwiegend breit aufgestellt sind, indem sie Nachhilfe für Schüler verschiedener Schulformen, Klassenstufen und Problemlagen anbieten.

Fast alle Institute nennen eine grundsätzliche Verbesserung der Noten (90%) als Ziel der Nachhilfe, auch unabhängig von aktuellen Übergängen wie z. B.

Abbildung 14

Motive der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht



Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: N = 392. Mehrfachnennungen möglich, durchschnittliche Zahl der Antworten: 8,6. Basis der Prozentuierung ist die Zahl der Anbieter.

der Versetzung in die nächste Klassenstufe oder dem Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule, in die Sekundarstufe II oder dem angestrebten Schulabschluss. Das deckt sich mit den Befunden der Befragung von Kunden (Eltern und Schülern) des Anbieters Studienkreis durch Jürgens und Diekmann (2007, S.91–94). Auch Klemm & Hollenbach-Biele (2016, S.26) betonen dies als primäre Aufgabe von Nachhilfe, führen aber ergänzend dazu aus, dass diese auch zur weiteren Verbesserung der eigenen Leistungen eingesetzt wird, um die generellen Chancen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu steigern.

Dennoch ist der Blick vorrangig immer auf Übergänge, die als Weichen für den weiteren Bildungsverlauf und letztlich auch für den Lebenslauf der Schüler verstanden werden können, gerichtet. Die Nachhilfe kann dabei als temporäre Unterstützung mit Blick auf bald anstehende Übergänge oder auch als langfristige Begleitung der Schullaufbahn bis zu dem angestrebten Abschluss angelegt sein. Ziel aber ist fast immer die Bewältigung der Übergänge im Bildungssystem, die durch Abfrage von spezifischen Leistungen und deren Bewertung in Form von Noten und Zeugnissen Zugänge für den Bildungs- und Berufsverlauf eröffnen und damit den gesamten weiteren Lebensverlauf prägen können. Dazu gehört die Versetzung in die nächste Klassenstufe (84%), notfalls mit einer Nachprüfung (47%), die Vorbereitung auf das Abitur (80%) mit einem bestimmten Notendurchschnitt (52%) – in der Regel wohl für das angestrebte Studienfach –, der Realschulabschluss (77%), seltener der Hauptschulabschluss (53%). Aber auch der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule (67%) soll wie auch ein Wechsel der Schulform (65%) – meist wohl nach der Sekundarstufe I – mit Nachhilfe vorbereitet werden. Auch Angebote zum Abbau von Prüfungsangst und von Lernblockaden (66%) wie auch zum Ausgleich konkreter Schwächen (67%) mit negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen (wie Dyskalkulie, Dyslexie, Aufmerksamkeitsdefizitsyndromen) sowie spezifische Angebote zur Verbesserung des Lernens (31%) zielen auf Noten und Abschlüsse. Das gilt auch für die Hausaufgabenbetreuung (31%), auch wenn hier eher der langfristige Effekt im Vordergrund stehen dürfte. Eher selten wird von den Anbietern erwähnt, dass sie auch eine Förderung von Hochbegabten anbieten (19%). Schaut man sich zusätzlich noch die sehr wenigen sonstigen Angaben genauer an, dann fällt auf, dass einige Institute ihr Angebot durch studienbegleitende und berufsbezogene Kurse ergänzen (zusammen rund 4%). Auch Sprachkurse werden offeriert (2%).

Überblickt man die Ergebnisse insgesamt, dann ist offensichtlich, dass es bei der Nachfrage nach Nachhilfe vor allem um ein kurz-, mittel- oder lang-

fristiges Coaching mit Blick auf Noten und Abschlüsse geht und die Lerninhalte dabei nur eine untergeordnete Rolle spielen. Die Vermittlung von Wissen ist Mittel, aber nicht das vorrangige Ziel, für das die Eltern bezahlen. Das Ziel ist ein in Noten und Abschlüssen gemessener erfolgreicher Weg durch das Bildungswesen mit Blick auf die Berufs- und Lebenschancen, die sich dadurch eröffnen. Nachhilfe ergänzt also weniger die Qualifikationsfunktion des Bildungswesens durch Vermittlung zusätzlichen Wissens, sondern sie soll vor allem auch Wettbewerbsvorteile in der Konkurrenz um gute Noten sichern (vgl. Gießing 2000). Sie zielt also vor allem auf die Selektionsfunktion des Bildungswesens vor dem Hintergrund eines zunehmenden gesellschaftlichen Konkurrenzdrucks, bei dem die Eltern entsprechend ihrer Aspirationen die relative Position ihrer Kinder zu verbessern suchen.

Die Anbieter wurden in einer weiteren Frage gebeten, mögliche Ursachen für die Aufnahme von Nachhilfe anhand von Aussagen auf einer Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft voll und ganz zu“ zu bewerten. Die Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) der Bewertungen werden in [Tabelle 3](#) wiedergegeben.

Im Schnitt überwiegt bei allen Aussagen die Zustimmung, wie an den Mittelwerten über 2,5 ablesbar ist. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes der Zustimmung und der Anbieter, die auf die empirische Bedeutung der jeweiligen Ursachen hinweisen. An Höhe der Standardabweichung lässt sich ablesen, wie einig sich die Anbieter bei ihren Bewertungen sind.

Relativ einig sind sich die Anbieter in ihrer starken Zustimmung (MW=4,2, SD=0,96) zu der Aussage, dass eine wichtige Ursache in „individuellen, fachspezifischen Leistungsschwächen“ der Schüler zu sehen ist. Diese zu überwinden, damit die Schüler bessere Noten und somit spezifische Bildungsziele erreichen, ist die zentrale Dienstleistung der Nachhilfeanbieter. Aber sie wissen auch, dass dieses Geschäftsmodell von verschiedenen Seiten angetrieben wird. Da sind an erster Stelle die Aspirationen der Eltern, die möchten, dass ihre Kinder „höhere Bildungsabschlüsse“ zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen erlangen (MW=3,8) und dabei nicht selten auch einen „übertriebenen Ehrgeiz“ entwickeln (MW=3,4), zu nennen. Wesentlich schwächer (MW=2,9) ist allerdings die Zustimmung zu der Aussage, dass ein „sinkendes Engagement der Eltern bei der Betreuung und Lernunterstützung ihrer Kinder“ eine Ursache für die Nachfrage nach Nachhilfe sei. Zugleich sehen die Anbieter vor dem Hintergrund gestiegener Leistungsanforderungen aber auch ein Versagen der Schule, angemessene „Fördermaßnahmen zum Ausgleich von Leistungsunterschieden“ anzubieten (MW=3,7) und ausrei-

Tabelle 3

Wo liegen Ihrer Meinung nach die zentralen Ursachen für die Aufnahme von Nachhilfeunterricht?

	N	Mittelwert	Standard- abweichung
in den individuellen (fachspezifischen) Leistungsschwächen der Schüler/innen	372	4,2	0,96
beim Wunsch der Eltern, dass ihre Kinder einen höheren Bildungsabschluss erwerben (Verbesserung der Arbeitsmarktchancen)	377	3,8	0,96
im Versagen der Schule im Hinblick auf den Ausgleich von Leistungsunterschieden (z. B. durch systematischen Förderunterricht)	375	3,7	1,07
bei den generell gestiegenen Leistungsanforderungen durch die Schule (z. B. durch die G8-Reform)	375	3,7	1,27
an den fehlenden Lernmethoden, die in der Schule nicht vermittelt werden	376	3,6	1,14
bei den Eltern (z. B. Überforderung, übertriebener Ehrgeiz)	376	3,4	1,16
am gesunkenen Vertrauen der Eltern in die Leistungsfähigkeit des öffentlichen Schulwesens	373	3,4	1,09
an der fehlenden Bereitschaft der Lehrer an öffentlichen Schulen, angemessene Fördermaßnahmen zu ergreifen	372	3,2	1,14
am sinkenden Engagement der Eltern bei der Betreuung und Lernunterstützung ihrer Kinder	373	2,9	1,24

Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: Antwortvorgaben: 1 = „stimme gar nicht zu“ bis 5 = „stimme voll und ganz zu“.

chend angepasste „Lernmethoden“ zu vermitteln (MW=3,6). Das Versagen der Schule ist aus Sicht der Anbieter stärker strukturell durch die Institution Schule als individuell durch die „mangelnde Bereitschaft einzelner Lehrer, angemessene Fördermaßnahmen zu ergreifen“ begründet, wie sich an der niedrigeren Zustimmung zu dieser Aussage (MW=3,4) ablesen lässt. Die beschriebenen Defizite der Schulen führen aus Sicht der Anbieter dazu, dass Eltern das „Vertrauen in das öffentliche Schulwesen“ verlieren (MW=3,4).

8.3 Leistungen in der Schule

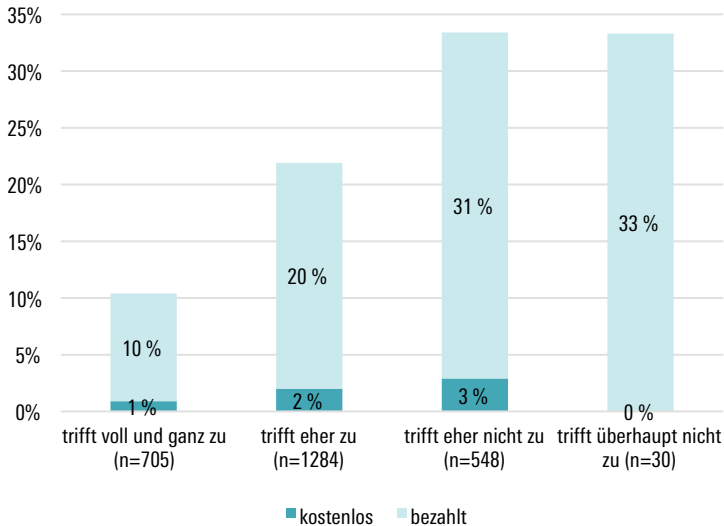
Nach den Angaben der Anbieter bilden individuelle Leistungsschwächen den häufigsten Grund für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht und das Hauptziel ist eine grundsätzliche Verbesserung der Noten. Es geht nicht nur um die erfolgreiche Bewältigung eines bestimmten Bildungsübergangs, sei es eine Versetzung in die nächste Klasse, einen angestrebten Abschluss oder den Übergang in die weiterführende Schule. Vielmehr scheint kommerzielle Nachhilfe darüber hinaus auch genutzt zu werden, um die Noten auch guter Schüler weiter zu verbessern oder zumindest zu stabilisieren. Man kann also auf Ebene der Schüler nur schwache Zusammenhänge der Inanspruchnahme von Nachhilfe mit den Leistungen in der Schule erwarten.

Dies bestätigen vorliegende Untersuchungen: In der Untersuchung der Bertelsmann-Stiftung haben gut ein Drittel der Schüler, die Nachhilfe erhalten, in den Nachhilfefächern befriedigende oder bessere Noten (Klemm & Hollenbach-Biele 2016, S.19). Die Synovate-Studie (2007, S.20) berichtet, dass bei rund 40 Prozent der Nachhilfeschüler der Notenschnitt besser als Ausreichend (4) ist, 7 Prozent haben sogar einen Notendurchschnitt von Gut (2). Hollenbach und Meier (2004, S.175, 176, 180–182) zeigen auf Basis der PISA-Ergebnisse, dass Nachhilfe in Mathematik oder Deutsch nur schwach mit den Testergebnissen in diesen Fächern und den jeweiligen Fachnoten korreliert. In der Hamburger KESS-Studie (zu den Daten: Guill 2012, S.98–102) nimmt die Inanspruchnahme von Nachhilfe in Deutsch, Mathematik und Englisch am Ende der Jahrgangsstufe 6 mit schlechteren Noten deutlich zu. So steigt z.B. im Fach Mathematik der Anteil, der Nachhilfe erhält, von 7 Prozent bei Schülern mit sehr guten und guten Fachnoten über 18 Prozent mit befriedigenden Noten auf 32 Prozent mit ausreichenden und 38 Prozent mit mangelhaften oder schlechteren Noten. Ähnlich sind auch die Ergebnisse, wenn man nicht die Noten, sondern die fachspezifischen Testleistungen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 betrachtet (Guill 2012, S.130–132). Signifikante, aber in der Regel keine starken Effekte der Noten oder schulischen Leistungen konnten in multivariaten logistischen Regressionsmodellen zur Inanspruchnahme von Nachhilfe unter Kontrolle unterschiedlicher Prädiktoren wie des sozio-ökonomischen Status, des Migrationsstatus, der Schulform usw. in verschiedenen Teilpopulationen und Stichproben nachgewiesen werden (Guill 2012, S.150; Guill & Bensen 2011, S.321; Luplow & Schneider 2014, S.41; Schneider 2005, S.375).

Dieser Überblick macht deutlich, dass Nachhilfe häufiger von schwächeren Schülern in Anspruch genommen wird, dass aber auch stärkere Schüler

Abbildung 15

Inanspruchnahme von unbezahlter und bezahlter Nachhilfe nach Selbsteinschätzung „Das Lernen für die Schule fällt mir leicht“



Quelle: AID:A 2009

Anmerkung: Schüler von 13 bis einschließlich 17 Jahren

Nachhilfe erhalten. Das bestätigen auch Analysen, die wir mit den AID:A-Daten durchgeführt haben. Einen ersten Eindruck des Zusammenhangs zwischen schulischer Leistungsfähigkeit und der Inanspruchnahme von Nachhilfe vermittelt [Abbildung 15](#), in der die Inanspruchnahme von Nachhilfe nach der subjektiven Selbsteinschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit betrachtet wird.

Mit abnehmender Zustimmung zu der Aussage „Das Lernen für die Schule fällt mir leicht“ steigt die Inanspruchnahme von Nachhilfe fast linear an. Aber auch jeder zehnte Schüler, der diese Aussage uneingeschränkt bejaht und jeder fünfte Schüler, der sie überwiegend bejaht, erhält Nachhilfeunterricht, den die Eltern ganz überwiegend bezahlen.

Schulnoten sind der Maßstab, an dem Leistungen in der Schule gemessen werden. Sie machen die Leistungen in der Schule nach außen sichtbar und

Inanspruchnahme von unbezahlter und bezahlter Nachhilfe nach Durchschnittsnote in Deutsch und Mathematik

Tabella 4

Note	Stichprobe	Nachhilfe?	Verteilung nach Noten							
			MW	SD	Sehr Gut (1)	Gut (2)	Befriedigend (3)	Ausreichend (4)	Schlechter (5 und 6)	Gesamt
Schüler (13-17 Jahre) (N = 2537)	bezahlt (n=496)	3,1	0,61	0 %	7 %	20 %	33 %	28 %	20 %	
		kostenlos (N=47)	3,2	0,75	2 %	<1 %	2 %	3 %	7 %	2 %
		keine (N=1994)	2,6	0,73	98 %	93 %	78 %	64 %	65 %	79 %
	nur Gymnasialisten (13-17 Jahre) (N=1402)	alle (N=2537)	2,7	0,73	n=49	n=583	n=1297	n=562	n=46	n=2537
		bezahlt (n=285)	3,1	0,57	0 %	5 %	21 %	46 %	29 %	20 %
		kostenlos (N=12)	3,0	0,86	3 %	<1 %	1 %	2 %	0 %	1 %
		keine (N=1105)	2,5	0,69	97 %	95 %	78 %	52 %	71 %	79 %
		alle (N=1402)	2,6	0,71	n=38	n=408	n=700	n=249	n=7	n=1402

Quelle: AIDA
 Anmerkungen: Schüler von 13 bis einschließlich 17 Jahren. Durchschnittsnote gerundet. NH: Nachhilfe, MW: Mittelwert, SD: Standardabweichung der Note. Beides wurde auf Basis des ungerundeten und unkodierten Notendurchschnitts berechnet. Die Differenzen der Durchschnittsnoten zwischen den Gruppen ohne und mit bezahlter Nachhilfe sind signifikant (p<0,001). Abweichungen von 100 Prozent in der Summe sind Rundungsbedingt.

sind dadurch das zentrale Kriterium anhand dessen die Schule ihre Selektions- bzw. Allokationsfunktion wahrnimmt. In AID:A wurden die aktuellen Noten in Deutsch und Mathematik erhoben. Leider können diese Noten nicht mit der Inanspruchnahme von Nachhilfe in diesen Fächern in Beziehung gesetzt werden, da Nachhilfe in AID:A nur allgemein und nicht fachspezifisch erhoben wurde. Allerdings können die Leistungen in Deutsch und Mathematik wegen der besonderen Bedeutung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen für die Kompetenzentwicklung auch in anderen Bereichen als gute Indikatoren der Leistungsfähigkeit der Schüler gelten (vgl. z. B. Baumert et al. 2001, S.20–22). Daher werden die schulischen Leistungen in [Tabelle 4](#) durch das arithmetische Mittel der Noten in den beiden Hauptfächern Mathematik und Deutsch operationalisiert. Die Tabelle gibt die Anteile der Schüler von 13 bis einschließlich 17 Jahren, die Nachhilfeunterricht erhalten, differenziert nach den (gerundeten) Stufen dieser Durchschnittsnote wieder. Darüber hinaus wird der Notendurchschnitt der Schüler, die keinen, kostenlosen oder bezahlten Nachhilfeunterricht erhalten, berichtet. Zum Vergleich mit den Daten des KGP wird beides auch für die Teilstichprobe der Gymnasiasten wiedergegeben. Ergänzt werden die beiden Blöcke durch eine Zeile ALLE, die Statistiken für die Gesamtgruppe ausweist.

Der Notendurchschnitt aus den Deutsch- und Mathematikleistungen bei Schülern, die Nachhilfeunterricht erhalten, ist um rund eine halbe Notenstufe schlechter als in der Gruppe ohne kommerziellen Nachhilfeunterricht. Die Differenzen sind statistisch signifikant. Differenzen in einer ähnlichen Größenordnung findet man auch für die kostenlose Nachhilfe, auch wenn die Ergebnisse wegen der geringen Fallzahlen nicht statistisch abgesichert sind. Aber der Tabelle ist auch zu entnehmen, dass einerseits nur ein gutes Drittel der leistungsschwächeren Schüler (mit einem maximal ausreichenden Notenschnitt) Nachhilfe in Anspruch nimmt und andererseits aber auch ein nicht unerheblicher Anteil der Schüler mit befriedigenden oder besseren Leistungen Nachhilfe erhält. Die Zahlen für die Teilstichprobe der Gymnasiasten unterscheiden sich nur unwesentlich von der Gesamtstichprobe.

Ein Blick auf die KGP-Daten von 1969/70 soll zeigen, ob dies auch zu Beginn der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre schon der Fall war (vgl. [Tabelle 5](#)). Zum Vergleich mit den AID:A-Daten wurde auch hier der individuelle Notendurchschnitt der beiden Fächer Deutsch und Mathematik berechnet (DNOTE-DM). Im ersten Block der Tabelle wird differenziert für Schüler, die Nachhilfe erhalten und solche, die keine Nachhilfe erhalten, der gruppenspezifische Durchschnitt (MW) und die Standardabweichung (SD) der DNOTE-DM ausgewiesen. Daneben wird der Anteil, der Nachhilfe er-

hält, für die gerundeten Notenstufen ausgewiesen. Dieser Block kann aufgrund der Ähnlichkeit der Stichprobenmerkmale mit dem zweiten Teil der [Tabelle 4](#), der sich auf die Subgruppe der 13 bis 17-jährigen Gymnasiasten der AID:A-Studie bezieht, verglichen werden.³⁹ Anders als die AID:A Studie enthält das KGP fachspezifische Nachhilfequoten, die sich nach der jeweiligen Fachleistung (Note) differenziert betrachten lassen. Diese werden unterhalb der DNOTE_DM für die Fächer Deutsch, Englisch, Französisch, Latein und Mathematik wiedergeben. Ergänzt werden die Fachnoten im unteren Block der Tabelle durch das Ergebnis eines ISTs (Amthauer 1953; vgl. Meulemann 1979, S.194 ff.) als Indikator der kognitiven Leistungsfähigkeit. Sowohl DNOTE-DM als auch der IST werden mit der Inanspruchnahme von bezahlter Nachhilfe insgesamt in Beziehung gesetzt.

In [Tabelle 5](#) fallen zunächst die aus heutiger Sicht deutlich schlechteren Durchschnittsnoten (Spalte MW) auf. Zum Vergleich: Im AID:A-Datensatz liegen die Durchschnittsnote der Fächer Deutsch und Mathematik für die Gymnasiasten bei 2,6 während dieser Schnitt (DNOTE-DM) im KGP 3,4 beträgt. Angesichts der Tatsache, dass die Gymnasiasten des KGP bei dem Intelligenztest (IST, Zeile ALLE) im Schnitt um eine ganze Standardabweichung besser abgeschnitten haben als der altersspezifische Bevölkerungsschnitt, liegt die Vermutung nahe, dass ihre Leistungen strenger bewertet wurden, was wiederum auf die damals höhere Selektivität des Gymnasiums hinweist. Aus heutiger Sicht würde man erwarten, dass dies zu einer stärkeren Inanspruchnahme von Nachhilfe führt. Tatsächlich aber wurde Nachhilfe zur damaligen Zeit insgesamt seltener als heute in Anspruch genommen. Das gilt auch, wenn man nur die Gymnasiasten vergleicht: Der Anteil mit bezahlter Nachhilfe ist bei den Gymnasiasten von 16 Prozent um knapp vier Prozentpunkte auf 20 Prozent gestiegen.

39 Auf zwei bedeutsame Unterschiede (neben dem Zeitpunkt der Erhebung) ist dennoch hinzuweisen. Erstens: Beim KGP handelt es sich um eine regional auf NRW begrenzte Stichprobe, während AID:A Repräsentativität für das wiedervereinigte Deutschland beansprucht. Zweitens: Auch wenn die Altersspanne in KGP von 13 bis 19 Jahren reicht und die Schüler im Schnitt 15,42 Jahre alt sind, so ist das Alter doch weitgehend normalverteilt mit einer Standardabweichung von 0,89 Jahren, während sich die 13- bis 17-jährigen Gymnasiasten in den AID:A-Daten weitgehend gleichmäßig auf die verschiedenen Altersgruppen verteilen. Sie sind im Schnitt ein knappes halbes Jahr jünger (MW=15) und die Standardabweichung ist größer (1,40). Eine weitere Begrenzung auf 14- bis 16-jährige Schüler würde die Stichprobe aber zu stark reduzieren.

Fachleistung und Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht 1969/70 (Anteil Nachhilfe nach Note)

		Spaltenprozentage									
Nachhilfe	N	MW	SD	Sehr Gut (1)		Befriedigend (3)		Ausreichend (4)		Schlechter (5 und 6)	
				Gut (1)	Gut (2)	Gut (2)	Gut (3)	Ausreichend (4)	Schlechter (5 und 6)	Gesamt	
DNOTE-	Ja	530	3,7	0,57	25 %	2 %	10 %	20 %	25 %	16 %	
DM	Nein	2698	3,4	0,69	75 %	98 %	90 %	80 %	75 %	84 %	
	Alle	3226	3,4	0,95	n=4	n=156	n=1033	n=1726	n=307	n=3226	
Deutsch	Ja	31	4,3	0,60	0 %	0 %	<1 %	1 %	8 %	1 %	
	Nein	3192	3,4	0,76	100 %	100 %	100 %	99 %	93 %	99 %	
	Alle	3223	3,4	0,76	n=9	n=344	n=1238	n=1472	n=160	n=3223	
Englisch	Ja	148	4,3	0,63	0 %	<1 %	<1 %	6 %	13 %	5 %	
	Nein	3068	3,5	0,86	100 %	99 %	99 %	94 %	87 %	95 %	
	Alle	3216	3,6	0,86	n=30	n=335	n=980	n=1510	n=160	n=3216	
Französisch	Ja	110	4,1	0,67	0 %	<1 %	2 %	8 %	13 %	5 %	
	Nein	1922	3,4	0,92	100 %	100 %	98 %	92 %	87 %	95 %	
	Alle	2032	3,5	0,93	n=22	n=294	n=661	n=809	n=246	n=2032	
Latein	Ja	172	4,2	0,74	0 %	1 %	3 %	8 %	15 %	7 %	
	Nein	2460	3,6	0,95	100 %	99 %	97 %	92 %	85 %	94 %	
	Alle	2032	3,6	0,95	n=37	n=307	n=694	n=1179	n=415	n=2032	
Mathematik	Ja	183	4,3	0,67	0 %	<1 %	2 %	8 %	18 %	6 %	
	Nein	3037	3,4	0,94	100 %	100 %	99 %	92 %	82 %	94 %	
	Alle	3220	3,4	0,95	n=63	n=475	n=1033	n=1282	n=367	n=3220	
IST	Ja	530	106	10,5					16 %		
	Nein	2700	111	11,3					84 %		
	Alle	3230	110	11,4						n=3230	

Quelle: KGP

Anmerkung: N= Häufigkeiten, MW: Mittelwert, SD: Standardabweichung, DNOTE-DM: Durchschnittsnote der Fächer Deutsch und Mathematik. IST: vier Subskalen von Amsthausers (1953) Intelligenz-Struktur-Test. DNOTE-DM und IST werden mit der Tatsache einer Inanspruchnahme von Nachhilfe insgesamt in Beziehung gesetzt. Sämtliche Differenzen der Mittelwerte zwischen den Gruppen ohne und mit bezahlter Nachhilfe sind signifikant ($p < 0,001$). Abweichungen von 100 Prozent in der Summe sind rundungsbedingt.

Die Notendurchschnitte (Spalte MW) unterscheiden sich zwischen den Gruppen mit und ohne Nachhilfe sowohl für die einzelnen Fächer als auch für DNOTE-DM signifikant. Allerdings sind die Differenzen bei den einzelnen Fächern deutlich größer (zwischen 0,6 und 0,9 Notenstufen) als bei DNOTE-DM, wo aus Gründen der Vergleichbarkeit mit AID:A statt der fachspezifischen Nachhilfe jede Inanspruchnahme von Nachhilfe betrachtet wird. Auch die signifikante Differenz der Ergebnisse des IST zwischen beiden Gruppen belegt, dass Nachhilfe häufiger von leistungsschwächeren Schülern in Anspruch genommen wurde. Dies bestätigt sich, wenn man die fachspezifische Inanspruchnahme von Nachhilfe differenziert nach Notenstufen betrachtet: Erst bei nicht ausreichenden Leistungen wurde in nennenswertem Umfang auf das Instrument Nachhilfe zur Leistungssteigerung zurückgegriffen. Für die DNOTE-DM gilt dies nur noch eingeschränkt, weil hier – wie in den AID:A-Daten – die durchschnittliche Leistung in den zwei Fächern Deutsch und Mathematik der Inanspruchnahme von Nachhilfe in irgendeinem Fach gegenübergestellt wird. Dadurch ist es zu erklären, dass schon bei einer befriedigenden Durchschnittsnote rund 10 Prozent der Schüler Nachhilfe erhalten haben und die Anteile für die Schüler mit ausreichenden oder schlechteren Durchschnittsnoten deutlich höher sind als in den einzelnen Fächern. Zieht man jetzt die Gymnasiasten der AID:A-Daten zum Vergleich heran, dann sieht man, dass der Anteil mit bezahlter Nachhilfe heute auf jeder⁴⁰ Stufe der Durchschnittsnote deutlich größer ist.

Insgesamt bestätigen die Aussagen der Schüler zur Inanspruchnahme von Nachhilfe nach Leistungen in der Schule die Interpretation der Ergebnisse der Anbieterbefragung. Nachhilfe dient heute mehr denn je nicht nur zur Überwindung akuter Leistungsschwächen, sondern ist wesentlich häufiger als vor 40 Jahren ein Mittel, um gute Noten zu stabilisieren oder weiter zu verbessern, d. h. um die Chancen beim nächsten Übergang des Bildungswesens zu halten oder zu verbessern und im Wettkampf um gute Einstiegchancen in die Berufslaufbahn zu bestehen.

40 Mit Ausnahme der Notenstufe (1) „Sehr gut“ im KGP, die aber wegen der geringen Fallzahl hier nicht betrachtet wird.

8.4 Mehr Unterstützung durch die Eltern oder Hausaufgabenhilfe in der Schule als Alternativen zur Nachhilfe?

Im Rahmen der theoretischen Überlegungen zu den strukturellen Ursachen der Expansion des Nachhilfemarktes wurde vermutet, dass Eltern zunehmend seltener die von den Schulen geforderte Unterstützung ihrer Kinder beim Lernen leisten können. Als Ursachen wurden die zeitlichen Belastungen durch die Erwerbstätigkeit beider Elternteile und mangelnde Kenntnisse und Kompetenzen vermutet, weil die Kinder häufig höhere Bildungsabschlüsse als ihre Eltern anstreben. Die Anbieterbefragung schien dies zu bestätigen. Hier hat die Aussage, dass eine der Ursachen der Inanspruchnahme von Nachhilfe im „sinkenden Engagement der Eltern bei der Betreuung und Lernunterstützung ihrer Kinder“ zu sehen sei, zwar unter den Instituten zur Bewertung vorgelegten Aussagen die schwächste Zustimmung erhalten, aber im Durchschnitt der befragten Institute überwiegt doch die Zustimmung (vgl. Tabelle 3). Verfügbare Studien zeigen allerdings, dass Unterstützung und Hilfe bei den Hausarbeiten und beim Lernen innerhalb der Familien weit verbreitet und nach wie vor die häufigsten Formen außerschulischer Lernunterstützung sind (Büchner & Wagner 2006; Hollenbach & Meier 2004; Killus & Paseka 2014). Dennoch könnten die Schulen möglicherweise bestehende Defizite bei der Unterstützung durch die Eltern durch zusätzliche Fördermaßnahmen in der Schule auszugleichen versuchen. Daher soll im Folgenden ein Blick auf die Zusammenhänge zwischen der Unterstützung durch die Eltern und ergänzende schulische Unterstützung auf der einen Seite und der Inanspruchnahme von Nachhilfe auf der anderen Seite geworfen werden.

Zur Überprüfung der Vermutung, dass Eltern aufgrund der Erwerbstätigkeit beider Elternteile zunehmend weniger Zeit für die Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben erübrigen können und deshalb diese Aufgabe an Nachhilfeanbieter delegieren, wurde sowohl in den AID:A- und in den KGP-Daten jeweils eine Variable gebildet, deren Kategorien die Kombination der Erwerbs- und Familienkonstellation der Eltern beschreiben (vgl. Tabelle 6).⁴¹ Zwischen den Kategorien wird die Inanspruchnahme von Nachhil-

41 Aufgrund der unterschiedlichen Stichproben: Als Haushaltsstichprobe bezieht sich AID:A auf Kinder, die im Haushalt leben, während das KGP eine Schul- und Klassenstichprobe ist, wo die Kinder in der Schule befragt wurden, enthält das KGP auch Schüler, die in Internaten und Heimen leben, nicht aber AID:A. Im KGP werden daher hier Kinder, die nicht im Elternhaus leben, nicht berücksichtigt.

Inanspruchnahme von Nachhilfe und Haushalts-/Erwerbskonstellation der Eltern 2009 und 1969/70

	Vollzeit und Vollzeit	Vollzeit und Teilzeit	Vollzeit und nEW	nEW/TZ und nEW/TZ	Alleiner- ziehend: EW in Vollzeit	Alleiner- ziehend: EW in Teilzeit	Alleiner- ziehend: nEW
AID:A	n=360	n=958	n=720	n=137	n=167	n=136	n=60
kostenlose Nachhilfe	2 %	1 %	2 %	4 %	2 %	2 %	2 %
bezahlte Nachhilfe	20 %	21 %	20 %	15 %	20 %	15 %	8 %
KGP	n=331	n=192	n=2065	n=2	n=59	n=33	n=91
bezahlte Nachhilfe	15 %	18 %	15 %	0 %	15 %	9 %	19 %

Quelle: AID:A 2009 und KGP

Anmerkung: EW: Erwerbstätig; nEW: nicht erwerbstätig; TZ: Teilzeit

fe verglichen, um zu ermitteln, ob z. B. im Falle einer Erwerbstätigkeit beider Elternteile oder bei erwerbstätigen Alleinerziehenden Nachhilfe häufiger in Anspruch genommen wird.

Lässt man zunächst einmal Alleinerziehende außer Acht, dann finden sich sowohl in AID:A von 2009 als auch in den KGP-Daten von 1969/70 kaum Hinweise auf einen Zusammenhang der Inanspruchnahme von kommerzieller Nachhilfe und der Erwerbskonstellation der Eltern. Die Nachhilfequoten sind in Familien, in denen beide Elternteile voll erwerbstätig sind und in Familien, in denen nur ein Elternteil erwerbstätig ist und der andere – meist wohl die Mutter – den Haushalt besorgt, nahezu identisch (AID:A: beide 20%, KGP: beide 15%). Nur unwesentlich höher liegen die Nachhilfequoten in Familien, in denen ein Elternteil voll und der andere teilzeitbeschäftigt ist (AID:A: 21 %, KGP: 18%). Relativ klein ist 2009 die Gruppe, bei der beide Elternteile entweder nicht erwerbstätig – häufig wohl arbeitslos – oder nur teilzeitbeschäftigt sind; 1969 ist diese Konstellation quantitativ bedeutungslos. In AID:A liegt bei dieser Gruppe die Nachhilfequote etwas niedriger (15%), aber es erscheint angesichts der Vergleichswerte in den anderen Erwerbskonstellationen eher unwahrscheinlich, dass dies auf ein Mehr an verfügbarer Zeit zur Betreuung der Schularbeiten der Kinder zurückzuführen ist. Tatsächlich dürfte die niedrigere Quote wohl eher auf die geringeren fi-

nanziellen Mittel in dieser Gruppe zurückzuführen sein. Diese Interpretation wird auch durch die vergleichsweise häufigere Inanspruchnahme von kostenloser Nachhilfe in dieser Gruppe gestützt.

Vergleicht man nun die drei Gruppen der Alleinerziehenden, dann unterscheidet sich die Inanspruchnahme von Nachhilfe 1969/70 sehr unsystematisch. Den höchsten Anteil findet man bei nicht erwerbstätigen Alleinerziehenden (19%), den niedrigsten bei Teilzeitbeschäftigten (9%). In den AID:A-Daten sinkt der Anteil mit bezahlter Nachhilfe nahezu linear von 20 Prozent bei voll Erwerbstätigen über 15 Prozent bei Teilzeitbeschäftigten auf 8 Prozent bei nicht erwerbstätigen Alleinerziehenden. Allerdings wäre es voreilig anzunehmen, dass dieser Zusammenhang allein auf das Mehr an verfügbarer Zeit für die Betreuung zurückzuführen ist. Denkbar wäre ebenso, dass die mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit sinkende Nachhilfequote auf das sinkende Einkommen der Alleinerziehenden zurückzuführen ist, denn Alleinerziehende und ihre Kinder sind besonders häufig armutsgefährdet (Statistisches Bundesamt et al. 2013, S. 162).

In einem zweiten Analyseschritt wird die Inanspruchnahme von Nachhilfe nach Unterstützung durch die Eltern direkt betrachtet. Im AID:A und im KGP wurde die Unterstützung durch die Eltern mit unterschiedlichen Fragen erhoben. In AID:A wurde die Häufigkeit der „Unterstützung bei den Schularbeiten“ auf einer Skala von (1) „sehr häufig“ bis (4) „nie“ erhoben und in einer Nachfrage wurden diejenigen, die angegeben haben, „selten“ oder „nie“ Unterstützung bei den Schularbeiten zu erhalten, ergänzend gefragt, ob sie sich mehr Unterstützung wünschten. Im KGP wurde gefragt, ob und wie regelmäßig die Hausaufgaben kontrolliert werden. Eine zweite Frage im KGP zielt auf eine Bewertung des Umfangs der Unterstützung in schulischen Angelegenheiten. Die Skala reichte von (1) „völlig ausreichend“ bis (4) „reicht nicht aus“. Die Ergebnisse sind wegen der unterschiedlichen Fragen nur eingeschränkt vergleichbar, aber sie vermitteln einen Eindruck vom Zusammenhang zwischen der häuslichen Unterstützung und der Inanspruchnahme von Nachhilfe.⁴² In [Tabelle 7](#) werden die Häufigkeiten der Inanspruchnahme in den Kategorien dieser Fragen wiedergegeben.

42 Die Frageformulierungen in AID:A lauteten: „Wie häufig wirst Du von Deiner Familie bei Deinen Schularbeiten unterstützt?“ und „Würdest Du Dir mehr Unterstützung wünschen?“. Im KGP wurde gefragt: (1.) „Achtet jemand darauf, dass Sie ihre Hausaufgaben machen oder wie Sie sie machen?“ und (2.) „Wenn Sie sich einmal mit den Schülern in Ihrer Klasse vergleichen: Halten Sie die Unterstützung, die Sie durch ihre Eltern erfahren, für ausreichend?“.

Beinahe die Hälfte (46%) der in AID:A befragten Schüler zwischen 13 und 17 Jahren gibt an, häufig oder sehr häufig Unterstützung bei den Schularbeiten durch die Familie zu erfahren. Blickt man auf die Gruppe, bei der dies nur selten oder nie der Fall ist (55%), dann wird deutlich, dass diese Gruppe in ihrer großen Mehrheit auch gar nicht mehr Unterstützung wünscht. Je mehr die Schüler durch die Familie bei den Schularbeiten unterstützt werden, umso häufiger wird auch bezahlte und unbezahlte Nachhilfe in Anspruch genommen. Dies bestätigt die Ergebnisse von Killus und Paseka (2014, S. 144), die betonen, dass sich elterliche Hilfe und Nachhilfe wechselseitig ergänzen und nicht ersetzen. In der kleinen Gruppe, die sich mehr Unterstützung durch die Familie wünscht, weist der hohe Anteil mit Nachhilfeunterricht darauf hin, dass dies nicht überall der Fall ist und für eine kleine Gruppe Nachhilfe auch ein (subjektiv unzureichender) Ersatz für elterliche Unterstützung sein kann.

Für die Nutzung von Hausaufgabenhilfe in der Schule finden wir ein ähnliches Bild wie für die elterliche Unterstützung: Kinder, die Hausaufgabenhilfe in der Schule in Anspruch nehmen, erhalten zusätzlich nach der Schule deutlich häufiger bezahlten und unbezahlten Nachhilfeunterricht als Kinder ohne schulische Hausaufgabenhilfe. Auch eine schulische Hausaufgabenhilfe ersetzt also nicht die Nachhilfe. Es ist zu vermuten, dass der Umfang der Unterstützung durch die Eltern und die Inanspruchnahme von Hausaufgabenhilfe auf die gleichen Ursachen zurückgeführt werden kann, die oben für die Inanspruchnahme von Nachhilfe diskutiert wurden. Dazu gehören Leistungsschwächen⁴³ der Kinder, aber auch die langfristigen Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder.

Auf eine vergleichbare Zusammenhangsstruktur weisen die KGP-Daten von 1969/70 hin: Kinder, deren Eltern die Hausaufgaben kontrollieren, erhalten deutlich häufiger Nachhilfe als Kinder, deren Aufgaben nie kontrolliert werden. Der Nachhilfeanteil sinkt mit der Bewertung des Umfangs der Unterstützung durch die Eltern von 17 Prozent („völlig ausreichend“) auf 12 Prozent („reicht nicht aus“). Hier wird deutlich, dass die Gruppe, die weder ausreichend Unterstützung durch die Eltern noch Nachhilfe erhält, frü-

43 Tatsächlich erhalten leistungsschwächere Schüler mehr Unterstützung durch die Eltern und häufiger Nachhilfe, wie sich an den hochsignifikanten Korrelationen zwischen dem oben beschriebenen Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik (DNOTE-DM) und der Inanspruchnahme von bezahlter Nachhilfe ($\mathbb{R}_1=0,21$), der Unterstützung durch die Eltern ($\mathbb{R}_1=-0,11$) sowie der Teilnahme an Hausaufgabenhilfe in der Schule ($\mathbb{R}_1=-0,12$). Die Vorzeichen ergeben sich durch die Kodierung der Variablen.

Tabelle 7

Unterstützung durch die Eltern und Inanspruchnahme von Nachhilfe 2009 und 1969/70

AID:A 2009 Häufigkeit der Unterstützung bei Schularbeiten durch die Familie

	sehr häufig (n=254; 10%)	häufig (n=914; 36%)	selten (n=1053; 41%)	nie (n=340; 13%)
kostenlose Nachhilfe	4 %	2 %	1 %	2 %
bezahlte Nachhilfe	25 %	21 %	19 %	14 %

Wunsch nach mehr Unterstützung?

	Ja (n=109)	Nein (n=1284)
kostenlose Nachhilfe	3 %	1 %
bezahlte Nachhilfe	26 %	17 %

Nutzung von Hausaufgabenhilfe in der Schule

	Ja	Nein
kostenlose Nachhilfe	8 %	1 %
bezahlte Nachhilfe	29 %	19 %

KGP 1969/70 Kontrolle der Hausaufgaben

	Ja, täglich (n=145; 5%)	Ja, meistens (n=323; 10%)	Ja, hin und wieder (n=1068, 33%)	Nein (n=1676; 52%)
bezahlte Nachhilfe	22 %	23 %	20 %	12 %

Halten Sie die Unterstützung durch das Elternhaus für ausreichend?

	Ja, völlig ausreichend (n=1623;51%)	weitgehend ausreichend (n=957; 29%)	könnte besser sein (n=473; 15%)	reicht nicht aus (n=147; 5%)
bezahlte Nachhilfe	17 %	17 %	15 %	12 %

Quelle: AID:A 2009 und KGP

her vielleicht sogar größer war als heutzutage. Eine Frage zur Hausaufgabenhilfe in der Schule enthält das KGP leider nicht.

Auch wenn der Anteil der Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind in den letzten 40 Jahren beträchtlich zugenommen hat, so findet sich doch in den Daten kaum ein Hinweis, dass diese Entwicklung dazu geführt hat, dass sich Eltern weniger um die Betreuung der Schularbeiten ihrer Kinder kümmern und diese Tätigkeit stattdessen an die kommerzielle Nachhilfe delegiert haben. Vielmehr weisen die Ergebnisse auf die Komplementarität von häuslicher Unterstützung und Inanspruchnahme von Nachhilfe hin. Das gilt auch für die Inanspruchnahme von Hausaufgabenhilfe in der Schule.

8.5 Zwischenzusammenfassung zu Kapitel 8

Das vorangehende Kapitel zeigt auf, dass bei der Frage nach den Beweggründen der Inanspruchnahme von Nachhilfe und damit auch nach den Ursachen des stetig expandierenden kommerziellen Nachhilfemarktes ein ganzes Set von unterschiedlichen Motivlagen herangezogen werden muss.

Im Zentrum dieser Entscheidungen stehen dabei zweifelsfrei das Elternhaus als Entscheidungsträger, dem nicht nur die Verantwortung für den Bildungserfolg – und damit verbunden auch gleichzeitig Berufs- und Lebenschancen – ihrer Kinder obliegt, sondern das als Geldgeber auch die mit der Nachhilfe verbundene finanzielle Last trägt. Die Antriebskräfte der Eltern ergeben sich dabei aus der (schichtspezifisch geprägten) Einschätzung und dem Erleben der Auswirkungen von u. a. Bildungsreformen, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und der eigenen subjektiv empfundenen Lebenssituation. Dabei scheinen die eigenen, auf die Kinder projizierten Verunsicherungen und Abstiegsängste verbunden mit nachweislich belegbaren schichtspezifischen Erwartungen und daraus hervorgehenden Bildungsaspirationen die Notwendigkeit aufzuzeigen und ausschlaggebend zu sein, kommerzielle Nachhilfe als eine zusätzliche Ressource zu mobilisieren, um den sozioökonomischen Status der Kinder und damit auch den eigenen Status zu erhalten oder sogar zu verbessern. Aufgrund der ungleichmäßigen Verteilung von finanziellen Mitteln in den unterschiedlichen sozialen Schichten ist es dabei nicht verwunderlich, dass die in einer Kosten-Nutzen-Überlegung entstehenden Entscheidungen für oder wider Nachhilfe (d. h. übersteigt die Notwendigkeit und der erhoffte Nutzen die mit Nachhilfe einhergehende zusätzliche (finanzielle) Last) in den verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich getroffen werden. Diese Tatsache spiegelt sich nicht nur in den expandieren-

den Teilnehmerzahlen der Nachhilfeeinstitute, sondern auch in den Schülerzahlen der verschiedenen Schulformen wider. Im Hinblick auf die Entscheidung für eine Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten bilden die Verunsicherungen und Zukunftsängste der Eltern einen fruchtbaren Boden, auf dem kommerzielle Nachhilfeeinstitute ihre auf Wachstum ausgerichteten Marketingstrategien und verkaufsfördernden Maßnahmen platzieren können. Mit einer breit angelegten Angebotspalette, welche neben Unterrichtsangeboten vielfach auch Beratungsangebote für die Eltern bereithält, ist der kommerzielle Nachhilfesektor auf dem besten Weg, sich als verständnisvoller und hilfsbereiter Bildungspartner – überspitzt als Heilmittel für Zukunftsängste und Garant für Bildungserfolge – dauerhaft an der Seite der Eltern festzusetzen und im Dreieck von Schule, Eltern und Kindern zu verankern.

Der Blick auf die Schulnoten als Maßstab der Schulleistungen der Teilnehmenden an Nachhilfe unterstreicht einen Motivwandel in der Inanspruchnahme von Nachhilfeleistungen und zeigt auf, dass diese gegenwärtig nicht nur kompensatorischen Zwecken dienlich sein sollen, sondern ebenso mit der Hoffnung verbunden sind, die generellen Chancen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu steigern. So wundert es auch nicht, dass individuelle Leistungsschwächen zwar von Eltern und Instituten als häufigster Grund für die Aufnahme von Nachhilfe angegeben werden, im Sinne der Selektionsfunktion im Bildungswesen aber auch immer mehr Schüler mit der Schulnote „befriedigend“ und besser versuchen, einen Wettbewerbsvorteil in der Konkurrenz um gute Noten durch Nachhilfe zu erlangen. In diesem Sinne kann Nachhilfe gegenwärtig nicht nur als Unterstützung zur Defizitkompensation, sondern vielmehr als Coaching mit Blick auf Noten und Abschlüsse, überspitzt auf Lebenschancen, verstanden werden.

Die stetige Expansion des Nachhilfemarktes soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass, wie die vorliegenden Studien berichten, die häusliche Unterstützung bei Hausaufgaben und Lernen nach wie vor die häufigste Form der elterlichen Unterstützung darstellt, auch wenn oftmals vermutet wird, dass es den Eltern aufgrund u. a. doppelter Berufstätigkeit zunehmend seltener gelingt, selbst ein erforderliches Maß an häuslicher Lernunterstützung zu leisten. Die fehlende Unterstützung geht aber weniger mit einem Mangel an zeitlichen Ressourcen einher, sondern gründet eher in Bildungsaspirationen, welche die eigenen Kenntnisse der Eltern übersteigenden Inhalte mit sich bringen sowie mangelnden finanziellen Ressourcen. Daher lässt sich von einer Komplementarität von häuslicher Unterstützung und der Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten sprechen, welche aber trotz allem eine deut-

liche Schichtselektivität aufweisen, d. h. je höher die auch durch die Schichtzugehörigkeit beeinflusste Bildungsaspirationen der Eltern, desto höher ist auch das Maß an privaten und kommerziellen Unterstützungsleistungen. Dabei kann im Zuge der höheren Bildungsaspiration auch eine höhere Aufmerksamkeit auf den Schulalltag der Kinder und eine stärkere Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Entwicklungen im Bildungswesen vermutet werden. Schule und Lehrern als Gatekeeper (Becker & Birkelbach 2013) für Bildungs- und Lebenschancen wird darin das Vertrauen abgesprochen, ihre selbst eingeforderten Kenntnisse und Kompetenzen ausreichend vermitteln und fördern zu können. Überspitzt formuliert: Wo die Schule versagt hat, soll nun der Nachhilfemarkt die Zukunftschancen der Kinder sichern.

Vor dem Hintergrund der Chancengleichheit im Bildungswesen kann daher von einer schichtspezifischen Benachteiligung durch eine wachsende Bedeutungszuschreibung und steigende Inanspruchnahme von Nachhilfe für Lebens- und Bildungschancen gesprochen werden, obgleich die durch Nachhilfe erhofften Wettbewerbsvorteile in der Bewältigung von Bildungsübergängen und der Zusammenhang von Bildungserfolg und der anschließenden Einmündung in prestige- und einkommensstarke Positionen auf dem Arbeitsmarkt nicht empirisch belegt werden können.

9 SOZIALE UNGLEICHHEIT

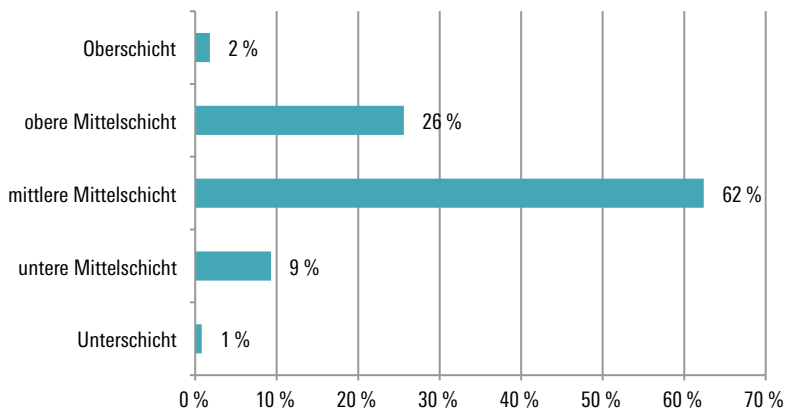
In [Kapitel 8.1](#) wurde theoretisch ausführlich begründet, dass die soziale Herkunft sowohl über schichtspezifische Aspirationen als auch wegen der unterschiedlichen Ausstattung mit Ressourcen die Inanspruchnahme von Nachhilfe beeinflusst. Danach ist zu erwarten, dass insbesondere die Mittelschichten versuchen, durch Nachhilfeunterricht einem sozialen Abstieg der Kinder vorzubeugen oder sogar sozial aufzusteigen. Zugleich verfügen Eltern aus diesen Schichten eher über die notwendigen Mittel, um privaten Nachhilfeunterricht zu finanzieren. Daher vergrößert sich der Vorsprung auf Kinder aus ärmeren, bildungsferneren Elternhäusern. Bestehende soziale Ungleichheiten werden so reproduziert und zementiert (vgl. z. B. Bray 2011; Büchner & Wagner 2006; Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013; Deutscher Bundestag 2005; Dohmen 2012; Dohmen et al. 2008; Grunder et al. 2013; Guill 2012; Guill & Bensen 2011; Hollenbach & Meier 2004; Ireson & Rushforth 2005, 2014; Klemm & Klemm 2010; Langness et al. 2015; Rackwitz 2005; Rudolph 2002; Schneider 2005, 2006; Schröder et al. 2015). Nur wenige Studien finden keinen Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme von Nachhilfe mit der sozialen Herkunft (z. B. Abele & Liebau 1998; Luplow & Schneider 2014).

Merkmale wie die Herkunftsschicht oder die Klassenlage können als Indikatoren für die Bildungsaspirationen der Eltern, also deren Wünsche und Erwartungen hinsichtlich des Erfolgs der Kinder im Bildungswesen und im Beruf, angesehen werden. Dagegen stehen die Indikatoren Einkommen und Bildungsniveau für spezifische Ressourcen der Eltern. Im Folgenden soll anhand der Indikatoren Schichtzugehörigkeit, Einkommen und Bildung der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Inanspruchnahme von Nachhilfe empirisch untersucht werden.

9.1 Soziale Schicht

Soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft kristallisieren sich in dem Begriff der Schicht. Sie spiegelt das hierarchische Gefüge der Gesellschaft. Auf dieses Konzept wird nicht nur in den Sozialwissenschaften zurückgegriffen, sondern es ist auch im Bewusstsein der deutschen Bevölkerung fest verankert. Gefragt nach ihrer Schichtzugehörigkeit ordnen sich im Bevölkerungsquer-

Überwiegende soziale Herkunft der Schüler – Einschätzung der Anbieter



Quelle: Eigene Erhebung

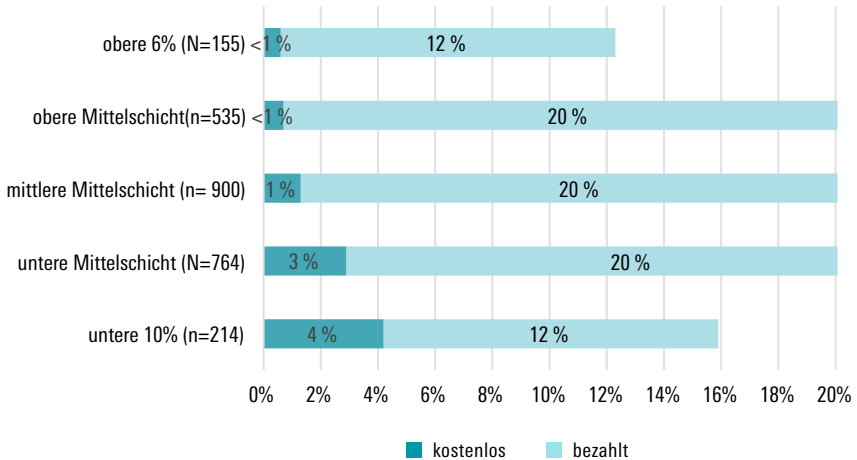
Anmerkung: N=386

schnitt 97 Prozent der Befragten einer von fünf Schichten zu (Noll & Weick 2011). Im Jahr 2014 haben sich 14 Prozent der Befragten in Westdeutschland der Oberschicht oder der oberen Mittelschicht (Ostdeutschland: 6%), 61 Prozent der Mittelschicht (Ost: 67%), 27 Prozent der Arbeiterschicht (Ost: 36%) und 3 Prozent der Unterschicht (Ost: 2%) zugeordnet (Bünning 2016, S. 206).⁴⁴ Die subjektive SchichtEinstufung basiert auf sozialen Vergleichsprozessen und hängt eng mit den objektiv messbaren Merkmalen Einkommen, formale Bildung und beruflicher Stellung zusammen. Von Sozialwissenschaftlern konstruierte Schichtindizes basieren deshalb in der Regel auf diesen Indikatoren. Dies gilt auch für die im KGP (Meulemann 1979, S. 49) und in AID:A verwendeten Schichtindizes. Durch den Vergleich der Schichtzugehörigkeit von Eltern und Kindern werden soziale Auf- und Abstiege – also soziale Mobilität – sichtbar. Wie in Kapitel 8.1 ausführlich begründet, basieren die elterlichen Bildungsaspirationen in der Mittel- und Oberschicht vor al-

⁴⁴ Die nach wie vor bemerkenswerten Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern haben sich seit 1990 deutlich einander angenähert.

Abbildung 17

Nachhilfe nach dreidimensionalem Schichtindex



Quelle: AID:A 2009, Schüler ab 13 Jahren.

lem darauf, die soziale Position ihrer Kinder im Schichtgefüge, auch durch privat finanzierten Nachhilfeunterricht, abzusichern oder zu verbessern.

Im Rahmen der Nachhilfeanbieterbefragung wurden die Anbieter gebeten, die soziale Herkunft der Mehrheit ihrer Schüler anhand einer fünfstufigen Schichtskala einzuschätzen (Abbildung 16). Da die Anbieter in der Regel bei der Anmeldung weder Einkommen noch Berufsposition oder Bildungsniveau der Eltern erheben, handelt es sich natürlich nur um eine grobe Einschätzung, die aber doch eine erste Übersicht über die soziale Herkunft der Nachhilfeschüler erlaubt.

Auffällig ist zunächst einmal, dass knapp zwei Drittel (62%) der Institute angeben, dass ihre Klientel überwiegend der mittleren Mittelschicht entstammt. Die Angabe dieser mittleren Kategorie mag z. T. auch durch Unsicherheit über die genaue Einstufung der Eltern ihrer Schüler zurückzuführen sein, aber sie liegen sogar noch leicht unter den Anteilen der subjektiven Schichteinstufung in West- und Ostdeutschland. Deutlich überrepräsentiert sind dagegen Kinder aus der oberen Mittelschicht und der Oberschicht, während Kinder aus den unteren beiden Schichten etwa im gleichen Ausmaß unterrepräsentiert sind.

Nachhilfe nach dreidimensionalem Schichtindex 1969/70

Unterschicht (n=649)	untere Mittelschicht (n=1098)	mittlere Mittelschicht (n=595)	obere Mittelschicht (n=558)	Oberschicht (n=334)
9%	14%	17%	20%	31%

Quelle: KGP

Die Daten des AID:A-Datensatzes ([Abbildung 17](#)) zeigen, dass ein Viertel der Kinder aus der obersten Schicht bezahlte Nachhilfe erhält, 20 Prozent der Kinder aus den drei mittleren Schichten, aber nur 12 Prozent der Kinder aus der untersten Schicht. Hinsichtlich der kostenlosen Nachhilfe belegt die [Abbildung](#) einen umgekehrten Zusammenhang. Der Anteil, der kostenlose Nachhilfe erhält, sinkt von der untersten (4%) bis zur obersten Schicht nahezu linear unter 1 Prozent. [Abbildung 17](#) verdeutlicht aber auch, dass die verfügbare kostenlose Lernunterstützung in den unteren Schichten die Nutzung bezahlter Nachhilfe nur teilweise auszugleichen vermag.

Wie die KGP-Studie belegt, hing die Inanspruchnahme bezahlter Nachhilfe schon vor 40 Jahren in starkem Maße mit der sozialen Herkunft der Eltern zusammen. Der Anteil der Schüler, die im KGP Nachhilfeunterricht erhielten, steigt linear mit der Schichtzugehörigkeit der Eltern von 9 Prozent in der Unterschicht auf 31 Prozent in der Oberschicht. Ein Vergleich zu den AID:A-Daten lässt trotz der unterschiedlichen Stichproben vermuten, dass vor allem die Eltern aus der unteren und mittleren Mittelschicht heute in stärkerem Maße als vor 40 Jahren in Nachhilfeunterricht für ihre Kinder investieren, um ihren Nachwuchs gegen einen sozialen Abstieg abzusichern und ihm möglicherweise eine Aufstiege zu ermöglichen. Dagegen wird Nachhilfe in der Oberschicht heute etwas seltener genutzt, vielleicht weil diese Eltern, nachdem das Gymnasium die Exklusivität, die es noch in den 1960er Jahren hatte, verloren hat, heute stärker auf andere Möglichkeiten, wie z. B. Privatschulen, setzen, um ihren Kindern die gesellschaftliche Position zu sichern. In jedem Fall sind die Daten mit der Hypothese, dass die elterlichen Bildungsaspirationen der Mittel- und Oberschichten in starkem Maße die Nachfrage nach Nachhilfe beeinflussen, kompatibel.

Allerdings zeigen die Zahlen auch, dass die Bildungsaspirationen zwar mit der sozialen Schicht korrelieren, aber die Eltern in allen Schichten Nachhilfe für ihre Kinder in Anspruch nehmen, wenn auch in unterschiedlichem

Ausmaß. Die Tatsache, dass Eltern mit niedrigerer sozialer Herkunft häufiger auf kostenlose Angebote zurückgreifen, zeigt, dass bei vergleichbaren Aspirationen die verfügbaren finanziellen Mittel eine maßgebliche Rolle spielen und bei der tatsächlichen Inanspruchnahme von Bedeutung sind.

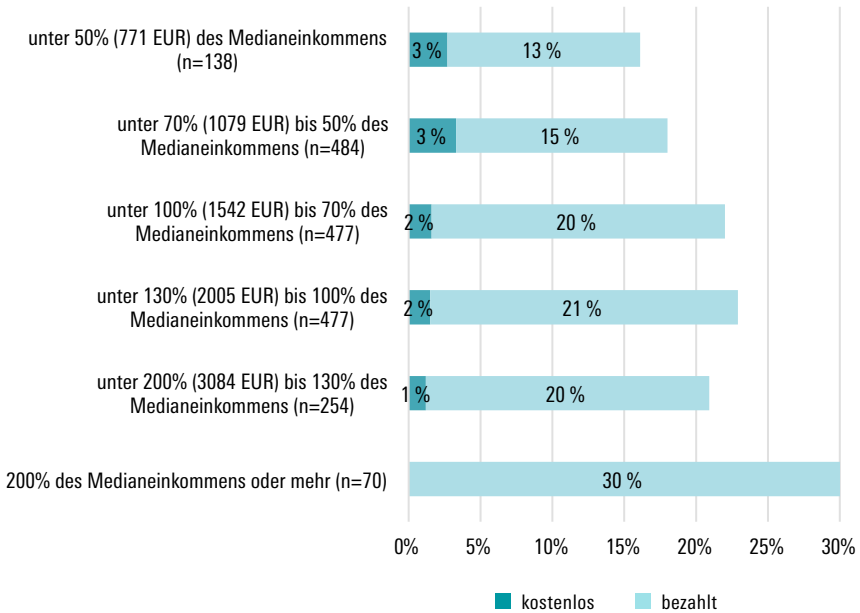
9.2 Einkommen

Auch bei vergleichbaren Bildungsaspirationen können Kinder aus ärmeren Familien nicht in dem Umfang kommerzielle Nachhilfe in Anspruch nehmen wie Kinder aus einkommensstärkeren Familien. Eine aktuelle Studie auf Basis von SOEP-Daten kommt zu dem Ergebnis, dass die Inanspruchnahme von Nachhilfe eng mit dem verfügbaren Haushaltseinkommen zusammenhängt, aber die Nachfrage nach Nachhilfeunterricht in den letzten Jahren in allen Einkommensgruppen angestiegen ist, am stärksten allerdings in den mittleren Einkommensgruppen (Hille et al. 2016, S. 116). Zwar wird Nachhilfe in Haushalten mit überdurchschnittlichem Einkommen am stärksten nachgefragt, aber die sozioökonomischen Unterschiede haben sich etwas abgeschwächt (Hille et al. 2016, S. 117).

Die nicht unerheblichen Kosten belasten einkommensschwächere Familien allerdings in wesentlich stärkerem Maße als Familien mit einem hohen Einkommen, da die Kosten einen höheren Anteil des verfügbaren Einkommens absorbieren (Schröder et al. 2015). Das Bildungs- und Teilhabegesetz wollte hier für die besonders einkommensschwachen Familien einen Ausgleich schaffen, was aber nur unzureichend gelungen ist (vgl. Kapitel 7.8). [Abbildung 18](#) gibt einen Überblick über die Inanspruchnahme von Nachhilfe nach dem verfügbaren Einkommen der Eltern anhand der AID:A-Daten. Die Kategorisierung orientiert sich am Medianeinkommen (ME), das die Bevölkerung in zwei gleich große Gruppen einteilt, wobei das Einkommen der einen Hälfte über dem Medianeinkommen liegt, das der anderen Gruppe darunter. Das Medianeinkommen wird in der Sozialstatistik zur Berechnung der relativen Armut- und Reichtumsgrenzen benutzt, wobei es sich bei diesen Grenzen um durchaus umstrittene definitorische Festlegungen handelt (vgl. Geißler 2014, S.231–236). Im Folgenden werden wir Menschen, die über weniger als 50 Prozent des Medianeinkommens verfügen als „arm“, Menschen die über mehr als 200 Prozent als „reich“ bezeichnen.

Kinder aus einem armen Elternhaus erhalten erwartungsgemäß am seltensten bezahlte Nachhilfe (13 %). Nur unwesentlich häufiger (15 %) finanzieren Eltern aus der mit 50 bis 70 Prozent des Medianeinkommens nur leicht

Nachhilfe nach Einkommensgruppen nach Armuts- und Reichtumsgrenzen



Quelle: AID:A 2009, Schüler über 13 Jahre
 Anmerkung: Grundlage bildet das Medianeinkommen 2008.

darüber liegenden Kategorie ihren Kindern Nachhilfe. Angesichts der geringen Einkommen unternehmen einige dieser Familien offensichtlich erhebliche Anstrengungen, um den Bildungserfolg ihrer Kinder zu sichern, auch wenn dies nicht allen möglich ist. Die Quote für kommerzielle Nachhilfe der drei nächsten Gruppen, die man zusammenfassend als die mittleren Einkommensgruppen bezeichnen könnte, liegt mit etwa 20 Prozent um gut 5 Prozentpunkte höher. Noch einmal um 10 Prozentpunkte höher (30%) liegt diese Quote bei Kindern aus einem reichen Elternhaus. Kostenlose Nachhilfeangebote werden zwar von einkommenschwächeren Familien häufiger in Anspruch genommen, aber dies kann keinen echten Ausgleich schaffen, sicherlich vor allem aufgrund des vergleichsweise geringen verfügbaren Angebotes.

Die Daten des KGP belegen, dass auch vor vierzig Jahren die Inanspruchnahme von Nachhilfe eng mit den verfügbaren Mitteln der Familie zusammenhing (Tabelle 9) und auch Familien mit geringerem Einkommen im Rahmen ihrer Möglichkeiten – allerdings zumindest im mittleren Bereich in geringerem Umfang als heute – Nachhilfeunterricht als Möglichkeit genutzt haben, um ihre Kinder zu fördern. Die Nachhilfequote schwankt in den fünf unteren Einkommenskategorien ohne erkennbaren Trend zwischen knapp 10 und gut 14 Prozent. Erst ab einem Einkommen über 2.000 DM (zur damaligen Zeit ein höheres Einkommen)⁴⁵ steigt die Quote nahezu linear von 20 Prozent bis auf 3 Prozent in der höchsten Einkommenskategorie an.

Weil Nachhilfe in der Regel nicht kostenlos, sondern mit einem erheblichen finanziellen Aufwand verbunden ist, der vor allem in den unteren Einkommensgruppen besonders ins Gewicht fällt, steigt mit dem Einkommen die Nachhilfequote. Zugleich aber zeigen die Daten, dass auch ärmere Familien Nachhilfe zur Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder nutzen – allerdings seltener und vermutlich in geringerem zeitlichem Umfang. Zu beiden Zeitpunkten können Kinder aus Haushalten mit einem höheren Einkommen häufiger von Nachhilfe profitieren. Deutlich wird aber auch, dass insbesondere die mittleren Einkommensgruppen heute in stärkerem Maße als vor 40 Jahren Nachhilfe in Anspruch nehmen. Dies bestätigt eine Tendenz, die auch Hille et al. (2016) in ihren Analysen mit SOEP finden. Insge-

45 Zum Vergleich der Einkommenshöhe: Laut Statistischem Jahrbuch 1970 (Statistisches Bundesamt 1971, S.462–463) lag das durchschnittliche Nettoeinkommen für einen 4-Personenhaushalt mit „mittlerem Einkommen“ bei 1111 DM und mit „höherem Einkommen“ bei 2047 DM.

Tabelle 9

Inanspruchnahme von Nachhilfe 1969/70 nach kategorisiertem Haushaltsnettoeinkommen

bis 750 DM (n=151)	750 bis 1000 DM (n=382)	1001 bis 1250 DM (n=396)	1251 bis 1500 DM (n=419)	1501 bis 2000 DM (n=510)	2001 bis 2500 DM (n=274)	2501 bis 3000 DM (n=152)	3001 bis 4000 DM (n=105)	mehr als 4000 DM (n=167)
13 %	11 %	10 %	14 %	13 %	20 %	25 0 %	30 %	37 %

Quelle: KGP

samt bestätigen die Analysen zum Zusammenhang zwischen Einkommen und Nachhilfequote aber nach wie vor die Hypothese, dass kommerzielle Nachhilfe soziale Ungleichheiten tendenziell verstärkt.

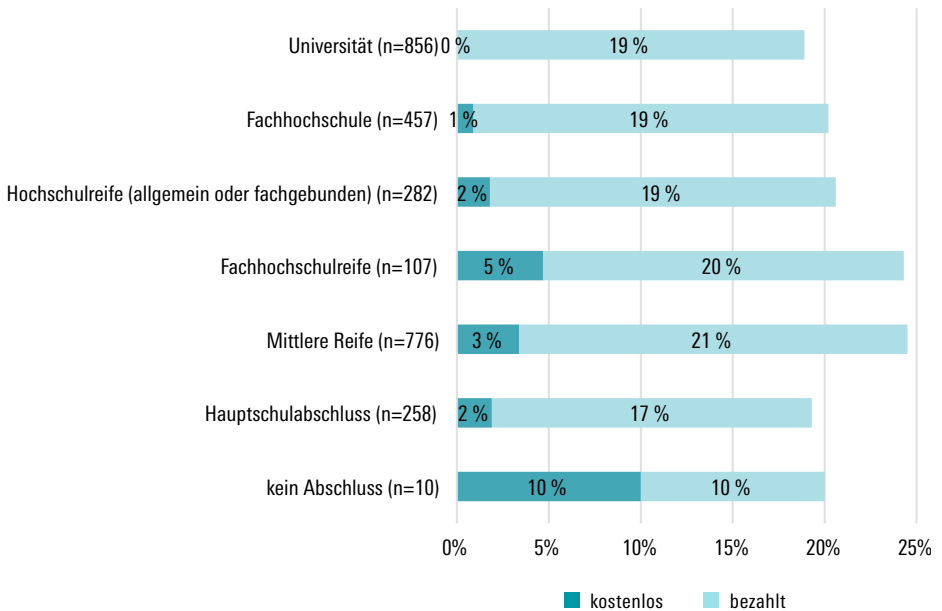
9.3 Bildungsniveau der Eltern

Das Bildungsniveau der Eltern, in den folgenden Analysen operationalisiert als jeweils der höchste Bildungsabschluss eines Elternteils, hängt eng mit dem Einkommen zusammen. Beides sind Indikatoren der Schichtzugehörigkeit. Aber während das Einkommen vor allem für die ökonomischen Möglichkeiten Nachhilfe zu finanzieren steht, ist das Bildungsniveau vor allem ein Indikator des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983), das in der Familie zur Verfügung steht. Es indiziert das Aspirationsniveau hinsichtlich des Bildungserfolgs der Kinder. Als Ressource ist es zugleich ein Indikator für die Möglichkeiten, die Kinder in schulischen Belangen innerhalb der Familie zu unterstützen und so kommerzielle Nachhilfe überflüssig zu machen. In [Kapitel 8.4](#) haben wir allerdings gezeigt, dass gerade die Kinder, die von ihren Eltern bei den Hausarbeiten Unterstützung erfahren, auch häufiger Nachhilfeunterricht erhalten als Kinder, bei denen dies nicht der Fall ist. Kommerzielle Nachhilfe ist komplementär zur Unterstützung innerhalb der Familie und substituiert sie nicht. Dennoch können Eltern natürlich an die Grenzen ihrer fachlichen Möglichkeiten, ihren Kindern bei den Hausarbeiten zu helfen, stoßen. Das sollte insbesondere bei niedrigeren Abschlüssen der Eltern der Fall sein. Allerdings verfügen Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen auch über geringere finanzielle Mittel, so dass sich zwei gegenläufige Effekte überlappen und möglicherweise gegenseitig neutralisieren.⁴⁶

Tatsächlich zeigt [Abbildung 19](#), in der die Inanspruchnahme von Nachhilfe differenziert nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern ausgewiesen wird, für die kommerzielle Nachhilfe kaum Unterschiede. Die Quote variiert ohne erkennbare Richtung um die 19 Prozent. Lediglich Eltern, die die mittlere Reife erreicht haben, finanzieren ihren Kindern etwas häufiger und Eltern, die maximal einen Hauptschulabschluss erreicht haben, etwas seltener kommerzielle Nachhilfe. Kostenlose Nachhilfe wird von Kindern aus

46 Gamma, ein Maß des Zusammenhangs zwischen zwei ordinal skalierten Variablen (hier dem Bildungsniveau der Eltern und deren wie oben kategorisierten Einkommen), beträgt in in den genutzten AID:A-Daten $\gamma=0,453$, im KGP $\gamma=0,577$.

Inanspruchnahme von Nachhilfe nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern



Quelle: AID:A 2009

Akademikerhaushalten gar nicht in Anspruch genommen und nimmt dann mit sinkendem formalem Bildungsniveau bis zu den mittleren Abschlüssen (Fachhochschulreife, mittlere Reife) leicht zu. Kinder aus Haushalten, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss erreicht haben, nutzen allerdings seltener die Angebote kostenloser Nachhilfe.⁴⁷ Die Zahlen sind kompatibel zu den oben formulierten Überlegungen.

Dagegen zeigt das KGP, dass gut 40 Jahre früher ein nahezu linearer Zusammenhang der Inanspruchnahme von Nachhilfe mit den Bildungsabschlüssen der Eltern bestand (Tabelle 10). Eine Ausnahme stellen die Kindern

⁴⁷ Aufgrund der geringen Fallzahl können die Anteile für die wenigen Kinder, deren Eltern beide ohne Schulabschluss sind, nicht interpretiert werden.

Inanspruchnahme von Nachhilfe nach höchstem Bildungsabschluss der Eltern

Volks- schule ohne Lehre	Volks- schule mit Lehre, Handels- schule	Mittel- schule ohne Ab- schluss	Mittlere Reife	Fachober- schule, Abitur	Pädagogi- sche Hoch- schule	Uni- versität
(n=158)	(n=1047)	(n=211)	(n=515)	(n=648)	(n=123)	(n=467)
10%	11%	16%	16%	18%	14%	29%

Quelle: KGP 1969/70

von Eltern dar, die eine pädagogische Hochschule, also ein Lehramtsstudium, abgeschlossen haben. Ganz offenkundig ersetzt in dieser Gruppe die Nachhilfe am Küchentisch durch die Eltern teilweise die kommerzielle Nachhilfe. Ein deutlicher Anstieg ist bei den Kindern von Universitätsabsolventen zu beobachten. Auch hier lässt sich wieder beobachten, dass bei hohen Bildungsaspirationen der Eltern bereits vor über 40 Jahren Nachhilfeunterricht genutzt wurde, um Leistungsschwächen auszugleichen. Die mit sinkendem Bildungsniveau geringeren verfügbaren Einkommen begrenzen allerdings die Möglichkeiten. Der Vergleich über die Zeit macht wiederum deutlich, dass Nachhilfe heute insgesamt häufiger genutzt wird, wobei allerdings gerade in den mittleren Schichten eine überdurchschnittliche Zunahme zu beobachten ist.

9.4 Migrationshintergrund

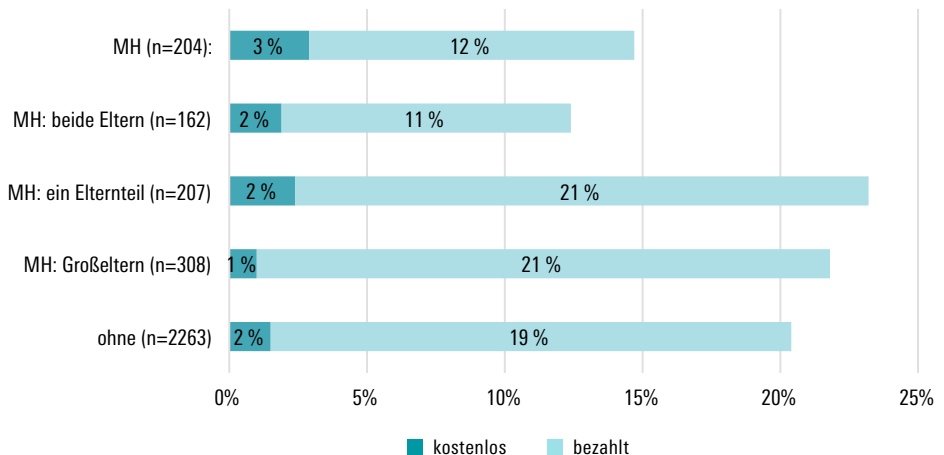
Die Kinder der Migranten gehören in Deutschland nach wie vor zu den besonders bildungsbenachteiligten Gruppen, allerdings sind auch in dieser Gruppe die Bildungserfolge eng mit der sozialen Herkunft verknüpft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, S. 137–179; 2014, S. 38–39; Christensen & Stanat 2006; Stanat 2003). Von besonderer Bedeutung für den Bildungserfolg ist allerdings die Beherrschung der deutschen Sprache (Esser 2006, 2008). Zwar sind die Bildungsaspirationen von Migranten relativ hoch (Becker 2011; Relikowski et al. 2012), aber das Einkommen ist ebenso wie das formale Bildungsniveau im Schnitt im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund deutlich niedriger (Statistisches Bundesamt et al. 2011,

S. 193–199). Im Folgenden wird anhand der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht nach Migrationshintergrund (Abbildung 20) und nach der im elterlichen Haushalt überwiegend gesprochenen Sprache (Abbildung 21) untersucht, inwieweit Migranten versuchen, den Bildungserfolg ihrer Kinder durch Nachhilfeunterricht zu fördern. Datenbasis der Untersuchung sind die AID:A-Daten.

Tatsächlich erhalten Kinder, die nicht in Deutschland geboren sind (12%) oder deren Eltern beide zugewandert sind (11%), bezahlten Nachhilfeunterricht deutlich seltener als Kinder mit nur einem zugewanderten Elternteil (21%) oder als die Kinder der zweiten Migrantengeneration (21%). Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund (19%) nehmen etwas seltener als die beiden zuletzt genannten Gruppen Nachhilfe in Anspruch. Die Unterschiede bei der kostenlosen Nachhilfe sind nur gering. Einen Beitrag zur Integration der Kinder der Migranten der ersten Generation durch Kompensation ungleicher Startchancen im Bildungswesen leistet die kommerzielle Nachhilfe allenfalls für eine kleine Gruppe. Aufs Ganze gesehen vergrößert Nachhilfe gerade für diese Gruppen bestehende soziale Disparitäten. Die Ursachen der geringen Inanspruchnahme können in einem geringeren Ein-

Abbildung 20

Nachhilfe nach Migrationshintergrund



Quelle: AID:A 2009, Schüler ab 13 Jahren

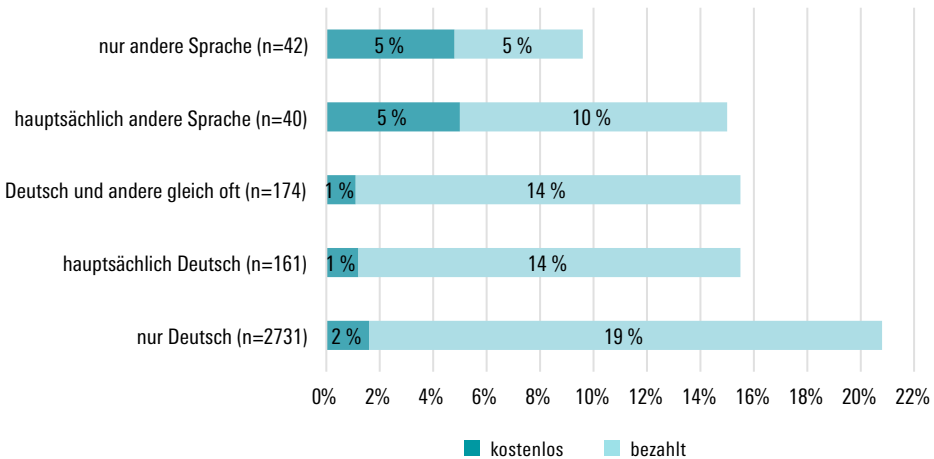
Anmerkung: MH: Migrationshintergrund; ZP: Zielperson (Kind)

kommen vermutet werden, aber auch in unzureichenden Kenntnissen des deutschen Bildungswesens. Diese Gründe verlieren in der zweiten Generation teilweise an Bedeutung. Die Eltern sind sich wie die Familien mit nur einem zugewanderten Elternteil der Schwierigkeiten ihrer Kinder bewusst, die sie durch eine überdurchschnittliche Inanspruchnahme von Nachhilfe zu kompensieren suchen. Überblickt man die Daten als Ganzes, dann könnte man zugespitzt formulieren, dass sich die Inanspruchnahme von Nachhilfe als ein Indikator der sozialen Integration interpretieren lässt.

Ein ähnliches Bild vermittelt auch die Inanspruchnahme von Nachhilfe nach Sprachpraxis im Elternhaus. Bezahlte Nachhilfe wird umso häufiger genutzt, je mehr im Elternhaus die deutsche Sprache verwendet wird. Sie ist dort am häufigsten, wo nur Deutsch gesprochen wird und am seltensten, wo nur oder hauptsächlich die Sprache des Herkunftslandes der Eltern gesprochen wird. Auffällig ist, dass Kinder aus Familien, in denen kaum oder gar nicht Deutsch gesprochen wird, häufiger kostenlose Nachhilfe erhalten. Vermutlich werden diese Kinder häufiger durch ihre Lehrer in Einrichtungen vermittelt, die Nachhilfe kostenlos anbieten.

Abbildung 21

Nachhilfe nach Sprachpraxis im Elternhaus



Quelle: AID:A 2009, Schüler ab 13 Jahren

9.5 Geschlecht

Unterschiede der Inanspruchnahme von Nachhilfe nach Geschlecht werden von den meisten vorliegenden Studien nicht erwähnt (Dohmen et al. 2008, S. 24; Guill 2012, S. 77 ff.). Werden dennoch Unterschiede berichtet, so sind sie teilweise widersprüchlich, wie in den Shell-Jugendstudien, wo für 2002 und 2010 ein höherer Anteil männlicher und für 2006 ein höherer Anteil weiblicher Schüler ausgewiesen wird (Leven et al. 2011, S. 81). In den AID:A-Daten von 2009 lassen sich in keiner der drei Altersgruppen signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Inanspruchnahme von Nachhilfe nachweisen. Das gilt auch, wenn man – wo dies möglich ist – bezahlte und unbezahlte Nachhilfe differenziert betrachtet. Auch bei den Zehntklässlern des Kölner Gymnasiastenpanels (KGP) von 1969/70 bestehen hinsichtlich der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht insgesamt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die im Rahmen der Nachhilfeanbieterbefragung erhobenen Daten geben ebenfalls keine Hinweise auf eine erhöhte Nachfrage bei einem der Geschlechter (eigene Auswertung der Daten von KGP, AID:A und Nachhilfeanbieterbefragung, alle ohne tabellarische Darstellung).

Allerdings berichten die auf Sprachen bzw. Mathematik spezialisierten Institute Unterschiede, die auf geschlechtsspezifische Differenzen bei der Nachfrage nach bestimmten Fächern schließen lassen. Danach überwiegen bei den mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Nachhilfeeinrichtungen Mädchen, während in den auf Sprachen spezialisierten Instituten die Nachfrage bei den Jungen höher ist. Über die Ursachen geschlechtsspezifischer Stärken und Schwächen in diesen Fächergruppen soll im Rahmen dieser Untersuchung nicht spekuliert werden (vgl. z.B. Blossfeld et al. 2009, S. 36–51), aber es wird deutlich, dass sich in der Nachfrage nach Nachhilfe die bekannten geschlechtsspezifischen Disparitäten bei den Kompetenzen und Leistungen in diesen beiden Fächergruppen (vgl. z.B. Blossfeld et al. 2009, S. 98–109) reproduzieren. Eine geschlechtsspezifische Nachfrage nach diesen Fächergruppen bestätigen auch vorliegende Untersuchungen auf Individualenebene. So berichten Hollenbach und Meier (2004, S. 179 f.) auf Basis der Daten von PISA 2000, dass Mädchen häufiger in Mathematik und Jungen häufiger in Deutsch Nachhilfeunterricht erhalten. Guill und Bosen (2011, S. 318) bestätigen diese Unterschiede und zeigen für Hamburger Siebtklässler anhand der KESS 7 Daten, dass Jungen häufiger in Sprachen (Deutsch und Englisch) und Mädchen häufiger in Mathematik Nachhilfe erhalten. Auch die Synovate-Daten bestätigen dieses Muster einer geschlechtsspezifischen

Nachfrage in den Sprachen und in der Mathematik (Synovate 2007, S. 11). Guill und Bonsen (2011, S. 321) zeigen darüber hinaus, dass der Geschlechtseffekt für das Fach Deutsch stabil bleibt, auch wenn die Schulform, das Einkommen der Eltern, der Migrationshintergrund und Leistungsindikatoren kontrolliert werden. Leider werden in dieser Arbeit keine Modelle für die Fächer Englisch und Mathematik vorgestellt. Im KGP ist das Bild bei den Sprachen uneinheitlich: Jungen erhalten geringfügig häufiger Nachhilfe in Deutsch und Englisch und signifikant häufiger Nachhilfe in Latein, während ihre Mitschülerinnen signifikant häufiger Nachhilfe in Französisch erhalten. Signifikant sind die Differenzen auch in der Mathematik: Mädchen haben schon 1969/70 deutlich häufiger Nachhilfe in Mathematik erhalten als Jungen (eigene Auswertungen, ohne tabellarische Darstellung). In den AID:A-Daten lässt sich die Inanspruchnahme von Nachhilfe nicht nach Fächern differenzieren.

9.6 Multivariate Analyse der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe

In den bisherigen bivariaten Analysen wurde u. a. herausgearbeitet, dass Leistungsdefizite in der Schule ein wichtiges Motiv der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht sind. Aber auch gute und sehr gute Schüler bekommen von ihren Eltern Nachhilfeunterricht finanziert (Kapitel 8.3). Nachhilfeunterricht hat hier die Funktion einer langfristigen Absicherung des Bildungserfolgs oder einer Vorbereitung auf wichtige Bildungsübergänge. Bildungserfolge dienen insbesondere in den Mittelschichten als Voraussetzung für den intergenerativen Statuserhalt oder -aufstieg, aber die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass Nachhilfe in allen Schichten genutzt wird, allerdings deutlich häufiger in den Mittel- und Oberschichten (Kapitel 9.1).

Eng mit der Schichtzugehörigkeit ist das Merkmal des verfügbaren Einkommens korreliert. Das Einkommen ist eine wichtige Ressource, um die nicht unerheblichen Kosten kommerzieller Nachhilfe tragen zu können und setzt den Wünschen Grenzen. Tatsächlich zeigen die Analysen, dass in der höchsten Einkommensgruppe Nachhilfe am häufigsten und in den unteren Einkommensgruppe am seltensten genutzt wird (Kapitel 9.2).

Das formale Bildungsniveau der Eltern ist ein Merkmal der sozialen Herkunft, das eng mit der Schichtzugehörigkeit, aber schwächer mit dem Einkommen zusammenhängt. Als Indikator der sozialen Herkunft kann man das Bildungsniveau der Eltern ebenfalls als Indikator für die Bildungsaspirati-

on ihre Kinder interpretieren. Allerdings zeigen die bivariaten Analysen keine interpretierbaren Differenzen der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe zwischen Eltern mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen, lediglich bei Eltern mit maximal Hauptschulabschluss ist sie etwas seltener (Kapitel 9.3). Dies lässt den Schluss zu, dass hohe Bildungsaspirationen inzwischen in allen Schichten weit verbreitet sind. Aber das Bildungsniveau ist auch Ressource, denn Eltern mit höheren Abschlüssen verfügen eher über die notwendigen Kenntnisse, um ihre Kinder selber bei den Hausarbeiten und beim Lernen zu unterstützen. Vermuten könnte man daher, dass diese Kinder seltener Nachhilfe in Anspruch nehmen. Die bivariaten Analysen zeigen allerdings, dass die elterliche Unterstützung bei den Hausarbeiten und beim Lernen positiv mit der Inanspruchnahme von Nachhilfe zusammenhängt: Kinder, die mehr Unterstützung erfahren, erhalten auch häufiger Nachhilfe (Kapitel 8.4). Offenbar sind die Bildungsaspirationen der Eltern ein wichtiges Motiv für die Unterstützung durch die Eltern und für die Inanspruchnahme von Nachhilfe, beides ergänzt sich wechselseitig. Das dürfte insbesondere der Fall sein, wenn die schulischen Leistungen nicht den Erwartungen entsprechen. Ein ähnlicher Zusammenhang lässt sich auch zwischen der Inanspruchnahme von Hausaufgabenhilfe in der Schule und von kommerzieller Nachhilfe beobachten. Kinder, die Angebote einer Hausaufgabenhilfe in der Schule nutzen, nehmen auch deutlich häufiger zusätzlich kommerzielle Nachhilfe in Anspruch (Kapitel 8.4).

Schwierig zu interpretieren sind auch die Ergebnisse für den Migrationshintergrund. Nehmen Eltern der ersten Migrantengeneration trotz hoher Bildungsaspirationen (Becker 2011) deutlich seltener Nachhilfeunterricht in Anspruch, weil sie über geringere finanzielle Ressourcen verfügen oder sind sie mit dem deutschen Bildungswesen und seinen Anforderungen weniger vertraut?

Diese kurze Übersicht über die bivariaten Ergebnisse macht deutlich, dass die verwendeten Prädiktoren teilweise zusammenhängen und sich daher die bivariaten Ergebnisse nicht immer eindeutig interpretieren lassen. Viele Fragen bleiben offen. In der multivariaten Analyse soll daher untersucht werden, inwieweit die einzelnen Faktoren ihren Einfluss behalten, wenn alle anderen genannten Faktoren rechnerisch konstant gehalten werden.

Im Folgenden wird das Ergebnis einer logistischen Regression der Inanspruchnahme von kommerziellem Nachhilfeunterricht mit den AID:A-Daten berichtet. Als unabhängige Variable werden die meisten der bereits aus den bivariaten Analysen bekannten Merkmale verwendet. Dazu gehören die besuchte Schulform, Klassenstufe, die Leistungen in der Schule (Durch-

schnittsnote aus Deutsch und Mathematik sowie die Zustimmung, dass das Lernen für die Schule leicht falle), Merkmale der sozialen Herkunft (Einkommen, Bildungsabschluss der Eltern, Migrationshintergrund), Hausaufgabenhilfe in der Schule und die Unterstützung durch die Eltern bei den Hausaufgaben. Als Kontrollvariablen werden das Geschlecht und die Herkunft aus den alten bzw. neuen Bundesländern berücksichtigt. Einige Indikatoren der bivariaten Analysen werden aus Gründen der Modellsparbarkeit nicht berücksichtigt, weil sie bereits durch die verwendeten Variablen hinreichend repräsentiert werden. Dazu gehört z. B. die Herkunftsschicht, da bereits zwei ihrer Dimensionen (Einkommen und Bildung der Eltern) in die Analyse aufgenommen werden. Auf die Frage, in welchem Umfang die Umgangssprache im Elternhaus Deutsch ist, wurde aufgrund der vergleichbaren bivariaten Ergebnisse zugunsten des zu drei Stufen zusammengefassten Migrationshintergrundes der Eltern verzichtet.

Tabelle 11

Logistische Regression der Inanspruchnahme von kommerzieller Nachhilfe auf Bildungsverlauf, Leistungen in der Schule, soziale Herkunft und Unterstützung in der Schule und im Elternhaus (N=2343)

	Wertebereich	Koeffizienten		
		Beta	Marginale Effekte (Prozentpunkte)	
Bildungsverlauf				
Schulform (Referenz Gymnasium)				
Hauptschule	0/1	-1,108	-10,72	***
Realschule	0/1	-0,022	-0,29	
Gesamtschule	0/1	-0,170	-2,18	
sonstige Schulform	0/1	-0,526	-5,92	
Klassenstufe (Referenz Klasse 7/8)				
Klasse 9–10	0/1	0,358	4,88	**
Klasse 11–13	0/1	0,031	0,41	

Leistungen in der Schule

Notendurchschnitt Deutsch und Mathematik	1–6	0,721	9,68	***
Lernen fällt leicht: Zustimmung	1–4	-0,426	-5,71	***

Soziale Herkunft

Einkommen in Relation zum Medianeinkommen (Referenz: mehr als 200%)

130–200% des Medianeinkommens	0/1	-0,655	-7,36	*
100–130% des Medianeinkommens	0/1	-0,742	-8,56	**
70–100% des Medianeinkommens	0/1	-0,826	-10,32	**
50–70% des Medianeinkommens	0/1	-1,233	-12,99	***
unter 50% des Medianeinkommens	0/1	-1,169	-11,32	***

Formales Bildungsniveau der Eltern (Referenz: abgeschlossenes Studium)

kein Schulabschluss	0/1	-0,274	-3,34	
max. Hauptschulabschluss	0/1	-0,099	-1,30	
max. Mittlere Reife	0/1	0,217	3,00	
max. Abitur	0/1	0,023	0,32	

Migrationshintergrund der Eltern (Referenz: kein Migrationshintergrund)

2. Generation ohne deutscher Partner	0/1	0,006	0,008	
1. Generation	0/1	-0,453	-5,39	*

Unterstützung

ausreichende Unterstützung durch Eltern	1–4	0,161	2,16	*
Hausaufgabenhilfe in Schule (Referenz keine)	0/1	0,443	6,70	*

Kontrollvariablen

Westdeutschland (Referenz Ost)	0/1	0,571	6,59	**
Jungen (Referenz Mädchen)	0/1	-0,142	-1,91	
Konstante		-2,379		

Quelle: AID:A 2009, Schüler ab 13 Jahre

Anmerkung: Signifikanz: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Likelihood Ratio χ^2 (23 Fg.) = 231,85***. McFadden's Pseudo- R^2 = 0,101.

Die bei einer logistischen Regression geschätzten Koeffizienten β zeigen an, um wie viele Einheiten sich das logarithmierte Verhältnis der Gruppen mit und ohne Nachhilfe bei einer Veränderung des Prädiktors um eine Einheit verändert, wenn zugleich alle anderen Prädiktoren konstant gehalten werden. Eine wesentlich anschaulichere Interpretation bieten die durchschnittlichen marginalen Effekte. Sie zeigen an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit der Zielvariablen, hier die Inanspruchnahme von Nachhilfe, durchschnittlich verändert, wenn sich eine unabhängige Variable um eine Einheit ändert und alle anderen Variablen im Modell konstant gehalten werden (Auspurg & Hinz 2011; Best & Wolf 2010). Weil mit der Angabe des Durchschnittseffekts ein Informationsverlust einhergeht, werden in [Tabelle 11](#) beide Koeffizienten berichtet. Darüber hinaus enthält die Tabelle mit McFadden's Pseudo- R^2 eine Maßzahl, die anzeigt, inwieweit sich die Schätzung durch die Berücksichtigung der unabhängigen Variablen gegenüber einem Modell verbessert, das nur die Konstante enthält. Diese Maßzahl ist nicht mit der erklärten Varianz (R^2) einer linearen Regression zu vergleichen, die ermittelten Werte liegen deutlich niedriger. Werte bis 0,05 gelten als niedrig und Werte über 0,2 gelten bereits als hoch. Ein Pseudo- R^2 von 0,4 wird empirisch kaum erreicht (Andreß et al. 1997, S.288 ff.).

Das berechnete Modell ([Tabelle 11](#)) unterscheidet sich hochsignifikant von einem Modell, das nur die Konstante enthält; es trägt also zur Erklärung der Inanspruchnahme von Nachhilfe bei. Der Pseudo- R^2 -Werte von 0,101 weist darauf hin, dass durch Berücksichtigung weiterer (aber hier nicht verfügbarer) Einflussgrößen die Erklärungskraft des Modells noch deutlich erhöht werden könnte.

Die Koeffizienten für die Schulformen, die als Vergleich zur Referenzgruppe Gymnasium gelesen werden müssen, zeigen, dass Hauptschüler bei Kontrolle der sozialen Herkunft und der anderen Variablen im Modell signifikant seltener als Gymnasiasten bezahlte Nachhilfe erhalten. Die Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme bezahlter Nachhilfe liegt bei Hauptschülern um 10,7 Prozentpunkte niedriger als bei Gymnasiasten. Dagegen bestehen keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Besuchs eines Gymnasiums und der Realschule, der Gesamtschule und der unter Sonstige zusammengefassten Schulformen. Lediglich die Vorzeichen der Koeffizienten weisen auf eine im Vergleich zum Gymnasium geringfügig geringere Nutzung von Nachhilfe hin. Da hier die Ressourcen Einkommen, Bildungsniveau und Unterstützung sowie der Migrationshintergrund kontrolliert werden, kann die niedrigere Inanspruchnahme von bezahlter Nachhilfe an Hauptschulen möglicherweise vor allem auf ein im Schnitt etwas geringeres

Interesse der Eltern an den schulischen Leistungen der Kinder zurückgeführt werden. Zugleich zeigt die Tatsache, dass die Differenz nur knapp 11 Prozentpunkte beträgt und ansonsten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen, welche Bedeutung die große Mehrheit der Eltern den Bildungserfolgen ihrer Kinder zumisst.

Dies bestätigt auch der im Vergleich zu den Klassenstufe 7 und 8 signifikante Anstieg der Wahrscheinlichkeit, bezahlte Nachhilfe zu erhalten, um 4,9 Prozentpunkte in der 9. und 10. Klasse. Hier stehen mit dem Eintritt in eine Berufsausbildung oder dem Übergang in die Sekundarstufe II bildungsbiografische besonders wichtige Weichenstellungen an, die Eltern aller sozialen Gruppen durch die Finanzierung von zusätzlichem Nachhilfeunterricht flankieren und unterstützen wollen. Dass bezahlte Nachhilfe in der Oberstufe wieder auf das Niveau in den Klassen 7 und 8 sinkt, dürfte trotz des sicher nicht minder bedeutsamen Ziels Abitur, darauf zurückzuführen sein, dass mit dem Alter der Schüler auch die Eigenverantwortung für die eigenen Leistungen zunimmt.

Die Leistungen in der Schule, erhoben durch die Durchschnittsnote in Deutsch und Mathematik, sowie die subjektive Leistungsfähigkeit, erhoben durch die auf einer vierstufigen Skala erfragte Zustimmung zu der Aussage „Das Lernen für die Schule fällt mir leicht“, haben einen starken Effekt auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe. Verschlechtert sich die Durchschnittsnote um eine Notenstufe, so steigt die Nutzung von Nachhilfe um 9,7 Prozentpunkte. Dies bestätigt noch einmal, dass Nachhilfe insbesondere zur Verbesserung der Noten genutzt wird.

Aber auch unter Kontrolle der durch die Noten gemessenen objektiven Leistungen hat die subjektive schulische Leistungsfähigkeit einen starken eigenständigen Effekt auf die Nachhilfenutzung. Eine Zunahme der Zustimmung um einen Punkt auf der vierstufigen Skala senkt die Nachhilfeteilnahme um 5,7 Prozentpunkte. Das akademische Selbstkonzept hat also neben den objektiven Leistungen einen eigenständigen Effekt auf Nachfrage nach kommerzieller Nachhilfe. Schüler, die sich als vergleichsweise weniger leistungsfähig einschätzen, nutzen häufiger Nachhilfe. Die dem zugrundeliegenden Vergleichsprozesse basieren auf internen und externen Referenzrahmen. Interne Referenzrahmen sind beispielsweise die eigenen Leistungen in anderen Bereichen, externe Referenzrahmen stellen insbesondere die Leistungen der Mitschüler in der Klasse und der Schule dar. Vorliegende Forschungsergebnisse zeigen, dass Schüler bei gleicher objektiver Leistung in besonders leistungsstarken Klassen ein eher niedrigeres akademisches Selbstkonzept entwickeln als in leistungsschwächeren Klassen mit entsprechenden Folgen

für die Leistungen. Der sogenannte Big-Fish-Little-Pond-Effekt ist mittlerweile gut belegt (Becker & Birkelbach im Erscheinen; Marsh 2005; Marsh & O'Mara 2010; Möller & Trautwein 2015). Interpretiert man die Ergebnisse zum Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Nachfrage nach Nachhilfe als Folge eines Big-Fish-Little-Pond-Effektes, dann ist die zunehmende Nachfrage nach Nachhilfe auch eine Folge der auf breiter Front gestiegenen Bildungsaspirationen der Eltern, die für ihre Kinder Bildungsgänge mit hoher Leistungsdichte anstreben. Dadurch nimmt einerseits die Konkurrenz unter den Kindern zu und andererseits steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sich diese in klasseninternen Vergleichen häufiger am unteren Ende des Leistungsspektrums sehen. Beides steigert die Nachfrage nach Nachhilfe.

Das Einkommen hat als notwendige Ressource den erwarteten starken Effekt auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe. Verglichen mit Familien, deren Einkommen mindestens 200 Prozent des Medianeinkommens beträgt, sinkt die Nachfrage unter Kontrolle der Leistungen der Kinder bereits bei den Familien mit einem immer noch überdurchschnittlichen Einkommen von 130 bis 200 Prozent des ME signifikant um 7,4 Prozentpunkte und in der nächst niedrigeren Einkommensgruppe (100 bis 130% des ME) um 8,6 Prozentpunkte. Der Rückstand wächst auf über 10 Prozentpunkte bei den Familien, die über weniger als das ME verfügen weiter an und erreicht seinen (negativen) Höhepunkt (13 Prozentpunkte) in Familien knapp über oder unter der Schwelle zur Armutgefährdung mit einem Einkommen zwischen 50 und 70 Prozentpunkten. Lediglich in der ärmsten Einkommensgruppe (unter 50% des ME) wird die Differenz wieder geringfügig geringer und beträgt 11,3 Prozentpunkte. Da die Daten vor dem Inkrafttreten des Bildungs- und Teilhabegesetzes erhoben wurden, bleiben die Gründe für die etwas geringere Differenz zur höchsten Einkommensgruppe unklar.

Das höchste Bildungsniveau der Eltern hat unter Kontrolle der Variablen im Modell keinen signifikanten Einfluss auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe. Das macht einmal mehr deutlich, dass Nachhilfe unter ansonsten gleichen Bedingungen von allen Bevölkerungsschichten genutzt wird. Eine kleine Ausnahme bilden Migranten der ersten Generation, die im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund und auch zu Migranten der zweiten Generation um 5,4 Prozentpunkte seltener Nachhilfe in Anspruch nehmen. Da im Modell auch das Einkommen und das Bildungsniveau der Eltern kontrolliert werden, bleibt die Interpretation, dass vor allem nicht hinreichende Kenntnisse des deutschen Bildungswesens als Ursache in Frage kommen.

Hinsichtlich der Unterstützung durch die Eltern und die Hausaufgabenhilfe in der Schule, die beide die Inanspruchnahme von kommerzieller Nach-

hilfe steigern, bestätigt sich die Interpretation aus den bivariaten Analysen. Unter ansonsten gleichen Bedingungen wird kommerzielle Nachhilfe von den Eltern ergänzend genutzt. Sie ersetzt nicht die Unterstützung durch die Eltern beim Lernen und bei den Hausaufgaben oder eine Hausaufgabenhilfe in der Schule.

Im Vergleich zu Ostdeutschland steigert ein Wohnort in Westdeutschland die Inanspruchnahme von kommerzieller Nachhilfe auch unter Kontrolle aller Variablen im Modell um signifikante 6,6 Prozentpunkte. Es sind also nicht die im Vergleich zu Westdeutschland niedrigeren Einkommen, die für die Differenz verantwortlich sind. Die geringere Nutzung von Nachhilfe in Ostdeutschland beruht vermutlich auf einer historisch begründet schwächeren Verankerung von Nachhilfe als Lösungsmöglichkeit bei schulischen Problemen der Kinder. Die ebenfalls kontrollierte Geschlechtszugehörigkeit des Kindes hat keinen Effekt.

9.7 Zwischenzusammenfassung zu Kapitel 9

Die Ergebnisse der bi- und multivariaten Analyse belegen, dass kommerzielle Nachhilfe von breiten Bevölkerungsschichten genutzt wird, um kurzfristige Leistungsdefizite zu überwinden und die Bildungsbiografie der Kinder langfristig erfolgreich zu gestalten. Damit bestätigen sie die Ergebnisse der von Hille et al. (2016) vorgelegten Analysen, die auf SOEP-Daten basieren. Als Antriebskraft hinter der breiten Nachfrage nach Nachhilfe lassen sich die Bildungsaspirationen der Eltern identifizieren. Die möglicherweise durch schichtspezifische Prägungen und Zukunftsunsicherheiten beeinflussten Beweggründe für die Inanspruchnahme von Nachhilfe beziehen sich dabei vordergründig auf sozialen Aufstieg (insbesondere untere Schichten) sowie Vermeidung von sozialen Abstiegen und Statussicherung (Mittel- und Oberschicht). In ihrer Richtung und den Auswirkungen auf das elterliche Handeln sind sie aber schichtübergreifend, da die Bedeutung eines möglichst hohen und guten Abschlusses längst zu den in allen Schichten geteilten Überzeugungen und Wertigkeiten zählt. Auf dies verweist auch der nachgewiesene Anstieg der Nachhilfenutzung im Übergang zum Eintritt in die Berufsausbildung oder die Sek II, da diese bildungsbiografisch als besonders wichtige Weichenstellungen empfunden werden.

Allerdings zeigen die Ergebnisse der Analyse zwar, dass die Inanspruchnahme von kommerzieller Nachhilfe kein Privileg vermögender Gruppen, sondern in allen Einkommensgruppen verbreitet ist, jedoch auch, dass das

im Haushalt verfügbare Einkommen den Wünschen, auch in der Inanspruchnahme von Nachhilfe, Grenzen setzt. Bei gleicher Schulleistung ist es daher Kindern aus ärmeren Bevölkerungsschichten seltener möglich, auf Nachhilfe zurückzugreifen. Nehmen sie dennoch diese Leistungen in Anspruch, so werden diese Familien durch die Kosten der Nachhilfe deutlich stärker als einkommensstarke Haushalte belastet, da die einzubringende finanziellen Mittel für kommerzielle Nachhilfeleistungen für sie einen wesentlich höheren Anteil des verfügbaren Einkommens ausmachen. Bei vergleichbaren Bildungsaspirationen spielen also die den Eltern zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen eine maßgebliche Rolle und entscheiden über Umfang und Dauer der Inanspruchnahme. Daher verwundert es auch nicht, dass mit der Höhe des Einkommens auch die Nachhilfequote steigt. Neben dem Einkommen als Indikator der ökonomischen Möglichkeiten einer Finanzierung besteht offenbar auch ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Nutzung von Nachhilfe. Zwar lässt sich, wie bereits beschrieben, eine steigende Inanspruchnahme von Nachhilfe über alle sozialen Schichten hinweg nachweisen, jedoch steigt nicht nur der Anteil der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe mit der Höhe des Bildungsniveaus der Eltern, sondern auch der Anteil der häuslichen Unterstützungsleistungen durch die Eltern. Das Bildungsniveau der Eltern muss also im Hinblick auf Nachhilfe nicht nur als Bildungsaspiration indizierend verstanden werden, sondern stellt auch einen Indikator für die Möglichkeit der häuslichen Unterstützung schulischer Belange dar, dessen Maß mit der Höhe des Bildungsniveaus der Eltern ansteigt. Kommerzielle Nachhilfe besteht demnach in Komplementarität zu häuslicher Unterstützung. Als mögliche Gründe für die Parallelität von niedrigen Bildungsabschlüssen und einem niedrigeren Maß an häuslicher Unterstützung wird neben einer geringeren Bedeutungszuschreibung der schulischen Belange auch eine Überforderung der fachlichen Möglichkeiten dieser Eltern vermutet. Zugleich spielt die mit einem niedrigeren Bildungsabschluss meistens verbundene geringere Verfügung über finanzielle Ressourcen eine entscheidende Rolle. Zusätzlich zu der Komplementarität von häuslicher Unterstützung und kommerzieller Nachhilfe besteht ebenfalls eine Simultaneität in der Wahrnehmung von Angeboten zur Hausaufgabenhilfe in der Schule und der Inanspruchnahme kommerzieller Nachhilfe, die in der Bedeutsamkeitszumessung der schulischen Belange begründet werden könnte.

Eine wichtige Ausnahme in der steigenden Inanspruchnahme von Nachhilfe über alle Bevölkerungsgruppen hinweg stellt die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund dar. Menschen mit Migrationshintergrund zei-

gen sich auch hier als besonders benachteiligte Gruppe, da zwar die Aspirationen generell relativ hoch sind, das durchschnittliche Einkommen sowie der formale Bildungsabschluss aber im Vergleich mit Familien ohne Migrationshintergrund deutlich niedriger ausfällt. Die dadurch bestehenden Zugangshindernisse vergrößern somit die für diese Gruppe ohnehin bestehenden Disparitäten zusätzlich. Neben bestehenden Sprachbarrieren könnte dies auch in einer unzureichenden Kenntnis des deutschen Bildungswesens begründet sein. Im Zuge der herausgestellten unterschiedlichen Nutzung von Nachhilfe in Verbindung mit der Beherrschung und Verwendung der deutschen Sprache im häuslichen Alltag könnte über die Bedeutung der Partizipation an Nachhilfeleistungen als Indikator für allgemeine soziale Integration von Familien mit Migrationshintergrund nachgedacht werden.

Auch im Hinblick auf das Geschlecht zeigen sich durch die Inanspruchnahme von Nachhilfe Effekte, die bereits bestehende Disparitäten zusätzlich verstärken. Zwar konnten in der allgemeinen Teilnahme an Nachhilfe keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachgewiesen werden, jedoch offenbart der Blick auf die Nachfrage in einzelnen Fächern, dass sich scheinbar in den Kompetenzen und Leistungen in zwei Fächergruppen (Mathematik & Deutsch) bekannte geschlechtsspezifische Disparitäten reproduzieren.

TEIL 3



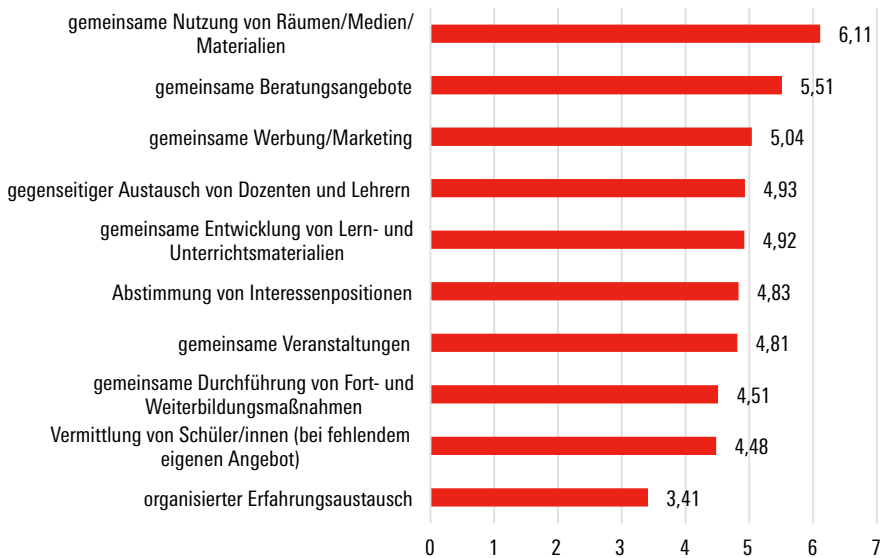
QUALITÄT DES ANGEBOTS

10 KOOPERATIONS- UND KOMMUNIKATIONS- BEZIEHUNGEN DER NACHHILFEINSTITUTIONEN

An anderer Stelle (vgl. Kapitel 6.1) wurde bereits der eher geringere verbandliche Organisationsgrad der Nachhilfeeinrichtungen thematisiert. Der geringe Grad an verbandlicher Bindung strahlt auch auf die Kooperationsintensität der Einrichtungen untereinander aus. Die teilnehmenden Einrichtungen an der Nachhilfeeinrichtungsbefragung der Universität Duisburg-Essen geben an, dass nur ein Viertel über Kooperationsbeziehungen zu anderen Einrichtungen bzw. Mitkonkurrenten verfügen und diese auch pflegen. [Abbildung 22](#) gibt für die kooperierenden Institute die Intensität der verschiedenen Formen der Zusammenarbeit wieder. Diejenigen Einrichtungen, die vermerken, dass sie in ein Kooperationsnetzwerk eingebunden sind, gehören fast

Abbildung 22

Intensität der Kooperation mit anderen Nachhilfeeinstituten. Darstellung der Mittelwerte.



Quelle: Eigene Erhebung

ausschließlich zu einer der großen Anbieterketten, die für ihre Filialen und/oder Franchisenehmer eine Vielzahl von Programm-, Angebots- und Serviceleistungen zentral zur Verfügung stellen, wobei sich der Schwerpunkt der Kooperation auf organisatorische Aspekte bezieht.

Aber nicht nur die Frage nach institutionellen Kooperationen der Nachhilfeeinrichtungen untereinander wurde gestellt, sondern es wurde zusätzlich auch nach der Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und der Schule gefragt (ohne Abbildung). Auch auf dieser Ebene sind die Kooperationsbeziehungen nicht besonders ausgeprägt und nicht auf kontinuierliche Kommunikation zwischen beiden Partnern ausgerichtet. 16 Prozent der Angaben entfielen auf das Statement, dass die Nachhilfelehrer der jeweiligen Einrichtungen in einem regelmäßigen Austausch mit den Lehrkräften der Schule stehen. Sieben Prozent verwiesen auf die Existenz eines pädagogischen Beraters in der Einrichtung, der die Kontakte zu den schulischen Lehrkräften pflegt und 27 Prozent gaben an, dass lediglich die Leitung der Einrichtung den Kontakt zu den schulischen Lehrkräften organisiert und die Kontakte dann aktiviert werden, wenn offensichtlicher Klärungsbedarf besteht. Eine direkte Kooperation und Kommunikation zwischen dem Lehrpersonal in der Nachhilfe und den schulischen Lehrern wird nur sporadisch hergestellt, und zwar dann, wenn es ausdrücklicher Wunsch der Eltern ist (77%), wobei dies faktisch nur in begründeten Einzelfällen (57%) vorkommt. Organisationsgrad und Kooperationsbeziehungen können als Indiz dafür gewertet werden, dass der Nachhilfebereich einerseits durch sehr lockere Bindungen zwischen den am Markt konkurrierenden Anbietern charakterisiert werden kann, andererseits das Vorhandensein eines verbandlichen bzw. institutionellen Bindungsgrades wie z. B. bei den großen Anbieterketten, die Kooperationsbeziehungen deutlich an Intensität zunehmen. Anders sieht es bei den Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zur öffentlichen Schule aus. Hier wird sichtbar, dass das Beziehungsgeflecht zwischen beiden Partnern eher von Zurückhaltung geprägt ist. Ein enges und intensives Zusammenwirken zwischen Nachhilfeeinrichtung und öffentlicher Schule zum Wohle des Schülers scheint eher eine Ausnahme zu sein, was den Eindruck der Nachhilfe als Parallelwelt zur Schule verstärkt.

11 RECHTSSTATUS, QUALITÄT, ZERTIFIZIERUNG UND DAS LEHRPERSONAL

Während für fast alle Bereiche des Bildungssystems ein staatlich regulierter Rechts-, Verantwortungs- und Ordnungsrahmen existiert, wobei dies auch auf Teile des quartären Weiterbildungsbereichs zutrifft, besteht für den kommerziellen Nachhilfemarkt nur eine sehr geringe staatliche Aufsicht, so dass lediglich marginale Interventionsmöglichkeiten möglich sind. Einrichtungen, die als kommerzielle Unternehmen am Markt Nachhilfeunterricht anbieten, sind qua Definition „Nicht-Schulen“, deren Betreibung nicht dem Grundgesetzartikel 7, der dem Staat die Schulaufsicht und Regelungshoheit zuweist, sondern dem Artikel 12 der Berufsfreiheit unterliegen.

Nachhilfe ist somit nicht in ein spezielles bildungs- und schulbezogenes Bundes- noch Landesrecht eingebettet. Und selbst dort, wo landesspezifische Regelungen aus verschiedenen Rechtsbereichen für freie Unterrichtseinrichtungen und den Privatunterricht bestehen und anwendbar wären, erinnern die vorhandenen Bestimmungen an einen „Flickenteppich“ (Langer 2012, S. 101).

Im Ergebnis kann durch die bloße Zuordnung zum Gewerbe selbst von einem Minimalschutz hinsichtlich qualitativer Ansprüche an den Nachhilfeunterricht nicht gesprochen werden. Das Gewerbe als Bestandteil des Wirtschaftsrechts orientiert sich im Gegensatz zum öffentlichen Schulrecht nicht an originären Bildungszielen mit ihren pädagogischen und didaktischen Fundamenten, für das staatliche Schulen durch den quantitativen und qualitativen Ressourcen- und Instrumenteneinsatz alleinige Verantwortung tragen, sondern es zielt vorrangig auf die Gewährleistung von wirtschaftlicher Selbständigkeit, Dauerhaftigkeit und Gewinnerzielung ab. In dieser Logik gelten Nachhilfeeinrichtungen als Gewerbebetriebe, die prioritär auf das Ziel der Gewinnerzielung ausgerichtet sind und nur einer formalen Anzeigepflicht als Gewerbe, jedoch nicht einer behördlichen Genehmigungspflicht als „Bildungsinstitution“ unterliegen.

Als weitere Besonderheit ist auf die steuerliche Seite der Nachhilfe hinzuweisen. Als Gewerbebetriebe sind Nachhilfeeinstitute nach §4 Nr.8 ff. des Umsatzsteuergesetzes nach der Mehrwertsteuersystemrichtlinie von den Finanzbehörden steuerfrei zu behandeln. Rechtlich betrachtet ist die Erteilung von Nachhilfeunterricht folglich eine steuerfreie Leistung, da der angebotene Nachhilfeunterricht in der Regel auf eine staatliche Prüfung vorbereitet und

der Festigung des im Schulunterricht vermittelten Lernstoffs dient; er ist somit eine dem Schulunterricht eng verbundene Dienstleistung.⁴⁸

Während die staatliche Verantwortung und Schulaufsicht alle Befugnisse in Bezug auf Planung, Ordnung, Kontinuität, Organisation, Leitung, Zertifizierung und Beaufsichtigung des Schulwesens, das einem curricular abgesicherten Kanon von Erziehungs- und Bildungszielen in unterschiedlichen Bildungsgängen mit differenzierten Anspruchsniveaus und Abschlüssen folgt, umschließt, müssen sich Nachhilfeeinrichtungen mit ihrem Gewerbestatus dieser Regulierung nicht unterwerfen. So besteht einerseits keine explizite staatliche Rechtsaufsicht, andererseits ist die angebotene Dienstleistung nur temporär begrenzt und in der Regel nur auf bestimmte Fachangebote konzentriert, so dass das spezifische Leistungsprofil der privaten Nachhilfe kein Alternativkonzept zum umfassenden Leistungsprofil öffentlicher Schulen darstellt, so die Argumentationslogik. Öffentliche Bildungseinrichtungen garantieren die Qualität ihrer Leistungen über regulierte, curricular fundierte und transparente Zertifizierungs- und Prüfungsverfahren in anerkannten Bildungsgängen. Sie eröffnen folglich mehr oder minder monopolartig Zugangspfade und exklusive Berechtigungen zu anderen Bildungsbereichen oder zum Beschäftigungssystem. Kommerzielle Nachhilfeeinrichtungen können auf derartige qualitätssichernde, qualitätsausweisende und zugangsberechtigende Lizenzen nicht zurückgreifen, so dass andere standardisierte Verfahren als Qualitätsnachweis für die am Markt teilnehmenden Konsumenten genutzt werden. Mit der Implementierung von lizenzierten Qualitätsverfahren über das Instrument der Akkreditierung sollen aus Sicht der Konsumenten bestehende relativ hohe Intransparenz und Unübersichtlichkeit der Marktangebote abgemildert und Informationslücken geschlossen werden.

Stimuliert durch den Qualitätssicherungsdiskurs mit der Forderung nach Etablierung von angemessenen Total Quality Managementsystemen (TQM) und animiert durch die in der beruflichen Weiterbildung fruchtbar geworde-

48 Die Steuerbefreiung stützt sich auf das Argument, dass „die Aufhebung der Steuerbefreiung [...] nicht die Unternehmen, sondern den Nachhilfeschüler (bzw. dessen Eltern) belasten [würde], wenn der Unternehmer die Steuerbelastung an diesen als Letztverbraucher weitergibt“ (Deutscher Bundestag 2006, S. 5). Die Steuerbefreiung muss bei einer Landesbehörde (z. B. Bezirksregierung) beantragt werden und die Prüfung ist z. B. nicht an eine bestimmte Qualifikation der Lehrkräfte oder an inhaltliche Qualitätsanforderungen geknüpft (Verfügung der Oberfinanzdirektion Frankfurt vom 23.08.2010, UR 2010, 921). Vgl. auch: Goerge 2011, S. 282 ff.). Interessant ist in diesem Kontext, dass das Steuerrecht im Vergleich zum Bildungsrecht einen engen Zusammenhang zwischen Nachhilfeunterricht und Schulunterricht konstruiert.

ne Normierungsdebatte mittels der Durchsetzung des umstrittenen ökonomisch-industriellen Konzeptes der ISO 9000 ff., wurde im Bereich der Weiterbildung ab Mitte der 1990er Jahre ein Prozess beschleunigt, in dessen Folge eine Vielzahl von Qualitätssicherungsverfahren mit entsprechenden markt-konformen Zertifikatsnachweisen entwickelt und in der Praxis umgesetzt wurden (Hartz & Meisel 2006; Kamiske & Brauer 2016; Rosendahl 2009, S. 124 ff.; van Ackeren & Klemm 2011, S. 155–180).

Dies hat auch seinen Niederschlag in der Nachhilfelandschaft gefunden (z. B. Zertifizierung nach ISO). Beim ISO-Verfahren handelt es sich um ein Qualitätskonzept, das wesentlich auf betriebswirtschaftliche Kontexte abstellt und organisatorische Prozesse (wie z. B. Optimierung der Lehr/Lernsituation) durch die Herstellung bestimmter Bedingungen und Verfahren ins Blickfeld nimmt. Die Qualität der konkreten Lehr-Lernsituation – also jene Qualitätseffekte, die im Bildungsprozess unmittelbar entstehen – werden jedoch nur marginal in den Verfahren berücksichtigt, da der Hauptfokus des eingesetzten Qualitätsmanagementverfahrens auf die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen gerichtet ist. Infolge der kritischen Verengung der Qualitätssicherungsverfahren auf betriebswirtschaftliche Kalküle durch die ISO-Normierung wurden erweiterte Modelle und Verfahren speziell für den Bildungs- und Beratungsbereich entwickelt (wie z. B. LQW in der Weiterbildung), die stärker auf die Qualitätsperspektive der Lernenden und die Besonderheiten des Lernprozesses rekurrieren. Dies gilt auch für das Konzept von Gütesiegeln, deren Qualitätsmerkmale von mehreren Einrichtungen gemeinsam erarbeitet und für die praktische Bildungsarbeit aller Mitglieder des Güteverbundes als verbindlich erklärt werden.

Der mehr oder minder kontinuierliche Einsatz von Qualität sichernden Verfahren bzw. die auditierte externe Zertifizierung erfüllen am Bildungsmarkt mittlerweile für Konsumenten und finanzielle Fördergeber (z. B. bei öffentlichen Mitteln) relevante Informationsaufgaben, wobei über das Zertifikat Seriosität und Vertrauenswürdigkeit signalisiert und garantiert werden sollen. Als Modus für die Zulassung von Trägern unter qualitätsorientierten Gesichtspunkten dient die Zertifizierung und Akkreditierung in der Erwachsenenbildung als Instrument der Entscheidungsfindung bei der Vergabe von öffentlichen Mitteln an Bildungsträger. Für die berufliche Weiterbildung im Rahmen der öffentlich finanzierten Arbeitsmarktpolitik über das SGB III ist die Vergabe von Maßnahmen an private Bildungsträger an die Vorgaben der Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) gebunden. Neben dieser Funktion dient das Zertifikat über das Verfahren der Akkreditierung als Marketinginstrument, denn es signalisiert eine Exklusivi-

tät gegenüber den Marktkonkurrenten ohne Zertifikatsausweis. Insgesamt haben sich am Bildungsmarkt in der Vergangenheit eine Vielzahl von Zertifikaten der Qualitätssicherung etablieren können, so dass für den Zertifikatsmarkt ebenfalls eine wachsende Unüberschaubarkeit festgestellt werden muss.

Da kommerzielle Nachhilfeinstitutionen in der Regel nicht direkt auf öffentliche Mittel zugreifen können – mit Ausnahme des eher kleinen Bereichs der Lernförderung im Bildungs- und Teilhabegesetz – und daher eine Akkreditierung als Eintrittskarte für öffentliche Förderung nicht erforderlich ist, nutzen die Marktakteure dennoch die externe Zertifizierung per se als Ausweis der Qualität ihrer angebotenen Bildungsdienstleistung, um sich am Markt Wettbewerbsvorteile zu sichern.

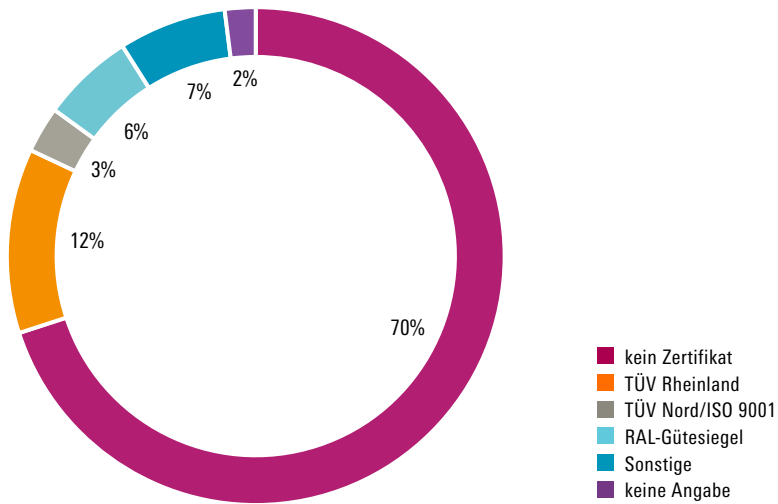
Betrachtet man die Bildungslandschaft der Nachhilfeeinrichtungen unter dem Blickwinkel der Zertifizierung, so dominieren am Markt drei Zertifikatstypen. Erstens das *ISO-Zertifikat des TÜV-Nord*, zweitens das Zertifikat des *TÜV-Rheinland* und drittens das *RAL-Gütesiegel*. Die Zertifizierung durch den TÜV-Nord (DIN EN ISO 9001:2000) wird bei den Einrichtungen der Nachhilfekette „Schülerhilfe“ durchgeführt, der TÜV-Rheinland zertifiziert die Einrichtungen des „Studienkreises“ und das RAL-Gütesiegel, welches in Kooperation mit dem Verband der INA-Schulen entwickelt wurde, wird vom RAL-Institut vergeben.⁴⁹

Durch die beiden großen Nachhilfeketten „Studienkreis“ und „Schülerhilfe“ mit mehr als 2.000 bundesweiten Standorteinrichtungen werden insgesamt ca. 40 Prozent des gesamten Zertifikatsmarktes durch die vom TÜV vorgegebenen und auditierten Standards abgedeckt, wenn man die Schätzung des VNN, die von einer Gesamtzahl von ca. 5.000 Nachhilfeeinstituten in Deutschland sprechen, als Bezugsgröße zu Grunde legt (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen (VNN) e.V. 2014a). Das RAL-Siegel, das seinen Fokus bei der Qualitätsbeurteilung ausschließlich auf das spezifische Profil von Nachhilfeeinrichtungen richtet, erfüllt gegenüber der TÜV-Präsenz eher ein Nischendasein, denn es wird lediglich von einer geringen Zahl (im Jahre 2013: 24 Anbietern, die 45 Standorte bundesweit betreiben) angewandt (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen (VNN) e.V. 2013).

49 Eine umfangreiche und vergleichende Übersicht der genannten Zertifikate nach ausgewählten Kriterien und Merkmalen kann auf der Internetseite des VNN abgerufen werden (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen e.V. 2013; vgl. dazu auch Goerge 2011, S. 285 ff.).

Abbildung 23

Zertifizierung in der Nachhilfe



Quelle: Nachhilfeanbieterbefragung
Anmerkung: N = 393

Die Befragungsergebnisse unserer Erhebung bei Nachhilfeeinrichtungen vermittelt hinsichtlich der Zertifizierung ein von der obigen Verteilung abweichendes Bild, weil in unserer Befragung überwiegend kleinere Institute und Einrichtungen ohne Zugehörigkeit zu einer der großen Ketten erfasst sind, so dass Einrichtungen von großen Ketten in unserem Sample deutlich unterrepräsentiert sind. Lässt man die methodischen Verzerrungseffekte außen vor, so bleibt festzustellen, dass für das Sample „kleinerer Einrichtung“ das Merkmal der Implementierung eines zertifizierten Verfahrens der Qualitätssicherung nur eine nachrangige Rolle spielt. So berichtet nur jeder vierte Anbieter von der Existenz eines extern geprüften Qualitätssicherungskonzeptes. In der befragten Anwendergruppe sind die beiden großen Ketten mit den marktbreiten TÜV-Standards zu 15 Prozent der Fälle vertreten. Sechs Prozent der Fälle in der Erhebung geben an, das RAL-Gütesiegel implementiert zu haben, wobei dies ausnahmslos auf die Einrichtungen zutrifft, die Mitglied des Verbandes der INA-Schulen sind. Während das RAL Gütezeichen wegen

der Spezifika nicht außerhalb des INA-Verbandes vergeben wird, sind die TÜV Zertifikate am Markt in der Regel frei einkaufbar und für Nachhilfeträger daher problemlos zugänglich. Die geringe Verbreitung von zertifizierten Verfahren der Qualität bei den kleinen Einrichtungen kann dadurch erklärt werden, dass die betreffenden Institute die relativ hohen Kosten und den zeitlichen Aufwand einer Zertifizierung scheuen, da die Erträge und der Nutzen einer Investition nicht kalkulierbar sind. Neben den drei hauptsächlich vertretenen Zertifikaten wurde über weitere Zertifizierungen berichtet, die aber quantitativ keine besondere Rolle spielen (z. B. TutorWatch, Nachhilfeschmiede Haag u. a.).

Ein aussagekräftiger Orientierungspunkt, der relevante Informationen zur Einschätzung des Kerngeschäfts der Nachhilfeeinrichtung, nämlich den qualitativen Standards bei der Unterrichtsdurchführung liefert und tiefere Einschätzungen zur Unterrichtsqualität ermöglicht, kann in der pädagogischen, fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenz des eingesetzten Lehrpersonals gesehen werden. Da für eine Nachhilfetätigkeit keine verbindliche (z. B. staatliche) Orientierung zum Qualifikations- und Kompetenzprofil eines Nachhilfelehrers⁵⁰ vorliegen, werden in den zertifizierten Qualitätsmanagementverfahren Mindestanforderungen zum Lehrpersonal festgelegt. So definiert beispielsweise der Prüfbogen des TÜV-Rheinland, das eine Lehrkraft „fachliche und pädagogische Eignung, Grundqualifikationen in Diagnostik und methodengezielter Lernförderung sowie Gruppenmanagementfähigkeiten“ besitzen muss. Explizite Definitionen oder formale Qualifikationsanforderungen, wie z. B. formale Abschlüsse, werden allerdings nicht genannt. Ausdrücklich ausgeschlossen wird lediglich, dass Schüler als Lehrkräfte beschäftigt werden (vgl. TÜV Rheinland 2016).

Nachhilfelehrer ist ein gesellschaftlich kaum anerkannter Beruf, der in der Regel nebenberuflich ausgeübt wird. Nur der geringste Teil in der Nachhilfe arbeitet hauptberuflich, was daran liegt, dass die Bandbreite der Tätigkeit der Nachhilfedienstleistung groß, andererseits die Einkommensmöglich-

50 Im Internet werden „Lehrgänge mit Kursmaterialien“ zu Standards im Nachhilfeunterricht für Nachhilfelehrer angeboten, die auch mit Zertifikaten versehen sind. Zudem existieren Angebote der Zertifizierungen für eine Lehrtätigkeit in der Nachhilfe (vgl.: <https://www.iflw.de/nachhilfe/nachhilfelehrer-ausbildung-fortbildung.htm>; <http://www.tutorwatch.de/fuer-nachhilfelehrer/ueberblick.html>; <http://www.nachhilfeschmiede.de/qualifizieren>). Es hat in der Vergangenheit immer wieder Versuche gegeben, eine Nachhilfea- und -weiterbildung sowie verbindliche, flächendeckende Standards mit regulierenden Qualitätskriterien zu schaffen. Derartige Versuche sind bislang gescheitert (vgl. https://wila-arbeitsmarkt.de/files/biku_2013_39_nachhilfe_als_beruf.pdf, abgerufen am 28.8.2016).

keiten gering sind.⁵¹ Zu den Strukturen und dem Volumen der Beschäftigung wie auch zur Kompetenzausstattung des Lehrpersonals in der Nachhilfe liegen bislang keine fundierten empirischen Daten vor (Dohmen et al. 2008, S. 150).

Erste Informationen zum allgemeinen Profil der Lehrkräfte können aus Studien entnommen werden, die eine Einschätzung der fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen des Lehrpersonals aus der Sicht der Eltern oder Schüler vornehmen, so z. B. die von Jürgens und Diekmann (2007) und Streber (2011) sowie die Zusammenfassung von Streber et al. (2011). Letztere unterscheiden in einer Stichprobe von Nachhilfeschülern bei acht Mitgliedsinstituten des VNN beim Lehrpersonal zwischen ausgebildeten Lehrern (15%), Lehramtsstudenten (33%), sonstigen Studierenden (27%) und Nachhilfelehrern aus anderen Bereichen (25%) (vgl. Streber et al. 2011, S. 350). Auch wenn die gezogene Stichprobe nicht als repräsentativ für das Nachhilfegeschehen in Deutschland angesehen werden kann (ebd., S. 348 f.), macht sie doch deutlich, dass ausgebildete Lehrer bei den institutionellen Anbietern von Nachhilfe in der Minderheit sind und ein großer Teil der Lehrkräfte aus anderen, nicht pädagogisch affinen Bereichen kommt.

Das quantitative Beschäftigungsvolumen in der kommerziellen Nachhilfe wird vom VNN auf ca. 50.000 Lehrkräfte geschätzt. Im Vergleich zum geschätzten Volumen der am Markt agierenden 700.000 „schwarzen Nachhilfelehrer“, die nach Einschätzung des VNN zwei Drittel des Nachhilfemarktes beherrschen und die ihre Dienstleistung gegen Honorar und ohne Rechnung am Fiskus vorbei anbieten, fällt die geschätzte Zahl von 50.000 Lehrkräften, die in Nachhilfeeinstituten beschäftigt sind, eher gering aus (Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen (VNN) e.V. 2014a).⁵²

Aus den bislang vorliegenden Daten und Informationen zur Beschäftigung lässt sich schließen, dass es sich beim Nachhilfemarkt um ein Arbeitsmarktsegment mit geringer Regulierungsdichte in den Qualifizierungsstandards beim Beschäftigungseintritt und folglich mit disparaten Strukturen im Beschäftigungsstand handelt, wobei die Nebenberuflichkeit das zentrale Charakteristikum darstellt. Das Lehrpersonal insgesamt weist in seiner Zusam-

51 Vgl. Roloff (2013): Nachhilfe als Beruf, https://wila-arbeitsmarkt.de/files/biku_2013_39_nachhilfe_als_beruf.pdf, abgerufen am 28.8.2016

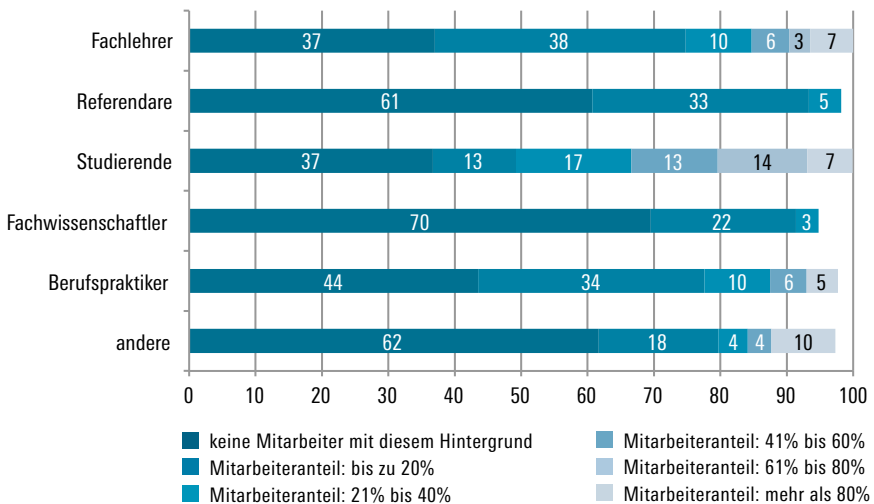
52 Nach Schätzungen des VNN dürfte das Finanzvolumen der ca. 700.000 „schwarz arbeitenden Nachhilfedienstleister“ ein Volumen von 2,5 bis 3 Mrd. Euro jährlich erreichen, was das dreifache Niveau des geschätzten Volumens im regulären Nachhilfemarkt bedeuten würde; https://wila-arbeitsmarkt.de/files/biku_2013_39_nachhilfe_als_beruf.pdf, abgerufen am 28.8.2016.

mensetzung eine sehr heterogene Struktur auf. Die Beschäftigungssituation in der Nachhilfe dürfte ähnlich der Strukturen in der Beschäftigungslage in der Weiterbildungsbranche mit seiner differenzierten Professionalität sein (Alfänger et al. 2014, 2016; Nittel 2011).

Nach Angaben der befragten Einrichtungen in unserer Nachhilfeeinrichtungsbefragung setzt sich das Lehrpersonal aus fünf Qualifikationsgruppen zusammen: Fachlehrer an öffentlichen und privaten Schulen, Lehrer im Vorbereitungsdienst (Referendare), Studierende (z. B. Lehramt, Fachwissenschaftlicher ohne affinen Bezug zur Schule, wie Mathematiker oder Anglisten) und Berufspraktiker (z. B. Ingenieure). Darüber hinaus gibt es eine weitere Lehrkraftgruppe, die sich aus nicht Pädagogik affinen Berufskontexten rekrutiert. Die befragten Institute wurden gebeten, für diese sechs Gruppen in Prozent anzugeben, wie hoch der jeweilige Anteil an den Gesamtmitarbeitern des In-

Abbildung 24

Zusammensetzung des Lehrkörpers nach Qualifikation



Quelle: Eigene Erhebung

Anmerkung: Die Institute (N=384) wurden gebeten, für die sechs Kategorien in Prozent anzugeben, wie hoch der jeweilige Anteil an den Mitarbeitern des Instituts sei. In den Onlinefragebogen war eine Kontrolle implementiert, die sicherstellte, dass die Angaben sich auf 100% summieren.

Lesebeispiel: 37 Prozent der befragten Institute gaben an, keine Fachlehrer zu beschäftigen. 7 Prozent der befragten Institute gaben an, dass vier von fünf ihrer Lehrkräfte (80% und mehr) ihrer Lehrkräfte Studierende seien.

stituts ist. Die prozentuale Zusammensetzung kann der [Abbildung 24](#) entnommen werden.

Bei 37 Prozent der Institute gehört dem Lehrpersonal kein ausgebildeter Lehrer an, bei weiteren 38 Prozent beträgt der Anteil an ausgebildeten Lehrern am gesamten Lehrpersonal lediglich bis zu 20 Prozent. Nur bei einem Viertel der Institute liegt er darüber. Betrachtet man die anderen Balken in der Abbildung, dann wird deutlich, dass keine Gruppe dominant ist. Vergleichsweise hoch liegt allerdings der Anteil der als Lehrkraft arbeitenden Studierenden. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte arbeitet als nebenberufliche Honorarkräfte (ohne Abbildung), so dass gut zwei Drittel (67%) ganz ohne hauptberufliche Lehrkräfte ihr Angebot realisieren; umgekehrt verzichten nur 13 Prozent der Institute ganz auf Honorarkräfte und setzen ausschließlich auf hauptberufliche Lehrkräfte.

Angesichts der vielfältigen pädagogischen, inhaltlichen und didaktisch-methodischen Herausforderung, mit der Unterrichtende in der Nachhilfe konfrontiert sind, bieten 60 Prozent der befragten Einrichtungen Weiterbildungsmaßnahmen für ihr Lehrpersonal an (ohne Abbildung). Lediglich 40 Prozent verzichten auf ein diesbezügliches Weiterbildungsengagement. Einrichtungen mit einem Weiterbildungsangebot gewichteten Angebotsthemen wie „Entwicklung von Selbstlernkompetenz“, „Umgang mit Leistungsdruck und Versagensängsten“ und „Didaktik und Methodik des Nachhilfeunterricht“ auf einer 7er-Skala (von 1 wie „unwichtig“ bis 7 wie „sehr wichtig“) mit einem Zustimmungswert von 6 und mehr sehr hoch.

TEIL 4



AUSBLICK

12 ZUSAMMENFASSUNG UND HANDLUNGSPERSPEKTIVEN

Gegenstand dieser Studie ist die Parallelwelt der außerschulischen Nachhilfe im Vergleich zum öffentlichen Schulsystem, wobei ein besonderes Augenmerk auf den kommerziellen Nachhilfesektor gelegt wird, der sich in der Vergangenheit zunehmend ausdehnen und institutionalisieren konnte. Basis für die Studien sind einerseits ausgewählte Befunde aus empirischen Forschungsprojekten und aus der einschlägigen Forschungsliteratur, andererseits wird auf Primärdaten zurückgegriffen. Dabei handelt es sich um Sonderauswertungen zweier empirischer Studien (AID:A und KGP), deren Befunde in eine eigene empirische Erhebung unter Nachhilfeeinrichtungen (Nachhilfeeinrichtungsbefragung) eingebettet werden.

Während der gesamte Bereich der Nachhilfe – auch aufgrund des fragmentierten Erscheinungsbildes – lange Zeit an der Peripherie der bildungswissenschaftlichen Forschung wie auch des bildungspolitischen Diskurses stand, ist in jüngster Zeit das öffentliche Interesse gewachsen. Bereits in den Anfängen der empirischen Nachhilfeforschung in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts stand die Frage nach den sozialen Bedingungen bezüglich ihres Einflusses auf die Inanspruchnahme von Nachhilfe im Vordergrund. An diesem grundsätzlichen Fragefokus hat sich bis heute nur wenig verändert. Betrachtet man die einschlägigen empirischen bildungswissenschaftlichen bzw. bildungssoziologischen Forschungen der vergangenen 40 Jahre, so hat sich der Kern der vorgelegten wissenschaftlichen Studien und Forschungsberichte zwar nach wie vor auf den Aspekt der sozialen Faktoren der Teilhabe an Nachhilfe konzentriert, er wurde aber um die Perspektiven der Erhebung von institutionell-organisatorischen Strukturmerkmalen, Organisationsformen und Finanzierungsmodalitäten sukzessiv erweitert.

Es fehlt nach wie vor an theoretisch fundierten empirischen Studien, die die Zusammenhänge von sozialen Strukturen und individuellen Kalkülen und Interessen der Akteure auf dem Nachhilfemarkt berücksichtigen. Auf Basis solcher Studien könnte dann z. B. in Längsschnittuntersuchungen empirisch erforscht werden, ob und inwieweit kommerzielle Nachhilfe die Strukturen sozialer Ungleichheit weiter verfestigt.

Wichtig dazu sind aber auch aussagefähige Untersuchungen, inwieweit die Erwartungen der Nachfrager an den Nachhilfeunterricht erfüllt werden. Bislang gilt auch hier der ernüchternde Befund, dass methodisch solide und

aussagefähige Wirkungsstudien zum Nachhilfeunterricht fehlen oder widersprüchliche Ergebnisse liefern (vgl. Büchner & Wagner 2006, S. 24; Hof et al. 2012, S. 23; Klemm & Klemm 2010, S. 12; Wittwer 2014, S. 13 f.). Einseitige bzw. isolierte Studien, die nur ein messbares Kriterium wie z. B. die Notenverbesserungen ohne Kontrolle weiterer Faktoren thematisieren bzw. Nachhilfe lediglich einer Erfolgsbewertung aus Sicht von Schülern, Eltern oder Nachhilfelehrern unterziehen (z. B. Haag 2001; Jürgens & Diekmann 2007; Streber et al. 2011; Wittwer 2008), greifen zu kurz. Dies gilt in auch für Maßnahmen zur Messung von Kompetenzzuwächsen. Zu kurz deshalb, weil fundierte Einschätzungen zur Effektivität und Wirksamkeit von Nachhilfe auf die Beobachtung der generellen Veränderung in den schulischen Leistungen abzielen müssen und weitere Einflussfaktoren auf den Lernerfolg kontrolliert werden sollten. Dies würde aber Längsschnittstudien erfordern. Um dem Problem einer bislang verengten Wirkungsforschung mit der Betonung von ausgewählten Aspekten der Leistungsmessung zu begegnen, ist die bislang eindimensionale Herangehensweise zugunsten eines breiteren Evaluationsansatzes im Sinne der Konzeptualisierung eines komplexeren und interdependenten Wirkmodells erweitert worden, welches unterschiedlich intervenierende Faktoren (familiärer Hintergrund, schulischer Rahmen, Unterrichtsgeschehen, gesellschaftliche Einbettung) in ihrer Wechselwirkung beobachtet (vgl. Haag & Jäger 2011, S. 260).

Dass sich der Horizont des Interesses an der außerschulischen Nachhilfe insgesamt verbreitert hat, ist vielfältigen Ursachen geschuldet. So hat sich die Bildungsaspiration spätestens mit dem einsetzenden Trend zur Höherqualifizierung am Arbeitsmarkt, der Bedeutungszunahme des bildungsökonomischen Primats der „individuellen Humankapitalinvestition“ als Bedingung für Employability und letztlich der rigorosen Durchsetzung des meritokratischen Leistungsprinzips mit dessen Auswirkungen auf die qualifikationsbezogenen Sortierlogiken im Bildungs- und Beschäftigungssystem auf ein deutlich höheres Niveau verschoben. Vornehmlich der Pfad der Höherqualifizierung, also die Wichtigkeit höherwertiger schulischer und beruflicher Bildungszertifikate, wird vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung der Arbeitswelt immer mehr zur exklusiven Eintrittskarte für stabile und dauerhafte Beschäftigung werden. Angesichts der mittlerweile daran orientierten Bildungsaspirationen, die nicht nur als Barriere gegen einen sozialen Abstieg wirken sollen, sondern zugleich Wettbewerbsvorteile am Arbeitsmarkt suggerieren, wird die außerschulische Nachhilfe als schulf flankierendes Parallelangebot auch in Zukunft ihren erreichten Status Quo verteidigen können. Interessant ist in diesem Kontext, dass die gestiegenen Bildungsaspi-

rationen ihren originären Stammpfad im Bereich der klassisch hoch bildungsaffinen, einkommensstarken Bevölkerungsschicht mit gymnasialer und folglich hochschulischer Bildungsgangoption verlassen haben. Man kann feststellen, dass mittlerweile auch bildungsfernere und einkommensschwächere Schichten bemüht sind, ihren Kindern zwecks Vermeidung von „Bildungsarmut“ Nachhilfe finanziell zu ermöglichen, um ihnen Bildungschancen eröffnen zu können.

Nachhilfe kann, ungeachtet seiner gesellschaftlichen Selektionsfunktion bei der Rekrutierung von Eliten, als Instrument der Kompensation von Leistungsdefiziten historisch betrachtet auf eine lange Tradition zurückblicken. Nicht zuletzt durch den Privatisierungsschub im Bildungsbereich und flankiert durch Tendenzen der Internationalisierung konnte sie aus der Peripherie des Bildungswesens heraustreten und sich als „unverzichtbares“ schulaffines Angebot etablieren. Die zu beobachtende Expansion resultiert aus der Tatsache, dass die Institution Schule hinsichtlich ihres generellen Ziels einer chanceneröffnenden Lebensperspektive für jedes Individuum an allgemeingültiger Prägestärke verloren hat, sie vielmehr angesichts der empirisch nachweisbaren Hartnäckigkeit in den bestehenden sozialen Disparitäten beim Zugang zu Bildungsprozessen auf individueller Ebene sogar in vielen Fällen versagt. Ohne Zweifel hat die Umsetzung von Bildungsreformen in der jüngsten Vergangenheit, verknüpft mit Lernstress und Leistungsdruck infolge von Zeitverdichtungen bei erhöhtem Risiko eines frühzeitigen Scheiterns der Bildungskarriere, den Treibsatz für die Expansion der kommerziellen Nachhilfe als prophylaktisches Konzept zur Risikovermeidung oder Kompensation geliefert. Dies lenkt die Blickrichtung aber auch darauf, dass die Schule in ihrer Form (noch überwiegend) als Halbtagsveranstaltung organisiert, für viele Probleme und Defizite, die Nachhilfe erst als ein Lösungsmuster erforderlich macht, mitverantwortlich ist. Erst in der Gemengelage unzureichender schulisch verantworteter und qualitativ adäquater Supportstrukturen für eine individuelle Förderung konnte sich die außerschulische, privatfinanzierte, kommerzielle Nachhilfe das Feld erobern und die Basis für ein lukratives Geschäftsmodell entwickeln, das mittlerweile Milliardenumsätze in einem Wachstumsmarkt, der sich in einem beschleunigtem Verteilungskampf befindet, generiert. Dass das Vertrauen der Eltern in die Leistungsfähigkeit der öffentlichen Schule hinsichtlich einer Förderung durch adäquate Nachhilfeangebote kaum ausgeprägt ist und die darauf bezogenen Erfahrungen dann zu Reaktionsmustern führen, die Nachhilfe durch kommerzielle Anbieter in der Funktion als verlängerte Schulbänke zu finanzieren, ist noch hinnehmbar. Nicht akzeptabel aber ist, dass private Nachhilfe in erheblichem Maße in

den gesellschaftlichen originären Auftrag von öffentlicher Schule eingreift und ihn in seiner Qualifikationsfunktion, der Chancenausstattung und Allokation von Zertifikaten bzw. Berechtigungen durch Partikularinteressen scheinbarweise substituiert und damit die öffentliche Legitimation unterhöhlt, wie auch die Integrationsleistung in Frage stellt.

Betrachtet man die Ursachen, Gründe und Motive, die zur Inanspruchnahme von Nachhilfe führen, werden in der Regel mehrere Dimensionen (vgl. exemplarisch: Dohmen et al. 2008; Gießing 2000, S. 168 ff.; Hass & Jäger 2011, S. 272; Hurrelmann 1995; Klemm & Klemm 2010) benannt. Neben schülerzentrierten Ursachen (z.B. individuelle Entwicklungs- und Lernstörungen, Schließung von Wissenslücken, Notenverbesserung, Gewährleistung einer Versetzung, Vorbereitung auf eine schulische Übergangspassage) wird auf schulsystembezogene Gründe als zweite Dimension verwiesen (z.B. Verdichtung der Leistungsansprüche bei Verkürzung der Schulzeit G8, Einführung von Leistungsstandards, Beschleunigung des Lerntempos, Leistungs- und Selektionsdruck, aber auch fachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Kompetenzdefizite beim Lehrpersonal), die ihrerseits die erste Dimension beeinflussen. Anzumerken ist, dass stillschweigend mehr oder minder vorausgesetzt wird, dass die Bewältigung der erhöhten Leistungsansprüche und die zeitlichen Lernverdichtungen allein von der Schule als Verursacher der auftretenden Probleme auszubalancieren wären. Das Elternhaus würde in diesem Szenario nur die flankierenden Nacharbeiten in Form der klassischen Hausaufgabenbetreuung übernehmen.

Wenn das Elternhaus dies, aus welchen Gründen auch immer, nicht leisten kann, muss zwangsläufig auf Nachhilfe ausgewichen werden, jedenfalls sofern die erforderlichen Ressourcen vorhanden sind. In diesem Kontext wäre eine Forschung erforderlich, die sich der Frage widmet, unter welchen konzeptionellen Rahmenseetzungen und mit welchen messbaren Effekten der politisch propagierte Ausbau der Ganztagschule durch die Zurverfügungstellung adäquater Förderprogramme einen stärkeren Beitrag zum Ausbalancieren von Leistungsdifferenzen leisten und damit den privatwirtschaftlichen Ausdehnungsraum der Nachhilfe eindämmen kann. Aus der unmittelbaren Forschungsperspektive wären hier Längsschnittstudien mit Vergleichsgruppen notwendig. Darüber hinaus zeigt der internationale Vergleich (Bray 2007, 2009, 2011; Bray & Kobakhidze 2014a), dass weitere strukturelle Merkmale des Bildungswesens den Nachhilfemarkt in hohem Maße beeinflussen.

Elternbezogene Motive als weitere Ursachengruppe begründen sich einerseits auf der Unzufriedenheit mit dem Leistungsgefüge der Schule, andererseits spielt die Option auf einen sozialen Aufstieg bzw. auf die Gefahrenab-

wehr sozialer Diskriminierung eine zentrale Rolle. Nachhilfe und vor allem privatwirtschaftlich organisierte Nachhilfe offeriert in diesem Zusammenhang die Option, Anschlussfähigkeit zu erhalten, zumal dann, wenn im öffentlichen Schulsystem nicht die notwendigen Ressourcen einer „schulnahen“ Förderung über Nachhilfe vorhanden sind. Dies stellt ein erhebliches Problem dar, denn einerseits ist das Modell der Ganztagschule mit einem akzeptablen Förderprogramm nach wie vor im Aufbau begriffen, und andererseits – was noch schwerer wiegt – gibt es deutliche Hinweise dafür, dass selbst Ganztagschulen mit einem Förderangebot individuelle Defizite nicht per se ausgleichen können, so dass weiterhin auf außerschulische Nachhilfe zurückgegriffen wird. So lang diese Situation besteht, bleiben Hoffnungen, durch den schulischen Ganztagsunterricht die kommerzielle Nachhilfe zurückzudrängen und die Nachhilfe in die mehr oder minder verursachende Schule, also in öffentliche Verantwortung zurückzuholen, lediglich Illusion. Dies ist deshalb problematisch, weil Nachhilfe und vor allem privat-finanzierte Nachhilfe als probates und vorrangiges Allerheilmittel gesehen wird, die gestiegenen Bildungsaspirationen als Reflex auf gestiegene qualifikatorische Anforderungen zu bedienen und notwendigerweise in die Humankapitalausstattung seiner Kinder zu investieren, jedenfalls sofern man dazu in der Lage ist.

Die Hauptfragestellung der Studie zielte in die Richtung, welche Chancengleichheitseffekte durch Nachhilfe produziert werden. Verdichtet man die aus der Forschungsliteratur und den ausgewerteten Studien gewonnenen Befunde, so fällt das Gesamtergebnis eher ernüchternd aus. Demzufolge sind kompensatorische Effekte durch Nachhilfe bei der Realisierung von mehr Bildungschancen wenn überhaupt nur schwach ausgeprägt. Wie schon in der Vergangenheit nachweisbar ist (vgl. die Sonderauswertungen der KGP), hängt die individuelle Bewältigung von Übergangspassagen innerhalb des gestuften Bildungssystems wie auch das spätere Einmünden ins Beschäftigungssystem nach wie vor auch davon ab, inwieweit Nachhilfe – vornehmlich durch die kommerziell-organisierte – in Anspruch genommen wird. Die reale Inanspruchnahme, und zwar unabhängig von den Bildungsaspirationen, wird jedoch durch soziale Hintergrundvariablen determiniert, was im Falle von Schülern aus nichtbildungsaffinen- und einkommensschwachen Schichten – bedingt durch die Funktionsmängel im öffentlichen Bildungssystem – nichts anderes als eine erhebliche Wettbewerbsverzerrung bedeutet (vgl. Schlösser & Schuhen 2011, S.377) und damit folglich auf der individuellen Ebene quasi Wettbewerbsungleichheit beim Bildungszugang verursacht. Das heißt übersetzt, dass die hinlänglich bekannten bildungssoziologischen Koordinaten mit den dominanten Einflussfaktoren des Bildungshintergrunds

und des sozio-ökonomischen Status des Elternhauses eine Wirkungskette entfalten, die je nach Ausgangslage über die Teilnahme oder Nichtteilnahme an Nachhilfe entscheiden und entweder soziale Disparitäten und bildungsbiografische Diskontinuitäten verfestigen oder auftretende Barrieren im Schulverlauf durch Nachhilfesupport überwinden helfen.

Diese nur schwer auflösbare Konstanz in den Befunden führt zu der Frage, wie entstandene soziale Disparitäten durch entsprechende Verfahren, Instrumente oder politische Entscheidungen reduziert werden könnten. Trotz der unterschiedlichen Verortung der Schule im öffentlichen Bildungsrecht und der kommerziellen Nachhilfe im privatwirtschaftlichen Sektor, stehen beide „Systeme“ in einer mehr oder minder engen „Arbeitsbeziehung“, denn die kommerzielle Nachhilfe kann als flankierende Parallelwelt zur öffentlichen Schule in ihrer rechtlichen Verfassung gesehen werden. Zu prüfen wäre daher, ob nicht für die kommerzielle Nachhilfe analog den Privatschulen (als Ergänzungs- oder Ersatzschulen), für die ja eine staatliche Aufsicht konstitutiv ist, ebenfalls eine stärkere staatliche Aufsichts- und Kontrollfunktion greifen sollte. In Anknüpfung an historische Gegebenheiten wäre bedenkenswert, das Nachhilfegeschehen in Deutschland, insbesondere das Geschäftsfeld der kommerziellen Nachhilfe, in formalisierte Verfahren der öffentlich verantworteten Genehmigung, Kontrolle und Qualitätssicherung mit einem verbindlichen Modus in der Anwendung von Prüfkriterien einzubinden. Diese Verfahrensprozesse könnten durch entsprechende Regularien in den Länderschulgesetzen verankert werden. Das bedeutet, das originär öffentliche Gut Bildung, hier im speziellen Fall die Nachhilfe, aus der privatwirtschaftlichen Umklammerung und den dabei zum Tragen kommenden Partikularinteressen herauszulösen und sukzessiv in die Mitgestaltungssphäre staatlicher Schulaufsicht zurückzuführen. Zu prüfen wäre in diesem Zusammenhang, ob die Zertifizierungsverfahren, mit denen sich die kommerziellen Nachhilfeträger analog der gängigen Zertifizierungspraxis in der Weiterbildung ausgestattet haben, als ausreichend und praktikabel für die Beurteilung der schul- und unterrichtsbezogenen Qualitätsstandards angesehen werden können. Ist dies nicht der Fall, müssten erweiterte Prüfverfahren der Qualitätssicherung definiert werden, wobei die Umsetzung solcher Verfahren an die jeweilige Schulaufsicht der Region zu binden wäre.

Mit einer vorgeschriebenen Anerkennung bzw. Akkreditierung von Nachhilfeeinrichtungen wäre nicht nur eine bessere Qualitätskontrolle möglich, sondern es wäre auch eine rechtliche Voraussetzung für den bereits stattfindenden Transfer öffentlicher Mittel nach dem Bildungs- und Teilhabepaket zu Gunsten kommerziellen Nachhilfeeinrichtungen geschaffen. Eine

Umsetzung derartiger Genehmigungsverfahren zwecks Qualitätssicherung durch transparente Prüfkriterien in der Regie öffentlicher Verantwortung würde womöglich den Effekt einer höheren quantitativen Inanspruchnahme der Lernförderung auslösen, denn es ist denkbar, dass bestehende Vorbehalte bei der Vergabe in der genehmigenden, öffentlichen Verwaltung oder bei den zu beteiligenden, gutachtenden Lehrern minimiert werden können. Dies wäre deshalb positiv zu werten, weil mit der Lernförderung nach dem Bildungs- und Teilhabepaket den Evaluationsbefunden zufolge insbesondere die klassisch bekannten bildungsbenachteiligten Adressaten in den Genuss von Nachhilfe kommen könnten.

Wenngleich eine formalrechtliche Demarkationslinie das öffentliche Schulwesen vom privat finanzierten, kommerziell betriebenen Nachhilfesektor trennt, wäre zu überlegen, ob nicht eine Annäherung über entsprechende rechtliche Vorgaben initiiert und erprobt werden sollten, um die faktisch rechtlich sanktionierte Immunität des privatwirtschaftlich organisierten Nachhilfesektors gegenüber staatlicher Kontrolle und Qualitätsaufsicht deutlich einzuebnen. Dies könnte Chancen eröffnen, die geschäftspolitische Ausrichtung der Nachhilfe mit ihren vorrangig ökonomischen Kalkülen zukünftig mehr an eine Zielperspektive heranzuführen, in der auch bildungspolitische, pädagogische, didaktische, lernorganisatorische und lernpsychologische Handlungsebenen mit einer Orientierung am Primat der Chancengleichheit unter öffentlicher Verantwortung einen Platz bei der Qualitätsbewertung finden würden. Dies könnte für die beiden involvierten Partner (Schule und Nachhilfe) Erfahrungen generieren, die einen Beitrag in Richtung einer wünschenswerten kommunikativen Distanzverringering vor dem aktuellen Befund der bislang nur sehr losen Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zwischen beiden Akteuren leisten. Zwar unterliegt die Nachhilfe Marktbedingungen und das Geschäftsmodell verspricht erhebliche Rendite, dennoch, ein einseitiges Fortschreiten des dominierenden Trends weiterer Privatisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung könnte zu noch merkbareren Ausgrenzungen und Abkoppelungen bestimmter Gruppen von Bildungszugängen wie z. B. der Nachhilfe nach sich ziehen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass der Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen (UNHRC) im Juli 2016 einstimmig eine Resolution verabschiedet hat, die die 47 Mitgliedsstaaten zu Maßnahmen aufruft, die privaten Bildungsträger stärker zu regulieren und die staatlichen Bildungsinvestitionen deutlich zu erhöhen, um einer weiteren Privatisierung im Bildungswesen mit dem Ziel entgegen zu treten, die rasante und unkontrollierte Expansion privater Bildungsinstitutionen und den damit verbunde-

nen negativen Auswirkungen auf das Menschenrecht auf Bildung zu stoppen.⁵³

„Was wissen wir über Nachhilfe“, so lautete im Jahr 2008 (Dohmen et al.) der Titel einer (vorläufigen) Bilanzierung des Gegenstandsbereichs auf Basis der seinerzeit vorliegenden Forschungsliteratur. Die gleiche Frage im Jahr 2016 gestellt, würde dahingehend beantwortet werden können, dass wir einig neues Wissen in der Zwischenzeit über Nachhilfe akkumuliert haben, aber ein Großteil der seit dem veröffentlichten empirischen Daten und Analysen sich darauf konzentriert und nachweist, was im Großen und Ganzen dem bisherigen Mainstream der Forschung, den Kontext zwischen Nachhilfeteilnahme und Bildungserfolg aufzuhellen, folgt. Mit unserer eigenen Nachhilfeanbieterbefragung konnten wir zwar erstmalig interessante Informationen über strukturelle und organisatorische Merkmale der Nachhilfeeinrichtungen sammeln und sie mit anderen Befunden vergleichen. Dennoch bleiben angesichts der sehr lückenhaften Forschung viele offene Fragen, für die weiterer Forschungsbedarf reklamiert werden muss. Als besonders dringend sind dabei folgende Aspekte für die Agenda eines Forschungsdesigns zu markieren. Ein wichtiger Bereich, auf den sich Forschung in Zukunft richten müsste, ist der Aspekt der Evaluation von messbaren Effekten durch Nachhilfe. Die bisher erfolgte Wirkungsforschung zu den Effekten liefert nur sehr schwache und unzureichende Befunde wie z. B. der Hinweis auf Notenverbesserungen innerhalb eines bestimmten Zeitraums. Zwar kann man daraus ablesen, dass Nachhilfe positive Effekte schafft, aber derartig kausale Aussagen sind nur eindimensional und decken nicht annähernd das facettenreiche, mehrdimensionale Geflecht intervenierender Einflussfaktoren in ihrer Verantwortung für die erzielten Wirkungen auf. Als zweites Feld für tiefergehende Forschung ist der Bereich der Qualität von Nachhilfeunterricht zu nennen. Über das Qualitätsniveau, auch im Hinblick auf die Kompetenzbreite und die Professionalität des Lehrpersonals, liegen keine detaillierten Forschungen vor. Dies führt zum dritten Punkt, der als dringlich eingestuft werden muss. Dieser betrifft schwerpunktmäßig das Lehrpersonal in der Nachhilfe und die vorherrschenden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen. Dieses Thema kann als terra incognita charakterisiert werden, denn die Informationslage ist auch hier sehr dünn und fragmentarisch. Diesen Befund

53 vgl. United Nations – General Assembly – Human Rights Council, Resolution A/HRC/32/L.33; <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/156/96/PDF/G1615696.pdf?OpenElement> (abgerufen am 17.9.2016).

kann man generell auch auf die völlig unzureichende Forschung zur Institutionalisierung der Nachhilfe innerhalb des Prozesses der Neujustierung unter dem Einfluss globaler Interessen an einer länderübergreifenden Bildungsarchitektur übertragen. Hier fehlen u.a. besonders fundierte Informationen zur internationalen Vernetzung und zur Finanzierung. Um z.B. nicht ständig auf Schätzungen des Finanzvolumens angewiesen zu sein, fehlen differenzierte Studien, die den unübersichtlichen Markt nach den unterschiedlichen Finanzkulissen ins Blickfeld nehmen. Allein die Schätzung eines Finanzvolumens von ungefähr 4 Mrd. Euro pro Jahr, addiert man das Mittelvolumen der Aufwendungen für die private Nachhilfe (0,8 Mio. bis 1,1 Mrd.) und das geschätzte Volumen der Mittel, die im sogenannten „Nachhilfeschwarzmarkt“ ohne Rechnung umgesetzt werden (2,5 bis 3 Mrd.), rechtfertigt, dass sich die empirische Bildungsforschung zukünftig diesem Thema stärker zuwenden muss. Zu befürchten ist aber, dass die institutionellen Nachhilfeakteure einem Feldzugang für eine unabhängige wissenschaftliche Klärung bei ausgewählten Fragestellungen sehr kritisch und vermutlich grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen und sie es nur dann ermöglichen, wenn sie die Daten gewinnbringend für ihre eigene Organisation verwerten oder für ihre eigenen Werbezwecke nutzen können. Insofern wäre es sinnvoll, wenn eine öffentlich finanzierte Nachhilfeforschung im Einklang mit der Forderung nach einer verstärkten Privatschulforschung greifen würde.

LITERATUR

- Abele, Andrea E. & Eckard Liebau (1998):** Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. Die deutsche Schule 1, S. 37–49.
- Adam, Heribert (1960):** Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Die Sammlung. Zeitschrift für Kultur und Erziehung 15, S. 266–272.
- Albert, Mathias, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung (2011):** Jugend 2010. Eine pragmatische Jugend behauptet sich (16. SHELL Jugendstudie). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Alfänger, Julia, Robert Cywinski & Arne Elias (2014):** Weiterbildung im Wandel – ein Laboratorium moderner Arbeitsformen? In: Dobischat, Rolf & Klaus-Peter Hufer (Hg.), Weiterbildung. Profession und Profil auf Profitkurs. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–63.
- Alfänger, Julia, Robert Cywinski & Arne Elias (2016):** Beschäftigung in der Weiterbildung. Der gesplattene Weiterbildungsarbeitsmarkt im Spannungsfeld von Profession und Prekarität. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Alt, Christian, Walter Bien, Martina Gille & Gerald Prein (2011):** Alltagswelten erforschen: AID:A. Forschungsziele, Methodik und Umsetzung der DJI-Surveyforschung. DJI Impulse Heft 1/2011, S. 31–35.
- Amthauer, Rudolf (1953):** Intelligenz-Struktur-Test (2., erw. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Andreas, Hans-Jürgen, Jacques A. Hagenaars & Steffen Kühnel (1997):** Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Log-lineare Modelle, latente Klassenanalyse, logistische Regression und GSK-Ansatz. Berlin u. a.: Springer.
- Apel, Helmut & Dietrich Engels (2013):** Umfrage zur Inanspruchnahme der Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Endbericht. Köln. ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH. (<http://doku.iab.de/externe/2013/k130502r01.pdf>, abgerufen am 15.11.2016)
- Arbeiterkammer Wien (2014):** AK-Studie: Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2014 (Studienbericht). Wien. AK Wien. (http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Oesterreich_2014.pdf, abgerufen am 10.11.2016)
- Arbeiterkammer Wien (2015):** AK-Studie: Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2014 (Studienbericht). Wien. AK Wien. (http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/Nachhilfe_in_Oesterreich_2015.pdf, abgerufen am 10.11.2016)
- Armutsnetzwerk.de (2014):** Das Bildungs- und Teilhabepaket – Probleme und Kritik aus Betroffenensicht. (<http://www.armutsnetzwerk.de/netzwerk-2014/home/bildung/224-das-bildungs-und-teilhabe-paket-probleme-und-kritik-aus-betroffenensicht>, abgerufen am 5.3.2016)
- Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Kichert & Tobias C. Stubbe (2007):** Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert & Renate Valtin (Hg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 271–297.
- Auspurg, Katrin & Thomas Hinz (2011):** Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. Zeitschrift für Soziologie 40, S. 62–73.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-

gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) u. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) u. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) u. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Bauer, Ullrich, Axel Bolder, Helmut Bremer, Rolf Dobischat & Günter Kutscha (2014): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Baumert, Jürgen, Petra Stanat & Anke Demmrich (2001): Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.

Becker, Birgit (2011): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung (MZES). Working Paper Nr. 137/2010. (<http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/3423>, abgerufen am 10.11.2016)

Becker, Dominik & Klaus Birkelbach (2013): Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerrurteile. In: Becker, Rolf & Alexander Schulze (Hg.), Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer, S. 207–237.

Becker, Dominik & Klaus Birkelbach (im Erscheinen): Schule und Schulklasse aus bildungssoziologischer Sicht. In: Becker, Rolf (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Becker, Rolf & Andreas Hadjar (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen. In: Becker, Rolf (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–62.

Best, Henning & Christof Wolf (2010): Logistische Regression. In: Wolf, Christof & Henning Best (Hg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 827–854.

Bien, Walter (2009): Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten – AIDA. Integrierte DJI-Surveyforschung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4, 2009, S. 555–558.

Birkelbach, Klaus (2001): Die Janusköpfigkeit elterlicher Statusaspirationen für ihre Kinder. Zum Selbstbezug intergenerativer Statusaspirationen in einer Kohorte ehemaliger Gymnasiasten. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21, S. 410–429.

Birkelbach, Klaus (2010): Lehrerrurteile in der Leistungsgesellschaft. Ergebnisse einer Längsschnittstudie 1969–1997. In: Birkelbach, Klaus, Axel Bolder & Karl Düsseldorff (Hg.), Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107–125.

Birkelbach, Klaus (2011): Ausfälle im Kölner Gymnasiastenpanel 1969–2010: Ursachen und mögliche Folgen für die Datenqualität. In: Birkelbach, Klaus & Heiner Meulemann (Hg.), Vor dem Lebensabend – eine dritte Wiederbefragung zu Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger 16jähriger Gymnasiasten im 56. Lebensjahr. Erste Ergebnisse. Forschungsbericht zur Vorlage bei der DFG. Köln & Essen: Universität zu Köln & Universität Duisburg-Essen, S. 1–30.

Birkelbach, Klaus (2014): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation der Initiative

Lernpatenschaften in Ratingen West. Vortrag auf Einladung des Rotary Clubs Ratingen am 23.06.2014. Essen. Universität Duisburg-Essen. (https://www.researchgate.net/publication/262057484_Wissenschaftliche_Begleitung_und_Evaluation_der_Initiative_Lernpatenschaften_in_Ratingen_West?ev=prf_pub, abgerufen am 10.11.2016)

Birkelbach, Klaus, Rolf Dobischat & Birte Dobischat (2016): Konjunktur des kommerziellen Nachhilfemarktes. Verstärkung oder Kompensation von Chancengleichheit und die Notwendigkeit öffentlicher Verantwortung. In: Bolder, Axel, Helmut Bremer & Rudolf Epping (Hrsg.): Bildung für Arbeit unter neuer Steuerung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–124.

Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel & Ludger Wößmann (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter, Hans-Günther Roßbach & Jutta von Maurice (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 14, Issue 2 Supplement. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bolder, Axel (1978): Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu. Frankfurt am Main u. New York: Campus.

Bos, Wilfried, Martin Bensen & Carola Gröhlich (2009): KESS 7. Kompetenzen und Einstellungen von Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Münster u. a.: Waxmann.

Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander & Heike Wendt (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann.

Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Jürgen Thiel & Renate Valtin (2004): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin & Gerd Walther (Hg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 191–228.

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western Society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Otto Schwartz & Co, S. 183–198.

Bray, Mark (2007): The shadow education system: private tutoring and its implications for planners (2nd edition). Paris: UNESCO: Institute for Educational Planning.

Bray, Mark (2009): Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring? Paris: UNESCO: Institute for Educational Planning.

Bray, Mark (2011): The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. Bruxelles. European Commission, DG Education and Culture. (<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>, abgerufen am 10.11.2016)

Bray, Mark & Magda Nutsa Kobakhidze (2014a): The Global Spread of Shadow Education. In: Brooke Napier, Diane (Hg.), Qualities of Education in a Globalised World. Rotterdam et al.: Sense Publishers, S. 185–200.

Bray, Mark & Magda Nutsa Kobakhidze (2014b): Measurement Issues in Research on Shadow Education: Challenges and Pitfalls Encountered in TIMSS and PISA. Comparative Education Review 58, S. 590–620.

- Breen, Richard & John H. Goldthorpe (1997):** Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9, S. 275–305.
- Brüggen, Friedhelm (2004):** Öffentlichkeit. In: Benner, Dietrich & Jürgen Oelkers (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 724–749.
- Büchner, Charlotte & Gert G. Wagner (2006):** Eine empirische Bestandsaufnahme außer-familiärer und außerschulischer Bildungs- und Lernwelten Ergänzungen und vertiefende Analysen im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht. *Research Notes*. DIW Berlin. 6. (<http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/44128/rn11.pdf>, abgerufen am 10.11.2016)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013):** Lebenslagen in Deutschland – Der 4. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014):** Das Bildungspaket. Mitmachen möglich machen. (auch online unter: <https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mti1/^edisp/16019022dstbai394715.pdf>, abgerufen am 17.11.2016)
- Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittags-schulen (VNN) e.V. (2013):** Gegenüberstellung der Zertifizierungen von RAL, TÜV Rheinland, TÜV Nord. (<http://www.nachhilfesschulen.org/pdf/gegenueberstellung.pdf>, abgerufen am 30.12.2015)
- Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittags-schulen (VNN) e.V. (2014a):** Eckpunktepapier. (<http://www.nachhilfesschulen.org/index.php?eckpunktepapier>, abgerufen am 30.12.2015)
- Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittags-schulen (VNN) e.V. (2014b):** Pressemitteilung: Nachhilfeverbände BiN und VNN geben Zusammenschluss bekannt. (http://www.nachhilfesschulen.org/verteiler/vnn_info_20140331_103809.pdf, abgerufen am 30.12.2015)
- Bünning, Mareike (2016):** Sozialstruktur und soziale Lagen. In: Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (Hg.), *Datenreport 2016*. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 201–243.
- BVerfG (2010):** Urteil des Ersten Senats vom 09. Februar 2010–1 BvL 1/09 – Rn. (1–220). (http://www.bverfg.de/e/ls20100209_1bvl000109.html, abgerufen am 10.11.2016)
- Christensen, Gayle & Petra Stanat (2006):** Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. *Bildungsforschung Band 19*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Christensen, Gayle, Andrew Steinmetz, Brandon Alcorn, Amy Bennett, Deirdre Woods & Ezekiel J. Emanuel (2013):** The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why? (<http://ssrn.com/abstract=2350964>, abgerufen am 10.11.2016)
- Cortina, Kai S., Jürgen Baumert & Achim Leschinsky (2003):** Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Cortina, Kai S., Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer & Trommer Luitgard (Hg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 52–147.
- Dahrendorf, Ralf (1965):** Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Dang, Hai-Anh & F. Halsey Rogers (2008):** The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer* 23, S. 161–200.
- Dannemann, Arnold (1934):** Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik, Bd. 2. Halle: C. Marhold.

Davis, Kingsley & Wilbert E. Moore (1945): Some Principles of Stratification. American Sociological Review 10, S. 242–249.

DBAG (Deutsch Beteiligungs AG) (2013): Pressemitteilung: Deutsche Beteiligungs AG gibt Nachhilfe. Management-Buy-out der „Schülerhilfe“/Siebte Beteiligung im laufenden Geschäftsjahr. (https://www.dbag.de/files/press/131008_dbag_pm_schulerhilfe_1858_3e52c6.pdf, abgerufen am 10.11.2016)

DBAG (Deutsch Beteiligungs AG) (2014): Online Geschäftsbericht 2013/14. (https://gb2014.deutsche-beteiligung.de/portfolio/schuelerhilfe_gmbh/, abgerufen am 18.12.2015)

Deutscher Bundestag (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung (Drucksache 15/6014). (<https://www.bmfsfj.de/bfob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>, abgerufen am 15.11.2016)

Deutscher Bundestag (2006): Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der Fraktion DIE LINKE (16/3236) zum Thema Umsatzsteuerpflicht für Anbieter privater Nachhilfe (Drucksache 16/3455 vom 20.11.2006).

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband (Hg.) (2016): Zeit zu handeln. Bericht zur Armutsentwicklung in Deutschland 2016. Berlin. (<http://www.der-paritaetische.de/armutsbericht/download-armutsbericht/>, abgerufen am 2.4.2016)

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2015): Empfehlungen zur Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Berlin: DV.

Dobischat, Rolf & Marcel Fischell (2013): Der Bachelor am Arbeitsmarkt – Schleichende „Entwertung“ der Berufsbildung? In: Pahl, Jörg-Peter & Herkner Volkmar (Hg.), Handbuch Berufsforschung. Bielefeld: wbv, S. 297–313.

Dobischat, Rolf, Marcel Fischell & Anna Rosendahl (2008): Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem – eine Problemskizze. Düsseldorf: Edition Hans Böckler Stiftung.

Dobischat, Rolf & Robert Schurgatz (2011): Nachhilfe in Deutschland. Kommerziell organisierte Parallelstruktur zum öffentlichen Bildungswesen und die Gefahr einer weiteren Zementierung von Bildungsungleichheit. In: Sieke, Bettina & Dietmar Heisle (Hg.), Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Paderborn: Eusl, S. 308–322.

Dohmen, Dieter (2012): Der Nachhilfemarkt in Deutschland – ein aktualisierter Überblick über den Forschungsstand. Recht der Jugend und des Bildungswesens 60, S. 85–98.

Dohmen, Dieter, Annegret Erbes, Kathrin Fuchs & Juliane Günzel (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertungen der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. (FIBS, Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie. Köln.).

Dombrowski, Rosine & Heike Solga (2012): Soziale Ungleichheit im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, Michaela, Ingrid Miethe, Heinz Sünker & Oliver Venzke (Hg.), (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 51–86.

Dräger, Jörg & Ralph Müller-Eiselt (2015): Die digitale Bildungsrevolution: Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA.

Eickelmann, Birgit, Heike Schaumburg, Martin Senkbeil, Knut Schwippert & Mario Vennemann (2014): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander & Heike Wendt (Hg.), ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern in der 8. Jahrgangsklasse.

stufe im internationalen Vergleich. Münster ua.: Waxmann, S. 297–327.

Eigler, Günther & Volker Krumm (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben: Über die Mit-arbeit der Eltern bei Hausaufgaben. Ergebnisse einer Befragung von Eltern von Gymnasiasten der Klassen 5 bis 8 und einer Befragung von Gymnasialdirektoren. Weinheim: Beltz.

Eirmbter, Willy H. (1977): Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Eisinger, Bernd, Dirk Randoll & Peter K. Warndorf (2010): Privatschulfinanzierung. In: Barz, Heiner (Hg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 249–260.

Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1996): Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In: Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (Hg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Oxford: Westview Press, S. 1–63.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main und New York: Campus.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.

Esser, Hartmut (2008): Spracherwerb und Einreisealter: Die schwierigen Bedingungen der Bilingualität. In: Kalter, Frank (Hg.), *Migration und Integration (Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 202–229.

Esser, Hartmut (2010): Das Modell der Frame-Selektion. Eine allgemeine Handlungstheorie der Sozialwissenschaften. In: Albert, Gert & Steffen Sigmund (Hg.), *Soziologische Theorie kontrovers (Sonderheft 50 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 50–62.

Feierabend, Sabine, Ulrike Karg & Thomas Rathgeb (2013): 15 Jahre JIM-Studie. Studienreihe zum Medienumgang 12–19-Jähriger 1998–2013. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Feierabend, Sabine, Theresa Plankenhorn & Thomas Rathgeb (2015): JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basissuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Fend, Helmut (1981): *Theorie der Schule* (2., durchgesehene Auflage). München u. a.: Urban & Schwarzenberg.

Fend, Helmut (2006a): *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, Helmut (2006b): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Springer.

Galbraith, John K. (1975): *The Affluent Society*. Harmondsworth: Penguin.

Gallander, Sebastian (2013): *Nachhilfe für das Bildungspaket*. Berlin. stiftung neue verantwortung und Vodafone Stiftung Deutschland.

Geißler, Rainer (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer VS.

Gießing, Jürgen (1997): *Zur Problematik des Nachhilfeunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Schulfachs Englisch an hessischen Gymnasien*. Tectum Verlag.

Gießing, Jürgen (2000): *Wettbewerb um gute Zensuren statt klassischer Nachhilfe. Über den Wandel der Motive für Zusatzunterricht. Die deutsche Schule* 92, S. 168–176.

Goerge, Carsten (2011): *Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland*. Berlin: Lit.

Goldthorpe, John H. (2003): *The myth of education-based meritocracy*. *New Economy* 10, S. 234–239.

- Grunder, Hans-Ulrich, Nerina Gross, Annina Jäggi & Marianne Kunz (2013):** Nachhilfe. Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Guill, Karin (2012):** Nachhilfeunterricht. Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren. Münster: Waxmann Verlag.
- Guill, Karin & Martin Bonsen (2011):** Prädiktoren der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht am Beginn der Sekundarstufe I. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 25, S. 307–330.
- Gürlevik, Aydin, Christian Palentien & Robert Heyer (2013):** Privatschulen versus staatliche Schulen: eine Einführung in diesen Band. In: Gürlevik, Aydin, Christian Palentien & Robert Heyer (Hg.), Privatschulen versus staatliche Schulen. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7–17.
- Haag, Ludwig (2001):** Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15, S. 38–44.
- Haag, Ludwig (2011):** Nachhilfeunterricht. In: Rost, Detlef H. (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 523–530.
- Haag, Ludwig & Reinhold S. Jäger (2011):** Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 25, S. 259–265.
- Hadjar, Andreas (2008):** Meritokratie als gesellschaftlicher Legitimationsmythos. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas & Rolf Becker (2009):** Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, Rolf (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–213.
- Hartz, Stefanie & Klaus Meisel (2006):** Qualitätsmanagement. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hass, Carolin & Reinhold S. Jäger (2011):** Nachhilfe – Versuch zur Dimensionierung eines Praxis- und Forschungsgebiets. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 25, S. 266–279.
- Hauberger, Sigrid & Markus Teubner (2008):** Bildungswünsche von Eltern und Kindern im Vergleich. In: Alt, Christian (Hg.), Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 293–316.
- Hauser, Robert M. (2002):** Meritocracy, Cognitive Ability, and the Sources of Occupational Success. Paper prepared for the annual meeting of the American Sociological Association, Chicago, 2002. CDE Working Paper. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.
- Henze, A. (1966/1928):** Das Förderklassensystem. In: Nohl, Herman & Ludwig Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik (Bd. 4). Langensalza: Julius Beltz, S. 157–167.
- Heyneman, Stephen P. (2011):** Private Tutoring and Social Cohesion. Peabody Journal of Education 86, S. 183–188.
- Hille, Adrian, C. Katharina Spieß & Mila Staneva (2016):** Nachhilfe: Immer mehr Schüler nehmen Nachhilfe, besonders in Haushalten mit mittlerem Einkommen. DIW Wochenbericht. Berlin. DIV. 6/2016: 63–71. (http://soep.de/sixcms/detail.php?id=diw_01.c.526618.en, abgerufen am 10.11.2016)
- Hof, Stefanie, Stefan C. Wolter & Urs Vögeli-Mantovani (2012):** Nachhilfe. Bezahlte außerschulische Lernunterstützung in der Schweiz. SKBF Staff Paper 8. Schweizerische Koordinierungsstelle für Bildungsforschung, Aarau. (urn:nbn:de:0111-opus-67328). (http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6732/pdf/Hof_Wolter_2012_Nachhilfe.pdf, abgerufen am 16.11.2016)
- Holland-Letz, Matthias (2007):** Bildung als Privatsache: Privatschulen und Nachhilfeanbieter

auf dem Vormarsch. Privatisierungsreport 5. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Holland-Letz, Matthias (2011): Private Stiftungen versus demokratischer Staat – wie der Neoliberalismus weltweit das öffentliche Bildungswesen untergräbt. Privatisierungsreport 13. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt. (<http://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/privatisierungsreport-13-private-stiftungen-versus-demokratischer-staat/>, abgerufen am 01.11.2015)

Hollenbach, Nicole & Ulrich Meier (2004): Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer, Gundel, Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiss (Hg.), Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–186.

Holtappels, Heinz Günter (2006): Stichwort: Ganztagssschule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 5–29.

Hurrelmann, Klaus (1995): Wird Bildung wieder zum Privileg? neue deutsche schule 47, S. 7–9.

Ireson, Judith & Katie Rushforth (2005): Mapping and evaluating shadow education. ESRC Research Project RES-000–23–0117 End of Award Report. London. Institute of Education, University of London. (http://tuitionproject.ioe.ac.uk/report/doc/website_final_report.pdf, abgerufen am 10.11.2016)

Ireson, Judith & Katie Rushforth (2014): Why do parents employ private tutors for their children? Exploring psychological factors that influence demand in England. Journal for Educational Research Online/Journal für Bildungsforschung Online 6, S. 12–33. (<http://j-f-b.de/index.php/jero/article/viewFile/406/191>, abgerufen am 17.11.2016)

Jäger, Reinhold S., Doris Jäger-Flor & Carolin Hass (2011): Eltern und Lehrkräfte: ihre Sicht der Nachhilfe. Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 25, S. 280–306.

Jürgens, Eiko (2008): Nachhilfeangebote. In: Coelen, Thomas & Hans-Uwe Otto (Hg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 411–421.

Jürgens, Eiko & Marius Diekmann (2007): Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.

Kamiske, Gerd F. & Jörg-Peter Brauer (2016): Qualitätsmanagement von A-Z: Wichtige Begriffe des Qualitätsmanagements und ihre Bedeutung. München: Carl Hanser.

Keller, Matthias & Thomas Haustein (2012): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wirtschaft und Statistik Januar 2012, S. 30–50.

Killus, Dagmar & Angelika Paseka (2014): Elterliches Engagement für das schulische Lernen des eigenen Kindes. In: Killus, Dagmar & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland (3. JAKO-O Bildungsstudie). Münster: Waxmann, S. 131–148.

Killus, Dagmar & Klaus-Jürgen Tillmann (2012): Eltern ziehen Bilanz – Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Münster: Waxmann.

Killus, Dagmar & Klaus-Jürgen Tillmann (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland (3. JAKO-O Bildungsstudie). Münster: Waxmann.

Klein, Helmut E. (2011): Privatschulfinanzierung im Kalkül staatlicher Unterfinanzierung und der Wettbewerbsbeschränkung. IW Trends 38, S. 97.

Klein, Helmut E. (2013): Leistung und Effizienz – wie Privatschulen ihre Wettbewerbsfä-

higkeit trotz staatlicher Unterfinanzierung unter Beweis stellen (müssen). In: Gürlevik, Aydin, Christian Palentien & Robert Heyer (Hg.), Privatschulen versus staatliche Schulen. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 241–258.

Klemm, Klaus (2013): Ganztagschulen in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.

Klemm, Klaus & Nicole Hollenbach-Biele (2016): Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, Klaus & Annemarie Klemm (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung.

Klieme, Eckhard, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Knickrehm, Sabine (2014): Drei Jahre Bildungs- und Teilhabepaket nach dem SGB II. Die einzelnen Leistungen, ihre Inanspruchnahme und Umsetzungsdefizite. Soziale Sicherheit 4, S. 157–165.

Knötig, Nora (2010): Schließungsprozesse innerhalb der bildungsbürgerlichen Mitte. In: Burzan, Nicole & Peter A. Berger (Hg.), Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 331–354.

Koinzer, Thomas & Sabine Gruehn (2013): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und rechtlichen sowie wirtschaftlichen Bedingungen – wo „die pädagogischen Wünsche auf das wirtschaftlich Machbare treffen“. In: Gürlevik, Aydin, Christian Palentien & Robert Heyer (Hg.), Privatschulen versus staatliche Schulen. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 21–38.

Konietzka, Dirk (2008): Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, Rolf & Wolfgang Lauterbach (Hg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den

Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 277–306.

Kramer, Wolfgang & Dirk Werner (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

Kristen, Cornelia (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, S. 79–97.

Kroneberg, Clemens (2005): Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. Zeitschrift für Soziologie 34, S. 344–363.

Kroneberg, Clemens (2011): Die Erklärung sozialen Handelns. Grundlagen und Anwendung einer integrativen Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, Rudolf (1977): Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. Die deutsche Schule 69, S. 545–558.

Kühn, Svenja M., Isabell van Ackeren, Gabriele Bellenberg, Christian Reintjes & Grit im Brahm (2013): Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, S. 115–136.

Kultusministerkonferenz (2015): Ganztagschulen in Deutschland (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015). Berlin und Bonn. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/352-KMK-TOP-009-Ganztagsschulbericht.pdf>, abgerufen am 08.05.2016)

Lange, Elmar (2005): Soziologie des Erziehungswesens (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langer, Thomas (2012): Nachhilfe – gefährlich oder hilfreich? Recht der Jugend und des Bildungswesens 60, S. 99–115.

- Langness, Anja, Ingo Leveen & Klaus Hurrelmann (2010):** Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hg.), 16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Frankfurt am Main: Fischer, S. 53–128.
- Langness, Anja, Ingo Leveen & Klaus Hurrelmann (2015):** Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hg.), 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015. Frankfurt am Main: Fischer, S. 111–151.
- Lengfeld, Holger & Jochen Hirschle (2009):** Die Angst der Mittelschicht vor dem sozialen Abstieg. Eine Längsschnittanalyse 1984–2007. Zeitschrift für Soziologie 38, S. 379–398.
- Leven, Ingo, Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (2011):** Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Albert, Mathias, Klaus Hurrelmann, Gudrun Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung (Hg.), Jugend 2010. Eine pragmatische Jugend behauptet sich (16. SHELL Jugendstudie). Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 53–128.
- Liesner, Andrea (2011):** Wie privat ist privat? Die deutsche Schule 103, S. 158–170.
- Lipsmeier, Antonius (2011):** Terra incognita: Das private berufliche Schulwesen – Analyse eines berufsbildungspolitischen und berufspädagogischen Desinteresses. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107, S. 609–618.
- Lorenz, Ramona, Julia Gerick, Renate Schulz-Zander & Birgit Eickelmann (2014):** Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander & Heike Wendt (Hg.), ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 230–263.
- Ludwig, Michaela (2015):** Aufstieg durch Bildung. Erziehung und Wissenschaft Heft 2/2015, S. 36–37.
- Lundgreen, Peter (1980):** Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770–1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luplow, Nicole & Thorsten Schneider (2014):** Nutzung und Effektivität privat bezahlter Nachhilfe im Primarbereich. Zeitschrift für Soziologie 43, S. 31–49.
- Marsh, Herbert W. (2005):** Big-Fish-Little-Pond on Academic Self-Concept. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19, S. 119–127.
- Marsh, Herbert W. & Alison J. O'Mara (2010):** Long-Term Total Negative Effects of School-Average Ability on Diverse Educational Outcomes. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 24, S. 51–72.
- Mayr, Thomas (2010):** (Kommerzielle) Nachhilfe – kritisch beleuchtet. Was wir heute wirklich über Nachhilfe wissen. Bayreuth: Dissertation Universität Bayreuth.
- Meulemann, Heiner (1979):** Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Frankfurt/New York: Campus.
- Meyer, Heinz-Dieter & Aaron Benavot (2013):** PISA and the Globalization of Education Governance: some puzzles and problems. PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance, S. 7–26.
- Mischo, Christoph & Ludwig Haag (2002):** Expansion and effectiveness of private tutoring. European Journal of Psychology of Education 17, S. 263–273.
- Möller, Jens & Ulrich Trautwein (2015):** Selbstkonzept. In: Wild, Elke & Jens Möller (Hg.), Pädagogische Psychologie (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer, S. 177–199.
- Morsch, Hans E. Albert (1910):** Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich: ein Beitrag zur vergleichenden Schulgeschichte und zur Schulreform. Leipzig und Berlin: BG Teubner.
- Müller-Ney, Jürgen & Anna Schliesing (2008):** Schülerbefragung bei Oberstufenschülerinnen und -schülern des Doppeljahrgangs G8/G9 am Gymnasium im Saarland, 2008. Landeselternerver-

tretung (LEV) der Gymnasien des Saarlandes. (http://www.elfern-fuer-bildung.de/fileadmin/downloads/pdf/LEV_Gym_-_Erhebung_G8G9_Praesentation_2008-11-25.pdf, abgerufen am 06.01.2015)

Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen, M. Rainer Lepsius & Karl Ulrich Mayer (Hg.), Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81–112.

Münch, Richard (2009): Das Regime des liberalen Kapitalismus. Inklusion und Exklusion im neuen Wohlfahrtsstaat. Frankfurt am Main und New York: Suhrkamp.

Nittel, Dieter (2011): Freiberufliche Erwachsenenbildner – eine neue Pädagogen-Generation? In: Eckert, Thomas, Aiga von Hippel & Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.), Bildung der Generationen. Springer, S. 347–359.

Noll, Heinz-Herbert & Stefan Weick (2011): Schichtzugehörigkeit nicht nur vom Einkommen bestimmt. Analysen zur subjektiven Schichteinstufung in Deutschland. Informationsdienst Soziale Indikatoren (ISI) 45, S. 1–7.

Parreira do Amaral, Marcelo & Sabine Hornberg (2012): Deregulierung im Bildungswesen. Münster: Waxmann.

Parsons, Talcott (1973): Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Graumann, C. F. & H. Heckhausen (Hg.), Pädagogische Psychologie. Grundagentexte Texte 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt am Main: Fischer, S. 348–373.

Parsons, Talcott (1985): Das System moderner Gesellschaften. Weinheim und München: Juventa.

Pasuchin, Iwan (2012): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten. Wiesbaden: Springer VS.

Paulsen, Friedrich (1919): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters

bis zur Gegenwart. Erster Band: Der gelehrte Unterricht im Zeichen des alten Humanismus 1450–1740. Leipzig: Veit, Metzger & Wittig.

Paulus, Wiebke & Hans-Peter Blossfeld (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Pädagogik 53, S. 491–508.

Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.

Posselt, Thorsten & Nils Maschke (2011): Internationalisierung durch Masterfranchising am Beispiel des Unternehmens „Studienkreis“. In: Zentes, Joachim, Bernhard Swoboda & Dirk Morschett (Hg.), Fallstudien zum Internationalen Management. Gabler Verlag, S. 371–380.

Prösch, F. (1878): Über die Berechtigung des Privatunterrichts neben dem Schulunterricht. Jahres-Bericht über das Herzogliche Gymnasium zu Blankenburg von Ostern 1877 bis Ostern 1878.

Quellenberg, Holger (2012): Von der Stichprobenziehung bis zur Variablenaufbereitung. Der AID: A-Datensatz. In: Rauschenbach, Thomas & Walter Bien (Hg.), Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey. Weinheim, S. 234–246.

Rackwitz, Rüdiger-Philipp (2005): Bildungsfaktor Nachhilfe. Erkaufte Bildungschancen. Pädagogik 57, S. 35–42.

Rauschenbach, Thomas (2012): Aufwachsen in Deutschland. Eine Einführung. In: Rauschenbach, Thomas & Walter Bien (Hg.), Aufwachsen in Deutschland. AID: A–Der neue DJI-Survey. Weinheim, S. 7–27.

Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz & Hans-Peter Blossfeld (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf & Heike Solga (Hg.), Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

Sonderhefte 52. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 111–136.

Rosendahl, Anna (2009): Vergleich der Qualitätssicherung in der (beruflichen) Weiterbildung im europäischen Betrachtungswinkel: eine Fallstudie zur Methodik in Deutschland und England. Kaarst: Conbook Medien.

Rudolph, Margitta (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchungen zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung; eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.

Rudolph, Margitta (2012): Außerschulische Lernbegleitung. In: Stange, Waldemar, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hg.), Erziehung- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: Springer, S. 384–390.

Rump, Jutta & Silke Eilers (2013): Die jüngere Generation in einer alternden Arbeitswelt. Baby Boomer versus Generation Y. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis.

Sackmann, Reinhold (2010): Globalisierung und Kommerzialisierung von Bildungsmärkten – Stand und Perspektiven. In: Barz, Heiner (Hg.), Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 367–379.

Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg: Werkbund.

Scheuplein, Christoph & Florian Teetz (2014): Private Equity Monitor Deutschland 2013. Universität Münster. (http://www.boeckler.de/pdf/scheuplein_monitor_endbericht_kurz.pdf, abgerufen am 08.11.2015)

Schiener, Jürgen (2006): Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft. Analysen zur Karrieremobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlösser, Hans-Jürgen & Michael Schuhen (2011): Führt Nachhilfe zu Wettbewerbsverzerrungen? Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 25, S. 370–379.

Schneider, Thorsten (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). Berlin: DIW.

Schneider, Thorsten (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 363–379.

Schneider, Thorsten (2006): Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: Tully, Claus J. (Hg.), Lernen in flexibilisierten Welten: Wie sich das Lernen der Jugend verändert Weinheim und München: Juventa, S. 131–144.

Schröder, Carsten, C. Katharina Spieß & Johanna Storck (2015): Private Bildungsausgaben für Kinder: Einkommensschwache Familien sind relativ belastet. DIW Wochenbericht. Berlin. DIW. 8/2015: 158–169. (http://soep.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.497236.de/15-8-3.pdf, abgerufen am 10.11.2016)

Schubert, Frank & Sonja Engelage (2006): Bildungsexpansion und berufsstruktureller Wandel. In: Hadjar, Andreas & Rolf Becker (Hg.), Die Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93–121.

Sewell, William H., Archibald O. Haller & George W. Ohlendorf (1970): The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. American Sociological Review 35, S. 1014–1027.

Sewell, William H., Archibald O. Haller & Alejandro Portes (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. American Sociological Review 34, S. 82–92.

Sey, Cem (2016): Tausend und eine Macht. Die Gülen-Bewegung ist intransparent, heterogen und weltweit aktiv. IPG-Journal. (<http://www.ipg-journal.de/kommentar/artikel/tausend-und-eine-macht-1580/>, abgerufen am 04.08.2016)

Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A. & Heike Kahlert (Hg.),

Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 19–38.

Solga, Heike & Rosine Dombrowski (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf. Arbeitspapier 171. (http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, abgerufen am 10.11.2016)

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V., Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) & Statistisches Bundesamt (2015): Evaluation der bundesweiten Inanspruchnahme und Umsetzung der Leistungen für Bildung und Teilhabe. Zweiter Zwischenbericht. Göttingen, Nürnberg und Bonn. (http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Arbeitsmarkt/but-zweiter-zwischenbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=1, abgerufen am 02.04.2016)

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Konsortium, Deutsches PISA (Hg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.

Statistisches Bundesamt (1971): Statistisches Jahrbuch 1970 für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart und Mainz. Kohlhammer. (http://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN514402342_1970, abgerufen am 10.11.2016)

Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsfinanzbericht 2012. Wiesbaden. Statistisches Bundesamt. (<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BildungKulturFinanzen/Bildungsfinanzbericht.html>, abgerufen am 10.11.2016)

Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (2011): Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (2013): Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Stocké, Volker (2010): Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In: Quenzel, Gudrun & Klaus Hurrelmann (Hg.), Bildungsverlierer. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–94.

Stocké, Volker (2013): Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, Rolf & Alexander Schulze (Hg.), Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen. Wiesbaden: Springer VS, S. 269–298.

Streber, Doris (2011): Professionalisierungsgrad von Nachhilfelehrern – eine empirische Studie über die Qualifikation von Nachhilfelehrern. Göttingen: Cuvillier Verlag.

Streber, Doris, Ludwig Haag & Thomas Götz (2011): Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 25, S. 342–357.

Strietholt, Rolf, Veronika Manitus, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos (2015): Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 18, S. 737–761.

Stubbe, Tobias C., Wilfried Bos & Benjamin Euen (2012): Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In: Bos, Wilfried, Irmela Tarelli, Albert Bremerich-Vos & Knut Schwippert (Hg.), IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann, S. 209–226.

Studienkreis (2015): Studienkreis Nachhilfe: Zahlen und Fakten. (<http://www.studienkreis.de/unternehmen/presse/zahlen-und-fakten/studienkreis-zahlenmaterial.html>, abgerufen am 18.12.2015)

Synovate (2007): Mit Nachhilfe kommt man weiter. Fakten zur Nachhilfesituation in Deutschland. Ergebnisse einer Studie von Synovate Kids+Teens in Kooperation mit dem Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e.V. München. Synovate Kids+Teens.

Thies, Jochen (2013): Wir sind Teil dieser Gesellschaft. Einblicke in die Bildungsinitiativen der Gülen-Bewegung. Freiburg: Herder.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014a): Der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik – Kontinuitäten und Veränderungen. In: Killus, Dagmar & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland (3. JAKO-O Bildungsstudie). Münster: Waxmann, S. 21–46.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014b): Die Ganztagschule und die Wünsche der Eltern. In: Killus, Dagmar & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland (3. JAKO-O Bildungsstudie). Münster: Waxmann, S. 71–88.

TNS Emnid (2014): 3. JAKO-O Bildungsstudie. Eltern beurteilen Schulen in Deutschland (Kurzzusammenfassung). Bielefeld. TNS-Emnid. (https://cdn.jako-o.de/content/LP/3bildungsstudie/PDF/Kurzzusammenfassung_Bildungsstudie_JAKO-O_100914.pdf, abgerufen am 08.11.2015)

TÜV Rheinland (2016): Qualitätsstandard Nachhilfe. (https://www.tuv.com/media/germany/60_systeme/bildung/Qualitaetsstandard_Nachhilfe.pdf, abgerufen am 06.04.2016)

Ullrich, Heiner & Susanne Strunck (2012): Private Schulen in Deutschland: Entwicklungen-Profil-Kontroversen. Wiesbaden: Springer-Verlag.

van Ackeren, Isabell & Klaus Klemm (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

von Maurice, Jutta, Cordula Artelt, Hans-Peter Blossfeld, Gabriele Faust, Hans-Günther Roßbach & Sabine Weinert (2007): Bildungspro-

zesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3–8 und BiKS-8–12 in den ersten beiden Projektjahren. Bamberg. Universität Bamberg. (http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/1008/pdf/online_version.pdf, abgerufen am 08.01.2016)

Weegen, Michael (1986): Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. Bildungsrechtliche und schulorganisatorische Fragen zu einem unerkannten Problem. In: Roff, Hans-Günter, Klaus Klemm & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Jahrbuch Schulentwicklung IV. S. 236–250.

Weiß, Manfred (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland: Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.

Weiß, Manfred (2013): Schulleistungen an Privatschulen – Ergebnisse deutscher Vergleichsstudien. In: Gürlevik, Aydin, Christian Palentien & Robert Heyer (Hg.), Privatschulen versus staatliche Schulen. Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 227–234.

Weiß, Manfred (2014): Was kostet Eltern die Schulbildung ihres Kindes. In: Killus, Dagmar & Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.), Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland (3. JAKO-O Bildungsstudie). Münster: Waxmann, S. 185–199.

Wendt, Heike, Mario Vennemann, Knut Schwippert & Kerstin Drossel (2014): Soziale Herkunft und computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried, Birgit Eickelmann, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, Renate Schulz-Zander & Heike Wendt (Hg.), ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 264–296.

Wernike, Jens (2011): Quo Vadis Bildung? Offene und verdeckte Privatisierung im Bildungssystem. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissen-

schaft. (<http://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/Jens%20Wernicke%20%C3%BCber%20Privatisierung.pdf>, abgerufen am 10.11.2016)

Widmann, H. (1914): Nachhilfestunden. In: Roloff, Ernst M. (Hg.), Lexikon der Pädagogik (Bd. 3). Freiburg: Herdersche Verlagshandlung, S. 798–803.

Winzer, H. (1908): Privatstunden, Nachhilfeunterricht. In: Rein, Wilhelm (Hg.), Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 7: Prinzenziehung bis Schulbericht. Langensalza: H. Beywe, S. 50–56.

Wippermann, Katja, Carsten Wippermann & Andreas Kirchner (2013): Eltern-Lehrer-Schülerfolg: Wahrnehmungen und Erfahrungen im Schulalltag von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wittwer, Jörg (2008): Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 54, S. 416–432.

Wittwer, Jörg (2014): Discussion: Conditions, processes, and effects of private tutoring. Journal for Educational Research Online – Journal für Bildungsforschung Online 6, S. 124–138.

Young, Michael (1961): The Rise of the Meritocracy 1870–2034. An Essay on Education and Equality. Harmondsworth: Penguin.

Young, Michael (1994): Meritocracy revisited. Society 31, S. 87–89.

Nachhilfe war ursprünglich eine zeitlich begrenzte Lernbegleitung mit dem Ziel, schulische Defizite auszugleichen. Vor dem Hintergrund von Bildungsreformen und gestiegenen Leistungserwartungen hat sich Nachhilfe zu einem Parallelsystem entwickelt, das unzureichende schulische Supportstrukturen ausgleicht – ein Wachstumsmarkt mit Milliardenumsätzen.

Die auf einer Review vorliegender Forschungsarbeiten sowie einer Primärerhebung unter Nachhilfeanbietern basierende Studie analysiert den expandierenden Markt privatwirtschaftlich organisierter Nachhilfe. Skizziert werden historische und aktuelle Entwicklungen und deren Niederschlag in institutionellen Strukturen. Zentral sind dabei Fragen von Nachfrage und Angebot, dem Verhältnis kommerzieller Nachhilfe zum Schulsystem, der sozialen Selektivität sowie der Wirkung und Qualitätskontrolle.

WWW.BOECKLER.DE

ISBN 978-3-86593-256-3