

Hans-Ulrich Grunder / Nerina Gross /
Annina Jäggi / Marianne Kunz

Nachhilfe

Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht
in der deutschsprachigen Schweiz

Grunder / Gross / Jäggi / Kunz

Nachhilfe

Hans-Ulrich Grunder
Nerina Gross
Annina Jäggi
Marianne Kunz

Nachhilfe

Eine empirische Studie zum Nachhilfeunterricht
in der deutschsprachigen Schweiz

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2013

k

*Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Michael Lenz, Bad Salzuflen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1932-9

Inhalt

1	Nachhilfe: Begriffsklärung, Diskussionsstand und Vorhaben.....	9
2	Theoretische Aspekte.....	13
2.1	Erziehungswissenschaftliche Aspekte.....	14
2.1.1	Theorie des erweiterten Lernbegriffs	14
2.1.2	Kompetenztheoretischer Ansatz.....	17
2.1.3	Vergleich der Modelle und Entscheid für die Wahl des Kompetenzmodells	18
3	Forschungsstand.....	21
3.1	Empirische Studien und ihre Ergebnisse	21
3.1.1	Lange Tradition, kaum gesicherte Daten, zahlreiche Vermutungen.....	21
3.2	Die Studien einzeln betrachtet.....	25
3.2.1	Geförderte Projekte zur deskriptiv-empirischen Erforschung des privaten Nachhilfeunterrichts beim SNF, bei der DFG sowie in den Datenbanken ERIC und PSYCHLIT	25
3.2.2	Deutschsprachige Publikationen zum Nachhilfeunterricht seit 1960.....	26
3.3	Fazit.....	39
4	Forschungsziel und Nutzen der Untersuchung	43
4.1	Forschungsfragen	43
4.2	Hypothesen	44
5	Forschungsdesign und Projektorganisation.....	47
5.1	Zeitplan und Etappenziele.....	48
6	Projektdurchführung: Die Geschichte des Projekts (1.12.2010–30.11.2012).....	49
6.1	Datenerhebung	49
6.1.1	Messzeitpunkt t1.....	49
6.1.2	Messzeitpunkt t2.....	53
6.1.3	Messzeitpunkt t3.....	56
6.2	Datenauswertung.....	57
6.2.1	Erfassung der Daten aus den Postfragebogen	57
6.3	Publikationen und Kongresse.....	64

7 Methoden.....	65
7.1 Erhebungsinstrumente und Skalengüte	65
7.1.1 Messzeitpunkt t1.....	65
7.1.2 Messzeitpunkt t2.....	75
7.1.3 Nachhilfepersonen	81
7.2 Kategorisierung kantonalen Schultypen	83
7.3 Repräsentativität.....	85
7.4 Deskriptive Daten der Stichprobe t1	88
7.5 Deskriptive Daten der Stichprobe t2	93
7.6 Deskriptive Daten zur Nachhilfesituation	96
8 Ergebnisse	103
8.1 Zur Verbreitung von Nachhilfeunterricht	103
8.2 Zu den Wirkungen von Nachhilfeunterricht	116
8.2.1 Verbesserung der Noten durch Nachhilfe	116
8.2.2 Positive Veränderung des Selbstkonzepts durch Nachhilfe.....	122
8.2.3 Heterogenität von Wirkungen der Nachhilfe	123
8.2.4 Nachhilfewirkungen und Nationalität/Muttersprache.....	129
8.2.5 Nachhilfe und Schultyp.....	138
8.2.6 Private Nachhilfe versus institutionelle Nachhilfe	144
8.2.7 Einfluss der zeitlichen Dauer auf die Wirkung von Nachhilfe	148
8.3 Zu den Beziehungsfaktoren von Nachhilfeunterricht.....	155
8.3.1 Zufriedenheit mit der Nachhilfeperson.....	155
8.3.2 Beziehung zur Nachhilfeperson	166
8.4 Weiterführende Resultate	171
9 Fazit und Ausblick.....	175
9.1 Forschungsfragen und Hypothesen.....	175
9.2 Grenzen der Arbeit	178
Literatur	181
Abbildungsverzeichnis.....	189
Tabellenverzeichnis.....	193
Anhänge.....	195
Zur Kritik an der Durchführung	195
Elektronischer Flyer für die Lehrpersonen zur Teilnahme an der ersten Befragungswelle.....	198

Dank

Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) für die substantielle finanzielle Hilfe bei der Durchführung des Forschungsprojekts und der Produktion dieses Bandes.

Prof. Dr. Alois Niggli danken wir für die ideelle Unterstützung des Forschungsvorhabens. Herrn lic. phil. Christian Wandeler und Herrn Dr. phil. Carmine Maiello danken wir für ihre Hilfe bei der Datenauswertung. Weiter bedanken wir uns bei Jonas Kiener, der in den ersten acht Projektmonaten als wissenschaftliche Hilfskraft Teil des Teams war und sich danach entschieden hat, dieses Projekt zugunsten einer seiner Ausbildung näher stehenden Arbeit zu verlassen.

Kapitel 1:

Nachhilfe: Begriffsklärung, Diskussionsstand und Vorhaben

Unter Nachhilfe wird gelegentlich „der (...) ausserhalb des regulären Schulunterrichts und zusätzlich zu ihm stattfindende, mehr oder weniger regelmässige und häufig vorübergehende private Einzel- (oder Gruppen-)unterricht durch Lehrer, Studenten, Schüler oder Laien zum Zwecke einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern“ verstanden (Krüger 1977, S. 545).

Der Begriff Nachhilfe wird sowohl in der populären als auch in der wissenschaftlichen Debatte innerhalb eines breiten Spektrums verwendet. So finden sich in der Literatur sehr weit gefasste Definitionen des Terminus, die jegliche Unterstützung für die Schülerin oder den Schüler einschliessen, aber auch engere – sich auf eine spezifische Nachhilfeform beschränkende – Bestimmungen (Mayr 2010). Zwischen diesen beiden Polen liegen vielfältige ‚Misch-Definitionen‘, was eine einheitliche Bestimmung des Begriffs erschwert.

Zu unterscheiden ist zwischen privater und institutioneller Nachhilfe. Im privaten Nachhilfeunterricht wird zwischen entgeltlicher und unentgeltlicher Unterstützung differenziert. In den unentgeltlichen Nachhilfeunterricht fällt vor allem Unterstützung durch Verwandte und Bekannte, während entgeltlicher Nachhilfeunterricht vorwiegend von nicht Verwandten (Privat-) Personen ausgeübt wird. Im Unterschied dazu sind institutionelle Nachhilfeeinrichtungen gewerblich angemeldete und wirtschaftlich ausgerichtete Unternehmen, meist tätig in eigenen Räumlichkeiten, teilweise verbunden mit Hausaufgabenhilfe und speziellen Förderkursen.

Die Unterteilung in diese drei Kategorien ist nicht zwingend – andere Einteilungen sind ebenso möglich und mögen weitere Kriterien einschliessen. So lässt sich bereits die Betreuung und Unterstützung bei den Hausaufgaben als eine Form von Nachhilfeunterricht einstufen; die Grenzen sind fließend (Haag, van Kessel 1998).

Kramer und Werner (1998) sowie Abele und Liebau (1998) exponieren andere Kriterien für eine Definition des Begriffs. Nachhilfeunterricht finde nicht zufällig statt, sondern sei geplant und vollziehe sich in Form einer besonderen Lernsituation. Zudem erfolge er über eine längere Zeitdauer und in regelmässiger wiederkehrender, nicht zu langen Abständen.

Zusätzlich zur Form der ausserschulischen Unterstützung ist es auch möglich, nach der Person, die diese Unterstützung leistet, zu unterscheiden. Infolgedessen sind drei Varianten der Nachhilfe ersichtlich, nämlich die familiäre, die private und die kommerzielle. Dabei ist erstere zumeist unentgeltlich, die beiden letzteren müssen in der Regel bezahlt werden (Jürgens, Diekmann 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Nachhilfe im familiären, privaten oder kommerziellen Rahmen, außerhalb der Schule und ergänzend zum Unterricht, meist regel-

mäßig und vorübergehend stattfindet und die schulische Leistungssteigerung zum Ziel hat. In der Regel muss diese zusätzliche Unterstützung bezahlt werden.

Betrachtet man die familiäre und (zum Teil) die private Nachhilfe, so wird deutlich, dass es sich hier um Bereiche handelt, die wissenschaftlich schwer zugänglich sind. Dohmen (2008) spricht denn auch von einer ‚Grauzone der Nachhilfe‘. Er meint damit, dass Nachhilfe häufig von den Nutzern bezahlt werde, dass sie jedoch nicht gewerbsmäßig erfolge, was es schwierig mache, sie wissenschaftlich zu erfassen. Darum beschränken sich Studien zur Nachhilfe häufig auf die besser messbaren Nachhilfeeinstitute, die die kommerzielle Nachhilfe ausmachen. Dabei handelt es sich um Wirtschaftsunternehmen, die in der Öffentlichkeit präsent sind. Umso wichtiger scheint es uns aber, die bisher un- deutlich gebliebene ‚Grauzone der Nachhilfe‘ genauer, also datengestützt, beschreiben zu können.

In jüngster Zeit wird das Thema Nachhilfeunterricht unter dem Schlagwort ‚Gekaufte Bildung?‘ erörtert (Haag, Kessel 1998, OECD 2004 (PISA), BMBF 2003, BMBF 2004, Bray 2006, Dohmen et al. 2008). Eltern sind bereit, erhebliche Mittel in den Nachhilfeunterricht ihrer Kinder zu investieren (Cattaneo, Wolter 2008). Bildungspolitisch betrachtet, ist es demzufolge interessant zu wissen, welche Rolle Nachhilfeunterricht spielt, in welchem Bezug Nachhilfeunterricht zum schulischen Erfolg von Kindern steht und inwieweit dadurch die Schule als öffentliche Bildungsinstitution betroffen ist.

Das Forschungsfeld Nachhilfe oder ‚Supplementary Education‘ „steckt national wie auch international noch in den Kinderschuhen“ (Bray 2010, zit. in Koinzer 2011, S. 43). Auf Umwegen gelangt man zu Schätzungen über die Verbreitung von Nachhilfeunterricht. Aus den bisherigen Befragungsergebnissen lassen sich letztlich keine eindeutigen Schlussfolgerungen hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Nachhilfe ableiten. Schulpädagogisch betrachtet sind mit dem Phänomen Nachhilfe mehrere Perspektiven verbunden, die deutlich als schulkritische Bemerkungen einzustufen sind. So lässt sich Nachhilfe eine Entlastungsfunktion zuschreiben, welche Schulen vom ‚Zwang der Entwicklung‘ befreie. Formal leistet sie dies, was in den Kontext formaler Bildung gehört und was vor allem mit der Notwendigkeit, nachhaltige Fördersysteme zu etablieren, verbunden ist (ebda.). Nachhilfe übernimmt einen „nicht unwesentlichen Teil des gesellschaftlichen Auftrags von Schule, ja unterminiert deren gesellschaftliche Funktionen“ (ebda., S. 43). Sie deckt „einen Gutteil der Ausbildungs- und Qualifizierungsfunktion von Schule, korrumpiert deren Selektions- und Allokationsfunktion und destabilisiert die Legitimations- und Integrationsfunktion von Schule“ (ebda., S. 43).

Nachhilfeunterricht wird tabuisiert. Er findet „noch immer weitgehend im Verborgenen statt“ (Giessing 2011, S. 50). Das Klischee des überwiegend leistungsschwachen Nachhilfeschülers, der um seine Versetzung bangen muss und dank Nachhilfe drohendes Sitzenbleiben vermeidet, lebt fort. Die wenigsten Fachlehrer wissen um Nachhilfeelectionen bei ihren Schülerinnen und Schülern, was einer gezielten Verheimlichung gleichkommt (ebda.).

Ein empirisches Defizit ist hinsichtlich der Fragen nach der Verbreitung – also den Bedingungen für die Nutzung von Nachhilfeunterricht –, nach den Wirkungen von Nachhilfe hinsichtlich schulischer Leistungen sowie nach den Beziehungsaspekten zwischen Nachhilfeschülerinnen und -schülern und deren Nachhilfelehrpersonen – also den unterrichtlich-zwischenmenschlichen Prozessen während des Nachhilfeunterrichts – erkennbar.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung erlauben – mit Blick auf die deutschsprachige Schweiz – Aussagen über die Verbreitung und Wirkung von Nachhilfeunterricht sowie über die Beziehungsaspekte im Nachhilfeunterricht. Aufgrund der hier präsentierten Daten lässt sich ein öffentlich-diskursrelevantes Defizit verringern, weil die Erhebung zur ‚Wirklichkeit des Nachhilfeunterrichts‘ den bisherigen Kontroversen um Sinn und Zweck, Verbreitung und Wirkung von Nachhilfeunterricht eine feste Basis verschafft.

Kapitel 2:

Theoretische Aspekte

Hass und Jäger (2011) zufolge ist Nachhilfe über den deutschen Sprachraum hinaus ein weltweites Phänomen und im gesamten EU-Raum ein Thema, das oft mit dem Terminus ‚shadow education‘ charakterisiert wird. Während die Verbreitung von (privater) Nachhilfe vergleichsweise gut erforscht sei – so hat jede(r) dritte bis vierte Jugendliche in seiner Schullaufbahn Nachhilfe erhalten, meistens in den Fächern Deutsch oder Mathematik, vorwiegend in den 8. bis 10. Klassen (vgl. z.B. Ireson, Rushforth 2009, Synovate Kids + Teens 2003) – blieb die Frage nach der Effizienz von Nachhilfeunterricht bis heute weitgehend unbeantwortet. Wie lässt sie sich theoretisch bearbeiten?

Auf den Grundlagen bisheriger Forschungsergebnisse konstruieren Hass und Jäger (2011) ein transaktionales Wirkmodell (vgl. Abb. 1), in dem die Wirkfaktoren erfolgreichen Nachhilfeunterrichts ersichtlich werden.

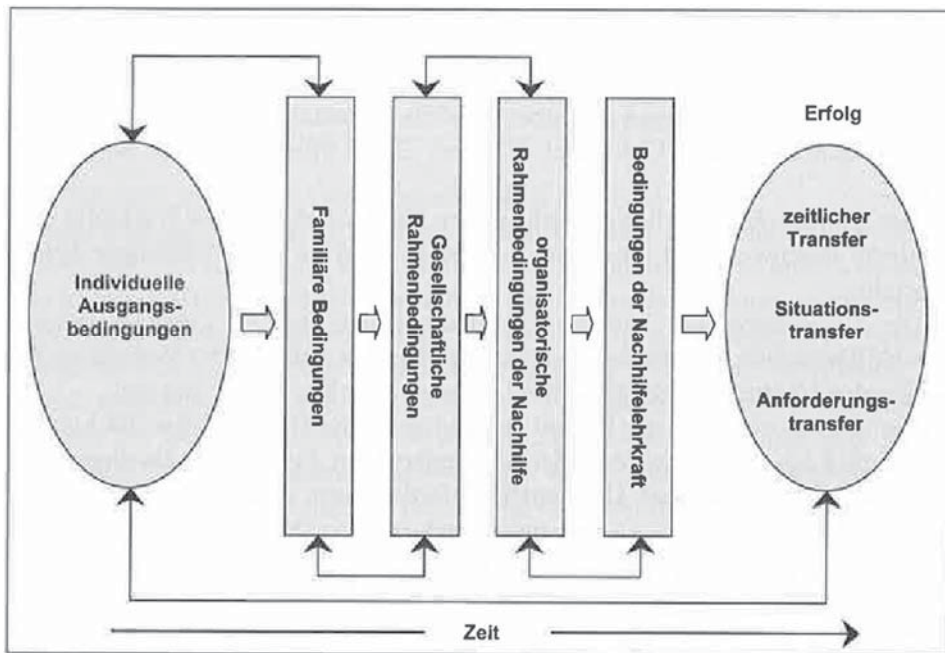


Abb. 1: Transaktionales Wirkmodell nach Hass und Jäger (2011, S. 276)

Das Modell bezieht sich auf die individuellen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler, welche sich – so die These – „über verschiedene externe Rahmenbedingungen (Familie, Gesellschaft, Organisation der Nachhilfe, Bedingungen der Nachhilfelehrkraft) unter Berücksichtigung rekursiver Prozesse auf den Erfolg der Nachhilfe“ auswirken (ebda., 266). Erfolgreichen Nachhilfeunterricht machen die Autoren am *zeitlichen* (zeitliche Reichweite der Nachhilfe), am *Situations-* (vergleichbares Leistungsverhalten des Lernenden in der schulischen ‚Ernstsituation‘ wie in der Nachhilfe) und am *Anforderungstransfer* (höhere Problemlösekompetenz auch in anderen Bereichen aufgrund von Nachhilfe) fest.

Hass und Jäger konzipieren ein transaktionales Modell, bei dem „die einzelnen Elemente und Bedingungen in einer raumzeitlichen Organisation zueinander stehen, bei dem aber zugleich auch rekursive Prozesse auftreten“ (ebda., S. 276). Rekursive Prozesse ergeben sich den Autoren zufolge zwischen dem Erfolg und den individuellen Ausgangsvoraussetzungen, zwischen den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (etwa über die Akzeptanz von Nachhilfe) und der jeweiligen familiären Situation. Als Haupteinflussgrößen bestimmen sie die individuellen realen bzw. erlebten Bedingungen der Nachhilfelehrkraft, die sich an den individuellen Ausgangsbedingungen zu orientieren hat. Der Erfolg von Nachhilfe wirkt sich in diesem Modell auf die individuelle Situation eines Kindes aus, aber nachgehend auch auf den Willen der Eltern, weiterhin Nachhilfe zu finanzieren. Die hier gewählte Theorieposition ergänzt dieses Modell um einen kompetenztheoretischen Ansatz und bezieht sich – was die empirische Anlage der Studie angeht – auf die Modellaspekte ‚individuelle Ausgangsbedingungen‘, ‚familiäre Bedingungen‘, ‚organisatorische Rahmenbedingungen der Nachhilfe‘ und ‚Bedingungen der Nachhilfelehrkraft‘. Dagegen spielen die ‚gesellschaftlichen Rahmenbedingungen‘ eine lediglich sekundäre Rolle. Auf der ‚Output Seite‘ des Modells deckt diese Studie stärker die Aspekte ‚zeitlicher Transfer‘ und ‚Situationstransfer‘, jedoch kaum den ‚Anforderungstransfer‘ ab.

2.1 Erziehungswissenschaftliche Aspekte

Gerade weil Nachhilfeunterricht über den Erwerb von Fachwissen hinaus den Aufbau breiterer, weiterführender Kompetenzen einschliessen soll(te), reicht die Überprüfung der schulischen Leistung über einen pädagogisch definierten Leistungs begriff nicht aus. Die in jüngerer Zeit verlangte Kompetenzorientierung schulischen Lernens lässt sich auf der Basis unterschiedlicher theoretischer Konstrukte erheben. Wir stellen das Modell eines erweiterten Lernbegriffs (Grunder, Bohl 2001/2004) in Kapitel 2.1.1 sowie einen kompetenztheoretischen Ansatz (Jürgens, Sacher 2008) in Kapitel 2.1.2 vor und vergleichen die beiden Modelle hinsichtlich der Durchführung dieses Projekts in Kapitel 2.1.3. Anschliessend begründen wir den Entscheid zugunsten des kompetenztheoretischen Ansatzes für dieses Projekt.

2.1.1 Theorie des erweiterten Lernbegriffs

„Die Gesellschaft der Zukunft erfordert einen veränderten Umgang mit Wissen“ (Grunder, Bohl 2001, S. 11). Damit ist angesprochen, dass schulisches Lernen nicht nur einen beschleunigenden Wissenszuwachs zu verbürgen hätte, sondern auch die Fähigkeit, mit

den vielfältigen Wissensbestandteilen produktiv, also problemlösend umzugehen. In diesem Kontext gelten insbesondere personale und soziale Kompetenzen als zentral. Der erweiterte Lernbegriff soll nun zwischen angestrebten Schlüsselqualifikationen und schulischem Unterricht vermitteln, indem er dazu dient, konkrete Unterrichtsziele über vier Lernbereiche zu operationalisieren (vgl. Tab. 1). Das Ziel stellt ein „konzeptionell schlüssiges Zusammenspiel der vier Lernbereiche“ (ebda., S. 13) dar, die vielfältig und eng verknüpft sind. Allerdings halten die Vertreter dieses Ansatzes auch fest, dass Kinder in jedem der vier Lernbereiche ausgeprägter exemplarisch und schwerpunktbildend, denn mit dem Ziel der Vollständigkeit lernen sollen.

Auf der Grundlage ethischer, humaner, solidarischer und demokratischer Prinzipien sowie inhaltlicher Zielsetzungen zielen die miteinander verbundenen Lernbereiche...

Tab. 1: Der erweiterte Lernbegriff (Grunder, Bohl 2001, S. 12, 2. Auflage 2004)

inhaltlich – fachlicher Lernbereich	methodisch – strategischer Lernbereich	sozial – kommunikativer Lernbereich	Persönlicher Lernbereich
Wissen (Fakten, Begriffe, Definitionen ...) Verstehen (Phänomene, Argumente ...) Erkennen (Zusammenhänge ...) Urteilen (Thesen, Themen beurteilen ...)	Exzerpieren Nachschlagen Strukturieren Organisieren Planen Entscheiden Gestalten Ordnung halten Visualisieren ...	Einfühlsam wahrnehmen Zuhören Argumentieren Fragen Diskutieren Kooperieren Integrieren Gespräche leiten Präsentieren Konflikte lösen ...	Selbstvertrauen erwerben Zu einem realistischen Selbstbild gelangen Identifikation und Engagement entwickeln Werthaltungen aufbauen Kritikfähigkeit erlernen ...

(verändert auf der Basis von Klippert 1994, 31, v.Saldern 1997, Feiks, Krauß 1992)

... auf den Erwerb von **Handlungskompetenz**.

Der erweiterte Lernbegriff ist am Terminus Handlungskompetenz orientiert, nicht an der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen: Schülerinnen und Schüler sollen vier Kompetenzbereiche ausbauen, indem sie neben inhaltlichen Kenntnissen auch methodische, sozial-kommunikative und persönliche Fähigkeiten erwerben ¹.

¹ Dies bedingt, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler langfristig in einer schülerorientierten und entwicklungsförderndem Unterrichts- und Schulkultur begleiten. Vorausgesetzt ist damit zweifellos ein veränderter Unterricht, den wir seit etwa fünfzehn Jahren auch an staatlichen Schulen beobachten: das Lehren und Lernen in differenzierten Settings. Diesen Unterricht zeichnen Formen aus, in denen die Lernenden zunehmend selbständig handeln, im offenen Unterricht, der Freiarbeit, in der Wochenplan- und der Stationenarbeit, im Lernen durch Lehren sowie in projektorientierten und kooperativen Verfahren, aber auch in frontalunterrichtlichen und fragend-entwickelnden Phasen.

- **Der inhaltlich-fachliche Lernbereich** basiert auf fachlichen Lern- und Handlungszielen. Er dokumentiert sich im fachlichen Wissens- und Handlungskontext. Seine Qualität zeigt sich in der situationsangemessenen und sachlich korrekten Bewältigung von fachlichen Aufgabenstellungen. Eingedenk des kompetenztheoretischen Akzents dieser Argumentation wird die Überprüfung erworbener Fachkompetenz bei Schülerinnen und Schülern (vergleichbar einer ‚Lernstandserhebung‘; vgl. Scholl 2009) als kompetenztheoretisch begründete, fach- und bereichsspezifische Leistungsüberprüfung interpretiert.
- **Der methodisch-strategische Lernbereich** gründet auf der Kenntnis geeigneter Instrumente und Verfahren, deren Einsatz der Planung, Durchführung und Reflexion einer Lernproblematik zu Gute kommt. Im weiteren Sinn werden darunter Lern- und Arbeitsstrategien sowie metakognitive Lernstrategien verstanden. Je breiter das Methodenrepertoire einer lernenden Person ist, desto besser gelingt es der Person, die richtigen Lern- und Arbeitstechniken einzusetzen.
- **Der sozial-kommunikative Lernbereich** umfasst ein ‚Fähigkeitsbündel‘, das sich auf das Leben, Arbeiten und Lernen in gemeinsamer Verantwortung und gemeinsamer Auseinandersetzung mit anderen bezieht. Wer für die Gemeinschaft und das Miteinander tätig wird, zeigt seine Fähigkeit zu kooperieren und im Team zu handeln, sein Einfühlungsvermögen und seine emotionale Authentizität.
- **Der persönliche Lernbereich** umschreibt die Fähigkeit, eigene Stärken und Schwächen wahrzunehmen und sie in ein realistisches Selbstbild umzumünzen. Weiter ist damit gemeint, bereit und fähig zu sein, Verantwortung für das eigene Leben und das eigene Handeln zu übernehmen. Kritik- und Selbstkritikfähigkeit unterstützen diesen Prozess ebenso wie sprachliche Fähigkeiten, die zur gedanklichen und sprachlichen Auseinandersetzung mit Arbeits- und Handlungszielen, Lernsituationen und begründeten Entscheidungen unerlässlich sind.

Im Zusammenhang mit der Genese und Entwicklung des (schulischen und außerschulischen) Selbstkonzepts bei Jugendlichen liegen zahlreiche empirische Studien vor², so etwa zur Veränderung und zur Relevanz des Selbstkonzepts im Kontext der Leistungs- (Juen-Kretschmer 1987) und Identitätsentwicklung (Neuenschwander 1995), zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Selbstvertrauen (Fend et al. 1984), zu Geschlecht (Strassegger-Einfalt 2008) oder bei Lernbehinderung (Whitley 2008), zum Bezug von Selbstkonzept und Schulübertritt (Buff 1991) und zum Einfluss von Prüfungsangst (Lamsfuss 1988), zur Entwicklung des Selbstkonzepts in unterschiedlichen Lernumwelten (Jerusalem, Schwarzer 1991, S. 115–128) sowie zum Aspekt des selbstregulierten (Schreiber 1998) und strategieorientierten Lernens (Artelt 2000). Das schulische Selbstkonzept wird oft über die ‚Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts‘ abgebildet (SESSKO; Schöne, Dickhäuser, Spinath, Stiensmeier-Pelster 2002).

2 die englischsprachige Diskussion zusammenfassend: Vineyard 2008

2.1.2 Kompetenztheoretischer Ansatz

Ein zeitgemässer Bildungsbegriff versteht unter Bildung vor allem ein „Können und weniger ein blosses Sich-Auskennen“ (Jürgens, Sacher 2008, S. 37). Vor dem Hintergrund, dass schulische Bildung einen breiteren Sinnzusammenhang einschliesse als es die fachlichen Inhalte ermöglichen, basiert schulische Bildung auf einem ganzheitlichen Anspruch, der auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht. Im Einklang mit der ganzheitlichen Bildungsidee steht das Konzept der ganzheitlichen Lernkompetenz, welche unterschiedliche Kompetenzbereiche verbindet. Darin eingelagert ist der Aspekt der Schlüsselqualifikation im Sinn von allgemeinen überfachlichen Fähigkeiten. Der in diesem Zusammenhang wesentliche Begriff der Kompetenz findet eine breite und uneinheitliche Verwendung, weshalb eine (mögliche) Definition für ihn unabdingbar ist: Kompetenzen sind hier zu verstehen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2011, S. 27 f).

Ein ganzheitliches Lernkompetenzmodell weist unterschiedliche, zu verbindende Kompetenzen aus, weshalb man keine isolierte Kompetenz alleine betrachten oder zum Inhalt von Unterricht machen sollte. Das Modell von Jürgens und Sacher (2008) umfasst vier Teilkompetenzen:

- **Sach- und Fachkompetenz:** Die Basis bilden Lern- und Handlungsziele. Zur Überprüfung dieser Kompetenz dienen fachliche Aufgabenstellungen, deren Bewältigung situationsangemessen und sachlich korrekt erfolgen soll.
- **Methodenkompetenz:** Die Kenntnis geeigneter Instrumente und Verfahren begründen diese Kompetenz, wo es um geplante, durchgeführte und reflektierte Einsätze zu Gunsten der Lernproblematik geht. Eine hohe Auswahl an verfügbaren Methoden ermöglicht aufgabenbezogen eine verbesserte Lern- und Arbeitstechnik. In diesen Kompetenzbereich fallen auch metakognitive Lernstrategien zur Selbstbewertung des realisierten Lernprozesses.
- **Sozial- und emotionale Kompetenz:** Sie bezieht sich auf Fähigkeiten des Lebens, Arbeitens und Lernens in gemeinsamer Verantwortung und Auseinandersetzung mit Anderen. Es geht um Kooperations- und Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen und emotionale Authentizität.
- **Selbst- und Persönlichkeitskompetenz:** Darunter wird die Fähigkeit verstanden, eigene Schwächen und Stärken wahrzunehmen und realistisch zu bewerten. Ebenso gehört die Verantwortlichkeit für das eigene Leben und Handeln dazu, wobei Kritik- und Selbstkritikfähigkeit sowie auch sprachliche Fähigkeiten wesentlich sind.

Zur Verdeutlichung des hohen Grads an Integriertheit der vier Kompetenzen präsentieren Jürgens und Sacher folgendes Modell (vgl. Abb. 2):

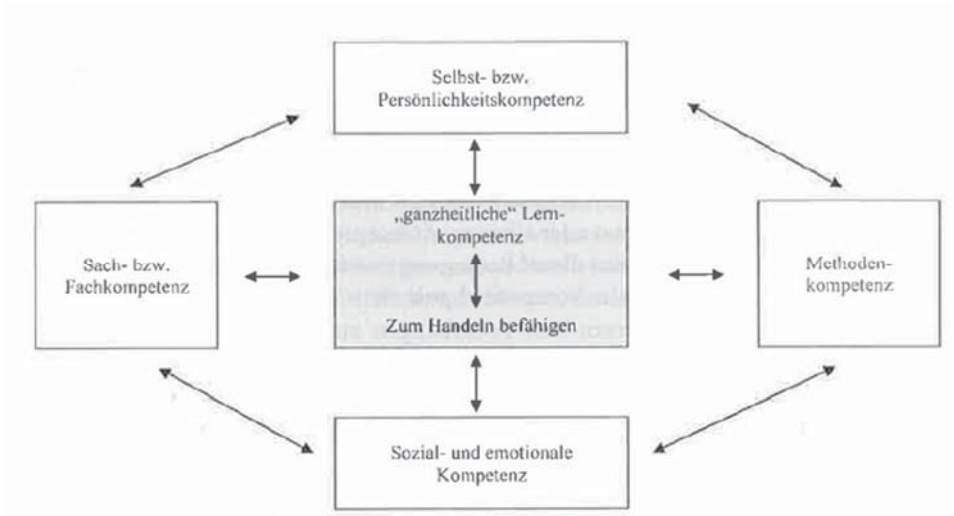


Abb. 2: Die ganzheitliche Lernkompetenz im Feld ihrer Teil-Kompetenzen nach Jürgens und Sacher (2008, S. 41)

2.1.3 Vergleich der Modelle und Entscheid für die Wahl des Kompetenzmodells

Inhaltlich (und weitgehend auch terminologisch) decken sich die Teilkompetenzen des kompetenztheoretischen Ansatzes mit den Lernbereichen im Modell eines erweiterten Lernbegriffs (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Vergleich des kompetenztheoretischen Ansatzes nach Jürgens und Sacher (2008) mit dem Ansatz eines erweiterten Lernbegriffs nach Grunder und Bohl (2001/2004)

Kompetenz-theoretischer Ansatz	Fach-Kompetenz	Methoden-Kompetenz	Sozial- und emotionale Kompetenz	Selbst- und Persönlichkeits-kompetenz
Theorie des erweiterten Lernbegriffs	inhaltlich – fachlicher Lernbereich	Methodisch – strategischer Lernbereich	sozial – kommunikativer Lernbereich	persönlicher Lernbereich

Es bleibt allerdings unklar, ob es sich bei den Teilkompetenzen/Lernbereichen um unterschiedliche Dimensionen oder um ihnen gemeinsame Elemente handelt und inwieweit die drei Kompetenzdimensionen trennbar und gesondert messbar seien – das Problem der Variablenkonfundierung (Zlatkin-Troitschanskaia 2011). Überdies bleibt oft ebenso unklar, welche Kompetenzbereiche „situations- und domänenspezifisch oder domänenübergreifend sind und welche eher stabile oder veränderbare Persönlichkeitsmerkmale erfassen“ (ebda., S. 227). Forschungstechnisch verweisen die beiden letztgenannten Aspekte auf das Problem der Entsprechung von theoretischer Basis und messmethodischer Modellierung einer Fragestellung.

Sowohl das Modell des erweiterten Lernbegriffs als auch der kompetenztheoretische Ansatz umschreiben theoretische Konstrukte beim Versuch, die schulische Leistung zu erfassen. Im Bestreben, die vier Lernbereiche bzw. Kompetenzen zu operationalisieren, sind wir allerdings beim Ansatz des erweiterten Lernbegriffs auf Grenzen gestossen, welche die hier vorgesehenen Forschungsmethoden eingeschränkt hätten. Einerseits geht das Modell stark von einer Gesamterfassung der vier Lernbereiche aus, was methodisch-instrumentell mittels eines Fragebogens nicht umsetzbar ist. Die Autoren des Modells verweisen denn auch darauf, dass es einen umfassenden und bildungstheoretischen Anspruch an Unterricht und Schule stelle, dessen Erfolg wir aufgrund der Erfassung einzelner Lernbereiche nicht zu beurteilen imstande sind. Geben wir diesen Anspruch auf und streben lediglich noch die Erfassung der einzelnen Lernbereiche an, stossen wir ebenfalls schnell an Umsetzungsgrenzen, insbesondere, was den sozial-kommunikativen Lernbereich betrifft. Grunder und Bohl (2001) beschreiben diesen Lernbereich mit Tätigkeiten in der Gemeinschaft und im Miteinander – mit Kooperations- und Teamfähigkeiten sowie Einfühlungsvermögen und emotionaler Authentizität. Der Bereich richtet sich auf das Leben, Arbeiten und Lernen in gemeinsamer Verantwortung und Auseinandersetzung. Der sozial-kommunikative Lernbereich ist daher ein vielschichtiges Konstrukt, das nicht ausschliesslich über eine Selbstbeurteilung im Fragebogenformat erfassbar ist. Vielmehr scheint es, dass die Erfassung dieses Konstrukts unterschiedlicher Fremdeinschätzungen, etwa jene von Lehrpersonen oder Eltern, bedarf. Demgegenüber gewährt das Pendant aus dem kompetenztheoretischen Ansatz, welches die Konstrukte Sozialkompetenz und emotionale Kompetenz umfasst, eine günstigere Ausgangslage: Beide Kompetenzen sind von elementarem Charakter und bergen daher weniger Differenzierungen, welche man bei der Operationalisierung zu berücksichtigen hätte. Die von Jürgens und Sacher (2008) formulierten Kompetenzen sind im Übrigen nicht explizit auf den schulischen Kontext zugeschnitten. Sie gestatten daher mehr Freiheit bei der Wahl der tatsächlich zu messenden Konstrukte. So ist es möglich, innerhalb der beschriebenen Kompetenzen lediglich jene Facetten zu erfassen, welche im Rahmen unserer Untersuchung auch tatsächlich umsetzbar und sinnvoll sind.

Einschränkungen, was die Umsetzbarkeit angeht, stellen sich insbesondere infolge des ausschliesslichen Selbstbeurteilungsformats. So können wir nicht davon ausgehen, die Sozialkompetenz des Einzelnen von einer Bezugsperson einschätzen zu lassen. Jedoch sollen die Schülerinnen und Schüler das Sozialklima in der Klasse bewerten, was eine objektive Annäherung an das Konstrukt Sozialkompetenz ermöglicht.

Insgesamt bietet das ursprüngliche Modell des kompetenztheoretischen Ansatzes mehr Spielraum, was die Auswahl und Umsetzung der zu erfassenden Konstrukte betrifft. Deshalb entscheiden wir uns aus methodischen Gründen für das Modell von Jürgens und Sacher (2008) und erfassen innerhalb der formulierten Kompetenzebenen ausgewählte Konstrukte.

Kapitel 3:

Forschungsstand

Bisher sind die Beiträge der empirischen Unterrichtsforschung im Bereich schulische Nachhilfe lückenhaft. In den nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006) sind kaum Beiträge zum Nachhilfeunterricht geleistet worden, aufgrund derer die öffentlich diskutierten Fragen nach der Verbreitung von Nachhilfeunterricht und seiner Wirkung auf Schulnoten sowie die Beziehungsaspekte im Nachhilfeunterricht sachlich und realitätsgerecht erörterbar wären. Bisherige empirische Studien decken zumeist ein lokales Feld ab.

3.1 Empirische Studien und ihre Ergebnisse

3.1.1 Lange Tradition, kaum gesicherte Daten, zahlreiche Vermutungen

*Rückblick*³: Nachhilfeunterricht existiert seit der Einführung des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Vor allem Klassenlehrer erteilten Nachhilfe. Dafür hatten sie die Bewilligung des Schuldirektors einzuholen. Weil sie den Bedarf an Nachhilfe nicht bewältigten, eroberten sich Privatlehrer und Ergänzungsschulen Marktanteile (Haag, Kessel 1998). Im 19. und frühen 20. Jahrhundert unterstand der Nachhilfeunterricht öffentlicher Kontrolle; die Eltern hatten dem Schulleiter Nachhilfe zu melden (Behr 1990). Zum Aufschwung auf dem Nachhilfemarkt kam es nach 1950, als Nachhilfeeinrichtungen gegründet wurden (ebda.). Die Nachfrage für Nachhilfeunterricht nahm ausgangs der 1960er Jahre stark zu. Nach 1975 etablierten sich Nachhilfeeinrichtungen, die professionelle Hilfe anboten (Adam 1960, Kessel 2005, Cattaneo, Wolter 2008, Dohmen, Erbes, Fuchs, Günzel 2008, Haag 2001). Die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien – OECD (2004) – haben ins öffentliche Bewusstsein gerückt, dass die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Rolle für die Ausschöpfung ihrer schulrelevanten Kompetenzen und persönlichen Potentiale spielt (Haag 2007, Haag, Jäger 2011, Hass, Jäger 2011).

Verbreitung: Umfang und Verbreitung von Nachhilfe standen in regional angelegten Erhebungen zur Diskussion (Langemeyer-Krohn, Krohn 1987, Behr 1990, Mischo, Haag 2002). Mehrere Arbeiten beziehen sich ausschliesslich auf die institutionelle Nachhilfe (Dzierza, Haag 1998, Bray 1999, Wurzelbacher 2000, Rudolph 2002), geschlechtsspezifische Aspekte (Synovate Kids + Teens 2003, Hohler 2012), die Schichtspezifik der Nachhilfe (Schneider 2004), das elterliche Engagement (Cattaneo, Wolter 2008), länderbezogene (Bray, Kwok 2003, Davies 2004, Davies, Aurini 2006, Popa, Acedo 2006, Tan-

³ Zum historischen Aspekt des Nachhilfeunterrichts: Kessel 2004, S. 12ff.

sel, Bircan 2006, Dang 2007, Nath 2008), vergleichende (Bray 2006) und international-ländervergleichende (Kessel 2005) oder fächerspezifische Aspekte (Haag 2007, Lee 2007, Hohler 2012). Im deutschsprachigen Raum thematisieren im Kontext der PISA-Studien (OECD 2004, BMBF 2003, 2004) zahlreiche Untersuchungen die private Nachhilfe (Rudolph 2002, Gaeth 2005, Demmer 2007, für den Kanton Tessin: Mariotta, Nicoli 2005)⁴. In der PISA-Studie 2000 wurden in der Schweiz zum Thema Nachhilfeunterricht Fragen gestellt, aber nicht ausgewertet. In PISA 2003 sind die Daten für die Schweiz diesbezüglich unspezifisch⁵. In allen vier Studien – PISA 2000, 2003, 2006, 2009 – zeigt sich, dass die Aussagen zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht von den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern selbst stammen. In einer Kultur, wo sich die Bewertung von Nachhilfeunterricht gerade stark wandelt, kann es aber immer noch zu Verzerrungen kommen (soziale Erwünschtheit).

Etwa 10% bis 12% aller deutschen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen beanspruchen aktuell kommerzielle und private Nachhilfe. 25% bis 33% der Schülerinnen und Schüler haben während ihrer Schullaufbahn kommerzielle und private Nachhilfe genommen (Dohmen et al. 2008, vgl. die Nutzungsdaten in der 15. Shell Jugendstudie (Shell Deutschland Holding 2006)). Jungen belegen Nachhilfe vor allem in den Fächern Mathematik (Hosenfeld 2011), Deutsch und Fremdsprachen, die Mädchen in Mathematik, Englisch (Giessing 2005) und Naturwissenschaften (Giessing 1997, Hollenbach, Meier 2004, Dohmen et al. 2008).

Die Inanspruchnahme von Nachhilfe ist aufgrund einer Untersuchung, die um die Jahrtausendwende durchgeführt worden ist, im Alter von 13 bis 14 Jahren und 17 bis 18 Jahren am höchsten (Kischer 2001). Gemäss einer fünf Jahre später realisierten Studie (Sassler, Wossler 2006) erhalten die sechzehnjährigen Schülerinnen und Schüler am häufigsten Nachhilfeunterricht, gefolgt von den Vierzehn- und Zwölfjährigen. Obwohl diese beiden Untersuchungen auf divergierende Aussagen hinweisen, lässt sich schlussfolgern, dass vor allem Kinder in der Pubertät verstärkt Nachhilfe in Anspruch nehmen. Dies lässt sich auf die Entwicklung, die Interessen der Jugendlichen und/oder einen etwaigen schulischen Leistungsabfall zurückführen (Sasse, Wossler 2006). In den oberen Klassen nehmen Mädchen mehr Nachhilfe in Anspruch, während die Jungen in den Klassen 5, 6, 7 und 10 einen höheren Nachhilfebedarf aufweisen (Zur Orientierungsstufe: Hollenbach, Meier 2004, Rudolph 2002).

Den weitaus grössten Teil der Nachhilfe im privaten Rahmen erteilen Lehrpersonen (28%), Studierende (23%) sowie ältere Schülerinnen und Schüler (16%) (Abele-Brehm, Liebau 1996, Behr 1990, vgl. dort die Tabelle, S. 33, hinsichtlich der Verbreitung, bzgl. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Kischer 2001, Sasse, Wossler 2006). Betrug die durchschnittliche Nachhilfedauer 1987 zehn Monate (Langemeyer-Krohn, Krohn 1987), bezogen 2002 60% der Kinder ganzjährig Nachhilfe (Rudolph 2002), während 44% aller Schülerinnen und Schüler zweimal und 48.5% einmal wöchentlich Nachhilfe hatten (Hurrelmann 1995, Rudolph 2002, zur Lage in den Siebziger- und Achtzigerjahren: Krüger

4 Im Vortest zum PISA-Test 2009, dessen Ergebnisse inzwischen vorliegen, scheinen in der Schweiz (nach der Aussage eines der Verantwortlichen am 15.12.2008) rund 46% der Schülerinnen und Schüler vor dem Übertritt in die Sek I und/oder in die Sek II bezahlte Unterstützung erhalten zu haben.

5 E-Mail vom 18.12.2008, Bundesamt für Statistik.

1977 und Behr 1990). Nachhilfe wird demzufolge nicht nur saisonal, sondern auch über Monate bzw. Jahre hinweg in Anspruch genommen (Guill, Bonsen 2011).

Die monatlichen Ausgaben für institutionelle Nachhilfe betragen in Deutschland durchschnittlich 150€ (ca. 45€ kostet eine Stunde im Einzelunterricht) und für private Nachhilfe 50€ bis 75€ (ca. 10€ bis 30€ kostet eine Stunde im Einzelunterricht) (Angaben bei Dohmen et al. 2008). In Österreich wird für den privaten Nachhilfeunterricht 10€ bis 30€ pro Stunde bezahlt (Arbeitskammer Wien 2008). Daten zu den Kosten des Nachhilfeunterrichts für die Schweiz fehlen.

Nachhilfelehrpersonen stellen für Nachhilfestunden Übungen aus Büchern und Heften der Nachhilfeschülerin bzw. des Nachhilfeschülers sowie Regeln und Merksätze zusammen (Behr 1990, Streber, Haag, Götz 2011). Das Ziel liegt neben der Vorbereitung auf Klassenarbeiten und dem Lösen von Hausaufgaben (Behr 1990) darin, den Lehrstoff zu vertiefen und ihn aufgrund geeigneter Strukturierung zu üben (Weinert, Helmke, Schradler 1992, Hogan, Rabinowitz, Craven 2003, Renkl 2006).

Die am häufigsten genannten Gründe von Kindern und Jugendlichen, Nachhilfe zu belegen, lassen sich in vier Bereiche zusammenfassen: Defizite des Unterrichts (z.B. Hausaufgaben zuhause lösen zu müssen, zu schnelles Voranschreiten der Lehrperson im Schulstoff, zu grosse Klassen, fehlende Binnendifferenzierung), die Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, eltern- sowie schülerbezogene Gründe (BMBF 2004, Hurrelmann 1995, Rudolph 2002).

Der sozioökonomische Hintergrund der Eltern und das Mass der Inanspruchnahme von Nachhilfe hängen zusammen: Schülerinnen und Schüler aus höheren Sozialschichten sind in der institutionellen und privaten Nachhilfe überrepräsentiert, während Kinder des untersten Einkommensquartils deutlich weniger Nachhilfe (kommerzielle und private) haben (Dohmen et al. 2008, Schneider 2004, Schlösser, Schuhen 2011). Eltern verfolgen mit der Nachhilfe in der Regel zwei Zielsetzungen: Eine kompensierende, wenn es um das Aufholen schulischer Inhalte geht, oder eine ‚Enrichment‘ orientierte, wenn das Erreichen eines höheren Abschlusses im Zentrum steht (Baker, Akiba, LeTendre, Wisemann 2001).

Wirkung: Im englischsprachigen Raum sind in den achtziger Jahren Untersuchungen zu den Effekten von Nachhilfeunterricht auf Schulleistungen vorgelegt worden. So hat man in einer Metaanalyse von 65 Studien geringe, aber positive Wirkungen von Nachhilfeunterricht festgestellt (Cohen, Kulik, Kulik 1982). Die (längerfristigen) Wirkungen von Nachhilfeprogrammen auf die Schulleistungen von Kindern in den USA waren ebenso Gegenstand von Erhebungen (Topping, Whitley 1990) wie die Effekte von Tutoring-Programmen (Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Nachhilfe, vgl. Madden, Slavin 1989) und der Anstieg der Lesefähigkeit bei 2. und 3. Klässlern (Morris, Perney 1990), bei leicht behinderten Kindern und eingeschränkten Sprachperformern (Englisch) (Giovani, Mazzoni 1994) sowie mit Blick auf Gleichaltrige als Nachhilfe erteilende Tutoren (Warger 1991). Dass aufgrund von intensiver Nachhilfe das Selbstvertrauen jüngerer Kinder hinsichtlich der Lesemotivation – im Übrigen auch bei den Nachhilfe erteilenden Peers – steigt und weniger Unterrichtsstörungen auftreten, ist belegt (Robledo 1990, vgl. auch Cohen, Kulik, Kulik 1982, Lepper, Chabay 1988). In jüngster Zeit werden in den USA wieder wirkungsbezogene (Ireson 2004) und medien-

didaktische (Johnson, Bratt 2009) Fragen sowie der Zusammenhang von ‚Private Tutoring‘ und ‚Homeschooling‘ (Lips, Feinbaum 2008) erforscht.

Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht steigern in 90% aller Fälle ihre Leistung um mindestens eine ganze Note (Wiesenrode 2006). An den Nachhilfeeinrichtungen beträgt die Erfolgsquote insgesamt 83.75% (Rudolph 2002). Rudolph (2002) stellte ausserdem bei 23% der Schülerinnen und Schüler eine höhere Motivation und bei 11% der Schülerinnen und Schüler eine höhere Konzentration im Unterricht fest. 8% von ihnen arbeiteten aufgrund von Nachhilfeunterricht in der Schule schneller. Die Wirkung von Nachhilfeunterricht zeigt sich in besseren Zensuren (Sasse, Wossler 2006, Hosenfeld 2011) und in gesteigerter Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie in gesteigerter Lernfreude und einer eigenständigeren Arbeitsweise (Synovate Kids + Teens 2003, 2007). Nachhilfeunterricht bzw. Einzelunterricht scheint auch bei Kontrolle der Lernzeit wirkungsvoller als herkömmlicher Schulunterricht – unabhängig von Fach und Alter der Lernenden (Bloom 1984)⁶. Im angloamerikanischen Raum wurden die Befunde zur Erklärung der Wirkung von Einzelunterricht hervorgehoben (Chi, Siler, Jeong, Yamauchi, Hausmann 2001).

Neuenschwander (1995) et al. nennen Gründe dafür, dass Eltern für ihre Kinder Nachhilfeunterricht organisieren. Als wichtigstes Motiv ergibt sich die Verbesserung der Schulleistungen. Die Verbesserung der Noten in einem Nachhilfefach ist denn auch die von den Eltern am häufigsten berichtete Wirkung von Nachhilfe (Jäger et al. 2010). Auf die Frage, ob Nachhilfe eine Entlastung des Kindes bewirke, finden sich in der für die Bundesrepublik repräsentativen Studie Jägers Hinweise dafür, dass sich aufgrund der Nachhilfe die Stimmung in der Familie verbessert hat (ebda.). Daraus ergibt sich ein starker Indikator für die Hypothese, dass Eltern mit den Hausaufgaben ihrer Kinder überfordert sind. Die Nennungen der Eltern belegen, dass sie ihre Kinder im Hausaufgabenbereich und dank Nachhilfe zu entlasten suchen und zugleich deren schulische Chancen erhöhen möchten. Zur Frage, ob Eltern aufgrund der vermuteten/erlebten entlastenden Effekte der Nachhilfe die Art und Weise ihrer Unterstützung für ein Kind verändern, liegen bislang keine empirischen Daten vor.

Ein hohes Interesse besteht an der Klärung der Frage, inwieweit Nachhilfeunterricht kompensatorisch oder im Sinne von ‚enrichment‘ wirke (Streber, Haag, Götz 2011), d.h. ob Schülerinnen und Schüler Nachhilfeunterricht aufgrund schlechter Schulleistungen oder infolge unzureichender schulischer Motivation bzw. Lernhaltung bzw. Arbeitseinstellung beanspruchen, um fächerbezogene und selbstkonzeptbezogene Defizite aufzuholen oder ob bereits leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Nachhilfe nicht zuletzt aufgrund der finanziellen Situation ihrer Eltern belegen müssen, um zusätzliche fächerbezogene und fachübergreifende Leistungsverbesserungen und selbstkonzeptbezogene Vorteile zu realisieren.

Zu erwähnen bleibt im Kontext der Diskussion um die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts: Die Ausweitung der Fragestellung auf schulstrukturelle Variablen, deren Einfluss ebenfalls dringend zu klären wäre, muss aus Gründen der Fokussierung des Projekts und einer schlanken experimentellen Anlage einer späteren Untersuchung vorbehalten bleiben.

⁶ Zur positiven Wirkung von Nachhilfe: vgl. Dohmen et al. 2008, Haag 2001, Langemeyer-Krohn, Krohn 1987

Beziehungsaspekte: Im Einzelunterricht haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, gemeinsam mit der Nachhilfelehrperson Verständnisprobleme zu klären, persönliche Versagensängste abzubauen und neues Wissen zu akkomodieren (Wittwer 2008). Die Effektivität des Unterrichts ist vor allem auf das Wirken der Nachhilfelehrkraft zurückzuführen, die Sachverhalte erklärt (Merrill, Reiser, Merrill, Landes 1995, Hume, Michael, Rovick, Evens 1996), Informationen vermittelt (Wittwer, Nückles, Renkl 2006), weiterführende Fragen stellt (Lepper, Woolverton, Mumme, Gurtner 1991), Aufgaben auswählt (Putnam 1987) und so das Lehrgespräch leitet (Chi, Siler, Jeong 2004, Graesser, Person, Magliano 1995) und Lernstrategien (Artelt 2000) vermittelt (zur Diagnosekompetenz der Nachhilfelehrkräfte: vgl. Bischoff, Brühwiler, Baer 2005). Im Einzelunterricht⁷ entdecken Nachhilfeschülerinnen und -schüler aufgrund vermittelter und selbstgesteuerter (und geübter) Lerntechniken und Gedächtnisstrategien sowie eines optimierten Arbeitsverhaltens Verständnislücken, Wissens- und Kompetenzdefizite (Schreiber 1998, Artelt 2000, Wittwer 2008), was ihr schulisches Selbstkonzept stärken dürfte (Streber, Haag, Götz 2011).

Im Zusammenhang mit der Genese und Entwicklung des (schulischen und ausserschulischen) Selbstkonzepts bei Jugendlichen liegen zahlreiche empirische Studien vor (die englischsprachige Diskussion zusammenfassend: Vineyard 2008) – so etwa zur Veränderung (Trautwein 2003) und zur Relevanz des Selbstkonzepts im Kontext der Leistungs- (Juen-Kretschmer 1987) und Identitätsentwicklung (Neuenschwander 1995), zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Selbstvertrauen (Fend et al. 1984), zum Einfluss des Geschlechts (Strassegger-Einfalt 2008) oder bei Lernbehinderung (Whitley 2008), zum Bezug von Selbstkonzept und Schulübertritt (Buff 1991) und zum Einfluss von Prüfungsangst (Lamsfuss 1988), zur Entwicklung des Selbstkonzepts in unterschiedlichen Lernumwelten (Jerusalem, Schwarzer 1991) sowie zum Aspekt des selbstregulierten (Schreiber 1998) und strategieorientierten Lernens (Artelt 2000). Studien, die die Beziehung zwischen Schüler bzw. Schülerin und Lehrer bzw. Lehrerin im Vergleich zum Nachhilfelehrer bzw. zur Nachhilfelehrerin vergleichen oder berücksichtigen, liegen bislang nicht vor. Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, den Beziehungsaspekt zur Lehrperson und zur Nachhilfelehrperson (aus Sicht des Schülers bzw. der Schülerin) in Bezug auf Nachhilfefragen zu thematisieren.

3.2 Die Studien einzeln betrachtet

3.2.1 Geförderte Projekte zur deskriptiv-empirischen Erforschung des privaten Nachhilfeunterrichts beim SNF, bei der DFG sowie in den Datenbanken ERIC und PSYCHLIT

Sucht man Angaben zur Nachhilfe, zum Förderunterricht, zur Hausaufgabenbetreuung, zum Einzelunterricht, insbesondere zu deskriptiv-empirischen Studien, ergeben sich im gesamten deutschsprachigen Raum einige Hinweise. Eine Recherche in den gängigen spezifischen Datenbanken erziehungswissenschaftlich-schulpädagogischer Forschungsprojek-

⁷ zur Einzelförderung: Kroll 2005

te in der Schweiz und in Deutschland für die vergangenen acht bis zwanzig Jahre⁸ (1992–2012; DORE: 2000–2012, Deutsche Forschungsgemeinschaft/DFG, ERIC, PSYCHLIT) zeitigt bezüglich des hier umrissenen Themas ein bemerkenswertes Resultat.

3.2.2 Deutschsprachige Publikationen zum Nachhilfeunterricht seit 1960

Erwähnenswert sind jene empirischen Forschungsarbeiten zum Thema Nachhilfe, welche massgeblich für die Konzeption der Fragestellung und die Hypothesenbildung in diesem Projekt sind.

1. Adam (1960): *Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Umfang und Bedeutung des Nachhilfeunterrichts an einer Höheren Schule*

Adam (1960) führte eine Befragung von 750 Schülerinnen und Schülern aller Gymnasialklassen mit Hilfe eines Fragebogens am humanistischen Zweig einer Höheren Schule in einer hessischen Grossstadt durch. Er stellte insbesondere die Schicht- und Benachteiligungsproblematik in den Vordergrund. Dies ist die älteste in der Literatur rezipierte Studie zur Thematik der Nachhilfe in Deutschland (Behr, 1990; Dohmen et al., 2008).

Die damals erarbeiteten Ergebnisse sind historisch aufschlussreich, aber für die hier geplanten Zwecke nicht mehr verwendbar.

2. Krüger (1977): *Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem*

Krüger (1977) befragte die Eltern von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe zweier Realschulen und zweier Gymnasien (insgesamt N = 2612) mittels eines Fragebogens. Leider fehlen Angaben zur Region. Krüger interessierte sich vor allem für häufigkeitsbezogene Daten, was ihm erlaubt, die Situation möglichst objektiv zu beschreiben. Der Fragebogen enthielt Fragen zu Umfang, Dauer, Kosten, Fächern und Wirkungsweisen des Nachhilfeunterrichts (Behr 1990; Dohmen et al. 2008).

Krügers Studie ist nicht repräsentativ, da lediglich an vier (ungenannten) Schulen Daten erhoben worden sind.

-
- 8 a) *SNF-geförderte Projekte im Bereich der deskriptiv-empirischen Erforschung des Nachhilfeunterrichts*
- Im Bereich der Nachhilfeforschung hat die Abteilung I des SNF zwischen 1992 und 2012 keine Forschungsprojekte gefördert.
 - Im Bereich der Nachhilfeforschung hat das DORE-Programm des SNF zwischen 2000 und 2012 keine Forschungsprojekte gefördert.
- b) *DFG-geförderte Projekte im Bereich der deskriptiv-empirischen Erforschung des Nachhilfeunterrichts*
- Im Bereich der Nachhilfeforschung hat die DFG zwischen 1998 und 2012 keine Forschungsprojekte gefördert.
- c) *ERIC – die Forschungslage im angelsächsischen Raum*
- Die Recherche zum Stichwort/Schlagwort/Title ,private coaching, oder ,private tutoring, im englischsprachigen Raum (bei ERIC), bezogen auf das vergangene Vierteljahrhundert, zeitigt vergleichbare Ergebnisse wie unter a) und b): Es fehlen Hinweise auf die Existenz empirischer Studien im Bereich des Nachhilfeunterrichts.
- d) *PSYCHLIT – Projekte im Bereich der deskriptiv-empirischen Erforschung des Nachhilfeunterrichts*
- Es fehlen Hinweise auf die Existenz empirischer Studien im Bereich des Nachhilfeunterrichts.

3. Hardt (1978): Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Befragung unter Eltern von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten

Hardt (1978) befragte in Nordrhein-Westfalen im Kontext seiner Dissertation 980 Eltern an drei Hauptschulen, einer Realschule und zwei Gymnasien, jeweils in den Klassen 6 und 9. Sein Forschungsinteresse richtete sich sowohl auf die Hausaufgaben als auch auf den Nachhilfeunterricht. Hardt hat vor allem häufigkeitsbezogene und nach Sozialschicht differenzierte Daten erhoben (Behr 1990).

Die Dissertation trägt zur systematisierenden Optik bei, was die Sozialschicht und die Verbreitung des Nachhilfeunterrichts anbelangt. Sie bezieht sich auf Nordrhein-Westfalen und ist in elternbezogener Sicht des damaligen Nachhilfeunterrichts interessant.

4. Sinus GmbH (1984): Nachhilfe für Schüler

Die Sinus GmbH (1984), eine Pilotstudie mit quantitativer Methode, führte ihre Fragebogenaktionen und Interviews im Auftrag zweier Fernsehredaktionen des Bayerischen Rundfunks durch. Erhoben wurden Angaben von Schülerinnen und Schülern der Klassen 5 bis 11 aus acht Gymnasien und einer Gesamtschule in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hamburg. Insgesamt nahmen 2456 Schülerinnen und Schüler teil. Auch qualitative Methoden kamen zum Einsatz: Interviews mit 31 Müttern, ca. 40 Lehrpersonen und weiteren Expertinnen und Experten. Die Sinus GmbH hat auch Daten zum Aufkommen und zur Verbreitung, zu den Motiven, Einstellungen und pädagogischen Überlegungen erhoben.

Die Studie legt nahe, die interpersonalen Faktoren im Nachhilfeunterricht zu erheben, was erlaubt, etwaige positive intra- und interpersonale Einflussgrößen auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erkennen.

5. Weegen (1986): Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe

In seiner Studie zu den Nachhilfeeinrichtungen legte Weegen (1986) bislang als einziger Autor eine beachtliche historische Analyse vor. Er stellte überdies wichtige Informationen zur juristischen Thematik zusammen.

Weegens Ergebnisse liefern für dieses Projekt kaum Referenzpunkte, weil er sich ausschließlich auf kommerzielle Nachhilfeeinstitute stützt.

6. Langemeyer-Krohn, Krohn (1987): Nachhilfe – Der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema

Die Forscher konstruierten einen Fragebogen mit nur zehn Fragen, der über die jeweilige Vertrauenslehrperson in 52 Klassen aus 26 Schulen in der Stadt und im Landkreis Hannover verteilt wurde und von den Schülerinnen und Schülern zu beantworten war. Die Schulen wählte man nach dem Kriterium der unterschiedlichen sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft (Orientierungs-, Haupt- und Realschule, Gymnasium) aus. Etwa 1200 Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 5 bis 10 nahmen teil. Neben einigen häufigkeitsbezogenen Daten wurden vor allem pädagogisch wichtige Sachverhalte erhoben wie Belastung, Motive, Kommunikation mit der Lehrperson, Zufriedenheit, Beendigungsgründe. Das Forschungsziel bestand darin, über die hohe Nachfrage nach Nachhilfe De-

fizite des öffentlichen Schulsystems und insbesondere den Lehrermangel in Niedersachsen zu belegen.

Die Studie zielt vor allem auf die wissenschaftliche Erhellung des Nachhilfenumfanges ab, auch mit Blick auf die Fächerwahl, die zugrunde liegenden Motive, die Dauer und die Kosten. Sie ist regional fokussiert.

7. Behr (1990): Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität

In Behrs Untersuchung, die er in den Jahren 1986 und 1987 an der Gesamthochschule Essen mit Studierenden der Erziehungswissenschaft durchgeführt hat, wurden 362 Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 bis 13 eines Gymnasiums anhand eines Fragebogens befragt. Zusätzlich befragte man in Interviews anhand eines strukturierten Leitfadens 25 Freiwillige unter den Schülerinnen und Schülern. 47 Lehrpersonen aller Schularten sowie 33 Elternteile und 23 Nachhilfelehrpersonen, die über Zeitungsinserate für die Teilnahme geworben wurden, erhielten einen Fragebogen zum Thema Nachhilfe. Neben den genannten Fragebogen und Interviews dienten als zusätzliche Datenquellen Dokumente, drei Fallstudien anderer Schulen sowie Befragungen an kommerziellen Nachhilfeinstituten. In die Ergebnisse flossen folglich Daten aus mehrerlei Quellen ein. Behr zeigte, dass sich die Noten in allen Nachhilfefällen im Zeitraum von durchschnittlich 7.3 Monaten durchschnittlich um 1.1 Punkte verbesserten. Er stellte eine Korrelation zwischen dem Status/der Qualifikation der Lehrperson und der Verbesserung der Note fest. Während die von Lehrpersonen erteilte Nachhilfe im Schnitt eine Verbesserung von 1.3 Punkten erbrachte, erreichte die von älteren Schülerinnen und Schülern erteilte Nachhilfe im Schnitt lediglich eine Notenverbesserung von 0.9 Punkten. Die Hälfte der Nachhilfeschülerinnen und -schüler beurteilte den Nachhilfeunterricht positiv, sogar positiver als den Regelunterricht, und nannte Gründe dafür: weniger Ablenkung, schnelleres Lernen und bessere Interaktion mit der Lehrperson.

Die Studie ist regional ausgerichtet. Behrs Arbeit verweist auf den gleichzeitigen Einsatz des Erhebungsinstruments des Fragebogens für Schülerinnen und Schüler und des Interviews für Nachhilfelehrpersonen als zusätzliche, qualitativ auswertbare Datenquelle.

8. Hurrelmann, Klocke (1995): Nachhilfeunterricht – eine Domäne der gehobenen Schichten

Im Rahmen einer Untersuchung von Hurrelmann und Klocke wurden knapp 6000 Schülerinnen und Schüler aller Schulformen in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 Nordrhein-Westfalens befragt.

Die Studie wurde nicht eigenständig veröffentlicht. Bekannt sind eine Pressemitteilung aus dem Jahr 1995 und Publikationen von Hurrelmann in Zeitschriften.

9. Dzierza, Haag (1998): Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Formen schulbegleitender Massnahmen

Dzierza und Haag veröffentlichten 1998 eine Studie zu den Effekten von Hausaufgaben und kommerzieller Nachhilfe. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern wurde bei der Anmeldung am Nachhilfeinstitut ‚Schülerhilfe‘ in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Fragebogen ausgehändigt. Die Schülerinnen und Schüler erhielten nach sechs Monaten einen weiteren Fragebogen. Auch nach einer Abmeldung wurden die Schülerinnen und Schüler ein weiteres Mal befragt. Die Stichprobengrösse betrug $N = 131$

(Kinder aus mehreren Schulstufen). Als Vergleich diente eine Kontrollgruppe mit $N = 42$. Allerdings bestand die Kontrollgruppe nur aus Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Insgesamt bewerteten Dzierza und Haag die Effekte des Nachhilfeunterrichts bei der ‚Schülerhilfe‘ als durchwegs positiv. In den untersuchten Fächern Mathematik und Fremdsprachen stellten sie Notenverbesserungen um eine Note fest. Positive Veränderungen zeigten sich in den Einstellungen der Schülerinnen und Schüler selbst sowie in den Einschätzungen ihrer Eltern.

Diese Studie konkretisiert den Gedanken von intra- und interpersonalen Einflussgrößen der Wirksamkeit von Nachhilfe aufgrund der Befragung einer Experimental- und einer Kontrollgruppe.

10. Kramer, Werner (1998): Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen

Die Studie zur Nachhilfesituation in Nordrhein-Westfalen stützte sich auf eine Elternbefragung mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW), welche 1997 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden rund 14400 Fragebogen mit Angaben zu rund 26500 Grundschülerinnen und -schülern ausgewertet.

Die Ergebnisse sind für die Grundschule repräsentativ. Schneider (2004) bemängelt ungenügendes sozialwissenschaftliches Methodenbewusstsein, ausserdem fehlt die Definition des zentralen Begriffs.

11. PISA 2000, PISA 2003

Gaeth (2005) konstatierte auf der Basis der Daten aus PISA 2000 einen positiven Zusammenhang zwischen der Klassengrösse und der Nutzung von Nachhilfe (Dohmen et al. 2008). Eine Sichtung der PISA-Daten zur Nachhilfe zeigte, dass Fünfzehnjährige deutlich mehr Nachhilfe in Mathematik erhalten als in Deutsch. Laut den PISA-Daten beanspruchen in Deutschland unter den Fünfzehnjährigen mehr Mädchen (12%) Mathematiknachhilfe als Jungen (8%) (Hollenbach, Meier 2004). Rudolph (2002) betonte, dass dieser ‚Vorsprung‘ der Mädchen ein typisches Merkmal des Fachs Mathematik sei: Jungen nehmen – ausser in Mathematik und Naturwissenschaften – überall weit mehr Nachhilfeunterricht in Anspruch als Mädchen. Insbesondere die deutschen Jugendlichen aus der Realschule und dem Gymnasium erhalten bezahlte Nachhilfe in Mathematik. Die Differenzierung nach Geschlecht zeigt, dass an allen Schulformen signifikant mehr Mädchen Nachhilfe in Mathematik erhalten. Betrachtet man die Nachhilfe in Deutsch, lässt sich sagen, dass unter den Sechzehnjährigen der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe in Deutsch insgesamt bei nur 2.6% liegt. Dabei ist der Jungenanteil mit 3.6% doppelt so hoch wie der der Mädchen (1.8%). In PISA 2000 und PISA 2003 ist klar ersichtlich, dass Japan, wo die Kinder ausserschulisch gefördert werden, besser abschneidet als andere Länder. Ebenso zeigt sich, dass 93% der finnischen Schülerinnen und Schüler Schulen besuchen, an denen sie Nachhilfe durch Lehrkräfte beanspruchen können. Im OECD-Durchschnitt sind dies nur 41% (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003).

Der PISA-Fragebogen 2003 enthielt eine Frage im Zusammenhang mit Nachhilfe: ‚Erhältst du zurzeit ausserhalb der Schule Nachhilfeunterricht in den folgenden Fächern?‘ Die Ergebnisse aus den Rohdaten zeigen, dass eine fünfzehnjährige Schülerin bzw. ein fünfzehnjähriger Schüler in der Schweiz durchschnittlich 0.3 Stunden pro Woche Nach-

hilfe innerhalb der Schule bekommt (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 0.8 ist das eher wenig). Mit 0.2 Stunden ausserhalb der Schule war der Anteil an Nachhilfe etwas weniger hoch als jener innerhalb der Schule (im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 0.5) (Demmer 2007; OECD 2004). An PISA 2003 hatten auch im Kanton Tessin 1595 Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse der Scuola Media teilgenommen. Im Unterschied zu anderen PISA-Daten wurden jene des Kantons Tessin bzgl. der Nachhilfedaten ausgewertet: Im Frühjahr 2003 belegten 12% der Kinder der 9. Klasse der Tessiner Scuola Media Nachhilfeunterricht (In PISA 2000 waren es 13.3%). Zwei Drittel dieser Jugendlichen erhielten Nachhilfe in Mathematik, ein Drittel in Deutsch, ein Sechstel in Französisch, 6% in Italienisch und weitere 6% in anderen Fächern. Im Mittel belegten die Schülerinnen und Schüler aus dem Tessin wöchentlich Nachhilfeunterricht während einer Stunde und zehn Minuten. 80% der Befragten nahm nur in einem Fach Nachhilfeunterricht. Die Befragung im Tessin ergab, dass Privatstunden vor allem in Mathematik bezogen wurden (69%). Offenkundig hatten die Nachhilfesüherinnen und -süher zwar ihre Mathematikleistungen gesteigert, waren aber trotzdem nicht so leistungsfähig wie jene, die keine Nachhilfe genommen hatten. Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfeunterricht lernten über das Memorieren und das Auswendiglernen, während Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht auch andere Strategien anwendeten (Mariotta, Nicoli 2005).⁹

In der PISA-Studie 2000 wurden in der Schweiz Fragen zum Thema Nachhilfeunterricht gestellt. Es ist nicht ersichtlich, ob und inwieweit weitere Einflussfaktoren kontrolliert wurden. In der PISA-Studie 2003 ist nicht geklärt, inwieweit es sich bei den Ergebnissen um kommerzielle Nachhilfe handelt (Dohmen et al. 2008). In PISA 2003 sind die Daten für die Schweiz diesbezüglich unspezifisch. In allen drei Studien – PISA 2000, 2003 und 2006 – zeigt sich, dass die Aussagen zur Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht von den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern selbst stammen. In einer Kultur, wo Nachhilfeunterricht häufig als Makel beurteilt wird, kann es diesbezüglich leicht zu Verzerrungen kommen (soziale Erwünschtheit). Dies gilt umso mehr, als die PISA-Fragebogen den Lehrpersonen abzugeben waren und viele Schülerinnen und Schüler vielleicht befürchteten, mit einer ehrlichen Antwort Kritik an deren Arbeit zu üben (Dohmen et al. 2008). Des Weiteren beziehen sich die Daten nur auf die Fünfzehnjährigen. Ob sich Nachhilfe positiv auf den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern auswirkt, lässt sich mit Hilfe der PISA-Daten nicht ermitteln (Hollenbach, Meier 2004). Hier wäre auf Längsschnittstudien zurückzugreifen. Diese aber fehlen – eine Lücke, die diese Studie schliessen soll.

12. PISA 2009

Im Rahmen der PISA-Untersuchung 2009 haben 13477 Schweizer Schülerinnen und Schüler vier Zusatzfragen zum Thema Nachhilfe beantwortet. Die Studie erhebt zum ersten Mal in repräsentativer Form die Verbreitung an bezahltem Nachhilfeunterricht von Schweizer Schülerinnen und Schülern – allerdings lediglich in den 8. und 9. Klassen. Die Resultate werden in der Auswertung mit weiteren Daten, die im Rahmen der PISA-Studie erhoben wurden, kombiniert (z.B. Ausbildungsstandard der Eltern).

⁹ Im Vortest zum PISA-Test 2009, dessen Ergebnisse nun auch vorliegen, scheinen (nach der Aussage eines der Verantwortlichen, am 15.12.2008) rund 46% der Schülerinnen und Schüler vor dem Übertritt in die Sek I und/oder in die Sek II bezahlte Unterstützung erhalten zu haben.

Die Resultate der Studie zeigen, dass fast jeder dritte Jugendliche in der 8. und 9. Klasse mindestens einmal Nachhilfeunterricht erhalten hat. Die häufigsten Nachhilfefächer sind Mathematik und Fremdsprachen. Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht gehören mehrheitlich zwei Gruppen an: Entweder zählen sie zu den schulisch Leistungsschwächeren oder sie haben sehr gute schulische Leistungen und besuchen eine Schule in einem Kanton mit sehr niedrigen Maturitätsquoten, wobei man von einer Konkurrenzsituation ausgehen kann, die zu vermehrter Nachhilfe führt. Ebenfalls einen Einfluss auf den Bezug von Nachhilfe hat der familiäre sozioökonomische Status. Akademisch gebildete Eltern gewähren ihren Kindern deutlich häufiger bezahlte Nachhilfe als nicht akademisch gebildete Eltern.

Bezüglich der Verbreitung von Nachhilfeunterricht lassen sich aus den Erhebungen von PISA 2009 interessante Faktoren erschliessen. Zur Wirksamkeit von Nachhilfe fehlen die Angaben jedoch.

13. Mischo, Haag (2002): *Expansion and Effectiveness of Private Tutoring* (vgl. auch Haag 2001)

Mischo und Haag (2002) befragten 244 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 11 an bayerischen Gymnasien. Um die zuvor an anderen Studien kritisierten forschungsmethodischen Probleme zu mindern, wurden die Schülerinnen und Schüler in eine Test- und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Die Autoren achteten darauf, dass Test- und Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer bisherigen Schulleistungen möglichst homogen waren. Die Schülerinnen und Schüler der Testgruppe erhielten an vier Tagen wöchentlich jeweils 90 Minuten Nachhilfeunterricht. Der Nachhilfeunterricht wurde in Gruppen durchgeführt und von Studierenden oder arbeitslosen Lehrpersonen erteilt. Die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts auf die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wurden mittels der Schulnoten in den Fächern Mathematik, Englisch, Französisch oder Latein (im Oktober bzw. im Juni/Juli des darauffolgenden Jahres) gemessen. Mischo und Haag (2002) weisen jedoch darauf hin, dass dieser Ansatz problematisch und nur mangels Alternativen gewählt worden sei. Die motivationalen Variablen waren in dieser Studie Prüfungsangst, Fähigkeitsselbstkonzept, Handlungskontrolle und Lernmotivation. Sie wurden jeweils mittels Tests und Fragebogen gemessen. Im Ergebnis zeigte sich, dass der Leistungszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern der Testgruppe in allen untersuchten Fächern grösser war als bei jenen der Kontrollgruppe – alle Zusammenhänge waren hochsignifikant. So verbesserte sich die Mathematiknote bei den Nachhilfeschülerinnen und -schülern im Verlauf der Studie um fast einen ganzen Punkt, während die Verbesserung bei den Schülerinnen und Schülern, die keine Nachhilfe erhalten hatten, nur 0.1 Punkte betrug. Die Autoren stellten überdies signifikant positive Effekte des Nachhilfeunterrichts auf alle betrachteten motivationalen Variablen – ausgenommen die Handlungskontrolle – fest.

Mischos und Haags Studie ist für die hier verfolgten Forschungsmethoden aufschlussreich. Allerdings ist auch zu betonen, dass in der Studie von Mischo und Haag die angebotene Nachhilfefrequenz mit wöchentlich viermal 90 Minuten ziemlich hoch war.

14. Rudolph (2002): *Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der ausserschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinstituten*

Rudolph (2002) beschäftigte sich intensiv mit den Anbietern der kommerziellen Nachhilfebranche, indem sie deren Vertragsbedingungen analysierte und kommentierte. Ausserdem untersuchte sie 40 Schulen aller Schulformen in sechs niedersächsischen Städten. Sie befragte Lehrpersonen an öffentlichen Schulen und Eltern von Nachhilfesüherinnen und -schülern mithilfe eines Fragebogens sowie Lehrpersonen, Leiterinnen und Leiter an Nachhilfeeinstituten mittels Leitfadeninterviews. Die Erkenntnisse dieser Studie beruhen auf rund 1 200 Fragebogen. Demzufolge erhielten 10% der Jugendlichen kommerziellen Nachhilfeunterricht, wobei Rudolph davon ausgeht, dass die relative Häufigkeit weitaus höher liege. Einen Grund für dieses Ergebnis – das mehrere Lehrpersonen bestätigt hatten – erkennt sie darin, dass Nachhilfe für viele Eltern ein tabuisiertes Thema darstelle.

Die vorliegenden Ergebnisse sind forschungsmethodisch aufschlussreich, obwohl die Nachhilfesüherinnen und -schüler nicht einbezogen wurden. Rudolph hat Eltern befragt, deren Kinder kommerzielle Nachhilfe erhielten. Ihr Fokus liegt jedoch nicht darin, die realen Veränderungen bei Schülerinnen und Schülern (Leistung, Leistungserwartung, Selbstbild) aufgrund der Inanspruchnahme von Nachhilfe zu erheben.

15. Wagner, Spiel und Tranker (2003): *Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium*

Die Arbeit schliesst zwei Studien an österreichischen Schulen mit insgesamt 804 Schülerinnen und Schülern ein. Das Ziel bestand darin, Fragen nach der Häufigkeit von bezahltem Nachhilfeunterricht (Studie 1) sowie nach Motiven und Inhalten von Nachhilfeunterricht (Studie 2) zu beantworten. Errechnet wurde eine Prävalenz von 21% für den Bezug von Nachhilfeunterricht, wobei sich Gymnasiastinnen und Gymnasiasten von Hauptsüherinnen und -schülern nicht signifikant unterschieden. Der Wunsch nach besseren Noten wurde als Hauptmotiv, das Vorbereiten auf Tests als Hauptinhalt des Nachhilfeunterrichts genannt. Die Angaben der Schülerinnen und Schüler unterschieden sich dabei wesentlich von den Angaben der Eltern und denen der Lehrkräfte.

Im Unterschied zu vorgängigen Studien untersuchten Wagner et al. nicht nur die Variable Nachhilfe sondern spezifisch die Variable Nachhilfesüherin resp. Nachhilfesüher und die damit zusammenhängenden Persönlichkeitsmerkmale.

16. Institut für Jugendforschung: *Mit Nachhilfe kommt man weiter. Ergebnisse zur Nachhilfesituation in Deutschland (Synovate Kids + Teens 2003)*

Bei dieser Studie wurden 1 503 Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis zwanzig Jahren befragt. Das Ergebnis zeigt: 2003 nahmen 27% der Sechs- bis Zwanzigjährigen Nachhilfeunterricht bzw. hatten früher einmal Nachhilfe genommen. Nur 6% der Kinder und Jugendlichen bekamen regelmässig Nachhilfeunterricht und 4% sporadisch. Die Studie zeigt zudem, dass der Bedarf an Nachhilfe in den Fächern Mathematik, Englisch und Deutsch am grössten ist. Während Mädchen eher in Mathematik Unterstützung in Anspruch nehmen (62% vs. 52%), waren Jungen viel öfter in der Deutsch-Nachhilfe zu finden (42% vs. 17%). Lediglich bei 10% der Sechs- bis Zwanzigjährigen, die Nachhilfe nahmen bzw. einmal genommen hatten, war eine entsprechende Empfehlung der Lehr-

person der Auslöser. Häufig waren es die Eltern, die den Anstoss gaben (72%) oder die Kinder und Jugendlichen selbst (35%).

Diese Studie ist in ihrer Anlage, vor allem methodologisch betrachtet, intransparent – ein Eindruck, den Synovate selber verschuldet, da die Firma keinen Einblick in die angewendeten Methoden gewährt (dies auch nicht nach direkter Nachfrage).

17. DIW Berlin (2004): *Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP)*

Gemäss dieser Studie haben in Deutschland 27% der siebzehnjährigen Jugendlichen mindestens einmal in ihrem bisherigen Leben bezahlten Nachhilfeunterricht erhalten. Jugendliche, deren Bildungsziel der Hauptschulabschluss war, wiesen die geringsten Nachhilfequoten auf (14%). Bei Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel der mittleren Reife oder dem (Fach-)Abitur waren die Quoten mehr als doppelt so hoch. Das Einkommen der Eltern beeinflusste die Inanspruchnahme von Nachhilfe: Kinder, die zum untersten Einkommensquartil gehörten, hatten eindeutig niedrigere Nachhilfequoten als diejenigen, die darüber liegen. Kinder aus dem obersten Quartil erhielten zweimal mehr Nachhilfe als Kinder aus dem untersten Quartil (Schneider 2004).

Diese Untersuchung enthält Informationen zum Zusammenhang des sozialen Status der Eltern und der Inanspruchnahme von Nachhilfe. Sie ist auf Deutschland beschränkt und ihre Autoren machen keine Aussagen zu den intra- und interpersonalen Einflussfaktoren.

18. Kessel (2005): *Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht*

Bei Kessels Arbeit (2005) handelt es sich um eine Dissertation, die sich mit dem Nachhilfeunterricht in Form von Einzelunterricht in Deutschland, Ägypten und Luxemburg beschäftigt. Die Befragungen fanden in Ägypten und Luxemburg statt. In einem weiteren Schritt fragte Kessel nach der Wirksamkeit von Nachhilfe in Deutschland. Mit Hilfe vorgefertigter Leitfäden wurden Nachhilfelehrpersonen in einem einstündigen Interview befragt.

Kessels (2005) Ergebnisse liefern für dieses Projekt Referenzpunkte zum methodischen Vorgehen.

19. Haag (2007): *Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse*

Mit der Wahl zweier Messzeitpunkte lag das Augenmerk in diesem Projekt nicht nur auf der Entwicklung der Noten, sondern auch auf der Veränderung von Persönlichkeitsvariablen. Die Datensätze stammen von 213 Schülerinnen und Schülern mit Nachhilfeunterricht, davon 41 aus der Primar- und 172 aus der Sekundarstufe. Zur Einschätzung der Notenentwicklung wurden die Noten der ersten Klassenarbeit und einer weiteren Arbeit nach einem halben Jahr Nachhilfeunterricht herangezogen. Im Primarbereich stellte Haag (2007) signifikante Effekte in den Fächern Deutsch und Mathematik fest. In Deutsch betrug die Verbesserung mehr als eine halbe Note. In Mathematik fand er eine Verbesserung um eine Drittelnote (Haag 2007). Auf der Sekundarstufe traten diese Effekte in den Fächern Mathematik und Englisch auf. Insgesamt berichtete Haag von beachtlichen Wirkungen: In Mathematik sank die Quote der aktuell gefährdeten Schülerinnen und Schüler mit den Noten 5 und 6 nach einem halben Jahr Nachhilfe von 41% auf 16%. In Englisch sank der Anteil der akut gefährdeten Schülerinnen und Schüler von 44% auf

17%. Auch bei den ungefährdeten Schülerinnen und Schülern verzeichnete Haag auffällige Erfolge. Auf der Primarstufe liessen sich gute Erfolge bei der Reduktion von Schulangst feststellen sowie deutliche Verbesserungen des Verhältnisses der Schülerinnen und Schüler zu ihren Eltern verzeichnen. Bei den Nachhilfeschülerinnen und -schülern der Sekundarstufe ergab sich im Zeitraum von sechs Monaten eine signifikante Verbesserung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts.

Die vorliegenden Ergebnisse sind für die Idee, die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht mit Hilfe einer Längsschnittanalyse zu erheben, aufschlussreich.

20. Jürgens, Diekmann (2007): *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des ‚Studienkreises‘*

An der Studie der Universität Bielefeld haben insgesamt 836 Personen (Eltern, Schülerinnen und Schüler) teilgenommen. Bei knapp drei Viertel (74%) der befragten Nachhilfeschülerinnen und -schüler hatten sich die Schulleistungen im Nachhilfefach verbessert, seitdem sie kommerziellen Nachhilfeunterricht erhielten. Bei 39% der befragten Schülerinnen und Schüler verbesserten sich die Schulleistungen sogar insgesamt. Die Eltern erkannten die Ursache darin, dass das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler dank der kommerziellen Nachhilfe gefördert worden sei und sich die Lerntechniken und Gedächtnisstrategien der Nachhilfeschülerinnen und -schüler fächerübergreifend verbessert hätten. Jeweils gut drei Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler (77% bzw. 79%) beteiligten sich – als Folge des kommerziellen Nachhilfeunterrichts – in der Schule mehr am Unterricht und erledigten ihre Hausaufgaben sowohl im kommerziellen Nachhilfeunterricht als auch in anderen Fächern selbstständiger. Die Schülerinnen und Schüler veränderten ihre Einstellung zur Schule – sie gingen nun lieber zur Schule. Knapp 60% der Jugendlichen hatten wieder mehr Freude an der Schule, seitdem sie kommerziellen Nachhilfeunterricht erhalten hatten.

Die Studie ist die aktuellste zu diesem Thema in Deutschland und eine der wenigen, in der bundesweit Daten erhoben worden sind. Allerdings handelt es sich bei den Befragten in dieser Studie ausschliesslich um Nachhilfeschülerinnen und -schüler kommerzieller Nachhilfeinstitute. Die Ergebnisse erlauben eine auf diesen Anbieter und dessen Nachhilfekonzept begrenzte Aussage.

21. Cattaneo, Wolter (2008): *Are the elderly a threat to educational expenditures?*

Im Rahmen einer grösseren Studie zum Thema ‚Zahlungsbereitschaft für Bildung‘ wurde 2008 neben der öffentlichen Bildung auch die private Zahlungsbereitschaft Schweizer Eltern untersucht. Ein Ergebnis lautete, dass 63% der Eltern mit schulpflichtigen Kindern für mindestens eines ihrer Kinder schon privat bezahlte Nachhilfe in Anspruch genommen haben.

Die Studie ist repräsentativ, fokussiert jedoch weder das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler noch die Beziehungsdimension zwischen Nachhilfelehrperson und Schülerin bzw. Schüler.

22. Dohmen, Erbes, Fuchs, Günzel (2008): *Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*

Bei der Studie handelt es sich um ein Gutachten im Auftrag des Deutschen Bundesbildungsministeriums. Aus der Studie gehen drei für diese Untersuchung wichtige Ergebnisse hervor: Mädchen und Jungen fragen etwa gleich häufig Nachhilfe nach. Ein Zu-

sammenhang zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund bzw. Einkommen der Eltern und Inanspruchnahme von Nachhilfe wird angenommen, ist aber nicht eindeutig erhärtet. Familien mit einem schwierigen sozio-ökonomischen Hintergrund nehmen zunehmend Nachhilfe in Anspruch.

Bei dieser Studie handelt es sich um eine kommentierte Zusammenfassung von bislang vorliegenden Arbeiten.

23. Preglau-Hämmerle, Staubmann (2009): *Nachhilfesituation bei Schülerinnen und Schülern in Niederösterreich*

Die Studie erfasst neben quantitativen Variablen zur Verbreitung und den Motiven von Nachhilfeunterricht insbesondere auch die monetäre Belastung sowie die Preisentwicklung von Nachhilfeunterricht durch Angaben betroffener Eltern. Die deskriptiven Zahlen besagen, dass 23.8% der erfassten Stichprobe (N = 720) im Erfassungsjahr Nachhilfe bezogen, 41% davon regelmässig. Bei der Frage nach der finanziellen Belastung von Nachhilfe geben 46.8% an, der Nachhilfeunterricht stelle eine grosse Belastung für das Haushaltsbudget dar. Verstärkt wird die finanzielle Belastung über die Angabe von 60% der Befragten, mehr Nachhilfe zu benötigen, falls sie es sich leisten könnten. Bei Nicht-Deutschsprachigen ist dieser Anteil sogar noch höher.

Die Studie, die im Auftrag der Niederösterreichischen Arbeiterkammer durchgeführt wurde, liefert eine repräsentative Bestandsaufnahme der Nachhilfesituation in Niederösterreich für das Schuljahr 2008/2009.

24. Ireson, Rushforth (2009): *Private tutoring at transition points in the English education system: its nature, extent and purpose*

Das Ziel dieser Studie war eine systematische Beschreibung von Nachhilfeunterricht, einerseits wurde die Sicht von Schülerinnen, Schülern und deren Eltern erfragt, andererseits wurde eine Einbettung der Studie ins englische Bildungssystem versucht. Insgesamt nahmen rund 3000 Schüler und Schülerinnen sowie 1100 Eltern an der Befragung teil. Gesamthaft gaben 27% der befragten Schülerinnen und Schüler an, in ihrer Schulkarriere irgendwann Nachhilfeunterricht bezogen zu haben. Es konnten Verbindungen zum sozio-ökonomischen Status und zum kulturellen Hintergrund hergestellt werden. Teilweise schien der Bezug von Nachhilfeunterricht eine strategische Intervention zu sein, um insbesondere schulische Übergänge erfolgreich zu bewältigen.

Die Studie ist mit der grossen Anzahl befragter Schülerinnen und Schüler resp. Eltern sehr umfangreich und liefert interessante Anhaltspunkte zu Verbreitungsfaktoren des Nachhilfeunterrichts, die auch in dieser Studie untersucht werden sollen.

25. Southgate (2009): *Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*

Im Rahmen einer Dissertation wurden vielfältige Determinanten zur ‚Shadow Education‘ untersucht. ‚Shadow Education‘ beginnt bei der Nachhilfe durch ältere Schülerinnen und Schüler und reicht bis zur Nachhilfe in organisierten Lerninstituten. Die Zahlen zur Verbreitung bewegen sich zwischen 10% und über 80% – allgemein ist eine (z.T. starke) Zunahme von ‚Shadow Education‘ festzustellen. Dennoch hat die Thematik bisher kaum wissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten. Die Analyse vermerkt zwei spezifische Faktoren: Zum einen beziehen Schülerinnen häufiger Nachhilfe als Schüler. Zweitens ist ‚kulturelles und soziales Kapital‘ der beste Prädiktor für den Bezug von ‚Shadow Educa-

tion‘. Hinsichtlich des Geschlechtereffekts bemerkt der Autor, dass Nachhilfe Ungerechtigkeit sowohl zu verstärken als auch zu vermindern vermöge, da Geschlechterungleichheit bestehe, was die Bildungschancen betrifft.

Die Studie liefert interessante Hinweise in Bezug auf Verbreitungsfaktoren. Allerdings differenziert der Begriff ‚Shadow Education‘ zu wenig, um damit Vorhersagen für die Verbreitung von Nachhilfeunterricht zu machen.

26. Klemm, Klemm (2010): Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung

Das Autorenteam berechnete Ausgaben für Nachhilfe in Deutschland und versucht so, auf die Problematik der ausserschulischen Massnahmen zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen aufmerksam machen.

Insgesamt geben Eltern in Deutschland jährlich zwischen 942 und 1.468 Millionen Euro für die Nachhilfe ihrer Kinder aus. Durchschnittlich bedeutet dies eine Ausgabe von 108 Euro je Schülerin bzw. Schüler an allgemeinbildenden Schulen für Nachhilfe. Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich deutlich (zwischen 74 Euro bis 131 Euro je Schüler und Schülerin).

Die Studie fokussiert vor allem auf die Kosten von Nachhilfe und liefert – für Deutschland – detaillierte Zahlen, was Nachhilfe kostet. Für die Schweiz fehlen vergleichbare Angaben.

27. AK-Studie Wien (2010): Nachhilfe. Bundesweite Elternbefragung. Studienbericht

Im Auftrag der Abteilung Bildungspolitik wurde 2010 (April/Mai) eine bundesweit repräsentative Befragung (Telefoninterviews) von Schulkindern zum Thema Nachhilfe durchgeführt. Zusätzlich befragte man rund 2000 Elternteile. Das Ziel der Studie bestand darin, fundierte empirische Daten über Nachhilfe in Österreich zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass rund drei Viertel der Eltern von Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit ihren Kindern lernen und deren Hausaufgaben kontrollieren. Etwas mehr als ein Fünftel der Kinder bezieht bezahlte Nachhilfe. Diese Zahl ergibt sich unabhängig davon, wie viel Zeit Eltern in die Lern- und Hausaufgabenbetreuung ihrer Kinder investieren (können). Hausaufgabenhilfe und Nachhilfe scheinen nicht zusammenzuhängen. Der Hauptgrund für die Nachhilfe ist der Wunsch nach einer Verbesserung der Note, häufig im Kontext des Aufstiegs in die nächste Schulstufe. Knapp die Hälfte der befragten Eltern geben an, dass die bezahlte Nachhilfe sie finanziell stark oder zumindest spürbar belastet.

Die Studie liefert repräsentative Angaben zur Nachhilfe und zur Hausaufgabenhilfe in Österreich. Für diese Studie aufschlussreich ist zudem, dass die Nachhilfe-Kosten für viele der befragten Eltern belastend sind, was negative Effekte hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit vermuten lässt.

28. Jung, Lee (2010): The determinants of private tutoring participation and attendant expenditures in Korea

Die Studie befasste sich mit den Faktoren, welche Nachhilfe in Korea beeinflussen¹⁰. Die Resultate verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Nachhilfe des

¹⁰ Zum Hintergrund: 77% aller Schüler und Schülerinnen in Korea erhalten private Nachhilfe (vgl. Korea National Statistical Office 2008).

Kindes und dem von seiner Mutter erreichten Ausbildungsstand, ebenso auf einen negativen Zusammenhang zum Anstellungsstatus der Mutter. Zudem zeigte sich eine positive Korrelation zum Haushaltseinkommen. Die Autoren sprechen beim erstgenannten Zusammenhang von einem ‚preference effect‘, beim zweitgenannten von einem ‚time constraint effect‘ und beim drittgenannten von einem ‚income effect‘.

Die Studie geht einem spezifischen Faktor (Ausbildungsstatus der Mutter) nach und verweist auf Zusammenhänge zum Nachhilfeunterricht. In unserer Studie werden weder der Anstellungsstatus der Eltern noch Haushaltseinkommen abgefragt, weshalb zur Situation in Korea kein direkter Vergleich gemacht werden kann. Dennoch liefert die Studie von Jung, Lee interessante interkulturelle Resultate.

29. Jäger, Jäger-Flor, Hass (2011): Eltern und Lehrkräfte: ihre Sicht der Nachhilfe

In einer Auswertung des ‚Bildungsbarometers‘ der Universität Landau zum Thema Nachhilfe mittels einer Gegenüberstellung der elterlichen und der Lehrersicht wird die Skepsis der Lehrkräfte gegenüber dem Nachhilfeunterricht deutlich, „konterkariere doch Nachhilfe deren tägliche Arbeit“ (Jäger, Jäger-Flor, Hass, S. 304). Allerdings anerkennen die Lehrkräfte die Kompensationschancen, welche der Nachhilfeunterricht bietet, indem sie auf zu grosse Klassenfrequenzen, didaktische Mängel des Unterrichts und Unterrichtsausfall verweisen – Bedingungen, welche die Chancen von Schülerinnen und Schülern, eine gute Leistung zu erbringen, schmälerten. Darum liege die Voraussetzung von Chancengerechtigkeit im gemeinsamen Handeln von Schule und Nachhilfe.

Die Studie orientiert sich am theoretischen Wirkmodell von Hass und Jäger (2011) und wird dabei – trotz der Bestätigung einiger seiner Aspekte – der hohen Modellkomplexität nicht gerecht.

30. Guill, Bonsen (2011): Prädiktoren der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht am Beginn der Sekundarstufe I

Aktuelle Studien verorteten den Anstieg von Nachhilfe auf die Zeitspanne nach dem Übergang in die Sekundarstufe I (in Deutschland mehrheitlich nach der 4. Klasse). Guill und Bonsen (2011) beschreiben jene individuellen, familiären und schulischen Merkmale, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Eltern für ihr Kind Nachhilfeangebote nutzen. Es gelingt ihnen nachzuweisen, dass vor allem die individuelle Schulleistung, aber auch die Schulform, das Familieneinkommen, ein etwaiger Migrationshintergrund sowie das Geschlecht die Wahrscheinlichkeit, Nachhilfeunterricht zu nutzen, beeinflussen. Im Weiteren finden Guill und Bonsen (2011) einen positiven Zusammenhang zwischen finanziell besser gestellten Familien und der Tendenz, Nachhilfe im Fach Deutsch zu beanspruchen. Dieser Effekt erscheint bei Kontrolle der Schulleistungen und weist möglicherweise bei Familien mit höherem Einkommensstandard auf eine höhere Bedeutungszuschreibung von Lese- und Rechtschreibkompetenzen hin.

Die Autoren ziehen aus ihren Erhebungen hinsichtlich Fairness für finanziell schlechter gestellte Schülerinnen und Schüler den Schluss, dass eine deutliche Senkung der Nachhilfequoten eine Herausforderung für das öffentliche Schulwesen darstellt. Für künftige Studien regen sie an, Daten zu Nachhilfeunterricht systematisch auf die Unterrichtsqualität zu beziehen.

31. Hosenfeld (2011): *Wirkungen von Mathematiknachhilfe bei rheinland-pfälzischen Schülern fünfter Klassen – eine längsschnittliche Analyse*

Die Effekte von Nachhilfeunterricht auf den Mathematikunterricht anhand eines längsschnittlich erhobenen Datensatzes mit zwei Messzeitpunkten bei dreissig Klassen des 5. und 6. Schuljahrs sind zwar inkonsistent, „können jedoch als positive Effekte von Nachhilfeunterricht auf die Notenentwicklung und das Anspruchsniveau interpretiert werden“ (Hosenfeld 2011, S. 331). Hosenfeld verglich die Leistungsentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern (vom Halbjahreszeugnis der fünften zum Halbjahreszeugnis der sechsten Stufe) mit jener ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden ohne Nachhilfe, wobei sich eine positive Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht nur im Fach Mathematik, nicht aber fachübergreifend auf die Entwicklung der Deutsch- und Fremdsprachen-Noten zeigte. Ebenfalls interessant erscheint die Tatsache, dass die Veränderungen der Mathematiknoten nicht mit einem Leistungszuwachs in einem im Rahmen der Studie durchgeführten Mathematiktest korrelieren. Hosenfeld interpretiert diesen Widerspruch im Sinn einer individuellen Bezugsnormorientierung, indem Mathematiklehrkräfte die gesteigerten Anstrengungen von Schülern und Schülerinnen für die Note mitberechnen. Ein solches Benotungsverhalten beurteilt Hosenfeld als wünschenswert.

Die Studie liefert heterogene Evidenzbelege zur Wirkung von Nachhilfeunterricht im Fach Mathematik, verweist aber auch auf methodische Mängel und paradoxe Resultate.

32. Streber, Haag, Götz (2011): *Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen?*

Obwohl Nachhilfeunterricht nachweisbar die Leistungen von Schülerinnen und Schülern verbessere, was mehrere jüngere Studien belegten, vernehme man oft Kritik an den fachlichen und pädagogisch-didaktisch-methodischen Kompetenzen der Nachhilfelehrkräfte (Streber, Haag, Götz 2011). Eine Untersuchung des Qualifizierungsgrads der Nachhilfelehrkräfte mit Blick auf den Erfolg ihres Nachhilfeunterrichts zeigt, dass hinsichtlich der Verbesserung der Zensuren, aber auch der Vertiefung wichtiger schulischer Kompetenzen keine Unterschiede festgestellt werden können. Befragt wurden 2 155 Nachhilfeschülerinnen und -schüler, die von vier Gruppen von Nachhilfelehrpersonen unterrichtet wurden: 1) Lehramtsstudierende, 2) nicht Lehramtsstudierende, 3) ausgebildete Lehrkräfte und 4) Nachhilfelehrkräfte aus anderen Bereichen. Die Autoren führen die Resultate darauf zurück, dass die Nachhilfebezüglerinnen und -bezügler sich von ihrer Nachhilfelehrkraft sehr gut betreut fühlen, was bedeutet, dass die Persönlichkeit der Nachhilfelehrperson zentraler ist als ein bestimmter Qualifizierungsgrad.

Aufgrund dieser Erkenntnisse plädieren die Autoren trotz des Hinweises, dass ein Nachhilfesetting nicht auf die Unterrichtssituation übertragen werden könne, für den Einbezug individualisierender Formen im schulischen Unterricht und erkennen darin eine besondere Chance der Ganztagschulen.

Die Untersuchung von Streber, Haag, Götz vertieft die Frage nach der Nachhilfelehrkraft und den zwischenmenschlichen Aspekten zwischen Nachhilfelehrperson und Nachhilfeschülerin resp. Nachhilfeschüler. Die vorliegende Studie befasst sich ebenfalls mit zwischenmenschlichen Fragen – etwa jener, wie sich eine gute Beziehung zur Nachhilfelehrkraft auf die Wirkung von Nachhilfe auswirkt.

33. *Schlösser, Schuhen (2011): Führt Nachhilfe zu Wettbewerbsverzerrungen?*

Schlösser und Schuhen (2011) beschäftigten sich mit der Frage, ob das Erreichen von Bildungszielen aufgrund privater Mittel wettbewerbsverzerrend sei und der ordnungspolitischen Vorgabe von Chancengleichheit widerspreche. Die Autoren verweisen darauf, dass sich die Motivation, Nachhilfe zu beziehen, im vergangenen Jahrzehnt verändert habe (Schlösser, Schuhen 2011). Als ein wichtiger Grund für Nachhilfe werden oft Mängel im Bildungssystem angegeben. Das Fazit zur Frage nach der Chancenungleichheit lautet, dass eine Wettbewerbsverzerrung dann bestehe, wenn „Schüler Mängel des Bildungssystems tragen müssen, zu deren (privaten) Ausgleich sie nicht in der Lage sind“ (Schlösser, Schuhen, 2011, S 377). Als Lösung schlagen die Autoren vor, sich den mangelhaften Aspekten im Bildungssystem zuzuwenden und ihre Beseitigung voranzutreiben. Dann wirke sich auch Nachhilfe – so Ihre Aussage – nicht mehr wettbewerbsverzerrend aus.

Die Arbeit von Schlösser und Schuhen liefert interessante bildungspolitische Aussagen und Ansätze. Allerdings gehen aus der Arbeit keine empirischen Angaben zur Situation rund um den Nachhilfeunterricht hervor.

34. *Bray (2011): The Challenge of Shadow Education*

In dieser Publikation werden Daten zur Nachhilfe aus den meisten EU-Ländern in einer Tabelle zusammengetragen. Der Autor konzediert, einige Zahlen seien Schätzungen und dass überdies divergierende Daten erfasst worden seien, was ihren Vergleich erschwere oder gar verunmögliche. Die Verbreitungszahlen von Nachhilfe sind unterschiedlich: In den meisten Ländern sind die Zahlen für die beanspruchte Nachhilfe erheblich angestiegen. Dieses wachsende Ausmass wirkt sich wirtschaftlich und sozial aus – insbesondere, was die Chancengerechtigkeit angeht. In Südeuropa ist der Anteil an Nachhilfeschülern besonders hoch, in den nordischen Ländern ist er wesentlich geringer. Am stärksten ist die Nachfrage für Nachhilfe bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Bei Nachhilfe scheint es weniger darum zu gehen, Verständnisprobleme aus dem Unterricht zu klären, als um den Wettbewerbsvorteil der bereits Erfolgreichen und Privilegierten.

Die Publikation von Bray liefert mit einer umfassenden Tabelle eine gute Übersicht zu Studien aus europäischen Ländern. Ebenso werden Wirkungen der Nachhilfe im Hinblick auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht diskutiert.

3.3 Fazit

Zum Thema Nachhilfeunterricht ist eine erhebliche Vielfalt an Literatur zu finden. Ihr Inhalt stimmt darin überein, dass Nachhilfeunterricht weder in seiner Verbreitung noch in der Dauer der Inanspruchnahme ein Randphänomen darstellt (Haag, Jäger 2011). Hurrelmann und Klocke (1995) zufolge beziehen durchschnittlich 20% der Schülerinnen und Schüler im Alter von 11 bis 17 Jahren Nachhilfe. Laut PISA 2009 hat fast jeder dritte Jugendliche in der 8. und 9. Klasse mindestens einmal Nachhilfeunterricht erhalten. Gemäss Cattaneo und Wolter (2008) sind über 65% der (in der Mehrheit finanziell besser gestellten) Eltern in der Schweiz bereit, für Nachhilfe zu zahlen.

Die überwiegende Mehrzahl der Autorinnen und Autoren legt ihr Hauptaugenmerk auf die allgemeine Nachhilfesituation, welche vorwiegend mit Fragebogen untersucht worden ist. Fragen nach Verbreitung, Motiv, Häufigkeit, Dauer, Inhalt, Kosten, sozioökonomischem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und Erfolg von privatem und kommerziellem Nachhilfeunterricht stehen dabei im Zentrum aller Studien (Jäger, Jäger-Flor, Hass 2011, Guill, Bonsel 2011). Einige Beiträge enthalten Daten zur Klassenstufe, zum Alter, zu den Fächern, zum sozialen Status der Eltern, zur Schulart und zum Geschlecht. Diese Arbeiten beschränken sich häufig auf Jugendliche an einer einzelnen Schule oder an einigen wenigen Schulen, wie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, da bei ihnen die höchste Prävalenzrate vermutet wird (Abele, Liebau 1998, Adam 1960, Behr 1990, Eigler, Krumm 1972). Die gefundenen Ergebnisse stützten sich auf regionale und schulspezifische Besonderheiten. Die Untersuchungen von Hurrelmann und Klocke (1995) sowie Kramer und Werner (1998) beziehen sich auf Nordrhein-Westfalen, die Sinus-Studie (1984) auf Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. PISA ist die einzige Studie, welche Angaben für ganz Deutschland enthält (BMBF 2004). Urs Vögeli-Mantovani von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung teilt auf Anfrage mit¹¹, dass der Fragebogen in PISA 2000, 2003 und 2006 zwar einige jahrgangsspezifisch unterschiedliche Fragen zur außerschulischen Unterstützung enthalten habe. Doch die Antworten sind für die Schweiz nie ausgewertet worden, da das N der zustimmenden Antwortenden zu klein sei. Im Vortest (April 2008) zu PISA 2009 wurden fünf Zusatzfragen zur außerschulischen Nachhilfe angefügt, welche nach Auskunft von Stefan Wolter¹² (CESifo, IZA Centre for Research in Economics of Education University of Berne, Department of Economics) für PISA 2009 gleich blieben. In PISA 2009 wurden somit die 15jährigen Schülerinnen und Schüler bzw. das 9. Schuljahr mit fünf Fragen zur Nachhilfe befragt. Keine Erhebung findet folglich in den Schulstufen 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 statt. Fragen zur (aktuellen) Häufigkeit, Dauer, zum Inhalt, zu den dabei entstandenen Kosten und dem sozioökonomischen Hintergrund in den Klassen 5 bis 12 fehlen.

Die vorliegende Studie beansprucht, das Thema vertieft zu behandeln, indem insbesondere breiter als in PISA 2009 zu analysieren sein wird, was Nachhilfeunterricht charakterisiert. Fragen nach geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Wahl von Nachhilfefächern, was die Variablen Dauer, Häufigkeit, Ursachen, Erfolg angeht, sind bislang in empirischen Untersuchungen nicht aufgeworfen worden. Lediglich am Rand haben vereinzelt deutsche (Abele-Rehm, Liebau 1996, Dzierza, Haag 1998, Eigler, Krumm 1972, Langemeyer-Krohn, Krohn 1987, Krüger 1977, Renner 1982) und österreichische (Schwendenwein, Fartacek 1976) Autorinnen und Autoren und fünf Studierende (Diplomarbeiten in Österreich: Liskowetz 1994, Loppitsch 1992, Podgornig 1995, Ripota 1986; Salat 1997) die Geschlechtsspezifika untersucht.

Die Beziehung zwischen Nachhilfelehrperson und Schülerin bzw. Schüler thematisierte bisher lediglich eine deutsche (Jäger, Haag, Götz 2011), aber keine schweizerische Arbeit. Eine weitere – ebenfalls deutsche Studie – kam zum Schluss, dass unterschiedliche Qualifikationen der Nachhilfelehrkräfte den Erfolg von Nachhilfeunterricht nicht beeinflussen (Streber, Haag, Götz 2011). Zu den Wirkungen von Nachhilfe liegen empirisch ebenfalls noch kaum klare Ergebnisse vor. Hosenfeld (2008) weist auf positive Effekte

¹¹ E-Mail vom 22.10.08.

¹² E-Mail vom 11.12.08.

von Nachhilfeunterricht hin, wobei methodische Schwächen dieser Studie verhindern, die Wirkungsfrage von Nachhilfeunterricht eindeutig zu klären. In dieser Studie beabsichtigen wir, Fragen nach der Wirkung von Nachhilfe zu beantworten.

Das heisst:

Die auf die Fragestellung dieser Studie bezogene Rezeption der bisher realisierten und der derzeit laufenden Forschungsprojekte sowie der Publikationen zum Thema Nachhilfeunterricht charakterisiert dieses Vorhaben. Es geht um

- Verbreitung, Anlass/Motiv, Häufigkeit, Dauer, Inhalt, Kosten, sozioökonomischer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler sowie Motive für und Erfolg von Nachhilfeunterricht (hier u.a. geschlechtsspezifische Unterschiede);
- das ‚Was geschieht im Nachhilfeunterricht‘ und das ‚Wie wirkt er‘ mit Blick auf intra- und interpersonale Faktoren, was in einer empirischen Erhebung thematisierbar wird – beides Aspekte, die weder in der Schweiz noch in Deutschland oder Österreich untersucht worden sind;
- eine Wirksamkeitsstudie, welche die Effekte des Nachhilfeunterrichts bezüglich schulischem Selbstkonzept (intrapersonal) und der Beziehungsebene (interpersonal) thematisiert;
- theoretische Ansätze, welche Fragen über Nachhilfeunterricht sowie Hinweise auf Lücken zwischen theoretischen Diskussionen und pädagogischen Praxen, also die Frage, ob Nachhilfeunterricht im Allgemeinen sinnvoll sei, klären.

Kapitel 4:

Forschungsziel und Nutzen der Untersuchung

Das Ziel dieser Untersuchung – ein deskriptives und erklärend-interpretierendes Projekt im Bereich der ‚empirisch-schulpädagogischen Grundlagenforschung‘ – besteht darin, bei Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Klassen in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz die Verbreitung von Nachhilfeunterricht, dessen Wirkung auf Leistung, Bildungserfolg und Schüler- und Schülerinnenmerkmale sowie die Beziehungsaspekte aus Sicht der Nachhilfeschülerinnen und -schüler zu erfassen¹³.

Aufgrund der Ergebnisse zur Verbreitung und Wirkung von Nachhilfe sowie deren Beziehungsaspekte sollte diese Studie die Grundlage für bildungspolitische Einsichten, Argumente und Entscheidungen schaffen.

4.1 Forschungsfragen

Die Aufarbeitung des Forschungsstands verweist auf vier Hauptfragen, woraus das gewählte Forschungsdesign abgeleitet worden ist.

13 Aufgrund der Ergebnisse sollen erziehungswissenschaftlich Forschende empirisch gesicherte, aufbereitete, interpretierte und weiterführende Erkenntnisse zur Verbreitung und zu den Wirkungen (unter anderem hinsichtlich Schulleistungen, d.h. Zensuren) von Nachhilfeunterricht sowie zu den Beziehungsaspekten, d.h. den unterrichtlich-zwischenmenschlichen Prozessen während des Nachhilfeunterrichts von deutschschweizer Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Klasse erhalten. Dozierende der Pädagogik an den Universitäten und Fachhochschulen/Pädagogischen Hochschulen erhalten ausbildungsrelevante Hinweise zur Bedeutung (Verbreitung, Wirkung) von Nachhilfeunterricht im Kontext des schulischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern und was die Beziehung der Nachhilfebeziehenden zu den Nachhilfelehrkräften betrifft. Insbesondere sind diese Daten für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bedeutsam. Schulpolitisch betrachtet, sollten die Ergebnisse aus dieser Studie die Debatte um die Funktion der Schule als einer öffentlichen Institution empirisch fundieren. Lehrerinnen und Lehrer, die in den 5. bis 9. Klassen der deutschschweizer Schulen tätig sind, erfahren aufgrund dieser Studie erhärtete Fakten und daraus abgeleitete Einschätzungen zur Verbreitung und den Wirkungen des Nachhilfeunterrichts sowie den dort lernrelevanten Aspekten. Fachdidaktisch betrachtet, werden die Resultate der Studie illustrieren, inwieweit die Nachhilfe fachbezogen zu interpretieren ist und was dies bedeuten würde. Schülerinnen und Schüler, vor allem aber Eltern, werden sich für die Wirkungen von Nachhilfeunterricht interessieren und sich ein Bild über etwaige Veränderungen schulischer Selbstkonzepte von Kindern aufgrund des Besuchs von Nachhilfeunterricht machen. Bildungsadministration und Bildungspolitik erhalten verwertbare Aussagen (Quantität, Wirkung, Beziehungsaspekte) zur Nachhilfe im gesellschaftlich kontrovers diskutierten ‚Feld Schule‘. Zu erwarten sind Diskussionsanstösse in schulpolitischer Hinsicht, d.h. etwa Antworten auf die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und Nachhilfe existiere (‚Gekaufte Bildung?‘). Die Resultate der Studie und die aus ihnen abgeleiteten bildungspolitischen Folgerungen könnten die Kontroverse um die Charakteristik einer ‚guten Schule‘ und deren Auftrag als Institution der öffentlichen Bildung auf eine breitere Basis stellen.

1. Welche Schüler und Schülerinnen nehmen vor allem Nachhilfe in Anspruch (u.a. in Bezug auf Fächerwahl, Geschlecht, Schultyp, sozioökonomischer Status) und zu welchen Rahmenbedingungen?
2. Welches Motiv führen Schülerinnen und Schüler beim Entscheid für oder gegen den Nachhilfeunterricht an?
3. Welche Inhalte werden im Nachhilfeunterricht bearbeitet?
4. Welche Wirkungen können wir dem Nachhilfeunterricht zuschreiben? Welche Faktoren beeinflussen die Wirkung von Nachhilfeunterricht?

4.2 Hypothesen

In zahlreichen Studien sind Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (Adam 1960, Krüger 1977, Hardt 1978), Schülerinnen und Schüler aller Schulformen (Hurrelmann, Klocke 1995) sowie Eltern (Kramer, Werner 1998) zum Nachhilfeunterricht befragt worden. Das ‚Geschäft mit der Nachhilfe‘ ist in mehreren Studien (Sinus GmbH 1984, Weegen 1986, Reid 2004, Jürgens, Diekmann 2007) thematisiert worden. Zu erwähnen sind hier jene empirischen Forschungsarbeiten zum Thema Nachhilfe (vgl. Kapitel 3 zum Forschungsstand), welche die Konzeption der Fragestellung und die Hypothesenbildung in diesem Projekt leiten (Dohmen et al. 2008, Schlösser, Schuhen 2011)¹⁴.

Die Rezeption der Forschungsliteratur zum Thema legt es nahe, in drei Bereichen mehrteilige Hypothesen zu formulieren.

Bereich 1: Verbreitung des Nachhilfeunterrichts

- I Nachhilfe ist unter Schülern weiter verbreitet als unter Schülerinnen (vgl. Rudolph 2002, Bray 2006).
- II Im Gymnasium nehmen Mädchen mehr Nachhilfe in Anspruch als Jungen. In allen anderen Schultypen ist der Nachhilfebezug von Jungen höher als der von Mädchen (vgl. Rudolph 2002, Hollenbach, Meier 2004).
- III Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beanspruchen häufiger Nachhilfe als Schülerinnen und Schüler anderer Schultypen (vgl. Kischer 2001, Sasse, Wossler 2006).
- IV Den grössten Teil der privaten Nachhilfe erteilen Lehrpersonen (im privaten Rahmen), gefolgt von Studierenden sowie älteren Schülerinnen und Schülern (vgl. Behr 1990, Abele-Brehm, Liebau 1996).
- V Der am häufigsten genannte Grund für Nachhilfe ist der Wunsch nach besseren Noten (vgl. Abele, Liebau 1998, Wagner, Spiel und Tranker 2003, PISA 2009, AK-Studie Wien 2010).
- VI Nachhilfeunterricht wird meist über Monate bzw. Jahre hinweg und nicht saisonal in Anspruch genommen (vgl. Krüger 1977, Langemeyer-Krohn, Krohn 1987, Behr 1990, Rudolph 2002).

¹⁴ Recherche: SNF: 1992–2008; DORE: 2000–2008; DFG: 1999–2009; ERIC:2000–2009. Suchbegriffe: Nachhilfe, private Nachhilfe, tutoring, private tutoring, private lessons, home-schooling

- VII Nachhilfe wird meist regelmässig (wöchentlich) bezogen (vgl. Hurrelmann 1995, Rudolph 2002).
- VIII Die monatlichen Kosten für institutionelle Nachhilfe sind höher als für private Nachhilfe (vgl. Dohmen et al. 2008, Arbeitskammer Wien 2008).
- IX a) In Nachhilfelektionen werden oft Hausaufgaben bearbeitet (vgl. Behr 1990, Dzierza, Haag 1998, Bray, Kwok 2003, Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein 2006a, Niggli, Trautwein 2009).
b) Die Inhalte von Nachhilfe hängen eng mit dem schulischen Lernstoff zusammen (vgl. Haag 2001, Kischer 2001, Hollenbach, Meier 2004).
- X Zwischen der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht und dem sozioökonomischen Status der Eltern besteht ein Zusammenhang (vgl. Schneider 2004, Sasse, Wossler 2006, Dohmen et al. 2008, Schuhen 2011).
- XI Steigen die Noten einer Schülerin oder eines Schülers im Nachhilfefach, wird die Nachhilfe abgebrochen (vgl. Reid 2004, Schneider 2004).

Bereich 2: Wirkungen des Nachhilfeunterrichts

- XII Bei Nachhilfeschülerinnen und -schülern verbessern sich die Noten im Nachhilfefach (a) sowie in anderen Schulfächern (b) stärker als bei Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe (vgl. Topping, Whitley 1990, Ireson 2004, Jürgens, Diekmann 2007, Wittwer 2008).
- XIII Auf der personalen Ebene verändern sich das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und ihre Arbeitshaltung im positiven Sinn (vgl. Jerusalem, Schwarzer 1991, Mischo, Haag 2002, Haag 2007, Strassegger 2008, Vineyard 2008).
- XIV Nachhilfe wirkt bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlich.
- XV Die Nachhilfewirkung bei Schülerinnen und Schülern mit Schweizer Nationalität unterscheidet sich von der Nachhilfewirkung bei Schülerinnen und Schülern anderer Nationalität. Ebenso unterscheidet sich die Wirkung von Nachhilfe bei Schülerinnen und Schülern mit Muttersprache (Schweizer-)Deutsch von der Wirkung bei Schülerinnen und Schülern mit anderer Muttersprache.
- XVI Nachhilfe wirkt in Abhängigkeit vom besuchten Schultyp unterschiedlich.
- XVII Die Wirkung von privater Nachhilfe ist im Vergleich zu institutioneller Nachhilfe unterschiedlich.
- XVIII Bei Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe erst seit kurzem beziehen, ist die messbare Wirkung höher als bei Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe schon seit längerer Zeit beziehen.

Bereich 3: Beziehungsfaktoren beim Nachhilfeunterricht

- XIX Eine hohe Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson wirkt sich positiv auf die Wirkung des Nachhilfeunterrichts aus.

- XX Eine gute Beziehung zur Nachhilfelehrperson (aus Sicht des Nachhilfeschülers/der Nachhilfeschülerin) wirkt sich positiv auf die Wirkung des Nachhilfeunterrichts aus.

Kapitel 5:

Forschungsdesign und Projektorganisation

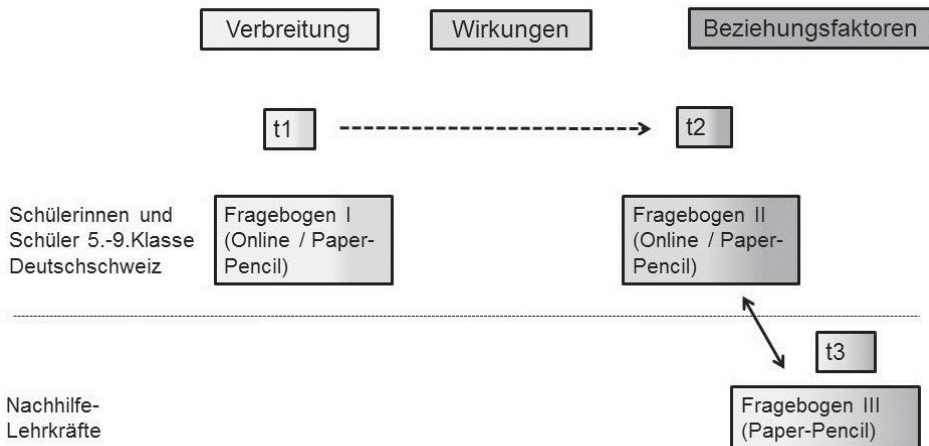


Abb. 3: Forschungsdesign der Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz

Die Studie geht drei Hauptfragestellungen nach: Es geht erstens um die Verbreitung, zweitens um Wirkungen und drittens um Beziehungsfaktoren von Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz (vgl. Abb. 3). Dafür werden zu drei Messzeitpunkten (t1, t2, t3) Daten erhoben, wobei die Fragebogen I und II von Schülerinnen und Schülern der deutschsprachigen Schweiz (5.–9. Klassen) beantwortet werden und der Fragebogen III von deren Nachhilfelehrkräften. Der Fragebogen II wird nur von Schülerinnen und Schülern beantwortet, die bereits den Fragebogen I ausgefüllt haben. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, den Fragebogen online oder auf Papier zu beantworten; die Nachhilfelehrkräfte erhalten den Fragebogen alle auf Papier zugeschickt. Zwischen den beiden Messzeitpunkten für die Schülerinnen und Schüler (t1 und t2) liegen mindestens drei Monate. Die Befragung der Nachhilfelehrkräfte erfolgt danach.

5.1 Zeitplan und Etappenziele

2009 lagen die definitorischen Implikate der Termini ‚Nachhilfeunterricht‘, ‚Förderunterricht‘, ‚Einzelunterricht‘, ‚Hausaufgaben‘, ‚Arbeitsstunde‘, ‚tutoring‘, ‚private tutoring‘, ‚private lessons‘, ‚homeschooling‘ sowie deren Begriffsgeschichte vor.

Am 1. Dezember 2010 startete das Team mit der Projektarbeit (vgl. Tab. 3). In einem ersten Schritt ging es um den Entwurf des ersten Fragebogens sowie die Rekrutierung der Stichprobe für den Messzeitpunkt t1. Im Januar 2011 lag eine erste Fragebogen-Version vor, die an mehreren Klassen getestet wurde (Pretest). Nach der Anpassung des Fragebogens auf Basis der Rückmeldungen des Pretests begann im März 2011 die Erfassung der ersten Erhebungswelle. Diese sollte bis Ende April 2011 andauern. Während der Erhebungsphase des ersten Fragebogens begann die Konzeptionierung des zweiten Fragebogens. Die Erhebung der zweiten Welle startete Mitte Juni 2011 und dauerte bis Schulende des Sommersemesters 2011 (Anfang Juli 2011). Anschliessend folgte eine längere Phase der Datenbereinigung sowie des Zusammenfügens von Fragebogen aus t1 und t2 derselben Schülerin oder desselben Schülers. Parallel dazu wurde der Fragebogen für die Nachhilfelerkräfte erstellt. Dieser Fragebogen wurde Anfang des Jahres 2012 verschickt. Datenauswertung, Analyse und Beschreibungen waren Schwerpunkt der zweiten Phase, die bis in den April 2012 andauerte. Die Berechnung der Daten ging fließend ins Verfassen von Texten über, so dass Ende Dezember 2012 die Monographie fertig gestellt vorlag.

Tab. 3: Zeitplan – eingeteilt in eine vorbereitende und drei Projektphasen

Phase	Zeitraum	Forschungsphasen und Meilensteine
<i>Vorbereitung</i>	2009	Vorarbeiten, Definitionsfragen, Konzeptualisierung, Literaturrecherche
<i>1. Phase</i>	Dezember 2010	Projektstart Erstellung des Fragebogens I Versuchspersonenrekrutierung
	Januar 2011	Pretest des Fragebogens I, Auswertung und Feinkonzeption
	März/April 2011	Erhebung I bei Schülerinnen und Schülern der deutschsprachigen Schweiz (Messzeitpunkt I)
	Juni 2011	Erhebung II bei Schülerinnen und Schülern aus der Stichprobe vom Messzeitpunkt I (Messzeitpunkt II)
	Januar/Februar 2012	Erhebung bei den Nachhilfelerpersonen
<i>2. Phase</i>	Juli 2011 bis April 2012	Dateneingabe, Datenauswertung, Datenanalyse und Darstellung der Analysedaten
<i>3. Phase</i>	Mai 2012 bis Oktober 2012 (Projektabschluss: 30.11.2012)	Zusammenfassung der Ergebnisse, Entscheid für eine Publikation; Texterstellung, Textredaktion, Vorbereitung des Manuskripts für die Publikation

Kapitel 6:

Projektdurchführung: Die Geschichte des Projekts (1.12.2010–30.11.2012)

Die Studie wurde am *Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum* der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz unter der Projektleitung von Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder realisiert. Prof. Dr. A. Niggli, Universität Fribourg (Schweiz) nahm am Fortgang der Arbeiten teil. Er unterstützte die Auswertung der Daten. Urs Vögeli-Mantovani (SKBF) und Dr. Margitta Rudolph wurden hinsichtlich forschungsmethodischer und -praktischer Unterstützung beigezogen. Das Angebot der Firma Onlineumfragen zum Handling der Daten wurde berücksichtigt. Im Projekt waren mit Nerina Gross, Annina Jäggi und Marianne Kunz drei wissenschaftliche Assistentinnen zu insgesamt 130 Stellenprozenten beschäftigt.

Aus inhaltlichen und weniger aus chronologischen Überlegungen ist eine Einteilung der Projektarbeit in drei Phasen sinnvoll. Im Zentrum der ersten Phase stand die Datenerhebung. Diese Phase begann zeitgleich mit dem Projektstart im Dezember 2010. Die zweite Phase umfasste die Datenauswertung. Bestand sie anfangs vorwiegend aus der Bereinigung von Variablen und Daten, hatte sie ihren Schwerpunkt in der Analyse der deskriptiven Daten und schliesslich in der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen. Die dritte Phase war für das Verfassen dieses Bands vorgesehen, wie auch für Berichte über Besuche an Tagungen und Kongressen sowie der Planung von Beiträgen in wissenschaftlichen Periodika.

6.1 Datenerhebung

Die Datenerhebung schliesst drei zeitlich einander folgende Teile ein: In den ersten beiden Phasen befragen wir Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klassen aus der Deutschschweiz zu Verbreitungs- und Wirkungsaspekten von Nachhilfeunterricht sowie zu deren Sicht hinsichtlich der Beziehung zu Nachhilfelehrpersonen im Vergleich zur Klassenlehrperson (Messzeitpunkte t1 und t2). Im dritten Schritt schreiben wir Nachhilfelehrkräfte der befragten Nachhilfeschülerinnen und -schüler an, um auch deren Sicht – insbesondere zur Frage nach der Beziehung zum Nachhilfeschüler bzw. zur Nachhilfeschülerin – zu beleuchten (Messzeitpunkt t3). Für alle drei Messzeitpunkte schildern wir nun das Vorgehen bei der Fragebogenerstellung, der Stichprobenrekrutierung und der Befragungsorganisation.

6.1.1 Messzeitpunkt t1

a) Organisation der Befragung t1

Da der tausendfache Versand von gedruckten Informationen und Fragebogen finanziell und ökologisch nicht vertretbar ist, stellt eine Onlinebefragung für die angestrebte Stichprobe (möglichst viele Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse der deutschsprachi-

gen Schweiz) die geeignete Erhebungsform dar. Dazu kontaktieren wir die Firma Onlineumfragen, welche auf diese Erhebungsmethode spezialisiert ist.

In Absprache mit Onlineumfragen mieten wir die Internet-Domäne www.projekt-ptl.ch und lassen uns die Projekt-Adresse ptl.ph@fhnw.ch zur Kommunikation mit Befragungsteilnehmenden bereitstellen. Wir verweisen mit der visuellen Gestaltung des Internetauftritts auf die Zugehörigkeit zur Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) und erhoffen uns damit erhöhte Teilnahmebereitschaft bei Schulleitungen und Lehrpersonen. Um die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nicht von Beginn an zu beeinflussen, verzichten wir auf einen Titel der Befragung.

Nach Erstellung des Fragebogens und vor der eigentlichen Befragung erfolgt ein erster Pretest. Daran nehmen sechs Klassen der 5. bis 9. Schulstufe teil – aus jeder Schulstufe mindestens eine Klasse. Die Lehrkräfte beobachten ihre Klasse während der Durchführung des Pretests. Anschliessend erteilen sie uns Auskunft über nicht verstandene Wörter und Items sowie zur benötigten Durchführungszeit. Insbesondere die Angaben der 5. Klassen sind mit Hinblick auf Klarheit und benötigte Zeit zur Beantwortung des Fragebogens relevant, weil wir infolgedessen auf die jüngsten und damit vermutlich ‚schwächsten‘ Schüler und Schülerinnen Rücksicht nehmen können. Zu unserem Erstaunen berichten uns alle Lehrpersonen, weniger Zeit für den Pretest eingesetzt zu haben, als wir vorgesehen hatten. Dies bringt uns in Versuchung, eine weitere Skala einzubringen oder aber die verwendeten Skalen auszubauen. Letztlich belassen wir jedoch die Fragebogenlänge, um den Lehrpersonen genügend Spielraum für Instruktionen zu geben. Eine der häufigsten Rückmeldungen ist der Wunsch nach einer sprachlichen Vereinfachung der Items, was wir bestmöglich umsetzen, ohne den Inhalt der Items zu verändern.

Zwölf 5. bis 9. Klassen arbeiten den Fragebogen schliesslich unter dem Gesichtspunkt eines weiteren Pretests durch. Das Projektteam liefert bei Bedarf telefonische oder elektronische Unterstützung. Die Rückmeldung verfassen die Lehrpersonen in schriftlicher Form. Während beim ersten Pretest die Verbesserungen inhaltlicher und sprachlicher Schwierigkeiten im Zentrum gestanden haben, wollten wir im zweiten Pretest insbesondere technische Schwächen aufspüren und zudem Feedbacks zur Handhabung des Online-Fragebogens seitens der Lehrpersonen aber auch der Schülerinnen und Schüler erhalten (Login, Auswahl von Einfach- resp. Mehrfachantworten).

Um die Umsetzbarkeit einer elektronischen Erhebung in möglichst vielen Klassen der 5. bis 9. Stufe der deutschsprachigen Schweiz zu gewährleisten, klären wir die Computerausstattung in den Schweizer Schulen ab. Es zeigt sich, dass eine Minimalausstattung nahezu flächendeckend gewährleistet ist. Allerdings wird uns später in Gesprächen mit Schulleitungen und Lehrpersonen bewusst, dass eine Minimalausstattung an Computern in Schulzimmern nicht genügt, um mit ganzen Klassen eine Online-Erhebung durchzuführen.

Für den Fall, dass viele Klassen gleichzeitig in die Onlineumfrage einsteigen, womit wir insbesondere zu Beginn des ersten Messzeitraums rechnen, realisiert Onlineumfragen auf unsere Anfrage hin eine Serveraufrüstung. Wir legen den Teilnahmebeginn daher für alle Antwortenden in den gleichen Zeitraum, womit wir uns erheblichen Koordinationsaufwand ersparen.

Für die problemlose Durchführung der Onlineumfrage im Schulzimmer erstellen wir einen elektronischer Flyer (vgl. Anhang). Er enthält Informationen zur Teilnahme an der Befragung sowie einen Test-Zugang für Lehrpersonen. Wir erhoffen uns von diesem Test-Zugang, dass Lehrpersonen nicht an der effektiven Befragung teilnehmen und uns

damit keine verfälschten Daten liefern, die wir dann wieder mühsam ausfindig machen und löschen müssen.

Rückmeldungen lassen erkennen, dass das Onlineformat mancherorts die Befragungsbeteiligung verringert anstatt sie zu erhöhen, etwa dann, wenn der Informatikraum dauerhaft überbelegt ist oder in einem Klassenraum lediglich zwei Computer verfügbar sind. Aufgrund der Nachfrage erstellen wir eine Papier-Version des Fragebogens, um die Teilnahmebereitschaft weiter zu erhöhen. Da die Onlineversion einige Filterfunktionen enthält, die wir auch in der Druckversion beibehalten wollen, erfordert die Erstellung dieser neuen Fragebogenversion einiges an Planung und gestalterischem Aufwand. Nach der Anpassung des Fragebogens an eine Papierversion machen wir uns ans Drucken und Verpacken der Fragebogen-Stapel. Obwohl wir gleichzeitig an drei Druckern arbeiten, dauert der gesamte Ausdruck mehrere Tage und das Verpacken der grossen Papiermengen – inklusive Informationsbrief und Rücksendecouverts – kostet uns einiges an Aufwand und Zeit. Da wir damit den Rücklauf jedoch noch einmal deutlich erhöhen können, lohnt sich der Zusatzaufwand über den Postversand.

Am 14. März 2011 schalten wir den Fragebogen t1 online und eröffnen damit die erste Befragungswelle. Wir planen, dass diese Befragungswelle bis Anfang April andauern soll, damit wir die zweite Fragebogenwelle (t2), die vor allem für die Messung der Wirkungen von Nachhilfe dient, mit einem Abstand von mindestens drei Monaten durchführen können und das Ausfüllen von t2 dennoch vor Ende des laufenden Schuljahrs erfolgen kann. Während der Feldphase t1 verläuft die Onlinebefragung weitgehend problemlos. Gelegentlich melden Schulen, der Fragebogen sei erst nach einem Browserwechsel (z.B. von Internet Explorer zu Mozilla Firefox) bearbeitbar, was für uns, technisch betrachtet, nicht erklärbar ist.

Die Teilnahmefrist für die Onlineumfrage zur Verbreitung der Nachhilfe verlängern wir mehrmals, letztlich bis zum 31. Mai 2011, also bis kurz vor Aufschaltung der zweiten Onlinebefragung t2. Um der anstehenden Veränderungsmessung t2 jedoch eine ausreichende zeitliche Distanz zu t1 einzuräumen, benutzen wir später für die Analyse der Daten zu den Wirkungen von Nachhilfeunterricht lediglich den Rücklauf bis hin zum 8. April 2011. Alle später erfassten Daten verwenden wir ausschliesslich, um in Bezug auf die Verbreitungsfrage auf eine grössere Datenmenge zurückgreifen zu können.

Während des Messzeitraums t1 versenden wir zu zwei Zeitpunkten eine Erinnerungsmail, worin wir die bisherige Beteiligung verdanken und Schulen, welche noch nicht teilgenommen haben, dazu auffordern, dies nachzuholen. Zudem verweisen wir auf die verlängerten Teilnahmefristen. Adressaten, welche die Teilnahme bereits abgelehnt haben, kontaktieren wir nicht mehr.

b) Fragebogen zum Messzeitpunkt t1

Die Aufarbeitung des Forschungsanliegens und der entsprechenden Literatur bildet die Grundlage für die Konstruktion des ersten Fragebogens (t1). Dieser Fragebogen ist so aufgebaut, dass ihn Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse der deutschsprachigen Schweiz in einem Online- oder Papierformat während der Dauer von maximal einer Lektion (45 Minuten) beantworten können.

Wichtig ist, dass die an beiden Messzeitpunkten teilnehmenden Schüler und Schülerinnen für die spätere Zuordnung identifizierbar bleiben, ohne dass sie dabei ihre Anonymität einbüßen. Die Items dürfen zudem auch für die Kinder der 5. Klasse nicht zu schwierig sein.

Der Fragebogen t1 enthält in erster Linie Variablen zur Verbreitung der Nachhilfe. Darüber hinaus dient er als Grundlage für den Fragebogen t2, der in Form einer Veränderungsmessung Rückschlüsse auf die Wirkungsweise von Nachhilfeunterricht erlauben soll.

Ein eingangs eingeblendeter Code soll den Wiedereinstieg in einen nur teilweise bearbeiteten Fragebogen, z.B. aufgrund von Internetproblemen oder einem Lektions-Ende ermöglichen. So können sich Schülerinnen und Schüler nach einem Unterbruch problemlos wieder in den Fragebogen einwählen, ohne einen neuen beginnen zu müssen.

Im Fragebogen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zuerst begrüßt und kurz über das Vorgehen informiert. Dann weisen wir sie darauf hin, dass ihre Antworten spontan und ohne langes Nachdenken erfolgen sollen und dass es in dieser Befragung keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Zudem legen wir im Fragebogen in Papierformat nahe, bei Items ohne Mehrfachauswahl eine eindeutige Antwort zu geben und keine Kreuze zwischen die vorgegebenen Antwortfelder zu setzen, aber auch keine Fragen auszulassen. Die Anzahl der ‚offenen‘ Items – also jener Items, die die Schülerinnen und Schüler in eigenen Worten beantworten sollten – halten wir so gering wie möglich. Überwiegend tauchen Items mit Einfach- oder Mehrfachauswahl auf, da auch langsam schreibende Schülerinnen und Schüler sie schnell beantworten können und sie für uns zudem einfacher auszuwerten sind.

Der Fragebogen t1 gliedert sich schliesslich in drei Teile: Der erste Teil richtet sich an alle Teilnehmenden. Er enthält einerseits Items zur Identifikation (Kantons-, Gemeinde-, Schulhaus-, Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit sowie Geburtsdatum), andererseits zur Nationalität, zur Muttersprache, zum sozio-ökonomischem Status, zur Fächerbelegung und zu weiteren allgemeinen Informationen. Weiter werden im ersten Teil die Selbsteinschätzungen der schulischen Leistung in einzelnen Fächern sowie fächerbezogene Noten erfragt. Diese Angaben dienen der Erfassung der Fachkompetenz, relativieren aber auch den Realitätsgehalt des schulischen Selbstbilds der Antwortenden.

Der erste Fragebogenteil endet mit der Frage nach dem Bezug von Nachhilfe. Damit entsteht eine Filterfunktion für den zweiten Fragebogenteil. Schüler und Schülerinnen, die die Frage nach Nachhilfebezug bejahen, leiten wir zu einem Block weiter, der sich spezifisch dem Nachhilfeunterricht zuwendet. Darin erfassen wir eingangs, ob der bezogene Nachhilfeunterricht privater, institutioneller oder unentgeltlicher Art ist, was eine Abgrenzung unterschiedlicher Formen von Nachhilfeunterricht ermöglichen soll. Zudem erheben wir, in welchen Fächern Nachhilfeunterricht bezogen wird, wie oft und wie lange er besucht wird, was er kostet und welche Inhalte bearbeitet werden. Letztlich sollen Profite, welche die Nachhilfeschülerinnen und -schüler dem Nachhilfeunterricht zuschreiben, eingeschätzt werden

Schülerinnen und Schüler, die die Frage nach dem Bezug von Nachhilfeunterricht verneinen, leiten wir zu einem zweiten Frageblock weiter. Er besteht anstelle von nachhilfebezogenen Items aus Fragen, die das Schulklima erfassen. Dieses Konstrukt wählen wir aus zwei Gründen: Zum einen trägt es massgeblich dazu bei, dass Resultate bezüglich der Verbreitung und Wirkung von Nachhilfe später in einen realitätsnahen Kontext gestellt werden können. Zum anderen bildet es die sozialen und emotionalen Kompetenzen in einer Schulklasse ab.

Im dritten und letzten Fragebogenteil zu t1, den nun wieder Nachhilfebeziehende wie auch Nicht-Nachhilfebeziehende beantworten sollen, erfragen wir weitere schulisch relevante Kompetenzebenen, da sich dieses Projekt in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht

auf einen pädagogisch definierten Lern- und Leistungsbegriff bezieht. Diese Ebenen enthalten die Konstrukte ‚Methoden- und Selbstkompetenz‘ sowie ‚emotionale Kompetenz‘.

c) Zur Stichprobe t1

In einem ersten Schritt, einen Kontakt zur angestrebten Stichprobe (Schülerinnen und Schüler der 5.–9. Klassen der deutschsprachigen Schweiz) vorzubereiten, präsentieren wir den kantonalen Erziehungsdepartementen und der nationalen Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK, vergleichbar der KMK in Deutschland) Informationen über das vorliegende Projekt und erfragen Empfehlungsschreiben zur Unterstützung des Vorhabens. Insgesamt erhalten wir viele unterstützende Antworten, welche wir allesamt verdanken. Kantone, die die Befragung schon auf Kantonsebene ablehnen, beziehen sich in der Begründung ihrer Ablehnung mehrheitlich auf die hohe Frequenz von Forschungsanfragen, was eine rigide Auswahl bedinge.

Gleichzeitig erstellen wir eine Datenbank mit Adressangaben sämtlicher Schulleitungssitze der deutschsprachigen Schweiz. Dafür aktivieren wir vielfältige Informationsquellen und kommen nach langer Recherche-Arbeit allmählich zu den gewünschten Adressangaben. Schliesslich ergibt sich eine Tabelle mit den Adressinformationen von nahezu allen Schulleitungen der Deutschschweiz, was einer Zahl von über 2 500 Adressen entspricht.

Den Massenversand der Informationsmail an die Schulleitungssitze koordinieren wir so, dass er mit den Eigenschaften von Spam-Filtern kompatibel ist. Daher verschicken wir jeweils nur zwanzig Mails gleichzeitig. Dergestalt nehmen wir zu Beginn des Monats März 2011 mit einer unverbindlichen Informationsmail, in der wir unser Forschungsanliegen schildern, den Kontakt zu den Schulleitungen auf. Um die Unterstützung für die Befragung zu erhöhen, planen wir unter den Schulleitungen und Klassen eine Verlosung. Den Schulleitungen, welche die Befragung unterstützen, offerieren wir als Gewinn zwei elektronische Lesegeräte. Schulklassen, welche an der Onlinebefragung teilnehmen, können vier Spielpakete zur Geschicklichkeitsförderung gewinnen.

Wir bitten die Schulleitungen, die Informationsmail – möglichst mit einer Empfehlung zur Teilnahme – an die Lehrpersonen der 5. bis 9. Klassen weiterzuleiten. Zudem kündigen wir eine erneute Kontaktaufnahme kurz vor Befragungsbeginn sowie die später stattfindende zweite Befragungswelle an.

In einer zweiten Mail informieren wir die Schulleitungen über den nahenden Beginn der ersten Befragungsphase in einer Woche. Zugleich bieten wir den Postversand von ausgedruckten Fragebogen an. Die Schulleitungen ersuchen wir erneut um die Weiterleitung der Informationen an die Lehrpersonen und um eine Teilnahmeempfehlung im eigenen Schulhaus.

Zwischen dem 14.3.2011 und dem 31.5.2011 beteiligen sich 9 135 Schüler mit einem komplett ausgefüllten Online-Fragebogen am Projekt. Über den Postweg erreichen uns weitere 1 735 ausgefüllte Fragebogen, womit wir eine Stichprobengrösse t1 von über 10 000 Schülerinnen und Schülern erreicht haben.

6.1.2 Messzeitpunkt t2

a) Organisation der Befragung t2

Die angekündigten Preise – die elektronischen Lesegeräte und die Spielkisten – verlosen wir unter den an der Befragung teilnehmenden Schulen. Die Gewinner werden im Periodikum des LCH (BILDUNG SCHWEIZ), im Heft 7/8 2012, publiziert.

Den online eingepflegten Fragebogen t2 evaluieren wir in Form eines Pretests mit sechs teilnehmenden Klassen und überarbeiten ihn danach. Die Anpassungen testen wir auf ihre Funktionstüchtigkeit.

Für die zweite Onlinebefragung ergänzen wir unsere Web-Startseite um die Anweisung, dass bei gewissen Schulhäusern für die Bearbeitung des Fragebogens ein Browserwechsel notwendig sei. Den elektronischen Flyer mit Informationen zur Durchführung der Onlinebefragung und der Angabe der Vortestadresse aktualisieren wir für die zweite Befragung und stellen ihn weiterhin zur Verfügung.

Anschließend übertragen wir das Onlineprodukt in ein adäquates Papierformat, welches wir auf Wunsch auch via Post an die Schulen verschicken, da wir damit bei der ersten Befragungswelle hinsichtlich der Teilnahmebereitschaft gute Erfahrungen gemacht haben. Am 6.6.2011 öffnen wir den Link zur Befragung t2. Gleichzeitig beginnen wir mit dem Versand der ausgedruckten Fragebogen für Klassen, welche diese anfordern.

Fristgerecht deaktiviert die Firma Onlineumfragen die Onlinebefragung am Ende des Befragungsintervalls t2. Die zu t1 und t2 erhobenen Daten sind nun bereit für den Export in das Statistikprogramm SPSS.

b) Fragebogen zum Messzeitpunkt t2

Der Fragebogen zum Messzeitpunkt t2 wird vor allem im Hinblick auf die Frage nach den Wirkungen von Nachhilfeunterricht erstellt. Dabei sollen Veränderungen in den Schulnoten und Veränderungen in den drei anderen Kompetenzbereichen erfasst werden. Für den Beginn des zweiten Fragebogens wählen wir jene Items aus dem Fragebogen t1, welche zur Identifikation der Schüler und Schülerinnen im zweiten Messzeitraum am besten geeignet sind (Kantons- und Schulhauszugehörigkeit, das aktuelle Schuljahr, den Klassennamen sowie Geschlecht und Geburtsdatum) und erheben diese erneut.

Zur Messung der Wirkungen von Nachhilfeunterricht planen wir eine ‚Veränderungsmessung‘, d.h. wir verwenden in Bezug auf die vier in t1 erhobenen Kompetenzebenen dieselben Items auch zum Messzeitpunkt t2. Dazu sind auf der Ebene der Fachkompetenz jene Fragen erforderlich, welche sich auf die Schulnoten und die fächerbezogene Selbsteinschätzung beziehen. Zudem werden Items zur Methoden- und Selbstkompetenz sowie zur emotionalen Kompetenz erneut erfasst.

Um Nachhilfebezüger und -bezügerinnen wieder spezifisch zum Nachhilfeunterricht befragen zu können, erfragen wir auch im zweiten Fragebogen den Bezug von Nachhilfeunterricht. Das hinsichtlich der dritten geplanten Messung wichtigste – jedoch aufgrund der Gewährleistung von Anonymität erklärterweise freiwillige Item – besteht in der Bitte nach der Adressangabe der eigenen Nachhilfelehrkraft. Diese Angabe ist für diese Studie entscheidend, weil sie den Kontakt zu den jeweiligen Nachhilfelehrkräften erlaubt, welche wir in der dritten Erhebungswelle ebenfalls befragen.

Der Fragebogen t2 ist – wie bereits der Fragebogen t1 – in drei Teile gegliedert: Der erste Teil richtet sich wiederum an alle Schüler und Schülerinnen. Er enthält Items zur Identifikation sowie zur Fächerbelegung. Weiter erfragen wir im Bereich der Fachkompetenz eine Selbsteinschätzung der schulischen Leistung einzelner Fächer sowie fächerbezogene Notenangaben.

Neu folgt nun ein Fragenblock zur erlebten Zufriedenheit mit der Lehrperson und dem Unterricht sowie zur empfundenen Fürsorglichkeit der Lehrperson. Diese Items erfassen die zwischenmenschlichen und motivationalen Ebenen der Beziehung zwischen Lehr-

person und Schülerin resp. Schüler und sollen einen Vergleich zur nachfolgenden Erfassung der Beziehung zwischen Nachhilfeschülerinnen resp. -schülern sowie Nachhilfelehrkräften erlauben. Weil uns in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin resp. Schüler jedoch die Angaben der Klassenlehrpersonen fehlen, müssen wir die Antworten der Kinder und Jugendlichen vorsichtig interpretieren, da sie einer subjektiven Einschätzung entstammen. Ebenfalls neu ist die Erfassung der elterlichen Einstellung zur Schulleistung und zum Umgang mit Hausaufgaben – wiederum ‚nur‘ aus der Sicht der Heranwachsenden, da eine Befragung der Eltern den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde.

Im zweiten Fragebogenteil für Nachhilfeschülerinnen und -schüler formulieren wir die beziehungs- und motivationsrelevanten Items, welche wir bereits im ersten Teil erhoben haben, auf die Nachhilfelehrkraft und den Nachhilfeunterricht passend, um. Zusätzlich erfragen wir einen konkreten Vergleich zwischen der Beziehung zur Klassenlehrperson und jener zur Nachhilfelehrperson.

In einer offenen Frage fordern wir die Schüler und Schülerinnen auf, konkrete Fortschritte, die sie im Nachhilfeunterricht erreicht haben, selbst zu umschreiben. Abschliessend bitten wir Nachhilfeschülerinnen und -schüler um die freiwillige Angabe von Name und Adresse ihrer Nachhilfelehrkraft.

Im zweiten Fragebogenteil für Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe stehen weitere Fragen zur Lehrperson im Zentrum – so etwa nach deren Fairness und Autorität, ihrer Forderung nach Ordnung und Disziplin sowie der Berücksichtigung der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern. Ausserdem erfassen wir den schulischen Ehrgeiz der Schülerinnen und Schüler.

Der dritte und letzte Fragebogenteil, der sich wiederum an alle Schüler und Schülerinnen richtet, dient der angesprochenen Veränderungsmessung und entspricht daher weitgehend Teilen aus dem Fragebogen t1. Er erfasst die Konstrukte Methoden- und Persönlichkeitskompetenz sowie die emotionale Kompetenz.

c) Zur Stichprobe t2

Sämtliche Schulleitungen, welche mit ihrer Schule zwischen dem 14.3.2011 und dem 8.4.2011 an der Befragung t1 teilgenommen haben, werden Anfang Juni über die kurz bevorstehende, zweite Onlinebefragungswelle informiert. Erneut bieten wir den Postversand von Papierfragebogen an, falls keine Onlineteilnahme möglich ist. Die Schulleitungen ersuchen wir um eine Teilnahmeempfehlung im eigenen Schulhaus und um die Weiterleitung der Mail an die Lehrpersonen.

Erneut nehmen wir eingehende Postbestellungen entgegen und notieren Teilnahmeablehnungen. Auch während der zweiten Erhebungsphase versenden wir eine Erinnerungsmail zur Erhöhung der Teilnahmebereitschaft.

Zwischen dem 6.6.2011 und dem 14.7.2011 beantworten 2720 Schülerinnen und Schüler den Onlinefragebogen komplett. Weitere 1145 auf Papier gedruckte Fragebogen erreichen uns vollständig ausgefüllt zurück. Die Stichprobe t2 dient in erster Linie der Veränderungs- bzw. Wirkungsmessung von Nachhilfeunterricht.

6.1.3 Messzeitpunkt t3

a) *Organisation der Befragung t3*

Die Namen und Adressen der Nachhilfelehrkräfte erfragen wir von den Nachhilfeschülerinnen und -schülern im Fragebogen t2. Aus Datenschutzgründen weisen wir vor der Frage jedoch nachdrücklich auf die Freiwilligkeit dieser Angaben hin. Anschliessend schicken wir den genannten Nachhilfelehrkräften den Fragebogen t3 auf dem Postweg zu, resp. ergänzen nach Möglichkeiten fehlende Adressangaben über das elektronische Telefonbuch telsearch.ch. Einleitend zum Fragebogen nennen wir den Nachhilfelehrkräften das Projektvorhaben sowie Angaben (Geschlecht und Geburtsdatum) zum betreffenden Nachhilfeschüler oder zur betreffenden Nachhilfeschülerin, über den/die wir die Adresse erhalten haben. Die Nachhilfelehrkräfte sollen den Fragebogen t3 in Bezug auf den genannten Schüler/die genannte Schülerin beantworten. Als Dank für die Teilnahme erhalten die Nachhilfelehrkräfte je einen Kinogutschein zugeschiedt. Die Fragebogen t3 werden in ein neues SPSS-File eingegeben, wobei eine quantitative Datenauswertung angesichts des geringen Rücklaufs (N = 21) nicht erfolgen wird.

b) *Fragebogen zum Messzeitpunkt t3*

Grundlage des Fragebogens t3 für die Nachhilfelehrkräfte stellen die beiden Fragebogen t1 und t2 für die Schülerinnen und Schüler dar. Zu Beginn werden deskriptive Angaben zur Nachhilfelehrperson erfragt (Alter, Geschlecht, Kosten, Anzahl Nachhilfeschülerinnen und -schüler, abgeschlossene Ausbildung etc.). Anschliessend folgen die Fragen, warum Nachhilfeunterricht gegeben wird und worin die Nachhilfelehrpersonen ihre Stärken sehen, wobei die Nachhilfelehrpersonen ihre Antwort bei diesen Fragen jeweils frei formulieren können. Danach erheben wir einige Angaben, die unmittelbar den Nachhilfeunterricht betreffen (Inhalt des Nachhilfeunterrichts, genutztes Lehrmaterial etc.), ebenso eine offene Frage nach den festgestellten Verbesserungen. Anschliessend folgen Fragen, die die Beziehung zur Nachhilfeschülerin resp. zum Nachhilfeschüler thematisieren, damit die Beziehungsfrage zwischen Nachhilfeschülerinnen und -schülern und Nachhilfelehrperson auch aus Sicht der Letztgenannten beleuchtet wird. Abschliessend folgen weiterführende Fragen zum Nachhilfeunterricht, wie etwa jene, welchen Mehrwert der Nachhilfeunterricht verglichen mit dem Regelunterricht aufweise, ebenso wie die Frage, ob die Nachhilfelehrkräfte davon ausgehen, dass der Bedarf an Nachhilfeunterricht zugenommen habe und worin sie die Gründe für eine etwaige Zunahme vermuten.

c) *Zur Stichprobe t3*

Die Stichprobe t3 ist die am schwierigsten zu erreichende Gruppe. Es handelt sich um die Nachhilfelehrkräfte der befragten Schülerinnen und Schüler von t2. Die Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht werden im Fragebogen t2 auf freiwilliger Basis aufgefordert, Name und Adresse ihrer Nachhilfelehrperson anzugeben. Nach Eingang aller Fragebogen t2 erhalten wir jedoch trotz der grossen Stichprobe nur knapp 50 Adressangaben von Nachhilfelehrkräften. Wir wissen dabei nicht, ob uns die Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht die Auskünfte über ihre Nachhilfelehrkräfte nicht geben wollen oder ob sie deren Angaben nicht kennen und daher keine Auskunft geben können. Da wir auf Freiwilligkeit angewiesen sind, müssen wir uns mit dieser geringen Stichprobengrösse von Nachhilfelehrkräften begnügen. Wir schreiben die Nachhilfelehrkräfte über den Postweg an. Insgesamt erreichen rund 40 der versandten Briefe ihren

Zielort – der Rest wird uns mit der Angabe, der Empfänger sei nicht zu finden, von der Post zurückgeschickt. Schliesslich erhalten wir von 21 Nachhilfelehrkräften einen ausgefüllten Fragebogen zurück.

6.2 Datenauswertung

6.2.1 Erfassung der Daten aus den Postfragebogen

Unter Berücksichtigung der Form, in der die Variablen in der Onlinebefragung codiert wurden, bereiten wir die Dateneingabe mit SPSS Variablen-Masken von t1 und t2 vor. Die Codierungen übernehmen wir weitgehend aus dem Onlineformat.

Aufgrund der Anfälligkeit eines Papierfragebogens für ungültige Antworten erstellen wir zur Dateneingabe ‚Codier-Anweisungen‘. Diese geben vor, welche Eingaben ungültig und wie bestimmte Eingaben einzuordnen sind, wenn beispielsweise Mehrfachkreuze gesetzt wurden, obwohl eine eindeutige Antwort verlangt war.

Nach der Eingabe der Fragebogen t1 und t2, folgen mehrere Überprüfungen, in denen die korrekte Dateneingabe von den jeweils anderen Teammitgliedern stichprobenweise kontrolliert wird.

Datenaufbereitung

Das Ziel der Datenaufbereitung besteht darin, dass sich die Datensätze aus der Onlineerhebung mit den manuell eingegebenen Daten aus dem Postversand problemlos zusammenführen lassen. Dafür müssen vor allem die Variablennamen und Wertelabels beider Datensätze übereinstimmen, da uns sonst einzelne – nicht gleich codierte – Daten verloren gehen. Als nächstes sollen die Datensätze aus t1 und t2 einander soweit angepasst werden, dass sich über einen SPSS-Syntax-Befehl (‚matching‘) mittels Schlüsselvariablen (Kantonszugehörigkeit, Schulhaus, Klasse, Schuljahr, Geschlecht und Geburtsdatum der Schülerinnen und Schüler) automatisch Datensätze der gleichen Schüler und Schülerinnen zusammenfügen lassen. Dieser Bereinigungsprozess erweist sich als sehr aufwändig. Einerseits müssen wir inhaltliche Fehler bei der Dateneingabe (z.B. falsche Jahrgänge oder uneinheitliche Schulhausnamen) korrigieren. Andererseits geht es um die Anpassung der formellen Eingaben (z.B. Geburtsdatum jeweils im gleichen Format: dd-mm-yyyy). Wenn auch nur ein geringfügiges Detail dieser Identifikations-Items nicht übereinstimmt, vermag das Programm nicht zu erkennen, dass ein Fragebogen zu t2 von dem gleichen Schüler oder der gleichen Schülerin ausgefüllt wurde wie zu t1, was zur Folge hat, dass die beiden Fragebogen nicht ‚gematcht‘, d.h. zusammengefügt werden können. Wir entscheiden uns, die Daten aus t1 und t2 einerseits manuell, andererseits automatisch (über den erwähnten Syntaxbefehl) zusammenzufügen bzw. zusammenfügen zu lassen. Da wir in der manuellen Version mehr Paare bilden können, also mehr Schüler und Schülerinnen identifizierbar werden, die sowohl bei t1 als auch bei t2 einen Fragebogen ausgefüllt haben, entscheiden wir uns letztlich für diese Version. Zur weiteren Vervollständigung durchsuchen wir den Datensatz anschliessend noch einmal, damit möglichst alle Schüler und Schülerinnen, von denen wir über vollständige Datensätze verfügen, auch entsprechend zusammengehörend im Daten-File abgespeichert werden. Insbesondere Schüler und Schülerinnen, von denen wir nur Daten aus t2 haben, begutachten wir

besonders sorgfältig, da wir eigentlich nur jene für die zweite Befragungswelle angeschrieben haben, die auch schon bei t1 teilgenommen hatten. Vermutlich gibt es Lehrkräfte, die bei t1 mit einer Klasse mitmachten und danach auf unsere Aufforderung hin, auch bei t2 mitzumachen, mit einer anderen Klasse teilnehmen. In vielen Klassen waren wohl auch einige Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung der ersten Befragung abwesend (z.B. krankheitsbedingt), haben jedoch an der zweiten Befragung teilgenommen. Da wir für solche Fälle keine Aussagen zu Veränderungen treffen können, entfernen wir reine ‚t2-Datensätze‘ aus der Auswertung. Nur aus t1 bestehende Datensätze gibt es deutlich mehr, da die Bereitschaft, einmal an der Befragung teilzunehmen, recht gross und die Teilnahmebereitschaft zum zweiten Messzeitpunkt – mit dem Schuljahresende vor der Tür – deutlich geringer war. Zudem durften nur diejenigen bei t2 mitmachen, die den Fragebogen t1 vor dem 8.4.2011 ausgefüllt haben.

Als weiteren Bereinerungsschritt vereinheitlichen wir auch die anderen Variablenamen sowie – falls identifizierbar – fehlerhafte Eingaben im Datenbereich. So orientieren wir uns bei Variablen, die innerhalb einer Klasse, immer den gleichen Wert aufweisen sollten (z.B. Anzahl Schüler und Schülerinnen in der Klasse) jeweils an der Mehrheit der Klasse und passen die anderen Werte dieser – vermutlich korrekten – Mehrheit an. Weiter vereinheitlichen wir in einer neu gebildeten Variable die Daten unter dem Variablenamen ‚Schulsystem‘, so dass nur zwischen den wichtigsten Schultypen-Bezeichnungen unterschieden wird. Ebenso definieren wir die Variable ‚Nationalität‘ enger, so dass nur noch die häufigsten dreizehn in der Schweiz wohnhaften Nationen erscheinen und alle weiteren Angaben unter ‚anderes‘ zusammengefasst werden.

Ein weiterer Datenbereinerungsschritt umfasst das Definieren von fehlenden Daten („missings“). Einige Schülerinnen und Schüler lassen Eingabefelder leer, weil sie die entsprechenden Fragen nicht beantworten müssen oder nicht beantworten wollen. Wir möchten jedoch unterscheiden können, ob in ein Eingabefeld gar keine Daten gehören (z.B. weil das gefragte Schulfach nicht besucht wird) oder ob die Schülerinnen und Schüler die Frage nicht beantwortet haben. Deshalb setzen wir in jedes nicht beantwortete Feld den Wert ‚9‘ ein, was auf einen fehlenden Wert folgern lässt. Fehlerhafte Angaben aus dem Papierfragebogen (Kreuz zwischen den Kästchen), die nicht eindeutig zuzuordnen sind, erhalten den Wert ‚8‘ für ungültige Angabe.

Der nächste Bereinerungsschritt besteht in der Umcodierung einzelner Variablen. Dies betrifft Items, deren Werte umgekehrt codiert sind, d.h. hohe Werte entsprechen tiefen Ausprägungen und tiefe Werte hohen Ausprägungen, womit der später gebildete Summenwert der Skala ungültig würde.

Bei der Durchsicht der erfassten Daten stechen uns insbesondere bei der Variable ‚Geburtsdatum‘ viele unzuverlässige Angaben ins Auge. Wir entscheiden uns, Datensätze mit Geburtsdaten, die den Jahrgang 1993 oder älter enthalten, zu löschen. Denn wir gehen davon aus, dass es sich dabei um Lehrpersonen handelt, die die Befragung probenhalber ausgefüllt haben. Geburtsdaten, die offensichtlich falsch eingegeben wurden, versuchen wir zu korrigieren, etwa indem verdrehte Zahlen ausgetauscht werden (z.B. Jahrgang 1995 statt 1959).

Überprüfung der Repräsentativität

Da unsere Forschungsfragen die Population der Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz zwischen dem 5. und 9. Schuljahr betreffen, überprüfen wir die Repräsentativi-

tät unserer Stichprobe anhand von Merkmalen, welche das Bundesamt für Statistik (BFS) in seinem Bericht ‚Schülerinnen, Schüler und Studierende 09/10‘ zur Beschreibung der Grundgesamtheit anführt. Für uns vergleichbar sind auf nationaler Ebene die gesamte Anzahl Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse, weiterhin die Schülerinnen- und Schülerzahlen pro Schuljahr, dazu die schuljahrbezogene Geschlechterverteilung und der Anteil an schweizerischer bzw. ausländischer Staatsangehörigkeit (Nationalität). Zudem lässt sich auf nationaler Ebene der Anteil an Primarschülerinnen und -schülern gegenüber jenem der Sekundarschülerinnen und -schüler (Sekundarstufe 1) bestimmen. Diese Anteile werden zwar auch kantonsbezogen genannt, jedoch entfällt hier die Möglichkeit, innerhalb der Primarstufe die Zahlen auf das 5. und 6. Schuljahr einzuzugrenzen, es gibt sie lediglich für die gesamte Primarstufe. Um die kantonale Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse der Primarstufe dennoch kalkulieren zu können, wenden wir uns mit unserem Anliegen an die statistischen Ämter bzw. Bildungsämter jener Kantone, welche auch in unserer Stichprobe vertreten sind. Von elf (BL, UR, VS, BE, LU, SG, NW, SH, TG, SO und ZH) der neunzehn kontaktierten Kantone erhalten wir eine aktuelle Übersicht der Schülerinnen- und Schülerzahlen der 5. und 6. Primarstufe. Ein Vergleich mit den Zahlen des BFS zeigt, dass die von uns über die Kantone ermittelten, effektiven Schülerinnen- und Schülerzahlen der 5. oder 6. Klasse, jeweils rund einem Sechstel des kantonalen Gesamtumfangs der Primarstufe (1. bis 6. Klasse) entsprechen. Daher schätzen wir die kantonale Grundgesamtheit der Primarstufe für die übrigen acht Kantone, indem wir den kantonalen Gesamtumfang der Primarstufe um vier Sechstel (1. bis 4. Klasse) kürzen. Bei der Formulierung der Primar- und Sekundarstufenanteile auf kantonaler Ebene achten wir darauf, dass in den Kantonen Basel-Landschaft und Aargau nur die 5., nicht aber die 6. Klasse zur Primarstufe zählt, da diese in den betreffenden Schulsystemen bereits zur Sekundarstufe I gehört. Aus denselben Gründen ist in unserer Stichprobe (5. bis 9. Klasse) für den Kanton Basel-Stadt gar keine Primarstufe zu verzeichnen, da diese bereits ab der 5. Klasse von der Sekundarstufe I abgelöst wird.

Zunächst überprüfen wir die Repräsentativität unserer Stichprobe, indem wir die kantonalen Schülerinnen- und Schüleranteile unserer Stichprobe mit jenen der ermittelten Grundgesamtheit vergleichen. Danach überprüfen wir die kantonalen Anteile der Schulstufen (Primarstufe und Sekundarstufe I). Auf nationaler Ebene vergleichen wir erneut die Schulstufenanteile unserer Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit. Weiterhin überprüfen wir, inwieweit sich die Schülerinnen- und Schüleranteile unserer Gesamtstichprobe bezüglich des Schuljahrs, des Geschlechts und der Nationalität unserer Gesamtstichprobe von der nationalen Grundgesamtheit unterscheiden. Sämtliche Vergleiche führen wir mittels Chi-Quadrat-Tests durch.

Analyse deskriptiver Daten

Im Zug der Datenauswertung beschäftigen wir uns in einem ersten Schritt mit der Analyse der deskriptiven Daten. Sie gliedert sich in drei thematische Abschnitte: Zunächst stellen wir die Stichprobe t1 vor, danach berichten wir in analoger Form über die Stichprobe t2 und schliesslich beschreiben wir die Nachhilfesituation gemäss den Daten unserer Erhebung.

Die Stichprobe t1 untersuchen wir vorerst auf die Merkmale Wohnort, Geschlecht, Schultyp, Schuljahr und Alter. Dazu ermitteln wir prozentuale und absolute Häufigkeiten der

entsprechenden Variablen, teilweise auch in Form von Kreuztabellen. Bezüglich der Herkunft der Schülerinnen und Schüler interessiert uns primär die Kantonszugehörigkeit. Damit soll ersichtlich werden, wie sich die Stichprobe t1 im deutschsprachigen Raum der Schweiz verteilt. Es folgt die Überprüfung des Geschlechterverhältnisses, welches Auskunft über ein etwaiges Ungleichgewicht zwischen den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern vermitteln soll. Darüber hinaus wollen wir einen Überblick zu der Verteilung der in der Stichprobe t1 belegten Schultypen ermöglichen. Dazu müssen wir die von den Schülerinnen und Schülern ausgewählten, kantonspezifischen Schultypen vorerst systematisch einem von uns entwickelten Raster zur kantonsübergreifenden Schultypunterscheidung zuordnen. Dabei berücksichtigen wir die kantonspezifischen Hierarchien zwischen den Schultypen, sowie den Umstand, dass einige Schultypen in mehreren Kantonen zwar gleich benannt sind, jedoch unterschiedliche schulische Niveaus aufweisen. Schliesslich ermitteln wir die Verteilung der von uns definierten Schultypen kantonsunabhängig innerhalb der gesamten Stichprobe t1. In Form einer Kreuztabelle analysieren wir die Verteilung der Stichprobe t1 auf die fünf beobachteten Schuljahre (5. bis 9. Klasse), sowie die darin befindlichen Geschlechterverhältnisse. Schliesslich wird die Altersverteilung der Schülerinnen und Schüler untersucht. Da das Alter in unserer Studie eine eher untergeordnete Rolle einnimmt, entscheiden wir uns dazu, das Alter unserer Stichprobe mittels der erfassten Geburtsdaten auf ganze Jahre zu berechnen und dabei abzurunden. Die so aufbereiteten Altersangaben unserer Stichprobe t1 bilden die Grundlage für die berichtete Altersverteilung.

Nun überprüfen wir die Stichprobe t1 auf die Verteilung von Nationalität, Muttersprache und sozioökonomischem Status der Schülerinnen und Schüler. Bezüglich der Nationalitätsverteilung berücksichtigen wir vorwiegend die angegebene Erstnationalität. Obwohl auch Angaben zu Zweitnationalitäten zur Verfügung stehen, sehen wir davon ab, sie zu dokumentieren, da sie verglichen mit schweizerischen Berichten zur Doppelbürgerschaft (BFS) in unserer Stichprobe merklich übervertreten sind. Die Muttersprache unserer Stichprobe ist nur insoweit erfasst, als wir zwischen schweizerdeutscher bzw. deutscher Sprache und einer anderen Sprache unterscheiden. Um die Verteilungen zwischen der Muttersprache und der Erstnationalität prägnant zu illustrieren, beschränkt eine neue Variable die Angabe der Erstnationalität auf die Unterscheidung zwischen schweizerischer und ausländischer Erstnationalität. Die Ergebnisse der Verteilung werden anhand der muttersprachlichen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit schweizerischer oder anderer Erstnationalität angegeben. Die deskriptiven Angaben zu Nationalität und Muttersprache sollen die Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich migrationsbezogener Aspekte und solcher der sprachlichen Kompetenz verdeutlichen.

Die Verteilung des sozioökonomischen Status (SES) der Stichprobe t1 bilden wir in drei hierarchischen Stufen ab. Dafür müssen wir die erfassten Werte vorgängig in einer neuen Variable umstrukturieren, weil sie bis anhin auf eine massive Übervertretung der höchsten SES-Stufe verweisen. Da der SES in einer grossen Stichprobe wie der unseren jedoch normalverteilt ausfallen sollte, nähern wir uns dieser an, indem wir die Trennwerte für den niedrigsten und mittleren SES entsprechend erhöhen. Wir berichten demzufolge die Verteilung der neu definierten SES-Stufen.

Weiterhin beschreiben wir die Stichprobe t1 in Bezug auf die nach Geschlechtern getrennten Notenverteilungen für die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Die Noten beziehen sich dabei auf das Halbjahreszeugnis 10/11, wo die Zensuren

mit bis zu zwei Dezimalstellen angegeben werden konnten. Zur deutlicheren Illustration der Notenverteilungen runden wir die Noten für diesen Bericht auf Halbnoten. Die Notenverteilung vergleichen wir geschlechterbezogen, wobei insbesondere zu beobachten ist, inwieweit sie sich zwischen Mathematik und Sprachfächern unterscheidet. Nachfolgend wird die fächerbezogene Selbsteinschätzung der Stichprobe t1, ebenfalls nach Geschlecht getrennt berichtet und mit den beobachteten Charakteristika der geschlechtergetrennten Notenverteilungen diskutiert.

Schliesslich überprüfen wir die Noten des Halbjahreszeugnisses 10/11 auf ihre Korrelation mit den Leistungs-Selbsteinschätzungen im entsprechenden Fach. Damit lässt sich belegen, inwieweit sich die Leistungs-Selbsteinschätzung als Prädiktor der berichteten Note eignet.

Die Stichprobe t2 beschreiben und diskutieren wir in einem zweiten thematischen Abschnitt, analog zum deskriptiven Bericht der Stichprobe t1.

In einem dritten thematischen Abschnitt stellen wir die Nachhilfesituation gemäss den Daten unserer Erhebung vor.

Zunächst beschreiben wir, inwieweit Schülerinnen und Schüler, welche sich an beiden Befragungen t1 und t2 beteiligt haben, für die Analyse der Nachhilfe-Wirkungen gruppiert werden können: Wir stellen vier Gruppen in prozentualen und absoluten Zahlen vor, wovon eine jene Schülerinnen und Schüler umfasst, welche zu beiden Zeitpunkten t1 und t2 angeben, keine Nachhilfe zu beziehen. Eine weitere Gruppe besteht aus jenen Befragten, welche zu t1 und t2 angeben, Nachhilfe zu beziehen und damit im Fokus der meisten unserer Forschungsfragen steht. Eine dritte Gruppe umfasst jene Befragten, welche zu t1, nicht mehr aber zu t2, angeben, Nachhilfe zu beziehen und damit als Nachhilfe-Abbrecher gelten. Die vierte Gruppe umfasst schliesslich jene Befragten, welche erst zu t2 angeben Nachhilfe zu beziehen, während sie dies zu t1 noch verneinen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe gelten als Nachhilfe-Neueinsteiger und -Neueinsteigerinnen. Während sich unsere Forschungsfragen zur Verbreitung der Nachhilfe vorwiegend auf die Stichprobe t1 beziehen, berücksichtigen wir für die Wirkungsanalyse der Nachhilfe vornehmlich die beschriebenen vier Gruppen.

Basierend auf der Stichprobe t1 präsentieren wir die Verbreitung der Nachhilfe zuerst anhand des Anteils an Nachhilfebezügerinnen und -bezügern. Zudem illustrieren wir den Anteil an Befragten, der zusätzlich zur Nachhilfe auch familiäre Hausaufgabenhilfe erhält. Diese Hinweise sollen das Verhältnis zwischen der Verbreitung der Nachhilfe in unserer Stichprobe und anderen schulbezogenen Hilfestellungen illustrieren, welche oft vom Terminus Nachhilfe nicht klar abgrenzbar sind.

Ebenfalls basierend auf der Stichprobe t1 zeigen wir den Nachhilfeanteil innerhalb der von uns unterschiedenen Schultypen. Wir weisen nach, welche Nachhilfefächer wie häufig beansprucht und wie viele Nachhilfefächer durchschnittlich bezogen werden. Die Häufigkeitsverteilungen des Nachhilfebezugs für die Nachhilfefächer beschreiben wir nach Geschlecht getrennt.

Im Rahmen einer deskriptiven Auswertung mehrerer Items mit Mehrfachauswahl präsentieren wir Häufigkeitsverteilungen. Dazu zählt etwa das Item, bei welchem die Nachhilfesüherinnen und -schüler Inhalte des Nachhilfeunterrichts auswählen konnten. In gleicher Weise beschreiben wir die Häufigkeitsverteilungen der Angaben zu Motiven und Nutzen der Nachhilfe, sowie die der Nachhilfe zugeschriebenen Veränderungen. Diese

Untersuchungsbereiche liefern im deskriptiven Rahmen erste Ergebnisse zu den Wirkungen der Nachhilfe. Schliesslich illustrieren wir die Häufigkeit der von den Befragten ohne Nachhilfe genannten Gründe, weshalb sie keine Nachhilfe nehmen.

Überprüfung der Hypothesen zur Verbreitung der Nachhilfe

Die Analyse des gegenwärtigen Forschungsstands ermöglicht uns die Formulierung mehrerer Hypothesen zur Verbreitung von Nachhilfeunterricht.

Wir analysieren die Stichprobe t1 hinsichtlich der Verteilungshäufigkeit der Nachhilfesüher im Vergleich zu den Nachhilfesüherinnen und berechnen zudem Geschlechterhäufigkeiten innerhalb der einzelnen Nachhilfefächer. Danach erörtern wir die Geschlechterunterschiede der Mathematiknachhilfe verglichen mit der Nachhilfe in sprachlichen Fächern und analysieren die Häufigkeitsverteilung des Nachhilfebezugs in den unterschiedlichen Schultypen. Diese Berechnungen vertiefen wir in einer Kombination der Variablen ‚Geschlecht‘ und ‚Schultyp‘. Wir vergleichen die Anteile an Nachhilfesüherinnen und -schülern innerhalb jedes Schultyps. Danach untersuchen wir die Häufigkeitsverteilung der Nachhilfeanbieter sowie die genannten Motive für den Nachhilfebezug, wobei wir insbesondere vergleichen wollen, wie oft die Option ‚Schlechte Noten verbessern‘ im Vergleich zu allen anderen Optionen genannt wird. Ebenso überprüfen wir, ob Nachhilfe vorwiegend über einen längeren Zeitraum und nicht saisonal bezogen wird. Darauf berechnen wir die Häufigkeitsverteilung der Nachhilfefrequenz. Dabei überprüfen wir insbesondere, ob die Kategorie ‚wöchentlich 1x Nachhilfe zu beziehen‘ häufiger genannt wird als die übrigen Kategorien.

Die abgefragten Kosten, die für die Nachhilfe ausgegeben werden, schildern wir zunächst deskriptiv, indem wir sie für eine einzelne Nachhilfestunde, aber auch als monatliche Beiträge unter Einbezug der Nachhilfefrequenz beschreiben. Nachfolgend nehmen wir mit unserer Analyse Bezug auf eine weitere Hypothese, welche besagt, dass die Kosten für die institutionelle Nachhilfe höher ausfallen als für die private Nachhilfe.

Für die weitere Auswertung berechnen wir die Häufigkeitsverteilung der Nachhilfeeinhalte. Wir unterziehen das in einer Mehrfachauswahl zu beantwortende Item zum Inhalt der Nachhilfe einem Häufigkeitsvergleich. Insbesondere überprüfen wir, ob die Antwortoptionen zur Hausaufgabenbearbeitung und Lehrstoffwiederholung häufiger als die übrigen Optionen gewählt werden.

Ebenfalls analysieren wir die Häufigkeitsanteile, mit welchen die Nachhilfesüherinnen und -schüler in den drei unterschiedenen sozioökonomischen Niveaus vertreten sind. Zudem vergleichen wir die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Nachhilfe in den einzelnen Niveaus und überprüfen, inwiefern sich diese voneinander unterscheiden.

Abschliessend überprüfen wir, ob angesichts verbesserter Noten im Nachhilfefach häufiger ein Nachhilfeabbruch angekündigt wird als in den anderen Kategorien.

Überprüfung der Hypothesen zu den Wirkungen der Nachhilfe

Zuerst vergleichen wir die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Nachhilfe. Wir überprüfen, ob sich Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe im Nachhilfefach stärker verbessern als Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe und wie sich die Noten in den Nachhilfefächern – abhängig davon, ob in diesem Fach Nachhilfe bezogen wird – zwischen dem Halbjahres- und dem Sommerzeugnis 2011 entwickeln. Ebenfalls vergleichen wir die Notenentwicklungen in Fächern, in denen keine Nachhilfe

genommen wird sowie die Entwicklung auf den Ebenen der Methoden-, der Sozial- und der Selbstkompetenz zwischen Schülerinnen und -schülern eines bestimmten Nachhilfefaches und jenen ohne Nachhilfe.

Schliesslich klären wir, ob sich die Kompetenzen in Abhängigkeit davon, ob private oder institutionelle Nachhilfe bezogen wird, im Nachhilfefach unterschiedlich entwickeln. Dazu gehen die Notenentwicklungen unserer Nachhilfeschülerinnen und -schüler nach Nachhilfefach getrennt und gruppiert nach privatem und institutionellem Nachhilfebezug in die Berechnung ein.

Wir überprüfen die Wirkung von Nachhilfe in Abhängigkeit davon, ob Nachhilfe erst seit kurzer oder bereits seit längerer Zeit bezogen wird. Dazu verwenden wir die Kompetenzentwicklungen der Nachhilfeschülerinnen und -schüler nach Nachhilfefach getrennt – gruppiert nach kurzer (bis zu dreimonatiger) und langer (ab sechsmonatiger) Nachhilfedauer. Darüber hinaus untersuchen wir, ob sich in Bezug auf die Notenentwicklung im Nachhilfefach spezifische Nachhilfewirkungen zwischen den Merkmalen Geschlecht, Nationalität, Muttersprache oder Schultyp ergeben.

Überprüfung der Beziehungsfaktoren

In einem dritten Schritt steht der Zusammenhang zwischen Unterrichts- und Lehrpersonenmerkmalen mit dem Nachhilfebezug und der Nachhilfewirkung zur Diskussion.

Zunächst untersuchen wir, ob sich die Kompetenzentwicklungen im Nachhilfefach zwischen Nachhilfeschülerinnen und -schülern, welche ihre Beziehung zur Nachhilfelehrperson mit jener zur Klassenlehrperson vergleichen, unterscheidet. Dieselbe Analyse führen wir auch für die Variable ‚Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson (im Vergleich zur Klassenlehrperson)‘ durch.

Dann klären wir, ob Nachhilfeschülerinnen und -schüler die Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und jene mit der regulären Lehrperson unterschiedlich bewerten. Die Ergebnisse werden um deskriptive Angaben zu Items, welche einen direkten Vergleich zwischen Nachhilfelehrperson und regulärer Lehrperson erfragen, ergänzt.

Nun beurteilen wir, ob sich die Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Nachhilfe unterscheidet. In gleicher Weise überprüfen wir, ob das Urteil von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Nachhilfe über die Klassenführung der regulären Lehrperson differiert.

Überprüfung weiterführender Resultate

Im Zug der Datenanalyse und der Hypothesenprüfung haben sich weiterführende Fragestellungen ergeben, welche den Verlauf der Resultate, die auf Hypothesen basieren, unterbrechen würden. Daher berichten wir in einem neuen Kapitel von Analysen, denen keine Hypothese auf Basis einer bereits bestehenden Studie zugrunde liegt. Diese Ergebnisse münden – falls sich signifikante Resultate ergeben – in Folgerungen für künftige Studien zur Nachhilfe.

6.3 Publikationen und Kongresse

Die erste öffentliche Präsentation des Projekts erfolgt nach dem ersten Projektjahr¹⁵. In einer Veranstaltung von 90 Minuten Dauer wird das Forschungsprojekt einem heterogenen Publikum aus Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, Lehrkräften und Studierenden vorgestellt, was die Schwierigkeit generiert, dass sowohl wissenschaftliche – und insbesondere forschungsmethodische – als auch praxisbezogene Fragen zu erörtern sind. Wir konzentrieren uns auf die Präsentation der beiden Fragebogen. Im Übrigen beschreiben wir Ziel und Fragestellungen sowie den Verlauf des Projekts und zeigen erste deskriptive Resultate. In der Diskussion ergeben sich vor allem Hinweise auf methodische Schwierigkeiten, denen wir uns weitgehend bereits bewusst sind – so etwa, dass der Beziehungsaspekt nur aus Sicht der Schülerinnen und Schüler, nicht aber aus Sicht der Lehrkräfte beleuchtet werde. Dieser Anlass bietet eine erste Gelegenheit, Rückmeldungen aus unterschiedlichen Perspektiven einzuholen.

Rund fünf Monate vor Projektende stellen wir das Projekt erneut einem breiten Publikum vor¹⁶. In Anbetracht des Tagungsthemas¹⁷ legen wir den Fokus auf den Aspekt der Chancengleichheit, der im Kontext des Nachhilfeunterrichts im Sinn einer ‚gekauften Bildung‘ medial stark präsent ist. In einer Übersicht stellen wir zuerst kurz theoretische Aspekte sowie ausgewählte Hypothesen vor, bevor wir erste deskriptive Ergebnisse unserer Studie berichten. Anschliessend stimmen wir auf Basis der eben präsentierten Resultate mit einem provokativen Zitat¹⁸ von Stefan Wolter, dem Direktor der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung auf die Debatte um die Nachhilfe im Sinn der ‚Gekauften Bildung‘ ein. Wir fokussieren dabei auf zwei Themenbereiche, die sich aus dem Zitat ergeben:

- Die Debatte hinsichtlich der *Chancengleichheit*: Wenn Nachhilfe Schulerfolg optimieren kann, jedoch privat zu erwerben ist, ergibt sich daraus ein bildungsbezogener Chancenvorteil für Schülerinnen und Schüler aus einkommensstarken Familien.
- Die Debatte *in institutioneller Hinsicht*: Wenn sich eine zunehmende Tendenz an Nachhilfebezug abzeichnet, gerät die zuständige Bildungsinstitution in Erklärungsnot: Erfüllt sie ihren gesellschaftlichen Auftrag angemessen? Bietet der Staat den Schülerinnen und Schülern ein ausreichendes Bildungsangebot? Stimmt das schulische Setting?

15 Forschungstag der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Basel (25.11.2011)

16 Jahrestagung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Bern (2.7.2012 – 4.7.2012)

17 ‚Bildungsgleichheit und Gerechtigkeit – Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen‘

18 „Angenommen, die Nachhilfe bringe viel, ergäben sich zwei Probleme: Zum einen wären damit die Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem verletzt, weil nicht alle Kinder den gleichen Zugang zu bezahlter, ausserschulischer Nachhilfe haben. Zum anderen würde es der Effektivität des Bildungswesens ein schlechtes Zeugnis ausstellen, wenn sich durch einen im Vergleich zum Zeitaufwand der Schule recht geringen Ressourceneinsatz die schulischen Leistungen stark steigern liessen.“

Kapitel 7:

Methoden

Zur Umsetzung des Forschungsplans werden für die vorgesehenen Messzeitpunkte drei Fragebogen entwickelt. Im ersten Fragebogen t1 soll eine möglichst grosse Anzahl deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der 5.–9. Klassen erreicht werden, um die Frage nach der Verbreitung von Nachhilfe in der Schweiz zu klären. Im zweiten Fragebogen t2, welcher sich an eine Teilmenge der Schülerinnen und Schüler von t1 richtet, sollen vor allem die Wirkungen von Nachhilfe erfasst werden. Der dritte Fragebogen t3 richtet sich an die Nachhilfelehrpersonen der befragten Schülerinnen und Schüler. Er dient als Ergänzung zu den Aussagen der Schülerinnen und Schüler.

Nach der Vorstellung der eingesetzten Erhebungsinstrumente und der Skizze zur Auswertungsstrategie folgt am Ende dieses Abschnitts eine detaillierte Beschreibung der Stichproben und der verwendeten Skalen.

7.1 Erhebungsinstrumente und Skalengüte

Für die Zusammenstellung der Fragebogen, welche sich an die Schülerinnen und Schüler richten, wählen wir besonders trennscharfe Items, welche wir innerhalb von validierten und bewährten Messinstrumenten finden. Diese Items formulieren wir teilweise um, so dass sie für unsere Studie passen. Zur Erfassung der schulischen Kompetenzen nach Jürgens und Sacher (2008) verwenden wir (schul-)psychologische Skalen, welche dem Alter der Stichprobe angemessen sind. Da jedoch viele Fragestellungen spezifisch formuliert sein müssen, haben wir einige Items selbst gestaltet.

Nach der Datenerhebung und der Bereinigung prüfen wir für unsere Stichprobe die Skalengüte unserer Konstrukte anhand des Masses der inneren Konsistenz (α). Für jede verwendete Skala dokumentieren wir allfällige Anpassungen sowie die neuen Werte der inneren Konsistenz nach Anpassung der Skalen.

7.1.1 Messzeitpunkt t1

Der erste Fragebogen existiert in einem Online-Format und in einem äquivalenten Papierformat. Er wird innerhalb der Unterrichtszeit unter der Anleitung einer Lehrperson ausgefüllt. In beiden Formaten werden die Schülerinnen und Schüler zu Beginn kurz begrüsst und instruiert, wie sie den Fragebogen zu bearbeiten haben. Die Lehrpersonen besitzen jeweils einen Flyer, der die Betreuung der Fragebogenbearbeitung erläutert. Während im Online-Setting ein automatischer Zeit- und Datumstempel erfasst wird, müssen die Schülerinnen und Schüler auf dem Papierfragebogen das Datum selbst vermerken. Das Teilnahmedatum dient später der Feststellung, für welche Schülerinnen und Schüler

wir zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt mindestens drei Monate Abstand gewinnen konnten.

Identifikation

Für uns ist zentral, dass wir die Schülerinnen und Schüler nach der Bearbeitung des ersten Fragebogens trotz Anonymitätsgebot zweifelsfrei lokalisieren können. Aus diesem Grund bearbeiten die Schülerinnen und Schüler zuerst einige Fragen zu ihrer Person und zur schulischen Herkunft. Die Angaben zu Geschlecht, Geburtsdatum, Kantons-, Gemeinde-, Schulhaus- und Klassenzugehörigkeit, sowie Schuljahr, Schultyp und Klassen-grösse dienen der Identifikation der Schülerinnen und Schüler und helfen uns später bei der individuellen Zuordnung der t2-Daten.

Indem wir die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Nationalität, Zweitnationalität und ihrer Muttersprache befragen, klären wir migrationsbezogene Fragestellungen. Bezüglich der Muttersprache beschränken wir uns auf die Frage, ob sie von der Unterrichtsprache Schweizerdeutsch/Deutsch abweicht.

Ebenfalls fragen wir die Schülerinnen und Schüler nach einem Wiederholungsjahr und nach dem Vorhaben, im neuen Schuljahr einen neuen Schultypus zu besuchen. Die unterschiedlichen Schultypen ordnen wir über die Kantone hinweg mehreren Grundkategorien zu, so dass wir später Gruppenvergleiche anstellen können.

Sozioökonomischer Status (SES)

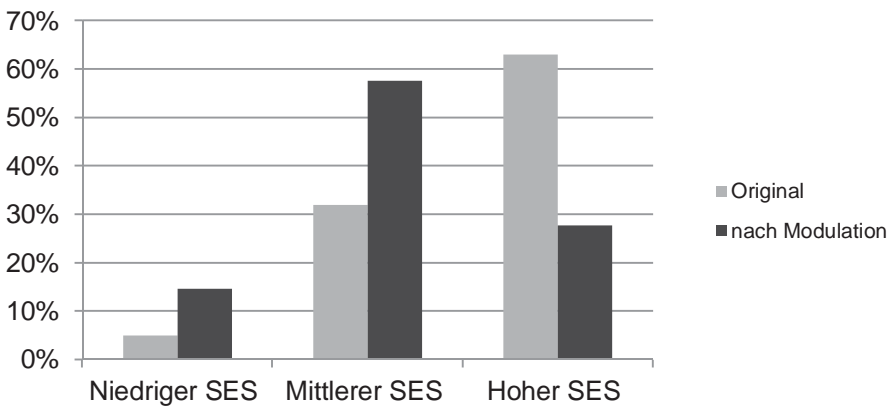
Um den Bezug von Nachhilfe zum sozioökonomischen Kontext zu untersuchen, erfassen wir den SES mit vier Items aus der Familienwohlstandsskala von Dür, Giebler (2007), welche auf einem Konzept von Boyce, Dallago (2004) beruht (vgl. Tab. 4). Bei der Auswahl der Skala achten wir darauf, dass sie Items enthält, welche die Schülerinnen und Schüler tatsächlich auch beantworten können: Während es unwahrscheinlich ist, dass sie genaue Angaben zum elterlichen Einkommen und Beruf machen können, ist anzunehmen, dass auch die jüngsten Schülerinnen und Schüler Besitzgüter genau nennen können. Zusätzlich fragen wir die Schülerinnen und Schüler, ob sie ein eigenes Zimmer besitzen, was Aufschluss über die Grosszügigkeit der Wohnsituation geben soll. Schliesslich werden die Schülerinnen und Schüler nach der Ferienhäufigkeit in den vergangenen zwölf Monaten gefragt. Dass die Reisegewohnheiten von Familien mit Migrationshintergrund die Aussagekraft dieses SES-Items verzerren dürften, ist uns jedoch bewusst.

Die Skala reicht von 0 bis 7 Punkten. Die Punktevergabe erfolgt nach dem Prinzip ‚Je mehr, desto höher der SES‘, wobei wir bei einzelnen Variablen (Materialien) einem ‚Status-Problem‘ gegenüberstehen. Ursprünglich werden Schülerinnen und Schüler je nach Punktwert in drei Kategorien eingeteilt: Ein hoher SES wird bei 6 bis 7 Punkten erreicht, ein mittlerer SES bei 4 bis 5 Punkten und ein niedriger SES bei 0 bis 3 Punkten. Bei dieser Einteilung ergibt sich eine starke Überrepräsentation der höchsten SES-Stufe (63%). Um diese Überrepräsentation erklären zu können, betrachten wir das verwendete Messinstrument genauer. So besitzen heute insbesondere Familien mit Migrationshintergrund oft mehrere Autos, obwohl etliche von ihnen nicht zu den Familien mit dem höchsten SES zu zählen sind. Autos gelten als Statussymbole, sie sind nicht Ausdruck eines besonders hohen SES. Hingegen verzichten andere Familien (z.B. aus ökologischem Bewusstsein) auf ein eigenes Auto, obwohl sie in die Kategorie des höchsten SES fallen. Somit ergibt sich aus der Messung der Anzahl Autos in der Familie nicht zwingend ein Hinweis auf den sozioökonomischen Status der Familie.

Tab. 4: Erfassung des Sozioökonomischen Status mit vier Items

Frage a)	Wie viele Computer (PC, Laptop, Mac, Netbook) habt ihr zuhause?
	<input type="radio"/> keinen <input type="radio"/> einen <input type="radio"/> zwei <input type="radio"/> mehr als zwei
Frage b)	Habt ihr zuhause ein eigenes Auto?
	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, eines <input type="radio"/> ja, zwei oder mehrere
Frage c)	Hast du ein eigenes Zimmer?
	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Frage d)	Wie häufig bist du in den letzten 12 Monaten in den Ferien gewesen?
	<input type="radio"/> überhaupt nicht <input type="radio"/> einmal <input type="radio"/> zweimal <input type="radio"/> öfter als zweimal

Ein ähnliches Problem liegt bei der Angabe der Anzahl PCs in der Familie vor. Die maximale Punktzahl wird bei drei oder mehr PCs erreicht. Allerdings sind PCs heute so günstig zu kaufen, dass die Angabe, drei PCs zu besitzen, noch kein Ausdruck eines besonders hohen SES ist. Die Angabe einer hohen Anzahl Materialien (z.B. bei Autos oder PCs) muss demnach nicht zwingend mit einem hohen SES einhergehen (vgl. dazu BfS 2008, PISA 2009). Um mit den erfassten Daten zum SES dennoch arbeiten zu können, nehmen wir eine Modulation der Skala vor, die von einem normalverteilten SES innerhalb unserer sehr grossen Stichprobe ausgeht. Somit ordnen wir nun Fälle mit bis zu 4 Punkten der niedrigsten SES-Stufe zu, solche mit 5 bis 6 Punkten der mittleren und bei 7 Punkten vergeben wir die höchste SES-Stufe. Diese Modulation bewirkt eine Annäherung an eine Normalverteilung: Während der niedrige SES nun mit 14.6% vertreten ist, befinden sich 57.6% im mittleren und 27.8% im hohen SES-Bereich (vgl. Abb. 4).

**Abb. 4:** Verteilung des sozioökonomischen Status auf Basis der originalen Einteilung und nach der Modulation der Originalskala

Kompetenzen

Innerhalb der von Jürgens und Sacher (2008) formulierten Kompetenzebenen wählen wir Konstrukte aus, welche dem Untersuchungsgegenstand dieser Studie dienlich und den methodologischen Möglichkeiten angepasst sind. Die Operationalisierung der vier Kompetenzebenen wird nun detailliert beschrieben.

A) SACH- UND FACHKOMPETENZ

Im Sinn des Kompetenz-Modells nach Jürgens und Sacher (2008) wird die Fachkompetenz der Schülerinnen und Schüler sowohl aufgrund einer Selbsteinschätzung als auch über eine Zeugnisnoten-Erhebung abgebildet. Dabei soll die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler die fremdbestimmten Zeugnisnoten relativieren. Davon erhoffen wir uns ein genaueres Bild der effektiven Fachkompetenz.

Um im Onlinefragebogen bei der Erhebung der Leistungseinschätzung und der Zeugnisnoten automatisch nur die tatsächlich belegten Fächer eruieren zu können, erheben wir in einem vorgelagerten Item-Block die Fremdsprachen, welche die Schülerinnen und Schüler belegen. Im Papierformat müssen die Befragten die Items zu nicht belegten Sprachfächern selbstständig überspringen.

A1) SELBSTBEURTEILUNG

In einem ersten Block zur Sach- und Fachkompetenz erfragen wir Leistungs-Selbsteinschätzungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und in den besuchten Fremdsprachen. Zur Auswahl stehen die Bewertungen ‚sehr gut‘, ‚gut‘, ‚genügend‘ und ‚ungenügend‘; bessere Selbsteinschätzungen werden mit höheren Zahlen repräsentiert. Die Skala reicht von mindestens einem bis zu maximal vier Punkten pro Fach. Wir stellen die Items zur Leistungs-Selbsteinschätzung bewusst vor den Item-Block zur Notenangabe, was die Subjektivität der Einschätzungen gewährleisten soll.

A2) NOTEN

Unmittelbar nach der Leistungs-Selbsteinschätzung fragen wir die Schülerinnen und Schüler in denselben Schulfächern nach ihren letzten Zeugnisnoten (Halbjahreszeugnis). Die Zeugnisnoten dienen erneut der Erhebung der Fachkompetenz und der vorgesehenen notenbezogenen Veränderungsmessung.

B) METHODENKOMPETENZ

B1) ARBEITSHALTUNG UND LERntechnik

Zur Operationalisierung der Methodenkompetenz lehnen wir uns einerseits an Items aus dem ‚Lern- und Arbeitsverhaltensinventar für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5–10‘ (LAVI) nach Keller und Thiel (1998) an (vgl. Tab. 5 und 6). Die Items des LAVI beschreiben jeweils typische Lern- und Arbeitssituationen. Für jedes Item können die Schülerinnen und Schüler aus drei Ansätzen zum Umgang mit den Situationen, jeweils die für sie zutreffendste Alternative auswählen. Im Fragebogen verwenden wir die beiden Subskalen Arbeitshaltung (Bereitschaft zum gründlichen und pflichtbewussten Lernen) und Lerntechnik (Fähigkeit zur wirkungsvollen Bearbeitung des Lernstoffs), welche wir mit je drei Items abfragen. Die Skalenwerte können je Subskala zwischen einem und drei Punkten liegen; höhere Werte verweisen auf eine bessere Methodenkompetenz.

Tab. 5: Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (LAVI: Arbeitshaltung)

Du musst dich auf eine Prüfung vorbereiten.

- Ich lerne den Stoff meist einen Tag vorher.
- Ich schaue einige Tage vorher in die Unterlagen rein, lerne den Stoff aber erst am Tag vorher gründlich.
- Mit dem gründlichen Lernen fange ich rechtzeitig an.

Tab. 6: Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (LAVI: Lerntechnik)

Du musst dir eine Jahreszahl merken.

- Ich mache mir zuerst bewusst, was in dieser Zeit geschehen ist, erst später dann präge ich mir die Zahl ein.
- Ich lese sie ein paarmal durch und sage sie dann laut auf.
- Ich lese sie ein paarmal durch, bis ich das Gefühl habe, dass sie sitzt.

Bei der abschliessenden Überprüfung der Skalengüte ergibt sich für die Subskala Arbeitshaltung eine befriedigende interne Konsistenz ($\alpha = .610$). Für die Subskala Lerntechnik hingegen fällt die interne Konsistenz ($\alpha = .279$) so schlecht aus, dass diese Skala für die Auswertungen nicht zu verwenden ist.

B2) GEWISSENHAFTIGKEIT

Andererseits erfassen wir die Methodenkompetenz mit neun sowohl positiv als auch negativ formulierten Items aus der Subskala ‚Gewissenhaftigkeit‘, die aus der Kurzversion des Big Five Inventory (Rammstedt, John 2005) stammt (vgl. Tab. 7). Die Subskala Gewissenhaftigkeit erfasst einerseits Persönlichkeitsmerkmale wie Pünktlichkeit, Fleiss oder Genauigkeit, andererseits Merkmale wie Faulheit, Nachlässigkeit oder Unzuverlässigkeit. Die Skalenwerte können zwischen einem und vier Punkten liegen; höhere Werte verweisen auf eine stärker ausgeprägte Gewissenhaftigkeit.

Tab. 7: Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (Big Five Inventory: Gewissenhaftigkeit)

Bitte beurteile unten stehende Aussagen.

	Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Ich erledige Aufgaben gründlich und genau.	○	○	○	○
Ich bin manchmal unsorgfältig und schludrig.	○	○	○	○
Ich bin zuverlässig und pünktlich.	○	○	○	○
Ich bin ziemlich unordentlich.	○	○	○	○

Für die Skala Gewissenhaftigkeit erhalten wir eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .746$).

C) SOZIAL- UND EMOTIONALE KOMPETENZ

Auf den schulischen Kontext bezugnehmend, wählen wir zur Abbildung der emotionalen Kompetenz das Konstrukt ‚Prüfungsangst‘ aus dem Angstfragebogen für Schüler (AFS; nach Rauer, Janowski, Fittkau, Wieczerkowski, Nickel 1981) (vgl. Tab. 8). Damit werden unlustvolle und mit Angst verbundene Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern erfasst. Für die Skala Prüfungsangst verwenden wir vier dichotome Items. Die Schülerinnen und Schüler geben dabei für vier potentiell angstausslösende Situationen an, ob sie in diesen Situationen Angst erleben oder nicht. Da wir bei dieser Skala zustimmende Antworten mit einem Punkt und nicht zustimmende mit zwei Punkten werten, sprechen wir von einer negativ erfassten Skala. Höhere Punktzahlen sind also ein Zeichen für weniger Angst – und damit für höhere emotionale Kompetenz.

Tab. 8: Beispiel-Items zur Erfassung der sozialen und emotionalen Kompetenz (AFS: Prüfungsangst)

Bitte beurteile unten stehende Aussagen.		
	Stimmt	Stimmt nicht
Ich glaube, ich könnte in der Schule viel mehr leisten, wenn ich nicht so viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schon wenn die Prüfungsaufgaben verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die interne Konsistenz der Skala Prüfungsangst fällt gut aus ($\alpha = .731$).

D) SELBST- UND PERSÖNLICHKEITSKOMPETENZ

Für die Erfassung der Selbstkompetenz übernehmen wir fünf Items aus der Subskala ‚Schulisches Selbstkonzept; absolut‘, welche aus den Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO; von Schöne, Dickhäuser, Spinath, Stiensmeier-Pelster 2002) stammen (vgl. Tab. 9). Diese Skala bildet ab, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten wahrnehmen.

Tab. 9: Beispiel-Items zur Erfassung der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz (SESSKO: Schulisches Selbstkonzept)

Bitte beurteile unten stehende Aussagen.							
Neues zu lernen fällt mir...	schwer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	leicht
Ich kann in der Schule...	wenig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	viel

Darüber hinaus übernehmen wir zwei Items aus der Skala zur ‚Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung‘ (WIRKSCHUL) nach Jerusalem und Satow (1999, zitiert nach Schwarzer, Jerusalem 1999), wobei ein vierstufiges Antwortformat vorgege-

ben ist (vgl. Tab. 10). Diese Skala erfasst, wie kompetent sich Schülerinnen und Schüler selbst einschätzen, wenn es um das Erfüllen schulischer Anforderungen geht.

Tab. 10: Beispiel-Items zur Erfassung der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz (WIRKSCHUL: schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung)

Bitte beurteile unten stehende Aussagen.				
	Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstreuge.	○	○	○	○
Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	○	○	○	○

Für beide Subskalen gilt: Je höher der Skalenwert (zwischen eins und fünf, resp. zwischen eins und vier) ausfällt, desto höher ist die Selbstkompetenz. Die Überprüfung der Skalengüte ergibt für die Subskala Schulisches Selbstkonzept eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .862$). Für die Subskala der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung fällt die interne Konsistenz befriedigend aus ($\alpha = .604$). Werden die beiden Subskalen zu einer Gesamtskala Selbstkompetenz zusammengefasst, fällt die interne Konsistenz sehr gut aus ($\alpha = .866$).

Die Schülerinnen und Schüler werden in einem nächsten Teil gefragt, ob sie zuhause Hilfe beim Lernen oder bei den Hausaufgaben erhalten. Diese Frage liefert wichtige Ergänzungen zu den Informationen, welche wir im Bereich Nachhilfebezug einholen, da die Hilfe zuhause – wie auch die Nachhilfe – einen von der Institution Schule ausgelagerten Ressourcenpool darstellt. Danach folgt die Frage, ob Nachhilfe bezogen wird. Je nach Antwort werden die Schülerinnen und Schüler zu einem anderen Fragebogenteil geleitet. Die Schülerinnen und Schüler, welche angeben, Nachhilfe zu beziehen, beantworten nun den *Fragebogenteil für Nachhilfe-Bezüglerinnen und -bezügler*.

Fragen zur Nachhilfe

Zunächst fragen wir danach, wer Nachhilfe erteilt und an welchem Ort die Nachhilfelektion erfolgt. Nebst vorgegebenen Antwortmöglichkeiten zur Mehrfachauswahl, steht jeweils auch die Antwortoption ‚anderes‘ mit der Möglichkeit zur Ergänzung offen. Die beiden Fragen tragen zur Typisierung des Nachhilfeunterrichts bei, da ersichtlich wird, ob es sich um privaten oder institutionellen Nachhilfeunterricht handelt.

Als Nächstes fragen wir die Schülerinnen und Schüler, in welchen Unterrichtsfächern sie Nachhilfe beziehen. Da die Auswahl an Unterrichtsfächern in jedem Schultyp und in jedem Kanton divergiert, beschränken wir uns bei der Vorgabe von Auswahlmöglichkeiten auf die Fächer Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften, sowie einige Fremdsprachen. Ein Textfeld bietet zudem die Möglichkeit, ein individuelles Nachhilfefach anzugeben. Diese Mehrfachauswahl ermöglicht es uns zu untersuchen, welche Kompetenzentwicklungen im Zusammenhang mit den jeweils belegten Nachhilfefächern stehen.

Weiter erfassen wir die Gründe, welche die Schülerinnen und Schüler zum Nachhilfebezug bewogen haben (vgl. Tab. 11). Da uns bewusst ist, dass diese Gründe überaus individuell und höchst facettenreich sind, stellen wir eine vielfältige Auswahl an Begründungen zur Verfügung. Neben der Mehrfachauswahl haben die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf wiederum die Möglichkeit, eine individuelle Antwort in das Textfeld einzutragen.

Tab. 11: Erfassung der Gründe für den Bezug von Nachhilfeunterricht

Warum nimmst du Nachhilfe? (Mehrfachantwort möglich)	
<input type="radio"/> meine Eltern wollen es	<input type="radio"/> mein/e Lehrer/in will es
<input type="radio"/> um meine schlechten Noten zu verbessern	<input type="radio"/> zur allgemeinen Förderung meiner Leistung
<input type="radio"/> ich komme in der Schule nicht mit	<input type="radio"/> ich komme mit meinem/r Lehrer/in nicht zurecht
<input type="radio"/> ich fühle mich damit einfach sicherer	<input type="radio"/> mangelhafter Unterricht
<input type="radio"/> das Fach interessiert mich nicht	<input type="radio"/> Krankheit
<input type="radio"/> Faulheit	<input type="radio"/> familiäre Probleme
<input type="radio"/> anderes:	

Im nächsten Fragebogenabschnitt versuchen wir, den zeitlichen Umfang, der für Nachhilfe beansprucht wird, zu ermitteln. Zunächst erfragen wir den Zeitraum, in dem bereits Nachhilfe bezogen wurde. Mehrere Zeiträume, welche von ‚einem Monat‘ bis zu ‚länger als ein Jahr‘ reichen, stehen zur Auswahl. Weiter erheben wir die Nachhilfe-Frequenz, indem wir wiederum mehrere Nachhilfe-Häufigkeiten während einer Woche sowie die Optionen ‚unregelmässig‘, ‚nur vor Prüfungen‘, ‚in den Ferien‘ und ‚anderes‘ zur Verfügung stellen. Abschliessend geben die Schülerinnen und Schüler an, wie lange eine Nachhilfelektion dauert. Die Auswahl reicht von dreissig Minuten bis zu hundertzwanzig Minuten, zusätzlich kann eine individuelle Dauer genannt werden. Die Erhebung der Nachhilfe-Frequenz und der Nachhilfedauer ermöglichen uns die individuelle Errechnung des wöchentlichen Nachhilfe-Umfangs. Über die Angabe, wie lange bereits Nachhilfe beansprucht wird, lässt sich für die Nachhilfeschrülerinnen und -schüler zudem die ungefähre Anzahl Nachhilfestunden berechnen, welche bis zum Zeitpunkt der Fragebogen-Bearbeitung bezogen wurde.

Weiter fragen wir die Schülerinnen und Schüler nach dem Inhalt ihres Nachhilfeunterrichts (vgl. Tab. 12). Uns interessiert neben der Tendenz zur Wiederholung bzw. zum Vorausarbeiten des Lernstoffs, inwieweit auch (oder nur) Hausaufgaben bearbeitet und persönliche Gespräche geführt werden. Letzteres kann nützlich sein, wenn es darum geht, die Beziehungsebene zwischen Nachhilfelehrperson und Schülerinnen und Schüler zu charakterisieren. Mehrere Optionen lassen sich ankreuzen, eine individuell formulierte Antwort können die Befragten hinzufügen.

Davon ausgehend, dass besonders die jüngeren Schülerinnen und Schüler nicht wissen, wie viel ihr Nachhilfeunterricht kostet, bieten wir bei der Frage nach den Kosten einer Nachhilfelektion neben einem Textfeld zur Preisnennung und der Option ‚gratis‘ auch die Option ‚weiss nicht‘ an. Zu beachten ist, dass wir an dieser Stelle lediglich die Kosten

für eine Lektion und nicht für eine Stunde erfragen. Dieses Format begründet sich in der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler am ehesten den Preis für eine Nachhilfe-Lektion kennen und es sich schwierig gestalten würde, sie diesen Preis auf einen Sechzigminutentarif umrechnen zu lassen. Wir selbst können dies jedoch problemlos errechnen, da wir die individuelle Dauer einer Nachhilfelektion bereits erhoben haben.

Tab. 12: Erfassung des Inhalts ihres Nachhilfeunterrichts

Was wird in der Nachhilfe gemacht? (Mehrfachantwort möglich)	
<input type="checkbox"/> es werden Hausaufgaben bearbeitet	<input type="checkbox"/> es werden Prüfungen vorbereitet
<input type="checkbox"/> es wird Lehrstoff aus der Schule wiederholt	<input type="checkbox"/> es wird im Lehrstoff vorausgearbeitet
<input type="checkbox"/> es werden Lernstrategien erarbeitet	<input type="checkbox"/> es werden auch persönliche Gespräche geführt
<input type="checkbox"/> sonstiges:	

Der Fragebogenteil für Nachhilfeschülerinnen und -schüler endet mit Fragen zu Veränderungen, welche im Zusammenhang mit der Nachhilfe stehen. Zunächst fragen wir, inwieweit sich die Leistungen in den Nachhilfefächern infolge der Nachhilfe verändert haben. Zur Auswahl stehen die drei Optionen ‚verbessert‘, ‚gleichgeblieben‘ und ‚verschlechtert‘. Ebenso fragen wir, ob die Schülerinnen und Schüler dank des Nachhilfeunterrichts in den betreffenden Fächern mehr Freude am Lernen haben. Zur Auswahl stehen auch hier drei Optionen. Schliesslich erheben wir konkrete Veränderungen, welche die Schülerinnen und Schüler dem Nachhilfeunterricht zuschreiben. Zur Auswahl stehen sowohl positive als auch negative Veränderungen aus denen mehrere Möglichkeiten gewählt und die um eine individuelle Antwort ergänzt werden können.

Die Schülerinnen und Schüler, welche angeben, keine Nachhilfe zu beziehen, überspringen den Fragebogenteil für Nachhilfe-Bezüglerinnen und -bezügler und gelangen direkt zum *Fragebogenteil für Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe*.

Zu Beginn dieses Teils beantworten die Schülerinnen und Schüler die Frage, wieso sie keinen Nachhilfeunterricht beziehen. Zur Auswahl stehen die Optionen ‚Ich brauche keinen Nachhilfeunterricht‘, ‚Ich will keinen Nachhilfeunterricht nehmen‘, ‚Ich besuche Förderunterricht‘, ‚Meine Eltern können es sich nicht leisten‘, ‚Ich habe noch keine/n Nachhilfelehrer/in gefunden‘ sowie die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu formulieren. Dieses Item soll Aussagen zur Verbreitung der Nachhilfe relativieren.

Fragen zum Unterricht und zur Lehrperson

Der Fragebogenteil für Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe wendet sich nun der Erfassung von Konstrukten zu, welche mit dem Unterricht und den Lehrpersonen zusammenhängen.

Die Fürsorglichkeit der Lehrperson wird mit drei Items aus der Subskala ‚Fürsorglichkeit des Lehrers/der Lehrerin‘ aus dem LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987) erfasst. Dieses Konstrukt soll Teilaspekte der Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern abbilden – etwa, als wie unterstützend und kooperationsbereit die

Lehrperson wahrgenommen wird. Die Skalenwerte reichen von eins (wenig fürsorglich) bis vier (sehr fürsorglich).

Die ‚Zufriedenheit mit dem Unterricht‘ erheben wir mit zwei Items aus der gleichnamigen Subskala des LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987). Da uns diese Items zwar passend, jedoch etwas umständlich formuliert erscheinen, berücksichtigen wir die Vorschläge aus der Kurzskaala ‚Unterrichtszufriedenheit‘ (UZUF; nach Schwarzer, Jerusalem 1999), welche die beiden gewählten Items aus dem LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987) ebenfalls in angepasster Form enthält (vgl. Tab. 13). Die neuen Formulierungen sind konkreter und beziehen sich auf die individuellen Eindrücke der Schülerinnen und Schüler. Je höher der Wert in dieser Skala ausfällt (Minimum = 1, Maximum = 4), desto grösser ist die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht.

Tab. 13: Beispiel-Items zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Unterricht (UZUF)

Im Allgemeinen habe ich viel vom Unterricht.			
<input type="radio"/> Trifft nicht zu	<input type="radio"/> Trifft kaum zu	<input type="radio"/> Trifft eher zu	<input type="radio"/> Trifft genau zu

Ich finde den Unterricht meist interessant.			
<input type="radio"/> Trifft nicht zu	<input type="radio"/> Trifft kaum zu	<input type="radio"/> Trifft eher zu	<input type="radio"/> Trifft genau zu

Weiter erfassen wir die ‚schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm‘ (SPLB) in Anlehnung an Items aus der gleichnamigen Kurzskaala nach Schwarzer, Lange und Jerusalem (1982, zitiert nach Schwarzer, Jerusalem, 1999) (vgl. Tab. 14). Auch diese Items modellieren wir so, dass alle Schülerinnen und Schüler ihre persönliche Erfahrung vermitteln können.

Die Skalenwerte reichen von eins bis vier, wobei Schülerinnen und Schüler, welche Lehrpersonen mit individueller Bezugsnormorientierung haben, die höchsten Werte in dieser Skala erreichen.

Tab. 14: Beispiel-Item zur Erfassung der schülerperzipierten Lehrerbezugsnorm (SPLB)

Meine LehrerInnen bemerken immer sofort, wenn sich meine Leistungen verbessern oder verschlechtern.			
<input type="radio"/> Trifft nicht zu	<input type="radio"/> Trifft kaum zu	<input type="radio"/> Trifft eher zu	<input type="radio"/> Trifft genau zu

Abschliessend erheben wir die ‚Wertschätzung gegenüber den Lehrpersonen‘ mit einem selbstformulierten Item (vgl. Tab. 15). Mit diesem Item wollen wir den zwischenmenschlichen Aspekt zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern unmittelbar erfassen. Für dieses Item gilt: Je höher der Wert (von eins bis vier), desto höher die Wertschätzung.

Tab. 15: Erfassung der Wertschätzung gegenüber der Lehrpersonen (selbstformuliertes Item)

Ich respektiere und schätze meine LehrerInnen.

Trifft nicht zu
 Trifft kaum zu
 Trifft eher zu
 Trifft genau zu

Für die Subskala Fürsorglichkeit der Lehrperson zeigt sich eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .720$). Für die Subskalen Zufriedenheit mit dem Unterricht ($\alpha = .580$) und Schüler/innenperzipierte Lehrerbezugsnorm ($\alpha = .575$) fällt die Skalengüte jeweils befriedigend aus.

Werden die drei Subskalen Fürsorglichkeit der Lehrperson, Zufriedenheit mit dem Unterricht und Bezugsnorm zusammengefasst und um das Einzelitem zur Wertschätzung ergänzt, so entsteht die Gesamtskala Klassenführung, welche eine sehr gute interne Konsistenz aufweist ($\alpha = .808$).

Weiter erheben wir anhand von drei Items aus der gleichnamigen Subskala des LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987) den Leistungsdruck, welcher in den jeweiligen Klassen vorherrscht (vgl. Tab.16). Im Kontext des Nachhilfebezugs scheint uns der Leistungsdruck im regulären Unterricht ein wichtiger Indikator zu sein. Wir formulieren die Items aus der Originalskala so um, dass die individuelle Erfahrung der einzelnen Schülerinnen und Schüler erfragt wird.

Tab. 16: Beispiel-Item zur Erfassung des Leistungsdrucks (LASSO 4–13)

Der Unterricht geht so schnell, dass ich oft nicht mitkomme.

Trifft nicht zu
 Trifft kaum zu
 Trifft eher zu
 Trifft genau zu

Die interne Konsistenz dieser Skala ($\alpha = .480$) fällt mangelhaft aus. Deswegen verwenden wir für die Auswertungen nur noch ein einzelnes Item, welches die Skala den Autoren zufolge gut abbildet (Saldern, Littig 1987). Für dieses Item gilt: Je grösser der Wert (von eins bis vier), desto weniger Leistungsdruck verspüren die Schülerinnen und Schüler.

Das ‚Schüler- und Schülerinnen-Sozialklima‘ bilden wir durch zwei Items aus der gleichnamigen Subskala des LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987) ab.

Die abschliessende Überprüfung der Skalengüte ergibt für die Subskala ‚Schüler und Schülerinnen-Sozialklima‘ eine nicht genügende interne Konsistenz. Infolgedessen lässt sich diese Skala für die Auswertungen nicht verwenden.

7.1.2 Messzeitpunkt t2

Der zweite Fragebogen richtet sich an eine Teilpopulation der anfänglichen Stichprobe. Diese Teilstichprobe setzt sich aus jenen Schülerinnen und Schülern zusammen, welche den ersten Fragebogen vor dem Stichdatum 8.4.2011 ausgefüllt haben, so dass wir zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt einen Abstand von mindestens drei Monaten gewinnen können.

Wie im ersten Fragebogen werden die Schülerinnen und Schüler zu Beginn begrüßt und instruiert, wie sie den Fragebogen zu bearbeiten haben. Die Lehrpersonen haben wir wiederum mit einem Flyer ausgestattet, der die Betreuung der Fragebogenbearbeitung erläutert.

Identifikation

Der zweite Fragebogen ist ähnlich strukturiert wie der erste. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten zunächst Items, die der Identifikation dienen: Gefragt wird nach kantonaler und schulhausbezogener Zugehörigkeit, nach Geburtsdatum, Geschlecht, Klassenname und dem aktuellen Schuljahr.

Um feststellen zu können, welche schulischen Ziele die Schülerinnen und Schüler verfolgen, fragen wir, ob in letzter Zeit eine Übertritts-Prüfung absolviert wurde, ob diese erfolgreich verlief und welcher Schultyp dabei angestrebt wurde. Wir glauben, dass kurzfristige Übertrittsziele der Schülerinnen und Schüler wichtige Indikatoren für den Nachhilfebezug darstellen.

Kompetenzen

Im zweiten Fragebogen werden dieselben schulrelevanten Kompetenzen, die bereits im ersten erfasst wurden, erneut erhoben. Diese Wiederholungsmessung dient dazu, Entwicklungen der schulischen Kompetenzen abzubilden.

A) SACH- UND FACHKOMPETENZ

Wie bereits im ersten, erheben wir auch im zweiten Fragebogen die von den Schülerinnen und Schülern besuchten Fremdsprachen. Im Online-Format dienen diese Angaben wiederum als Filterfunktion des Fragebogens, so dass später bei der Erhebung der Leistungseinschätzung und der Zeugnisnoten nur die tatsächlich belegten Fächer abgefragt werden. Im Papierformat müssen die Schüler und Schülerinnen die Items zu nicht belegten Fächern wiederum selbstständig überspringen.

A1) SELBSTBEURTEILUNG

Wir wiederholen im zweiten Fragebogen die Items zur Leistungs-Selbsteinschätzung in den Fächern Mathematik, Deutsch und den besuchten Fremdsprachen.

A2) FACHKOMPETENZ-NOTEN

Während im ersten Fragebogen die Noten des letzten Zeugnisses erfragt werden, müssen nun die im kommenden Sommerzeugnis (Sommer 2011) zu erwartenden Noten geschätzt werden. Zudem fragen wir die Schüler und Schülerinnen nach den Zeugnisnoten des letztjährigen Sommerzeugnisses (Sommer 2010). Sämtliche Fragen beziehen sich auf die Fächer Mathematik, Deutsch und die individuell besuchten Fremdsprachen.

B) METHODENKOMPETENZ

Die Subskala Arbeitshaltung erfassen wir mit den gleichen drei Items wie zu t1. Die interne Konsistenz der Skala zu t2 ist zufriedenstellend ($\alpha = .644$).

Während zu t1 die Gewissenhaftigkeit mittels der gleichnamigen Subskala aus der validierten Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K; Rammstedt, John 2005) erfasst wird, wird dasselbe Konstrukt zu t2 mit den Items einer verwandten Skala operationalisiert: Die neu berücksichtigte Subskala Gewissenhaftigkeit aus dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI; Borkenau, Ostendorf 1993), stellt – wie auch die Kurzversion des Big Five Inventory – eine verkürzte und ins Deutsche adaptierte Version des NEO-Per-

sönlichkeitsinventars nach Costa und McCrae (NEO-PI-R, 1992) dar (vgl. Tab. 17). Sowohl der BFI-K als auch der NEO-FFI stammen somit vom NEO-PI-R zur Erfassung der Big Five (Neurotizismus, Introversion/Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit) ab; sie wurden auf die konvergente Validität mit der Ursprungsskala überprüft (Rammstedt, John 2005). Der NEO-FFI erfasst das Konstrukt Gewissenhaftigkeit im Vergleich zum BFI-K mit inhaltlich besser verständlichen Items. Während sich beim Pretest des Fragebogens zu t1 bereits abzeichnet, dass insbesondere das Item ‚Ich mache Pläne und führe sie auch durch‘ schlecht verstanden wird und die Items allgemein überspitzt formuliert scheinen, erweisen sich die Items des NEO-FFI vor allem in sprachlicher Hinsicht als günstiger und weniger redundant. Von den zwölf Items der NEO-FFI-Subskala Gewissenhaftigkeit haben wir daher unter Berücksichtigung, dass dasselbe Konstrukt zu t1 mit neun Items erfasst wurde, ebenfalls die neun trennschärfsten und inhaltlich am besten verständlichen Items ausgewählt. Eine Hauptkomponentenanalyse der von uns verwendeten Gewissenhaftigkeitsskalen von t1 und t2 zeigt wie erwartet für alle achtzehn Items (9 BFI-K, 9 NEO-FFI) eine eindeutige Einfachstruktur auf. Die Items erklären in der Hauptkomponente 33.6% der Gesamtvarianz. Wie erhofft, erweist sich bei der neuformulierten Gewissenhaftigkeitsskala von t2 eine mit $\alpha = .843$ höhere interne und damit sehr zufriedenstellende Konsistenz als jene von t1 mit $\alpha = .746$.

Tab. 17: Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (NEO-FFI: Gewissenhaftigkeit)

	Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verträdle eine Menge Zeit, bevor ich meine Arbeit beginne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich achte sehr darauf, dass Regeln eingehalten werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C) SOZIAL- UND EMOTIONALE KOMPETENZ

Die Subskala Prüfungsangst, welche aus den identischen vier Items besteht wie zu t1, hat zu t2 eine gute interne Konsistenz ($\alpha = .765$).

D) SELBST- UND PERSÖNLICHKEITSKOMPETENZ

Beide Subskalen im Bereich der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz erfassen wir mit den gleichen Items wie zu t1.

Die Subskala schulisches Selbstkonzept hat zu t2 eine sehr gute innere Konsistenz ($\alpha = .874$), die Subskala schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .652$) auf.

Wir fassen die beiden Konstrukte wiederum zu einer Gesamtskala Selbstkompetenz zusammen und erhalten eine sehr gute interne Konsistenz ($\alpha = .872$).

Einstellung zur Lehrperson

Während im ersten Fragebogen die Items zum Unterrichts- und Sozialklima nur von den Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe beantwortet werden, stellen wir die Fragen zur ‚Einstellung zur Lehrperson‘ nun allen Schülerinnen und Schülern. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die meisten Klassen von mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden und damit eher die Einstellung zum gesamten Lehrkörper abgebildet wird. Wir können mit den Angaben aus diesem Itemblock für alle Schülerinnen und Schüler einen durchschnittlichen Einstellungswert berechnen.

Die Skalen zu den Lehrpersonen des regulären Unterrichts bilden die Grundlage für den späteren Vergleich mit der Nachhilfelehrperson. Die Items sind teilweise negativ gepolt, was wichtig ist, um den Schülerinnen und Schülern keine potentiell positive Einstellung zur Lehrperson zu suggerieren. Sämtliche Items sind in einem vierstufigen Antwortformat zu beantworten, welches von ‚trifft nicht zu‘ bis ‚trifft genau zu‘ reicht.

Die Zufriedenheit mit der Lehrperson operationalisieren wir mit drei Items aus der Subskala ‚Zufriedenheit mit dem Lehrer/der Lehrerin‘ aus dem LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987) (vgl. Tab. 18) sowie mit einem von uns neu konstruierten Item. Bei diesem Konstrukt ist für uns ausschlaggebend, dass die Schülerinnen und Schüler anstelle einer klassenbezogenen Beurteilung ihr persönliches Empfinden vermitteln. In diesem Sinn ändern wir die originalen Items und stellen fest, dass sie in dieser Form auch kürzer und präziser erscheinen.

Tab. 18: Beispiel-Items zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Lehrperson (LASSO 4–13)

Bitte beurteile, wie zutreffend unten stehende Aussagen über deine Lehrperson sind.				
	Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Der Unterricht meiner Lehrperson könnte besser sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe eine gute Beziehung zu meiner Lehrperson.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrperson kann auch schwierige Aufgaben sehr gut erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ebenfalls aus dem LASSO 4–13 (Saldern, Littig 1987) stammt die Subskala ‚Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Inhalten‘. Als Vorlage dienen drei Items aus dem Original. Der Vortest zeigt uns jedoch, dass wir diese Items vereinfachen müssen. Daher modellieren wir die Satzstellungen geringfügig und beziehen uns in den Fragen auf die persönliche Erfahrung der Schülerinnen und Schüler.

Abschliessend ergänzen wir die Erhebung der Einstellung zur Lehrperson um einige selbstgestaltete Items, welche wir dem Konstrukt ‚Fürsorglichkeit der Lehrperson‘ zuordnen. Die Items beziehen sich auf unterschiedliche Situationen im schulischen Kontext, in welchen eine Lehrperson ihre Fürsorge gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern kenntlich machen kann.

Für die Subskalen Zufriedenheit mit dem Lehrer/der Lehrerin, Fähigkeit der Lehrperson zur Vermittlung von Lerninhalten und Fürsorglichkeit der Lehrperson gilt jeweils: je höher der Skalenwert (Minimum = 1, Maximum = 4) ausfällt, desto höher ist auch die Zufriedenheit mit der Lehrperson.

Die interne Konsistenz für die Skala Zufriedenheit mit dem Lehrer/der Lehrerin ist sehr gut ($\alpha = .818$), diejenige für die Skala Fähigkeit der Lehrperson zur Vermittlung von Lerninhalten ($\alpha = .718$) und Fürsorglichkeit der Lehrperson ($\alpha = .707$) sind gut. Wir fassen die drei Subskalen zur Gesamtskala Zufriedenheit mit der Lehrperson zusammen und erhalten eine sehr gute interne Konsistenz ($\alpha = .873$).

Familiäre Erwartungshaltung und Motivation

Um die motivationalen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler zu erheben, erfassen wir das elterliche Interesse und die elterliche Erwartungshaltung gegenüber den schulischen Leistungen ihrer Kinder. Zudem interessiert uns, ob eine bestimmte Person die Schülerinnen und Schüler in ihren Unterrichtsbemühungen motiviert. Dazu formulieren wir vier eigene Items mit unterschiedlichen Antwortformaten (vgl. Tab. 19): In einem ersten Item erheben wir das elterliche Interesse an den Schulnoten, wobei ein fünfstufiges Antwortformat vorliegt, welches von ‚gar nicht‘ bis ‚sehr stark‘ reicht. Das zweite erfasst die elterliche Reaktion auf eine schlechte Note, wobei zwischen fünf Antwortoptionen zu wählen ist.

Tab. 19: Erfassung der familiären Erwartungshaltung und Motivation (selbstgestaltete Items)

Interessieren sich deine Eltern für deine Noten?

gar nicht wenig einigermaßen stark sehr stark

Wie reagieren deine Eltern auf eine schlechte Note?

eher gleichgültig eher besorgt eher tröstend

eher ärgerlich eher wütend anders:

Ergänze, was am ehesten auf deine Eltern zutrifft.
Meine Eltern ...

...wünschen, dass ich zu den Klassenbesten gehöre.

...wünschen, dass ich zu den guten Schülerinnen und Schüler dieser Klasse gehöre.

...wünschen, dass ich zu den genügenden Schülerinnen und Schüler dieser Klasse gehöre.

...haben keine besondere Meinung zu meinen Schulleistungen.

Was trifft in deinem Fall am ehesten zu?
Ich gebe mir im Unterricht vor allem deshalb Mühe...

...weil ich selbst es will.

...weil meine Eltern es wollen.

...weil meine Lehrperson es will.

Neben den Reaktionen ‚eher gleichgültig‘, ‚eher besorgt‘, ‚eher tröstend‘, ‚eher ärgerlich‘ und ‚eher wütend‘ ist es auch möglich, in einem Textfeld eine weitere Reaktion anzugeben. In einem dritten Item erheben wir die elterlichen Wünsche bezüglich des schulischen Erfolgs. Abschliessend fragen wir sie, warum sie sich im Unterricht Mühe geben. Da es sich um Items mit divergierenden Antwortformaten handelt, müssen wir die Items einzeln in die Auswertungen einbeziehen, können also keine Gesamtskala bilden.

Wie bereits im ersten Fragebogen, gibt es auch im zweiten zwei Fragebogenteile: einen für die Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe und einen für jene ohne. Zwei Items dienen der Zuweisung zum entsprechenden Fragebogenteil, wobei berücksichtigt wird, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler, die bei der Bearbeitung des ersten Fragebogens Nachhilfe bezogen haben, dies auch jetzt noch tun. Daher fragen wir zunächst, ob Nachhilfe bezogen wird. Wird diese Frage bejaht, werden die Schülerinnen und Schüler unmittelbar dem Fragebogenteil für Nachhilfe zugewiesen. Wird die Frage hingegen verneint, fragen wir, ob in den letzten drei Monaten Nachhilfe bezogen worden sei. Wird auch diese Frage verneint, werden die Schülerinnen und Schüler dem Fragebogenteil ohne Nachhilfebezug zugewiesen. Wird diese Frage jedoch bejaht, folgt eine Zuweisung zum Fragebogenteil für Nachhilfe. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass Kompetenzentwicklungen, welche sich beim zweiten Messzeitpunkt abzeichnen, auch dann noch auf die Nachhilfe zurückführbar sind, wenn diese in der Zwischenzeit abgebrochen wurde.

Alle *Schülerinnen und Schüler, welche Nachhilfe beziehen oder bezogen* haben, beantworten in ihrem Fragebogenteil zunächst die Frage, ob sie nach den Sommerferien auch weiterhin Nachhilfe beanspruchen werden. Dazu bestehen die Antwortoptionen ‚ja‘, ‚vielleicht‘, ‚nein‘ und ‚ich weiss es noch nicht‘. Dieses Item ist insbesondere für die Untersuchung der Nachhilfe-Abbruchkriterien bedeutsam.

Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Wir erheben die Einstellung zur Nachhilfelehrperson so, dass ein direkter Vergleich zur Einstellung gegenüber der Lehrperson möglich ist (vgl. Tab. 20). Bewusst schaffen wir daher eine Skala, welche derjenigen zur Lehrperson so weit wie möglich entspricht. Wir übernehmen sämtliche Items gemäss Wortlaut aus t1 und ersetzen das Wort ‚Lehrperson‘ durch ‚Nachhilfelehrperson‘. Das Antwortformat behalten wir bei. Allerdings sind nicht alle Items dazu geeignet, im Kontext des Nachhilfeunterrichts eingesetzt zu werden, etwa, wenn ein Item den Bestand einer Schulklasse voraussetzt. Diese Items berücksichtigen wir für den Vergleich nicht.

Tab. 20: Beispiel-Items zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson (LASSO 4–13, sprachlich angepasst auf Nachhilfelehrpersonen)

Bitte beurteile, wie zutreffend unten stehende Aussagen über deine Nachhilfelehrperson sind.				
	Trifft nicht zu	Trifft kaum zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Mit meiner Nachhilfelehrperson bin ich sehr zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe eine gute Beziehung zu meiner Nachhilfelehrperson.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die Gesamtskala für den Vergleich besteht aus sechs Items (drei aus der Subskala Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson LASSO 4–13, sowie ein dazugehöriges – von uns gestaltetes – Item und zwei aus der Subskala Fähigkeit der Nachhilfelehrperson zur Vermittlung von Inhalten LASSO 4–13); sie erreicht eine sehr gute interne Konsistenz ($\alpha = .838$).

Für die Subskala kommunikatives Engagement der Nachhilfelehrperson verwenden wir ebenfalls zwei Items, welche wir bereits zur Erfassung des kommunikativen Engagements der Lehrperson eingesetzt haben. Die Skalengüte fällt hier befriedigend aus ($\alpha = .661$). Ebenfalls erfragen wir mit zwei Items den direkten Vergleich zwischen Lehrperson und Nachhilfelehrperson (vgl. Tab. 21). Diese beiden Items dienen als zusätzliche Information zu dem bereits implizit erfassten Vergleich zwischen Lehrpersonen und Nachhilfelehrpersonen.

Tab. 21: Items zur Erfassung eines direkten Vergleichs zwischen Lehrperson und Nachhilfelehrperson

Bitte beurteile, wie zutreffend unten stehende Aussagen sind.					
	Deutlich schlechter	Eher schlechter	Gleich gut	Eher besser	Deutlich besser
Im Vergleich zu meiner Lehrperson ist meine Nachhilfelehrperson...	○	○	○	○	○
Im Vergleich zu meiner Lehrperson ist die Beziehung zu meiner Nachhilfelehrperson...	○	○	○	○	○

Mit je einem einzelnen Item erfragen wir bei den Nachhilfeschülerinnen und -schülern, weshalb sie sich im Nachhilfeunterricht Mühe geben und wie stark die Nachhilfelehrperson in ihrem Unterricht Wert auf Ordnung und Disziplin legt.

Am Schluss dieses Fragebogenteils bitten wir die Nachhilfeschülerinnen und -schüler, uns die Namen und Adressen ihrer Nachhilfelehrpersonen zu nennen, weil wir diese ebenfalls befragen möchten.

Die *Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe* geben in ihrem Fragebogenteil wiederum Auskunft zu Fragen rund um die Lehrperson und den Unterricht.

7.1.3 Nachhilfelehrpersonen

Den Fragbogen für Nachhilfelehrpersonen haben wir konzipiert, um die Aussagen der Nachhilfeschülerinnen und -schüler um jene der Nachhilfelehrpersonen zu ergänzen. Die Nachhilfelehrpersonen erhalten den Fragebogen mit einem Begleitbrief zugeschickt. Im Begleitbrief stellen wir uns und unsere Studie vor und informieren darüber, wie wir an die Adressen der Nachhilfelehrpersonen gelangt sind.

Die Nachhilfelehrpersonen werden zu formalen, inhaltlichen und systematischen Aspekten des Nachhilfeunterrichts befragt, den sie erteilen. Wir erfragen zudem den Bezug zu den einzelnen Nachhilfeschülern und Nachhilfeschülerinnen, welche die Nachhilfelehrperson anhand der beigelegten Angaben zu Geschlecht, Alter, Schulklasse und Schulhaus

zu identifizieren vermag. Mit dem dritten Fragebogen erhoffen wir uns einen Vergleich der Aussagen von Nachhilfeschülern und -schülerinnen und Nachhilfelehrperson sowie einen Einblick in das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden.

Demografische Angaben und Allgemeines zum Nachhilfeunterricht

Zu Beginn des Fragebogens werden demografische Angaben zum Alter und zum Geschlecht erfasst. Ebenfalls erheben wir allgemeine Angaben rund um den Nachhilfeunterricht der Befragten. Wir fragen nach der Erfahrung der Nachhilfelehrpersonen, welche Fächer unterrichtet werden, wie lange eine Nachhilfestunde dauert und wie viel sie kostet. Zudem erheben wir, ob Einzel- oder Gruppenunterricht angeboten wird. Um die Nachhilfelehrpersonen kategorisieren zu können, fragen wir, ob die Nachhilfe über eine Institution erfolgt. In einer offenen Frage erheben wir die individuellen Gründe, warum Nachhilfe erteilt wird.

Fachkompetenz

Wie bei den Schülerinnen und Schülern erheben wir auch die Fachkompetenz der Nachhilfelehrpersonen. Wir fragen nach der höchsten Ausbildung, nach Erfahrungen mit Klassenunterricht, nach den individuellen Stärken und nach pädagogischen Konzepten, die dem Nachhilfeunterricht zugrunde liegen.

Methodenkompetenz

Wir erfassen auch den Bereich der Methodenkompetenz. So fragen wir nach der Palette der bearbeiteten Inhalte (wie zum Beispiel Hausaufgaben, Lernstrategien oder Prüfungsvorbereitung) sowie den verwendeten Materialien. Zudem interessiert uns, wer die Inhalte des Nachhilfeunterrichts bestimmt und wie häufig die Nachhilfelehrpersonen mit den Eltern und Fachlehrpersonen im Kontakt stehen.

In einer offenen Frage sollen die Nachhilfelehrpersonen beschreiben, welche Fortschritte ihre Schülerinnen und Schüler erzielen.

Beziehungsaspekt

Im nächsten Bereich geht es um den Beziehungsaspekt zwischen der Nachhilfelehrperson und ihren Schülerinnen und Schülern. Wir fragen danach, in welchem Verhältnis die Lehrperson zur entsprechenden Schülerin oder dem entsprechenden Schüler steht und als wie gut die Beziehung eingeschätzt wird.

Wir erfassen auch, wie sich der Umgang zwischen Nachhilfelehrperson und Nachhilfeschülerinnen und -schülern gestaltet (wie oft zum Beispiel Gespräche geführt werden).

Unterschied zwischen Nachhilfe- und Regelunterricht

Im letzten Teil des Fragebogens lassen wir die Nachhilfelehrpersonen den Nachhilfeunterricht mit dem Regelunterricht vergleichen und fragen danach, welche Probleme des Regelunterrichts dazu führen, dass Nachhilfeunterricht angeboten wird. Wir fragen auch, ob die Nachhilfelehrpersonen glauben, Nachhilfeunterricht habe zugenommen und wenn ja, warum.

Zum Schluss geben wir den Nachhilfelehrpersonen die Gelegenheit, uns weitere Gedanken mitzuteilen.

7.2 Kategorisierung kantonaler Schultypen

Da wir in unserer Studie Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse befragen, stossen wir auf die Schwierigkeit eines uneinheitlichen Schulsystems in der Schweiz, bei dem sich Schultypen der Kantone schwer vergleichen lassen. Damit wir aber dennoch berechnen können, ob der Nachhilfebezug Effekte zeigt, die sich schultypisch erklären lassen, haben wir eine Kategorisierung der Schultypen vorgenommen, bei der wir jeden Schultyp jedes Kantons einer der gebildeten Kategorien (siehe Legende) zuordnen. Folgende Kategorisierung (mit Zuordnung entsprechender kantonaler Schultypen) resultiert als Grundlage für unsere Berechnungen:

Tab. 22: Einteilung der kantonalen Schultypen in vier einheitliche Kategorien

	5. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr	9. Schuljahr
AG	Primarschule	Bezirksschule			
		Sekundarschule			
		Realschule			
AR	Primarschule	Sekundarschule			Gymnasium 9. Schuljahr
AI	Primarschule	Gymnasium			
		Sekundarschule			
		Realschule			
BL	Primarschule	Sekundarschule Niveau P			
		Sekundarschule Niveau E			
		Sekundarschule Niveau A			
BS	Orientierungsschule			Gymnasium	
				Weiterbildungsschule E-Zug	
				Weiterbildungsschule A-Zug	
BE	Primarschule				Gymnasium
		Sekundarschule			
		Realschule			
FR	Primarschule	Orientierungsschule Sekundarabteilung A			
		Orientierungsschule Sekundarabteilung			
		Orientierungsschule Realabteilung			
GL	Primarschule	Gymnasium			
		Sekundarschule			
		Realschule			
GR	Primarschule	Gymnasium			
		Sekundarschule			
		Realschule			
LU	Primarschule	Gymnasium			
		Sekundarschule Niveau A + Niveau B			
		Realschule Niveau C			
NW	Primarschule	Gymnasium			
		Orientierungsschule Niveau A			
		Orientierungsschule Niveau B			

Tab. 22: Einteilung der kantonalen Schultypen in vier einheitliche Kategorien (*Fortsetzung*)

	5. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr	9. Schuljahr
OW	Primarschule		Gymnasium		
			Orientierungsschule Niveau A		
			Orientierungsschule Niveau B		
SH	Primarschule				Gymnasium
			Sekundarschule		
			Realschule		
SZ	Primarschule				Gymnasium
			Sekundarschule		
			Realschule		
SO	Untergymnasium		Gymnasium		
			Bezirksschule		
	Primarschule		Sekundarschule		
			Oberschule		
SG	Primarschule				Gymnasium
			Sekundarschule		
			Realschule		
TG	Primarschule				Gymnasium
			Sekundarschule Erweiterte Ansprüche		
			Sekundarschule Grundansprüche		
UR	Primarschule		Gymnasium		
			Sekundarschule		
			Realschule		
VS	Primarschule				Kollegium
			Orientierungsklasse Niveauekurs I		
			Orientierungsklasse Niveauekurs II		
ZG	Primarschule		Gymnasium		
			Sekundarschule		
			Realschule		
ZH	Primarschule		Gymnasium		
			Sekundarschule Stammklasse E		
			Sekundarschule Stammklasse G		

Legende der vier gebildeten Kategorien:

	Primar- schule	Primar- und Orientierungsschule mit/ohne integrative sonderpädagogische Förderung
	Sekundar- stufe I	Sekundar-, Ober- und Realschule zu allgemeinen Ansprüchen
		Sekundar- und Orientierungsschule zu erweiterten Ansprüchen
		(Unter-)Gymnasium sowie Sekundar- und Bezirksschule zu höheren Ansprüchen

(Anmerkung: Tabelle ohne Einschulungsklasse, Kleinklasse, Sonderklasse, Förderklassen, Werkjahr, Berufswahljahr und Spezialangebote)

7.3 Repräsentativität

Zur Überprüfung der Repräsentativität unserer Stichprobe vergleichen wir die Verteilung einzelner Merkmale (erfasst im Schuljahr 2010/2011) mit jener in der Grundgesamtheit (BfS vom Schuljahr 2009/2010) post-hoc über einen Chi-Quadrat-Test. Die Grundgesamtheit umfasst sämtliche Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse innerhalb aller Schweizer Kantone, welche an unserer Befragung mitgemacht haben. Während sich die deutschsprachigen Kantone Obwalden und Glarus nicht an der Befragung beteiligt haben, wurden die nicht deutschsprachigen Kantone Tessin, Waadt, Neuenburg, Genf und Jura bereits bei der Rekrutierung ausgelassen.

Die Merkmale, welche wir in Bezug auf die Repräsentativität unserer Stichprobe überprüfen wollen, wählen wir mit Rücksicht auf unseren Forschungsfokus. In Anlehnung an den Bericht ‚Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/10‘ (Bundesamt für Statistik BfS, 2009) entscheiden wir uns für Variablen, welche auch die Schweizerische Bildungstatistik berücksichtigt: Kantonale Anteile der Schülerinnen und Schüler sowie Anteile in Bezug auf die Schulstufe, die Schuljahre (5–9), das Geschlecht und die Nationalität.

Im Zusammenhang mit der Überprüfung der Schulstufenanteile berücksichtigen wir, dass in den Kantonen Basel-Landschaft und Aargau (Übertritt in die Sekundarstufe I bereits nach der 5. Klasse) nur die 5., nicht aber die 6. Klasse zur Primarstufe zählt. Aufgrund der kantonalen Bildungsstruktur und unserer Stichprobenbegrenzung auf die 5. bis 9. Klasse, sind im Kanton Baselstadt (Übertritt in die Orientierungsstufe bereits nach der 4. Klasse) keine Primarschülerinnen und -schüler vertreten.

Repräsentativität hinsichtlich der Kantone

Die kantonsbezogenen Anteile an Schülerinnen und Schülern in unserer Stichprobe (vgl. Tab. 23) unterscheiden sich signifikant von jenen in der Grundgesamtheit ($\phi = .79$, $df = 18$, $\chi^2 = 6700.798$). In unserer Stichprobe sind insbesondere die Schülerinnen und Schüler aus den Kantonen Solothurn, Luzern und Thurgau überrepräsentiert (erkennbar in Tab. 23 an den ausgeprägt hohen Residual-Werten im positiven Bereich).

Unterrepräsentiert sind hingegen in erster Linie die Schülerinnen und Schüler aus den Kantonen Zürich, Aargau, Wallis und Freiburg (erkennbar in Tab. 23 an den ausgeprägt hohen Residual-Werten im negativen Bereich). Nicht repräsentiert sind die deutschsprachigen Kantone Obwalden und Glarus.

In der Detailanalyse (aufgeteilt nach Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe I) zeigt sich, dass sich auch hier die kantonsbezogenen Anteile unserer Stichprobe signifikant von der Grundgesamtheit unterscheiden – sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I.

Repräsentativität hinsichtlich Schulstufe

Die Anteile an Primar- und Sekundarschülerinnen und -schülern in unserer Gesamtstichprobe (vgl. Tab. 24) unterscheiden sich nicht signifikant von jenen in der Grundgesamtheit ($\phi = .08$, $df = 1$, $\chi^2 = 70.968$). Unsere Gesamtstichprobe ist somit in Bezug auf die Schulstufe repräsentativ.

Tab. 23: Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf die deutschschweizer Kantone

	Beobachtete Stichprobe	Zu erwartende Stichprobe gemäss Grundgesamtheit	„Residual“
AG	690	1 139.8	-449.8
AR	109	133.1	-24.1
AI	161	42.9	118.1
BL	264	379.9	-115.9
BS	189	234.0	-45.0
BE	1 675	1 393.1	281.9
FR	23	488.4	-465.4
GR	459	484.1	-25.1
LU	1 282	638.6	643.4
NW	146	65.5	80.5
SH	377	119.1	257.9
SZ	113	232.9	-119.9
SO	1 430	389.6	1 040.4
SG	1 514	1 240.6	173.4
TG	1 111	695.5	415.5
UR	109	59.0	50.0
VS	173	835.0	-662.0
ZG	17	161.0	-144.0
ZH	891	1 900.8	-1 009.8

Tab. 24: Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf die 5. – 9. Schulstufe

	Beobachtete Stichprobe	Zu erwartende Stichprobe gemäss Grundgesamtheit	„Residual“
5. Klasse	2 085	2 071.5	13.5
6. Klasse	2 195	2 092.9	102.1
7. Klasse	2 384	2 200.3	183.7
8. Klasse	1 993	2 178.8	-185.8
9. Klasse	2 076	2 189.5	-113.5

Repräsentativität hinsichtlich der Schuljahre

Die Anteile an Schülerinnen und Schülern innerhalb der Schuljahre 5 bis 9 unterscheiden sich in unserer Stichprobe nicht bedeutsam von jenen der Grundgesamtheit ($\varphi = .06$, $df = 4$, $\chi^2 = 42.140$). In Bezug auf die Anteile innerhalb des 5. bis 9. Schuljahrs ist unsere Stichprobe daher repräsentativ.

Repräsentativität hinsichtlich des Geschlechts

Die Geschlechteranteile innerhalb unserer Stichprobe (vgl. Tab. 25) unterscheiden sich nicht von jenen in der Grundgesamtheit ($\varphi = .155$, $df = 1$, $\chi^2 = 2.020$). In Bezug auf das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler ist unsere Stichprobe also repräsentativ.

Tab. 25: Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf das Geschlecht

	Beobachtete Stichprobe	Zu erwartende Stichprobe gemäss Grundgesamtheit	,Residual‘
Weiblich	5 362	5 288.4	73.6
Männlich	5 365	5 438.6	-73.6

Repräsentativität hinsichtlich der Nationalität

Die Nationalitätenanteile (Schweiz vs. andere Nationalität) innerhalb unserer Stichprobe (vgl. Tab. 26) unterscheiden sich nicht von jenen in der Grundgesamtheit ($\varphi = .871$, $df = 1$, $\chi^2 = .026$). In Bezug auf die Nationalität der Schülerinnen und Schüler ist unsere Stichprobe also repräsentativ.

Tab. 26: Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf die Nationalität (Schweiz vs. Andere Nationalität)

	Beobachtete Stichprobe	Zu erwartende Stichprobe gemäss Grundgesamtheit	,Residual‘
Schweiz	8 455	8 448.1	6.9
Andere Nationalität	2 266	2 272.9	-6.9

Zusammenfassung der Repräsentativitäts-Überprüfung

Von den untersuchten Variablen ist unsere Stichprobe in Bezug auf Schulstufe, Schuljahr, Geschlecht und Nationalität für die Schweiz repräsentativ. Einzig die kantonalen Anteile sind verglichen mit der Schweizer Grundgesamtheit in unserer Stichprobe nicht repräsentativ. Darum verzichten wir in der Auswertung auf kantonale Vergleiche.

7.4 Deskriptive Daten der Stichprobe t1

Zum Zeitpunkt t1 haben insgesamt 10733 Schülerinnen und Schüler den Fragebogen ausgefüllt. Jedoch beruhen die nun folgenden deskriptiven Angaben zur Stichprobe nicht immer auf derselben Stichprobengrösse, da einzelne Schülerinnen und Schüler zum Teil fehlende oder fehlerhafte Angaben zu einzelnen Variablen machten, weshalb wir an diesen Stellen die Analysen mit einer leicht reduzierten Stichprobengrösse durchführen.

Wohnort, Geschlecht, Schultyp und Alter

Die Stichprobe t1 besteht aus 10733 Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Klasse aus der deutschsprachigen Schweiz. Total nehmen 715 Klassen an der Befragung teil. Die Stichprobe verteilt sich auf 19 der insgesamt 21 deutschsprachigen Schweizer Kantone (vgl. Abb. 5). Nicht vertreten sind die deutschsprachigen Kantone Glarus und Obwalden sowie die italienisch und französisch sprachigen Kantone Tessin, Waadt, Neuenburg, Genf und Jura. Die Mehrheit der Stichprobe (74%) stammt aus den Kantonen Bern, St. Gallen, Solothurn, Luzern, Thurgau und Zürich. Insgesamt beteiligen sich Schülerinnen und Schüler aus 255 Ortschaften an der Befragung, wobei Schüler und Schülerinnen aus den Orten Malters (LU) zu 4.8%, Solothurn (SO) zu 3.9%, Widnau (SG) zu 2.3% und Arbon (TG) zu 2.1% am häufigsten vertreten sind.

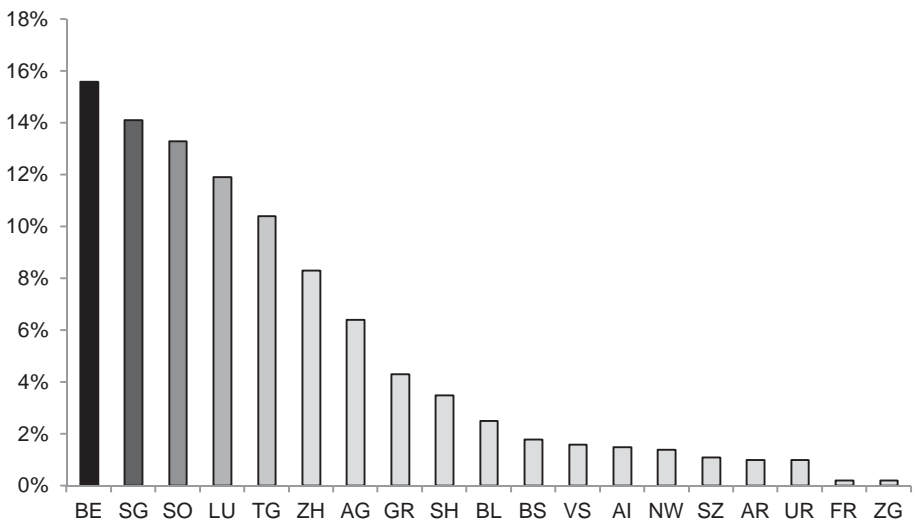


Abb. 5: Kantonale Beteiligung t1 mit N = 10733

Mit 5362 Schülerinnen und 5365 Schülern liegt in unserer Stichprobe eine Geschlechterverteilung von je 50% vor. Betrachtet man die Geschlechterverteilung über die fünf beobachteten Schuljahre (5. bis 9.Klasse), zeigt sich eine ausgewogene Vertretung. Unsere Stichprobe verteilt sich auch gleichmässig zu rund 20% auf die fünf beobachteten Schuljahre (vgl. Tab. 27).

Tab. 27: Geschlechter-Verteilung innerhalb der Schulstufen

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse	Total
Schülerinnen	1 033 (19.3)	1 109 (20.7)	1 183 (22.1)	979 (18.3)	1 058 (19.7)	5 362 (100)
Schüler	1 051 (19.6)	1 085 (20.2)	1 199 (22.3)	1 008 (18.8)	1 014 (18.9)	5 365 (100)
Total	2 084	2 194	2 382	1 993	2 074	10 727
%	19.4	20.5	22.2	18.6	19.3	100.0

(Anmerkung: Die in Klammern aufgeführten Werte geben den Prozentsatz der Gruppe im Vergleich mit der Gesamtstichprobe (Schülerinnen vs. Schüler) an.)

In unserer Stichprobe ist der Schultyp ‚Primar- und Orientierungsschule‘ mit rund 40% am häufigsten vertreten. Mit ca. 28% folgt der Schultyp ‚Sekundar- und Orientierungsschule mit erweiterten Ansprüchen‘. In unserer Stichprobe ist innerhalb der Sekundarstufe I das ‚mittlere Bildungsniveau‘ (Sekundar- und Orientierungsschule mit erweiterten Ansprüchen) am stärksten vertreten (vgl. Tab. 28). Da allerdings in einzelnen Kantonen (z.B. BE) bis zur 9. Klasse nur zweistufig unterteilt wird und man demnach nicht von einem ‚mittleren Bildungsniveau‘ sprechen kann, betrachten wir die genannte Häufigkeitsaussage mit Vorsicht.

Tab. 28: Verteilung der Schultypen in der Stichprobe t1

Schultyp	N	%
Primar- und Orientierungsschule mit/ohne integrativer sonderpädagogischer Förderung	4179	39.3
Sekundar-, Ober- und Realschule zu allgemeinen Ansprüchen	1693	15.9
Sekundar- und Orientierungsschule zu erweiterten Ansprüchen	2935	27.6
(Unter-)Gymnasium sowie Sekundar- und Bezirksschule zu höheren Ansprüchen	1815	17.1
<i>Gesamt</i>	<i>10622</i>	<i>100.0</i>

(vgl. zur Einteilung der Schultypen Kapitel 7.2 ‚Kategorisierung kantonaler Schultypen‘)

Das Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler reicht von 10 bis 17 Jahren, wobei 11- bis 15-Jährige 92% der Stichprobe ausmachen.

Nationalität, Muttersprache und sozioökonomischer Status

Die am häufigsten genannte Nationalität der Schülerinnen und Schüler ist die Schweiz (78.9%), gefolgt von den Nationalitäten Kosovo (2.9%), Italien (2.5%), Deutschland (2.3%) und Türkei (2.1%). Allerdings geben 26.5% der Schülerinnen und Schüler unserer Stichprobe an, neben der Schweizer Nationalität noch einer zweiten Nationalität anzugehören. Verglichen mit den Zahlen des Bundesamts für Statistik (knapp 9% Schwei-

zer mit Doppelbürgerschaft) sind diese Zahlen sehr hoch, weshalb die Angaben einer Mehrbürgerschaft in unserer Stichprobe mit Vorsicht zu betrachten sind, da die Kinder vermutlich den Begriff der Nationalität zum Teil falsch verstanden haben: Einige Kinder gaben bei der Frage nach der Nationalitätszugehörigkeit drei bis fünf Nationalitäten an, wobei wir annehmen, dass sie damit auf Nationalitäten innerhalb ihrer Familie (z.B. der Eltern und Grosseltern) verweisen wollten.

Innerhalb der Stichprobe t1 sprechen rund 76% als Muttersprache Deutsch bzw. Schweizerdeutsch, die restlichen 24% sprechen eine andere Muttersprache (vgl. Abb. 6). Von jenen Schülerinnen und Schülern, welche als erste Nationalität die Schweiz angeben, sprechen 91% als Muttersprache Deutsch bzw. Schweizerdeutsch, die restlichen 9% sprechen eine andere Muttersprache. Innerhalb der Gruppe, welche als erste Nationalität ein anderes Land als die Schweiz nennt, sprechen 21% als Muttersprache Deutsch bzw. Schweizerdeutsch, 79% sprechen indessen eine andere Muttersprache.

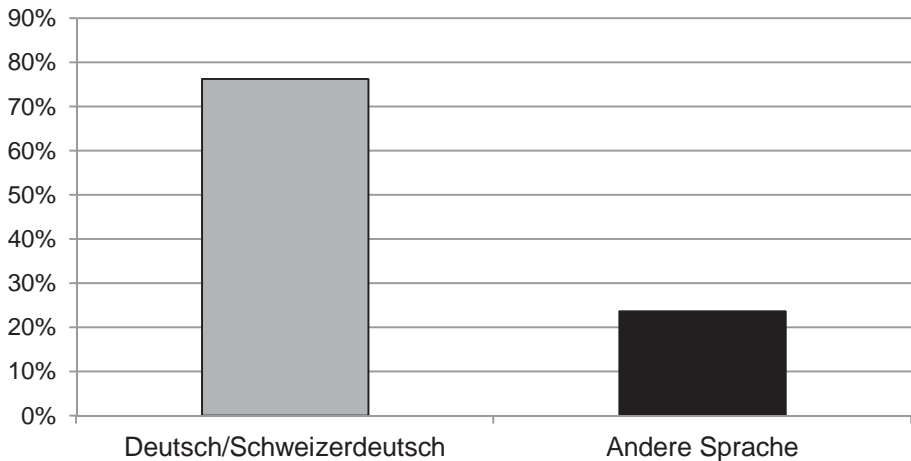


Abb. 6: Verteilung Muttersprache, aufgeteilt nach Deutsch/Schweizerdeutsch vs. Andere Sprache

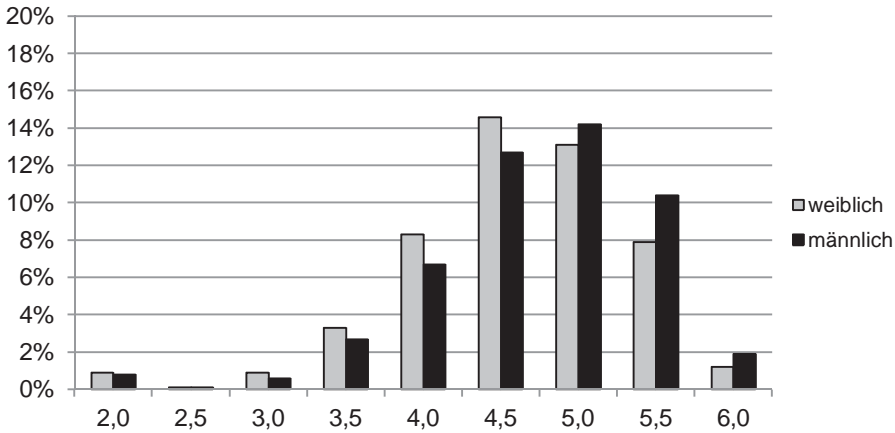
Zeugnisnoten und Selbsteinschätzung

Im Rahmen der Fachkompetenz-Erfassung werden im Fragebogen t1 unter anderem die Noten des vergangenen Halbjahreszeugnisses 2010 abgefragt. Hinsichtlich der Notenprofile ergeben sich Unterschiede abhängig vom Geschlecht und vom Schulfach. Während die Schülerinnen in Mathematik bis zur Note 4.5¹⁹ häufiger vertreten sind, wechselt dieses Verhältnis ab der Note 5.0 (vgl. Abb. 7a). Im Bereich der Note 5.0 bis 6.0 sind die Schüler stärker vertreten als die Schülerinnen.

Umgekehrt verhält es sich im Fach Deutsch: Während die Schüler bis zur Note 4.5 häufiger vertreten sind als die Schülerinnen, sind diese im Notenbereich 5.0 bis 6.0 stärker vertreten (vgl. Abb. 7b).

¹⁹ Anmerkung: Die Notenskala in der Schweiz geht von 1.0 bis 6.0, wobei eine 6.0 die beste und eine 1.0 die schlechteste Note ist. Noten ab 4.0 sind genügend.

a) Mathematiknoten Halbjahreszeugnis 2010



b) Deutschnoten Halbjahreszeugnis 2010

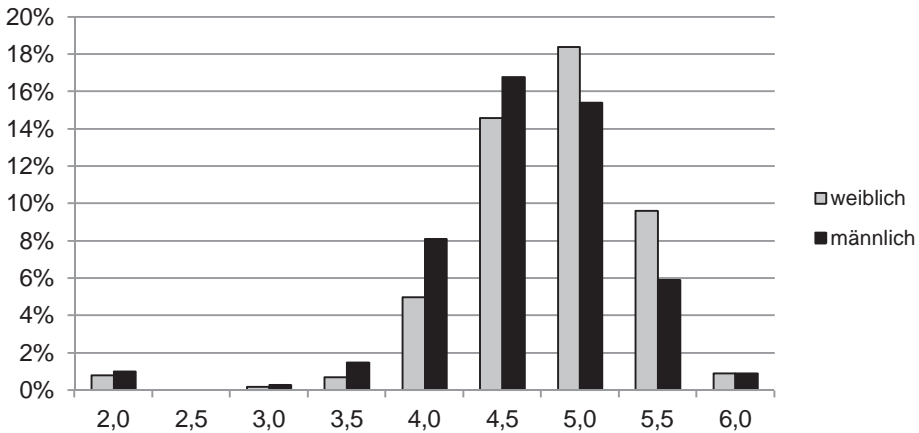


Abb. 7: Notenverteilung Mathematik (a) und Deutsch (b), aufgeteilt nach Geschlecht (retrospektive Erfassung)

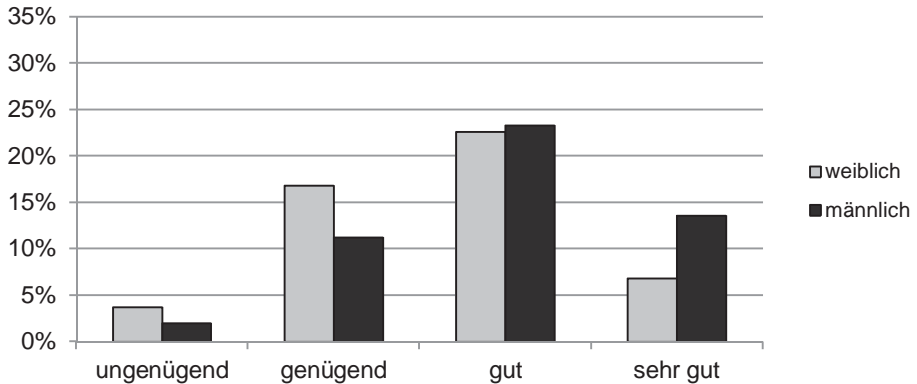
Eine ähnliche Verteilung, in der die Mädchen häufiger gute bis sehr gute Noten berichten und seltener ungenügende bis genügende als die Schüler, zeigt sich auch in den Fremdsprachen Englisch und Französisch.

Ein vergleichbares Muster in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulfach zeichnet sich ebenfalls bei der Analyse der Leistungs-Selbsteinschätzung ab. Im Fach Mathematik sind Schüler im Bereich ‚gut‘ bis ‚sehr gut‘ häufiger vertreten als Schülerinnen. Umgekehrt verhalten sich die Geschlechter-Anteile in den Bereichen ‚ungenügend‘ bis ‚genügend‘, in denen die Schülerinnen häufiger vertreten sind als die Schüler. Mit dieser Verteilung

korrespondiert die Feststellung, dass die Schülerinnen in Mathematik von weniger guten Noten berichten können als die Schüler (vgl. Abb. 8a).

Bei der Leistungs-Selbsteinschätzung im Fach Deutsch zeigt sich, dass sich Schülerinnen verglichen mit Schülern häufiger als ‚gut‘ oder ‚sehr gut‘ einschätzen, während Schüler verglichen mit Schülerinnen ihre Leistung im Fach Deutsch häufiger als ‚ungenügend‘ oder ‚genügend‘ einschätzen (vgl. Abb. 8b).

a) Selbsteinschätzung Mathematik



b) Selbsteinschätzung Deutsch

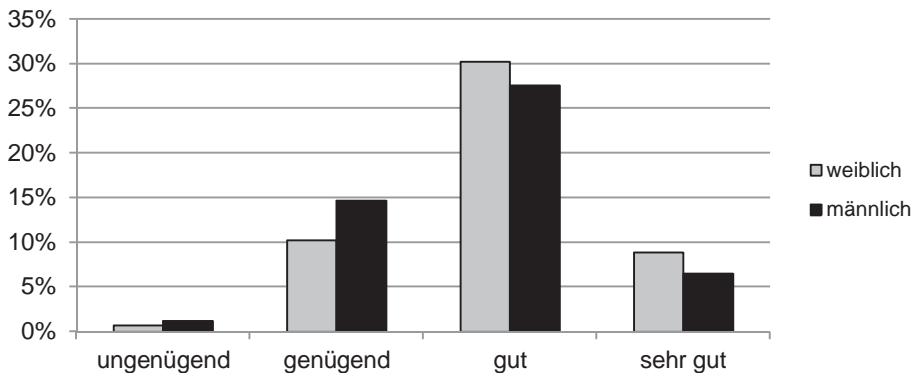


Abb. 8: Selbsteinschätzung in den Fächern Mathematik (a) und Deutsch (b), aufgeteilt nach Geschlecht

Diesen Ergebnissen ist hinzuzufügen, dass die fächerbezogene Leistungs-Selbsteinschätzung im Fragebogen vor der Notenangabe zu bearbeiten ist. Die Schülerinnen und Schüler wissen also während der Selbsteinschätzung noch nicht, dass ihre Angaben später den entsprechenden Noten gegenübergestellt werden. Umso interessanter ist die Feststellung, dass sich die Angaben zu den Noten und die Selbsteinschätzungen weitgehend entsprechen.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der zu t1 subjektiv geschätzten Fachleistung durchgehend ein hoher Vorhersagewert für die effektiv angegebene Zeugnisnote zukommt. Damit wird klar, dass die selbsteingeschätzte Fachkompetenz stark mit der von der Lehrperson bewerteten Fachkompetenz (Zeugnisnote) zusammenhängt. Am stärksten stimmen die Beurteilung der Englisch- und Mathematikleistung überein, am wenigsten jene der Französischleistung.

7.5 Deskriptive Daten der Stichprobe t2

Wohnort, Geschlecht, Schultyp und Alter

Die Stichprobe t2 besteht aus 3459 Schülerinnen und Schülern, welche bereits zum Zeitpunkt t1 an der Befragung teilgenommen haben und sich mit einem zeitlichen Abstand von mindestens drei Monaten auch an der zweiten Befragungswelle beteiligten. Somit entspricht die Stichprobe t2 einem Anteil von rund 32% der Gesamtstichprobe t1 (N = 10733).

Betrachtet man die kantonale Verteilung der Stichprobe t2 (vgl. Abb. 9), zeigt sich, dass, wie bereits in der Stichprobe t1, die meisten Schülerinnen und Schüler aus den Kantonen Luzern, Bern, Solothurn, St. Gallen, Thurgau und Zürich stammen (79% der Stichprobe), dies jedoch nicht in derselben häufigkeitsbezogenen Reihenfolge wie in Stichprobe t1. Insgesamt beteiligen sich 86 Ortschaften an beiden Befragungswellen. Am häufigsten vertreten sind, wie bereits zu t1, die Ortschaft Malter (LU) mit einem Anteil von 12.3% und die Stadt Solothurn (SO) mit 7.3%. Es folgen die Orte Appenzell (AI) mit 3.7%, und Bütschwil (SG) mit 3.2%.

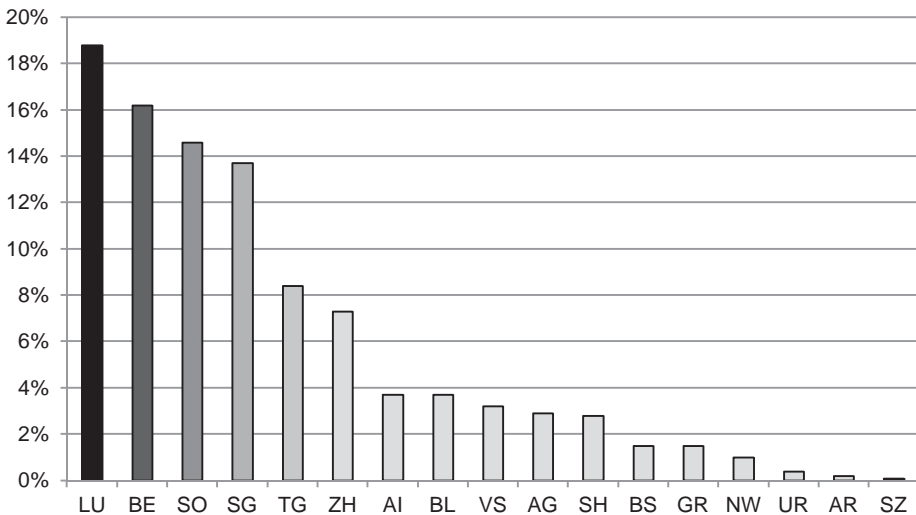


Abb. 9: Kantonale Beteiligung t2 mit N = 3 459

Mit 1761 Schülerinnen (51%) und 1696 Schülern (49%) sind in der Stichprobe t2 die Mädchen leicht häufiger vertreten als die Jungen (vgl. Tab. 29). In Bezug auf die Schulstufen sind die Geschlechterverhältnisse relativ ausgeglichen.

In der Stichprobe t2 ist, wie bereits in der Stichprobe t1, die ‚Primar- und Orientierungsschule‘ mit 30,9% der am stärksten vertretene Schultyp. Mit 23,4% folgt an zweiter Stelle wie in Stichprobe t1 der Schultyp ‚Sekundar- und Orientierungsschule mit erweiterten Ansprüchen‘. Im Vergleich zu t1 (10,1%), sind die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in der Stichprobe t2 mit einem Anteil von 19,6% stärker vertreten.

Während die Schulstufen der Stichprobe t1 noch mit je rund 20% Beteiligung ausgewogen verteilt waren, zeigt sich bei t2, dass die Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse mit knapp 30% dominant vertreten sind (vgl. Tab. 29). Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sind zudem stärker vertreten als Schülerinnen und Schüler der Primarklassen.

Tab. 29: Geschlechter-Verteilung innerhalb der Schulstufen

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse	9. Klasse	Total
Schülerinnen	8.2	7.6	15.0	9.0	11.1	50.9
Schüler	8.4	7.0	14.2	9.4	10.1	49.1
<i>Total</i>	<i>16.6</i>	<i>14.6</i>	<i>29.2</i>	<i>18.4</i>	<i>21.2</i>	<i>100.0</i>

(Anmerkung: Die aufgeführten Werte geben den Prozentsatz der Gruppe im Vergleich mit der Gesamtstichprobe an.)

Das Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler reicht wie bei t1 von 10 bis 17 Jahren, wobei die 11- bis 15-Jährigen rund 91% der Stichprobe ausmachen. Mit 24,5% sind in der Stichprobe t2 die 13-Jährigen häufiger vertreten als die älteren Schülerinnen und Schüler.

Nationalität, Muttersprache und sozioökonomischer Status

Mit 81% ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Schweizer Nationalität ähnlich hoch wie in der Stichprobe t1. Die Nationalitäten Deutschland und Kosovo folgen gemeinsam an zweiter Stelle mit einem Anteil von je 2,3%. An dritter Stelle steht die Nationalität Italien mit 1,9%. Innerhalb der Gruppe mit Schweizer Nationalität (N = 2797) geben 23% an, noch einer zweiten Nationalität anzugehören. Dies bestärkt die in Kapitel 7.4.1 angesprochene Vermutung, dass dieser hohe Anteil aufgrund vermeintlicher Mehrbürgerschaft seitens der Schülerinnen und Schüler zustande kommt.

Bezüglich der Muttersprache zeigt sich in der Stichprobe t2 eine ähnliche Verteilung wie in t1: Zu rund 78% wird die Muttersprache Deutsch bzw. Schweizerdeutsch genannt, während 22% eine andere Muttersprache angeben.

Von jenen Schülerinnen und Schülern, welche als erste Nationalität die Schweiz angeben, sprechen 92% als Muttersprache Deutsch bzw. Schweizerdeutsch, die restlichen 8% sprechen eine andere Muttersprache. Innerhalb der Gruppe, welche als erste Nationalität ein anderes Land als die Schweiz nennen, sprechen 20% als Muttersprache Deutsch bzw. Schweizerdeutsch, 80% sprechen eine andere Muttersprache.

Auch die Untersuchung des sozioökonomischen Status bringt eine ähnliche Verteilung wie in t1 hervor: Während 13.4% der Stichprobe t2 dem niedrigen SES zugeordnet werden können, befinden sich 57.6% im mittleren SES- und 29.0% im hohen SES-Bereich.

Erwartete Zeugnisnoten

Im Rahmen der Fachkompetenz-Erfassung erfragen wir zu t2 unter anderem die für das Sommerzeugnis 2011 erwarteten Noten. In Bezug auf die Notenprofile zeigen sich, wie bereits bei der Stichprobe t1, Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht und Schulfach. Allerdings sind sie nicht mehr so deutlich ausgeprägt: Während die Schülerinnen im Mathematik-Notenprofil des vergangenen Halbjahreszeugnisses (t1) im unteren Notenbereich bis hin zur Note 4.5 häufiger vertreten waren als die Schüler, sind sie in Bezug auf das Sommerzeugnis bis hin zur Note 5.0 etwa gleich stark vertreten wie die Schüler. Erst ab der Note 5.5 zeigt sich, dass die Jungen höhere Anteile ausweisen als die Mädchen, was bei t1 bereits ab der Note 5.0 zu beobachten war (vgl. Tab. 30).

Tab. 30: Erwartete Mathematiknoten für das Sommerzeugnis 2011

	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	5.5	6.0	Total
Schülerinnen	.2	.2	1.4	6.0	15.7	29.1	31.4	14.2	1.7	100.0
Schüler	.5	.2	1.1	4.4	15.6	25.4	29.5	19.5	3.8	100.0

(Anmerkung: Die aufgeführten Werte geben den Prozentsatz innerhalb der Geschlechter an.)

Hinsichtlich der erwarteten Deutschnoten für das Sommerzeugnis ergibt sich ein Notenprofil, das jenem des Halbjahreszeugnisses ähnelt: Während die Schüler im unteren Notenbereich häufiger vertreten sind als die Schülerinnen, ist es im oberen Notenbereich umgekehrt. Eine Ausnahme bildet die Verteilung um die Höchstnote 6, bei welcher die Jungen mit einem Anteil von 2.1% leicht häufiger vertreten sind als die Mädchen mit 1.9% (vgl. Tab. 31).

Anzumerken ist, dass es sich bei den Halbjahreszeugnisnoten (t1) um tatsächlich bestehende Werte handelt, wohingegen die in t2 erfassten Sommerzeugnisnoten, lediglich Schätzwerte darstellen (,Welche Noten erwartest du für das kommende Sommerzeugnis?'). Abweichungen zwischen den geschlechterbezogenen Notenprofilen des Halbjahreszeugnisses (Winter) und des Sommerzeugnisses reflektieren daher nicht nur kompetenzbezogene Veränderungen, sondern auch unterschiedliches Schätzverhalten.

Tab. 31: Erwartete Deutschnoten für das Sommerzeugnis 2011

	2.0	2.5	3.0	3.5	4.0	4.5	5.0	5.5	6.0	Total
Schülerinnen	.2	.1	.2	1.2	9.2	29.3	40.0	18.0	1.9	100.0
Schüler	.5	.1	.7	1.9	16.0	33.9	33.8	11.1	2.1	100.0

(Anmerkung: Die aufgeführten Werte geben den Prozentsatz innerhalb der Geschlechter an.)

7.6 Deskriptive Daten zur Nachhilfesituation

Stichprobenunterteilung für Verbreitungs- und Wirkungsanalysen

Die erfassten Daten aus t1 (N = 10733) ermöglichen einerseits Aussagen zur Verbreitung von Nachhilfeunterricht. Andererseits verwenden wir die Daten jener Personen, die auch an t2 teilnahmen (N = 3459), für die Messung der Wirkung von Nachhilfeunterricht (vgl. Abb. 10). Insofern erfolgen Aussagen zur Verbreitung von Nachhilfe auf einer Stichprobe von gut zehntausend Schülerinnen und Schülern, während Aussagen zur Wirkung von Nachhilfeunterricht auf einer Teilmenge davon basieren.

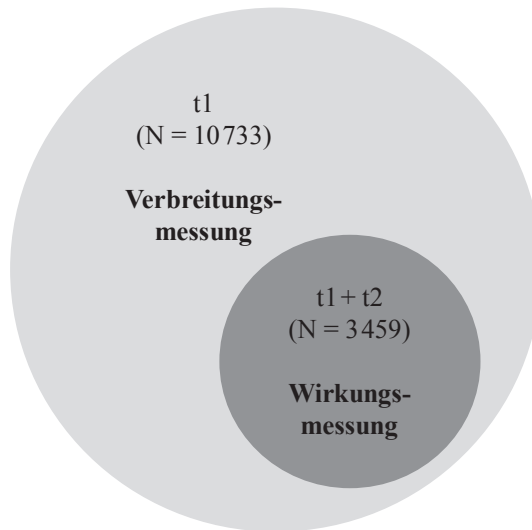


Abb. 10: Verteilung der Stichprobe: Teilnahme an Befragung t1 und Teilnahme an beiden Befragungen (t1 + t2)

Für die Wirkungsmessung teilen wir alle Schülerinnen und Schüler, die bei beiden Messzeitpunkten an der Befragung teilgenommen haben (t1 + t2), in vier Gruppen ein (vgl. Abb. 11): Die größte Gruppe umfasst alle Schülerinnen und Schüler, die weder zu t1, noch zu t2 angeben, Nachhilfe zu erhalten. Diese Gruppe umfasst 78% der Stichprobe t1 + t2. Die zweitgrößte Gruppe gibt sowohl zu t1 als auch zu t2 an, Nachhilfe zu beziehen und entspricht damit unserer ‚Kerngruppe‘ von Nachhilfeschülerinnen und -schülern. Diese Gruppe umfasst knapp 13% der Stichprobe. Für die Analyse der Wirkung von Nachhilfeunterricht vergleichen wir vorwiegend die beiden genannten Gruppen, da es sich jeweils um Schülerinnen und Schüler handelt, die im gesamten Messzeitraum Nachhilfe resp. keine Nachhilfe erhalten haben. Zwei weitere Gruppen bilden wir aus Schülerinnen und Schülern, die zu einem Messzeitpunkt angeben, Nachhilfe zu erhalten und zum anderen Messzeitpunkt angeben, keine Nachhilfe zu erhalten. Einerseits sprechen wir von ‚Nachhilfe-Neulingen‘ – dies sind Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt t1 noch keine Nachhilfe beziehen, zum Zeitpunkt t2 hingegen schon. Andererseits haben wir

Schülerinnen und Schüler, die angeben, zum Zeitpunkt t1 Nachhilfe zu beziehen, zum Zeitpunkt t2 aber nicht (mehr). Diese Gruppe bezeichnen wir als ‚Nachhilfe-Abbrecher und -Abbrecherinnen‘. Beide Gruppen umfassen zwischen 4% und 5% der Stichprobe t1 + t2. Die beiden letztgenannten Gruppen werden aufgrund ihrer Heterogenität nur in spezifischen Auswertungen einbezogen.

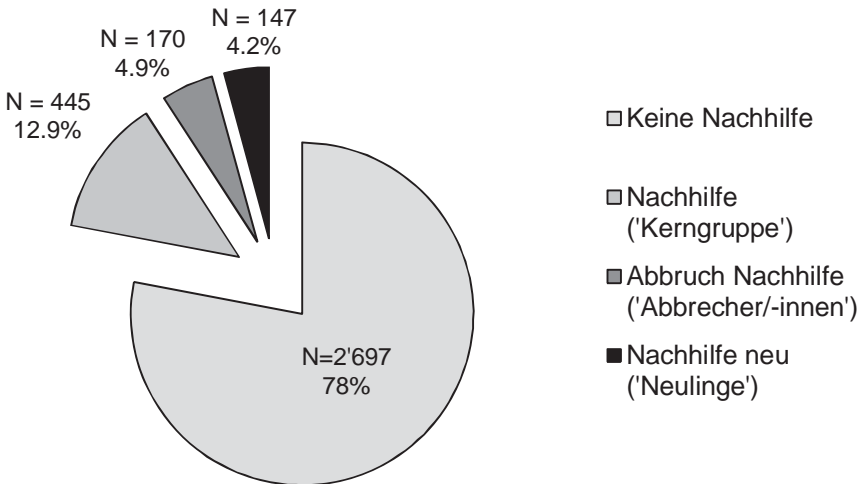


Abb. 11: Verteilung von Nachhilfebezug der Stichprobe t1 + t2

Verbreitung von Nachhilfe und Hausaufgabenhilfe

Bei der Frage nach der Verbreitung von Nachhilfe berücksichtigen wir die private und institutionelle Nachhilfe. Nicht zu den Nachhilfebeziehenden zählen wir Schüler und Schülerinnen, die im Fragebogen angeben, Nachhilfe von einem (oder beiden) Elternteil(en) oder Geschwistern zu erhalten.

Von allen Nachhilfesüchlerinnen und -schülern (N = 1835; entspricht 17.1% der Gesamtstichprobe von t1) beziehen 74.5% den Typ ‚private Nachhilfe‘, während institutionelle Nachhilfe von 24.7% der Nachhilfesüchlerinnen und -schüler bezogen wird. Die restlichen 0.8% der Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe fallen unter die Kategorie ‚anderes‘.

Insgesamt geben knapp 60% aller Schülerinnen und Schüler der Stichprobe t1 an, zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen zu erhalten. Unter den Nachhilfesüchlerinnen und -schülerinnen ist der Anteil derjenigen, die Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen erhalten, höher (67.1%) als unter jenen ohne Nachhilfe (57.4%) (vgl. Abb. 12 und 13). Allerdings kommt dieser letztgenannten Gruppe eine spezielle Rolle zu, da wir hier in eine ‚Grauzone‘ der Nachhilfe geraten. Mehr zu dieser Thematik ist u.a. bei Bray (2001, 2009, 2010, 2011) nachzulesen.

35.3% der befragten Schüler und Schülerinnen aus t1 erhalten weder zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen, noch beziehen sie Nachhilfeunterricht.

Nachhilfe ja

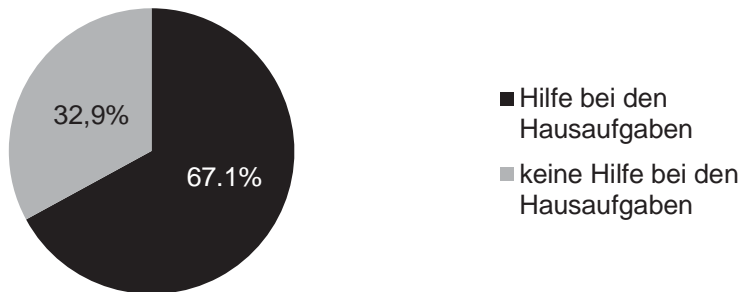


Abb. 12: Anteil Schüler und Schülerinnen mit Nachhilfe, die zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen erhalten

Nachhilfe nein

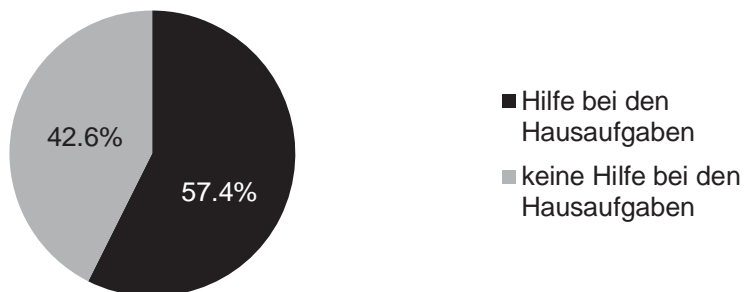


Abb. 13: Anteil Schüler und Schülerinnen ohne Nachhilfe, die zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen erhalten

Schultypen

Den grössten Anteil in Bezug auf Nachhilfe machen Primarschülerinnen und -schüler aus. In der befragten Stichprobe liegt die Nachhilfequote von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe mit 18.6% rund 1.5% höher als die durchschnittliche Nachhilfequote aller Schülerinnen und Schüler von 17.2%. Die niedrigste Nachhilfequote finden wir mit 14.8% im Schultyp ‚Sekundar-, Ober- und Realschule zu allgemeinen Ansprüchen‘ (vgl. Abb. 14).

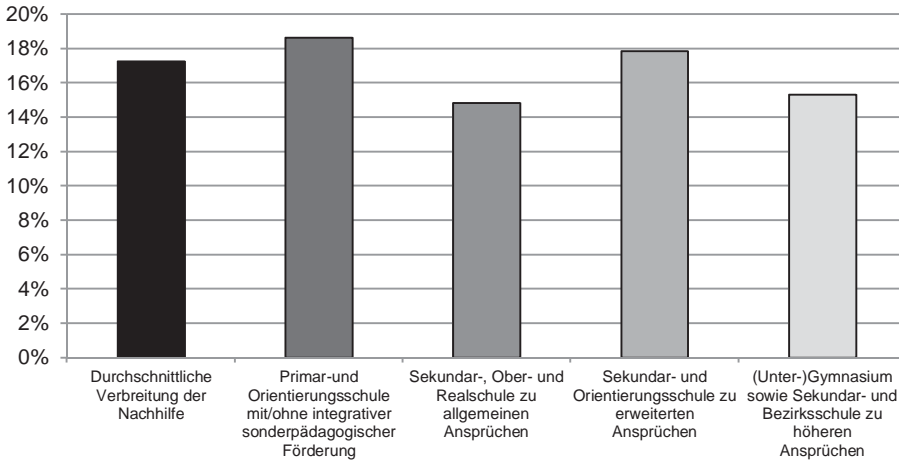


Abb. 14: Verteilung des Nachhilfebezuges nach Schultypen zum Messzeitpunkt t1
 (Anmerkung: Die durchschnittliche Quote für Nachhilfeunterricht liegt in der erfassten Stichprobe t1 bei 17,2%.)

Nachhilfefächer

Als häufigstes Nachhilfefach finden wir in unserer Stichprobe das Fach Mathematik (69,3%), gefolgt von den Fächern Deutsch (40,9%), Französisch (32,2%) und Englisch (15,5%). Alle anderen Nachhilfefächer werden von unter 5% der Schülerinnen und Schüler belegt (vgl. Abb. 15). Im Durchschnitt beziehen Nachhilfeschülerinnen und -schüler in 1,66 Fächern Nachhilfe.

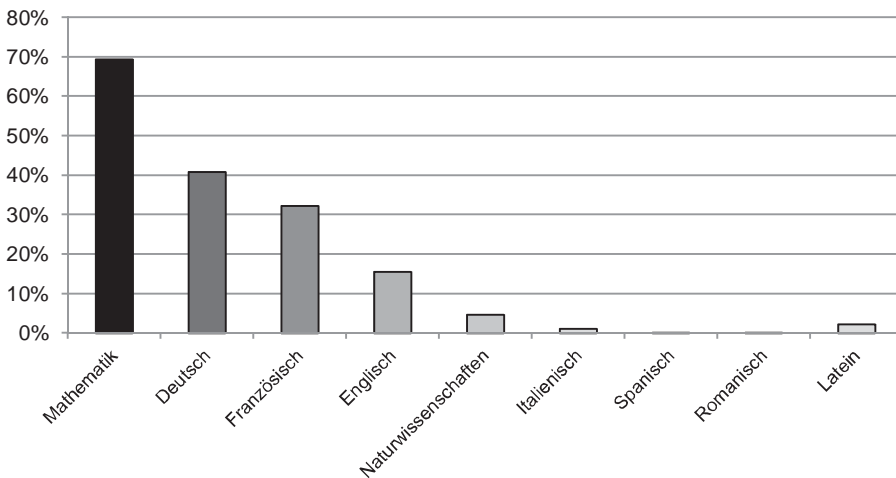


Abb. 15: Verteilung der Fächer, in denen Nachhilfe bezogen wird
 (Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich)

Inhalt der Nachhilfe

Bei der Frage, was im Nachhilfeunterricht bearbeitet wird, nennen knapp 12% der Nachhilfesüherinnen und -schüler die Prüfungsvorbereitung. Am zweithäufigsten wird mit gut 10% die Bearbeitung von Hausaufgaben genannt. Persönliche Gespräche bilden nur in 2.1% der Fälle einen Inhalt des Nachhilfeunterrichts (vgl. Abb. 16).

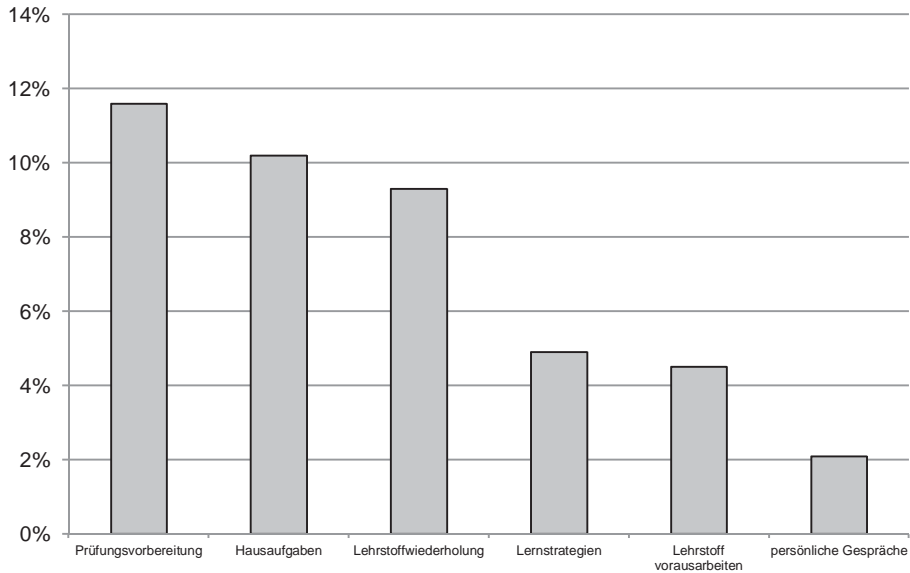


Abb. 16: Verteilung der Angaben ‚Was wird in der Nachhilfe gemacht‘ bei den Nachhilfesüherinnen und -schülern

(Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich)

Nachhilfemotive und -nutzen

Von allen befragten Nachhilfesüherinnen und -schülern zum Zeitpunkt t1 gibt die überwiegende Mehrheit (84.4%) an, dass sich ihre Leistungen in den Nachhilfefächern dank der Nachhilfe verbessert haben. 15% der Nachhilfesüherinnen und -schüler geben an, dass ihre Leistungen gleich geblieben sind und weniger als 1% bemerken subjektiv eine Leistungsverschlechterung.

Veränderungen durch die Nachhilfe

In der subjektiven Einschätzung, was sich durch den Nachhilfeunterricht in der Schule verändert habe, geben zum Zeitpunkt t1 knapp 60% der Nachhilfesüherinnen und -schüler eine Veränderung der Noten an. Die Antwortmöglichkeit ‚Ich passe in der Schule weniger auf, da man alles im Nachhilfeunterricht nachholen kann‘ haben lediglich knapp 4% gewählt, was ein Indiz dafür darstellt, dass der Nachhilfeunterricht – im subjektiven Urteil der Nachhilfesüherinnen und -schüler – kaum negative Veränderungen für den Regelunterricht mit sich bringt (vgl. Abb. 17).

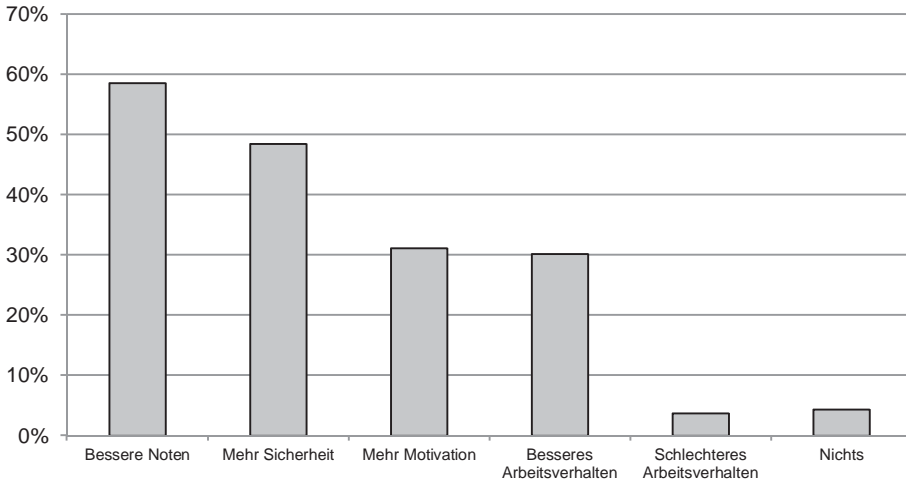


Abb. 17: Subjektive Einschätzung der Nachhilfeschilder und -schilderinnen, was sich durch die Nachhilfe verändert habe
 (Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich)

Gründe, warum kein Nachhilfeunterricht bezogen wird

Von den befragten Schilderinnen und Schildern der Stichprobe t1 beziehen knapp 83% keinen Nachhilfeunterricht. Als Grund geben mehr als zwei Drittel an, dass sie keinen Nachhilfeunterricht brauchen. Als zweithäufigster Grund gegen den Entscheid, Nachhilfe zu beziehen, wird genannt, keine Nachhilfe zu wollen (13.2%) (vgl. Abb. 18).

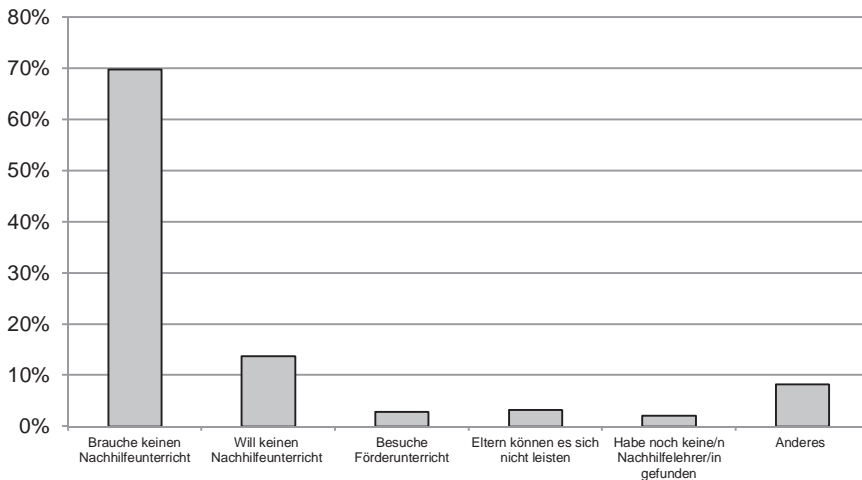


Abb. 18: Häufigkeitsverteilung der Angaben, warum kein Nachhilfeunterricht bezogen wird

Kapitel 8:

Ergebnisse

Aufgrund der grossen Stichprobe ergeben sich in den Auswertungen zahlreiche signifikante Ergebnisse. Für alle statistischen Auswertungen setzen wir ein Alpha Level von .05 ein. Um die praktische Bedeutsamkeit der Ergebnisse zu belegen, beschreiben wir jeweils die entsprechende Effektstärke. Dabei gilt nach Cohen (1992, S. 157) bei t-Tests ein $d = 0.20$ als kleiner, ein $d = 0.50$ als mittlerer und ein $d = 0.80$ als starker Effekt. Bei Chi-Quadrat-Tests entspricht ein $\varphi = 0.10$ einem kleinen, ein $\varphi = 0.30$ einem mittleren und ein $\varphi = 0.50$ einem grossen Effekt. Für Korrelationen gilt ein $r = 0.10$ als kleiner, ein $r = 0.30$ als mittlerer und ein $r = 0.50$ als grosser Effekt. Für das partielle η^2 (gemischte Anovas mit Messwiederholung) gilt ein Wert von 0.01 als klein, 0.06 als mittel und 0.14 als gross. Die Auswahl der berichteten Effektgrösse wird der jeweiligen Auswertungsmethode angepasst.

Wie sich in Kapitel 7.6 gezeigt hat, sind die häufigsten Nachhilfefächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Alle anderen Fächer werden von jeweils weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler belegt. Darum konzentrieren wir uns bei den Auswertungen zur Verbreitung und zu den Wirkungen von Nachhilfeunterricht nur auf die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Im Folgenden werden die Hypothesen zur Verbreitung, zu den Wirkungen und zum Beziehungsaspekt von Nachhilfeunterricht überprüft (vgl. Kap. 4.2).

8.1 Zur Verbreitung von Nachhilfeunterricht

Die deskriptiven Auswertungen unserer Stichprobe verweisen auf 17.2% Nachhilfeschülerinnen und -schüler der Gesamtstichprobe.

Hypothese I | Nachhilfe ist unter Schülern weiter verbreitet als unter Schülerinnen (vgl. z.B Rudolph 2002, Bray 2006).

Es zeigt sich, dass Mädchen mit einem Anteil von 18.5% signifikant häufiger Nachhilfe nehmen als Jungen mit 15.8%. Allerdings ist dieser Unterschied mit einem $\varphi = -0.03$ äusserst gering ($\chi^2(1) = 12.952, p < .001$). Ohne weitere Differenzierung der Nachhilfe lässt sich die Aussage, Jungen bezögen häufiger Nachhilfe als Mädchen, nicht bestätigen. Ein Vergleich zeigt, dass 9.5% der befragten Schüler und 14.3% der befragten Schülerinnen angeben, Mathematiknachhilfe zu beziehen. Der signifikante Geschlechtsunterschied ist in Bezug auf die Mathematiknachhilfe mit einem $\varphi = .07$ indessen nicht besonders deutlich ausgeprägt ($\chi^2(1) = 59.034, p < .001$).

Was das Nachhilfefach Deutsch betrifft, weisen Jungen mit einem Anteil von 7.8% eine etwas höhere Quote auf als Mädchen mit 6.2%. Dieser signifikante Unterschied ist jedoch mit einem $\phi = -.032$ nur von sehr geringer Relevanz ($\chi^2(1) = 10.785, p = .001$).

Im Fach Englisch weisen Jungen mit einem Anteil von 2.9% einen leicht höheren Nachhilfebezug auf als Mädchen mit 2.4%. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($\chi^2(1) = 3.238, p = .07$).

Ein ähnliches Ergebnis stellen wir auch für das Nachhilfefach Französisch fest: Während 5.8% der Schüler Französisch-Nachhilfe beziehen, sind es unter den Schülerinnen 5.3%. Auch dieser geringfügige Unterschied ist nicht signifikant.

Wir interpretieren diese Ergebnisse wie folgt: Jungen wie Mädchen beziehen ungefähr gleich viel Nachhilfe, Mädchen jedoch häufiger in Mathematik, Jungen hingegen eher in den Sprachfächern. Um diese Annahme zu überprüfen, vergleichen wir die Häufigkeiten, zu denen die Nachhilfeschedulerinnen und -schüler Nachhilfe in Mathematik oder in Sprachfächern (Deutsch, Englisch und/oder Französisch zusammengefasst) beziehen.

In einem kreuztabellarischen Vergleich mit Chi-Quadrat-Test zeigt sich, dass die Schüler mit einem Anteil von 11% tatsächlich mehr Sprachnachhilfe beanspruchen als die Schülerinnen mit einem Anteil von 9.5%. Dieser signifikante Unterschied erweist sich jedoch bei einem Effekt von $\phi = -.02$ als äusserst geringfügig ($\chi^2(1) = 7.272, p = .007$) (vgl. Abb. 19).

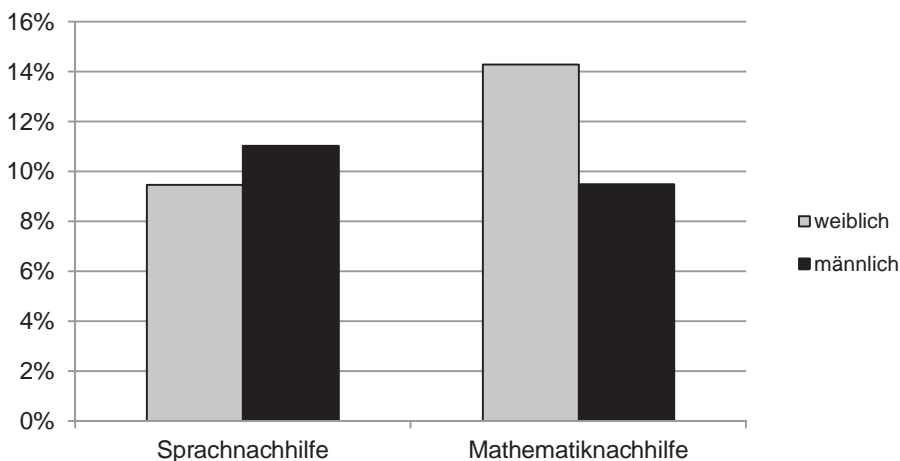


Abb. 19: Nachhilfebezug getrennt nach Geschlecht und Nachhilfebereich

Die Hypothese I, wonach Schüler häufiger als Schülerinnen Nachhilfe beziehen, lehnen wir aufgrund des höheren weiblichen Nachhilfebezugs zunächst ab. Bei weiterer Analyse zeigt sich jedoch, dass Mädchen lediglich in der Mathematiknachhilfe einen höheren Bezugsanteil aufweisen, nicht jedoch in den Sprachfächern. Allerdings lässt sich in einem weiteren Analyseschritt nicht deutlich bestätigen, dass Jungen in sprachlicher Nachhilfe einen allgemein höheren Bezugsanteil verzeichnen. Somit können wir die Hypothese auch im reduzierten Bezug auf die Sprachnachhilfe nicht bestätigen.

Hypothese II

Im Gymnasium nehmen Mädchen mehr Nachhilfe in Anspruch als Jungen. In allen anderen Schultypen ist der Nachhilfebezug von Jungen höher als der von Mädchen (vgl. z.B. Rudolph 2002, Hollenbach, Meier 2004).

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Geschlechteranteile des Nachhilfebezugs in unserer Stichprobe nur im Schultyp *Primar- und Orientierungsschule* signifikant unterscheiden ($\chi^2 = 10.489$, $p = .001$). Mädchen beziehen mit 20.6% häufiger Nachhilfe als Jungen mit 16.7%. Dieser Unterschied erweist sich jedoch bei einem $\phi = 0.05$ als wenig bedeutsam. In allen anderen Schultypen finden wir keine signifikanten Unterschiede beim Anteilsvergleich von Mädchen und Jungen (vgl. Abb. 20).

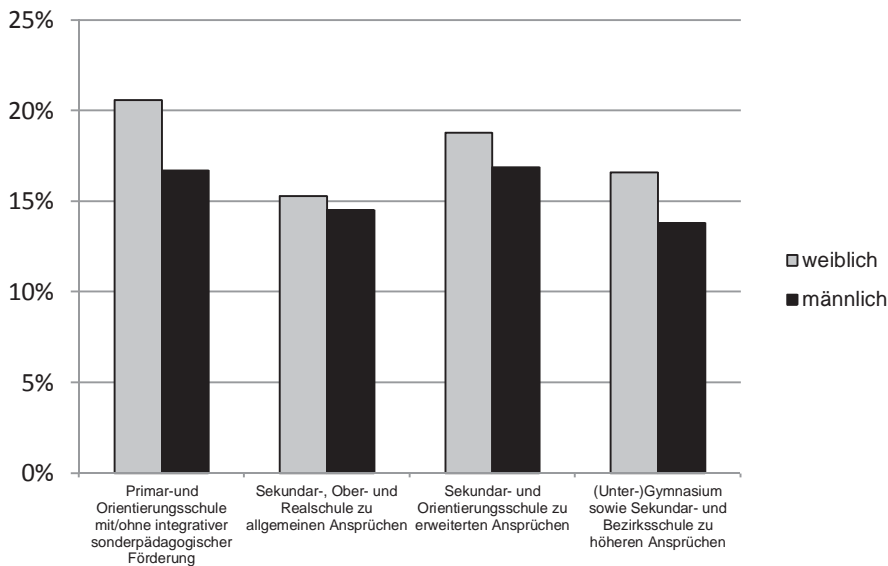


Abb. 20: Nachhilfebezug getrennt nach Geschlecht und Schultyp

Hypothese III

Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beanspruchen häufiger Nachhilfe als Schülerinnen und Schüler anderer Schultypen (vgl. z.B. Kischer 2001, Sasse, Wossler 2006).

In der deskriptiven Analyse der Nachhifesituation wird die Nachhilfefrequenz in den Schultypen bereits diskutiert. Dabei zeigt sich, dass sämtliche Schultyp-Kategorien unter den Schülerinnen und Schülern einen ähnlich hohen Nachhilfeanteil verzeichnen (14.8% – 18.6%), dass aber die Primar- und Orientierungsschülerinnen und -schüler am häufigsten Nachhilfe beziehen. Die Differenzen zwischen den Schultypen im Nachhilfebezug sind zwar signifikant, mit einer Effektstärke von $\phi = 0.04$, sind diese Anteile jedoch nicht praktisch bedeutsam ($\chi^2(3) = 17.950$, $p < .001$).

Die Hypothese III, wonach Nachhilfe unter Gymnasiastinnen und Gymnasiasten weiter verbreitet sei als unter Schülerinnen und Schülern anderer Schultypen, vermögen wir mit unseren Daten nicht zu bestätigen. Allerdings haben wir auch nur Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klassen befragt. Diese fünf Schuljahre umfassen nicht die gesamte Gymnasialzeit. Insbesondere in Kantonen wie etwa Bern, wo ein Gymnasiumsbesuch erst ab der 9. Klasse möglich ist (vgl. Kapitel 7.2), ist schon die ‚Grundgesamtheit‘ an Schülerinnen und Schülern im Gymnasium verglichen mit anderen Schultypen eingeschränkt. Darum liegt es nahe, dass in unserer Stichprobe auch der Anteil Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschüler aus dem Gymnasium weniger hoch ausfällt. Wir vermuten ausserdem, dass die gymnasialen Nachhilfebezügerinnen und -bezüger vor allem in den höheren Klassen Nachhilfe beanspruchen, nicht aber schon in den ersten Jahren. Eine repräsentative Erfassung der Nachhilfesituation im Gymnasium sollte sämtliche gymnasialen Jahre abdecken, wäre ein Vergleich mit jenen Studien angestrebt, welche zur entsprechenden Hypothese führten.

Hypothese IV

Den grössten Teil der privaten Nachhilfe erteilen Lehrpersonen (auf privater Ebene), gefolgt von Studierenden sowie älteren Schülerinnen und Schülern (vgl. z.B. Behr 1990, Abele-Brehm, Liebau 1996).

Um diese Hypothese zu prüfen, analysieren wir die Ergebnisse zur Frage, wer Nachhilfe unterrichtet. Diese Frage erheben wir mit einer Mehrfachauswahl. Unter den Schülerinnen und Schülern mit privater Nachhilfe zeigt sich die folgende Häufigkeitsverteilung für den Nachhilfeunterricht: Zu 40.3% wird der Nachhilfeunterricht von praktizierenden oder pensionierten Lehrpersonen erteilt, zu 29.9% von Verwandten oder Bekannten, zu 24.1% erteilen ihn Studierende und zu 11.4% andere Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 21).

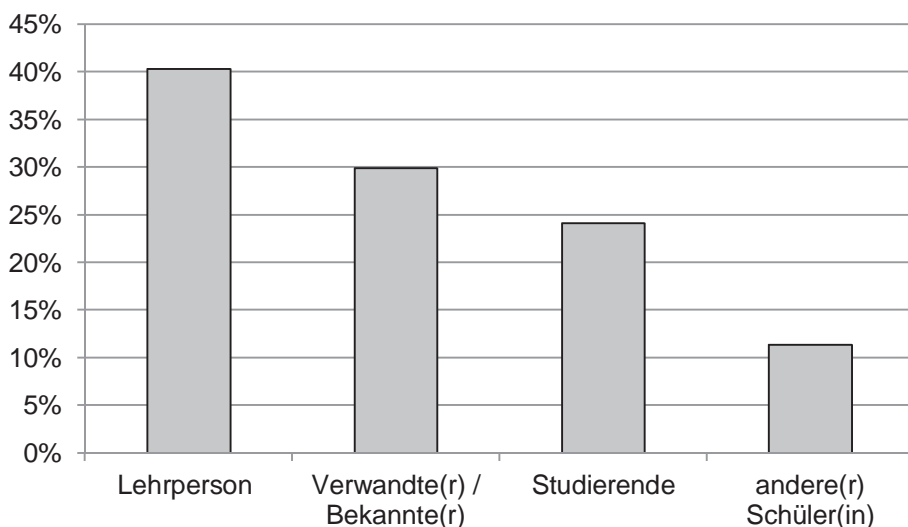


Abb. 21: Häufigkeitsverteilung der (privaten) Nachhilfeanbieter

Ein Chi-Quadrat-Test für die Mehrfachauswahl ergibt, dass innerhalb des privaten Nachhilfeunterrichts mit $\varphi = 0.23$ am meisten Nachhilfe bei praktizierenden oder pensionierten Lehrpersonen bezogen wird ($\chi^2(1) = 301.808, p < .001$). Darum lässt sich die Hypothese IV bezüglich des Sachverhalts, private Nachhilfe erteilt am häufigsten Lehrpersonen, bestätigen. In unserer Studie tritt mit der Kategorie Verwandte(r)/Bekannte(r) eine neue Gruppe von Nachhilfeanbietern auf. Die in unserer Studie gefundenen prozentualen Häufigkeiten von Studierenden und anderen Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe anbieten, entspricht der in der Hypothese vorgelegten Reihenfolge.

Hypothese V

Der am häufigsten genannte Grund für Nachhilfe ist der Wunsch nach besseren Noten (vgl. z.B. Abele, Liebau 1998; Wagner, Spiel und Tranker 2003; AK-Studie Wien 2010; PISA 2009).

Als Grund für den Nachhilfebezug wählen die Schülerinnen und Schüler in dieser Studie in einer Mehrfachauswahl mit einem Anteil von 31.2% signifikant und auch bedeutend ($\varphi = 0.26$) am häufigsten die Option ‚schlechte Noten verbessern‘ ($\chi^2(1) = 129.388, p < .001$). Am zweithäufigsten wird die Option ‚fühle mich sicherer‘ mit einem Anteil von 17.5% gewählt, gefolgt von der Option ‚zur allgemeinen Förderung meiner Leistung‘, welche zu 16.8% gewählt wird. An vierter Stelle folgt mit einem Zustimmungsanteil von 11.9% die Antwort ‚meine Eltern wollen es‘. Die verbleibenden Antworten werden deutlich seltener gewählt (vgl. Abb. 22).

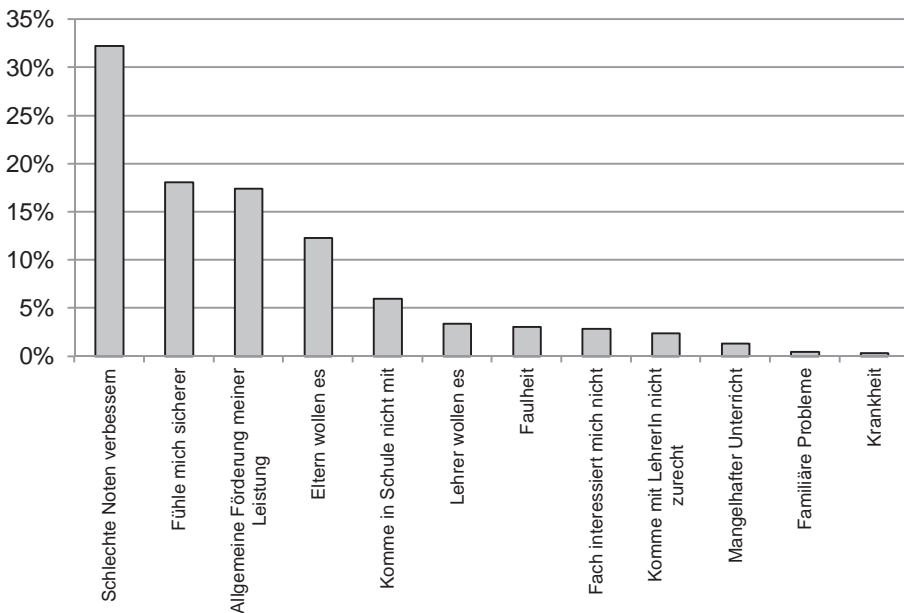


Abb. 22: Häufigkeitsverteilung der Angaben, warum Nachhilfe bezogen wird
(Anmerkung: Mehrfachantworten möglich)

Im Einklang mit der Hypothese V steht die allgemeine Förderung der schulischen Leistung, bzw. die Verbesserung der Noten im Vordergrund des Nachhilfebezugs. Überraschend zeigt sich jedoch, dass das Sicherheitsempfinden als ebenso erstrebenswert wie die Leistungsverbesserung beurteilt wird. Die drei am häufigsten gewählten Optionen bilden vermutlich vor allem schülerbezogene Hoffnungen und Erwartungen gegenüber dem Nachhilfeunterricht ab. Dass mit einem Anteil von 11.9%, signifikant häufiger als die verbleibenden Optionen ‚meine Eltern wollen es‘ gewählt wurde, legt nahe, die Entscheidung für den Nachhilfebezug häufig auch elterlichen Motiven zuzuschreiben.

Hypothese VI

Nachhilfeunterricht wird meist über Monate bzw. Jahre hinweg und nicht saisonal in Anspruch genommen (vgl. z.B. Krüger 1977, Langemeyer-Krohn, Krohn 1987, Behr 1990, Rudolph 2002).

25.2% der Nachhilfeschülerinnen und -schüler beziehen seit länger als einem Jahr Nachhilfe (vgl. Abb. 23). Ein Chi-Quadrat-Test ergibt, dass die Nachhilfedauer von mehr als einem Jahr signifikant und mit einem $\phi = 0.49$ auch bedeutsam am häufigsten angegeben wurde ($\chi^2(1) = 449.781, p < .001$). Die Hypothese VI ist damit bestätigt, da sich eindeutig gezeigt hat, dass die Nachhilfe am häufigsten längerfristig bezogen wird.

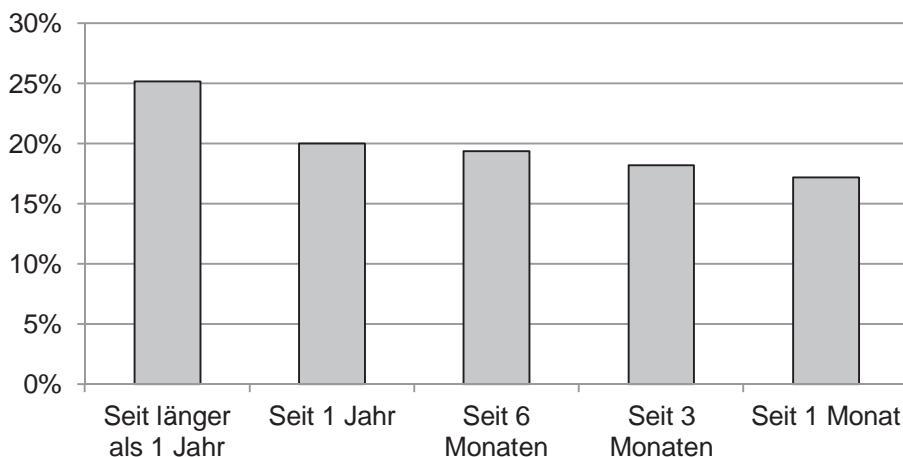


Abb. 23: Häufigkeitsverteilung der Dauer des Nachhilfebezugs

Hypothese VII

Nachhilfe wird meist regelmässig (wöchentlich) bezogen (vgl. z.B. Hurrelmann 1995, Rudolph 2002).

Zur Angabe der Häufigkeit des Nachhilfebezugs können die Nachhilfeschülerinnen und -schüler zwischen mehreren Antwortoptionen wählen, welche entweder unterschiedliche wöchentliche Frequenzen oder unregelmässige Gelegenheiten benennen. Die Angabe, einmal wöchentlich Nachhilfe zu beziehen, wird mit einem Anteil von 66% am häufigsten genannt. Am zweithäufigsten wird mit einem Anteil von 13.9% angegeben, zweimal wö-

entlich Nachhilfe zu beziehen. Die Angabe, unregelmässig Nachhilfe zu beziehen, steht mit einem Anteil von 6.1% an dritter Stelle. Zwei weitere bemerkenswerte Häufungen zeigen sich bei der Angabe ‚nur vor Prüfungen Nachhilfe zu beziehen‘ mit einem Anteil von 4.4% und der Angabe dreimal wöchentlich Nachhilfe zu beziehen mit einem Anteil von 4% (vgl. Abb. 24).

Ein Chi-Quadrat-Test zeigt, dass die Nachhilfefrequenz von einer Nachhilfeeinheit pro Woche signifikant und mit einem $\phi = 0.32$ auch bedeutsam am häufigsten angegeben wird ($\chi^2(1) = 187.853, p < .001$).

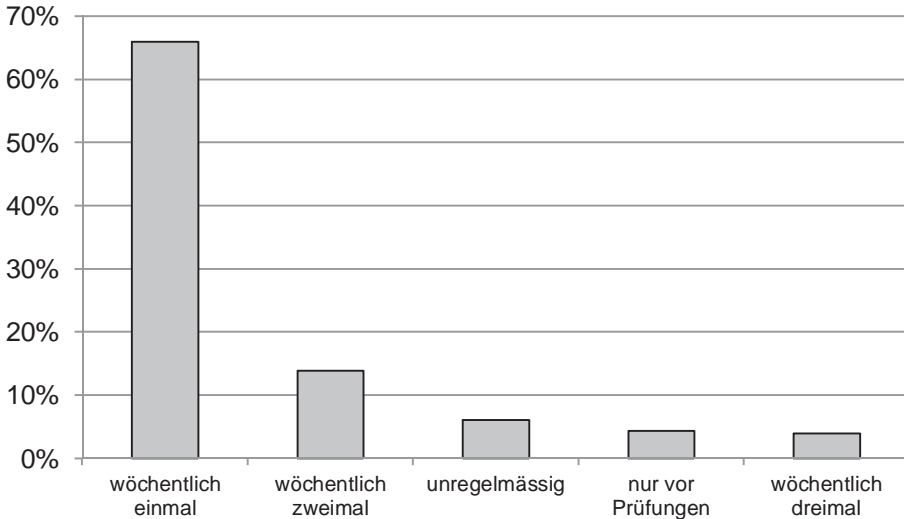


Abb. 24: Angabe der Frequenz, wie oft Nachhilfe bezogen wird

Um hinsichtlich der Nachhilfe die Hypothese zu prüfen, ob die Nachhilfeschülerinnen und -schüler unserer Studie eher regelmässig als unregelmässig Nachhilfe nehmen, ordnen wir die zur Verfügung gestellten Antwortoptionen zur Nachhilfefrequenz in einer neuen Variable den zwei Kategorien ‚regelmässig‘ und ‚unregelmässig‘ zu. Entsprechend der Hypothese gilt Nachhilfebezug, der ein- bis mehrmals pro Woche erfolgt, als regelmässig, derjenige, der lediglich vor Prüfungen oder in den Ferien stattfindet, als unregelmässig. Es zeigt sich, dass 11% der Nachhilfeschülerinnen und -schüler unregelmässig Nachhilfe beziehen, während 89% regelmässig, also wöchentlich Nachhilfe nehmen. Ein Chi-Quadrat-Test bestätigt, dass mit einem $\phi = 0.78$ deutlich häufiger regelmässig als unregelmässig Nachhilfe bezogen wird ($\chi^2(1) = 1079.738, p < .001$). Somit lässt sich die Hypothese VII bestätigen.

Hypothese VIII

Die monatlichen Kosten für institutionelle Nachhilfe sind höher als für private Nachhilfe (vgl. z.B. Dohmen et al. 2008, Arbeitskammer Wien 2008).

Eine deskriptive Analyse der Nachhilfekosten ergibt eine durchschnittliche Summe von 31.45 CHF, die umgerechnet pro sechzig Minuten für den Nachhilfeunterricht bezahlt wird. Dabei verteilen sich die individuellen Kosten zwischen minimal 2 CHF und maximal 200 CHF pro Nachhilfestunde. Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass mehr als ein Drittel der befragten Nachhilfeschülerinnen und -schüler für die Kosten des Nachhilfeunterrichts keine Angaben macht.

Unter Einbezug der Nachhilfefrequenz ermitteln wir für die Nachhilfeschülerinnen und -schüler die individuellen monatlichen Nachhilfekosten. Eine deskriptive Analyse ergibt diesbezüglich eine durchschnittliche Summe von 162.79 CHF, die monatlich für den Nachhilfeunterricht bezahlt wird. Dabei verteilen sich die individuellen Kosten für einen Monat Nachhilfeunterricht zwischen weniger als 10 CHF und mehr als 1 500 CHF.

Mittels eines T-Tests vergleichen wir die Kosten für eine Nachhilfestunde à 60 Minuten zwischen der privaten und institutionellen Nachhilfe. Während eine private Nachhilfestunde durchschnittlich 25.30 CHF kostet, beläuft sich der durchschnittliche Preis für eine institutionelle Nachhilfestunde auf 48.10 CHF. Die institutionelle Nachhilfe ist signifikant und mit einem Effekt von $d = -1.18$ auch bedeutsam teurer als die private, ($t(243.839) = -9.205, p < .001$), womit die Hypothese VIII bestätigt wird.

Hypothese IX (a)

In Nachhilfelektionen werden oft Hausaufgaben bearbeitet (vgl. z.B. Behr 1990, Dzierza, Haag 1998, Bray, Kwok 2003, Schnyder, Niggli, Cathomas, Trautwein 2006a, Niggli, Trautwein 2009).

Hypothese IX (b)

Die Inhalte von Nachhilfe hängen eng mit dem schulischen Lernstoff zusammen (vgl. z.B. Haag 2001, Kischer 2001, Hollenbach, Meier 2004).

Ein Chi-Quadrat-Test zeigt, dass die Prüfungsvorbereitung mit 27.1% den signifikant häufigsten Nachhilfegrund darstellt ($\chi^2(1) = 258.613, p < .001$). Dieser Effekt ist mit $\phi = 0.37$ auch praktisch bedeutsam. Überdies zeigt sich, dass der mit 23.8% am zweithäufigsten genannte Nachhilfeinhalt ‚Hausaufgaben‘ signifikant ($\chi^2(1) = 79.540, p < .001$) und mit einem $\phi = 0.20$ bedeutsam häufiger gewählt wird als die mit 22.5% am dritthäufigsten gewählte Option ‚Wiederholung des Lehrstoffs‘. Diese wiederum wird signifikant ($\chi^2(1) = 35.630, p < .001$) und mit einem $\phi = 0.14$ bedeutsam häufiger angegeben als der am vierthäufigsten genannte Nachhilfeinhalt ‚Lernstrategien erarbeiten‘. Die Optionen ‚Lehrstoff vorausarbeiten‘ und ‚Persönliche Gespräche‘ nennen die Personen in unserer Stichprobe am seltensten zur Benennung der Nachhilfeinhalte (vgl. Abb. 25).

Damit lassen sich in unserer Studie beide Hypothesen IX (a + b) zu den Inhalten von Nachhilfeunterricht bestätigen: Obwohl der Nachhilfeinhalt am häufigsten mit ‚Prüfungen vorbereiten‘ und erst an zweiter Stelle mit ‚Hausaufgaben‘ einher geht, ist dieses Ergebnis mit der ersten Hypothese (a) vereinbar, dass in der Nachhilfe häufig Hausaufgaben bearbeitet werden. Dass die Antwortoption ‚Wiederholung des Lehrstoffs‘ immerhin an dritter Stelle gewählt wurde, deutet darauf hin, dass die Inhalte der Nachhilfe eng mit dem schulischen Lernstoff zusammenhängen. Damit ist auch die zweite Hypothese (b) zum Inhalt des Nachhilfeunterrichts bestätigt.

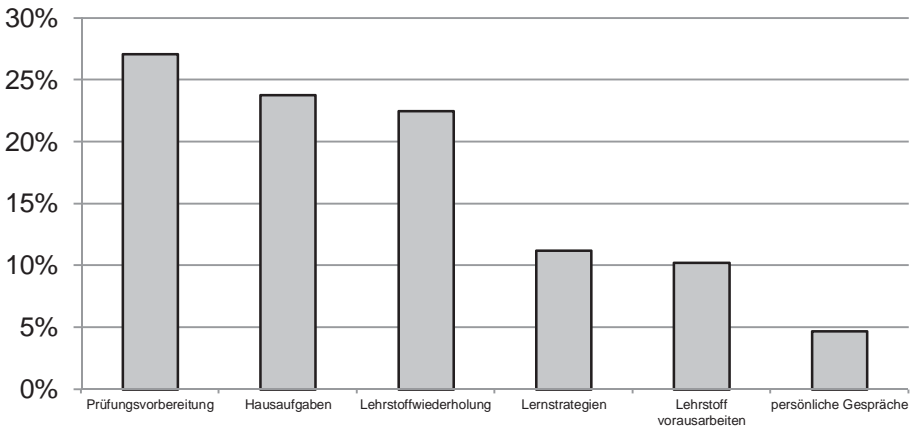


Abb. 25: Häufigkeitsverteilung der Angaben, was in der Nachhilfe gemacht wird
(Mehrfachantworten möglich.)

Eine Bekräftigung der Hypothesen erhalten wir ebenso aus den Antworten der befragten Nachhilfelehrkräfte. Ihnen stehen zur Benennung der Nachhilfeeinhalte dieselben Optionen zur Auswahl wie den Nachhilfeschülerinnen und -schülern. Mit einem Anteil von 95.2% geben die Befragten an, den Lehrstoff aus der Schule zu wiederholen, 85.7% geben an, Prüfungsvorbereitung zu machen, 71.4% bearbeiten gemäss ihren Angaben Hausaufgaben. Aufgrund der sehr geringen Stichprobengrösse ($n = 21$) sind diese Ergebnisse allerdings zurückhaltend zu interpretieren. Indessen vermögen diese ergänzenden Ergebnisse zum Inhalt des Nachhilfeunterrichts insbesondere bezüglich der Orientierung am Inhalt des Regelunterrichts Befunde aus vorgängigen Studien zu bestätigen.

Hypothese X

Zwischen der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht und dem sozioökonomischen Status der Eltern besteht ein Zusammenhang (vgl. z.B. Schneider 2004, Sasse, Wossler 2006, Dohmen et al. 2008, Schuhen 2011).

Die Nachhilfeschülerinnen und -schüler unserer Studie gehören mit 55.3% am häufigsten zum mittleren sozioökonomischen Status. Ein Vergleich der Häufigkeiten, mit denen Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Nachhilfe in den drei sozioökonomischen Stufen vertreten sind, zeigt keinen Unterschied ($\chi^2(1) = 5.016$, $p = .08$). In der Tat sind Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe fast zu denselben Anteilen in den sozioökonomischen Stufen vertreten, wie jene mit Nachhilfe.

Infolgedessen können wir die Hypothese X, wonach zwischen dem Nachhilfebezug und dem sozioökonomischen Status ein Zusammenhang bestehe, nicht bestätigen.

Hypothese XI

Steigen die Noten einer Schülerin oder eines Schülers im Nachhilfefach, wird die Nachhilfe abgebrochen (vgl. z.B. Reid 2004, Schneider 2004).

Der Nachhilfeabbruch wird erfasst, indem die Nachhilfebezüger gefragt werden, ob sie nach den Sommerferien weiterhin Nachhilfe beanspruchen werden. Zur Beantwortung dieser Frage stellen wir die Optionen ‚ja‘, ‚vielleicht‘, ‚ich weiss es noch nicht‘ und ‚nein‘ zur Verfügung. Mit einem Anteil von 37.9% wird die Fortsetzung der Nachhilfe bejaht, während ein Anteil von 20.1% angibt, die Nachhilfe nach den Sommerferien nicht fortsetzen zu wollen. Die restlichen 42% der Nachhilfesüherinnen und -süher wissen diesbezüglich zum Befragungszeitpunkt noch nicht Bescheid. Gemäss der Hypothese überprüfen wir, ob die Nachhilfe bei einer Verbesserung der Noten im Nachhilfefach häufiger abgebrochen als fortgesetzt wird. Dazu erfassen wir in einer neuen Variablen jene Nachhilfesüherinnen und -süher, welche eindeutig angeben, die Nachhilfe abzubrechen, sowie jene, welche eindeutig angeben, die Nachhilfe nicht abzubrechen (Fortsetzung der Nachhilfe nach den Sommerferien). Die zum Befragungszeitpunkt noch unschlüssige Nachhilfegruppe geht nicht in die Auswertung des Häufigkeitsvergleichs ein.

Die Notenentwicklung zwischen dem Halbjahreszeugnis 10/11 und dem Sommerzeugnis 11 wird zur Überprüfung der Hypothese in einer neuen Variable in drei Kategorien eingeteilt: Süherinnen und Süher deren Noten sich in diesem Halbjahr verbessern, bilden eine Kategorie, eine weitere sind jene, deren Noten gleich bleiben (Stagnation) und eine dritte umfasst jene, deren Noten sich in diesem Zeitraum verschlechtern.

Mittels mehrerer kreuztabellarischer Vergleiche mit Chi-Quadrat-Tests überprüfen wir, ob der Nachhilfeabbruch innerhalb der Nachhilfegruppe, deren Noten sich verbessern, signifikant häufiger ist als die Fortsetzung der Nachhilfe. Die Auswertung nehmen wir für jedes Nachhilfefach und die entsprechenden Noten einzeln vor.

Der Anteil an Nachhilfeabbruch in der Kategorie der Notenverbesserung ist jeweils deutlich kleiner als der Anteil an Nachhilfefortsetzung. Augenscheinlich übersteigen die Anteile des Nachhilfeabbruchs lediglich in den Kategorien der Notenstagnation und -verschlechterung die Anteile der Nachhilfefortsetzung. Obwohl bereits ein Blick auf die Abbildung zeigt, dass bei einer Notenverbesserung die Nachhilfe seltener abgebrochen als fortgesetzt wird, überprüfen wir die Hypothese dahingehend, ob dieser Unterschied auch signifikant ausfällt.

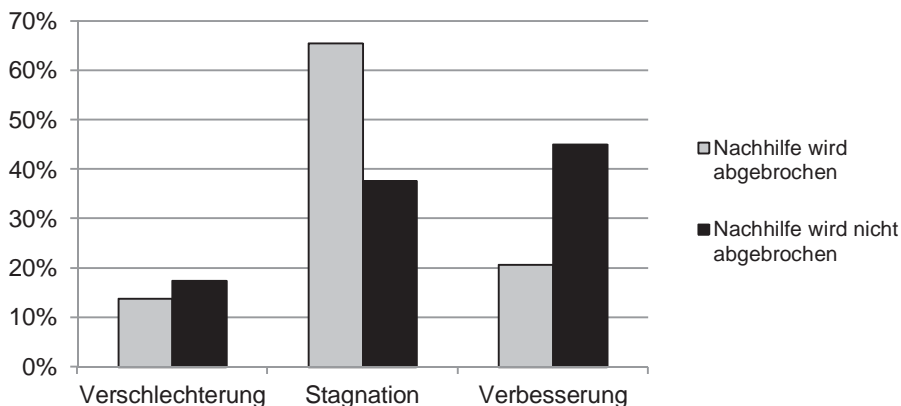


Abb. 26: Abbruch der Mathematiknachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Mathematik

Beim Nachhilfefach Mathematik zeigt sich, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs in der Kategorie der Notenverbesserung mit 20.7% signifikant niedriger ist als derjenige von 45%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird ($\chi^2(1) = 10.426$, $p = .001$, $\phi = .22$) (vgl. Abb. 26).

Bei der Deutsch-Nachhilfe ergibt sich, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs bei Notenverbesserung mit 31.3% zwar tendenziell niedriger ausfällt als derjenige von 47.7%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird, der Unterschied ist jedoch nicht signifikant ($\chi^2(1) = 2.376$, $p = .12$) (vgl. Abb. 27).

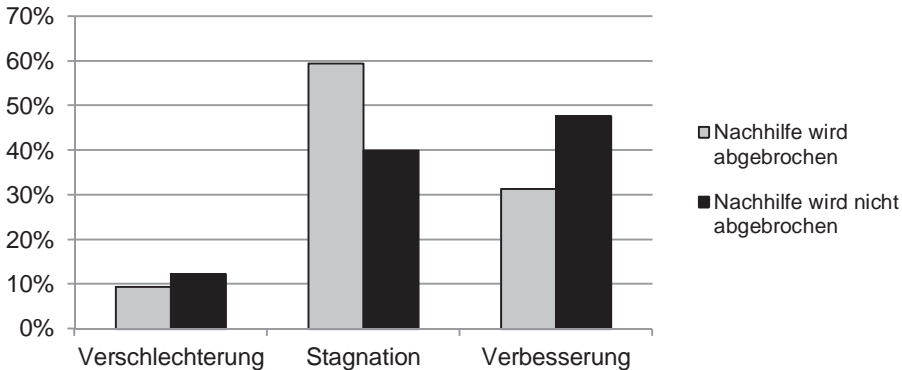


Abb. 27: Abbruch der Deutschnachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Deutsch

Beim Nachhilfefach Englisch lässt sich erneut feststellen, dass bei Notenverbesserung der Anteil des Nachhilfeabbruchs mit 12.5% zwar niedriger ist als derjenige von 44.1%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird, der Unterschied erweist sich jedoch als nicht signifikant ($\chi^2(1) = 2.745$, $p = .09$) (vgl. Abb. 28).

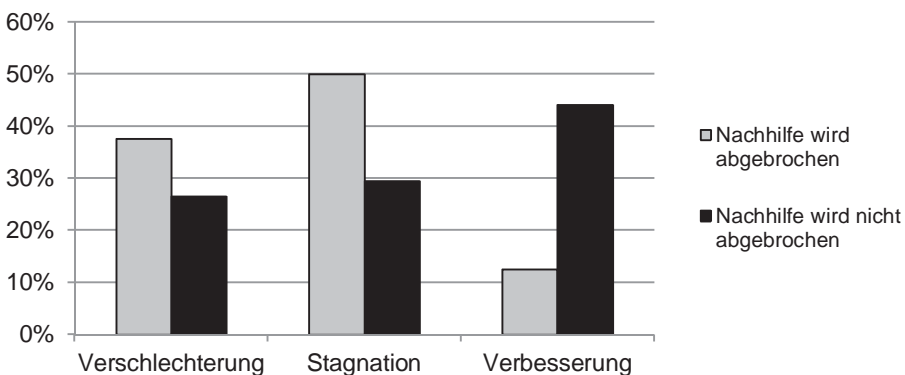


Abb. 28: Abbruch der Englischnachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Englisch

Schliesslich zeigt sich bei der Französisch-Nachhilfe, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs in der Kategorie der Notenverbesserung mit 25.9% signifikant niedriger ist als derjenige von 50%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird ($\chi^2(1) = 4.600, p = .03, \phi = .21$) (vgl. Abb. 29).

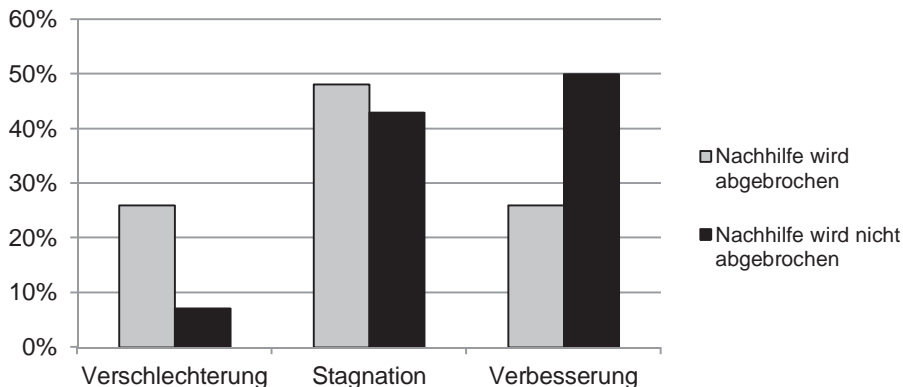


Abb. 29: Abbruch der Französischnachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Französisch

Das heisst: Mit Ausnahme des Nachhilfefachs Deutsch errechnen wir für alle Nachhilfefächer, dass die Nachhilfe bei einer Notenverbesserung signifikant häufiger fortgesetzt als abgebrochen wird. Im Nachhilfefach Deutsch zeigt sich zwar ebenfalls eine entsprechende Tendenz, allerdings erweist sich der Unterschied des Abbruchsanteils resp. des Fortsetzungsanteils als nicht signifikant. Es scheint also, dass in diesem Nachhilfefach bei einer Notenverbesserung die Nachhilfe etwa gleich häufig abgebrochen wie fortgesetzt wird.

Die Hypothese XI, wonach die Nachhilfe bei einer Notenverbesserung eher abgebrochen wird, ist daher nicht zu bestätigen. Vielmehr scheint es, dass die Nachhilfe bei einer Notenverbesserung im Nachhilfefach häufiger fortgesetzt als abgebrochen wird. Infolgedessen vermuten wir, dass eine Notenverbesserung im Nachhilfefach den Betroffenen zwar bestätigt, dass die Nachhilfe wirkt, jedoch noch nicht abschliessend geklärt ist, ob die Noten dank fortgesetzter Nachhilfe noch weiter ansteigen würden. Im Einklang mit dieser Annahme liesse sich auch folgern, dass mit einer Notenstagnation eine Ausschöpfung des Nachhilfepotentials assoziiert wird, was eher einen Nachhilfeabbruch als eine Fortsetzung begünstigt.

Wir überprüfen die Häufigkeit des Nachhilfeabbruchs mittels Chi-Quadrat-Test auch für die Nachhilfeschedulerinnen und -schüler, deren Noten im Nachhilfefach stagnieren. Beim Nachhilfefach Mathematik zeigt sich, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs in der Kategorie der Notenstagnation mit 65.5% signifikant höher ist als derjenige von 37.6%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird ($\chi^2(1) = 13.141, p < .001, \phi = -.25$).

Auch im Nachhilfefach Deutsch zeigt sich, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs in der Kategorie der Notenstagnation mit 59.4% tendenziell höher ist als derjenige von 40%,

mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird. Jedoch erweist sich dieser Unterschied nicht deutlich als signifikant ($\chi^2(1) = 3.237, p = .07$).

Wiederum zeigt sich bei der Englisch-Nachhilfe, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs mit 50% zwar tendenziell höher ist als derjenige von 29.4%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird, jedoch erweist sich dieser Unterschied als nicht signifikant ($\chi^2(1) = 1.235, p = .26$).

Letztlich erweist sich in der Französisch-Nachhilfe bei Notenstagnation zwischen dem Anteil von 48.1%, mit dem die Nachhilfe abgebrochen wird, und einem Anteil von 42.9%, mit welchem die Nachhilfe nicht abgebrochen wird, nur ein geringer, nicht signifikanter Unterschied ($\chi^2(1) = .221, p = .63$).

Fazit

Es scheint, dass Nachhilfe bei Notenstagnation im Nachhilfefach häufiger abgebrochen als fortgesetzt wird, jedoch zeigt sich dieser Unterschied nur im Nachhilfefach Mathematik signifikant. Dennoch unterstützt dieses Ergebnis unsere Vermutung, dass die Nachhilfe bei Notenstagnation eher abgebrochen als fortgesetzt wird, weil dieser Umstand mit einer Ausschöpfung des Nachhilfepotenzials assoziiert ist.

Weiterhin werden die Ergebnisse zum Nachhilfeabbruch bei Notenverschlechterung im Nachhilfefach dokumentiert.

Beim Nachhilfefach Mathematik zeigt sich, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs in der Kategorie der Notenverschlechterung mit 13.8% etwas niedrigerer ausfällt als derjenige von 17.4%, mit welchem die Nachhilfe fortgesetzt wird. Jedoch erweist sich der Unterschied lediglich als Tendenz ($\chi^2(1) = .407, p = .52$).

Auch im Nachhilfefach Deutsch zeigt sich, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs bei Notenverschlechterung mit 9.4% ebenfalls etwas niedriger ist als derjenige zu 12.3%, mit welchem die Nachhilfe fortgesetzt wird. Jedoch erweist sich auch dieser Unterschied als nicht signifikant ($\chi^2(1) = .183, p = .66$).

Bei der Englisch-Nachhilfe erweist sich ein neues Muster, indem der Anteil des Nachhilfeabbruchs mit 37.5% höher ausfällt als derjenige zu 26.5%, mit welchem die Nachhilfe fortgesetzt wird. Jedoch erweist sich auch dieser Unterschied als nicht signifikant ($\chi^2(1) = .386, p = .53$).

Auch in der Französisch-Nachhilfe zeigt sich bei einer Notenverschlechterung, dass der Anteil des Nachhilfeabbruchs mit 25.9% höher ist als derjenige von 7.1%, mit welchem die Nachhilfe fortgesetzt wird. Dieser Unterschied erweist sich als signifikant ($\chi^2(1) = 6.341, p = .01, \phi = -.25$).

Es bleibt unklar, ob Nachhilfe bei Notenverschlechterung im Nachhilfefach häufiger abgebrochen als fortgesetzt wird. In den Nachhilfefächern Mathematik und Deutsch wird sie eher fortgesetzt, während sie in den Fächern Englisch und Französisch bei einer Notenverschlechterung eher abgebrochen wird. Eine signifikante Bestätigung des jeweiligen Trends findet sich jedoch nur im Nachhilfefach Französisch. Möglicherweise spiegelt dieses unklare Ergebnis die von den Betroffenen selbst empfundene Unsicherheit: Einerseits ist die Situation einer Notenverschlechterung mit der Beanspruchung weiterer Hilfeleistung assoziiert, andererseits kann sie auch Skepsis bezüglich der Nachhilfewirkung begünstigen.

8.2 Zu den Wirkungen von Nachhilfeunterricht

In der Perspektive eines erweiterten Lernbegriffs (vgl. Kap. 2.1.1) erfassen wir die Leistung der Schülerinnen und Schüler dieser Studie einerseits über die Noten, womit wir die Ebene der Fachkompetenz abdecken, weiter aber auch über die Ebenen der Methoden-, der Selbst- und der emotionalen Kompetenz.

Die Fachkompetenz wird in Bezug auf die Wirkungen von Nachhilfeunterricht ausschliesslich über die Veränderungen der Noten erfasst. Wir verzichten also bewusst auf die Veränderung der Selbstbeurteilungen im Sinn einer Wirkungsmessung, wenn wir die Noten im Halbjahreszeugnis 2010/11 mit jenen des Sommerzeugnisses 2011 vergleichen.

Wie sich gezeigt hat (vgl. Kap. 7.6), sind die häufigsten Nachhilfefächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch. Alle anderen Nachhilfefächer werden von jeweils weniger als 5% der Schülerinnen und Schüler belegt. Darum konzentrieren wir uns auch bei den Auswertungen zu den Effekten des Nachhilfeunterrichts auf die Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch.

Hypothese XII

Bei Nachhilfeschülerinnen und -schülern verbessern sich die Noten im Nachhilfefach (a) sowie in anderen Schulfächern (b) stärker als bei Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe (vgl. z.B. Topping, Whitley 1990, Ireson 2004, Jürgens, Diekmann 2007, Wittwer 2008).

Hypothese XIII

Auf der personalen Ebene verändern sich das schulische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und ihre Arbeitshaltung im positiven Sinn (vgl. z.B. Jerusalem, Schwarzer 1991, Mischo, Haag 2002, Haag 2007, Strassegger 2008, Vineyard 2008).

Für den Hypothesenteil XII a) beziehen wir uns auf die Fachkompetenz und berechnen je Schulfach, wie sich die Noten bei Nachhilfeschülerinnen und -schülern im Nachhilfefach verglichen mit den Noten bei Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe verändern. Anschliessend untersuchen wir zur Überprüfung der Hypothese XII b), wie sich beim Bezug von Nachhilfeunterricht in einem Fach die Noten in den anderen Fächern verändern. Für die Hypothese XIII analysieren wir die Veränderungen auf den (notenunabhängigen) Kompetenzebenen ‚Methodenkompetenz‘, ‚Selbstkompetenz‘ und ‚emotionale Kompetenz‘.

8.2.1 Verbesserung der Noten durch Nachhilfe

1a) Fachkompetenz: Fachspezifische Noten

Wir berechnen je Fach, ob sich über die beiden Messzeitpunkte – unabhängig vom Nachhilfebezug – ein Veränderungseffekt ergibt (Haupteffekt 1) und, ob sich – unabhängig vom Messzeitpunkt – Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Nachhilfebezug im entsprechenden Fach vs. kein Nachhilfebezug im entsprechenden Fach) einstellen (Haupteffekt 2). Somit lassen sich bestehende Unterschiede veranschaulichen, die nicht auf eine Wirkung von Nachhilfeunterricht auf die Noten im entsprechenden Fach schliessen lassen können. Anschliessend berichten wir jeweils, ob sich die Noten von Schüle-

rinnen und Schüler mit Nachhilfe in einem bestimmten Fach stärker verbessern als die Noten von Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe (Interaktionseffekt).

MATHEMATIK

Während die Schülerinnen und Schüler mit Mathematiknachhilfe beim ersten Messzeitpunkt durchschnittlich eine Mathematiknote von 4.26 erreichen, verzeichnen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zum selben Zeitpunkt eine durchschnittliche Note von 4.73. In der Gruppe mit Mathematiknachhilfe verbessert sich die durchschnittliche Mathematiknote bis zum zweiten Messzeitpunkt auf 4.39, was einen mittleren Notenzuwachs von 0.13 ergibt. In der Gruppe ohne Mathematiknachhilfe zeigt sich indessen ein Notenzuwachs von 0.01, was die durchschnittliche Mathematiknote zum zweiten Messzeitpunkt auf 4.74 anhebt (vgl. Abb. 30).

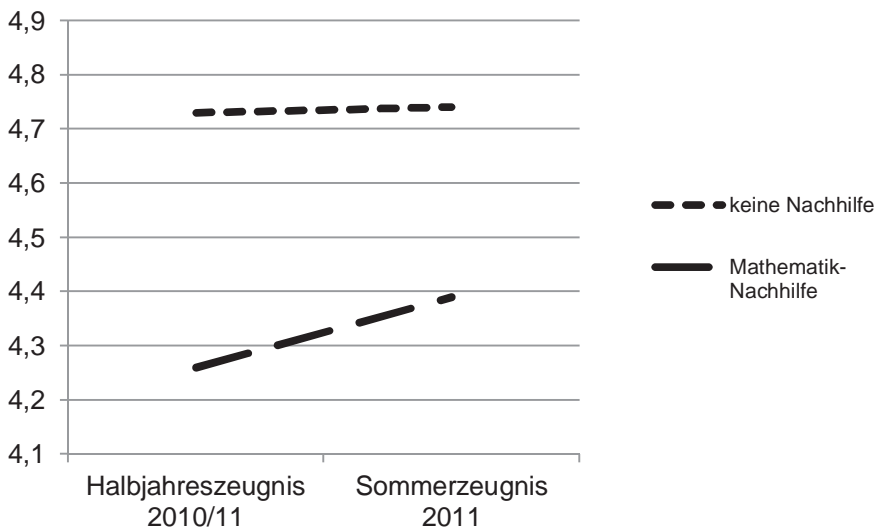


Abb. 30: Notenentwicklung im Fach Mathematik zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Mathematik

Dies ergibt sowohl einen Haupteffekt für die Mathematiknotenentwicklung über die beiden Messzeitpunkte hinweg (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 3344) = 23.342, p < .01$) als auch einen Haupteffekt beim Vergleich der Mathematiknoten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Mathematiknachhilfe ($F(1, 3344) = 172.108, p < .01$). Der erstgenannte ist mit einem partiellen $\eta^2 = .007$ minim, während der zweitgenannte mit einem partiellen $\eta^2 = .049$ gering bis mittel ausfällt. Das bedeutet, dass die durchschnittliche Mathematiknote der Gesamtstichprobe zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/ 2011 und dem Sommerzeugnis 2011 minim ansteigt und dass sich die Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe durchgängig auf einem höheren Notenniveau befinden als Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe.

In der Analyse der Entwicklung von Mathematiknoten in Abhängigkeit davon, ob Mathematiknachhilfe bezogen wird, ergibt sich eine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 3344) = 17.727$, $p < .01$). Allerdings ist dieser Interaktionseffekt mit einem partiellen $\text{Eta}^2 = .005$ minim. Die Mathematiknotenentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe in Mathematik beziehen, unterscheidet sich also nicht wesentlich von der Mathematiknotenentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe in Mathematik, weshalb wir der Mathematiknachhilfe keine unmittelbare Wirkung zuschreiben können.

DEUTSCH

Während die Schülerinnen und Schüler mit Deutschnachhilfe beim ersten Messzeitpunkt durchschnittlich eine Deutschnote von 4.38 erreichen, verzeichnen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zum selben Zeitpunkt eine durchschnittliche Note von 4.74. In der Gruppe mit Deutschnachhilfe verbessert sich die durchschnittliche Deutschnote bis zum zweiten Messzeitpunkt auf 4.61, was einem mittleren Notenzuwachs von 0.23 entspricht. In der Gruppe ohne Deutschnachhilfe ist indessen ein Notenzuwachs von 0.03 nachweisbar, was die durchschnittliche Deutschnote zum zweiten Messzeitpunkt auf 4.77 hebt (vgl. Abb. 31).

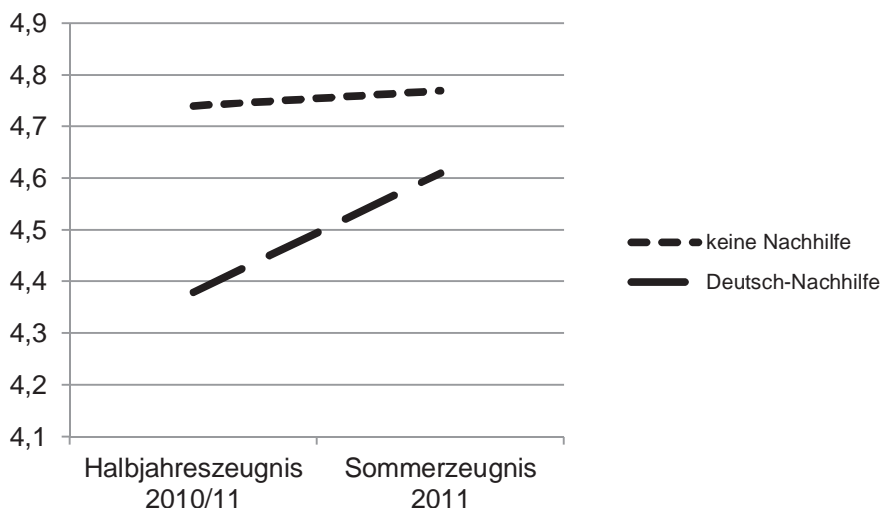


Abb. 31: Notenentwicklung im Fach Deutsch zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Deutsch

Dies ergibt sowohl einen Haupteffekt für die Deutschnotenentwicklung über die beiden Messzeitpunkte hinweg (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 3313) = 49.329$, $p < .01$) als auch einen Haupteffekt beim Vergleich der Deutschnoten von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Deutschnachhilfe ($F(1, 3313) = 57.304$, $p < .01$). Beide Haupteffekte sind jedoch gering, wobei der erstgenannte ein partielles $\text{Eta}^2 = .007$ und der zweitgenannte ein partielles $\text{Eta}^2 = .017$ erreichen.

In der Analyse der Wirkung von Deutschnoten in Abhängigkeit davon, ob Deutschnachhilfe bezogen wird, zeigt sich eine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 3313) = 27.373$, $p < .01$). Allerdings ist dieser Interaktionseffekt mit einem partiellen $\eta^2 = .008$ minim. Die Deutschnotenentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe in Deutsch beziehen, unterscheidet sich also nicht wesentlich von der Deutschnotenentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe in Deutsch, weshalb wir der Deutschnachhilfe keine unmittelbare Wirkung zuschreiben dürfen.

ENGLISCH

Während die Schülerinnen und Schüler mit Englischnachhilfe beim ersten Messzeitpunkt durchschnittlich eine Englischnote von 4.36 erreichen, verzeichnen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zum selben Zeitpunkt eine durchschnittliche Note von 4.82. In der Gruppe mit Englischnachhilfe verbessert sich die durchschnittliche Englischnote bis zum zweiten Messzeitpunkt auf 4.41, was einen mittleren Notenzuwachs von 0.05 ergibt. In der Gruppe ohne Englischnachhilfe erkennt man indessen keinen Notenzuwachs, womit die durchschnittliche Englischnote auch beim zweiten Messzeitpunkt 4.82 beträgt (vgl. Abb. 32).

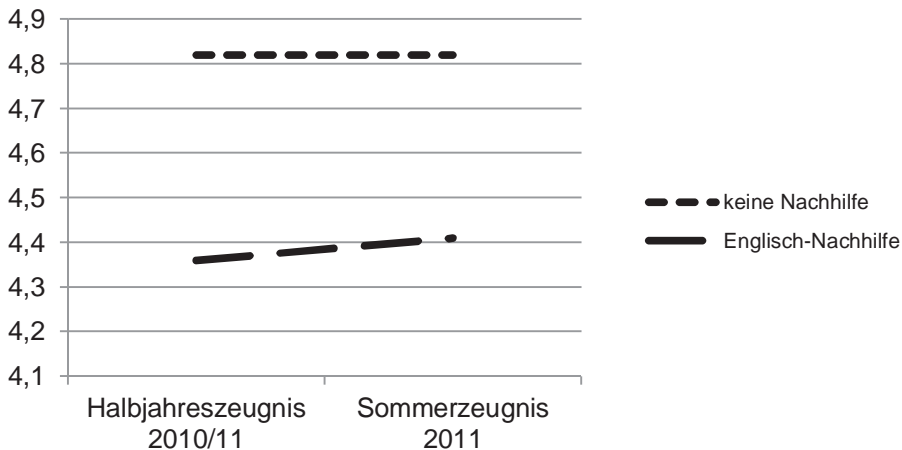


Abb. 32: Notenentwicklung im Fach Englisch zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Englisch

Dies ergibt keinen Haupteffekt für die Englischnotenentwicklung über die beiden Messzeitpunkte hinweg (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2610) = .874$, $p = .35$), jedoch einen signifikanten Haupteffekt beim Vergleich der durchschnittlichen Englischnote zwischen der Gruppe mit Englischnachhilfe und jener Gruppe ohne Nachhilfe in Englisch ($F(1, 2610) = 42.729$, $p < .01$). Dieser Effekt ist mit einem partiellen $\eta^2 = .016$ klein.

In der Analyse der Entwicklung von Englischnoten in Abhängigkeit davon, ob Englischnachhilfe bezogen wird, ergibt sich keine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2610) = .627$, $p = .42$). Daher lässt sich der Englischnachhilfe in Bezug auf eine Notensteigerung im Fach Englisch kein unmittelbarer Effekt zuschreiben.

FRANZÖSISCH

Während die Schülerinnen und Schüler mit Französischnachhilfe beim ersten Messzeitpunkt durchschnittlich eine Französischnote von 4.20 erreichen, verzeichnen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler zum selben Zeitpunkt eine durchschnittliche Note von 4.67. In der Gruppe mit Französischnachhilfe verbessert sich die durchschnittliche Französischnote bis zum zweiten Messzeitpunkt auf 4.40, was einen mittleren Notenzuwachs von 0.20 ergibt. In der Gruppe ohne Französischnachhilfe zeigt sich indessen ein Notenzuwachs von 0.03, womit die durchschnittliche Französischnote beim zweiten Messzeitpunkt 4.70 beträgt (vgl. Abb. 33).

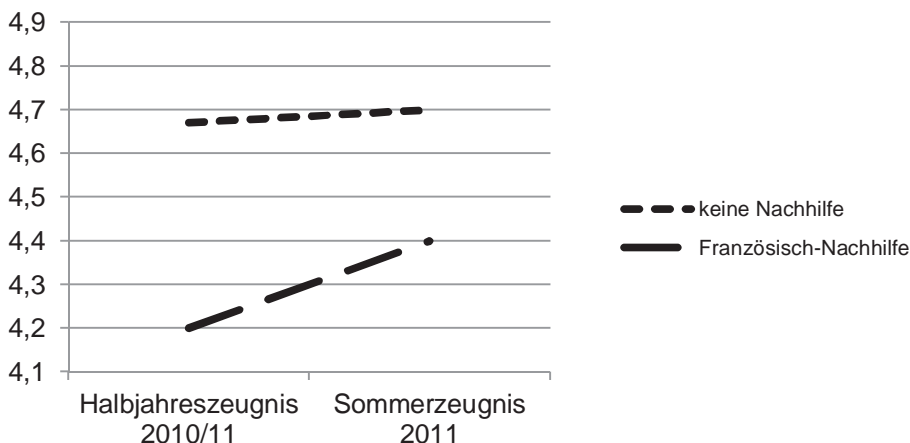


Abb. 33: Notenentwicklung im Fach Französisch zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Französisch

Dies ergibt einen Haupteffekt für die Französischnotenentwicklung über die beiden Messzeitpunkte hinweg (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 2837) = 20.593$, $p < .01$), wobei dieser Effekt mit einem partiellen $\eta^2 = .007$ nur minim ist. Schliesslich ergibt sich beim Vergleich der durchschnittlichen Französischnote zwischen der Gruppe mit Französischnachhilfe und jener ohne Nachhilfe ebenfalls ein signifikanter Haupteffekt ($F(1, 2837) = 56.525$, $p < .01$), der mit einem partiellen $\eta^2 = .016$ wiederum klein ist.

In der Analyse der Entwicklung von Französischnoten in Abhängigkeit davon, ob Französischnachhilfe bezogen wird, resultiert eine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 2837) = 10.349$, $p < .01$). Allerdings ist dieser Interaktionseffekt mit einem partiellen $\eta^2 = .004$ minim. Die Französischnotenentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe in Französisch beziehen, unterscheidet sich also nicht wesentlich von der Französischnotenentwicklung der Schülerinnen und Schüler ohne Nachhilfe in Französisch. Wir schreiben der Französischnachhilfe demzufolge keine direkte Wirkung zu.

FAZIT ZUR FACHSPEZIFISCHEN FACHKOMPETENZ

Hinsichtlich der beiden Messzeitpunkte erkennen wir unabhängig vom Nachhilfebezug für die Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch jeweils einen signifikanten, jedoch

minimen Haupteffekt 1. Dies bedeutet, dass in den genannten Fächern jeweils zum zweiten Messzeitpunkt minim bessere Noten vorliegen, wobei diese Notenverbesserung praktisch nicht bedeutsam ist.

Unabhängig von den Messzeitpunkten ist über alle Fächer hinweg ein Haupteffekt 2 erkennbar zwischen Schülerinnen und Schülern mit Nachhilfe im entsprechenden Fach sowie Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe im entsprechenden Fach, wobei wir jeweils von einem kleinen bedeutsamen Effekt sprechen. Dies bedeutet, dass das Ausgangsniveau der Noten von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern im Fach, in dem Nachhilfe bezogen wird, jeweils tiefer liegt als das Notenausgangsniveau von Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe im entsprechenden Fach.

Insgesamt sind für die Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch jeweils signifikante Interaktionseffekte zwischen der Notenentwicklung und dem Nachhilfebezug in diesem Fach nachweisbar. Dies bedeutet, dass die Nachhilfe in einem Fach statistisch gesehen mit einer Notenverbesserung im entsprechenden Fach zusammenhängt. Die Effekte sind jedoch äusserst gering, weshalb wir nicht von einem praktisch relevanten Zusammenhang ausgehen können. Daher kann nicht von einer direkten Wirkung des Nachhilfeunterrichts auf die Note gesprochen werden. Möglicherweise trägt der kurze Abstand zwischen den beiden Messzeitpunkten dazu bei, dass die praktische Relevanz der erfassten Wirkung von Nachhilfeunterricht im Nachhilfefach ausbleibt.

Die Hypothese XII (a) können wir damit nur unter Vorbehalt bestätigen.

1b) Fachkompetenz: Fachunspezifische Noten

MATHEMATIK

Hier wird die Mathematiknachhilfe in Bezug zur Notenentwicklung in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch gesetzt. Es ergeben sich weder für Deutsch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 3313) = .938$, $p = .33$) noch für Englisch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2610) = .322$, $p = .57$) oder für Französisch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2837) = .740$, $p = .39$) signifikante Interaktionen in Bezug auf Mathematiknachhilfe.

Die Mathematiknachhilfe scheint also keine Effekte auf die Notenentwicklung in anderen Schulfächern auszuüben.

DEUTSCH

Hier berechnen wir die Wirkung der Deutschnachhilfe hinsichtlich der Notenentwicklung in den Fächern Mathematik, Englisch und Französisch. Auch hier errechnen wir weder für Mathematik (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 3344) = .309$, $p = .57$) noch für Englisch (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 2610) = 2.116$, $p = .14$) oder Französisch (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 2837) = 1.637$, $p = .20$) signifikante Interaktionen.

Die Deutschnachhilfe scheint also ebenfalls keine Effekte auf die Notenentwicklung in anderen Schulfächern auszuüben.

ENGLISCH

Nun berechnen wir die Interaktionen zwischen der Englischnachhilfe und der Notenentwicklung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch. Weder für Mathematik (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 3344) = .689$, $p = .40$) noch für Englisch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 3313) = .361$, $p = .54$) oder für Französisch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2837) = .053$, $p = .81$) zeigen sich signifikante Interaktionen.

Die Englischnachhilfe scheint also keine Effekte auf die Notenentwicklung in anderen Schulfächern auszuüben.

FRANZÖSISCH

Schliesslich berechnen wir den Effekt von Französischnachhilfe auf die Notenentwicklung in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Auch hier ergeben sich keine signifikanten Interaktionen zu Deutsch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 3313) = 1.010$, $p = .31$) oder Englisch (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2610) = .834$, $p = .36$). Allerdings ergibt sich eine signifikante Interaktion zur Notenentwicklung in Mathematik (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 3344) = 5.386$, $p = .02$), wobei wir es hier mit einem negativen Effekt zu tun haben. Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfeunterricht in Französisch weisen – verglichen mit Schülerinnen und Schülern ohne Französischnachhilfe – eine signifikant schlechtere Notenentwicklung in Mathematik auf. Da dieser Interaktionseffekt jedoch mit einem partiellen $\eta^2 = .002$ minim ist, scheinen wir es hier mit einem Effekt auf statistischer Ebene zu tun zu haben, der praktisch irrelevant ist. Darum verzichten wir darauf, diese Interaktion näher zu untersuchen.

FAZIT ZUR FACHUNSPECIFISCHEN FACHKOMPETENZ

Unsere Analysen weisen darauf hin, dass der Bezug von Nachhilfeunterricht in einem spezifischen Schulfach keine Effekte auf die Notenentwicklung in anderen Schulfächern zeitigt. Die Hypothese XII (b) können wir somit nicht bestätigen.

8.2.2 Positive Veränderung des Selbstkonzepts durch Nachhilfe

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Die Untersuchung einer veränderten Arbeitshaltung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit vom Nachhilfeunterricht (in allen Fächern) zeigt keine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2958) = .011$, $p = .91$).

GEWISSENHAFTIGKEIT

Hinsichtlich einer Veränderung auf der Skala Gewissenhaftigkeit in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug ergibt sich eine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 2920) = 16.126$, $p < .001$). Der Effekt mit einem partiellen $\eta^2 = .005$ ist jedoch als äusserst geringfügig zu bezeichnen.

3) Selbstkompetenz

Beim Vergleich der Selbstkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Nachhilfeunterricht ist unabhängig vom Messzeitpunkt ein Haupteffekt ($F(1, 2963) = 105.145$, $p < .001$) erkennbar. Bei einem partiellen $\eta^2 = .034$ sprechen wir von einem kleinen bis mittleren Effekt. Schülerinnen und Schüler, die Nachhilfeunterricht beziehen, scheinen daher eine messbar niedrigere Selbstkompetenz zu haben als Schülerinnen und Schüler, die keine Nachhilfe beziehen.

Die Veränderung auf der Ebene der Selbstkompetenz steht jedoch nicht in signifikanter Interaktion zum Bezug von Nachhilfeunterricht (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 2963) = 2.488$, $p = .11$).

4) Emotionale Kompetenz

Ein Vergleich auf der Ebene der Skala Prüfungsangst zeigt, dass sich Nachhilfeschülerinnen und -schüler von Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe – unabhängig vom Messzeitpunkt – unterscheiden ($F(1, 2984) = 90.011, p < .001$). Dieser Effekt ist bei einem partiellen $\eta^2 = .030$ wiederum als kleiner bis mittlerer Effekt interpretierbar. Wie bereits bei der Selbstkompetenz, scheinen Nachhilfeschülerinnen und -schüler auch in Bezug auf Prüfungsangst stärker negativ ausgeprägte Werte aufzuweisen, so dass wir von einem höheren Ausgangsniveau in Bezug auf Prüfungsangst bei Nachhilfeschülerinnen und -schülern ausgehen.

Auf der Ebene der Veränderung von ‚Prüfungsangst‘ und dem Bezug von Nachhilfeunterricht zeigt sich keine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 2984) = .003, p = .96$).

Fazit zur Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz

Die Analysen zu Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Nachhilfeunterricht in Bezug auf den Zuwachs von Kompetenzen lassen auf keine praktisch bedeutsamen Zusammenhänge schließen. Eine statistisch signifikante, aber praktisch unbedeutsame Interaktion zwischen dem Nachhilfebezug und der Kompetenzentwicklung ist nur im Bereich Gewissenhaftigkeit – einer Unterskala auf der Ebene der Methodenkompetenz – erkennbar. Demnach können wir die Hypothese XIII nicht bestätigen.

Wir nehmen an, dass im Bereich der Kompetenzerfassung grössere Zeitintervalle zu berücksichtigen wären als die in dieser Studie gesetzten drei Monate. Demzufolge überrascht es nicht, dass sich in keinem der Bereiche ein deutlicher Kompetenzzuwachs abzeichnet.

8.2.3 Heterogenität von Wirkungen der Nachhilfe

Hypothese XIV | Nachhilfe wirkt bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlich.

1) Fachkompetenz

MATHEMATIK

Im Nachhilfefach Mathematik weisen die männlichen Nachhilfeschüler zum Messzeitpunkt t1 durchschnittlich die Note 4.27 auf und die Nachhilfeschülerinnen die Note 4.26. Zum Messzeitpunkt t2 steigt die Mathematiknote der Nachhilfebezügler um 0.18 (auf 4.45) und jene der Nachhilfebezüglerinnen um 0.11 (auf 4.37). Diese Notenentwicklung ergibt – unabhängig vom Geschlecht – einen Haupteffekt, also eine Notensteigerung zwischen Messzeitpunkt t1 und Messzeitpunkt t2 in Mathematik (Wilks' Lambda = .94, $F(1, 310) = 18.648, p < .001$, partielles $\eta^2 = .057$) (vgl. Abb. 34).

Das Geschlecht der Nachhilfebezügler und -bezüglerinnen hingegen beeinflusst die Entwicklung der Mathematiknoten nicht, d.h. es ist hier keine Interaktion erkennbar. Vielmehr zeigt sich, dass sowohl Nachhilfeschülerinnen als auch Nachhilfeschüler einen deutlichen Anstieg der Mathematiknote erfahren.

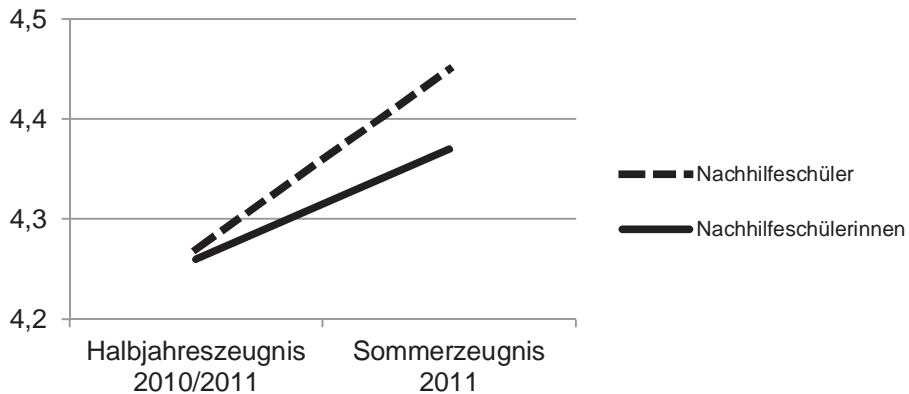


Abb. 34: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Mathematiknachhilfe

DEUTSCH

Im Nachhilfefach Deutsch erreichen die männlichen Nachhilfeschüler zum Messzeitpunkt t1 eine durchschnittliche Note von 4.36, die Nachhilfeschülerinnen die Note 4.30. Zum Messzeitpunkt t2 steigt die Deutschnote der Nachhilfebezüger um 0.21 (auf 4.57) und jene der Nachhilfebezügerinnen um 0.26 (auf 4.56). Diese Notenentwicklung ergibt wie schon im Fach Mathematik einen vom Geschlecht unabhängigen Haupteffekt im Sinn einer Deutschnoten-Steigerung zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt (Wilks' Lambda = .88, $F(1, 147) = 20.013$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .120$). Sowohl Nachhilfeschülerinnen als auch Nachhilfeschüler erfahren einen deutlichen Anstieg der Deutschnote (vgl. Abb. 35).

Wie in Mathematik hat auch im Fach Deutsch das Geschlecht keinen Einfluss auf die Entwicklung der Noten, das heisst, es findet keine Interaktion statt.

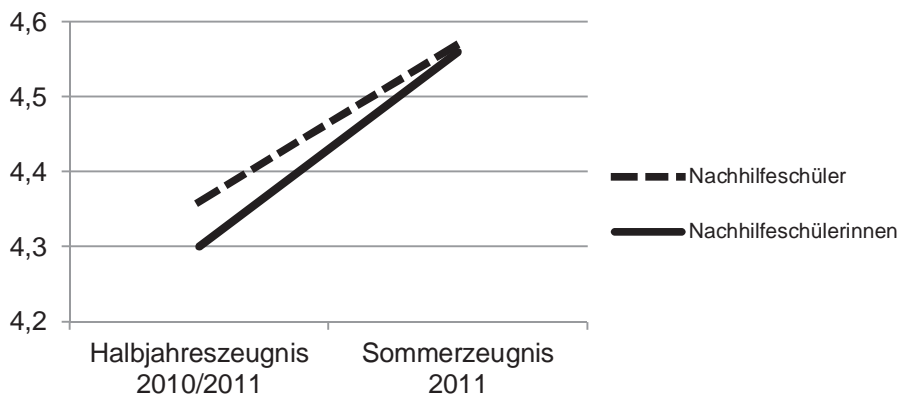


Abb. 35: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Deutschnachhilfe

ENGLISCH

Schüler, die in Englisch Nachhilfe erhalten, erreichen beim ersten Messzeitpunkt eine durchschnittliche Note von 4.43, während Schülerinnen mit Nachhilfe in Englisch durchschnittlich die Note 4.21 erzielen. Zum zweiten Messzeitpunkt kommt es bei den männlichen Nachhilfebezürgern zu einer Notenverschlechterung um 0.06 auf eine durchschnittliche Note von 4.37. Die Englisch-Noten der weiblichen Nachhilfebezügerinnen steigen zwischen den beiden Messzeitpunkten um 0.16 an. Sie liegen damit beim zweiten Messzeitpunkt durchschnittlich gleich hoch wie die Noten der männlichen Kollegen (bei 4.37) (vgl. Abb. 36).

Obwohl sich bei den Nachhilfeschülern im Fach Englisch eine leichte Notenverschlechterung und bei den Nachhilfeschülerinnen eine Notenverbesserung einstellt, erhalten wir keine signifikante Interaktion zwischen der Notenentwicklung in Englisch und dem Geschlecht. Das Geschlecht der Nachhilfebezüger und -bezügerinnen scheint keinen Einfluss auf die Entwicklung der Englischnote zu haben. Im Unterschied zu den Fächern Mathematik und Deutsch, finden wir für das Fach Englisch auch keinen geschlechtsunabhängigen Haupteffekt in Bezug auf den Messzeitpunkt.

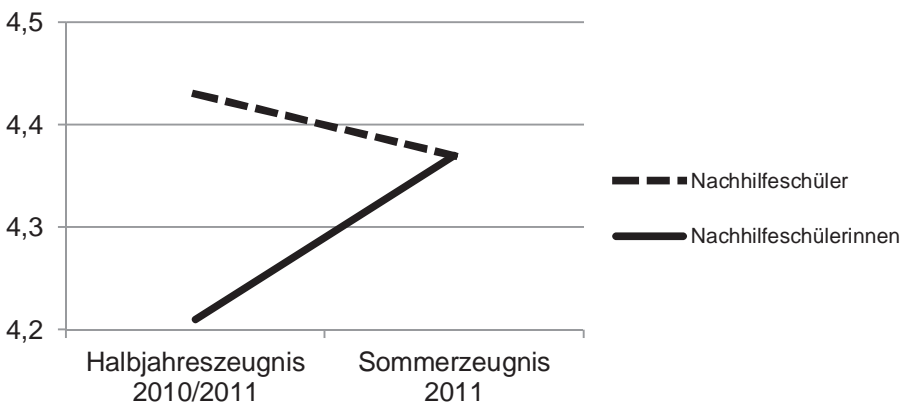


Abb. 36: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Englischnachhilfe

FRANZÖSISCH

Während wir für die Nachhilfeschüler in Französisch zum ersten Messzeitpunkt durchschnittlich eine Note von 4.13 errechnen, erhalten wir bei den Nachhilfeschülerinnen eine durchschnittliche Note von 4.25. Die Zensuren der männlichen Nachhilfeschüler verbessern sich zum zweiten Messzeitpunkt um 0.31 (auf 4.44), während sich die Französischnoten der Nachhilfeschülerinnen lediglich um 0.15 (auf 4.40) steigern (vgl. Abb. 37).

Wir konstatieren einen Haupteffekt für die Französischnotenentwicklung zwischen den zwei Messzeitpunkten (Wilks' Lambda = .90, $F(1, 147) = 15.822$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .097$). Sowohl Nachhilfeschülerinnen als auch Nachhilfeschüler erreichen einen deutlichen Anstieg ihrer Französischnoten.

Das Geschlecht der Nachhilfebezüger und -bezügerinnen im Fach Französisch beeinflusst hingegen die Entwicklung der Französischnoten nicht.

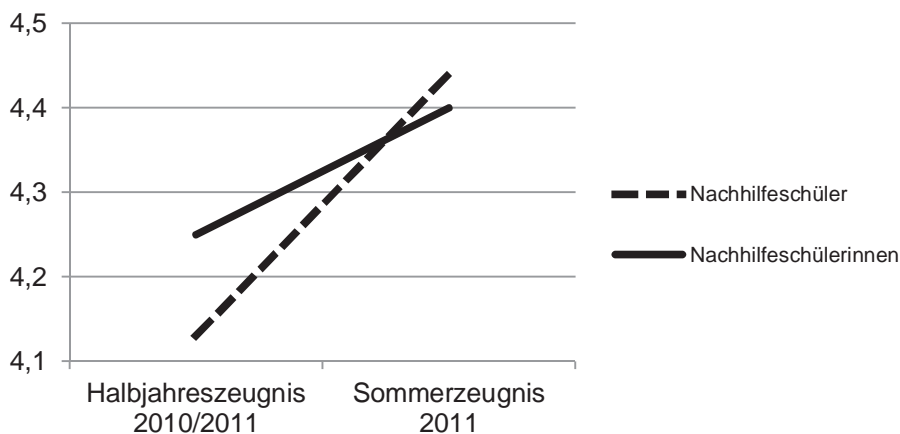


Abb. 37: Französischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Französischnachhilfe

FAZIT FACHKOMPETENZ

In keinem der Nachhilfefächer erfolgt eine geschlechtsabhängige Notenentwicklung im Nachhilfefach. Nachhilfe scheint also hinsichtlich der Notenentwicklung weder bei Mädchen noch bei Jungen stärker zu wirken. Weiter zeigt sich auch in keinem der Nachhilfefächer ein Unterschied zwischen den durchschnittlichen Noten von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern als ein Geschlecht-Haupteffekt – unabhängig vom Messzeitpunkt. Dies bedeutet, dass das Notenniveau im Nachhilfefach bei Nachhilfeschülern und -schülerinnen vergleichbar hoch ist.

In den Nachhilfefächern Mathematik, Deutsch und Französisch stellen wir allerdings sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen eine deutliche Notenverbesserung fest.

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Die Arbeitshaltung zwischen den beiden Messzeitpunkten nimmt unabhängig vom Geschlecht signifikant ab (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 409) = 4.219$, $p = .04$). Dieser Effekt ist mit einem partiellen $\eta^2 = .010$ praktisch betrachtet jedoch gering (vgl. Abb. 38).

Ein Haupteffekt stellt sich ein, wenn man die durchschnittliche Arbeitshaltung der weiblichen und männlichen Nachhilfegruppe ($F(1, 409) = 4.253$, $p = .04$) vergleicht. Die weibliche Gruppe zeigt durchschnittlich eine etwas bessere Arbeitshaltung als die männliche, wobei dieser Effekt mit einem partiellen $\eta^2 = .010$ aber klein ist.

In Bezug auf die eigentliche Fragestellung belegen wir, dass das Geschlecht die Entwicklung der Arbeitshaltung nicht beeinflusst. Die Interaktion zwischen der Entwicklung der Arbeitshaltung und dem Geschlecht der befragten Nachhilfeschülerinnen und -schülern ist nicht signifikant (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 409) = .035$, $p = .85$).

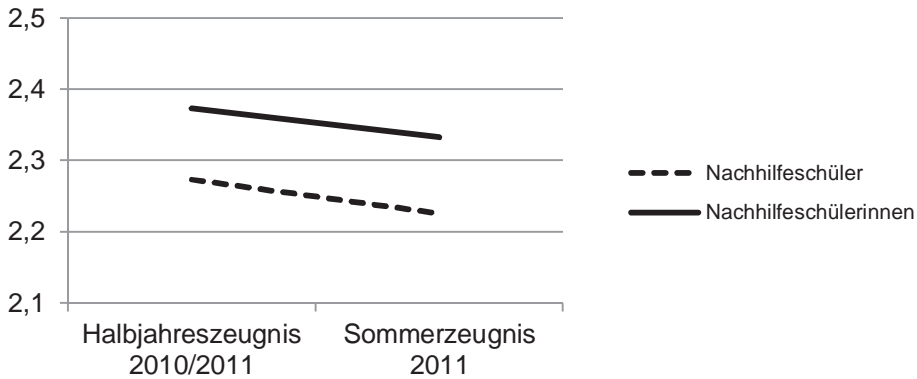


Abb. 38: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschedulerinnen und Nachhilfeschedulern

GEWISSENHAFTIGKEIT

Wie bei der Variable Arbeitshaltung stellt sich unabhängig vom Geschlecht wiederum ein Haupteffekt ein für die Entwicklung der Gewissenhaftigkeit zwischen den beiden Messzeitpunkten t1 und t2 (Wilks' Lambda = .97, $F(1, 407) = 9.424$, $p = .002$). Sowohl Nachhilfeschedulerinnen als auch -schüler weisen mit einem partiellen $\text{Eta}^2 = .023$ einen relativ deutlichen Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung auf. Beim Vergleich der durchschnittlichen Gewissenhaftigkeit von Schulerinnen und Schulern ist ein weiterer Haupteffekt ($F(1, 407) = 10.233$, $p = .001$) erkennbar. Das durchschnittlich bei den Nachhilfeschedulerinnen höhere Gewissenhaftigkeitsniveau unterscheidet sich jedoch bei einem partiellen $\text{Eta}^2 = .025$ nur wenig von jenem der Nachhilfescheduler (vgl. Abb. 39).

Auch die zweite Variable, mit der wir die Wirkung auf der Ebene Methodenkompetenz erfassen, ergibt, dass das Geschlecht die Entwicklung der Gewissenhaftigkeit nicht beeinflusst (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 407) = 1.316$, $p = .25$).

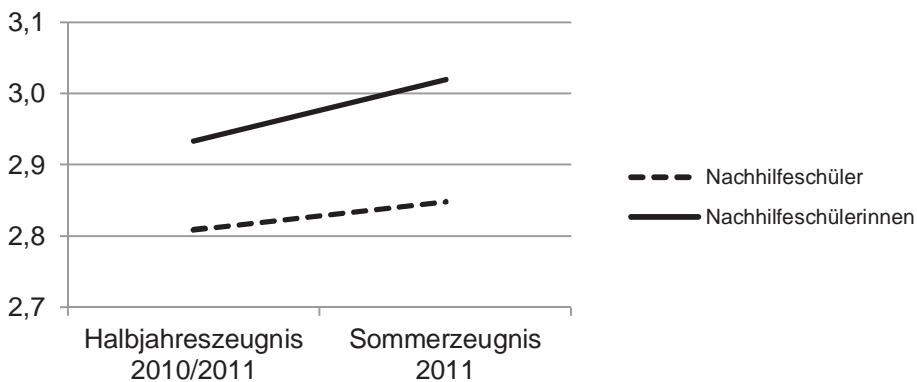


Abb. 39: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschedulerinnen und Nachhilfeschedulern

3) Selbstkompetenz

Beim Vergleich der durchschnittlichen Selbstkompetenz von Nachhilfeschülerinnen mit jener von Nachhilfeschülern ist ein signifikanter Effekt ($F(1, 419) = 4.499, p = .03$) erkennbar. Dies bedeutet, dass das Selbstkompetenz-Niveau von Nachhilfeschülern höher ist als jenes von Nachhilfeschülerinnen. Dieser Unterschied ist mit einem partiellen $\eta^2 = .011$ jedoch nur von geringer praktischer Relevanz (vgl. Abb. 40).

Nachhilfeunterricht wirkt auf der Ebene der Selbstkompetenz unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit, das heisst, es gibt keinen Interaktionseffekt (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 419) = .455, p = .50$).

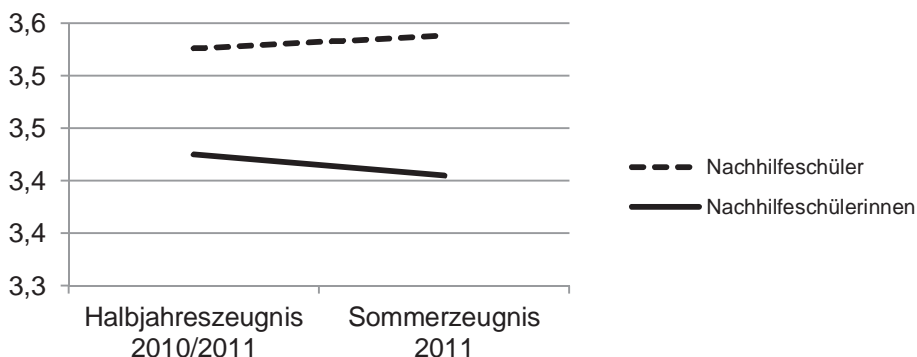


Abb. 40: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern

4) Emotionale Kompetenz

Beim Vergleich der durchschnittlichen Prüfungsangst zwischen Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern – unabhängig vom Messzeitpunkt – ist ein signifikanter ($F(1, 402) = 20.856, p < .001$) und mit einem partiellen $\eta^2 = .049$ auch deutlicher Effekt erkennbar.

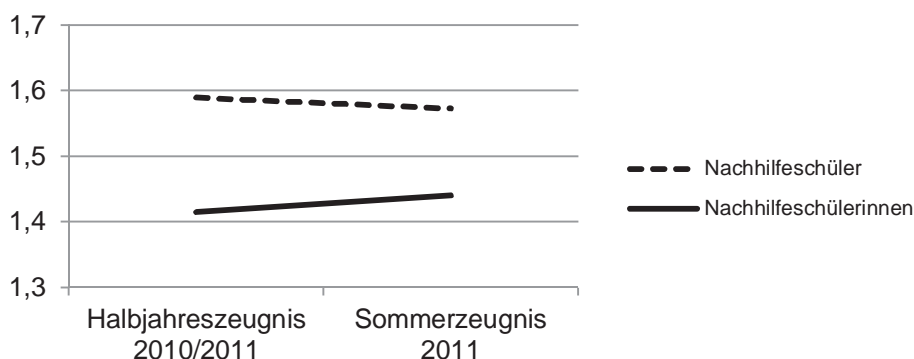


Abb. 41: Entwicklung der Prüfungsangst (höhere Werte = weniger Prüfungsangst) von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern

Dies bedeutet, dass Prüfungsangst bei den Nachhilfeschülerinnen deutlich ausgeprägter ist als bei Nachhilfeschülern, was sich auf der Skala in Form niedrigerer Werte (= mehr Prüfungsangst) manifestiert (vgl. Abb. 41).

Auch bezüglich der Prüfungsangst errechnen wir keine signifikante Interaktion zwischen der Kompetenzentwicklung und dem Geschlecht der Befragten mit Nachhilfeunterricht (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 402) = 1.862$, $p = .17$). Das Geschlecht der Nachhilfebeziehenden beeinflusst die Entwicklung der emotionalen Kompetenz nicht.

Fazit zur Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz

Während beide Nachhilfegruppen einen Rückgang der Arbeitshaltung erfahren, zeigen beide einen Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung. Bezüglich der Selbstkompetenz sowie der Prüfungsangst weisen die weibliche und männliche Nachhilfegruppe unterschiedliche – aber statistisch nicht signifikante – Entwicklungstendenzen auf.

Die Nachhilfeschülerinnen verzeichnen – unabhängig vom Messzeitpunkt – hinsichtlich der Methodenkompetenz (sowohl in der Arbeitshaltung als auch der Gewissenhaftigkeit) durchschnittlich höhere Ausprägungen. Was die Selbst- und emotionale Kompetenz angeht, ergibt sich jedoch ein anderes Resultat: Die Ausprägung bei den Nachhilfeschülerinnen ist auf diesen Skalen – unabhängig vom Messzeitpunkt – niedriger als bei ihren männlichen Kollegen.

In keinem der überprüften Kompetenzbereiche resultiert eine signifikante Interaktion zwischen dem Geschlecht der Nachhilfebezüglerinnen und -bezügler und der Kompetenzentwicklung. Wirkungen von Nachhilfeunterricht hängen offenkundig auf keiner Kompetenzebene mit der Geschlechtszugehörigkeit zusammen. Die Hypothese XIV können wir somit nicht bestätigen.

8.2.4 Nachhilfewirkungen und Nationalität/Muttersprache

Hypothese XV

Die Nachhilfewirkung bei Schülerinnen und Schülern mit Schweizer Nationalität unterscheidet sich von der Nachhilfewirkung bei Schülerinnen und Schülern anderer Nationalität. Ebenso unterscheidet sich die Wirkung von Nachhilfe bei Schülerinnen und Schülern mit Muttersprache (Schweizer-)Deutsch von der Wirkung bei Schülerinnen und Schülern mit anderer Muttersprache.

Bei der Variable Nationalität verwenden wir in Bezug auf die Wirkung die genannte Erstonationalität. Doppelnationalitäten berücksichtigen wir nicht. Alle Nachhilfeschülerinnen und -schüler werden der Kategorie ‚Nationalität Schweiz‘ oder ‚andere Nationalität‘ zugeordnet. Bei der Variablen Muttersprache gehen wir ähnlich vor: Mehrsprachigkeit vernachlässigen wir; verglichen wird jeweils die Muttersprache ‚(Schweizer-)Deutsch‘ mit ‚anderer Muttersprache‘.

Die Verbreitungsanalyse des Nachhilfebezugs in Abhängigkeit der Variable Erstonationalität bzw. Muttersprache lässt starke positive Zusammenhänge erkennen: Es zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit fremdländischer Muttersprache mehr Nachhilfe nehmen als solche mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache. Ein in die gleiche Richtung zeigender Effekt zeigt sich in Bezug auf die Erstonationalität: Schülerinnen und Schüler

mit Erstnationalität Schweiz beanspruchen weniger Nachhilfe als Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstnationalität.

1) Fachkompetenz

MATHEMATIK

Die nach Nationalität getrennten Gruppen von Nachhilfeschülerinnen und -schüler verzeichnen beide zwischen der ersten und zweiten Messung einen signifikanten und auch bedeutsamen Anstieg der Mathematiknoten (Wilks' Lambda = .94, $F(1, 310) = 19.700$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .060$). Die Nachhilfeschülerinnen und -schüler mit Schweizer Nationalität erreichen durchschnittlich eine leicht höhere Mathematiknote als die Nachhilfeschülerinnen und -schüler mit einer anderen Nationalität ($F(1, 310) = 3.978$, $p = .04$, partielles $\eta^2 = .013$) (vgl. Abb. 42). Die Nationalität scheint die Wirkung der Nachhilfe in Bezug auf die Mathematiknoten jedoch nicht zu beeinflussen: Zwischen der Nationalität und der Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe findet keine Interaktion statt.

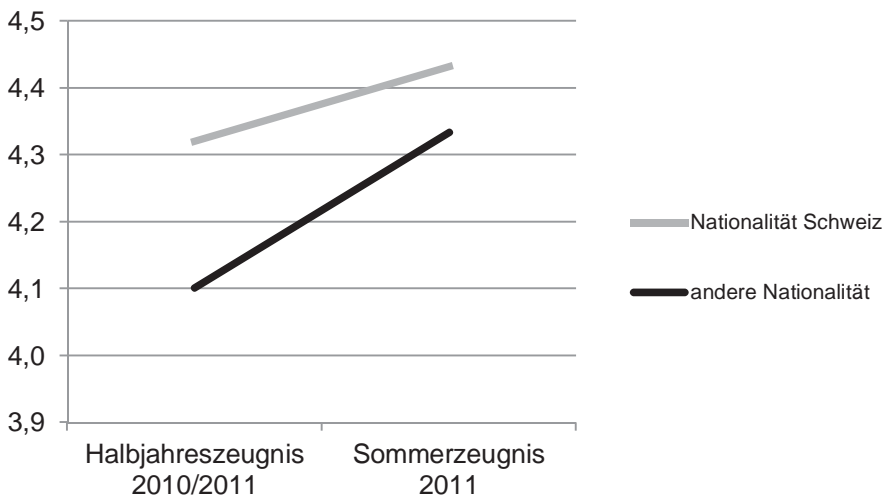


Abb. 42: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität

Bei den nach Muttersprache getrennten Nachhilfeschülerinnen und -schülern verzeichnen beide Nachhilfegruppen zwischen t1 und t2 eine Notenverbesserung (Haupteffekt der Zeit) (Wilks' Lambda = .93, $F(1, 310) = 21.826$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .066$). Allerdings unterscheiden sich die durchschnittlichen Mathematiknoten der Nachhilfegruppen nicht wesentlich voneinander (kein Haupteffekt der Gruppe) (vgl. Abb. 43). Zwischen der Muttersprache und der Mathematiknotenentwicklung tritt derweil eine Interaktion auf, wobei die Nachhilfegruppe mit Schweizer Nationalität einen schwächer ausgeprägten Notenanstieg erfährt als die Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 310) = 3.888$, $p = .05$, partielles $\eta^2 = .012$).

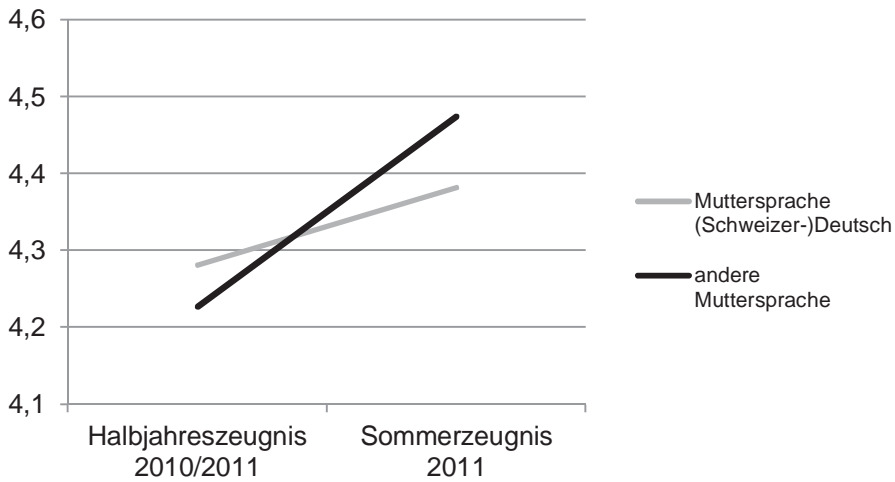


Abb. 43: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Muttersprache

DEUTSCH

Die nach Nationalität getrennten Nachhilfegruppen verzeichnen beide einen relativ deutlichen Anstieg der Deutschnoten (Wilks' Lambda = .88, $F(1, 147) = 18.475$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .112$). Die durchschnittliche Deutschnote unterscheidet sich dabei nicht signifikant zwischen der Schweizerischen Nachhilfegruppe und jener mit anderer Nationalität. Eine Interaktion zwischen der Nationalität und der Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe fehlt (vgl. Abb. 44).

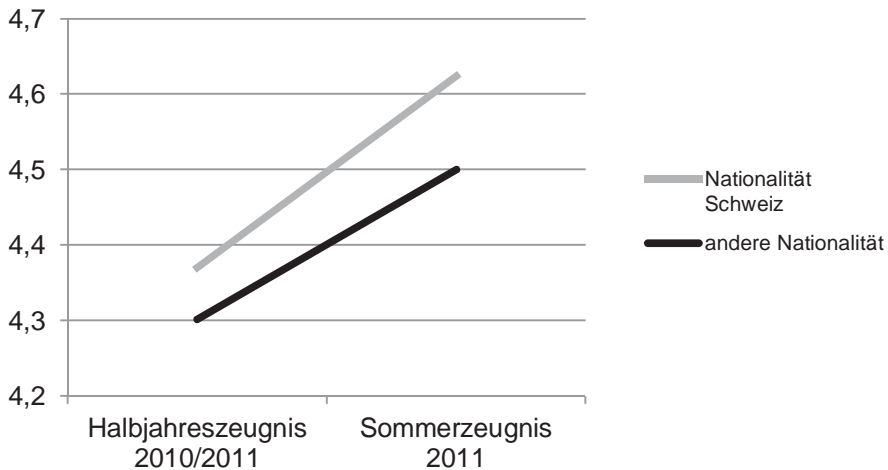


Abb. 44: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Nationalität

Auch in Bezug auf die Muttersprache manifestiert sich ein Haupteffekt der Deutschnotenentwicklung (Wilks' Lambda = .88, $F(1, 147) = 19.843$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .119$). Die durchschnittlichen Deutschnoten der Nachhilfegruppen unterscheiden sich jedoch nicht wesentlich voneinander (vgl. Abb. 45).

Zwischen der Muttersprache und der Mathematiknotenentwicklung ergibt sich keine Interaktion. Die beiden Nachhilfegruppen verzeichnen zwischen t1 und t2 eine parallel verlaufende Notenverbesserung.

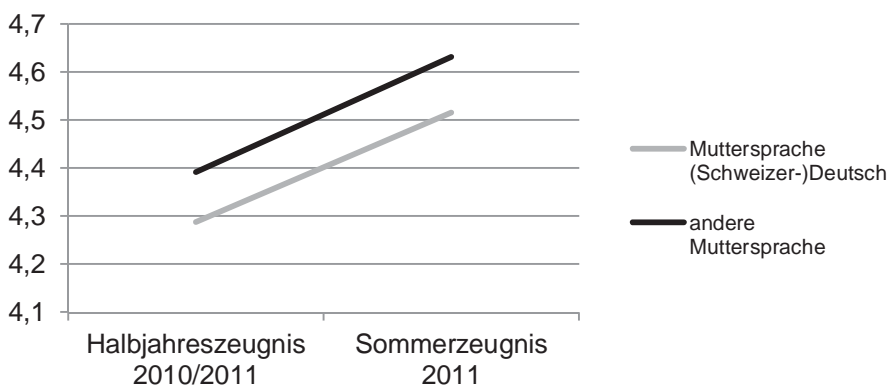


Abb. 45: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach Muttersprache

ENGLISCH

Die durchschnittliche Englischnote unterscheidet sich zwischen den beiden Nachhilfegruppen nicht signifikant. Aufgrund der unterschiedlichen Tendenzen der nach Nationalität getrennten Nachhilfegruppen ergibt sich kein Effekt auf die Englischnotenentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten (vgl. Abb. 46).

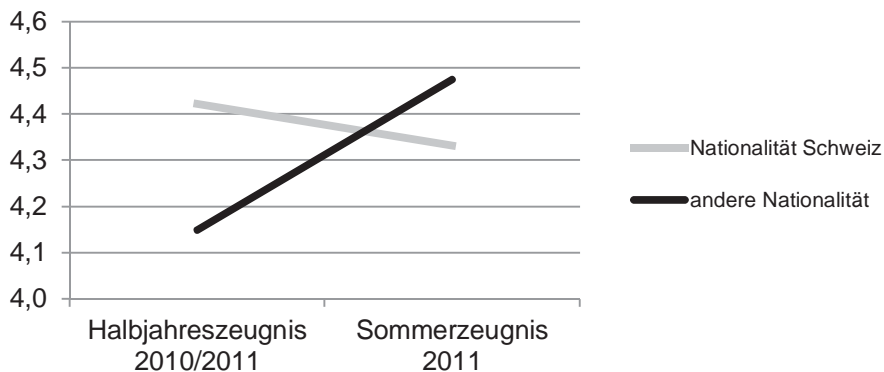


Abb. 46: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität

Zwischen der Nationalität und der Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Englischnachhilfe gibt es eine Interaktion: Während die Nachhilfegruppe mit Schweizerischer Nationalität zwischen t1 und t2 eine leichte Notenverschlechterung erfährt, zeigt die Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität eine deutliche Notenverbesserung (Wilks' Lambda = .89, $F(1, 60) = 6.936$, $p = .01$, partielles $\eta^2 = .104$). Auch in Bezug auf die Muttersprache differiert die durchschnittliche Englischnote zwischen den beiden Nachhilfgruppen nicht signifikant. Aufgrund der unterschiedlichen Tendenzen der nach Muttersprache getrennten Nachhilfgruppen fehlt erneut ein Effekt der Englischnotenentwicklung (vgl. Abb. 47).

Zwischen der Muttersprache und der Englischnotenentwicklung stellt sich eine ähnliche Interaktion wie zuvor mit der Nationalität ein: Während die Nachhilfegruppe mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache einen Notenabstieg hinimmt, steigen die Englischnoten der Nachhilfegruppe mit anderer Muttersprache deutlich an (Wilks' Lambda = .89, $F(1, 60) = 7.169$, $p = .01$, partielles $\eta^2 = .107$).

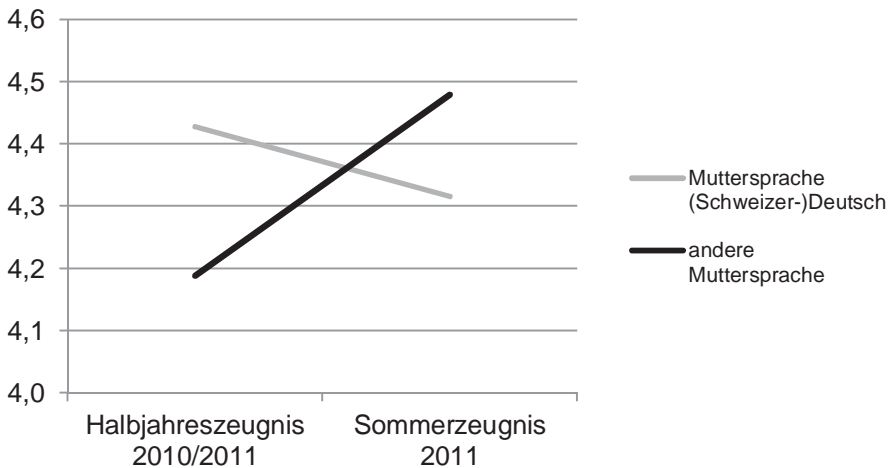


Abb. 47: Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach Muttersprache

FRANZÖSISCH

Die nach Nationalität getrennten Nachhilfgruppen verzeichnen beide einen relativ deutlichen Anstieg der Französischnoten (Wilks' Lambda = .90, $F(1, 147) = 16.374$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .100$). Obwohl die nicht-schweizerische Nachhilfegruppe bei den Französischnoten tendenziell ein höheres Niveau erreicht, unterscheidet dieser sich nicht signifikant von jenem der schweizerischen Nachhilfegruppe. Obwohl der Notenanstieg in der Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität stärker ausgeprägt ist als in der Schweizer Gruppe, fehlt zwischen der Nationalität und der Französischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Französischnachhilfe eine Interaktion (vgl. Abb. 48).

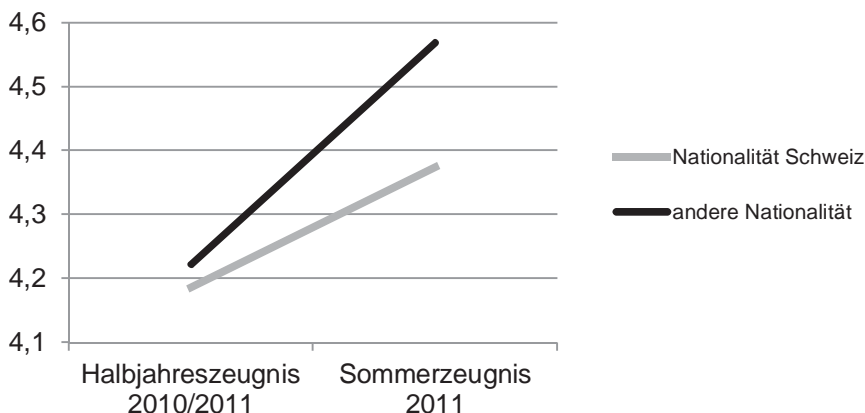


Abb. 48: Französischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Nationalität

Sowohl die Nachhilfegruppe mit Muttersprache (Schweizer-)Deutsch wie auch jene mit anderer Muttersprache verzeichnen zwischen t1 und t2 eine Notenverbesserung, womit ein Haupteffekt der Französischnotenentwicklung (Wilks' Lambda = .87, $F(1, 147) = 20.698$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .123$) resultiert. Dabei verzeichnet die Nachhilfegruppe mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache eine signifikant niedrigere durchschnittliche Französischnote als die Nachhilfegruppe mit anderer Muttersprache ($F(1, 147) = 3.629$, $p = .05$, partielles $\eta^2 = .024$) (vgl. Abb. 49).

Zwischen der Muttersprache und der Französischnotenentwicklung ergibt sich indessen eine Interaktion. Nun weist die Nachhilfegruppe mit anderer Muttersprache einen signifikant stärker ausgeprägten Notenanstieg auf als die Nachhilfegruppe mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache (Wilks' Lambda = .97, $F(1, 147) = 4.445$, $p = .03$, partielles $\eta^2 = .029$).

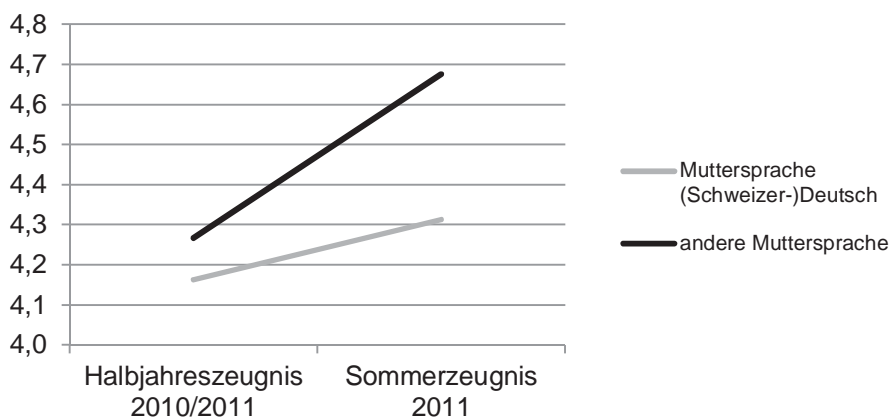


Abb. 49: Französischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach Muttersprache

FAZIT FACHKOMPETENZ

Haben sich zwischen der Muttersprache und der Notenentwicklung der Nachhilfeschülerinnen und -schüler, mit Ausnahme des Nachhilfefachs Deutsch, durchgehend Interaktionen ergeben, resultiert nur zwischen der Nationalität und der Notenentwicklung im Nachhilfefach Englisch eine Interaktion. Dabei fällt auf, dass sich die Notenentwicklungen stets dahingehend unterscheiden, dass die Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität den stärkeren oder sogar einzigen Notenanstieg verzeichnet. Zwischen den nach Muttersprache getrennten Nachhilfegruppen im Nachhilfefach Französisch bemerken wir, dass die Nachhilfegruppe mit anderer Muttersprache ein durchschnittlich signifikant höheres Notenniveau aufweist als die Nachhilfegruppe mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache. Zwischen den nach Nationalität getrennten Gruppen erreicht die Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität eine signifikant niedrigere durchschnittliche Mathematiknote als die Gruppe mit Schweizer Nationalität.

Es scheint, dass die Nachhilfeschülerinnen und -schüler mit einer anderen Muttersprache als (Schweizer-)Deutsch stets eine günstigere Notenentwicklung im Nachhilfefach aufweisen, etwa in Form eines tendenziell oder gar signifikant höheren Notenniveaus. Die Hypothese XV lässt sich somit für den Bereich der Fachkompetenz bestätigen.

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Die nach Nationalität getrennten Nachhilfegruppen verzeichnen beide einen relativ deutlichen Rückgang der Arbeitshaltung (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 410) = 7.335$, $p = .007$, partielles $\eta^2 = .018$). Die beiden Gruppen divergieren jedoch nicht bezüglich des durchschnittlichen Kompetenzniveaus. Darüber hinaus fehlt eine Interaktion zwischen der Nationalität und der Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern.

Die nach Muttersprache getrennten Nachhilfegruppen lassen beide auf ähnlichem Niveau einen Rückgang der Arbeitshaltung erkennen. Allerdings zeigen sich zwischen der Muttersprache und der Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern weder Haupteffekte noch eine Interaktion.

GEWISSENHAFTIGKEIT

Zwischen den nach Nationalität getrennten Nachhilfegruppen zeigt sich eine unterschiedliche Gewissenhaftigkeitsentwicklung (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 407) = 5.107$, $p = .02$, partielles $\eta^2 = .012$): Während die Nachhilfegruppe mit schweizerischer Nationalität einen Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung aufweist, zeigt sich bei der Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität ein Rückgang dieser Kompetenz. Dabei verzeichnen die beiden Gruppen durchschnittlich eine ähnliche Ausprägung der Gewissenhaftigkeit (vgl. Abb. 50).

Die nach Muttersprache getrennten Nachhilfegruppen weisen beide einen relativ deutlichen Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung aus (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 407) = 7.618$, $p = .006$, partielles $\eta^2 = .018$). Weiterhin haben sie einen bemerkenswert ähnlichen Verlauf der Gewissenhaftigkeitsausprägung (vgl. Abb. 51).

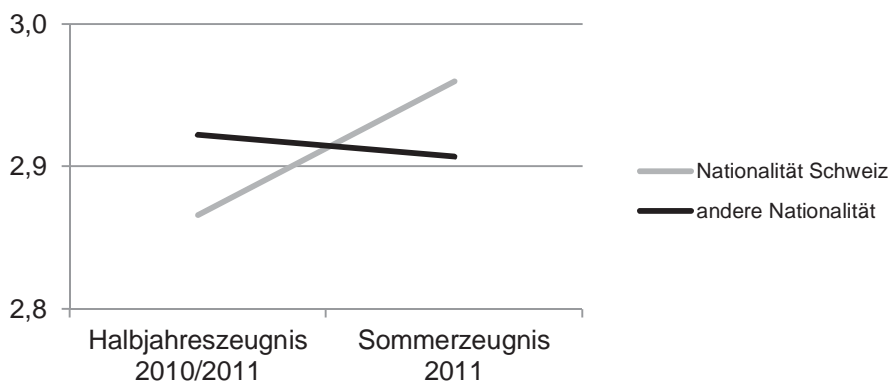


Abb. 50: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität

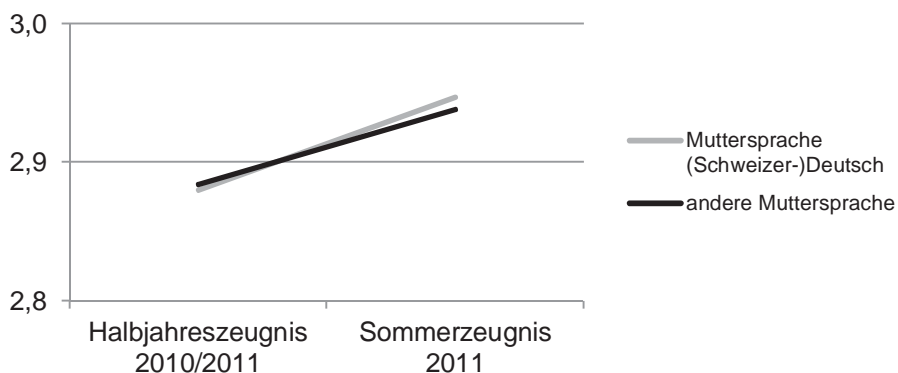


Abb. 51: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Muttersprache

3) Selbstkompetenz

Die Auswertung illustriert, dass sich die durchschnittliche Selbstkompetenz und deren Entwicklung zwischen Nachhilfeschülerinnen und -schülern nicht unterscheiden, egal ob sie nach Nationalität oder Muttersprache gruppiert werden. Zudem verändert sich die Ausprägung der Selbstkompetenz zwischen den beiden Messzeitpunkten kaum – weder Interaktionen noch Haupteffekte sind nachweisbar.

4) Emotionale Kompetenz

Zwischen den nach Nationalität getrennten Nachhilfegruppen ergibt sich eine sich unterschiedlich entwickelnde Prüfungsangst (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 402) = 5.662$, $p = .01$, partielles $\eta^2 = .014$): Während die Nachhilfegruppe mit schweizerischer Nationalität eine Zunahme der Prüfungsangst verzeichnet (= absteigende Werte), nimmt bei der Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität die Prüfungsangst ab. Durchschnittlich verzeichnet

die schweizerische Nachhilfegruppe deutlich weniger Prüfungsangst (mit höheren Werten) als die Gruppe mit anderer Nationalität ($F(1, 402) = 7.667, p = .006$, partielles $\eta^2 = .019$) (vgl. Abb. 52).



Abb. 52: Entwicklung der Prüfungsangst (hohe Werte = wenig Prüfungsangst) von Nachhilfes Schülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität

Zwischen den nach Muttersprache getrennten Nachhilfegruppen erkennen wir lediglich einen geringfügigen Unterschied der durchschnittlichen Ausprägung der Prüfungsangst ($F(1, 402) = 11.916, p = .001$, partielles $\eta^2 = .029$). Dabei haben die Nachhilfes Schülerinnen mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache deutlich weniger Prüfungsangst als jene mit anderer Muttersprache. Allerdings scheint sich die Ausprägung der Prüfungsangst in beiden Gruppen zwischen den beiden Messzeitpunkten kaum zu verändern (vgl. Abb. 53).

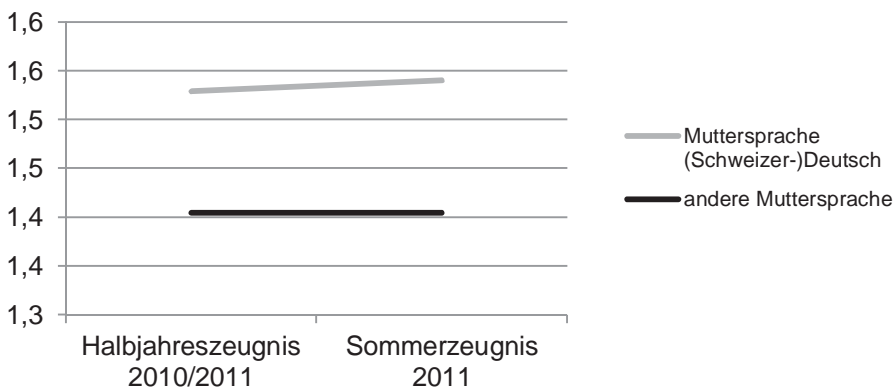


Abb. 53: Entwicklung der Prüfungsangst (hohe Werte = wenig Prüfungsangst) zwischen nach Muttersprache getrennten Nachhilfes Schülerinnen und -schülern

Fazit zur Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz

Die nach Nationalität getrennten Nachhilfegruppen weisen einen vergleichbaren Rückgang der Arbeitshaltung auf und unterscheiden sich deutlich bezüglich der durchschnittlichen Prüfungsangst: Dabei zeigt die schweizerische Nachhilfegruppe weniger Prüfungsangst als die Gruppe mit anderer Nationalität. Noch deutlicher manifestiert sich dieser Unterschied zwischen den nach Muttersprache getrennten Nachhilfegruppen, wobei die Nachhilfegruppe mit (Schweizer-)Deutscher Muttersprache ebenfalls weniger Prüfungsangst als die andere Gruppe kennzeichnet. Beide nach Muttersprache getrennten Nachhilfegruppen charakterisiert ein vergleichbarer Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung.

Zwischen der Kompetenzentwicklung und der Nationalität resp. Muttersprache der Nachhilfeschülerinnen und -schüler entsteht nur bezüglich der Nationalität und der Bereiche Gewissenhaftigkeit und Prüfungsangst eine signifikante Interaktion. Die schweizerische Nachhilfegruppe verzeichnet eine Zunahme der Gewissenhaftigkeit aber auch der Prüfungsangst, während die Nachhilfegruppe mit anderer Nationalität in beiden Kompetenzbereichen einen Rückgang erfährt.

Die Hypothese XV kann für den Bereich der Methoden-, der Selbst- und der emotionalen Kompetenz also nur teilweise bestätigt werden.

8.2.5 Nachhilfe und Schultyp

Hypothese XVI | Nachhilfe wirkt in Abhängigkeit vom besuchten Schultyp unterschiedlich.

1) Fachkompetenz

Wir überprüfen, ob sich bezüglich der Notenentwicklung schultypbezogene Effekte der Nachhilfe einstellen.

Die Mathematiknoten der Nachhilfeschülerinnen und -schüler aller Schultypen steigen an (Wilks' Lambda = .95, $F(1, 308) = 13.153$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .041$). Ausserdem differieren die durchschnittlichen Mathematiknoten deutlich unter den Schultypen ($F(1, 308) = 2.748$, $p = .04$, partielles $\eta^2 = .026$). Signifikante Interaktionen zwischen der Mathematiknotenentwicklung und dem Schultyp aber fehlen (vgl. Abb. 54).

Die Deutschnoten der Nachhilfeschülerinnen und -schüler aller Schultypen steigen an (Wilks' Lambda = .93, $F(1, 145) = 9.433$, $p = .003$, partielles $\eta^2 = .061$). Allerdings unterscheiden sich die durchschnittlichen Deutschnoten zwischen den Schultypen nicht deutlich. Darüber hinaus fehlt eine signifikante Interaktion zwischen der Deutschnotenentwicklung und dem Schultyp (vgl. Abb. 55).

Die durchschnittlichen Englischnoten der Schultypen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Allerdings stellt sich eine signifikante Interaktion zwischen der Englischnotenentwicklung und dem Schultyp ein: Während einzig der Schultyp ‚Primar- und Orientierungsschule mit und ohne sonderpädagogischer Förderung‘ eine Notenverbesserung erfährt, ergibt sich in den anderen Schultypen keine Veränderung, oder dann eine Verschlechterung der Englischnoten (Wilks' Lambda = .81, $F(3, 58) = 4.420$, $p = .007$, partielles $\eta^2 = .186$) (vgl. Abb. 56).

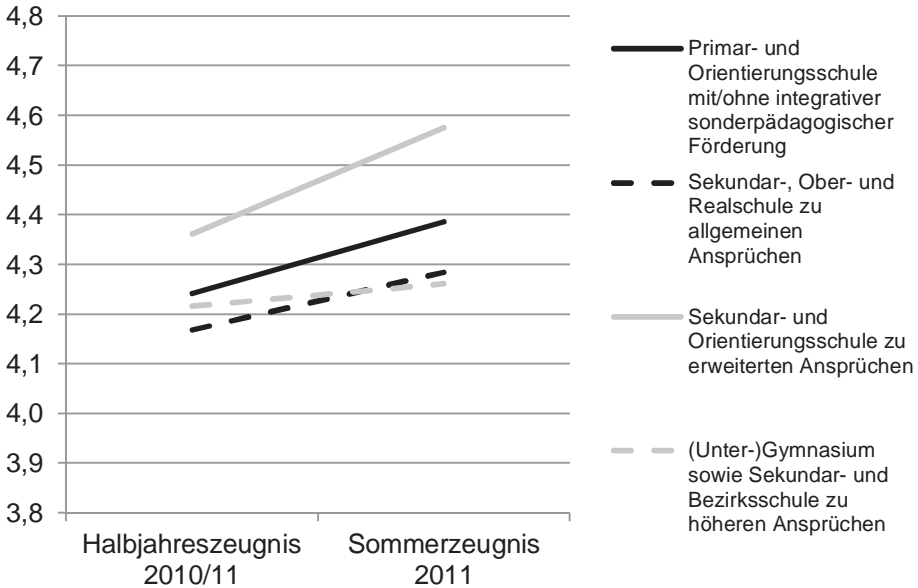


Abb. 54: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach Schultyp

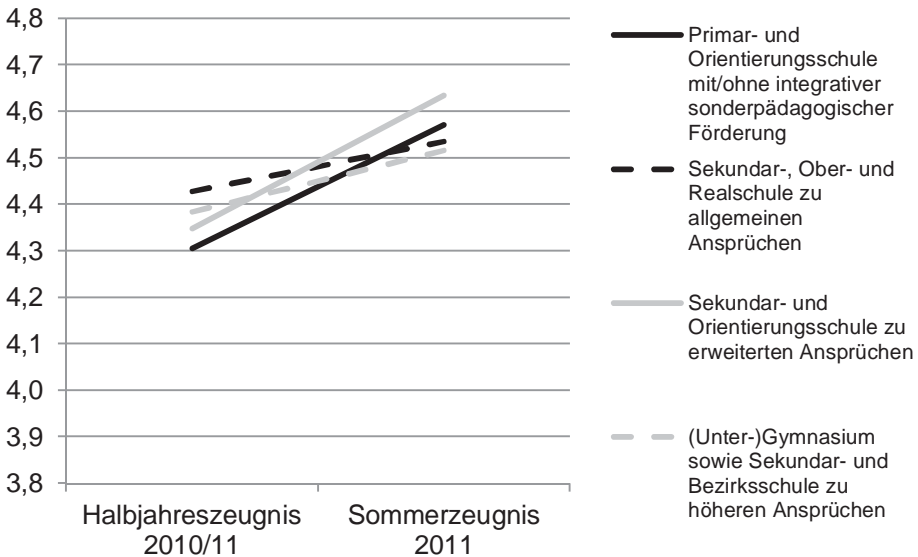


Abb. 55: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach Schultyp

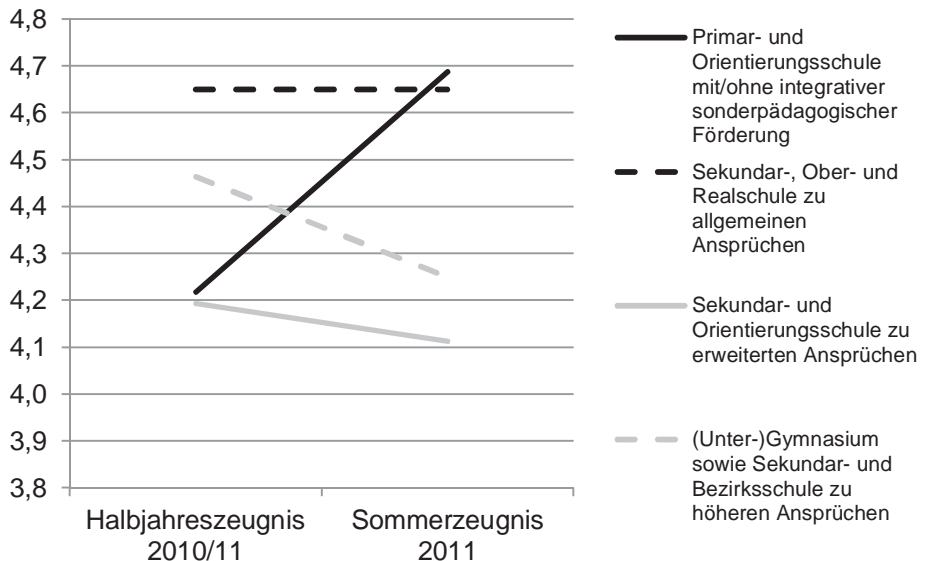


Abb. 56: Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach Schultyp

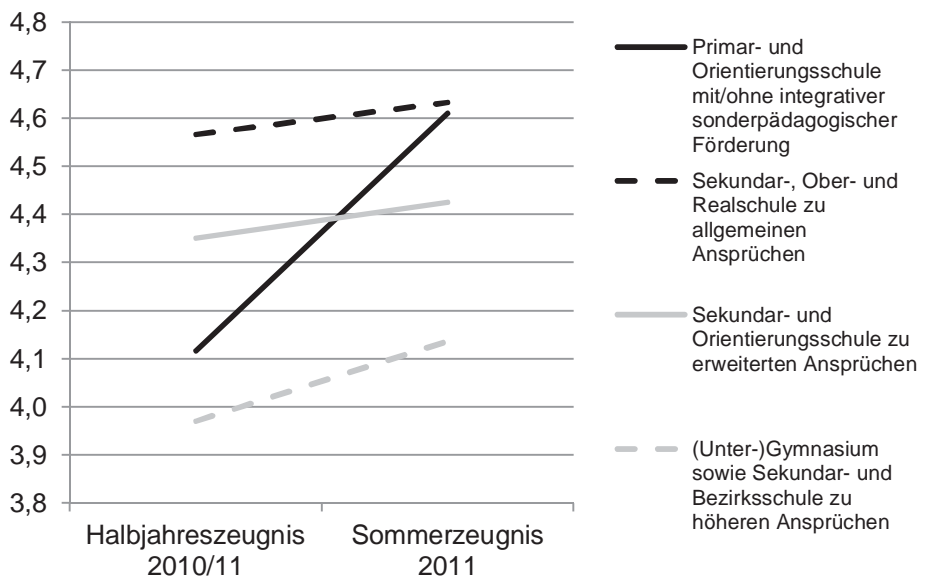


Abb. 57: Französischnotenentwicklung von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach Schultyp

Die Französischnotenentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten ist über alle Schultypen hinweg positiv (Wilks' Lambda = .93, $F(1, 145) = 10.543$, $p = .001$, partielles $\text{Eta}^2 = .068$). Im Übrigen differieren die durchschnittlichen Französischnoten deutlich zwischen den Schultypen ($F(3, 145) = 3.302$, $p = .02$, partielles $\text{Eta}^2 = .064$). Wir stellen fest, dass der Schultyp ‚(Unter-) Gymnasium sowie Sekundar- und Bezirksschule mit höheren Ansprüchen‘ mit den höchsten schulischen Anforderungen, das niedrigste Niveau der durchschnittlichen Französischnoten verzeichnet (vgl. Abb. 57).

Überdies ergibt sich eine signifikante Interaktion zwischen der Französischnotenentwicklung und dem Schultyp: Die Verbesserung der Französischnoten lässt sich im Schultyp ‚Primar- und Orientierungsschule mit und ohne sonderpädagogischer Förderung‘ am stärksten nachweisen (Wilks' Lambda = .93, $F(1, 145) = 3.549$, $p = .01$, partielles $\text{Eta}^2 = .068$).

FAZIT ZUR FACHKOMPETENZ

In den Nachhilfefächern Englisch und Französisch ergeben sich Interaktionen zwischen der Notenentwicklung und dem Schultyp von Nachhilfeschülerinnen und -schülern. Dabei erscheint die Notenentwicklung des Schultyps ‚Primar- und Orientierungsschule mit und ohne sonderpädagogischer Förderung‘ als jeweils günstiger als in den anderen Schultypen.

Die Hypothese XVI kann auf der Ebene der Fachkompetenz nur für einzelne Fächer und einzelne Schultypen bestätigt werden.

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Die Arbeitshaltung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern aller Schultypen geht zurück. Überdies unterscheiden sich die durchschnittlichen Ausprägungen der Arbeitshaltung deutlich zwischen den Schultypen ($F(1, 408) = 15.758$, $p < .001$, partielles $\text{Eta}^2 = .104$). Bemerkenswert scheint, dass dabei der Schultyp mit den höchsten schulischen Anforderungen ‚(Unter-) Gymnasium sowie Sekundar- und Bezirksschule mit höheren Ansprüchen‘ das niedrigste Niveau der Arbeitshaltung kennt. Allerdings fehlt eine signifikante Interaktion zwischen der Entwicklung der Arbeitshaltung und dem Schultyp der Befragten mit Nachhilfe (vgl. Abb. 58).

GEWISSENHAFTIGKEIT

Die Gewissenhaftigkeitsausprägung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern in drei der insgesamt vier Schultypen steigt an. Einzig in der Nachhilfegruppe des Schultyps ‚Sekundar-, Ober- und Realschule mit allgemeinen Ansprüchen‘ sinkt die Gewissenhaftigkeit geringfügig. Wiederum differieren die durchschnittlichen Ausprägungen der Gewissenhaftigkeit deutlich zwischen den Schultypen ($F(1, 405) = 3.509$, $p = .01$, partielles $\text{Eta}^2 = .025$). Es ist erstaunlich, dass die durchschnittliche Gewissenhaftigkeitsausprägung mit ansteigenden schulischen Anforderungen abzusinken scheint. Eine signifikante Interaktion zwischen der Entwicklung der Gewissenhaftigkeit und dem Schultyp der Befragten mit Nachhilfe fehlt (vgl. Abb. 59).

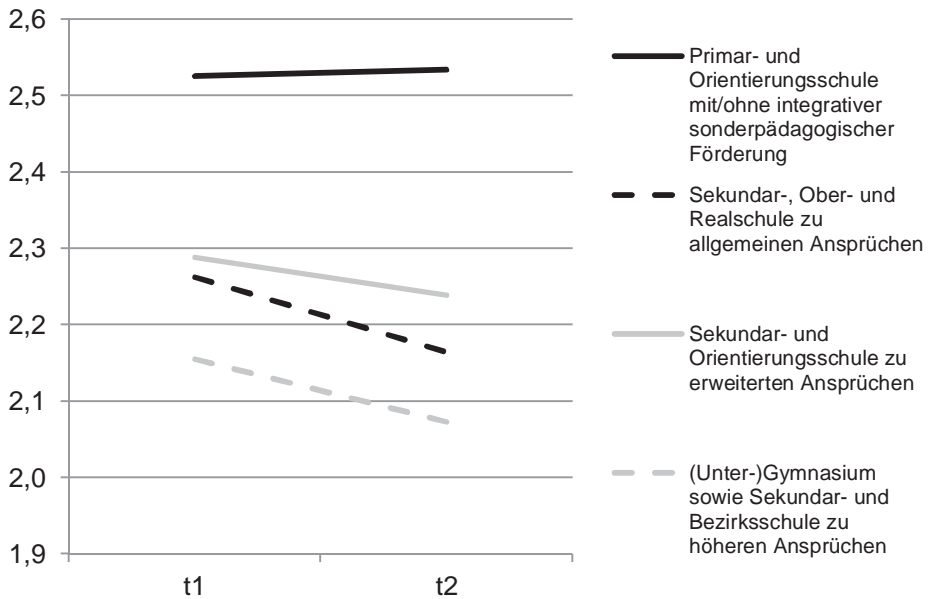


Abb. 58: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach Schultyp

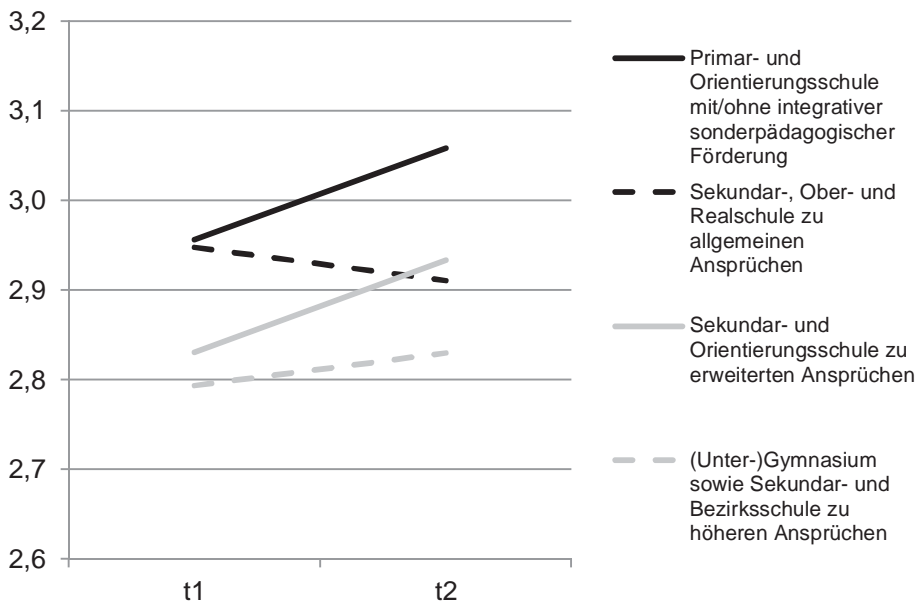


Abb. 59: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach Schultyp

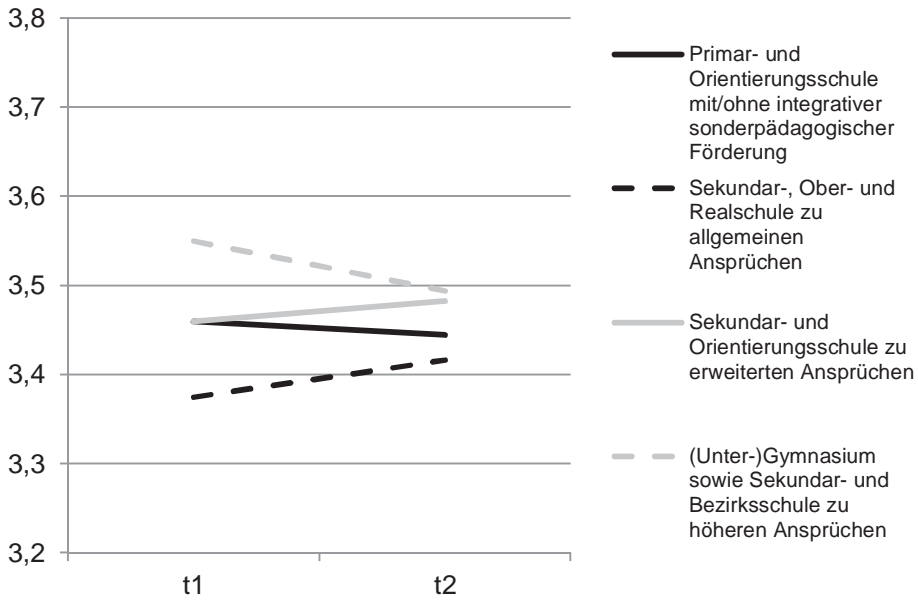


Abb. 60: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Schultyp

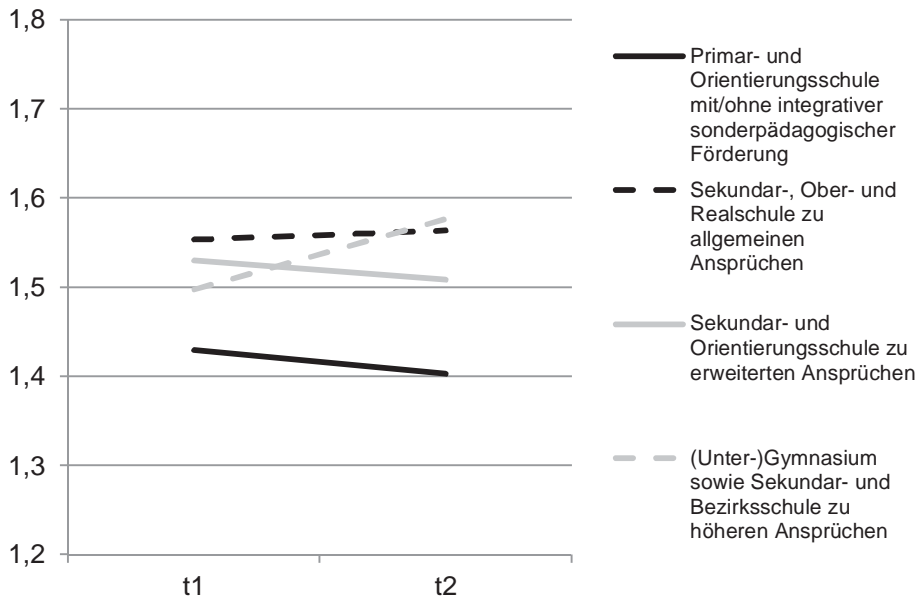


Abb. 61: Entwicklung der Prüfungsangst (hohe Werte = weniger Prüfungsangst) von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Schultyp

3) Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz der Nachhilfeschülerinnen und -schüler in den Schultypen verändert sich zwischen t1 und t2 nicht. Ebenso wenig differieren die durchschnittlichen Ausprägungen der Selbstkompetenz zwischen den Schultypen. Die Selbstkompetenz von Nachhilfeschülerinnen und -schülern entwickelt sich bezüglich der Schultypen relativ ähnlich (keine Interaktion) (vgl. Abb. 60).

4) Emotionale Kompetenz

Die Skala Prüfungsangst verändert sich bei Nachhilfeschülerinnen und -schülern fast aller Schultypen kaum – einzig im Schultyp ‚(Unter-) Gymnasium sowie Sekundar- und Bezirksschule mit höheren Ansprüchen‘ nimmt Prüfungsangst deutlich ab. Die Prüfungsangst ist zwischen den Schultypen allerdings unterschiedlich ausgeprägt ($F(1, 400) = 3.660, p = .01$, partielles $\eta^2 = .027$). Im Schultyp ‚Primar- und Orientierungsschule mit und ohne sonderpädagogischer integrativer Förderung‘ kennt man durchschnittlich am meisten Prüfungsangst (höhere Werte = weniger Prüfungsangst) (vgl. Abb. 61).

Fazit zur Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz

Eine Interaktion zwischen dem Schultyp und der Kompetenzentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern zeigt sich nur bezüglich der Prüfungsangst. Im Schultyp ‚(Unter-)Gymnasium sowie Sekundar- und Bezirksschule mit höheren Ansprüchen‘ sinkt die Prüfungsangst, während sie in den drei anderen Schultypen entweder gleichbleibt oder ansteigt. In den Kompetenzbereichen Arbeitshaltung und Gewissenhaftigkeit kennen die schultypbezogenen Nachhilfegruppen ähnliche Entwicklungen: Während die Ausprägung der Arbeitshaltung in allen Gruppen deutlich zurückgeht, steigt die Gewissenhaftigkeitsausprägung jeweils ebenso deutlich an.

Die Hypothese XVI kann daher nur auf der Ebene der emotionalen Kompetenz (Prüfungsangst) bestätigt werden.

8.2.6 Private Nachhilfe versus institutionelle Nachhilfe

Hypothese XVII

Die Wirkung von privater Nachhilfe ist im Vergleich zu institutioneller Nachhilfe unterschiedlich.

Davon ausgehend, dass sich private und institutionelle Nachhilfe trotz teils fließender Übergänge vom Setting her unterscheiden, soll nun untersucht werden, inwiefern die beiden Nachhilfetypen unterschiedliche Noten- und Kompetenzentwicklungen im Nachhilfefach bewirken.

1) Fachkompetenz

MATHEMATIK

Schülerinnen und Schüler, welche private Mathematiknachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 10/11 eine durchschnittliche Mathematiknote von 4.23 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.12 Noten, was einer durchschnittlichen Mathematikzeugnisnote von 4.35 entspricht. Schülerinnen und Schüler, welche institutionelle Mathematiknachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 10/11 eine durchschnittliche Mathematiknote von 4.34 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel

um 0.19 Noten, was einer durchschnittlichen Mathematikzeugnisnote von 4.53 entspricht (vgl. Abb. 62).

Wir haben es hier mit einem signifikanten, kleinen Haupteffekt der Mathematiknoten in Abhängigkeit der Art des Nachhilfebezugs zu tun ($F(1, 416) = 4.362, p = .03$, partielles $\text{Eta}^2 = .010$). Schülerinnen und Schüler, die institutionelle Nachhilfe beziehen, haben höhere Mathematiknoten – unabhängig vom Messzeitpunkt.

Zwischen der Mathematiknotenentwicklung und der Art des Nachhilfebezugs zeigt sich keine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 416) = .941, p = .33$).

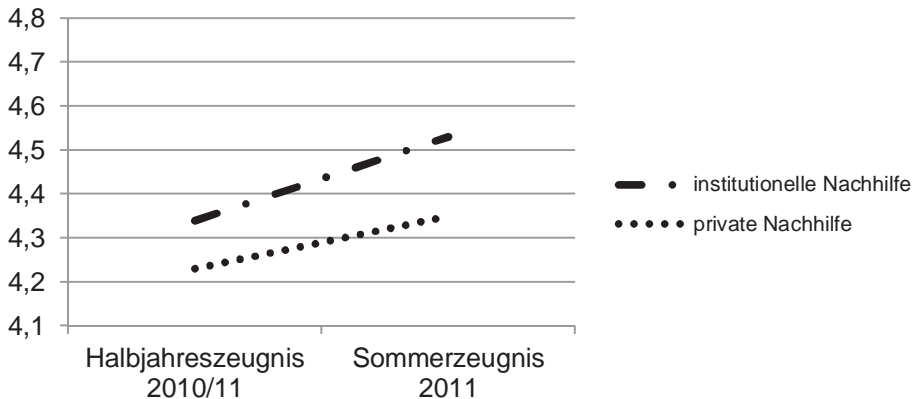


Abb. 62: Notenanstieg im Fach Mathematik zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach

DEUTSCH

Schülerinnen und Schüler, die private Deutschnachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Deutschnote von 4.27 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.28 Noten, was einer durchschnittlichen Deutschzeugnisnote von 4.55 entspricht. Schülerinnen und Schüler, die institutionelle Deutschnachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Deutschnote von 4.60 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.11 Noten, was einer durchschnittlichen Deutschzeugnisnote von 4.71 entspricht (vgl. Abb. 63).

Wiederum schauen wir uns als erstes die Noten in Abhängigkeit der Art des Nachhilfebezugs – unabhängig vom Messzeitpunkt – an. Wie bei der Mathematik zeigt sich auch hier ein signifikanter kleiner Effekt ($F(1, 210) = 8.833, p < .01$, partielles $\text{Eta}^2 = .040$), was bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Deutschnachhilfe in institutioneller Form höhere Deutschnoten haben als Schülerinnen und Schüler mit privater Deutschnachhilfe.

Zwischen der Deutschnotenentwicklung und dem Nachhilfetyp zeigt sich nur eine marginale signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 210) = 3.467, p = .06$, partielles $\text{Eta}^2 = .016$).

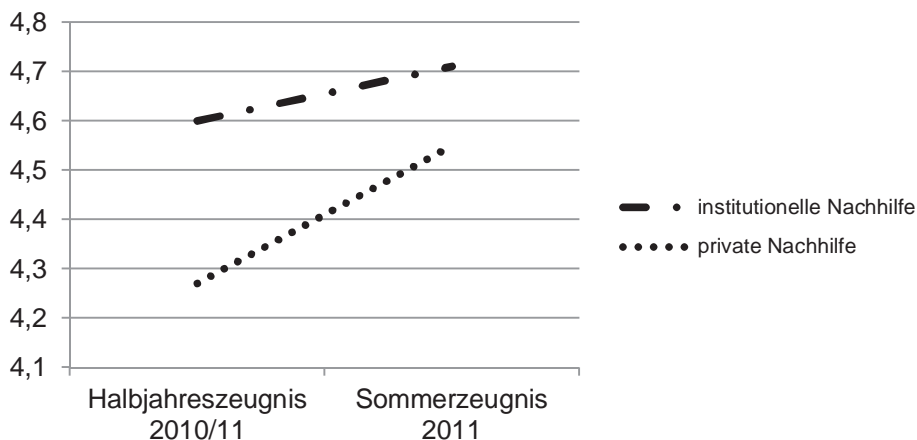


Abb. 63: Notenanstieg im Fach Deutsch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach

ENGLISCH

Schülerinnen und Schüler, die private Englischnachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 10/11 eine durchschnittliche Englischnote von 4,35 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0,04 Noten, was einer durchschnittlichen Englischzeugnisnote von 4,39 entspricht. Schülerinnen und Schüler, die institutionelle Englischnachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 10/11 eine durchschnittliche Englischnote von 4,40 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0,07 Noten, was einer durchschnittlichen Englischzeugnisnote von 4,47 entspricht (vgl. Abb. 64).

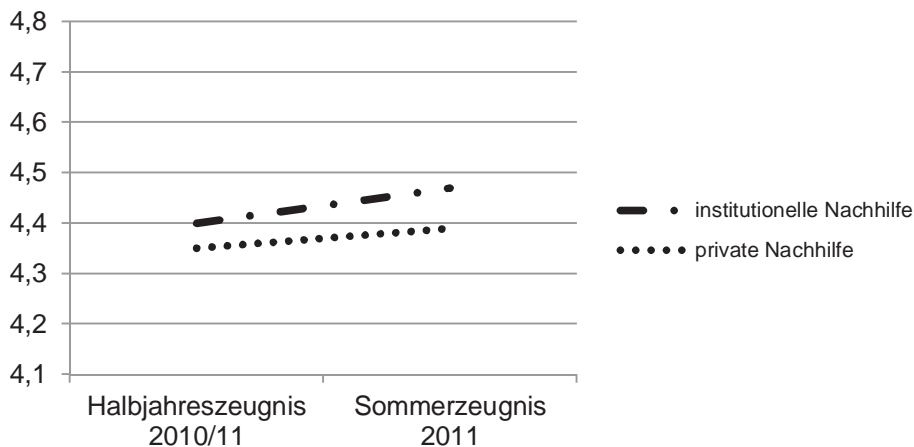


Abb. 64: Notenanstieg im Fach Englisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach

Beim Vergleich der durchschnittlichen Englischnoten in Abhängigkeit der Art des Nachhilfebezugs zeigt sich kein signifikanter Effekt ($F(1, 78) = .147, p = .70$). Ebenfalls können wir zwischen der Englischnotenentwicklung und dem Nachhilfetyp keine signifikante Interaktion nachweisen (Wilks' Lambda = 1.00, $F(1, 78) = .035, p = .85$).

FRANZÖSISCH

Schülerinnen und Schüler, die private Französischnachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Französischnote von 4.17 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.23 Noten, was einer durchschnittlichen Französischzeugnisnote von 4.40 entspricht. Schülerinnen und Schüler, die institutionelle Französischnachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Französischnote von 4.30 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.09 Noten, was einer durchschnittlichen Französischzeugnisnote von 4.39 entspricht (vgl. Abb. 65).

Beim Vergleich der durchschnittlichen Noten von Schülerinnen und Schülern, die private Nachhilfe in Französisch beziehen, mit Schülerinnen und Schülern, die institutionelle Französischnachhilfe beziehen, zeigt sich wiederum kein signifikanter Effekt ($F(1, 190) = .281, p = .59$). Zwischen der Französischnotenentwicklung und der Art des Nachhilfebezugs zeigt sich ebenfalls keine signifikante Interaktion (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 190) = 1.386, p = .24$).

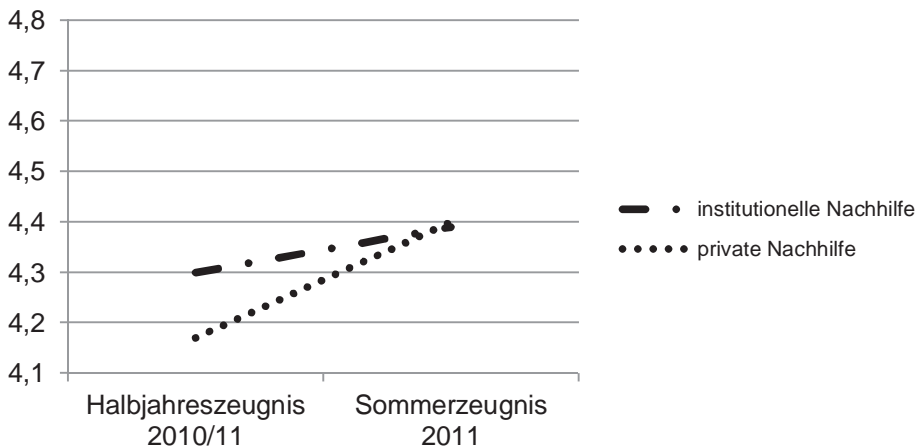


Abb. 65: Notenanstieg im Fach Französisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach

2–4) Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und emotionale Kompetenz

Die Analysen auf der Ebene der Methodenkompetenz ergeben eine signifikante Interaktion zwischen der Art des Nachhilfebezugs und der Entwicklung auf der Gewissenhaftigkeit-Skala (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 405) = 6.258, p = .01$). Dieser Effekt ist mit einem partiellen $\eta^2 = .015$ klein. Dies bedeutet, dass die Gewissenhaftigkeitsausprägung

bei Schülerinnen und Schülern mit privater Nachhilfe über die beiden Messzeitpunkte hinweg ansteigt, während sie bei Schülerinnen und Schülern, die institutionelle Nachhilfe beziehen, über die beiden Messzeitpunkte hinweg abfällt (vgl. Abb. 66).

Auf allen anderen Kompetenzskalen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in der Wirkung zwischen privater und institutioneller Nachhilfe, d.h. es finden keine signifikanten Interaktionen statt. Es scheint, dass sich institutionelle und private Nachhilfe beim Erwerb von Kompetenzen, die über die Noten hinweggehen – ausser mit einem geringen Effekt hinsichtlich Gewissenhaftigkeit – nicht unterscheiden.

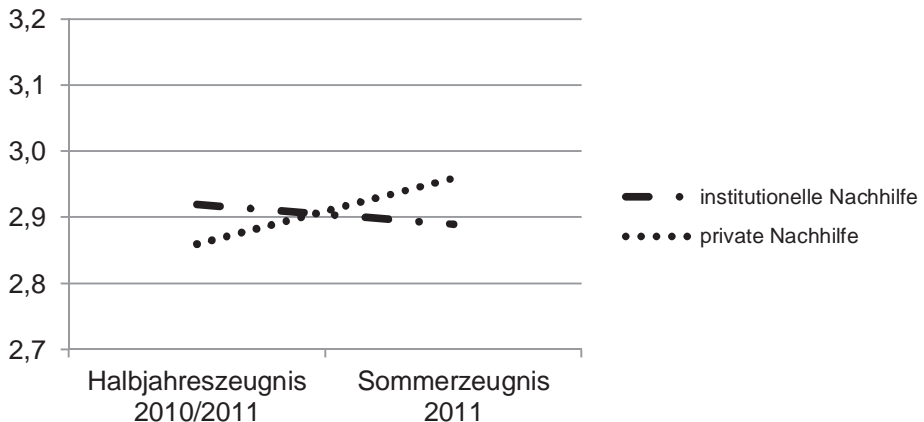


Abb. 66: Entwicklung der Gewissenhaftigkeitsausprägung zwischen Schülerinnen und Schülern mit privater und institutioneller Nachhilfe

Fazit

Die Hypothese XVII kann somit weder auf der Fach-, noch auf der Methoden-, der Selbst- oder der emotionalen Kompetenz bestätigt werden.

8.2.7 Einfluss der zeitlichen Dauer auf die Wirkung von Nachhilfe

Hypothese XVIII

Bei Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe erst seit kurzem beziehen, ist die messbare Wirkung höher als bei Schülerinnen und Schülern, die Nachhilfe schon seit längerer Zeit beziehen.

Zur Überprüfung der Hypothese, ob die Wirkung von Nachhilfe höher ist, wenn die Nachhilfe erst seit kurzem bezogen wird, teilen wir die Nachhilfes Schüler und -schülerinnen in zwei Gruppen ein:

- Nachhilfebezug ‚seit kurzem‘ = Schülerinnen und Schüler, die *seit drei Monaten oder kürzer* Nachhilfe beziehen
- Nachhilfebezug ‚seit längerem‘ = Schülerinnen und Schüler, die *seit sechs Monaten oder länger* Nachhilfe beziehen

1) Fachkompetenz

MATHEMATIK

Schülerinnen und Schüler, welche erst ‚seit kurzem‘ (drei Monate oder kürzer) Mathematiknachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Mathematiknote von 4.15 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.22 Noten, was einer durchschnittlichen Mathematikzeugnisnote von 4.37 entspricht. Schülerinnen und Schüler, welche bereits ‚seit längerem‘ (sechs Monate oder länger) Nachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Mathematiknote von 4.32 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.11 Noten, was einer durchschnittlichen Mathematikzeugnisnote von 4.43 entspricht (vgl. Abb. 67). Diese Notenentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten führt zu einem Haupteffekt der Messzeitpunkte – unabhängig davon, ob der Nachhilfeunterricht ‚seit kurzem‘ oder ‚seit längerem‘ bezogen wird (Wilks' Lambda = .94, $F(1, 309) = 19.694$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .060$). Beide Gruppen weisen eine deutliche Notensteigerung zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 auf. Es liegt allerdings keine gruppenabhängige Notensteigerung, also keine Interaktion vor, weshalb die Nachhilfedauer keinen Einfluss auf die Wirkung von Nachhilfe zu haben scheint. Die Hypothese können wir damit in Bezug auf die Wirkung im Fach Mathematik nicht bestätigen.

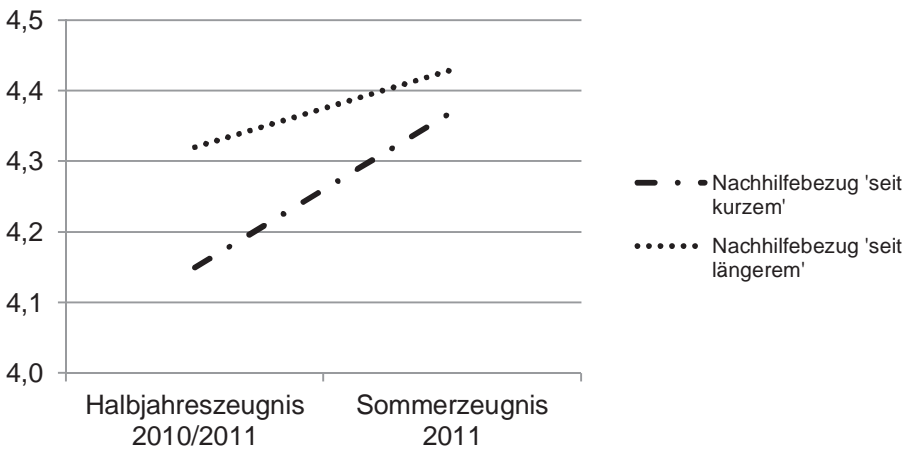


Abb. 67: Notenanstieg im Fach Mathematik zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach

DEUTSCH

Schülerinnen und Schüler, welche erst ‚seit kurzem‘ Deutschnachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Deutschnote von 4.49 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.04 Noten, was einer durchschnittlichen Mathematikzeugnisnote von 4.53 entspricht. Schülerinnen und Schüler, welche bereits ‚seit längerem‘ Deutschnachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine

durchschnittliche Deutschnote von 4.29 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.29 Noten, was einer durchschnittlichen Deutschzeugnisnote von 4.58 entspricht (vgl. Abb. 68).

Diese Notenentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten führt zu einem Haupteffekt der Messzeitpunkte – unabhängig davon, ob der Nachhilfeunterricht seit kurzem oder seit längerem bezogen wird (Wilks' Lambda = .94, $F(1, 309) = 19.694$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .060$). Beide Gruppen weisen eine deutliche Notensteigerung zwischen Messzeitpunkt t1 und t2 auf. Es liegt allerdings keine gruppenabhängige Notensteigerung, also keine Interaktion vor, weshalb die Nachhilfedauer keinen Einfluss auf die Wirkung von Nachhilfe zu haben scheint. Die Hypothese können wir damit in Bezug auf die Wirkung im Fach Deutsch nicht bestätigen.

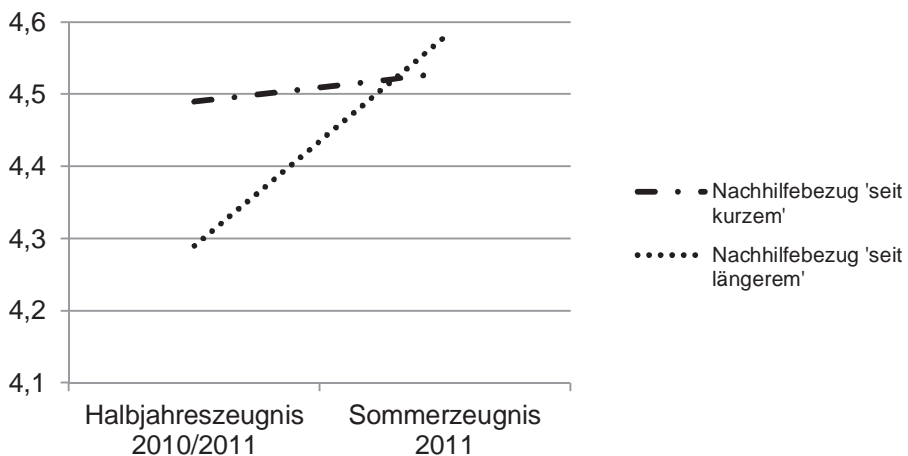


Abb. 68: Notenanstieg im Fach Deutsch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach

ENGLISCH

Schülerinnen und Schüler, welche erst ‚seit kurzem‘ Nachhilfe in Englisch nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Englischnote von 4.06 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.13 Noten, was einer durchschnittlichen Englischzeugnisnote von 4.19 entspricht. Schülerinnen und Schüler, welche bereits ‚seit längerem‘ Englisch-Nachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Englischnote von 4.43 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.02 Noten, was einer durchschnittlichen Englischzeugnisnote von 4.45 entspricht (vgl. Abb. 69).

In dieser kleinen Stichprobe von 60 Schülerinnen und Schülern mit Englischnachhilfe zeigen sich weder Haupteffekte noch Interaktionen. Die beiden unterscheiden sich also nicht signifikant voneinander, ebenso ist die Notenentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten nicht signifikant. Die Hypothese einer Nachhilfewirkung in Abhängigkeit der Nachhilfedauer kann in Bezug auf das Fach Englisch ebenfalls nicht bestätigt werden.

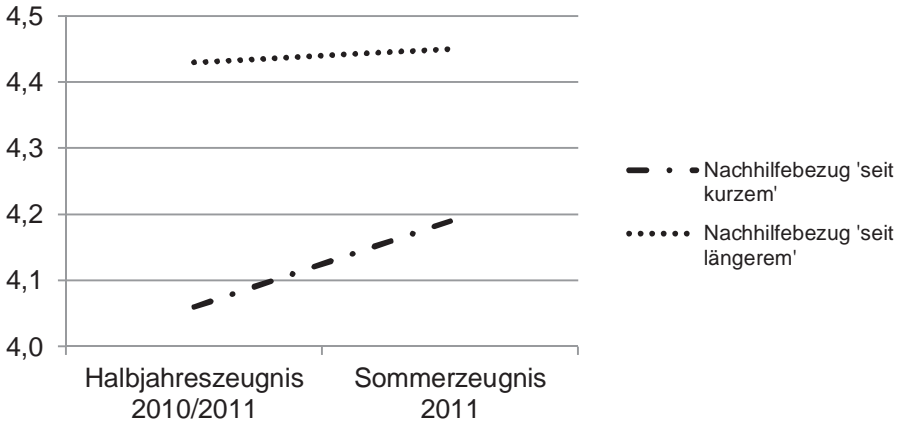


Abb. 69: Notenanstieg im Fach Englisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach

FRANZÖSISCH

Schülerinnen und Schüler, welche erst ‚seit kurzem‘ Französischnachhilfe nehmen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Französischnote von 3.98 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.29 Noten, was einer durchschnittlichen Französischzeugnisnote von 4.27 entspricht. Schülerinnen und Schüler, welche bereits ‚seit längerem‘ (sechs Monate oder länger) Nachhilfe beziehen, haben im Halbjahreszeugnis 2010/11 eine durchschnittliche Französischnote von 4.28 und steigern sich bis zum Sommerzeugnis 2011 im Mittel um 0.20 Noten, was einer durchschnittlichen Französischzeugnisnote von 4.48 entspricht (vgl. Abb. 70).

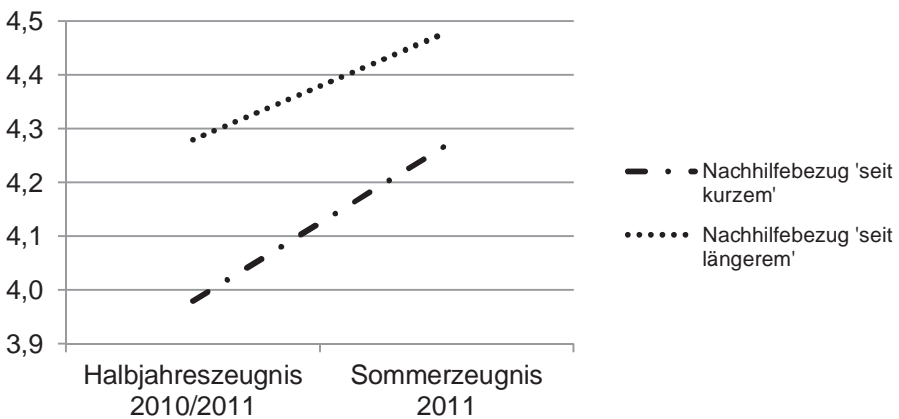


Abb. 70: Notenanstieg im Fach Französisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach

Diese Notenentwicklung zwischen den beiden Messzeitpunkten führt zu einem Haupteffekt der Messzeitpunkte – unabhängig davon, ob der Nachhilfunterricht ‚seit kurzem‘ oder ‚seit längerem‘ bezogen wird (Wilks' Lambda = .90, $F(1, 147) = 15.351$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .095$). Beide Gruppen steigern ihre Französischnoten zwischen den beiden Messzeitpunkten deutlich. Zudem liegen die durchschnittlichen Französischnoten der Schülerinnen und Schüler, die erst ‚seit kurzem‘ Französischnachhilfe beziehen, signifikant tiefer als die Französischnoten von Schülerinnen und Schülern, die bereits ‚seit längerem‘ Französischnachhilfe beziehen. Allerdings liegt auch hier keine gruppenabhängige Notensteigerung, also keine Interaktion vor, weshalb die Nachhilfedauer keinen Einfluss auf die Wirkung von Nachhilfe zu haben scheint. Die Hypothese können wir damit auch in Bezug auf die Wirkung im Fach Französisch nicht bestätigen.

FAZIT FACHKOMPETENZ

Die Notenentwicklung der nach kurzer und langer Nachhilfedauer getrennten Gruppen von Nachhilfeschülerinnen und -schülern weisen in den Nachhilfefächern Mathematik, Französisch und Englisch ähnliche Muster auf: Es zeigt sich in allen drei Fächern, dass die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer tendenziell einen stärkeren Notenanstieg verzeichnet als die Nachhilfegruppe mit längerer Nachhilfedauer. Jedoch zeigt sich in keinem der Fächer eine signifikante Interaktion zwischen der Nachhilfedauer und der Notenentwicklung. Ebenfalls erkennen wir in allen drei Nachhilfefächern, dass das durchschnittliche Notenniveau der Nachhilfegruppe mit bis zu dreimonatiger Nachhilfedauer (Angabe zu t1) tendenziell niedriger ist als jenes der Nachhilfegruppe mit mindestens sechsmonatiger Nachhilfedauer. Jedoch ergibt sich nur im Nachhilfefach Französisch ein signifikanter Unterschied des Notenniveaus zwischen den beiden Gruppen.

Die Notenentwicklungen der nach kurzer und langer Nachhilfedauer getrennten Nachhilfeschülerinnen und -schüler weisen im Nachhilfefach Deutsch ein anderes Muster auf: So zeigt sich, dass die Nachhilfegruppe mit längerer Nachhilfedauer einen tendenziell stärkeren Notenanstieg als die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer verzeichnet. Jedoch ergibt sich erneut keine signifikante Interaktion zwischen der Nachhilfedauer und der Notenentwicklung. Zudem weisen beide Gruppen durchschnittlich ein ähnliches Notenniveau auf.

Die Hypothese XVIII, wonach die messbare Wirkung der Nachhilfe bei kürzerer Nachhilfedauer ausgeprägter sei als bei längerer Nachhilfedauer, können wir daher nicht bestätigen.

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Es zeigt sich ein Haupteffekt für die Entwicklung der Arbeitshaltung zwischen den zwei Messzeitpunkten: Sowohl die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer als auch jene mit längerer Nachhilfedauer weisen einen Rückgang der Arbeitshaltung auf (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 407) = 4.897$, $p = .02$, partielles $\eta^2 = .012$). Obwohl die Nachhilfegruppe, welche den kürzeren Nachhilfebezug angibt, einen stärkeren Rückgang der Arbeitshaltung verzeichnet, erweist sich zwischen der Nachhilfedauer und der Kompetenzentwicklung keine signifikante Interaktion. Zudem zeigt sich kein Unterschied der durchschnittlichen Ausprägung der Arbeitshaltung, obwohl diese in der Nachhilfegruppe mit kürzerem Nachhilfebezug eher niedriger ausfällt als in jener mit längerem Nachhilfebezug (vgl. Abb. 71).

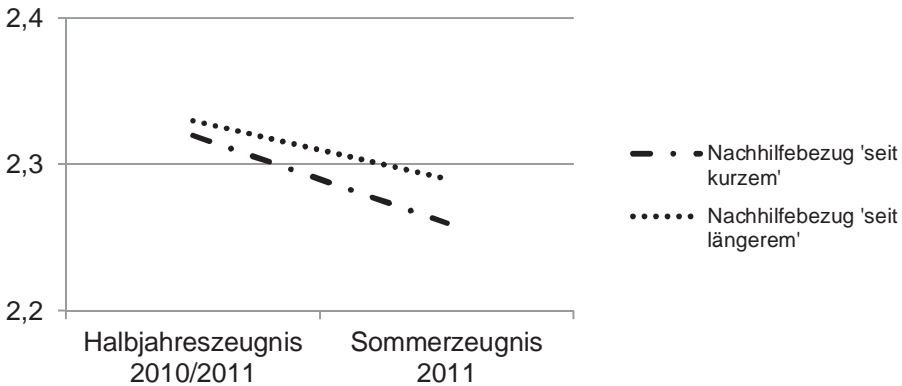


Abb. 71: Entwicklung der Arbeitshaltung zwischen Schülerinnen und Schülern mit kurzer und langer Nachhilfedauer

GEWISSENHAFTIGKEIT

Wir erkennen einen Haupteffekt für die Gewissenhaftigkeitsentwicklung zwischen den zwei Messzeitpunkten: Sowohl die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer als auch jene mit längerer Nachhilfedauer weisen einen Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung auf (Wilks' Lambda = .98, $F(1, 404) = 8.190$, $p = .004$, partielles $\eta^2 = .020$). Obwohl die Nachhilfegruppe, welche den längeren Nachhilfebezug angibt, einen leicht stärkeren Anstieg der Gewissenhaftigkeit verzeichnet, erweist sich zwischen der Nachhilfedauer und der Gewissenhaftigkeitsentwicklung keine signifikante Interaktion. Zudem zeigt sich kein Unterschied der durchschnittlichen Gewissenhaftigkeitsausprägung, obwohl sich in der Nachhilfegruppe mit kürzerem Nachhilfebezug eher ein geringeres Niveau findet als in jener mit längerem Nachhilfebezug (vgl. Abb. 72).



Abb. 72: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit zwischen Schülerinnen und Schülern mit kurzer und langer Nachhilfedauer

3) Selbstkompetenz

Während sich bei der Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfdauer einen Rückgang der Selbstkompetenz manifestiert, findet sich bei der Nachhilfegruppe mit längerer Nachhilfdauer eher ein leichter Anstieg der Selbstkompetenz. Trotz der unterschiedlichen Tendenzen fehlt eine Interaktion zwischen der Nachhilfdauer und der Entwicklung der Selbstkompetenz. Zudem zeigt sich kein Unterschied der durchschnittlichen Selbstkompetenz (vgl. Abb. 73).

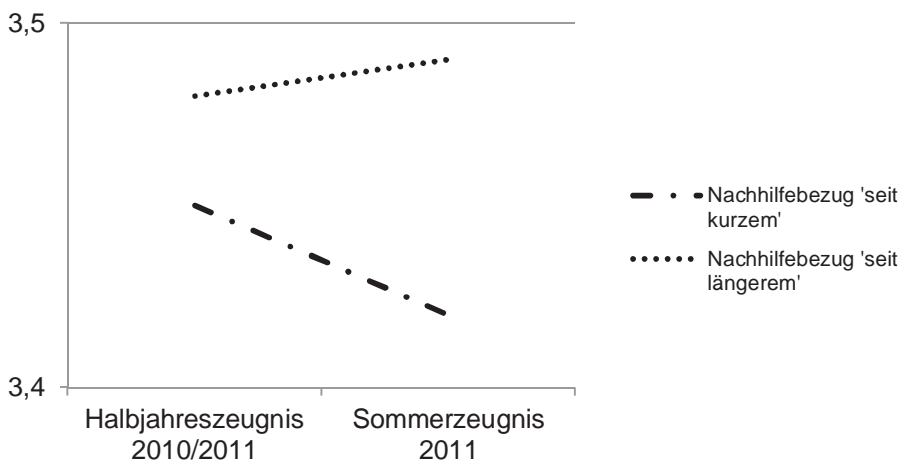


Abb. 73: Entwicklung der Selbstkompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit kurzer und langer Nachhilfdauer

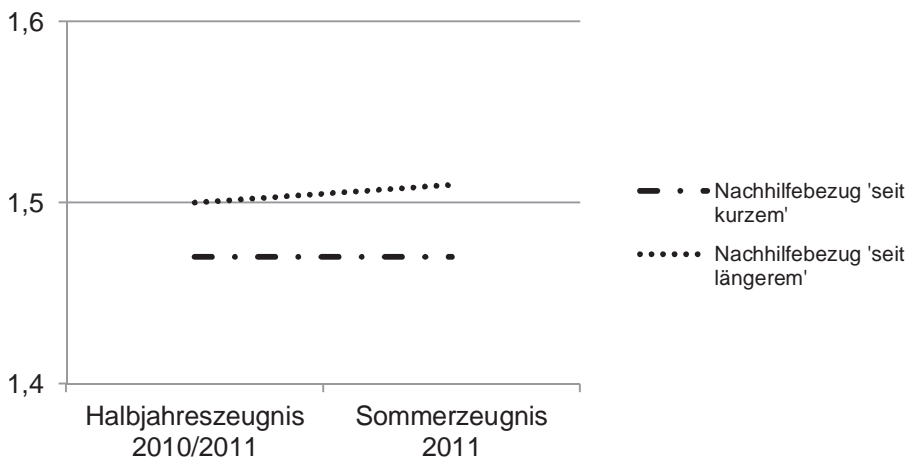


Abb. 74: Entwicklung der emotionalen Kompetenz in Form der Prüfungsangst (hohe Werte = weniger Prüfungsangst) zwischen Schülerinnen und Schülern mit kurzer und langer Nachhilfdauer

4) Emotionale Kompetenz

Während die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer zwischen den Messzeitpunkten kaum eine Veränderung der Prüfungsangst erlebt, zeigt die Nachhilfegruppe mit längerer Nachhilfedauer einen leichten Anstieg der Werte, also einen Rückgang der Prüfungsangst. Trotz der unterschiedlichen Tendenzen erweist sich keine Interaktion zwischen der Nachhilfedauer und der Entwicklung der Prüfungsangst. Auch in diesem Kompetenzbereich zeigt sich kein Unterschied der durchschnittlichen Prüfungsangst (vgl. Abb. 74).

Fazit zur Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz

Der Vergleich der Kompetenzentwicklung zwischen Nachhilfesüherinnen und -schülern mit kurzer und langer Nachhilfedauer ergibt keine Interaktionseffekte, lässt jedoch unterschiedliche Tendenzen zwischen den Nachhilfegruppen erkennen: In den Bereichen Gewissenhaftigkeit, Selbstkompetenz und Prüfungsangst verzeichnet die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer stets eine weniger günstige Kompetenzentwicklung als jene Gruppe mit längerer Nachhilfedauer. Ein Kompetenzanstieg zeigt sich bei der Nachhilfegruppe, welche zu t1 maximal seit drei Monaten Nachhilfe bezieht, nur im Bereich der Gewissenhaftigkeit. Jedoch zeigt die Nachhilfegruppe, welche zu t1 bereits seit mindestens sechs Monaten Nachhilfe bezieht, den stärkeren Anstieg. Im Bereich der Arbeitshaltung zeigt sich jedoch für beide Nachhilfegruppen ein Rückgang der Kompetenz. Wir erkennen auch hier, dass die Nachhilfegruppe mit kürzerer Nachhilfedauer in Form eines stärkeren Rückgangs die ungünstigere Kompetenzentwicklung als die andere Gruppe aufweist. Obwohl sich die durchschnittlichen Kompetenzausprägungen der Nachhilfegruppen in keinem der Bereiche signifikant unterscheiden, ist erkennbar, dass Nachhilfesüherinnen und -schüler, welche erst seit kürzerer Zeit Nachhilfe nehmen, tendenziell das schwächere Kompetenzniveau aufweisen als jene, welche bereits seit längerer Zeit Nachhilfe beziehen. Die Hypothese XVIII lässt sich somit nicht bestätigen.

8.3 Zu den Beziehungsfaktoren von Nachhilfeunterricht

Wirkungen von Nachhilfeunterricht werden moderiert durch Beziehungsaspekte wie gegenseitiges Vertrauen und gegenseitigen Respekt, das gezielte Angehen von Lernschwierigkeiten und eine angenehme Lehr- und Lernatmosphäre sowie die der Nachhilfelehrkraft vom Nachhilfesüher bzw. der Nachhilfesüherin zugeschriebenen fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen.

Daraus leiten wir die folgenden zwei Hypothesen (XIX und XX) ab:

Hypothese XIX

Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson wirkt sich positiv auf die Wirkung des Nachhilfeunterrichts aus.

8.3.1 Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Für diese Hypothese berechnen wir die Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson im Vergleich zur Zufriedenheit mit der Klassenlehrperson in Bezug auf die Wirkung von Nachhilfe.

Die Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson wird mittels zwei analoger Skalen erhoben. Ein Median-Split der beiden Zufriedenheitsausprägungen (Nachhilfelehrperson/reguläre Lehrperson) bildet jeweils zwei Gruppen mit hoher und niedrigerer Zufriedenheit.

1) Fachkompetenz

MATHEMATIK

Die nach Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen verzeichnen beide einen deutlichen Anstieg der Mathematiknoten (Wilks' Lambda = .95, $F(1, 310) = 15.367$, $p < .001$, partielles $\text{Eta}^2 = .047$). Das durchschnittliche Notenniveau der beiden Gruppen unterscheidet sich signifikant ($F(1, 345) = 5.600$, $p = .01$, partielles $\text{Eta}^2 = .016$). Mathenachhilfeschülerinnen und -schüler, die mit ihrer Nachhilfelehrperson weniger zufrieden sind, haben ein deutlich niedrigeres Notenniveau in Mathematik als Mathenachhilfeschülerinnen und -schüler, die mit ihrer Nachhilfelehrperson zufriedener sind. Es zeigt sich jedoch keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe (vgl. Abb. 75).

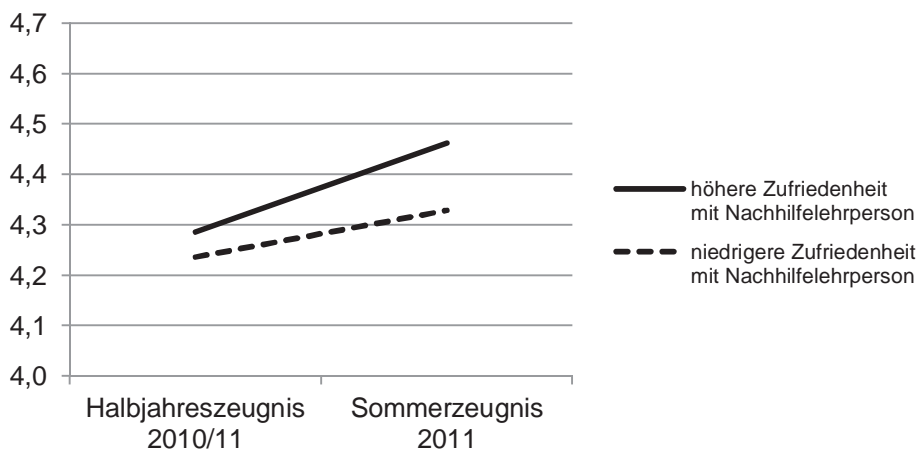


Abb. 75: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Die nach Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson getrennten Gruppen verzeichnen ebenfalls beide einen deutlichen Anstieg der Mathematiknoten (Wilks' Lambda = .95, $F(1, 283) = 15.044$, $p < .001$, partielles $\text{Eta}^2 = .050$). Es zeigt sich ebenfalls keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Lehrperson und der Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe (vgl. Abb. 76).

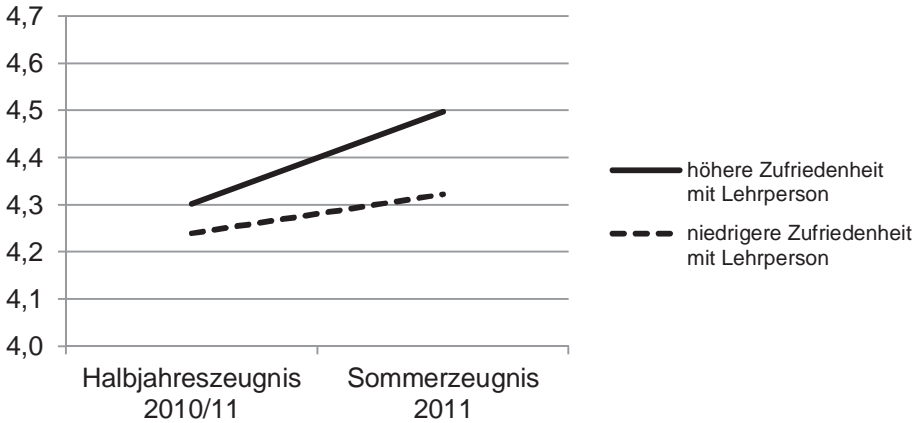


Abb. 76: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -süherln mit Mathematiknachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

DEUTSCH

Die nach Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen verzeichnen beide einen deutlichen Anstieg der Deutschnoten (Wilks' Lambda = .89, $F(1, 146) = 17.986$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .110$). Es zeigt sich eine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der Deutschnotenentwicklung, wobei sich der Notenanstieg der Nachhilfegruppe mit höherer Zufriedenheit ausgeprägter präsentiert als in der Nachhilfegruppe mit geringerer Zufriedenheit (Wilks' Lambda = .97, $F(1, 146) = 4.102$, $p = .04$, partielles $\eta^2 = .027$) (vgl. Abb. 77).

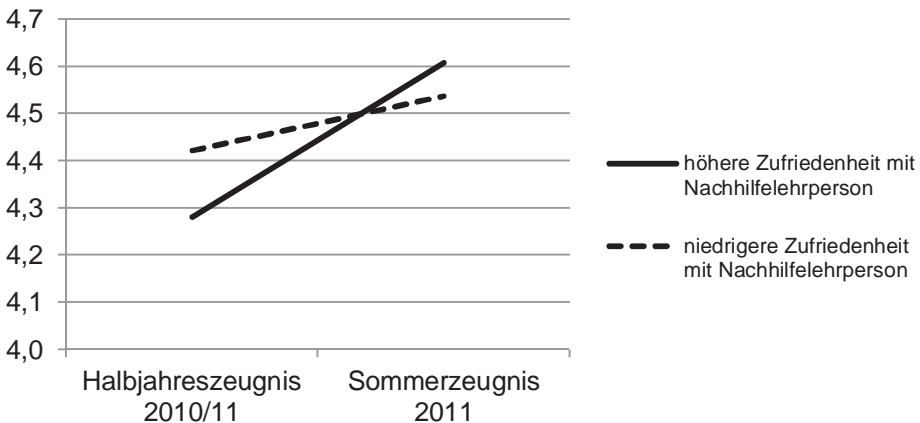


Abb. 77: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -süherln mit Deutschnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Die nach Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson getrennten Gruppen verzeichnen ebenfalls beide einen deutlichen Anstieg der Deutschnoten (Wilks' Lambda = .86, $F(1, 132) = 20.145$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .132$). Es zeigt sich jedoch keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Lehrperson und der Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe (vgl. Abb. 78).

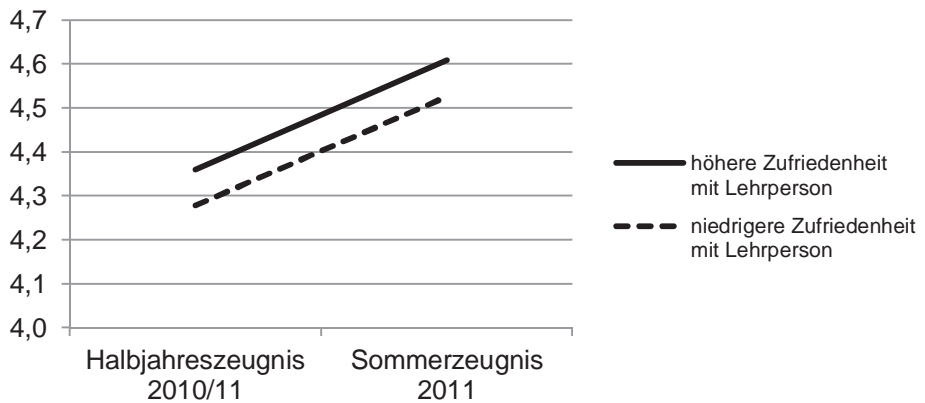


Abb. 78: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

ENGLISCH

Die nach Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen verzeichnen kaum einen Anstieg der Englischnoten und es fehlt eine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der Englischnotenentwicklung (vgl. Abb. 79).

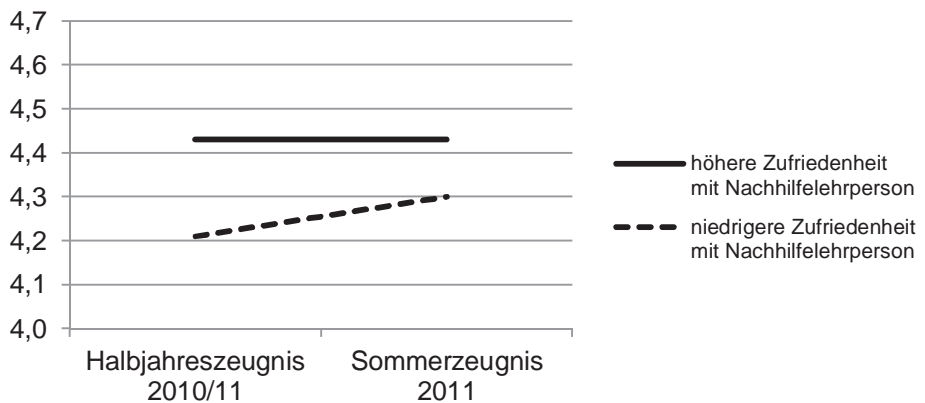


Abb. 79: Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Obwohl die Nachhilfegruppe mit höherer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson in Englisch eine günstigere Notenentwicklung als die Gruppe mit geringerer Zufriedenheit aufweist, ergibt sich zwischen der Zufriedenheitsausprägung und der Notenentwicklung keine Interaktion (vgl. Abb. 80).

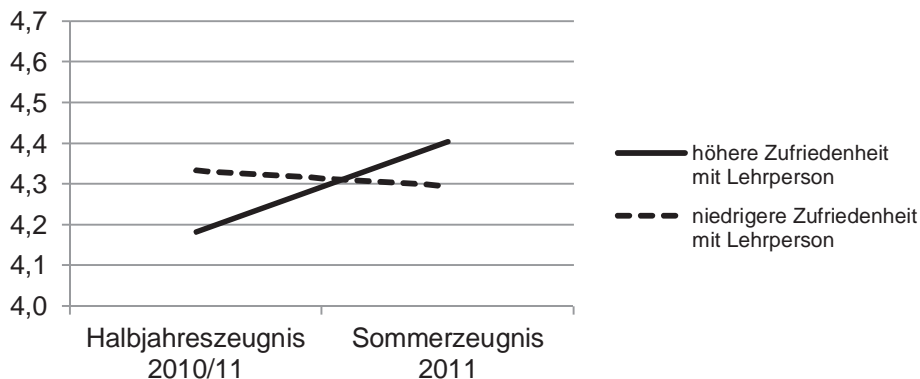


Abb. 80: Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

FRANZÖSISCH

Die nach Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen verzeichnen beide einen deutlichen, parallel verlaufenden Anstieg der Französischnoten (Wilks' Lambda = .90, $F(1, 147) = 15.760$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .097$). Es zeigt sich keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der Französischnotenentwicklung (vgl. Abb. 81).

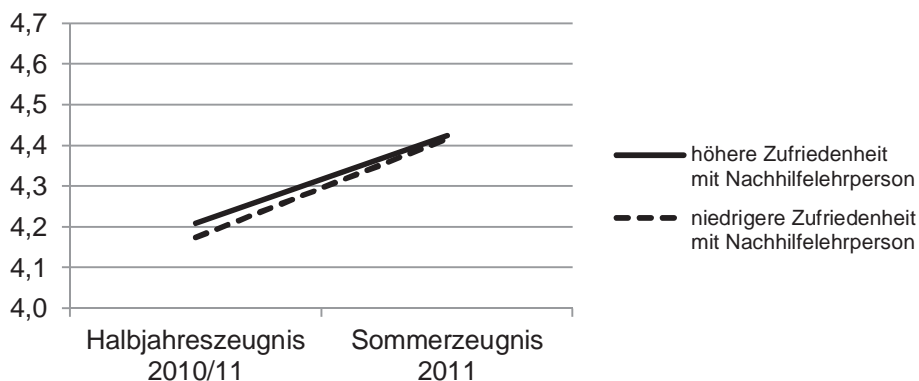


Abb. 81: Französischnotenentwicklung von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Die nach Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson getrennten Gruppen verzeichnen ebenfalls beide einen deutlichen, parallel verlaufenden Anstieg der Französischnoten (Wilks' Lambda = .90, $F(1, 131) = 14.028$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .097$). Die durchschnittliche Französischnote der Nachhilfegruppe mit höherer Zufriedenheit erweist sich in dieser Analyse erstmals nicht nur tendenziell, sondern auch signifikant höher als jene der Nachhilfegruppe mit niedrigerer Zufriedenheit. Es erweist sich keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Lehrperson und der Französischnotenentwicklung von Nachhilfes Schülerinnen und -schülern mit Französischnachhilfe (vgl. Abb. 82).

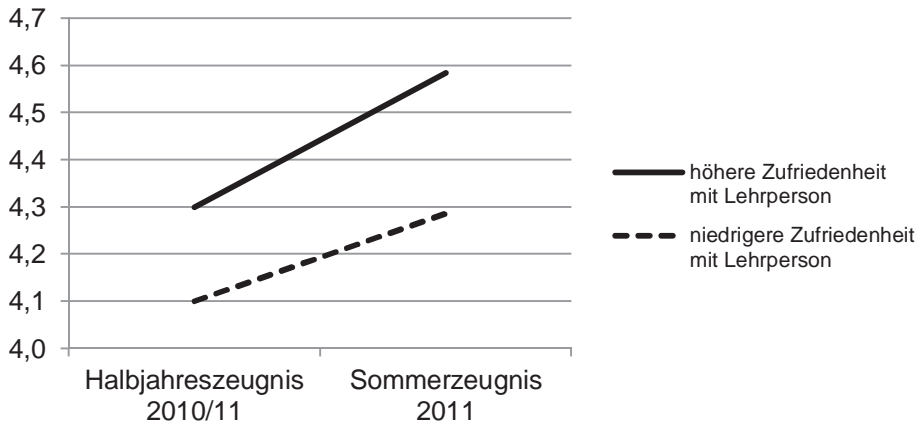


Abb. 82: Französischnotenentwicklung von Nachhilfes Schülerinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

FAZIT ZUR FACHKOMPETENZ

Unsere Berechnungen ergeben, dass die Nachhilfegruppe mit der höheren Zufriedenheitsausprägung bezüglich Nachhilfelehrperson und Lehrperson jeweils nicht nur die günstigere Notenentwicklung aufweist, sondern auch das höhere durchschnittliche Notenniveau als die Nachhilfegruppe mit geringerer Zufriedenheit. Die Unterschiede sind jedoch nur teilweise signifikant. Wir folgern, dass es der Notenentwicklung der Nachhilfes Schülerinnen und -schüler zuträglich ist, wenn sie mit der regulären Lehrperson und der Nachhilfelehrperson zufrieden sind. Die Hypothese XIX kann somit teilweise bestätigt werden.

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Die nach Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen verzeichnen beide einen leichten Rückgang der Arbeitshaltung (Wilks' Lambda = .99, $F(1, 410) = 3.887$, $p = .04$, partielles $\eta^2 = .009$). Zudem unterscheiden sich die beiden Gruppen bezüglich des durchschnittlichen Kompetenzniveaus, wobei die Nachhilfegruppe, welche mit der Nachhilfelehrperson zufriedener als die andere Gruppe ist, auch eine deutliche höhere Ausprägung der Arbeitshaltung erkennen lässt ($F(1, 410) = 8.564$, $p = .004$, partielles $\eta^2 = .020$). Eine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehr-

person und der Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüherinnen und -schülern ist nicht nachweisbar (vgl. Abb. 83).

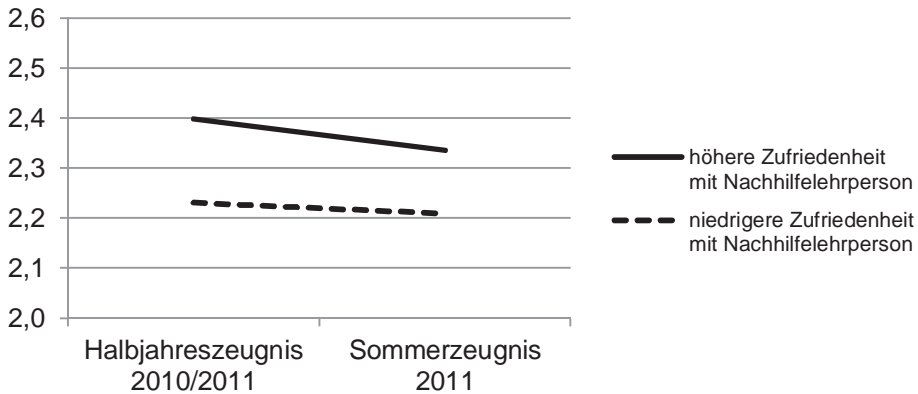


Abb. 83: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Die nach Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson getrennten Gruppen weisen ebenfalls unterschiedliche durchschnittliche Ausprägungen der Arbeitshaltung auf: Dabei zeigt die Nachhilfegruppe, welche mit der regulären Lehrperson zufriedener als die andere Gruppe ist, erneut eine deutliche höhere Ausprägung der Arbeitshaltung ($F(1, 373) = 22.506, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .057$). Auch in dieser Auswertung ist keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson und der Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüherinnen und -schülern belegbar (vgl. Abb. 84).

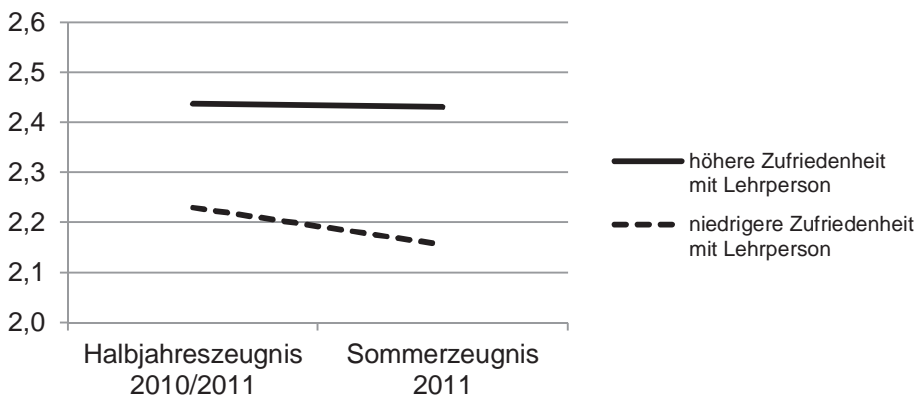


Abb. 84: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

GEWISSENHAFTIGKEIT

Die nach Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen verzeichnen beide einen leichten Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung (Wilks' Lambda = .97, $F(1, 407) = 8.880$, $p = .003$, partielles $\eta^2 = .021$). Zudem unterscheiden sich die beiden Gruppen bezüglich des durchschnittlichen Gewissenhaftigkeitsniveaus, wobei die Nachhilfegruppe, welche mit der Nachhilfelehrperson zufriedener als die andere Gruppe ist, auch eine deutliche höhere Ausprägung der Gewissenhaftigkeit manifestiert ($F(1, 407) = 14.864$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .035$). Eine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschülerinnen und -schülern lässt sich nicht belegen (vgl. Abb. 85).

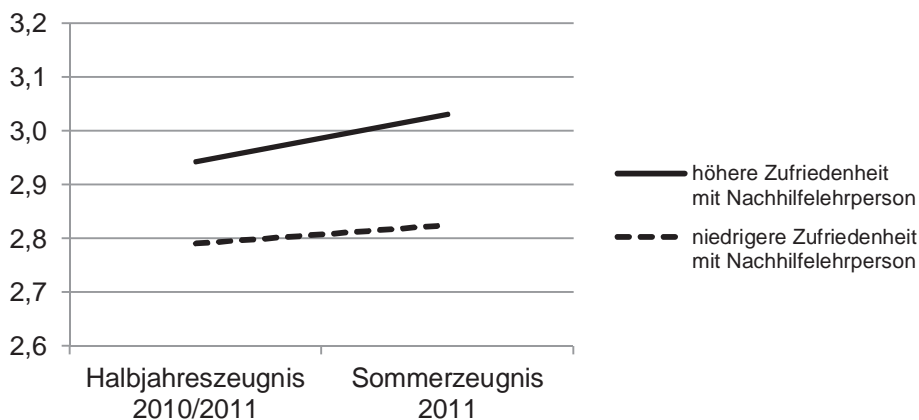


Abb. 85: Gewissenhaftigkeitsentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

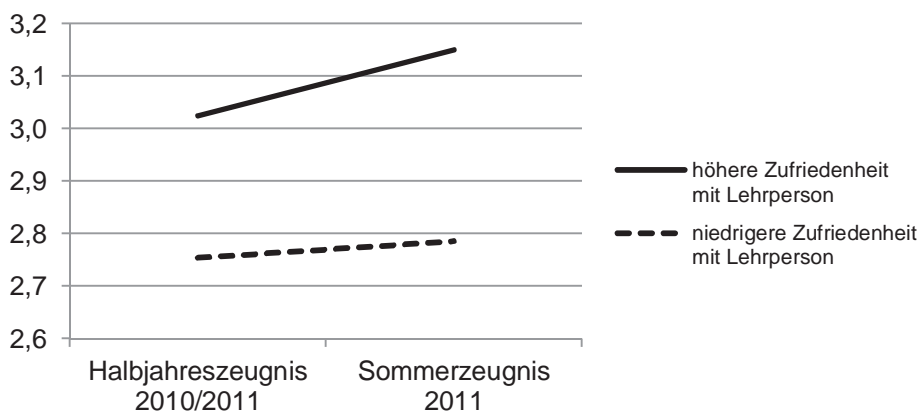


Abb. 86: Gewissenhaftigkeitsentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

Die nach Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson getrennten Gruppen weisen ebenfalls unterschiedliche durchschnittliche Gewissenhaftigkeitsausprägungen auf: Dabei zeigt die Nachhilfegruppe, welche mit der regulären Lehrperson zufriedener als die andere Gruppe ist, erneut eine deutliche höhere Gewissenhaftigkeitsausprägung ($F(1, 370) = 47.014, p < .001$, partielles $\eta^2 = .113$). In beiden Gruppen lässt sich ein leichter Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung feststellen (Wilks' $\Lambda = .96, F(1, 370) = 13.549, p < .001$, partielles $\eta^2 = .035$). Auch in dieser Auswertung erkennen wir keine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson und der Gewissenhaftigkeitsentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern (vgl. Abb. 86).

3) Selbstkompetenz

Die beiden Gruppen unterscheiden sich bezüglich des durchschnittlichen Niveaus an Selbstkompetenz, wobei die Gruppe, welche mit der Nachhilfelehrperson zufriedener ist als die andere Gruppe, auch eine deutlich höhere Ausprägung der Selbstkompetenz dokumentiert ($F(1, 418) = 13.707, p < .001$, partielles $\eta^2 = .032$). Dabei erfahren beide Gruppen zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 kaum eine Veränderung der Selbstkompetenzausprägung. Eine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson und der Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfesüherinnen und -schülern haben wir nicht gefunden (vgl. Abb. 87).

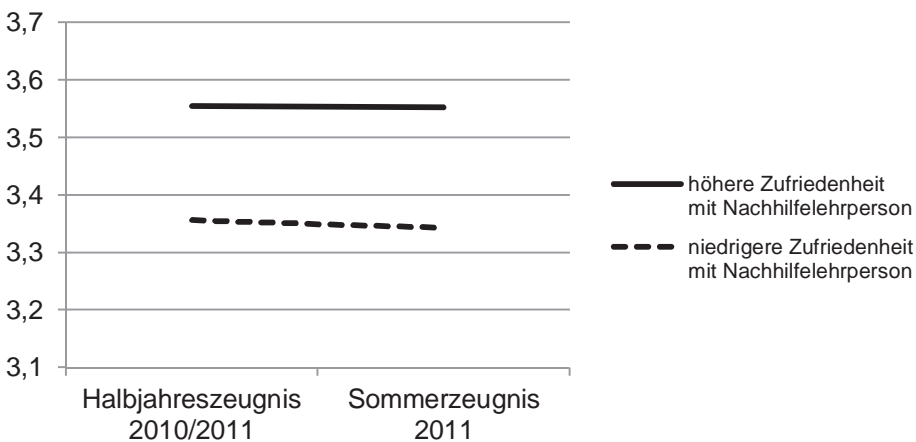


Abb. 87: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

Jene Nachhilfegruppe, welche mit der Lehrperson zufriedener ist als die andere Gruppe, zeigt eine deutliche höhere Ausprägung der Selbstkompetenz ($F(1, 382) = 20.840, p < .001$, partielles $\eta^2 = .052$). Auch diese beiden Gruppen weisen zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 kaum eine Veränderung der Selbstkompetenzausprägung auf und es zeigt sich ebenfalls keine Interaktion zwischen der Zufriedenheitsausprägung und der Entwicklung der Selbstkompetenz (vgl. Abb. 88).

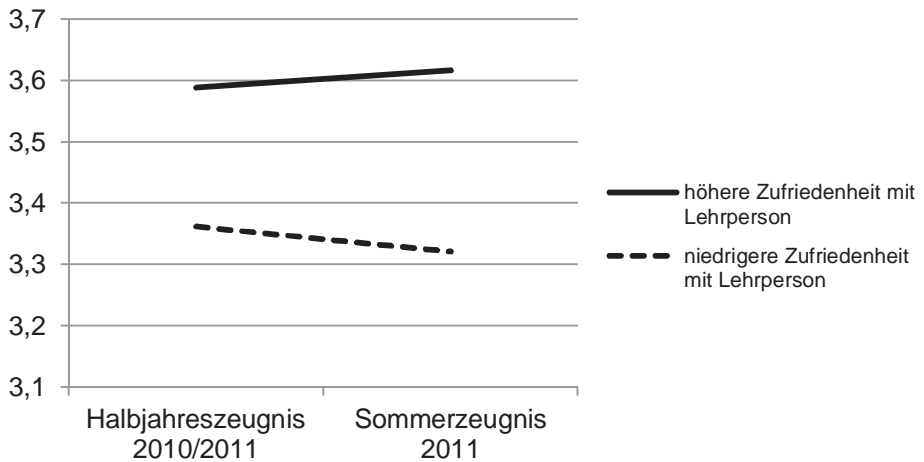


Abb. 88: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

4) Emotionale Kompetenz

Sämtliche Gruppen kennen zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 kaum eine Veränderung der Prüfungsangst. Zudem sind die durchschnittlichen Ausprägungen der Prüfungsangst in den Gruppen relativ ähnlich. Sowohl die nach der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson getrennten Gruppen als auch die nach der Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson getrennten Gruppen lassen somit eine vergleichbare Entwicklung der Prüfungsangst erkennen (vgl. Abb. 89 und 90).

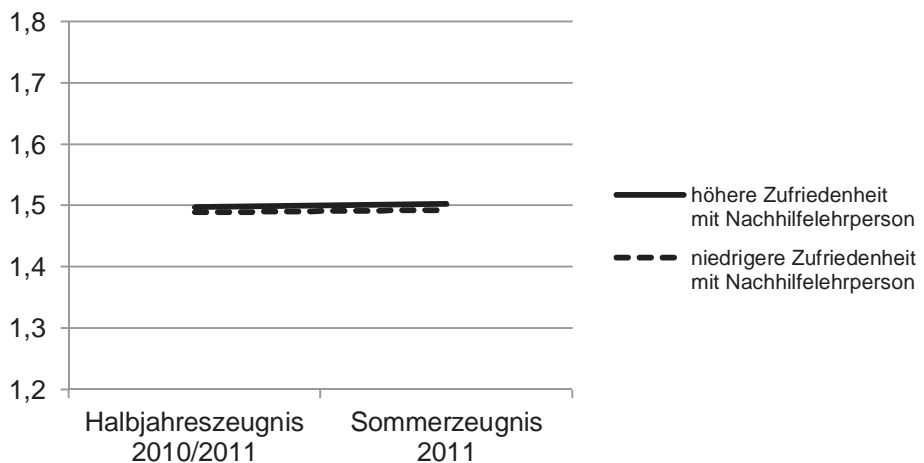


Abb. 89: Entwicklung der Prüfungsangst von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson

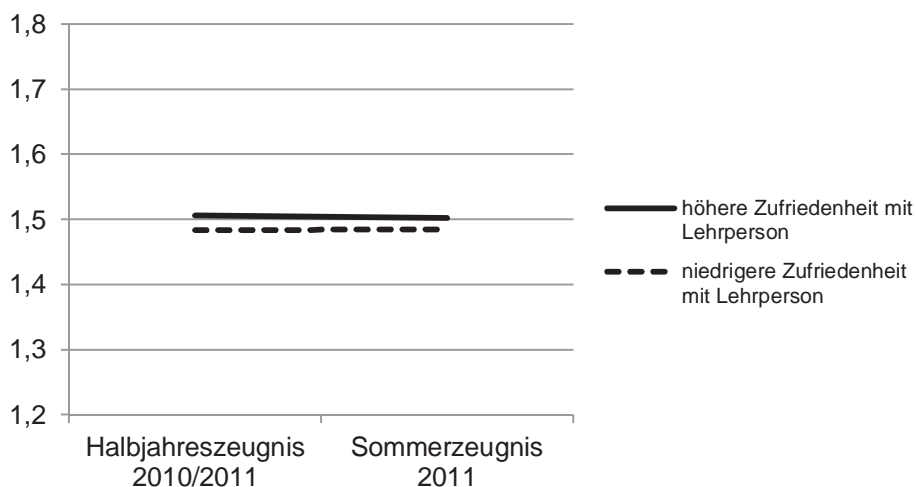


Abb. 90: Entwicklung der Prüfungsangst von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson

Fazit zur Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz

Die Nachhilfegruppe mit der jeweils höheren Zufriedenheitsausprägung dokumentiert durchschnittlich auch das höhere Niveau in Arbeitshaltung, Gewissenhaftigkeit und Selbstkompetenz.

Nicht unerwartet zeichnet sich die Schlussfolgerung ab, dass es sowohl der Arbeitshaltung und der Gewissenhaftigkeit der Nachhilfesüchlerinnen und -schüler zuträglich ist, wenn sie mit der regulären Lehrperson und der Nachhilfelehrperson zufrieden sind. Eine ungünstige Beziehung zur regulären Lehrperson (Beziehung zur Nachhilfelehrperson besser) scheint hingegen im Zusammenhang mit einer niedrigen Ausprägung der Arbeitshaltung und Gewissenhaftigkeit zu stehen.

Ähnlich wie in der vorgängigen Analyse zeichnet sich in allen Gruppen ein Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung ab. Während wir zwischen dem Beziehungsvergleich und den Kompetenzentwicklungen keine Interaktionen finden, erkennen wir in der aktuellen Auswertung eine Interaktion zwischen der Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson und der Gewissenhaftigkeitsentwicklung: Jene Nachhilfegruppe mit der höheren Zufriedenheitsausprägung weist einen deutlich stärkeren Anstieg der Gewissenhaftigkeit auf als jene mit niedrigerer Zufriedenheit.

Im Einklang mit der Annahme, dass eine ungünstige Beziehung zur regulären Lehrperson mit niedriger Ausprägung der Gewissenhaftigkeit einhergeht, ist bei höherer Zufriedenheit mit der Lehrperson auch eine günstigere Entwicklung der Gewissenhaftigkeit absehbar.

Es scheint, dass die Prüfungsangst von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern in keinem Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit den Lehrpersonen oder der Beziehung zu ihnen steht. Die Hypothese XIX können wir demnach nur für einzelne Kompetenzen unterstützen.

8.3.2 Beziehung zur Nachhilfelehrperson

Hypothese XX

Eine gute Beziehung zur Nachhilfelehrperson (aus Sicht des Nachhilfeschülers resp. der Nachhilfeschülerin) wirkt sich positiv auf die Wirkung des Nachhilfeunterrichts aus.

Für die Hypothese XX berechnen wir die von der Nachhilfeschülerin bzw. vom Nachhilfeschüler wahrgenommene Beziehung zur Nachhilfelehrperson im Vergleich mit der wahrgenommenen Beziehung zur Klassenlehrperson in Bezug auf die Wirkung von Nachhilfe. Wir untersuchen, inwiefern sich in den Gruppen, welche die Beziehung zur Nachhilfelehrperson im Vergleich zu jener zu der regulären Lehrperson entweder schlechter, besser oder gleich gut bewerten, unterschiedliche Kompetenzentwicklungen abzeichnen.

1) Fachkompetenz

MATHEMATIK

Die nach Beziehungsvergleich getrennten Gruppen weisen im Fach Mathematik alle eine Notenverbesserung auf (Wilks' Lambda = .96, $F(1, 307) = 10.322$, $p = .001$, partielles $\text{Eta}^2 = .033$). Eine keine signifikante Interaktion zwischen der Mathematiknotenentwicklung und dem Beziehungsvergleich fehlt. Dies bedeutet, dass sich die Veränderung der Noten unabhängig vom Beziehungsvergleich für alle drei untersuchten Gruppen gleich gestaltet, dass also die Einschätzung der Beziehung keinen Einfluss auf die Notenentwicklung hat (vgl. Abb. 91).

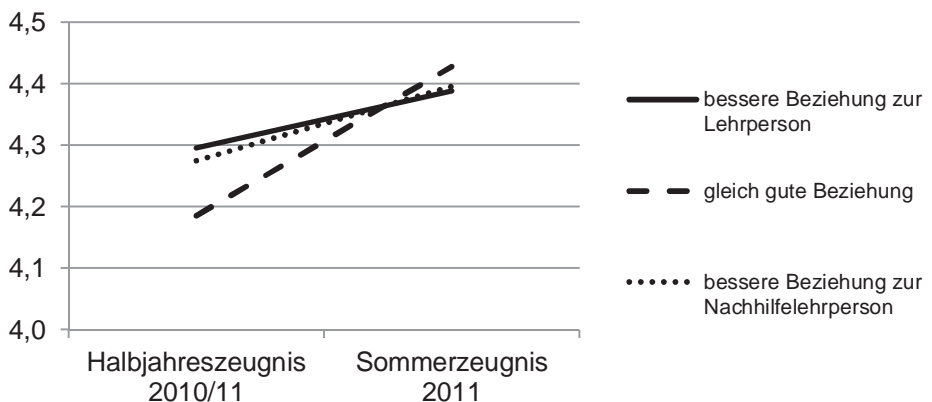


Abb. 91: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

DEUTSCH

Im Fach Deutsch erfahren die nach Beziehungsvergleich getrennten Gruppen ebenfalls alle eine Notenverbesserung (Wilks' Lambda = .92, $F(1, 143) = 12.438$, $p = .001$, partielles $\text{Eta}^2 = .080$). Eine signifikante Interaktion zwischen der Deutschnotenentwicklung

und dem Beziehungsvergleich ist nicht nachweisbar. Die Einschätzung der Beziehung hat auch für das Fach Deutsch keinen Einfluss auf die Notenentwicklung (vgl. Abb. 92).

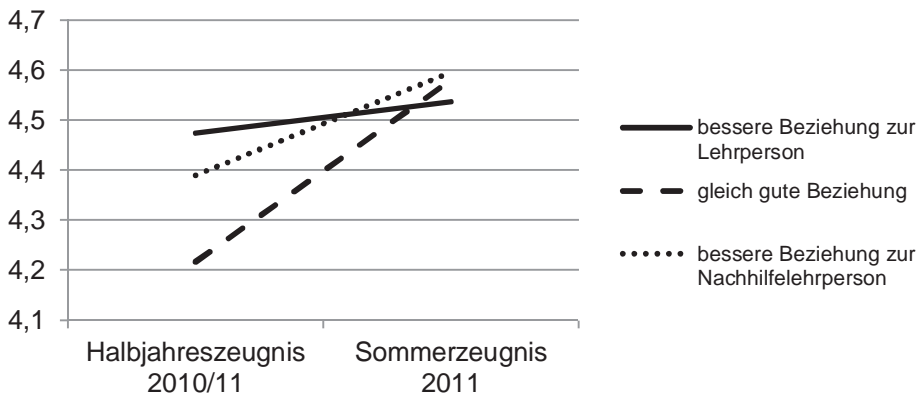


Abb. 92: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

ENGLISCH

Für das Fach Englisch erkennen wir eine signifikante Interaktion zwischen der Englischnotenentwicklung und dem Beziehungsvergleich: Während die zwei Gruppen, welche zur Lehrperson eine bessere oder gleich gute Beziehung wie zur Nachhilfelehrperson angeben, eine Notenverbesserung aufweisen, erleidet die Nachhilfegruppe, welche die Beziehung zur Nachhilfelehrperson besser bewertet, eine Notenverschlechterung (Wilks' Lambda = .96, $F(2, 57) = 5.506, p = .007$, partielles $\eta^2 = .162$) (vgl. Abb. 93).

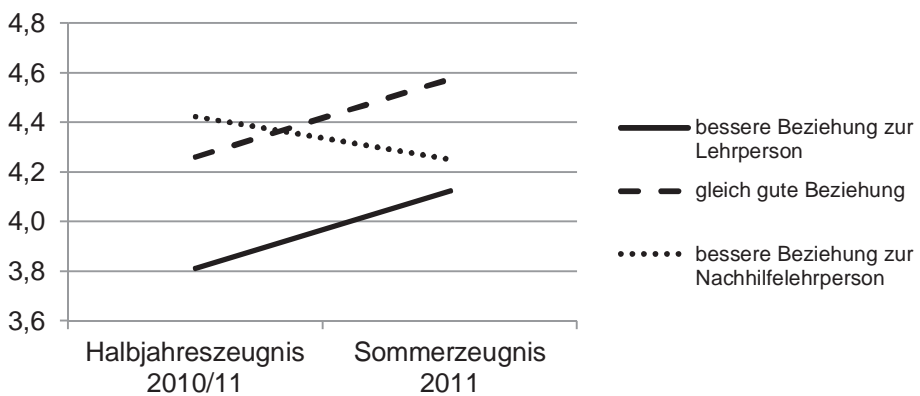


Abb. 93: Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

Französisch

Sämtliche Gruppen verbessern ihre Französischnoten zwischen den beiden Messzeitpunkten. Wir erkennen eine signifikante Interaktion zwischen der Französischnotenentwicklung und dem Beziehungsvergleich: Bei der Nachhilfegruppe, welche die Beziehung zu beiden Lehrpersonen gleich gut bewertet, ist die deutlich günstigste Notenentwicklung zu beobachten (Wilks' Lambda = .94, $F(2, 145) = 4.347$, $p = .01$, partielles $\eta^2 = .057$) (vgl. Abb. 94).

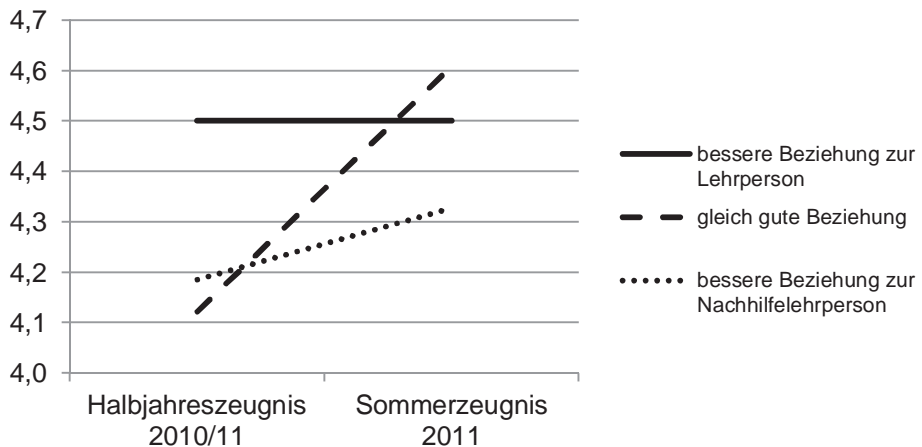


Abb. 94: Französischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

FAZIT

Die Analysen der Notenentwicklungen im Nachhilfefach der nach Beziehungsvergleich getrennten Gruppen ergeben, dass Nachhilfeschülerinnen und -schüler, welche ihre Nachhilfelehrperson und reguläre Lehrperson gleich gut bewerten, stärkere Notenverbesserungen erfahren als jene, welche eine der beiden Lehrpersonen schlechter beurteilen.

2) Methodenkompetenz

ARBEITSHALTUNG

Die Arbeitshaltung der Nachhilfeschülerinnen und -schüler aller drei Gruppen (mit besserer Beziehung zur regulären Lehrperson, mit gleich guter Beziehung zu beiden Lehrpersonen oder mit besserer Beziehung zur Nachhilfelehrperson) verändert sich zwischen t1 und t2 nicht. Allerdings unterscheiden sich die durchschnittlichen Ausprägungen der Arbeitshaltung deutlich zwischen den Gruppen ($F(1, 409) = 5.128$, $p = .006$, partielles $\eta^2 = .025$). Bemerkenswert scheint, dass die Nachhilfegruppe mit der besseren Beziehung zur Nachhilfelehrperson durchschnittlich das niedrigste Niveau der Arbeitshaltung aufweist, während die anderen zwei Gruppen ein ähnliches und höheres Niveau erreichen (vgl. Abb. 95).

Zwischen der Entwicklung der Arbeitshaltung und dem Beziehungsvergleich zeigt sich keine signifikante Interaktion. Die Beziehung zu den Lehrpersonen beeinflusst demnach die Entwicklung der Arbeitshaltung nicht.

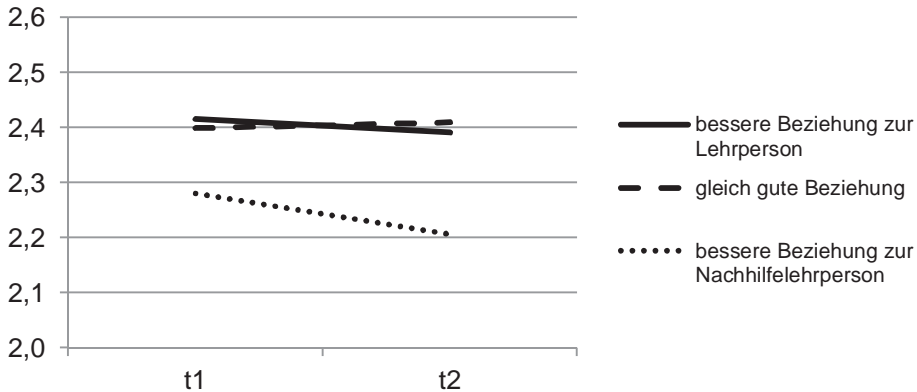


Abb. 95: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

GEWISSENHAFTIGKEIT

Alle nach Beziehungsvergleich getrennten Gruppen weisen zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 einen Anstieg der Gewissenhaftigkeitsausprägung auf (Wilks' Lambda = .97, $F(1, 406) = 10.748, p = .001$, partielles $\eta^2 = .026$). Die durchschnittlichen Ausprägungen der Gewissenhaftigkeit differieren deutlich zwischen den Gruppen ($F(1, 406) = 5.560, p = .004$, partielles $\eta^2 = .027$) (vgl. Abb. 96).

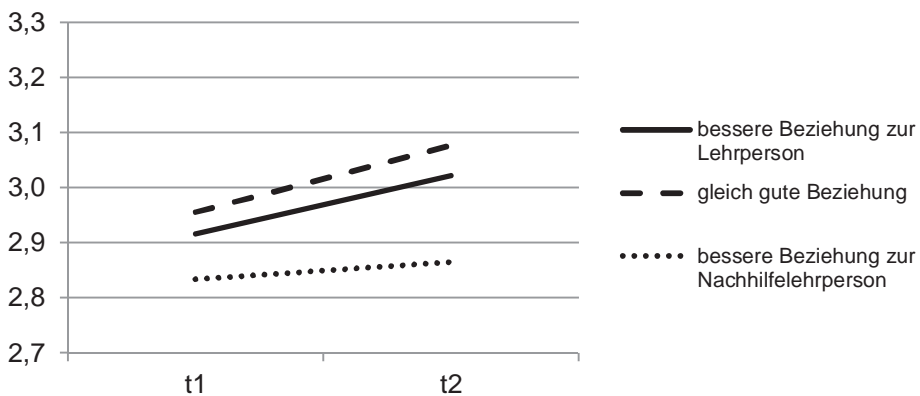


Abb. 96: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfesüchlerinnen und -schülern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

Bemerkenswert scheint, dass dabei die Nachhilfegruppe mit einer gleich guten Beziehung zur Nachhilfelehrperson wie zur regulären Lehrperson durchschnittlich das höchste Niveau der Gewissenhaftigkeit aufweist, während die Gruppe, welche die Beziehung zur Nachhilfelehrperson besser beurteilt, durchschnittlich das niedrigste Niveau verzeichnet. Eine signifikante Interaktion zwischen der Entwicklung der Gewissenhaftigkeit und dem Beziehungsvergleich ist nicht nachweisbar.

3) Selbstkompetenz

Die nach Beziehungsvergleich getrennten Gruppen weisen zwischen den Messzeitpunkten t1 und t2 kaum eine Veränderung der Selbstkompetenzausprägung auf. Zudem erkennen wir, dass die durchschnittlichen Ausprägungen der Selbstkompetenz der Gruppen relativ ähnlich sind und dass eine Interaktion zwischen der Entwicklung der Selbstkompetenz und dem Beziehungsvergleich nicht existiert (vgl. Abb. 97).

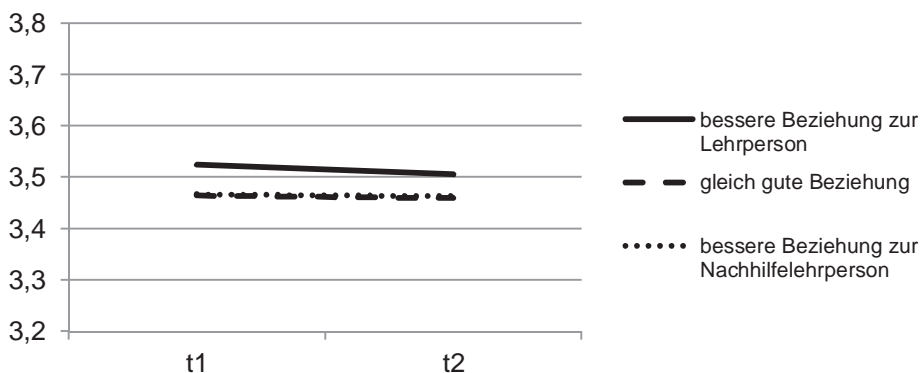


Abb. 97: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

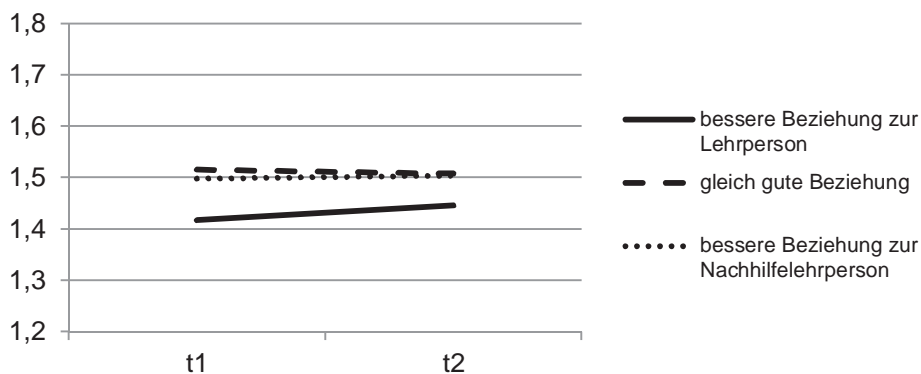


Abb. 98: Entwicklung der Prüfungsangst von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regulären Lehrperson

4) Emotionale Kompetenz

Dieselbe Ergebnislage wie bei der Selbstkompetenz errechnen wir beim Vergleich der Entwicklung der Prüfungsangst zwischen den nach Beziehungsvergleich getrennten Gruppen (vgl. Abb. 98).

Fazit

Beim Vergleich der Kompetenzentwicklungen von Nachhilfeschülerinnen und -schülern, welche nach Beziehungsvergleich getrennt sind, treten in erster Linie unterschiedliche durchschnittliche Niveaus in den Bereichen Arbeitshaltung und Gewissenhaftigkeit auf. Erstaunlicherweise verzeichnet dabei stets jene Nachhilfegruppe das niedrigste Niveau, welche die Beziehung zur Nachhilfelehrperson besser bewertet als jene zur Lehrperson. Die höchsten Niveaus der Arbeitshaltung und Gewissenhaftigkeit sind jeweils bei jener Nachhilfegruppe zu finden, welche die Beziehung zur Nachhilfelehrperson gleich gut wie jene zur Lehrperson bewertet.

In keinem der Kompetenzbereiche ist eine Interaktion zwischen dem Beziehungsvergleich und der Kompetenzentwicklung erkennbar. Dies bedeutet, dass die von den Nachhilfeschülerinnen und -schülern berichtete Beziehungsebene keinen Einfluss auf die Kompetenzentwicklungen hat. Die Hypothese XX können wir somit nicht bestätigen.

8.4 Weiterführende Resultate

Der Einfluss der Klassengrösse auf den Bezug von Nachhilfe

Vermehrt berichten die Printmedien darüber, dass die Klassengrössen zunehmen und damit die Möglichkeiten der Lehrpersonen, individuell auf einzelne Schüler und Schülerinnen eingehen zu können, kleiner werden. Darum wollen wir überprüfen, ob Nachhilfeschülerinnen und -schüler aus grösseren Klassen stammen und die verringerte individuelle Zuwendung der Klassenlehrperson durch eine Nachhilfelehrperson zu kompensieren versuchen.

Innerhalb der Schulklassen, in welchen mindestens ein Kind zur Nachhilfe geht, zeigt sich, dass grössere Klassen (Split-half bei Median) einen signifikant ($d = 0.15$) höheren prozentualen Anteil an Nachhilfeschülern und -schülerinnen aufweisen als kleinere Klassen. Die Korrelation zwischen der Klassengrösse und dem Nachhilfebezug der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse verweist jedoch nur auf einen sehr gering ausgeprägten Zusammenhang ($r = .02$, $p = .01$).

Die Klassengrösse scheint also keinen praktisch bedeutsamen Einfluss auf den Bezug von Nachhilfe zu haben.

Die Verbreitung von Nachhilfeunterricht vor schulischen Übertritten

In unserer Stichprobe wird in der 6. Klasse am häufigsten Nachhilfe bezogen. Wir vermuten daher einen Zusammenhang zwischen Nachhilfe und dem Übertritt in die Sekundarstufe I, da dieser Übertritt in den meisten Kantonen nach dem 6. Schuljahr (Ende Primarschule) vollzogen wird. Ausnahmen bilden die Kantone Aargau und Baselland (Übertritt bereits nach der 5. Klasse), sowie der Kanton Basel-Stadt (Übertritt erst nach der 7. Klasse). Um den Zusammenhang zum schulischen Übertritt zu überprüfen, unter-

suchen wir in unserer Stichprobe systematisch Schülerinnen und Schüler des (1.) Übertrittsjahrs (Kanton AG/BL: 5. Klasse; Kanton BS: 7. Klasse; alle anderen Kantone: 6. Klasse). Wir errechnen, dass jene Schüler und Schülerinnen, welche einem Übertritt unmittelbar bevorstehen, mit 19.2% einen leicht höheren Nachhilfebezugsanteil aufweisen als jene, welche keinem Übertritt bevorstehen (16.8%). Allerdings ist dieser Unterschied nicht bedeutsam. Somit ist davon auszugehen, dass ein unmittelbar bevorstehender Übertritt keinen Einfluss auf den Nachhilfebezug hat. Weitere Berechnungen ergeben, dass ein bevorstehender Schulübertritt keinen signifikanten Einfluss auf die Intensität des Nachhilfeunterrichts (gemessen in Nachhilfestunden pro Woche) ausübt.

Schliesslich überprüfen wir, inwiefern die Schülerinnen und Schüler, welche zu t2 angeben, dass sie kürzlich eine Übertrittsprüfung absolviert hätten, bei t1 mehr Nachhilfebezug aufweisen als jene, welche keine Prüfung absolvierten. Auch hier erkennen wir, dass jene, welche eine Übertrittsprüfung absolvierten, einen leicht höheren Nachhilfebezug aufweisen als jene ohne Prüfung. Allerdings ist auch dieser Unterschied nicht signifikant. Wir schliessen daraus, dass ein bevorstehender schulischer Übertritt keine nachweisbaren Effekte auf den Bezug von Nachhilfeunterricht hat.

Der Einfluss der familiären Erwartungshaltung auf die Verbreitung und die Wirkung von Nachhilfe

Schülerinnen und Schüler, die angeben, auf Wunsch ihrer Eltern Nachhilfe zu beziehen, erhalten (von den Eltern) signifikant negativere Reaktionen auf schlechte Noten als Schülerinnen und Schüler, die aus anderen Gründen Nachhilfe beziehen. Weitere signifikante Unterschiede zwischen Schülerinnen resp. Schülern, die Nachhilfe wegen ihren Eltern beziehen, und Schülerinnen resp. Schülern mit anderen Gründen für den Nachhilfebezug, bestehen nicht. Obwohl Eltern, welche den Nachhilfebezug von ihren Kindern fordern, ein höheres Noteninteresse und höhere leistungsbezogene Ansprüche hegen als Eltern, deren Kinder die Nachhilfe aus anderen Gründen besuchen, bleiben die Unterschiede im nicht-signifikanten Bereich.

Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und der Art des Nachhilfeunterrichts

Da die institutionelle Nachhilfe nachweislich teurer ist als die private, vermuten wir, dass der Anteil an institutioneller Nachhilfe gegenüber der privaten mit steigendem sozioökonomischem Niveau ebenfalls zunimmt.

Es zeigt sich, dass im niedrigsten sozioökonomischen Niveau etwas mehr private (15.8%) als institutionelle (13.4%) Nachhilfe genommen wird. Dieser Unterschied erweist sich jedoch als unbedeutsam. Im mittleren sozioökonomischen Niveau überwiegt der Anteil an privater Nachhilfe mit 57.4% erneut vor dem der institutionellen Nachhilfe mit 48.8%. Auch dieser Unterschied erweist sich allerdings als unbedeutend. Im höchsten sozioökonomischen Niveau bildet sich gemäss unserer Erwartung ein entgegengesetztes Verhältnis ab: Während hier ein Anteil von 26.8% private Nachhilfe beansprucht, sind es 37.8%, die institutionelle Nachhilfe beziehen. Dieser Unterschied ist signifikant und bei einem Effekt von $\phi = .104$ auch praktisch bedeutsam.

Obwohl sich zeigt, dass der allgemeine Nachhilfebezug nicht signifikant vom sozioökonomischen Status beeinflusst wird, scheint der sozioökonomische Status einen Einfluss auf die Wahl des Nachhilfetyps zu haben: Während im unteren und mittleren sozioökonomischen Bereich der Anteil an privater Nachhilfe stets etwa gleich hoch ausfällt wie

an institutioneller Nachhilfe, zeigt sich im obersten sozioökonomischen Bereich, dass der Anteil an institutioneller Nachhilfe im Vergleich mit privater Nachhilfe signifikant höher ausfällt.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass der sozioökonomische Status einer Familie zwar keinen Einfluss darauf hat, ob Nachhilfe bezogen wird oder nicht, jedoch darauf, welcher Nachhilfetypus gewählt wird: So scheinen sich Familien mit hohem sozioökonomischen Status eher für den institutionellen (und teureren) Nachhilfetyp zu entscheiden.

Aussagen der Nachhilfelehrkräfte

Damit wir den Schülerinnen und Schülern Anonymität gewährleisten können, erfragen wir Name und Adresse von Nachhilfelehrkräften nur auf freiwilliger Basis. Leider geben uns nicht viele Nachhilfeschülerinnen und -schüler die Angaben ihrer Nachhilfelehrkräfte bekannt. Ob die befragten Schülerinnen und Schüler darüber keine Auskunft erteilen wollen oder ob sie mit den Angaben ihrer Nachhilfelehrpersonen nicht vertraut sind, lässt sich nicht eruieren. Letztlich können wir an rund 40 Nachhilfelehrkräfte Fragebogen verschicken, wovon rund zehn ihren Empfänger nicht erreichen, da die Adresse nicht korrekt ist. Vollständig ausgefüllte Fragebogen erhalten wir von 21 Nachhilfelehrkräften (16 weibliche, 5 männliche).

Von den 21 befragten Nachhilfelehrkräften unterrichten zwanzig in Mathematik, zwölf in Deutsch, neun in Französisch, vier in Naturwissenschaften und drei in Englisch (Mehrfachantworten sind möglich). Drei geben an, für eine Institution zu arbeiten. Das durchschnittliche Alter der befragten Nachhilfelehrpersonen liegt bei 37 Jahren (Range von 14 – 68). Die angegebenen Kosten liegen durchschnittlich bei knapp 19 Franken pro Stunde, wobei wir einen Range zwischen Null („Freundschaftsdienst“) und 50 Franken erheben können. Auf die Frage, warum sie Nachhilfeunterricht anböten, antworten die Nachhilfelehrkräfte, sie täten es aus eigenem Interesse (z.B. „Da ich Lehrerin studiere, ist der Nachhilfeunterricht eine gute Übung für die Praxis“, „Ich gebe auch Nachhilfe, um Geld zu verdienen“), intrinsischen Motiven (z.B. „Weil ich gerne mit Kindern (und Jugendlichen) arbeite. Es macht mir Freude, mein Wissen weiterzugeben“) sowie aus dem Interesse, schulische ‚Mängel‘ zu beheben (z.B. „Ich möchte den Schülern und Schülerinnen helfen, die länger brauchen, ein Thema zu verstehen und der normale Schulunterricht dazu zu schnell geht“).

Fünfzehn der befragten Nachhilfelehrkräfte haben Erfahrung im Unterrichten einer Klasse (als aktuelle oder ehemalige Lehrkräfte, in Form von Stellvertretungen, bei Praktika oder heil- sowie sonderpädagogischen Einsätzen).

Ihre Stärken sehen die Nachhilfelehrkräfte in der eigenen Person (z.B. „Ich erkläre gut“, „Ich denke, meine Erklärungen sind für meine relativ jungen Nachhilfeschülerinnen gut zu verstehen, da ich eine andere Wortwahl bzw. Erklärung benütze als ein/e offizielle/r Lehrer/in“) sowie dem Vorteil des Nachhilfeunterrichts („muss keine Noten geben“, „flexibel bezüglich Terminen sein“).

Die befragten Nachhilfelehrkräfte arbeiten mit Ihren Schülerinnen und Schülern vorwiegend an der Wiederholung des Lehrstoffs aus der Schule (20 von 21 wählen diese Antwortoption), aber auch Prüfungsvorbereitung und die Bearbeitung von Hausaufgaben werden von mehr als zwei Dritteln genannt (Mehrfachantwort möglich). Knapp die Hälfte der befragten Nachhilfelehrkräfte erarbeiten mit ihren Schülerinnen und Schülern zusätzlich Lernstrategien.

20 von den befragten 21 Nachhilfepersonen geben an, eine Verbesserung bei ihren Nachhilfeschülerinnen und -schülern zu bemerken, nur eine Person bemerkt keine Verbesserung. Als Verbesserungen geben die Nachhilfepersonen vor allem eine Zunahme der Motivation und Freude am (Nachhilfe-)Schulfach (z.B. „Arbeitet freiwillig an zusätzlichen Übungsstoffen und findet Mathematik gar nicht mehr so unmöglich“) sowie eine Notenverbesserung oder andere Kompetenzerweiterungen (z.B. „Versteht die Grammatikregeln anhand von Wiederholungen und Übungen“, „Bessere Noten; mehr Ausdauer beim Lernen; bessere Konzentration“) ihrer Nachhilfeschülerinnen und -schüler an.

Den ‚Mehrwert‘ des Nachhilfeunterrichts (im Vergleich zum Regelunterricht) erkennen die befragten Nachhilfepersonen in der höheren Individualität (z.B. „Durch die Einzelbetreuung kann individuell auf die Schüler eingegangen werden. Man konzentriert sich genau auf einen Schüler“), mehr Zeit zu haben (z.B. „Mehr Zeit, um Teil-Themen anzuschauen“, „Schwächeren Schülern genauer erklären, was gemeint ist. Auch zuhören, wenn sie irgendwelche Probleme haben“, „Repetitionsmöglichkeit“) und weiteren Vorteilen, die in der Form des Einzelunterrichts zu finden sind (z.B. „keine Ablenkung durch andere“, „Beobachtung der Schülerinnen und Schüler, um festzustellen, wo Gedankenfehler passieren“).

Als Grund für den Bezug der Nachhilfe vermuten zwölf Nachhilfepersonen den Wunsch nach einer Notenverbesserung – unabhängig davon, ob die Versetzung in die nächste Stufe gefährdet ist oder nicht; 17 der 21 Nachhilfepersonen glauben zudem, dass der Lernstoff in der Schule zu schnell verarbeitet werde.

Als Ursache für die Probleme in der Schule nennen die befragten Nachhilfepersonen u.a. die grossen Klassen (wobei sich in unserer Analyse zeigt, dass die Klassengrösse keinen Einfluss auf den Nachhilfebezug hat), die grosse Menge an Schulstoff, persönliche Lernprobleme und den Druck und Ehrgeiz der Eltern. Die meisten der befragten Nachhilfepersonen vermuten, dass der Bedarf an Nachhilfeunterricht zugenommen habe. Als Ursachen für diese Zunahme werden gesellschaftliche Veränderungen (z.B. „Leistungsdruck der Gesellschaft“, „Immer mehr Berufe im Dienstleistungsbereich, die hohe Anforderungen haben; handwerkliche Berufe weniger gefragt“, „Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist schwierig, darum brauchen alle Schüler gute Noten, um eine gute Lehrstelle zu finden“, „Migrationszuwachs“), Probleme und Mängel seitens der Schule (z.B. „Das Klima ist oft nicht arbeitsfördernd“, „(...) werden die Klassen immer grösser und nicht jeder Schüler nimmt die Informationen gleich schnell auf. Die Lehrer richten sich dann nach den Schnellsten und deswegen werden die Langsameren ein bisschen vernachlässigt“) sowie Probleme seitens der Schüler und Schülerinnen sowie der Eltern (z.B. „Viele SchülerInnen sind mit dem Arbeiten nach einem Mathe-Plan überfordert; Zu Hause werden sie abgelenkt (Computer, Fernsehen...)“, „Schüler haben zusätzlich viele Verpflichtungen (Vereine, Hobbys etc.)“) gesehen.

Am Ende des Fragebogens (unter ‚Weiteres‘) wird das Thema der Chancengerechtigkeit angesprochen („Geld ermöglicht vieles. Ehrgeizige Eltern erkaufen sich gerne solche Leistungsverbesserungen. Auch die Schwächsten sollen ihre Chance erhalten. Hier verstecken sich die Rosinen“), zudem wird vereinzelt Kritik an der Schule spürbar („(...) Wenn Gespräche, welche ich mit den betroffenen Lehrkräften und SchulleiterInnen führe, zu gar nichts führen, frage ich mich immer wieder, wohin sich Eltern, Kinder wenden können, da eine kompetente Aufsicht über Lehrstoffvermittlungsarten fehlt“).

Kapitel 9:

Fazit und Ausblick

9.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Welche Schüler und Schülerinnen nehmen vor allem Nachhilfe in Anspruch – und zu welchen Rahmenbedingungen?

Im Zug der Auswertungen beschäftigen wir uns mit Merkmalen, welche im Zusammenhang mit dem Nachhilfebezug stehen und so eine Analyse der Nachhilfeverbreitung ermöglichen. Die deskriptive Analyse der Gesamtstichprobe (N = 10733) verweist auf 17.2% Nachhilfeschülerinnen und -schüler. Schülerinnen beziehen mit einem Anteil von 18.5% häufiger Nachhilfe als Schüler mit 15.8%. Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern ist auf der Stufe der Primarschule am ausgeprägtesten (20.6% Mädchen zu 16.7% Jungen). Verantwortlich für den Geschlechterunterschied ist die Tatsache, dass mit Abstand am häufigsten Nachhilfe in Mathematik (69.3%) bezogen wird. 69.3% aller Nachhilfeschülerinnen und -schüler erhalten Mathematiknachhilfe (Mehrfachantwort war möglich), wobei dies mehr als 75% der Mädchen und nur gerade gut 60% der Jungen betrifft. In allen Sprachfächern erhalten die Jungen mehr Nachhilfeunterricht als die Mädchen. Dennoch resultiert als Gesamtergebnis (über alle Fächer hinweg), dass mehr Mädchen Nachhilfe beziehen als Jungen.

Die Nachhilfe wird meist regelmässig, einmal pro Woche, über einen längeren Zeitraum von mehr als einem Jahr besucht, durchschnittlich in ein bis zwei Nachhilfefächern.

Vergleichen wir die Kosten zwischen institutionellem und privatem Nachhilfeunterricht, so zeigt sich, dass institutionelle Nachhilfe mit monatlichen Durchschnittskosten von CHF 48.10 deutlich teurer ist als private Nachhilfe mit Kosten von durchschnittlich CHF 25.30 pro Stunde.

Weder die Klassengrösse noch der sozioökonomische Status stehen in einem direkten Zusammenhang zum Nachhilfebezug. Jedoch besuchen Nachhilfeschülerinnen und -schüler, deren Familie einem hohen sozioökonomischen Status angehören, deutlich häufiger institutionelle Nachhilfe, während Schülerinnen und Schüler, deren Familie einem tieferen sozioökonomischen Status angehören, häufiger private Nachhilfe beziehen.

Mit bedeutsamem Abstand sind die häufigsten Nachhilfelehrkräfte praktizierende oder ehemalige Lehrpersonen.

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Noten im Nachhilfefach verbessern können, wird der Nachhilfeunterricht meist fortgesetzt. Dies widerspricht einer Hypothese, die besagt, dass Nachhilfe bei steigenden Noten abgebrochen werde. In unserer Stichprobe wird Nachhilfe vor allem nach einer Notenstagnation abgebrochen. Bei einer Notenverschlechterung hingegen sind die Befunde uneindeutig – es lässt sich weder eine erhöhte Abbruch-, noch eine erhöhte Fortsetzquote feststellen.

Welches Motiv führen Schülerinnen und Schüler beim Entscheid für oder gegen den Nachhilfeunterricht an?

Eine Notenverbesserung stellt das deutlich am häufigsten genannte Nachhilfemotiv dar. An zweiter Stelle folgt, dass die Nachhilfe deshalb bezogen wird, weil sie mit einem erhöhten Sicherheitsgefühl verbunden ist. An dritthäufigster Stelle wird eine allgemeine Förderung der Leistung genannt. Eine vierte Häufung errechnen wir bei der Aussage, dass der Nachhilfebezug von den Eltern gewünscht werde. Weitere Nachhilfemotive werden deutlich seltener gewählt. Die Verbesserung der Noten als Hauptmotiv für den Bezug von Nachhilfe entspricht auch den Ergebnissen diverser anderer Studien.

Die Nachhilfemotive der Notenverbesserung, der Förderung der allgemeinen Leistung und des elterlichen Nachhilfewunsches geben keinen Aufschluss darüber, inwiefern sie auf einer niedrigeren (Fach-) Kompetenz der Schülerin oder des Schülers beruhen. Somit können die Nachhilfemotive sowohl in einem kompensatorischen, aber auch in einem ‚enrichment‘-orientierten Ansatz begründet sein. Da unsere Studie jedoch belegt, dass Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe deutlich niedrigere Notenniveaus im Nachhilfefach aufweisen als jene ohne Nachhilfe, nehmen wir an, dass die Nachhilfemotive eher einem kompensatorischen Ansatz entsprechen.

Bei den Schülerinnen und Schülern, die keine Nachhilfe beziehen, erfragen wir den vorrangigen Grund, weshalb keine Nachhilfe bezogen wird. Mit Abstand am häufigsten wird angegeben, dass man keine Nachhilfe brauche. Am zweithäufigsten wird der Grund angegeben, keine Nachhilfe zu wollen. Weitere Optionen werden deutlich seltener gewählt. Obwohl die zwei am häufigsten genannten Gründe gegen den Nachhilfebezug auf den ersten Blick ähnlich anmuten, besteht dennoch der Unterschied, dass Schülerinnen und -schüler, welche keine Nachhilfe wollen, im Gegensatz zu jenen, welche keine Nachhilfe brauchen, diese in kompetenzbezogener Sicht, sehr wohl gebrauchen könnten. Wir nehmen daher an, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, welche von einem Nachhilfebezug potentiell profitieren könnten, diesen jedoch bewusst ablehnen.

Ein weiterer Grund für den Nachhilfeverzicht in Form der Aussage, dass es sich die Eltern nicht leisten könnten, wird bemerkenswert selten angegeben. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit der Feststellung, dass in den Segmenten des sozioökonomischen Status jeweils zu einem vergleichbaren Anteil Nachhilfe bezogen wird. Jedoch haben wir auch berechnet, dass im obersten sozioökonomischen Segment häufiger die teurere institutionelle Nachhilfe bezogen wird als die kostengünstigere private Nachhilfe. Es scheint also, dass sich die meisten Eltern unabhängig von den finanziellen Möglichkeiten kostenpflichtige private Nachhilfe leisten können.

Welche Inhalte werden im Nachhilfeunterricht bearbeitet?

Wir untersuchen in unserer Studie, welche Inhalte im Nachhilfeunterricht am häufigsten bearbeitet werden. Es sind am häufigsten Prüfungsvorbereitungen. Dieses Ergebnis deckt sich insbesondere mit der Feststellung, dass Schülerinnen und Schüler mit Nachhilfe niedrigere Notenniveaus aufweisen und mehr Prüfungsangst empfinden als jene ohne Nachhilfe.

Am zweit- und dritthäufigsten folgen dicht hintereinander die Inhalte Bearbeitung von Hausaufgaben und Lehrstoffwiederholung. Der am zweithäufigsten genannte Nachhilfeinhalt der Hausaufgabenbearbeitung bestätigt den Befund, dass Schülerinnen und Schü-

ler mit Nachhilfe auch von elterlicher Seite mehr Hausaufgabenhilfe beanspruchen als jene ohne Nachhilfe. Der am dritthäufigsten genannte Nachhilfefinhalt der Lehrstoffwiederholung unterstützt indessen den Befund, dass Schülerinnen und Schüler, welche zu t2 beginnen Nachhilfe zu nehmen, der Aussage, in der Schule aufgrund des Arbeitstempos kaum mitzukommen, zu t1 wesentlich häufiger zustimmen, als jene welche zu keinem der Messzeitpunkte Nachhilfe nehmen. Diese Feststellungen könnten dahingehend interpretiert werden, dass unter den Nachhilfesüherinnen und -schülern ein verbreitetes Bedürfnis nach Lehrstoffwiederholung mit individuell verzögertem Arbeitstempo besteht.

Welche Wirkungen können wir dem Nachhilfeunterricht zuschreiben? Welche Faktoren beeinflussen die Wirkung von Nachhilfeunterricht?

Auf die direkte Frage, welche Lernwirkungen Nachhilfesüherinnen und -schüler dem Nachhilfeunterricht zuschreiben, gibt eine Mehrheit an, dass sich ihre Leistungen in den Nachhilfefächern dank der Nachhilfe verbessert haben.

Nachhilfesüherinnen und -schüler erkennen vornehmlich positive Wirkungen der Nachhilfe. Dabei decken sich die am häufigsten empfundenen Wirkungen der Nachhilfe mit den am häufigsten genannten Nachhilfemotiven: Die Verbesserung der Noten im Nachhilfefach und ein erhöhtes Sicherheitsempfinden. Diese subjektiv empfundenen Wirkungen der Nachhilfe können wir jedoch mit unserer Veränderungsmessung nicht gleich deutlich abbilden. Wir prüfen die Hypothese, ob sich die Noten von Nachhilfesüherinnen und -schülern im Nachhilfefach stärker verbessern als jene von Schülerinnen und Schülern ohne Nachhilfe im entsprechenden Fach. Für die Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch können wir diese Hypothese zwar bestätigen, allerdings ist der Effekt jeweils so klein, dass sich im Sinn der praktischen Bedeutung von keiner direkten Wirkung des Nachhilfeunterrichts in einem Fach auf die Note im entsprechenden Fach sprechen lässt.

Unsere Analyse illustriert, dass der Nachhilfeunterricht auch keine fächerübergreifende Wirkung zeitigt. Der Bezug von Nachhilfeunterricht in einem spezifischen Fach hat keine bedeutsamen Auswirkungen auf die Notenentwicklung in anderen Schulfächern. Ebenso finden wir auf den Ebenen der Methoden-, Selbst- und emotionalen Kompetenz keinen Zuwachs der Kompetenzen als Folge des Nachhilfeunterrichts. Wir vermuten indessen, dass wir für den Nachweis eines Kompetenzzuwachses durch Nachhilfe grössere Zeitintervalle berücksichtigen müssten, da es sich bei Veränderungen in der Methoden-, der Selbst- und der emotionalen Kompetenz um langsame (dafür aber längerfristige) Prozesse handelt, für deren Erfassung wohl ein Dreimonatsintervall nicht ausreicht.

Die Wirkung von Nachhilfeunterricht wird vom Geschlecht nicht beeinflusst. Allerdings finden wir unterschiedliche Kompetenzentwicklungen in Abhängigkeit der Variablen Nationalität und Muttersprache. Hinsichtlich der Methoden- und der emotionalen Kompetenz messen wir bei den Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Schweizer Nationalität einen Kompetenzzuwachs, während wir bei den Nachhilfesüherinnen und -schülern mit anderer Nationalität einen Kompetenzrückgang in der Methoden- und der emotionalen Kompetenz feststellen. Ebenso finden wir im Bereich der emotionalen Kompetenz unterschiedliche Entwicklungen in Abhängigkeit der Muttersprache, wobei Nachhilfesüherinnen und -schüler mit deutscher Muttersprache eine messbar positivere Entwicklung erfahren als Nachhilfesüherinnen und -schüler mit anderer Muttersprache.

In Abhängigkeit vom Schultyp stellen wir eine stärkere Verbesserung der Englisch- und Französischnoten bei Primarschülern und -schülerinnen mit Nachhilfe im entsprechenden Fach fest. Bei allen anderen Schultypen ist die Verbesserung der fachspezifischen Noten statistisch nicht relevant. Weiter messen wir eine verbesserte emotionale Kompetenz bei den Nachhilfeschülerinnen und -schülern, die den Schultyp ‚Sekundar- und Bezirksschule mit höheren Ansprüchen‘ besuchen. Andere Mediatorfunktionen scheint der Faktor ‚Schultyp‘ auf die Wirkung von Nachhilfeunterricht nicht zu haben.

Ob die Nachhilfe privat oder institutionell bezogen wird, ergibt keinen bedeutsamen Unterschied in der Notenentwicklung. Allerdings konstatieren wir hinsichtlich der Methodenkompetenz einen Unterschied in Abhängigkeit von der Art des Nachhilfebezugs: Während Schülerinnen und Schüler mit privater Nachhilfe einen Zuwachs an Methodenkompetenz erfahren, fällt die Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit institutioneller Nachhilfe über die beiden Messzeitpunkte hinweg sogar ab. Auf allen anderen Kompetenzebenen zeigen sich keine Wirkungsunterschiede zwischen privater und institutioneller Nachhilfe.

9.2 Grenzen der Arbeit

Die Haupteinschränkung hinsichtlich Aussagekraft der vorliegenden Studie liegt in den Abständen zwischen den beiden Messzeitpunkten t1 und t2. Da wir im Dezember 2010 mit der Arbeit an dieser Studie begannen und zuerst den Fragebogen entwerfen und testen sowie die Adressen der Schulleitungen recherchieren mussten, konnten wir mit der ersten Messung erst im März 2011 beginnen. Da das Schuljahr aber bereits Anfang Juli zu Ende geht, waren wir gezwungen, bereits im Juni mit der zweiten Messung zu beginnen, weshalb zwischen den beiden Messzeitpunkten nur noch rund 3 Monate liegen, was für das Feststellen von Wirkungen des Nachhilfeunterrichts sehr wenig ist. Hätten wir aber noch 2 Monate länger gewartet, wären viele der Schüler und Schülerinnen aus der ersten Stichprobe nicht mehr in denselben Klassen und hätten auch andere Lehrkräfte, weshalb wir vermutlich viele nicht mehr erreicht hätten. Daher entschieden wir uns dafür, die zweite Messung im gleichen Schuljahr wie die erste Messung zu machen, auch wenn wir damit – wie erwähnt – nur drei Monate dazwischen liegen hatten. Könnten wir noch einmal von vorne beginnen, würden wir die erste Messung erst später ansetzen (mit Beginn des Schuljahres, also im August), damit wir dann die zweite Messung 5–6 Monate später machen könnten und damit einerseits die Zeugnisnoten noch präsenter wären und wir andererseits eine deutlich längere Zeitspanne hätten, der wir die ‚Wirkung der Nachhilfe‘ zugrunde legen könnten. In unserer Erfassungsspanne mussten wir als weiteren Nachteil bei der Messung t2 auf bevorstehende Noten vorgreifen, d.h. die Schülerinnen und Schüler mussten angeben, welche Note sie für das kommende Zeugnis erwarteten, wobei diesbezüglich mit Ungenauigkeiten zu rechnen war. Wir müssen unsere Aussagekraft der Wirkungsmessung daher etwas zurückhaltend interpretieren und davon ausgehen, dass in diesen drei Monaten zwischen t1 und t2 nicht riesige Veränderungen zu erwarten sind, die sich der Nachhilfe zuschreiben lassen.

Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Studie liegt in der Auswahl der Stichprobe: Die Studie zur Untersuchung der Verbreitung und der Wirkungen von Nachhilfe in der

deutschsprachigen Schweiz war in Form einer Vollerhebung geplant. Aus diesem Grund wurden sämtliche Schulleitungen (deren Adresse recherchiert werden konnte) gebeten, sich an der Studie zu beteiligen und die Teilnahmeinformationen an ihre Lehrkräfte der 5.–9. Stufen weiterzugeben. Wir sind damit angewiesen, dass die Schulleitungen unsere Untersuchung unterstützen, da wir unser Anliegen nicht direkt bei den Lehrkräften deponieren können. Das Ziel einer Vollerhebung haben wir schon bald nicht weiterverfolgt, da es sich als unrealistisch erweist. Durch unser Vorgehen, alle Schulleitungen anzuschreiben, erhalten wir nun eine Stichprobe, deren Ziehung nicht systematisch zufällig ist. Wir müssen daher mit einer – in dem Sinne – verzerrten Stichprobenauswahl arbeiten, erreichen aber dennoch mit der erreichten Stichprobe eine sehr zufriedenstellende Repräsentativität in Bezug auf diverse Merkmale (vgl. Kapitel 7.3 zur Repräsentativität).

In diesem Zusammenhang zu erwähnen ist auch die Auswahl der Nachhilfelehrkräfte, die ebenfalls keiner zufällig gezogenen Stichprobe entspricht. Wir erfragten bei den Nachhilfeschülerinnen und -schülern Name und Adresse ihrer Nachhilfelehrperson, mussten bei diesen Angaben aber auf absolute Freiwilligkeit verweisen, da die Anonymität mit der Angabe von Name und Adresse wegfiel. Leider erhielten wir nur sehr wenige Namen und Adressen, weshalb wir letztlich aus den wenigen Antworten der Nachhilfelehrkräfte keine Auswertung machten, sondern deren Inputs lediglich gesondert in den ‚weiterführenden Informationen‘ aufführten. Damit müssen wir jedoch auf die geplante Analyse der Beziehungsaspekte zwischen NachhilfeschülerInnen und -lehrkräften verzichten resp. können nur die Sicht der Schülerinnen und Schüler beleuchten. Wir können diese Aussagen aber in Bezug zur Beziehung der Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrkräften (der Regelklasse) setzen. Da wir von den Lehrkräften sowieso keine Angaben erfassten, lassen sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu den beiden Lehrkräften (Regelklasse vs. Nachhilfe) als Beziehung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler vergleichen. Da wir die Studie anonym durchführten, müssen wir auch hier Limitationen in Kauf nehmen. Einerseits hatten wir viel Arbeit bei der Zuordnung der Fragebogen aus t1 und t2, da wir diese Zuordnung auf Basis der Zugehörigkeit zu einem Kanton, einer Gemeinde, eines Schulhauses, einer Klasse und einem Geburtsdatum vornehmen mussten. Dies kostete uns sehr viel ‚Bereinigungsarbeit‘, da zum Teil Schülerinnen und Schüler desselben Schulhauses nicht genau denselben Schulhausnamen nannten oder z.B. ein falsches Geburtsjahr ausfüllten, womit eine Zuordnung erst nach Auffinden und Bereinigen dieser ‚Unstimmigkeiten‘ möglich wurde. Damit war – wie erwähnt – einerseits ein hoher Datenbereinigungsaufwand verbunden, andererseits scheiterte daran wohl auch die eine oder andere Datenzusammenführung.

Da wir in der ganzen deutschsprachigen Schweiz Schulklassen befragt haben, ist als weitere Limitation die Diversität des Schweizer Schulsystems zu nennen. So beginnt einerseits nicht in allen Kantonen die Sekundarstufe I im gleichen Schuljahr, andererseits stehen den Schülerinnen und Schülern beim ersten Übertritt (von der Primarstufe in die Sekundarstufe I) in einigen Kantonen zwei Schultypen zur Auswahl, in anderen Kantonen sind es mögliche vier Schultypen. Im Kanton Bern z.B. wird nach der Primarschule lediglich in zwei Typen unterschieden (Real- und Sekundarschule), während der Kanton Solothurn vier Schultypen zwischen der 7. und 9. Stufe führt (Oberschule, Sekundarschule, Bezirksschule, Gymnasium). Damit sind Schülerinnen und Schüler derselben Stufe aber unterschiedlicher Kantone nur bedingt miteinander vergleichbar, da die Rahmenbedingungen

sehr verschieden sind. Weiter ist es naheliegend, dass einzelne Schultypen gesamthaft gesehen unterrepräsentiert sind, da diese Schultypen in einzelnen Kantonen erst ab einer höheren Stufe zugänglich werden und es naheliegend ist, dass damit weniger Schülerinnen und Schüler diesem Schultyp zuzuordnen sind. Damit ist die Vergleichbarkeit der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Kantone nur erschwert oder z.T. gar nicht möglich.

Bei der Erfassung des sozioökonomischen Status verwendeten wir die Familienwohlstandsskala von Dür, Giebler (2007), die über die vier Items ‚Anzahl Computer‘, ‚Anzahl Autos‘, ‚Eigenes Zimmer‘ und ‚Häufigkeit, in den Ferien zu verreisen‘ einen SES-Kennwert bildet. Je Anzahl Punkte erhält man anschliessend einen ‚hohen‘, einen ‚mittleren‘ oder einen ‚tiefen‘ sozioökonomischen Status. Gemäss dieser Einteilung erhalten bei uns die meisten Schülerinnen und Schüler den höchsten SES. Dies zeigt sicher einerseits das Bild der Schweiz (wo vermutlich viele einen hohen SES haben), andererseits vermuten wir aber auch, dass die erfassten Items zur Berechnung des Kennwertes je nach Kultur eine andere Gewichtung erhalten. So gibt es Kulturen, bei denen ein Auto ein recht hohes Ansehen genießt, weshalb Personen dieses Kulturkreises möglicherweise mehrere Autos besitzen, ohne einen besonders hohen SES aufzuweisen. Ebenso ist der Kennwert ‚Anzahl Computer‘ durch die schnelle Entwicklung neuer Computer in den letzten Jahren nicht mehr unbedingt aussagekräftig in Bezug auf den sozioökonomischen Status, da ein Computer bereits sehr günstig gekauft werden kann und deren Quantität nicht viel bedeuten muss. Im Kontext dieser Untersuchung fänden wir es sinnvoll, für die Erhebung direkt in die Klassen zu gehen und Berufe der Eltern durch die Kinder zu erfragen.

Im Zuge der Auswertungen zur Nachhilfewirkung auf der Kompetenzebene fällt auf, dass sich in Bezug auf die Gewissenhaftigkeitsentwicklung stärkere Tendenzen abzeichnen resp. häufiger signifikante Ergebnisse vorliegen als bei der Entwicklung in den anderen Kompetenzbereichen. Dies könnte möglicherweise damit zusammenhängen, dass wir die Gewissenhaftigkeit im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen bei der zweiten Erhebung t2 nicht mit derselben Skala erfassen, welche wir bei der ersten Erhebung t1 einsetzen. Da sich die validierte Kurzskala zur Gewissenhaftigkeit, welche wir zu t1 verwenden, bezüglich der Verständlichkeit und der extremen Formulierung der Items teilweise als ungünstig erweist, verwenden wir zu t2 eine alternative Version der ersten Gewissenhaftigkeitsskala: Die Kurzskala zur Gewissenhaftigkeit von t2 beruht auf derselben Ursprungsskala wie die zu t1 verwendete Version, enthält ebenso viele Items und dasselbe Antwortformat, erscheint jedoch bezüglich der Formulierung der Items günstiger. Die interne Konsistenz der zweiten Skalenversion übertrifft jene der ersten Version, wobei beide ein äusserst zufriedenstellendes Alpha aufweisen. Zudem zeichnet sich deutlich ab, dass die beiden Skalen gemeinsam eine eindimensionale Struktur aufweisen.

Literatur

- Abele, A., Liebau, E. (1998). Nachhilfeunterricht. Eine empirische Studie an bayerischen Gymnasien. Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 90, 1, 37–49.
- Abele-Brehm, A., Liebau, E. (1996). Wieviel Nachhilfe brauchen Schüler bayerischer Gymnasien. FAU Uni-kurier Erlangen-Nürnberg, 12, 52–53.
- Achtenhagen, F., Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, 51–70.
- Adam, H. (1960). Nachhilfeunterricht als pädagogischer und soziologischer Index. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Umfang und Bedeutung des Nachhilfeunterrichts an einer Höheren Schule. Die Sammlung, 15, 266–272.
- AK-Wien, (Arbeiter und A.K.W. (2010). Nachhilfe: Bundesweite Elternbefragung. http://noe.arbeiterkammer.at/bilder/d125/nachhilfe_studie_2010_OE.pdf. 18.07.2012.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. (1996). Schools and children at risk. In: Booth, A., Dunn, J.F. (Eds.). Family-school links. How do they affect educational outcomes? Mahwah: Lawrence Erlbaum. 67–88.
- Arbeitskammer Wien. (24.6.2008). AK Test: Private Nachhilfe – das geht ganz schön ins Geld! (Online). OTS. http://www.ots.at/presseaussendung.php?schluessel=OTS_20080624_OTSO111 (10.11.2008).
- Artelt, C. (2000). Strategisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Arzheimer, K., Klein, M. (1998). Die Wirkung materieller Incentives auf den Rücklauf einer schriftlichen Panelbefragung. ZA-Information, 43, 6–31.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (2006). Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. (11. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baker, D.P., Akiba, M., LeTendre, G.K., Wiseman, A.W. (2001). Worldwide shadow education: Outside school-learning, institutional quality of schooling, and cross national mathematics achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 23, 1–17.
- Baker, D.P., LeTendre, G.K. (2005). National differences, global similarities: World culture and the future of schooling. California.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, Chr., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., Vogt, F. (2008). Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissen. Münster: Waxmann.
- Behr, M. (1990). Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bischoff, S., Brühwiler, Chr., Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung adaptiver Lehrkompetenz. Beiträge zur Lehrerbildung, 23, 3, 382–397.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. Educational Researcher, 14, 4–16.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2003). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bonn.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). (2004). Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform Band 6. Berlin.
- Bohl, T. (2000). Unterrichts-Methoden in der Realschule: eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg; ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bortz, J., Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin und Heidelberg: Springer.

- Boyce, W., Dallago, L. (2004). Socioeconomic inequality. In: Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., Rasmussen, V.B. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 13–25.
- Bray, M. (1999). The Shadow Education System. Private tutoring and its Implications for Planners. (Fundamentals of Educational Planning, Nr. 61). Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2003). Adverse effects of supplementary private tutoring: Dimensions, implications, and government responses. Paris: UNESCO-IIEP, 84pp.
- Bray, M. (2006). Private Supplementary Tutoring: Comparative Perspectives on Patterns and Implications. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36, 4, 515–530.
- Bray, M. (2009). Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring? Paris: UNESCO-IIEP, 130pp.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11, 3–13.
- Bray, M. (2011). The Challenge of Shadow Education. Lyon: NESSE.
- Bray, M., Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 6, 611–620.
- Buff, A. (1991). Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Uebertritts in die Sekundarstufe I (unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzepts. Zürich: ADAG.
- Cattaneo, A., Wolter, St. (2008). Are the elderly a threat to educational expenditures? *European Journal of Political Economy*, 1–12.
- Chi, M., Siler, St., Jeong, H. (2004). Can tutors monitor students' understanding accurately? *Cognition and Instruction*, 22, 362–387.
- Chi, M., Siler, St., Jeong, H., Yamauchi, T., Hausmann, R. (2001). Learning from tutoring. *Cognitive Science*, 25, 471–533.
- Cohen, Jacob (1992): A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Cohen, P.A., Kulik, J.A., Kulik, C.L.C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 237–248.
- Dang, H.-A. (2007). The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, 26, 6, 683–698.
- Dang, H.-A., Rogers, F.H. (2008). The growing phenomenon of private tutoring: Does it deepen human capital, Widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, 23, 2, 161–200.
- Dassler, S. (2005). *Schülernachhilfe: Ein Leitfaden für Schüler und Studenten*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Davies, S. (2004). School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110, 3, 233.
- Davies, S., Aurini, J. (2006). The franchising of private tutoring: A view from Canada. *Phi Delta Kappa*, 88, 2, 123–128.
- Demmer, M. (4.4.2007). Informationen zum Nachhilfeunterricht in Deutschland. (Online). Die Bildungsgewerkschaft. <http://www.gew.de/Binaries/Binary29219/md-nachhilfe-material.pdf> (1.10.2008).
- Die Zeit. (2012). Pisa-Länder im Wohlstandsvergleich, in: ZEIT-Online (September 2012) (<http://opendata.zeit.de/pisa-wohlstands-vergleich/visualisierung.php#/de/CHE-OECD> (zitiert als PISA 2009))
- Diesbergen, C. (2000). Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion: Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern: Peter Lang.
- DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung). (2004). Siehe unter Schneider, Thorsten. (2004).
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K., Günzel, J. (2008). Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dür, W., Griebler, R. (2007). Gesundheit und Schule – Schule und Gesundheit. In: Knapp, G., Lauermann, K. (Hrsg.). *Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich*. Klagenfurt: Hermagoras Verlag.
- Dzierza, P., Haag, L. (1998). Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Formen schulbegleitender Massnahmen. Aachen: Shaker.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In: Damon, W. (Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol 3, New York: Wiley, 1017–1095.
- Edelmann, D. Tippelt, R. (2007). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 8, 129–148.

- Eigler, G., Krumm, V. (1972). Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim, Basel: Beltz.
- Entwisle, D.R., Alexander, K. (1996). Further comments on seasonal learning. In: Booth, A., Dunn, J.F. (Eds.). Family-school links. How do they affect educational outcomes? Mahwah: Lawrence Erlbaum. 125–138.
- Fend, H., Helmke, A., Richter, P. (1984). Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. Forschungsbericht. Universität Konstanz.
- Gaeth, F. (2005). PISA: Eine statistisch-methodische Evaluation. Unveröffentlichte Dissertation, Politik und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin, Berlin.
- Giessing, J. (1997). Zur Problematik des Nachhilfeunterrichts. Marburg: Tectum.
- Giessing, J. (2005). Leistungsverbesserungen durch Nachhilfeunterricht im Fach Englisch. Berlin.
- Giessing, J. (2011). Was passiert in Nachhilfestunden? Ergebnisse einer Befragung von 232 Nachhilfelehrern. Unveröff. Manuskript, Universität Landau.
- Giovanis, G., Mazzoni, M. (1994). After-school tutoring program. Paper presented at the Annual Conference of the National Middle School Association.
- Graesser, A., Person, N., Magliano, J. (1995). Collaborative dialogue patterns in naturalistic one-on-one tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495–522.
- Grotjahn, R. (1999). Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, 133–158.
- Grunder, H.-U. (1995). Zufrieden in der Schule? Zufrieden mit der Schule? Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Haupt.
- Grunder, H.-U. (2000). Elementarisierung – schulpädagogisch aufgeladen, aber kaum beachtet. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 3, 262–275.
- Grunder, H.U. (2001). Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann.
- Grunder, H.-U. (2004). Evaluationsbericht der Kooperativen Oberstufe (KORST). Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug.
- Grunder, H.-U. (2010). Unterrichtsforschung und ihre schulpädagogische Rahmung. *Pädagogische Rundschau*, 1, 31–44.
- Grunder, H.-U. (Hrsg.) (2007). Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standards – Module. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grunder, H.-U., Bohl, T. (2001). Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider 2004).
- Guill, K., Bensen, M. (2011). Prädiktoren der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht am Beginn der Sekundarstufe I. *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 307–330.
- Haag, L. (2001). Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. *Pädagogische Psychologie*, 15, 1, 38–44.
- Haag, L. (2007). Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse. Pressemitteilung vom 28.11.2007, ZGS Schülerhilfe GmbH, Gelsenkirchen, Bayreuth.
- Haag, L. (2010). Nachhilfeunterricht. In: Rost, D.H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (4. Aufl.). Weinheim: Beltz, 591–599.
- Haag, L., Jäger, R.S. (2011). Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 259–265.
- Haag, L., Kessel, M. van (1998). Ausserunterrichtliche Schularbeiten – nur ein deutsches Phänomen. Frankfurt am Main: Lang.
- Hardt, T. (1978). Zur Problematik der Belastung von Schülern und Eltern durch Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Befragung unter Eltern von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule, Westfalen-Lippe.
- Hass, C., Jäger, R.S. (2011). Nachhilfe – Versuch zur Dimensionierung eines Praxis- und Forschungsgebiets. *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 266–279.
- Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer.
- Hof, S., Wolter, S.C. (unveröffentlicht). Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz. SKBF Staff Paper 8.

- Hogan, T., Rabinowitz, M., Craven, J. (2003). Problem representation in teaching: Inferences from research of expert and novice teachers. *Educational Psychologist*, 38, 235–247.
- Hohl, N. (2012). *Nachhilfeunterricht. Eine methodologische Untersuchung zu Häufigkeit, Art und Gründen von Nachhilfeunterricht auf der Mittel- und Oberstufe der Schule Elzmatte in Langenthal*. Seminararbeit, Universität Basel.
- Hollenbach, N., Meier, U. (2004). Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: Schümer, G., Tillmann, K.-J., Weiss, M. (Hrsg.). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165–186.
- Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hosenfeld, I. (2011). Wirkungen von Mathematiknachhilfe bei rheinland-pfälzischen Schülern fünfter Klassen – eine längsschnittliche Analyse. *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 331–341.
- Hume, G., Michael J, Rovick, A., Evens, M. (1996). Hinting as a tactic in one-on-one tutoring. *The Journal of the Learning Science*, 5, 23–47.
- Hurrelmann, K. (1995). Wird Bildung zum Privileg? *Neue Deutsche Schule*, 10, 7–9.
- Hurrelmann, K., Klocke, A. (1995). *Nachhilfeunterricht – eine Domäne der gehobenen Schichten. Ergebnisse einer Jugendbefragung in Nordrhein-Westfalen*, Pressemitteilung, Sonderforschungsbereich 227. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Institut für Jugendforschung. (2003). Siehe unter Synovate Kids + Teens. (2003).
- Ireson, J. (2004). Private tutoring. How prevalent and effective is it? *London Review of Education*, 2, 2, 109–122.
- Ireson, J., Rushforth, K. (2011). Private tutoring at transition points in the English education system: Its nature, extent and purpose. *Research Papers in Education*, 26, 1, 1–19.
- Jäger, R.S., Jäger-Flor, D., Hass, C. (2011). Eltern und Lehrkräfte: ihre Sicht der Nachhilfe. *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 280–306.
- Jäger, R.S., Stuck, A., Jäger-Flor, D., Riebel, J. (2010): Hausaufgaben: Die andere Sicht der Medaille: die Sicht der Eltern. *Empirische Pädagogik*, 24, 1, 55–77.
- Jerusalem, M., Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In: Pekrun, R., Fend, H. (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Enke, 115–128.
- Johnson, G.M., Bratt, S.E. (2009). Technology Education Students: E-Tutors for School Children. *British Journal of Educational Technology*, 40, 1, 32–41.
- Juen-Kretschmer, Chr. (1997). *Schulisches Selbstkonzept und Kausalattribution schulischer Leistungen beim Übertritt von der Volksschule in das Gymnasium bzw. in die Hauptschule*. Innsbruck: o.V.
- Jung, J.H., Lee, K.H. (2010). The determinants of private tutoring participation and attendant expenditures in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 11, 2, 159–168.
- Jürgens, E., Diekmann, M. (2007). *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jürgens, E., Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart.
- Keller, G., Thiel, R.-D. (1998). *Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI)*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Kessel, M. van. (2005). *Optimierungsmöglichkeiten für Nachhilfeunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen.
- Kischer, V. (2001). *Nachhilfe als Schulbegleitung*. Diplomarbeit. Human- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, Wien.
- Klafki, W. (1969). *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*. (10. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Kleber, E.W., Kleber, G., Hans, O. (o.J.). *Differentieller Leistungstest – KG*. (2. korrigierte Aufl.). Göttingen.
- Klemm, K., Klemm, A. (2010). *Ausgaben für Nachhilfe – teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2011). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. <http://www.kmk.org/dokumentation/das-bildungswesen-in-der-bundesrepublik-deutschland/dossier-deutsch/publikation-zum-download.html> (14.11.2012).
- Koinzer, T. (2011). *Oeffentliche Schule und private Nachhilfe*. *Pädagogische Rundschau*, 1, 33–48.

- Kowalczyk, W., Ottich, K. (2002). *Nachhilfe? Wo sie hilft. Was zu beachten ist.* Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kramer, W., Werner, D. (1998). *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen.* Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Kroll, A. (2005). *Förderung im Bereich Sprache – gezeigt am Beispiel einer Einzelförderung.* Universität Hildesheim. Hildesheim.
- Krüger, R. (1977). *Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem.* *Die Deutsche Schule*, 69, 9, 545–558.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler.* Frankfurt am Main: Harri Deutsch.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methodologie. (Band 1).* München: Psychologie Verlags Union.
- Lamsfuss, S. (1988). *Zum Zusammenhang zwischen den Konstrukten schulisches Selbstkonzept eigener Leistungen/Fähigkeiten, dispositionelle Selbstaufmerksamkeit und Prüfungsangst: eine Fragebogenuntersuchung an Oberschülern.* Marburg: Universität.
- Langemeyer-Krohn, R., Krohn, D. (1987). *Nachhilfe – Der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema.* *Die Deutsche Schule*, 70, 4, 491–505.
- Lee, J. (2007). *Two worlds of private tutoring: The prevalence and causes of after-school mathematics tutoring in Korea and the United States.* *Teachers College Record*, 109, 5, 1207–1234.
- Lepper, M., Woolverton, M., Mumme, D., Gurtner, J.-L. (1991). *Motivational techniques of expert human tutors: Lessons for the design of computer-based tutors.* In: Lajoie, S., Derry, S. (Eds.). *Computers as cognitive tools.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 75–105.
- Lepper, M.R., Chabay, R.W. (1988). *Socializing the intelligent tutor: Bringing empathy to computer tutors.* New York: Springer-Verlag.
- Lips, D., Feinbaum, E. (2008). *Homeschooling: A growing option in American education.* Backgrounder, Nr. 2122, The Heritage Foundation, USA.
- Liskowetz, M. (1994). *Symptome, Ursachen und Bedingungen von Schul- und Lernschwierigkeiten sowie deren Behebungsmöglichkeiten: empirische Befunde anhand einer Studie an Nachhilfeschülern des Institutes Schülerhilfe in den Geschäftstellen Linz, Wels und Steyr.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Linz.
- Littig, K.-E., von Saldern, M. (1989). *Fragebogen Kooperation und Wettbewerb für 4. bis 8. Klassen.* In: Ingenkamp, H. (Hrsg.). *Deutsche Schultests.* Göttingen.
- Loppitsch, S. (1992). *Die Bewältigung von Schulschwierigkeiten durch privaten Nachhilfeunterricht und Förderunterricht. Empirische Untersuchung mittels SchülerInnenfragebogen an der Handelsakademie Leibnitz.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Graz, Graz.
- Löw-Tamm, N. (2011). *Beziehungsgestaltung in der Lerntherapie.* Diplomarbeit.
- Lüdtko, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., Köller, O. (2007). *Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen.* *Psychologische Rundschau*, 58, 103–117.
- Madden, N.A., Slavin, R.E. (1989). *Effective pullout programs for students at risk.* In: Slavin, R.E., Karweit, N.L., Madden N.A. (Eds.). *Effective programs for students at risk.* Boston: Allyn and Bacon.
- Mariotta, M., Nicoli, M. (2005). *Il ricorso a lezioni private nella scuola media.* Documenti di ricerca, Lugano: Ufficio studi e ricerche.
- Maszl, G. (2004). *Nachhilfe und Angst in der Schule. Eine empirische Untersuchung an zwei Wiener Schulen.* *Erziehung und Unterricht*, 154, 9–10, 825–831.
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* München: Psychologie Verlags Union.
- Merrill, D., Reiser, B., Merrill, S., Landes, S. (1995). *Tutoring: Guided learning by doing.* *Cognition and Instruction*, 13, 315–372.
- Mischo, Chr., Haag, L. (2002). *Expansion and effectiveness of private tutoring.* *European Journal of Psychology of Education*, 7, 3, 263–273.
- Mollenhauer, Klaus (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess.* München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus. (1968). *Erziehung und Emanzipation.* München: Juventa.
- Morris, S., B., Perney, J. (1990). *Helping low readers in Grades 2 and 3: An after-school volunteer tutoring program.* *Elementary School Journal*, 91, 133–150.
- Nath, S.R. (2008). *Private supplementary tutoring among primary students in Bangladesh.* *Educational Studies*, 34, 1, 55–72.
- Neuenschwander, M. (1995). *Entwicklung und Identität im Jugendalter.* Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen, Schlussbericht.*

- Neuenschwander, M.P., Balmer, Th., Gasser-Dutoir, A., Goltz, S., Hirt, Uu., Ryser, H., Wartenweiler, H. (2005). Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.
- Niggli, A., Trautwein, U. (2009). Die Rolle des Lehrers bei den Hausaufgaben. Erscheint in: Empirische Pädagogik.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lütke, O., Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1–14.
- Niggli, A., Wandeler, Ch., Villiger, C. (2009). Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben – Zusammenhänge im familiären Kontext. *Unterrichtswissenschaft*, 37, 230–245.
- OECD. (2004). Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Heidelberg: Spektrum.
- Pawlowsy, Menzel, D., Wilkens, U. (2005). Wissens- und Kompetenzerfassung in Organisationen, in: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., 341–451.
- PISA 2009. (siehe: Die Zeit (2012))
- Podgornig, S. (1995). Zusammenhänge zwischen Schulleistungen, Arbeitsverhalten und dem Konsum von Nachhilfe. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Innsbruck.
- Popa, S., Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26, 1, 98–110.
- Porst, R. (2001). Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. (Online). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, Mannheim.
- Putnam, R. (1987). Structuring and adjusting content for students. A study of live and simulated tutoring of addition. *American Educational Research Journal*, 24, 13–48.
- Rackwitz, R.-P. (2005). Bildungsfaktor Nachhilfe. Erkaufte Bildungschancen. *Pädagogik*, 12, 36–41.
- Reid, K.S. (2004). Federal law spurs private companies to market tutoring. *Education Week*, 24, 15, 1.
- Renkl, A. (2006). Lernen durch Lehren. In: Rost, D.H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 416–420.
- Renner, C. (1990). Nachhilfeunterricht. Eine empirische Untersuchung. *Die Bayerische Schule*, 10, 17–19.
- Reuband, K.H., Blasius, J. (1996). Face-to-face, telefonische und postalische Befragungen. Ausschöpfungsquoten und Antwortmuster in einer Grossstadt-Studie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 296–318.
- Ripota, Chr. (1997). Nachhilfe und Nachhilfeeinstitute – Eine Reaktion auf Probleme im Schulbereich? Empirische Befunde anhand einer Studie an Lern- und Nachhilfeeinstituten im Raum Linz. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Linz, Linz.
- Robledo, M. del R. (1990). Partners for valued youth: Dropout prevention strategies for at-risk language minority students. Washington, DC: US Department of Education.
- Rost, D.H., Sparfeldt, J.R., Schilling, S.R. (2007). *Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie und Textkonstruktion*. Bern: Huber.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*, Bd. 2, Hannover.
- Rudolph, M. (2002). Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der ausserschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeeinstituten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.) (2001). *Defining and selecting key-competencies*, Seattle.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge.
- Salat, G. (1997). Struktur und Entwicklung der Nachhilfe: eine Untersuchung zur Bestimmung einzelner Struktur Aspekte und Entwicklungstendenzen der „Schattenschulen“ in Oberösterreich. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Linz.
- Sasse, S., Wossler, M. (2006). Nachhilfeunterricht – eine rentable Investition? Ein kritischer Überblick über den ausserschulischen Förderunterricht. *Forschungsarbeit*. Berlin: Grin.
- Schlösser, H., Schuhen, M. (2011). Führt Nachhilfe zu Wettbewerbsverzerrungen? *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 270–379.
- Schneider, T. (2005). Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP). *Wissenschaftliches Papier*. Berlin: DIW Berlin German Institute for Economic Research.

- Schneider, T. (2006). Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: C.J. Tully (Hrsg.). *Lernen in flexibilisierten Welten: wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim.
- Schnell, R., Hill, P., Esser, E. (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. (2006a). Unterscheidet sich das Hausaufgabenverhalten von Schülern aus unterschiedlichen Klassen? Befunde einer Mehrebenenanalyse im Fach Französisch. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28, 295–314.
- Schnyder, I., Niggli, A., Cathomas, R., Trautwein, U. (2006b). Wer lange lernt, lernt noch lange nicht viel mehr: Korrelate der Hausaufgabenzeit im Fach Französisch und Effekte auf die Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 107–121.
- Schnyder, I., Niggli, A., Trautwein, U. (2008). Hausaufgabenqualität im Französischunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrkräften und Experten und die Entwicklung von Leistung, Hausaufgabenorgfalt und Bewertung der Hausaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 233–246.
- Scholl, D. (2009). Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen. Wiesbaden.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO: Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster: Waxmann.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin.
- Schwendenwein, W., Fartacek, W. (1976). *Eine empirische Untersuchung über die Ursachen zur Einrichtung von Förderkursen*. Wien: Eugen Ketterl.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck*. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Sinus GmbH. (1984). *Nachhilfe für Schüler*. München: Selbstverlag.
- Southgate, D.E. (2009). *Determinants of shadow education: A cross-national analysis (thesis)*.
- Stiftung Warentest. (2006). Büffeln für bessere Noten. *Test 2006*, 4, 80–82.
- Strassegger, R. (2008). *Brennpunkt Jugendalter: schulisches und außerschulisches Selbstkonzept von Jugendlichen*. Graz: Leykam.
- Streber, D., Haag, L., Götz, Th. (2011). Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? *Empirische Pädagogik*, 25, 3, 342–357.
- Synovate Kids + Teens. (2003). *Mit Nachhilfe kommt man weiter – Die Nachhilfesituation in Deutschland*. Marktstudie. Köln: Institut für Jugendforschung.
- Synovate Kids + Teens. (2007). *Mit Nachhilfe kommt man weiter – Die Nachhilfesituation in Deutschland*. Marktstudie. Köln: Institut für Jugendforschung.
- Tansel, A., Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A Tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 3, 303–313.
- Tansel, A., Bircan, F. (2008). *Private supplementary tutoring in Turkey: recent evidence on its various aspects*. IZA Discussion Paper Series, 3471. Bonn: IZA.
- Theunert, H. (2009). Handlungsfelder der Medienpädagogik. Alltags- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. In: Demmler, et al., 23–41.
- Topping, K., Whitley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, 32, 1, 14–32.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene*. Münster: Waxmann.
- Vineyard, C. (2008). *Self-concept in children*. o.O: Müller.
- Wagner, P., Schober, B., Spiel, C. (2003). Wer hilft beim Lernen für die Schule? Soziales Lernumfeld in Hauptschule und Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 2, 101–109.
- Wagner, P., Spiel, C., Tranker, M. (2003). Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 3/4, 233–243.
- Warger, C.L. (1991). *Peer tutoring: When working together is better than working alone*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

- Weegen, M. (1986). Das Geschäft mit der organisierten Nachhilfe. In: Rolff, H.-G., Klemm, K., Tillmann, K.-J. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten Beispiele und Perspektive. (Band 4). Weinheim, Basel: Beltz, 236–250.
- Weiner & Partner Unternehmensberatung. (2006). Schülernachhilfe, Marktstudie. Berlin: Weiner & Partner Unternehmensberatung.
- Weinert, E.F. (2011). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim.
- Weinert, F., Helmke A., Schrader, F.-W. (1992). Research on the model teacher and the teaching model. In: Oser, F., Dick, A., Patry, J.-L. (Eds.). Effective and responsible teaching: The new synthesis (249–260). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D.S., Sagalnik, L.H. (Hrsg.). Defining and selecting key competencies. Seattle, 45–65.
- Weinert, F.E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen. (2. Aufl.). Weinheim, Basel, 17–31.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B., Rauer, W. (1980). Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig: Westermann.
- Wiesenrode, Chr. (2006). Qualitätssicherung im Unterricht – Was kann Schule leisten? Die Vorteile eines Nachhilfeeinstitutes am Beispiel ‚Studienkreis‘. Norderstedt: Grin.
- Winzer-Kiontke, B. (2008). Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung. Saarbrücken: Dr. Müller.
- Withley, J. (2008). Following Paths to Self-concept for Students with Learning Disabilities. o.O: Müller.
- Wittwer, J. (2008). Warum wirkt Nachhilfe? Hinweise aus der Forschung zum Einzelunterricht. Zeitschrift für Pädagogik, 54, 3, 416–432.
- Wittwer, J., Nückles, M., Renkl, A. (2006). Improving human tutoring by improving tutor-generated explanations. In: Clarebout, G., Elen, J. (Eds.). Avoiding simplicity, confronting complexity. Proceedings of the joint meeting of the SIGs Instructional Design and Learning and Instruction with computers. Rotterdam: Sense Publishers, 349–359.
- Wurzelbacher, T. (2000). Getting started in private ESL tutoring. ESL Magazine, 3, 5, 10–12.
- Zaugg, A.D., Kreuzer, M. (2006). Mangelnde Lesekompetenz – ein unterschätztes Problem bei der schriftlichen Befragung? Universität Bern. Institut für Wirtschaftsinformatik.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2011). Kompetenz und ihre Erfassung – das neue ‚Theorie-Empirie-Problem‘ der empirischen Bildungsforschung? In: Zlatkin-Troitschanskaia, O., Seidel, I. (Hrsg.). Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven, Wiesbaden, 218–233.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Transaktionales Wirkmodell nach Hass und Jäger (2011, S. 276)	13
Abb. 2:	Die ganzheitliche Lernkompetenz im Feld ihrer Teil-Kompetenzen nach Jürgens und Sacher (2008, S. 41)	18
Abb. 3:	Forschungsdesign der Studie zum Nachhilfeunterricht in der deutschsprachigen Schweiz	47
Abb. 4:	Verteilung des sozioökonomischen Status auf Basis der originalen Einteilung und nach der Modulation der Originalskala	67
Abb. 5:	Kantonale Beteiligung t1 mit N = 10 733	88
Abb. 6:	Verteilung Muttersprache, aufgeteilt nach Deutsch/Schweizerdeutsch vs. Andere Sprache	90
Abb. 7:	Notenverteilung Mathematik (a) und Deutsch (b), aufgeteilt nach Geschlecht (retrospektive Erfassung)	91
Abb. 8:	Selbsteinschätzung in den Fächern Mathematik (a) und Deutsch (b), aufgeteilt nach Geschlecht	92
Abb. 9:	Kantonale Beteiligung t2 mit N = 3 459	93
Abb. 10:	Verteilung der Stichprobe: Teilnahme an Befragung t1 und Teilnahme an beiden Befragungen (t1 + t2)	96
Abb. 11:	Verteilung von Nachhilfebezug der Stichprobe t1 + t2	97
Abb. 12:	Anteil Schüler und Schülerinnen mit Nachhilfe, die zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen erhalten	98
Abb. 13:	Anteil Schüler und Schülerinnen ohne Nachhilfe, die zu Hause Hilfe bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen erhalten	98
Abb. 14:	Verteilung des Nachhilfebezuges nach Schultypen zum Messzeitpunkt t1	99
Abb. 15:	Verteilung der Fächer, in denen Nachhilfe bezogen wird	99
Abb. 16:	Verteilung der Angaben ‚Was wird in der Nachhilfe gemacht‘ bei den Nachhilfeschülerinnen und -schülern	100
Abb. 17:	Subjektive Einschätzung der Nachhilfeschüler und -schülerinnen, was sich durch die Nachhilfe verändert habe	101
Abb. 18:	Häufigkeitsverteilung der Angaben, warum kein Nachhilfeunterricht bezogen wird	101
Abb. 19:	Nachhilfebezug getrennt nach Geschlecht und Nachhilfebereich	104
Abb. 20:	Nachhilfebezug getrennt nach Geschlecht und Schultyp	105
Abb. 21:	Häufigkeitsverteilung der (privaten) Nachhilfeanbieter	106
Abb. 22:	Häufigkeitsverteilung der Angaben, warum Nachhilfe bezogen wird	107
Abb. 23:	Häufigkeitsverteilung der Dauer des Nachhilfebezugs	108
Abb. 24:	Angabe der Frequenz, wie oft Nachhilfe bezogen wird	109
Abb. 25:	Häufigkeitsverteilung der Angaben, was in der Nachhilfe gemacht wird	111
Abb. 26:	Abbruch der Mathematiknachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Mathematik	112
Abb. 27:	Abbruch der Deutschnachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Deutsch	113
Abb. 28:	Abbruch der Englischnachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Englisch	113

Abb. 29: Abbruch der Französischnachhilfe, aufgeteilt nach Veränderungen innerhalb des Fachs Französisch	114
Abb. 30: Notenentwicklung im Fach Mathematik zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Mathematik	117
Abb. 31: Notenentwicklung im Fach Deutsch zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Deutsch.....	118
Abb. 32: Notenentwicklung im Fach Englisch zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Englisch.....	119
Abb. 33: Notenentwicklung im Fach Französisch zwischen dem Halbjahreszeugnis 2010/11 und dem Sommerzeugnis 2011 in Abhängigkeit vom Nachhilfebezug im Fach Französisch	120
Abb. 34: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Mathematiknachhilfe	124
Abb. 35: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Deutschnachhilfe	124
Abb. 36: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Englischnachhilfe.....	125
Abb. 37: Französischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern mit Französischnachhilfe	126
Abb. 38: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern	127
Abb. 39: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern	127
Abb. 40: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern	128
Abb. 41: Entwicklung der Prüfungsangst (höhere Werte = weniger Prüfungsangst) von Nachhilfeschülerinnen und Nachhilfeschülern	128
Abb. 42: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität	130
Abb. 43: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Muttersprache.....	131
Abb. 44: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität.....	131
Abb. 45: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach Muttersprache.....	132
Abb. 46: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität.....	132
Abb. 47: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach Muttersprache.....	133
Abb. 48: Französischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität.....	134
Abb. 49: Französischnotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach Muttersprache	134
Abb. 50: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität.....	136
Abb. 51: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Muttersprache	136
Abb. 52: Entwicklung der Prüfungsangst (hohe Werte = wenig Prüfungsangst) von Nachhilfeschülerinnen und -schülern getrennt nach Nationalität	137
Abb. 53: Entwicklung der Prüfungsangst (hohe Werte = wenig Prüfungsangst) zwischen nach Muttersprache getrennten Nachhilfeschülerinnen und -schülern	137
Abb. 54: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschülerinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach Schultyp.....	139

Abb. 55: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach Schultyp.....	139
Abb. 56: Englischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Englischnachhilfe getrennt nach Schultyp.....	140
Abb. 57: Französischnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Französischnachhilfe getrennt nach Schultyp.....	140
Abb. 58: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Schultyp.....	142
Abb. 59: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Schultyp.....	142
Abb. 60: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Schultyp.....	143
Abb. 61: Entwicklung der Prüfungsangst (hohe Werte = weniger Prüfungsangst) von Nachhilfesüherinnen und -schülern getrennt nach Schultyp.....	143
Abb. 62: Notenanstieg im Fach Mathematik zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach.....	145
Abb. 63: Notenanstieg im Fach Deutsch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach.....	146
Abb. 64: Notenanstieg im Fach Englisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach.....	146
Abb. 65: Notenanstieg im Fach Französisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach privater und institutioneller Nachhilfe im entsprechenden Fach.....	147
Abb. 66: Entwicklung der Gewissenhaftigkeitsausprägung zwischen Süherinnen und Sühlern mit privater und institutioneller Nachhilfe.....	148
Abb. 67: Notenanstieg im Fach Mathematik zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach.....	149
Abb. 68: Notenanstieg im Fach Deutsch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach.....	150
Abb. 69: Notenanstieg im Fach Englisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach.....	151
Abb. 70: Notenanstieg im Fach Französisch zwischen Halbjahreszeugnis und Sommerzeugnis 11 – getrennt nach kurzer und langer Nachhilfedauer im entsprechenden Fach.....	151
Abb. 71: Entwicklung der Arbeitshaltung zwischen Süherinnen und Sühlern mit kurzer und langer Nachhilfedauer.....	153
Abb. 72: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit zwischen Süherinnen und Sühlern mit kurzer und langer Nachhilfedauer.....	153
Abb. 73: Entwicklung der Selbstkompetenz zwischen Süherinnen und Sühlern mit kurzer und langer Nachhilfedauer.....	154
Abb. 74: Entwicklung der emotionalen Kompetenz in Form der Prüfungsangst (hohe Werte = weniger Prüfungsangst) zwischen Süherinnen und Sühlern mit kurzer und langer Nachhilfedauer.....	154
Abb. 75: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson.....	156
Abb. 76: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson.....	157
Abb. 77: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson.....	157
Abb. 78: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfesüherinnen und -schülern mit Deutschnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regulären Lehrperson.....	158

Abb. 79: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Englischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson	158
Abb. 80: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Englischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regularen Lehrperson	159
Abb. 81: Franzosischnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Franzosischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson	159
Abb. 82: Franzosischnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Franzosischnachhilfe getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regularen Lehrperson	160
Abb. 83: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson	161
Abb. 84: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regularen Lehrperson	161
Abb. 85: Gewissenhaftigkeitsentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson	162
Abb. 86: Gewissenhaftigkeitsentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regularen Lehrperson	162
Abb. 87: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson	163
Abb. 88: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regularen Lehrperson	164
Abb. 89: Entwicklung der Prufungsangst von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson	164
Abb. 90: Entwicklung der Prufungsangst von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach hoher und niedrigerer Zufriedenheit mit der regularen Lehrperson	165
Abb. 91: Mathematiknotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Mathematiknachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	166
Abb. 92: Deutschnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Deutschnachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	167
Abb. 93: Englischnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Englischnachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	167
Abb. 94: Franzosischnotenentwicklung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern mit Franzosischnachhilfe getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	168
Abb. 95: Entwicklung der Arbeitshaltung von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	169
Abb. 96: Entwicklung der Gewissenhaftigkeit von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	169
Abb. 97: Entwicklung der Selbstkompetenz von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	170
Abb. 98: Entwicklung der Prufungsangst von Nachhilfeschedulerinnen und -schulern getrennt nach dem Beziehungsvergleich zwischen der Nachhilfelehrperson und der regularen Lehrperson	170

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Der erweiterte Lernbegriff (Grunder, Bohl 2001, S. 12, 2. Auflage 2004)	15
Tab. 2:	Vergleich des kompetenztheoretischen Ansatzes nach Jürgens und Sacher (2008) mit dem Ansatz eines erweiterten Lernbegriffs nach Grunder und Bohl (2001/2004)	18
Tab. 3:	Zeitplan – eingeteilt in eine vorbereitende und drei Projektphasen	48
Tab. 4:	Erfassung des Sozioökonomischen Status mit vier Items	67
Tab. 5:	Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (LAVI: Arbeitshaltung)	69
Tab. 6:	Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (LAVI: Lerntechnik)	69
Tab. 7:	Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (Big Five Inventory: Gewissenhaftigkeit)	69
Tab. 8:	Beispiel-Items zur Erfassung der sozialen und emotionalen Kompetenz (AFS: Prüfungsangst)	70
Tab. 9:	Beispiel-Items zur Erfassung der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz (SESSKO: Schulisches Selbstkonzept)	70
Tab. 10:	Beispiel-Items zur Erfassung der Selbst- und Persönlichkeitskompetenz (WIRKSCHUL: schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung)	71
Tab. 11:	Erfassung der Gründe für den Bezug von Nachhilfeunterricht	72
Tab. 12:	Erfassung des Inhalts ihres Nachhilfeunterrichts	73
Tab. 13:	Beispiel-Items zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Unterricht (UZUF)	74
Tab. 14:	Beispiel-Item zur Erfassung der schülerperzipierten Lehrerbezugsnorm (SPLB)	74
Tab. 15:	Erfassung der Wertschätzung gegenüber der Lehrpersonen (selbstformuliertes Item)	75
Tab. 16:	Beispiel-Item zur Erfassung des Leistungsdrucks (LASSO 4–13)	75
Tab. 17:	Beispiel-Items zur Erfassung der Methodenkompetenz (NEO-FFI: Gewissenhaftigkeit)	77
Tab. 18:	Beispiel-Items zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Lehrperson (LASSO 4–13)	78
Tab. 19:	Erfassung der familiären Erwartungshaltung und Motivation (selbstgestaltete Items)	79
Tab. 20:	Beispiel-Items zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Nachhilfelehrperson (LASSO 4–13, sprachlich angepasst auf Nachhilfelehrpersonen)	80
Tab. 21:	Items zur Erfassung eines direkten Vergleichs zwischen Lehrperson und Nachhilfelehrperson	81
Tab. 22:	Einteilung der kantonalen Schultypen in vier einheitliche Kategorien	83
Tab. 23:	Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf die deutschschweizer Kantone	86
Tab. 24:	Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf die 5. – 9. Schulstufe	86
Tab. 25:	Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf das Geschlecht	87
Tab. 26:	Repräsentativität unserer Stichprobe in Bezug auf die Nationalität (Schweiz vs. Andere Nationalität)	87
Tab. 27:	Geschlechter-Verteilung innerhalb der Schulstufen	89
Tab. 28:	Verteilung der Schultypen in der Stichprobe t1	89
Tab. 29:	Geschlechter-Verteilung innerhalb der Schulstufen	94
Tab. 30:	Erwartete Mathematiknoten für das Sommerzeugnis 2011	95
Tab. 31:	Erwartete Deutschnoten für das Sommerzeugnis 2011	95

Anhänge

Zur Kritik an der Durchführung

Aus einem Mail von Aebi A. (Präsidentin Elternkonferenz der Stadt Zürich) vom 14. März 2011:

Zweifel an der Relevanz und der Aussagekraft der Studie, da zuerst geplant war, den institutionellen Nachhilfeunterricht nicht in die Auswertung miteinzubeziehen.

„Der Titel der Studie besagt, dass es sich um eine Studie zum PRIVATEN Nachhilfeunterricht (PTL) handelt. Wir gingen bisher davon aus, dass damit der gesamte Bereich der privaten Nachhilfe aus unserer Sicht, also jede (in der Regel kostenpflichtige) Nachhilfe ausserhalb der obligatorischen Schule handelt. Explizit nicht dazu zählen wir die ‚Nachhilfe‘ der Eltern. Da im Antrag auf Seite 2 jedoch ganz explizit zwischen ‚privater‘ und ‚institutioneller‘ Nachhilfe unterschieden wird, lässt deren Definition darauf schliessen, dass die für uns ganz besonders im Fokus stehenden Gymi-Vorbereitungskurse von gewerblich angemeldeten Instituten und auch Einzel-Lehrkräften, die kleine Gruppen unterrichten, gar nicht Gegenstand Ihrer Studie sind.“

Kritik an der Zeitspanne für die Veränderungsmessung:

„Der zweite Punkt, der mir aufgrund des Antrags aufgefallen ist, ist der Befragungszeitraum resp. -zeitpunkt: Wenn Sie die Befragungen im Abstand von 5 Monaten innerhalb des gleichen Schuljahr durchführen wollen, müsste die erste flächendeckende Befragung jetzt schon stattgefunden haben, nämlich im Januar bis Mitte Februar vor den Sportferien, maximal noch in der ersten Woche März nach den Sportferien. Da sich Ihr Fragebogen jedoch offenbar noch in der Testphase befindet, ist das offenkundig nicht der Fall. Die zweite Befragung müsste dann Ende Juni stattfinden bis längstens Mitte Juli, wenn die Sommerferien beginnen.“

Weiter eine Kritik an der Operationalisierung mit Noten:

„Ein grundsätzliches Detailproblem dazu stellt sich auch noch hinsichtlich der Angabe der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Steigerung der Noten bei Nachhilfe, da die Zeugnisse ja jeweils erst Mitte Februar und Mitte Juli verteilt werden und die SchülerInnen erst dann sicher sind bezüglich Ihrer Noten. Ganz besonders in den Gymnasien ist es so, dass die Prüfungen jeweils kurz vor Ende des Semesters auf einen Haufen noch reingedrückt werden (und oft erst sehr spät korrigiert werden) und die SchülerInnen oft bis zuletzt wirklich nicht genau wissen, welche Zeugnisnote sie haben. Natürlich können die SchülerInnen beim Fragebogen die Antworten nicht auf eine Zeugnisnote, sondern

auf den allgemeinen Trend bei Einzelprüfungen beziehen, allerdings müsste das spezifiziert werden, damit objektiv vergleichbare Resultate herauskommen.“

Ein Vorschlag zur spezifischen Untersuchung der Gymiprüfung (deren Vorbereitung, Bedeutung und Folgen) im Kanton Zürich:

„Wenn man jetzt doch auch untersuchen würde, wie sich die privaten Gymi-Vorbereitungskurse (die natürlich vor allem die 6., 8. und 9. Klasse betreffen) tatsächlich auswirken, müsste man aus meiner Sicht die Studie erweitern und für diesen speziellen Punkt mehrere Befragungszeitpunkte wählen, nämlich nach derzeitigem Gymi-Prüfungstiming Anfang März (nach den Sportferien) als Basiserhebung, Anfang Juli (zur Abfrage der Notensteigerung und vor allem zur Frage, ob die SchülerInnen die Gymi-Prüfung bestanden haben) und dann nochmals im Dezember zur Klärung, ob die SchülerInnen die Probezeit ebenfalls bestanden haben. Wirklich aussagekräftig wäre es, nochmals ein Jahr später eine Befragung anzuhängen um zu sehen, ob der/die SchülerIn immer noch im Gymi ist und mit wievielen Pluspunkten, also wie knapp. Da sich die Gymi-Prüfungen im Kanton Zürich ab kommendem Jahr von Anfang Mai auf März vorverschieben, wäre das entsprechende Timing für kommendes Schuljahr noch etwas früher anzusetzen.“

Ein Vorschlag zur Vertiefung der Studie (eine Ergänzung an Privatschulen zum Abgleich der Resultate):

„So wie im Antrag geschrieben, planen Sie eine Online-Vollerhebung bei SchülerInnen der 5.–9. Klassen der obligatorischen öffentlichen Schulen (also der Volksschulen und Mittelschulen), jedoch nicht in den privaten Schulen dieser Schulstufen. Warum eigentlich nicht? Wäre doch als Nebeneffekt ganz interessant, die Unterschiede herauszufiltern und auch nicht ein so grosser Aufwand, da es ja glücklicherweise in der Deutschschweiz gar nicht sehr viele Privatschulen gibt.“

Zu berücksichtigen oder für einen möglichen Erklärungsversuch, wenn die Anteile nicht-deutschsprachiger Kinder mit Nachhilfeunterricht höher sind:

„Bei der Frage nach dem Fremdsprachenunterricht müssen Sie aus meiner Sicht auch berücksichtigen, dass bspw. in der Stadt Zürich, in der über 50% der Schulen sogenannte QUIMS-Schulen sind (Qualität in multikulturellen Schulen, Schulen mit hohem Ausländer-/fremdsprachige Muttersprache-Anteil, Mischindex), viele Schülerinnen in der Primar- und Sekundarschule den sogenannten DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) besuchen resp. einige auch die sogenannten Kurse in heimatlicher Sprache, die von Lehrpersonen im Umfeld der Schule unterrichtet werden, die jedoch nicht von der Schule, sondern von den jeweiligen Botschaften angestellt sind. Bei der Beantwortung der Fragen könnten die SchülerInnen diesbezüglich unsicher sein.“

Kritik an der dichotomen Auswahl der Hausaufgabenhilfe (differenziert nicht zwischen regelmässiger und seltener Hausaufgabenhilfe):

„Die dichotome Auswahl bei der Frage, ob jemand zuhause bei den Hausaufgaben und/oder beim Lernen hilft, ist viel zu allgemein (die allermeisten Eltern werden zumindest ab und zu helfen, auch aus bildungsferneren Familien, die Frage ist wohl eher, ob zuhause regelmässig geholfen wird und falls ja, warum).“

Möglichkeit eines Missverständnisses bei der Frage, ob Nachhilfe bezogen wird oder nicht: Was ist Nachhilfe?

„Die ebenfalls dichotome Frage ‚Bekommst du Nachhilfeunterricht?‘ gleich danach ist massiv missverständlich, da jede/r darunter etwas ganz anderes versteht. Bei den weiteren Fragen vermischt man auch wieder die Lernhilfe zuhause mit privater Nachhilfe und geht auch nicht explizit auf Gymikurse ein, auch wenn bei der Auswahl Lernstudio/Nachhilfeinstitut bei der Antwort zur Verfügung steht. Es wird nie danach gefragt, ob das Kind Einzelunterricht besucht oder (Klein-)Gruppenunterricht. Es ist für ein Kind so auch nicht zu beantworten, wenn z.B. die Schule und/oder die eigene Lehrperson innerhalb der Schule oder der Klasse Gymivorbereitung anbietet (wie wir Elternorganisationen das schon lange flächendeckend fordern, einige Lehrpersonen, Schulen, Schulkreise und Gemeinden machen das, andere nicht).“

Hier haben wir mit den Fragen ‚Wer gibt dir Nachhilfe?‘ und ‚Wo findet der Nachhilfeunterricht statt?‘ eine Möglichkeit, missverstandene Formen der Nachhilfe aufzufangen und als ‚Hausaufgabenhilfe‘ oder anderes zu definieren.

Ein Problem, dessen wir uns seit Beginn bewusst waren, aber wofür wir keine optimale Lösung fanden...:

„Bei der Frage nach der Dauer einer Nachhilfelektion wird die Möglichkeit wieder nicht berücksichtigt, dass es nicht eine einzelne Lektion ist, sondern z.B. 2–3 Lektionen z.B. im Rahmen eines privaten Gymi-Vorbereitungskurses an einem Vor- oder Nachmittag. Bei den Kosten für die Nachhilfe denke ich, dass die SchülerInnen überfordert sind, da sie diese ganz sicher nicht pro Monat wissen, sondern allenfalls die Kosten pro Lektion bei Einzelunterricht in einem Fach (in Zürich übrigens eher bei CHF 50–80 als 20 wie im Fragebogen als Beispiel vermerkt, höchstens SchülerInnen und Studenten haben Tarife um CHF 20). Im Falle eines Gymi-Vorbereitungskurses wissen sie die Kosten von mehreren Tausend Franken für den gesamten Kurs vermutlich in der Regel nicht genau resp. können diese Kosten nicht auf einen Monat und schon gar nicht auf eine Lektion herunterbrechen.“

Input für weitere Detailanalyse/Vertiefung einer Frage:

„Bei der Frage nach der Vereinbarkeit der Schule/des Lernens mit einem Hobby fehlen aus meiner Sicht die Freunde (Treffen, Abmachen, Herumhängen, etc., zu denen man übrigens auch die heute übliche Social-Freizeitbeschäftigung mit Facebook und Co. zählen kann) sowie besonders bei den Jungs das Gamen am Computer, das wohl das Problem Nr. 1 ist bei der (zeitlichen) Verhinderung bezüglich des Lernens. Um das sehr allgemeine Wort Hobby etwas einzugrenzen (Jungs verstehen sicherlich auch Gamen darunter), müsste ev. auch nach dem tatsächlichen Hobby (Sport, Musik, Pfadi, Gamen/Computer, anderes, etc.) gefragt werden.“

Elektronischer Flyer für die Lehrpersonen zur Teilnahme an der ersten Befragungswelle



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Liebe Lehrperson

Besten Dank, dass Sie sich bereit erklären an der zweiten Erhebungsphase des Forschungsprojekts „Verbreitung und Wirkungen privater Nachhilfe“ teilzunehmen.

Bei der aktuellen Umfrage handelt es sich um eine Veränderungsmessung. Aus diesem Grund entspricht ein Grossteil der Fragen denen der Ersterhebung. Weiter möchten wir untersuchen, welchen Einfluss der Beziehungsaspekt in der Nachhilfe spielt. Deshalb erfragen wir auch die genauen Angaben der Nachhilfelehrerin oder des Nachhilfelehrers (Name, Adresse, Telefonnummer). Diese Kontaktangaben sind für uns sehr wichtig, da wir nur so einen direkten Zusammenhang zwischen Wirkung und Beziehung herstellen können. Selbstverständlich beruhen diese Angaben auf absoluter Freiwilligkeit!

Durchführung der Befragung:

1. Internetverbindung herstellen und folgende Adresse eingeben:
www.ptl-projekt2.ch
2. Nach der Begrüssung erscheint ein individuelles Passwort auf dem Bildschirm. Dieses bitte auf einem Blatt notieren und „Weiter“ klicken.
3. Fragebogen ausfüllen bis „Ende der Befragung“

Darauf ist zu achten:

- ☞ Lassen Sie den Fragebogen wenn möglich mit dem Browser „**Firefox**“ durchführen. Gewisse Sicherheitseinstellungen im Browser „Internetexplorer“ können zu ungewollten Abbrüchen führen.
- ☞ Sobald nach der Startseite (Passwortvergabe) auf „Weiter“ geklickt wird, speichert das System einen neuen Fragebogen.
 - » Falls es zu einem Internet-/Computerabsturz kommt, kann durch Eingabe des individuellen Passwortes wieder auf denselben Fragebogen zurückgegriffen werden. Die Eingabe des Passwortes erfolgt auf der Seite www.onlineumfragen.com/re.
- ☞ Die Durchführung eines Fragebogens ist auf eine Schullektion à 45 Minuten berechnet. Sollte es vereinzelt SchülerInnen geben, die den Fragebogen am Ende einer Lektion noch nicht fertig ausgefüllt haben, kann der Fragebogen abgebrochen werden. Alle bis zu diesem Zeitpunkt beantworteten Fragen werden gespeichert.
- ☞ Sollte es im Schulzimmer nicht für jede Schülerin/jeden Schüler einen Computer geben, kann die Durchführung problemlos auch gestaffelt erfolgen. Wichtig dabei ist, dass die SchülerInnen ihren Fragebogen alleine ausfüllen.



Welche Rolle spielt Nachhilfeunterricht und in welchem Bezug steht er zum schulischen Erfolg von Kindern?

Neben zahlreichen weiteren beantwortet das Autor/innenteam in diesem Band diese Fragen aufgrund der Auswertung einer empirischen Erhebung bei über 10.000 deutschschweizer Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Klassen (Online-Befragung mit Messwiederholung). Neben Aussagen zur Häufigkeit (Erstbefragung) ging es in der zweiten Befragung bei einer kleineren Stichprobe um die Wirkungen des Nachhilfeunterrichts auf die Schulnoten im Nachhilfefach/in den Nachhilfefächern sowie in anderen Fächern und um die Veränderung des schulischen Selbstkonzepts von Nachhilfes Schülerinnen und -schülern.

Die in einem empirischen Forschungssetting erarbeiteten Ergebnisse präsentiert und interpretiert das Autor/innenteam vor dem Hintergrund der gegenwärtig vorliegenden internationalen Forschungslage.

- Welche Schüler und Schülerinnen nehmen vor allem Nachhilfe in Anspruch – und unter welchen Rahmenbedingungen?
- Welches Motiv führen Schülerinnen und Schüler beim Entscheid für oder gegen den Nachhilfeunterricht an?
- Welche Inhalte werden im Nachhilfeunterricht bearbeitet?
- Wie beurteilen Schülerinnen und Schüler das Klima im Nachhilfeunterricht (im Vergleich zum Regelunterricht)?
- Welche Wirkungen können wir dem Nachhilfeunterricht zuschreiben? Welche Fakten beeinflussen die Wirkung von Nachhilfeunterricht?

Das Autor/innenteam

Das Autor/innenteam besteht aus den Mitgliedern der Projektgruppe, welche diese Studie am Zentrum Schule als öffentlicher Erziehungsraum (ZSE) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt hat.

Hans-Ulrich Grunder, damals Leiter des ZSE, ist heute Professor für Pädagogik an der Universität Basel; Nerina Gross, Annina Jäggi und Marianne Kunz waren wissenschaftliche Mitarbeitende im Projekt ‚Private Teaching Lessons (PTL)‘.

