



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Das Phänomen Nachhilfe in der Sekundarstufe I

Eine quantitativ-empirische Forschung zum Stand von Nachhilfe an
NNÖMS im Rahmen der NOESIS-Studie

verfasst von / submitted by

Isabel Wanitschek, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag^a. Drⁱⁿ. Tamara Katschnig, Privatdoz.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meines Studiums und beim Verfassen meiner Masterarbeit, auf die eine oder andere Weise, unterstützt haben.

Ein großes Dankeschön gilt Mag^a. Drⁱⁿ. Tamara Katschnig, Privatdoz. Durch ihre fachliche Unterstützung, die raschen und konstruktiven Rückmeldungen und die wertvollen Inputs und Tipps leistete sie einen wesentlichen Beitrag zum Entstehen meiner Arbeit. Zudem sei ihre aufgeschlossene und humorvolle Art zu erwähnen, die motivierend auf mich wirkte und die Zeit meines Schreib- und Forschungsprozesses durch Zuversicht prägte. Zudem danke ich dem gesamten NOESIS-Team für die Bereitstellung des Datenmaterials und die fachlichen Gespräche.

Großer Dank gebührt meinen Studienkolleginnen Kerstin, Eva und Laura, für die lustigen Seminarstunden, die wissenschaftlichen Diskussionen und die gegenseitige Motivation während unserer Studienzeit. Insbesondere bedanke ich mich bei Eva für das Korrekturlesen.

Meinen größten Dank möchte ich meinen Eltern aussprechen, ohne deren emotionale und finanzielle Unterstützung diese Arbeit nicht entstehen hätte können. Ihr seid mir eine große Stütze! Auch meinem Bruder Dominik und Kimberly möchte ich danken für ihr Verständnis und die zahlreichen motivierenden Worte.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinem Freund Lukas für die fachlichen Inputs, die unermüdliche Lese- und Korrekturarbeit sowie die Hilfestellungen betreffend dieser Arbeit sowie für die seelische Unterstützung während des gesamten Studiums herzlich bedanken. Danke für deine Zuversicht, deine Rücksicht und das Interesse an meinem Tun.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Forschungshintergrund und aktueller Forschungsstand	2
1.2	Forschungslücke und Zielsetzung	20
1.3	Forschungsfragen	24
1.4	Aufbau der Arbeit	25
2	Das Phänomen Nachhilfe	26
2.1	Bestimmungsversuche des Terminus Nachhilfe.....	26
2.2	Formen von Nachhilfe	29
2.3	Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht	31
2.3.1	Schülerbezogene Motive	31
2.3.2	Schulsystembezogene Motive	33
2.3.3	Arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive	34
2.3.4	Vergleich der schüler- und elternbezogenen Motive	35
2.4	Nachhilfefächer und geschlechtsspezifische Erkenntnisse.....	36
2.5	Nachhilfedauer und -finanzierung	39
2.6	Institutionelle Nachhilfeanbieter in Österreich	42
2.7	Wirksamkeit von Nachhilfe	45
2.8	Begriffsklärung in Zusammenhang mit dem Phänomen Nachhilfe	47
2.8.1	Hausübung	47
2.8.2	Sozioökonomischer Status	48
2.8.3	Bildungsaspirationen	49
2.8.4	Chancengleichheit und Ungleichheit.....	50
2.9	Zusammenfassung	51
3	Die Neue Mittelschule in Österreich	55
3.1	Das Modell der Neuen Mittelschule in Niederösterreich	59
3.1.1	Die Organisationsform der NNÖMS.....	59
3.1.2	Differenzierung und Individualisierung und die Gestaltung des Unterrichts.....	61
3.1.3	Teamteaching.....	62

3.1.4 Leistungsbeurteilung und Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräch (KEL-Gespräch)	63
3.2 Zusammenfassung	64
4 Stadt-Land-Vergleich als Determinante von Nachhilfe.....	66
4.1 Das Bundesland Niederösterreich.....	68
4.2 Merkmale städtischer und ländlicher Regionen.....	71
4.2.1 Merkmale und Berechnung von städtischen Regionen	72
4.2.2 Merkmale und Berechnung von ländlichen Regionen	73
4.3 Stadt-Land bei NOESIS	75
5 Empirische Studie.....	76
5.1 Beschreibung des Projekts NOESIS	77
5.2 Stichprobe.....	79
5.3 Durchführung	81
5.4 Beschreibung der Messinstrumente.....	82
5.4.1 SchülerInnenfragebögen der 5. Schulstufe (2010–2012) und 8. Schulstufe (2014–2016).....	82
5.4.2 Elternfragebögen der SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014–2016).....	83
5.5 Entwicklung von Hypothesen	85
5.5.1 1. Hypothese	85
5.5.2 2. Hypothese	86
5.5.3 3. Hypothese	86
5.5.4 4. Hypothese	87
5.5.5 5. Hypothese	87
5.5.6 6. Hypothese	87
6 Datenanalyse.....	89
6.1 Entwicklung des Nachhilfeverhaltens von 2010 bis 2016	90
6.2 Die Nachhilfeinanspruchnahme, die Hausübungssituation und die Lernzeit der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe	93
6.3 Das Nachhilfeverhalten, die Hausübungssituation und die Lernzeit in einem Stadt-Land-Vergleich	96

6.4 Die familiäre Unterstützung in städtischen und ländlichen Regionen.....	100
6.5 Bildungsniveau der Eltern und die Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen	101
6.6 Bildungsaspirationen und die Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen.....	103
7 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	108
8 Resümee und Ausblick.....	129
9 Literaturverzeichnis	135
10 Abbildungsverzeichnis.....	146
11 Tabellenverzeichnis.....	147
12 Anhang	149
Kurzfassung.....	166
Abstract.....	166
Eidesstaatliche Erklärung.....	167

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AHS-Oberstufe	Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe (9.–12. Schulstufe)
AHS-Unterstufe	Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe (5.–8. Schulstufe)
AK	Arbeiterkammer
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMS	Berufsbildende Mittlere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
EDL	Ergänzende differenzierende Leistungsbeurteilung
Forsa	Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen
HS	Hauptschule
HÜ	Hausübung
IFES	Institut für empirische Sozialforschung
M	Mittelwert
N	Anzahl der Stichprobe
NMS	Neue Mittelschule
NNÖMS	Neue Niederösterreichische Mittelschule
NOESIS	Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung
NÖ	Niederösterreich
o.A.	ohne Angabe
ÖVP	Österreichische Volkspartei
p	Signifikanzwert
PISA	Programme for International Student Assessment
SD	Standardabweichung
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
SPSS	Statistical Package of the Social Sciences

1 Einleitung

„Nachhilfeunterricht ist kein neues Phänomen“ (Dohmen et al. 2008, 14).

Die bezahlte Nachhilfe ist für viele Kinder bzw. Jugendliche heutzutage als ein bedeutendes zusätzliches und nicht wegzudenkendes Lernangebot zu verstehen. Trotz des hohen Stellenwerts des Nachhilfeunterrichts ist die empirische Befundlage zu dieser Thematik allerdings spärlich. Vor allem ruht dieses Forschungsdefizit auf einer unklaren Begriffsbestimmung von Nachhilfe(-unterricht) sowie auf einer einschlägigen Untersuchungspopulation. Nicht zuletzt ist die Werthaltung gegenüber dem Begriff Nachhilfe zu berücksichtigen. Abele und Liebau (1998, 37) schreiben dazu in ihrer Untersuchung: *„Es handelt sich zwar nicht gerade um ein Tabu, aber doch eher um ein verschwiegenes Thema, denn niemand bekennt sich dazu, daß [sic!] der eigene Nachwuchs Nachhilfe ‚braucht‘, daß [sic!] die Unterrichtung in der Schule nicht ausreicht, um den gewünschten Lernerfolg zu sichern.“*

Erst seit den letzten Jahren wird das Forschungsinteresse an dem Phänomen Nachhilfe als ernstzunehmendes pädagogisches Gebilde verstärkt wahrgenommen und sachlich geführte Diskurse darüber werden in den Medien und Zeitschriften reichlicher. Bemerkbar ist mittlerweile auch eine zunehmende Enttabuisierung dieses Gegenstandes. Insbesondere in der Zeitspanne zwischen Schulschluss und Schulanfang wird der Schrei nach Unterstützung auf Seiten der SchülerInnen und Eltern immer lauter und die erhobenen Daten zum Nachhilfebedarf, die in Zeitschriften publiziert und in den Medien thematisiert werden, immer präsenter. (vgl. Maszl 2004, 825)

Nach den Angaben des Instituts für Sozialforschung IFES (2017, 8; 45) lagen die Kosten für außerschulische Unterstützung im Jahr 2016 bei allen SchülerInnen in Österreich bei etwa 100 Millionen Euro. Neben dem wirtschaftlichen Aspekt des Nachhilfeunterrichts sei zudem die Bildungsungleichheit, die durch Nachhilfe geschürt wird, zu beachten. In Zeiten, in denen der enorme Leistungsdruck auf den Schultern der SchülerInnen lastet, der durch Leistungserhebungen wie beispielsweise PISA (Programme for International Student Assessment), verstärkt wird, ist die Nachhilfe in aller Munde. Individuelle Lebenszufriedenheit ist in der heutigen Gesellschaft mit Bildung gekoppelt. (vgl. Dohmen et al. 2008, 15)

Anhand der Daten des NOESIS-Projekts (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung) soll in dieser Masterarbeit das Phänomen Nachhilfe an NNÖMS (Neue Niederösterreichische Neue Mittelschule) aus der Perspektive der SchülerInnen und Eltern behandelt und die Entwicklung von 2010 bis 2016 sowie ein Stadt-Land-Vergleich

skizziert werden.

1.1 Forschungshintergrund und aktueller Forschungsstand

Zum Thema Nachhilfeverhalten existieren in Österreich repräsentative Studien mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Diese wurden allerdings erst in den letzten Jahrzehnten publiziert, da zuvor, wie bereits rekurriert, das Phänomen der Nachhilfe auf wenig Interesse in der Forschung stieß. Teilweise waren die früheren österreichischen Studien sehr heterogen und dadurch schwer vergleichbar. (vgl. Haag und Streber 2014, 100)

Erste Erhebungen zum Nachhilfeunterricht wurden in Österreich ab den 1980er Jahren durchgeführt (z. B. Schwendenwein, Fartacek 1976, IFES (Institut für Sozialforschung) 1982, Tursky et al. 1995), während in Deutschland bereits ab 1960 Untersuchungen unternommen wurden (z. B. Adam 1960, Krüger 1977, Behr 1990). Laut Haag und Streber (2014, 100) sind die in Deutschland entwickelten Untersuchungen bis 1990 aufgrund von fehlenden Kriterien wie beispielsweise zur Definition von Nachhilfe kaum vergleichbar und nur eingeschränkt repräsentativ. Aus diesem Grund werden im Zuge dieser Forschungsarbeit lediglich Studien ab dem Ende des 20. Jahrhunderts und insbesondere ab dem 21. Jahrhundert thematisiert.

Einige Studien werden nun näher dargestellt, um den derzeitigen Stand zum Nachhilfeverhalten zu skizzieren. Zunächst werden Studien aus Österreich erläutert. Da diese Thematik neben nationaler auch internationale Bedeutung besitzt, werden anschließend Studien aus Deutschland, eine Studie zu den EU-Mitgliedsstaaten und eine Studie aus Japan vorgestellt. Insbesondere die Studie von Bray (2011) zu den EU-Mitgliedsstaaten bildet den internationalen Aspekt der Nachhilfeforschung ab. Da sich allerdings die vorliegende Forschungsarbeit auf Daten aus Österreich bezieht, wird den Studien aus Österreich höhere Bedeutung eingeräumt.

Bevor der Forschungsstand dargelegt wird, skizziert die nachfolgende Tabelle einen kurzen Überblick über jene Studien, die nun im Folgenden präsentiert werden.

Studien aus Österreich			
Studie	Jahr	Schultyp	Methode
IFES	2017	Grundschule, Sekundarstufe II und III	Telefoninterviews mit Eltern
LernQuadrat	2017	Sekundarstufe I und II	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen
Maszl	2001/2004	AHS-Oberstufe	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen
Wagner, Spiel, Tranker	2000/01	Hauptschule, AHS-Unterstufe;	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen
	1997/98	Hauptschule, AHS-Unterstufe und Oberstufe	Fragebogenerhebung und Tagebuchführung bei SchülerInnen
Studien aus Deutschland			
Forsa	2017	Grundschule und Sekundarstufe	Telefoninterviews mit Eltern
Hille, Spieß, Staneva	2016	Grundschule und Sekundarstufe	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen und bei Eltern
Haag	2007	Grundschule und Sekundarstufe	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen
Jürgens, Diekmann	2007	Sekundarstufe	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen und Eltern
Studie zu den EU Mitgliedsstaaten			
Bray	2011	Grundschule, Sekundarstufe und Universität	Interviews und Fragebogenerhebungen mit/bei SchülerInnen, Eltern, Nachhilfeanbietern, PolitikerInnen
Studie aus Japan			
Entrich	2015	Sekundarstufe II	Fragebogenerhebung bei SchülerInnen

Tabelle 1: Studien Übersicht aus Österreich, Deutschland, zu EU-Mitgliedsstaaten und aus Japan (eigene Darstellung)

Studien aus Österreich

Die aktuellste Studie zum Nachhilfeunterricht¹ in Österreich stammt vom IFES (Institut für empirische Sozialforschung) und wurde im Auftrag der AK Wien

¹ In den nun vorgestellten Studien setzt sich der Begriff Nachhilfe aus drei Arten zusammen, nämlich aus familiärer, privater und institutioneller Nachhilfe. Die familiäre Nachhilfe meint die Unterstützung durch die Eltern oder Geschwister. Die private Nachhilfe hingegen versteht sich als bezahlte Nachhilfe durch Lehrpersonen und Bekannte und die institutionelle Nachhilfe, bezieht sich auf den Nachhilfeunterricht, der durch Professionelle innerhalb einer Einrichtung gestaltet wird. (vgl. Jürgens, Diekmann 2007, 13; siehe Kapitel 2.2) In Kapitel 2.1 wird der Begriff Nachhilfe präzise definiert.

(Arbeiterkammer, Abteilung Bildungspolitik) von März bis April 2017 mittels Telefoninterviews (CATI Computer Assisted Telephone Interview) mit Eltern in ganz Österreich durchgeführt. Die Stichprobe umfasst 3.435 Eltern-Haushalte mit 5.683 SchülerInnen. Eine derartige Evaluierung wird seit 2010 jährlich geleitet. Dadurch es sich um eine bundesweite Erhebung handelt, können die gewonnenen Ergebnisse mit der in dieser Masterarbeit durchgeführten Studie in Bezug auf die Elternbefragung verglichen werden. Schwerpunkte der Befragung sind der schulische Förderunterricht und die Zufriedenheit der Eltern darüber, die Hausaufgabenunterstützung, Herausforderungen bei der elterlichen Unterstützung der SchülerInnen, externe Nachhilfe, Kosten für Nachhilfe, Nachhilfefächer, Personen, die Nachhilfe geben, Gründe für die Nachhilfe, Bildung der Versuchspersonen und das Haushaltseinkommen. Es wurden Eltern interviewt, deren Kinder verschiedene Schulformen wie beispielsweise Volksschule, Neue Mittelschule, AHS-Unterstufe, AHS-Oberstufe, Berufsbildende Mittlere Schule (BMS), Berufsbildende Höhere Schule (BHS) und andere Schulformen besuchen. Hierbei sind Berufsschulen und Akademien ausgeschlossen. Demnach sind die Kinder der befragten Eltern zwischen sechs und 19 Jahren alt. (vgl. IFES 2017, 4ff)

Um einen Einblick in die Ergebnisse zu geben, werden die wesentlichen Erkenntnisse in Kurzform dargelegt. Die IFES Studie (2017, 6ff) stellt fest, dass 55 Prozent der SchülerInnen gelegentlich den schulischen Förderunterricht, der von Lehrpersonen geführt wird, in Anspruch nehmen, mit dem die Eltern vorwiegend zufrieden sind. Dadurch ist der Bedarf eines externen Nachhilfeunterrichts vermindert. Im Hinblick auf die Hausübungs- und Lernunterstützung konnte erhoben werden, dass ein Viertel der SchülerInnen beinahe täglich Unterstützung der Eltern erhält. Hinzu kommt, dass diesbezüglich der Großteil der Eltern meint, fachlich überfordert zu sein. Davon fühlen sich in etwa sieben von zehn Eltern zeitlich belastet bzw. gestresst. Das Helfen und Unterstützen beim Lernen geht zudem mit Konflikten innerhalb der Familie einher, so dass sich ein Viertel der Eltern dadurch stark belastet fühlt bzw. es ihnen zu schaffen macht. In Bezug auf die Nachhifesituation in Österreich konnte im Rahmen der Studie festgestellt werden, dass 18 Prozent der SchülerInnen im Schuljahr 2016/17 bzw. in den Sommerferien 2017 externe Nachhilfe erhalten haben. Von diesen handelte es sich zu 14 Prozent um bezahlte Nachhilfe. Folgend wurden die Nachhilfefächer genauer erfragt, wobei ermittelt wurde, dass 62 Prozent aller SchülerInnen in dem Fach Mathematik, 42 Prozent in Fremdsprachen und 22 Prozent in Deutsch Nachhilfe bekommen. Diese bezahlte Nachhilfe erfolgt bei 30 Prozent der SchülerInnen in Form von Nachhilfe-Institutionen oder durch Lehrpersonen und 25 Prozent erhalten sie durch Studierende. Etwa die Hälfte der SchülerInnen nehmen diese regelmäßig während des ganzen Schuljahres und 45 Prozent vor Schularbeiten und Tests in Anspruch. Vorwiegend wird damit eine Verbesserung der Noten angestrebt. Rund 33 Prozent der SchülerInnen versuchen durch die Unterstützung eine

Nachprüfung bzw. eine negative Endnote zu vermeiden. Die Kosten für die Nachhilfe beliefen sich im Schuljahr 2016/17 und in den Sommerferien 2017 auf ungefähr 710 Euro pro SchülerIn. Die Summe der bundesweiten Kosten von aller SchülerInnen vom vergangenen Schuljahr liegen bei rund 100 Millionen Euro. Dadurch fühlt sich die Hälfte der befragten Eltern stark finanziell belastet. Des Weiteren wurden der Bildungsabschluss der Eltern und der Nachhilfebedarf der SchülerInnen erhoben. Bei SchülerInnen, deren Eltern nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, wurde festgestellt, dass diese einen erhöhten Nachhilfebedarf haben. Schließlich wurde erhoben, dass sich Eltern mehr Hilfsangebote an den Schulen sowie mehr Zeit im Schulunterricht für das Üben, um den Nachhilfebedarf der SchülerInnen einzudämmen, wünschen. (vgl. IFES 2017, 6ff)

Zusammenfassend ist zu erläutern, dass für ca. 226.000 SchülerInnen bundesweit der Bedarf an externer Nachhilfe besteht. Davon haben 178.000 SchülerInnen tatsächlich eine Nachhilfe erhalten. Für rund 48.000 SchülerInnen hätten sich die Eltern eine Nachhilfe gewünscht, jedoch konnte aufgrund der schlecht gestellten finanziellen Lage diese nicht beansprucht werden. (vgl. ebd.)

Die nun vorzustellende Studie des Nachhilfeinstituts LernQuadrat erhob 2017 das Nachhilfeverhalten und die Lernkultur im Raum Niederösterreich. Die Institution LernQuadrat ist in Österreich für professionelles Lernen bekannt. Derzeit bestehen im Raum Niederösterreich 23 LernQuadrat Standorte. Zur Erhebung der Daten bezüglich Lernsituation, elterliche Unterstützung und Nachhilfefächer wurden SchülerInnen im Alter zwischen 10 und 19 Jahren mittels Fragebogen befragt. Im Folgenden werden nun die wesentlichen Ergebnisse präsentiert. Vorab gilt es allerdings zu erwähnen, dass die Studie im Auftrag des Nachhilfeinstituts LernQuadrat und ausschließlich am Beispiel des LernQuadrats durchgeführt wurde. (vgl. LernQuadrat 2017a)

Bezüglich der Lernsituation wurde evaluiert, dass die SchülerInnen in etwa achteinhalb Wochenstunden außerhalb des Schulunterrichts für das Lernen investieren, wobei nur 52,7 Prozent dabei von den Eltern unterstützt werden. Vorwiegend wird das Internet als Kompensation zur elterlichen Unterstützung zum Lernen benutzt. Bei einem Vergleich der Altersgruppen wurde festgestellt, dass die Jüngeren (ohne genaue Altersangabe) etwa zu 80,2 Prozent von Zuhause die notwendige Hilfe bekommen, während die häusliche Unterstützung mit zunehmenden Alter der SchülerInnen bis auf 29 Prozent sinkt. Die Hilfe von Zuhause wird ungefähr bei einem Viertel der befragten SchülerInnen von Geschwistern angeboten. Zudem ist zu erwähnen, dass 13 Prozent der SchülerInnen in Peer-Groups lernen. Zur Befragung der beliebtesten Lernumgebung bevorzugten 48 Prozent den eigenen Schreibtisch, wobei auch im Bett, auf der Couch sowie in der Badewanne gerne gelernt wird. Während etwa 33 Prozent der Befragten beim Lernen Musik hört, benötigen ungefähr

60 Prozent die absolute Ruhe, um konzentriert lernen zu können. Des Weiteren stellte die Studie des LernQuadrats fest, dass Mathematik und Englisch die polarisierenden Fächer im Nachhilfeunterricht sind, allerdings sind hier keine Geschlechterunterschiede zu verzeichnen. Im Ranking der unbeliebtesten Schulfächer stehen Mathematik und Englisch neben Deutsch ganz vorne. Im Ranking der beliebtesten Fächer liegen Englisch und Mathematik gleich hinter dem Sportunterricht. Dem ist zu entnehmen, dass sich die Meinungen darüber weit spalten. (vgl. LernQuadrat 2017a)

Demnach ist zu erkennen, dass ein hoher Nachhilfebedarf auch speziell im Bundesland Niederösterreich gegeben ist und Affinitäten zur Studie des IFES (2017) bezüglich der Nachhilfefächer bestehen.

Maszl (2001) erforschte im Rahmen ihrer Diplomarbeit des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien die Ursachen von Nachhilfe. Unterstützend zur Diplomarbeit wird ein von ihr verfasster Bericht in der Zeitschrift Erziehung und Unterricht von 2004 herangezogen, da beispielsweise durch die Währungsänderung (Schilling auf Euro), die zu dieser Zeit stattfand, die neue Berechnung aufgezeigt wird. Maszl (2001, 2004) stellte als Vergleich zwei Wiener Oberstufen Gymnasien gegenüber, wobei eines davon im 15. Wiener Gemeindebezirk und das andere im 8. Wiener Gemeindebezirk angesiedelt ist. Befragt wurden die SchülerInnen der 9., 10., und 11. Schulstufe mittels Fragebogen. Insgesamt nahmen an der Untersuchung 286 SchülerInnen teil. (vgl. Maszl 2001, 55ff) Der von Maszl (2001, 59ff) verfasste Fragebogen enthielt neben der Frage zu den Ursachen der Nachhilfe auch Themen wie die Formen der Nachhilfe (private und institutionelle Nachhilfe) und die Häufigkeit. Zudem wurde erfragt, von welchen Personen bzw. Nachhilfeinstituten die SchülerInnen die Nachhilfe erhalten. (vgl. ebd.)

Nach der kurzen Erläuterung zur Studie werden nun die Ergebnisse dargestellt. Unter den 286 Befragten nahmen zum Erhebungszeitpunkt 40 Prozent an einem Nachhilfeunterricht teil, wobei dieser vorrangig in den Fächern Mathematik, Latein, Englisch und Französisch erfolgt. Nach den Angaben der SchülerInnen zur Finanzierung kann ermittelt werden, dass im Durchschnitt 4.500 Euro pro Woche für die Nachhilfe insgesamt von allen Nachhilfes SchülerInnen der beiden Schulen ausgegeben wird. Demnach beträgt eine Nachhilfestunde durchschnittlich 15 Euro. (vgl. Maszl 2004, 830) Vergleicht man dies mit der IFES Studie (2017, 41ff) von 2017, so kann angenommen werden, dass der durchschnittliche Betrag für eine Nachhilfestunde in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist. Während bei Maszl (2004, 830f) an der AHS-Oberstufe im 8. Bezirk das Angebot eines schulischen Förderunterrichts nicht besteht, wird hingegen in der Oberstufe im 15. Bezirk diese Möglichkeit angeboten, allerdings wird diese nur von etwa fünf Prozent der SchülerInnen in Anspruch genommen. Als Motiv für den Nachhilfeunterricht nennen die Befragten hauptsächlich das

Unterrichtsgeschehen, welches durch schlechte Erklärungen, zu wenig Zeit zum Üben und durch eine Überforderung aufgrund der Menge des Lehrstoffes gekennzeichnet ist. Hinter dem Bereich Lehrkraft und Unterricht kritisieren die SchülerInnen auch ihr eigenes Lernverhalten, da Wissenslücken, mangelnde Motivation, Faulheit und wenig Interesse den Bedarf an Nachhilfe steigern. (vgl. Maszl 2001, 104ff; 120) Als vordergründigen Aspekt beim Nachhilfeverhalten setzt sich Maszl (2001, 110) mit der Angst von SchülerInnen in der Schule genauer auseinander, wobei festgestellt werden konnte, dass 21 Prozent der NachhilfeschülerInnen Schulangst empfinden und 37 Prozent es nicht wagen Fragen während des Unterrichts zu stellen. Demnach bleiben für mehr als ein Drittel der NachhilfeschülerInnen Fragen zum Unterricht bzw. zum Lernstoff unbeantwortet, welche durch außerschulische Ressourcen wie beispielsweise durch Familienangehörige oder durch Nachhilfeunterricht beantwortet werden müssen (vgl. ebd.).

Resümierend enthält die Studie von Maszl (2001, 2004) viele aufschlussreiche Ergebnisse, die für den schulischen Unterricht maßgeblich von Bedeutung sind, allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass die Evaluierung nur in zwei ausgewählten Schulen durchgeführt wurde und somit nicht bundesweit ausgelegt werden kann. Dennoch sind die Ergebnisse speziell für diese Schulen wesentlich und geben Anstoß zum Umdenken des Gestaltens des Unterrichts.

Die letzten beiden Studien, welche hier näher dargelegt werden, stammen von Wagner, Spiel und Tranker aus den Jahren 1997/98 und 2000/01, die 2003 in der Zeitschrift Pädagogische Psychologie publiziert wurden. Dabei handelt es sich um zwei aufeinander aufbauende Studien zur Nachhilfe-Thematik. Die Stichprobe der ersten Studie von 1997/98 setzt sich aus verschiedenen Schultypen: Hauptschule, AHS-Unterstufe und AHS-Oberstufe aus mehreren österreichischen Bundesländern zusammen. Um dies zahlenmäßig genauer zu beschreiben, ist darzulegen, dass die Stichprobe der Hauptschule 114 SchülerInnen und die des Gymnasiums 342 SchülerInnen umfasste. Da die einzelnen Schulstufen in Bezug auf die SchülerInnenanzahl unterschiedlich gewichtet waren, wurde keine Differenzierung angestellt und die Gymnasien wurden nur hinsichtlich der Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe) und Oberstufe (9. bis 11. Schulstufe) getrennt. Die Daten wurden mittels Fragebogen und Tagebuch erhoben. In diesem Tagebuch mussten die SchülerInnen die Lernzeiten für Hausaufgaben, Tests und Schularbeiten, Referate usw. dokumentieren. Die Fragen im Fragebogen setzten sich mit Themen wie Umfang bzw. Ausmaß des Nachhilfeunterrichts und den Schulnoten auseinander. (vgl. Wagner, Spiel, Tranker 2003, 235f)

Die Autorinnen kamen zu dem Ergebnis, dass von den 456 Befragten zum damaligen Zeitpunkt 21 Prozent Nachhilfe in Anspruch nahmen. Einerseits sind keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Anteil der NachhilfeschülerInnen der Hauptschule und dem des

Gymnasiums zu evaluieren. Andererseits lassen sich auch in Bezug auf die Zahl der NachhilfeschülerInnen zwischen der AHS-Unterstufe und der AHS-Oberstufe keine Unterschiede ermitteln. Hinsichtlich des Schulnotenvergleichs konnte festgestellt werden, dass NachhilfeschülerInnen schlechtere Leistungen als Nicht-NachhilfeschülerInnen erbringen. Zudem investieren NachhilfeschülerInnen gegenüber den SchülerInnen, die keine Nachhilfe beanspruchen, mehr Zeit Zuhause für die Schule. (vgl. ebd., 236f)

Im Folgenden wird nun die Untersuchung des Schuljahres 2000/01 näher ausgeführt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Erhebung nur in Gymnasien und Hauptschulen (6. und 7. Schulstufe), die in Wien angesiedelt sind, stattfand. Von den 348 Befragten, besuchten 193 eine AHS-Unterstufe und 155 eine Hauptschule. Die Evaluierung wurde in Form eines Fragebogens, der von Trusky (1995) entwickelt und von den Autorinnen modifiziert wurde, durchgeführt. Neben der Frage zur Nachhilferate thematisierte der Fragebogen die Motive und Inhalte des Nachhilfeunterrichts. (vgl. ebd., 237)

Die Studie von 2000/01 ergab, dass von den 348 befragten SchülerInnen etwa 25,6 Prozent Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht aufweisen, wobei davon zum Erhebungszeitpunkt 45 Prozent diese tatsächlich in Anspruch nahmen. Die Autorinnen weisen an dieser Stelle darauf hin, dass dieser eher niedrige Prozentsatz durch den Zeitpunkt der Befragung (Beginn des Schuljahres) bedingt ist. Zu den Motiven der Nachhilfe lässt sich feststellen, dass am häufigsten die Verbesserung der Noten gefolgt von der Schwierigkeit des Lernstoffes und der mangelnden Unterstützung der Eltern genannt wurden. Diesbezüglich sind zwischen den Geschlechtern Diversitäten als auch Affinitäten zu erkennen. Mädchen sowie Jungen nennen die Verbesserung der Noten als häufigsten Beweggrund für die Nachhilfe. Während die männlichen Schüler allerdings dem eigenen geringen Fleiß viel Bedeutung zu messen, ist für Mädchen vielmehr die Angst bzw. Scheu zu fragen für die Inanspruchnahme von Nachhilfe ausschlaggebend. Zwischen den Schultypen sind hinsichtlich der Motivwahl lediglich Affinitäten zu erkennen. Weiters wurden die Nachhilfefächer in den Blick genommen. Am häufigsten wurden im Zuge der Nachhilfe die Fächer Englisch (42 Prozent) gefolgt von Deutsch (31 Prozent) und Mathematik (21 Prozent) unterrichtet. (vgl. Wagner, Spiel, Tranker 2003, 238f) Dies scheint im Vergleich zu den bisher vorgestellten Studien zur Motivwahl im Widerspruch zu stehen, da bei diesen das Fach Mathematik als das am häufigsten beanspruchte Nachhilfefach evaluiert wurde. Zudem erläutern Wagner, Spiel und Tranker (2003, 239), dass die Motive für die Nachhilfe hinsichtlich des Geschlechts und der Schultypen nicht variieren. Werden die Inhalte des Nachhilfeunterrichts näher betrachtet, so sind Unterschiede zwischen den Schultypen zu erkennen. HauptschülerInnen gaben häufiger an, Nachhilfe für das Lernen lernen und das Erledigen der Hausübungen zu benötigen. Die SchülerInnen der AHS-Unterstufe nennen das Vorbereiten auf Schularbeiten und Tests dagegen häufiger. (vgl. ebd.)

Nach den vorgestellten Ergebnissen kann nun zusammenfassend eruiert werden, dass diese beiden Studien zu den bereits vorgestellten Studien einen weiteren Aspekt, nämlich den des zeitlichen Vergleichs (1997/98 und 2000/01), miteinbeziehen. Diesbezüglich ist allerdings nicht von einer Längsschnittuntersuchung zu sprechen, da es sich nicht um abhängige Daten handelt. Wagner, Spiel und Tranker (2003, 242) plädieren für eine Reduktion der Lernbelastung insbesondere in den Schularbeitsfächern, da Österreich eines jener Länder ist, bei denen die Unterrichtszeit sehr hoch ist, jedoch die schulische Leistungsqualität lediglich im Durchschnittsbereich liegt.

Nach den aus Österreich präsentierten Studien ist zu erkennen, dass keine Längsschnittuntersuchungen zum Thema Nachhilfe bestehen. Schwerpunktsetzungen sind bei diesen Studien der Nachhilfeanteil, die Motivwahl, die Nachhilfefächer, Nachhilfekosten, die Lernzeit, die Hausübungssituation sowie die elterliche Unterstützung.

Studien aus Deutschland

Beginnend wird die Studie von dem Forschungsinstitut Forsa (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH) im Auftrag von Studienkreis von 2017, welche die elterliche Unterstützung im Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der SchülerInnen betrachtet, näher beschrieben. Der 1974 gegründete Studienkreis ist eines der größten Nachhilfeinstitutionen in Deutschland und verfügt innerhalb von Deutschland und Österreich über mehr als 1.000 Einrichtungen (vgl. Dohmen et al. 2008, 55). Vor dem Hintergrund des Nachhilfeverhaltens wurde speziell der Frage der Schulnoten in Verbindung mit familiären Herausforderungen und der elterlichen Unterstützung nachgegangen. Die Stichprobe zur Untersuchung dieser Fragestellungen umfasste deutschlandweit 1.002 Eltern im Alter von 25 bis 59 Jahren mit schulpflichtigen Kindern. Die Daten wurden mittels Telefoninterviews im Dezember 2016 ermittelt. (vgl. Studienkreis 2017)

Im Zuge der Erhebung gaben 72 Prozent der Eltern an, dass ihr Kind ab und an Unterstützung beim Lernen in Anspruch nimmt. Davon unterstützen 53 Prozent der Eltern die Kinder selbst, 25 Prozent berichten über Online-Lernprogramme und jeder Fünfte (20 Prozent) gibt an, dass das Kind private Nachhilfe durch Freunde, Nachbarn oder Studierende erhält. 13 Prozent der Eltern haben ihren Kindern professionelle Nachhilfe in Form von Nachhilfeinstitutionen finanziert. Hinsichtlich der schulischen Leistungen der SchülerInnen ist festzustellen, dass bei etwa 41 Prozent der Befragten schlechtere Noten den Familienfrieden stören. 59 Prozent hingegen meinen, dass bei ihnen schlechtere Schulnoten keine Streitereien oder eine schlechte Stimmung hervorrufen. Der Großteil der Eltern (96 Prozent) spricht das Kind auf die schlechtere Note an, wobei 65 Prozent ausschließlich mit ihrem Kind diskutieren bzw. streiten

und 31 Prozent deshalb sowohl mit dem Kind als auch mit dem/der PartnerIn in einen Konflikt geraten. (vgl. ebd.)

Da diese Studie im Auftrag eines Nachhilfeinstituts entstand, sind die Angaben mit Vorbehalt zu betrachten. Allerdings beleuchtet diese Studie einen in den bisherigen Studien unbeachteten pädagogischen Aspekt, nämlich den des Umgangs mit Schulnoten seitens der Eltern.

Im Folgenden wird eine Studie von Hille, Spieß und Staneva (2016) näher beleuchtet. Interessant erscheint diese Studie zum einen aufgrund ihres Längsschnittdesigns und zum anderen sind die untersuchten Fragestellungen insbesondere für diese Forschungsarbeit von hoher Relevanz. Es sei vorab zu erwähnen, dass Hille, Spieß und Staneva (2016, 112f) keine eigens entwickelte Evaluierung durchführten, sondern auf Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) und der Zusatzstudie „Familien in Deutschland“ (FiD) zurückgreifen. Diese beiden Untersuchungen sollen nun aufgrund der Transparenz kurz vorgestellt werden. Bei der SOEP handelt es sich um eine seit 1984 bestehende Untersuchung, die als „repräsentative Wiederholungsstudie von Haushalten in Deutschland“ bezeichnet wird (ebd., 112). Wie die SOEP führt auch die FiD, welche im Jahr 2010 startete, jährlich Befragungen von Haushalten durch. Die Daten setzen sich einerseits aus Fragebogenerhebungen (Jugendfragebogen) zusammen, welche die Jugendlichen in dem Jahr ihres 17. Geburtstages zwischen 2000 und 2013 (drei Geburtskohorten 2000-2003, 2004-2008, 2009-2013 wurden gebildet) ausfüllten. Andererseits besteht die FiD Studie aus Daten von der Fragebogenerhebung bei Eltern von 2013. Insgesamt wurden Daten von 4500 (FiD) und 15000 (SOEP) Privathaushalten erhoben. (vgl. ebd., 113) Den Angaben von Hille, Spieß und Staneva (2016, 113) zufolge bilden diese Daten die Bevölkerung von Deutschland ab. Hille, Spieß und Staneva (2016, 113) gehen den Fragen nach, welche SchülerInnengruppen bezahlte Nachhilfe nutzen, welche Unterschiede sich über die Zeit hinweg entwickelt haben und wie bedeutend die Unterschiede zu den sozioökonomischen Gegebenheiten hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens sind.

Es ist festzustellen, dass sich die Nutzung von bezahlter Nachhilfe mit der Schulstufe stetig erhöht. Während in der ersten Schulstufe (Grundschule) zwei Prozent Nachhilfe beanspruchen, benötigen in der 10. Schulstufe (Sekundarstufe) 20 Prozent außerschulische Unterstützung. Zwischen der 5. und der 8. Schulstufe steigt die Nachhilfequote um etwa drei Prozent. Hierbei sei allerdings zu erwähnen, dass die Unterschiede innerhalb der Sekundarstufe (5. bis 10. Schulstufe) nicht signifikant sind. Ein Vergleich zwischen Grundschule und Sekundarschule zeigt dagegen signifikante Differenzen auf. Ein Vergleich der Sekundarschulen skizziert kaum Unterschiede zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In der Gesamtschule hingegen besteht die höchste Nachhilfenutzung. Zwischen den Formen Ganztagschule und Halbtagschule sind keine Divergenzen zu identifizieren.

Des Weiteren erscheinen die Erkenntnisse zu dem Verlauf der Nachhilfequote wesentlich. Die 17-jährigen SchülerInnen wurden gefragt, ob sie mindestens einmal bezahlte Nachhilfe erhalten haben. Während in der Kohorte von 2000-2003 27 Prozent angaben, einmal bezahlte Nachhilfe genommen zu haben, waren es von 2009-2013 bereits 47 Prozent. Demnach nehmen die SchülerInnen immer mehr außerschulische Bildungsaktivitäten in Anspruch. Zudem fällt die Nutzungsquote in Westdeutschland deutlich höher aus als in Ostdeutschland. Auch die Einkommensunterschiede verdeutlichen interessante Erkenntnisse. 31 Prozent der SchülerInnen, deren Eltern Transferleistungen (Hartz IV) beziehen, benötigen Nachhilfe. Hingegen nehmen 49 Prozent jener SchülerInnen aus Familien ohne Transferleistungen Nachhilfe in Anspruch. (vgl. ebd., 114ff) Nach Hille, Spieß und Staneva (2016, 119) erhöht sich die Zahl der Nachhilfeinanspruchnahme mit steigendem Einkommen der Eltern. Dennoch zeigen sie auf, dass die Bedeutung des Einkommens mit der Zeit abgenommen hat. Insbesondere Kinder aus der mittleren Schicht nehmen großteils bezahlte Unterstützung wahr. Zur Bildung der Eltern und der Nachhilfenutzung bestehen keine signifikanten Ergebnisse, wobei Kinder, deren Väter einen Studiumsabschluss besitzen, deutlich weniger Nachhilfe nehmen. Geschlechtsunterschiede konnten nicht erhoben werden. Ebenso bestehen keine Unterschiede zwischen SchülerInnen, bei denen beide Eltern einen Migrationshintergrund besitzen, und SchülerInnen, bei denen kein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist. (vgl. Hille, Spieß und Staneva 2016, 117ff)

Vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse der Längsschnittuntersuchung sei allerdings zu beachten, dass im Rahmen dieser Studie lediglich die bezahlte Nachhilfe untersucht wurde. Es könnte sein, dass der Anstieg der Nachhilfequote, der sich in den Kohorten zeigt, möglicherweise daraus resultiert, dass in den älteren Kohorten vermehrt unbezahlte Nachhilfe genommen wurde. (vgl. ebd.)

Bei der nächsten Studie, welche nun vorgestellt wird, handelt es sich wieder um eine Längsschnittanalyse von Haag über die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Diese von 2007 durchgeführte Untersuchung knüpft an eine Längsschnittstudie von 1998 von Haag und Dziera an. Während die 1998 durchgeführte Evaluierung nur in einem regional begrenzten Bereich (Bundesland Bayern) erfolgte (vgl. Haag, Dziera 1998, 64ff), beziehen sich jene Daten der von 2007 erhobenen Studie auf ganz Deutschland. Aufgrund des regionalen Faktors und der Aktualität der Daten, wird hier nur die Untersuchung von 2007 näher beschrieben. Die Stichprobe setzt sich aus 213 SchülerInnen zusammen, wobei 41 SchülerInnen aus der Grundschule und 172 SchülerInnen aus der Sekundarstufe stammen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich ausschließlich um SchülerInnen handelt, die Nachhilfe im Nachhilfeinstitut Schülerhilfe in Anspruch nehmen. Die SchülerInnen wurden mittels Fragebogendesign befragt. Um die Noten der SchülerInnen in Verbindung zur Nachhilfe zu

stellen, wurden die Noten von zwei Schularbeiten ermittelt. Für die Gewährleistung eines Vergleichs war es notwendig, dass beide Schularbeiten bei der gleichen Lehrperson und innerhalb eines Schuljahres geschrieben wurden. Zwischen den beiden Arbeiten lagen ungefähr sechs Monate. (vgl. Haag 2007, 7f)

Anschließend werden die Ergebnisse der SchülerInnen in der Grundschule dargestellt. Es wurden die Noten aus den Fächern Deutsch und Mathematik herangezogen und zwischen den beiden Messzeitpunkten verglichen. Im Fach Deutsch kann von einem großen Effekt gesprochen werden, da die Leistung um einen halben Notenbetrag verbessert werden konnte. In Mathematik war eine Steigerung um eine Drittelnote möglich. Um die Notenentwicklung in der Sekundarstufe zu evaluieren, wurde der Fokus auf die Fächer Mathematik und Englisch gesetzt. In beiden Fächern erzielten die SchülerInnen Verbesserungen hinsichtlich der Leistungen. Neben den schulischen Wirksamkeiten wurden ebenso persönliche Effekte eruiert. Bei jenen SchülerInnen der Grundschule, die eine Nachhilfe beanspruchten, wurde eine Reduktion der Schulangst innerhalb des halben Jahres festgestellt. Auf einer Punkteskala von eins bis vier betrachtet, hat sich die Angst um mehr als einen halben Punkt verbessert. Zudem verbesserte sich die Beziehung zu den Eltern, die auf der Zufriedenheit der Eltern mit den Noten begründet liegt (von 1,36 auf 1,78). Im Sekundarbereich konnte eine Steigerung des schulischen Selbstkonzeptes (psychisches Wohlbefinden) erreicht werden. (vgl. Haag 2007, 9ff)

Demnach ist schlussfolgernd zu erläutern, dass die Studie positive Effekte, die im Zuge des Nachhilfeunterrichts entstanden sind, aufzeigt. Haag (2007, 17) spricht sogar von einer „Hilfe zur Selbsthilfe“. Allerdings muss beachtet werden, dass es sich um eine eher kleine Stichprobe sowie lediglich um SchülerInnen der Schülerhilfe handelt. Würde hier ein Vergleich der Studien von 2007 und 1998 angestrebt werden, so könnte man durchaus Affinitäten in Bezug auf die Verbesserung der Leistungen und die Variable Prüfungsangst erkennen. Da es sich hierbei jedoch um unterschiedliche Stichproben-Verhältnisse handelt, ist in diesem Fall von einer Gegenüberstellung abzuraten.

Abschließend wird die Studie von Jürgens und Diekmann von 2007 ebenfalls zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht erläutert. Diese deutschlandweite Querschnittsuntersuchung bezieht sich ausschließlich auf die NachhilfeschülerInnen des Studienkreises sowie auf deren Eltern. Wie die Schülerhilfe wurde auch die Nachhilfeinstitution Studienkreis 1974 gegründet und verfügt über mehr als 1.000 Einrichtungen innerhalb Deutschlands, wobei noch weitere Filialen in Österreich, Schweiz und Luxemburg vorhanden sind (vgl. Dohmen et al. 2008, 54). Zur Konstruktion der Stichprobe ist zu erläutern, dass insgesamt 368 Personen (186 SchülerInnen und 182 Elternteile) an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben. Dem ist zu entnehmen, dass bei knapp 80 Prozent der Fälle die

SchülerInnen der Sekundarstufe mit jeweils einem Elternteil an der Studie teilgenommen haben. 47 Prozent der SchülerInnen besuchten zum Erhebungszeitpunkt ein Gymnasium, 30 Prozent eine Realschule, 13 Prozent eine Gesamtschule, sieben Prozent eine Hauptschule und 0,6 bis 1,2 Prozent eine Sonder- oder Fachschule. Die Fragebögen wurden von den Nachhilfeinstituten des Studienkreises, um die Anonymität zu wahren, mit entsprechenden Kuverts ausgegeben und auch wieder eingesammelt. (vgl. Jürgens, Diekmann 2007, 76ff)

Hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens lässt sich beschreiben, dass 53 Prozent der NachhilfeschülerInnen des Studienkreises in einem Fach Unterstützung erhalten und 41 Prozent werden in zwei Fächern unterstützt. Nur die wenigsten SchülerInnen (1 Prozent) werden in drei oder vier Gegenständen außerschulisch gefördert. Für das Fach Mathematik (43 Prozent) wird am häufigsten vor Englisch (24 Prozent) und Deutsch (15 Prozent) Nachhilfe benötigt. In den Fremdsprachen Fächern und den naturwissenschaftlichen Fächern erfolgt kaum außerschulische Unterstützung. Der Nachhilfezeitraum beträgt durchschnittlich sechs Monate bis zwei Jahre und wird fast ausschließlich in Form von Gruppenunterricht gestaltet. Während die Initiative für die Inanspruchnahme eines Nachhilfeunterrichts vor allem von den Eltern ausgeht, geben ein Viertel der SchülerInnen an, dass sie selbst die außerschulische Förderung initiierten. Empfehlungen der Lehrpersonen wurden selten genannt. Zudem wurden die Versuchspersonen zu den Zielsetzungen und Ursachen für die Nachhilfe befragt. Die Notenverbesserung wurde von beiden Gruppen (SchülerInnen und Eltern) als Hauptmotiv identifiziert. (vgl. ebd., 83ff)

Des Weiteren wurden das Familienklima, Lernstrategien, Kompetenzen der Lehrpersonen des Studienkreises, die Zusammenarbeit von Studienkreis, Schule und Eltern sowie die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Nachhilfeunterrichts im Zuge der Untersuchung thematisiert. Wesentlich erscheint einerseits die Frage nach den Nachhilfekräften und andererseits die Wirksamkeit der außerschulischen Unterstützung, weshalb auf diese beiden Schwerpunkte kurz eingegangen wird. Hinsichtlich der Qualifikation der Lehrkräfte ist zu erläutern, dass 32 Prozent der SchülerInnen und 48 Prozent der Eltern angeben, dass es sich um vollständig ausgebildete LehrerInnen handelt. Insgesamt 70 Prozent der Befragten (35 Prozent der SchülerInnen, 25 Prozent der Eltern) können über die Qualifikationen keine Auskünfte geben. 31 Prozent der SchülerInnen werden ihren Angaben zufolge von Studierenden betreut. Den Autoren zufolge wirkt sich die Nachhilfe nicht nur auf die Nachhilfefächer, sondern auch auf die anderen Unterrichtsfächer positiv aus. Dies kann beispielsweise durch die erlernten Lernstrategien bzw. -techniken erfolgen. Zudem ist durch den Nachhilfeunterricht die Lernmotivation bzw. -bereitschaft, das Interesse für das jeweilige Nachhilfefach sowie das Selbstvertrauen der SchülerInnen deutlich angestiegen. Auch das familiäre Klima profitiert von der Unterstützung. (vgl. ebd., 120ff)

Wie die sehr breit, im Sinne von vielen thematischen Schwerpunkten, angelegte Studie zeigt, können durch den außerschulischen Unterricht viele positive Effekte ermittelt werden. Hierbei ist allerdings die Stichprobe dieser Studie, die eine geringe Anzahl an Befragten umfasst, näher zu betrachten, da es sich lediglich um SchülerInnen des Studienkreises und deren Eltern handelt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Angaben der Befragten um wahrgenommene Veränderungen bzw. Einschätzungen anstatt um in einer Längsschnittstudie ermittelte Vergleichswerte handelt.

Studie zu den EU-Mitgliedsstaaten

Die folgende Studie von Bray (2011) fasst Studien von allen EU-Mitgliedsstaaten (27 Länder) zusammen und veranschaulicht bedeutende Befunde zum Phänomen Nachhilfe. Bevor Bray (2011, 18) auf die Ergebnisse der Studie eingeht, werden die verschiedenen Terminologien von Nachhilfe geklärt. Während Nachhilfe in Frankreich als „éducation parallèle und in Griechenland als „parapedia“ (Parallelbildung) verstanden wird, ist in Irland der Begriff „grinds“ gebräuchlich. Die Daten der Studie stammen aus Forschungsberichten, in denen unterschiedliche methodische Designs angewendet wurden. (vgl. ebd., 18ff). Dennoch zeigen sie laut Bray (2001, 21), unter der Berücksichtigung von Einschränkungen, bedeutende Indikatoren für Nachhilfe.

Den Ergebnissen zufolge wird in der gesamten EU (private) Nachhilfe thematisiert, wobei in den meisten Ländern eine Zunahme der Nachhilfequote festzustellen ist. Hierbei seien allerdings die wirtschaftlichen und sozialen Folgen, die eine hohe Nachhilfenutzung mit sich bringt, zu berücksichtigen. Diese Auswirkungen reichen von Chancenungleichheit über das Leben von Kindern und deren Familien bis zu den Merkmalen des Bildungssystems. Während in den westlichen EU-Ländern (z.B. Luxemburg, Frankreich) die Inanspruchnahme von außerschulischer Unterstützung deutlich zugenommen hat, kann dieser Anstieg in den skandinavischen Ländern (Dänemark, Niederlande, Norwegen, Schweden und Finnland), nicht beobachtet werden. (vgl. ebd., 21ff) Bray (2011, 25) führt dies auf das gut etablierte Bildungssystem der nordischen Länder, mit welchem die skandinavischen Eltern überwiegend zufrieden sind, zurück. Neben dem Bildungssystem sind in den westlichen Ländern der Wettbewerbsdruck sowie Leistungsrankings für den Anstieg von Nachhilfe entscheidend. In den östlichen Ländern kann die Zunahme zum Teil durch die Reduzierung der Gehälter von Lehrpersonen (in den 1990er Jahren) abgeleitet werden. (vgl. ebd., 24) Zudem können städtische und ländliche Diversitäten zum Nachhilfeverhalten aufgezeigt werden. In Deutschland, Griechenland, Ungarn, Litauen, Polen und Spanien nehmen vermehrt SchülerInnen in städtischen Gebieten Nachhilfe in Anspruch. (vgl. ebd., 25) Gründe dafür sieht Bray (2011, 25) in der Angebotsvielfalt, im Wettbewerbsgedanken und im höheren Einkommen

der Familien in Städten. Diese Disparitäten können beispielsweise in der Slowakei nicht festgestellt werden (vgl. ebd., 26). Die Daten zu den Nachhilfefächern zeigen, dass in Deutschland, Luxemburg, Österreich, Ungarn, Rumänien, Lettland, Portugal und Zypern weitgehend im Fach Mathematik außerschulische Unterstützung beansprucht wird. In Spanien hingegen wird großteils Unterstützung in Sprachen angeboten. Diesbezüglich bestehen geschlechts-, schulstufen- und schultypenspezifische Unterschiede. (vgl. ebd., 31f) Bray (2011, 33ff) weist darauf hin, dass insbesondere leistungsstarke SchülerInnen die Nachhilfequote angekurbelt haben. Diese wiederum stammen aus finanzstarken Familien. Dass Nachhilfe Ungleichheiten verstärkt, da sich Eltern mit höherem Einkommen mehr und qualitativ hochwertigere Unterstützung leisten können, wird ersichtlich. In manchen EU-Ländern erhalten Eltern, die Nachhilfe finanzieren, Steuererleichterungen. Jene Familien, die dieses vergünstigte Angebot nutzen, sind allerdings weitgehend wohlhabend. Der Nachhilfeunterricht orientiert sich an den Leistungen der SchülerInnen, wobei Schulunterrichtsinhalte wiederholt und Strategien gelehrt werden, um Prüfungsfragen in einer entsprechenden Zeit beantworten zu können. Der pädagogische Aspekt bleibt weitgehend unbeachtet. (vgl. ebd.) In mehreren Ländern ist festzustellen, dass Lehrpersonen Nachhilfe für SchülerInnen anbieten und zugleich die dieselben SchülerInnen in der Schule unterrichten. (vgl. ebd., 39ff) Für Bray (2011, 39f) handelt es sich hierbei um eine bedenkliche Vorgehensweise, da er im Zuge dessen auf die Redundanz der Schule hinweist. Des Weiteren wurden die Kosten für Nachhilfe verglichen, wobei die Beträge je nach Art der Nachhilfe (Einzel- oder Gruppenunterricht), der Qualität und der Inhalte variieren (vgl. ebd., 46). Bray (2011, 46) führt die jährlichen Nachhilfekosten länderspezifisch auf: Österreich (100 Millionen Euro), Zypern (111,2 Millionen Euro) Rumänien (300 Millionen Euro), Italien (420 Millionen Euro), Spanien (450 Millionen Euro), Griechenland (952,6 Millionen Euro), Deutschland (1.468 Millionen Euro) und Frankreich (2.210 Millionen Euro). Die Preise sind bei Hochschullehrpersonen höher als bei Lehrpersonen (vgl. ebd., 46). Zur Wirkung von Nachhilfe lassen sich nur schwer aussagekräftige Ergebnisse eruieren, da die Effekte von den Einstellungen und der Motivation der SchülerInnen sowie von den Personen, die Unterstützung anbieten, bedingt ist. Dennoch wird Nachhilfe von SchülerInnen und Eltern weitgehend als positiv wahrgenommen. (vgl. ebd., 47ff)

Um dem Anstieg der Nachhilfenutzung entgegenzuwirken, plädiert Bray (2011, 68) auf die Reduzierung der Inhalte im Schulunterricht.

Den Erkenntnissen von Bray (2011, 52) zufolge bestehen nur mangelhafte Daten zum Phänomen Nachhilfe. Dies führt er einerseits auf die lückenhafte Transparenz und andererseits auf das geringe Interesse diesen Sachverhalt zu beforschen, zurück.

Studie aus Japan

Neben den Studien aus dem europäischen Raum wird nun im Weiteren eine Studie aus Asien, genauer aus Japan, von Entrich (2015) erläutert. Die Studie von Entrich (2015) beschäftigt sich mit den Einflussfaktoren für die Entscheidung der Inanspruchnahme von Nachhilfe und dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern. Bevor auf die Studie eingegangen wird, ist vorab die Rolle der Nachhilfe in Japan als Verstehensgrundlage für weitere Ausführungen darzulegen. Der Wert der Bildung bzw. der akademische Status steht im Mittelpunkt der japanischen Lebenskultur und dies wird durch Bildungsrankings (z. B. PISA) veranschaulicht. Das japanische Gesamtschulsystem, bestehend aus einer sechsjährigen Grundschule, einer dreijährigen Mittelschule und einer dreijährigen Oberschule, ist durch einen hohen Grad an Selektivität gekennzeichnet. Um den Übergang zum Gymnasium und in weiterer Folge zur Hochschule zu absolvieren, werden die SchülerInnen neben dem schulischen Unterricht in Form von außerschulischen Bildungsaktivitäten intensiv vorbereitet. Diese außerschulische Unterstützung setzt sich aus drei Typen zusammen: private HauslehrerInnen (private TutorInnen, „Private Tutor“), wobei die SchülerInnen einen Einzelunterricht erhalten, Online Fernkurse (Online Tutorien, „Correspondence Courses“) sowie Juku-Klassen (private Zusatzschulen). Jukus sind im deutschsprachigen Raum mit Nachhilfeinstitutionen zu vergleichen und meinen die Unterstützung bei Hausaufgaben sowie die Vorbereitung auf Prüfungen, wobei diese „Lernstunden“ einzeln oder in Kleingruppen jeweils abends oder an den Wochenenden stattfinden. Der Nachhilfeunterricht nimmt einen zentralen Stellenwert im japanischen Bildungssystem ein. (vgl. Bray 2003, 20; Bray 2010, 5; Entrich 2015, 195f)

Die Daten zur Studie von Entrich (2015, 201f) entstammen aus einem Forschungsprojekt mehrerer Universitäten in Japan. An der Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 3.826 SchülerInnen der 12. Schulstufe von 17 Gymnasien in West Japan teil (vgl. ebd.). Die Datenanalyse zeigt, dass 61 Prozent der SchülerInnen bereits in der Grundschule, 83 Prozent während der Mittelschule und 38 Prozent in der Oberschule Nachhilfe in Anspruch nahmen. 73 Prozent der Nachhilfe erfolgte in Form von Jukus, während Fernkurse (21 Prozent) und PrivatlehrerInnen (9 Prozent) hingegen eher selten genutzt wurden. Hier ist zu erwähnen, dass viele SchülerInnen mehrere Angebote nebeneinander genutzt haben. Folgend wurden die Bildungsaspirationen der SchülerInnen und jene ihrer Eltern durch die Bildungsziele, die nach der Reifeprüfung angestrebt werden, erfragt. Mehr als 50 Prozent der Befragten streben einen Hochschulzugang an, wobei die Mehrheit Universitäten erster Klasse anstrebt. Lediglich 8,5 Prozent der SchülerInnen denken, dass sie an Top-Universitäten ohne Aufnahmeverfahren teilnehmen können. Demnach ist eine Vorbereitung auf die Prüfung unerlässlich. Ein Großteil der SchülerInnen kann über die Erwartungen der Eltern zu den Bildungszielen ihrer Kinder keine Auskunft geben. Zudem ist der Wunsch des Vaters häufig

unbekannt. Um die soziale Herkunft mit dem Nachhilfeverhalten in Beziehung zu setzen, wurde eine Variable geschaffen, die den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status ESCS² (economic, social and cultural status) der SchülerInnen widerspiegelt. Die Ergebnisse zeigen, dass der ESCS bei 38 Prozent der SchülerInnen an Mittelschulen und 52 Prozent an Oberstufen für die Entscheidung, eine Nachhilfe zu beanspruchen, ausschlaggebend war. SchülerInnen ohne Geschwister erhalten häufiger mehr außerschulische Unterstützung als SchülerInnen mit zwei oder mehr Geschwistern. Im Gegensatz zu den Vätern legen die Mütter starken Wert darauf, dass ihre Kinder eine Hochschule absolvieren. Demnach haben die Mütter einen starken positiven Einfluss auf die Entscheidung der Inanspruchnahme einer Nachhilfe. Generell steigen die Bildungsaspirationen der SchülerInnen in der Oberschule. SchülerInnen, die den Besuch einer angesehenen Universität anstreben, beanspruchen aufgrund der eigenen Strebsamkeit häufiger Nachhilfe. (vgl. Entrich 2015, 202–210)

Zusammenfassend zeigt die Studie von Entrich (2015, 202ff), dass die Entscheidung, an einer Nachhilfe teilzunehmen, im Wesentlichen von zwei Prädiktoren, nämlich der sozialen Herkunft und den Bildungsbestrebungen der Mütter als auch der SchülerInnen, abhängt. Ferner wirft der Autor die Frage nach der unweigerlichen Reproduktion von sozialen Ungleichheiten ein.

Ähnlich wie bei den aus Österreich dargestellten Untersuchungen handelt es sich bei jenen Studien aus Deutschland und Japan, bis auf zwei Ausnahmen, um Querschnittsanalysen. Lediglich die Studie von Haag von 2007 und die Studie von Hille, Spieß und Staneva (2016) im Rahmen der SOEP und der FiD erheben das Nachhilfeverhalten innerhalb einer Längsschnittuntersuchung. Allerdings sei hier angemerkt, dass zwischen den in Haags Studie durchgeführten Messzeitpunkten nur sechs Monate liegen. Insgesamt werden in den drei Studien von Forsa (2017), Haag (2007) und von Jürgens und Diekmann (2007) Versuchspersonen in einem qualitativen oder quantitativen Forschungssetting befragt, die in Verbindung zu den Nachhilfeinstitutionen Studienkreis oder Schülerhilfe stehen. Interessant erscheint an dieser Stelle ein Vergleich der unterschiedlichen Nachhilfeinstitute, welcher allerdings im Rahmen der Fachliteratur nicht erhoben wurde.

Resümierend betrachtet enthalten die präsentierten Studien aus Österreich, Deutschland, den EU-Ländern und Japan aufschlussreiche statistische Ergebnisse, welche den rezenten Forschungsstand zum Nachhilfeverhalten skizzieren. Nachfolgend wird ein Überblick über diese Studien in Form einer zusammenfassenden Tabelle aufgezeigt.

² Dieser ESCS Status enthält Fragen zum Beruf und Bildungsgrad der Eltern, Anzahl der Geschwister sowie die Anzahl der Bücher (vgl. Entrich 2015, 205).

Forschungsergebnisse		
Studie	Nachhilfenutzung, -anbieter und -motive	Familiäre Unterstützung
IFES (2017)	18% der SchülerInnen nehmen externe Nachhilfe (Schuljahr 2016/17) - bezahlte NH: 62% Mathematik, 42% Fremdsprachen und 22% Deutsch 30% durch NH-Institute oder Lehrpersonen, 25% durch Studierende	25% der SchülerInnen erhalten täglich Hausübungs- und Lernunterstützung durch die Eltern - deswegen fühlen sich 70% Eltern zeitlich belastet und überfordert
Lernquadrat (2017)	- Lernzeit: 8,5 Wochenstunden außerhalb des Schulunterrichts 13% der SchülerInnen lernen in Peer-Groups	52,7% werden von Eltern unterstützt - jüngere SchülerInnen (ohne Altersangabe) erhalten mehr häusliche Unterstützung als ältere - ein Viertel der häuslichen Hilfe erfolgt durch Geschwister
Maszl (2001, 2004)	40% der Befragten nehmen NH - NH großteils in Mathematik, Latein, Englisch und Französisch - Motive für NH: Unterrichtsgeschehen, mangelnde Motivation, Faulheit - NH großteils in Mathematik, Latein, Englisch und Französisch - NH-Stunde beträgt durchschnittlich 15 Euro 21% der NachhilfeschülerInnen empfinden Schulangst 37% trauen sich nicht Fragen während des Unterrichts zu stellen	
Wagner, Spiel, Tranker (2003)	21-26% der Befragten nehmen NH - keine Unterschiede zwischen dem Anteil der NachhilfeschülerInnen der HS und der AHS-Unterstufe - Motive für NH: Notenverbesserung, Schwierigkeit des Lernstoffes und mangelnde Unterstützung der Eltern - keine Unterschiede zur Motivwahl bei SchülerInnen der HS- und AHS-Unterstufe - Unterschiede bzgl. des Inhaltes des Nachhilfeunterrichts zwischen Schultypen: HS: Erledigen der HÜ, AHS-Unterst.: Vorbereiten auf Tests und Schularbeiten	
Forsa (2017)	20% nehmen private NH 25% benutzen Online-Lernprogramme - schlechtere Noten stören den Familienfrieden (41%)	53% der Eltern unterstützen ihre Kinder beim Lernen

Anmerkung. NH = Nachhilfe

Tabelle 2: Überblick zum Forschungsstand der Nachhilfe, Teil 1

Forschungsergebnisse	
Studie	Nachhilfenutzung, -wirkungen und Bildungsaspirationen
Hille, Spieß, Staneva (2016)	• bezahlte NH steigt: Grundschule: 2%, 10. Schulst.: 20% • von 5. auf 8. Schulst. steigt die Nachhilfequote um 3% • Kohortenvergleich (2000-2003 zu 2009-2013) zeigt Anstieg von bezahlter NH um 20% • Nachhilfenutzung in Westdeutschland höher als in Ostdeutschland • Nachhilfenutzung steigt bei höherem Einkommen der Eltern • Großteil der NachhilfeschülerInnen stammt aus Mittelschicht
Haag (2007)	• positive Effekte durch NH • Reduktion von Schulangst durch NH • Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung als Folge der Notensteigerung durch NH • Anstieg des schulischen Selbstkonzepts durch NH
Jürgens, Diekmann (2007)	• 35% der SchülerInnen und 25% der Eltern wissen nichts über die Qualifikationen der Nachhilfebetreuer • positive Auswirkungen auf alle Unterrichtsfächer durch NH • Zunahme der Lernmotivation, des Interesses, Selbstvertrauens und familiären Klimas durch NH
Bray (2011)	• Anstieg an Nachhilfenutzung in westlichen EU-Ländern, in nordischen EU-Ländern hingegen nicht • geschlechts-, schulstufen- und schultypenspezifische Unterschiede bei den Nachhilfefächern • hohe Nachhilfequote bei leistungsstarken SchülerInnen • hohe Schwankungen zu den Nachhilfekosten in den EU-Ländern • Stadt-Land-Unterschiede in manchen Ländern
Entrich (2015)	• 73% der NH in Jukus, 21% Fernkurse und 9% Privatlehrpersonen • SchülerInnen ohne Geschwister nehmen häufiger NH • mehr als 50% der Befragten streben einen Hochschulzugang an • Motiv von NH: Vorbereitung auf Aufnahmeverfahren der Universitäten • Bildungsaspirationen der Mütter beeinflussen Nachhilfeinanspruchnahme • höhere Bildungsaspirationen bei SchülerInnen höherer Schulstufe

Anmerkung. NH = Nachhilfe

Tabelle 3: Überblick zum Forschungsstand der Nachhilfe, Teil 2

1.2 Forschungslücke und Zielsetzung

Wie soeben dargestellt, widmet sich die Forschung in den letzten Jahrzehnten vermehrt dem Thema des Nachhilfeverhaltens. Trotz des Interesses an der Thematik sind keine Nachforschungen über einen längeren Zeitraum hinweg unternommen worden, weshalb, bis auf eine Ausnahme, keine Daten aus einer österreichischen Längsschnittuntersuchung bestehen. Das Projekt NOESIS (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung)³ untersucht seit 2010 bis dato die pädagogischen Umsetzungen, die Bildungskarrieren, Bildungsübergänge sowie die Gelingensbedingungen von SchülerInnen der Neuen Mittelschule in Niederösterreich. Neben diesen Schwerpunkten werden das Nachhilfeverhalten und die Hausübungssituation als Teilbereiche erhoben. Dahingehend bestehen Daten von drei Kohorten von 2010 bis 2017, die sich auf den Raum Niederösterreich beziehen. Aus dem skizzierten Diskurs und dem Datenmaterial des Projekts NOESIS können nun Fragen über das Nachhilfeverhalten und die elterlichen Unterstützungsformen generiert und ein Vergleich von 2010 bis 2016⁴ angestellt werden.

Zudem wird ein regionaler Vergleich zwischen städtischen und ländlichen Regionen⁵ angestrebt, um eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Annahme, dass regionale Disparitäten hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens und der familiären Unterstützung bestehen, wird durch die Studie von Hof und Wolter⁶ (2012, 2014), die Diversitäten hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens zwischen ländlichen und städtischen Gebieten eruiert, gestützt. „Je städtischer ein Schulstandort ist, desto höher sind die Nachhilfequoten“ (Hof, Wolter 2014, 10). Um dabei zwei voneinander unabhängige Perspektiven zu evaluieren, werden die Perspektiven der SchülerInnen und der Eltern näher beleuchtet.

Um weiterführende Überlegungen zur Thematik anzustellen, werden der sozioökonomische Status (Bildungsniveau der Eltern) und die Bildungsaspirationen der SchülerInnen erläutert und im Zuge der Datenanalyse- und interpretation können diesbezüglich Annahmen sowie Interpretationen angestellt werden. Diese Aspekte stehen eng in Verbindung mit Nachhilfe, da laut aktuellen Forschungen (Rudolph⁷ 2002; Schneider⁸ 2005, 2006; Entrich 2015; Hille, Spieß, Staneva 2016, IFES 2017) der sozioökonomische Hintergrund (Haushaltseinkommen, Bildungsniveau der Eltern und die Anzahl der Geschwister) mit dem

³ Eine genauere Vorstellung des Projekts NOESIS wird in Kapitel 5.1 näher skizziert.

⁴ Siehe Tabelle 4 (Kohorten-Vergleich der 5. und 8. Schulstufe) Seite 80

⁵ Für die Berechnung der städtischen und ländlichen Regionen wird die Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria (2016) herangezogen. Eine detaillierte Beschreibung befindet sich im Kapitel 4.

⁶ Hof und Wolter (2012, 2014) erforschten die Wirksamkeit von Nachhilfe im Raum Schweiz.

⁷ Rudolph (2002) führte Befragungen an 40 Schulen (unterschiedliche Schultypen) in Niedersachsen zur Nachhilfe durch.

⁸ Schneider (2005, 2006) führte auf Basis der für Deutschland repräsentativen SOEP-Daten (Sozioökonomisches Panel) eine Studie zum Nachhilfeverhalten durch.

Nachhilfeverhalten der SchülerInnen korreliert. Der steigende Leistungs- und Qualifizierungsdruck, der durch Leistungserhebungen (z. B. PISA) sowie durch das selektive österreichische Bildungssystem hervorgebracht und somit den SchülerInnen auferlegt wird, sowie Veränderungen in der familiären Situation und die Qualität des schulischen Unterrichts erhöhen die Inanspruchnahme von Nachhilfe und in weiterer Folge ebenso den Trend, das Phänomen wissenschaftlich zu beforschen (vgl. Dohmen et al. 2008, 15). Als Nebenfolge von Nachhilfe steht aus bildungswissenschaftlicher Sicht zudem die Redundanz der Schule durch die vermehrte Verlagerung der schulischen Aufgaben nach außen im Diskurs. Viele Eltern fühlen sich durch die Unterstützung bei der Hausübung und der Lernvorbereitung auf Prüfungen und Tests zeitlich überfordert und belastet (vgl. IFES 2017, 21f).

Untersuchungen zum Nachhilfeverhalten im Rahmen von NOESIS

Zwei Teilprojekte der NOESIS-Studie (2013, 2014) haben sich bisher mit den außerschulischen Ressourcen und der Hausübungssituation näher befasst. Da die Untersuchung dieser Masterarbeit an diese Ergebnisse anknüpft, werden diese im Folgenden nun dargestellt.

Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2014) haben sich im Rahmen der NOESIS-Studie mit der Hausaufgabensituation und der Veränderung dieser im Verlauf der Sekundarstufe I an NNÖMS genauer beschäftigt. Die Datenbasis setzt sich aus Fragebogenerhebungen von SchülerInnen der 5. bis 7. Schulstufe aus Kohorte 1 (ab dem Schuljahr 2010/11) von 16 NNÖMS zusammen. Zudem werden diese Daten durch Querschnittsvergleiche zu den Angaben der SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 2 (Schuljahr 2011/12) und 3 (Schuljahr 2012/13) ergänzt. (vgl. Geppert, Vogl, Bauer-Hofmann 2014, 103)

Die Ergebnisse der Längsschnittanalyse zur Hausaufgabensituation im Verlauf der NMS weisen auf deutliche Veränderungen hin. Knapp 70 Prozent der SchülerInnen der 5. Schulstufe bitten ihre Eltern um Unterstützung bei der Hausübung. In der 6. Schulstufe ist eine Steigerung um beinahe 20 Prozent zu verzeichnen, wobei diese in der 7. Schulstufe wieder leicht absinkt. Während bei knapp 50 Prozent der SchülerInnen der 5. Schulstufe die Hausübung, laut den Angaben der SchülerInnen, von den Eltern kontrolliert wird, geben hingegen über 80 Prozent der SchülerInnen der 7. Schulstufe an eine Hausübungskontrolle zu erhalten. Diese Spanne von etwa 30 Prozent erweist sich als interessant. Ein Vergleich zu den Daten der 5. Schulstufe der Kohorte 2 und 3 zeigt eine deutliche Steigerung der elterlichen Unterstützung bei den Hausaufgaben. (vgl. ebd., 104f)

Aufbauend auf diese Ergebnisse wurden die Einflussfaktoren für die elterliche Beteiligung näher untersucht. Diesbezüglich wurde eine Panelanalyse zu den vier Faktoren durchgeführt: außerschulische Variablen (Nachhilfe, Häufigkeit von Peerkontakten außerhalb der Schule),

innerschulische Faktoren (persönliche Lernmotivation und Lernbarrieren, Kooperation innerhalb der Klasse), Geschlecht und Muttersprache der SchülerInnen sowie sozioökonomischer Status der SchülerInnen, der durch die Anzahl der Bücher im Haushalt erhoben wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass die elterliche Unterstützung bei jenen SchülerInnen, die über viele außerschulische Peerkontakte sowie über eine gute LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung verfügen, deutlich steigt. Des Weiteren kann die persönliche Lernmotivation der SchülerInnen die Hausaufgabenunterstützung erhöhen. Hinsichtlich des Geschlechts lässt sich feststellen, dass Buben häufiger als Mädchen durch die Eltern unterstützt werden. Jene Eltern, mit nicht deutscher Muttersprache, können aufgrund der Sprachbarriere weniger Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben leisten. Unter der Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Familie ist allerdings zu erkennen, dass weder die innerschulischen Faktoren noch das Geschlecht und die Muttersprache der Eltern für die Unterstützung ausschlaggebend sind, sondern die Ressourcen der Familie als weitaus bedeutender zu identifizieren sind. (vgl. Geppert, Vogl, Bauer-Hofmann 2014, 105ff)

Zudem wurde folgend zwischen den einzelnen Schulen und den einzelnen Messzeitpunkten unterschieden. Es stellt sich heraus, dass die elterliche Unterstützung bzw. Involviertheit in den 16 befragten Schulen unterschiedlich ausgeprägt zu sein scheint. Während in mehreren Schulen zwischen den Messzeitpunkten Diversitäten zu verzeichnen sind, sind in anderen Schulen keine Variierungen zu erkennen. (vgl. ebd., 107f)

Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2014, 108) erschließen aus den Aussagen der SchülerInnen, dass Hausübungen die Erzeugung von Stress und Druck maximieren und Spannungen innerhalb der Schule sowie innerhalb der Familie begünstigen.

Die Studie von Geppert, Kilian und Katschnig (2013), die im Rahmen des NOESIS-Projekts durchgeführt wurde, handelt über die inner- und außerschulischen Ressourcen von SchülerInnen an NNÖMS und deren Bildungsaspirationen. Die Datengrundlage bildet eine Fragebogenerhebung von 716 SchülerInnen der 6. Schulstufe der ersten Kohorte an NNÖMS. Aufgrund der bereits gesammelten Schulerfahrungen innerhalb der Sekundarstufe I wird diese Stichprobe als geeignet für diese Untersuchung angesehen. Die außerschulischen Ressourcen setzen sich aus dem kulturellem Kapital, Home Ressourcen (Lern- und Hausübungsunterstützung), Freizeitbeschäftigung, Peerkontakte, Peers als Ressourcen, sozioökonomischem Status und außerschulischen Lernressourcen (Nachhilfe) zusammen. Die innerschulischen Ressourcen bilden das Klassenklima, Kooperation, allgemeines Wohlbefinden in der Schule, Gruppenarbeiten, Vergleich mit Peers, Lernbarrieren, soziale SchülerInnen-Lehrenden-Beziehung und Unterrichtserleben ab. (vgl. Geppert, Kilian, Katschnig 2013, 53ff)

Die Ergebnisse zur Bildungsaspiration der SchülerInnen zeigen ein Streben zu höherer

schulischer Bildung. Etwa 50 Prozent der SchülerInnen wissen bereits in der 6. Schulstufe, welchen Schulabschluss sie erzielen wollen, wobei 31 Prozent die Matura (AHS, BHS), fünf Prozent den Abschluss einer mittleren Schule (BMS) und 13,1 Prozent den Abschluss einer Neuen Mittelschule (NMS) anstreben. Während von 29 Prozent der SchülerInnen ein Lehrabschluss anvisiert wird, tendieren 30,5 Prozent zu einer Hochschulreife. Hinsichtlich der innerschulischen Ressource Klassenklima stimmen 64 Prozent der SchülerInnen vollständig zu, dass sie sich in ihrer Klasse wohlfühlen und für 34 Prozent trifft dies manchmal zu. Bezüglich der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung empfinden 75,8 Prozent, dass sich ihre LehrerInnen bemühen, die SchülerInnen gleich gerecht zu behandeln und zu benoten. Werden die außerschulischen Ressourcen der SchülerInnen näher betrachtet, so lässt sich feststellen, dass über 80 Prozent der Befragten mindestens eine/n FreundIn haben, die/dem sie um Unterstützung bei Hausaufgaben bitten können. Dem gegenüber geben nur 22 Prozent an, dass sie mit Freunden gemeinsam lernen. Etwa ein Viertel der SchülerInnen nahmen zum Erhebungszeitpunkt (Oktober 2011) Nachhilfe in Anspruch, wobei die Unterstützung in den Fächern Mathematik (23,9 Prozent), Deutsch (21,2 Prozent) und Englisch (25,6 Prozent) als relativ gleich verteilt zu bezeichnen ist. (vgl. Geppert, Kilian, Katschnig 2013, 66f)

Eine Mehrebenenanalyse zu den inner- und außerschulischen Ressourcen auf Individual- und Klassenebene hinsichtlich der Bildungsaspirationen der SchülerInnen zeigt, dass insbesondere die außerschulischen Ressourcen die Bildungserwartungen der SchülerInnen beeinflussen. Vor allem das kulturelle Kapital sowie der sozioökonomische Hintergrund werden als wesentliche Determinanten für die Bestrebungen der SchülerInnen identifiziert. Bei SchülerInnen, die über ein überdurchschnittliches kulturelles Kapital (Unterstützung bei Hausübungen oder beim Lernen, Nachhilfe, gemeinsame Freizeitaktivitäten) sowie über einen hohen Sozialstatus verfügen, steigen die Zukunftserwartungen deutlich an. Zudem erscheint die Ressource Peers als interessant, da diese zwar keinen hohen Einfluss auf die Bildungsaspirationen der SchülerInnen hat, jedoch im innerschulischen Bereich in Form eines (Leistungs-)Vergleichs mit MitschülerInnen als bedeutsam wahrzunehmen ist. Hinsichtlich der SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung können keine Einflüsse auf die Bildungsziele der SchülerInnen ermittelt werden. (vgl. ebd., 67ff)

Geppert, Kilian und Katschnig (2013) zeigen auf, dass die innerschulischen Personen (Lehrpersonen und MitschülerInnen) und außerschulische Personen (Familie, Freunde) sowie die Kooperation dieser beiden Personengruppen für die SchülerInnen und deren Bildungskarrieren als bedeutsame Unterstützungsmechanismen zu verstehen sind.

Wie an den Daten der Studie von 2014 zu erkennen ist, bestanden zum damaligen Erhebungszeitpunkt lediglich die Daten der SchülerInnen der 5. bis 7. Schulstufe der Kohorte 1 und jene der SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 2 und 3. Da in dieser

Masterarbeit die Daten der Kohorten 1 bis 3 verwendet werden, kann die Untersuchung an die Ergebnisse der Studien von 2013 und 2014 anknüpfen und weitere Ergebnisse präsentieren.

Eine derartige Untersuchung zum Nachhilfeverhalten von SchülerInnen der NNÖMS ist derzeit keine vorhanden, weshalb diese quantitativ-empirische Masterarbeit für die bildungswissenschaftliche Forschung einen wesentlichen Beitrag leisten sowie Anregungen für weitere wissenschaftliche Untersuchungen geben kann.

1.3 Forschungsfragen

Auf Basis der Fachliteratur zum Phänomen Nachhilfe und der durchgeführten Teilprojekte des NOESIS-Projekts wird im Rahmen dieser Masterarbeit folgende übergeordnete Forschungsfrage entwickelt:

Wie gestaltet sich das Nachhilfeverhalten der SchülerInnen an NNÖMS von 2010 bis 2016 anhand der Daten der NOESIS Evaluierung?

Aus dieser Forschungsfrage lassen sich fünf weitere Unterfragen ableiten:

Frage 1: Welche Affinitäten und Divergenzen hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit können im Zuge einer Gegenüberstellung der Ergebnisse der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe herausgearbeitet werden?

Frage 2: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den städtischen und ländlichen Regionen zur Nachhilfeinanspruchnahme, zur Hausübungssituation und zur Lernzeit skizzieren?

Frage 3: Welche Unterschiede bestehen zwischen den städtischen und ländlichen Regionen bezüglich der familiären Unterstützung?

Frage 4: Inwiefern zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme des Kindes?

Frage 5: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen?

Wie bereits die Forschungsfrage zeigt, wird im Zuge dieser Arbeit die Perspektive der SchülerInnen sowie der Eltern auf das Nachhilfeverhalten in den Mittelpunkt gerückt. Da neben der Nachhilfe auch weitere Aspekte wie die Hausübungssituation, die Lernzeit sowie die

elterliche Unterstützung mit dem Nachhilfeverhalten einhergehen und als bedeutungsvoll für SekundarschülerInnen zu betrachten sind, werden diese ebenso näher beleuchtet. Es wird angestrebt, lediglich Daten von jenen SchülerInnen, die bei der Erhebung von 2010 und 2014, von 2011 und 2015 sowie von 2012 und 2016 teilgenommen haben, zu betrachten bzw. zu analysieren.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach dem Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Themenbereich werden die Zielsetzung und die Forschungsfragen dargestellt. Im zweiten Kapitel wird auf das Phänomen Nachhilfe eingegangen. Hierbei werden vorerst Begriffsbestimmungen von Nachhilfe definiert und weiters die Formen der Nachhilfe, Motive für die Inanspruchnahme, Nachhilfefächer, Nachhilfedauer und -finanzierung, Nachhilfeanbieter in Österreich sowie die Wirksamkeit von Nachhilfe ausgearbeitet. Die darauf folgenden Unterkapitel charakterisieren wesentliche Begriffe wie sozioökonomischer Status, Bildungsaspirationen sowie Chancengleichheit bzw. Ungleichheit in Verbindung mit Nachhilfe.

Im Kapitel „Neue Mittelschule in Österreich“ wird die Neue Mittelschule als Regelschule in Österreich sowie die Lehr- und Lernkultur innerhalb der Neuen Mittelschule vorgestellt. Dies ist unter anderem in Hinblick auf die neue Lern- und Prüfungskultur relevant. Um einen regionalen Vergleich zum Nachhilfeverhalten innerhalb von Niederösterreich zu skizzieren und eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen, widmet sich das vierte Kapitel dem Vergleich zwischen den städtischen und ländlichen Regionen.

Auf diese theoretischen Auseinandersetzungen folgt die Beschreibung der empirischen Studie im fünften Kapitel. Zunächst wird die Projektbeschreibung von NOESIS dargelegt, um folgend die Stichprobe, die Durchführung des Projekts sowie die jeweiligen Messinstrumente zu spezifizieren. Nach diesen Ausführungen werden die Hypothesen mit Bezug auf die vorangegangenen theoretischen Ausführungen aufgestellt.

Das sechste Kapitel befasst sich mit der statistischen Datenanalyse, wobei die Hypothesen auf deren Gültigkeit geprüft werden.

Infolgedessen werden im siebten Kapitel die Ergebnisse, die in der Studie gewonnen werden, interpretiert und diskutiert.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Resümee mit einem Ausblick. Nach diesen Abhandlungen folgen das Literaturverzeichnis, das Abbildungs- und das Tabellenverzeichnis.

2 Das Phänomen Nachhilfe

“For millions of children throughout the world, formal instruction does not end when the school bell rings to signal the completion of the school day. Many children proceed from their school, with or without a break, to some form of private supplementary tutoring.” (Bray 2007, 17)

Innerschulische- sowie außerschulische Ressourcen bedingen die Erfolge und auch Misserfolge der SchülerInnen, wobei insbesondere die außerschulischen Ressourcen maßgebend dafür sind (vgl. dazu Baumert, Stanat, Watermann 2006). Die Nachhilfe, als außerschulische private Bildungsaktivität, fungiert für viele SchülerInnen weltweit als Unterstützung neben dem Schulunterricht (vgl. Bray 2006, 17; Haag 2012, 422).

Dieses Kapitel bildet den theoretischen Kern dieser Ausarbeitung und widmet sich der Beschreibung und der thematischen Abgrenzung des Begriffs Nachhilfe, dessen Formen und Motive sowie den spezifischen Nachhilfefächern, der Nachhilfedauer und -finanzierung, den Nachhilfeanbietern in Österreich und der Wirksamkeit von Nachhilfe. In weiterer Folge werden Begriffe, die in direktem Zusammenhang mit dem Phänomen Nachhilfe stehen, näher formuliert. Aufbauend auf diese theoretischen Konstrukte zum Phänomen Nachhilfe verfolgt der methodische Teil (Kapitel 5 und 6) die Beantwortung der Forschungsfrage *„Wie gestaltet sich das Nachhilfeverhalten der SchülerInnen an NNÖMS von 2010 bis 2016 anhand der Daten der NOESIS Evaluierung?“*.

2.1 Bestimmungsversuche des Terminus Nachhilfe

Um eine Verstehensgrundlage für die weiteren Ausführungen zu schaffen, werden zunächst die in der Literatur bestehenden, teilweise differenten Definitionen zum Terminus Nachhilfe erläutert und das für diese Ausarbeitung zugrundeliegende Verständnis von Nachhilfe spezifiziert.

Rudolph (2002, 20) sieht Nachhilfe als „eine den Schulunterricht ergänzende Form des Übens und Wiederholens, der Aufbereitung von Wissenslücken und des Erlernens von Arbeitstechniken, die in allen Altersstufen und Schulformen vorzufinden ist und zum Zweck der Leistungsverbesserung von SchülerInnen“ dient. Neben der Vorbereitung auf Prüfungen sei zudem die Bearbeitung der Hausaufgaben ein wesentlicher Bestandteil der Nachhilfe (vgl. ebd.). Demnach ist der Nachhilfeunterricht nicht von der Hausaufgabenhilfe abzugrenzen, da die Unterstützung bei Hausaufgaben als Teil der Nachhilfe verstanden wird.

Schneider (2006, 131) stellt wie auch Rudolph (2002, 20) fest, dass jener Förderunterricht, der von Lehrpersonen innerhalb der Schule angeboten wird, von Nachhilfe abzugrenzen sei, da Nachhilfe „kein Bestandteil des formalen Bildungsortes Schule“ darstellt. Zudem grenzt Schneider (2006, 131) die Unterstützung bei Hausaufgaben durch die Eltern von Nachhilfe ab und nennt den Aspekt der Bezahlung als Charakteristikum der außerschulischen Unterstützung.

Folgt man den Annahmen von Haag (2012, 421), so handelt es sich beim Nachhilfeunterricht um eine außerschulische und kostenpflichtige Unterstützung.

Nach Jürgens und Diekmann (2007, 121f) hingegen kann Nachhilfe nicht über die Bezahlung definiert werden. Hier wird auch die Unterstützung von Geschwistern, Freunden usw., welche in der Regel kostenfrei ist, als Nachhilfe gewertet (vgl. ebd.). Allerdings wird bei der Definition des Begriffs Nachhilfe von Jürgens und Diekmann (2007, 121f) ebenso wie in der Definierung von Schneider (2006, 131) Nachhilfe als eine Form der außerschulischen Unterstützungsleistung verstanden.

Unter Nachhilfeunterricht versteht Krüger (1977, 545) den *„mehr oder weniger regelmäßigen und häufig vorübergehenden privaten Einzel- (oder Gruppen-)unterricht durch Lehrer, Studenten, Schüler und Laien zum Zwecke einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern.“* [Hervorh. im Original] Ausgehend von dieser Begriffsdefinition erfährt die Dimension der Dauer, die hinsichtlich des Nachhilfeunterrichts nach Krüger (1977, 545) begrenzt ist, eine entsprechende Bedeutung. Trotz der Tatsache, dass diese Befunde von Krüger (1977, 545) nicht mehr dem rezenten Forschungsstand entsprechen, erscheint seine Begriffsbestimmung aufgrund des Einbezugs der zeitlichen Dimension als wesentlich.

Wird wiederum die Begriffsbestimmung von Hof und Wolter (2014, 4) zum Nachhilfeunterricht betrachtet, lässt sich festhalten, dass lediglich schulische Fächer wie beispielsweise Mathematik in Abgrenzung zu nicht-schulischen Fächern wie beispielsweise Ballettunterricht für die außerschulische Lernunterstützung analysiert werden. Nachhilfe ist zudem durch die Bezahlung gekennzeichnet, wobei die Unterstützung durch die Familie ausgeschlossen wird (vgl. ebd.).

Wie diese Begriffsbestimmungen von Nachhilfe zeigen, sind Affinitäten sowie Divergenzen innerhalb des wissenschaftlichen Fachdiskurses festzustellen. Während Rudolph (2002, 20), Schneider (2006, 131), Haag (2012, 421) und Hof und Wolter (2014, 4) die Bezahlung sowie den Aspekt des Außerschulischen als wesentliches Charakteristikum von Nachhilfe festlegen,

grenzt Krüger (1977, 545) den Nachhilfeunterricht zwar vom regulären Schulunterricht ab, jedoch sei aus seiner Forschung keine deutliche Grenzlinie zum schulischen Förderunterricht zu ziehen und nach Jürgens und Diekmann (2007, 13) stellt die Bezahlung kein Kriterium für Nachhilfe dar. Laut Krüger (1977, 545) spielt die zeitliche Dimension eine wesentliche Rolle. Werden die Zielsetzungen von Nachhilfe näher betrachtet, so sind Unterschiede zwischen der Leistungsverbesserung nach Rudolph (2002, 20) und Schneider (2006, 131) und der Erfolgssicherung nach Krüger (1977, 545) zu erkennen, da eine Verbesserung der Leistung im schulischen Kontext nicht direkt mit einem schulischen Erfolg gleichzusetzen ist.

Nachhilfe wird im Rahmen dieser Ausarbeitung als außerschulische Unterstützung in Form von Einzel- oder Gruppenunterricht verstanden, die durch familiäre Personen, Lehrpersonen, Bekannte und durch Nachhilfeinstitutionen erfolgt, wobei die Verbesserung der individuellen Leistungen der SchülerInnen, die Vermittlung von Lernmethoden bzw. -techniken sowie die Erweiterung des individuellen Wissensstandes angestrebt werden. Je nach Organisationsform handelt es sich um eine bezahlte oder unbezahlte Nachhilfe, wobei die Dauer der Nachhilfe begrenzt ist.

Neben dem Begriff der Nachhilfe soll in dieser Ausarbeitung auch der Terminus „shadow education“, der von Stevenson und Baker (1992) im englischsprachigen Diskurs zur Nachhilfe geprägt wurde und im Bereich des Nachhilfeunterrichts in der internationalen Forschung vordergründig verwendet wird, näher charakterisiert werden.

Bray (2003, 21; 2006, 515) begründet die Bezeichnung shadow education anhand von vier Merkmalen. Zunächst stellt er fest, dass Nachhilfe aufgrund des Regelschulsystems existiert. Zudem passt sich das Nachhilfesystem an die inhaltlichen Gegebenheiten des Schulsystems an. Weiters rührt die Bezeichnung „shadow“ – zu Deutsch „Schatten“ – daher, dass die gesellschaftliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit dem Regelschulsystem und nicht seinem Schatten gebührt und die Merkmale der Nachhilfe weniger verfestigt sind als jene des Regelschulsystems. (vgl. Bray 2006, 515)

First, it only exists because the mainstream system exists. Second, it imitates the mainstream: as the mainstream changes in size and orientation, so does the shadow. Third, in almost all societies much more public attention focuses on the mainstream than on its shadow; and forth, the features of the shadow system are much less distinct than those of the mainstream” (ebd.).

Des Weiteren sind die Termini „tutoring“, „private supplementary tutoring“ und „review sessions“ synonym mit „shadow education“ im internationalen Bildungsforschungsdiskurs vorzufinden (vgl. Baker 2006, 167; Bray 2006, 515; Bray 2007, 16; Haag 2012, 421).

2.2 Formen von Nachhilfe

Wie aus den Begriffsbestimmungen des Terminus Nachhilfe zu entnehmen ist, erfolgt die außerschulische Bildungsaktivität durch unterschiedliche Personen. Daraus lassen sich insgesamt drei Formen von Nachhilfe bilden: es wird zwischen familiärer, privater und institutioneller Nachhilfe unterschieden (vgl. Jürgens, Diekmann 2007, 13).

Unter familiärer Nachhilfe sind Unterstützungsformen durch Eltern, Geschwister und Verwandte zu verstehen. Die Unterstützung orientiert sich an den individuellen Kompetenzen bzw. dem Wissensstand der SchülerInnen. Diese Form der Nachhilfe ist insbesondere durch deren unentgeltlichen Charakter von den übrigen Konstitutionen zu unterscheiden. (vgl. Jürgens, Diekmann 2007, 13) Nach Haag (2006, 523) wird etwa die Hälfte der Nachhilfearbeit von der Familie geleistet.

Private Nachhilfe hingegen erfolgt durch Bekannte, Lehrpersonen und Studierende. Da in diesem Kontext jene Person, welche die Nachhilfe in Anspruch nimmt, als Privatperson agiert, handelt es sich um eine kostenpflichtige Unterstützung. Diese Tätigkeit wird allerdings nicht als Gewerbe geführt. Die private Nachhilfe findet üblicher Weise als Einzelunterstützung beispielsweise im bekannten Wohnumfeld statt. Wie auch bei der familiären Nachhilfe stehen hierbei die SchülerInnen als Individuen im Zentrum der Bestrebungen. (vgl. Jürgens, Diekmann 2007, 13; Dohmen et al. 2008, 19)

Bei einer institutionellen Nachhilfe handelt es sich um die Unterstützung durch Nachhilfeinstitutionen. Das Institut für Schülerhilfe sowie die LernQuadrat Bildungsmanagement GmbH zählen zu den bekanntesten Nachhilfeanbietern in Österreich (Näheres dazu in Kapitel 2.6). Der institutionelle Nachhilfeunterricht, der durch die Privatperson finanziert wird, kann einzeln oder innerhalb einer Kleingruppe stattfinden. Diese gewerblich geführten Institutionen bieten neben der herkömmlichen Hausaufgabenhilfe ebenso spezielle Förderkurse wie beispielsweise Einheiten zur Vorbereitung auf bestimmte Prüfungen wie die Reifeprüfung oder Legasthenie- und Dyskalkuliekurse an. Während bei den oben angeführten Formen der Nachhilfe keine Konzeptionen zum Nachhilfeunterricht vorliegen, verfügen Nachhilfeinstitutionen über ein bestimmtes didaktisches Muster, wobei die Einheiten bereits im Voraus detailliert geplant und strukturiert werden. Als Grundlage dafür dienen die individuellen Zielsetzungen der Nachhilfes SchülerInnen. Im Vergleich zu den familiären und privaten Unterstützungsangeboten erfolge die institutionelle Nachhilfe professionalisierter. (vgl. ebd.)

An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass neben diesen drei Formen noch eine weitere Form von Nachhilfe, die in den USA seit 2000 etabliert ist, besteht: die Online-Nachhilfe oder auch „Offshore Tutoring“ genannt. Hierbei handelt es sich um einen virtuellen Nachhilfeunterricht, der über das Internet stattfindet. (vgl. Haag, Streber 2014, 115f) Da allerdings keine Daten zur Online-Nachhilfe im Rahmen des NOESIS-Projekts (siehe Kapitel 5) bestehen, wird sie in der Ausarbeitung nicht behandelt.

Aufgrund der unterschiedlichen Definitionen des Begriffs (siehe Kapitel 2.1) kann Nachhilfe nicht pauschal in drei Formen gegliedert werden. Während Jürgens und Diekmann (2007, 13) Nachhilfe in familiäre, private und institutionelle Unterstützung einordnen, unterscheiden Dohmen et al. (2008, 19) lediglich zwischen privater und institutioneller/kommerzieller Nachhilfe, da sie die familiäre Unterstützung der privaten Nachhilfe unterordnen.

Die Separierung von Nachhilfe anhand der Attribute familiär, privat und institutionell wird in dieser Ausarbeitung in Anlehnung an Jürgens und Diekmann (2007) jedoch beibehalten und kann in Verbindung mit dem in dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Verständnis von Nachhilfe durch die nachstehende Abbildung präzise skizziert werden.

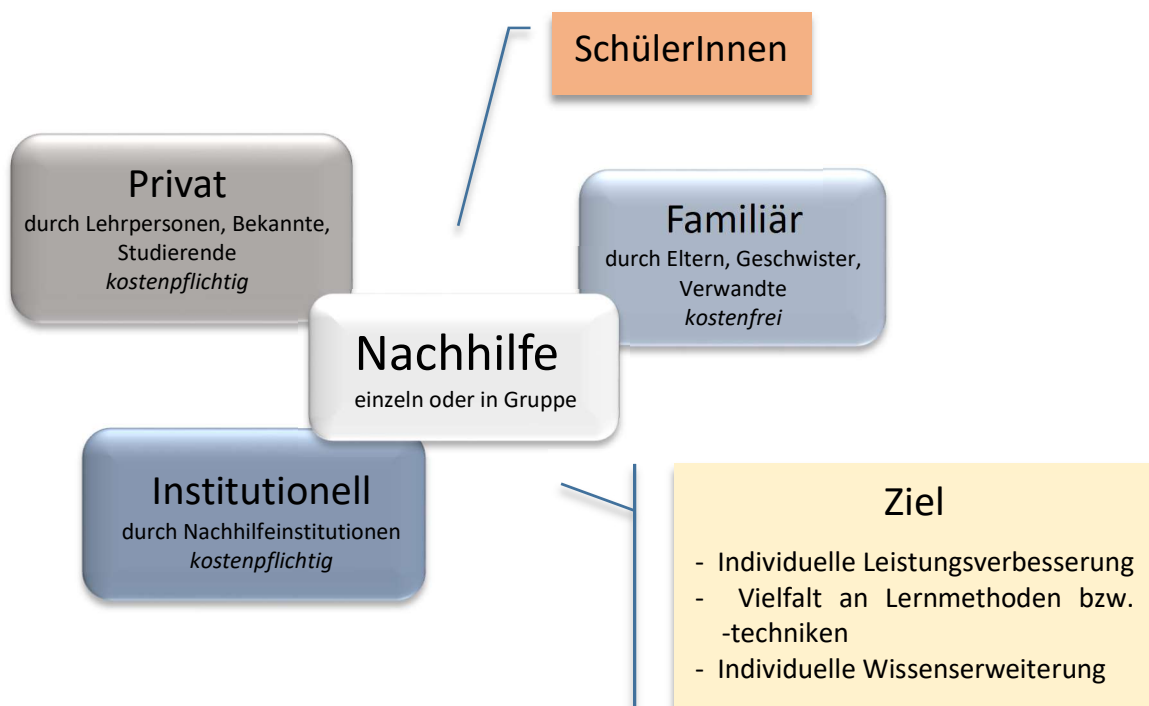


Abbildung 1: Formen und Zielsetzung von Nachhilfe nach dem Verständnis dieser Masterarbeit (eigene Darstellung)

2.3 Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht

Werden den forschungsbasierten Ergebnissen zur Motivwahl für Nachhilfe Bedeutung zugeteilt, so bestehen demnach verschiedene Gründe bzw. Faktoren. Eine multiperspektivische Gegenüberstellung anhand der schülerbezogenen, schulsystembezogenen und arbeitsmarkt- und elternbezogenen Motive soll nun einen Überblick der Beweggründe von außerschulischen Bildungsaktivitäten skizzieren.

Zunächst sei allerdings auf die Determinanten, welche die Motivwahl bedingen, zu verweisen. Nach Dohmen et al. (2008, 13) sind hierbei die folgenden Faktoren wesentlich:

- Grad der Leistungsorientierung in einer Kultur
- Selektivität des Bildungssystems (siehe dazu Kapitel 3)
- Höhe der zu erwartenden Bildungsrenditen
- Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen

Vor dem Hintergrund dieser je verschiedenen Gegebenheiten setzen sich die Gründe zur Nachhilfeeinanspruchnahme zusammen.

2.3.1 Schülerbezogene Motive

Nach den forschungsbasierten Befunden lassen sich vordergründig individuelle Leistungsschwächen der SchülerInnen bei den schülerbezogenen Motiven feststellen. Diese können insbesondere durch Überforderung, kognitive Herausforderungen, Motivations- und Interessensprobleme, Verstehensprobleme, Wissenslücken, Schulwechsel sowie krankheitsbedingten Fehlzeiten verursacht werden. (vgl. Rudolph 2002, 187; Wagner, Spiel, Tranker 2003, 237ff; Haag 2006, 527; Schneider 2006, 133ff) Neben diesen Aspekten sind zudem psychische wie physische Belastungen, die beispielsweise durch Mobbing, den steigenden Leistungsdruck sowie durch instabile Familienverhältnisse ausgelöst werden, für Leistungsschwächen maßgebend und bedürfen an bildungswissenschaftlicher Beachtung (vgl. dazu Maszl 2001). Allerdings ist Nachhilfe nicht ausschließlich durch Leistungsdefizite der SchülerInnen bedingt, sondern auch jene SchülerInnen, die gute Leistungen erzielen, beanspruchen Unterstützungsangebote unter anderem zur eigenen Wissenserweiterung. Dies geht aus Untersuchungen von Gießling (2000, 2005) und Jürgens und Diekmann (2007) hervor. Während allerdings im deutschsprachigen Raum Nachhilfe nach wie vor überwiegend als Maßnahme gegen Leistungsdefizite beansprucht wird, steigt beispielsweise in Japan der Prozentsatz jener SchülerInnen, die Nachhilfe als Strategie zur Verbesserung bereits guter Leistungen einsetzen. Allerdings sei in Japan der kulturelle Aspekt präzise zu betrachten, da hierbei Nachhilfe ein selbstverständliches Angebot und einen wesentlichen Bestandteil im

Bildungssystem darstellt. (vgl. Bray 2003, 20; Bray 2010, 5; Entrich 2015, 195ff)

Die von Wagner, Spiel und Tranker (2000, 237ff) durchgeführte Studie (siehe dazu auch Kapitel 1.1) zu den Motiven für die Inanspruchnahme von Nachhilfe zeigt an oberster Stelle den Wunsch nach besseren Noten. Ebenso werden der Mangel an Fleiß und an Interesse am Unterricht als Ursachen genannt. Spannend erscheinen hierbei die Geschlechterunterschiede. Während Jungen häufiger den Mangel an Fleiß als Auslöser nennen, sind für Mädchen hingegen krankheitsbedingte Fehlzeiten und die Angst im Unterricht Fragen zu stellen als Motive wesentlich. Zudem ist der Übertritt von der Grundschule in eine AHS-Unterstufe ein bedeutender Grund für Nachhilfe. (vgl. ebd.) Während Wagner, Spiel und Tranker (2003, 238) feststellen, dass etwa 24 Prozent der NachhilfeschülerInnen beim Übertritt in eine AHS-Unterstufe Nachhilfe nehmen, nutzen hingegen lediglich sechs Prozent der SchülerInnen, die in eine Hauptschule übertreten, dieses außerschulische Unterstützungsangebot. Überdies identifiziert auch Maszl (2001, 104ff) in ihrer Forschung (siehe dazu auch Kapitel 1.1) das Lernverhalten der SchülerInnen, das durch Wissenslücken, mangelnde Motivation, Faulheit und wenig Interesse geprägt ist, als Prädiktor für die Inanspruchnahme von Nachhilfe.

Ferner ermittelt das IFES (2017, 38) die Motivwahl für die Nachhilfeinanspruchnahme und stellt fest, dass 50 Prozent der NachhilfeschülerInnen eine Notenverbesserung anstreben und etwa ein Drittel möchte eine Nachprüfung bzw. eine negative Zeugnisnote vermeiden. Zudem können schultypenspezifische Divergenzen hinsichtlich der Motive ermittelt werden. Während knapp die Hälfte der SchülerInnen der AHS-Oberstufe und der BHS Nachhilfe aufgrund einer Nachprüfung bzw. einer nicht genügenden Benotung nimmt, liegt der Anteil der SchülerInnen in Neuen Mittelschulen bei etwa 22 Prozent. (vgl. ebd.)

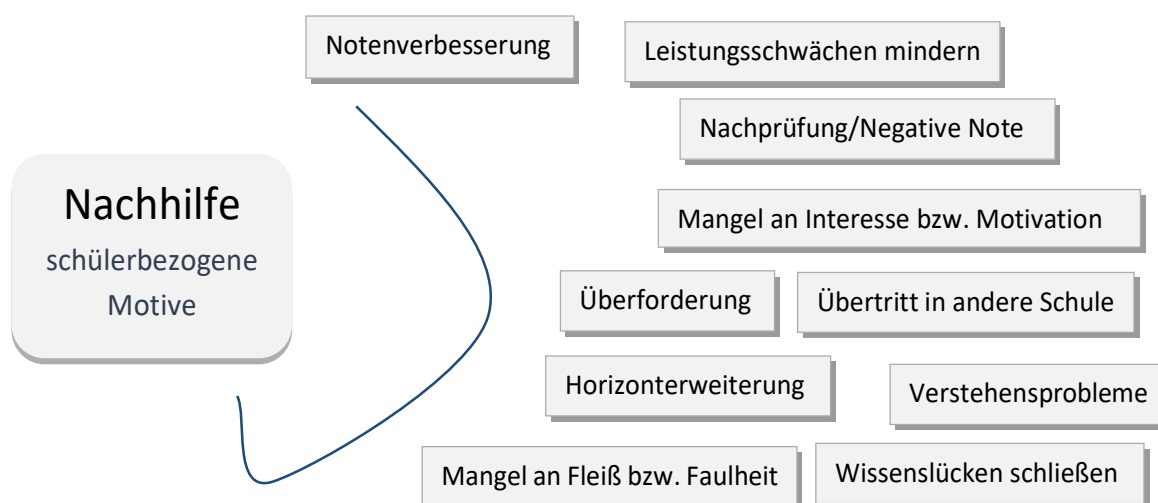


Abbildung 2: Schülerbezogene Motive für Nachhilfe (eigene Darstellung)

Abbildung 2 skizziert einen Überblick über die schülerbezogenen Motive für die Inanspruchnahme von Nachhilfe.

2.3.2 Schulsystembezogene Motive

Werden die Ursachen für Nachhilfe näher untersucht, so können neben schulbezogenen auch schulsystembezogene Gründe ermittelt werden. Häufig werden Mängel innerhalb des Bildungssystems als Auslöser für die Inanspruchnahme von Nachhilfe genannt (vgl. Dohmen et al. 2008, 30). Der Studie von Rudolph (2002, 187) zufolge sind die äußeren Strukturen wie das System der Halbtagschule und eine zu hohe SchülerInnenanzahl innerhalb der Klasse als Defizite des Schulsystems zu verstehen, da eine individuelle Betreuung der SchülerInnen kaum möglich ist. Des Weiteren ist die personelle Besetzung im Untersoll ausschlaggebend für die Nachhilfeinanspruchnahme (vgl. ebd.).

Zudem sind nach Jürgens und Diekmann (2007, 24) die didaktische und inhaltliche Gestaltung und Aufbereitung des Unterrichtsgeschehens wesentlich. Diese orientiert sich idealer Weise am Lerntempo der SchülerInnen. Die hohe Stoffmenge, die von Eltern als wichtige Ursache für Nachhilfe und demnach als Defizit des Schulsystems identifiziert wird, steht mit der Unterrichtsgestaltung in Verbindung. (vgl. ebd.) Dies lässt darauf schließen, dass SchülerInnen, die Nachhilfe beanspruchen, mit den schulischen Leistungsanforderungen überfordert sind. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die mangelnde Kenntnis der Lehrpersonen über die Nachhilfeinanspruchnahme in der Klasse (vgl. Behr 1990, 84). Demzufolge bestehen größtenteils keine Kooperationen zwischen Schule und Nachhilfeanbietern (vgl. ebd.). Hierbei sei allerdings auf die Obsoleszenz der Studie, die bereits im Jahr 1990 durchgeführt wurde, zu verweisen.

Nach den Befunden von Maszl (2001, 104ff) stellt das Unterrichtsgeschehen, welches durch unzureichende Erläuterungen, mangelnde Zeit zum Üben des Inhaltes sowie durch die Lehrstoffmenge charakterisiert ist, das Hauptmotiv für den Nachhilfeunterricht dar.

Wagner, Spiel und Tranker (2003, 237ff) führen neben den eben genannten Faktoren den Schwierigkeitsgrad des Lehrstoffes sowie Probleme mit der Persönlichkeit der Lehrperson als Ursachen für die Nachhilfe an.

Vor dem Hintergrund dieser forschungsbasierten, schulsystembezogenen Motive erscheint die Berücksichtigung der Konzeption der Neuen Mittelschule in Niederösterreich in Hinblick auf Förderangebote sowie auf den Umgang bei Über- und Unterforderung notwendig. Die Konzeption der NNÖMS, die aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten ist, sieht eine umfassende und individuelle Förderung der SchülerInnen im schulischen Unterricht vor, wonach keine zusätzlichen außerschulischen Unterstützungsangebote erforderlich sein

sollen. Demzufolge wird durch das neue Modell der NMS die Minimierung der Inanspruchnahme von Nachhilfe angestrebt und einer hohen Kostenbelastung für die Eltern entgegengewirkt. (siehe dazu Kapitel 3.1)

Die Abbildung 3 stellt die schulsystembezogenen Prädiktoren für das Wahrnehmen der Nachhilfeangebote dar:

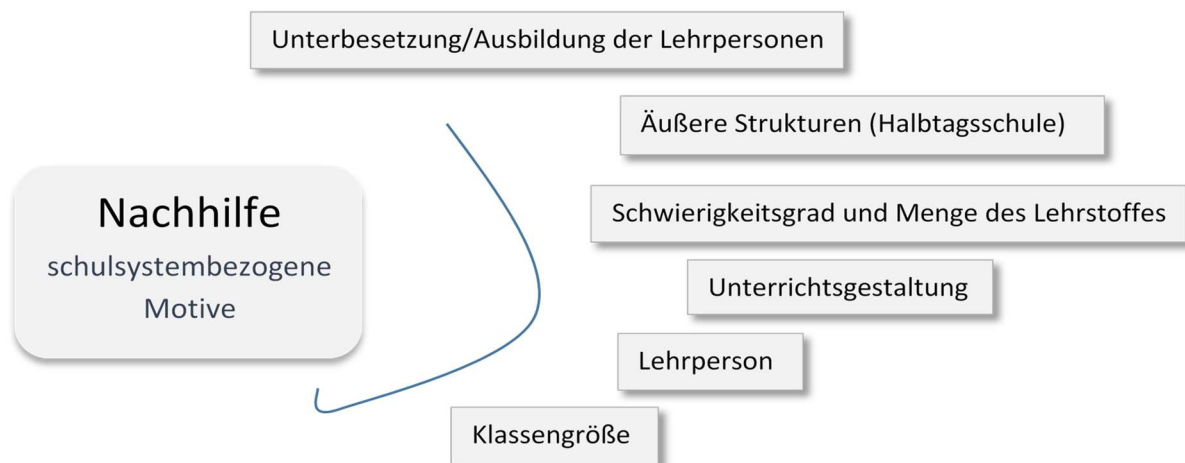


Abbildung 3: Schulsystembezogene Motive für Nachhilfe (eigene Darstellung)

2.3.3 Arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive

Insbesondere die Befragungen von Eltern zeigen hinsichtlich der Lage des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes einen wesentlichen Indikator für Nachhilfeunterricht. Die Begrenztheit von Lehrstellenplätzen, die Zulassungsbeschränkungen an Hochschulen sowie die hohe Arbeitslosenquote steigern den elterlichen Ehrgeiz, um bestmögliche Chancen und Möglichkeiten für ihr Kind im Sinne eines futuralen Blicks zu eröffnen. Eine höhere Bildung sei allerdings nicht als Garant für eine Ausbildung oder einen Arbeitsplatz auszulegen. Im Vergleich der Arbeitslosenquote von Hochqualifizierten und minder Qualifizierten kann jedoch jene der Hochqualifizierten als deutlich niedriger eingestuft werden. In diesem Kontext wird die Relevanz von Nachhilfe deutlich, da sie als Strategie zur Erreichung höherer Bildungsabschlüsse und guter Noten beiträgt und in weiterer Folge durch die Nachhilfe bessere Arbeitsmarktchancen entstehen können. (vgl. Schneider 2006, 133f)

Schneider (2006, 134) weist in diesem Zusammenhang auf eine „übersteigerte Bildungsaspiration“ der Eltern hin, die nicht außer Acht zu lassen sei. Dieser Begriff impliziert, dass Eltern für ihre Kinder einen Schulabschluss anstreben, der nicht den Begabungen und Kompetenzen der Kinder entspricht (vgl. ebd.).

Der einwirkende Leistungsdruck der Eltern auf ihre Kinder erzeugt Überforderung und

Versagensängste bei den SchülerInnen. (vgl. ebd.) Auch Jürgens und Diekmann (2007, 25) erhalten hinsichtlich der elterlichen Zielvorstellungen und dem Trend zur höheren Bildung ähnliche Erkenntnisse. Insbesondere bei bildungsnahen Eltern ist der Wunsch nach einer mindestens gleich hohen Berufsposition der Kinder stark ausgeprägt. Die Finanzierung der Nachhilfe wird demnach als Zukunftsinvestition konzidiert. (vgl. Schneider 2006, 134; Jürgens, Diekmann 2007, 25)

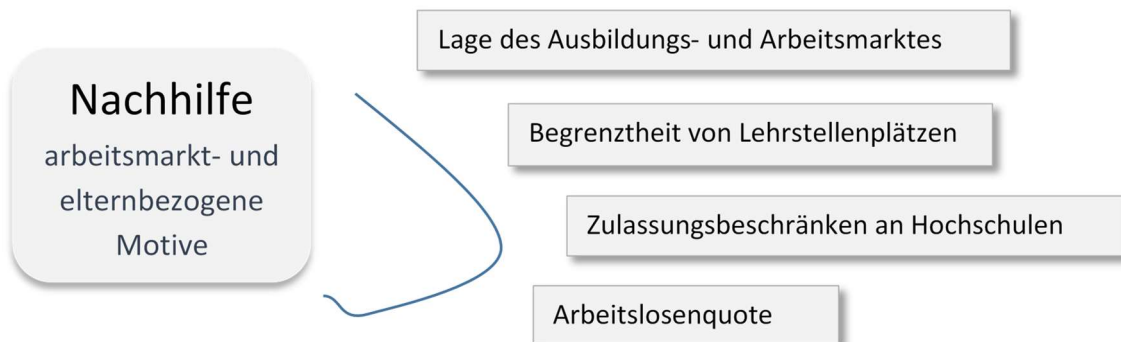


Abbildung 4: Arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive für Nachhilfe (eigene Darstellung)

Abbildung 4 fasst resümierend die arbeitsmarkt- und elternbezogenen Motive für die Nachhilfeinanspruchnahme zusammen.

2.3.4 Vergleich der schüler- und elternbezogenen Motive

Abschließend zu den Motiven für Nachhilfe sollen nun die schüler- und elternbezogenen Beweggründe im Sinne eines Vergleichs betrachtet werden. Jürgens und Diekmann (2007, 93f) haben im Zuge ihrer Querschnittsuntersuchung zur Nachhilfe die beiden Perspektiven miteinander verglichen, allerdings sei bei dieser Studie die Stichprobe, die lediglich aus KundInnen des Nachhilfeeinstituts Studienkreis besteht, sowie die Beauftragung der Studie durch den Anbieter Studienkreis zu berücksichtigen. Während die Eltern die Verminderung bzw. Schließung von Wissenslücken, den Erwerb von Lernstrategien sowie von Selbstkompetenz für die Nachhilfeinanspruchnahme höher bewerten als die SchülerInnen, sind für die SchülerInnen die Hausaufgabenhilfe, das Erreichen der nächsten Schulstufe, die Herstellung des Anschlusses an den Unterricht sowie das Vermeiden eines Schulwechsels ausschlaggebend. Trotz dieser Unterschiede liegen die Motive der Eltern und SchülerInnen relativ nahe beieinander. (vgl. ebd.)

Vor dem Hintergrund der erläuterten Kategorien zur Motivwahl lassen sich die genannten Motive des SchülerInnen-Eltern-Vergleichs, die im Rahmen der Studie von Jürgens und

Diekmann (2007, 93f) erhoben wurden, nicht eindeutig zuordnen.

2.4 Nachhilfefächer und geschlechtsspezifische Erkenntnisse

Die forschungsbasierten Daten zum Nachhilfeverhalten liefern Befunde zum Nachhilfekonsum hinsichtlich der Schulfächer. Die im Folgenden dargelegten Untersuchungen von Maszl (2001), Rudolph (2002), Wagner, Spiel und Tranker (2003), Jürgens und Diekmann (2007), Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011) und IFES (2015, 2017) weisen auf ein spezifisches Muster an Nachhilfefächern hin.

Wird die durchschnittliche Fächeranzahl von NachhilfeschülerInnen näher betrachtet, so zeigen die Ergebnisse von Jürgens und Diekmann (2007, 83) ein deutliches Bild. Während 53 Prozent der NachhilfeschülerInnen in einem Fach auf Unterstützung angewiesen sind, erhalten 41 Prozent in zwei Fächern und sechs Prozent in drei und mehr Fächern Nachhilfe (vgl. ebd.). Eine ähnliche Abbildung zu der Anzahl der Nachhilfefächer skizziert die Erhebung von Maszl (2001, 81). Von 110 SchülerInnen, die Nachhilfe beanspruchen, gaben 75 SchülerInnen (68,2 Prozent) an, dass sie in einem Fach Unterstützung bekommen. 22,7 Prozent werden in zwei Fächern und 8,2 Prozent in drei Fächern unterstützt. Lediglich ein/e SchülerIn beantwortete die Frage zur Nachhilfefächeranzahl mit vier oder mehr Fächern. (vgl. ebd.)

Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011, 298) ermitteln im Rahmen der Onlineerhebung des Bildungsbarometers⁹ die am häufigsten beanspruchten Nachhilfefächer. Den Daten zufolge liegt der Trend bei Mathematik (39,3 Prozent) vor Englisch (16,3 Prozent) und Latein (13,2 Prozent) (vgl. ebd.).

Werden die Untersuchungen von Jürgens und Diekmann (2007, 85ff) näher betrachtet, so identifizieren deren Daten ein annähernd synonymes Gebilde. Hierbei bildet das Fach Mathematik (43 Prozent) vor Englisch (24 Prozent) und Deutsch (15 Prozent) die Spitze (vgl. ebd.). Dem gegenüber evaluierte Rudolph (2002, 134) ebenso die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch als Kernnachhilfefächer, wobei die Nachhilfequote bei Mathematik und Englisch annähernd gleich hoch ist.

Die Daten der Studie von Maszl (2001, 85) weisen zwar auch das Fach Mathematik (49,35 Prozent) als Hauptnachhilfefach aus, allerdings wird Latein (19,87 Prozent) gefolgt von

⁹ Bei dem Bildungsbarometer handelt es sich um eine vom Zentrum für Empirische Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau entworfene Online-Studie zum Thema Nachhilfe. Eltern, Lehrpersonen sowie SchülerInnen stehen als Population im Fokus der Erhebung. Insgesamt nahmen 1792 Befragte an der Untersuchung teil. (vgl. Jäger, Jäger-Flor, Hass 2011, 281f)

Englisch (12,82 Prozent) und Französisch (12,82 Prozent) in Vergleich zu den anderen Studien relativ häufig beansprucht. Interessant erscheint hierbei die geringe Inanspruchnahme der Fächer Deutsch und Naturwissenschaften mit jeweils 0,64 Prozent (vgl. ebd.).

Um die Nachhilfefächer in einem Vergleich aufzuzeigen, veranschaulicht die folgende Abbildung jene Daten von Maszl (2001), Rudolph (2002)¹⁰, Jürgens und Diekmann (2007) und Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011). Abbildung 5 zeigt eine Gegenüberstellung der Fächer Mathematik, Englisch, Deutsch, Französisch, Latein, Naturwissenschaften und sonstige Fächer. Die Auswahl der vier Studien basiert auf dieser Fächerkombination. Obwohl diese Studien in ihrer Methodik als different zu verstehen sind, wird ein Vergleich als interessant betrachtet.

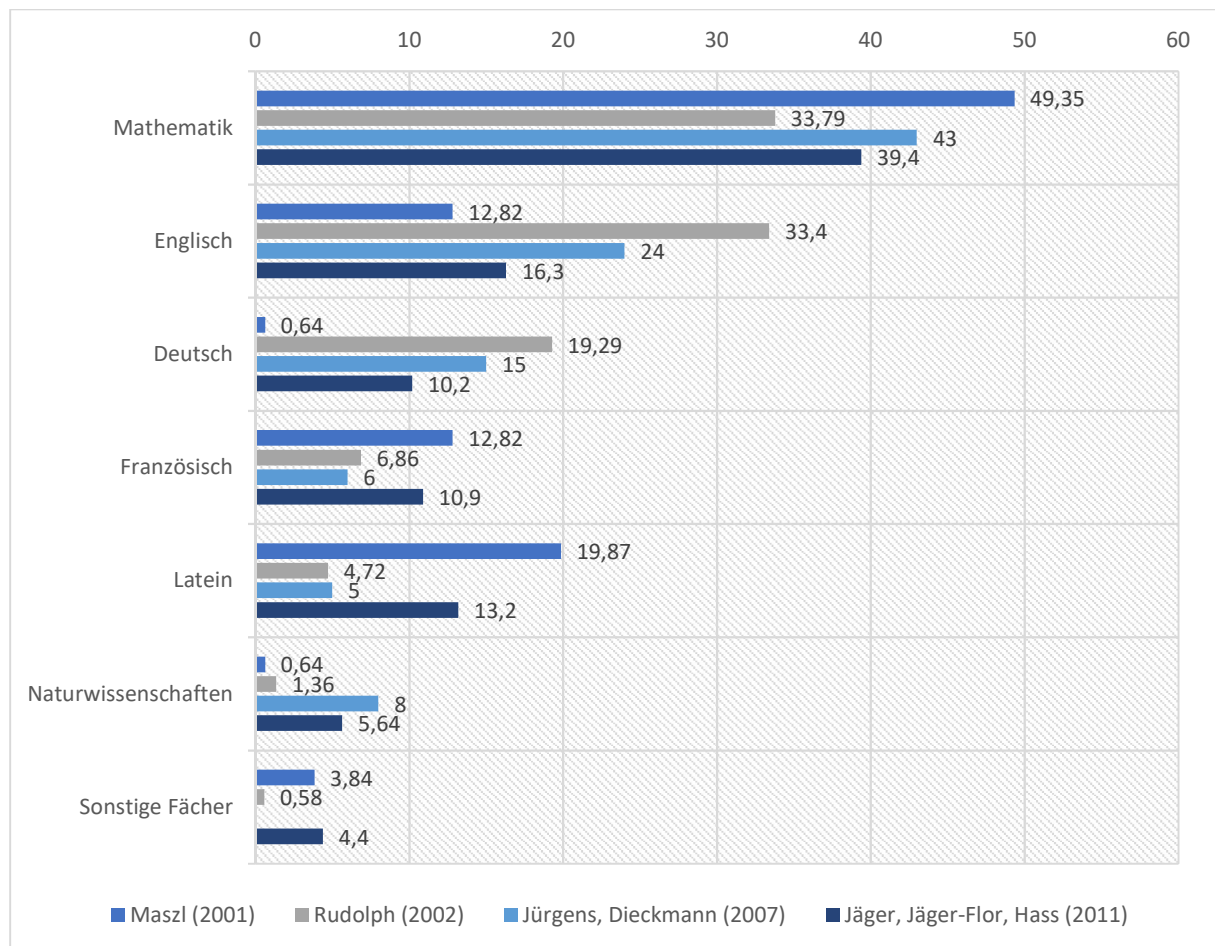


Abbildung 5: Nachhilfefächer im Vergleich (eigene Darstellung)

¹⁰ Die Daten der Studie von Rudolph (2002) wurden für die vergleichende Darstellung umgewichtet (100 Prozent).

Aus dem angestellten Vergleich der vier Studien, der in Abbildung 5 zusammengefasst wird, ist zu entnehmen, dass die meisten SchülerInnen in dem Fach Mathematik die größte Unterstützung benötigen. Naturwissenschaftliche Fächer bedürfen hingegen eher selten an außerschulischer Unterstützung. Die Ergebnisse der Studien von Maszl (2001) und Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011) ermitteln gegenüber den anderen Studien eine hohe Nachhilfequote im Fach Latein.

Neben diesen Studien haben sich auch Wagner, Spiel und Tranker (2003, 239) mit den Nachhilfefächern auseinandergesetzt. Da diese allerdings lediglich die Fächer Englisch, Deutsch und Mathematik im Rahmen ihrer Untersuchung erhoben haben, wird ein Vergleich mit den ausgewählten Studien als nicht sinnvoll erachtet. Die Ergebnisse von Wagner, Spiel und Tranker (2003, 239) werden an dieser Stelle trotzdem erwähnt, da sie gegenüber den skizzierten Studien Unterschiede aufzeigen. Den Ergebnissen zufolge wird Englisch (42 Prozent) vor Deutsch (31 Prozent) und Mathematik (21 Prozent) als Hauptgegenstand des Nachhilfeunterrichts identifiziert (vgl. ebd.).

Auch das IFES (2015, 2017) ermittelte die Nachhilfefächer im Rahmen der Untersuchungen von 2015 und 2017. Eine vergleichende Darstellung der Ergebnisse von IFES (2015, 2017) mit den übrigen Studien wird aufgrund der Einteilung der Schulfächer in Mathematik, andere Sprache, Deutsch, kaufmännisches Fach, naturwissenschaftliches/technisches Fach und anderes Fach, als nicht aussagekräftig erlassen. Die Untersuchung von IFES (2015, 29) aus dem Jahr 2015 stellt einen Vergleich der Nachhilfefächer von 2012 bis 2015 her. Den elterlichen Aussagen zufolge erhalten SchülerInnen in Mathematik vor anderen Sprachen und Deutsch am häufigsten außerschulische Unterstützung. Des Weiteren kann in den Fächern Mathematik und Deutsch ein Anstieg von 2012 bis 2015 ermittelt werden. In den anderen Sprachen hat die Inanspruchnahme von Nachhilfe abgenommen. (vgl. ebd.) Werden die Daten der Untersuchung des IFES (2015, 29; 2017, 34) aus dem Jahr 2015 mit jenen von 2017 verglichen, so kann eine Abnahme in allen erhobenen Fächern bis auf eine Ausnahme erforscht werden, wobei die Rangreihung der Fächer beibehalten wird. Die Ausnahme stellt das Fach Deutsch dar, hierbei handelt es sich um eine gleichbleibende Nachhilfeinanspruchnahme (vgl. ebd.).

In Anbetracht dieser Ergebnisse wird mehrheitlich Mathematik als jenes Fach, in welchem es am stärksten an Unterstützung bedarf, verstanden.

Des Weiteren bestehen Daten zur geschlechtsspezifischen Fächerwahl. Die Ergebnisse von Jürgens und Diekmann (2007, 85f) zeigen Divergenzen hinsichtlich der Nachhilfefächer bei Mädchen und Jungen. Demnach erhalten mehr Mädchen als Jungen Unterstützung im Fach Mathematik (78 Prozent zu 59 Prozent). In den Fächern Deutsch und Englisch können keine

Geschlechterunterschiede festgestellt werden. Während Mädchen häufiger in den Fächern Französisch und Chemie Nachhilfeunterricht nehmen, werden Jungen vermehrt in Latein und Physik unterstützt. (vgl. ebd.)

Diese Ergebnisse werden durch die Studie von Maszl (2001, 86) gestützt, da auch hierbei die Nachhilfequote im Fach Mathematik bei Mädchen höher als bei Jungen angesiedelt ist. Im Fach Englisch bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erhoben. Werden die Fächer Französisch (18,97 Prozent männlich/9,68 Prozent weiblich) und Latein (15,52 Prozent männlich/22,58 Prozent weiblich) gegenübergestellt, lassen sich wiederum Unterschiede erkennen. (vgl. ebd.)

Wagner, Spiel und Tranker (2003, 239) konnten bei ihrer Studie keine Geschlechterunterschiede anhand der Nachhilfefächer eruieren.

2.5 Nachhilfedauer und -finanzierung

Wie aus dem, dieser Ausarbeitung zugrundeliegenden, Verständnis von Nachhilfe zu entnehmen ist, kann Nachhilfe als zeitlich begrenzte außerschulische Unterstützung erfasst werden. Neben der Nachhilfedauer werden in diesem Teil jene Kosten, die für die außerschulische Unterstützung zu entrichten sind, dargestellt. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive erhält die Finanzierung der außerschulischen Unterstützung, insbesondere in Verknüpfung mit dem sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen, der in Kapitel 2.8.2 erläutert wird, einen bedeutenden Stellenwert in der Nachhilfe-Thematik (vgl. dazu Schneider 2006).

Unabhängig von der Art der Nachhilfe ist nach Maszl (2001, 87f; 2004, 830) die Verteilung der Nachhilfestunden zwischen einer bis zwei Wochenstunden (39,3 Prozent zu 38 Prozent) angesiedelt, wobei eine Wochenstunde 45 bis 60 Minuten entspricht. Die Ergebnisse von Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011, 299ff) bestätigen eine ähnliche Verteilung, wobei allerdings knapp 60 Prozent der NachhilfeschülerInnen eine Wochenstunde in Anspruch nehmen. Nach Jürgens und Diekmann (2007, 87) erhalten 52 Prozent der SchülerInnen, die Nachhilfe beanspruchen, zwei Wochenstunden Nachhilfe und 22 Prozent vier Stunden. Hinsichtlich des Zeitraumes der Inanspruchnahme von Nachhilfe erhalten Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011, 300f) und Jürgens und Diekmann (2007, 88) übereinstimmende Ergebnisse. Auf Grundlage der Daten dieser Untersuchungen beanspruchen SchülerInnen vorwiegend im Zeitraum zwischen drei Monaten und einem Jahr außerschulische Unterstützung (vgl. Jürgens, Diekmann 2007, 88; Jäger, Jäger-Flor und Hass 2011, 300f). Die Studie des IFES (2017, 37) zeigt auf, dass etwa die Hälfte der NachhilfeschülerInnen regelmäßig während

des Schuljahres Unterstützung erhält und 45 Prozent benötigen diese vor Prüfungen. Für eine präzise Berechnung der Nachhilfedauer erscheinen insbesondere Längsschnittuntersuchungen als aufschlussreich (vgl. Dohmen et al. 2008, 27).

Über die Summe der Nachhilfekosten können keine feststehenden Beträge aufgelistet werden, da Nachhilfe einerseits durch die jeweilige Form (familiär, privat, institutionell oder als Einzel- oder Gruppenunterricht) sowie andererseits durch die Dauer bzw. Intensivität der Nachhilfe bedingt ist. Trotz dieser Einschränkungen bestehen Daten zu den Nachhilfekosten, die im Folgenden zur Einordnung dienen.

Maszl (2004, 830), die eine Studie zur Nachhilfe bei AHS-Oberstufen SchülerInnen in Wien durchführte, erhebt den finanziellen Aspekt der Nachhilfe und stellt eine wöchentliche finanzielle Belastung von etwa 35 Euro durchschnittlich pro Nachhilfeschüler/In fest. Nach den Angaben der SchülerInnen beträgt eine Nachhilfestunde durchschnittlich 15 Euro. Je höher die besuchte Schulstufe, desto mehr Nachhilfekosten entstehen. (vgl. ebd.) Dies belegt Maszl (2004, 830) aufgrund des steigenden Nachhilfebedarfs in höheren Schulstufen der AHS-Oberstufe.

Die Studie des IFES (2017, 41ff) berechnet die Kosten für die Nachhilfe innerhalb von Österreich auf Basis von telefonischen Angaben der Eltern. Im Schuljahr 2016/17 und den Sommerferien 2016 ergeben sich Kosten von rund 710 Euro pro Nachhilfeschüler/In, wobei der Median¹¹ aktuell bei 450 Euro liegt. Dies meint, dass für 50 Prozent der NachhilfeschülerInnen jeweils Kosten von über 450 Euro zu finanzieren sind. Im Vergleich zum Vorjahr bestehen annähernd gleiche Ergebnisse (720 Euro). Werden die einzelnen Bundesländer näher betrachtet, so sind die Nachhilfekosten in Wien (920 Euro) und Tirol (700 Euro) besonders hoch. In Niederösterreich (540 Euro) und Salzburg (590 Euro) sind die Ausgaben hingegen niedriger angesiedelt. Insgesamt belaufen sich die Nachhilfekosten in Österreich in dieser Zeitspanne etwa zwischen 97 und 103 Millionen Euro. Die bundesweiten Durchschnittskosten für Nachhilfe nach den jeweiligen Schulformen ergeben, dass die Ausgaben pro Nachhilfeschüler/In in der Grundschule (ca. 750 Euro), AHS-Oberstufe (ca. 750 Euro) und BMS (ca. 740 Euro) am höchsten sind. In der Neuen Mittelschule ergeben sich monetäre Beträge von etwa 660 Euro. (vgl. ebd.) Das IFES (2017, 44) sieht eine mögliche Begründung für die hohen Kosten in der Grundschule im längeren Zeitraum der Nachhilfeinanspruchnahme.

¹¹ „Der Median ist jener Wert, der in der Mitte der nach der Größe geordneten Werte einer Stichprobe oder Verteilung liegt“ (Statistik Austria 2018a, 167).

Die Daten zu den Nachhilfekosten im Bundesland Niederösterreich¹² skizzieren ein interessantes Gebilde.

Die Angaben der Erhebung von IFES (2015, 40) zeigen, dass im Schuljahr 2014/15 und in den Sommerferien 2014 insgesamt 608 Euro pro Nachhilfeschüler/In in Niederösterreich ausgegeben wurden. Im Vergleich zum Schuljahr 2016/17 und den Sommerferien 2016 lässt sich demzufolge eine Verminderung der Kosten pro Nachhilfeschüler/In um 10,6 Prozent errechnen (vgl. IFES 2017, 43).

Des Weiteren besteht eine Erhebung von MAKAM Research GmbH¹³ (2015, 1ff) zu den Kosten der Nachhilfe bei 102 privaten Nachhilfeanbietern¹⁴ und 69 Nachhilfeinstituten in Niederösterreich. Demnach beträgt der durchschnittliche Preis für eine private Einzelnachhilfestunde (60 Minuten) 20,2 Euro. Eine Einzelstunde in einem Lerninstitut hingegen kostet durchschnittlich 36,1 Euro und für den institutionellen Nachhilfeunterricht in einer Kleingruppe sind pro Stunde 20,5 Euro zu zahlen. Zwischen den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik und Rechnungswesen können keine wesentlichen Preisschwankungen erhoben werden. Zudem werden die Durchschnittspreise der Nachhilfe durch Lerninstitute nach Regionen (siehe dazu Kapitel 4) in Niederösterreich bemessen. Während die Nachhilfekosten für eine Einzelstunde durch Institute im Waldviertel mit 40 Euro am höchsten sind, finden sich im Weinviertel (38,6 Euro), im Industrieviertel (36,9 Euro), im Mostviertel (34,4 Euro) und im Zentralraum (32,5 Euro) kostengünstigere Nachhilfeinstitute. Die Preise für die Nachhilfe in Kleingruppen zeigen dem gegenüber eher gering ausgeprägte Differenzen. Im Vergleich zum Jahr 2014 sind die Kosten für eine private Nachhilfe um durchschnittlich zwei Euro pro Stunde (dies entspricht etwa 10 Prozent) gesunken. Bei den Lerninstitutionen können kaum Veränderungen entnommen werden. (vgl. ebd., 1f)

Ein Vergleich von Maszls (2004, 830) Befunden zu den Nachhilfekosten und den Berechnungen der MAKAM Research GmbH (2015, 1ff) zeigt einen deutlichen Anstieg der Kosten.

Vor dem Hintergrund dieser monetären Ausgaben sei der Aspekt der finanziellen Belastung der Familie durch Nachhilfe zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Studie des IFES (2017, 44) gaben rund 49 Prozent der Eltern von SchülerInnen, die Nachhilfe nehmen, an, dass sie sich durch Nachhilfekosten finanziell sehr

¹² Da jenes Datenmaterial, das dieser Ausarbeitung zugrunde liegt, aus dem Bundesland Niederösterreich stammt (siehe dazu Kapitel 5.2), werden die Nachhilfekosten von Niederösterreich explizit aufgezeigt.

¹³ Bei der MAKAM Research GmbH handelt es sich um eine österreichische Firma, die in der quantitativen und qualitativen Marktforschung vertreten ist (vgl. MAKAM o.A.).

¹⁴ Die privaten Nachhilfeanbieter setzen sich aus 21 Prozent Lehrpersonen, vier Prozent SchülerInnen, 35 Prozent StudentInnen und 41 Prozent unbekannte Personengruppen zusammen (vgl. MAKAM Research GmbH 2015, 1).

stark belastet fühlen. Für weitere 30 Prozent wird Nachhilfe als eine gewisse finanzielle Belastung wahrgenommen (vgl. ebd.). Überdies stellen die Nachhilfekosten insbesondere für „finanziell schwächer gestellte Haushalte“ eine große Herausforderung dar (ebd., 8).

2.6 Institutionelle Nachhilfeanbieter in Österreich

Das Angebot an Nachhilfeanbietern erweist sich als äußerst umfangreich. Um einen Überblick über die Vielfältigkeit der institutionellen Anbieter von Nachhilfe zu geben, werden nun jene Anbieter komprimiert dargestellt, deren Marktvolumen bzw. Bekanntheit in Österreich relativ hoch ist. Wie aus Kapitel 2.2 zu entnehmen ist, handelt es sich hierbei um kostenpflichtige Angebote. Private Nachhilfeanbieter werden an dieser Stelle nicht näher ausgeführt, da diese in ihrer Art und Weise zu unterschiedlich und kaum einzuordnen sind.

LernQuadrat

Die Nachhilfe- und Bildungsinstitution LernQuadrat besteht seit dem Jahr 1996 und verfügt derzeit über 80 Standorte in Österreich, 23 bestehen im Raum Niederösterreich. Zum Team zählen österreichweit 1000 Lehrkräfte. Die Institution LernQuadrat ist in Österreich für professionelles Lernen bekannt und bietet neben der Unterstützung für SchülerInnen ab der Grundschule auch Angebote für Studierende an. Demnach werden neben den klassischen Schulfächern wie beispielsweise Mathematik, Deutsch, Englisch und Latein auch Rechnungswesen, Stahlbetonbau, Biochemie, Ernährungslehre usw. offeriert. Die Angebotsauswahl besteht aus Einzel- oder Gruppentrainings, wobei bei letzterem zwei bis fünf SchülerInnen bzw. StudentInnen eine Nachhilfegruppe bilden. Zu Beginn findet ein kostenloses Beratungsgespräch über die Angebote statt. Bei dem Einzeltraining handelt es sich um eine flexible Art der Unterstützung, da explizit auf die individuellen Bedürfnisse der Privatperson eingegangen wird. Eine Lernmethode, die an die Kompetenzen der SchülerInnen bzw. StudentInnen angepasst ist, kommt zum Einsatz. Das Gruppentraining hingegen setzt auf vernetzte Gespräche und Diskussionen innerhalb der Gruppe, wobei unterschiedliche Lerntechniken verwendet werden. Die gegenseitige Motivation und der Abbau von Nervosität und Ängsten werden hierbei angestrebt. Die Institution bietet neben diesen beiden Unterstützungsvarianten auch Ferien-Intensivkurse innerhalb einer Kleingruppe (drei Stunden pro Tag) und eine Hausaufgabenbetreuung in Mathematik, Deutsch und Englisch (zwei bis vier Mal pro Woche) an. Zusätzlich bestehen noch Spezialkurse wie zum Beispiel Feriencamps, die Erlernung von Lerntechniken, spezielle Angebote beim Übergang von der Grundschule in der Sekundarstufe I sowie Jonglieren für Erwachsene. Letzteres beruht auf der Annahme, dass Bewegung die Konzentration sowie die Merkfähigkeit anregen und

steigern. Über die Kosten der jeweiligen Kurse sowie über die Qualifikationen jener Personen, welche die Kurse durchführen, lassen sich keine Informationen finden. Im Jänner 2018 erhielt das Bildungsinstitut LernQuadrat im Bereich Nachhilfeeinstitute zur Kundenzufriedenheit den ersten Platz und bewährte sich gegen sieben Unternehmen. (vgl. LernQuadrat o.A.)

Schülerhilfe

Die Lernhilfe bei der Schülerhilfe besteht seit 1974 und verfügt über mehr als 1.100 Einrichtungen in Deutschland und Österreich. In Österreich wurde die erste Institution der Schülerhilfe 1988 eröffnet. SchülerInnen von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe II werden bei der Schülerhilfe unterstützt, dies ergibt insgesamt eine Summe von rund 75.000 SchülerInnen pro Jahr. Das Kursangebot der Schülerhilfe gestaltet sich als äußerst vielfältig, da Kurse für die Zentralmatura, eine Volksschulförderung, ein Lehrlings-Training, Kurse zur Prüfungsvorbereitung sowie Ferienkurse angeboten werden. Zunächst können zwei kostenlose Schnupperstunden in Anspruch genommen werden. Die Kurse werden in Kleingruppen mit bis zu vier SchülerInnen anhand eines passgenauen Förderkonzepts gestaltet. Dafür wird zu Beginn ein Eignungstest durchgeführt, um die Schwächen präzise zu beleuchten und schließlich um ein Nachhilfeprogramm, welches auf den Wissensstand des Kindes abgestimmt ist, zu entwickeln. Aus den Informationen zur Schülerhilfe ist zu entnehmen, dass lediglich innerhalb von Kleingruppen die gezielte Unterstützung stattfindet. Demnach besteht kein Angebot eines Einzelunterrichts. (vgl. Schülerhilfe o.A.) Nach den Angaben der Schülerhilfe (o.A.) durchlaufen alle Nachhilfelehrkräfte der Schülerhilfe einen Qualifizierungsprozess, der vom Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Bayreuth (Deutschland) unter der Leitung von Haag überprüft wird.

Gegenüber dem Institut LernQuadrat (o.A.) werden bei der Schülerhilfe die Nachhilfekosten teilweise öffentlich ausgelegt. Eine Nachhilfestunde kostet ab neun Euro, wobei der Preis des Unterrichts von der Dauer (Mindestvertragszeit von 24 Monaten; sechs Unterrichtsstunden wöchentlich) sowie vom jeweiligen Standort abhängig ist. Das Institut Schülerhilfe wurde aufgrund des Preis-Leistungs-Verhältnisses und der Kundenzufriedenheit des Öfteren ausgezeichnet. (vgl. Schülerhilfe o.A.).

Lernservice Clever Forever, Volkshilfe NÖ

Bei dem Institut Lernservice Clever Forever von der Volkshilfe Niederösterreich handelt es sich zwar um eine eher unbekannte Organisation im Raum Niederösterreich, allerdings wird diese Nachhilfeeinrichtung nun aufgrund der örtlichen Lage beschrieben. Das Lernservice bietet für SchülerInnen in allen Unterrichtsgegenständen und Schulstufen mit entsprechenden Methoden eine gezielte Förderung der individuellen Fähigkeiten an. Dies kann in dynamischen

Kleingruppen (bis zu drei SchülerInnen) oder als Einzeltraining geführt werden. Im Nachhilfeunterricht werden neue Lernmethoden, Lernspiele, Lerntechniken, die das individuelle Lernen fördern, zum Einsatz gebracht. Zu den Angeboten zählen unter anderem die Hausaufgabenbetreuung, Deutsch als Fremdsprache für Kinder als auch für Erwachsene (Konversationskurse) und Englisch für Kinder. In den Schulferien werden Intensivkurse als Einzel- oder Kleingruppenunterricht angeboten. Als besonderes Angebot sei das Legasthetietraining, bei dem ausgebildete LegasthetietrainerInnen vorhandene Teilleistungsschwächen mindern, anzuführen. Neben schulischer Herausforderungen werden SchülerInnen auch bei privaten Krisen durch ausgebildete Coachs unterstützt. (vgl. Lernservice Clever Forever, Volkshilfe NÖ o.A.)

Studienkreis

Die 1974 gegründete Institution Studienkreis zählt zu den größten Nachhilfeinstitutionen in Deutschland und verfügt innerhalb von Deutschland und Österreich über mehr als 1.000 Einrichtungen. Die Institution bietet neben Kursen für SchülerInnen ab der Grundschule auch Spezialkurse wie Ferienkurse, Prüfungsvorbereitungskurse und Kompetenzkurse an. Kompetenzkurse beinhalten beispielsweise spezielle Konzentrationskurse, Hausaufgabenbetreuung, Kurse für mündliche Kompetenzen sowie Kurse zum selbstständigen Lernen. (vgl. Studienkreis o.A.) Wie auch die Schülerhilfe (o.A.) bietet der Studienkreis (o.A.) zwei kostenlose Probenachhilfestunden an. Die Kosten für die Nachhilfe orientieren sich je nach gewähltem Kurs. Bei der Wahl eines zweistündigen wöchentlichen Kleingruppenkurses betragen die Kosten für 60 Minuten ab 14 Euro, wobei Lernmaterialien, die nach Hause genommen werden können, bereits inkludiert sind. Informationen zu den Qualifikationen der Lehrenden sind keine vorzufinden. Allerdings verfügen die Lehrenden des Studienkreises über eine Lehrkraft-Zertifizierung, die von Jürgens (Universität Bielefeld) entwickelt wurde. Auch durch die Vergabe des TÜV-Siegels wird eine entsprechende Qualifikation aller Lehrpersonen sichergestellt. (vgl. Studienkreis o.A.)

Zwischen den einzelnen Nachhilfeanbietern lassen sich Affinitäten sowie Divergenzen hinsichtlich der Kursangebote, Kursgestaltung und der Personal- und Preisangaben feststellen. Diese Ausarbeitung bietet keine vollständige Beschreibung aller Nachhilfeinstitutionen.

Für die Eröffnung eines Nachhilfeinstituts bedarf es keinerlei Überprüfungen über die Qualifikationen der Lehrenden oder über pädagogische Konzepte, da lediglich ein Gewerbeschein notwendig ist (vgl. Dohmen et al. 2008, 70). Jürgens und Diekmann (2007, 59f) ermitteln im Rahmen ihrer Studie, die ausschließlich auf das Datenmaterial von

NachhilfeschülerInnen des Studienkreises und deren Eltern bezogen ist, dass etwa 35 Prozent der SchülerInnen und 25 Prozent der Eltern keine Angaben über die Qualifikationen der Nachhilfelehrkräfte tätigen können. Diesen Ergebnissen zufolge besteht eine unzureichende Transparenz über die Eignung des Lehrpersonals.

Aufgrund der geringen Komplexität der Eröffnung eines Nachhilfeinstituts sei zwischen zweifelhaften (Scientology, kostenlose Nachhilfe) und bekannten Anbietern zu unterscheiden (vgl. Dohmen et al 2008, 70).

2.7 Wirksamkeit von Nachhilfe

Im Zuge der theoretischen Erläuterungen zu den Formen, Motiven, Nachhilfefächern, Nachhilfedauer- und -finanzierung und der Nachhilfeinstitutionen erscheint nun die Berücksichtigung der Erfolge, die durch Nachhilfe erzielt oder nicht erfüllt werden, im bildungswissenschaftlichen Kontext als besonders relevant.

In Anlehnung an die Motivwahl der Inanspruchnahme von Nachhilfe, die von schülerbezogenen über schulsystembezogen bis hin zu arbeitsmarkt- und elternbezogenen Gründen reicht, können Aussagen über die Wirkpotenziale erhoben werden. Je nach Ursache der Nutzung von außerschulischen Unterstützungsaktivitäten ergeben sich hierbei differente Zielvorstellungen bzw. Erwartungen. Zu den Effekten durch Nachhilfe bestehen in Österreich kaum umfassende Untersuchungen (vgl. Dohmen et al 2008, 108), deshalb werden die Ergebnisse von Jürgens und Diekmann (2007) und Jäger-Flor und Jäger (2008) zur Wirksamkeit dargestellt. An dieser Stelle sei zudem auf die mangelnde methodische Qualität der empirischen Wirksamkeitsforschung hinzuweisen (vgl. Dohmen et al. 2008, 108). In Abhängigkeit zur Nachhilfedauer, der Nachhilfeform, der eingesetzten pädagogischen und didaktischen Methoden sowie der Qualifikation der Lehrenden resultieren unterschiedliche Effekte (vgl. Haag, Streber 2014, 108).

Jürgens und Diekmann (2007, 120ff) erheben in ihrer Studie die Effekte von Nachhilfe und untersuchen diesbezüglich unter anderem die Effekte auf die Leistungs- und Notenentwicklung, auf das Familienklima, auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen sowie zu motivationalen Einstellungen hinsichtlich des Lernens. Die Daten zeigen eine Leistungsverbesserung bei knapp drei Viertel der SchülerInnen seitdem sie Nachhilfe nehmen, bei etwa 24 Prozent zeigen sich keine Veränderungen und bei einem Prozent der SchülerInnen kann sogar eine Notenverschlechterung im Laufe der Nachhilfeinanspruchnahme festgestellt werden. Um dies zu präzisieren liefern die Notenstufen Informationen. Während des Nachhilfezeitraums berichten 44 Prozent der NachhilfeschülerInnen über eine Notenverbesserung um bis zu einer Notenstufe und

24 Prozent verbesserten sich von 1,33 bis zwei Notenstufen. Lediglich sechs Prozent konnten eine Steigerung von bis zu 3,33 Stufen erzielen. (vgl. ebd., 120f)

Jäger-Flor und Jäger (2011, 21ff) befragten Eltern im Rahmen ihrer Untersuchung zur Förderung. Von den 213 Eltern, deren Kinder eine externe Nachhilfe erhalten, schätzen 88,7 Prozent den Erfolg von Nachhilfe als mittel bis groß ein. Demgegenüber geben mehr als 11 Prozent der Eltern an, dass durch Nachhilfe kaum bis kein Erfolg festzustellen ist. Hier sei anzumerken, dass über die Form (privat oder institutionell) der Nachhilfe keine Angaben bestehen. (vgl. ebd.) Nach Jäger-Flor und Jäger (2011, 22) handelt es sich bei der Notengebung um eine subjektive Handlung, da eine Note durch den jeweiligen Leistungsdurchschnitt der Klasse zustande kommt und demnach können Noten kaum etwas über die Wirksamkeit von Nachhilfe aussagen.

Den Ergebnissen zufolge handelt es sich bei der Nachhilfe mehrheitlich um eine effektive Unterstützung, wobei allerdings keine objektiven Einschätzungen dazu vorliegen (vgl. Haag, Streber 2014, 107). Ähnlich wie Haag und Streber (2014, 108) formuliert auch Bray (2011, 51) den Aspekt der Wirksamkeit von Nachhilfe: „As with other forms of education, much depends on the previous histories of the students, their attitudes and motivations, the skill of the tutors, and the fit with the pedagogical approaches of their mainstream teachers.”

Wie hier dargestellt ist die Kausalität der Wirksamkeitsforschung häufig nicht feststellbar, aufgrund der anderen Faktoren, die nebenbei wirken. Die Erforschung der Wirksamkeit von Nachhilfe ist kein Teil dieser Masterarbeit.

Pilotprojekt in Niederösterreich

Anschließend wird ein aktuelles Pilotprojekt zur Nachhilfe im Raum Niederösterreich aufgrund der Aktualität und der Region kurz vorgestellt. 6000 niederösterreichische SchülerInnen lernen konstant für Nachprüfungen, wobei die Finanzierung von außerschulischer Unterstützung für finanzschwächere Eltern kaum möglich ist. Aufgrund dessen startete im August 2018 das Projekt „Gratis-Nachhilfe“ an bereits sechs Schulstandorten bei dem SchülerInnen zwischen sieben und 14 Jahren drei Wochen lang im August von Montag bis Freitag kostenlos unterstützt wurden. Betreut wurden SchülerInnen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch, welche mit einem „Nicht Genügend“ oder „Genügend“ im Zeugnis benotet wurden. Das Projekt verfolgt neben der Unterstützung der SchülerInnen und der Entlastung der Eltern auch die Chancengleichheit, welche nach Annahmen der SPÖ-Landesrätin durch die Eröffnung der kostenlosen Nachhilfe eher realisiert werden kann. Es wird angestrebt die kostenlose Unterstützung ab dem Jahr 2020 im Landesbudget zu verankern. (vgl. NÖN 22.06.2018, online)

2.8 Begriffsklärung in Zusammenhang mit dem Phänomen Nachhilfe

Wie Bray (2011, 51) darstellt und wie in Kapitel 2 bereits darauf hingewiesen wird, fließen beim Nachhilfeunterricht mehrere entscheidende Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund sowie die Einstellung und die Motivation der SchülerInnen mit ein. Um dies zu spezifizieren, werden nun im Folgenden die Termini Hausübung, sozioökonomischer Status, Bildungsaspirationen, Chancengleichheit und Ungleichheit in Verbindung mit dem Phänomen Nachhilfe definiert. Vorab sei aufzuzeigen, dass alle fünf Begriffe nicht scharf voneinander zu trennen sind, da Überlappungen bzw. Verknüpfungen untereinander bestehen.

2.8.1 Hausübung

Die Anfertigung von Hausübungen bildet neben Nachhilfe einen wesentlichen Teil des SchülerInnen Daseins (vgl. Dzierza, Haag 1998, 42).

Zur Hausaufgaben Thematik bestehen im pädagogischen Kontext seit den 1920er Jahren kontrovers diskutierte Befunde (vgl. Nilshon 1999, 17; Schwetje-Wagner, Wagner 2016, 31). Während einerseits stark Kritik daran geübt wird, dass durch Hausaufgaben das Konfliktpotenzial im Elternhaus ansteigt sowie soziale Unterschiede verstärkt werden, bestehen andererseits positive Argumente zur Hausaufgabenpraxis wie beispielsweise die Förderung der Selbstständigkeit (vgl. Dzierza, Haag 1998, 42; Nilshon 1999, 17; Schwetje-Wagner, Wagner 2016, 31).

Um den Begriff Hausübung einzugrenzen, dient die Definition von Nilshon (1999, 12) und Mischo und Haag (2006, 226). Nach Nilshon (1999, 12) umfassen Hausaufgaben

„direkt und indirekt von Lehrenden eingeforderte Lern- und Übungstätigkeiten, die von den Schülern [und Schülerinnen, Anmerkung der Verfasserin] in der Familie, im Hort oder in der Schule (Silentien) erbracht werden und die auf den fortlaufenden Unterricht und die andauernden Test- und Prüfungssituationen bezogen sind. [...] Sie stellen ein Element der Beurteilungs-, Sanktions- und Selektionsmacht der Institution Schule dar, die durch die Lehrenden ausgeübt wird und über die SchülerInnen auch an deren Eltern adressiert ist (Hervorh. im Original).

Mischo und Haag (2006, 226) definieren Hausaufgaben als festen Bestandteil im schulischen Kontext, wobei die Hausaufgaben „als Nahtstelle zwischen Elternhaus und Schule“ fungieren. Hausaufgaben sind von anderen häuslichen Lerntätigkeiten wie beispielsweise der „Vorbereitung auf eine Klassenarbeit“ oder der „Vorbereitung eines Referats“ zu unterscheiden (ebd.). Den Begriffsbestimmungen zufolge handelt es sich bei Hausaufgaben um außerschulisch zu erbringende SchülerInnenleistungen, die bei Bedarf durch die elterliche Förderung gestützt sind. Die Begriffe Hausübungen und Hausaufgaben werden in dieser

Ausarbeitung synonym verwendet.

Nach den Bestimmungen des SchUG (2018, § 17 (2)) hingegen sollten die Hausaufgaben so konzipiert sein, dass diese von SchülerInnen „ohne Hilfe anderer durchgeführt werden können“. Hinsichtlich des Ausmaßes soll auf die Bedürfnisse der SchülerInnen geachtet werden und gegenüber den Hausübungen in anderen Gegenständen entsprechend eingegrenzt sein (vgl. ebd.). Kommt es allerdings doch zum Einsatz der Unterstützung durch die Familie (Eltern, Großeltern, Geschwister) und reicht diese bei der Erledigung der Hausübungen und in weiterer Folge bei der Prüfungsvorbereitung nicht aus, so bedarf es externer Unterstützung in Form von privater oder institutioneller Nachhilfe (vgl. dazu IFES 2017; Dzierza, Haag 1998).

Wie in diesem Abschnitt ersichtlich wird, steht die Hausaufgabenpraxis mit dem Phänomen Nachhilfe in Verbindung. Nach Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2014, 98) wird die Hausaufgabensituation oftmals vernachlässigt, obwohl sie als Teilaspekt der Shadow Education zu verstehen ist. Die Begriffsbestimmung von Hausübung stellt insbesondere für den methodischen Teil (Kapitel 5 und 6) einen wesentlichen Aspekt dar.

2.8.2 Sozioökonomischer Status

Werden die drei Formen von Nachhilfe (familiär, privat und institutionell, siehe Kapitel 2.2) näher betrachtet, so stehen alle drei mit den materiellen sowie kulturellen Ressourcen der Familie in Abhängigkeit (vgl. Geppert, Vogl, Bauer-Hofmann 2014, 97). Auch Bray (2011, 51) identifiziert die Herkunftsfamilie als wesentlichen Bezugspunkt hinsichtlich der Wirksamkeit von Nachhilfe bzw. der gesamten SchülerInnenleistungen. Vor dem Hintergrund des Phänomens Nachhilfe setzt sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive der sozioökonomische Status aus dem Haushaltseinkommen, dem Bildungsniveau der Eltern sowie der Anzahl der Geschwister zusammen (vgl. Dohmen et al. 2008, 44ff). In diesem Zusammenhang sei zudem der Terminus „parental involvement“, der die Unterstützung bzw. Förderung durch Eltern bei schulischen Aufgaben meint, zu erwähnen (vgl. Hoover-Dempsey et al. 2001).

Nach der Studie von Schneider (2006, 140f) steht die Inanspruchnahme von externer (privater und institutioneller) Nachhilfe mit dem Haushaltseinkommen der Familie in Verbindung. Als Haushaltseinkommen wird das „gesamte Haushaltseinkommen eines Haushaltes (Arbeitseinkommen, Sozialleistungen etc.)“ verstanden „und mittels einer Äquivalenzskala (EU-Skala) standardisiert, um Haushalte unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar zu machen“ (Statistik Austria 2018a, 165). Je höher das Einkommen der Eltern, desto häufiger werden außerschulische Unterstützungsaktivitäten finanziert (vgl. Schneider 2006, 140). Ähnliche Ergebnisse erzielt das IFES (2017, 24f), da der Großteil der bezahlten

Nachhilfe von jenen Personengruppen, die monatlich über 2.500 Euro Nettohaushaltseinkommen zur Verfügung haben, finanziert wird. Allerdings nehmen auch einkommensschwächere (Nettohaushaltseinkommen bis zu 1.300 Euro (18 Prozent) und 1.600 Euro (26 Prozent)) Familien zunehmend bezahlte Nachhilfe für ihre Kinder in Kauf, wobei bei diesen Einkommensgruppen teilweise zusätzlich auf unbezahlte (familiäre) Nachhilfe (14 Prozent) zurückgegriffen wird (vgl. ebd.). Überdies erhalten Hille, Spieß und Staneva (2016, 111ff) übereinstimmende Ergebnisse. Wie bereits in Kapitel 2.5 rekrutiert, stellen die Nachhilfekosten für knapp die Hälfte der Familien eine starke finanzielle Belastung dar (vgl. IFES 2017, 44).

Bildung fungiert als „eines der wesentlichen Merkmale für die Beurteilung des Humankapitals, welches einer Gesellschaft zur Verfügung steht“ (Statistik Austria 2018b). Das Bildungsniveau bzw. der Bildungsstand meint schließlich „die höchste erfolgreich abgeschlossene (formale) Ausbildung der Bevölkerung“ (Statistik Austria 2018a, 162). Das Nachhilfeverhalten von SchülerInnen wird in Studien von Abele und Liebau (1998), Schneider (2006), Hof und Wolter (2014), Hille, Spieß und Staneva (2016) und vom IFES (2017) mit dem Bildungsniveau der Eltern in Beziehung gesetzt, wobei deren Forschungsbefunde in Kapitel 5.5.5.5 bzw. im Kapitel zur Interpretation der Auswertung präzisiert werden.

Des Weiteren stellt die Anzahl der Geschwister einen wesentlichen Aspekt des sozioökonomischen Hintergrundes dar (vgl. Dohmen et al. 2008, 49). Nach Schneider (2006, 11) hat eine hohe Anzahl an Geschwistern eine Bildungsbenachteiligung zufolge. Während sich SchülerInnen mit ein bis zwei Geschwistern (30 Prozent) und Einzelkinder (29 Prozent) hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens nicht unterscheiden, nehmen SchülerInnen mit drei oder mehr Geschwistern deutlich seltener (16 Prozent) Nachhilfe in Anspruch (vgl. ebd.).

Nach Bray (2006, 523) dient die Nachhilfe als Mechanismus zur Steigerung des sozialen Ansehens.

2.8.3 Bildungsaspirationen

Haller (1968, 484) konkretisiert den Terminus Aspiration als „ego’s own orientation to a goal“. Katschnig, Geppert und Killian (2011, 21) spezifizieren diesen Begriff im Bereich der Bildungsforschung und meinen darunter, „welchen Schulabschluss und welche Karriereerwartungen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen haben. Bildungsaspirationen sind entscheidend für die weitere Karriere“.

Stocké differenziert (2014, 4) den Aspirationsbegriff in idealistische und realistische Bildungsaspirationen:

„Idealistische Bildungsaspirationen entsprechen oft von der Realität losgelösten und daher kontrafaktischen Werthaltungen, die den elterlichen Ansprüchen an die Bildungskarrieren ihrer Kinder zugrunde liegen. Realistische Bildungsaspirationen sind demgegenüber Erwartungen der Eltern darüber, welche Schulabschlüsse ihre Kinder in der Zukunft tatsächlich erzielen werden. Zu erwarten ist, dass diese Einschätzungen auf den tatsächlichen sowie den von den Eltern wahrgenommenen Schulleistungen der Kinder und auf der eigenen, elterlichen Motivation zur Realisierung anspruchsvoller Bildungsabschlüsse beruhen.“

Wird die Bezeichnung übersteigerte Bildungsaspiration der Eltern von Schneider (2006, 134) berücksichtigt (siehe Kapitel 2.3.3), so lässt sich dieser mit der idealistischen Bildungsaspiration (vgl. Stocké 2014, 4) gleichsetzen.

Eltern bildungsferner und bildungsnaher Schichten haben ähnliche idealistische Aspirationen, wobei allerdings die realistischen Bildungsaspirationen bei den bildungsfernen Schichten lediglich Leistungen bzw. Bildungsabschlüsse auf niedrigerem Niveau ermöglichen. Demnach bestehen für Arbeiterkinder, also Kinder bildungsferner Schichten, Chancenungleichheiten gegenüber den Akademikerkindern, also Kindern aus bildungsnahen Schichten. Der sozioökonomische Status steht folgernd mit den Aspirationen der Eltern als auch der SchülerInnen in Verbindung. (vgl. Schuchart 2003, 415; Paulus, Blossfeld 2007, 493ff; Schuchart, Maaz 2007, 640)

Geppert, Kilian und Katschnig (2013, 69f) erläutern, dass ein überdurchschnittliches kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie sowie ein hoher Sozialstatus als wesentliche Determinanten für die Zukunftserwartungen von SchülerInnen zu verstehen sind.

Wie in Kapitel 2.3.3 angedeutet, stehen die Erwartungen der Eltern mit der Nachhilfeinanspruchnahme in einem Wechselverhältnis, da das elterliche Engagement bzw. das „parental involvement“ die individuellen Einstellungen der SchülerInnen zu Leistungen prägen (vgl. Hoover-Dempsey et al. 2001, 206). Nach Hoover-Dempsey et al. (2001, 206) fördert das Engagement der Eltern bei der außerschulischen (Hausaufgaben)-Unterstützung die Lernfähigkeit der SchülerInnen und bewirkt eine positive Einstellung der SchülerInnen zu schulischen Aufgaben.

2.8.4 Chancengleichheit und Ungleichheit

Aufgrund der Verflochtenheit der beiden Termini Chancengleichheit und Ungleichheit werden diese nun innerhalb eines Unterkapitels thematisiert.

Im Zuge der Debatte um Bildung und Gerechtigkeit fungiert der Begriff Chancengleichheit bereits seit dem Zweiten Weltkrieg (vgl. Giesinger 2007, 362). Nach Fend (2009, 39) ist Chancengleichheit im Bildungsbereich dann erreicht, „wenn lediglich schulische Leistungen

bestimmen, wie weit jemand im Bildungswesen kommt“. Vor dem Hintergrund des Phänomens Nachhilfe wird die Chancengleichheit im Bildungssystem allerdings durch den Kostenfaktor der außerschulischen Unterstützung bestimmt. Demnach wird die Chancengleichheit als eingeschränkt wahrgenommen. (vgl. Rudolph 2002, 129; Schneider 2005, 363) Im Zuge des neuen Schulversuchs Neue Mittelschule soll die ungleiche Chancenverteilung durch ein neu entwickeltes Konzept, welches unter anderem eine Verminderung von außerschulischen Unterstützungsaktivitäten vorsieht, reduziert werden (vgl. Eder 2009, 33; 53; siehe dazu Kapitel 3). Überdies kann Chancengleichheit als bildungspolitisches Ziel erfasst werden (vgl. Tenorth, Tippelt 2007, 725).

Als Ungleichheit wird eine „ungleiche Verteilung sozialer Positionen (sozialer Status), Rechte und Ressourcen (Eigentum, Einkommen, Macht, Prestige), wobei vorteilhafte und nachteilige Lebensbedingungen entstehen“ definiert (Tenorth, Tippelt 2007, 725). Nach Ditton (2008, 631) wird die soziale Ungleichheit durch weitere Faktoren wie beispielsweise Wohn-, Umwelt- und Freizeitbedingungen sowie durch sozial-regionale Dimensionen bestimmt. Nach Burzan (2011, 7) handelt es sich bei der sozialen Ungleichheit um ein gesellschaftliches Konstrukt, welches nicht objektiv zu fassen ist. Wie ersichtlich wird, handelt es sich bei außerschulischen Unterstützungsaktivitäten eher um eine ungleiche Verteilung, auch wenn mittlerweile einkommensschwächere Familien Nachhilfe finanzieren (vgl. IFES 2017, 24ff).

2.9 Zusammenfassung

Befunde zum Phänomen Nachhilfe bestehen in Österreich erst seit den 1980er Jahren und werden seither kontrovers diskutiert, da vor allem keine konkrete Eingrenzung des Begriffs Nachhilfe vorliegt und somit uneinheitliche Definitionen im Forschungskontext vorzufinden sind (siehe Kapitel 1.1 und 2.1). Diese Divergenzen kristallisieren sich unter anderem aus den Aspekten des Außerschulischen, der Finanzierung, der Dauer sowie der Fächerwahl heraus. Das in dieser Ausarbeitung zugrundeliegende Verständnis von Nachhilfe grenzt sich vom schulischen Unterricht sowie vom Förderunterricht ab und wird in drei voneinander zu trennenden Formen eingeordnet. Diese Formen gliedern sich in familiäre, private und institutionelle Nachhilfe. Während die familiäre Nachhilfe ausschließlich durch familiäre Personen wie Eltern, Geschwister und Verwandte als kostenlose Unterstützung erfolgt, stellt die private Nachhilfe eine kostenpflichtige Unterstützung durch Bekannte, Lehrpersonen und Studierende dar. Bei der dritten Ausprägung von Nachhilfe handelt es sich um ein kostenpflichtiges Angebot von Nachhilfeeinrichtungen (z. B. LernQuadrat und Schülerhilfe). (siehe Kapitel 2.1 und 2.2)

Aus der Beschreibung der Formen sowie aus den forschungsbasierten Daten (z. B. Jürgens,

Diekmann 2007, Haag 2007) geht hervor, dass oftmals Privatpersonen, die eine institutionelle Nachhilfe in Anspruch nehmen, als Untersuchungspopulation dienen, da die familiäre und private Nachhilfe hingegen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit, die beispielsweise in der Vielfalt der Anbieter begründet liegt, eher als unübersichtlich und kaum einordbar zu identifizieren sind (vgl. dazu Dohmen et al. 2008, 15) (siehe Kapitel 1.1 und 2.2).

Jene Motive, die für die Inanspruchnahme von Nachhilfe vordergründig sind, können anhand von schülerbezogenen, schulsystembezogenen und arbeitsmarkt- und elternbezogenen Motiven formuliert werden. Diese differenzierte und vielschichtige Betrachtung schließt allerdings eine übergreifende Motivwahl nicht aus. Aus den Erläuterungen im Kapitel 2.3 geht hervor, dass eine Notenverbesserung von dem Großteil der SchülerInnen angestrebt wird, wobei unter anderem auch Leistungsschwächen bzw. -defizite, der Mangel an Interesse und Fleiß und eine Horizonterweiterung als weitere Gründe für Nachhilfe erfasst werden. Auch das Misstrauen in die Schule (z. B. äußere Schulstrukturen, Gestaltung des Unterrichts, Persönlichkeit der Lehrperson usw.) wird neben der Arbeitsmarktlage und den elterlichen Erwartungen (Bildungsaspiration der Eltern) als Ursache für die Inanspruchnahme von Nachhilfe identifiziert. Des Weiteren kann ein Trend zu Höchstleistungen festgestellt werden, da auch jene SchülerInnen mit guten Schulleistungen außerschulische Unterstützungsaktivitäten beanspruchen, um beispielsweise den eigenen Wissensstand zu erweitern. Insbesondere das leistungsorientierte Japan erweist sich als jenes Land, in dem vorwiegend leistungsstarke SchülerInnen das Angebot der Nachhilfe für noch bessere Leistungen nutzen. (siehe Kapitel 1.1 und 2.3) Es sei zu berücksichtigen, dass sich je nach Ursache der Inanspruchnahme von Nachhilfe unterschiedliche Zielvorstellungen ergeben. Die Verbesserung der individuellen Leistungen der SchülerInnen, die Vermittlung von Lernmethoden bzw. -techniken sowie die Erweiterung des individuellen Wissensstandes werden in dieser Ausarbeitung als Ziele von Nachhilfe definiert. (siehe Kapitel 2.1 und 2.3)

Werden die Nachhilfefächer näher betrachtet, so identifiziert der durchgeführte Vergleich der Studien von Maszl (2001), Rudolph (2002), Jürgens und Diekmann (2007) und Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011) Mathematik als das am häufigsten beanspruchte Fach. Auch in den Fächern Englisch, Deutsch, Französisch und Latein benötigen viele SchülerInnen Unterstützung. Zudem können in mehreren Studien geschlechtsspezifische Divergenzen festgestellt werden, da mehr Mädchen als Jungen Mathematiknachhilfe beanspruchen. (siehe Kapitel 2.4)

Durchschnittlich nehmen NachhilfeschülerInnen in einem Zeitraum zwischen drei Monaten und einem Jahr außerschulische Unterstützungsaktivitäten wahr, wobei diese größtenteils regelmäßig während des Schuljahres oder speziell vor Prüfungen benötigt werden. (siehe

Kapitel 2.5)

Insgesamt wurden in Österreich im Schuljahr 2016/17 und den Sommerferien 2016 etwa 100 Millionen für Nachhilfe investiert. Die Daten zur Finanzierung von Nachhilfe deuten auf Unterschiede zwischen privater und institutioneller Nachhilfe hin. Während eine private Einzelstunde (60 Minuten) in Niederösterreich durchschnittlich 20 Euro kostet, werden für eine Einzelstunde in einem niederösterreichischen Nachhilfeeinstitut etwa 36 Euro verrechnet. Unterstützung in Form von Kleingruppen ist hingegen kostengünstiger. Diese monetären Ausgaben erweisen sich für viele Familien als finanzielle Belastung. Hierbei sei allerdings zu berücksichtigen, dass es sich um Schätzungen bzw. pauschale Beiträge handelt, da die Nachhilfekosten neben der Form der Nachhilfe auch durch die Dauer der Unterstützung bedingt sind. (siehe Kapitel 2.5)

Das Kapitel 2.6 bildet einen Überblick über die in Österreich bestehenden Nachhilfeeinrichtungen. Neben den marktführenden Institutionen LernQuadrat, Schülerhilfe und Studienkreis, wird das Institut Lernservice Clever Forever von der Volkshilfe Niederösterreich, bei dem es sich um eine eher unbekannte Institution handelt, dargelegt. Während die Organisationen zwar mit der professionellen Hilfeleistung durch qualifizierte Lehrpersonen werben, sind über die Ausbildungen der Lehrpersonen kaum Informationen aufzufinden. Die Daten zeigen, dass nur wenige SchülerInnen (35 Prozent) und Eltern (25 Prozent) Angaben zu den Qualifikationen jener Personen, welche die außerschulische institutionelle Unterstützung betreuen, tätigen können. Überdies sind im Rahmen der Homepages der Institutionen kaum nähere Ausführungen zu den Nachhilfekosten bei unterschiedlicher Intensivität ersichtlich. Daher erweisen sich die Angebote der institutionellen Nachhilfe als eher intransparent. (siehe Kapitel 2.6)

Die Wirksamkeit von Nachhilfe scheint in Österreich noch weitgehend unerforscht zu sein. Objektive Einschätzungen zu den Effekten von Nachhilfe bestehen kaum, da diese durch bestimmte Faktoren wie Nachhilfedauer, Nachhilfeform, Qualifikationen jener Personen, welche die Unterstützung anbieten, sozioökonomischer Status, Methodenwahl, Motivation und Einstellung der SchülerInnen bedingt sind. Insgesamt wird der Nachhilfeunterricht mehrheitlich als effektive Unterstützung aufgefasst. (siehe Kapitel 2.7)

Wie ersichtlich wird, bedarf es aufgrund des Wechselverhältnisses zum Phänomen Nachhilfe der Erklärung bestimmter Termini wie der sozioökonomische Status, Hausübung, Bildungsaspiration, Chancengleichheit und Ungleichheit. Nach dem Verständnis dieser Ausarbeitung sei der Begriff Hausübung auf die Erledigung bzw. Anfertigung der Hausübung einzugrenzen und wird demnach von anderen schulischen Aufgaben wie das Lernen für Schularbeiten, Prüfungen und Tests sowie der Referatsvorbereitung unterschieden.

Die Unterstützung bei der Hausaufgabenerledigung bildet somit einen wesentlichen Teil des Nachhilfeunterrichts. Demnach kann eine strikte Trennung von Nachhilfe und der Hausaufgabenthematik hinsichtlich des zugrundeliegenden Verständnisses von Nachhilfe im Rahmen dieser Ausarbeitung nicht vollzogen werden. (siehe Kapitel 2.8.1)

Es hat sich gezeigt, dass alle drei Formen von Nachhilfe (familiär, privat und institutionell) eines gemeinsam haben, nämlich sie stehen mit den kulturellen und materiellen Ressourcen der Familie in Abhängigkeit. Demnach deuten die Forschungsergebnisse darauf hin, dass zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund, der sich aus dem Einkommen der Eltern, dem Bildungsniveau der Eltern und der Anzahl der Geschwister zusammensetzt, und dem Nachhilfeverhalten ein Zusammenhang besteht. Überdies veranschaulichen die Daten einen Anstieg der Nachhilfeinanspruchnahme bei SchülerInnen mit schlechterem sozioökonomischen Hintergrund. Demnach ist Nachhilfe ein Phänomen, welches bereits weitgehend in allen Sozialschichten verbreitet zu sein scheint. (siehe Kapitel 2.8.2)

Des Weiteren stehen die Bildungsaspirationen, also die Karriereerwartungen der SchülerInnen und Eltern, die mit dem sozioökonomischen Hintergrund in einem Wechselverhältnis zu bringen sind, in weiterer Folge mit dem Nachhilfeverhalten in Verbindung. Je höher das Engagement der Eltern bei der (Hausaufgaben)-Unterstützung ist, umso mehr steigen die Lernfähigkeiten der SchülerInnen und positive Einstellungen zur Schule entstehen. Fern von realistischen Einschätzungen können idealistische Bildungsaspirationen der Eltern (z. B. exzellente Leistungen) (siehe Kapitel 2.3.3), welche die Kompetenzen der SchülerInnen übersteigen, bestehen. Höhere Bildungsabschlüsse, die als Grundstein für hochqualifizierte Arbeitsplätze zu verstehen sind, können durch Nachhilfe realisiert werden. (siehe Kapitel 2.8.3)

Aus den Erhebungen geht hervor, dass Nachhilfe die Bildungsungleichheit, die insbesondere durch die Nachhilfekosten hervorgerufen wird, schürt. Dadurch sei die Chancengleichheit kaum gegeben. Wie bereits festgestellt, nehmen teilweise auch SchülerInnen aus benachteiligten Milieus Nachhilfe in Anspruch, um Bildungsvorteile zu erzielen. Dennoch stellt für diese Familien die Finanzierung der Nachhilfe eine hohe Belastung dar und bedeutet in weiterer Folge eine Benachteiligung für SchülerInnen mit schwachen sozioökonomischen Status. (siehe Kapitel 2.8.4) Nach Dohmen et al. (2008, 51) fördern außerschulische Bildungsaktivitäten die soziale Segregation.

In dieser Ausarbeitung wird das Phänomen Nachhilfe anhand von SchülerInnen- und Eltern-Daten der Neuen Mittelschule in Niederösterreich erforscht, deshalb wird nun im Folgenden (Kapitel 3) die Einführung des Schulversuchs sowie die Konzeption der NNÖMS ausführlich dargelegt.

3 Die Neue Mittelschule in Österreich

Das österreichische Bildungssystem¹⁵ ist durch eine hohe Selektivität, die sich im Sekundarbereich I (NMS und AHS-Unterstufe) sowie im Sekundarbereich II (Polytechnische Schule, Berufsschule, AHS-Oberstufe, BMS und BHS) widerspiegelt, gekennzeichnet. Die Aufspaltung nach der Grundschule in zwei Schulformen (NMS und AHS-Unterstufe) wird im internationalen Kontext aufgrund der frühen Bildungswegsentscheidung einerseits und der sozialen Gliederung andererseits stark kritisiert und nimmt in der österreichischen Bildungspolitik seit einem Jahrhundert einen scheinbar unaufklärbaren Themenschwerpunkt ein. (vgl. Bauer, Werkl 2012, 16; Fröhlich 2016, 156; vgl. dazu auch Geppert 2017) Um die derzeitige (Schuljahr 2016/17) Aufgliederung der SchülerInnen auf die zwei Schulformen genauer darzulegen, erscheint eine zahlenmäßige Bestimmung der Verteilung notwendig. Nach Angaben von Statistik Austria (2018c, 109) besuchen mehr SchülerInnen eine Neue Mittelschule (199.930) als eine AHS-Unterstufe (121.878¹⁶), wobei das Verhältnis etwa bei 1:2 (AHS/NMS) liegt. Um diese Spaltung aufzuheben, plädieren Anhänger der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) seit Jahren auf ein Gesamtschulmodell, welches den Ungerechtigkeiten, die aufgrund von sozialen und regionalen Gegebenheiten entstehen, entgegenwirken soll (vgl. Buchner, Schnider 2004, 6ff; 17; Bauer, Werkl 2012, 16). Im Folgenden werden nun die wesentlichen Eckpfeiler dieses Prozesses aus bildungshistorischer Perspektive komprimiert erläutert, um im Weiteren die Leitgedanken, die bei der Entstehung der Neuen Mittelschule vordergründig waren, rekonstruieren zu können.

Die Auflösung Österreich-Ungarns (1918) bewirkte in der neu geschaffenen Republik Deutschösterreich das Nachdenken über das Bildungssystem und wurde zum zentralen Gegenstand der Parteikämpfe. Der Unterrichtsminister Otto Glöckel, der seiner Gesinnung nach den Sozialdemokraten zuzuordnen war, machte sich die Reformierung des alten Bildungssystems der Monarchie¹⁷ zur Aufgabe. Ausgehend von dem Schulsystem der Monarchie entwickelte Glöckel ein Reformprogramm zur Beseitigung der sozialen Auslese (Bildung für alle Schichten zugänglich zu machen und die Zerteilung nach der Grundschule

¹⁵ Das österreichische Bildungssystem gliedert sich in eine Grundstufe (Volksschule, Sonderschule), Sekundarstufe I (NMS, AHS-Unterstufe) und Sekundarstufe II (Polytechnische Schule, Berufsschule, AHS-Oberstufe, BMS und BHS) (vgl. SchOG 2018, § 3).

¹⁶ Bei dieser statistischen Darlegung sind jene SchülerInnen, die im Schuljahr 2016/17 an dem Modellversuch NMS an einer AHS-Unterstufe teilnahmen, inkludiert.

¹⁷ Dieses bestand zum einen aus einer fünfklassigen Volksschule (lediglich für untere Schichten). Die Sekundarstufe zum anderen umfasste drei Bereiche: eine dreijährige als Pflichtschule geführte Oberstufe der Volksschule, eine dreijährige Bürgerschule (für die praktische Berufsbildung des Bürgerstandes) und die höheren Schulen (wie das achtstufige Gymnasium, das Realgymnasium, die siebenklassige Realschule, sechsklassige Mädchenlyzeen, die Mädchenfortbildungsschulen und die höheren Töchterschulen). (vgl. Pfeiffle 1985, 5)

aufzuheben) sowie der Vorurteile gegenüber Frauen hinsichtlich der LehrerInnenausbildung. (vgl. Pfeiffle 1985, 4f) Glöckels entwickeltes Reformprogramm widmete sich einerseits der Gestaltung des Schullebens und der Methode des Unterrichts auf Ebene der Grundschule „im Sinne der Arbeitsschulidee“ (Göttlicher, Stipsits 2015, 80). Andererseits verdeutlichte er in seinem Programm das Streben nach einer „Gliederung des Schulsystems im Sinne einer Einheitsschule“ in den ersten acht Schuljahren, wobei er sich hierbei vordergründig auf die Sekundarstufe (10- bis 14-Jährigen) stützt (ebd.). In gemeinsamer Arbeit mit der Schulreformabteilung im Staatsamt bzw. später im Unterrichtsministerium, die von Glöckel gegründet worden war, wurde ein Reformkonzept detailliert ausgearbeitet und dessen praktische Umsetzung unterstützt (vgl. ebd., 80f).

Das Konzept im Bereich der Einheitsschule der 10- bis 14-Jährigen sah vor, dass nach dem Abschluss der vierjährigen Volksschule alle SchülerInnen eine vierjährige Mittelschule zu absolvieren haben. Die Mittelschule gliederte sich in zwei Gruppen, die nach den SchülerInnenleistungen differenziert wurden. Hierbei handelte es sich um sogenannte Klassenzüge (A und B). Für die Zuteilung der Klassenzüge wurden zunächst die Beurteilungen der GrundschullehrerInnen herangezogen und folgend konnten Klassenzug-Wechsel aufgrund von variierenden Leistungen vorgenommen werden. Trotz der Klassenzüge wurden Fächer wie Körperübungen und Schönschreiben im gemeinsamen Klassenverband unterrichtet. Nach Absolvierung der Mittelschule sollte die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg getroffen werden. Neben einem Lehrberuf konnten die SchülerInnen zwischen einer berufsorientierten Fachschule und einer Oberschule, die den Zugang zu einer Hochschule gewährt, wählen. (vgl. Göttlicher, Stipsits 2015, 80f) Für die Zulassung an einer Oberschule waren der Besuch des ersten Klassenzuges (leistungsstarke SchülerInnen) sowie die „Absolvierung von fakultativen Gegenständen oder Erweiterungstoffen während der Mittelschulzeit“ erforderlich (ebd., 81). Zur Konzeption zählte zudem die Gründung von Elternvereinen, die auf der Annahme der Bedeutung der Erziehungsberechtigten bei pädagogischen Fragen basierte (vgl. ebd., 81ff). Der Leitgedanke, der hinter der Einheitsschule steht, richtet sich auf das Aufheben der sozialen Ungleichheit. Unabhängig von der Schicht sollte es den SchülerInnen gewährt sein im Bildungssystem aufzusteigen. (vgl. ebd., 83f) Überdies ging Glöckel davon aus, dass die Verschiedenheit der Begabungen lediglich in einer einheitlichen Mittelschule mit innerer Differenzierung (Klassenzüge) möglich sei (vgl. Pfeiffle 1985, 8).

Glöckel konnte seine Einheitsschulidee aufgrund der Übermacht der Christlichsozialen (heute ÖVP) nicht durchsetzen. Allerdings wurden mit der Einführung des Hauptschulgesetzes von 1927 die dreijährigen Bürgerschulen durch vierjährige Hauptschulen, in denen ähnlich dem Modell der Mittelschule zwei Klassenzüge existierten, abgelöst. (vgl. Göttlicher, Stipsits 2015,

95f) Die Hauptschule fungierte damals als „Ausleseschule vor allem für begabte schulpflichtige Stadtkinder“ (Pfeiffle 1985, 14). Neben den Hauptschulen blieben das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule und die Frauenoberschule im Sekundarbereich bestehen (vgl. Pfeiffle 1985, 14). Im Jahr 1962 wurde die Verlängerung der Unterrichtspflicht auf neun Jahre erhöht und Berufsbildende Mittlere Schulen (BMS) und Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) eingeführt (vgl. Seel 2010, 78ff). Schließlich wurden 1982 die in den Hauptschulen bestehenden Klassenzüge A und B durch drei Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik ersetzt (vgl. ebd., 83).

Gegen das Streben der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) eine gemeinsame Beschulung der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen in der Sekundarstufe I im Sinne von Otto Glöckel durchzusetzen, plädiert die Österreichische Volkspartei (ÖVP) für die Öffnung bzw. Erleichterung der Bildungswege (vgl. Hopmann, Geppert, Bauer 2010, 24f; vgl. dazu auch Eder et al. 2015). Eine mögliche Lösung oder Entschärfung des Problems der Chancenungleichheit wurde stattdessen in Form von mehreren Schulversuchen gesehen, die ab 1971 (4. SchOG-Novelle) innerhalb von Österreich durchgeführt, teilweise reformiert, verlängert oder abgesetzt wurden (vgl. Bauer, Werkl 2012, 21ff; Fröhlich 2016, 149f).

Die PISA-Ergebnisse (2000), die einen regelrechten Schock über die Leistungen der österreichischen SchülerInnen auslösten, führten schließlich wieder zu einem neuen Nachdenken über die bestehenden Schulstrukturen im österreichischen Bildungssystem und dies „mündete in der Einführung des Schulversuchs Neue Mittelschule“ (Bauer-Hofmann, Werkl, Geppert 2013, 27; vgl. dazu auch Bauer, Werkl 2012, 23). Die Leistungserhebungen wiesen im deutschsprachigen Bildungsraum auf eine ungleiche Chancenverteilung hin, dies solle im Zuge des neuen Schulversuchs vermindert werden (vgl. Eder 2009, 33; 53).

Der Schulversuch Neue Mittelschule startete im Schuljahr 2008/09 zunächst an 67 Modellschulen in fünf österreichischen Bundesländern und 2009/10 folgten die anderen vier Bundesländer, darunter befindet sich auch Niederösterreich. Jedes Bundesland entwickelte auf Grundlage der vorgegebenen Kriterien in Kooperation mit dem Landesschulrat bzw. Stadtschulrat des jeweiligen Bundeslandes einen entsprechenden Modellplan. (vgl. BMBWF 2015) In Niederösterreich nahmen im Schuljahr 2009/10 insgesamt 47 Hauptschulstandorte mit 115 Klassen (etwa 2300 SchülerInnen), 2010/11 weitere drei Standorte mit 10 Klassen und 2011/12 weitere 28 Standorte am Schulversuch Neue Mittelschule teil¹⁸. (vgl. Hopmann und Team 2010, 5; NOESIS 2018)

¹⁸ Die Anzahl jener niederösterreichischen Schulen, die am Schulversuch teilgenommen haben, war in der Bildungsregion NÖ-Mitte gefolgt von NÖ-Süd am höchsten (vgl. Wimmer o.A., 1).

Die Neue Mittelschule wurde 2012 als gesetzlich verankerte Regelschule im Sekundarbereich I neben der bestehenden AHS-Unterstufe österreichweit, ohne auf vorhergehende Evaluationsergebnisse zu warten, eingeführt. Die Transformation der ehemaligen Hauptschulen auf Neue Mittelschulen erfolgte flächendeckend bis zum Schuljahr 2015/16. (vgl. BMBWF 2017)

In der Zeitspanne von 2008 bis 2010, während das Schulversuchsmodell startete, konnte der Andrang zur AHS-Unterstufe „zum ersten Mal seit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren“ unterbrochen werden (Eidenberger, Sandberger 2016, 70). Laut Statistik Austria (2018a, 26) beruhte diese Tatsache teilweise auf der gesunkenen Anzahl an VolksschulabgängerInnen, wobei in den darauffolgenden Jahren der Trend zur AHS-Unterstufe wieder deutlich anstieg. Großteils werden die Neuen Mittelschulen von jenen SchülerInnen besucht, die sonst eine Hauptschule gewählt hätten (vgl. Eidenberger, Sandberger 2016, 70). Vor dem Hintergrund des Prozesses der Gesamtschuldebatte im österreichischen Bildungssystem erscheint die damals angedachte Struktur der Neuen Mittelschule als interessant. Die zu dieser Zeit amtierende Bildungsministerin, Claudia Schmied, interpretierte die Neue Mittelschule als „eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen“ (BMUKK 2011, 2). Diese Sichtweise suggeriert eine Gesamtschule der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen. Unter Berücksichtigung der Begriffsdefinition einer Gesamtschule, die besagt, dass von einer Gesamtschule nur dann gesprochen werden kann, „wenn diese flächendeckend und als ausschließliches Angebot ohne Ausweichmöglichkeiten realisiert wird“ (Specht 2009a, 440), entspricht demzufolge die Struktur der Neuen Mittelschule nicht jener der Gesamtschule und erzeugt aufgrund dieser missverständlichen bzw. fehlerhaften Interpretation ein völlig falsches Bild der NMS. Ferner veränderte sich die Struktur der Sekundarstufe I durch die Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule nicht und die Debatte rund um die Gesamtschule nimmt nach wie vor ihre Stellung in der österreichischen Bildungspolitik ein (vgl. Eidenberger, Sandberger 2016, 72f).

Hinsichtlich der Gesamtschuldebatte sind die statistischen Befunde zur Schulstruktur zu berücksichtigen. Im Zuge der Untersuchung von Hopmann, Geppert und Bauer (2010, 24ff) sowie weiteren nationalen und internationalen Erhebungen (Ditton 2007; Fend 2009; Fend, Berger, Grob 2009) können Annahmen wie die Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch eine Gesamtschule sowie die höhere Leistungserbringung durch gegliederte Sekundarschulen weitgehend verworfen werden. Nach den Forschungsergebnissen von Hopmann, Geppert und Bauer (2010, 24ff) zur Schulstrukturdebatte über ein differenziertes oder ein integriertes Schulsystem müssen andere Aspekte wie die Schul- und Unterrichtsqualität, das LehrerInnenhandeln und außerschulische Bildungsressourcen, die für eine Chancengerechtigkeit und für Bildungskarrieren äußerst wesentlich sind, in den Mittelpunkt

gerückt werden. Dem ist resümierend zu entnehmen, dass weder soziale Sozialisationseffekte noch Leistungsverteilungen durch Oberflächenstrukturen entschieden werden (vgl. ebd.). Jene Maßnahmen, welche die jeweiligen Schulstandorte schaffen, gelten als entscheidend für die Chancenverteilung der SchülerInnen – „was gute Schule ist, ist je nach Standort verschieden“ (ebd., 4). Diesbezüglich wird auf die neue Lehr- und Lernkultur der Neuen Mittelschule verwiesen.

3.1 Das Modell der Neuen Mittelschule in Niederösterreich

Nach dem skizzierten bildungshistorischen Verlauf des österreichischen Schulsystems und der Entwicklung der Neuen Mittelschule als Regelschule werden nun in diesem Teil die eben erwähnten pädagogischen Maßnahmen und Konzeptionen, die im Rahmen der neuen Lehr- und Lernkultur der Neuen Mittelschule entworfen wurden, näher dargestellt. Dabei wird das Modell Neue Mittelschule in Niederösterreich genauer betrachtet. Dieser Fokussierung entspringen zwei Gründe: Zum einen entwickelte, wie bereits rekuriert, jedes Bundesland einen eigenen Modellplan und demnach bestehen innerhalb Österreichs differente Konzeptionen (vgl. BMBWF 2015). Zum anderen stützt sich diese Masterarbeit auf ein Datenmaterial, welches in Neuen Mittelschulen in Niederösterreich gewonnen wurde.

3.1.1 Die Organisationsform der NNÖMS

Bevor die pädagogischen Strategien der Lehr- und Lernkultur der NNÖMS genauer beschrieben werden, erscheint zunächst die Erläuterung der Organisationsform als wesentlich.

Eine Aufnahme in eine NNÖMS setzt laut SchOG § 21c (2018) den erfolgreichen Abschluss der 4. Schulstufe der Grundschule voraus. Insgesamt umfasst die NNÖMS vier Schulstufen (5. bis 8. Schulstufe), wobei jede Schulstufe mindestens eine Klasse zu führen hat, außer es handelt sich um entsprechende organisatorische Anforderungen (z. B. zu geringe SchülerInnenanzahl), so können SchülerInnen mehrerer Schulstufen in einer Klasse zusammen unterrichtet werden (vgl. SchOG 2018, § 21d). Grundsätzlich liegt der Richtwert der KlassenschülerInnenanzahl bei 25 und soll 20 nicht unterschreiten (vgl. SchOG 2018, § 21h). Der Unterricht und die Leistungsbeurteilung entsprechen dem Lehrplan der AHS-Unterstufe. Bei dem Fall einer negativen Beurteilung und nach vollständiger Auslotung der Fördermöglichkeiten können SchülerInnen nach dem Lehrplan der Hauptschule beurteilt werden. Diese Sonderregelung wird im Zeugnis dementsprechend vermerkt. Ab der 7. Schulstufe können die SchülerInnen zwischen allgemeinbildendem Zweig und einem berufsorientierten Bereich (Berufsorientierung, Vorbereitung auf eine weiterführende Berufsbildende Schule) wählen, wobei der Unterricht und die Beurteilung jeweils nach dem

Lehrplan der AHS-Unterstufe erfolgen. Während jene SchülerInnen, die eine Berufsschule, BMS oder BHS anstreben, vorwiegend den berufsorientierten Bereich besuchen, entscheiden sich jene SchülerInnen, die eine AHS-Oberstufe aspirieren, für den allgemeinbildenden Zweig. (vgl. Modellplan NÖ 2009, 3f)

Die größte Veränderung zum alten Modell der Hauptschule stellt die Leistungsbeurteilung dar. Da die Beurteilung und deren Zusammensetzung für das Aufsuchen und die Inanspruchnahme von Nachhilfe als wesentlich erscheinen, wird im Folgenden die Beurteilungspraxis der NNÖMS komprimiert dargelegt.

Die Leistungsbeurteilungsbestimmungen gliedern sich in zwei Teile, zum einen in den Bereich 5. und 6. und zum anderen in den Bereich 7. und 8. Schulstufe. In den ersten beiden Schulstufen erfolgt die Benotung gemäß der Beurteilungsskala des SchUG § 18 Ab. 2 (2018), wobei das Benotungssystem der Grundschule (1 „Sehr gut“ bis 5 „Nicht Genügend“) fortgeführt wird. Die Leistungsbeurteilung der 7. und 8. Schulstufe hingegen wird in den differenzierten Pflichtgegenständen (Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache) nach grundlegender („G“) und vertiefter („V“) Allgemeinbildung untergliedert. Diese Unterteilung wird ab der 7. Schulstufe im Zeugnis und in der Schulschlichtung vermerkt (vgl. BMBWF 2017). Während die Anforderungen nach dem vertieften Gesichtspunkt jenen der AHS-Unterstufe entsprechen, umfasst die grundlegende Bildung zwar ebenso die gleichen Bildungsinhalte, jedoch mit geringerem Komplexitätsgrad. (vgl. SchUG 2018, § 18 Ab. 2a)

Die neue Organisationform der NNÖMS entspricht im Vergleich zu den traditionellen Leistungsgruppen der Hauptschule jener der AHS-Unterstufe. Demnach werden alle SchülerInnen (unabhängig von sozialer Schicht, religiösen Gruppen und Bildungsniveau) in allen Unterrichtsgegenständen gemeinsam im Klassenverbund unterrichtet. (vgl. BMBWF 2017)

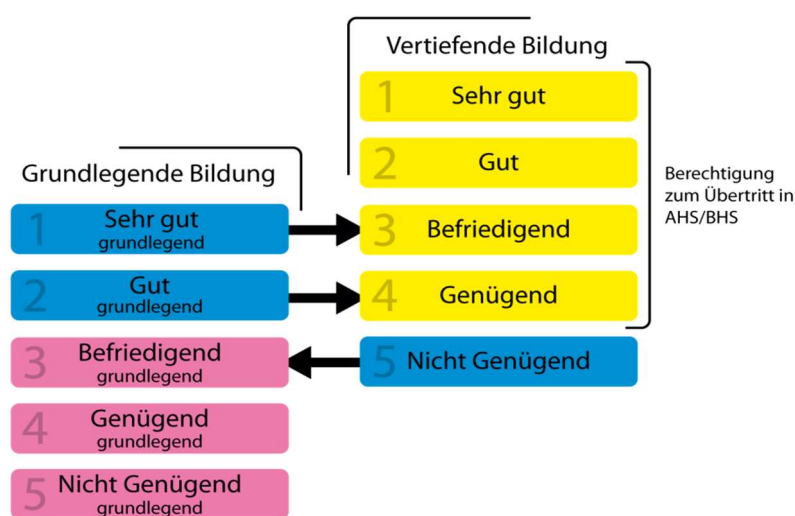


Abbildung 6: Beurteilungsskala der 7. und 8. Schulstufe NNÖMS (NOESIS 2018)

Aus Abbildung 6 ist das Beurteilungssystem der 7. und 8. Schulstufe zu entnehmen. Wie ersichtlich ist, können nach vertiefter Allgemeinbildung die Noten 1 bis 4 erreicht werden. Wären SchülerInnen aufgrund von schwächeren Leistungen nach dem System der vertieften Bildung mit „Nicht Genügend“ zu beurteilen, so wechseln diese automatisch in die Beurteilungsskala der grundlegenden Bildung und werden mit einem „Befriedigend“ benotet. Demnach besteht nach vertiefter Bildung keine schlechtere Note als „Genügend“. (vgl. SchUG 2018, § 18 Ab. 2a) Des Weiteren zeigt die Abbildung 1 die Berechtigung zum Übertritt in eine AHS-Oberstufe und BHS auf. SchülerInnen der 8. Schulstufe von NNÖMS sind zum Übertritt in eine Höhere Schule (AHS-Oberstufe und BHS) berechtigt, wenn die Benotung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache nach vertiefter Bildung erfolgt. Werden nur zwei differenzierte Pflichtgegenstände nach dem Bildungsziel der Vertiefung erreicht, so entscheidet die Klassenkonferenz, ob die Leistungen der SchülerInnen für den Übertritt ausreichen. Wenn SchülerInnen in mehr als einem der differenzierenden Pflichtgegenständen nach grundlegender Bildung beurteilt werden, besteht die Möglichkeit eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, um an einer Höheren Schule zugelassen zu werden. Für einen Übertritt in eine BMS hingegen genügt in den Pflichtgegenständen ein „Befriedigend“ nach grundlegender Bildung. Bei einem „Genügend“ gilt die Entscheidung der Klassenkonferenz und bei mehr als einem „Genügend“ kann eine Aufnahmeprüfung über den Übertritt bestimmen. (vgl. BMBWF 2017)

Die NNÖMS verfolgt das Ziel, „die SchülerInnen je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu befähigen sowie auf das Berufsleben vorzubereiten“ (ebd.). Zudem soll die Chancengerechtigkeit durch die individuelle Förderung der SchülerInnen bestmöglich erzielt und infolge dessen höhere Bildungschancen für mehr SchülerInnen eröffnet werden (vgl. Wimmer o.A., 1; BMBWF 2017).

Da die Konzeption der NNÖMS stark auf Schulautonomie und Standortkonzepte ausgerichtet ist, können die einzelnen Schulstandorte die folgenden Maßnahmen und Strategien in unterschiedlicher Form umsetzen (vgl. Modellplan NÖ 2009, 6).

3.1.2 Differenzierung und Individualisierung und die Gestaltung des Unterrichts

Die Differenzierung und Individualisierung fungieren als Eckpfeiler der Neuen Mittelschule und werden durch entsprechende pädagogische Maßnahmen gestützt (vgl. Bauer, Werkl 2012, 33; Bergmaier 2016, 36; BMBWF 2017) Differenzierung meint die Umsetzung einer unterschiedlichen Förderung der SchülerInnen mit ihren personenbezogenen Stärken und Schwächen, die durch spezifizierte und verschiedengestaltige Lernangebote gekennzeichnet ist. Die Individualisierung hingegen ist durch das konkrete Eingehen auf die Individuen charakterisiert, wobei die Anforderungen auf die entsprechenden Leistungsniveaus

abgestimmt werden. (vgl. Bergmaier 2016, 36) Das Kind als aktiver Lerner steht im Mittelpunkt der Bestrebungen (vgl. Hopmann und Team 2010, 11).

Die Eigenverantwortung sowie Selbstständigkeit der Lernenden soll durch selbst organisiertes Lernen im Rahmen einer Planarbeit ermöglicht werden. Die Planarbeit bzw. das selbstständige Arbeiten an Übungsaufgaben dient zur Wiederholung des Gelernten und richtet sich nach dem je individuellen Lerntempo der SchülerInnen. Die Planarbeit findet an bestimmten festgelegten Einheiten der Woche statt. Diese Form des Lernens widerspricht dem traditionellen Frontalunterricht und ebnet dem Weg vom Belehrt werden hin zum selbstständigen Lernen. Im Zuge der Planarbeit fungiert die Lehrperson somit als Unterstützungskraft. (vgl. Modellplan NÖ 2009, 1; Bergmaier 2016, 37f)

Um weiters die Neugierde und das forschende Lernen im Rahmen von offenen Lernformen zu fördern, dient die Projektarbeit bzw. das fächerübergreifende Arbeiten. Hierbei werden ein- bis zweimal jährlich Projekte, die sich auf mehrere Fächer stützen, durchgeführt. Je nach Projektthematik umfasst diese Phase etwa vier bis sechs Wochen. (vgl. Modellplan NÖ 2009, 1) Mittels Gruppenarbeiten können die SchülerInnen gegenseitig durch unterschiedliche Begabungen voneinander lernen und profitieren. (vgl. BMBWF 2017) Bergmaier (2016, 46f) erwähnt in diesem Zusammenhang die „No-blame-Kultur“, die moderne Fehlerkultur, in der das Umgehen mit getätigten Fehlern in einem positiven Sinne erlernt wird. Schule soll einen Lernort darstellen, in dem Fehler als menschlich verstanden werden. Dem Sich-Schämen wird in der NNÖMS kein Platz eingeräumt. (vgl. ebd.)

Durch den Einsatz von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht soll einerseits die Chancengerechtigkeit erreicht und andererseits eine Über- und Unterforderung vermieden werden. Aufgrund der Voraussetzungen, die je nach Individuum unterschiedlich vorhanden und ausgeprägt sind, gestaltet sich der Prozess dieser pädagogischen Umsetzung für Lehrpersonen als herausfordernd. Allerdings wird die Forderung von Differenzierung und Individualisierung im schulpädagogischen Kontext als en vogue und unabdingbar verstanden. (vgl. Bergmaier 2016, 36)

3.1.3 Teamteaching

Um die Differenzierung und Individualisierung chancenbringend für alle SchülerInnen umzusetzen, nimmt das Teamteaching, oder auch ZweilehrerInnensystem genannt, einen besonderen Stellenwert in der Lehr- und Lernkultur der NNÖMS ein (vgl. Modellplan NÖ 2009, 1). Das Teamteaching stammt aus dem angloamerikanischen Raum und meint das Unterrichten durch zwei Lehrpersonen innerhalb einer Klasse. Durch das Teamteaching können Unterrichtsformen wie moderierte Gruppenarbeiten und die Freiarbeit vorteilhafter umgesetzt werden. Zudem wird die Förderung der einzelnen SchülerInnen, sei es die gezielte

Förderung von SchülerInnen mit Teilleistungsschwächen oder SchülerInnen mit hohen Leistungsstärken, ermöglicht. Hier erscheint es allerdings wesentlich zu erwähnen, dass die Kompetenzen der Lehrpersonen, insbesondere die Teamfähigkeit, für die Qualität des Unterrichts ausschlaggebend sind. (vgl. Bergmaier 2016, 51f) Zusätzlich können neben den SchülerInnen auch die Lehrpersonen von Teamteaching profitieren, da einerseits den Lehrenden der Blick von außen auf das Lernsetting gewährt wird und somit ein besseres Reflexionsverständnis entstehen kann und andererseits können weitere wesentliche Fähigkeiten gelernt, Hemmungen abgebaut und Herausforderungen erfolgreicher bewältigt werden. (vgl. Bergmaier 2016, 52)

3.1.4 Leistungsbeurteilung und Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräch (KEL-Gespräch)

Auf die Beurteilungspraxis aufbauend, die bereits ausführlich skizziert wurde, wird nun auf die neue Rückmeldung, die einen weiteren Aspekt in der Lehr- und Lernkultur der NNÖMS darstellt, eingegangen. Ergänzend zu den Ziffernnoten im Jahreszeugnis erhalten die SchülerInnen eine Ergänzende differenzierende Leistungsbeurteilung (EDL). Unabhängig von den Ziffernnoten informiert die EDL über die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen SchülerInnen. (vgl. Modellplan NÖ 2009, 4; Bergmaier 2016, 38f; 41f; BMBWF 2017)

Darüber hinaus werden Leistungsportfolios erstellt. Diese werden bereits in der 4. Schulstufe gestaltet und in der NMS fortgeführt und beinhalten eine kurze Ausarbeitung über die erreichten Lernziele, Lernprozesse- und fortschritte, Stärken, Schwächen und Interessen des Kindes. Die Portfolios werden im Rahmen eines Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gesprächs (KEL-Gespräch), von der/dem SchülerIn vorgestellt. Im Zentrum des KEL-Gesprächs, welches zweimal jährlich erfolgt, steht die/der SchülerIn mit dem je individuellen Stärken. Insbesondere in der 7. und 8. Schulstufe konzentriert sich das Gespräch auf die schulischen und beruflichen Zukunftsperspektiven der SchülerInnen. In Bezug auf die SchülerInnen-Selbstdarstellung geben die Lehrpersonen sowie die Eltern (positive) Rückmeldung. KEL-Gespräche dienen zur Stärkung des Verantwortungsbewusstseins der SchülerInnen und fördern ein wertschätzendes Schulklima. Zudem lernen die SchülerInnen ihre individuellen Kompetenzen besser einzuschätzen und die eigenen Lern- und Arbeitsprozesse zu reflektieren. Um das Gespräch gewinnbringend zu führen, sind Gesprächs- und Führungskompetenzen der Lehrpersonen erforderlich. Wie ersichtlich wird, handelt es sich bei dem KEL-Gespräch nicht um den Elternsprechtag, der jahrzehntelang als einzige verbale Rückmeldung fungierte, sondern um eine neue Konstruktion der Rückmeldung, welche die Eltern ins Schulleben einbindet. (vgl. ebd.) Hierbei sei nicht außer Acht zu lassen, dass die Beteiligung der Eltern

am Schulleben als wertvoll für alle Beteiligten (Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen) und als unersetzliche Ressource für die SchülerInnen zu verstehen ist (vgl. dazu Sacher 2012; 2014).

Neben den erwähnten pädagogischen Maßnahmen wird die Neustrukturierung der schulischen Lernzeiten im Modellplan NÖ (2009, 1) beschrieben. Demnach sollen möglichst in allen Gegenständen Doppelstunden erfolgen, wobei eine Unterrichtseinheit in eine 90- oder 100-Minuteneinheit strukturiert wird. Ebenso sollen vielfältige Zusatzangebote wie Berufspraktika in Betrieben und sozialen Einrichtungen ab der 7. Schulstufe und Theater-Musik- und Kunstpräsentationen für alle Schulstufen zur Wahl stehen. Ein weiterer Aspekt in der Lehr- und Lernkultur der NNÖMS stellt die aktive Nahstellenarbeit dar. Diesbezüglich bestehen für den jeweiligen Schulstandort bestimmte Partnerschulen aus den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbereichen und dienen als Vorbereitung für den Übertritt in eine weitere Schulform. (vgl. Modellplan NÖ 2009, 1ff; Wimmer o.A., 2f) Überdies sieht der Modellplan Niederösterreich (2009, 2) eine ganztägige schulische Betreuung als wesentliches Element zur individuellen Betreuung sowie zur Verringerung von außerschulischer Unterstützung an (vgl. dazu auch Eder 2009, 33; 53).

Alle Neuen Mittelschulen werden durch das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) großräumig evaluiert. Da hierbei die einzelnen NMS-Standorte nicht näher untersucht werden, übernimmt die Forschungseinheit für Schul- und Bildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Projekt NOESIS, siehe Kapitel 5.1) die Erhebung der NNÖMS, um die pädagogischen Ziele, Umsetzungsstrategien und Möglichkeiten zu erheben. (vgl. Bauer, Werkl 2012, 34)

3.2 Zusammenfassung

Durch den kurzen bildungshistorischen Aufriss des österreichischen Bildungssystems konnten die Bestrebungen für eine gemeinsame Beschulung der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen unter der Steuerung des Unterrichtsministers Otto Glöckel, die für die Umstrukturierung der derzeitigen Sekundarstufe I neben anderen Motiven (z. B. PISA-Ergebnisse) bestimmend und leitend waren, verdeutlicht werden. Interessant erscheint die Abwandlung vereinzelter Elemente des Glöckelschen Reformprogramms in der bestehenden Neuen Mittelschule. Damals wurde die Unterteilung nach Leistungen eingeführt, die sich von Klassenzügen über Leistungsgruppen (HS) hin zu zwei Leistungsniveaus (NMS) veränderte. Zudem sind Affinitäten hinsichtlich der Zulassung in eine AHS oder BHS erkennbar, da damals durch den Besuch des ersten Klassenzuges an Oberschulen die Voraussetzung zum Übertritt gegeben

war und heute ist der Übertritt durch das Bildungsziel der vertieften Bildung an Neuen Mittelschulen bedingt. Ferner spiegelt sich die Einführung von Elternvereinen in der heutigen Bedeutung der Kooperation zwischen Eltern und LehrerInnen, die als Bildungspartnerschaft zu verstehen ist, wieder. (siehe Kapitel 3, 3.1.1 und 3.1.4)

Bis heute ist die Forderung nach einer Gesamtschule von der Sozialdemokratischen Partei (SPÖ) aufrecht. Wie der nationale und internationale Forschungsstand allerdings zeigt, sind die schul- und standortspezifischen Maßnahmen wesentlich bedeutender als die Oberflächenstruktur der Sekundarstufe I. Diesbezüglich plädieren ForscherInnen für den Einsatz hoher Schul- und Unterrichtsqualität, um eine annähernd gleiche Chancenverteilung zu erzielen. (siehe Kapitel 3)

Der Grundgedanke der neuen Lehr- und Lernkultur der NNÖMS bildet das Kind als aktiver Lernender und verabschiedet sich von dem traditionellen Bild des Unterrichts durch Frontalunterricht. Die Potenziale der SchülerInnen werden durch unterschiedliche Strategien der Unterrichtsgestaltung gefordert und gefördert. Durch die Differenzierung zwischen allgemeiner und berufsorientierter Bildung werden die Interessen der SchülerInnen und ihre Zukunftspräferenzen gestärkt. Die Individualisierung, also das Eingehen auf das einzelne Kind, soll die Vermeidung von Über- und Unterforderung bewirken und wird durch den Einsatz von LehrerInnen-Teams im Sinne des Teamteachings erreicht. Um die Ziffernnoten im Rahmen der Beurteilung für die SchülerInnen verständlicher zu machen, dient die Ergänzende differenzierende Leistungsbeurteilung (EDL). Damit die SchülerInnen ihre eigenen Stärken, Schwächen und Lernprozesse zu reflektieren lernen, werden Kinder-Eltern-Lehrpersonen-Gespräche (KEL-Gespräche) geführt. Der Einbezug der Eltern wird in der NMS als bedeutend erachtet, um ein wertschätzendes Schulklima zu fördern. Die Förderung der SchülerInnen soll lediglich im Rahmen des schulischen Unterrichts der NMS erfolgen, um eine Verminderung der außerschulischen Ressourcen, wie der Einsatz der Unterstützung durch die Eltern oder durch Nachhilfe, zu ermöglichen. (siehe Kapitel 3.1) Dies soll in weiterer Folge die hohen Kosten für Nachhilfe sowie die Belastung der Eltern durch die Unterstützung eindämmen. Nachhilfe wird allerdings als nicht wegzudenkender Faktor im Bereich Schule betrachtet (vgl. Bauer, Werkl 2012, 29). Der tatsächliche Sachstand zur Nachhilfe an NNÖMS wird in Kapitel 6 detailliert skizziert.

Um das Ziel der Neuen Mittelschule, nämlich die Chancengleichheit zu erreichen, sei jedoch auf weitere Determinanten, die für die Bildungslaufbahnen der SchülerInnen (z. B. familiäre finanzielle Ressourcen, Aspirationen und elterliches Bildungsniveau) neben der Schulqualität leitend sind, zu verweisen. Überdies generieren außerschulische Ressourcen, auch bei weitgehend homogener Schulqualität, Diversitäten (vgl. Bauer, Werkl 2012, 30).

In Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs nehmen bildungspolitische Reformbestrebungen ihren Platz ein. Der neue Bildungsminister, Heinz Faßmann (ÖVP), sieht das Modell der Neuen Mittelschule als nicht gänzlich effektiv an und strebt eine Umstrukturierung der Konzeption an, um dem Weg der Neuen Mittelschule als Restschule in eine Sackgasse zu verhindern. Laut Faßmann soll die Leistungsbeurteilung, die derzeit auf Basis der siebenstufigen Notenskala (grundlegende und vertiefende Bildung) beruht, wieder zur fünfstufigen Benotung zurückkehren. Anstoß sei für Faßmann die Unverständlichkeit des Beurteilungssystems für die Gesellschaft. Zudem wird von Faßmann das Teamteaching in vielerlei Hinsicht kritisch betrachtet. Neue Änderungspläne zur Beurteilungsskala sollen im Herbst 2018 umgesetzt werden. (vgl. Tiroler Tageszeitung 07.03.2018, online) Die SPÖ hingegen kritisiert die Pläne des Bildungsministeriums scharf und betrachtet diese als bildungspolitischen Rückschritt. Stattdessen fordern die Anhänger der SPÖ die Erprobung einer gemeinsamen Schule der sechs- bis 14-Jährigen. (vgl. Der Standard 07.03.2018, online) Neuen Berichten zum „Pädagogik-Paket“ zufolge soll neben der Zurücksetzung der Notenskala (von 1 „Sehr gut“ bis 5 „Nicht genügend“) nach zwei Leistungsniveaus („Standard“ oder „AHS-Standard“) differenziert werden. Die Einführung von Gruppen anhand dieser beiden Leistungsniveaus wird angestrebt. (vgl. Kurier 30.09.2018, online) Wie aus den Medienberichten zufolge zu entnehmen ist, bestehen Diskussionen zu Reformplänen und Debatten zur Gesamtschule nach wie vor und werden voraussichtlich nicht sobald abreißen.

4 Stadt-Land-Vergleich als Determinante von Nachhilfe

Nachhilfe und Region – ein Kollektiv, das in nationalen und internationalen Forschungen aufgrund dessen Relevanz für wissenschaftliche Erhebungen sowie für Nachhilfeinstitutionen als auch für das Schulsystem kaum getrennt wird.

Werden die Untersuchungen zum Nachhilfeverhalten in einem Stadt-Land-Vergleich aus internationaler Perspektive betrachtet, so lassen sich diesbezüglich differente Forschungsergebnisse ermitteln.

In Deutschland bestehen nach Erhebungen von Schneider (2006, 138ff) zwar Unterschiede zwischen östlichen (16 Prozent) und westlichen Gebieten (30 Prozent) hinsichtlich der Inanspruchnahme von Nachhilfe, allerdings konnte kein Stadt-Land-Gefälle erhoben werden. Für die Spaltung in Ost und West nennt Schneider (2006, 138f) die Tradition von Nachhilfe, die zu DDR-Zeiten in Ostdeutschland nicht gegeben war. Diesen Ergebnissen zufolge zeigt das Wohnumfeld in Bezug auf östliche und westliche Regionen in Deutschland Effekte auf die

Häufigkeit von Nachhilfe, hinsichtlich der städtischen und ländlichen Gebiete sind allerdings keine bedeutenden Einflüsse auf die Nutzung von Nachhilfe zu eruieren.

Der Urbanitätsgrad in der Schweiz hingegen nimmt für die Nachhilfe-Inanspruchnahme einen deutlich höheren Relevanzwert ein. Hof und Walter (2012, 20; 2014, 10) stellen fest, dass „je städtischer ein Schulstandort ist, desto höher sind die Nachhilfequoten“. Nach Hof und Walter (2014, 20) sind die Ergebnisse nicht durch ein niedrigeres Bildungsniveau der Eltern in ländlichen Gebieten erklärbar. Die ForscherInnen untersuchen die höheren Nachhilfequoten und die Angebotsvielfalt von Nachhilfe als Variablen und gehen hierbei von der These aus, dass in städtischen Regionen ein breiteres Angebot an Nachhilfe vorhanden ist. Allerdings weisen die Forschungsergebnisse auf keine signifikante Korrelation hin und die These wird dahingehend dementiert. (vgl. ebd.) Laut Hof und Walter (2014, 20) sei der Bildungswettbewerb in den Städten ein möglicher Indikator für die hohe Nutzung von Nachhilfe, allerdings können sie dies nicht wissenschaftlich fundieren.

Parallel dazu zeigen die auf internationalen Daten beruhenden großangelegten Forschungen von Bray (2003, 2006, 2012) Divergenzen zwischen ländlichen und städtischen Regionen auf – „Another dimension concerns location. In general, shadow education participation rates are greater in urban areas than in rural areas, and greater in larger cities than in smaller ones“ (Bray 2012, 12). Motive für die differente Nutzung von Nachhilfe in städtischen und ländlichen Gebieten sind nach Bray (2006, 523) das höhere Einkommen und die finanzielle Lage der Eltern in Städten, wobei die Nachhilfe als Mechanismus für die Aufrechterhaltung und Steigerung des sozialen Status fungiert. Des Weiteren verfügen die Eltern in der städtischen Gesellschaft in der Regel über einen höheren Bildungsabschluss und dementsprechend höher sind die Leistungserwartungen hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder (vgl. Bray 2003, 27).

Wie aus den Studien von Deutschland, der Schweiz und der international angelegten Forschung von Bray (2003, 2006, 2012) ersichtlich wird, können keine einheitlichen Ergebnisse und Belege zum Stadt-Land-Vergleich dargelegt werden.

Ausgehend von diesen wissenschaftlichen Befunden zum Stadt-Land-Vergleich strebt diese Masterarbeit einen Vergleich der städtischen und ländlichen Regionen innerhalb von Niederösterreich zum Nachhilfeverhalten an, um einerseits eine Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen und um andererseits die Dimension des Standortes, die in Studien zur Nachhilfe Beachtung erfährt, allerdings innerhalb der zu untersuchenden Region bisher unerforscht blieb, näher zu skizzieren.

Das Bundesland Niederösterreich nimmt in dieser Ausarbeitung einen zentralen Stellenwert ein, da, wie bereits rekurriert, das Datenmaterial in Neuen Mittelschulen in Niederösterreich

erhoben wurde. Bevor auf die Merkmale der städtischen und ländlichen Regionen genauer eingegangen wird, steht zunächst das Bundesland Niederösterreich im Vordergrund.

4.1 Das Bundesland Niederösterreich

Niederösterreich ist eines von neun Bundesländern des föderalen Bundesstaats Österreich und gliedert sich in 20 Bezirke, 4 Statutarstädte¹⁹ und 573 Gemeinden. Nach Wien ist Niederösterreich mit einer Fläche von 19.186km² das größte Bundesland, das sich aus 39,70 Prozent Wald, 48,5 Prozent landwirtschaftliche Nutzung und 60,6 Prozent Dauersiedlungsraum sowie 157 Bergen, 19 Seen und 131 Flüssen zusammensetzt. (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017a, 25ff; Statistik Austria 2018d, 126)

Insgesamt wohnen in Niederösterreich 1.665.753 Menschen, wobei der Großteil zwischen 15 und 44 Jahren alt ist. Der Prozentsatz jener Menschen mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft beträgt in Niederösterreich 9,7 Prozent, dies entspricht 81.463 Menschen mit europäischer und 80.046 mit nicht europäischer Staatsbürgerschaft, die vordergründig in Deutschland, gefolgt von der Türkei, Rumänien, Bosnien und Herzegowina und Serbien geboren wurden. Der Migrationshintergrundanteil²⁰ liegt in Wiener Neustadt, St. Pölten, Baden und Bruck an der Leitha zwischen 21 und 26 Prozent, während dieser in Waidhofen an der Thaya und in Zwettl zwischen drei und vier Prozent angesiedelt ist. (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017a, 51; 70ff; Statistik Austria 2018d, 126)

Wird die Beschäftigungssituation in Niederösterreich genauer betrachtet, so lässt sich feststellen, dass im Jahr 2015 etwa 588.116 Personen in einem Beschäftigungsverhältnis stehen. Dem gegenüber sind etwa 68.000 NiederösterreicherInnen entweder in Schulung oder als arbeitslos eingetragen, dies ist ein Anstieg um 5,9 Prozent im Vergleich zum Jahr 2014. Insbesondere sind Personen über 50 Jahren vom Arbeitslosenzuwachs betroffen. (vgl. AK-NÖ 2016, 12ff)

Niederösterreich wird als Agrarland bezeichnet, welches den größten Beitrag zur Landwirtschaft in Österreich beisteuert. Neben dem Anbau von Wein (zu 60 Prozent aus NÖ) gilt der Kartoffel Anbau (zu 83 Prozent aus NÖ) als Charakteristikum von Niederösterreich. Zudem liefert NÖ wertvolle Rohstoffe wie Erdöl (90 Prozent aus NÖ) und Erdgas (90 Prozent aus NÖ). Niederösterreich verfügt über das längste Autobahnnetz mit etwa 350,4km in Österreich. (vgl. Statistik Austria 2018d, 126)

¹⁹ Eine „Stadt mit eigenem Statut (Stadtrecht) [ist; Anmerkung der Verfasserin] gleichrangig mit einem politischen Bezirk/einer Bezirkshauptstadt“ (Statistik Austria 2018d, 142).

²⁰ Die Berechnungen des Amtes der NÖ Landesregierung (2018c, 345) beruhen auf der Definition des Begriffs Migrationshintergrund, die besagt, dass hierbei jene Personen mit Hauptwohnsitz in Österreich verstanden werden, die „entweder im Ausland geboren wurden oder eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder beide Merkmale aufweisen“.

Das Bundesland Niederösterreich gliedert sich in vier Viertel: Industrieviertel, Mostviertel, Waldviertel und Weinviertel. Diese Einteilung der Viertel beruht auf der historischen Karte von Georg Mathias Vischer aus dem Jahre 1697. Die Donau, der längste Fluss Niederösterreichs (2.848km, davon in NÖ 218km), trennt die nördlichen (Wald- und Weinviertel) und südlichen (Most- und Industrieviertel) Viertel, wobei der Manhartsberg die Grenze zwischen Wald- und Weinviertel darstellt und der Wienerwald als Abgrenzung zwischen Most- und Industrieviertel fungiert. Obwohl diese vier Viertel nach wie vor bestehen, stimmen die heutigen Verwaltungsgrenzen nicht exakt mit den damaligen überein. Parallel zu den vier Vierteln wird hin und wieder ein fünftes niederösterreichisches Viertel nämlich Niederösterreich Mitte bzw. Zentralraum angeführt. Dieses erstreckt sich über den Zentralraum von St. Pölten über Tulln bis Krems. (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017b; Amt der NÖ Landesregierung 2017c, 32)

Im schulpädagogischen Kontext bestehen in Niederösterreich fünf Bildungsregionen: Waldviertel, Weinviertel, Mostviertel, NÖ-Mitte und NÖ-Süd (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2005, 1) Die nachstehende Abbildung zeigt eine demographische Einteilung der Bildungsregionen in NÖ.

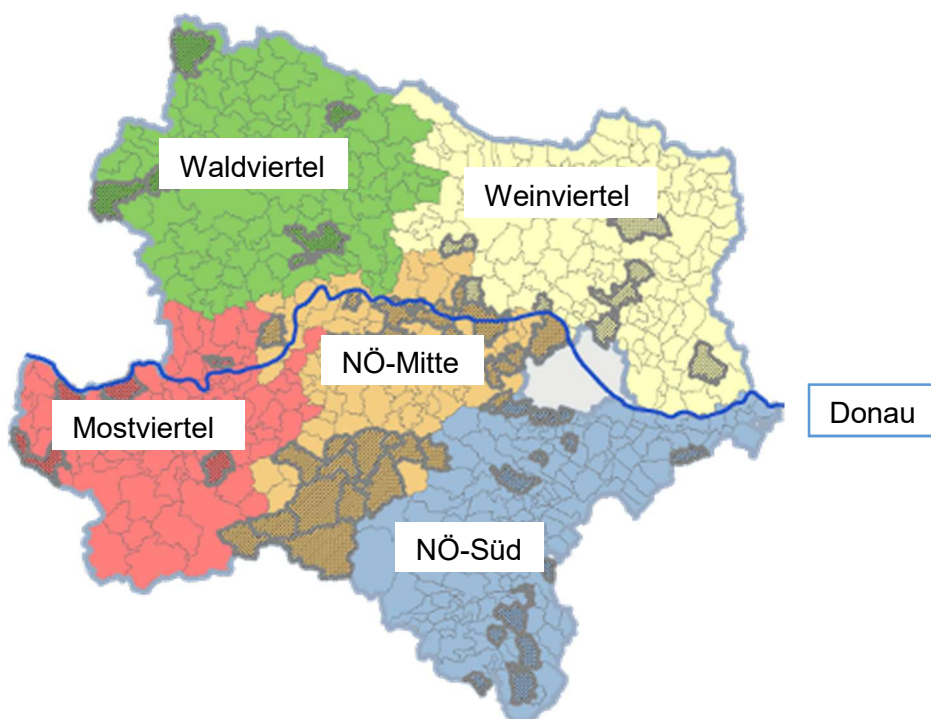


Abbildung 7: Bildungsregionen in Niederösterreich in Anlehnung an NÖ Agrarbezirksbehörde (o.A.) (eigene Darstellung)

Um des Weiteren die Bildungsregionen mit deren Bezirken und Statutarstädten (Krems Stadt, Waidhofen/Ybbs, St. Pölten Stadt und Wr. Neustadt Stadt) zu veranschaulichen, dient die Tabelle 2.

Bildungsregionen und Bezirke				
Waldviertel	Weinviertel	Mostviertel	NÖ-Mitte	NÖ-Süd
Krems Stadt	Gänserndorf	Waidhofen/Ybbs	St. Pölten Stadt	Wr. Neustadt Stadt
Gmünd	Hollabrunn	Amstetten	Lilienfeld	Baden
Horn	Korneuburg	Melk	St. Pölten	Bruck/Leitha
Krems	Mistelbach	Scheibbs	Tulln	Mödling
Waidhofen/Thaya				Neunkirchen
Zwettl				Wr. Neustadt
Anzahl der Gemeinden				
111	124	92	102	162

Tabelle 4: Bildungsregionen, Bezirke und Gemeinden NÖ (eigene Darstellung)

Wie aus Tabelle 2 zu entnehmen ist, zählt NÖ-Süd mit insgesamt 162 Gemeinden zu der größten und das Mostviertel mit 92 Gemeinden zu der kleinsten Bildungsregion in Niederösterreich. Grundsätzlich unterscheiden sich diese Regionen durch ihre Merkmale wie beispielsweise durch die „geografische Lage, Wirtschaftsstruktur, [und; Anmerkung der Verfasserin] Ressourcenausstattung“ (Amt der NÖ Landesregierung 2017c, 32; vgl. dazu auch Austria-Forum 2018). Werden die Einteilung der vier Viertel und jene Unterteilung der fünf Bildungsregionen miteinander verglichen, so ist erkennbar, dass die Grenzen, die bei der Gliederung der vier Viertel vorherrschend waren, keine Beachtung bei der Einteilung der Bildungsregionen erfuhren (siehe Abbildung 2).

Das Bundesland Niederösterreich besitzt nach den Berechnungen von Statistik Austria (2018d, 75) im Schuljahr 2016/17 österreichweit die größte Anzahl an Schulen. Mit etwa 1.274 Schulen, darunter befinden sich 994 Pflichtschulen (Volksschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen), 58 Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS-Unterstufe inkludiert), 36 Sonstige Allgemeinbildende (Statut-)Schulen²¹, 24 Berufsschulen, 80 Berufsbildende Mittlere Schulen, 11 Sonstige Berufsbildende (Statut-)Schulen, 73 Berufsbildende Höhere Schulen sowie 52 Schulen im Gesundheitswesen, bietet es für insgesamt 205.422 SchülerInnen ein breitangelegtes Repertoire an Schultypen (vgl. Statistik Austria 2018d, 75; 109)

Der Blick auf den Schultyp der Neuen Mittelschule lässt erkennen, dass im Schuljahr 2016/17

²¹ Statutschulen werden als Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht bezeichnet, die jedoch nicht als öffentliche Schulart zu führen sind. Zu den Statutschulen gehören beispielsweise Waldorf- und Montessorischulen. (vgl. Statistik Austria 2018a, 171)

die 257 disponiblen NMS-Standorte von insgesamt 38.904 SchülerInnen besucht werden (vgl. ebd.). Des Weiteren geben die Übertritte von SchülerInnen nach der 8. Schulstufe an NNÖMS in die Sekundarstufe II von 2016/17 interessante Erkenntnisse. Etwa 22,8 Prozent der SchülerInnen nach der 8. Schulstufe an NNÖMS besuchen eine Polytechnische Schule, 7,1 Prozent eine AHS, 3,7 Prozent eine Berufsschule, 17,8 Prozent eine BMS, 39,2 Prozent eine BHS und 2,8 Prozent wiederholen die 8. Schulstufe²². (vgl. ebd., 211)

Neben der Sekundarbildung verfügt Niederösterreich ebenso über ein Bildungsangebot im tertiären Sektor. Insgesamt bestehen in NÖ 17 Hochschulen, darunter befinden sich eine Pädagogische Hochschule, eine Kirchliche Pädagogische Hochschule, fünf Fachhochschulen, drei Universitäten, zwei Weiterbildungs-Universitäten, ein Internationales Theologisches Institut, eine Militärakademie, eine Fern-Fachhochschule und zwei Privatuniversitäten. (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 2017d, 14ff)

Der Bildungsstand der NiederösterreicherInnen zwischen 25 und 64 Jahren im Jahr 2015 zeigt, dass 16,5 Prozent einen Pflichtschulabschluss, 35,8 Prozent eine Lehre, 17,8 Prozent eine BMS, 5,0 Prozent eine AHS, 10,1 Prozent eine BHS, 0,8 Prozent ein Kolleg, 2,7 Prozent eine Akademie und 11,4 Prozent eine Hochschule absolvierten (vgl. Statistik Austria 2018d, 473).

Nach dem Überblick des Bundeslandes Niederösterreich zur geografischen Lage, Bevölkerung, Beschäftigungssituation, Wirtschaftsstruktur sowie zu Regionen und Bildungsangeboten werden nun Merkmale sowie die Berechnung von städtischen (urbanen) und ländlichen (ruralen) Regionen aufgezeigt.

4.2 Merkmale städtischer und ländlicher Regionen

Zunächst sei allerdings der Begriff „Region“ kurz zu beleuchten. Nach Becker (2003, 59) kann eine Region als homogener Raum zusammengefasst werden, in dem bestimmte Kriterien und Merkmale wie beispielsweise physisch-geografische, „ethnische, sprachliche, kulturelle“ und wirtschaftliche Gemeinsamkeiten bestehen. Durch diese Kriterien grenzt sich das Gebiet von seiner Umgebung ab und wird dadurch unterscheidbar (vgl. ebd.). Neben dieser Begriffserläuterung bestehen noch weitere, die allerdings hier nicht erfasst werden. Stadt und Land fungieren demnach als Kategorien des Raumes (vgl. ebd.).

Um eine genaue Eingrenzung der städtischen im Unterschied zu den ländlichen Regionen zu erzielen, bestehen nationale und internationale Typologien wie beispielsweise die Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria, die Regionaltypologie der OECD sowie die Stadt-Land

²² Hierbei werden nur die wesentlichen Schultypen genannt.

Typologie der Europäischen Kommission. Die Gliederung der Statistik Austria in städtische und ländliche Gebiete stellt eine Ergänzung zu den internationalen Typologien dar und soll eine verbesserte Darstellung dieser beiden Räume ermöglichen. (vgl. Statistik Austria 2016, 2) Aufgrund dessen und des nationalen Kontextes wird in dieser Masterarbeit die Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria für die Einteilung in ländliche und städtische Gebiete herangezogen.

Die Statistik Austria (2016, 2ff) grenzt zunächst dicht besiedelte Gebiete mittels Rasterzellen ab und klassifiziert infolgedessen urbane und regionale Zentren auf Gemeindeebene. Bei dieser Einteilung von regionalen Zentren fließt der Bestand von infrastrukturellen Einrichtungen mit ein. Hierbei handelt es sich um vier Kriterien a) Verwaltungszentrum: Sitz einer Bezirkshauptmannschaft, b) Schulisches Zentrum: maturaführende Schulen, c) Arbeitszentrum: Pendlersaldoindex ≤ 95 und d) Medizinisches Zentrum: die Basisversorgung durch Krankenanstalt, wobei mindestens die Kriterien a) und b) für die Erfüllung des Kriteriums Infrastruktur vorhanden sein müssen. (vgl. ebd., 8) Des Weiteren werden Gemeinden außerhalb von Zentren klassifiziert, wobei die Bewertung auf Pendlerverflechtungen²³ sowie auf Erreichbarkeit von Zentren basiert. Resümierend entstehen hierbei vier Hauptkategorien: *Urbane Zentren-Stadtregionen* (UZ/SR) (städtisch), *Regionale Zentren* (RZ) (ländlich), *Ländlicher Raum im Umland von Zentren (Außenzone)* (ländlich) und *Ländlicher Raum* (ländlich). Mittels Einwohnerzahl und Erreichbarkeit von urbanen und regionalen Zentren werden diese vier Hauptkategorien weiters in zentral²⁴, intermediär²⁵ (in der Mitte befindlich) und peripher²⁶ (am Rande befindlich) in 11 Klassen untergliedert. Ein zusätzliches Kriterium bildet der Aspekt des Tourismus anhand der Nächtigungen und Nächtigungen pro Person. (vgl. ebd., 2ff)

4.2.1 Merkmale und Berechnung von städtischen Regionen

Städtische Regionen sind durch eine überdurchschnittlich hohe Bevölkerungsdichte hinsichtlich des Dauersiedlungsraumes gekennzeichnet. Neben der Attraktivität der Arbeitsplatz- und Ausbildungsmöglichkeiten steigt insbesondere auch die (internationale) Zuwanderung in städtischen Gebieten an. Allerdings seien hierbei die negativen

²³ Bei jenen Gemeinden, „aus denen mehr Erwerbspendler in den Kernraum (UZ, RZ) auspendeln, als am Wohnort arbeiten (mind. 50 Pendler)“ und wenn der „Anteil der Pendler in den Kernraum (UZ, RZ) größer als 30 % von der Anzahl der wohnhaften Erwerbstätigen“ beträgt, werden Gemeinden zur Kategorie Ländlicher Raum im Umland von Zentren eingestuft (Statistik Austria 2016, 9).

²⁴ Die Erreichbarkeit einer Stadtregion liegt unter 30 Minuten (=zentral) (vgl. Statistik Austria 2016, 2).

²⁵ Die Erreichbarkeit einer Stadtregion liegt bei größer gleich ($\geq$) 30 Minuten und eines Regionalen Zentrums unter 20 Minuten (=intermediär) (vgl. Statistik Austria 2016, 2).

²⁶ Die Erreichbarkeit einer Stadtregion liegt bei größer gleich ($\geq$) 30 Minuten und eines Regionalen Zentrums bei größer gleich ($\geq$) 20 Minuten (=peripher) (vgl. Statistik Austria 2016, 2).

Folgeerscheinungen der Suburbanisierung wie beispielsweise der Verkehr und der Flächenverbrauch zu berücksichtigen. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung profitieren die Stadtumlandregionen von der Wachstumsdynamik. (vgl. ÖROK 2006, 64) Durch die hohe Dichte ergeben sich einerseits geringe Distanzen und Fühlungsvorteile (innovative Angebote), andererseits wachsen dadurch allerdings die Flächenknappheit und Umweltbelastungen (vgl. ebd., 75). Innerhalb des Landes Österreich fungiert Wien als größte Stadtregion neben weiteren Großstädten wie zum Beispiel Graz, Linz, Steyr-Kirchdorf, Salzburg, Klagenfurt, Innsbruck, St. Pölten (NÖ), das Rheintal und die Obersteiermark. Aus internationaler Perspektive sind diese Stadtregionen hingegen eher als klein zu bezeichnen. (vgl. ÖROK 2006, 64)

Nach den Berechnungen von Statistik Austria (2016, 2ff) handelt es sich bei der Hauptkategorie *Urbane Zentren-Stadtregionen* um städtische Regionen, die über eine starke Verdichtung und ein hohes Bevölkerungspotenzial verfügen. Diese Kategorie gliedert sich in Urbane Großzentren (≥ 100.000 Einwohner in Kernraum), Urbane Mittelzentren (≥ 30.000 und < 100.000 Einwohner in Kernraum) und Urbane Kleinzentren (< 30.000 Einwohner in Kernraum). Diese werden als zentral bewertet, da hierbei die Erreichbarkeit einer Stadtregion unter 30 Minuten liegt. (vgl. ebd.)

4.2.2 Merkmale und Berechnung von ländlichen Regionen

Jene Gebiete außerhalb der Ballungsräume werden als ländliche Regionen definiert (vgl. Amt der NÖ Landesregierung 1998, 2). Charakteristisch sind hierbei eine geringe „Bevölkerungs- und Bebauungsdichte“, eine überwiegend „land- und forstwirtschaftliche Flächennutzung“ sowie eine „ländliche Struktur der Siedlungen“ (ebd.). Ländliche Regionen bieten neben der hohen landschaftlichen Attraktivität, die vor allem für den Tourismus nutzbringend ist, ebenso beachtliche Lebens- und Umweltbedingungen. Verfügbare Flächen, kulturelle Vielfalt, die Lagegunst für die Landwirtschaft sowie die Wohn- und Erholungsqualität werden als Vorteile dieser Regionen beschrieben. Kennzeichnend für viele ländliche Gebiete sind jedoch der Mangel an Arbeitsplätzen und die physischen Mobilitätsbarrieren, die durch die geringe Dichte entstehen. Während Frauen auf Arbeitsplätze in der Umgebung angewiesen sind, müssen Männer einen hohen Mobilitätsaufwand für die Erreichung des Arbeitsplatzes leisten. (vgl. ÖROK 2006, 70; 75)

Die Statistik Austria (2016, 2ff) fasst unter der Bezeichnung ländlich die drei Hauptkategorien *Regionale Zentren*, *Ländlicher Raum im Umland von Zentren (Außenzone)* und *Ländlicher Raum* zusammen. *Regionale Zentren* werden weiters in Regionale Zentren zentral und Regionale Zentren intermediär gegliedert, wobei die Berechnungen neben der Erreichbarkeit

auf Infrastrukturegegebenheiten basieren. Demnach verfügen Regionale Zentren über eine deutliche Verdichtung und einer fundamentalen Infrastruktur. Die *Kategorie Ländlicher Raum im Umland von Zentren* klassifiziert sich in Umland von Zentren zentral, Umland von Zentren intermediär und Umland von Zentren peripher. Hierbei werden die Pendlerverflechtungen im Verhältnis zur Erreichbarkeit miteinberechnet. Der *Ländliche Raum* gliedert sich schließlich in Ländlicher Raum zentral, Ländlicher Raum intermediär und Ländlicher Raum peripher. Während der Ländliche Raum im Umland von Zentren als starke Verflochtenheit mit Stadtregionen bzw. Regionalen Zentren beschrieben wird, handelt es sich bei dem Ländlichen Raum lediglich um eine schwache Verflochtenheit mit Stadtregionen bzw. Regionalen Zentren. (vgl. ebd.)

Für eine detaillierte Übersicht der Gliederung in städtische und ländliche Gebiete nach der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria (2016) dient resümierend Tabelle 3. Um einen Gesamtüberblick über städtische und ländliche Regionen in Österreich aufzuzeigen, veranschaulicht Abbildung 8 mit farbigen Unterteilungen die Lage. Wie aus dieser Abbildung zu entnehmen ist, bestehen im Land Österreich überwiegend ländliche Gebiete und nur vereinzelt sind städtische Regionen disponibel. Die genauen Abkürzungen, die in Abbildung 8 (z. B. 101, 210 usw.) verwendet wurden, sind anhand der Tabelle drei ersichtlich.

	Hauptkategorien	zentral: Erreichbarkeit SR < 30 Minuten	intermediär: Erreichbarkeit SR ≥ 30 Minuten, RZ < 20 Minuten	peripher: Erreichbarkeit SR ≥ 30 Minuten, RZ ≥ 20 Minuten
städtisch	Stadtregionen (SR)	Urbane Großzentren: ≥ 100.000 Einwohner (EW) [101]		
		Urbane Mittelzentren: ≥ 30.000 und < 100.000 EW [102]		
		Urbane Kleinzentren: < 30.000 EW [103]		
ländlich	Regionale Zentren (RZ) + Infrastruktur	RZ zentral [210]	RZ intermediär [220]	
	Ländlicher Raum (LR) + Pendler	LRU zentral [310]	LRU intermediär [320]	LRU peripher [330]
	Ländlicher Raum (LR)	LR zentral [410]	LR intermediär [420]	LR peripher [430]

Tabelle 5: Einteilung der städtischen und ländlichen Regionen nach der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria (2016) (eigene Darstellung)

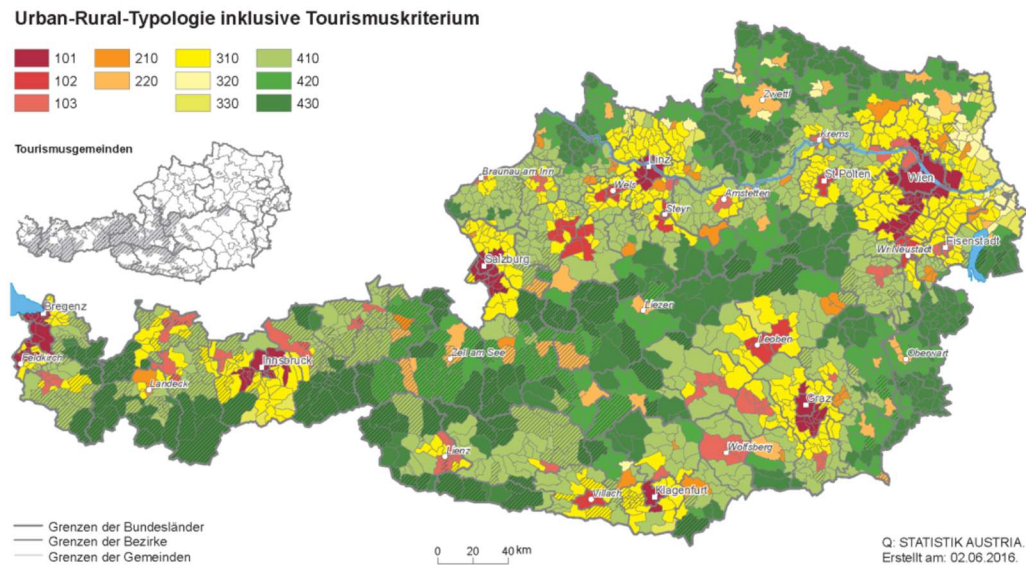


Abbildung 8: Urban-Rural-Typologie inkl. Tourismuskriterium Österreich (Statistik Austria 2016, 14)

4.3 Stadt-Land bei NOESIS

Nach der Beschreibung des Bundeslandes Niederösterreich und der Zusammensetzung der Einteilung in städtische und ländliche Regionen sei nun auf die regionale Komponente im Rahmen des NOESIS-Projekts kurz einzugehen. Jene randomisierten Schulstandorte, die an der Evaluierung teilnahmen, sind auf die fünf Bildungsregionen Waldviertel, Weinviertel, Mostviertel, NÖ-Mitte und NÖ-Süd (siehe Kapitel 4.1) aufgeteilt (vgl. Hopmann und Team 2010, 5; NOESIS 2018). Demnach befinden sich die Schulstandorte bei der NOESIS Evaluierung sowohl in städtischen als auch in ländlichen Regionen.

Vor dem Hintergrund der Merkmale und Berechnungen der städtischen und ländlichen Regionen, die als Teilaspekt des vorliegenden Forschungsvorhabens betrachtet werden, ist eine Einteilung des Nachhilfeverhaltens innerhalb von Niederösterreich im Sinne eines Stadt-Land-Vergleichs möglich.

5 Empirische Studie

Da die Untersuchung dieser Masterarbeit an die Ergebnisse der zwei Teilprojekte von Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2014) und Geppert, Kilian und Katschnig (2013) zu inner- und außerschulischen Ressourcen von SchülerInnen an NNÖMS anknüpft und durch die weiterführenden Daten der Kohorten 1 bis 3 gestützt wird, können weitere bedeutungsvolle Ergebnisse gewonnen werden.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit fachspezifischer Literatur zum Phänomen Nachhilfe und der durchgeführten Teilprojekte des NOESIS-Projekts lautet die im Rahmen dieser Masterarbeit entwickelte Forschungsfrage wie folgt:

„Wie gestaltet sich das Nachhilfeverhalten der SchülerInnen an NNÖMS von 2010 bis 2016 anhand der Daten der NOESIS Evaluierung?“

Um den Forschungsprozess übersichtlich zu gestalten, wurden aus der Forschungsfrage fünf weitere Unterfragen generiert (siehe dazu Kapitel 1.3).

Ziel dieser Masterarbeit, die als Fortsetzungsstudie verstanden wird, ist die Erforschung des Nachhilfeverhaltens von SchülerInnen der NNÖMS. Ein besonderer Fokus liegt auf der außerschulischen Unterstützung bei Hausübungen aus Sicht der Eltern. Angesichts der Einbeziehung der Eltern wird eine mehrdimensionale Darlegung bzw. Vertiefung des Gegenstandes gewährleistet. Zudem soll ein Stadt-Land-Vergleich innerhalb von Niederösterreich als Determinante des Phänomens Nachhilfe skizziert werden.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wird die Methode der quantitativen Forschung gewählt. Neben dem quantitativen Forschungsdesign wäre ebenso ein qualitatives möglich, da jedoch mittels quantitativer Untersuchung auf ein größeres Spektrum an StudienteilnehmerInnen zurückgegriffen werden kann, ist dieses für diesen Untersuchungsgegenstand eher geeignet. Die Stichprobe setzt sich aus SchülerInnen von NNÖMS und deren Eltern zusammen, wobei die Daten, wie bereits erwähnt, aus dem Projekt NOESIS dienen. Aus den bereits bestehenden NOESIS-Daten erfolgen in Hinblick auf die Forschungsfragen neue Berechnungen. Da es sich bei dem Projekt NOESIS um eine einmalige Studie in Österreich handelt, die über ein Längsschnittsdesign verfügt, eignen sich die Daten besonders für die Fragestellungen dieser Art. Die Datenauswertung wird mittels Statistiksoftware SPSS²⁷ 23 erfolgen.

Damit ein Einblick in die NOESIS-Studie gewonnen werden kann, wird folgend das Projekt komprimiert vorgestellt. Des Weiteren werden die Durchführung, die Stichprobe sowie die Messinstrumente in eigenen Kapiteln näher beleuchtet. Im weiteren Verlauf der

²⁷ Die Abkürzung „SPSS“ steht für „Statistical Package of the Social Sciences“ (Bühl 2016, 38).

Forschungsarbeit erfolgt aus der o.a. Forschungsfrage und den untergeordneten Forschungsfragen die Entwicklung von sechs Hypothesen.

5.1 Beschreibung des Projekts NOESIS

Das NOESIS-Projekt, damals als „Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch“ bekannt, startete im Mai 2010 an 42 Zubringer-Volksschulen, die auf die fünf Bildungsregionen Waldviertel, Weinviertel, Mostviertel, Niederösterreich Mitte und Niederösterreich Süd aufgeteilt waren (vgl. Hopmann und Team 2010, 5; 17).

Im Schuljahr 2012/13 wurde die Neue Mittelschule (NMS) vom Schulmodell zur Regelschule in Österreich, wobei die noch bestehenden Hauptschulen (HS) bis zum Schuljahr 2015 österreichweit in Neue Mittelschulen modifiziert wurden (vgl. BMBWF 2017). Demnach steht seit 2012/13 bei der Evaluation von NOESIS „Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung“ die Neue Mittelschule als Regelschule im Fokus der Bestrebungen. Das NOESIS-Projekt erfolgt im Auftrag des Landes Niederösterreich und wird von der Forschungseinheit für Schul- und Bildungsforschung der Universität Wien, unter der Projektleitung von Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann und Mag^a. Drⁱⁿ. Tamara Katschnig, Privatdoz., in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich durchgeführt. (vgl. Hopmann und Team 2010, 6; Projektteam NOESIS 2013, 2016; NOESIS 2018)

Die Evaluierung soll die konkrete Umsetzung der pädagogischen Ziele und die Möglichkeiten, die sich dadurch für die SchülerInnen ergeben, aufzeigen. Durch die internationalen Forschungsstandards, die dieses Evaluationskonzept aufweist, gilt es in Österreich als einmalig, wodurch das Bundesland Niederösterreich innerhalb von Österreich eine Pionierrolle einnimmt. (vgl. Hopmann und Team 2010, 15ff)

In der Zwischenzeit besteht dieses Projekt seit acht Jahren und wird noch bis voraussichtlich 31.12.2020 mithilfe des Budgets des Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (OeNB) als Follow-up-Studie weitergeführt. Im Zuge der Evaluation werden Daten durch die Befragung an SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern, LerndesignerInnen, DirektorInnen sowie RepräsentantInnen der Schulgemeinde (Vereine, PolitikerInnen, Organisationen) gewonnen. Neben der Neuen Mittelschule werden zudem auch (ehemalige) Hauptschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Berufsbildende Höhere Schulen, Berufsbildende Mittlere Schulen, Fachschulen, Polytechnische Schulen, (ehemalige) Modellschulen und Volksschulen im Raum Niederösterreich herangezogen. (vgl. NOESIS 2018)

Die NOESIS Untersuchung besteht aus einem Kohorten-Design, dies meint, dass pro Jahrgangsstufe eine Kohorte gebildet wird (vgl. Geppert 2017, 79). Insgesamt bestehen drei Kohorten.

Die Evaluation stützt sich auf vier Säulen (NOESIS 2018):

- Transitions (Übergänge): Bildungserfahrung und Bildungschancen
- School Settings (Schule): Schullandschaft
- Instructional Patterns (Unterricht): Differenzierung und Integration
- Capacity Building (Zusammenarbeit): Netzwerke und Peers

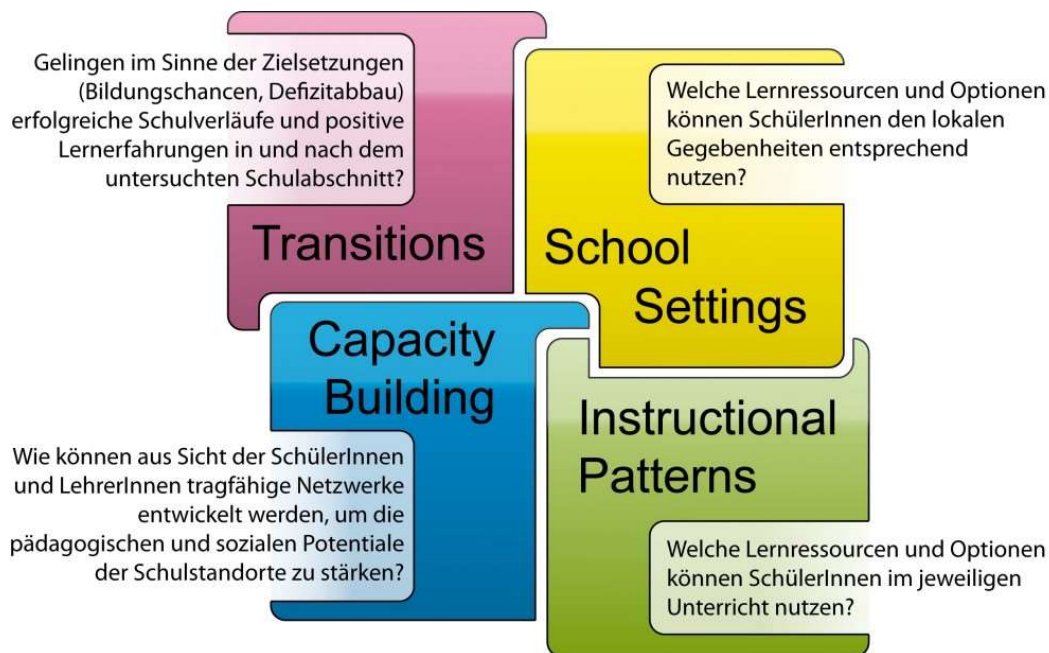


Abbildung 9: Das Vier-Säulen-Modell von NOESIS (Bauer, Werkl 2012, 36)

Bei der Säule Transitions (Übergänge) stehen die Bildungsübergänge (von der Grundschule in die Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II) und Bildungsentscheidungen, Bildungschancen und deren innerschulische sowie außerschulische Ressourcen, Schul- und Unterrichtserfahrung aus Sicht der SchülerInnen und Schulerfolg im Vordergrund der Erhebung. Mittels quantitativen und qualitativen Untersuchungsdesign werden neben SchülerInnen ebenso Lehrpersonen und Eltern zu diesen Themen befragt. (vgl. NOESIS 2018)

Die Säule School Settings (Schule) führt Regionalstudien zu Schulstandorten von NNÖMS und HS durch, wobei sich die Schulen durch die Lage und dem sozialen Profil differenzieren lassen. Die Population der Befragung setzt sich aus SchülerInnen, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitung sowie RepräsentantInnen aus der jeweiligen Schulgemeinde, dies können Vereine, Organisationen und PolitikerInnen sein, zusammen. Aus den jeweiligen Perspektiven werden Erwartungen an die Schule, Herausforderungen sowie Barrieren thematisiert. Zudem

können Affinitäten sowie Diversitäten zwischen verschiedenen Schulformen hinsichtlich der NOESIS-Ergebnisse eruiert werden. (vgl. NOESIS 2018)

Bei der Säule Instructional Patterns (Unterricht) liegt die Aufmerksamkeit bei der Auseinandersetzung mit heterogenen SchülerInnen-Gruppen und dem konkreten Unterrichtsgeschehen. Um den Bedürfnissen der SchülerInnen, sei es in Bezug auf das Lerntempo, kognitive oder soziale Anforderungen, nachzugehen, müssen geeignete Maßnahmen nachhaltig eingesetzt bzw. durchgeführt werden. Diese und weiterführende Sachverhalte werden vorwiegend mittels qualitativer Interviews evaluiert. (vgl. NOESIS 2018)

Die Säule Capacity Building (Zusammenarbeit) stützt sich auf das entwickelte Peer-Review-Konzept, wobei die Ergebnisse der anderen drei Schwerpunkte genutzt und zudem auch tragfähige Netzwerke, welche die Schulstandorte durch pädagogische und soziale Potenziale stärken und unterstützen können, gebildet werden. Unter anderem werden Bereiche wie Schulklima, Schulpartnerschaft, Schulangebote und Wohlbefinden der SchülerInnen und Lehrpersonen in den Blick genommen. (vgl. NOESIS 2018)

Die vier Evaluations-Bereiche generieren ein multiperspektivisches Bild, aus dem umfassende Erkenntnisse zur Neuen Mittelschule gewonnen werden.

Diese Ausarbeitung bezieht sich zugleich auf zwei Säulen, zum einen auf die Säule Transitions (Übergänge), da hierbei innerschulische und außerschulische Ressourcen sowie Bildungschancen im Mittelpunkt der Befragungen stehen und zum anderen auf die Säule School Settings (Schullandschaften), infolge des regionalen Vergleichs, der innerhalb von Niederösterreich erhoben wird.

5.2 Stichprobe

Da in dieser Masterarbeit eine Analyse zur Nachhilfe an NNÖMS durchgeführt wird, die einen Vergleich von 2010 bis 2016 anstrebt, setzt sich die Stichprobe aus sechs Erhebungszeitpunkten in drei Kohorten zusammen. Es werden hierfür die Daten von SchülerInnen der 5. Schulstufe von NNÖMS, die SchülerInnen der 8. Schulstufe von NNÖMS sowie die Eltern der SchülerInnen der 8. Schulstufe herangezogen.

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über das Längsschnittdesign mit den Messzeitpunkten der drei Kohorten.

Erhebungsjahr	5. Schulstufe (Oktober)	8. Schulstufe (März)
2010	Kohorte 1	
2011	Kohorte 2	
2012	Kohorte 3	
2013		
2014		Kohorte 1
2015		Kohorte 2
2016		Kohorte 3

Tabelle 6: Kohorten-Vergleich der 5. und 8. Schulstufe (eigene Darstellung)

Der Auswahl der Untersuchungspopulation liegen zwei wesentliche Begründungen zu Grunde. Einerseits handelt es sich bei der 5. Schulstufe um SchülerInnen, die ihren Übertritt von der Grundschule in die NMS eben bewältigt haben und nun beginnen, sich mit den neuen Herausforderungen, die in der neuen Schulform bestehen, auseinanderzusetzen. Andererseits ist bei jenen SchülerInnen der 8. Schulstufe anzunehmen, dass sich diese nun „eingelebt“ haben und gekonnt die Herausforderungen, die durch den Schulübertritt gegeben waren, bewältigen. Hinzu kommt, dass sich die SchülerInnen der 8. Schulstufe intensiv mit den eigenen Berufswünschen bzw. mit weiteren Schulformen der Sekundarstufe II beschäftigen und direkt vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II stehen. Aufgrund dieser Gegebenheiten sind die differenten Ausgangslagen für die Befragung äußerst bedeutsam. Es wird angenommen, dass durch diese Ausgangslagen mögliche Unterschiede zwischen den beiden Schulstufen in Bezug auf das Nachhilfeverhalten bestehen. Um die Analyse zur Nachhilfe an NNÖMS aus der Perspektive der SchülerInnen zu ergänzen, wird die Perspektive der Eltern näher analysiert. Diese Entscheidung wird zudem anhand von Fend (2001, 137) begründet, der die Eltern sowohl als Erziehungsberechtigte als auch als StellvertreterInnen der Kinder identifiziert, und auf Basis dieser Rollenzuschreibung übernehmen die Eltern die Verantwortung für ihre Kinder bei schulischen Angelegenheiten.

Während die 5. Schulstufe in den Jahren 2010, 2011 und 2012 jeweils im Oktober befragt wurde, können Daten der 8. Schulstufe aus den Jahren 2014, 2015 und 2016 generiert werden.

5.3 Durchführung

Die Masterarbeit entsteht im Rahmen des Projekts NOESIS, dieses wurde bereits in Kapitel 5.1 genauer vorgestellt.

Erste Erfahrungen mit dem Projekt NOESIS konnten im Zuge eines Forschungspraktikums und eines Bachelorarbeitsseminars im Bachelorstudium der Bildungswissenschaft unter der Leitung von Mariella Knapp und Michaela Kilian gesammelt (Kontaktaufnahme mit Schulen, Erhebungen an Schulen, Dateneingabe) und durch die quantitativ empirische Bachelorarbeit im Rahmen von diesem Projekt vertieft werden. In dem Masterseminar „Wissenschaftstheorie und bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden“ unter der Leitung von Tamara Katschnig konnten weitere Erhebungen an verschiedenen Schulstandorten durchgeführt werden. Im Wissenschaftspraktikum des Masterstudiums unter der Leitung von Tamara Katschnig wurde der Wissenserwerb im Rahmen von SPSS durch das Codieren von Fragebögen und im Bereich der Datenkontrolle und Datenpflege erweitert. In den Sommerferien 2017 konnten wiederum einige Kenntnisse zur Erstellung von codierten SchülerInnenlisten der 9. Schulstufe (Schwerpunkt der Erhebung 2017) und der Datenkontrolle gewonnen werden.

Die Fragebögen der unterschiedlichen AkteurInnen wurden in ExpertInnengruppen entwickelt. Die ersten Versionen der Fragebögen wurden an mehreren Testpersonen getestet, um sicherzustellen, dass die einzelnen Items (Fragen) korrekt verstanden werden. Im Laufe der Jahre wurden vereinzelt kleine Änderungen vorgenommen, die den Fragebogen präzisierten. (vgl. Katschnig, Geppert, Kilian 2011, 8)

Die randomisierten Schulstandorte wurden mittels Informationsschreiben an Eltern, Lehrpersonen und DirektorInnen vorwiegend elektronisch benachrichtigt. Die Erhebungen an den niederösterreichischen Standorten erfolgten unter der Mitwirkung von Studierenden der Bildungswissenschaft der Universität Wien. Diesbezüglich wurden die Studierenden in Form von spezifischen Schulungen auf die Erhebungssituation an den Schulen vorbereitet. Der Vorgang der Dateneingabe mittels Statistikprogramm SPSS wurde ebenso von den Studierenden der Bildungswissenschaft unterstützt. Teilweise wurden auch Aufgaben wie das Codieren und die Datenkontrolle übernommen. Die Nachbereitung der Daten sowie die Fehlerkorrektur übernahm das NOESIS-Projektteam. (vgl. ebd., 115, 118f)

Als die SchülerInnen-Befragungen in der Schule von Studierenden administriert wurden, erhielten die SchülerInnen die Fragebögen für ihre Eltern. Zur Wahrung der Anonymität wurden diese Fragebögen in Kuverts verpackt. Die SchülerInnen wurden gebeten, diese an die Eltern weiterzugeben und die KlassenlehrerInnen sammelten diese wieder ein. Auf

postalischem Weg wurden diese an das Institut der Bildungswissenschaft der Universität Wien weitergeleitet.

5.4 Beschreibung der Messinstrumente

Zu Beginn der Fragebögen, sowohl bei den SchülerInnen- als auch bei den Elternfragebögen, steht eine Präambel. Diese Instruktionen informieren über die Beantwortung des Fragebogens, hierbei werden die Versuchspersonen beispielsweise über die Garantie der Anonymität und ausreichenden Datenschutz sowie über die Forschungszwecke in Kenntnis gesetzt.

Der Item-Pool wurde, wie bereits rekurriert, in einer ExpertInnengruppe unter anderem durch Literaturrecherche entworfen. Der Itemstamm besteht in den Fragebögen aus Fragen und Aussagen (Statements). Die Fragebögen enthalten freie Antwortformate, dies meint, dass die Itemantwort von der Versuchsperson selbst formuliert wird, sowie gebundene Antwortformate. Gebundene Antwortformate meinen ein vorgefertigtes System von Antwortmöglichkeiten. Hierbei ist zu beachten, dass bei gebundenen Antwortformaten eine hohe Auswertungsobjektivität besteht.

5.4.1 SchülerInnenfragebögen der 5. Schulstufe (2010–2012) und 8. Schulstufe (2014–2016)

Die Fragen der SchülerInnenfragebögen beziehen sich auf die Schulwahrnehmung, Unterrichtswahrnehmung, ihrem persönlichen Eindruck vom Miteinander in der Schule und die Leistungen, wobei sich die Fragebögen der 5. und 8. Schulstufe vom grundsätzlichen Aufbau der Fragen sowie von den Fragestellungen nur vereinzelt unterscheiden. Während gegen Ende der Fragebögen der 5. Schulstufe (2010, 2011 und 2012) verstärkt auf den Schulübertritt und die neue Schule eingegangen wird, thematisieren die Fragebögen der 8. Schulstufe (2014, 2015 und 2016) den weiteren Bildungsübertritt in die Sekundarstufe II sowie die Berufswünsche der SchülerInnen. Zudem ist anzumerken, dass zwischen den Fragebögen der 5. Schulstufe von 2010-2012 und zwischen den Fragebögen der 8. Schulstufe von 2014-2016 kaum bis keine Unterschiede gegeben sind.

Um einen Einblick in die Fragebögen zu erhalten, werden jene Themenbereiche bzw. Fragen näher vorgestellt, welche für die Datenanalyse von Bedeutung sind. Zu Beginn der Fragebögen werden die SchülerInnen dazu aufgefordert, Angaben zu ihrer Person auszufüllen. Das Geschlecht ist hierbei relevant. Des Weiteren sind die Hausübungssituation, die Lernzeit, das Nachhilfeverhalten sowie der angestrebte Schulabschluss wesentlich.

Jene Fragen, welche für die Auseinandersetzung mit den Fragestellungen und der Hypothesen vordergründig herangezogen werden, sollen nun kurz dargelegt werden.

Nachhilfeverhalten

Hauptfrage: Bekommst du jetzt Nachhilfe?

Unterfrage: In welchen Fächern bekommst du jetzt Nachhilfe?

Unterfrage: Von wem bekommst du Nachhilfe?

Da sich die Arbeit mit dem Nachhilfeverhalten der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe auseinandersetzt, liegt das Hauptaugenmerk der Datenanalyse auf der Frage *Bekommst du jetzt Nachhilfe?*. Um die Frage nach den jeweiligen Fächern zu beantworten, konnten sie zwischen den Fächern *M* (Mathematik), *D* (Deutsch), *E* (Englisch) und *andere* wählen bzw. diese anmerken. Für die Beantwortung der Frage von wem Nachhilfe gegeben wird, bestanden Antwortmöglichkeiten wie *Eltern*, *Geschwister*, *LehrerInnen*, *Nachhilfeinstitut* (*Schülerhilfe*, *Lernquadrat*, *Hilfswerk od. andere Organisationen*) sowie die Möglichkeit *andere* Personen zu erwähnen.

Hausübungssituation

Frage: Ich bitte meine Eltern, mir bei meinen Hausübungen zu helfen.

Um die Hausübungssituation zu beschreiben, wurde diese Frage ausgewählt. Hierbei konnten die SchülerInnen zwischen den Antwortkategorien *stimmt genau*, *stimmt manchmal* und *stimmt nicht* wählen.

Lernzeit

Frage: Für die Schule (Tests,...) lerne ich jede Woche

SchülerInnen sollen bei dieser Frage eine Aussage über deren Lernzeit tätigen. Dabei wurden diese fünf Antwortkategorien *1Std.*, *2Std.*, *3Std.*, *4-5Std.* und *mehr als 5Std.* gebildet.

Gewünschter Bildungsabschluss

Frage: Weißt du schon, welchen Schulabschluss du machen möchtest?

Um diese Frage beantworten zu können, stehen den SchülerInnen diese vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung *weiß ich noch nicht*, *HS/NMS-Abschluss*, *Abschluss einer mittleren Schule* und *Matura*.

5.4.2 Elternfragebögen der SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014–2016)

Ähnlich wie bei den SchülerInnenfragebögen beziehen sich die Fragen der Elternfragebögen auf die Schule des Kindes sowie auf das persönliche und familiäre Umfeld, da diese Bereiche für die Entwicklung von Kindern bedeutungsvoll sind. Zwischen den Fragebögen von 2014, 2015 und 2016 sind kaum bis keine Abweichungen vorzufinden.

Zu Beginn werden die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten aufgefordert, Angaben zu ihrem Kind zu machen. Fragen zur familiären Hausübungs-Unterstützung sowie zu den Bildungsabschlüssen der Eltern sind wesentlich.

Familiäre Hausübungsunterstützung

Frage: Wer hilft Ihrem Kind bei der Hausübung? Wer kontrolliert die Hausübungen?

Um die Hausübungssituation ebenso von der Perspektive der Eltern im Vergleich zu den SchülerInnen zu beleuchten, wird diese Frage für die Analyse herangezogen. Die Eltern werden um das Ankreuzen der jeweiligen Personen, dies sind *Mutter (bzw. Partnerin des Vaters, Vater (bzw. Partner der Mutter), Großeltern, Geschwister und andere Personen*, gebeten, mit denen ihr Kind die Hausübung macht bzw. oder ob das Kind sie alleine erledigt und zugleich von wem bzw. ob sie kontrolliert wird. Die Eltern können zwischen den gebundenen Antwortmöglichkeiten *häufig, selten und nie* entscheiden.

Bildungsabschluss

Frage: Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Sie und Ihr Partner/Ihre Partnerin erreicht?

Hierbei wird zwischen dem Vater des Kindes (bzw. Partner der Mutter/männl. Erziehungsberechtigter) und der Mutter des Kindes (bzw. Partnerin des Vaters/weibl. Erziehungsberechtigte) unterschieden. Die Eltern können zwischen neun Antwortkategorien wählen und noch zusätzliche Angaben machen. Die Wahlmöglichkeiten reichen von *Kein Abschluss* über *Matura* bis *Doktorat*.

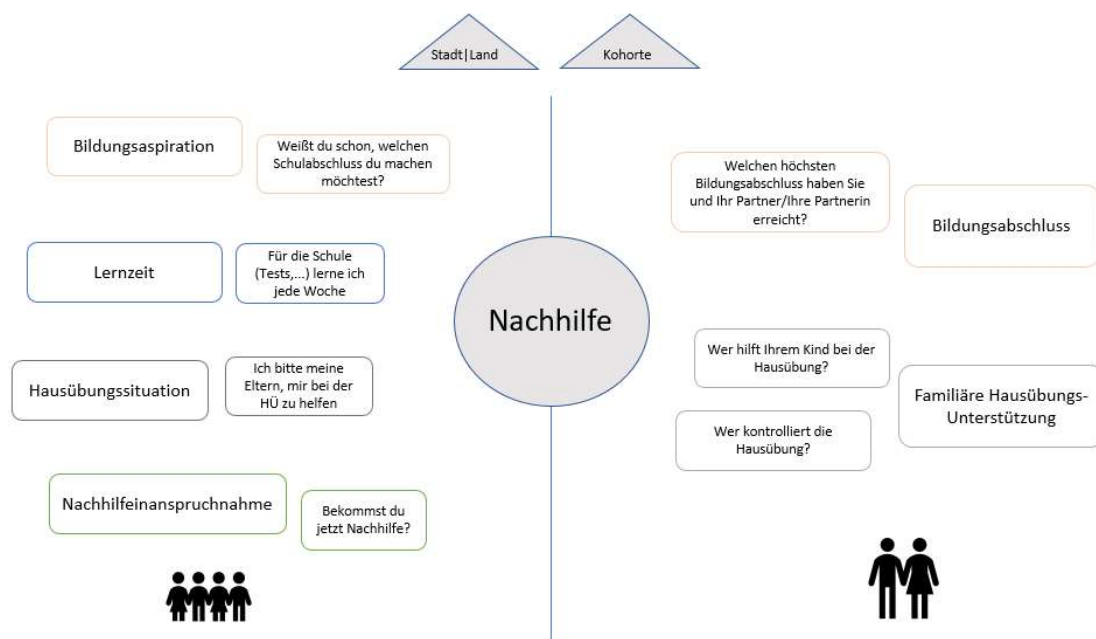


Abbildung 10: Grafische Darstellung der Fragensauswahl der SchülerInnen- und Elternfragebögen (eigene Darstellung)

Abbildung 10 skizziert jene oben dargestellten Fragen bzw. Aussagen der SchülerInnen- sowie Elternfragebögen in einem Gesamtbild, wobei die beiden Faktoren *Region* (Stadt/Land) und *Kohorte* für die Darstellung der Ergebnisse wesentlich sind.

5.5 Entwicklung von Hypothesen

Auf Basis der aktuellen Forschungslage im Kapitel 1.1 und 2, der dargestellten Forschungsfragen im Kapitel 1.3 und des Datenmaterials werden nun sechs relevante Hypothesen aufgestellt, welche im Zuge der Evaluierung zu verifizieren oder zu falsifizieren sind.

5.5.1 1. Hypothese

H₁: Es gibt Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010–2012) und jenen der 8. Schulstufe (2014–2016) hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme.

Nach Erhebungen des IFES (2010, 16; 2012, 15; 2013, 19; 2014, 24; 2015, 23; 2016, 24) bestehen hinsichtlich der Inanspruchnahme von externer (privater und institutioneller) Nachhilfe zwischen den Jahren 2010 und 2016 Unterschiede. Den Berechnungen zufolge besteht zwischen den Jahren 2010 und 2016 eine Differenz von acht Prozent (vgl. ebd.)

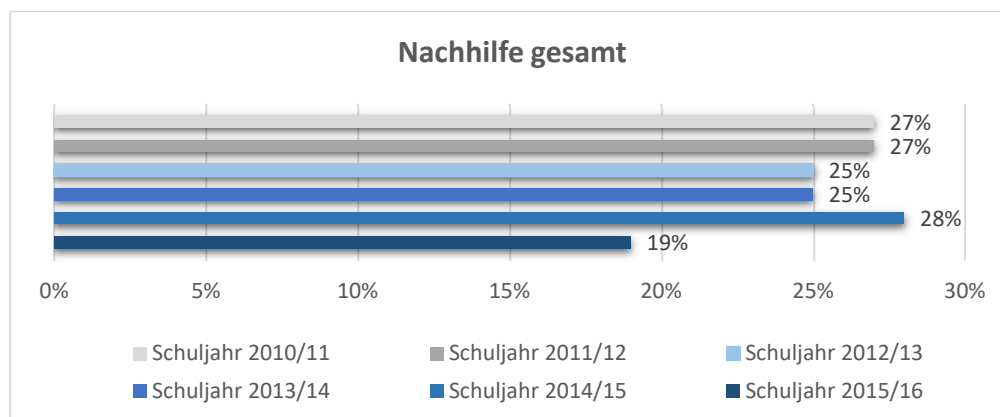


Abbildung 11: Nachhilfequote nach IFES (2012, 2013, 2014, 2015, 2016) (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Nachhilfefächer zeichnet sich von 2010 bis 2016 ein klarer Trend ab, wobei das Fach Mathematik die Spitze bildet. Werden in diesem Zeitraum jene Personen, welche die externe Unterstützung anbieten, näher untersucht, so lässt sich eine Neigung hin zu Nachhilfeeinstituten und Lehrkräften feststellen. Demzufolge ist eine Tendenz zu professioneller Unterstützung sichtbar. (vgl. IFES 2015, 31; 2016, 32)

5.5.2 2. Hypothese

H₂: Hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit bestehen zwischen SchülerInnen der 5. und jenen der 8. Schulstufe Unterschiede.

H_{2,I} gerichtet: SchülerInnen der 8. Schulstufe nehmen häufiger Nachhilfe in Anspruch als SchülerInnen der 5. Schulstufe.

H_{2,II} gerichtet: SchülerInnen der 8. Schulstufe erledigen ihre Hausübung häufiger selbstständig als SchülerInnen der 5. Schulstufe.

H_{2,III} gerichtet: SchülerInnen der 8. Schulstufe investieren mehr Zeit ins Lernen als SchülerInnen der 5. Schulstufe innerhalb Kohorte 2 und Kohorte 3.

Jürgens und Diekmann (2007, 82) weisen auf einen Anstieg der Nachhilfequote ab der 5. Schulstufe (acht Prozent) hin, die in der 8. Schulstufe auf 14 Prozent steigt und in der 9. Schulstufe ihren Höhepunkt erreicht. Auch Streber, Haag und Götz (2011, 349) stellen zwischen der 5. und 8. Schulstufe eine Steigerung von etwa 11 Prozent fest. Dohmen et al. (2008, 127) führen die Steigerung der Nachhilfeinanspruchnahme auf angestrebte Bildungsabschlüsse bzw. auf Bildungsübergänge zurück.

Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2014, 104f) gehen davon aus, dass grundlegende Divergenzen hinsichtlich der Hausübungssituation jener SchülerInnen der 5. und 7. Schulstufe bestehen.

Ob tatsächlich maßgebliche Unterschiede zwischen den Schulstufen bei der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit gegeben sind, soll anhand dieser Hypothese geklärt werden.

5.5.3 3. Hypothese

H₃: Zwischen den städtischen und den ländlichen Regionen bestehen Unterschiede in Bezug auf die Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit der SchülerInnen der 8. Schulstufe.

Hof und Wolter (2014, 10) heben im Rahmen ihrer schweizerischen Studie hervor, dass je „städtischer ein Schulstandort ist, desto höher sind die Nachhilfequoten“. Demgegenüber stellt auch Bray (2003, 2006, 2012) in einer großangelegten internationalen Studie den Anstieg der Nachhilfeinanspruchnahme in städtischen Gebieten fest. Überdies identifiziert Bray (2006, 523) das höhere Einkommen und die finanzielle Lage der Eltern in Städten als Motive für die differente Nutzung von Nachhilfe. Ein Blick auf Österreich lässt erkennen, dass in den größeren Städten mehr SchülerInnen Nachhilfe nehmen als in ländlichen Regionen (vgl. IFES 2010, 17).

5.5.4 4. Hypothese

H₄: Es gibt einen Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Bezug auf die familiäre Hausübungsunterstützung.

Werden die Erkenntnisse von IFES (2017, 10ff) zur Nachhilfequote in Wien und Österreich gegenübergestellt, so können Differenzen festgestellt werden. Während 35 Prozent der Wiener SchülerInnen Nachhilfe nehmen, beanspruchen 24 Prozent der SchülerInnen aus den übrigen acht Bundesländern außerschulische Unterstützung. Ferner werden etwa 67 Prozent der Wiener SchülerInnen und 62 Prozent der SchülerInnen anderer Bundesländer von ihren Eltern bei den Hausübungen und beim Lernen unterstützt. (vgl. ebd.)

Es wird angenommen, dass Divergenzen bei der familiären Unterstützung hinsichtlich der regionalen Determinante bestehen.

5.5.5 5. Hypothese

H₅: Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen.

H₅ gerichtet: Jene SchülerInnen, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss (= Matura und höher) verfügen, nehmen mehr Nachhilfe in Anspruch.

Werden die Daten zum Bildungsniveau der Eltern²⁸ mit dem Nachhilfeverhalten der SchülerInnen in Verbindung gebracht, kann nach Schneider (2006, 139) ein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Nachhilfequote festgestellt werden. Die Ergebnisse von Schneider (2006, 139) weisen darauf hin, dass der Anteil der Nachhilfequote steigt, wenn die Eltern über die Matura verfügen. Dies könnte mit den elterlichen Bildungsaspirationen, die in Kapitel 2.8.3 erläutert werden, zusammenhängen (vgl. ebd., 134). Abele und Liebau (1998, 42f) ermitteln ebenso einen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad der Eltern und der Nachhilfequote. Deren Angaben zufolge sinkt der Anteil der Nachhilfeinanspruchnahme bei einem höheren Bildungsniveau der Eltern. Dies führen sie darauf zurück, dass Eltern mit höherer Bildung ihre Kinder besser unterstützen können. (vgl. ebd.) Anhand dieser Hypothese soll überprüft werden, ob das Bildungsniveau der Eltern mit der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen korreliert.

5.5.6 6. Hypothese

H₆: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen.

H_{6,I} gerichtet: SchülerInnen der 8. Schulstufe streben gegenüber den SchülerInnen der

²⁸ Diese Bezeichnung inkludiert Partnerinnen der männlichen Erziehungsberechtigten sowie Partner der weiblichen Erziehungsberechtigten.

5. Schulstufe vermehrt einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) an.

H_{6.II} gerichtet: *NachhilfeschülerInnen der 8. Schulstufe streben gegenüber den NachhilfeschülerInnen der 5. Schulstufe einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) an.*

Die Hypothese geht von einer Korrelation zwischen Bildungsziel und Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen aus. Nach der Untersuchung von Schneider (2006, 138f) korreliert die Nachhilfequote mit dem angestrebten Schulabschluss der SchülerInnen. Bei SchülerInnen, die lediglich einen HS/NMS-Abschluss anvisieren, nimmt die Nachhilfequote ab (vgl. ebd.). Entrich (2015, 202–210) zufolge steigen die Bildungsaspirationen der SchülerInnen mit der Schulstufe.

6 Datenanalyse

Dieses Kapitel umfasst die Darstellung der Ergebnisse, wobei zunächst die deskriptiven Ergebnisse²⁹ vorgestellt werden, bevor auf die durch die inferentielle Statistik³⁰ gewonnen Erkenntnisse eingegangen wird. Die Anordnung der Resultate findet gemäß der Strukturierung der Hypothesen statt.

Um eine Analyse der Daten zu ermöglichen, beginnt der empirische Prozess der Forschungsarbeit mit dem Zusammenfügen der Daten der drei Kohorten. In einem ersten Schritt wird hierfür eine neue Variable („Kohorte“) in allen drei Datensätzen eingefügt. Dies ermöglicht später eine Unterscheidung der einzelnen Kohorten im neu zusammengeführten Datensatz. Im Folgenden werden jene Variablen, die für die Berechnung als nicht notwendig erachtet werden, aussortiert und gelöscht. Um die Datensätze zusammenfügen zu können, müssen alle für die Berechnung verwendeten Variablen in der Variablenansicht hinsichtlich der Namen, Beschriftung, Spaltenformate, Werte, Messniveaus usw. ident sein. Wird dies nicht exakt angeglichen, können die Datensätze nicht ordnungsgemäß zusammengefügt werden. Schließlich werden die Fälle aufsteigend sortiert und die drei Datensätze zu einem zusammengefügt.

Die Inferenzstatistik basiert je nach Hypothese auf Kreuztabellen mit Chi²-Tests nach McNemar und Pearson, Z-Tests, U-Tests nach Mann Whitney, Wilcoxon-Tests, Kreuztabellen mit Korrelationen und Korrelationen nach Spearman. Für die Verifizierung und Falsifizierung der Hypothesen wird der Signifikanzwert (p) herangezogen. Während ein Signifikanzwert unter ,05 ($p < ,05$) ein signifikantes Ergebnis bedeutet, bezeichnet ein Signifikanzwert über ,05 ($p > ,05$) ein nicht signifikantes Ergebnis (vgl. Döring, Bortz 2016, 614).

Die Datenbasis bilden die Befragungen zu den sechs Messzeitpunkten (siehe dazu Tabelle 4) von N (Stichprobenanzahl) = 991 SchülerInnen und Eltern in Kohorte 1, N = 3027 SchülerInnen und Eltern in Kohorte 2 und N = 698 SchülerInnen und Eltern in Kohorte 3 (Σ = 4716 SchülerInnen und Eltern) an insgesamt 75 NNÖMS. Die SchülerInnen der 5. Schulstufe waren zum Erhebungszeitpunkt durchschnittlich 10,2 Jahre alt (M (Mittelwert) = 10,2; SD (Standardabweichung) = 0,723) und das Durchschnittsalter der SchülerInnen der 8. Schulstufe lag bei fast 14 Jahren (M = 13,8; SD = 0,644).

²⁹ Bei der Deskriptivstatistik handelt es sich um eine beschreibende Statistik, welche die „Stichprobendaten anhand von Stichprobenkennwerten (z.B. Mittelwerte, Prozentwerte etc.)“ zusammenfasst (Döring, Bortz 2016, 612).

³⁰ Die Inferenzstatistik bzw. schließende Statistik, „schließt anhand von Stichprobendaten auf Populationsverhältnisse“ (Döring, Bortz 2016, 612).

Die nachstehende Grafik (Abbildung 12) zeigt mittels Häufigkeitstabelle eine Gliederung der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe nach Geschlecht und Kohorte. Demnach nahmen in allen drei Kohorten (2010–2016) tendenziell mehr Schüler als Schülerinnen an der Erhebung teil, wobei allerdings die jeweiligen Differenzen lediglich zwischen 4 bis 12 Prozent liegen.

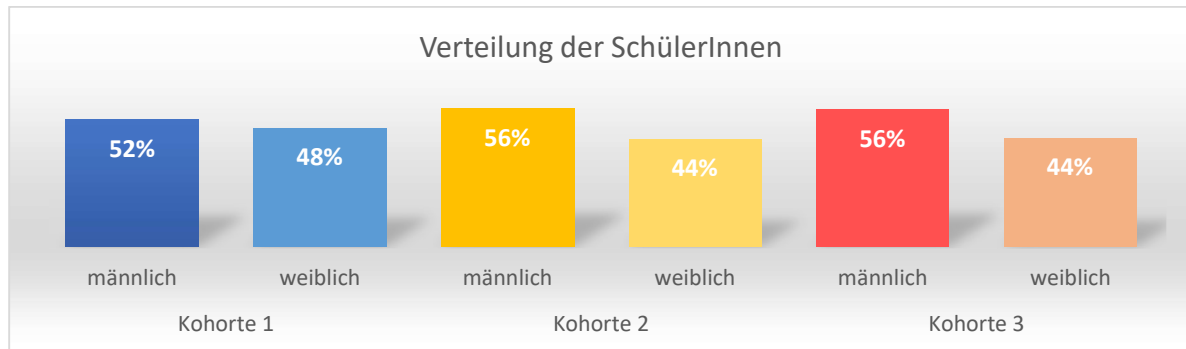


Abbildung 12: Verteilung der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe auf die Kohorten nach Geschlecht

6.1 Entwicklung des Nachhilfeverhaltens von 2010 bis 2016

Die Abbildung 13 veranschaulicht die Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe und jener der 8. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3. Während 21 Prozent (N = 115) der SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 1 außerschulische Bildungsaktivitäten nutzten, erhielten in Kohorte 2 20 Prozent (N = 516) und in Kohorte 3 43 Prozent (N = 289) Unterstützung. Die Grafik der SchülerInnen der 8. Schulstufe zeigt auf, dass in Kohorte 1 26,4 Prozent (N = 180) in Kohorte 2 31 Prozent (N = 162) und in Kohorte 3 32 Prozent (N = 115) der SchülerInnen Nachhilfe nahmen. Erklärungsansätze für diese Ergebnisse werden im Zuge der Interpretation und Diskussion (Kapitel 7) gebildet.

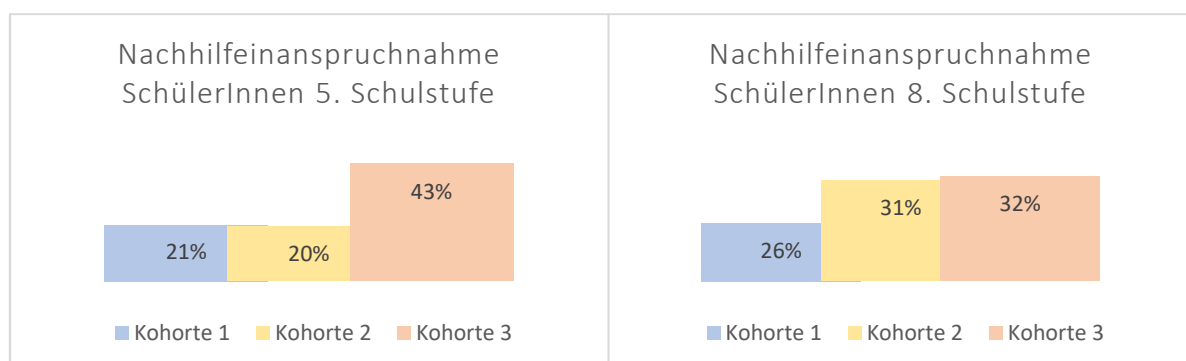


Abbildung 13: Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten

Bezüglich der deskriptiven Daten ist zu erwähnen, dass mehr Mädchen als Jungen in der 5. Schulstufe in den Kohorten 1 und 3 außerschulische Unterstützung bekamen. In der 8. Schulstufe nahmen in allen drei Kohorten mehr Mädchen als Jungen Nachhilfe in Anspruch (siehe Anhang).

Die Kreuztabelle (Tabelle 5) gibt unter anderem einen Überblick über die Nachhilfefächer der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1 bis 3. Zwischen den SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3 scheinen diesbezüglich keine Unterschiede auf. Sie erhielten in Deutsch vor Mathematik, Englisch und anderen Fächern außerschulische Unterstützung. Ebenso können keine Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 8. Schulstufe festgestellt werden. Diese nahmen in Mathematik vor Englisch, Deutsch und anderen Fächern Nachhilfe. Als andere Fächer wurden Biologie, Geografie, Physik, Deutsch als Zweitsprache, Französisch, Lesen/Schreiben und Legasthenie genannt.

Des Weiteren wird die Frage *Von wem bekommst du Nachhilfe?* skizziert. Diesbezüglich ist anzumerken, dass keine Daten von SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1 und 2 bestehen. Die Angaben der SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 3 zeigen auf, dass etwa 40 Prozent Unterstützung durch die Eltern bekamen. SchülerInnen der 8. Schulstufe hingegen erhielten die außerschulische Unterstützung großteils durch Nachhilfeinstitute. Neben Personen wie Eltern, Geschwister und Angestellten in Nachhilfeinstituten gaben die SchülerInnen an von Verwandten, Bekannten, FreundInnen, NachbarInnen etc. Nachhilfe zu bekommen.

Nachhilfeverhalten		Kohorte 1		Kohorte 2		Kohorte 3	
		5. Schulst.	8. Schulst.	5. Schulst.	8. Schulst.	5. Schulst.	8. Schulst.
Nachhilfefächer	Mathe	60 34,1%	127 44,7%	272 29,8%	127 52,9%	118 34,3%	79 55,2%
	Deutsch	71 40,3%	58 20,4%	329 35,9%	48 20,0%	126 36,6%	22 15,4%
	Englisch	34 19,3%	87 30,6%	263 28,8%	58 24,2%	84 24,4%	38 26,6%
	andere	11 6,3%	12 4,2%	50 5,5%	7 2,9%	16 4,7%	4 2,8%
Von wem Nachhilfe?	Eltern		34 13,8%		32 15,8%	154 40,5%	20 14,0%
	Geschwister		29 11,7%		22 10,9%	56 14,7%	26 18,2%
	Lehrer/innen		32 13,0%		34 16,8%	91 31,5%	31 21,7%
	Nachhilfeinstitut		116 47,0%		79 39,1%	44 11,6%	42 29,4%
	andere		36 14,6%		35 17,3%	35 9,2%	24 16,8%

Tabelle 7: Deskriptive Darstellung zum Nachhilfeverhalten im Verlauf

1. Hypothese:

H_1 : Es gibt Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010–2012) und jenen der 8. Schulstufe (2014–2016) hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme.

		Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3
Bekommst du jetzt Nachhilfe? 5. Schulstufe	ja	Anzahl	115 _a	516 _a
		Spalten-%	20,8%	43,3%
	nein	Anzahl	438 _a	2037 _a
		Spalten-%	79,2%	56,7%

	<i>N</i>	<i>Wert (df)</i>	<i>p</i>
Nachhilfeinanspruchnahme 5. Schulstufe	3773	157,796 (2)	,000

Anmerkung. df = Freiheitsgrade. p = Signifikanzwert.

Tabelle 8: Kreuztabelle mit Chi²-Test und Z-Test zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1-3

		Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3
Bekommst du jetzt Nachhilfe? 8. Schulstufe	ja	Anzahl	180 _a	162 _a
		Spalten-%	26,4%	31,2%
	nein	Anzahl	501 _a	358 _a
		Spalten-%	73,6%	68,8%

	<i>N</i>	<i>Wert (df)</i>	<i>p</i>
Nachhilfeinanspruchnahme 8. Schulstufe	1565	4,493 (2)	,106

Tabelle 9: Kreuztabelle mit Chi²-Test und Z-Test zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1-3

Im Zuge dieser Hypothese wird in einem ersten Schritt erforscht, ob es abhängig von den drei Kohorten Unterschiede zwischen den Antworten der SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010, 2011 und 2012) auf die Frage *Bekommst du jetzt Nachhilfe?* gibt. Die Kohorten werden in drei Gruppen gegliedert: Kohorte 1 (M = 1,42; SD = 0,812; N = 553), Kohorte 2 (M = 1,40; SD = 0,803; N = 2553) und Kohorte 3 (M = 1,87; SD = 0,992; N = 667) (siehe Anhang). Aufgrund des nominalen Skalenniveaus werden zur Überprüfung der Hypothese anstatt einer einfaktoriellen ANOVA (Varianzanalyse) eine Kreuztabelle mit Chi²-Test nach Pearson und Fishers Z-Test herangezogen.

Da der Signifikanzwert des Chi²-Tests bei ,000 liegt, wird ein Unterschied zwischen mindestens zwei Gruppen angenommen. Um festzustellen zwischen welchen Gruppen diese

Unterschiede bestehen, wird der Z-Test (Spaltenvergleichstest) verwendet. Dieser zeigt einen Unterschied zwischen Kohorte 1 und Kohorte 3 sowie zwischen Kohorte 2 und Kohorte 3.

Um die 1. Hypothese zur Gänze zu überprüfen, erfolgt in einem weiteren Schritt die Untersuchung, ob es abhängig von den drei Kohorten Unterschiede zwischen den Antworten der SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014, 2015 und 2016) in Bezug auf die Frage *Bekommst du jetzt Nachhilfe?* gibt. Die Kohorten werden ebenso in drei Gruppen gegliedert: Kohorte 1 ($M = 1,74$; $SD = 0,441$; $N = 681$), Kohorte 2 ($M = 1,69$; $SD = 0,464$; $N = 520$) und Kohorte 3 ($M = 1,68$; $SD = 0,466$; $N = 364$).

Der χ^2 -Test zeigt keinen signifikanten Unterschied ($p = 0,106$) zwischen Kohorte 1, Kohorte 2 und Kohorte 3. Demnach besteht folgendes Ergebnis: $H_0: M_1 = M_2 = M_3$.

Die 1. Hypothese, die besagt, dass es hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme Unterschiede zwischen 2010 bis 2016 gibt, kann den statistischen Ergebnissen zufolge nur zum Teil angenommen werden. Während zwischen den Jahren 2010 bis 2012 Unterschiede bezüglich der Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe erkennbar sind, bestehen in den Jahren 2014 bis 2016 bei SchülerInnen der 8. Schulstufe keine Unterschiede.

6.2 Die Nachhilfeinanspruchnahme, die Hausübungssituation und die Lernzeit der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe

Beim folgenden Abschnitt handelt es sich um eine Längsschnittuntersuchung von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe an NNÖMS zum Phänomen Nachhilfe.

2. Hypothese:

H_2 : *Hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit bestehen zwischen jenen SchülerInnen der 5. und jenen der 8. Schulstufe Unterschiede.*

$H_{2,I}$ gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe nehmen häufiger Nachhilfe in Anspruch als SchülerInnen der 5. Schulstufe.*

$H_{2,II}$ gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe erledigen ihre Hausübung häufiger selbstständig als SchülerInnen der 5. Schulstufe.*

$H_{2,III}$ gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe investieren mehr Zeit ins Lernen als SchülerInnen der 5. Schulstufe innerhalb Kohorte 2 und Kohorte 3.*

Zur Überprüfung der 2. Hypothese dienen verschiedene statistische Verfahren. In Abhängigkeit der einzelnen Kohorten werden die Ergebnisse zur 2. Hypothese unterschiedlich dargestellt.

$H_{2,I}$ gerichtet geht davon aus, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe gegenüber den SchülerInnen der 5. Schulstufe häufiger außerschulische Bildungsaktivitäten nutzen. Die Signifikanzüberprüfung erfolgt an dieser Stelle mit dem Chi²-Test nach McNemar (abhängige Stichprobe). Dieser zeigt auf, dass bei der Nachhilfeinanspruchnahme zwischen den SchülerInnengruppen in allen drei Kohorten Unterschiede bestehen ($p < ,05$). Demnach kann die H_2 hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme angenommen werden.

Nachhilfeinanspruchnahme	<i>N</i>	Chi ² -Wert	<i>p</i>
Kohorte 1 (5. + 8. Schulstufe)	392	10,041	,002
Kohorte 2 (5. + 8. Schulstufe)	405	8,377	,004
Kohorte 3 (5. + 8. Schulstufe)	357	8,39	,004

Tabelle 10: Chi²-Test nach McNemar: Unterschiede bei der Nachhilfeinanspruchnahme zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1-3

Um die Veränderung von der 5. auf die 8. Schulstufe (vorher – nachher) genauer zu analysieren, werden in einem Vier-Felder-Schema (siehe Anhang) die Randsummen näher betrachtet.

Für die Kohorten 1 und 2 kann die $H_{2,I}$ gerichtet angenommen werden, da mehr SchülerInnen der 8. Schulstufe Nachhilfe nehmen als SchülerInnen der 5. Schulstufe (Kohorte 1: 73 zu 109, Kohorte 2: 87 zu 121) (siehe Anhang). Für die Kohorte 3 wird die Hypothese verworfen, da mehr SchülerInnen der 5. Schulstufe Nachhilfe nehmen als SchülerInnen der 8. Schulstufe (148 zu 112) (siehe Anhang).

Um in Folge die $H_{2,II}$ gerichtet zu überprüfen, die davon ausgeht, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe ihre Hausübung häufiger selbstständig erledigen als SchülerInnen der 5. Schulstufe, wird aufgrund des nominalen Skalenniveaus ein Chi²-Test nach McNemar angewendet. Zunächst bedarf es der Definition des Begriffs „selbstständig“. Hierfür wird die Variable *Ich bitte meine Eltern, mir bei der HÜ zu helfen* mit den Antwortkategorien *stimmt genau*, *stimmt manchmal* und *stimmt nicht* verwendet. Jene SchülerInnen, die bei dieser Aussage *stimmt nicht* angekreuzt haben, gelten in diesem Zusammenhang als selbstständiger. Für die Berechnung wurden zwei neue Variablen erstellt: *selbstHÜ_5* und *selbstHÜ_8*. Mittels Chi²-Test nach McNemar kann festgestellt werden, dass in den Kohorten 2 und 3 Unterschiede hinsichtlich der Hausübungssituation zwischen den SchülerInnengruppen bestehen ($p < ,05$). In Kohorte 1 hingegen bestehen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe ($p > ,05$).

Hausübungssituation	<i>N</i>	<i>Chi²-Wert</i>	<i>p</i>
Kohorte 1 (5. + 8. Schulstufe)	403	0,879	,348
Kohorte 2 (5. + 8. Schulstufe)	459	58,206	,000
Kohorte 3 (5. + 8. Schulstufe)	374	68,267	,000

Tabelle 11: Chi²-Test nach McNemar: Unterschiede bei der Hausübungssituation zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1-3

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine der Gruppen die Hausübung häufiger selbstständig erledigt als die andere. Die Veränderungen werden mittels Vier-Felder-Schema aufgezeigt (siehe Anhang). Die Berechnungen des Vier-Felder-Schemas deuten auch in Kohorte 1 auf einen kleinen Unterschied hin. Das bedeutet, in allen drei Kohorten erledigen die SchülerInnen der 8. Schulstufe ihre Hausübung häufig selbstständiger als SchülerInnen der 5. Schulstufe (Kohorte1: 142 zu 157, Kohorte 2: 59 zu 158 und Kohorte 3: 49 zu 146) (siehe Anhang). In Kohorte 1 ist dieser Gruppenunterschied jedoch nicht signifikant. Die $H_{2,II}$ gerichtet kann daher nur für die Kohorten 2 und 3 angenommen werden.

Schließlich bedarf es der Überprüfung der $H_{2,III}$ gerichtet, welche die Lernzeit der SchülerInnen der 8. Schulstufe höher bewertet als jene der SchülerInnen 5. Schulstufe in den Kohorten 2 und 3. Innerhalb der Kohorte 1 ist eine vergleichende Darstellung der Lernzeit zwischen den Gruppen nicht möglich, da lediglich Daten der 8. Schulstufe bestehen. Wie der Wilcoxon-Test zeigt, kann die $H_{2,III}$ gerichtet falsifiziert werden, da hinsichtlich der Lernzeit keine signifikanten Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 2 und 3 bestehen.

Eine zusätzliche Überprüfung von Unterschieden zwischen zwei Medianen stellt die Effektgröße r^{31} da. Da jedoch der Wilcoxon-Test in beiden Kohorten auf keine signifikanten Unterschiede hinweist, wird die Effektstärke r hier nicht beachtet.

Kohorte 2		<i>N</i>	<i>z-Wert</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
5. Schulstufe	8. Schulstufe				
<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>				
Lernzeit	2	411	-1,652	,099	0,1

Anmerkung. Mdn = Median.

Tabelle 12: Wilcoxon-Test: Unterschiede bei der Lernzeit, Kohorte 2

³¹ Die Berechnung von r basiert auf dem standardisierten z -Wert und der Fallzahl (N). Das Ergebnis kann in einen schwachen, mittleren und starken Effekt untergliedert werden (vgl. Cohen 1992, 156). Nach Hemphill (2003, 78) empfiehlt sich folgende Einteilung: $r = 0,1$ als kleiner, $r = 0,2$ als mittlerer und $r = 0,3$ als großer Effekt.

Kohorte 3		N	z-Wert	p	r
5. Schulstufe	8. Schulstufe				
<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>				
Lernzeit	2	345	-0,775	,438	0,04

Tabelle 13: Wilcoxon-Test: Unterschiede bei der Lernzeit, Kohorte 3

Resümierend bestehen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1 (2010 und 2014), 2 (2011 und 2015) und 3 (2012 und 2016).

Zudem sind signifikante Unterschiede bei der Hausübungssituation in den Kohorten 2 (2011 und 2015) und 3 (2012 und 2016) festzustellen. In Kohorte 1 können zwar Diversitäten eruiert werden, jedoch handelt es sich hierbei um keine signifikanten Unterschiede ($p > ,05$). Demnach wäre die 2. Hypothese bezüglich der Hausübungssituation lediglich teilweise anzunehmen.

Unter Mitberücksichtigung der Zeit, welche die SchülerInnen wöchentlich für das Lernen (Tests, Schularbeiten) aufwenden, wäre die 2. Hypothese zu verwerfen, da keine signifikanten Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 2 und 3 bestehen.

Auf Basis dieser Ergebnisse kann die 2. Hypothese nicht zur Gänze angenommen werden.

6.3 Das Nachhilfeverhalten, die Hausübungssituation und die Lernzeit in einem Stadt-Land-Vergleich

Jene NNÖMS-Standorte, an denen Erhebungen im Rahmen von NOESIS durchgeführt wurden, können anhand der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria (siehe dazu Kapitel 4.2) in städtische und ländliche Regionen eingeteilt werden. Um in SPSS 23 eine Berechnung zu ermöglichen, wurde die Variable *Region (Stadt oder Land)* eingefügt. Es bestehen Daten von insgesamt 75 NNÖMS.

Abbildung 14 zeigt die Gliederung in städtische und ländliche Gebiete dieser 75 Schulen. Dabei wird ersichtlich, dass in allen drei Kohorten deutlich mehr Daten von SchülerInnen an ländlichen Schulstandorten bestehen.

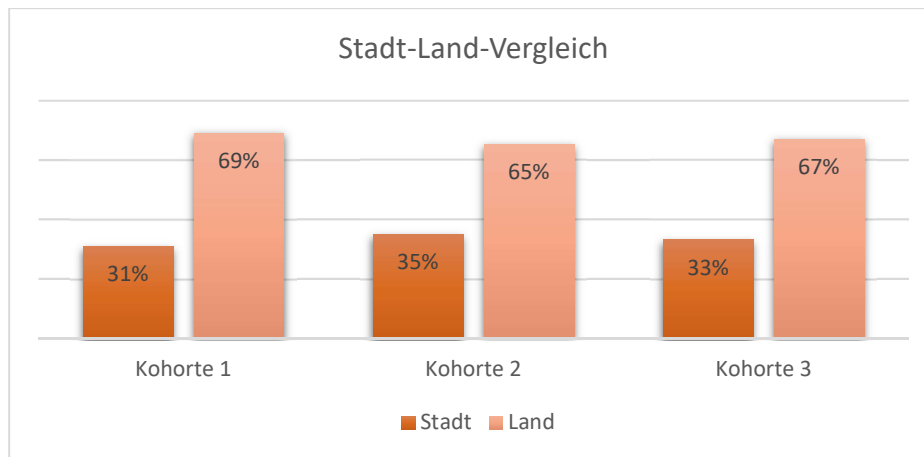


Abbildung 14: Stadt-Land-Verteilung in den Kohorten

3. Hypothese:

H₃: Zwischen den städtischen und den ländlichen Regionen bestehen Unterschiede in Bezug auf die Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit der SchülerInnen der 8. Schulstufe.

Der Untersuchung der 3. Hypothese dient eine Kombination aus zwei statistischen Verfahren. In einem ersten Schritt wird aufgrund des nominalen Skalenniveaus ein Chi²-Test nach Pearson durchgeführt. Zur Bestimmung von Unterschieden hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme und der Hausübungssituation werden diese als abhängige Variablen der unabhängigen Variable Region (Stadt oder Land) gegenübergestellt. Die Ergebnisse bezüglich der SchülerInnen der 8. Schulstufe werden jeweils innerhalb der einzelnen Kohorten berechnet.

Nachhilfeinanspruchnahme_Region	N	Chi ² -Wert (df)	p	OR
Kohorte 1: 8. Schulstufe	681	1,032 (1)	,310	0,82
Kohorte 2: 8. Schulstufe	520	0,157 (1)	,692	0,92
Kohorte 3: 8. Schulstufe	364	1,668 (1)	,197	1,36

Anmerkung. OR = Odds Ratio

Tabelle 14: Chi²-Test: Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1-3

HÜ-Unterstützung_Region	N	Chi ² -Wert (df)	p	OR
Kohorte 1: 8. Schulstufe	691	14,072 (1)	,000	1,88
Kohorte 2: 8. Schulstufe	550	6,466 (1)	,011	1,61
Kohorte 3: 8. Schulstufe	385	11,268 (1)	,001	2,10

Tabelle 15: Chi²-Test: Hausübungssituation von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1-3

Der Chi²-Test in Tabelle 12 zeigt auf, dass in Bezug auf die Nachhilfeinanspruchnahme in den Kohorten 1, 2 und 3 keine signifikanten Unterschiede ($p > ,05$) zwischen den Regionen (Stadt oder Land) bestehen.

Demgegenüber sind bezüglich der Hausübungssituation zwischen den Regionen in allen drei Kohorten signifikante Unterschiede ($p < ,05$) zu erkennen.

Es ist festzustellen, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1 (2014), 2 (2015) und 3 (2016) in städtischen Regionen ihre Hausübung häufiger selbstständig erledigen als SchülerInnen in ländlichen Regionen (siehe Abbildung 15).

Um Aussagen über die Wahrscheinlichkeit für die Selbstständigkeit bei der Erledigung der Hausübung in den Regionen zu treffen, wird das Odds Ratio (OR)³² verwendet, mit dem die „bedingte Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines Ereignisses in Abhängigkeit von einer zweiten Variable bestimmt“ wird (Leonhart 2009, 274). Das berechnete OR zeigt: Die Wahrscheinlichkeit, dass die SchülerInnen in städtischen Gebieten ihre Hausübung selbstständig bearbeiten, ist in Kohorte 1 1,9-mal, in Kohorte 2 1,6-mal und in Kohorte 3 2,1-mal so hoch wie bei SchülerInnen in ländlichen Gebieten.



Abbildung 15: Hausübungssituation bei SchülerInnen der 8. Schulstufe im Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1,2 und 3

³² Die Formel des Odds Ratios lautet: $OR = \frac{a \cdot d}{b \cdot c}$ (Leonhart 2009, 274).

Aufgrund des ordinalen Skalenniveaus der Variable *Für die Schule (Tests,...) lerne ich jede Woche* dient in einem nächsten Schritt der U-Test nach Mann Whitney für unabhängige Stichproben dazu, Unterschiede bezüglich der Lernzeit zwischen den Regionen festzustellen. Die entsprechenden Ergebnisse des U-Tests weisen auf signifikante Unterschiede ($p < ,05$) in den Kohorten 1 und 3 hin. Die Effektgröße r deutet in Kohorte 1 auf einen kleinen Effekt und in Kohorte 3 auf einen mittleren Effekt in Bezug auf den Gruppenunterschied nach Region hin.

	Lernzeit	Region	<i>N</i>	<i>z-Wert</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>Mdn</i>	<i>Mdn</i>				
Kohorte 1	3	2	667	-3,177	,001	0,1
Kohorte 2	2,5	2	524	-1,631	,103	0,1
Kohorte 3	2	2	365	-4,07	,000	0,2

Tabelle 16: U-Test nach Mann Whitney: Lernzeit von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1-3

Nachdem anhand der Inferenzstatistik festzustellen ist, zwischen welchen Gruppen signifikante Unterschiede bestehen, erscheint in einem weiteren Schritt die genaue Stadt-Land-Verteilung interessant. Um Aussagen darüber zu treffen, bedarf es der deskriptiven Statistik.

Wird die Lernzeit in den Regionen genauer betrachtet, lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der am Land angesiedelten SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1 und 3 mehr als 5 Stunden wöchentlich für die Schule investieren, sei es für Tests, Schularbeiten oder Ähnliches. Demgegenüber verbringen mehr SchülerInnen in städtischen Gebieten in den Kohorten 1 und 3 eine Wochenstunde mit ihren Lernsachen.



Abbildung 16: Lernzeit bei SchülerInnen der 8. Schulstufe im Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1 und 3

Zusammenfassend zeigt die Überprüfung der 3. Hypothese, dass es aufgrund unterschiedlicher Resultate einer einzelnen Betrachtung der Kohorten bedarf. Zwischen den städtischen und den ländlichen Regionen lassen sich Unterschiede in Bezug auf die Hausübungssituation (Kohorte 1, 2 und 3) und die Lernzeit (Kohorte 1 und 3) feststellen. Da allerdings Affinitäten hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme (Kohorte 1, 2 und 3) und der Lernzeit (Kohorte 2) gegenüber der Stadt/Land-Variable zu ermitteln sind, kann die 3. Hypothese nicht zur Gänze angenommen werden.

6.4 Die familiäre Unterstützung in städtischen und ländlichen Regionen

Die Antworten der Eltern von SchülerInnen der 8. Schulstufe bilden die Datenbasis für die Analyse der 4. Hypothese. Die Angaben zu den Schulstandorten stammen von den SchülerInnen. Wie in Kapitel 6.3 erläutert, erfolgt die Einteilung in städtische und ländliche Regionen anhand der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria.

4. Hypothese:

H₄: Es gibt einen Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Regionen in Bezug auf die familiäre Hausübungsunterstützung.

Zur Überprüfung der 4. Hypothese wird aufgrund der ordinalen Daten der U-Test nach Mann-Whitney herangezogen. Zunächst wird die neue Variable *Hausübungsunterstützung* gebildet, die sich aus insgesamt acht Variablen zusammensetzt: *Hilfe durch Mutter/Vater/Großeltern/Geschwister* (Antwortkategorien: *häufig*, *selten* und *nie*), *Kontrolle durch Mutter/Vater/Großeltern/Geschwister* (Antwortkategorien: *häufig*, *selten* und *nie*).

HÜ-Unterstützung und Region	<i>N</i>	<i>Mdn</i>	<i>z-Wert</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Kohorte 1	136	2	-0,781	,435	0,1
Kohorte 2	148	2	-1,066	,286	0,1
Kohorte 3	39	2	-0,225	,826	0,1

Tabelle 17: U-Test: Ergebnisse zur HÜ-Unterstützung in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1, 2 und 3

Die asymptotischen Signifikanzwerte des U-Tests sind im Hinblick auf die Hausübungsunterstützung je nach Region in allen drei Kohorten (2014, 2015 und 2016) nicht signifikant. Den Ergebnissen zufolge wird die 4. Hypothese nicht angenommen.

6.5 Bildungsniveau der Eltern und die Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen

Die Datengrundlage für die Analyse der 5. Hypothese bilden Befragungen von N = 343 Müttern und N = 341 Vätern in Kohorte 1 (2014), N = 245 Müttern und N = 238 Vätern in Kohorte 2 (2015) und N = 66 Müttern und N = 60 Vätern in Kohorte 3 (2016).

Für einen guten Überblick über die Bildungsabschlüsse der Mütter und Väter, werden diese in den Abbildungen 17 und 18 aufgeteilt nach den jeweiligen Kohorten dargestellt. Die Eltern konnten zwischen acht Antwortmöglichkeiten wählen, wobei *kein Schulabschluss* als niedrigster und das *Doktorat* als höchster Bildungsabschluss eingestuft werden. Zudem konnten die Eltern *Anderer Abschluss*, welcher nicht aufgelistet ist, wählen, und diesen selbst formulieren. Häufig wurde der Abschluss einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule (DGKS) oder der Polizeischule neben diversen Weiterbildungen erwähnt.

In den Kohorten 1, 2 und 3 verfügt die Mehrheit der Mütter über einen Lehrabschluss. Neben dem Pflichtschul-/Sonderschulabschluss (Kohorte 1: 12%, Kohorte 2: 18% und Kohorte 3: 27%) besitzen in Kohorte 1 24 Prozent der Mütter, in Kohorte 2 17 Prozent und in Kohorte 3 27 Prozent einen Abschluss einer BMS bzw. eine Meisterprüfung.

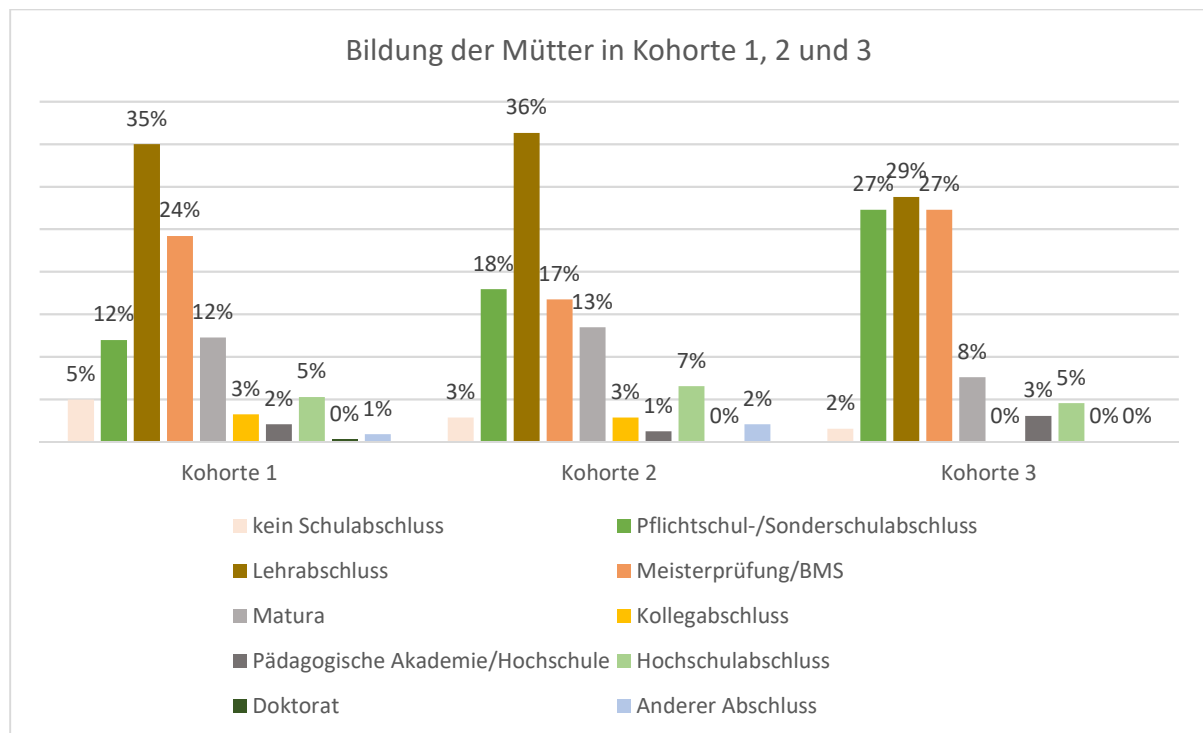


Abbildung 17: Bildungsabschlüsse der Mütter in den Kohorten 1, 2 und 3

Ein ähnliches Bild zeigt das Bildungsniveau der Väter, da auch hier die Mehrheit angab, eine Lehre absolviert zu haben. Darüber hinaus verfügen 24 Prozent der Väter in Kohorte 1, 19 Prozent in Kohorte 2 und 20 Prozent in Kohorte 3 über den Abschluss einer BMS bzw. einer Meisterprüfung.

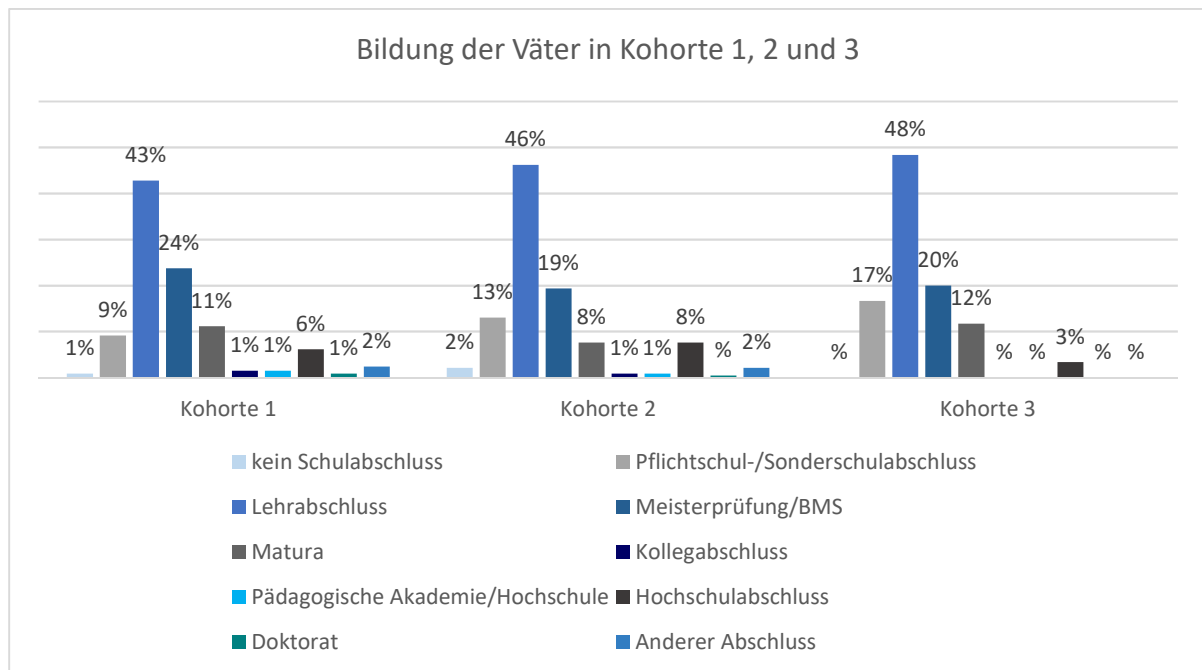


Abbildung 18: Bildungsabschlüsse der Väter in den Kohorten 1, 2 und 3

5. Hypothese:

H_5 : *Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen.*

H_5 gerichtet: *Jene SchülerInnen, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss (= Matura und höher) verfügen, nehmen mehr Nachhilfe in Anspruch.*

Mit der 5. Hypothese wird davon ausgegangen, dass zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe Zusammenhänge bestehen. Da es sich hierbei um nominale und dichotom bzw. polytom ausgeprägte Daten handelt, erfolgt die Überprüfung der Hypothese mittels Kreuztabelle durch die Bestimmung des Kontingenzkoeffizienten (C) und Cramers V (V).

Es kann lediglich zwischen dem Bildungsstand der Mütter und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 1 (2010) ein signifikanter Zusammenhang

ermittelt werden. Die Werte von C_{korrr} und V weisen auf einen starken Effekt³³ hin. Die weiteren Ergebnisse hierzu befinden sich im Anhang.

Demnach kann die 5. Hypothese größtenteils nicht angenommen werden.

Kohorte 1				
Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Mutter	N	C_{korrr}	V	p
5. Schulstufe	204	0,46	0,34	,002

Anmerkung. C_{korrr} = Kontingenzkoeffizient (Zusammenhangsmaß) korrigiert³⁴. V = Cramers V

Tabelle 18: Korrelation mit Kontingenzkoeffizient und Cramers V : Bildung der Mütter und die Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 1

Die H_5 gerichtet, die davon ausgeht, dass jene SchülerInnen, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss (= Matura und höher) verfügen, mehr Nachhilfe beanspruchen, kann den Daten (siehe Anhang) zufolge in allen drei Kohorten falsifiziert werden. Bei jenen SchülerInnen (5. und 8. Schulstufe), die angaben, Nachhilfe zu erhalten, wird der Bildungsabschluss der Mütter nicht als höher eingestuft, da diese mehrheitlich einen Pflichtschul-/Sonderschulabschluss, Lehrabschluss oder die Meisterprüfung/BMS absolviert haben. Ähnlich verhält es sich beim Zusammenhang der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen (5. und 8. Schulstufe) und dem Bildungsabschluss der Väter.

6.6 Bildungsaspirationen und die Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen

Die Daten für die folgende Berechnung setzen sich aus Angaben der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3 zusammen.

6. Hypothese:

H_6 : *Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen.*

$H_{6,1}$ gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe streben gegenüber den SchülerInnen der*

³³ Die Einteilung der Effektstärke erfolgt nach Hemphills (2003, 78) Definition (0,1 = kleine, 0,2 = mittlere und 0,3 = große Effektstärke).

³⁴ Um ein korrigiertes C (Kontingenzkoeffizient), zu berechnen, das in SPSS nicht ausgegeben wird, bedarf es folgender Formeln: $C_{\text{max}} = \sqrt{\frac{\min(r,s)-1}{\min(r,s)}}$, $C_{\text{korrr}} = \frac{C}{C_{\text{max}}}$ (Martens 2014, 113).

5. Schulstufe vermehrt einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) an.

H_{6,II} gerichtet: *NachhilfeschülerInnen der 8. Schulstufe streben gegenüber den NachhilfeschülerInnen der 5. Schulstufe einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) an.*

Zur Überprüfung der 6. Hypothese wird vorerst erhoben, ob ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem angestrebten Bildungsabschluss (abhängige Variable) und der Nachhilfequote (unabhängige Variable) besteht. Hierfür dient das statistische Verfahren der bivariaten Korrelation nach Spearman.

Kohorte 2

Gewünschter Schulabschluss_Nachhilfeinanspruchnahme	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	2473	0,04	,037

Anmerkung. R = Spearmans Rho

Lediglich bei SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 2 wurde ein signifikanter Zusammenhang ($p = ,037$) zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfenutzung gefunden. Weder bei den SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1 und 3 noch bei SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3 können diesbezüglich signifikante Korrelationen festgestellt werden (siehe Anhang). Der Spearman-Korrelationskoeffizient (R) wird auch als Effektstärke betrachtet. Das Ergebnis von $R = 0,042$ weist auf einen sehr schwachen positiven Zusammenhang bzw. kleinen Effekt hin. Demnach kann die 6. Hypothese weitgehend falsifiziert werden.

Demzufolge erübrigt sich die inferenzstatistische Überprüfung der gerichteten Unterhypothesen. Diese sollen im Folgenden trotzdem anhand der deskriptiven Statistik näher analysiert werden.

Zunächst wird ein Vergleich von Bildungszielen zwischen SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe skizziert. Hierbei wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der SchülerInnen der 8. Schulstufe den Abschluss einer höheren Schule (Matura) anstrebt. SchülerInnen der 5. Schulstufe hingegen geben mehrheitlich an, dass sie noch nicht wissen, welchen Bildungsabschluss sie erreichen möchten (siehe Anhang).

Den zeitlichen Verlauf der Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. auf die 8. Schulstufe stellen die folgenden Tabellen (Tabelle 17, 18 und 19) dar. Dabei ist in allen drei Kohorten der deutliche Anstieg zu höheren Bildungszielen erkennbar.

Kohorte 1	5. Schulstufe (Okt. 2010)	8. Schulstufe (März 2014)
weiß ich noch nicht	63,2	15,2
HS/NMS Abschluss	6,2	19,9
Abschluss einer mittleren Schule	14,5	10,7
Matura	16,1	54,2

Anmerkung. Angaben in Prozent

Tabelle 19: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe im zeitlichen Verlauf in Kohorte 1

Kohorte 2	5. Schulstufe (Okt. 2011)	8. Schulstufe (März 2015)
weiß ich noch nicht	58,2	14,5
HS/NMS Abschluss	9,9	19,8
Abschluss einer mittleren Schule	6,8	7,3
Matura	25,1	58,4

Anmerkung. Angaben in Prozent

Tabelle 20: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe im zeitlichen Verlauf in Kohorte 2

Kohorte 3	5. Schulstufe (Okt. 2012)	8. Schulstufe (März 2016)
weiß ich noch nicht	56,3	11,4
HS/NMS Abschluss	12,3	15,8
Abschluss einer mittleren Schule	6,4	10,8
Matura	25,0	61,9

Anmerkung. Angaben in Prozent

Tabelle 21: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe im zeitlichen Verlauf in Kohorte 3

Im Anschluss werden der gewünschte Schulabschluss und die Nachhilfeinanspruchnahme bei SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe einander gegenübergestellt. Dabei ist zu erwähnen, dass Daten von SchülerInnen, die angegeben haben keine Nachhilfe zu erhalten, nicht berücksichtigt werden.

Zunächst werden SchülerInnen der 5. Schulstufe näher betrachtet. Hierbei lässt sich festhalten, dass von den SchülerInnen, die Nachhilfe nehmen, 69 Prozent in Kohorte 1 (2010), 61 Prozent in Kohorte 2 (2011) und 55 Prozent in Kohorte 3 (2012) noch nicht wissen, welchen Schulabschluss sie anstreben. Demnach zeigt sich ein klarer Trend: Jene SchülerInnen, die außerschulische Bildungsaktivitäten nutzen, haben vermehrt noch keine präzisen Vorstellungen über ihre Bildungsziele (siehe Abbildung 19).

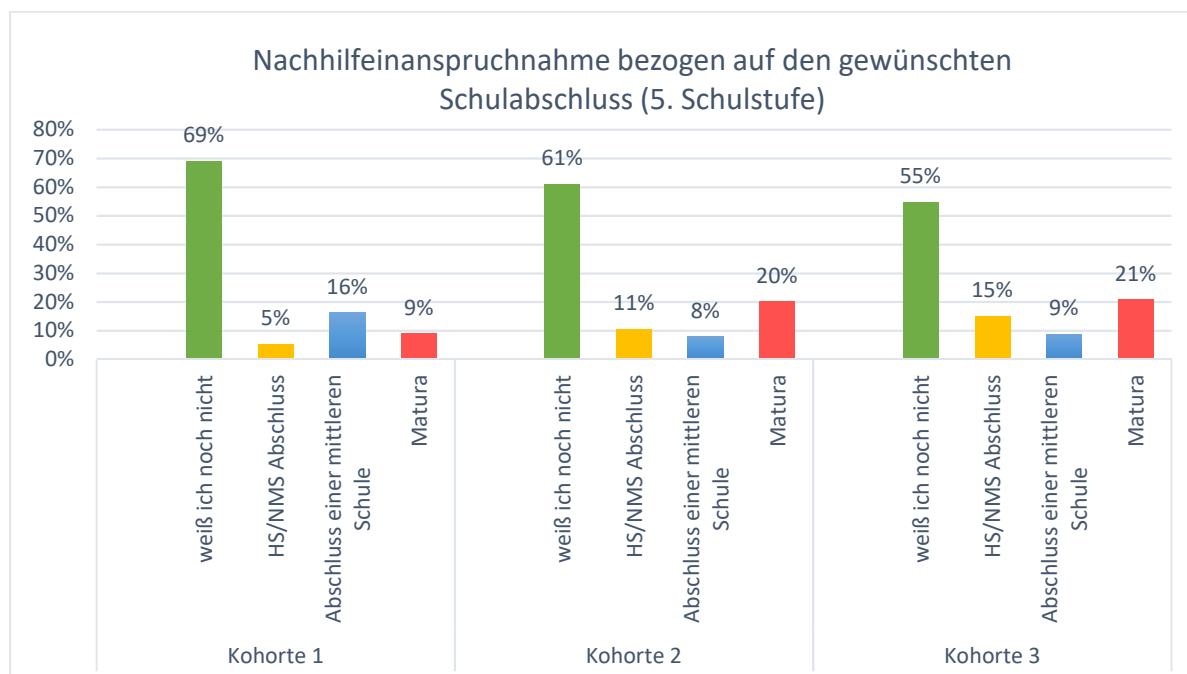


Abbildung 19: Nachhilfeinanspruchnahme und der gewünschte Schulabschluss bei SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3

Wie die untenstehende Grafik (Abbildung 20) veranschaulicht, zeigen die Ergebnisse bei SchülerInnen der 8. Schulstufe ein antithetisches Bild gegenüber den Ergebnissen von SchülerInnen der 5. Schulstufe. Unter SchülerInnen, die außerschulische Unterstützung beanspruchen, visieren 54 Prozent der SchülerInnen in Kohorte 1 (2014), 53 Prozent in Kohorte 2 (2015) und 64 Prozent in Kohorte 3 (2016) eine Matura an. Den Ergebnissen zufolge streben die SchülerInnen der 8. Schulstufe, die Nachhilfe nehmen, einen höheren Bildungsabschluss an als jene der 5. Schulstufe.

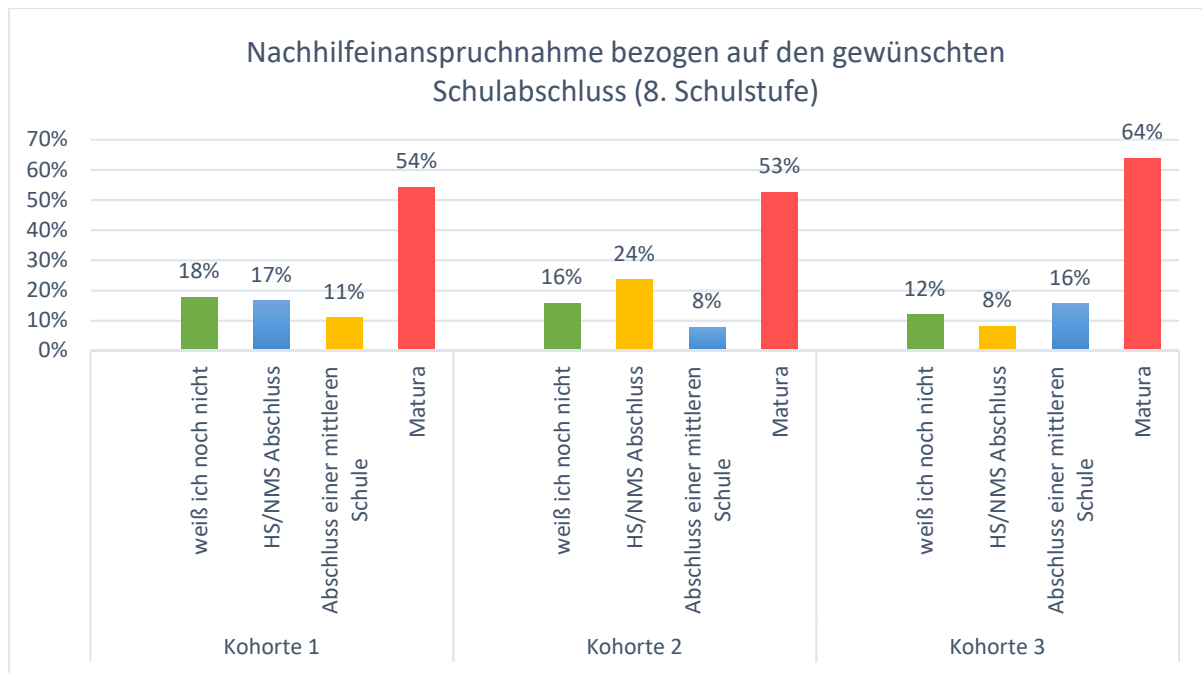


Abbildung 20: Nachhilfeanspruchnahme und der gewünschte Schulabschluss bei SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3

Nach der ausführlichen Datenanalyse, welche die im Rahmen dieser Forschungsarbeit aufgestellten Hypothesen überprüft, befasst sich der folgende Abschnitt mit der Interpretation der resultierenden Forschungsergebnisse.

7 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die anhand der NOESIS-Evaluierung gewonnenen Forschungsergebnisse zusammengefasst, eine Interpretation aufgrund der theoretischen Annahmen aus der eingangs vorgestellten Fachliteratur versucht und mögliche Erklärungsansätze sowie Besonderheiten und Abweichungen kritisch dargestellt. Darüber hinaus beschäftigt sich dieses Kapitel zugleich mit der Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen.

Um eine Verstehensgrundlage zu bilden, werden die Forschungsfragen an dieser Stelle erneut dargelegt. Im Vordergrund steht die Frage: *Wie gestaltet sich das Nachhilfeverhalten der SchülerInnen an NNÖMS von 2010 bis 2016 anhand der Daten der NOESIS Evaluierung?*

Fünf weitere Unterfragen wurden ausformuliert:

Frage 1: Welche Affinitäten und Divergenzen hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit können im Zuge einer Gegenüberstellung der Ergebnisse der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe herausgearbeitet werden?

Frage 2: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den städtischen und ländlichen Regionen zur Nachhilfeinanspruchnahme, zur Hausübungssituation und zur Lernzeit skizzieren?

Frage 3: Welche Unterschiede bestehen zwischen den städtischen und ländlichen Regionen bezüglich der familiären Unterstützung?

Frage 4: Inwiefern zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme des Kindes?

Frage 5: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen?

Die Entwicklung dieser Forschungsfragen basiert, wie bereits erwähnt, auf ausgewählter rezenter Forschungsliteratur zum Phänomen Nachhilfe, dem empirischen Datenmaterial und den Teilprojekten von 2013 und 2014, die im Rahmen des NOESIS-Projekts durchgeführt wurden.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit sechs Hypothesen gebildet und mittels quantitativen Forschungsdesigns überprüft. Die Ergebnisse

werden nun näher aufgezeigt. Um eine möglichst hohe Verständlichkeit sowie Transparenz zu gewährleisten, gibt zunächst Abbildung 21 einen Überblick über die Durchführung der statistischen Datenanalyse.

Die Abbildung verdeutlicht neben der ausgewählten Stichprobe unter anderem den thematischen Schwerpunkt der einzelnen Hypothesen. Da sich die Hypothesen auf unterschiedliche Stichprobenzusammensetzungen sowie verschiedene Messzeitpunkte beziehen, dienten zur Überprüfung diverse statistische Verfahren wie beispielsweise Korrelationen, Chi²-Tests und U-Tests.

	1. Hypo	2. Hypo	3. Hypo	4. Hypo	5. Hypo	6. Hypo
<i>Stichprobe</i>	SchülerInnen	SchülerInnen	SchülerInnen	Eltern	SchülerInnen Eltern	SchülerInnen
<i>Analysekategorie</i>	Nachhilfeanspruchnahme 2010 - 2012 2014 - 2016	Nachhilfeanspruchnahme Hausübungssituation Lernzeit	Nachhilfeanspruchnahme Hausübungssituation Lernzeit im Stadt-Land-Vergleich	Familiäre Unterstützung im Stadt-Land- Vergleich	Nachhilfeanspruchnahme und Bildungsabschluss der Eltern	Nachhilfeanspruchnahme und Bildungsaspiration
<i>Statistische Methode</i>	Kreuztabelle mit Chi ² -Test nach Pearson und Z-Test	Kreuztabelle mit Chi ² -Test nach McNemar und Wilcoxon-Test	Kreuztabelle mit Chi ² -Test nach Pearson, Odds Ratio und U-Test nach Mann Whitney	U-Test nach Mann Whitney	Kreuztabelle mit Korrelation	Korrelation
<i>Messzeitpunkte</i>	2010 2011 2012 2014 2015 2016	2010 2014 2011 2015 2012 2016	2014 2015 2016	2014 2015 2016	2010 - 2016	2010 2014 2011 2015 2012 2016

Abbildung 21: Überblick über das statistische Datenanalyseverfahren (eigene Darstellung)

Die Ergebnisse werden bezüglich der Hypothesen und der einzelnen Fragestellungen systematisch dargelegt.

1. Hypothese:

Zur Überprüfung der Frage, ob Unterschiede zwischen den SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010–2012) und SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014–2016) hinsichtlich der Nachhilfeanspruchnahme bestehen, diente einerseits eine Kreuztabelle mit Chi²-Test nach Pearson, andererseits der Z-Test. Mit letzterem wurde ermittelt, zwischen welchen Gruppen (Jahrgängen) die Unterschiede bestehen. Wie im Ergebnisteil aufgezeigt, kann diese Hypothese für die SchülerInnen der 5. Schulstufe angenommen werden, da signifikante Unterschiede ($p < ,05$) bezüglich der Nachhilfeanspruchnahme zwischen 2010 und 2012 sowie zwischen 2011 und 2012 bestehen. Die außerschulische Unterstützung von SchülerInnen der 5. Schulstufe steigerte sich von 2010 bis 2012 um 22 Prozent und von 2011 bis 2012 um 23 Prozent. SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014–2016) hingegen unterscheiden sich in ihrem Nachhilfeverhalten nicht signifikant voneinander. Vor dem Hintergrund der recherchierten Forschungsliteratur erscheint der Anstieg des Nachhilfekonsums innerhalb der Stichprobe dieser Forschungsarbeit, der beinahe in jedem Jahr zu ermitteln ist, vor allem deshalb interessant, da das IFES (2010, 16; 2012, 15; 2013, 19; 2014, 24; 2015, 23; 2016, 24)

zu widersprüchlichen Befunden gelangt. Den Ergebnissen des IFES (2010, 16; 2016, 24) zufolge nahm die Nachhilfeinanspruchnahme von 2010 (Schuljahr 2010/11) auf 2016 (Schuljahr 2015/16) um 9 Prozent ab. Hille, Spieß und Staneva (2016, 113) bestätigen im Rahmen ihrer Untersuchung in Deutschland einen stetigen Anstieg an bezahlter Nachhilfe von 2000 bis 2013. An dieser Stelle ist allerdings kritisch anzumerken, dass hinsichtlich der Untersuchungspopulation, der Stichprobe und der Methodik zwischen den Studien der Forschungsliteratur und der vorliegenden Forschungsarbeit Unterschiede bestehen, weshalb die Ergebnisse nicht unmittelbar verglichen werden können.

Mögliche Erklärungsansätze für den Anstieg der Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen (5. und 8. Schulstufe) könnten der steigende Leistungs- und Qualifizierungsdruck (z. B. durch PISA, das selektive Bildungssystem etc.), die Qualität des Schulunterrichts sowie Veränderungen in der familiären Situation sein. Für Dohmen et al. (2008, 15) liegen unter anderem in diesen Beispielen die Erhöhung der Nachhilfeinanspruchnahme und in weiterer Folge der Trend zur wissenschaftlichen Untersuchung dieser Thematik begründet. Werden allerdings die Maßnahmen bzw. Strategien zur Unterrichtsgestaltung der NNÖMS (Modellplan 2009, 1ff; Eder 2009, 33; 53; BMUKK 2011, 2) in Erinnerung gerufen, die unter anderem eine Verminderung der außerschulischen Ressourcen thematisieren, so sprechen die erhobenen Forschungsbefunde für Gegenteiliges. Wie Bauer und Werkl (2012, 29) demgemäß andeuten, ist Nachhilfe im Bereich Schule kaum wegzudenken. Demnach kann festgehalten werden, dass Nachhilfe nach wie vor einen wesentlichen Stellenwert im schulischen Bereich einnimmt. Es kann jedoch deshalb nicht von einer Verfehlung der Maßnahmen seitens der NNÖMS gesprochen werden, da die Nutzung von außerschulischer Unterstützung als tradiert betrachtet werden kann. Demnach wird eine langjährige Erforschung benötigt, um Veränderungen zu analysieren und eindeutige Schlüsse ziehen zu können.

Wird die Geschlechter-Verteilung deskriptiv betrachtet, lassen sich zwischen den Kohorten unterschiedliche Ergebnisse berichten. Während in der 5. Schulstufe in den Kohorten 1 und 3 mehr Mädchen als Jungen Nachhilfe nehmen, nutzen in der 8. Schulstufe in allen drei Kohorten mehr Mädchen außerschulische Bildungsaktivitäten. Eruiert wurde also eine Tendenz zu mehr Nachhilfeschülerinnen als -schülern. Diesbezüglich stellen einerseits Spiel und Wagner (2000, 15) im Zuge ihrer Untersuchung fest, dass mehr Mädchen als Jungen Nachhilfe beanspruchen, andererseits kommen Streber, Haag und Götz (2011, 349) zu dem Ergebnis, dass das Geschlechterverhältnis als relativ ausgewogen zu bezeichnen ist. Demzufolge bestehen in der Forschungsliteratur sowie im Rahmen dieser Forschungsarbeit unterschiedliche Befunde zur geschlechtsspezifischen Nachhilfeinanspruchnahme.

Zudem erscheinen die deskriptiven Forschungsergebnisse in Bezug auf die Nachhilfefächer und Nachhilfeanbieter gegenüber jenen der Fachliteratur interessant. Während SchülerInnen der 5. Schulstufe vordergründig im Fach Deutsch Nachhilfe in Anspruch nehmen, bestehen

bei SchülerInnen der 8. Schulstufe Parallelen zu den Untersuchungen von Maszl (2001, 81), Rudolph (2002, 134), Jürgens und Diekmann (2007, 83) und Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011, 298), da sich ein Trend zum Fach Mathematik abzeichnet. Nach den Ergebnissen des IFES (2015, 31; 2016, 32) ist eine Tendenz zu professioneller Unterstützung sichtbar. Diese Neigung hin zu externer Unterstützung durch Nachhilfeinstitutionen lässt sich ebenso bei den hier untersuchten SchülerInnen der 8. Schulstufe (in den Kohorten 1, 2 und 3) feststellen. Die Unterstützung durch professionelle NachhilfeanbieterInnen könnte, wie das IFES (2017, 21f) ermittelt, in der zeitlichen Belastung und der fachlichen Überforderung von Eltern hinsichtlich der Unterstützung bei Hausübungen und Lernvorbereitungen begründet liegen.

2. Hypothese:

Diese Hypothese sollte überprüfen, ob Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit zwischen SchülerInnen der 5. und jenen der 8. Schulstufe bestehen. Zudem wurden drei gerichtete Unterhypothesen formuliert:

H_{2,I} gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe nehmen häufiger Nachhilfe in Anspruch als SchülerInnen der 5. Schulstufe.*

H_{2,II} gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe erledigen ihre Hausübung häufiger selbstständig als SchülerInnen der 5. Schulstufe.*

H_{2,III} gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe investieren mehr Zeit ins Lernen als SchülerInnen der 5. Schulstufe innerhalb Kohorte 2 und Kohorte 3.*

Die H_{2,I} gerichtet wurde anhand der Signifikanzüberprüfung mit dem Chi²-Test nach McNemar untersucht, da es sich um eine abhängige Stichprobe handelt. Signifikante Unterschiede bezüglich der Nachhilfeinanspruchnahme wurden zwischen den SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in allen drei Kohorten ($p_1 = ,002$; $p_2 = ,004$; $p_3 = ,004$) ermittelt. Des Weiteren wurde die Veränderung von der 5. auf die 8. Schulstufe (vorher – nachher) mittels Vier-Felder-Schema analysiert. Die H_{2,I} gerichtet wird für die Kohorten 1 und 2 angenommen, da tatsächlich mehr SchülerInnen der 8. Schulstufe Nachhilfe nehmen als jene der 5. Schulstufe. In Kohorte 3 hingegen konnte dies nicht bestätigt werden. Durch die Aufstellung des Vier-Felder-Schemas können weitere Aussagen über das Nachhilfeverhalten getroffen werden. Die Anzahl jener SchülerInnen, die in der 5. Schulstufe keine, in der 8. Schulstufe hingegen schon Nachhilfe nahmen, ist in den Kohorten 1 und 2 höher als die Anzahl jener SchülerInnen, die in der 5. Schulstufe Nachhilfe und in der 8. Schulstufe keine mehr beanspruchten. In Kohorte 3 bestehen diesbezüglich asymmetrische Ergebnisse. Ähnliche Ergebnisse zur Erhöhung der Nachhilfeinanspruchnahme nach Schulstufen konnten Jürgens

und Diekmann (2007, 82) im Rahmen ihrer Studie nachweisen. Der Anstieg der Nachhilfequote kann ab der 5. Schulstufe beobachtet werden und die Quote steigert sich bis in die 8. Schulstufe um etwa 6 Prozent. Dementsprechend stellen auch Streber, Haag und Götz (2011, 349) sowie Hille, Spieß und Staneva (2016, 112) eine Erhöhung außerschulischer Unterstützung von der 5. in die 8. Schulstufe fest.

Mögliche Gründe für die Steigerung der Nachhilfeinanspruchnahme in der höheren Schulstufe liefern Dohmen et al. (2008, 127). Deren Annahmen zufolge beruhe dies auf dem bevorstehenden Bildungsübergang und den angestrebten Bildungsabschlüssen der SchülerInnen (vgl. ebd.). Hierbei ist zu beachten, dass die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Erhebungen der 8. Schulstufe im März (drei Monate bis zum Schulende der NMS) stattfanden. Dementsprechend nehmen Gedanken an den Bildungsübergang sowie an mögliche Bildungsabschlüsse wohl einen zentralen Stellenwert im Leben der SchülerInnen der 8. Schulstufe ein. Insbesondere für SchülerInnen der Neuen Mittelschule wird anhand bedeutender Maßnahmen versucht, den Übergang in die weitere Schule ohne wesentliche Herausforderungen zu gestalten. Hierbei sind beispielsweise die Abwendung von Leistungsgruppen hin zur Beschulung innerhalb des gesamten Klassenverbands als heterogene Gruppe (Parallelisierung zur weiterführenden Schule) sowie die Wahl von Schwerpunkten (zwischen allgemeinbildendem und berufsorientiertem Zweig) hervorzuheben (vgl. dazu Modellplan 2009, 3f; BMBWF 2017). Die Schwerpunktsetzung ermöglicht den SchülerInnen eine optimale Vorbereitung auf die Bedingungen der weiterführenden Schule. Während SchülerInnen, die den Abschluss einer Berufsschule, BMS oder BHS anstreben, vorwiegend den berufsorientierten Bereich auswählen, entscheiden sich SchülerInnen, die eine AHS-Oberstufe aspirieren, für den allgemeinbildenden Zweig (vgl. Modellplan NÖ 2009, 3f).

Die H_{2,II} gerichtet geht davon aus, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe ihre Hausübung häufiger selbstständig erledigen als SchülerInnen der 5. Schulstufe. Diese Hypothese wurde ebenfalls mittels Chi²-Test nach McNemar und in einem weiteren Schritt mit dem Vier-Felder-Schema untersucht. Der Begriff „selbstständig“ wird, wie bereits im statistischen Teil erklärt, anhand der Variable *Ich bitte meine Eltern, mir bei der HÜ zu helfen* operationalisiert. Für die Kohorten 2 und 3 ergab sich, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe ihre Hausübung signifikant häufiger selbstständig erledigen als SchülerInnen der 5. Schulstufe. In Kohorte 1 deuten die Ergebnisse ebenfalls in dieselbe Richtung, jedoch ist hier der Unterschied nicht signifikant. Zusätzlich lässt sich sagen, dass in allen drei Kohorten die Zahl jener SchülerInnen, die in der 5. Schulstufe nicht selbstständig und in Folge in der 8. Schulstufe selbstständig waren, deutlich höher ist als die Zahl der SchülerInnen, die in der 5. Schulstufe selbstständig und in der 8. Schulstufe nicht selbstständig waren. Gelingt es den SchülerInnen nicht, ihre Hausübung eigenständig zu bearbeiten, benötigen sie zusätzliche Ressourcen wie beispielsweise die Unterstützung durch

die Eltern oder durch Nachhilfeinstitutionen. Obwohl die Hausaufgabensituation einen Teilaspekt der Nachhilfe bzw. der Shadow Education bildet, wird sie oftmals vernachlässigt (vgl. Geppert, Vogl, Bauer-Hofmann 2014, 98). Über die Hausübungssituation in den einzelnen Schulstufen bestehen unterschiedliche Forschungsbefunde. Während Dzierza und Haag (1998, 72ff) feststellen, dass die Hausübungsunterstützung durch die Eltern in höheren Schulstufen abnimmt, kommen Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2014, 104f) in ihrem Teilprojekt im Rahmen von NOESIS zu gegenteiligen Ergebnissen. Letztere untersuchten die Hausübungssituation von SchülerInnen der 5., 6. und 7. Schulstufe. Ihren Annahmen zufolge erhalten SchülerInnen der 7. Schulstufe um etwa 10 bis 15 Prozent mehr Unterstützung bei den Hausaufgaben als SchülerInnen der 5. Schulstufe. (vgl. Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann, 104f)

Im Zusammenhang mit der Hausübungssituation wären die Ressourcen (familiäre Unterstützung, innerschulische Faktoren), die SchülerInnen zur Verfügung stehen, zu erwähnen (Näheres bei Hypothese 4). Zudem ist zu beachten, dass die SchülerInnen der 5. Schulstufe im Oktober – zu Beginn des neuen Bildungsübertritts in die NMS – befragt wurden. Dementsprechend benötigen diese SchülerInnen nach Erkenntnissen dieser Forschungsarbeit mehr Unterstützung und Aufmerksamkeit bei der Bearbeitung der Hausübung.

Die H_{2,III} gerichtet, welche postuliert, dass in den Kohorten 2 und 3 SchülerInnen der 8. Schulstufe mehr Lernzeit investieren als SchülerInnen der 5. Schulstufe wurde mit Hilfe des Wilcoxon-Tests widerlegt. Zwischen den SchülerInnengruppen bestehen bezüglich der wöchentlichen Lernzeit für Tests, Schularbeiten etc. keine signifikanten Unterschiede. Für Kohorte 1 konnte aufgrund des fehlenden Datenmaterials keine Aussage getroffen werden. Grundsätzlich wurden im Jahr 1993 vom Stadtschulrat für Wien (1993, 1ff) die Maximalzeiten für die häusliche Arbeit für die Schule festgelegt. Demnach sollen SchülerInnen der 5. Schulstufe maximal 5 Stunden wöchentlich und SchülerInnen der 8. Schulstufe maximal 6,15 Stunden pro Woche für die Schule investieren, wobei Samstage und Sonntage als arbeitsfrei zu bezeichnen sind (vgl. ebd.). Eder (2007, 186) stellt fest, dass HauptschülerInnen im Durchschnitt etwa 8 Stunden wöchentlich für das Lernen und Vorbereiten benötigen, wobei hierbei die einzelnen Schulstufen nicht näher untersucht wurden. Obwohl der Stadtschulrat für Wien (1993, 1ff) von einer unterschiedlichen Lernzeit für SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe ausgeht und auch Wagner (2005) derartige Ergebnisse dokumentiert, bestehen im Zuge der vorliegenden Forschungsarbeit entgegen den Erwartungen keine Unterschiede zwischen den SchülerInnengruppen. Wissenschaftlich fundierte Erklärungen bestehen diesbezüglich keine, weshalb lediglich Vermutungen angestellt werden können. Ein Erklärungsansatz wäre die Annahme, dass sich SchülerInnen der 5. Schulstufe erst an die neuen Bedingungen und Gegebenheiten der NMS gewöhnen müssen (Messzeitpunkt zu Beginn der 5. Schulstufe) und

daher noch wesentliche Herausforderungen bestehen, weshalb mehr Zeit für das Lernen investiert werden muss. Diese Herausforderungen bestehen nach vier Jahren NMS nicht mehr, allerdings werden die fachspezifischen Anforderungen höher und daher wird die Lernzeit tendenziell nicht unterschiedlich eingestuft. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass sich die angeführten Ergebnisse lediglich auf die Aussagen der SchülerInnen beziehen. Demnach bestehen keine Kontrollergebnisse. Zudem werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit im Vergleich zu anderen Studien eine abweichende Stichprobenszusammensetzung und verschiedene methodische Verfahren herangezogen.

Nach der Darlegung der Ergebnisse zum Nachhilfeverhalten, zur Hausübungssituation und zur Lernzeit erfolgt nun die resümierende Beantwortung der ersten Forschungsfrage, die wie folgt lautet: *Welche Affinitäten und Divergenzen hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme, der Hausübungssituation und der Lernzeit können im Zuge einer Gegenüberstellung der Ergebnisse der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe herausgearbeitet werden?*

Zunächst scheint erneut erwähnenswert, dass für die Beantwortung dieser und der weiteren Forschungsfragen aufgrund der teils gegebenen Inhomogenität der Ergebnisse in den drei Kohorten (2010/2014, 2011/2015, 2012/2016) eine unterschiedliche Betrachtung unabdingbar ist. Zudem ist die Zusammensetzung der Affinitäten bzw. Gemeinsamkeiten, die im Zuge dieser Forschungsarbeit gewonnen wurden und für die Hypothesen 2, 3 und 4 gültig sind, zu spezifizieren. Jene Variablen, die keine signifikanten Unterschiede aufweisen ($p > ,05$), werden als Affinitäten bzw. Gemeinsamkeiten identifiziert. Auf Grundlage der Längsschnittuntersuchung, die der 2. Hypothese zugrunde liegt, kann nun zusammenfassend dargelegt werden, dass sowohl Affinitäten als auch Divergenzen zur Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit bestehen.

Es existieren Unterschiede bezüglich der Inanspruchnahme von außerschulischen Bildungsaktivitäten zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in allen drei Kohorten. Während in den Kohorten 1 (2010/2014) und 2 (2011/2015) die Nachhilfequote von SchülerInnen der 8. Schulstufe höher ist, nehmen in Kohorte 3 (2012/2016) mehr SchülerInnen der 5. Schulstufe Nachhilfe. Weitere Unterschiede wurden im Zuge der Berechnungen zur Hausübungssituation erkennbar. In den Kohorten 2 und 3 unterscheiden sich die SchülerInnengruppen in Bezug auf die Bearbeitung der Hausübung. Bei den SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 1 hingegen können Affinitäten skizziert werden. In allen drei Kohorten erledigen SchülerInnen der 8. Schulstufe ihre Hausübung häufiger selbstständig als SchülerInnen der 5. Schulstufe, wobei dieser Unterschied in Kohorte 1 nicht signifikant ist. Ein Blick auf die von SchülerInnen investierte Zeit für Schularbeiten, Tests, etc. zeigt, dass sich SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in diesem Punkt nicht signifikant voneinander unterscheiden und demnach lediglich Affinitäten zu erkennen sind.

Wie die Interpretation zur 2. Hypothese zeigt, finden sich in der Fachliteratur teils widersprüchliche und teils ähnliche Ergebnisse zum Phänomen Nachhilfe.

Die nachstehende Grafik (Abbildung 22) skizziert die Beantwortung der Forschungsfrage 1 resümierend. Hierbei ist zu erwähnen, dass die Auflistung auf signifikanten ($p < ,05$) bzw. nicht signifikanten ($p > ,05$) Ergebnissen beruht, die mittels statistischen Verfahren ermittelt wurden.

Forschungsfrage 1:	
Affinitäten und Divergenzen zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe zur Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit	
<i>Divergenzen</i>	<i>Affinitäten</i>
Nachhilfeinanspruchnahme Kohorte 1 (2010 2014) Kohorte 2 (2011 2015) Kohorte 3 (2012 2016)	
Hausübungssituation Kohorte 2 (2011 2015) Kohorte 3 (2012 2016)	Hausübungssituation Kohorte 1 (2010 2014)
	Lernzeit Kohorte 2 (2011 2015) Kohorte 3 (2012 2016)

Abbildung 22: Grafik zur Beantwortung von Forschungsfrage 1

3. Hypothese:

Innerhalb der 3. Hypothese nimmt der Aspekt der Region einen entscheidenden Stellenwert ein. Die Einteilung von Stadt und Land erfolgte, wie bereits erwähnt, anhand der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria (siehe dazu Kapitel 4.2). In dieser Arbeit wurde davon ausgegangen, dass zwischen den städtischen und ländlichen Regionen Unterschiede im Hinblick auf Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit der SchülerInnen der 8. Schulstufe bestehen. Zur Überprüfung dieser Unterschiedshypothesen wurde bezüglich der Nachhilfeinanspruchnahme sowie der Hausübungssituation ein χ^2 -Test nach Pearson (unabhängige Stichprobe) eingesetzt. Wie die Datenanalyse zeigt, bestehen in Bezug auf die Nachhilfeinanspruchnahme keine signifikanten Unterschiede (in allen drei Kohorten) zwischen den Regionen. Jedoch können die Hausübungssituation betreffend Unterschiede zwischen Stadt und Land (in allen drei Kohorten) festgestellt werden. Darüber hinaus kann gesagt werden, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe in städtischen als in ländlichen Regionen ihre Hausübung häufiger selbstständig erledigen als entsprechende SchülerInnen in ländlichen Regionen (in allen drei Kohorten). Zudem wurden mittels

U-Test nach Mann Whitney in den Kohorten 1 und 3 Unterschiede zwischen den Regionen im Hinblick auf die Lernzeit ermittelt. SchülerInnen in städtischen Gebieten investieren weniger Stunden wöchentlich für das Lernen als SchülerInnen in ländlichen Regionen. Bei der Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus der Fachliteratur zeigen sich hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme bis auf die Studie von Schneider (2006, 138ff) widersprüchliche Annahmen auf. Die Forschungsbefunde von zwei österreichischen (Spiel, Wagner 2002, 15; IFES 2010, 7), einer schweizerischen (Hof, Wolter 2014, 10) und einer international angelegten Studie (Bray 2003, 2006, 2012) deuten darauf hin, dass die Nachhilfequote in städtischen Gebieten höher ausfällt als in ländlichen.

Hof und Wolter (2014, 20) erklären ihre Ergebnisse anhand des niedrigeren Bildungsniveaus von Eltern in ländlichen Regionen. Zudem sind sie der Frage nachgegangen, ob die höhere Nachhilfequote in Städten aus der Angebotsvielfalt resultiert. Diese These verwarfen sie allerdings aufgrund mangelnder Korrelationen. (vgl. ebd.) Nach Hof und Wolter (2014, 20) sei die Nachhilfequote in Städten aufgrund des stetig wachsenden Bildungswettbewerbs angestiegen. Jedoch wird auch diese Annahme nicht wissenschaftlich fundiert (vgl. ebd.). Den Befunden von Bray (2003, 27; 2006, 523) zufolge resultiert die höhere Nachhilfequote in Städten einerseits aus der finanziellen Lage der Eltern in Städten, wobei die Finanzierung von Nachhilfe als Statussymbol zu verstehen sei, andererseits – wie auch Hof und Wolter (2014, 20) berichten – aus dem höheren Bildungsniveau der Eltern, das mit höheren Leistungserwartungen an ihre Kinder einhergeht. Entgegen dieses oftmals gefundenen Anstiegs der Nachhilfeinanspruchnahme in städtischen Regionen zeigt Schneider (2006, 138ff) auf, dass in seiner Untersuchung im Raum Deutschland zwar ein Gefälle von Ost und West erkennbar ist, jedoch keine Stadt-Land-Unterschiede zu verzeichnen sind. Diesen Erkenntnissen entsprechend wurden auch in der vorliegenden Forschungsarbeit keine bedeutenden Einflüsse der Region auf die Nutzung von Nachhilfe eruiert.

Worin könnten Gründe für die Befunde im Rahmen dieser Forschung bestehen? Bevor Erklärungsansätze gebildet werden, soll noch kurz darauf hingewiesen werden, dass zwar zwischen den Regionen keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Nachhilfeinanspruchnahme zu verzeichnen sind, die deskriptiven Ergebnisse allerdings darauf hindeuten, dass in den Kohorten 1 und 2 in ländlichen Gebieten mehr SchülerInnen Nachhilfe nehmen als in städtischen. Innerhalb des Bundeslandes Niederösterreich besteht ein starkes Stadt-Land-Gefälle. Während 10 Prozent der niederösterreichischen Gebiete als städtisch zu bezeichnen sind, werden 90 Prozent als ländlich identifiziert (vgl. Statistik Austria 2018e). Um diesen Gedanken weiterzuspinnen, sei folglich auf die Thesen zum Bildungsniveau der Eltern, zur finanziellen Lage der Eltern sowie zum Bildungswettbewerbs-Gedanken hingewiesen. Es bestehen womöglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Regionen, da davon ausgegangen werden kann, dass auch Eltern in ländlichen Gebieten über eine höhere Bildung

verfügen und finanziell nicht stärker belastet sind als Eltern in Städten. Zudem wird angenommen, dass der Bildungswettbewerb nicht lediglich in den 10 Prozent städtischer Gebiete herrscht, sondern dass auch in den übrigen 90 Prozent ein Streben nach höherer Bildung besteht.

Zu den überraschenden Ergebnissen zur Hausübungssituation und zur Lernzeit je nach Region bestehen keine wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse.

Beim Betrachten der Ergebnisse soll im Hinterkopf behalten werden, dass es sich lediglich um Daten von SchülerInnen der Neuen Mittelschule handelt. Ressourcenstarke SchülerInnen sind aufgrund des gegliederten Bildungssystems in dieser Auswertung weitgehend unterrepräsentiert. Diese Zusammensetzung der Stichprobe könnte die gewonnenen Ergebnisse erklären.

Schließlich ist zu reflektieren, dass die Ergebnisse zu dieser Hypothese lediglich auf der Stichprobe der SchülerInnen der 8. Schulstufe basieren. Diese Eingrenzung resultiert einerseits aus Gründen der Überschaubarkeit, andererseits aus der bestehenden Forschungsliteratur. In Anlehnung an die Untersuchung von Hof und Wolter (2014, 4), die SchülerInnen im Alter von etwa 15 Jahren für ihre Studie auswählten, erfolgte diese Restriktion.

Nach den Ausführungen zur 3. Hypothese kann nun die zweite Forschungsfrage beantwortet werden, die lautet: *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen den städtischen und ländlichen Regionen zur Nachhilfeinanspruchnahme, zur Hausübungssituation und zur Lernzeit skizzieren?*

Die Erhebungen zum Phänomen Nachhilfe und der Region an insgesamt 75 NNÖMS zeigen aufschlussreiche Befunde: Es bestehen Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten zwischen den Regionen in Bezug auf Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit. Besonders interessant erscheint, dass in allen drei Kohorten (2014, 2015 und 2016) Unterschiede bezüglich der Hausübungssituation bestehen. SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1 (2014), 2 (2015) und 3 (2016), die Schulen in städtischen Gebieten besuchen, erledigen ihre Hausübung häufiger selbstständig als SchülerInnen in ländlichen Regionen. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe, die in Städten angesiedelt sind, ihre Hausübung selbstständiger anfertigen, in Kohorte 1 1,9-mal, in Kohorte 2 1,6-mal und in Kohorte 3 2,1-mal so hoch als wie bei SchülerInnen in ländlichen Regionen. Weitere regionale Unterschiede bestehen im Hinblick auf die Lernzeit in den Kohorten 1 und 3. In Kohorte 1 (2014) geben mehr SchülerInnen, die in Städten angesiedelt sind, an, dass sie eine Stunde für das Lernen investieren. Dahingegen geben mehr SchülerInnen, die in ländlichen Regionen wohnen, an, dass sie mehr als fünf Stunden wöchentlich für die Lernvorbereitungen aufwenden. Über die Lernzeit von 2 Stunden, 3 Stunden und 4-5 Stunden

bestehen weitgehend ähnliche Ergebnisse. In Kohorte 3 äußerten mehr SchülerInnen aus Städten, dass sie 1 oder 2 Stunden wöchentlich lernen. SchülerInnen aus ländlichen Gebieten hingegen geben an, 4-5 oder mehr als 5 Stunden für die Vorbereitung auf Tests, Schularbeiten etc. zu benötigen. Hinsichtlich der Lernzeit von 3 Stunden bestehen zwischen Stadt und Land annähernd gleiche Angaben.

Demgegenüber können folgende Ähnlichkeiten genannt werden: Zwischen den Regionen wurden bezüglich der Nachhilfeinanspruchnahme bei SchülerInnen der 8. Schulstufe Ähnlichkeiten in allen drei Kohorten eruiert. Das bedeutet, dass in der Stadt als auch am Land die Inanspruchnahme von außerschulischer Unterstützung als ausgewogen zu sein scheint. Schließlich zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den Regionen in Bezug auf die Lernzeit in Kohorte 2 (2015).

Interessant erscheint die Erkenntnis, dass zur Nachhilfeinanspruchnahme sowie zur Hausübungssituation in den drei Kohorten konforme Ergebnisse bestehen. Abbildung 23 verdeutlicht die signifikanten Ergebnisse zur 2. Forschungsfrage in einem Gesamtbild.

Forschungsfrage 2:	
Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Regionen und der Nachhilfeinanspruchnahme, Hausübungssituation und Lernzeit	
<i>Unterschiede</i>	<i>Gemeinsamkeiten</i>
	Nachhilfeinanspruchnahme Kohorte 1 (2014) Kohorte 2 (2015) Kohorte 3 (2016)
Hausübungssituation Kohorte 1 (2014) Kohorte 2 (2015) Kohorte 3 (2016)	
Lernzeit Kohorte 1 (2014) Kohorte 3 (2016)	Lernzeit Kohorte 2 (2015)

Abbildung 23: Grafik zur Beantwortung von Forschungsfrage 2

4. Hypothese:

Die 4. Hypothese sollte einerseits die Stadt-Land-Determinante beim Nachhilfeverhalten weiter beleuchten und andererseits neben der Perspektive der SchülerInnen einen neuen Blickwinkel – den der Eltern – eröffnen. Diese Hypothese geht von Unterschieden zwischen städtischen und ländlichen Regionen im Hinblick auf die familiäre Hausübungsunterstützung aus. Um die familiäre Unterstützung zu untersuchen, wurde die Variable

Hausübungsunterstützung gebildet. Diese setzt sich aus der Hausübungs-Hilfe sowie der Hausübungs-Kontrolle durch Mutter (Partnerin des Vaters), Vater (Partner der Mutter), Großeltern und Geschwister zusammen. Der Auswertung zufolge bestehen keine signifikanten regionalen Unterschiede bezüglich der familiären Hausübungsunterstützung. Mögliche Gründe für diese überraschenden Ergebnisse sind im Rahmen der rezenten Fachliteratur nicht zu finden.

Fern der Variable Region liefert die deskriptive Statistik interessante Erkenntnisse zur familiären Hausübungsunterstützung und -Kontrolle der einzelnen Personen (Mutter, Vater, Großeltern und Geschwister). Diese Ergebnisse gaben Anlass dazu, den Aspekt der Unterstützung genauer zu erforschen.

Die elterliche Unterstützung bzw. das parental involvement bildet für SchülerInnen eine wesentliche Ressource im Schulalltag. Abhängig von der Bildung der Eltern und ihren materiellen Ressourcen wird die Unterstützung als förderlich bzw. weniger hilfreich für die SchülerInnen eingestuft. Dies führt unter anderem zu einer ungleichen Verteilung der Chancen. (vgl. dazu Geppert, Vogl, Bauer-Hofmann 2013, 88f) Das IFES (2017, 15ff) ermittelte auf Basis der Elterndaten, dass etwa 70 Prozent der Eltern ihre Kinder, die eine NMS besuchen, unterstützen, wobei 25 Prozent der Eltern ihre Kinder täglich unterstützen, 22 Prozent mehrmals in der Woche und 12 Prozent mindestens einmal pro Woche. Überdies gab im Jahr 2012 etwa die Hälfte der Eltern an, dass sie ihre Kinder, welche die 5. Schulstufe besuchen, beinahe täglich bei der Erledigung der Hausaufgabe und beim Lernen unterstützt (vgl. IFES 2012, 14). Besonders interessant erscheinen auch die Erkenntnisse des IFES (2017, 16) zur elterlichen Hausübungsunterstützung und externen (bezahlten) Nachhilfe (privat oder institutionell). SchülerInnen, die externe Nachhilfe bekommen, werden von ihren Eltern beinahe gleich oft unterstützt wie SchülerInnen ohne externe Nachhilfe (vgl. ebd.). Ein Vergleich zur Studie von 2012 zeigt, dass sich die elterliche Unterstützung von 2012 bis 2017 generell verringert hat (vgl. ebd., 15).

Wird die Intensität der Unterstützung durch die Familie (Eltern, Großeltern und Geschwister) anhand der vorliegenden Forschungsarbeit beleuchtet, werden gegenteilige Erkenntnisse gewonnen. Sowohl bei der HÜ-Hilfe als auch bei der HÜ-Kontrolle wurde von 2014 bis 2016 großteils ein Anstieg ermittelt (siehe Anhang). Es sei allerdings darauf aufmerksam gemacht, dass es sich hierbei nicht um den Verlauf von Schulstufen handelt, da lediglich Daten zur Elternbefragung von SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014, 2015 und 2016) bestehen. Stattdessen handelt es sich um einen Kohorten-Verlauf (Kohorte 1 2014 – Kohorte 2 2015 – Kohorte 3 2016). Nach Hoover-Dempsey et al. (2001, 206) ist dieser Anstieg an Unterstützung besonders wesentlich, da das Engagement der Eltern einerseits die Lernfähigkeit der SchülerInnen, andererseits auch eine positive Einstellung der SchülerInnen zu schulischen

Aufgaben fördert.

In diesem Zusammenhang erscheint die Frage wesentlich, worauf dieser in der vorliegenden Arbeit gefundene Anstieg zurückzuführen sei. Geppert, Vogl und Bauer-Hofmann (2013, 109) sehen diesbezüglich den Druck, der durch die Benotung von grundlegender und vertiefender Bildung (siehe dazu Kapitel 3.1.1) auf SchülerInnen und Eltern gleichermaßen ausgeübt wird, als ausschlaggebend für das gesteigerte Engagement der Eltern. Da die Notenbeurteilung nach diesen beiden Richtlinien insbesondere für den Bildungsübertritt nach der NMS in eine weitere Schulform entscheidend ist, könnte es sein, dass Eltern von ihren Bildungserwartungen gelenkt werden und somit vermehrte Unterstützung anbieten (vgl. ebd.). Weitere Gründe für den Anstieg an unterstützenden Maßnahmen von Eltern könnten Bildungsstandards sowie die Qualität des Schulunterrichts sein (vgl. Dohmen et al. 2008, 15). Interessant erscheint hierbei auch die Gegenüberstellung von Aussagen der Eltern (*Hilfe durch Mutter/Vater*) und Aussagen der SchülerInnen der 8. Schulstufe zur Hausübungssituation (*Ich bitte meine Eltern mir bei der Hausübung zu helfen*). Während ca. 60 Prozent der SchülerInnen angeben, nicht selbstständig ihre Hausübung zu bearbeiten, unterstützen nach eigenen Angaben nur etwa 17 bis 23 Prozent der Eltern (Mutter und Vater) ihre Kinder bei der Hausübung (in allen drei Kohorten) (siehe Anhang). Demnach führen (in allen drei Kohorten) mehr Eltern an, ihren Kindern bei der HÜ nicht zu helfen, obwohl mehr als die Hälfte der SchülerInnen angibt, bei der Hausübung Unterstützung von den Eltern zu erhalten (siehe Anhang). Folglich klaffen die Ergebnisse von beiden Perspektiven weit auseinander.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Eltern neben der Unterstützung durch Eltern, Großeltern und Geschwister auch noch auswählen konnten, ob ihre Kinder die HÜ alleine, im Hort oder mit Freunden erledigen. Da im Rahmen dieser Forschungsarbeit allerdings nur die familiäre Unterstützung interessierte, wurden die anderen Angaben nicht berücksichtigt.

Resümierend kann die dritte Forschungsfrage *Welche Unterschiede bestehen zwischen den städtischen und ländlichen Regionen und der familiären Unterstützung?* beantwortet werden: Die familiäre Unterstützung unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den städtischen und ländlichen Regionen.

5. Hypothese:

Die 5. Hypothese beschäftigt sich mit dem Bildungsstand der Eltern und dem Phänomen Nachhilfe und geht davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen den elterlichen Bildungsabschlüssen und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe besteht. Dazu wurde eine gerichtete Hypothese als Spezifizierung formuliert:

H₅ gerichtet: *Jene SchülerInnen, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss (= Matura*

und höher) verfügen, nehmen mehr Nachhilfe in Anspruch.

Diese Hypothese basiert auf einer Kombination aus Aussagen der Eltern und Aussagen der SchülerInnen. Die deskriptive Statistik der Bildungsabschlüsse der Eltern wirft ein interessantes Bild auf. In allen drei Kohorten (2014, 2015 und 2016) besitzt der Großteil der Mütter und Väter einen Lehrabschluss. Etwa ein Viertel der Eltern verfügt über den Abschluss einer BMS bzw. einer Meisterprüfung. Es konnte lediglich eine signifikante Korrelation zwischen dem Bildungsabschluss der Mütter und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 1 ($p = ,002$) festgestellt werden. Cramers V (0,34) und der Kontingenzkoeffizient (0,46) zeigen einen starken Effekt zwischen den beiden Variablen. Diese Ergebnisse zeigen explizit, dass einerseits vor allem Eltern an der Erhebung teilgenommen haben, die über einen Lehrabschluss verfügen und dass andererseits zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Nachhilfeverhalten kaum aussagekräftige Zusammenhänge bestehen. Entgegen der gerichteten Hypothese scheint der Bildungsstand der Eltern die Nachhilfeinanspruchnahme ihrer Kinder nicht bedeutend zu beeinflussen. Es gilt einerseits zu erwähnen, dass die Bezeichnung Eltern auch PartnerInnen der Erziehungsberechtigten inkludiert. Andererseits bestehen die Elternangaben von SchülerInnen der 8. Schulstufe von 2014, 2015 und 2016. Dennoch ist ein Vergleich mit den Angaben der SchülerInnen der 5. Schulstufe möglich, da angenommen wird, dass sich die Bildungsabschlüsse der Eltern innerhalb der 3,5 Jahre (Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2) nicht bedeutend verändert haben. Zu übereinstimmenden Ergebnissen gelangte das IFES (2017, 27), das ermittelt, dass die Nutzung von bezahlter und unbezahlter Nachhilfe bei SchülerInnen von Eltern mit geringer Schulbildung am höchsten ist. Kinder von Eltern mit Matura- oder Hochschulabschluss beanspruchen hingegen deutlich weniger außerschulische Unterstützung (vgl. ebd.). Auch Abele und Liebau (1998, 42f) zeigen auf, dass die Nutzung der Nachhilfe bei einem höheren Bildungsniveau der Eltern sinkt. Dies impliziert, dass Kinder von Eltern mit geringerem Bildungsstand vermehrt Nachhilfe nehmen. Ähnliche Erkenntnisse zum Bildungsniveau und der Nutzung von bezahlter Nachhilfe zeigen auch Hille, Spieß und Staneva (2016, 116f) auf. Deren Befunden zufolge bestehen keine signifikanten Ergebnisse hinsichtlich der Bildung der Eltern und der Nachhilfenutzung (vgl. ebd.).

Eine mögliche Ursache für diese Ergebnisse könnte in der Verringerung der sozioökonomischen Unterschiede hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme liegen. Wie in Kapitel 2.8.2 dargestellt, setzt sich der sozioökonomische Hintergrund aus bildungswissenschaftlicher Sicht aus den drei Komponenten Bildungsniveau der Eltern, Haushaltseinkommen und Anzahl der Geschwister zusammen. Hille, Spieß und Staneva (2016, 116f) ermitteln, dass jene SchülerInnen, die aus schlechter gestellten Familien kommen, im Vergleich der ersten Kohorte (2000–2003) mit der dritten Kohorte (2009–2013) um 16 Prozent mehr Nachhilfe nehmen. Zwar stellt das IFES (2017, 24f) dar, dass der Großteil

der NachhilfeschülerInnen aus einkommensstarken Familien stammt, dennoch wird auch in dieser Studie aufgeworfen, dass die Zahl der NachhilfeschülerInnen aus einkommensschwächeren Familien stetig steigt. Das IFES (2017, 20f) schließt daraus, dass für Eltern aus bildungsferneren Schichten (kein Schulabschluss, Pflichtschulabschluss) größere Herausforderungen bei der Unterstützung bestehen als bei Eltern der oberen Bildungsschicht (Matura). Darin könnte die stärkere Nutzung von externer Nachhilfe (privat oder institutionell) in bildungsferneren Schichten begründet liegen.

Aufgrund der überraschenden Ergebnisse werden in Folge Befunde angeführt, welche für die Entwicklung der 5. Hypothese ausschlaggebend waren.

Die in der vorliegenden Forschungsarbeit gewonnen Resultate widersprechen jenen von Schneider (2006, 139) und Hof und Wolter (2014, 9). Schneider (2006, 139) stellt im Rahmen seiner Untersuchung in Westdeutschland einen Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsniveau und der Nachhilfequote fest. Seine Ergebnisse weisen darauf hin, dass SchülerInnen, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss (mindestens Matura) verfügen, häufiger über Nachhilfeerfahrungen berichten (vgl. ebd.). Auch Hof und Wolter (2014, 9) erhalten analoge Erkenntnisse dazu. Mögliche Erklärungen für diese Resultate sehen Schneider (2006, 139) sowie Hof und Wolter (2014, 9) in den Bildungsaspirationen der Eltern begründet: Je höher das Bildungsniveau der Eltern, desto größer ist der Anspruch bzw. Wunsch, dass ihre Kinder mindestens ein gleich hohes Niveau erreichen (vgl. Schneider 2006, 134; Jürgens, Diekmann 2007, 25; Hof und Wolter 2014, 9). Zudem nehmen Hof und Wolter (2014, 9) an, dass eine höhere „Ausbildung der Eltern die Wahrscheinlichkeit [erhöht, Anmerkung der Verfasserin], dass beide Elternteile ganz oder teilweise erwerbstätig sind, dadurch weniger Zeit haben, ihre Kinder selbst zu unterstützen, und deshalb diese fehlende Zeit einkaufen“.

Schließlich bedarf es der Beantwortung der vierten Forschungsfrage: *Inwiefern zeigt sich ein Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme des Kindes?*

Es besteht lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsabschluss der Mutter und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 1 (2010). Keine Korrelationen bestehen zwischen der Bildung der Mütter und der Nachhilfenutzung der SchülerInnen der 5. Schulstufe (2011 und 2012) und der 8. Schulstufe (2014, 2015 und 2016) sowie zwischen der Bildung der Väter und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010, 2011 und 2012) und der 8. Schulstufe (2014, 2015 und 2016). Bei jenen SchülerInnen (5. und 8. Schulstufe), die angaben, Nachhilfe zu erhalten, gab es kaum Mütter mit einem als höher eingestuften Bildungsabschluss (= Matura und höher), da sich eine Tendenz zwischen Pflichtschul-/Sonderschulabschluss, Lehrabschluss und

Meisterprüfung/BMS abzeichnete (in den Kohorten 1, 2 und 3). Ähnlich verhält sich die Lage in Bezug auf den Bildungsabschluss der Väter (in allen drei Kohorten). Demnach hängen das Bildungsniveau der Eltern und die Nachhilfeinanspruchnahme ihrer Kinder beinahe ausschließlich nicht signifikant zusammen.

Die folgende Darstellung (Abbildung 24) zeigt den ermittelten signifikanten Zusammenhang auf.

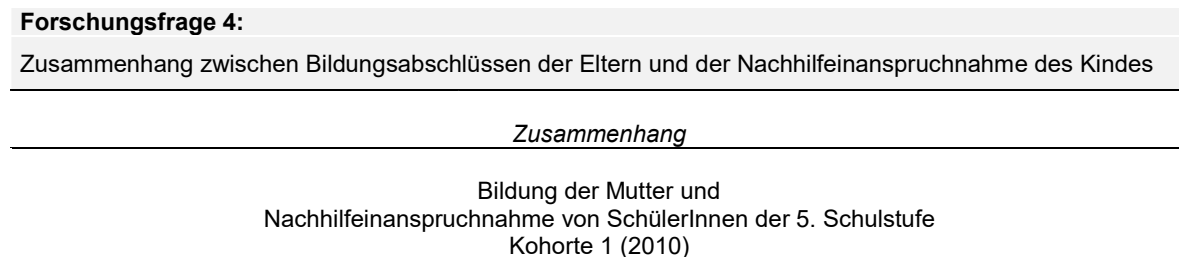


Abbildung 24: Grafik zur Beantwortung von Forschungsfrage 4

6. Hypothese:

Die letzte Hypothese überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen gibt. Um die Bildungsaspirationen der SchülerInnen genauer zu beleuchten, wurden zwei weitere Hypothesen gebildet:

H_{6,I} gerichtet: *SchülerInnen der 8. Schulstufe streben gegenüber den SchülerInnen der 5. Schulstufe vermehrt einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) an.*

H_{6,II} gerichtet: *NachhilfeschülerInnen der 8. Schulstufe streben gegenüber den NachhilfeschülerInnen der 5. Schulstufe einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) an.*

Die ungerichtete Hypothese wurde anhand einer Spearman-Korrelation analysiert. Bis auf eine Ausnahme wurden keine signifikanten Korrelationen ($p > ,05$) ermittelt. Lediglich bei SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 2 besteht ein signifikanter, aber schwacher positiver Zusammenhang zwischen dem gewünschten Bildungsabschluss und der Nachhilfenutzung. In Anbetracht der Annahmen und Erkenntnisse der Fachliteratur erscheinen diese Ergebnisse überraschend, da mehr signifikante Zusammenhänge vermutet wurden. Denkbare Erklärungen für die vorliegenden Resultate bestehen keine. Für die eine ermittelte signifikante Korrelation hingegen können Annahmen aufgestellt werden. Zum einen basiert die Berechnung dieses Ergebnisses im Vergleich zu den anderen Kohorten auf einer äußerst

großen Stichprobe ($N = 2473$) (siehe Anhang). Zum anderen kann Spearmans Rho zur Interpretation herangezogen werden. Spearmans Rho nimmt einen Wert zwischen -1 und 1 an. Bei einem Wert nahe bei 1 handelt es sich um einen perfekten positiven Zusammenhang, ein Wert gegen null hingegen zeigt, dass kaum ein Zusammenhang besteht. (vgl. dazu Leonhart 2009, 241ff) Der in dieser Forschungsarbeit ermittelte Wert von Spearmans Rho (R) liegt mit 0,042 nahe bei null und deutet auf einen sehr geringen Zusammenhang.

Die zwei gerichteten Unterhypothesen können folglich ebenfalls nicht angenommen werden. Die deskriptive Beschreibung zeigt, dass die angestrebten Bildungsziele von SchülerInnen der 8. Schulstufe tendenziell höher sind als jene von SchülerInnen der 5. Schulstufe. Während SchülerInnen der niedrigeren Schulstufe noch keinen bestimmten Schulabschluss anvisieren, bestehen bei den SchülerInnen der 8. Schulstufe bestimmte Bildungsaspirationen, wobei eine starke Tendenz zu höherer Bildung (Matura) aufzuzeigen ist. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sind die Messzeitpunkte in den jeweiligen Schulstufen zu berücksichtigen. Da die Erhebungen bei SchülerInnen der 8. Schulstufe im März durchgeführt wurden, kann angenommen werden, dass sich die Mehrheit der SchülerInnen, die eine weiterführende Schule besuchen möchte (BMS, BHS, AHS-Oberstufe), bereits dazu entschlossen und angemeldet hat.

Die 6. Hypothese wurde in Anlehnung an das Teilprojekt der NOESIS-Studie von Geppert, Kilian und Katschnig (2014, 66f) entwickelt. Im Zuge dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass etwa 50 Prozent der SchülerInnen der 6. Schulstufe (Kohorte 1, 2011) noch nicht wussten, welchen Schulabschluss sie erreichen möchten. Von jenen SchülerInnen, die bereits Erwartungen an ihre Bildungsziele hatten, gaben 31 Prozent den Abschluss der Matura, 31,1 Prozent den HS/NMS-Abschluss und nur fünf Prozent den Abschluss einer BMS an. (vgl. ebd.) Werden diese Ergebnisse jenen aus der vorliegenden Forschungsarbeit gegenübergestellt, lässt sich erläutern, dass zwischen den Angaben der SchülerInnen der 5. und der 6. Schulstufe zum einen bereits die Tendenz zu höherer angestrebter Bildung ersichtlich ist und dass sich zum anderen die Zahl jener SchülerInnen, die noch keine Bildungserwartungen haben, innerhalb eines Jahres deutlich vermindert. Durch die Daten der 8. Schulstufe und den zeitlichen Vergleich, der anhand der Kohorten möglich ist, kann zudem angenommen werden, dass der Aspekt des Bildungsabschlusses für diese SchülerInnen stark an Bedeutung gewonnen hat. Dies ist dadurch erkennbar, dass in der 8. Schulstufe lediglich 10 bis 15 Prozent der SchülerInnen noch nicht wissen, welchen Bildungsabschluss sie anstreben. Die nachstehende Tabelle stellt die Ergebnisse von Geppert, Kilian und Katschnig (2014, 66) den in dieser Forschungsarbeit gewonnenen Befunde gegenüber.

Kohorte 1	5. Schulstufe (Okt. 2010)	6. Schulstufe (Okt. 2011)	8. Schulstufe (März 2014)
weiß ich noch nicht	63,2	50,9	15,2
HS/NMS Abschluss	6,2	13,1	19,9
Abschluss einer mittleren Schule	14,5	5	10,7
Matura	16,1	31	54,2

Anmerkung. Angaben in Prozent.

Tabelle 22: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5., 6. und 8. Schulstufe im Verlauf (Kohorte 1) mit Ergebnissen von Geppert, Kilian und Katschnig (2014, 66)

In Bezug auf die H_{6,II} erscheint interessant, dass mehr als die Hälfte der SchülerInnen der 8. Schulstufe, die außerschulische Unterstützung erhält, den Abschluss der Matura anstrebt. Demgegenüber haben zwischen 55 und 69 Prozent der SchülerInnen der 5. Schulstufe, die Nachhilfe in Anspruch nehmen, noch keine Bildungserwartungen. Die Ergebnisse zur 8. Schulstufe stimmen mit jenen von Schneider (2006, 138f) überein. Schneider (2006, 138f) teilt seine Resultate in Gesamt-Deutschland, West- und Ost-Deutschland ein und stellt fest, dass SchülerInnen, die nur einen Hauptschulabschluss anstreben, in Gesamt- und in West-Deutschland weniger Nachhilfe in Anspruch nehmen. Demgegenüber ist die Nachhilfequote bei SchülerInnen, die einen höheren Abschluss (Matura) anvisieren, doppelt so hoch (vgl. ebd.). Zudem korrelieren die ermittelten Ergebnisse mit jenen von Entrich (2015, 202ff), der im Zuge seiner Studie zur Nachhilfe in Japan feststellt, dass die Bildungsaspirationen der SchülerInnen mit der Schulstufe steigen.

Nachstehend wird versucht, Erklärungsansätze für die gewonnenen Erkenntnisse zu bilden. Vor dem Hintergrund rezenter Forschungsliteratur zum Phänomen Nachhilfe ist diesbezüglich auf die Motivwahl von Nachhilfeinanspruchnahme (siehe Kapitel 2.3.1) zu verweisen. Nachhilfe lässt sich als Strategie zur Erfüllung höherer Bildungsabschlüsse und besserer Chancen am Arbeitsmarkt verstehen (vgl. Behr 1990, 15; Schneider 2006, 142). Dieses Motiv steht folglich auch mit dem Wunsch nach besseren Leistungen in Verbindung, da höhere Bildungsabschlüsse bessere Noten bedingen. Hier setzt Nachhilfe als Unterstützungsmöglichkeit ein. Überdies impliziert die Nachhilfeinanspruchnahme, dass auch SchülerInnen mit guten Leistungen Unterstützung nutzen, um ihren Wissensstand zu erweitern (vgl. dazu Gießling 2000, 2005; Jürgens, Diekmann 2007). Demnach ist also Nachhilfe keinesfalls nur eine Option für schwächere SchülerInnen. Insbesondere in Japan ist das Motiv des höheren Bildungsziels bzw. die Horizonterweiterung für Nachhilfe leitend. Allerdings nimmt das Phänomen Nachhilfe in Japan einen anderen Stellenwert ein als im deutschsprachigen Raum. (vgl. Entrich 2015, 202ff) Demzufolge könnten SchülerInnen, die einen höheren

Bildungsabschluss anstreben, Nachhilfe zur Vorbereitung auf die weiterführende Schule nehmen.

Nach der Interpretation der Ergebnisse zur 6. Hypothese kann nun die letzte Forschungsfrage beantwortet werden: *Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen dem gewünschten Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen?*

Der gewünschte Schulabschluss und außerschulische Unterstützung korrelierten nicht signifikant, aber die deskriptiven Befunde legen nahe, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe, die vermehrt Nachhilfe in Anspruch nehmen, einen höheren Bildungsabschluss (= Matura) anstreben. SchülerInnen der 5. Schulstufe werden diesbezüglich allerdings von SchülerInnen der 8. Schulstufe unterschieden, da bei den jüngeren SchülerInnen noch keine präzisen Bildungserwartungen bestehen. Interessant ist allerdings, dass genau diese SchülerInnengruppe, die noch nach keinen spezifischen Bildungszielen strebt, vermehrt außerschulische Bildungsaktivitäten beansprucht. Innerhalb der vier Schuljahre in einer NMS wird in allen Kohorten (2010–2014, 2011–2015 und 2012–2016) eine Weiterentwicklung von *weiß ich noch nicht* hin zu *Matura* beobachtet. Dabei ist die Zusammensetzung der Bildungsaspirationen von SchülerInnen zu berücksichtigen, da diese wesentlich durch die Bildungsbestrebungen der Eltern sowie durch die kulturelle Ressource der Herkunftsfamilie geprägt werden (siehe dazu Kapitel 2.3.3 und 2.8.3).

Der ausführlichen Beantwortung der einzelnen Forschungsfragen folgend soll nun die übergeordnete Forschungsfrage, komprimiert beantwortet werden. Die lautet: *Wie gestaltet sich das Nachhilfeverhalten der SchülerInnen an NNÖMS von 2010 bis 2016 anhand der Daten der NOESIS Evaluierung?*

In einem ersten Untersuchungsschritt zum Phänomen Nachhilfe an NNÖMS wurde der zeitliche Verlauf der außerschulischen Unterstützung von SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010–2012) und der 8. Schulstufe (2014–2016) erforscht. Die Ergebnisse ergeben je nach Schulstufe ein differentes Bild. Während 2010 etwa 20 Prozent der SchülerInnen der 5. Schulstufe Nachhilfe nehmen, beanspruchen 2012 doppelt so viele Kinder außerschulische Unterstützung. Dieser beträchtliche Anstieg kann bei SchülerInnen der 8. Schulstufe hingegen nicht beobachtet werden, weshalb die Inferenzstatistik auch keine signifikanten Ergebnisse hervorbringt. Dennoch wird eine Zunahme um sechs Prozent von 2014 bis 2016 ermittelt.

Um die vorhandenen Daten hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens in einem Längsschnittdesign zu untersuchen, wurden die Ergebnisse von SchülerInnen der 5. Schulstufe jenen der 8. Schulstufe jahrgangsweise im Sinne der Kohorten gegenübergestellt. In allen drei Kohorten weisen die Daten auf signifikante Diversitäten zwischen den Schulstufen hin. SchülerInnen der 8. Schulstufe beanspruchen in den Kohorten 1 (2010/2014) und 2 (2011/2015) mehr außerschulische Unterstützung als in der 5. Schulstufe. In Kohorte 3 besteht ein komplementäres Ergebnis. Durch die Berücksichtigung des Aspekts der Hausübung, der als Teil des Phänomens Nachhilfe zu verstehen ist, wird die Gestaltung des Nachhilfeverhaltens umfassend beleuchtet. Obwohl lediglich in den Kohorten 1 und 2 signifikante Befunde zur Hausübungssituation bestehen, lässt sich festhalten, dass in allen drei Kohorten SchülerInnen der 8. Schulstufe ihre Hausübung häufiger selbstständig erledigen als SchülerInnen der 5. Schulstufe. Hinsichtlich der wöchentlich investierten Lernzeit für Schularbeiten, Tests etc. unterscheiden sich die SchülerInnen der 8. Schulstufe nicht signifikant von jenen der 5. Schulstufe.

Zusätzlich wurde das Phänomen Nachhilfe anhand der Daten von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich dargestellt. Im Rahmen der NOESIS-Studie wurden SchülerInnen an 75 NNÖMS befragt. Während hinsichtlich der Nachhilfeinanspruchnahme keine Unterschiede nach Region (Stadt/Land) eruiert wurden, bestehen in Bezug auf die Hausübungssituation signifikante Unterschiede. Demnach bearbeiten SchülerInnen in städtischen Gebieten häufiger selbstständig ihre Hausübung als jene in ländlichen Regionen. SchülerInnen in ländlichen Gebieten in den Kohorten 1 (2014) und 3 (2016) investieren hingegen mehr Zeit in die Vorbereitung auf Schularbeiten, Tests etc.

Einen wesentlichen Faktor für die Abbildung der Gestaltung des Nachhilfeverhaltens von SchülerInnen an NNÖMS stellt die familiäre Unterstützung bei Hausaufgaben dar. In den Jahren 2014 bis 2016 (Kohortenvergleich) ist eine Zunahme an unterstützenden Maßnahmen durch die Familie (Eltern, Großeltern oder Geschwister) zu verzeichnen. Obwohl sich die Mehrheit der SchülerInnen der 8. Schulstufe als nicht selbstständig bei der Erledigung der Hausübung betrachtet, nehmen die Eltern die Unterstützung als gering wahr. Im Zusammenhang mit der Region lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der familiären Unterstützung feststellen.

Angesichts der Bedeutsamkeit des kulturellen Hintergrundes für das Nachhilfeverhalten wurden die Bildungsabschlüsse der Eltern mit der Nachhilfeinanspruchnahme in Zusammenhang gebracht. Die Ergebnisse weisen diesbezüglich auf keine signifikanten oder bedeutenden Korrelationen hin. Bei jenen SchülerInnen, die Nachhilfe nutzen, verfügt der Großteil der Eltern über einen Lehrabschluss.

Abschließend wurden die Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe als Teilaspekt des Phänomens Nachhilfe untersucht. Die deskriptiven Ergebnisse skizzieren diesbezüglich Unterschiede zwischen den Schulstufen. SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014–2016), die außerschulische Unterstützung nutzen, streben einen höheren Bildungsabschluss an. Jener Anteil an SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010–2012), die außerschulische Bildungsaktivitäten beanspruchen, haben noch keine ausgereiften Bildungserwartungen.

Anhand der Komponenten Nachhilfenutzung, Hausübungssituation, Lernzeit, Region, familiäre Unterstützung, Bildungsniveau der Eltern und Bildungsaspirationen der SchülerInnen konnte das Nachhilfeverhalten von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe an NNÖMS umfassend dargestellt werden.

8 Resümee und Ausblick

Diese Forschungsarbeit widmet sich dem Gegenstand der außerschulischen Nachhilfe. Das Phänomen Nachhilfe wurde lange Zeit als Randerscheinung im Schatten der Schule betrachtet, daraus resultiert auch die internationale Bezeichnung *Shadow Education*. Erst in den letzten Jahrzehnten und insbesondere in jüngster Zeit erfuhr die Thematik öffentliches und wissenschaftliches Interesse. Die empirischen Untersuchungen im Rahmen der Bildungsforschung eröffneten eine neue Betrachtungsweise des Phänomens Nachhilfe und infolgedessen erhöhte sich dessen Stellenwert für die Gesellschaft. Anlass für diese Forschungsarbeit bot neben dem eigenen wissenschaftlichen Interesse am Gegenstand die geringe Anzahl österreichischer Studien zum Phänomen.

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war die Analyse des Nachhilfeverhaltens von SchülerInnen an NNÖMS. Um die vorhandenen Daten der NOESIS-Studie im Sinne eines Längsschnittdesigns zu erforschen, wurde das Datenmaterial von zwei Gruppen ausgewählt: SchülerInnen der 5. Schulstufe und SchülerInnen der 8. Schulstufe. Die Wahl dieser Schulstufen liegt in den verschiedenen Entwicklungsstufen der SchülerInnen begründet. Während bei SchülerInnen der 5. Schulstufe mögliche Herausforderungen durch den Bildungsübertritt gegeben sind, stehen für SchülerInnen der 8. Schulstufe der kommende Übertritt in eine weitere Schulform und damit einhergehende Gedanken an Berufswünsche und Bildungsziele im Vordergrund. Durch die zusätzlichen Daten der Eltern war es möglich eine weitere Sichtweise auf das Phänomen Nachhilfe zu gewinnen. Eine weitere Vertiefung des Gegenstandes basiert auf der Berücksichtigung der Region im Sinne eines Stadt-Land-Vergleichs.

Diese Forschungsarbeit wird als Fortsetzungsstudie von zwei Teilprojekten des NOESIS-Projekts von 2013 und 2014 verstanden. Im Zuge dieser Arbeit wurde eine Ergänzung des Gegenstandes durch aktuelle Daten durchgeführt.

Der Aufbau der Arbeit orientiert sich an der Beantwortung der Forschungsfragen und der Analyse der daraus entworfenen Annahmen. In einem ersten Schritt wurde zur Einführung in die Thematik der rezente Forschungsstand durch Fachliteratur aus Österreich, Deutschland und Japan dargestellt. Es folgten die Zielsetzung und die Präsentation der Forschungsfragen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema – außerschulische Unterstützung – bot das zweite Kapitel, in dem unter anderem der Terminus Nachhilfe, deren Formen und Motive sowie jene Faktoren, die mit Nachhilfe in Verbindung stehen wie beispielsweise der sozioökonomische Status und Bildungsaspirationen, genauer erläutert wurden.

Aufgrund der Untersuchungspopulation charakterisierte das folgende Kapitel die

Neue Mittelschule als Regelschule in Österreich. Zunächst wurden bedeutende Eckpfeiler zur Einführung des neuen Schultyps aus bildungshistorischer Perspektive verdeutlicht, um in einem weiteren Schritt die Lehr- und Lernkultur der NNÖMS zu präzisieren.

Der darauffolgende Teil beschäftigte sich mit dem Stadt-Land-Vergleich als Determinante von Nachhilfe. Bevor auf die Merkmale städtischer und ländlicher Gebiete eingegangen wurde, stand das Bundesland Niederösterreich im Zentrum der Auseinandersetzungen. Aufbauend auf diese theoretischen Konstrukte wurde das empirische Forschungsdesign und die Projektbeschreibung von NOESIS dargestellt. Hierbei wurden die Stichprobe, die Durchführung des Projekts sowie die Messinstrumente spezifiziert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen folgte nach diesen Ausführungen die Vorstellung der entwickelten Hypothesen.

Im Zuge der Datenanalyse wurden die Hypothesen anhand des Statistikprogramms SPSS auf ihre Gültigkeit überprüft. Anschließend wurden die resultierenden Ergebnisse mit jenen aus der fachadäquaten Forschungsliteratur verknüpft und entsprechend interpretiert. Da die Hypothesen auf den Forschungsfragen basierend entwickelt wurden, erfolgte in diesem Teil zugleich ihre Beantwortung. Um weitgehende Transparenz zu gewährleisten, wurden hierfür die Ergebnisse mit den Interpretationsansätzen dargestellt und darauf aufbauend wurde die entsprechende Forschungsfrage beantwortet. Abschließend wurde der zusammenfassenden Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage ein bedeutender Stellenwert eingeräumt.

Insgesamt wurden interessante Erkenntnisse zum Phänomen Nachhilfe gewonnen, die nun dargestellt werden.

Die Nachhilfeinanspruchnahme ist bei SchülerInnen an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich nach wie vor sehr hoch. Bei SchülerInnen der 5. Schulstufe konnte innerhalb von zwei Jahren (von 2010 auf 2012) eine Verdoppelung der Nachhilfenutzung beobachtet werden. Bei SchülerInnen der 8. Schulstufe ist ein derartiger Anstieg zwar nicht zu eruieren, dennoch handelt es sich um eine Zunahme von sechs Prozent (von 2014 auf 2016). Diese Erkenntnisse spiegeln sich in den Befunden des IFES (2017, 9ff) zum Nachhilfeverhalten in Österreich wider. Auch Bray (2011, 21ff) erhob eine deutliche Zunahme der Nachhilfenutzung in den westlichen EU-Mitgliedsstaaten. Dies sei unter anderem auf das Bildungssystem, welches nicht den Erwartungen der Eltern entspreche, sowie auf den Wettbewerbsdruck und die SchülerInnen-Performance-Erhebungen zurückzuführen (vgl. ebd., 24f). Es konnte erhoben werden, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe mehrheitlich in dem Fach Mathematik außerschulische Unterstützung beanspruchen. Dies entspricht den Befunden von Maszl (2001, 85), Rudolph (2002, 134), Jürgens und Diekmann (2007, 85ff) und Jäger, Jäger-Flor und Hass (2011, 298). Den Ergebnissen zufolge scheint die Notwendigkeit von außerschulischer Unterstützung, sei es in Form von familiärer, privater oder institutioneller

Nachhilfe, neben dem Schulunterricht als unabdinglich, um Aufstiegsmöglichkeiten und Schulerfolge von SchülerInnen zu gewährleisten.

Zudem zeigen die Längsschnittuntersuchungen interessante Forschungserkenntnisse zum Nachhilfeverhalten. SchülerInnen der 8. Schulstufe nutzen (in den Kohorten 1 und 2) vermehrt außerschulische Bildungsaktivitäten als SchülerInnen der 5. Schulstufe. Diese Ergebnisse können durch die Forschungsbefunde von Jürgens und Diekmann (2007, 82), Streber, Haag und Götz (2011, 349) und Hille, Spieß und Staneva (2016, 112) gestützt werden. Beweggründe für den erhöhten Nachhilfebedarf in der 8. Schulstufe stellen vordergründig der bevorstehende Bildungsübergang und die Bildungsaspirationen der SchülerInnen dar (vgl. Dohmen et al. 2008, 127). Die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zur Erledigung der Hausübung, ein Teilaspekt von Nachhilfe, zeigen auf, dass SchülerInnen der höheren Schulstufe häufiger selbstständig ihre Hausübung bearbeiten als jene der niedrigeren Schulstufe. Dzierza und Haag (1998, 72ff) erhielten diesbezüglich symmetrische Ergebnisse und führen dies auf die erhöhten Bildungsaspirationen von SchülerInnen der höheren Schulstufen zurück. Zudem bestehen Erkenntnisse zur wöchentlichen Lernzeit von SchülerInnen der 5. Schulstufe und jenen der 8. Schulstufe. Eine Gegenüberstellung zeigt auf, dass sich die SchülerInnengruppen hinsichtlich ihrer investierten Lernzeit nicht unterscheiden.

Des Weiteren konnten in einem Stadt-Land-Vergleich innerhalb von Niederösterreich interessante Erkenntnisse zum Nachhilfeverhalten gewonnen werden. Während zwischen den Regionen in Bezug auf die Nachhilfeinanspruchnahme keine Unterschiede bestehen, konnten hinsichtlich der Hausübungssituation Divergenzen in städtischen und ländlichen Gebieten erforscht werden. Ähnliche Ergebnisse zum Nachhilfeverhalten gegenüber den Regionen konnte Schneider (2006, 138ff) feststellen. Bray (2011, 25f) zeigt auf, dass diese Diversitäten zwischen ländlichen und städtischen Regionen nicht in jedem EU-Land (z.B. Slowakei) bestehen. SchülerInnen in städtischen Regionen bearbeiten ihre Hausübung häufiger selbstständig als jene in ländlichen. Zudem investieren SchülerInnen am Land mehr Zeit ins Lernen für Schularbeiten, Tests etc.

Ergänzend zu den Angaben der SchülerInnen konnten bedeutende Ergebnisse auf Basis der Elterndaten erforscht werden. Es bestehen zwar keine regionalen Unterschiede hinsichtlich der familiären Hausübungsunterstützung, dennoch liefern die Angaben der Eltern interessante Befunde. So konnte etwa festgestellt werden, dass die elterliche Unterstützung bzw. das parental involvement in der NNÖMS in den letzten Jahren anstieg. Die Unterstützung durch die Eltern erweist sich nach Hoover-Dempsey et al. (2001, 206) als bedeutend für eine positive Grundeinstellung der SchülerInnen gegenüber der Schule. Bildungsstandards, das österreichische Bildungssystem mit der in der NNÖMS (noch) gegenwertigen Unterscheidung

zwischen zwei Benotungsmustern (grundlegend/vertiefend) (siehe dazu Kapitel 3), die Qualität des Schulunterrichts und Bildungsaspirationen der Eltern bedingen die Zunahme an elterlicher Unterstützung (vgl. Dohmen et al. 2008, 15; Geppert, Vogl, Bauer-Hofmann 2013, 109).

Folgend bestehen im Rahmen dieser Forschungsarbeit Erkenntnisse zum Bildungsstand der Eltern und der Nachhilfeinanspruchnahme. Obwohl kaum signifikante Zusammenhänge bestehen, konnte eine Tendenz festgestellt werden: Vorwiegend werden außerschulische Bildungsaktivitäten von SchülerInnen, deren Eltern über einen Lehrabschluss verfügen, genutzt. Diesbezüglich konnten das IFES (2017, 27) und Abele und Liebau (1998, 42f) übereinstimmende Ergebnisse ermitteln. Dem IFES (2017, 20f) zufolge resultieren diese Ergebnisse aus der Herausforderung bei der Unterstützung, die für Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau bestehen.

Schließlich konnten im Zuge dieser Arbeit wesentliche Erkenntnisse zu den Bildungsaspirationen von SchülerInnen der NNÖMS und der Nachhilfeinanspruchnahme erforscht werden. Zusammenhänge zwischen gewünschtem Schulabschluss und der Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe bestehen keine. Die Ergebnisse zeigen, dass SchülerInnen der 8. Schulstufe vermehrt einen höheren Bildungsabschluss (Matura) anstreben als jene der 5. Schulstufe. Denn SchülerInnen der 5. Schulstufe haben noch keine zentralen Bildungserwartungen. SchülerInnen der höheren Schulstufe hingegen streben vor allem die Matura als Bildungsabschluss an. Die vorliegende Arbeit liefert diesbezüglich ergänzende Erkenntnisse zu jenen von Geppert, Kilian und Katschnig (2014, 66), die SchülerInnen der 6. Schulstufe (Kohorte 1) befragten. Ein Vergleich der 5., 6. und 8. Schulstufe (Kohorte 1) zeigte, dass bei SchülerInnen der ersten beiden Schulstufen der NNÖMS noch kaum spezifische Bildungsziele vorhanden sind, wobei allerdings bereits ab der 6. Schulstufe eine Tendenz zu höherer Bildung erkennbar ist. In der 8. Schulstufe streben mehr als die Hälfte der SchülerInnen die Matura an. Hinsichtlich zum Nachhilfeverhalten konnte festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der NachhilfeschülerInnen der 8. Schulstufe den Abschluss der Matura anstrebt. Für den Großteil der NachhilfeschülerInnen der 5. Schulstufe hingegen nimmt der Bildungsabschluss scheinbar noch keinen bedeutenden Stellenwert ein. Zu konvergierenden Erkenntnissen gelangte auch Schneider (2006, 138f). Schneider (2006, 138f) erforschte, dass die Nachhilfequote bei SchülerInnen, die einen höheren Schulabschluss anstreben, gegenüber jenen, die einen Hauptschulabschluss anvisieren, doppelt so hoch ist. Erklärungsansätze dafür bieten zum einen die Nachhilfemotive. Nachhilfe kann als Maßnahme zur Erfüllung von höheren Leistungen fungieren und gleichzeitig durch hohe Schulerfolge höhere berufliche Positionen ermöglichen. Zum anderen sind die Bildungsbestrebungen der Eltern und kulturelle

Ressourcen der Familie, welche die Bildungsaspirationen der SchülerInnen entscheidend prägen, zu erwähnen. (vgl. Schneider 2006, 142ff)

Durch die vorliegende Arbeit wurde erkennbar, dass Nachhilfe eine für SchülerInnen und Eltern gleichermaßen unverzichtbare Möglichkeit des außerschulischen Lernens darstellt, die sich neben dem oder „im Schatten“ des österreichischen Bildungswesens etabliert hat. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht sei die Nebenfolge dieses schulaffinen Angebots, nämlich die Redundanz der Schule, in den Mittelpunkt der Bildungsforschung sowie der Bildungspolitik zu rücken. Diese Redundanz entspringt der vermehrten Verlagerung der schulischen Aufgaben nach außen. Zwei bedeutende Ansätze zur Reduzierung der außerschulischen Unterstützung können diesbezüglich erwähnt werden. Zum einen verfolgt die NNÖMS unter anderem das Ziel, die außerschulische Unterstützung durch gesetzte pädagogische Strategien und Maßnahmen zu reduzieren. Die Verminderung der außerschulischen Ressourcen soll insbesondere durch die Differenzierung und Individualisierung im Schulunterricht erfolgen. Nachhilfe ist allerdings als ein Instrument mit langer historischer Tradition zu betrachten, das einen längeren Zeitraum benötigt, um sich zu modifizieren. (vgl. Bauer, Werkl 2012, 29; 33). Zum anderen strebt das von der Bildungspolitik entwickelte Gratis-Nachhilfeangebot, das sich bereits an sechs Standorten in Niederösterreich etabliert hat, die Entlastung der Eltern sowie die Verstärkung der Chancengleichheit an (vgl. NÖN 22.06.2018, online).

Folgend werden mögliche Limitationen, die im Rahmen der Untersuchung erkannt wurden, aufgedeckt und weitere Forschungsausblicke dargestellt.

Bezugnehmend auf die Untersuchungspopulation, die sich aus SchülerInnen der NMS und ihren Eltern zusammensetzt, können keine allgemeingültigen Aussagen zum Phänomen Nachhilfe für den Raum Österreich getätigt werden. Dazu müssten alle Bundesländer miteinbezogen werden. Obwohl im Rahmen dieser Forschungsarbeit keine Repräsentativität für ganz Österreich angestrebt wurde, sei auf diese Gegebenheit hingewiesen. Längsschnittuntersuchungen konnten lediglich durch das Datenmaterial von SchülerInnen angestellt werden. Interessant wäre darüber hinaus die Beobachtung des zeitlichen Verlaufs von Aussagen der Eltern. Zudem konnte die zeitliche Entwicklung der Lernzeit von SchülerInnen aufgrund des fehlenden Datenmaterials in der ersten Kohorte (2010) nur eingeschränkt dargestellt werden.

Aufgrund des gegliederten Schulsystems in Österreich und der sachgemäßen Konzentration der NOESIS-Daten auf die Neue Mittelschule, sind ressourcenschwache SchülerInnen in der vorliegenden Auswertung stärker vertreten als ressourcenstarke. Daher kann es beim Vergleich der Ergebnisse mit der Fachliteratur zu Abweichungen kommen.

Im Sinne einer Querschnittsuntersuchung wäre das Hinzuziehen von Daten anderer Schultypen der Sekundarstufe I (ausgelaufene Hauptschule und AHS-Unterstufe) aufschlussreich. Dadurch könnten durch statistische Verfahren mögliche Unterschiede oder Ähnlichkeiten hinsichtlich des Nachhilfeverhaltens und der familiären Unterstützung aufgedeckt werden. Dies hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings gesprengt, deshalb wurde diese Forschungsidee nicht umgesetzt. Sie könnte jedoch den Forschungsansatz einer weiteren Untersuchung bilden.

Eine Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand könnte von der Kombination eines quantitativen mit einem qualitativen Forschungsdesign profitieren und weitreichende Erkenntnisse erzielen. Die methodisch quantitative Herangehensweise dieser Forschungsarbeit wurde gewählt, da auf ein größeres Spektrum an StudienteilnehmerInnen zurückgegriffen werden konnte. Eine Untermuerung der Ergebnisse durch qualitative Daten könnte allerdings weitere Forschungsdetails und Erkenntnisse zum Phänomen Nachhilfe aufwerfen.

Trotz der umfangreichen empirischen Studien zum Phänomen Nachhilfe bestehen nach wie vor teilweise heterogene Begriffsdefinitionen von Nachhilfe und Stichprobenszusammensetzungen. Dieser Umstand wird als beschwerlich für die Aufstellung von Vergleichen mit mehreren Studien betrachtet.

Aus Studien geht hervor, dass Nachhilfe als Mechanismus für die Aufrechterhaltung und Steigerung des sozialen Status fungiert und folglich die sozial bedingte Bildungsungleichheit verstärkt. Aktuelle repräsentative empirische Studien mit theoretischer Fundierung fehlen diesbezüglich weitgehend für den Raum Österreich. Mögliche Forschungsansätze könnten im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen bestehen, in denen erforscht wird, ob und inwiefern das Phänomen Nachhilfe die Strukturen sozialer Inhomogenität prägt und verstärkt. Zudem könnte eine genaue Trennung von bezahlter und unbezahlter Nachhilfe interessante Forschungsdetails aufbringen.

Darüber hinaus bestehen für das Kollektiv Nachhilfe und Region kaum rezente Forschungsbefunde. Eine mögliche Ausweitung in diese Richtung wäre für die Einordnung der Ergebnisse wünschenswert.

9 Literaturverzeichnis

- Abele, A., Liebau, E. (1998): Nachhilfeunterricht. In: Die Deutsche Schule, 90 (1), 37-49
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (1998): Dorferneuerung in Niederösterreich. Richtlinien für die Erhaltung, Erneuerung und Entwicklung von Orten im ländlichen Raum (Dorferneuerungsrichtlinien 1998). Online verfügbar: <https://goo.gl/gwxtqJ> [Download am 10.04.2018]
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (2005): Verordnung über Bildungsregionen in Niederösterreich. 1-4; Online verfügbar: <https://goo.gl/qiNbK7> [Download am 05.04.2018]
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (2017a): Statistisches Handbuch des Landes Niederösterreich. NÖ Schriften 215, 41. Jahrgang. 1-351; Online verfügbar: <https://goo.gl/VzzE7b> [Download am 05.04.2018]
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (2017b): Viertelseinteilung in Niederösterreich. Online verfügbar: <https://goo.gl/A3JTmG> [Download am 05.04.2018]
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (2017c): Niederösterreich. Eine Spurensuche. 1. Auflage. Christian Brandstätter-Verlag: Wien
- Amt der Niederösterreichischen Landesregierung (2017d): Studieren in Niederösterreich. Der Hochschulatlas NÖ 2017. 1-204; Online verfügbar: <https://goo.gl/JebfL3> [Download am 10.04.2018]
- AK-NÖ (Arbeiterkammer Niederösterreich) (2016): Niederösterreich und seine Regionen. Zahlen/Fakten 2015. 1-74; Online verfügbar: <https://goo.gl/WYSbbw> [Download am 10.12.2017]
- Bauer, S., Werkl, T. (2012): Schulstrukturen im Wandel – Ziele und Wirkungen einer Reform. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Eine Schule für alle. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz, 15-42
- Becker, S. (2003): Die Stärkung der Regionen durch einen europäischen Finanzausgleich. Tectum-Verlag: Marburg
- Behr, M. (1990): Nachhilfeunterricht. Verbreitung, pädagogische Bedeutung und bildungspolitische Bewertung. In: Die Deutsche Schule 82 (1), 81-94

- Bergmaier, F., Renner, E., Rittberger, M. (2016): Neue Mittelschule/NM. Reform von oben für die da unten. Schulheft 162, Studien-Verlag: Innsbruck
- Bergmaier, F. (2016): Ein Glossar der Neuen Mittelschule (NMS). In: Bergmaier, F., Renner, E., Rittberger, M. (Hrsg.): Neue Mittelschule/NM. Reform von oben für die da unten. Schulheft 162, Studien-Verlag: Innsbruck, 30-55
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2015): Genehmigte Modellpläne. Online verfügbar: <https://goo.gl/9U5H2u> [Download am 12.03.2018]
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017): Die Neue Mittelschule. Online verfügbar: <https://goo.gl/FtZU5B> [Download am 12.03.2018]
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2011): Die Neue Mittelschule. 1-5; Online verfügbar: <https://goo.gl/VLxRb8> [Download am 12.03.2018]
- Bray, M. (2003): Adverse effects of private supplementary tutoring. Dimensions, implications and government responses. International Institute for Educational Planning: Paris
- Bray, M. (2006): Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. British Association for International and Comparative Education 36 (4), 515-530
- Bray, M. (2007): The shadow education system: private tutoring and its implications for planners. UNESCO: International Institute for Educational Planning
- Bray, M. (2010): Researching shadow education: methodological challenges and directions. In: Asia Pacific Education Review, 11 (1), 3-13
- Bray, M. (2011): The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. European Commission. 1-78; Online verfügbar: <https://goo.gl/srREch> [Download am 29.04.2018]
- Bray, M., Lykins, C. (2012): Shadow Education. Private Supplementary Tutoring and its implications for policy makers in Asia. In: CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development No. 9. Asian Development Bank (ADB): Philippines, 1-100; Online verfügbar: <https://goo.gl/K8m2Lc> [Download am 29.04.2018]
- Buchner, A., Schnider, A. (2004): Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. öbv-Verlag: Wien

- Bühl, A. (2016): SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse. 15. aktualisierte Auflage, Pearson-Verlag: Halbergmoos
- Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Cohen, J. (1992): A Power Primer. In: Psychological Bulletin 112 (1), 155-159; Online verfügbar: <https://goo.gl/k7mwNH> [Download am 21.07.2018]
- Der Standard (2018): Neue Mittelschule soll zur fünfstufigen Notenskala zurückkehren. Online verfügbar: <https://goo.gl/LZoh5r> [Download am 19.03.2018]
- Ditton, H. (2007): Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In: Kasper, O., Schuchart, C., Schulzeck, U. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Waxmann Verlag GmbH: Münster
- Ditton, H. (2008): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 631-649
- Dohmen, D. et al. (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Bertelsmann-Verlag: Bielefeld
- Döring, N., Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg
- Dzierza, P. P., Haag, L. (1998): Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Formen schulbegleitender Maßnahmen. Shaker Verlag: Aachen
- Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005 (Kurzfassung). In: BMBWK (Hrsg.): Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 20. Studien-Verlag: Wien, 175-187; Online verfügbar: <https://goo.gl/F5gnWR> [Download am 18.08.2018]
- Eder, F. (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009 (Band 2): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz, 33-53

- Eder, F. et al. (2015): Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten. Forschungsbericht. Leykam: Graz, 1-470; Online verfügbar: <https://goo.gl/YQ81sM> [Download am 10.03.2018]
- Eidenberger, J., Sandberger, U. (2016): Neue Mittelschule – von der Schule für ALLE zur Schule für ALLES. In: Bergmaier, F., Renner, E., Rittberger, M. (Hrsg.): Neue Mittelschule/NM. Reform von oben für die da unten. Schulheft 162, Studien-Verlag: Innsbruck, 69-80
- Eigler, G., Krumm, V. (1972): Zur Problematik der Hausaufgaben. Beltz-Verlag: Weinheim
- Entrich, S.R. (2015): The Decision for Shadow Education in Japan: Student's Choice or Parents' Pressure? In: Social Science Japan Journal, 18 (2), 193-216
- Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage, Juventa-Verlag: Weinheim u.a.
- Fend, H. (2009): Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In: Fend, H., Berger, F., Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 37-72
- Fend, H., Berger, F., Grob, U. (2009): 1527 „Lebensgeschichten“ von der späten Kindheit ins Erwachsenenalter – Konzept und Durchführung der LifE-Studie. In: Fend, H., Berger, F., Grob, U. (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 9-36
- Forsa (Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH) (2017): Streit wegen schlechter Schulnoten. Studienkreis. Online verfügbar: <https://goo.gl/aWdEsp> [Download am 10.01.2018]
- Fröhlich, W. (2016): Zur Entwicklung der Sekundarstufe I. In: Bergmaier, F., Renner, E., Rittberger, M. (Hrsg.): Neue Mittelschule/NM. Reform von oben für die da unten. Schulheft 162, Studien-Verlag: Innsbruck, 149-158
- Geppert, C. (2017): SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich. Budrich UniPress-Verlag: Opladen u.a.

- Geppert, C., Kilian, M., Katschnig, T. (2013): Es ist nicht alles Geld was hilft – Die vielfältigen Ressourcen niederösterreichischer MittelschülerInnen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz, 53-77
- Geppert, C., Vogl, A., Bauer-Hofmann, S. (2014): Hausaufgaben im Spannungsfeld zwischen Schule und Familie. Eine Beschreibung der aktuellen Hausaufgabensituation in den Neuen Niederösterreichischen Mittelschulen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz, 95-114
- Giesinger, J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (3), 362-381
- Gießling, J. (2000): Wettbewerb um gute Zensuren statt klassischer Nachhilfe. Über den Wandel der Motive für Zusatzunterricht. In: Die Deutsche Schule 92 (2), 168-176
- Gießling, J. (2005): Leistungsverbesserungen durch Nachhilfeunterricht im Fach Englisch. Rhombos-Verlag: Berlin
- Göttlicher, W., Stipsits, R. (2015): Schulreform als „Tode der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform 1919-1934. In: Böhnisch, L., Plakolm, L. Waechter, N. (Hrsg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien, Mandelbaum: Wien, 78-100
- Grgic, M., Bayer, M. (2015): Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. In: Zeitschrift für Familienforschung 27 (2), 173-192
- Haag, L. (2006): Nachhilfeunterricht. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Beltz-Verlag: Weinheim u.a., 523-530
- Haag, L. (2007): Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. Eine Längsschnittanalyse. ZGS Schülerhilfe GmbH. Universität Bayreuth, 3-19
- Haag, L. (2012): Nachhilfeunterricht. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Julius Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn, 421-422
- Haag, L., Jäger, R. S. (2011): Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. In: Empirische Pädagogik 25 (3), 259-265

- Haag., L., Streber, D. (2014): Nachhilfeunterricht: Hilft er, was er verspricht? In: Wyss, E. (Hrsg.): Von der Krippe zum Gymnasium. Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert. Beltz Juventa-Verlag: Weinheim und Basel, 97-122
- Haller, A. O. (1968): On the concept of aspiration. In: Rural Sociology 33 (4), 484-487
- Hemphill, J. F. (2003): Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. In: American Psychologist 58 (1), 78-80; Online verfügbar: <https://goo.gl/YFWR1c> [Download am 06.07.2018]
- Hille, A., Spieß, C. K., Staneva, M. (2016): Immer mehr Schülerinnen und Schüler nehmen Nachhilfe, besonders in Haushalten mit mittleren Einkommen. In: DIW Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. 6, 111-120; Online verfügbar: <https://goo.gl/tNiHZL> [Download am 6.1.2018]
- Hof, S., Wolter, S.C. (2012): Nachhilfe. Bezahlte ausserschulische Lernunterstützung in der Schweiz. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Staff Paper 8: Aarau
- Hof, S., Wolter, S.C. (2014): Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) Staff Paper 14: Aarau
- Hopmann, S. und Team (2010): Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr 2009/2010. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 1. 1-96; Online verfügbar: <https://goo.gl/LXm5XH> [Download am 23.11.2017]
- Hoover-Dempsey, K. V. et al. (2001): Parental Involvement in Homework. In: Educational Psychologist 36 (3), 195-209
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2010): AK-Studie: Nachhilfe. Bundesweite Elternbefragung. Studienbericht. 1-35; Online verfügbar: <https://goo.gl/oqSCso> [Download am 28.04.2018]
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2012): AK-Studie: Nachhilfe 2012. Elternbefragung in Wien. Studienbericht. 1-48; Online verfügbar: <https://goo.gl/DiCbDq> [Download am 28.04.2018]
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2013): AK-Studie: Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2013. Studienbericht. 1-45; Online verfügbar: <https://goo.gl/YCnpi5> [Download am 28.04.2018]

- IFES (Institut für Sozialforschung) (2014): AK-Studie: Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2014. Studienbericht. 1-47; Online verfügbar: <https://goo.gl/neXW5D> [Download am 28.04.2018]
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2015): AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2015. Studienbericht. 1-50; Online verfügbar: <https://goo.gl/opaq25> [Download am 28.11.2017]
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2016): AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2016. Studienbericht. 1-50; Online verfügbar: <https://goo.gl/UjtUNn> [Download am 28.04.2018]
- IFES (Institut für Sozialforschung) (2017): AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2017. Studienbericht. 1-52; Online verfügbar: <https://goo.gl/MHehiz> [Download am 28.11.2017]
- Jäger, R. S., Jäger-Flor, D., Hass, C. (2011): Eltern und Lehrkräfte: ihre Sicht der Nachhilfe. In: Haag, L., Jäger, R. S. (Hrsg.): Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. Empirische Pädagogik 25 (3). Empirische Pädagogik-Verlag: Landau, 280-306
- Jäger-Flor, D. Jäger, R. S. (2008): Bildungsbarometer zum Thema Förderung. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. 1-66; Online verfügbar: <https://goo.gl/yx5A4m> [Download am 28.04.2018]
- Jürgens, E., Diekmann, M. (2007): Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises. In: Roth, L., Jürgens, E. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, Band 12. Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt a.M. u.a.
- Katschnig, T., Geppert, C., Kilian, M. (2011): Zwischenbericht Transitions. NOESIS Arbeitsbericht Nr. 4. 1-133; Online verfügbar: <https://goo.gl/Gi9yG9> [Download am 23.11.2017]
- Krüger, R. (1977): Nachhilfe – Chance oder Skandal? 17 Antworten auf Fragen zu einem vernachlässigten Problem. In: Die Deutsche Schule, 69 (9), 545-558
- Kurier (2018): Noten, Durchfallen: Faßmann nimmt rote Schulreformen zurück. Online verfügbar: <https://goo.gl/Bkp6uG> [Download am 01.10.2018]
- LernQuadrat (2017): Niederösterreichs Schüler im Lerndschungel. Online verfügbar: <https://goo.gl/6wRwA3> [Download am 06.01.2017]
- LernQuadrat (o.A.): Homepage. Online verfügbar: <https://www.lernquadrat.at/> [Download am 20.04.2018]

- Lernservice Clever Forever, Volkshilfe NÖ (o.A.): Homepage. Online verfügbar: <http://www.noee-volkshilfe.at/lernservice> [Download am 20.04.2018]
- MAKAM Research GmbH (2015): Nachhilfekosten NÖ 2015. 1-4; Online verfügbar: <https://goo.gl/xHv1QH> [Download am 28.04.2018]
- MAKAM Research GmbH (o.A.): Homepage. Online verfügbar: <http://www.makam.at/> [Download am 28.04.2018]
- Martens, J. (2014): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 2. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. R. Oldenbourg-Verlag: München, Wien
- Maszl, G. (2001): Das Phänomen Nachhilfe und dessen Ursachen. Diplomarbeit der Universität Wien.
- Maszl, G. (2004): Nachhilfe und Angst in der Schule. Eine empirische Untersuchung an zwei Wiener Schulen. In: Erziehung und Unterricht 154, (9-19), 825-831
- Mischo, C., Haag, L. (2006): Hausaufgaben. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Beltz-Verlag: Weinheim u.a., 226-233
- Modellplan Niederösterreich (2009): Online unter NOESIS verfügbar: <https://goo.gl/AxNLoy> [Download am 10.03.2018]
- Nilshon, I. (1999): Hausaufgaben und selbstständiges Lernen. In: Projektheft 1/99, 1-50; Online verfügbar: <https://goo.gl/7qBuPG> [Download am 01.05.2018]
- NOESIS (2018): Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung – Homepage. Online verfügbar: <http://www.noesis-projekt.at/> [Download am 06.01.2018]
- NÖ Agrarbezirksbehörde (o.A.): Das Bodenbündnis in Niederösterreich. Fachabteilung Landentwicklung, St. Pölten. Online verfügbar: <https://goo.gl/v6hh7c> [Download am 01.03.2018]
- NÖN (2018): An sechs Standorten Pilotprojekt für Gratis-Nachhilfe im Sommer. Online verfügbar: <https://goo.gl/Qarg2Z> [Download am 23.0.2018]
- ÖROK (Österreichische Raumordnungskonferenz) (2006): Nationaler Strategischer Rahmenplan Österreich 2007-2013. Wien. 1-162; Online verfügbar: <https://goo.gl/tyGSqW> [Download am 10.04.2018]

- Paulus, W., Blossfeld H. P. (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4), 491-508
- Pfeiffle, H. (1985): Otto Glöckels gescheiterte Schulreform. In: Anzenberger, G. et al. (Hrsg.): Schulheft 37: Otto Glöckel – Mythos und Wirklichkeit. Schulreformen. Verein der Förderer für Schulhefte: Wien, 4-15
- Projektteam NOESIS (2013): Die vielen Wirklichkeiten der Neuen Mittelschule. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz
- Projektteam NOESIS (2016): Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz
- Rudolph, M. (2002): Nachhilfe – gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten. Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn
- Schneider, T. (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (3), 363-379
- Schneider, T. (2006): Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe. Ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: Tully, C. T. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Juventa-Verlag: Weinheim und München, 131-144
- SchOG (Schulorganisationsgesetz) (2018): BGBl Nr. 138/2017 (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Online verfügbar: <https://goo.gl/YUYEmG> und <https://www.jusline.at/gesetz/schog> (Jusline) [Download am 19.03.2018]
- Schuchart, C. (2003): Die Bedeutung der Niedersächsischen Orientierungsstufe für den Ausgleich sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (3), 403-420
- Schuchart, C., Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59 (6), 640-666

- SchUG (Schulunterrichtsgesetz) (2018): BGBl Nr. 138/2017 (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz. Online verfügbar: <https://goo.gl/r3wtqh> und <https://www.jusline.at/gesetz/schug> (Jusline) [Download am 19.03.2018]
- Schülerhilfe (o.A.): Homepage. Online verfügbar: <https://goo.gl/DxFVNx> [Download am 27.04.2018]
- Schwetje-Wagner, H., Wagner, A. (2016): Wider die Verplanung der Kindheit. Ganztagschule – oder Raum zum Leben. Vandenhoeck und Ruprecht-Verlag: Göttingen
- Sacher, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, W. et al. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Springer VS-Verlag: Wiesbaden, 232-243
- Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. 2. vollständig überarbeitete Auflage. Julias Klinkhardt-Verlag: Bad Heilbrunn
- Seel, H. (2010): Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. In: Schratz, M., Seel, A. (Hrsg.): Erfolgreich im Lehrberuf, Band 6. Studien-Verlag: Innsbruck, Wien, Bozen
- Specht, W. (2009a): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. (Band 2): Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz
- Spiel, C., Wagner, P. (2000): Häusliche Belastungen der Kinder durch die Schule. In: Schattovits, H., Buchegger (Hrsg.): 7. Wissenschaftliches Symposium der Österreichischen Gesellschaft für Interdisziplinäre Familienforschung und des Österreichischen Instituts für Familienforschung. Österreichisches Institut für Familienforschung (OIF) Wien, Materialsammlung, Heft 7, 7-18; Online verfügbar: <https://goo.gl/28wRka> [Download am 20.08.2018]
- Stadtschulrat für Wien (1993): Wiederholen und Üben im Unterricht Hausübungen. 1-4; Online verfügbar: <https://goo.gl/yJwYWF> [Download am 20.08.2018]
- Statistik Austria (2016): Urban-Rural-Typologie. 1-21; Online verfügbar: <https://goo.gl/LAAPXD> [Download am 10.04.2018]
- Statistik Austria (2018a): Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen. 1-175; Online verfügbar: <https://goo.gl/ygRXwV> [Download am 10.04.2018]

- Statistik Austria (2018b): Bildung, Kultur. Online verfügbar: <https://goo.gl/ybfDEP> [Download am 14.04.2018]
- Statistik Austria (2018c): Bildung in Zahlen. Tabellenband. 1-492; Online verfügbar: <https://goo.gl/8o6BLB> [Download am 10.04.2018]
- Statistik Austria (2018d): Österreich. Zahlen, Daten, Fakten. 1-144; Online verfügbar: <https://goo.gl/q9QMtU> [Download am 26.03.2018]
- Statistik Austria (2018e): Gliederungen nach städtischen und ländlichen Gebieten. Online verfügbar: <https://goo.gl/hHrZU2> [Download am 04.04.2018]
- Stevenson, D., Baker, D. (1992): Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan. In: American Journal of Sociology, 97 (6), 1639-1657
- Stocké, V. (2014): Realistische Bildungsaspirationen. In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). Gesis: Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. 1-21; Online verfügbar: <https://goo.gl/qDRZ1d>
- Streber, D., Haag, L., Götz, T. (2011): Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen? In: Empirische Pädagogik 25 (3), 342-357
- Studienkreis (o.A.): Homepage. Online verfügbar: <https://www.studienkreis.de/> [Download am 27.04.2018]
- Tenort, H.-E., Tippelt, R. (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Beltz-Verlag: Weinheim
- Tiroler Tageszeitung (2018): Faßmann will Rückkehr zur fünfstufigen Notenskala. Online verfügbar: <https://goo.gl/4qpbpQ> [Download am 19.03.2018]
- Wagner, P. (2005): Häusliche Arbeitszeit für die Schule. Eine Typenanalyse. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Waxmann-Verlag: Münster
- Wagner, P., Spiel, C., Tranker, M. (2003): Wer nimmt Nachhilfe in Anspruch? Eine Analyse in Hauptschule und Gymnasium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 17 (3/4), 233-243
- Wimmer, M. (o.A.): Das Niederösterreichische Schulmodell. 1-5; Online verfügbar: <https://goo.gl/B8oBVt> [Download am 12.03.2018]

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formen und Zielsetzung von Nachhilfe nach dem Verständnis dieser Masterarbeit (eigene Darstellung)	30
Abbildung 2: Schülerbezogene Motive für Nachhilfe (eigene Darstellung)	32
Abbildung 3: Schulsystembezogene Motive für Nachhilfe (eigene Darstellung)	34
Abbildung 4: Arbeitsmarkt- und elternbezogene Motive für Nachhilfe (eigene Darstellung) ..	35
Abbildung 5: Nachhilfefächer im Vergleich (eigene Darstellung)	37
Abbildung 6: Beurteilungsskala der 7. und 8. Schulstufe NNÖMS (NOESIS 2018)	60
Abbildung 7: Bildungsregionen in Niederösterreich in Anlehnung an NÖ Agrarbezirksbehörde (o.A.) (eigene Darstellung)	69
Abbildung 8: Urban-Rural-Typologie inkl. Tourismuskriterium Österreich (Statistik Austria 2016, 14)	75
Abbildung 9: Das Vier-Säulen-Modell von NOESIS (Bauer, Werkl 2012, 36)	78
Abbildung 10: Grafische Darstellung der Fragensauswahl der SchülerInnen- und Elternfragebögen (eigene Darstellung)	84
Abbildung 11: Nachhilfequote nach IFES (2012, 2013, 2014, 2015, 2016) (eigene Darstellung)	85
Abbildung 12: Verteilung der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe auf die Kohorten nach Geschlecht	90
Abbildung 13: Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten	90
Abbildung 14: Stadt-Land-Verteilung in den Kohorten	97
Abbildung 15: Hausübungssituation bei SchülerInnen der 8. Schulstufe im Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1,2 und 3	98
Abbildung 16: Lernzeit bei SchülerInnen der 8. Schulstufe im Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1 und 3	99
Abbildung 17: Bildungsabschlüsse der Mütter in den Kohorten 1, 2 und 3	101
Abbildung 18: Bildungsabschlüsse der Väter in den Kohorten 1, 2 und 3	102
Abbildung 19: Nachhilfeinanspruchnahme und der gewünschte Schulabschluss bei SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3	106
Abbildung 20: Nachhilfeinanspruchnahme und der gewünschte Schulabschluss bei SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3	107
Abbildung 21: Überblick über das statistische Datenanalyseverfahren (eigene Darstellung)	109
Abbildung 22: Grafik zur Beantwortung von Forschungsfrage 1	115

Abbildung 23: Grafik zur Beantwortung von Forschungsfrage 2	118
Abbildung 24: Grafik zur Beantwortung von Forschungsfrage 4	123

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studien Übersicht aus Österreich, Deutschland, zu EU-Mitgliedsstaaten und aus Japan (eigene Darstellung)	3
Tabelle 2: Überblick zum Forschungsstand der Nachhilfe, Teil 1.....	18
Tabelle 3: Überblick zum Forschungsstand der Nachhilfe, Teil 2.....	19
Tabelle 4: Bildungsregionen, Bezirke und Gemeinden NÖ (eigene Darstellung)	70
Tabelle 5: Einteilung der städtischen und ländlichen Regionen nach der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria (2016) (eigene Darstellung)	74
Tabelle 6: Kohorten-Vergleich der 5. und 8. Schulstufe (eigene Darstellung)	80
Tabelle 7: Deskriptive Darstellung zum Nachhilfeverhalten im Verlauf	91
Tabelle 8: Kreuztabelle mit χ^2 -Test und Z-Test zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1-3.....	92
Tabelle 9: Kreuztabelle mit χ^2 -Test und Z-Test zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1-3.....	92
Tabelle 10: χ^2 -Test nach McNemar: Unterschiede bei der Nachhilfeinanspruchnahme zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1-3	94
Tabelle 11: χ^2 -Test nach McNemar: Unterschiede bei der Hausübungssituation zwischen SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in den Kohorten 1-3.....	95
Tabelle 12: Wilcoxon-Test: Unterschiede bei der Lernzeit, Kohorte 2.....	95
Tabelle 13: Wilcoxon-Test: Unterschiede bei der Lernzeit, Kohorte 3.....	96
Anmerkung. OR = Odds Ratio Tabelle 14: χ^2 -Test: Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1-3	97
Tabelle 15: χ^2 -Test: Hausübungssituation von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1-3.....	98
Tabelle 16: U-Test nach Mann Whitney: Lernzeit von SchülerInnen der 8. Schulstufe in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1-3.....	99
Tabelle 17: U-Test: Ergebnisse zur HÜ-Unterstützung in einem Stadt-Land-Vergleich in den Kohorten 1, 2 und 3	100
Tabelle 18: Korrelation mit Kontingenzkoeffizient und Cramers V: Bildung der Mütter und die Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe in Kohorte 1	103

Tabelle 19: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe im zeitlichen Verlauf in Kohorte 1	105
Tabelle 20: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe im zeitlichen Verlauf in Kohorte 2.....	105
Tabelle 21: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5. und der 8. Schulstufe im zeitlichen Verlauf in Kohorte 3.....	105
Tabelle 22: Bildungsaspirationen von SchülerInnen der 5., 6. und 8. Schulstufe im Verlauf (Kohorte 1) mit Ergebnissen von Geppert, Kilian und Katschnig (2014, 66).....	125

12 Anhang

Kohorte		Geschlecht	Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	Gültig	männlich	508	51,8%
		weiblich	473	48,2%
		Gesamt	981	100%
	Fehlend	System	10	
	Gesamt		991	
Kohorte 2	Gültig	männlich	1590	56,2%
		weiblich	1241	43,8%
		Gesamt	2831	100%
	Fehlend	System	196	
	Gesamt		3027	
Kohorte 3	Gültig	männlich	379	55,8%
		weiblich	300	44,2%
		Gesamt	679	100%
	Fehlend	System	19	
	Gesamt		698	

Tabelle (Anhang) 1: Häufigkeitstabelle zur SchülerInnen-Verteilung nach Geschlecht und Kohorte

1. Hypothese

Nachhilfeinanspruchnahme SchülerInnen der 5. Schulstufe			Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	Gültig	ja	115	20,8%
		nein	438	79,2%
		Gesamt	553	100%
	Fehlend	System	438	
	Gesamt		991	
Kohorte 2	Gültig	ja	516	20,2%
		nein	2037	79,8%
		Gesamt	2553	100%
	Fehlend	System	474	
	Gesamt		3027	
Kohorte 3	Gültig	ja	289	43,3%
		nein	378	56,7%
		Gesamt	667	100%
	Fehlend	System	31	
	Gesamt		698	

Tabelle (Anhang) 2: Häufigkeitstabelle zur Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3

Nachhilfeinanspruchnahme SchülerInnen der 8. Schulstufe			Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	Gültig	ja	180	26,4%
		nein	501	73,6%
		Gesamt	681	100%
	Fehlend	System	310	
	Gesamt		991	
Kohorte 2	Gültig	ja	162	31,2%
		nein	358	68,8%
		Gesamt	520	100%
	Fehlend	System	2507	
	Gesamt		3027	
Kohorte 3	Gültig	ja	115	31,6%
		nein	249	68,4%
		Gesamt	364	100%
	Fehlend	System	334	
	Gesamt		698	

Tabelle (Anhang) 3: Häufigkeitstabelle zur Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe in den Kohorten 1, 2 und 3

		Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	
Bekommst du jetzt Nachhilfe? 5. Schulstufe	weiblich	73	221	142	
	ja	%-Angabe	25%	20%	48%
		männlich	42	295	146
		%-Angabe	17%	21%	40%

Tabelle (Anhang) 4: Nachhilfeinanspruchnahme nach Geschlecht (5. Schulstufe)

		Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3	
Bekommst du jetzt Nachhilfe? 8. Schulstufe	weiblich	105	75	54	
	ja	%-Angabe	31%	32%	33%
		männlich	75	84	61
		%-Angabe	21%	31%	30%

Tabelle (Anhang) 5: Nachhilfeinanspruchnahme nach Geschlecht (8. Schulstufe)

2. Hypothese:

	NH 8. Schulst. nein	NH 8. Schulst. ja	Zeilensumme
NH 5. Schulst. nein	a	b	a+b
NH 5. Schulst. ja	c	d	c+d
Spaltensumme	a+c	b+d	N

Anmerkung. NH = Nachhilfe

Tabelle (Anhang) 6: Vier-Felder-Schema (in Anlehnung an Leonhart 2009, 274) zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe

Nachhilfeinanspruchnahme Kohorte 1			
NH 5. Schulstufe	NH 8. Schulstufe		Zeilensumme
	nein	ja	
nein	240	79	319
ja	43	30	73
Spaltensumme	283	109	392 (N)

Anmerkung. NH = Nachhilfe

Tabelle (Anhang) 7: Vier-Felder-Schema zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 1

Nachhilfeinanspruchnahme Kohorte 2			
NH 5. Schulstufe	NH 8. Schulstufe		Zeilensumme
	nein	ja	
nein	236	82	318
ja	48	39	87
Spaltensumme	284	121	405 (N)

Tabelle (Anhang) 8: Vier-Felder-Schema zur Nachhilfeinanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 2

Nachhilfeanspruchnahme Kohorte 3

NH 5. Schulstufe	NH 8. Schulstufe		Zeilensumme
	nein	ja	
nein	154	55	209
ja	91	57	148
Spaltensumme	245	112	357 (N)

Tabelle (Anhang) 9: Vier-Felder-Schema zur Nachhilfeanspruchnahme der SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 3

Hausübungssituation Kohorte 1

HÜ 5. Schulstufe	HÜ 8. Schulstufe		Zeilensumme
	nicht selbstständig	selbstständig	
nicht selbstständig	142	119	261
selbstständig	104	38	142
Spaltensumme	246	157	403 (N)

Tabelle (Anhang) 10: Vier-Felder-Schema zur Hausübungssituation, Kohorte 1

Hausübungssituation Kohorte 2

HÜ 5. Schulstufe	HÜ 8. Schulstufe		Zeilensumme
	nicht selbstständig	selbstständig	
nicht selbstständig	268	132	400
selbstständig	33	26	59
Spaltensumme	301	158	459 (N)

Tabelle (Anhang) 11: Vier-Felder-Schema zur Hausübungssituation, Kohorte 2

Hausübungssituation Kohorte 3

HÜ 5. Schulstufe	HÜ 8. Schulstufe		Zeilensumme
	nicht selbstständig	selbstständig	
nicht selbstständig	209	116	325
selbstständig	19	30	49
Spaltensumme	228	146	374 (N)

Tabelle (Anhang) 12: Vier-Felder-Schema zur Hausübungssituation, Kohorte 3

3. Hypothese

	Kohorte 1	Kohorte 2	Kohorte 3
Stadt	30,9%	34,9%	33,1%
Land	69,1%	65,1%	66,9%
N	991	3027	698

Tabelle (Anhang) 13: Häufigkeitstabelle zur Stadt-Land-Verteilung (SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3)

Hausübungssituation SchülerInnen 8. Schulstufe		Stadt	Land
Kohorte 1	selbstständig	101 50,2%	171 34,9%
	nicht selbstständig	100 49,8%	319 65,1%
Kohorte 2	selbstständig	76 43,4%	121 32,3%
	nicht selbstständig	99 56,6%	254 67,7%
Kohorte 3	selbstständig	64 51,6%	88 33,7%
	nicht selbstständig	60 48,4%	173 66,3%

Tabelle (Anhang) 14: Häufigkeitstabelle zur Hausübungssituation bei SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3

Lernzeit SchülerInnen 8. Schulstufe		Stadt	Land
Kohorte 1	1 Std.	33,3%	20,3%
	2 Std.	19,6%	23,2%
	3 Std.	22,2%	24,5%
	4-5Std.	17,5%	17,6%
	mehr als 5 Std.	7,4%	14,4%
Kohorte 3	1 Std.	35,6%	25,9%
	2 Std.	31,4%	17,8%
	3 Std.	18,6%	21,1%
	4-5Std.	11,0%	22,3%
	mehr als 5 Std.	3,4%	13,0%

Tabelle (Anhang) 15: Häufigkeitstabelle zur Lernzeit bei SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorten 1 und 3

4. Hypothese

HÜ-Hilfe		Mutter	Vater	Großeltern	Geschwister
Kohorte 1	häufig	23,4	8,9	7,9	7,7
	selten	55,2	48,6	10,1	33,2
	nie	21,3	42,5	81,9	59,1
Kohorte 2	häufig	29,0	12,9	4,1	11,4
	selten	47,5	45,2	11,5	24,8
	nie	23,5	41,9	84,4	63,8
Kohorte 3	häufig	30,0	15,9	6,8	13,1
	selten	52,9	49,2	6,8	27,9
	nie	17,1	34,9	86,4	59,0

Anmerkung. Angaben in Prozent (%)

Tabelle (Anhang) 16: Familiäre HÜ-Hilfe, Kohorten 1, 2 und 3

HÜ-Kontrolle		Mutter	Vater	Großeltern	Geschwister
Kohorte 1	häufig	30,9	10,8	3,6	5,7
	selten	40,0	33,3	8,2	19,7
	nie	29,1	55,8	88,1	74,5
Kohorte 2	häufig	34,0	15,3	5,5	10,1
	selten	40,3	35,3	9,9	17,9
	nie	25,7	49,5	84,6	72,0
Kohorte 3	häufig	34,0	9,8	6,3	10,6
	selten	43,4	58,8	4,2	21,3
	nie	22,6	31,4	89,6	68,1

Anmerkung. Angaben in Prozent (%)

Tabelle (Anhang) 17: Familiäre HÜ-Kontrolle, Kohorten 1, 2 und 3

HÜ-Unterstützung		Mutter	Vater	beide Elternteile	Gültige Prozente
Kohorte 1	selten/nie	219	236	455	83%
	häufig	67	23	90	17%
	Gesamt	286	259	545	100%
Kohorte 2	selten/nie	169	189	358	79%
	häufig	69	28	97	21%
	Gesamt	238	217	455	100%
Kohorte 3	selten/nie	49	53	102	77%
	häufig	21	10	31	23%
	Gesamt	70	63	133	100%

Tabelle (Anhang) 18: HÜ-Unterstützung durch die Eltern, Kohorten 1, 2 und 3

Hausübungssituation SchülerInnen der 8. Schulst.			Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	Gültig	selbstständig	272	39,4%
		nicht selbstständig	419	60,6%
		Gesamt	691	100%
	Fehlend	System	300	
		Gesamt	991	
Kohorte 2	Gültig	selbstständig	197	35,8%
		nicht selbstständig	353	64,2%
		Gesamt	550	100%
	Fehlend	System	2477	
		Gesamt	3027	
Kohorte 3	Gültig	selbstständig	152	39,5%
		nicht selbstständig	233	60,5%
		Gesamt	385	100%
	Fehlend	System	313	
		Gesamt	698	

Tabelle (Anhang) 19: Häufigkeitstabelle zur Hausübungssituation von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3

5. Hypothese

Bildung Mütter		Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	kein Schulabschluss	17	5%
	Pflichtschul-/ Sonderschulabschluss	41	12%
	Lehrabschluss	120	35%
	Meisterprüfung/BMS	83	24,2%
	Matura	42	12,2%
	Kollegabschluss	11	3,2%
	Pädagogische Akademie/Hochschule	7	2%
	Hochschulabschluss	18	5,2%
	Doktorat	1	,3%
	Anderer Abschluss	3	,9%
	Gesamt	343	100%
Kohorte 2	kein Schulabschluss	7	2,9%
	Pflichtschul-/ Sonderschulabschluss	44	18%
	Lehrabschluss	89	36,3%
	Meisterprüfung/BMS	41	16,7%
	Matura	33	13,5%
	Kollegabschluss	7	2,9%
	Pädagogische Akademie/Hochschule	3	1,2%
	Hochschulabschluss	16	6,5%
	Anderer Abschluss	5	2%
Kohorte 3	Gesamt	245	100%
	kein Schulabschluss	1	1,5%
	Pflichtschul-/ Sonderschulabschluss	18	27,3%
	Lehrabschluss	19	28,8%
	Meisterprüfung/BMS	18	27,3%
	Matura	5	7,6%
	Pädagogische Akademie/Hochschule	2	3,0%
	Hochschulabschluss	3	4,5%
	Gesamt	66	100%

Tabelle (Anhang) 20: Bildung der Mütter, Kohorten 1, 2 und 3

Bildung Väter		Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	kein Schulabschluss	3	,9%
	Pflichtschul-/ Sonderschulabschluss	31	9,1%
	Lehrabschluss	146	42,8%
	Meisterprüfung/BMS	81	23,8%
	Matura	38	11,1%
	Kollegabschluss	5	1,5%
	Pädagogische Akademie/Hochschule	5	1,5%
	Hochschulabschluss	21	6,2%
	Doktorat	3	,9%
	Anderer Abschluss	8	2,3%
	Gesamt	341	100%
Kohorte 2	kein Schulabschluss	5	2,1%
	Pflichtschul-/ Sonderschulabschluss	31	13%
	Lehrabschluss	110	46,2%
	Meisterprüfung/BMS	46	19,3%
	Matura	18	7,6%
	Kollegabschluss	2	,8%
	Pädagogische Akademie/Hochschule	2	,8%
	Hochschulabschluss	18	7,6%
	Doktorat	1	,4%
	Anderer Abschluss	5	2,1%
	Gesamt	238	100%
Kohorte 3	Pflichtschul-/ Sonderschulabschluss	10	16,7%
	Lehrabschluss	29	48,3%
	Meisterprüfung/BMS	12	20%
	Matura	7	11,7%
	Hochschulabschluss	2	3,3%
	Gesamt	60	100%

Tabelle (Anhang) 21: Bildung der Väter, Kohorten 1, 2 und 3

Kohorte 1

Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Mutter	<i>N</i>	<i>C_{korrr}</i>	<i>V</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	204	0,46	0,34	,002
8. Schulstufe	335	0,19	0,14	,680
Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Vater				
5. Schulstufe	200	0,37	0,27	,095
8. Schulstufe	333	0,15	0,11	,923

Anmerkung. C_{korrr} = Kontingenzkoeffizient korrigiert. *V* = Cramers *V*

Tabelle (Anhang) 22: Bildungsabschlüsse der Mütter und Väter und die Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe, Kohorte 1

Kohorte 2

Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Mutter	<i>N</i>	<i>C_{korrr}</i>	<i>V</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	191	0,26	0,18	,587
8. Schulstufe	222	0,14	0,10	,973
Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Vater				
5. Schulstufe	186	0,35	0,14	,942
8. Schulstufe	215	0,26	0,18	,587

Tabelle (Anhang) 23: Bildungsabschlüsse der Mütter und Väter und die Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe, Kohorte 2

Kohorte 3

Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Mutter	<i>N</i>	<i>C_{korrr}</i>	<i>V</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	64	0,46	0,35	,266
8. Schulstufe	48	0,21	0,15	,981
Nachhilfeinanspruchnahme_Bildungsabschluss Vater				
5. Schulstufe	58	0,35	0,26	,439
8. Schulstufe	44	0,36	0,26	,556

Tabelle (Anhang) 24: Bildungsabschlüsse der Mütter und Väter und die Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe, Kohorte 3

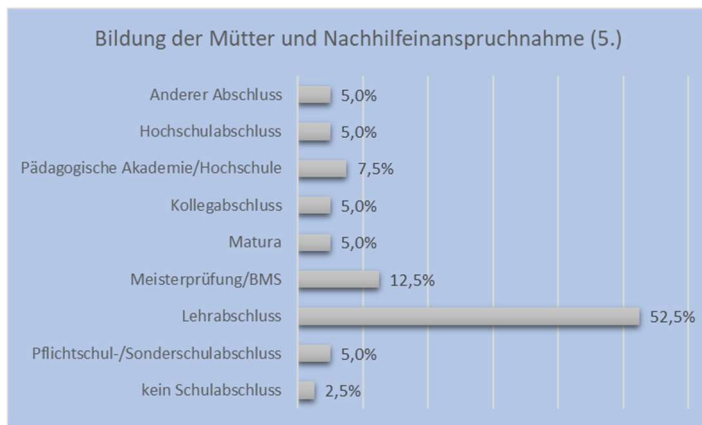


Abbildung (Anhang) 1: Bildung der Mütter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorte 1

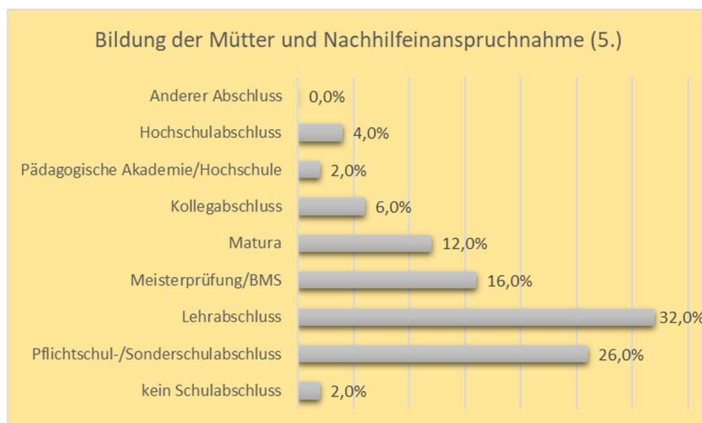


Abbildung (Anhang) 2: Bildung der Mütter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorte 2

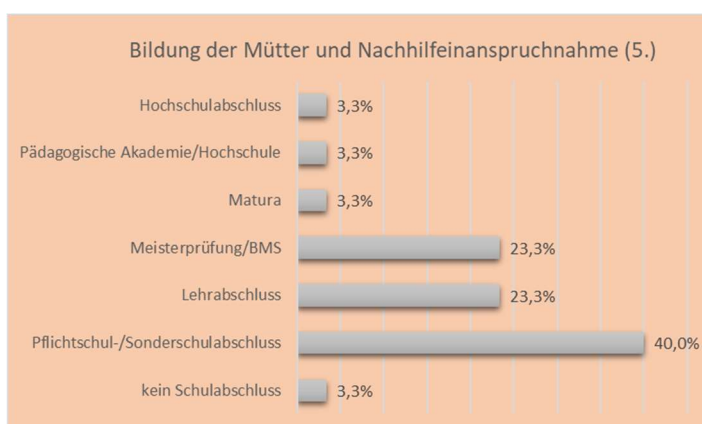


Abbildung (Anhang) 3: Bildung der Mütter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorte 3

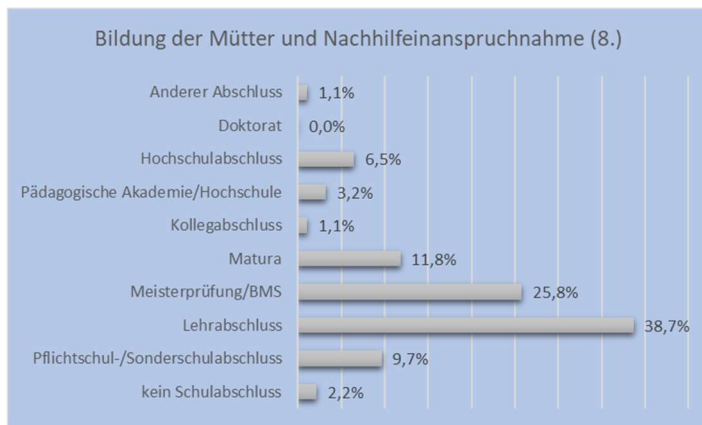


Abbildung (Anhang) 4: Bildung der Mütter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorte 1

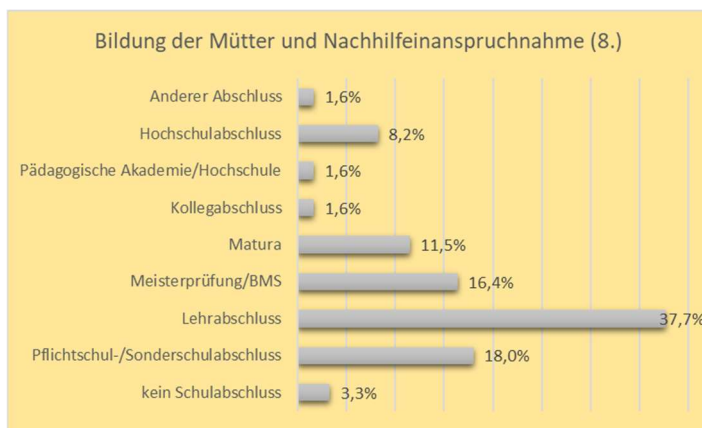


Abbildung (Anhang) 5: Bildung der Mütter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorte 2

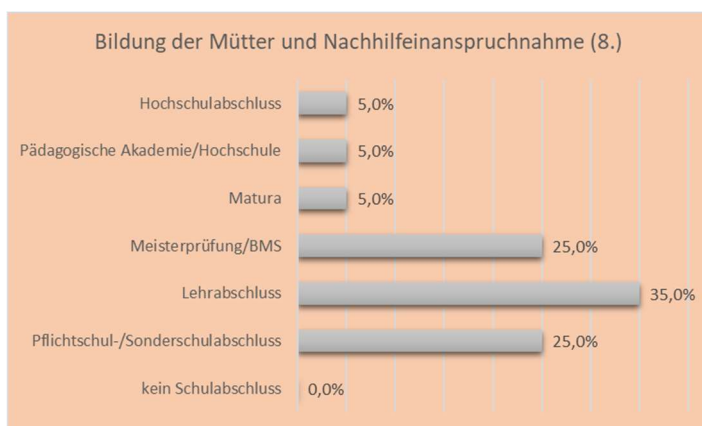


Abbildung (Anhang) 6: Bildung der Mütter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorte 3

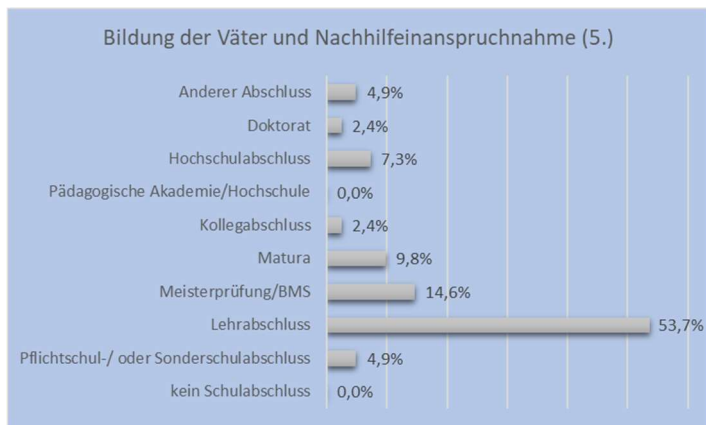


Abbildung (Anhang) 7: Bildung der Väter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorte 1

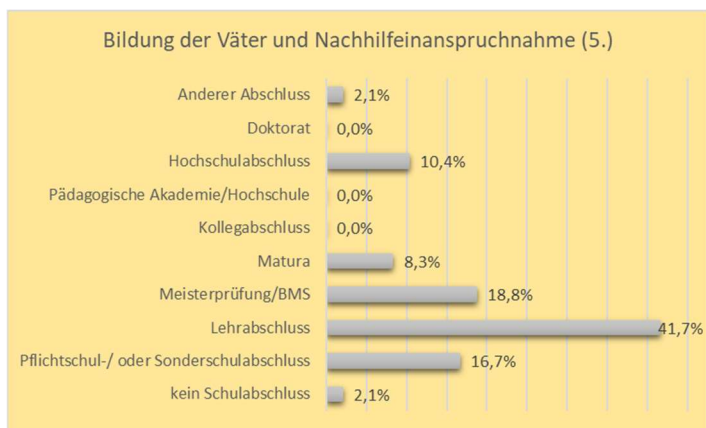


Abbildung (Anhang) 8: Bildung der Väter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorte 2

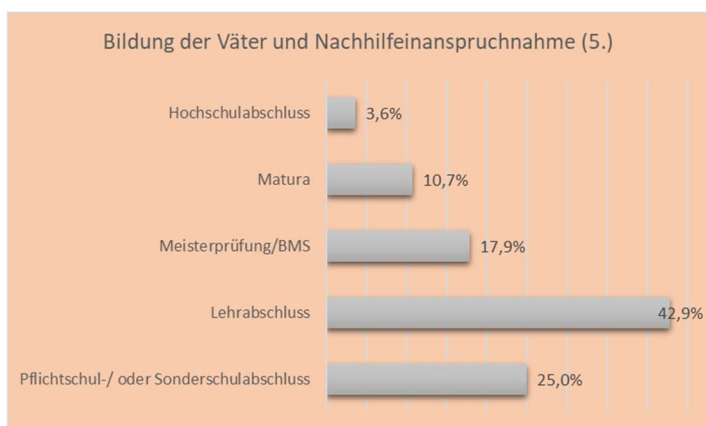


Abbildung (Anhang) 9: Bildung der Väter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorte 3

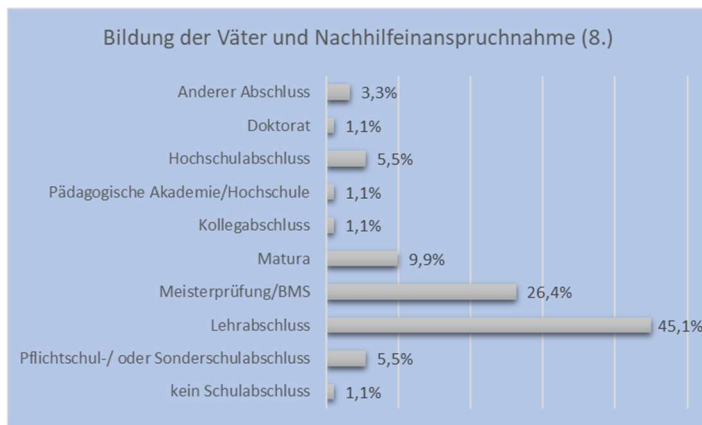


Abbildung (Anhang) 10: Bildung der Väter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorte 1

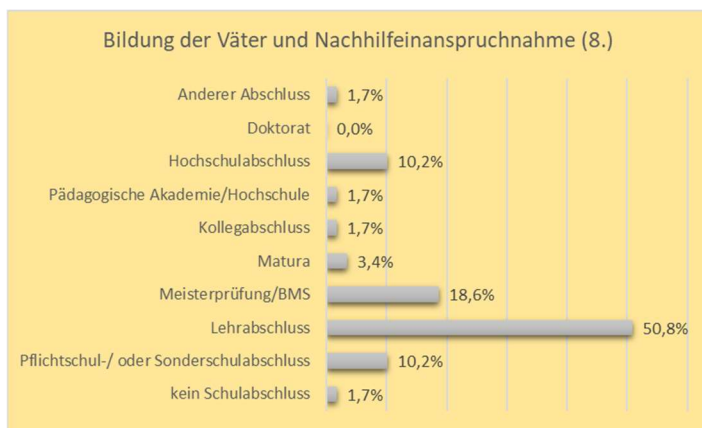


Abbildung (Anhang) 11: Bildung der Väter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorte 2

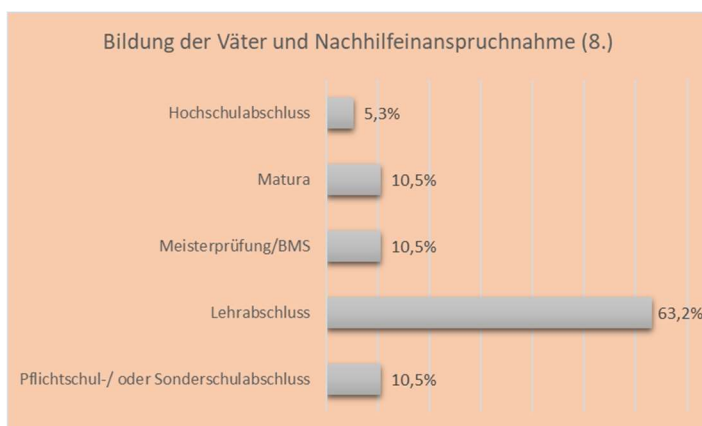


Abbildung (Anhang) 12: Bildung der Väter und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorte

6. Hypothese

Kohorte 1

Gewünschter Schulabschluss_Nachhilfeanspruchnahme	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	540	0,072	,093
8. Schulstufe	626	0,01	,795

Anmerkung. R = Spearman-Korrelation

Tabelle (Anhang) 25: Gewünschter Schulabschluss und Nachhilfeanspruchnahme bei SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 1

Kohorte 2

Gewünschter Schulabschluss_Nachhilfeanspruchnahme	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	2473	0,042	,037
8. Schulstufe	483	0,074	,104

Tabelle (Anhang) 26: Gewünschter Schulabschluss und Nachhilfeanspruchnahme bei SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 2

Kohorte 3

Gewünschter Schulabschluss_Nachhilfeanspruchnahme	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
5. Schulstufe	576	0,0006	,878
8. Schulstufe	343	-0,046	,393

Tabelle (Anhang) 27: Gewünschter Schulabschluss und Nachhilfeanspruchnahme bei SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe in Kohorte 3

Gewünschter Schulabschluss 5. Schulstufe		Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	weiß ich noch nicht	345	63,2%
	HS/NMS Abschluss	34	6,2%
	Abschluss einer mittleren Schule	79	14,5%
	Matura	88	16,1%
	Gesamt	546	100%
	Fehlend	445	
	Gesamt	991	
Kohorte 2	weiß ich noch nicht	1480	58,2%
	HS/NMS Abschluss	251	9,9%
	Abschluss einer mittleren Schule	173	6,8%
	Matura	639	25,1%
	Gesamt	2543	100%
	Fehlend	484	
	Gesamt	3027	
Kohorte 3	weiß ich noch nicht	325	56,3%
	HS/NMS Abschluss	71	12,3%
	Abschluss einer mittleren Schule	37	6,4%
	Matura	144	25%
	Gesamt	577	100%
	Fehlend	121	
	Gesamt	698	

Tabelle (Anhang) 28: Gewünschter Schulabschluss bei SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3

Gewünschter Schulabschluss 8. Schulstufe		Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	weiß ich noch nicht	96	15,2%
	HS/NMS Abschluss	126	19,9%
	Abschluss einer mittleren Schule	68	10,7%
	Matura	343	54,2%
	Gesamt	633	100%
	Fehlend	358	
	Gesamt	991	
Kohorte 2	weiß ich noch nicht	74	14,5%
	HS/NMS Abschluss	101	19,8%
	Abschluss einer mittleren Schule	37	7,3%
	Matura	298	58,4%
	Gesamt	510	100%
	Fehlend	2517	
	Gesamt	3027	
Kohorte 3	weiß ich noch nicht	41	11,4%
	HS/NMS Abschluss	57	15,8%
	Abschluss einer mittleren Schule	39	10,8%
	Matura	223	61,9%
	Gesamt	360	100%
	Fehlend	338	
	Gesamt	698	

Tabelle (Anhang) 29: Gewünschter Schulabschluss bei SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3

Gewünschter Schulabschluss_5. Schulstufe		Nachhilfeinanspruchnahme	
		Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	weiß ich noch nicht	76	69%
	HS/NMS Abschluss	6	5%
	Abschluss einer mittleren Schule	18	16%
	Matura	10	9%
Kohorte 2	weiß ich noch nicht	302	61%
	HS/NMS Abschluss	52	11%
	Abschluss einer mittleren Schule	40	8%
	Matura	100	20%
Kohorte 3	weiß ich noch nicht	136	55%
	HS/NMS Abschluss	38	15%
	Abschluss einer mittleren Schule	22	9%
	Matura	52	21%

Tabelle (Anhang) 30: Gewünschter Schulabschluss und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 5. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3

Gewünschter Schulabschluss_8. Schulstufe		Nachhilfeinanspruchnahme	
		Häufigkeit	Gültige Prozente
Kohorte 1	weiß ich noch nicht	29	18%
	HS/NMS Abschluss	27	17%
	Abschluss einer mittleren Schule	18	11%
	Matura	88	54%
Kohorte 2	weiß ich noch nicht	24	16%
	HS/NMS Abschluss	36	24%
	Abschluss einer mittleren Schule	12	8%
	Matura	80	53%
Kohorte 3	weiß ich noch nicht	13	12%
	HS/NMS Abschluss	9	8%
	Abschluss einer mittleren Schule	17	16%
	Matura	69	64%

Tabelle (Anhang) 31: Gewünschter Schulabschluss und Nachhilfeinanspruchnahme von SchülerInnen der 8. Schulstufe, Kohorten 1, 2 und 3

Kurzfassung

Der steigende Leistungs- und Qualifizierungsdruck, die Qualität des schulischen Unterrichts sowie Veränderungen in der familiären Situation stehen in Abhängigkeit zur Inanspruchnahme von außerschulischen Bildungsaktivitäten. Erst seit den letzten Jahrzehnten widmet sich die Bildungsforschung vermehrt dem Thema des Nachhilfeverhaltens.

Die vorliegende empirische Masterarbeit wird als Fortsetzungsstudie von zwei Teilprojekten der NOESIS-Studie zu inner- und außerschulischen Ressourcen von SchülerInnen an NNÖMS verstanden. Im Rahmen der Masterarbeit wurden die Perspektiven von SchülerInnen der 5. und 8. Schulstufe von NNÖMS und deren Eltern von 2010 bis 2016 in Hinblick auf das Nachhilfeverhalten und die familiäre Unterstützung erforscht. Hierfür wurden quantitative Fragebögen von NOESIS entwickelt.

Vor dem Hintergrund der drei gegebenen Kohorten bedürfen die Forschungsergebnisse eine unterschiedliche Betrachtung. Während hinsichtlich der Inanspruchnahme von Nachhilfe zwischen den SchülerInnen der 5. Schulstufe (2010-2012) Diversitäten zu eruieren sind, bestehen bei den SchülerInnen der 8. Schulstufe (2014-2016) keine. Der Blick auf die familiäre Unterstützung zeigt im Verlauf der Jahre einen Anstieg in allen Kohorten. Der Großteil der Kinder von Eltern mit einem Lehrabschluss, beanspruchen außerschulische Unterstützungsaktivitäten.

Abstract

The increasing pressure to perform, the quality of education and the changes in the family situation raised the need to take private tutoring lessons. During the last decades the phenomenon of the shadow education became more of an interest in educational research. This empirical study is a follow-up study of the NOESIS partial study from 2013 and 2014, which investigated NNÖMS pupils' opinion of the internal and external school resources. Within the scope of this master thesis, the perspective of pupils in the 5th and the 8th grade at NNÖMS and their parents on the shadow educational system were taken into consideration (2010-2016). For this purpose, the NOESIS-project developed questionnaires.

Against the backdrop of the three existing cohorts, the results need a different consideration. While the comparison on the one hand showed a difference between the pupils in the 5th grade (2010-2012) in respect of the private tutoring occupation, no difference was found between the pupils in the 8th grade (2014-2016). The analysis of the parental involvement showed over the years an increase in all cohorts. Additionally, most of the pupils who had taken private tutoring lessons had parents with a final apprenticeship examination.

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, Isabel Wanitschek, die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen, als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, sowie die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche kenntlich gemacht zu haben.

Wien, September 2018

.....