
Originalarbeiten

Doris Streber, Ludwig Haag und Thomas Götz

Erfolgreiche Nachhilfe – Kann das jeder oder bedarf es besonderer Qualifikationen?

Zusammenfassung: Nachhilfeunterricht verbessert nachweisbar die Schulleistungen, so die empirische Befundlage. Doch immer wieder wird Kritik an den fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten der Nachhilfelehrer geäußert. Hier wird untersucht, inwieweit der Erfolg von Nachhilfeunterricht vom Qualifizierungsgrad der Lehrer abhängt. Dazu wurden insgesamt 2 155 Nachhilfeschüler befragt, die von vier unterschiedlichen Gruppen von Nachhilfelehrern unterrichtet wurden (Lehramtsstudierende, Nicht Lehramtsstudierende, Ausgebildete Lehrer, Nachhilfelehrer aus anderen Bereichen). Bezüglich der Notenverbesserung als auch der für erfolgreiche Nachhilfe zentralen Kompetenzen können keine Unterschiede festgestellt werden. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Forderung nach individualisiertem Unterricht diskutiert.

Schlagwörter: erfolgreiche Nachhilfe – Lehrerqualifikation

Quality of private tutoring – does teacher qualification make a difference?

Abstract: In the present study we examined whether students who were tutored by teachers of different levels of professional qualification differ in their achievement improvements and judgments of the instruction quality of their tutoring teachers. A sample of N 2 155 students was coached by four groups of tutoring teachers. They are differing in their level of professional qualification. Students who participated in private tutoring by teachers of different qualification levels show no differences with respect to the strength of their changes in achievement. Further, judgments of quality of instructions did not differ across groups. Results are discussed with respect to the relevance of individualized forms of teaching.

Key words: effective practice of tutoring – qualification of tutoring teachers

1. Einleitung

Zunehmend häufen sich die Belege für die Wirksamkeit von Nachhilfeunterricht. In der breit angelegten Studie von Jürgens und Diekmann (2007) geben 74 % der befragten Nachhilfeschüler ($N = 164$) an, dass sich ihre Leistungen im Nachhilfefach verbessert haben, seitdem sie Nachhilfeunterricht erhalten. In einer weiteren neueren Befragung von Jäger-Flor und Jäger (2008) berichten 213 Eltern, deren Kinder Nachhilfe erhalten, dass in 88,7 % der Erfolg als „mittel“ bis „groß“ eingeschätzt werden. Haag und Jäger (2009) können anhand eines Prä-Post-Designs (172 Schüler der Sekundarstufe I über sechs Monate) nachweisen, dass sich sowohl die Schüler in ihren Noten verbessern als auch deren außerunterrichtliches Arbeitsverhalten. In den beiden am meisten aufgesuchten Nachhilfefächern Mathematik und Englisch sinkt die Quote der bedenklichen Noten 5 und 6

in Mathematik von 40 auf 16 Prozent bzw. in Englisch von 44 auf 17 Prozent. Umgekehrt steigt der Anteil der Schüler mit Einsen, Zweien und Dreien durch Nachhilfe in Mathematik von 34 auf 55 Prozent bzw. in Englisch von 18 auf 37 Prozent. Außerdem protokollierten zu Beginn von Nachhilfe und nach ca. sechs Monaten die Nachhilfeschüler jeweils eine Woche lang alle Arbeiten, die sie zu Hause zusätzlich für die Schule erledigten. In diesem Arbeitsverhalten wird eine Reduzierung der Streuungen über den Zeitraum sichtbar. Wohl wirkt Nachhilfe, doch ob dies für alle Nachhilfelehrer gleichermaßen gilt oder ob die nachgewiesenen Effekte vor allem von qualifiziertem Personal eingefahren werden, ist völlig ungeklärt. Zum Grad der Qualifikation von Nachhilfelehrern liegt bisher keine empirische Studie vor, die genau diese Frage eigens thematisiert hätte. Diese Frage wird vor allem an die kommerziellen Nachhilfeinstitute gerichtet. Wenngleich diese nur rund 30 % des Gesamtbedarf an außerschulischer Lernförderung abdecken, unterhalten sie geschätzt ca. 4 000 Nachhilfschulen (vgl. Dohmen et al., 2008, S. 53). Zwar werben diese Unternehmen mit der Professionalität des Unterrichts, über die tatsächliche Qualifikation der Lehrenden wird jedoch keine Auskunft gegeben. So ist zur Eröffnung eines Nachhilfeinstituts lediglich ein Gewerbeschein notwendig, es ist jedoch keine pädagogische Eignung oder Qualifikation nachzuweisen (vgl. Dohmen et al., 2008, S. 70).

Hier soll es um die Frage gehen, ob Nachhilfelehrer, die einen unterschiedlichen Ausbildungsgrad erreicht haben, mit Blick auf ihre tutorielle Wirkung Unterschiede „erzeugen“.

In der Literatur liegen hier kaum Aussagen vor: Behr (1990) teilt die Notenverbesserung von Nachhilfeschülern in Abhängigkeit vom Status des Nachhilfelehrers mit. Während die von fertigen Lehrern erteilte Nachhilfe im Durchschnitt eine Verbesserung von 1.3 Notenpunkten erbrachte, lag diese Verbesserung bei Abiturienten bei einem Notenpunkt und bei Studenten und Schülern bei 0.9 Punkten (S. 58). Freilich bleibt diese Aussage durch die kleine Stichprobe sehr begrenzt. Bei insgesamt 362 befragten Schülern eines Gymnasiums lagen Angaben von 180 Schülern vor, die Erfahrung mit Nachhilfe hatten.

In der Studie von Jürgens und Diekmann (2007) wurden 186 Nachhilfeschüler und zusätzlich ihre Eltern zur Ausprägung von Kernkompetenzen bei Nachhilfelehrern und Fachlehrern befragt. Abgefragt wurden Fachkompetenz, Diagnosekompetenz, Didaktische Kompetenz, Individuelle Förderung, Klassenführungs-kompetenz und Berufsethos. Insgesamt sprechen die befragten Nachhilfeschüler und Eltern dem Nachhilfelehrer im Vergleich zum jeweiligen Fachlehrer durchgängig und teilweise deutlich höher ausgeprägte Kernkompetenzen zu. Auch die vergleichende Einschätzung berufsethischer Verhaltensweisen, wie beispielsweise das echte Interesse am Lernerfolg der Schüler fällt im Urteil der Befragten ein-

deutig zugunsten der Nachhilfelehrer aus. Die Autoren: Die Ergebnisse „lassen sich ... dahingehend deuten, dass die Notwendigkeit von Nachhilfeunterricht allem Anschein nach hauptsächlich auf eine mangelnde Passung / Adaptivität des schulischen Fachunterrichts bzw. die mangelnde Unterstützungsbereitschaft/-fähigkeit der jeweiligen Fachlehrkräfte zurückzuführen ist.“ (S. 157).

In dieser Studie wird schon angedeutet, dass es im Nachhilfeunterricht wohl nicht so sehr auf die Fachkompetenzen als eher auf stützende Maßnahmen ankommt. Ein Vergleich zwischen den Anforderungen von Klassen- und Nachhilfeunterricht soll Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen beiden Arten aufzeigen. Bei der Gegenüberstellung wird auf die Systematik von Lehrerkompetenzen zurückgegriffen, wie sie Helmke (2003) vorschlägt.

Sachkompetenz: Wenn auch ein Nachhilfelehrer den Stoff nicht so beherrschen muss, um Spitzenschülern weitergehende Fragen beantworten zu können, so muss er ihn soweit kennen, dass er ihn unterrichten kann. Denn Nachhilfe dient demselben Ziel wie sie im Regelunterricht gilt, nämlich dem Erreichen der im Lehrplan festgelegten Lernziele.

Didaktische Kompetenz: Hier bestehen deshalb zwischen beiden Lehrerarten gravierende Unterschiede, weil im Nachhilfeunterricht in der Regel kein neuer Stoff durchgenommen wird.

Dabei kommt es weniger auf Methodenvielfalt und Klarheit und Strukturiertheit des Stoffes an als vielmehr auf die Fähigkeit der Individualisierung (s. Haag, 2010). Im Nachhilfeunterricht geht es par excellence um die gezielte Förderung des einzelnen Schülers. Individualisierungsmaßnahmen können hier zielgenau und adaptiv eingesetzt werden. Thomas, Kessel, Lohrmann und Haag (2006) untersuchten, inwieweit Nachhilfelehrer in der Arbeit mit ihren Nachhilfeschülern folgende Faktoren berücksichtigen, die in der empirischen Unterrichtsforschung als wirksam für eine gelungene Individualisierung gelten: Verbesserung des Vorwissens, Einsatz gezielter Lernstrategien, Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm, hoher Anteil der Instruktionsquantität. Diese Wirkfaktoren, die sowohl über Subjektive Theorien als auch über Unterrichtsbeobachtung gewonnen wurden, zeigen eine große Varianz unter den Nachhilfelehrern.

Diagnostische Kompetenz: Gerade diese Kompetenz ist bei Nachhilfe zentral, denn sie ist die Voraussetzung einer Individualisierung. Vor Individualisierungsmaßnahmen müssen erst Stärken, Schwächen und Lücken diagnostiziert werden.

Klassenführungskompetenz: Diese Kompetenz dürfte im Nachhilfeunterricht wohl am wenigsten bedeutsam sein, da es hier um Einzelhilfe bzw. Anleitung von Kleingruppen geht.

Aufgrund der zumindest partiell aufgezeigten Gemeinsamkeiten zwischen Klassen- und Nachhilfeunterricht macht es Sinn, im Folgenden auf die Bedeutung von Lehrerkompetenzen und der Ausbildung von Lehrern einzugehen.

Über die Bedeutung von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf die Schülerleistungen liegen von der Lehr-Lern-Forschung überzeugende Ergebnisse vor: Hattie (2003) reanalysierte mehr als 500 000 Studien, in denen Einflüsse auf Schülerleistungen untersucht wurden. Er kommt zu aussagekräftigen Ergebnissen zum Stellenwert zentraler Variablen und in vorliegendem Kontext der Lehrperson im Gesamtgefüge von Unterrichtsqualität: Rund 50 Prozent der Varianz der Schülerleistungen sind auf die Schüler selbst zurückzuführen, das Elternhaus beiziffert er mit ca. 5 bis 10 Prozent, die Schulen und die Schulleitung ebenfalls mit 5 bis 10 Prozent, die Peer-Effekte ebenfalls mit 5 bis 10 Prozent und auf die Lehrer selbst, auf ihre Unterschiede im Wissen, im Handeln und in den Einstellungen fallen 30 Prozent der Varianz.

Auf der Basis der COAKTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2006; Brunner et al., 2006) wird die Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen des Lehrers für die Unterrichtsqualität betont. Neben der COAKTIV -Studie ist die Studie von Hill, Rowan und Ball (2005) eine der wenigen, die explizit „pedagogical content knowledge“ erfasste. Die Studie, durchgeführt anhand von 1190 Schülern des 1. Schuljahrs und 1773 Schülern des 3. Schuljahrs, konnte nach Kontrolle verschiedener Lernvoraussetzungen und Lehrermerkmale signifikante Zusammenhänge zwischen dem fachdidaktischen Wissen der Lehrer und dem Leistungszuwachs der Schüler nachweisen.

Lipowsky (2006) trägt in einem Überblicksartikel empirische Evidenz für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, -handeln und Schülerleistungen zusammen: „Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrzahl der hier herangezogenen Studien für das Fach Mathematik positive Zusammenhänge zwischen der fachlichen Expertise von Lehrpersonen und der Lernentwicklung der Schüler nachweisen konnte ... Für die Naturwissenschaften ist die Befundlage inkonsistent“ (S. 52).

Während es also unstrittig ist – so die empirische Befundlage –, dass Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln Schülerleistungen beeinflussen, so bleibt nachzuweisen, inwieweit das Lehrerhandeln von der Qualität der Ausbildung – wie auch immer gemessen – abhängt.

Zur Beantwortung der Frage, wie die Lehrerbildung auszusehen hat, damit qualifizierte Lehrkräfte für ihr zukünftiges Arbeitsfeld „tauglich“ sind, lässt sich in Deutschland ein generelles Defizit an lehrerbildungsbezogener empirischer Forschung konstatieren. Larcher und Oelkers folgern in ihrem Beitrag zur Deutschen Lehrerbildung im internationalen Vergleich: „Wenn es eine Krise in der Lehrer-

bildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten“ (2004, S. 129).

Anderorts wurde dagegen bereits in den 1980er Jahren die Lehrperson als das Schlüsselement für erfolgreiche schulische Bildung identifiziert. So zeigt vor allem die US-amerikanische Forschung eine längere Tradition bei der Erforschung der Frage, wie effektiv Lehrerausbildung wirklich ist. Blömeke (2004) fasst in ihrer Metaanalyse diese empirischen Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung in Amerika zusammen.

Hier ist zu verweisen auf die beiden großen Reviews von Darling-Hammond (2000) und der Abell Foundation (2001). Im Kern geht es um die in der amerikanischen Forschung seit einigen Jahren geführte Auseinandersetzung, ob überhaupt und wenn ja, welche formalen Anforderungen an die Ausbildung von Lehrern zu stellen sind. Beide Reviews stützen sich auf umfassendes, zum Teil identisches Datenmaterial englischsprachiger empirischer Literatur.

Vertreterin der sog. ‚Professionalisierer‘ ist Darling-Hammond (2000). Sie kommt zu folgenden Hauptergebnissen:

- Lehrpersonen mit einem lehrerbildenden Studiengang (certification) erreichen den meisten Studien zufolge durchweg höhere Schülerleistungen bzw. positivere Einschätzungen ihres Handelns durch Fachpersonal. Einzelnen Studien zufolge jedoch erreichen Lehrpersonen auch ohne volle Lehrerausbildung die gleichen Schülerleistungen.
- Ein konsistenter Zusammenhang zwischen der Qualität der fachwissenschaftlichen Ausbildung und Schülerleistungen bzw. positiven Einschätzungen durch Fachpersonal ist nicht zu erkennen.
- Im Vergleich zur fachwissenschaftlichen Ausbildung ist die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung als höherwertig zu bewerten.
- Lehrpersonen mit einer fachdidaktischen Ausbildung erzielen ebenfalls höhere Schülerleistungen.

Darling-Hammond (2000, S. 1) zieht aus all den analysierten Studien die folgende zentrale Schlussfolgerung, dass die Abschlussnote der Ausbildung bei Lehrkräften sehr hoch mit den Schülerleistungen im Lesen und in Mathematik korreliert.

Die andere Gruppe lässt sich als die sog. ‚Deregulierer‘ bezeichnen, vertreten durch die Abell Foundation. Sie spricht sich für eine weitgehende Freigabe aller Vorschriften aus. Nach dieser Gruppe lassen sich keine hinreichenden Belege dafür finden, dass Personen mit abgeschlossener Lehrerbildung tatsächlich höhere Schülerleistungen erzielen als Personen mit anderen Abschlüssen. Ein stabiler Prädiktor für gute Lehrpersonen könne allein bei Persönlichkeitsmerkmalen gefunden werden, hier im Bereich verbaler Kompetenzen.

Der Unterschied beider Gruppen kommt daher, dass die Abell Foundation nur Ergebnisse berücksichtigt, die in large scale-Studien entstanden sind und in Organen mit peer review Verfahren erschienen sind, während Darling-Hammond auch Ergebnisse von Doktorarbeiten, qualitativen Studien und Beiträge in Zeitschriften ohne peer review Verfahren akzeptiert.

Blömeke zieht folgende Bilanz: „Fokussiert man die Frage der Wirksamkeit von Lehrerbildung darauf, ob durch sie eine hohe Qualität von Lehrerhandeln erreicht wird oder ob sie nicht Resultat von Persönlichkeitseigenschaften ... ist, muss man feststellen, dass eine solche Frage ... auf der Basis der vorhandenen empirischen Befunde nicht beantwortet werden kann“ (2004, S. 75).

2. Forschungshypothese

Wie oben aufgezeigt, geht es im Nachhilfeunterricht besonders um die gezielte Förderung des einzelnen Schülers. Hier wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenz zumindest bisher nicht im Zentrum der ersten bzw. zweiten Phase der Lehrerbildung steht.

Studierende anderer Studiengänge und ältere Schüler, die natürlich keinerlei didaktische Ausbildung haben, dürften aus folgenden Gründen als Nachhilfelehrer erfolgreich sein: Die eigene Schulzeit und der darin erlebte Unterricht bieten eine beträchtliche implizite Lerngelegenheit für didaktisches und pädagogisches Handeln. So lässt sich nachweisen, dass Schüler für die Analyse von Unterricht Kategorien verwenden, die erhebliche Ähnlichkeit zu den Konzepten der Didaktik aufweisen (vgl. Fichten, 1993). Schließlich verfügen Schüler als Nachhilfelehrer für Schüler der eigenen Schule über umfassende und einschlägige Lehrerkenntnisse; damit können sie »passgenaue« Leistungsunterstützung bieten, indem sie z. B. bekannte Prüfungsaufgaben durchsprechen oder erwartete Wissenspräsentation üben. Nachhilfe von älteren Schülern und Studierenden kann somit auch als eine Variante des (one-to-one adult-to-child) Tutoring (Slavin, 2006, S. 290) beschrieben werden, für das erhebliche Lerneffekte nachgewiesen sind.

Studierende für das Lehramt können für die Planung und Durchführung von Nachhilfeunterricht auf das in schulpädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen erworbene Wissen und auf in Schulpraktika gemachte Erfahrungen zurückgreifen und mit partieller didaktischer Expertise tätig sein.

Wie oben gezeigt muss der Nachhilfelehrer, um erfolgreich Schüler fördern zu können, nicht über denselben Grad von Fachwissen wie ein Fachlehrer verfügen. Auch muss er nicht in gleichem Maße über Klassenführungskompetenz verfügen, eine Kompetenz, die gerade in der zweiten Phase der Lehrerbildung im Zentrum der Ausbildung steht. Vielmehr kommt es auf den Einsatz von Individualisierungsmaßnahmen an, er muss sich individuell auf seinen Nachhilfeschüler einlassen können Und die hier in Frage kommenden passgenauen Maßnahmen für den

Einzelschüler wie Verbesserung des Vorwissens, Einsatz gezielter Lernstrategien, Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm, hoher Anteil der Instruktionsquantität sind in ihrer Umsetzung wohl weniger über ein traditionelles Lehramtsstudium als vielmehr über ein „Learning by doing“ zu erwerben.

Deshalb soll hier von folgender Hypothese ausgegangen werden:

Zwischen unterschiedlichen Gruppen von Nachhilfelehrern (Lehramtsstudierende, Nicht Lehramtsstudierende, Ausgebildete Lehrer, Nachhilfelehrer aus anderen Bereichen) besteht kein signifikanter Unterschied, was sowohl die Verbesserung der Noten bei den Schülern angeht als auch die Einschätzung der für erfolgreiche Nachhilfe zentralen Kompetenzen durch die Schüler.

3. Methodik

3.1 Stichprobe

Da Nachhilfeschüler ihre Nachhilfelehrer mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Qualifikationen einschätzen sollten, musste vorab eine Einteilung von Nachhilfelehrern vorgenommen werden. Aufgrund von Vorbefragungen in verschiedenen Nachhilfeeinrichtungen wurden vier Gruppen von Nachhilfelehrern mit unterschiedlichem Qualifikationsgrad unterschieden:

Lehramtsstudierende

Nicht Lehramtsstudierende

Ausgebildete Lehrer

Nachhilfelehrer aus anderen Bereichen

Eine Auswahl musste erfolgen, was die Rekrutierung der Nachhilfelehrer angeht. Hier zeigte sich der Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen e. V. sehr kooperativ, indem dieser die Rekrutierung der Nachhilfeinstitute vornahm.

Auswahlkriterien waren folgende:

- Der Verband sollte über das gesamte Bundesgebiet breit gestreut zum Ausfüllen der Fragebogenaktion aufrufen.
- Von keinem Standort einer Nachhilfeeinrichtung sollten mehr als 20 Schülerinnen und Schüler befragt werden, um Klumpenstichproben zu vermeiden.
- Auch sollte sich der Verband nicht um den Qualifizierungsgrad kümmern, sondern „wahllos“ zum Mitmachen auffordern.
- Es sollten nur Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe einbezogen werden, da in der Grundschule „kommerzielle Nachhilfe scheinbar nur eine untergeordnete Rolle“ (Dohmen et al., 2008, S. 129) spielt.

Bei der Stichprobenauswahl dieser Studie handelt es sich, wie bei vielen Projekten im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, somit nicht um eine Zu-

falls-, sondern um eine Gelegenheitsstichprobe (Rost, 2007, S. 91), ein sog. convenience sample.

Insgesamt liegen vollständige Datensätze von 2155 Nachhilfeschülern der Sekundarstufe vor, die über ihren Nachhilfeunterricht befragt wurden. Das Geschlechterverhältnis war ausgewogen (weiblich: $N = 1097 = 50.1\%$; männlich: $N = 1076 = 49.9\%$). Sie erhielten alle Nachhilfeunterricht in Kleingruppen zwischen drei und fünf Teilnehmern. Die durchschnittliche Nachhilfedauer betrug $M = 5.76$ Monate ($SD = 4.59$); Median = 6; Modalwert = 7.

Die Aufteilung über die Jahrgangsstufen 5-13 zeigt folgende Abbildung.

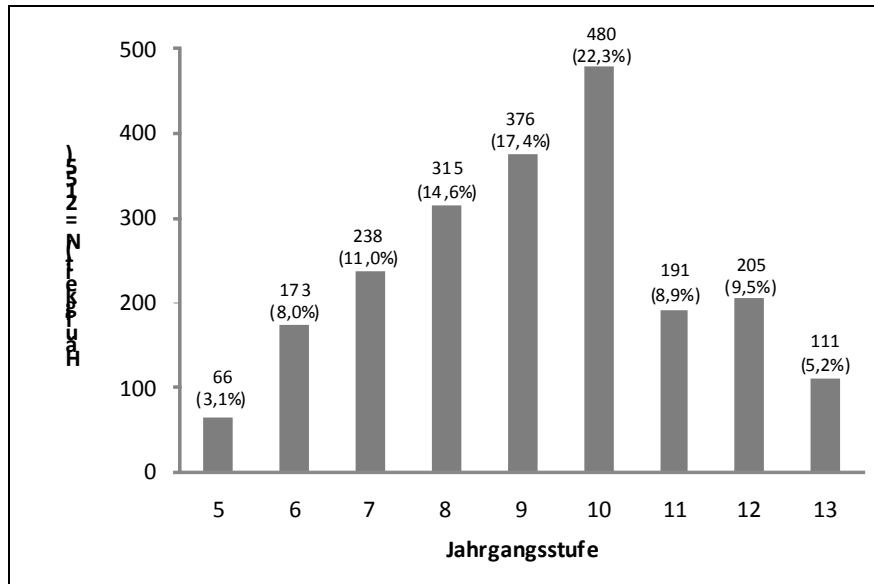


Abbildung 1: Aufteilung über die Jahrgangsstufen

Es wird deutlich, dass alle Jahrgangsstufen vertreten sind, die Jahrgangsstufen der Mittelstufe sind überrepräsentiert, so wie es auch die Daten zur Verbreitung von Nachhilfe zeigen.

„In Bezug auf die Klassenstufe, die die Nachhilfeschüler/innen besuchen, deutet sich an, dass die Klassen der Sekundarstufe I und dort insbesondere die Klassen 8 bis 10 schwerpunktmäßig betroffen sind.

In der Sekundarstufe II wird Nachhilfe zwar genutzt, jedoch deutlich seltener als in den Klassen davor.“ (Dohmen et al., 2008, S. 129)

Die folgende Abbildung 2 zeigt die Aufteilung auf die einzelnen Schularten. Sie spiegelt den empirischen Befund wider, dass die Hauptvertreter von Nachhilfe die Realschule und das Gymnasium sind.

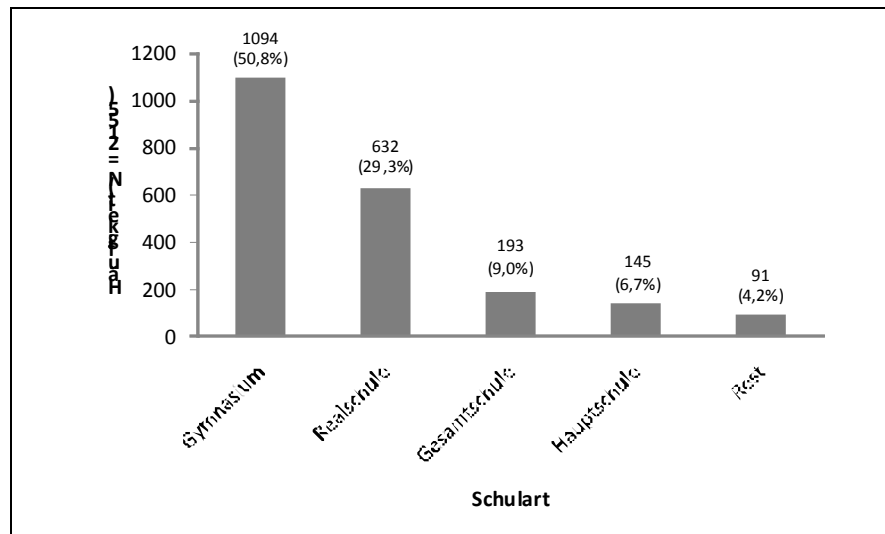


Abbildung 2: Aufteilung auf die einzelnen Schularten

Insgesamt nahmen an der Studie acht Institutionen teil. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wurde den Institutionen vollständige Anonymität zugesichert. Auf eine Einrichtung entfallen 1 551 Fragebögen (72 %). Die Dominanz dieser Einrichtung ist eher positiv zu werten, da durch diese Konstante mögliche Unterschiede zwischen Lehrkräften als nicht von unterschiedlichen Konzepten abhängig zu interpretieren sind. Die Anzahl der Fragebögen der restlichen Einrichtungen streut zwischen 256 (11.8 %) und 10 (0.5 %).

Vier Gruppen von Nachhilfelehrern mit unterschiedlichem Qualifikationsgrad wurden unterschieden. In Klammer ist die Anzahl der befragten Schüler angegeben, die die einzelnen Gruppen von Nachhilfelehrern beurteilten. Obwohl an den Nachhilfeverband keinerlei Direktive wegen der Rekrutierung der einzelnen Gruppen erfolgte, zeigt die Aufstellung, dass die vier Gruppen von Nachhilfelehrern gut repräsentiert sind.

Lehramtsstudierende	(N = 714)
Nicht Lehramtsstudierende	(N = 578)
Ausgebildete Lehrer	(N = 330)
Nachhilfelehrer aus anderen Bereichen	(N = 533)

3.2 Datenerhebung

Die beteiligten Nachhilfeeinrichtungen wurden im Monat März 2009 angeschrieben mit der Bitte, die Fragebögen direkt an eine Universitätsadresse der Autoren zurückzuschicken. Der Zeitraum wurde gezielt gewählt. So konnten Schüler gewonnen werden, die im laufenden Schuljahr bereits ca. 6 Monate Verweildauer haben konnten (Schuljahresbeginn je nach Bundesland ab Anfang August 2009).

Um keine „Gefälligkeitsfragebögen“ zu erhalten, wurden die Einrichtungen in einem Anschreiben gebeten, dass die Fragebögen auf keinen Fall von den Nachhilfegebenden ausgegeben und während der Nachhilfe ausgefüllt werden dürfen, sondern dass die Erhebung vom Büropersonal in den einzelnen Einrichtungen vor Beginn einer Nachhilfestunde stattfinden soll. Das hatte den Vorteil, dass das Büropersonal auch die Zuordnung der Schüler zu den einzelnen Gruppierungen der Nachhilfelehrer selbst ankreuzen konnte. Nachträglich war dieses Vorgehen insofern sehr geeignet, als es bei den angekommenen Fragebögen so gut wie keine missings gab.

3.3 Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

(1) Im ersten Teil wurde die Notenentwicklung seit Erhalt der Nachhilfe abgefragt.

Die Schülerleistungen werden über Schulnoten erhoben. Die Schüler geben die Noten ihrer letzten schriftlichen Klassenarbeit unmittelbar vor dem Nachhilfeunterricht und die jetzt aktuellen Noten der schriftlichen Klassenarbeit nach ca. 6 Monaten Verweildauer in allen aufgesuchten Nachhilfefächern an. Da unterschiedliche Lehrer einen unterschiedlichen Strengemaßstab ihrer Bewertung anlegen, verzichten wir, die Zeugnisnoten des Vorjahres als Notenkriterium zu nehmen.

In diesem Zusammenhang stellen sich zwei Fragen:

Inwieweit sind Schulnoten ein valider Leistungsindikator?

Das zentrale Erfolgskriterium, das auch Anlass zur Anmeldung zu Nachhilfe gibt, stellen die Schulnoten dar. Dass Noten als der hier gewählte Leistungsindikator hinsichtlich der messtechnischen Qualität problematisch sind, ist hinlänglich bekannt. Doch sind Noten insofern ökologisch valide Leistungsindikatoren, da sie die Eltern zum Anlass für Nachhilfe nehmen und die Schule selbst – trotz der bekannten Mängel – diese als Versetzungskriterium verwendet (vgl. Haag & Jäger, 2009).

Kann man davon ausgehen, dass die von den Schülern berichteten Noten mit den tatsächlichen Zensuren übereinstimmen? Die Autorenteam Dickhäuser und Plenter (2005) sowie Sparfeldt, Buch, Rost und Lehmann (2008) gingen dieser Frage nach und stellen fest, dass berichtete Noten und tatsächliche Noten zu $r =$

.88 korrelieren. Die Ergebnisse bestätigen insgesamt die forschungsökonomische Praxis, Zensuren im Selbstbericht zu erheben.

(2) Im zweiten Teil geht es um eine Fremdbeurteilung der Nachhilfelehrer.

Die Auswahl der hier untersuchten Lehrermerkmale erfolgt vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen, wie sie von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in den Standards für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften 2004 formuliert wurden (KMK, 2004). Es werden vier Kompetenzbereiche definiert, die angehende Lehrer erfüllen sollen. Zu jedem der Kompetenzbereiche mit Ausnahme des vierten Bereiches Innovieren wurden Items zu Skalen zusammengefasst:

1. Kompetenzbereich: *Unterrichten*:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (KMK, 2004, S. 7).

Hier wurden zwei Skalen gebildet:

Fachkompetenz (zwei Items; Beispielitem: „Mein Nachhilfelehrer beherrscht den Stoff.“; $\alpha = .60$)

Didaktische Kompetenz (zwei Items; Beispielitem: „Mein Nachhilfelehrer erklärt mir den Stoff verständlich.“; $\alpha = .64$)

2. Kompetenzbereich: *Erziehen*:

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ (KMK, 2004, S. 9).

Hierzu wurde die Skala Führungskompetenz gebildet (zwei Items; Beispielitem:

„Mein Nachhilfelehrer sorgt dafür, dass ich während der Nachhilfestunde mit Lernen beschäftigt bin.“; $\alpha = .58$)

3. Kompetenzbereich: *Beurteilen*:

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ (KMK, 2004, S. 10).

Hierzu wurden zwei Skalen gebildet:

Diagnosekompetenz (zwei Items; Beispielitem: „Mein Nachhilfelehrer kann meine Fähigkeiten richtig einschätzen.“; $\alpha = .70$)

Beratungskompetenz (fünf Items; Beispielitem: „Mein Nachhilfelehrer nimmt meine Probleme ernst.“; $\alpha = .72$)

Mit einem Globalitem wurde generelle die Zufriedenheit abgefragt („Ich bin mit meinem Nachhilfelehrer zufrieden.“).

Die Beantwortung erfolgte über eine vierstufige Likert-Skala. Insgesamt zeigten die Skalen unter Berücksichtigung der geringen Itemzahl (bei 4 Skalen je 2 Items pro Skala) ausreichende Reliabilitäten. Eine mit LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2007) durchgeführte konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigte die angenommene interne Validität der Skalen ($\chi^2 = 309,63$; $df = 63$; $p < .01$; RMSEA = 0.044; GFI = 0.98; CFI = 0.99).

4. Ergebnisse

4.1 Notenentwicklung

Verglichen werden die Notenentwicklungen aus den Schülerangaben vor und während der Nachhilfe. Da nicht alle Schüler in allen Fächern Nachhilfe erhalten, werden hier (vgl. Tab. 1) für die in Anspruch genommenen drei zentralen Nachhilfefächer Mathematik, Englisch und Deutsch die Fallzahlen, Notenmittelwerte und Standardabweichungen der Nachhilfeschüler, die von vier unterschiedlichen Gruppen von Nachhilfelehrern unterrichtet werden, mitgeteilt.

Tabelle 1: Fallzahlen, Notenmittelwerte und Standardabweichungen in den Nachhilfefächern der vier Gruppen

	Schüler von			
	Lehramts- studierenden	nicht Lehramts- studierenden	ausgebildeten Lehrern	Nachhilfeleh- rern aus ande- ren Bereichen
Mathematik	<i>N</i> = 474	<i>N</i> = 405	<i>N</i> = 209	<i>N</i> = 320
Note vor Nachhilfe	4.27 (.90)	4.28 (.83)	4.15 (.84)	4.32 (.80)
aktuelle Note	3.18 (.95)	3.21 (.89)	3.27 (.99)	3.19 (.94)
Englisch	<i>N</i> = 275	<i>N</i> = 204	<i>N</i> = 119	<i>N</i> = 162
Note vor Nachhilfe	4.08 (.82)	3.97 (.76)	4.08 (.76)	4.11 (.81)
aktuelle Note	3.28 (.81)	3.32 (.78)	3.22 (.81)	3.30 (.84)
Deutsch	<i>N</i> = 183	<i>N</i> = 123	<i>N</i> = 51	<i>N</i> = 89
Note vor Nachhilfe	3.96 (.80)	4.04 (.80)	3.87 (.76)	3.92 (.77)
aktuelle Note	3.20 (.83)	3.17 (.70)	3.08 (.80)	3.15 (.79)

Bei den anschließend durchgeführten zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung (Faktor 1: Zeit; Faktor 2: Lehrergruppe) interessiert vor allem der Interaktionsterm Faktor 1 * Faktor 2.

Mathematik

Faktor Zeit: Die gesamte Stichprobe verbessert sich um eine Notenstufe (von 4.26 auf 3.20) [$F = 1330$; $p < .000$; $\eta^2 = 48\%$].

Faktor Gruppe: Dabei ist zwischen den vier Nachhilfegruppen kein Unterschied festzustellen [$F = .241$; n. s.].

Faktor Zeit * Gruppe: Der hier signifikante Interaktionsterm soll aufgrund der marginalen Effektstärke nicht berücksichtigt werden [$F = 2.74$; $p < .05$; $\eta^2 = 0.6\%$].

Englisch

Faktor Zeit: Die gesamte Stichprobe verbessert sich von 4,06 auf 3,29 [$F = 628$; $p < .000$; $\eta^2 = 45\%$].

Faktor Gruppe: Dabei ist zwischen den vier Nachhilfegruppen kein Unterschied festzustellen [$F = .301$; n. s.].

Faktor Zeit * Gruppe: Der Interaktionsterm ist nicht signifikant [$F = 2.04$; n. s.; $\eta^2 = 0.8\%$].

Deutsch

Faktor Zeit: Die gesamte Stichprobe verbessert sich von 3,96 auf 3,17 [$F = 292$; $p < .000$; $\eta^2 = 39.8\%$].

Faktor Gruppe: Dabei ist zwischen den vier Nachhilfegruppen kein Unterschied festzustellen [$F = .541$; n. s.].

Faktor Zeit * Gruppe: Der Interaktionsterm ist nicht signifikant [$F = .375$; n. s.; $\eta^2 = 0.3\%$].

4.2 Beurteilung der Nachhilfelehrer

Hier werden die Ergebnisse der einzelnen Skalen vorgestellt. Gerechnet wurden jeweils einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Faktor Lehrergruppe.

Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte, die Standardabweichungen und die F-Werte für die einzelnen Skalen und Gruppen.

Tabelle 2: Kompetenzen: Mittelwerte, Standardabweichungen und F-Werte der vier Gruppen

Nachhilfelehrkräfte – Gruppen					
Kompetenzen	Lehramts-studierende	Nicht Lehramts-studierende	Ausgebildete Lehrer	Andere Bereiche	F-Wert
Fach-kompetenz	1.21 (.38)	1.19 (.38)	1.18 (.35)	1.19 (.35)	0.9 (n. s.)
Didaktische Kompetenz	1.25 (.41)	1.24 (.41)	1.22 (.38)	1.20 (.36)	1.7 (n. s.)
Führungs-kompetenz	1.55 (.56)	1.55 (.52)	1.48 (.51)	1.53 (.54)	1.6 (n. s.)
Diagnose-kompetenz	1.71 (.58)	1.67 (.56)	1.63 (.55)	1.67 (.57)	1.6 (n. s.)
Beratungs-kompetenz	1.75 (.49)	1.75 (.49)	1.70 (.44)	1.74 (.47)	1.2 (n. s.)
Globalitem	1.22 (.46)	1.20 (.44)	1.22 (.48)	1.22 (.44)	0.2 (n. s.)

Die statistischen Analysen zeigen, dass in keiner Skala zwischen den unterschiedlichen Gruppen von Nachhilfelehrern ein signifikanter Unterschied besteht.

5. Diskussion

Die Hypothese kann bestätigt werden, dass zwischen unterschiedlichen Gruppen von Nachhilfelehrern (Lehramtsstudierende, Nicht-Lehramtsstudierende, Ausgebildete Lehrer, Nachhilfelehrer aus anderen Bereichen) kein signifikanter Unterschied besteht, was sowohl die Verbesserung der Noten angeht als auch die Einschätzung der für erfolgreiche Nachhilfe zentraler Kompetenzen.

Ähnlich wie in der bereits erwähnten Studie von Jürgens und Diekmann (2007) fallen die hier für die Nachhilfelehrer erteilten sehr guten Werte auf. Ein Grund könnte sein, dass sich die Nachhilfeschüler in der Nachhilfe von ihrem „Coach“ sehr gut betreut fühlen – auch ganz verständlich auf der Folie einer normal erlebten Klassensituation, in der sich ein Schüler als einer unter vielen erleben muss. Und dieses Eingehen auf den einzelnen Schüler, das in der Nachhilfesituation gefragt ist, ist nicht an eine bestimmte Ausbildung gebunden. So kann im Bereich der Nachhilfe die Position der „Deregulierer“ angeschlossen werden. Die Lehrerpersönlichkeit ist hier wohl zentraler als ein bestimmter Qualifikationsgrad. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man den bedenkt, dass die Situation im Klassenunterricht sich ungleich komplexer darstellt und von Lehrerseite Kompetenzen wie Classroom – Management oder didaktische Fähigkeiten, wie z. B. das Beibringen neuer Inhalte, erfordert. Deshalb kann die im engen Bereich Nachhilfe geltende Ansicht der „Deregulierer“ nicht auf die allgemeine Lehrerbildung übertragen werden. Organisatorisches und didaktisches Führen einer Klasse, das im Nachhilfeunterricht wegfällt, ist im Sinne der „Professionalisierer“ Thema der Lehrerbildung.

Da die Zufriedenheit als auch die Wirksamkeit des Nachhilfeunterrichts vor allem der gelungenen Individualisierung geschuldet ist, könnte eine Konsequenz aus dieser Studie sein, auch im Regelunterricht noch stärker individualisierende Maßnahmen einzusetzen (Haag, 2010).

Eine Chance der Umsetzung von individualisierenden Maßnahmen bietet sich vor allem in Ganztagschulen. Der gegenwärtig spürbare Schub in Richtung Ganztagschulen in Deutschland, ausgelöst durch das vom Bund im Jahre 2003 aufgelegte „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“, in dessen Rahmen die Bundesregierung vier Milliarden Euro für den Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung stellte, stellt hierzu eine Chance dar.

Literatur

- Abell Foundation (2001). Teacher certification reconsidered. Stumbling for quality—appendix. Review of research teacher certification and effective teaching. Baltimore: Abell.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469-520.

- Behr, M. (1990). *Nachhilfeunterricht. Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59- 91). Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Brunner, M., Kunter, M. Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y.-M. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 521-544.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, 1-46.
- Dickhäuser, O. & Plenter, I. (2005). „Letztes Halbjahr stand ich zwei.“ Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 219-224.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2008). Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand*. Frankfurt/M.: Lang.
- Haag, L. (2010). Individualisierender Unterricht. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen* (S.127-155). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Jäger, R. S. (2009). Potentiale von Nachhilfeunterricht. *Empirische Pädagogik*, 23, 278-290.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research evidence? Verfügbar unter: http://www.visionschools.co.nz/assets/documents/john_hattie.PDF [15.8.2009].
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hill, H. C., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42, 371-406.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. S. (2008). *Bildungsbarometer zum Thema Förderung. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven*. Verfügbar unter: http://www.vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2008_2.pdf [16.8.2009].
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (2007). *LISREL 8.80*. Chicago: Scientific Software International.

- Jürgens, E. & Diekmann, M. (2007). Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Nachhilfeunterricht. Dargestellt am Beispiel des Studienkreises. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [15.8.2009].
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 128-150). Bad Heilbrunn: Klinkardt.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf (S. 47-70). Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft.
- Rost, D. H. (2007). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Slavin, R. E. (2006). Educational psychology. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sparfeldt J. R., Buch, S. R., Rost, D. H. & Lehmann, G. (2008). Akkuratess selbstberichteter Zensuren. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55, 68-75.
- Streber, D. (2011). Qualifizierungsgrad von Nachhilfelehrern – eine empirische Studie über die Wirksamkeit von Nachhilfelehrern. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Thomas, J., van Kessel, M., Lohrmann, K. & Haag, L. (2006). Wirkfaktoren im Wissen und Handeln der Nachhilfelehrer – Einzelfallbetrachtungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, 35-43.

Anschrift der Autoren:

Dr. Doris Streber, Prof. Dr. Ludwig Haag, Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Schulpädagogik, Universitätsstraße 30, 95440 Bayreuth,

E-Mail: schulpaedagogik@uni-bayreuth.de; Ludwig.Haag@uni-bayreuth.de

Prof. Dr. Thomas Götz, Universität Konstanz / Pädagogische Hochschule Thurgau, Geisteswissenschaftliche Sektion, Erziehungswissenschaft / Empirische Bildungsforschung, Universitätsstraße 10, 78457 Konstanz,

E-Mail: thomas.goetz@uni-konstanz.de