Rita Nikolai, Jelena Büchner und Ida Sentgerath

Ökonomisierung des Schulsystems durch die Corona-Pandemie?

Bedeutungsgewinn von digitalen Bildungsmedien, Nachhilfeunternehmen und die Auswirkungen auf (soziale) Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem

Nicht erst durch die Corona-Pandemie 2020 und 2021 und die dadurch ausgelösten weltweiten Schulschließungen ist der Markt für digitale Bildungsmedien expandiert. Auch schon vor der Corona-Krise war ein verstärktes Engagement von Bildungsanbieter*innen zu beobachten, die z.B. Software, Computertablets, Datenschnittstellen, Erklärvideos und Onlineplattformen entwickeln und bereitstellen, um einen computerunterstützten Unterricht zu fördern (zu Onlineplattformen s. Matthes, Heiland & von Proff, 2019). Multinationale Unternehmen wie z.B. *Pearson*, Unternehmen der sogenannten EdTech-Industrie oder auch Nachhilfeunternehmen haben sich in den letzten Jahren in einem solchen Maße etablieren können, dass auch die Schulpolitik in den deutschen Bundesländern diese privaten Akteur*innen in die Steuerung und Gestaltung von Schule einbindet bzw. einbinden muss (z.B. Förschler, 2021). Am Beispiel der in Deutschland expandierenden Nachhilfeindustrie diskutiert der Beitrag, welche Auswirkungen diese Expansion auf (soziale) Bildungsungleichheiten hat. Unser Fokus ist auf die Auswirkungen der expandierenden Nachhilfeindustrie gerichtet, da wir davon ausgehen, dass diese die Gestaltung von Bildungsmedien nachhaltig verändert. Denn neben klassischen Bildungsmedien (z.B. Textbüchern) setzt die Nachhilfeindustrie verstärkt auf Online-Angebote und beeinflusst damit auch, welche Inhalte inner- und außerhalb von Schulen gelehrt und gelernt werden. In dem Beitrag nehmen wir dabei einen systemorientierten Blickwinkel ein.
Zunächst wird der Beitrag den Forschungsstand zu den weltweit wachsenden Bildungsindustrien vorstellen und geht im deutschen Kontext speziell auf die Nachhilfeindustrie und die verstärkte Nutzung von angebotenen digitalen Bildungsmedien ein, die durch die Corona-Pandemie nochmals einen Bedeutungsgewinn erfahren haben. Anschließend diskutieren wir, welche Auswirkungen deren Expansion auf (soziale) Bildungsungleichheiten hat.

1 Forschungsstand zu globalen Bildungsindustrien und Unternehmen in der Nachhilfeindustrie

Die expandierende Nachhilfeindustrie wird am Beispiel des international tätigen Verlags *Pearson Education* (mit Sitz in Großbritannien) erläutert, der zu den weltweit größten Verlagen von Schul- und Lehrbüchern gehört. *Pearson* ist zudem engagiert in der Entwicklung von digitalen Lernplattformen und neuen Technologien künstlicher Intelligenz, um Schüler*innen und Studierende personalisiert in ihren Lernprozessen zu begleiten.[1] Beispiele solcher Lernplattformen sind etwa das Google-Klassenzimmer (vgl. auch Carlsson, 2021; zum Forschungsstand Ball, Junemann & Santori, 2017; Hogan, Sellar & Lingard, 2015; Riep, 2019). Weltweit vermarktet *Pearson* Schulbücher, Lehr- und Testmaterialien, um Länder darin zu unterstützen, sich auf die PISA-Erhebungen vorzubereiten. Nach eigenen Angaben ist *Pearson* in 200 Ländern weltweit präsent (Pearson, 2021). Der Verlag gehört zu den neuen Formen sogenannter *edu-businesses*, die über verschiedene Bildungsbereiche und Unternehmen hinweg operieren (zum Hochschulbereich siehe Williamson, 2020). Hierzu gehören neben *Pearson Education* auch Unternehmen und Stiftungen, die als global agierende Bildungsindustrien fungieren (engl. *Global Education Industry* (GEI)) (Verger, Lubienski & Steiner-Khamsi, 2016; Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi & Thompson, 2019; Münch, 2018; Riep 2019).[2] Das Engagement weltweit agierender Bildungsindustrien trägt dazu bei, dass diese eine Bildungsagenda global vorantreiben, die ihre Wurzeln in einer neoliberalen Bildungsprogrammatik und -überzeugung hat, wonach Lernfortschritte von Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Unterrichtsmethoden und einer bestimmten Art des Managements von Schulen erzielt und gemessen werden können (Münch, 2018, S. 82; Williamson, 2016). Damit einher gehen eine Standardisierung sowie Datafizierung von und innerhalb von Bildungssystemen (Tessitore, 2019, S. 197). Die Aktivitäten global agierender Bildungsindustrien führen dazu, dass Bildung anders konzipiert wird: Bildung wird als Bereich für Investitionen angesehen, mit dem Gewinne erzielt werden können. Die Gestaltung und Kontrolle von Bildungssystemen unterliegt zudem nicht mehr nur allein einer Inputsteuerung, sondern durch Bildungsmonitoring hat auch die Outputsteuerung eine größere Bedeutung gewonnen. Auch wenn die Profitorientierung nicht immer das alleinige Hauptmotiv ist, so bleibt doch festzuhalten,

1 2019 kündigte *Pearson* an, zukünftig Lehrmaterialien nicht mehr mittels Lehrbüchern, sondern als Online-Materialien herauszugeben (darunter auch E-Books; s. McKenzie, 2019).

2 Nach Münch (2018, S. 82) und Verger et al. (2016, S. 12) gehören hierzu neben Bildungskonzernen wie *Pearson* oder *Laureate Education, Inc.* (diese für den Hochschulbereich) auch IT-/Software-Firmen (z.B. *Google, Microsoft*), Beratungsunternehmen (z.B. *McKinsey, Price Waterhouse*), Stiftungen (z.B. *Bill & Melinda Gates Foundation*) und Privatschulketten (z.B. *Bridge International Academies, Omega*).

dass sich die Aktivitäten der global agierenden Bildungsindustrien häufig in einer Nische vollziehen, die keiner staatlichen Kontrolle unterliegt (z.B. Bereitstellung von Material für Testvorbereitung) (Verger et al., 2016).
Neben den bereits erwähnten global agierenden Medienunternehmen und der EdTech-Industrie ist ein weiterer Wirtschaftszweig zu nennen, der auch im deutschen Kontext im Schulbereich in den letzten Jahren und dann erneut in der Zeit der Corona-Pandemie expandiert: organisierte Nachhilfe bzw. Nachhilfeunternehmen. Private Nachhilfe ist ein Phänomen, das sich in den letzten Jahren weltweit ausgebreitet hat und auch in immer mehr Privathaushalten zum täglichen Leben gehört (Zhang & Bray, 2020, S. 323). In diesem Beitrag definieren wir private Nachhilfe als akademische Nachhilfe, die privat bezahlt und von nicht-staatlichen Akteur*innen außerhalb des regulären Schultages angeboten wird. Akademisch meint hierbei, dass Nachhilfe von Nachhilfelehrkräften angeboten wird, die eine Lehramtsausbildung an Hochschulen absolviert haben. Klemm und Hollenbach-Biel (2016) verstehen unter Nachhilfe „Unterstützungs- bzw. Fördermaßnahmen für Schüler [...], die sich auf schulische Unterrichtsfächer beziehen und die außerhalb der normalen Schulstunden stattfinden" (ebd., S. 10). Daten aus England zeigen, dass mehr als ein Viertel aller Schüler*innen im Sekundarbereich eine solche Nachhilfe erhält (Sutton Trust, 2019). In Deutschland erhält ein Fünftel der Schüler*innen Nachhilfe (Hille, Spiess & Staneva, 2016), und in Ostasien ist der Anteil der Schüler*innen, die sog. „shadow education" erhalten, oft sogar viel höher (siehe z.B. Südkorea, wo mehr als sieben von zehn Schüler*innen private Nachhilfe erhalten; Choi & Park, 2016). In den letzten Jahren haben internationale Unternehmen, die private Nachhilfe anbieten, sowohl an Größe als auch an Anzahl zugenommen – siehe z.B. *Kumon*, *Kip McGrath* und *TutorVista*. Auf dem deutschen Markt bekannter sind Lernplattformen und Unternehmen wie *LernCoachies* (vom Cornelsen Verlag), *Scoyo*, *Sofatutor*, *Schülerhilfe* oder *Studienkreis* (Birkelbach, Dobischat & Dobischat, 2017).

2 Nachhilfeunterricht und die Verschärfung (sozialer) Bildungsungleichheiten

Private Nachhilfe ist auch sozialpolitisch relevant, weil sie ein erhebliches Potenzial für die Verschärfung sozioökonomischer Ungleichheiten hat. Forscher*innen betonen seit langem, dass unterschiedliche Arten und Ausmaße von Bildung, die Menschen erhalten, einen großen Einfluss auf ihre zukünftigen Lebenschancen haben. In Anbetracht dessen wird die Sicherstellung eines gerechten Zugangs für alle zu Bildungsgütern und -dienstleistungen seit langem als entscheidend für die Förderung der Chancengleichheit angesehen (Brighouse & Swift, 2014).

Ein Hauptproblem der privaten Nachhilfe ist, dass sie typischerweise private Bildungsleistungen für Kinder anbietet, deren Familien in der Lage und bereit sind, dafür zu zahlen. Solche Leistungen können diesen Kindern mitunter erhebliche Wettbewerbsvorteile gegenüber anderen Kindern gewähren, deren Familien weniger zahlungsfähig sind, sowohl was die allgemeine Bildung als auch was den zukünftigen Arbeitsmarkt betrifft.

Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte besagt, dass „Bildung zumindest in den elementaren und grundlegenden Stufen frei sein muss" (UN, 1948). Ein Problem in Bezug auf private Nachhilfe ist jedoch, dass sie mit zunehmender Zahl derjenigen, die sie erhalten, in Gesellschaften so weit normalisiert werden kann, dass sie neben der öffentlich finanzierten Bildung als sehr wichtig für den Erfolg von Schüler*innen angesehen wird (Exley, 2022). Einkommensschwächere Gruppen haben Schwierigkeiten, sich diese zu leisten, und gleichzeitig können negative „Backwash-Effekte" (Zhang & Bray, 2018) auf die öffentliche Bildung erzeugt werden. Selbst wenn sich einkommensschwächere Gruppen etwas private Nachhilfe leisten können, können sich wohlhabendere Gruppen immer mehr und bessere Angebote leisten, wodurch Ungleichheiten effektiv aufrechterhalten werden. Aus konflikttheoretischer Perspektive ist anzunehmen (vgl. hierzu Solga & Becker, 2012), dass höhere soziale Schichten diese Möglichkeiten nutzen, um ihre Statusreproduktion sicherstellen und sich weiterhin sozial distanzieren zu können. Im Jahr 2015 warnte der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung insbesondere vor Prozessen der „Monetarisierung des Zugangs" zu Bildung und bemerkte, dass dies die Ungleichheit durch den strukturellen Ausschluss bestimmter Gruppen verschärfe (Singh, 2015, S. 10). Die ausufernde Zeit, die Kinder mit privater Nachhilfe verbringen, kann sich auch negativ auf ihr Recht auswirken, zu spielen und die Zeit in der Familie neben dem Lernen zu genießen (Brighouse, Ladd, Loeb & Swift, 2018).

Die Stärkung der Nachhilfeindustrie wird auch durch Staaten selbst gefördert: In Deutschland stellte das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit seinem „Aktionsprogramm Aufholen nach Corona" für Kinder und Jugendliche für die Jahre 2021 und 2022 zwei Milliarden Euro zur Verfügung, mit denen die Bundesländer auch private Nachhilfeangebote für Fördermaßnahmen einspannen können (BMBF & BMFSFJ, 2021). Welche Auswirkungen diese Programme auf den Abbau von Bildungsungleichheiten haben, ist noch eine offene Forschungsfrage.

2.1 Forschungsstand zu Nachhilfeunterricht: Inanspruchnahme, Motive und Anbieterstruktur

Jede*r dritte bis vierte Schüler*in hat mindestens einmal im Laufe der Schulzeit Nachhilfe in Anspruch genommen (vgl. Dohmen, 2012, S. 86). „Deutschlandweit nehmen 14 % aller sechs- bis 16-Jährigen an einem Nachhilfeangebot teil"

(Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 16). Allerdings erhalten Kinder und Jugendliche an Grund- und Förderschulen mit 4,9 Prozent bzw. 4,3 Prozent anteilig deutlich seltener Nachhilfe als Schüler*innen an weiterführenden Schulen. Hier berichten 17,4 Prozent der Eltern davon, dass ihre Kinder Nachhilfe in Anspruch nehmen. Werden nur die Eltern derjenigen Schüler*innen berücksichtigt, die das Gymnasium besuchen, steigt der Wert sogar auf 18,7 Prozent (vgl. ebd.).
Im Vergleich von West- und Ostdeutschland lässt sich bezüglich der Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht Folgendes festhalten: In den westdeutschen Bundesländern steigen Nachhilfequoten mit der Höhe des angestrebten bzw. erreichten Bildungsabschlusses – in den ostdeutschen Bundesländern hingegen haben diejenigen Schüler*innen, die das (Fach-)Abitur anstreben, die niedrigsten Quoten (vgl. Dohmen, 2012, S. 89). 2015 betrug die Teilnahmequote an Nachhilfe in den ostdeutschen Bundesländern 16 Prozent, in den westdeutschen Bundesländern hingegen 13 Prozent (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 17).
In Bezug auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Inanspruchnahme lässt sich festhalten, dass Mädchen und Jungen Nachhilfe ungefähr gleich häufig in Anspruch nehmen. Im Fach Mathematik wird Nachhilfe insgesamt am häufigsten in Anspruch genommen, wobei Mädchen die höheren Quoten aufweisen. Mit Blick auf das Fach Deutsch haben Jungen hingegen die höheren Quoten (vgl. Dohmen, 2012, S. 90). Insgesamt lässt sich sagen, dass 61 Prozent der an Nachhilfe teilnehmenden Schüler*innen diese im Fach Mathematik erhalten, 46 Prozent in einer Fremdsprache und 31 Prozent im Fach Deutsch. Für sonstige Schulfächer lässt sich ein Wert von 6 Prozent ermitteln (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 17).
Nachhilfe wird in vielen Teilen der Welt nicht in erster Linie zur Kompensation von Lernlücken oder zur Leistungssteigerung in der Schule genutzt, sondern zur Verbesserung von Chancen auf dem Bildungsmarkt – dies ist vor allem in Ostasien der Fall, in abgeschwächter Form aber auch in Europa (Bray, 2021, S. 10). Bray bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „shadow education is much less about support to those who are in real need of learning support that they cannot find at school, and a lot more about maintaining competitive advantages within schools for students who are already successful and privileged" (ebd.). In Deutschland belegen Studien allerdings, dass Nachhilfe vermehrt von leistungsschwächeren Schüler*innen in Anspruch genommen wird (vgl. Birkelbach et al., 2017, S. 111), wobei sich im Vergleich zu vor 40 Jahren immer mehr auch für Nachhilfe zur Stabilisierung oder Verbesserung von Noten entschieden wird (vgl. ebd., S. 116).[3]

3 Im internationalen Vergleich ist Nachhilfe in Deutschland (im Unterschied zu Japan und Korea) wenig verbreitet (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 8).

Neben kommerziellen Anbieter*innen, die sich in ihren Umsätzen und Marketingaktivitäten kaum von Wirtschaftsunternehmen unterscheiden, existiert eine nur schwer zu schätzende Anzahl kleinerer, lokaler Anbieter*innen. Zusätzlich dazu besteht eine unüberschaubare Zahl privater Nachhilfelehrkräfte. Die mangelnde Überschaubarkeit des Marktes sowie fehlende Akkreditierungs- und Anmeldeerfordernisse führen unter anderem zu unseriösen Nachhilfeangeboten, die z.B. mit Scientology oder rechtsnationalem Gedankengut in Verbindung gebracht werden. Zudem verweisen Anbieter*innen zwar auf die hohen Qualifikationsniveaus der von ihnen beschäftigten Nachhilfelehrkräfte, machen aber kaum Angaben über die tatsächlichen Qualifikationen (vgl. Dohmen, 2012, S. 85f.). Die fehlende Kontrolle hängt auch damit zusammen, dass der Nachhilfesektor nicht in der Gesetzgebung auf Bundes- oder Landesebene verankert ist und somit nur sehr wenig staatlich beaufsichtigt wird (vgl. Birkelbach et al., 2017, S. 151).
Bray (2021) konstatiert, dass die Datenlage in Bezug auf den Nachhilfesektor in Europa aktuell marginal ist und weitere Forschungen notwendig sind (ebd., S. 2). Die ganz generelle Problematik der Datenlage in Bezug auf Nachhilfe zeigt sich z.B. bei Studien zu Teilnahmequoten von Nachhilfeunterricht: So variieren die den Studien zugrunde liegenden Stichproben stark. Je nach Untersuchungsdesign wurden z.B. Schüler*innen unterschiedlicher Altersgruppen oder Jahrgangsstufen befragt und nicht alle existierenden Schularten berücksichtigt. Auch die Fragestellungen der Studien unterscheiden sich stark voneinander. So interessiert z.B. in einigen Studien, ob Kinder und Jugendliche gegenwärtig Nachhilfe in Anspruch nehmen; in anderen Studien wird darauf fokussiert, ob Schüler*innen jemals in ihrer Schulzeit an Nachhilfe teilgenommen haben. All dies führt zu einer stark eingeschränkten Vergleichbarkeit von Studien zum Ausmaß von Nachhilfe; dieser Befund ist auch auf andere Teilbereiche des Forschungsstands zu Nachhilfe übertragbar (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 11).

2.2 Forschungsstand zu Nachhilfeunterricht mit Blick auf die sozialen Kategorien sozioökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund

Birkelbach et al. (2017) betonen einen starken Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Inanspruchnahme von Nachhilfe und beobachten so eine Verstärkung von Bildungsungleichheit auf der Grundlage von verschiedenen Studien und Daten des Sozio-oekonomischen Panels (vgl. Birkelbach et. al., 2017, S. 18 und 123). Eltern mit höherem Einkommen organisieren etwas häufiger Nachhilfe für ihre Kinder. Gut zwei Drittel der Eltern geben an, die zusätzliche Lernzeit privat zu bezahlen. Für kostenpflichtige Nachhilfe wenden Eltern durchschnittlich 87 Euro im Monat auf (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 9). Birkelbach et al. (2017, S. 130) weisen darauf hin, dass kostenlose Angebote für Nachhilfe häufiger von einkommensschwächeren Familien ange-

nommen werden. Trotzdem ergibt sich in Bezug auf die Forschung in Deutschland zur Inanspruchnahme von Nachhilfe im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status ein widersprüchliches Bild: Während einige Autor*innen konstatieren, dass bei steigendem Haushaltseinkommen zunehmend Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen wird, halten andere fest, dass der Anteil der Ausgaben für Nachhilfe mit steigendem Einkommen abnimmt (Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 14). Lorenz und Stubbe (2020) stellen fest: „Parents with higher, and in recent years, also middle incomes, are more likely to arrange private tutoring for their children than parents with lower incomes" (ebd., S. 94). Ähnlich gegensätzlich sind die Befunde mit Blick auf das Bildungsniveau der Eltern und die Teilnahme an Nachhilfe. Auch hier gibt es Ergebnisse, die darauf hinweisen, dass die Inanspruchnahme mit der Höhe der formalen Bildungsabschlüsse steigt, und solche, die zeigen, dass Nachhilfequoten bei steigenden Bildungsabschlüssen sinken (vgl. Klemm & Hollenbach-Biele, 2016, S. 14). Eine Erklärungshypothese zu letzteren Befunden lautet für Kinder in der Grundschule, dass Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen selbst die Fähigkeit haben, Kindern schulbezogene Unterstützung zu bieten (vgl. Lorenz & Stubbe, 2020, S. 95). Zudem konnte gezeigt werden, dass Kinder, je weiter sie auf ihrem Schul- bzw. Bildungsweg voranschreiten, immer weniger Unterstützung erfahren, was schulbezogene Aufgaben betrifft. Eine Erklärung für diesen Befund könnte sein, dass Eltern möglicherweise nicht genug Informationen über das Schulcurriculum haben und sich daher nicht dazu befähigt fühlen, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen (vgl. ebd.). Fehlende Informationen über den Bildungsbereich sind ebenso ausschlaggebend für die Verschärfung von Bildungsungleichheiten. Unzureichendes Wissen kann insbesondere die Navigation im Bildungsbereich betreffen und einschränken. So lässt sich in Studien zur freien Schulwahl beobachten, dass besonders bildungsferne Familien schlicht nicht über genügend Informationen zu diesem Thema verfügen und so von einer Schulwahl nicht profitieren können (Suter, 2013, S. 50). Diese Erkenntnisse aus dem Privatschulwesen können sich auch auf den Nachhilfesektor übertragen lassen und legen nahe, dass auch in diesem Bereich Ungleichheiten zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Familien verstärkt werden könnten. Nachhilfeangebote (auch von Lernvideos) werden stärker von Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen Familien genutzt. Bildungsfernen Familien fehlen häufig die Informationen über die Qualität von Lernmaterialien, aber auch die finanziellen Ressourcen, um die verschiedenen Nachhilfeangebote nutzen zu können. Auch Birkelbach et al. (2017) merken im Zusammenhang mit der Kategorie Migrationshintergrund die Auswirkungen von mangelhaften Kenntnissen über das deutsche Bildungssystem als verstärkenden Faktor der geringeren Inanspruchnahme von Nachhilfe an (vgl. ebd., S. 136). Klemm und Hollenbach-Biele (2016) weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund mit 14 Prozent etwas häufiger an Nachhilfe

teilnehmen als solche mit Migrationshintergrund (11 Prozent; vgl. ebd., S. 20). Im Hinblick auf Chancengleichheit muss Nachhilfe kritisch betrachtet werden: Die in Dohmen (2012) vorliegenden Befunde belegen nur in Teilen, dass die Inanspruchnahme von Nachhilfe positiv mit sozioökonomischen Faktoren korreliert. Ein negativer Effekt ergibt sich, sobald Familien mehr als drei Kinder haben. Da sich die Hinweise verdichten, dass sich Nachhilfe positiv auf Schulerfolg bzw. die Verbesserung von Noten auswirkt und Schulnoten einen maßgeblichen Einfluss auf den weiteren Schul- bzw. Bildungsweg haben, muss jedoch davon ausgegangen werden, dass Nachhilfe „den ohnehin schon starken Zusammenhang zwischen Schulleistungen und sozioökonomischen Faktoren noch verstärken würde" (ebd., S. 96; siehe auch Bray, 2021). Entscheidend für einen chancengleicheren Zugang zu Nachhilfe ist es, eine intersektionale Perspektive auf alle Kinder und Jugendlichen einzunehmen und die sozialen Kategorien in ihrer Verwobenheit und den sich gegenseitig verstärkenden Effekten zu betrachten.

3 Fazit

Weltweit expandieren die Angebote von digitalen Bildungsmedien und privaten (und zumeist auch kommerziellen) Nachhilfeunternehmen. Diese Expansion von Märkten bleibt nicht ohne Auswirkungen auf (soziale) Bildungsungleichheiten. In dem Beitrag haben wir gezeigt, dass Kinder und Jugendliche unterer sozialer Schichten weniger häufig auf solche Bildungsangebote zurückgreifen können und sich die Schere zwischen den sozialen Schichten weiter öffnet. Auch bei der zu beobachtenden Entgrenzung von Bildungsmedien, die mit der zunehmenden Nutzung von Erklärvideos und Open-Resource-Angeboten einhergeht und die von Eva Matthes und ihrem Forschungsteam an der Universität Augsburg in den Blick genommen wird (siehe hierzu Matthes et al., 2019), dürfte dies seine mitunter negativen Auswirkungen auf (soziale) Bildungsungleichheiten haben. Auf der einen Seite kann die zunehmende Digitalisierung von Bildungsangeboten im Sinne einer Demokratisierung von Wissen eine breitere Verfügbarkeit von digitalen Bildungsmedien ergeben. Auf der anderen besteht aber auch die Gefahr einer weiteren Privatisierung und Ökonomisierung von Bildung, was eine Verschärfung von bereits bestehenden Ungleichheiten mit sich bringen könnte (s. hierzu Birkelbach et al., 2017, S. 32).

Neben den traditionellen Angeboten durch Schulbuchverlage gewinnen digitale Bildungsmedien immer mehr an Bedeutung. Innerhalb des Sektors der Open Educational Resources spielen die kostenlos verfügbaren Bildungsmedien von Unternehmen eine größere Rolle, die mit einem ideologiekritischen Blick auf die dahinterliegenden Interessen (vgl. Matthes & Balcke, 2017, S. 67) und auch

deren Auswirkungen auf die Reproduktion (sozialer) Bildungsungleichheiten betrachtet werden müssen. Dies gilt umso mehr auch nach der Zeit der Corona-Pandemie und den erfolgten Schulschließungen, die eine weitere Ökonomisierung von Bildungsangeboten zur Folge haben dürften.

Literatur und Internetquellen

Ball, S.J., Junemann, C. & Santori, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility.* London: Routledge.

Birkelbach, K., Dobischat, R. & Dobischat, B. (2017). *Außerschulische Nachhilfe* (Studie der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 348). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

BMBF & BMFSFJ (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Aktionsprogramm Aufholen nach Corona für Kinder und Jugendliche für die Jahre 2021 und 2022 – 2 Mrd. Euro.* Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/178838/aktionsprogramm-aufholen-nach-corona-fuer-kinder-und-jugendliche-factsheet-data.pdf.

Bray, M. (2021). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education, 4* (3), 442–475.

Brighouse, H., Ladd, H.F., Loeb, S. & Swift, A. (2018). *Educational Goods.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Brighouse, H. & Swift, A. (2014). The Place of Educational Equality in Educational Justice. In K. Meyer (Hrsg.), *Education, Justice and the Human Good* (S. 14–31). London & New York, NY: Routledge.

Carlsson, H. (2021). Bridging the Gap between Policy and Practice: Unpacking the Commercial Rhetoric of Google for Education. *European Educational Research Journal,* Online First Access.

Choi, Y. & Park, H. (2016). Shadow Education and Educational Inequality in South Korea. *Research in Social Stratification and Mobility, 44,* 22–32.

Dohmen, D. (2012). Der Nachhilfemarkt in Deutschland – ein aktualisierter Überblick über den Forschungsstand. *Recht der Jugend und des Bildungswesens, 60* (1), 85–98.

Exley, S. (2022). Locked in: Understanding the 'Irreversibility' of Powerful Private Supplementary Tutoring Markets. *Oxford Review of Education, 48 (1), 78–94.*

Förschler, A. (2021). Der wachsende politische Einfluss privater (EdTech-)Akteure im Kontext digitaler Bildungsbeobachtung und -steuerung. *Zeitschrift für Pädagogik, 67* (3), 323–337.

Hartong, S. & Nikolai, R. (2021). Warum es unabdingbar ist, Dateninfrastrukturen in der Bildungssteuerung stärker kritisch in den Blick zu nehmen: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 67* (3), 317–322.

Hille, A., Spiess, C.K. & Staneva, M. (2016). *Private Tutoring.* Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

Hogan, A., Sellar, S. & Lingard, B. (2016). Corporate Social Responsibility and Neo-Social Accountability in Education: The Case of Pearson plc. In A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Education Industry* (World Yearbook of Education) (S. 107–124). London et al.: Routledge.

Klemm, K. & Hollenbach-Biele, N. (2016). *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten.* Hrsg. v. der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Koinzer, T. (2014). *Shadow Education? Private Nachhilfe und das öffentliche Schulsystem.* Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185778/nachhilfe.

Lorenz, J. & Stubbe, T.C. (2020). Private Tutoring as a Means for Maintaining Social Status. *Journal for Educational Research Online, 12* (2), 89–113.

Matthes, E. & Balcke, D. (2017). Kostenlose Online-Lehrmaterialien von Unternehmen – Exemplarische Analysen. In C.-C. Fey & E. Matthes (Hrsg.), *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)* (S. 67–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, E., Heiland, T. & von Proff, A. (Hrsg.). (2019). *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER).* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayer-Schönberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big Data: A Revolution That Will Transform how We Live, Work, and Think.* London: Murray.

McKenzie, L. (2019, 16.07.). Pearson's Next Chapter. *Inside Higher Education.* Zugriff am 02.04.2021. Verfügbar unter: https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2019/07/16/pearson-goes-all-digital-first-strategy-textbooks.

Münch, R. (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat.* Weinheim: Beltz.

Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. & Thompson, C. (2019). *Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement.* Cham: Palgrave Macmillan.

Pearson (2021). *Learning. For life. Annual Report and Accounts 2020.* Zugriff am 02.04.2021. Verfügbar unter: https://plc.pearson.com/sites/pearson-corp/files/pearson/investors/our-2020-annual-report/pearson-ar20-online-210318_0.pdf.

Riep, C.B. (2019). Fixing Contradictions of Education Commercialisation: Pearson plc and the Construction of Its Efficacy Brand. *Critical Studies in Education, 60* (4), 407–425.

Singh, K. (2015). *Report on Public-Private Partnerships and the Right to Education.* Report of the Special Rapporteur on the Right to Education. Office of the UN High Commissioner for Human Rights. Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: https://undocs.org/A/70/342.

Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 7–43). Wiesbaden: VS.

Suter, P. (2013). *Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen.* Wiesbaden: Springer VS.

Sutton Trust. (2019). *Private Tuition 2019.* Zugriff am 11.06.2021. Verfügbar unter: https://www.suttontrust.com/research-paper/private-tuition-polling-2019/.

Tessitore, M. (2019). Bridge International Academies: A Critical Analysis of the Privatization of Public Education in Africa. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 41* (3), 193–209.

UN (United Nations). (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Präambel.* Zugriff am 05.07.2021. Verfügbar unter: https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/.

Verger, A., Lubienski, C. & Steiner-Khamsi, G. (2016). The Emergence and Structuring of the Global Education Industry towards an Analytical Framework. In A. Verger, C. Lubienski & G. Steiner-Khamsi (Hrsg.), *The Global Education Industry* (World Yearbook of Education) (S. 3–24). London: Routledge.

Williamson, B. (2016). Digital Methodologies of Education Governance: Pearson plc and the Remediation of Methods. *European Educational Research Journal, 15* (1), 34–53.

Williamson, B. (2020). Making Markets through Digital Platforms: Pearson, Edu-Business, and the (E)Valuation of Higher Education. *Critical Studies in Education, 62* (1), 50–66.

Zhang, W. & Bray, M. (2018). Equalising Schooling, Unequalising Private Supplementary Tutoring: Access and Tracking through Shadow Education in China. *Oxford Review of Education, 44* (2), 221–238.

Zhang, W. & Bray, M. (2020). Comparative Research on Shadow Education: Achievements, Challenges, and the Agenda ahead. *European Journal of Education, 55* (3), 322–341.