

**Studien zur Professionsforschung
und Lehrerbildung**



Frank Bernhard Behr

Lernhabitus und Weiterbildung

**Determinanten des Weiterbildungsverhaltens
von Lehrerinnen und Lehrern**

Behr
Lernhabitus und Weiterbildung

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Axel Gehrman, Till-Sebastian Idel,
Manuela Keller-Schneider und Katharina Kunze

Frank Bernhard Behr

Lernhabitus und Weiterbildung

Determinanten des Weiterbildungsverhaltens
von Lehrerinnen und Lehrern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2016 unter dem Titel „Lernhabitus und Weiterbildung. Eine empirische Studie zum Weiterbildungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern“ vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Christiane Hof, Prof. Dr. Udo Rauin

Tag der Disputation: 15.11.2016

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

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

2017.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Olegk1986 / istockphoto.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2196-4

Danksagung

Dieser Band ist die leicht überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die im Juli 2016 vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main angenommen wurde. Auch wenn eine Dissertation eine selbstständige wissenschaftliche Leistung darstellt, wäre die vorliegende Arbeit in dieser Form nicht ohne die Unterstützung und den fachkundigen Rat von lieben Wegbegleitern möglich gewesen. Ihnen möchte ich an dieser Stelle ganz herzlich danken. Manche sind ein Stück des Weges mitgegangen, andere haben den ganzen und langen Schaffensprozess miterlebt.

Allen voran möchte ich Prof. Dr. Christiane Hof ein großes Dankeschön aussprechen. Sie hat meinen wissenschaftlichen Werdegang seit nunmehr über 10 Jahre begleitet und mir auf diesem Weg von Beginn an etliche Chancen und die Möglichkeit zur Promotion eröffnet. Mit ihrem wissenschaftlichen Weitblick und ihrer fachlichen Expertise gab sie mir während des gesamten Forschungsprozesses inhaltlich immer wieder wichtige Impulse und konstruktive Rückmeldungen. Ihre wertschätzende und vorbildliche Betreuung war stets außerordentlich motivierend.

Für die Erstellung des Zweitgutachtens der Dissertationsschrift möchte ich mich noch bei Prof. Dr. Udo Rauin bedanken. Dr. Walter Schreiber danke ich sehr für seine Bereitschaft, mich in gezielten forschungsmethodischen Fragen kompetent zu beraten. Von ihm konnte ich in dieser Arbeitsphase viel lernen. Für das sorgfältige und gewissenhafte Korrekturlesen bedanke ich mich bei Dr. Martin Armgart, Dr. Florian Bernstorff, Peter Weitkamp, Georg Kiefer und Lukas Körner. Dr. Antonio Rueda und Dr. Jaane Rauschenberg bin ich ebenfalls sehr dankbar für ihre Ideen, ermutigenden Worte und freundschaftliche Ablenkungen, die das Schreiben immer etwas leichter gemacht haben.

Mein ganz besonderer Dank gebührt zudem meinem Kollegen Dr. Günter Becker für viele intensive Gespräche und das akribische Lesen meiner Arbeit. Dieser fachliche Austausch hat dazu beigetragen, meine eigenen Gedanken zu strukturieren und zu schärfen. Die Zeit, die er sich in den letzten Monaten der Fertigstellung dafür nahm, war für mich unersetzlich und wertvoll.

Nicht zuletzt danke ich den rheinland-pfälzischen Lehrerinnen und Lehrern, die mit ihren Angaben in den Fragebögen die Datenbasis meiner empirischen Studie geliefert haben. Auch bedanke ich mich bei Herrn Andreas Klinkhardt und Herrn Thomas Tilsner vom Klinkhardt-Verlag für die freundliche und kompetente Zusammenarbeit bei der Veröffentlichung dieser Forschungsarbeit.

Danke schön sagen möchte ich ferner den Herausgeberinnen und Herausgebern der Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung für die Aufnahme in diese Reihe, stellvertretend besonders Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider.

Den allergrößten Dank schulde ich meiner Mutter Waltraud Behr, die jederzeit für mich da ist. Mit ihrer Liebe, Zuversicht und bedingungslosen Unterstützung hat sie die Grundvoraussetzungen für die Anfertigung dieser Doktorarbeit geschaffen. Ihr danke ich von ganzem Herzen.

Frank Bernhard Behr
im August 2017

Kurzzusammenfassung

Multivariate Analysen der quantitativen Weiterbildungsforschung zeigen, dass bei der Gesamtbevölkerung die Selektivität in der Partizipation an formaler wie informeller Weiterbildung allgemein durch soziodemographische, berufliche und kontextuelle Merkmale beeinflusst wird. In Studien der Lehrerbildungsforschung zu Determinanten der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften konnte bislang nachgewiesen werden, dass sowohl persönliche Faktoren als auch Merkmale des Lehrerberufs und der Schule die Chancen einer Weiterbildungsbeteiligung determinieren. Die empirische Erklärungskraft dieser Einflussfaktoren ist allerdings begrenzt; Unterschiede im Weiterbildungsverhalten lassen sich nur zum Teil mit Bezug auf solche Prädiktoren erklären. Unberücksichtigt blieben in diesen statistischen Analysen insbesondere habituelle Merkmale, die sich in etlichen qualitativ angelegten Studien für das Weiterbildungsverhalten als relevant erwiesen haben. Als Teil des Gesamthabitus steht mit dem Lernhabitus ein soziologisches Konzept für die Erklärung der Bedingungen des Weiterbildungsverhaltens zur Verfügung, das auf inkorporierten gesellschaftlichen Strukturen und sozial erworbenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata gründet. Auf Basis von Querschnittsdaten einer Online-Befragung von 291 Lehrerinnen und Lehrern in Rheinland-Pfalz wurde in der vorliegenden interdisziplinären Studie untersucht, welche Faktoren das Weiterbildungsverhalten beeinflussen und welche Wirkung der Lernhabitus in diesem Zusammenhang hat. Zur Erfassung des Lernhabitus wurde das Skalierungsverfahren der Likert-Technik angewendet und für jede Lernhabitusdimension (Lernerfahrungen, Lerngewohnheiten, Lernhaltung, Lernpräferenzen, Lernstrategien) eine entsprechende homogene Subskala konstruiert. Mittels einer Two-Step Clusteranalyse lassen sich sechs Lernhabitus unterscheiden. Die Ergebnisse aus Varianzanalysen und logistischen Regressionen brachten den Befund, dass der Lernhabitus hypothesenkonform differenziell prädiktiv ist für die Beteiligung an verschiedenen Formen der Weiterbildung. Signifikante Einflussfaktoren für die Weiterbildungspartizipation dieser Berufsgruppe sind wechselweise auch Geschlecht, Alter, Beschäftigungsumfang, Übernahme von Funktionen, Schulform, Berufserfahrung sowie Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf. Mit der Berücksichtigung des Lernhabitus als Prädiktor konnte somit das Spektrum der Determinanten der Weiterbildung erweitert werden. Die vorgelegten Studienergebnisse bieten Ansatzpunkte für zukünftige Forschungstätigkeiten und haben im Hinblick auf eine habitussensible pädagogische Praxis wichtige Implikationen für die Lehrerbildung.

Abstract

Multivariate analyses within quantitative research of continuing education show that the selectivity by the general population participating in formal as well as in informal professional development is generally influenced by sociodemographic, occupational and contextual characteristics. Studies within teacher educational research on the determinants of professional development have so far shown, that both personal factors as well as characteristics of the teacher's profession and the school determine the chances of further participation in continuing education. The empirical explanation power of these influencing factors is though limited; differences in continuing education behavior can only be explained in part with regards to such predictors. These statistical analyses especially did not take into account habitual characteristics, which have proven to be relevant for the continuing education behavior in various qualitative studies. As part of the total habitus, the learning habitus is a sociological concept that allows for explaining the conditions of continuing education conduct, which is based on incorporated social structures and socially acquired patterns of perception, appraisal and action. On the basis of cross-sectional data from an online survey of 291 teachers in the German state of Rhineland-Palatinate, this interdisciplinary study examined the factors influencing continuing education behavior and the effect of the learning habitus in this context. The scaling method of the Likert technique was applied to capture the learning habitus and a corresponding homogeneous subscale was constructed for each dimension of the learning habitus. Using a two-step cluster analysis, six learning habitus can be distinguished. The results of variance analyses and logistic regressions brought the finding that the learning habitus is differentially predictive for the participation in various forms of continuing education, thus confirming the initial hypothesis. Significant determining factors for the participation in continuing education by this occupational group are also gender, age, scope of employment, taking on functions, school form, professional experience as well as satisfaction with the profession as teacher. By considering the learning habitus as a predictor, the spectrum of determinants of continuing education could thus be expanded. The presented study results provide for starting points for future research activities and have important implications for teacher education with regards to a habitus-sensitive pedagogical practice.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Kurzzusammenfassung	7
Abstract	8
1 Einleitung	13
2 Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen	19
2.1 Begriffliche Differenzierung der beruflichen Weiterbildung	19
2.2 Weiterbildung im Lehrerberuf	25
2.3 Formale und informelle Weiterbildung von Lehrpersonen	26
2.4 Empirische Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung	31
2.4.1 Untersuchungen aus der Weiterbildungsforschung	31
2.4.2 Empirische Befunde zur formalen Lehrerfort- und -weiterbildung	42
2.4.3 Empirische Befunde zum informellen Lernen von Lehrpersonen	49
2.5 Hinderungsgründe für die Beteiligung an Weiterbildung	54
2.6 Determinanten des Weiterbildungsverhaltens	59
2.6.1 Geschlecht	61
2.6.2 Alter	62
2.6.3 Schulbildung und Berufsabschluss	63
2.6.4 Erwerbstätigkeit	65
2.6.5 Beschäftigungsumfang	65
2.6.6 Berufliche Position	66
2.6.7 Größe des Unternehmens	67
2.6.8 Migrationshintergrund – Staatsangehörigkeit	68
2.6.9 Engagement und Motivation im Lehrerberuf	70
2.6.10 Selbstwirksamkeit und Kompetenzselbstkonzept	70
2.6.11 Kooperation im Kollegium	71
2.6.12 Schulform und Schulstandort	72
2.7 Zusammenfassung und Konsequenzen für die Studie	72
3 Der Habitusbegriff von Pierre Bourdieu	75
3.1 Die Ursprünge des Habitusbegriffs	75
3.2 Funktionen des Habitusbegriffs	77
3.3 Genese des Habitus – Habitualisierung	81
3.4 Wirkungsweise des Habitus	83
3.4.1 Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata	83
3.4.2 Erzeugungsprinzip und Klassifikationssystem	84
3.4.3 opus operatum und modus operandi	91

3.5	Hauptmerkmale des Habitus	93
3.5.1	Sozialität	95
3.5.2	Körpergebundenheit	95
3.5.3	Unbewusstheit	96
3.5.4	Beständigkeit	97
3.5.5	Wandlungsfähigkeit	97
3.5.6	Trägheit	99
3.5.7	Übertragbarkeit	100
3.6	Habitusforschung im Feld der Bildung	101
3.6.1	Bourdieu's Begriff des sozialen Feldes	101
3.6.2	Die bildungssoziologische Forschung von Bourdieu	103
3.6.3	Habitusforschung in der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung	105
3.6.4	Habitusforschung im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung	112
3.6.5	Habitusarten und Teilhabitus	114
3.7	Fazit	116
4	Der Lernhabitus	121
4.1	Der Wirkungszusammenhang von Habitus und Lernen	121
4.2	Bisherige Verwendungsweisen des Lernhabitusbegriffs	123
4.3	Das Konzept des Lernhabitus	124
4.4	Die Dimensionen des Lernhabitus	125
4.4.1	Lernerfahrungen	126
4.4.2	Lerngewohnheiten	127
4.4.3	Lernhaltung	129
4.4.4	Lernpräferenzen	131
4.4.5	Lernstrategien	133
4.5	Fazit	135
5	Hypothesen	137
6	Methoden	141
6.1	Untersuchungsdesign	141
6.2	Stichprobenziehung und Durchführung der Haupterhebung	142
6.3	Datenerhebung mittels Online-Fragebögen	144
6.4	Stichprobenbeschreibung	145
6.5	Erhebungsinstrumente	147
6.5.1	Konstruktion der Likert-Skalen zur Erfassung des Lernhabitus	147
6.5.2	Fragen zum Weiterbildungsverhalten	154
6.5.3	Soziodemographische und berufsbezogene Merkmale	156
6.6	Verfahren der Datenauswertung	157
7	Ergebnisse	161
7.1	Der Lernhabitus	161
7.1.1	Die Dimensionen des Lernhabitus	161
7.1.2	Die Bildung der Lernhabituscluster	165
7.1.3	Relevanz der Dimensionen in den Lernhabitusclustern	166
7.1.4	Die sechs Lernhabitus	170

7.2	Teilnahme an formal-organisierter Lehrerfort- und Weiterbildung	177
7.2.1	Anzahl der besuchten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	177
7.2.2	Veranstaltungsfrequenz bei unterschiedlichen Fortbildungsformen	178
7.2.3	Bildungseinrichtungen und Anbieter von Lehrerfort- und -weiterbildung ...	183
7.2.4	Grundlegende Einstellungen zur Fort- und Weiterbildung	184
7.2.5	Bedarf an Fortbildungsthemen	185
7.2.6	Teilnahmegründe und Determinanten (Lernhabitus, Geschlecht, Alter, Schulform)	186
7.2.7	Nichtteilnahmegründe und Determinanten (Lernhabitus, Geschlecht, Alter, Schulform)	194
7.2.8	Determinanten der Teilnahme an formalen Weiterbildungsformen	202
7.3	Informelles Lernen	221
7.3.1	Informelle Lernaktivitäten	222
7.3.2	Informelle Lernaktivitäten und Determinanten (Lernhabitus, Geschlecht, Alter, Schulform)	224
7.3.3	Erfahrungen mit informellem Lernen und Determinanten (Lernhabitus, Geschlecht, Alter, Schulform)	229
7.3.4	Determinanten der Partizipation an informellen Lernaktivitäten	234
8	Diskussion	251
8.1	Die Studie „Lernhabitus und Weiterbildung“ im Überblick	251
8.2	Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse	253
8.2.1	Der Lernhabitus	253
8.2.2	Das Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen	255
8.2.3	Der Lernhabitus und weitere Determinanten des Weiterbildungs- verhaltens	257
8.3	Interpretation der Ergebnisse	261
8.3.1	Einordnung der Befunde zum Lernhabitus in den Forschungsstand	262
8.3.2	Einordnung der Befunde zum Weiterbildungsverhalten in den Forschungsstand	263
8.3.3	Determinanten des Weiterbildungsverhaltens	267
8.4	Grenzen der Studie	270
8.5	Implikationen für Forschung und Praxis	272
8.5.1	Implikationen für die Forschung	272
8.5.2	Bedeutung und Konsequenzen für die Praxis der Lehrerbildung	273
8.6	Resümee	276
	Verzeichnisse	279
	Literatur	279
	Abbildungsverzeichnis	301
	Tabellenverzeichnis	302

1 Einleitung

Für die schulische Bildung der nachwachsenden Generation sind in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer verantwortlich. Kern ihrer beruflichen Tätigkeiten ist „die Unterrichtung, die Lehre, auch die Bildung, die den Menschen lernend macht“ (Dräger, 2006, S. 130). Voraussetzung für die Gestaltung gelingender Lehr-Lernprozesse und damit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sind gut qualifizierte und kompetente Lehrpersonen (Galluzzo & Craig, 1990; Lipowsky, 2006; Hanushek & Rivkin, 2012). Die Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen vollzieht sich in den drei Phasen der Lehrerbildung: im wissenschaftlichen Studium als erste Phase, im praxis- und berufsbezogenen Referendariat als zweite Phase und in der permanenten Weiterbildung während der Berufspraxis als dritte und längste Phase.

Eine kontinuierliche Weiterbildung ist vor allem zwingend notwendig, weil das Berufsfeld von Lehrkräften einem steten Wandel unterworfen ist (z. B. Bildungsstandards, Heterogenität, Inklusion, Digitalisierung, Ganztagschulen, Migration). Daraus resultieren immer neue und komplexere Anforderungen an das pädagogische Handeln und die Kompetenzen von Lehrkräften. Durch diese Veränderungen sind umfangreiche Anpassungen unabdingbar, die Lehrerinnen und Lehrer als Experten für das Lehren und Lernen immer wieder selbst zu Lernenden machen. Das Lernen im Beruf erstreckt sich auf einen recht langen Zeitraum, vom Berufseinstieg über die Berufsausübung bis zur Beendigung der Berufstätigkeit. Da diese Lehrerbildungsphase somit das komplette Berufsleben umspannt, das bis zu 40 Jahre umfassen kann, bietet sie im Hinblick auf berufsbiographische Professionalisierungsprozesse weitreichendere Lerngelegenheiten und Bildungsmöglichkeiten als die erste und zweite Phase.

Berufliche Weiterbildung kann im Allgemeinen sowohl in formalen Kontexten durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen als auch jenseits formaler Bildungsinstitutionen ohne professionell gestaltete Lehr-Lern-Arrangements, als Lernen in informellen Kontexten, stattfinden (Hof, 2009). Im Lehrerberuf wird Weiterbildung überwiegend in pädagogisch organisierten und institutionalisierten Settings durchgeführt, in denen Bildungsprozesse und die ihnen inhärenten Lernhandlungen didaktisch angeleitet, strukturiert und begleitet werden. Im deutschen Sprachraum wird dabei zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung differenziert: Während bei der Lehrerfortbildung die Aktualisierung und Erweiterung der fachlichen und pädagogischen Kompetenzen, bezogen auf das jeweils vertretene Unterrichtsfach, im Mittelpunkt steht, richtet sich die Lehrerweiterbildung in der Regel auf den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen, die für weitere Unterrichtsfächer, andere Schulstufen bzw. -formen oder spezielle Aufgaben benötigt werden (Rekus, 2004). Die Veranstaltungen der Lehrerfort- und -weiterbildung werden vornehmlich in Form von Kursen und Seminaren angeboten. Alternativ können Lehrkräfte auch an Arbeitsgemeinschaften, Netzwerktreffen, Workshops, Tagungen und Studienfahrten teilnehmen. In den letzten Jahren werden diese Präsenzformen vermehrt durch den Einsatz von E-Learning angereichert.

Neben der Teilnahme an institutionell veranstalteter Lehrerfort- und -weiterbildung nutzen Lehrerinnen und Lehrer verstärkt auch informelle Lerngelegenheiten im Beruf zur Weiterbildung¹

¹ Diese Arbeit folgt der gängigen Praxis der Weiterbildungsforschung, indem nicht strikt zwischen Fortbildung und Weiterbildung getrennt wird. Der Begriff Weiterbildung wird durchgängig als Oberbegriff verwendet, der sowohl die formal-organisierte Weiterbildung bzw. die Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung als auch das informelle Lernen in beruflichen Kontexten miteinschließt.

(Borko, 2004; Desimone, 2009; Heise, 2009). Ergänzend zum heimischen Arbeitsplatz bietet besonders die Schule mannigfaltige berufsbezogene und arbeitsplatznahe Lernmöglichkeiten. In der Schule erfolgt das informelle Lernen der Lehrkräfte primär als *workplace learning* (Eraut, 2001; Hoekstra, 2007). Das Lernen am schulischen Arbeitsplatz ist eingebunden in die alltäglichen beruflichen Aktivitäten und vollzieht sich überwiegend als kooperatives und kollaboratives Lernen in *professional learning communities* (Hord, 1997; Kelchtermans, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2008), den *communities of practice* an Schulen (Little, 2002; Putnam & Borko, 2000). Lehrpersonen lernen in „professionellen Lerngemeinschaften“ (Bonsen & Rolff, 2006) miteinander und voneinander, indem sie beispielsweise aktuelle schulische Probleme diskutieren, ihre Unterrichtspraxis reflektieren oder Wissen und Materialien untereinander austauschen, um neue Anregungen zum Unterrichten zu bekommen. Informelles Lernen findet aber nicht nur in interaktiven Lernformen statt, sondern auch in individuellen Formen, zu denen z. B. das Lesen von Fachliteratur oder unterrichtsbezogene Recherchen im Internet zählen.

Die permanente Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist ein elementarer und integraler Bestandteil ihrer Berufsaufgabe. In allen Bundesländern besteht für die Lehrkräfte eine prinzipielle Pflicht zur beruflichen Fortbildung (Avenarius & Heckel, 2000). Wenngleich auch die kontinuierliche Fortbildung für schulische Lehrpersonen verpflichtend ist, ist eine Teilnahme an den Veranstaltungen der Lehrerfort- und -weiterbildung jedoch freiwillig. Lehrerinnen und Lehrer können selbst entscheiden, ob, wie und in welchem Umfang sie sich fort- und weiterbilden.

Eine Reihe von empirischen Untersuchungen kommt übereinstimmend zu dem Befund, dass die Partizipation an den verschiedenen Formen der beruflichen Weiterbildung bei den Lehrkräften in Deutschland insgesamt recht hoch ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Gagarina & von Saldern, 2010; Heise, 2009; Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012). Ungeachtet der hohen Partizipation dieser Berufsgruppe an formaler wie informeller Weiterbildung und der festgeschriebenen Fortbildungspflicht im Lehrerberuf verweisen die Forschungsergebnisse übereinstimmend auch auf beträchtliche Disparitäten in der Nutzung von formal-organisierten Weiterbildungsangeboten und informellen Lernmöglichkeiten. Die überwiegende Mehrheit nutzt zwar formale Weiterbildungsformen und informelle Lerngelegenheiten, indessen variieren Nutzungshäufigkeit, Umfang respektive Dauer stark zwischen den Lehrpersonen. Aus den vorliegenden Studien ist ersichtlich, dass ein nicht unerheblicher Teil der Lehrerinnen und Lehrer sich für ihre beruflichen Tätigkeiten nicht oder nur wenig weiterbilden. Bis zu einem Drittel der Lehrkräfte nehmen in den abgefragten Referenzzeiträumen (ein bis drei Schuljahre) an keiner Lehrerfortbildung teil (Bodensohn & Jäger, 2007; Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013a).

Auch die Datenlage aus dem Bereich der Weiterbildungsforschung zeigt für die Gesamtbevölkerung, dass sich die Weiterbildungsbeteiligung in verschiedenen Bevölkerungsgruppen zum Teil deutlich voneinander unterscheidet (Bilger, Gnahn, Hartmann & Kuper, 2013). Aus diesen Differenzen resultieren schließlich Fragen nach den Bedingungen bzw. Determinanten der beruflichen Weiterbildung: Warum ergeben sich auch innerhalb der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer große Unterschiede im Weiterbildungsverhalten? Welche Personen nutzen in welchem Umfang die verschiedenen Formen der Weiterbildung? Was bewegt Lehrkräfte dazu, an Weiterbildung teilzunehmen oder nicht teilzunehmen? Diese Fragen hängen eng mit der Frage zusammen, welche Faktoren das individuelle Weiterbildungsverhalten beeinflussen.

Multivariate Analysen aus dem Kontext der quantitativen Weiterbildungsforschung belegen, dass die Selektivität in der Partizipation an formaler wie informeller Weiterbildung von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Im Allgemeinen determinieren demnach besonders die

Merkmale Alter, Schul- und Berufsbildung, Erwerbstätigkeit, Beschäftigungsumfang, Berufsposition, Unternehmensgröße und Migrationshintergrund die Chancen einer Beteiligung in hohem Maße (z. B. Kuper, Unger & Hartmann, 2013). Zur Identifizierung von Einflussfaktoren der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Lehrpersonen greifen bis dato nur relativ wenige Studien aus dem Bereich der Lehrerbildungsforschung auf multivariate Analysemethoden zurück. Bislang konnte nachgewiesen werden, dass bei den Lehrpersonen im Schulsystem speziell berufliches Engagement, persönliche Selbstwirksamkeit und Kompetenzselbstkonzept, kollegiale Zusammenarbeit sowie Schulform und Schulstandort wirksame Prädiktoren auf die Partizipation an formaler wie informeller Weiterbildung sind (Kunz Heim & Rindlisbacher, 2009; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011; Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013b). Die empirische Erklärungskraft dieser Faktoren ist allerdings begrenzt. Mit Bezug auf solche Prädiktoren lassen sich stets nur geringe Anteile der Unterschiede im Weiterbildungsverhalten aufklären. Dies wirft die Frage nach weiteren relevanten Determinanten der Weiterbildung auf.

Neuere Ansätze verweisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die besondere Bedeutung milieuspezifischer und habitueller Personenmerkmale (Barz & Tippelt, 2004; Bremer, 2007a). Sie gehen von der Annahme aus, dass die Mehrzahl aller Lernaktivitäten und damit auch das individuelle Weiterbildungsverhalten habitualisiert sind. Mit dem von Pierre Bourdieu ausgearbeiteten Habituskonzept kommt die spezifische Struktur gesellschaftlich bedingter Dispositionen und Schemata in den Blick, die für die Individuen größtenteils unbewusst, auch ihr Lern- und Bildungsverhalten entscheidend mitbestimmen. In etlichen qualitativ angelegten Studien konnte der Einfluss des Habitus und Lernhabitus auf das Bildungs- und Weiterbildungsverhalten empirisch bestätigt werden (Bremer, 1999; Heimann, 2009; Herzberg, 2004a). Anhand der Konzepte des Habitus bzw. des Lernhabitus lassen sich Unterschiede im Lern- und Bildungsverhalten identifizieren, die wiederum auf unterschiedliche Habitus bzw. Lernhabitus² zurückgeführt werden können.

Insbesondere der Lernhabitus bietet einen alternativen und neuen Erklärungsansatz für die auf Bildung und Lernen bezogenen Verhaltensweisen und Aktivitäten. Auf Grundlage theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten kann davon ausgegangen werden, dass auch der Lernhabitus einen entscheidenden Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten von Lehrpersonen ausübt. Der Lernhabitus wird im Rahmen dieser Arbeit in Analogie zum Habitusbegriff von Bourdieu als mehrdimensionales und facettenreiches Konzept verstanden. Als Teil des Gesamthabitus rückt der Lernhabitus die lern- und bildungsbezogenen Komponenten des Habitus in den Fokus (Herzberg, 2004a; Wolf, 2007). Mit dem Lernhabitus steht ein soziologisches Konzept für die Erklärung der Bedingungen der Weiterbildung zur Verfügung, das auf inkorporierten gesellschaftlichen Strukturen und sozial erworbenen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata gründet. Durch die Berücksichtigung des Lernhabitus als Determinante des Weiterbildungsverhaltens kann daher ein maßgeblicher Beitrag zur Erklärung der Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung erwartet werden.

Vor dem Hintergrund der Habitusforschung sowie der Forschung zum beruflichen Weiterbildungsverhalten (im Speziellen das der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer) können

2 In deutschsprachigen Texten wird der Plural des lateinischen Wortes „Habitus“, für das es keinen deutschen Plural gibt, oft mit dem Begriff „Habitusformen“ übersetzt (Krais & Gebauer, 2008, S. 7). Dies suggeriert stets, es gebe verschiedene Formen des Habitus, obwohl zumeist lediglich die Mehrzahl von Habitus gemeint ist. In dieser Forschungsarbeit wird für die Mehrzahl von Habitus der lateinische Plural von Habitus verwendet: die Habitus (gesprochen mit langem „u“).

wichtige Forschungsdesiderate festgestellt werden: Da bislang noch keine Studie vorliegt, die sich grundlegend der Untersuchung des Lernhabitus mittels standardisierter Instrumente widmet, besteht ein Forschungsdesiderat in der quantitativen Erfassung und Analyse des Lernhabitus. Des Weiteren können die Ergebnisse aus multivariaten Analysen zwar belegen, dass die Partizipation an verschiedenen Weiterbildungsformen von unterschiedlichen Faktoren entscheidend beeinflusst wird, dennoch stellt die statistische Analyse des Wirkungszusammenhangs von Lernhabitus und Weiterbildungsverhalten in forschungsmethodischer Hinsicht eine weitere Forschungslücke dar. Die Erforschung der Bedingungen der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist zudem nur selten Gegenstand von Forschungsbemühungen. Mit der hier vorliegenden interdisziplinären Studie „Lernhabitus und Weiterbildung“ werden genau diese Forschungsdesiderate aufgegriffen.

Ausgehend von diesen Überlegungen richtet sich das Erkenntnisinteresse dieses Forschungsvorhabens auf die empirische Bearbeitung und Überprüfung des Zusammenhangs von Lernhabitus und Weiterbildungsverhalten. Anhand einer Online-Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz wird versucht, den Einfluss des Lernhabitus auf das Weiterbildungsverhalten empirisch nachzuweisen. Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte unter Anwendung eines breiten Spektrums statistischer Analyseverfahren. Mit dieser Arbeit werden drei Forschungsziele verfolgt: Das *erste* Ziel liegt in der Entwicklung eines Befragungs- bzw. Analyseinstruments, das eine empirische Differenzierung des inkorporierten Lernhabitus ermöglicht. Als *zweites* Ziel wird angestrebt, auf Basis aktueller statistischer Daten einen Überblick über wichtige Indikatoren des Weiterbildungsverhaltens (formale Weiterbildung und informelles Lernen) von Lehrerinnen und Lehrern zu liefern. Das *dritte* Ziel besteht darin, den Einfluss des Lernhabitus auf das Weiterbildungsverhalten mittels multivariater Verfahren statistisch zu prüfen und mit soziodemographischen und berufsbezogenen Einflussfaktoren zu vergleichen. Insgesamt kann mit den Untersuchungsergebnissen ein Beitrag zur Optimierung der Weiterbildung und Lehrerbildung geleistet werden. Die Befunde stellen handlungs- und praxisbezogene Informationen bereit und ermöglichen die Ableitung von Empfehlungen an die Lehrerbildung und insbesondere an die Weiterbildungspraxis, u. a. inwiefern dort mit passgenauen und abgestimmten Angeboten die Weiterbildungsbeteiligung gefördert werden kann. Zur Umsetzung dieses Forschungsvorhabens ergibt sich folgender klassischer Aufbau der Arbeit:

Im *Kapitel 2* wird der Forschungsstand zur beruflichen Weiterbildung aufgezeigt. Nach begrifflichen Erläuterungen und der Darstellung der Spezifika der Weiterbildung im Lehrerberuf werden empirische Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung sowohl aus der Weiterbildungsforschung als auch aus der Lehrerbildungsforschung vorgestellt. Anschließend werden Ergebnisse zu den Determinanten der Weiterbildung aus Studien, die multivariate Verfahren anwenden, eingehend beschrieben.

Das *Kapitel 3* dient der theoretischen Bearbeitung des Habitusbegriffs von Bourdieu. Zu Beginn werden seine Ursprünge, Funktionen und Genese dargelegt. Es folgen Ausführungen zu den besonderen Wirkungsweisen des Habitus. Danach werden seine Hauptmerkmale herausgearbeitet. Ein letzter Teil stellt die Ergebnisse der Habitusforschung im Feld der Bildung und der Erwachsenen- und Weiterbildung vor.

Anknüpfend an das Habituskonzept von Bourdieu zielt das *Kapitel 4* auf die theoretische Klärung und Vorbereitung der empirischen Analyse des Lernhabitus. Das Konzept des Lernhabitus wird im Hinblick auf die empirische Untersuchung spezifiziert, indem seine verschiedenen Dimensionen jeweils aus dem Habituskonzept begrifflich abgeleitet werden.

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zum Weiterbildungsverhalten und zum Habitusbegriff sowie unter Berücksichtigung der Konzeptspezifikation des Lernhabitus werden in *Kapitel 5* die Hypothesen für die empirische Studie formuliert.

Das *Kapitel 6* widmet sich den methodischen Aspekten der durchgeführten Studie: Zuerst werden das Untersuchungsdesign, die Stichprobenziehung und Stichprobe beschrieben. Da es sich bei dem Erhebungsinstrument zur Erfassung des Lernhabitus um eine Neuentwicklung handelt, werden die Konstruktion der Likert-Skalen, die Durchführung des Pretests und die Lernhabituskalen en détail dargestellt.

Die Ergebnisse der Studie werden in drei größeren Unterkapiteln des *Kapitels 7* präsentiert: Der *erste* Teil umfasst die Analysen zum Lernhabitus. Das *zweite* Unterkapitel bezieht sich auf die Befunde zur Beteiligung an formal-organisierten Formen der Weiterbildung in Abhängigkeit zum Lernhabitus und zu weiteren Einflussfaktoren. Der dritte Teil beschreibt die Befundlage zur Nutzung von informellen Lernformen und zu den Schwierigkeiten mit diesen Lernaktivitäten im Zusammenhang mit den Lernhabitus und soziodemographischen wie beruflichen Merkmalen.

Im abschließenden *Kapitel 8* werden die Ergebnisse der Studie zum Lernhabitus und zur Weiterbildung bilanziert, interpretiert und kritisch diskutiert. Es werden zudem Limitationen sowie theoretische und praktische Implikationen aufgezeigt.