

Zwischen Sinn, Effizienz und Qualifikation

Eine Q-Studie zu Perspektiven zur Weiterbildung

Elisabeth Schauppenlehner-Kloyber, Nina Jelinek

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
maria.schauppenlehner@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-13>*

EINGEREICHT 28 FEB 2026

ÜBERARBEITET 15 JUN 2026

ANGENOMMEN 07 SEP 2026

Weiterbildung ist längst ein Kernelement unserer schnelllebigen postmodernen Lebens- und Arbeitswelt. Ihre Hauptaufgabe besteht in der lebenslangen Anpassung, Weiterentwicklung und Ergänzung von vorhandenen Kompetenzen. Damit muss Weiterbildung aber auch ständig erneuert, evaluiert und den Erfordernissen der sich stets wandelnden Lebensrealität angepasst werden. Welche Faktoren ausschlaggebend für die Entscheidung zu einem Weiterbildungslehrgang sind und welche Erwartungen an Lehrgänge aus inhaltlicher, organisatorischer und didaktischer Sicht gestellt werden, ist Thema dieser Studie. Auf Basis der Q-Methode nach William Stephenson werden verschiedene Perspektiven von Weiterbildungsstudierenden im Hinblick auf ihre Erwartungen, Motive, Herausforderungen etc. in Bezug auf Weiterbildungslehrgänge identifiziert und damit auch entscheidende und bedeutsame Faktoren für eine gelungene Weiterbildung. Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, ein differenzierteres Verständnis der heterogenen Zielgruppe der Weiterbildungsstudierenden zu entwickeln, um Angebote besser an den unterschiedlichen Bedürfnissen orientieren zu können und Weiterbildung damit „zukunftsfit“ zu machen. Die Ergebnisse liefern ein differenziertes Bild von unterschiedlichen Zugängen zu Weiterbildung, von hoher intrinsischer Motivation zu einem mehr pragmatischen Blick, von hohem Engagement und Zeitaufkommen zu einem sehr effizienzorientierten Vorgehen, von Befürwortung oder Ablehnung von Diskussion und Austausch sowie von Online-Lehre.

SCHLÜSSELWÖRTER: Weiterbildung, lebenslanges Lernen, Perspektiven, Q-Methode

1. Einleitung

Lebenslange Karrieren im Erstberuf werden aufgrund des zunehmend schnelleren Wandels in der Berufswelt immer seltener (Bock-Schappelwein, 2024). Lebensbegleitendes Lernen zur Steigerung der beruflichen Flexibilität erhält somit eine immer höhere Bedeutung. Die wirtschaftliche und politische Relevanz dieser Thematik wird auch im Fokus sichtbar, den EU, OECD, UNESCO und Weltbank auf lebenslanges Lernen setzen (Boeren, 2017). Diesem Trend folgend hat sich das Weiterbildungsangebot an Österreichs Hochschulen stark ausgeweitet und diversifiziert.

Das 2021 beschlossene Hochschullegistikpaket soll dazu beitragen, die heterogene Landschaft zu harmonisieren, Transparenz zu erhöhen und Durchlässigkeit zu stärken, u. a. durch eine Angleichung an die Bologna-Struktur, klarere Zulassungs-/Anrechnungsregeln und Qualitätssicherung durch hochschulinterne Qualitätssysteme und einheitliche Standards (Republik Österreich, 2021, BGBl. I Nr. 177/2021).

Die Pädagogischen Hochschulen sind neben der Ausbildung von Lehrkräften auch im Hinblick auf Fort- und Weiterbildung bedeutsam und übernehmen zunehmend eine Rolle als "Bindeglied zwischen den einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung" (Glade, 2019, S. 228). Ihr Anteil am hochschulischen Weiterbildungsangebot liegt in Österreich bei rund 18 %¹ (Kulhanek, Binder, Unger & Schwarz, 2019), seit 2020 sind auch sie in das System der externen Qualitätssicherung nach dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) eingebettet. Wenngleich der hohe Stellenwert von Weiterbildung von Pädagog:innen im Professionalisierungskontinuum als unbestritten gilt, agieren die Hochschulen in einem Spannungsfeld zwischen öffentlichem Bildungsauftrag, akademischem Anspruch und dem Bedarf an möglichst hohem Praxisbezug, unterliegen aber auch Marktlogiken (Glade, 2019). Gesellschaftliche Entwicklungen wie die zunehmende Digitalisierung, die damit einhergehende Veränderung von Arbeitsformen, Lernwelten und Prozessen der Wissensproduktion oder aktuelle Trends in der Weiterbildung wie Micro-Credentials und Modularisierung fordern darüber hinaus bewährte Formate und Strukturen von Bildungsangeboten heraus.

Das Zentrum für Weiterbildung der PHDL verfügt über 20 Jahre Erfahrung in der Konzeption, Implementierung und Weiterentwicklung berufsbegleitender Weiterbildungsangebote. Es bietet Lehrgänge von unterschiedlichem Ausmaß (von 6-120 ECTS-Punkten), mit unterschiedlichen Inhalten (Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Kunsttherapie, Gesundheitsförderung etc.), mit verschiedenen formalen Abschlüssen (bis MA-Abschluss) und für verschiedene Zielgruppen an. Die verschiedenen Lehrgänge der Weiterbildung nehmen alle Bezug zur beruflichen Praxis, wenn auch mit unterschiedlichem Fokus im Hinblick auf mehr Wissen (Neurowissenschaften, Nachhaltigkeit), mehr Methoden (Theaterpädagogik, Inklusive Pädagogik, Existenzielle Pädagogik, Freizeitpädagogik) oder auf ein zweites berufliches Standbein (Kunsttherapie).

Die langjährige Praxis bestätigt, dass Weiterbildung große Wirkung entfalten kann. Entscheidend für den Erfolg sind u. a. die Ziele und Motivationen der Studierenden sowie die Rahmenbedingungen, in die Lernprozesse eingebettet sind (Holzer, 2022; Morris, Steinmüller & Rohs, 2022; Zierer, 2023).

Um in einer diversifizierten und digitalisierten Bildungslandschaft Angebote zugleich wirksam, durchlässig und niederschwellig sowie den akademischen und arbeitsmarktspezifischen Ansprüchen genügend gestalten zu können, ist eine fundierte Kenntnis der Anforderungen, Motive und Rahmenbedingungen der

¹ bezogen auf Angebote mit 30 ECTS oder mehr

Adressat:innen zunehmend bedeutsam. Die vorliegende Studie untersucht daher die Frage, welche Faktoren ausschlaggebend für die Entscheidung für eine Weiterbildung sind und welche Einstellungsmuster (Perspektiven) sich unter Studierenden identifizieren lassen. Daraus können in zukünftigen Projektschritten Rückschlüsse für die Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsangebote gezogen werden. Zu diesem Zweck wurde die Q-Methode angewandt, die ihren Ursprung in der Psychologie der 1930er Jahre (Stephenson, 1935, 1953) hat, aber mittlerweile in vielfältigen Bereichen und auch in den Sozial- und Bildungswissenschaften zum Einsatz kommt (Gennissen, Stegers-Jäger, Exel, Fluit, Graaf & Hoog, 2021; Lundberg, de Leeuw & Aliani, 2020; Nørgaard, Chen, Korning & Du, 2024).

2. Theoretischer Hintergrund

Lebenslanges Lernen hat in unserer postmodernen Lebens- und Arbeitswelt eine Schlüsselfunktion inne. Die Weiterbildung gilt als vierte Säule des Bildungssystems, ihre Hauptaufgabe besteht in der lebenslangen Anpassung, Weiterentwicklung und Ergänzung von vorhandenen Kompetenzen (Sartor, 2024). Sie muss daher noch mehr als andere Bereiche laufend den Erfordernissen der sich stets wandelnden Lebensrealität angepasst werden (Hättich, 2023). Dabei ist es unabdingbar, dass Angebote nicht nur aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und Bedürfnisse aufgreifen, sondern auch immer bereits in die Zukunft schauen (Lobe, 2024), wofür es fast seismographische Fähigkeiten und auf jeden Fall einen gewissen Handlungsspielraum für die jeweiligen Akteur:innen braucht (Gieseke, 2025).

Um den Ansprüchen des Arbeitsmarktes im Hinblick auf „Re- und Upskilling“ gerecht werden zu können, müssen in vielerlei Hinsicht organisatorische Aspekte in den Vordergrund rücken und noch flexiblere Angebote und Formate gesetzt werden.

Das Weiterbildungspaket (BGBl I 2021/177) soll Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten gleichwertig setzen und insgesamt stärken (Pichl, 2023). Aber auch schon davor waren Pädagogische Hochschulen in Österreich in der gesellschaftlichen Verantwortung als Ort lebensbegleitenden Lernens im Professionalisierungskontinuum zu wirken (Oberneder & Reinbacher, 2023). Eine zentrale Herausforderung für die Hochschulen besteht zunehmend darin, ihre Zielgruppen besser in den Blick zu nehmen, um von einer eher angebotsorientierten zu einer mehr nachfrageorientierten Vorgehensweise überzugehen, auch um die Kosten zu rechtfertigen und sich in Konkurrenz zu anderen Anbietern zu halten.

Dies kann zwar aufwändige Bedarfsprognosen mit sich bringen, legt jedoch die Basis für die Erleichterung der Zugänglichkeit und Studierbarkeit (Schwikal & Steinmüller, 2017). Programmplaner:innen können die Entfaltung einer durch die Teilnehmer:innen gelebten Lernkultur fördern, indem sie auf Bedürfnisse, Erwartungen und Interessen eingehen (Fleige & Robak, 2025). Dabei stehen sie in

einem Spannungsfeld aus Antizipation und Interpretation, indem sie die Weiterbildungswünsche der potentiellen Teilnehmer:innen kennen oder kennen lernen und ein Stück weit auch erst wecken (von Hippel, 2025).

Weiterbildungsstudierende brauchen andere Angebote als grundständig Studierende im Hinblick auf Raum, Zeit und Didaktik. Aufgrund von stärkeren beruflichen, familiären und sozialen Verpflichtungen haben sie in der Regel einen stark eingeschränkten zeitlichen Verfügungsrahmen. Weiterbildung stellt für sie einen weiteren Lebensbereich dar, den es in den bestehenden beruflichen wie privaten Kontext einzubetten gilt. Durch die herausfordernde Neu- und Umverteilung der zeitlichen Ressourcen in Folge der Weiterbildung entsteht ein ständiges Spannungsverhältnis. Die zeitliche Organisation der Weiterbildung mit mehr oder weniger großer Flexibilität spielt daher eine große Rolle. Diesbezüglich werden große Hoffnungen auf den weiteren Ausbau und die Integration von selbstgesteuerten und Online-Lernangeboten gesetzt. Auch flexible Arbeitszeitmodelle im Beruf können wesentliche Erleichterungen schaffen, denn Lernzeit geht bislang meist auf Kosten von Freizeit und Familienzeit (Morris et al., 2022). Insofern stellt die Unterstützung durch Partner:innen und andere Familienangehörige, insbesondere bei betreuungspflichtigen Kindern, eine wesentliche Voraussetzung für Weiterbildung dar. Besonders beim Selbststudium kämpfen die Studierenden oft mit Integrations- und Motivationsproblemen (Präßler, 2017).

Liodaki und Karalis (2024) untersuchten die Hauptmotive, die für und gegen eine Weiterbildung sprechen. Der Zusppruch zu Weiterbildung ist bei einem großen Teil der Befragten sehr hoch, besonders zu Aussagen, dass Geld für Weiterbildung gut investiert ist, Weiterbildung das Wohlbefinden verbessert und gemeinsames Lernen mit anderen genossen wird. Es zeigte sich auch, dass eine grundlegende positive Haltung zu Bildung oft ausschlaggebend im Hinblick auf eine Weiterbildungsteilnahme, selbst bei gewissen Hürden und Erschwernissen, ist. Auch Steinmüller und Rohs (2022) kamen bei ihrer Untersuchung von Zugangsbarrieren zur Weiterbildung zu dem Schluss, dass letztlich die Erfüllung der individuellen Lernziele sowie möglichst flexible Lernmöglichkeiten im Vordergrund stehen.

3. Q-Methode

Als explorativer und „quanti-qualitativer“ Ansatz eignet sich die Q-Methode im Besonderen dazu, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Sichtweisen zu erfassen und mittels eines faktorenanalytischen Verfahrens geteilte Standpunkte („shared viewpoints“) in einer Gruppe von Personen in Bezug auf ein bestimmtes Thema zu identifizieren (Stenner, Watts & Worrell, 2008). Im Sinne einer invertierten Faktorenanalyse fasst die Q-Methode Personen nach Ähnlichkeit ihrer Antwortmuster zusammen. Dabei stehen nicht statistisch repräsentative und generalisierbare Aussagen über die Grundgesamtheit im Vordergrund, sondern

die Suche nach typischen Perspektiven mit ihren jeweiligen Bewertungslogiken. Daher ist für die Qualität und Aussagekraft einer Q-Studie weniger die Größe der Stichprobe ausschlaggebend, als vielmehr deren Heterogenität, um ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen und Zugängen zur Fragestellung in die Analysen einfließen zu lassen (Brown, 1993).

Grundlegender Baustein der Q-Methode ist das *Q-Set*, eine abgestimmte Auswahl von Items, in aller Regel formulierte Aussagen, die ein möglichst vollständiges Spektrum der Meinungen und Facetten zum gegenständlichen Thema abbilden (Watts & Stenner, 2005). Die Auswahl der Statements der vorliegenden Studie basiert auf einer Literaturrecherche sowie auf zehn leitfadengestützten Interviews mit aktiven Studierenden sowie Absolvent:innen der Weiterbildung an der PHDL. Verschiedene Aspekte (Einflussfaktoren) im Zusammenhang mit der Teilnahme an einem hochschulischen Weiterbildungslehrgang standen dabei im Zentrum des Interesses. Aus rund 80 gesammelten Statements wurde durch Priorisierung, Reduktion und im Zuge von Pre-Tests mit vier Kolleginnen ein finales *Q-Set* mit 48 Aussagen abgeleitet.

Die Teilnehmer:innen einer Q-Studie (das *P-Sample*) werden im Rahmen eines Interviewsettings gebeten, die Aussagen in Relation zueinander nach ihrer subjektiven Bedeutung zu ordnen (z. B. auf einer Skala von „stimme voll zu“ bis „stimme überhaupt nicht zu“), was zu individuellen Q-Sortierungen (*Q-Sorts*) führt, welche die subjektiven Standpunkte der Personen widerspiegeln (Brown, 1993). Diese Q-Sortierungen werden dann korreliert und faktoranalysiert, um Antwortmuster zu erkennen (*Q-Pattern analysis*), d. h. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Teilnehmer:innen, die zu gemeinsamen Perspektiven (Faktoren) führen. Diese Faktoren können dann qualitativ interpretiert werden.

3.1 Das P-Sample – die Stichprobe

Die Zusammensetzung des P-Samples soll sicherstellen, dass „die Wahrscheinlichkeit, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Standpunkte zum Ausdruck kommt, maximiert wird“ (Watts & Stenner, 2005). Dabei spielt die Quantität der Teilnehmenden eine untergeordnete Rolle (Brown, 1993). Im Sample wurde daher v. a. die Heterogenität der Weiterbildungsstudierenden in Bezug auf den Umfang (ECTS-Credits) und die inhaltliche Ausrichtung der absolvierten Lehrgänge berücksichtigt. Es wurden 38 Q-Interviews mit Studierenden des Zentrums für Weiterbildung an der PHDL geführt, die aktuell einen Weiterbildungslehrgang besuchen oder diesen kürzlich abgeschlossen haben. Aufgrund von drei fehlerhaften Datensätzen fanden schließlich 35 Q-Sorts Eingang in die Analyse. Drei Personen waren männlich und 32 weiblich, was mit 8 % nicht ganz dem Männeranteil in der Weiterbildung an der PHDL entspricht (rd. 15 %). Das Durchschnittsalter liegt bei 46 Jahren, rd. die Hälfte der Teilnehmer:innen hat Betreuungspflichten für Kinder. 30 Personen sind

Angestellte (je zur Hälfte Vollzeit/Teilzeit), drei selbstständig tätig, zwei waren zum Zeitpunkt des Interviews nicht berufstätig.

TAB. 1 Zusammensetzung der Interviewpersonen nach ECTS-Credits der Hochschullehrgänge

ECTS-Umfang	aktiv	beendet	Summe
6-19 ECTS	2	5	7
20-59 ECTS	0	4	4
>60 ECTS	2	3	5
Hochschullehrgang mit Masterabschluss	8	11	19
Summe	12	23	35

3.2 Q-Interviews und Q-sorting Prozess

Um den Aufwand für die Teilnehmenden zu reduzieren, wurden die strukturierten Interviews online per Zoom und mithilfe der QMethod-Software² (Lutfallah & Buchanan, 2019) durchgeführt. Die Gespräche dauerten zwischen ca. 25 und 60 Minuten. Ein kurzer Begleitfragebogen umfasste demografische Daten, Eckdaten zu den besuchten Lehrgängen sowie Auskünfte zur persönlichen Situation (z. B. Betreuungspflichten, Wahrnehmungen zur Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung etc.). Anschließend wurden die Interviewpartner:innen gebeten, die 48 Aussagen zu lesen und vorab in drei Stapel zu sortieren (stimme zu, neutral, stimme nicht zu), wie von Stenner et al. (2008) vorgeschlagen. Im nächsten Schritt wurden die Aussagen entsprechend ihrer Zustimmung in Relation zueinander in einer erzwungenen Normalverteilung entlang der Skala von -6 (stimme am wenigsten zu) bis +6 (stimme am meisten zu) geordnet (siehe Abbildung 1).

CPWS

-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6
40	4	12	9	13	8	23	5	17	2	7	1	3
	37	18	32	27	11	31	10	20	6	15	26	
		47	33	28	16	35	19	25	14	21		
			48	29	24	38	22	30	45			
				39	34	42	36	44				
					41	46	43					

ABB. 1 Beispielhaftes Q-Sort – die 48 Aussagen wurden in einer Normalverteilung entlang der Skala von -6 bis +6 gelegt.

3.3 Q-Analyse

Die Daten wurde mit dem open-source Programm KADE ausgewertet (siehe Banasick, 2019). In einem ersten Schritt wurden Interkorrelationen zwischen allen Q-Sorts berechnet. Hohe Korrelationen weisen darauf hin, dass die Teilnehmenden

² <https://app.qmethodsoftware.com/>

eine ähnliche Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand teilen. Auf Basis der resultierenden Korrelationsmatrix wurde eine Hauptkomponentenanalyse (PCA) mit Varimax-Rotation vorgenommen, um Muster zwischen den Q-Sorts zu erkennen und eindeutige Faktoren zu extrahieren. Schließlich wurden fünf Faktoren mit Eigenwerten zwischen 1,8 und 10,5 für die Rotation herangezogen³. Die automatische Zuordnung der Q-Sorts zu den Faktoren erfolgte auf Basis signifikanter Faktorladungen ($p < 0,05$). Q-Sorts mit mehreren ähnlich hohen Ladungen wurden keinem Faktor zugeordnet.

4. Ergebnisse

4.1 Statistische Kennwerte der Faktoren

Die fünf extrahierten Faktoren erklären kumuliert 57 % der Varianz der individuellen Q-Sorts, was einem zufriedenstellenden Ergebnis entspricht (Rahma et al., 2020), zumal bei der Q-Methode nicht die Varianzmaximierung, sondern die Abbildung plausibler Standpunkte im Vordergrund steht. Die Interpretierbarkeit der Faktoren ist demnach das zentrale Kriterium für die Festlegung der Faktorenzahl (Brown, 1993; Watts & Stenner, 2005). Den größten Anteil der erklärten Varianz leistet Faktor 1 mit 30 %. Die Faktorkorrelationen liegen zwischen $r = 0,08$ und $r = 0,46$. Faktor 1 und 2 weisen mit $r = 0,46$ die höchste Korrelation auf. Sie teilen sich ihre grundlegende Haltung zur Weiterbildung, unterscheiden sich aber in ihrer Logik (siehe nächste Abschnitte). Alle Faktoren können somit als inhaltlich unterscheidbare, aber nicht vollständig unabhängige Sichtweisen auf Weiterbildung interpretiert werden.

TAB. 2 Statistische Kennwerte der Faktoren

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Eigenvalues	10,51	2,68	2,42	2,32	1,82
% Explained Variance	30	8	7	7	5
Cumulative % Explained Variance	30	38	45	52	57
Number of defining Q sorts	13	7	2	3	3
Correlation between factor scores					
Factor 1	1	0,4592	0,123	0,3476	0,3092
Factor 2		1	0,17	0,2423	0,1892
Factor 3			1	0,079	0,1892
Factor 4				1	0,1167
Factor 5					1

Eine aussagekräftige Beschreibung der Faktoren anhand der im Begleitfragebogen erhobenen demographischen Daten ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich. Als Tendenz fällt jedoch auf, dass sich die Faktoren in Hinblick auf die

³ Der Eigenwert ist ein Indikator für die Erklärungskraft eines Faktors. Je höher der Eigenwert, desto stärker repräsentiert ein Faktor ein gemeinsames Sortiermuster unter den Teilnehmenden. Damit ein Faktor für eine Q-Analyse weiter berücksichtigt wird, muss sein Eigenwert zumindest 1 sein (Watts & Stenner, 2012).

vorhandenen Betreuungspflichten und die Wahrnehmung der Vereinbarkeit von Privatleben, Beruf und Weiterbildung unterscheiden. Nur eine der 13 Personen in Faktor 1 gibt an, Betreuungspflichten (für Kinder > 10 Jahren) zu haben, 9 Personen dieser Gruppe empfinden die Vereinbarkeit als sehr gut oder eher gut (teils/teils: 4). In den Faktoren 2, 4 und 5 (in Summe 13 Personen) haben 9 Personen Betreuungspflichten (für Kinder > oder < 10 Jahren), 6 davon geben an, die Vereinbarkeit im Schnitt eher oder sehr schwierig zu erleben. In Faktor 1 befindet sich zudem nur eine Person in einer aktiven Weiterbildung. In Bezug auf das Alter oder auf die berufliche Tätigkeit gibt es keine interpretierbaren Unterschiede.

4.2 Interpretation der fünf Perspektiven (Faktoren)

In den folgenden Abschnitten werden die fünf identifizierten Perspektiven anhand ihrer zentralen Merkmale beschrieben. Berücksichtigt werden dabei v. a. die jeweils am höchsten und am niedrigsten bewerteten Aussagen als auch jene, deren Rangordnung sich statistisch signifikant von den anderen Perspektiven unterscheidet (distinguishing statements). Die Rangwerte sämtlicher Aussagen für alle 5 Profile (Faktorarrays) sind in Tabelle 3 (gegenüberliegende Seite) dargestellt.

Perspektive 1: Sinn- und lernorientierte Perspektive

Weiterbildung wird als persönlich bereichernder Lernprozess erlebt. Sie soll motivieren, den Horizont erweitern und die berufliche Identität stärken.

Für Personen dieser Sichtweise steht bei der Teilnahme an einer Weiterbildung die Freude am Lernen und die Erweiterung des eigenen Horizontes im Vordergrund (Statement Nr. 3/+6). Weiterbildung wird primär als persönlich bereichernder Prozess erlebt, der Motivation für den Berufsalltag stiftet (19/+5) und wesentlich zum beruflichen Selbstvertrauen beiträgt (43/+4). Entsprechend wird Arbeit grundsätzlich als Quelle persönlicher Zufriedenheit verstanden (45/+5) und als Teil des eigenen Lebenskonzepts gesehen (46/+4), während ihre Bedeutung als reine Einkommensquelle im Hintergrund steht (47/-3).

Weiterbildung dient aus dieser Perspektive vor allem der Weiterentwicklung innerhalb des bestehenden Berufsfeldes (1/+3), nicht der gezielten beruflichen Neuorientierung (4/-2) oder dem Aufbau eines zusätzlichen beruflichen Standbeins (18/-3). Zentral ist auch der soziale Lernprozess: Austausch und Vernetzung werden als wesentlicher Nutzen betrachtet (17/+4) und dialogische Formate mit Raum für Diskussion und praktische Übungen bevorzugt (25/+3). Ein hohes Ausmaß an Online-Lehre wird abgelehnt (32/-4). Vor allem soll durch die Weiterbildung die theoretische Wissensbasis weiter ausgebaut werden (2/+3), eine unmittelbare praktische Verwertbarkeit im Berufsalltag wird nur zu einem gewissen Grad erwartet (15/+1).

TAB. 3 Rangwerte der Aussagen in den Faktorennarrays mit Kennzeichnung der distinguishing statements

Aussagen nach Kategorien		Rangwerte nach Faktoren				
		1	2	3	4	5
Motive: Welche Motive führen zur Entscheidung, eine Weiterbildung zu besuchen?						
Durch die Weiterbildung möchte ich mich in meinem Beruf weiterentwickeln und „up to date“ bleiben. (1)		3	3	-1	3	-1
Ich bilde mich weiter, um eine fundierte theoretische Wissensbasis zu erlangen. (2)		3	1	4	3	-1
Ich bilde mich weiter, weil ich Freude am Lernen habe und meinen Horizont erweitern möchte. (3)		6**	6**	2	1	2
Durch die Weiterbildung möchte ich mir eine berufliche Veränderung ermöglichen. (4)		-2	1*	4	4	-2
Durch die Weiterbildung möchte ich mir ein zweites berufliches Standbein erschließen. (18)		-3	-1**	3*	5*	-5
Ich bilde mich weiter, um konkrete berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. (5)		1	-2	0	5**	-1
Für mich steht die persönliche Weiterentwicklung im Vordergrund. (16)		1	4	2	0	-1
Entscheidungsfaktoren: Welche Kriterien spielen bei der Entscheidung für ein konkretes Weiterbildungsangebot eine Rolle?						
Für mich ist der Inhalt das entscheidende Kriterium bei der Auswahl einer Weiterbildung. (6)		1	5	1	4	5
Die organisatorischen Rahmenbedingungen sind für mich bei der Entscheidung für eine Weiterbildung ausschlaggebend. (7)		0	-1	0	-1	4**
Am Ende entscheidet für mich der Preis über die Teilnahme an einer Weiterbildung. (8)		-2	-5	-2	2**	-4
Ich halte mich aktiv über aktuelle Weiterbildungsangebote am Laufenden. (9)		0	-4	-3	1	1
Der formale Abschluss ist ein zentrales Kriterium bei meiner Wahl einer Weiterbildung. (11)		-1	-3	5**	-3	-2
Standort: Welche Kriterien sind ausschlaggebend bei der Entscheidung für einen Weiterbildungsstandort?						
Die Erreichbarkeit des Standorts ist für mich ein zentrales Kriterium bei der Wahl einer Weiterbildung. (10)		1	0	-1	3	-3
Ich bevorzuge einen Weiterbildungsstandort, an dem ich oder Bekannte bereits positive Erfahrungen gemacht habe(n). (12)		0	-4**	1	-1	1
Erwartungen und Nutzen: Welche Erwartungen haben die Teilnehmer*innen an eine Weiterbildung? Welchen Nutzen erwarten sie sich?						
Wenn ich eine Weiterbildung beginne, habe ich keine klaren Erwartungen und bin offen für das, was kommt. (13)		-1	-2	-2	-3	0
In der Regel verfolge ich mit einer Weiterbildung ein klares Ziel. (14)		1	-1	1	6**	2
Ich erwarte mir, dass ich Inhalte unmittelbar in meinem Beruf umsetzen kann. (15)		1**	-2	-3	4	5
Austausch und Vernetzung mit anderen sind für mich ein wesentlicher Nutzen von Weiterbildung. (17)		4	1	-4**	1	2
Durch die Weiterbildung fühle ich mich wieder motiviert und gestärkt für den Berufsalltag. (19)		5**	2	0	1	-3
Prioritäten in der Abhaltung: Welche Ansprüche und Wünsche haben die Teilnehmer*innen einer Weiterbildung in Bezug auf deren Abhaltung?						
Ich bevorzuge Abhaltungsformen, die vorrangig Theorie und Inhalte vermitteln. (24)		-2	0	2	-2	-5
Ich bevorzuge Abhaltungsformen, die vor allem Raum für Diskussion, Austausch und praktische Übungen bieten. (25)		3	1	-5**	2	2
Die fachliche Expertise der Vortragenden ist mir wichtiger als die didaktische Abhaltung. (26)		-2	3**	-1	-1	0
Ich habe manchmal Sorge, dass in der Weiterbildung meine Zeit vergeudet wird. (20)		-4	0	-6**	-2	1
Wenn ich an einem Weiterbildungsseminar teilnehme, ist mir wichtig, die Zeit effizient und hochkonzentriert zu nutzen. (21)		0	2	2	0	3
Wenn ich an einem Weiterbildungsseminar teilnehme, ist mir Freiraum für Diskussion, Austausch und Reflexion wichtig. (22)		0	-2	-4**	3	1
Ich erwarte mir, durch unterschiedliche Vortragende verschiedene Perspektiven und Expertisen kennenzulernen. (23)		3	3	2	2	1
Integration in den Alltag: Wie gelingt den Teilnehmer*innen die (zeitliche) Integration der Weiterbildung in ihren Alltag? Wie sehr sind sie dabei auf Unterstützung angewiesen?						
Es gelingt mir gut, mir selbst Zeit fürs Lernen zu nehmen und mich zu organisieren. (27)		2**	-3	-2	0	0
Eine Weiterbildung zu absolvieren, erlebe ich in meinem (Arbeits-)Alltag oft belastend. (28)		-4	-3	-1	-5	0
Neben meinen beruflichen und privaten Verpflichtungen fällt es mir schwer, mich zum Lernen zu motivieren. (29)		-5	2*	-1	0	-2
Die Unterstützung meines Arbeitgebers ist Voraussetzung für die Teilnahme an einer Weiterbildung. (39)		-3	-5	-2	-1	0
Ich bin bei der Teilnahme an einer Weiterbildung darauf angewiesen, dass mich meine Familie/mein*e Partner*in unterstützt. (40)		-6**	4**	-3	1**	-3
Lernsettings, Flexibilität und Online-Angebote: Welches Ausmaß an Flexibilität wünschen sich Teilnehmer*innen? Welche Rolle spielen online-Angebote und „klassische“ Abhaltungsformen?						
Ein hohes Ausmaß an Selbststudienphasen überfordert mich. (41)		-5**	0	-3	-1	-3
Ich schätze zeitlich und räumlich unabhängiges Lernen durch flexibel verfügbare Materialien oder Video-Vorträge. (30)		-1	-2	6*	-2	4
Weiterbildung lebt für mich vor allem vom Lernen und Austausch in Präsenz. (31)		0	-1	-1	2	-1
Ich wünsche mir in einer Weiterbildung möglichst viel Online-Lehre. (32)		-4	-4	3	-5	2
Ich bevorzuge geblockte Präsenzphasen statt regelmäßiger Termine. (33)		-1	0	5	0	4
Ich fände es gut, wenn man Seminare nach Inhalten und Terminen selbst flexibel aussuchen könnte. (34)		-1	-1	3	-2	6
Das Einhalten von Terminen und Fristen in der Weiterbildung ist für mich herausfordernd. (35)		-2	-2	0	-4	3
Mehr Flexibilität in der Weiterbildung brauche ich nicht – ich bevorzuge klare Vorgaben und Strukturen. (36)		-1	1	0	-3	-4
Ich glaube, dass die Qualität einer Weiterbildung auch mit einem großen Online-Anteil hochwertig sein kann. (48)		0	0	3	-3**	3
Finanzielle Aspekte: Welchen Wert messen Teilnehmer*innen einer Weiterbildung im finanziellen Sinne bei?						
Geld für Weiterbildung ist für mich gut investiert, das leiste ich mir gerne. (37)		2	3	1	-2*	-1
Eine Weiterbildung leiste ich mir nur dann, wenn ich dafür auf nichts Anderes verzichten muss. (38)		-3	-6*	-4	-4	-2
Wert von Weiterbildung: Welchen Wert messen Teilnehmer*innen einer Weiterbildung im ideellen Sinne bei?						
Weiterbildung ist für mich im Sinne der Professionalisierung essenziell. (42)		2	5	4	2	1
Weiterbildung trägt wesentlich zu meinem Selbstvertrauen im Beruf bei. (43)		4*	1	1	0	-4
Weiterbildung gibt mir das Gefühl, mein Leben aktiv gestalten zu können. (44)		2	2	-2	-1	0
Wert von Arbeit: Welchen Stellenwert nimmt Arbeit im Allgemeinen im Leben der Teilnehmer*innen ein?						
Arbeit soll für mich eine Quelle persönlicher Zufriedenheit sein. (45)		5	4	0	1	3
Meine Arbeit ist eng mit meinem restlichen Leben verbunden – sie ist Teil meines Lebenskonzepts. (46)		4*	2	1	-4	-2
Arbeit ist für mich in erster Linie eine Einkommensquelle. (47)		-3	-3	-5	-6	-6

■ Aussagen mit hoher Zustimmung von 4 oder mehr

■ Aussagen mit niedriger Zustimmung von -4 oder weniger

Distinguishing Statements sind **fett** gekennzeichnet (* bei $P < 0,05$; ** bei $P < 0,01$)

Im Vergleich zu allen anderen Perspektiven sind Personen dieser Gruppe signifikant weniger auf externe Unterstützung angewiesen (40/-6; 39/-3). Auch erleben sie seltener als alle anderen Schwierigkeiten, im Alltag ausreichend Energie für das Lernen aufzubringen (29/-5). Es gelingt ihnen vergleichsweise gut, sich selbst zu organisieren und die Zeit für Lernaktivitäten einzuplanen (27/+2), Weiterbildung wird nicht als Belastung empfunden (28/-4), auch umfangreichere Selbststudienanteile werden nicht als überfordernd wahrgenommen (41/-5). Ökonomische und effizienzorientierte Überlegungen spielen in dieser Perspektive eine untergeordnete Rolle. Weiterbildung wird als lohnende Investition betrachtet (37/+2).

Perspektive 2: Nutzen- und Qualitätsorientierte Perspektive

Weiterbildung wird grundsätzlich positiv und bereichernd erlebt, die Möglichkeiten sind aber stärker durch Alltagsbedingungen eingeschränkt. Daher ist es wichtig, dass der Aufwand in Relation zu Qualität und Nutzen steht.

Freude am Lernen und die Erweiterung des eigenen Horizonts stehen im Vordergrund (3/+6), Arbeit wird als Quelle persönlicher Zufriedenheit verstanden (45/+4). Im Unterschied zu Perspektive 1 erhält Lernen jedoch seinen Wert stärker aus seiner fachlichen Substanz. Weiterbildung wird explizit als Beitrag zur Professionalisierung betrachtet (42/+5), der Inhalt stellt dementsprechend das wichtigste Entscheidungskriterium dar (6/+5). Deutlicher als in den anderen Perspektiven wird die fachliche Expertise der Lehrenden höher bewertet als deren didaktische Kompetenz (26/+3). Die persönliche Weiterentwicklung steht als Motiv für eine Weiterbildung im Zentrum (16/+4). Neben der Vertiefung und Weiterentwicklung im eigenen Beruf (1/+3) spielt auch die Möglichkeit einer beruflichen Veränderung eine Rolle (4/+1).

Die Integration einer Weiterbildung in den Alltag, die Selbstorganisation (27/-3) und das Aufrechterhalten der Motivation (29/+2) stellen in dieser Perspektive eine Herausforderung dar. Entsprechend sind Personen dieser Gruppe stärker auf die Unterstützung durch Familie oder die/den Partner:in angewiesen (40/+4), der Wunsch nach noch mehr Flexibilisierung in der Gestaltung des Angebots ist wenig ausgeprägt (36/1; 34/-1). Vor diesem Hintergrund wird Weiterbildung besonders danach beurteilt, ob der Ertrag den Aufwand rechtfertigt. Ökonomische Überlegungen spielen dabei kaum eine Rolle (37/3; 38/-6). Weiterbildung wird trotz der gegebenen Herausforderungen nicht als Belastung erlebt (28/-3). Eine klare Präferenz für spezifische Lehr-/Lernformate lässt sich nicht ablesen, einzig ein hoher Anteil an Online-Lehre wird abgelehnt (32/-4). Positive Vorerfahrungen am Weiterbildungsstandort haben eine geringere Bedeutung als bei allen anderen Perspektiven (12/-4).

Perspektive 3: Selbstgesteuerte und flexibilitätsorientierte Perspektive

Weiterbildung wird primär als flexibel nutzbare Ressource verstanden, die sich an individuelle Lebens- und Zeitstrukturen anpassen soll – zeitliche und räumliche Flexibilität stehen im Zentrum.

Zeitliche und räumliche Flexibilität beim Lernen durch flexibel verfügbare Materialien wird in dieser Perspektive mehr als in allen anderen geschätzt (30/+6). Blockveranstaltungen werden klar gegenüber regelmäßig stattfindenden Terminen bevorzugt (33/+5). Auffallend ist der hohe Stellenwert des formalen Abschlusses als Entscheidungskriterium, eine Weiterbildung zu besuchen (11/+5). Als Motive sind vor allem der Aufbau einer theoretischen Wissensbasis (2/+4), die Ermöglichung einer beruflichen Veränderung (4/+4) sowie die Erschließung zusätzlicher beruflicher Optionen bedeutend (18/+3). Die persönliche Weiterentwicklung (16/+2) und die Freude am Lernen und der Horizonterweiterung (3/+2) rücken vergleichsweise in den Hintergrund, ebenso die Weiterentwicklung im bestehenden Beruf (1/-1).

Soziale Lernaspekte spielen eine deutlich geringere Rolle als in allen anderen Perspektiven. Austausch und Vernetzung mit anderen (17/-4) und diskursive Lehr-/Lernformate sind kein Anliegen (25/-5; 22/-4). Präsenz und gemeinsames Lernen gelten nicht als Kernelemente von Weiterbildung (31/-1). Lernen wird als individualisierbarer Prozess verstanden, der auch online stattfinden kann, ohne an Qualität zu verlieren (48/+3), weshalb von dieser Gruppe ein höherer Online-Anteil explizit gewünscht wird (32/+3). Weiterbildung wird in dieser Perspektive als wenig belastend erlebt (28/-1), die Integration in den Alltag gelingt vergleichsweise gut (29/-1) und externe Unterstützung ist kaum erforderlich (40/-3; 29/-2). Die Sorge, dass in der Weiterbildung Zeit verschwendet werden könnte, ist niedriger als in allen anderen Perspektiven (20/-6). Entscheidend ist vielmehr die Möglichkeit, Inhalte und Termine eigenständig flexibel zu wählen (34/+3).

Perspektive 4: Ziel- und Veränderungsorientierte Perspektive

Weiterbildung wird als gezieltes Instrument zur beruflichen Veränderung genutzt. Entscheidend ist, ob sie die konkrete Handlungsfähigkeit erweitert und unmittelbar anwendbar ist.

Personen dieser Perspektive verfolgen mit einer Weiterbildung ein klares Ziel (14/+6) und haben auch klare Erwartungen (13/-3), was sie deutlich von allen anderen Perspektiven abhebt. Weiterbildung wird genutzt, um konkrete berufliche Herausforderungen bewältigen zu können (5/+5), sich ein zusätzliches berufliches Standbein zu erschließen (18/+5) oder eine berufliche Veränderung möglich zu machen (4/+4). Dem entspricht die Erwartung, das Gelernte unmittelbar im Beruf umsetzen zu können (15/+4), der Inhalt ist daher zentrales Entscheidungskriterium bei der Auswahl einer Weiterbildung (6/+4), während der formale Abschluss keine wesentliche Rolle spielt (11/-3).

Die Erreichbarkeit des Standorts ist wichtiger als für alle anderen Gruppen (10/+3), ebenso werden Lernen und Austausch in Präsenz stärker als zentrale Grundpfeiler einer Weiterbildung gesehen (31/+2), was mit dem Wunsch nach diskursiven Lehr- Lernformaten einhergeht (25/+2; 22/+3). Weiterbildung wird von dieser Gruppe am wenigsten als Belastung im Alltag erlebt (28/-5), das Einhalten von Terminen und Fristen bereitet keine Probleme (35/-4). Dementsprechend gibt es keinen Wunsch nach mehr Flexibilisierung, weder frei wählbare Termine und Inhalte (34/-2) noch zeit- und ortsunabhängiges Lernen (30/-2) sind gewünscht. Online-Lehre gegenüber ist diese Gruppe skeptisch: Ein hoher Anteil wird klar abgelehnt (32/-5) und stärker als in den anderen Perspektiven mit geringerer Qualität verbunden (48/-3). Intrinsische und persönlichkeitsbezogene Motive treten vergleichsweise in den Hintergrund. Weder die persönliche Weiterentwicklung (16/0) noch das Gefühl, durch Weiterbildung das eigene Leben gestalten zu können (44/-1), stehen im Zentrum, ebenso wenig die Freude am Lernen (1/+1).

Ökonomische Überlegungen sind hingegen präsenter als in anderen Perspektiven, Geld für eine Weiterbildung ist nicht selbstverständlich gut investiert (37/-2) und der Preis wird durchaus als Entscheidungskriterium genannt (8/+2). Arbeit wird weder als reine Einkommensquelle verstanden (47/-6) noch als eng mit dem restlichen Leben verbunden gesehen (46/-4).

Perspektive 5: Alltags- und Effizienzorientierte Perspektive

Weiterbildung soll reibungslos in den bestehenden Alltag integrierbar sein. Entscheidend sind organisatorische Passung und effiziente Nutzbarkeit, nicht neue Möglichkeiten oder berufliche Veränderung.

Diese Perspektive teilt mit Perspektive 3 den Wunsch nach Flexibilität, bewertet diese aber weniger als Bedürfnis nach Autonomie, sondern als Voraussetzung für organisatorische Passung im Alltag. Wichtiger als für alle anderen Gruppen sind daher die organisatorischen Rahmenbedingungen (7/+4). Auch der Inhalt (+5) ist ein zentrales Entscheidungskriterium. Von allen Perspektiven hat diese den größten Wunsch, Seminare und Termine selbst auswählen zu können (34/+6) und fordert dahingehend noch mehr Flexibilität (36/-4). Entsprechend werden auch zeit- und ortsunabhängiges Lernen (30/+4) sowie ein höherer Online-Anteil positiv bewertet (32/+2), ohne dass dies als Qualitätsverlust wahrgenommen wird (48/+3). Flexibilität dient nicht zwangsweise der Erweiterung von Möglichkeiten, sondern der besseren Vereinbarkeit. Personen dieser Perspektive erleben Weiterbildung mehr als alle anderen als belastend im Alltag (28/0), wobei insbesondere das Einhalten von Terminen und Fristen eine Schwierigkeit darstellt (35/+3). Der formale Abschluss spielt hingegen keine zentrale Rolle (11/-2). Als Motiv wird vor allem die Freude am Lernen und die Horizonterweiterung genannt (3/+2). Obwohl erwartet wird, das Gelernte unmittelbar im Beruf umsetzen zu können (15/+5), haben konkrete berufliche Herausforderungen (5/-1), die Vertiefung im Beruf (1/-1)

berufliche Veränderungen (4/-2) oder ein zweites berufliches Standbein (18/-5) als Motive keine Bedeutung. Stärker als von allen anderen Gruppen werden Abhaltungsformen abgelehnt, die vorrangig Theorie und Inhalte vermitteln (24/-5).

Die Teilnahme wird zudem stärker aus dem Blickwinkel der Effizienz betrachtet. Es besteht mehr als bei anderen die Sorge, dass Zeit vergeudet wird (20/+1), weshalb eine effiziente Nutzung der Zeit in den Seminaren wichtig ist (21/+3). Wenn Präsenztermine stattfinden, so sollten diese geblockt abgehalten werden (33/+4). Soziales Lernen wird aber – im Gegensatz zu Perspektive 3 – geschätzt, was mit dem Wunsch nach Austausch und Vernetzung (17/+2) und diskursiven praxisnahen Formaten einhergeht (22/+1; 25/+2). Diese Gruppe ist unabhängig von Unterstützung (-39/3). Positive Vorerfahrungen am Standort spielen eine größere Rolle (12/+1) als dessen Erreichbarkeit (10/-3). Für das berufliche Selbstverständnis hat Weiterbildung weniger als in anderen Perspektiven eine identitätsstiftende Funktion, sie trägt weder wesentlich zur Motivation im Berufsalltag (19/-3) noch zum beruflichen Selbstvertrauen (43/-4) bei.

5. Diskussion

Tiefgreifende Veränderungen in der Arbeitswelt, wie die voranschreitende Digitalisierung, eine auf verschiedensten Ebenen stattfindende Flexibilisierung und Beschleunigung oder die Fragmentierung von Erwerbsbiographien erhöhen nicht nur den Bedarf an Weiterbildung, sondern verändern auch ihre Funktion im Lebens- und Erwerbskontext. Typische Motive für den Besuch einer Weiterbildung sind die Erweiterung von Wissen und Kompetenzen, bessere Karrierechancen oder aber auch eine Verpflichtung zur Weiterbildung. Als Zugangsbarrieren gelten Kosten- und Zeitgründe, vor allem bei familiären Verpflichtungen, sowie auch negative Bildungserfahrungen, Ängste oder fehlendes Durchhaltevermögen (Morris et al., 2022). Damit Weiterbildung unter den veränderten strukturellen Bedingungen für unterschiedliche Personengruppen erreichbar bleibt und neue Zielgruppen erschlossen werden können, bedarf es angepasster institutioneller Rahmenbedingungen, insbesondere vielfältiger und flexibler Formate sowie geeigneter Finanzierungsinstrumente.

Die Ergebnisse dieser Studie spiegeln den Wunsch nach Professionalisierung und up-to-date zu bleiben klar wider, allerdings mit unterschiedlichen Nuancen. Während die Befragten, die Faktor 1 zugeordnet werden, einen sehr offenen, fast hedonistischen Wunsch nach Wissen und Horizonterweiterung, der sehr wenig zweckgebunden ist, zum Ausdruck bringen, weisen die anderen Perspektiven mehr Zielbewusstsein und Nutzenorientierung auf. Überraschend ist, dass mehrere Perspektiven nicht unbedingt nach besseren Karrierechancen oder einem neuen Beruf streben, sondern in ihrem derzeitigen Bereich von mehr Wissen und Kompetenzen profitieren wollen.

Alle Befragten verbindet, dass ihre Arbeit sinnstiftend sein soll und Bildung einen hohen Wert hat, den man sich - wenn möglich - auch leisten möchte. Obwohl das Einhalten von Terminen und die Integration in den Alltag in mehreren Faktoren als schwierig beschrieben wird, wird Weiterbildung dennoch in keiner Perspektive als substanzielle Belastung erlebt. Das spiegelt die Ergebnisse von Liodaki & Karalis (2024, S. 45) wider, dass bei einer überaus positiven Einstellung diverse Barrieren weniger belastend wahrgenommen oder außer Acht gelassen werden: „... they may face barriers such as ‘family obligations’, but as they are positively inclined to participate education, they possibly find a way to overcome them”.

Differenzierter wird allerdings die Bedeutung des gemeinsamen Lernens und des Austauschs innerhalb der Lehrgangsgruppe bewertet: Während diese Aspekte in den Perspektiven 1, 2, 4 und 5 (in unterschiedlicher Ausprägung) begrüßt und gewünscht bzw. gar als zentraler Wert einer Weiterbildung betrachtet werden (Faktor 1), werden sie in Faktor 3 aus Effizienzgründen dezidiert abgelehnt.

Weiterbildungsstudierende müssen ihre Verfügbarkeit zur Teilnahme ständig adjustieren und ihre verschiedenen Lebensbereiche austarieren. Wichtig ist die Absprache mit und Unterstützung des sozialen Umfelds, um genügend Zeitfenster für sinnvolle Beschäftigung mit der Weiterbildung zu gewinnen (Präßler, 2017). Deshalb haben nunmehr fernstudientypische Formate wie Distance Lehre, Selbststudienformate und ortsungebundenes Lernen in der Weiterbildung Einzug gefunden (Iberer et al., 2024). Hierzu zeigen sich große Unterschiede in dieser Studie. Während ein Teil der Befragten keinerlei Schwierigkeiten hat, Weiterbildungszeit und Selbststudium in ihren Alltag einzubauen und keine Unterstützung aus dem beruflichen wie privaten Umfeld braucht, muss die Mehrheit sehr wohl gut darauf achten, dass Weiterbildung trotz aller anderen Verpflichtungen machbar bleibt. Dies zeigt sich unterschiedlich einerseits im Streben nach möglichst fachspezifischen nutzbaren Inhalten und Formaten (wie bei Faktor 2), andererseits in einem hohen Zielbewusstsein durch den Wunsch nach beruflicher Veränderung (wie bei Faktor 4) oder aber im Streben nach möglichst viel Flexibilität, Autonomie und Gestaltungsfreiheit wie bei Faktor 3 und 5, wobei nur die Gruppe von Faktor 3, also ein relativ kleiner Anteil, sich dezidiert möglichst viel Online-Lehre wünscht. Auffallend ist, dass nur eine der Personen (von 13), die Faktor 1 zugeordnet wurden, Betreuungspflichten für Kinder angegeben hat, was die große Unabhängigkeit von Unterstützung in diesem Faktor erklärt. Der Einfluss von Betreuungspflichten als erschwerender Faktor und in Hinblick auf den Bedarf an Flexibilität von Bildungsangeboten zeichnet sich allgemein in den Daten ab, bleibt aber aufgrund der kleinen Stichprobe eine – wenn auch eindeutige – Tendenz. Bezüglich eines Zusammenhangs zwischen dem Umfang des jeweils besuchten Lehrgangs (ECTS) und der Zuordnung zu den Profilen lässt sich keine verlässliche Aussage treffen. Zwar sind in Faktor 1 (9 von 13) und 3 (2 von 2) überwiegend Teilnehmer:innen von Lehrgängen mit 60 ECTS oder mehr vertreten, aufgrund der kleinen Fallzahl

lässt sich jedoch keine aussagekräftige Schlussfolgerung ziehen. Auch in Bezug auf Unterschiede zwischen den Faktoren in Bezug auf demographische Merkmale wie das Alter und die Lebensumstände können keine verlässlichen Aussagen getätigt werden.

In diesem Sinne setzt der vorliegende Beitrag beim Verstehen der Motivlage der Adressat:innen an und bildet den Ausgangspunkt für weitere Forschungsschritte. Mittels Typenbildung wurden fünf unterschiedliche Einstellungsmuster von Weiterbildungsstudierenden in Bezug auf Motivlagen und Rahmenbedingungen identifiziert, die Ergebnisse bedürfen jedoch in Folge einer quantitativen Einordnung bzw. Validierung. Eine Überprüfung der Faktoren mittels Fragebogenerhebung in einer größeren Stichprobe wird ein zukünftiger methodischer Schritt sein, um mehr über die Demographien hinter den Faktoren und deren tatsächliche Verteilung unter den Weiterbildungsstudierenden zu erfahren, da dieses Wissen natürlich von hoher Bedeutung für die Planung von Weiterbildungsangeboten ist.

Die gewonnenen Einsichten liefern die empirische Grundlage, auf der sich in den nächsten Projektschritten didaktische, zeitliche und räumliche Gestaltungsentscheidungen adressatengerecht ableiten lassen. Das Ziel des Vorhabens liegt schließlich darin, die Erkenntnisse in curriculare und didaktische Prinzipien, flexible Formate und Unterstützungsangebote zu übersetzen, um Lernprozesse entlang heterogener Bedarfe wirksam zu gestalten.

Als weitere Einschränkung der vorliegenden Studie ist zu werten, dass in die Erhebung der Faktoren nur Personen einbezogen wurden, die sich bereits – gegenwärtig oder in der Vergangenheit – für eine Teilnahme an einer Weiterbildung entschieden haben. Besonders informativ für die Gestaltung zukünftiger Weiterbildungsangebote wäre aber natürlich, die Beweggründe und Hürden jener Personen zu verstehen, die (noch) nicht aktiv an einer Weiterbildung teilgenommen haben. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung neue Zielgruppen für Angebote zu erschließen, kommt genau diesem Wissen jedoch große Bedeutung zu, weshalb die gezielte Befragung dieser Personengruppe ebenso für zukünftige Forschungsschritte geplant ist.

6. Resümee und Ausblick

Die fünf Perspektiven zeigen, dass Weiterbildungsstudierende unterschiedlichen Logiken folgen: von sinn- und lernorientierten Motiven (P₁) über einen stark qualitäts- und nutzenbezogenen Zugang unter Alltagsrestriktionen (P₂), flexible und selbstgesteuerte Präferenzen (P₃), ziel- und veränderungsorientierte Nutzenerwartungen mit unmittelbarem Praxistransfer (P₄) bis zu alltags- und effizienzorientierten Passungswünschen (P₅). Daraus ergeben sich Spannungsfelder, die didaktisch zu adressieren sind. Weiterbildung hat keine einheitliche Bedeutung sondern wird individuell mehr sinnorientiert oder als Mittel zur persönlichen Entwicklung

(als „Entwicklungsraum“) oder für konkrete berufliche Herausforderungen sowie für bestimmte Berufsziele (als „Veränderungswerkzeug“) gesehen. Dementsprechend wird auch der Nutzen unterschiedlich erachtet. Angebote müssen daher anschlussfähig für verschiedene Bedeutungslogiken sein, klassische „One-size-fits-all“-Formate werden dieser Heterogenität an Ansprüchen nicht gerecht. Demnach zeichnen sich keine „idealen“ Formate ab: Während z. B. Flexibilität für manche zentral ist und eine entlastende Grundbedingung darstellt, ist sie für andere gar unerwünscht und im Sinne einer Überforderung hinderlich. Universelle Struktur-reformen (z. B. hin zu „mehr online“) erreichen daher ebenso wenig alle Zielgruppen, wie das starre Festhalten an traditionellen Formaten.

Als wichtige und unterscheidende Faktoren haben sich folgende herauskristallisiert:

- hohe intrinsische Motivation an Weiterbildung und Horizonterweiterung versus zielgerichtete pragmatische Motivation im Hinblick auf den aktuellen Beruf und/oder eine berufliche Veränderung;
- hohes Maß an Zeit, Energie und Flexibilität für das Engagement in der Weiterbildung versus starkes Eingebundensein durch berufliche und/oder private Verpflichtung, mit pragmatischem Blick auf Weiterbildung;
- reines Interesse an Wissen und Fachexpertise versus Mischung aus Wissensdurst und Wunsch nach Austausch und Diskussion im Rahmen von Weiterbildung;
- Befürwortung versus Ablehnung von Onlineunterricht beziehungsweise Selbststudium mit digitalem Arbeitsmaterial;

Für die Entwicklung von zukünftigen Angeboten scheint es daher hilfreich, die verschiedenen Zielgruppen und ihren Zugang zu Weiterbildung in den Blick zu nehmen und keine eingetragenen Bildungspfade und isolierten Angebote für einzelne Perspektiven zu planen. Einen möglichen Ansatz können modularstapelbare Baukastensysteme darstellen, mit klaren Kernkompetenzen und wählbaren Spezialisierungen (etwa im Sinne von als Micro-Credentials anererkennungsfähigen Bausteinen), zusammengesetzt aus Einstiegsformaten, an die unterschiedliche Lernpfade passend für die jeweilige Perspektive anschließen.

Mit der vermeintlich attraktiven Verlagerung von Weiterbildungsangeboten in den Online-Raum bzw. einer Fokussierung auf stark flexibilisierte Formate allein sind mehrere der in dieser Studie identifizierten Perspektiven nicht erreichbar. Wo möglich sind integrative Zugänge zu entwickeln, die verschiedene Perspektiven ansprechen, in dem sie (innerhalb eines Angebots) verschiedene individualisierte Optionen zur Absolvierung bieten. In diesem Sinne könnten klassische Präsenzseminare zumindest teilweise parallel zu Onlineangeboten und Selbststudienformaten angeboten werden, um individuelle Lernpfade zu ermöglichen, statt auf „Entweder-oder“-Formate zu setzen.

Diese unterschiedlichen Zugänge innerhalb eines Lehrgangs zu bedienen, wird neue große Herausforderungen bringen, aber auch Chancen für eine noch höhere Partizipation und Streuung von Weiterbildung für unser aller lebenslanges Lernen.

Literatur

- Banasick, S. (2019). KADE: A desktop application for Q methodology. *The Journal of Open Source Software*, 4(36), 1360. <https://doi.org/10.21105/joss.01360>
- Bock-Schappelwein, J. (2024). Berufliche Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Herausforderungen im Umgang mit Digitalisierung, Ökologisierung der Wirtschaft und demographischem Wandel. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 51, 28–37. <https://doi.org/10.25656/01:30122>
- Boeren, E. (2017). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Brown, S.R. (1993). A primer on Q methodology. *Operant subjectivity*, 16(3/4), 91–138.
- Fleige, M. & Robak, S. (2025). Lernkulturen. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Auflage, S. 96–110). wbv.
- Gennissen, L., Stegers-Jager, K., Exel, J. van, Fluit, L., Graaf, J. de & Hoog, M. de. (2021). Career orientations of medical students: A Q-methodology study. *PLOS ONE*, 16(5), e0249092. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249092>
- Gieseke, W. (2025). Bedarf und Bedürfnisse. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käpplinger, & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Auflage, S. 28–37). wWbv.
- Glade, E.-M. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung als pädagogischer Doppeldecker für die Wissensgesellschaft. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 227–238). Waxmann.
- Hättich, A. (2023). Weiterbildung – ein dynamischer Prozess. *Die Unfallchirurgie*, 126(4), 255–256. <https://doi.org/10.1007/s00113-023-01292-2>
- Holzer, D. (2022). Verlorene Perspektiven. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4(2), 218–230. <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.09>
- Iberer, U., Stamm, S. & Strauß, A. (2024). Von Fernstudium zu Distance Learning, Digitalisierung und Didaktik: Eine programmatische und strukturelle Transformation in der DGWF. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWF)*, 96–99. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7641>
- Kuhlanek, A., Binder, D., Unger, M. & A. Schwarz (2019). Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich, Studie im Auftrag des BMBWF. Institut für höhere Studien, Wien.

- Liodaki, N. & Karalis, T. (2024). Employees' attitudes toward continuing professional education: their relationship between reasons and barriers to participation. *European Journal of Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.5.856>
- Lobe, C. (2024). Stichwort: Gesellschaftliche Transformationen und wissenschaftliche Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 7–9. <https://doi.org/10.11576/zhwb-7345>
- Lundberg, A., de Leeuw, R. & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>
- Lutfallah, S. & Buchanan, L. (2019). Quantifying subjective data using online Q-methodology software. *The Mental Lexicon*, 14(3), 415–423. doi: <https://doi.org/10.1075/ml.20002.lut>
- Morris, T.H., Steinmüller, B. & Rohs, M. (2022). Examining barriers to participation in further and continuing education in Germany: Why a regional perspective is (still) important. *International Review of Education*, 68(4), 551–577. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09968-4>
- Nørgaard, B., Chen, J., Korning, I. & Du, X. (2024). Exploring university staff views on providing continuing education for professional engineers in Denmark: Using the Q methodology. *Education Sciences*, 14(12), Article 12. <https://doi.org/10.3390/educsci14121337>
- Oberneder, J. & Reinbacher, P. (2023). Qualität und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Pädagogische Hochschulen als Orte des Lebensbegleitenden Lernens und der Beitrag des „Weiterbildungspakets“. In AQ Austria (Hrsg.), *Weiter|gedacht hochschul|bildung. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 161–174). Facultas.
- Pichl, E. (2023). Hochschulen als Orte Lebensbegleitenden Lernens. Herausforderungen aus der Perspektive der Hochschulsystem-Governance. In AQ Austria (Hrsg.), *Weiter|gedacht hochschul|bildung. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven*. Facultas.
- Präßler, S. (2017). Zeitliche Vereinbarkeitspraktiken von Weiterbildungsteilnehmenden. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 24–31. <https://doi.org/10.4119/zhwb-184>
- Rahma, A., Mardiatno, D. & Hizbaron, D. R. (2020). Q methodology to determine distinguishing and consensus factors (a case study of university students' eco-literacy on disaster risk reduction). *E3S Web of Conferences*, 200, 01003. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202020001003>
- Republik Österreich (2021). BGBl. I Nr. 177/2021 – „Hochschullegistikpaket“ [Bundesgesetzblatt Teil I]. Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS). verfügbar in: <https://www.ris.bka.gv.at>

- Sartor, I. (2024). Heterogenität als Chance in der Weiterbildung. *PADUA*, 19(4), 187–191. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000814>
- Schwikal, A. & Steinmüller, B. (2017). Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine empirische Analyse auf Basis von Studierendenendaten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (1), 45–52.
- Stenner, P., Watts, S. & Worrell, M. (2008). Q methodology. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp.215–239). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607927.n13>
- Stephenson, W. (1935). Correlating persons instead of tests. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior; Q-technique and its methodology*. University of Chicago Press.
- von Hippel, A. (2025). Zielgruppenorientierung in der Programmplanung. In M. Fleige, W. Gieseke, A. von Hippel, B. Käßlinger & S. Robak (Hrsg.), *Programm- und Angebotsentwicklung* (3. Auflage, S.128–141). wbv.
- Watts, S. & Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp0220a>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). Introducing Q methodology: The inverted factor technique. In *Doing Q methodological research: theory, method and interpretation*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446251911>
- Zierer, K. (2023). Lehrerfort- und -weiterbildung. *Pädagogik*, (11). <https://content-select.com/de/portal/media/view/65391469-d5co-4846-b6e4-70c5ac1b000c>

