

Hefler, Günter; Steinheimer, Eva

Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht. Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen

Magazin erwachsenenbildung.at 19 (2026) 57, S. 40-51



Quellenangabe/ Reference:

Hefler, Günter; Steinheimer, Eva: Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht. Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen - In: Magazin erwachsenenbildung.at 19 (2026) 57, S. 40-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358643 - DOI: 10.25656/01:35864

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358643>

<https://doi.org/10.25656/01:35864>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Meb



**Magazin
erwachsenenbildung.at**

<http://www.erwachsenenbildung.at>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

<https://erwachsenenbildung.at/magazin>

Ausgabe 57, 2026

Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht

Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen
zur Abbildung von Lebensverläufen

Günter Hefler und Eva Steinheimer

In der Ausgabe 57, 2026:
Erwachsenenbildung aus der Perspektive des Lebenslaufs.



Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht

Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen

Günter Hefler und Eva Steinheimer

Zitation Hefler, Günter/Steinheimer, Eva (2026): Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht. Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 57, 2026. Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-57>.

Schlagworte: Weiterbildungsmotivation, Lebenslaufforschung, Lebensverlaufsforschung, Entwicklungsphasen, Lebensstrukturdiagramm



Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, wann im Erwachsenenalter Weiterbildungsmotivation entsteht, und nimmt dabei das Zusammenspiel von Lebenslaufereignissen und Entwicklungsaufgaben in den Blick. Während Erwachsene teilweise über lange Phasen keinen Bedarf sehen, sich weiterzubilden, können biografische Brüche, Übergänge oder unerwartete Ereignisse den Wunsch nach Veränderung auslösen. Die Autor*innen nutzen die Ansätze von Erik H. Erikson und Daniel J. Levinson, um dieses Neuentstehen von Motivation zu erklären. Entwicklungsaufgaben werden als Motor für Veränderungen aufgefasst und Weiterbildung wird mit der Intention besucht, sich neue Handlungsspielräume zu eröffnen. Anstatt mangelndes Interesse an Bildungsveranstaltungen negativ zu bewerten, wird das Schwanken zwischen Phasen der Bildungsnähe und -distanz als Ausdruck individueller Lebensstrukturen gedeutet. Mit Hilfe des Lebensstrukturdiagramms können diese Dynamiken, die sich im Laufe eines Lebens herausbilden, veranschaulicht werden. Zudem zeigen drei Fallvignetten, dass Weiterbildungswünsche oft erst durch die Bewältigung konkreter Lebensaufgaben entstehen. Die Autor*innen plädieren für individualisierte, bedarfsorientierte Weiterbildungsangebote und einen individuellen Rechtsanspruch auf Weiterbildung, um den komplexen Realitäten moderner Biografien gerecht zu werden. (Red.)

Wie Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter entsteht

Die Rolle von Lebensstrukturdiagrammen zur Abbildung von Lebensverläufen

Günter Hefler und Eva Steinheimer

Erwachsene nutzen Weiterbildung, um ihre aktuellen Lebensaufgaben zu bewältigen: vorausgesetzt, sie finden für sie hilfreiche Angebote genau dann, wenn sie diese benötigen. Die aktive Entscheidung Erwachsener, eine Weiterbildung aufzunehmen, entsteht im Erwachsenenleben selten isoliert, sondern im Zusammenspiel von Lebensereignissen, Entwicklungsaufgaben und sich wandelnden Lebenslagen. Der Beitrag zeigt, wie sich diese Prozesse mithilfe von Lebensstrukturdiagrammen verdichten und sichtbar machen lassen – als analytisches Instrument und als Darstellungsform, die auch für die Entwicklung und Bewertung bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen neue Perspektiven eröffnet.

Einleitung

Warum nehmen Erwachsene nach langer Nichtbeteiligung dann doch (wieder) an Weiterbildung teil? Wie erklärt sich der Wechsel von „nicht motiviert“ zu „motiviert“? Sowohl die quantitative Forschung auf Basis von Querschnitterhebungen (siehe Roosmaa/Saar 2017) als auch die qualitative Biografieforschung (siehe Dausien/Rothe/Schwendowius 2016) versuchen diesen Wechsel in der Motivationslage zu erklären – und kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang Erhebungen, die Teilnahmeentscheidungen von Erwachsenen über längere Zeiträume (im Längsschnitt) erfassen und sich

verändernde Motivationslagen vor dem Hintergrund sich wandelnder Lebenssituationen interpretieren. Für Österreich stehen keine umfassenden Längsschnittdaten zur Weiterbildungsbeteiligung zur Verfügung; aus Erhebungen in anderen Ländern, insbesondere Deutschland, lassen sich jedoch wichtige und auch für Österreich relevante Erkenntnisse gewinnen (siehe Blossfeld et al. 2014).

Im vorliegenden Beitrag knüpfen wir an eine Tradition an, die den Entwicklungsbedarf im Erwachsenenleben in den Mittelpunkt stellt, um das Neuentstehen von Weiterbildungsmotivation zu erklären. Dazu greifen wir Ansätze des Psychoanalytikers Erik H. Erikson und des Sozialpsychologen Daniel J. Levinson auf.¹ Wir wollen damit

¹ Beide Autoren hatten um 1980 großen Einfluss sowohl auf die Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters (Life-Span Development) als auch auf die Erwachsenenbildung, wurden jedoch in der Folge von anderen Theoretiker*innen verdrängt, obwohl ihre Konzepte Bestandteil einschlägiger Lehrbücher geworden sind. An Bedeutung verlor ihr entwicklungspsychologischer Ansatz vor allem, da er Individualisierungstendenzen nicht abzubilden schien.

auf das große Potenzial hinweisen, das die Berücksichtigung einer Entwicklungsperspektive für das Verständnis von Weiterbildungsteilnahmen bietet. Dazu verdichten wir einen Argumentationsstrang, den wir in mehreren früheren Arbeiten entwickelt (siehe Fleischer/Hefler/Markowitsch 2010; Hefler 2013a u. 2013b) und in einem international vergleichenden Projekt angewandt haben (ENLIVEN 2016-2019², siehe Hefler et al. 2023). Gegen Ende des Beitrags stellen wir das von uns in diesem Zusammenhang entwickelte Lebensstrukturdiagramm vor, illustriert durch drei biografische Vignetten³ von Frauen aus England (Box 1), Dänemark (Box 2) und Österreich (Box 3), die unterschiedlichen Quellen entstammen und von uns für diesen Beitrag zusammengefasst wurden.

Box 1 – Fallvignette Jane (England, um 2000)

Jane, Tochter einer Arbeiterfamilie, bricht mit 15 die für sie bedrückende Schule ab. Sie beginnt ein Ausbildungsprogramm, bricht dieses nach einem Konflikt mit der Chefin ebenso ab. Sie arbeitet als Hilfsarbeiterin in einer Fabrik, empfindet die Tätigkeit als unerträglich, wird mit 23 erstmals schwanger und bleibt beim Kind zu Hause. Ihr Mann arbeitet zunehmend mehr und ist kaum zu Hause. Mit 25 stirbt ihr Großvater; Jane leidet unter der Enge ihres Lebens, muss „irgendetwas tun“. Weiterbildung scheidet zunächst als Option aus. Jane stolpert über einen Kochkurs für Mütter in einem nahe gelegenen Gemeinschaftszentrum. Der Kontakt zu anderen Frauen holt sie aus der Vereinsamung. Weil sie sich im Zentrum wohlfühlt, nimmt sie auch an einem Grundbildungsprogramm teil und wächst während der nächsten zwei Jahre schrittweise in das Lernen hinein. Die positiven Erfahrungen verändern ihre Einstellung zum Lernen grundlegend. Als ihre Kinder ins Schulalter kommen, wird die Rückkehr ins Arbeitsleben ein Thema. Jane will nicht wieder in die Fabrik zurück. Trotz negativer Bildungserfahrung sucht sie nach Möglichkeiten, einen höheren Bildungsabschluss nachzuholen. Sie unterstützt im Gemeinschaftszentrum die Entwicklung eines modularen Ausbildungsprogramms, das zu einem höheren Abschluss führt, und nimmt selbst am neu gegründeten Programm teil.

Quelle: Vignette aus Crossan et al. 2003, zusammengefasst von Hefler/Steinheimer

(Nicht-)teilnehmen wollen

Im (bildungs-)politischen Diskurs ziehen jene, die „nicht an Weiterbildung teilnehmen wollen“, seit Jahrzehnten besondere Aufmerksamkeit auf sich. Attestiert wird ein „Motivationsmangel“, der als ein „Problem“ konstruiert wird, insbesondere weil unter jenen, die scheinbar besonders von Weiterbildung profitieren könnten, ein „Motivationsmangel“ besonders stark vertreten scheint.

Zur Untermauerung dieser Argumentationslinie werden häufig Ergebnisse der Europäischen Erhebung zur Erwachsenenbildung herangezogen (siehe Eurostat 2024). Für Österreich (2022) wird angegeben, dass 32% der 25- bis 64-Jährigen nicht an Weiterbildung teilgenommen haben und auch keine Teilnahme beabsichtigen. Unberücksichtigt bleibt dabei jedoch, wie diese Antworten zustande kommen: Zunächst wird gefragt, ob man gerne teilgenommen hätte – wobei ein „Nein“ nicht mit „nicht wollen“ gleichzusetzen ist – und erst anschließend, ob der Grund dafür ein „nicht brauchen“ war, was auf den Großteil der Befragten zutrifft.

„Nicht an Weiterbildung teilnehmen zu wollen“ unterscheidet sich in dieser Erhebung damit deutlich von jenem „starken Statement“, das in der einflussreichen Typologie der Weiterbildungsbarrieren nach K. Patricia Cross verwendet wurde und einer aktiven Ablehnung von Weiterbildung – einem Weiterbildungswiderstand – entspricht (siehe Holzer 2017).

Während selbst ein ausgeprägter Weiterbildungswiderstand eine Teilnahme nicht zwingend ausschließt, gilt für die Mehrheit der Befragten, die nicht an Weiterbildung teilgenommen haben und auch keine Teilnahme beabsichtigen, dass es in ihrem Leben aktuell keine Aufgabe gibt, zu deren Bewältigung Weiterbildung einen Beitrag leisten könnte. Zugleich zeigt die Vignette von Jane in diesem Beitrag, dass auch ein bewusster Widerstand – geeignete Angebote vorausgesetzt – ein Hineinwachsen in Weiterbildung nicht verhindert.

2 Im Rahmen des Horizon 2020-Projekts ENLIVEN (Encouraging Lifelong Learning for an Inclusive and Vibrant Europe) leitete Günter Hefler die Arbeitspakete zum Arbeitsplatzlernen in frühen Karrierephasen in drei Sektoren und neun Ländern. Eva Steinheimer leitete die österreichische Case Study zu Erwachsenenbildner*innen in der Basisbildung und war für den Vergleich aller 71 biografischen Vignetten verantwortlich. Alle Vignetten sind hier einsehbar: https://h2020enliven.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/07/enliven-d6.1_final-2.pdf

3 Eine biografische Vignette ist eine analytisch verdichtete Darstellung eines Ausschnitts einer Lebensgeschichte, der ein zentrales biografisches Moment sichtbar macht. Umfangreiches, aus narrativen Interviews gewonnenes Material wird auf zentrale Fragestellungen fokussiert und sprachlich kompakt wiedergegeben.

Das eine messen, das andere meinen

Was ist überhaupt mit „Weiterbildungsteilnahme“ gemeint? Der Begriff selbst ist umkämpft und unterliegt einem Wandel. Im EU-Kontext hat sich ein breites Verständnis durchgesetzt, das (nahezu) jede Form organisierter Lernaktivität einschließt. Viele der so erfassten Aktivitäten werden von Erwachsenen nur auf Nachfrage genannt und von ihnen häufig nicht als Weiterbildung verstanden, etwa Qualitätszirkel, Einschulungen am Arbeitsplatz oder privater Musikunterricht. Die veränderte Messpraxis hat dazu beigetragen, dass sehr hohe Beteiligungsquoten erwartet werden – das EU-Ziel für 2030 liegt bei 60% Beteiligung an Weiterbildung der 25- bis 64-Jährigen innerhalb von zwölf Monaten.

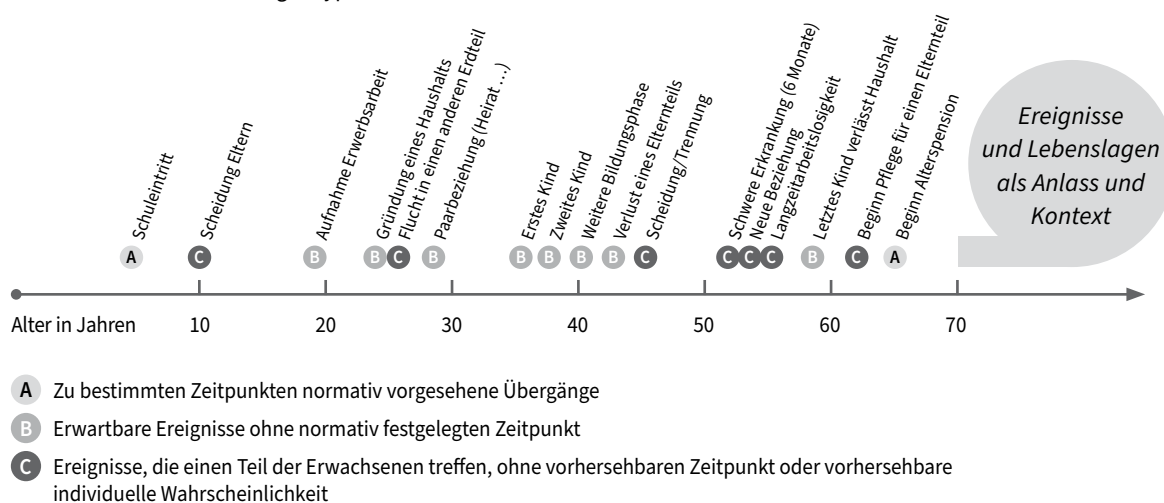
Ein deutlich anderes Bild ergibt sich zur Frage, wie viele Erwachsene sich innerhalb eines Jahres bewusst für eine (umfassendere) Weiterbildung entscheiden, dafür – neben anderen Verpflichtungen – Zeit aufbringen und wesentlich zu den Kosten beitragen. Für Österreich lässt sich für 2016 der Anteil der Erwachsenen, die aktiv eine selbstgewählte und selbst finanzierte berufliche Weiterbildung verfolgten, auf etwa 5% bis 8% schätzen; rund 10% nahmen an nicht-beruflichen Weiterbildungsaktivitäten teil (eigene Schätzung auf Basis von Statistik Austria 2018). Wird dieser enge Maßstab angelegt und nur ein einziger und ganz spezifischer zeitlicher Querschnitt betrachtet, beteiligte sich nur eine kleine Minderheit an Weiterbildung.

Dieser geringen Beteiligung im Querschnitt stehen hohe Beteiligungsquoten im Zeitverlauf gegenüber. Dort, wo Daten zur Weiterbildungsbeteiligung über die Lebensspanne vorliegen, zeigen sich – je nach Beobachtungsdauer und Operationalisierung – sehr hohe Beteiligungsquoten zwischen 50% und 90% (siehe Friebe 2008; Heffler/Markowitsch/Steinheimer 2023). Eine deutliche Mehrheit der Erwachsenen nutzt im Lebensverlauf zumindest fallweise Weiterbildungsangebote. Wie aber lässt sich vor diesem Hintergrund der Übergang von „nicht brauchen oder nicht wollen“ zu „den Versuch wagen“ erklären?

Zwei Perspektiven auf Lebenslauf und Entwicklung

Zur Analyse von Weiterbildungsaktivitäten im Lebensverlauf dienten lange Zeit vor allem rekonstruktive biografische Interviews – als die häufig einzigen verfügbaren Datenquellen. Mit dem Aufbau von Längsschnittdatensätzen wurde es möglich, Bildungsbeteiligung über die Lebensspanne auch quantitativ zu untersuchen. Diese Daten erlauben nicht nur Analysen vom Wechsel zwischen Teilnahme und Nichtteilnahme, sondern auch die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Weiterbildung und biografischen Ereignissen („Übergängen“) im Erwachsenenleben. Ein solcher Zusammenhang war in der auf qualitativen Daten basierenden Literatur bereits seit Langem beschrieben worden. (Siehe Anderson/Goodman/Schlossberg 2012; Aslanian/Brickell 1980)

Abb. 1: Grundschemata – Ereignistypen im Lebenslauf



In der Lebenslaufforschung stand lange Zeit im Vordergrund, ob gesellschaftlich erwartete und zu bestimmten Zeitpunkten normativ vorgesehene Übergänge – etwa Schuleintritt, Eintritt in den Arbeitsmarkt, Haushaltsgründung oder die Geburt des ersten Kindes (in Abb. 1 unter A) – realisiert wurden, und aus welchen Gründen Ereignisse ausblieben oder sich verzögerten. Formale Erwachsenenbildung wurde etwa als „delayed participation“ thematisiert (siehe Neugarten/Moore/Lowe 1965; Mortimer/Moen 2016; Souto-Otero/Whitworth 2017).

Für europäische Gesellschaften wurde in den letzten Jahrzehnten eine Aufweichung von Altersnormen festgestellt. Viele Ereignisse gelten zwar weiterhin als erwartbar, das Timing ist aber viel stärker gestreut (z.B. die Geburt des ersten Kindes, der Tod eines Elternteils; in Abb. 1 unter B: erwartbare Ereignisse ohne normativ festgelegten Zeitpunkt).

Andere Lebensereignisse betreffen mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Anteil aller Erwachsenen, ohne dass vorhersehbar ist, wer mit welchem Alter von dem Ereignis betroffen sein wird. Schwer zu erkranken, ist hierfür ein paradigmatisches Beispiel. Die Lebenszeitprävalenz ist bekannt, nicht jedoch, wer von einer Krankheit betroffen sein wird. Für Individuen treten diese Ereignisse unerwartet und schicksalhaft ein und sind mit besonderen Belastungen verbunden. Viele dieser Ereignisse sind keineswegs selten, etwa psychische Erkrankungen (über 25% Lebenszeitprävalenz), Scheidung oder Trennung nach vielen Beziehungsjahren sowie Langzeitarbeitslosigkeit. Insgesamt ist es daher die Regel, selbst oder als nahe*r Angehörige*r von unvorhergesehenen Ereignissen betroffen zu sein; innerhalb nur eines Jahres ereilt eine solches Ereignis einen erheblichen Teil der Bevölkerung (siehe Tibubos et al. 2021).

Die Lebensverlaufforschung berücksichtigt im Gegensatz zur Lebenslaufforschung zentrale historische Ereignisse, die große Bevölkerungssteile gleichzeitig, jedoch in unterschiedlichen Lebensphasen treffen. Der Zweite Weltkrieg, der Holocaust oder der Zusammenbruch der kommunistischen Regime in Osteuropa prägten ganze Gesellschaften und innerhalb dieser Gesellschaften ganze „Generationen“, die sich zum Zeitpunkt des Ereignisses in einem Altersband befanden. Aber auch weniger epochale Krisen – wie etwa die COVID-19-Pandemie – können bei besonders betroffenen Alterskohorten „Narben“ hinterlassen.

Wegweisend war für die Lebensverlaufforschung die Langzeitstudie von Glen Elder zu Kindern, die während der Weltwirtschaftskrise in den USA in den 1930er Jahren aufwuchsen (siehe Elder 1998).

In jüngerer Zeit wurde auch räumlicher Mobilität als Lebensereignis verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt, wobei es einen großen Unterschied macht, ob Mobilität auf individuellen Entscheidungen beruht („in die Stadt ziehen“, „in ein anderes Land migrieren“) oder durch Umstände bedingt bzw. erzwungen ist („mitziehen“, „fliehen“, „vertrieben werden“). In europäischen Gesellschaften weisen etwa über die letzten drei Generationen hinweg beträchtliche Teile der Bevölkerung eine Mobilitätsbiografie auf; für Österreich gilt dies in besonderem Maße. Die Verarbeitung von Mobilitäts- und Migrationserfahrungen ist damit kein Sonderfall, sondern ein Fundament der Lebenslaufforschung.

Lebensereignisse stehen in vielfältiger Weise mit Weiterbildungsteilnahme in Zusammenhang, teils in erwartbarer, teils in unerwarteter Weise. Zugleich erzeugen Ereignisse spezifische Lebenslagen – etwa eine Trennung und alleinige Verantwortungsübernahme für die gemeinsamen Kinder oder Arbeitslosigkeit –, die mit unterschiedlichen Teilnahmemustern einhergehen. Wie werden nun diese objektiv beobachtbaren Ereignisse von Individuen verarbeitet und wie fügen sie sich – vorhersehbar oder unerwartet – in die Entwicklung des Erwachsenenlebens ein?

Konflikte und Kompromissbildung als Entwicklungsaufgaben

Seit dem späten 19. Jahrhundert wurde die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter konzeptionell erfasst, wobei die Entwicklung körperlicher, kognitiver, psychosozialer Fähigkeiten und der Persönlichkeit im Wesentlichen bis zum frühen Erwachsenenalter als abgeschlossen gefasst wurde. Annahme war, dass ein bereits angelegtes Entwicklungspotenzial unter unterschiedlich förderlichen Umweltbedingungen realisiert wird, etwa beim Spracherwerb. Die Entwicklung eines Menschen wurde damit generell vom Lernen unterschieden: Sie verlaufe unvermeidlich, könne aber zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Erik H. Erikson (1902–1994) – zwischen 1927 und 1933 Mitarbeiter und Analysand von Anna Freud an ihrer Versuchsschule in Wien Hietzing (siehe Danto/Steiner-Strauss 2018) – zählt zu den einflussreichsten Autor*innen, die den

Blick dafür geöffnet haben, dass Entwicklung nicht in der Spätadoleszenz abgeschlossen ist, sondern auch Erwachsene Entwicklungsprozesse durchlaufen, von deren Gelingen jede weitere Entwicklung abhängig bleibt. In seinen Arbeiten, die er ab den 1970er Jahren mit seiner Frau Joan Erikson gemeinsam weiterentwickelt hat, postuliert er vier Aufgaben, die in Phasen des Erwachsenenlebens im Vordergrund stehen:

- „Identität versus Rollenkonfusion“ (12–18 Jahre): Die Kernaufgabe der Adoleszenz, aus gesellschaftlichen Angeboten eine Identität zu formieren und für diese soziale Anerkennung zu erkämpfen, bleibt das junge Erwachsenenalter hindurch bestimmend. Misslingt die Identitätsbildung oder bleibt dieser die gesellschaftliche Anerkennung verwehrt, drohen Erwachsene ihr Kontinuitätsleben zu verlieren und an ihrer Gestaltungsmacht zu zweifeln.
- „Intimität versus Isolation“ (20–35 Jahre): Im jungen Erwachsenenalter steht im Vordergrund, allen Schwierigkeiten zum Trotz neue enge Beziehungen einzugehen; misslingt das Eingehen neuer enger Bindungen, droht eine (oftmals vermeintlich als Bedürfnislosigkeit glorifizierte) Isolation.
- „Generativität versus Stagnation“ (35–65 Jahre): Im mittleren Erwachsenenalter gilt es die Unterstützung anderer – der eigenen Kinder, anderer Bezugspersonen, die Lösung einer Aufgabe – zur eigenen Sache zu machen und damit buchstäblich über sich selbst hinauszuwachsen – gelingt diese Besetzung von Aufgaben nicht, dann droht die Verarmung des Selbst (Stagnation).
- „Integrität versus Verzweiflung“ (65+ Jahre): Im späten Erwachsenenalter müssen Wege gefunden werden, das Erreichte erneut zu bejahen und das Versäumte gehen zu lassen; misslingt dies, droht Verzweiflung, über die Individuen sich nicht mehr durch das Hoffen auf ein besseres Morgen hinwegtrösten können.

Erikson betont, dass mit jedem Lebensabschnitt alle bisherigen Entwicklungsaufgaben sich in einem neuen Kontext erneut stellen und neuerlich bewältigt werden müssen. Kernaufgaben der Kindheit – die Entwicklung von Grundvertrauen, von Autonomie (statt Scham), von Initiative (statt Schuldgefühl), von Werksinn statt Minderwertigkeitsgefühl – müssen in jedem

Lebensabschnitt neu gelöst werden (siehe Erikson 1983 u. 1999).

Insgesamt betont Erikson, dass Entwicklung über die sie strukturierenden inneren Konflikte zu verstehen ist, diese jedoch nie endgültig lösbar sind. Jede Lösung bewahrt Ungelöstes, das in späteren Entwicklungsphasen wieder wirksam wird; Aufgaben lassen sich weder abschließen noch „auf Vorrat“ erledigen.

Die entwicklungsleitenden Konflikte sind überwiegend unbewusst und der Selbstreflexion nur begrenzt zugänglich. Ihre Bearbeitung erfordert Erfahrungen mit anderen und findet in konkreten sozialen Beziehungen statt – mit Lehrenden, Freund*innen, Verwandten oder Kolleg*innen. Auch ohne explizit relationalen Ansatz betont Erikson, dass Entwicklung nur im interpersonellen Feld möglich ist.

Entwicklungsaufgaben wirken so als Motor biographischer Veränderung: Die innere Dynamik trifft dabei auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Psychosoziale Entwicklung vollzieht sich für Erikson nicht in der isolierten Psyche, sondern im Sozialen, auf das die Individuen als Entwicklungsraum angewiesen sind.

Während Gesellschaften für Kinder und Jugendliche mit dem Bildungssystem Ressourcen bereitstellen, ist die Bereitstellung der sozialen Infrastruktur, die Entwicklung im Erwachsenenalter ermöglicht, weniger klar strukturiert. Sie speist sich aus unterschiedlichen Lebensbereichen; Weiterbildung kann eine zentrale Rolle übernehmen.

Lebensstrukturen und ihre Veränderungsdynamiken

Der amerikanische Psychologe Daniel J. Levinson (1920–1994) war Kooperationspartner von Erik H. Erikson und versuchte in einem umfassenden Projekt, die Entwicklung von Männern (siehe Levinson et al. 1978) und Frauen (fertiggestellt und herausgegeben nach seinem Tod von seiner zweiten Ehefrau Judy Levinson; siehe Levinson/Levinson 1996) aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Gruppen durch eine groß angelegte Interviewstudie zu erfassen.

Er entwickelte dabei das Konzept der Life Structure, worunter er eine Art „intermediären Raum“ (wie es vielleicht heute ausgedrückt werden würde) versteht,

der zwischen der psychischen Entwicklung und dem gesellschaftlichen Raum vermittelt.

Jeder Teil der Lebensstruktur erfordere und ermögliche demnach Entwicklung. In unterschiedlichen Lebensphasen erhalten Teile der Lebensstruktur mehr oder weniger Bedeutung: Die Anforderungen der Teile – insbesondere „Erwerbsarbeit“, „intime Beziehungen“, „Familienarbeit“ – sind jedoch gegensätzlich und lassen sich nicht konfliktfrei vereinbaren. Neben unverzichtbaren Komponenten treten andere nur zeitweise hinzu: Neue Komponenten können dann wiederum neue Spielräume bedeuten, etwa die Teilnahme an umfassenden Weiterbildungen, die temporär einen eigenen Lebensbereich bilden. (Siehe Levinson 1980; Merriam 2005; Hefler et. al 2023)

Zu den meistzitierten und zugleich kritisierten Ergebnissen der Interviewstudie zählt das Postulat einer festen Abfolge von Lebensphasen, in der Lebensstrukturen aufgebaut und wieder aufgelöst werden. Zentral für uns ist allerdings das – an Erikson anschließende – Argument, dass Anforderungen nur durch kompromisshafte Lösungen beantwortet werden können, die ihre Vorläufigkeit bereits in sich tragen. Jede Lebensstruktur dränge daher zur Neuformulierung, insbesondere wenn der ursprüngliche „Bauplan“ weitgehend erfüllt ist: Der Bedarf, das eigene Leben umzugestalten, entsteht auch ohne äußeren Zwang, wenngleich externe Anlässe Veränderungen anstoßen können.

Für die Erklärung von Weiterbildungsmotivation bietet das Konzept der Lebensstruktur unseres Erachtens folglich drei wesentliche Ansatzpunkte:

- Es lenkt den Blick auf die einzelnen Elemente der Lebensstruktur, die als soziale Kontexte Anlässe und Räume für Lernen eröffnen, etwa in Arbeit oder Ehrenamt.
- Es ermöglicht, bestimmte Formen der Weiterbildung als zeitlich begrenzte Erweiterung der Lebensstruktur zu verstehen, die potenziell neue Handlungsspielräume schaffen.
- Es unterstützt ein dynamisches Verständnis des Lebenslaufs als Suche nach Lösungen für unvermeidbare Widersprüche, die sich mit jedem neuen Lösungsversuch mit neuen Akzenten wiederherstellen; unerfüllte Träume treten als Motiv immer wieder in Erscheinung.

Weiter-/Erwachsenenbildung als Spielraum

Weiterbildungsangebote können vor diesem Hintergrund, so unsere Überzeugung, den Aufbau und die Veränderung der Lebensstruktur wesentlich unterstützen. Wie sie gestaltet sein müssen, um Entwicklungsaufgaben zu fördern, ist ein Kernanliegen der Andragogik (siehe Cohn 2016).

Für Erwachsenenbildner*innen gehört es zur professionellen Rolle, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie bei diesen Entwicklungsaufgaben unterstützen. Lernen ist dabei kein bloßes „Aufnehmen“, sondern eine Form des „Beteiligen“ (siehe Sfard 1998), zugleich eine Form des „Dazugehörens“ und des „etwas Neues Werdens“ (siehe Biesta et al. 2011).

Wirksame Impulse erfordern dabei nicht zwingend lange Formate: Auch kurze Workshops können viel bewirken. Für manche Entwicklungsziele ist die länger andauernde Rückkehr zu einer Identität als Lernende*r/Studierende*r wesentlich. Erwachsene nutzen Weiterbildungsangebote dabei für ihre je eigenen Ziele – zugleich sind sie darauf angewiesen, aus einem breiten Menü von Angeboten das wählen zu können, was für ihr aktuellen Aufgaben hilfreich ist.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Nicht die Frage „Weiterbildung: ja/nein“ steht im Vordergrund, sondern die Frage, ob Erwachsene jene Weiterbildungsangebote finden, die ihnen bei ihren Aufgaben helfen.

Das Lebensstrukturdiagramm

Um die Aufmerksamkeit für die Zusammensetzung und den Wandel der Lebensstruktur im Zeitverlauf zu schärfen und qualitative Interviews systematisch zusammenzufassen, wurde von uns das Lebensstrukturdiagramm entwickelt. Am umfassendsten kam es bislang im ENLIVEN-Projekt (s.o.) zum Einsatz, es kann aber auch für angewandte, politikberatende Anwendungen verwendet werden.

Das Diagramm bildet Ereignisse über mehrere Jahre in zentralen Lebensbereichen ab und stärkt damit die Aufmerksamkeit für längere Entwicklungsphasen; die sozioökonomische Lage und die Vorgeschichte des*der Interviewten können flexibel dargestellt werden. Durch die parallele Betrachtung aller Bereiche lassen sich Wechselwirkungen von Ereignissen und Lebenslagen thematisieren. Die individuelle Bedeutung von

Ereignissen kann symbolisch oder im begleitenden Narrativ hervorgehoben werden; ebenso das Aktivwerden von Zielsetzungen („Lebensträume“) und die Verschiebungen in der Gewichtung einzelner Lebensbereiche. Aufgrund der hohen Informationsdichte ist zum Schutz der Anonymität des*der Befragten eine Variation oder ein Ersetzen einzelner Merkmale in der Darstellung erforderlich. Das Diagramm strebt dabei keine Vollständigkeit an, sondern ist ein pragmatisches Instrument, das Interviewdetails zu einem Gesamtbild bündelt. Wie gut der „rote Faden“ sichtbar wird, hängt vom Umfang des Materials ab, wobei die Offenheit der Forschungsteilnehmer*innen eine große Rolle spielt.

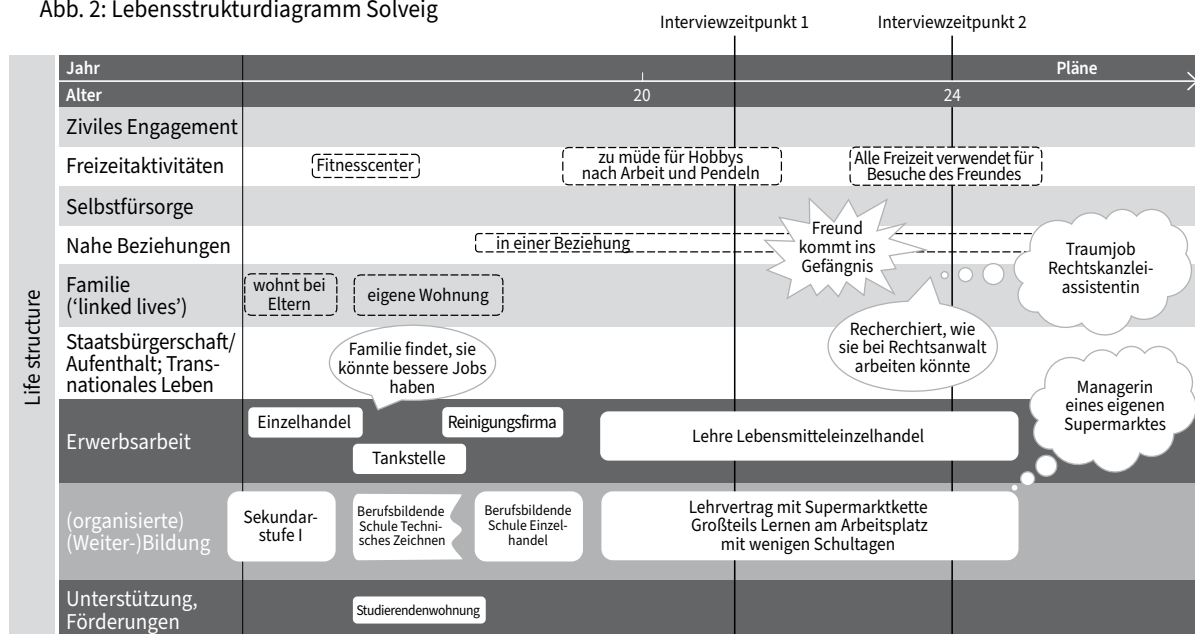
Gerade im Bereich der anwendungsorientierten Forschung ist es oft schwierig, ein Verständnis für die zeitliche Struktur und die Komplexität der Prozesse zu vermitteln, die letztlich zu den gewünschten Ergebnissen beitragen: Viele Prozesse sind am Ende eines Beobachtungszeitraums noch nicht abgeschlossen, viele Entwicklungen verlaufen nicht geradlinig in teils unvermeidbaren Zwischenschritten. Vor diesem Hintergrund unterstützt das Lebensstrukturdiagramm dabei nachzuvollziehen, auf welche Realitäten öffentliche Förderungsangebote treffen und zu welchen langfristigen Entwicklungen sie beitragen, die von kurzfristigen Outcome-Indikatoren nicht erfasst werden. Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt: das erste

aus der Grundlagenforschung, das zweite aus einem angewandten Evaluations- und Politikberatungsprojekt – umfassendere Darstellungen zu den Biografien finden sich in den zitierten Quellen.

Box 2 – Fallvignette Solveig (Dänemark, um 2017)

Solveig (24) absolviert eine Lehre bei einer Einzelhandelskette. Ihre Aufgaben sind monoton und bieten wenig Lernmöglichkeiten, obwohl sie bereit wäre, mehr Verantwortung zu übernehmen. Solveigs Bildungs- und Berufsweg verlief nicht geradlinig. Nach der Pflichtschule begann sie eine Ausbildung zur Technischen Zeichnerin, brach diese jedoch ab. Um ihre Lehrlingswohnung nicht zu verlieren, nimmt sie an, was ihr angeboten wird: eine Einzelhandelslehre. Der Lehrlingsstatus dient der Sicherung ihrer Unabhängigkeit: eigenes Einkommen, eigene Wohnung, Autonomie von Eltern – der Tätigkeit selbst gilt wenig Interesse. Die anstrengende Tätigkeit und das Pendeln lassen kaum Energie für Freizeitaktivitäten. Ihr Lebensfokus verändert sich radikal, als ihr langjähriger Freund zu einer unbedingten Haftstrafe verurteilt wird. Ihn zu unterstützen, wird zu einem Ferment einer sich neu entwickelnden Identität. Sie möchte zwar ihre Lehre abschließen, um nicht als Dropout zu enden, spielt aber mit dem Plan, danach eine Ausbildung zur Rechtskanzleiassistentin zu beginnen.

Abb. 2: Lebensstrukturdiagramm Solveig



Quelle: Hefler/Steinheimer basierend auf Brandt et al. 2023

Box 3 – Fallvignette Ayla (Österreich, um 2023)

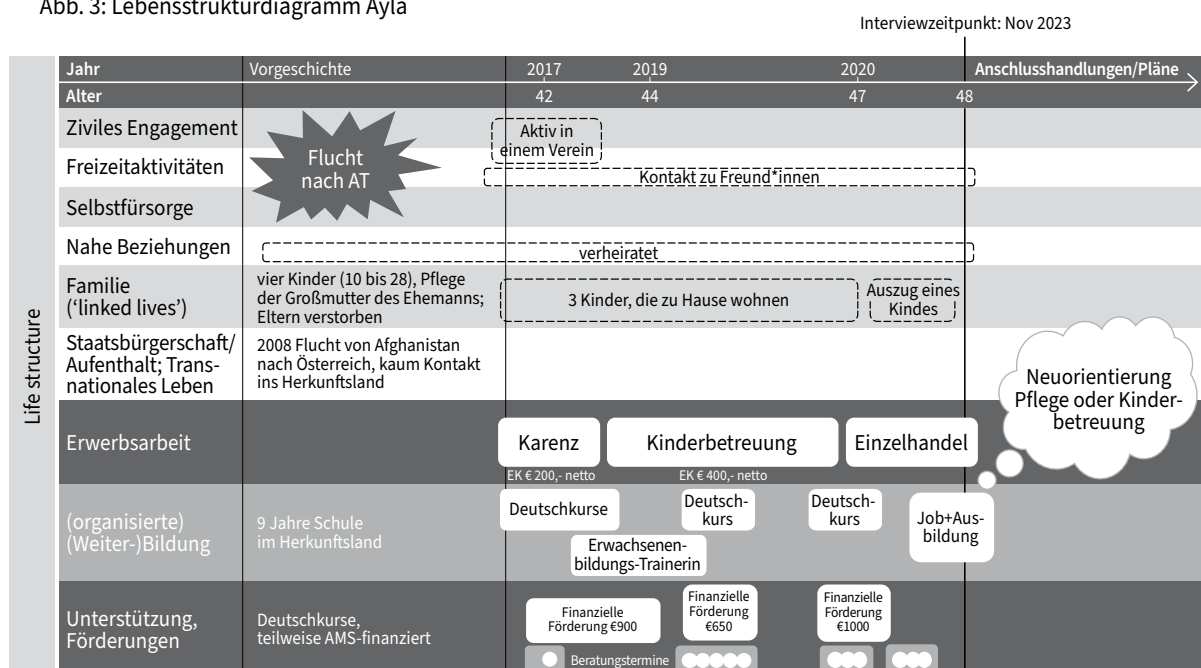
Ayla (48) wurde in Afghanistan geboren und floh vor 15 Jahren mit ihrem Mann und drei Kindern nach Österreich. Hier bekam das Paar noch ein weiteres Kind, dem Haushalt gehörte auch die pflegebedürftige Großmutter ihres Mannes an. Für etwa zehn Jahre standen für Ayla ihre familiären Aufgaben im Zentrum. Dennoch arbeitet sie ehrenamtlich bei einem Verein für Migrant*innen. Sie besucht unterschiedliche Deutschkurse – als Kind konnte sie neun Jahre die Schule besuchen. Sie begann geringfügig als Kinderbetreuerin zu arbeiten, wechselte aber aus ökonomischen Gründen in den Einzelhandel. Ihre neue Tätigkeit findet sie nicht erfüllend, sondern anstrengend, monoton und ohne echten Kontakt zu Menschen. Ayla wünscht sich Veränderung und findet ein muttersprachliches Beratungsangebot des waff. Aus ihrem ehrenamtlichen Engagement heraus entsteht die Idee, Basisbildungstrainerin zu werden. Die Pläne zerschlagen sich aufgrund familiärer Verpflichtungen. 2022 wendet sich Ayla erneut an die Beratung und erwägt Ausbildungsmöglichkeiten in den Bereichen Elementarpädagogik oder Pflege. In beiden Bereichen bewirbt sie sich mit Unterstützung der Berater*in für einen Ausbildungsplatz. In der Wartezeit besucht sie mit finanzieller Förderung einen weiteren Deutschkurs.

Schlussfolgerungen

Durch die Kombination der Perspektiven Lebenslauf und Entwicklung im Erwachsenenalter (siehe Zacher/Froidevaux 2021) lässt sich ein besseres Verständnis für das Neuentstehen von Weiterbildungswünschen gewinnen. Zugleich bedingt diese holistische Perspektive die Frage, ob Erwachsene Weiterbildungen so nützen können, dass diese sie bei ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen. Weniger ob überhaupt teilgenommen wird, sondern ob durch Weiterbildung ein wesentlicher Beitrag zur Entwicklung geleistet werden kann, wird zur entscheidenden Frage. Erwachsene sind darauf angewiesen, Zugang zu den für sie zielführenden Angeboten zu erhalten, und zwar genau dann, wenn dies für sie der richtige Zeitpunkt ist. Dies erfordert, dass Angebote zur Beratung und Weiterbildungsförderung mit den komplexen Realitäten der Lebensstrukturen und ihrer Veränderung im Zeitverlauf abgestimmt werden.

Unsere Studienergebnisse zum Förderungsangebot des waff in Wien zeigten, wie es gelingen kann, Erwachsene immer in den Anliegen zu unterstützen, die sie aktuell haben, und darauf zu vertrauen, dass damit ein Entwicklungsprozess unterstützt wird, der über

Abb. 3: Lebensstrukturdiagramm Ayla



Quelle: Hefler/Steinheimer basierend auf Hefler/Steinheimer 2025, S. 126

längere Zeiträume hinweg zu den politisch angestrebten Zielsetzungen (mehr Beschäftigung, Fachkräfte für die Pflege usw.) führt (siehe Hefler/Steinheimer 2025). Statt in die Klage einzustimmen, dass so wenige für die tagespolitischen Ziele zu gewinnen sind, setzen lebenslauf- und entwicklungsinformierte Ansätze darauf, an der Erweiterung der Basis zu arbeiten und die Beiträge zu würdigen, die damit unmittelbar für die individuelle Entwicklung – einschließlich des Wunsches nach Weiterbildung – geleistet werden können.

Um sicherzustellen, dass alle Erwachsenen Zugang zu jenen Weiterbildungsangeboten haben, die sie benötigen – eine Forderung, wie sie im Artikel 1 im European Social Pillar (siehe European Commission 2017) formuliert ist –, erscheint uns die Schaffung eines individuellen Rechtsanspruchs unverzichtbar. Etablierte Ansätze eines Rechts auf Weiterbildung, wie z.B. in Schweden (siehe Fejes 2019), können einen Eindruck davon vermitteln, welche zusätzlichen Optionen ein Rechtsanspruch zu schaffen in der Lage ist.

Literatur

- Anderson, Mary L./Goodman, Jane/Schlossberg, Nancy K. (2012):** Counseling Adults in Transition. Linking Schlossberg's Theory with Practice in a Diverse World. New York: Springer.
- Aslanian, Carol B./Brickell, Henry M. (1980):** Americans in Transition: Life Changes as reasons for adult learning. New York: College Entrance Examination Board.
- Biesta, Gert J. J./Field, John/Hodkinson, Phil/Macleod, Flora J./Goodson, Ivor F. (2011):** Improving learning through the lifecourse: learning lives. London: Routledge.
- Blossfeld, Hans-Peter/Kilpi-Jakonen, Elina/de Vilhena, Daniela Vono/Buchholz, Sandra (2014):** Adult Learning In Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective. Edward Elgar Publishing.
- Brandi, Ulrik/De Norre, Jolien/Roosalu, Triin/Raudsepp, Maaris/Khadatovich, Alesia (2023):** Working and Learning in the Retail Sector: A Cross-Country Comparative View. In: Holford, John/Boyadjieva, Pepka/Clancy, Sharon/Hefler, Günter/Studená, Ivana (Hrsg.): Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. Cham: Springer International Publishing, S. 273-297. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-031-14109-6_11 [2026-02-02]
- Cohn, Ruth C. (2016):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 18., durchges. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Crossan, Beth/Field, John/Gallacher, Jim/Merrill, Barbara (2003):** Understanding participation in learning for non-traditional adult learners: learning careers and the construction of learning identities. In: British Journal of sociology of education, 24(1), S. 55-67.
- Danto, Elizabeth Ann/Steiner-Strauss, Alexandra (Hrsg.) (2018):** Freud/Tiffany. Anna Freud, Dorothy Tiffany Burlingham and the „best possible school“. New York: Routledge.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016):** Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus.
- Elder, Glen H. (1998):** Children of the Great Depression : social change life experience New ed. Boulder, Colo/Oxford: Westview.
- Erikson, Erik H. (1983):** Identität und Lebenszyklus. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1999):** Kindheit und Gesellschaft. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- European Commission (2017):** European pillar of social rights. Online: https://commission.europa.eu/system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf [2026-02-02]
- Eurostat (2024):** Adult learning – reasons for not participating. Online: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/134706.pdf> [2026-02-02]
- Fejes, Andreas (2019):** Adult education and the fostering of asylum seekers as “full” citizens. In: International Review of Education, Vol. 65, No 2, S. 233-250. Online: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09769-2> [2026-02-02]

- Fleischer, Viktor/Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg (2010):** Wissensempowerment – Förderung der beruflichen Weiterbildungskompetenz und Weiterbildungsmotivation von bildungsfernen Personengruppen in Wien. Studie im Auftrag der MA 27 (EU-Strategie und Wirtschaftsentwicklung) der Stadt Wien. Langfassung und Projektdokumentation. Online: <https://www.digital.wienbibliothek.at/name/view/2986485> [2026-02-02]
- Friebel, Harry (2008):** Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen“. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Hefler, Günter (2013a):** Geringqualifizierte erreichen lernen – zur Rolle nachfrageorientierter Weiterbildungsförderung für formal geringqualifizierte Personen in Wien. In: Käßlinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hrsg.): Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern. Bielefeld: wbv, S. 153-178.
- Hefler, Günter (2013b):** Taking steps. Formal adult education in private and organisational life. Wien: LIT-Verlag.
- Hefler, Günter/Steinheimer, Eva (2025):** Studie zu Kund*innen des waff-Beratungszentrums für Beruf und Weiterbildung aus der Zielgruppe des Qualifikationsplans Wien 2030 – Endbericht. Online: https://www.waff.at/wp-content/uploads/2025/11/zielgruppe_qualifikationsplan_endbericht-1.pdf [2026-02-02]
- Hefler, Günter/Fedáková, Denisa/Steinheimer, Eva/Studená, Ivana/Wulz, Janine (2023):** Early Career Workers' Agency in the Workplace: Learning and Beyond in Cross-Country Comparative Perspective. In: Holford, John/Boyadjieva, Pepka/Clancy, Sharon/Hefler, Günter/Studená, Ivana (Hrsg.): Lifelong Learning, Young Adults and the Challenges of Disadvantage in Europe. Cham: Springer International Publishing, S. 377-402. Online: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-14109-6_15 [2026-02-02]
- Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg/Steinheimer, Eva (2023):** Educating Rita's Grandchildren: Formal Adult Education in the Shadow of Educational Expansion. In: Evans, Karen/Wing On Lee/Markowitsch, Jörg/Zukas, Miriam (Hrsg.): Third International Handbook of Lifelong Learning. Cham: Springer International Publishing, S. 375-395.
- Holzer, Daniela (2017):** Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung. Bielefeld: transcript. Online: <https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/f4/fb/dc/oa9783839439586mYT2br6yFVNUd.pdf> [2026-02-02]
- Levinson, Daniel J. (1980):** Toward a Conception of the Adult Life course. In: Smelser, Neil J./Erikson Erik H. (Hrsg.): Themes of work and love in adulthood. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, S. 265-290.
- Levinson, Daniel J./Levinson, Judy (1996):** The seasons of a woman's life. A fascinating exploration of the events, thoughts, and life experiences that all women share. New York: Ballantine Books.
- Levinson, Daniel/Darrow, Charlotte N./Klein, Edward B./Levinson, Maria H./McKee, Braxton (1978):** The Seasons of a Man's Life. New York: Alfred A. Knopf.
- Merriam, Sharan B. (2005):** How Adult Life Transitions Foster Learning and Development. In: New Directions for Adult and Continuing Education, 108 (Winter 2005), S. 3-13.
- Mortimer, Jeylan T./Moen, Phyllis (2016):** The changing social construction of age and the life course: Precarious identity and enactment of "early" and "encore" Stages of Adulthood. In: Handbook of the life course. Springer, S. 111-129.
- Neugarten, Bernice L./Moore, Joan W./Lowe, John C. (1965):** Age Norms, Age Constraints, and Adult Socialization. In: American Journal of Sociology, 70(6), S. 710-717.
- Roosmaa, Eve-Liis/Saar, Ellu (2017):** Adults who do not want to participate in learning: a cross-national European analysis of their perceived barriers. In: International Journal of Lifelong Education, 36(3), S. 254-277.
- Sfard, Anna (1998):** On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In: Educational Researcher, 27(2), S. 4-13. Online: https://www.researchgate.net/publication/200772767_On_Two_Metaphors_for_Learning_and_the_Danger_of_Choosing_Just_One [2026-02-02]
- Souto-Otero, Manuel/Whitworth, Adam (2017):** Adult participation in higher education and the 'knowledge economy': a cross-national analysis of patterns of delayed participation in higher education across 15 European countries. In: British Journal of sociology of education, 38(6), S. 763-781.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2018):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Statistik Austria. Online: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Erwachsenenbildung_2016-2017__Ergebnisse_der_AES.pdf [2026-02-02]
- Tibubos, Ana Nanette/Burghardt, Julianne/Klein, Eva M./Brähler, Elmar/Jünger, Claus/Michal, Matthias/Wiltink, Jörg/Wild, Philipp S./Münzel, Thomas/Singer, Susanne/Pfeiffer, Norbert/Beutel, Manfred E. (2021):** Frequency of stressful life events and associations with mental health and general subjective health in the general population. In: Journal of Public Health, 29(5), S. 1071-1080. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10389-020-01204-3> [2026-02-02]
- Zacher, Hannes/Froidevaux, Ariane (2021):** Life stage, lifespan, and life course perspectives on vocational behavior and development: A theoretical framework, review, and research agenda. In: Journal of Vocational Behavior, 126, 103476.



Foto: Daniela Klemencic

Dr. Günter Hefler

guenter.hefler@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 5850915-32

Günter Hefler studierte Philosophie und (Fächerkombination) Soziologie und Politikwissenschaften an der Universität Wien und absolvierte das Doktoratsstudium an der Universität Klagenfurt (Doktoratskolleg Lebenslanges Lernen). Er ist Senior Researcher und Projektmanager bei 3s research laboratory. Seine Arbeitsschwerpunkte beinhalten u.a. international vergleichende Weiterbildungsforschung, betriebliche Weiterbildung und organisationales Lernen, Lernen und Entwicklung im Lebensverlauf.



Foto: Daniela Klemencic

Mag.ª Eva Steinheimer

eva.steinheimer@3s.co.at
<https://3s.co.at/>
+43 (0)1 585 09 15-22

Eva Steinheimer hat nach einem Diplomstudium der Skandinavistik und Politikwissenschaft in Wien und Stockholm den Postgraduate-Lehrgang European Studies am Institut für Höhere Studien absolviert. Sie ist Senior Researcher und Projektmanagerin bei 3s. Ihre Forschungsschwerpunkte sind international vergleichende Weiterbildungsforschung, Lernen am Arbeitsplatz und österreichische Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

How the Motivation to Continue One's Education Arises in Adulthood

The role of life structure diagrams in visualising life trajectories

Abstract

This article explores the question of when the motivation to continue one's education arises in adulthood, taking into account the interaction between life course events and developmental tasks. While at times adults see no need to continue their education over long periods of time, biographical breaks, transitions or unexpected events can provoke a desire for change. The authors employ the approaches of Erik H. Erikson and Daniel J. Levinson to explain this re-emergence of motivation. Developmental tasks are understood as the motor for changes and continuing education is pursued in order to open up new opportunities for action. Instead of negative judgement of a lack of interest in educational programmes, the fluctuation between phases of proximity and distance to education is interpreted as an expression of individual life structures. The life structure diagram helps illustrate these dynamics, which emerge over the course of a lifetime. In addition, three case vignettes show that the desire to continue one's education often arises when an individual is dealing with concrete life tasks. The authors make the case for individualised, needs-oriented continuing education offerings and an individual's entitlement to continue their education in order to do justice to the complex realities of modern biographies. (Ed.)

Impressum/Offenlegung



Magazin erwachsenenbildung.at

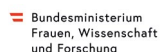
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

erscheint 3 x jährlich online

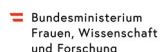
Online: <https://erwachsenenbildung.at/magazin>

ISSN: 1993-6818

Medieninhaber



Herausgeber



Herausgeber*innen der Ausgabe 57, 2026:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Redaktion

Bis Ausgabe Nr. 55: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien

Ab Ausgabe Nr. 56: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)

Fachbeirat

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)

Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Mag.^a Julia Schindler (Universität Innsbruck)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Mag. Lukas Wieselberg (ORF science.ORF.at und Ö1)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger – TextConsult

Übersetzung

Mag.^a Andrea Kraus, MA – KRAUS ÜBERSETZT

Satz

Marlene Schretter, BA MSc – Visuelle Kommunikation
basierend auf einem Design von Karin Klier (Tür 3 DESIGN)

Website

Wukonig & Partner OG

Medienlinie

„Magazin erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ (kurz: Meb) ist ein redaktionelles Medium mit Fachbeiträgen von Autor*innen aus Forschung und Praxis sowie aus Bildungsplanung, Bildungspolitik und Interessensvertretungen. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an Bildungsforscher*innen und Auszubildende. Das Meb fördert die Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik und spiegelt sie wider. Es unterstützt den Wissenstransfer zwischen aktueller Forschung, innovativer Projektlandschaft und variantenreicher Bildungspraxis. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema, das in einem Call for Papers dargelegt wird. Die von Autor*innen eingereichten Beiträge werden dem Peer-Review eines Fachbeirats unterzogen. Redaktionelle Beiträge ergänzen die Ausgaben. Alle angenommenen Beiträge werden lektoriert und redaktionell für die Veröffentlichung aufbereitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Herausgeber*innen oder der Redaktion. Die Herausgeber*innen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten solcher Quellen. Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter <https://erwachsenenbildung.at/magazin> kostenlos verfügbar.

Urheberrecht und Lizenzierung

Das „Magazin erwachsenenbildung.at“ erscheint, wenn nicht anders angegeben, ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



Benutzer*innen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der Autor*in nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter <https://www.fairkom.eu/CC-at>.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an magazin@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb)
Bürglstein 1-7, 5360 St. Wolfgang i.S.
magazin@erwachsenenbildung.at