

## 11. DIE-Forum Weiterbildung 2008

Zukunftsthema Grundbildung

Nationale Fragen im internationalen Diskurs

*Current issues and perspectives of basic education*

*National questions within an international discourse*

# **Joachim Ludwig, Katja Müller, Doreen Schwarz** **Zugänge zu Lernenden – Motive, Interessen** **und Barrieren**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/forum0801.pdf>

Online veröffentlicht am: 15.04.2009

Stand Informationen: 01.12.2008

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

## Zugänge zu Lernenden – Motive, Interessen und Barrieren

Im Folgenden wird der Forschungsstand zum Lernen funktionaler Analphabeten kurz dargestellt und anschließend am Beispiel des Forschungsprojektes SYLBE (Systematische Perspektiven auf Lernbarrieren und Lernberatung in der Erwachsenenalphabetisierung) dargelegt, welche neuen Forschungsperspektiven auf das Lernen im Rahmen des Projektverbundes „Grundlagen für Alphabetisierung und Grundbildung“ entwickelt werden.

### Forschungsstand und theoretischer Zugang

Das Forschungsprojekt SYLBE baut auf vorhandenen Studien im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung auf und setzt diese Untersuchungen mit einer lerntheoretischen Untersuchungsperspektive fort. Sowohl die ersten Arbeiten von Marie-Luise Oswald, Horst-Manfred Müller (1982) und Marion Döbert-Nauert (1985) als auch weiterführende Studien von Lisa Namgalies (1990), Birte Egloff (1997), Harald Wagner und Johanna Schneider (2008) dienen uns bei der **Erforschung des Lernprozesses funktionaler Analphabeten** als wichtige Analyserahmen.

In der Arbeit von **Oswald/ Müller (1982)** wird eine „Intensivbefragung“ funktionaler Analphabeten durchgeführt, mittels derer „Entstehungsbedingungen, die aktuelle Lebenssituation und das Lerninteresse der Analphabeten beleuchtet werden“ (Oswald/Müller 1982, S. 2). Anhand eines detailliert strukturierten Fragebogens erfassen Oswald und Müller umfangreiche Sozialdaten, die berufliche Situation, den schulischen Werdegang, die außerschulische Situation in Kindheit und Jugend sowie die aktuelle Lebenssituation funktionaler Analphabeten und werten diese auf der Basis von Thesen (z.B. *„Nicht selten ist der Lebensweg von Analphabeten durch traumatische Erlebnisse in Kindheit und Jugend gekennzeichnet“* ebd., S. 32) aus. Die Interpretation der biographischen Daten erfolgt dabei „auf dem Hintergrund mehrjähriger Erfahrung“ (ebd., S. 2). Als *ein* zentrales und universelles Moment der Studie können die Kumulation negativer soziodemographischer Faktoren (u.a. Armut) und die darauf basierende Aufschichtung von Negativerfahrungen (u.a. in Schule und Beruf) betrachtet werden. Hinsichtlich der Lerninteressen funktionaler Analphabeten stellen Oswald und Müller die zentrale These auf, dass diese sich vorrangig aus den *„erlebten Ohnmachts- und Abhängigkeitsgefühlen gegenüber Behörden und Privatpersonen“* (S. 84) ableiteten und belegen diese ‚Vermutung‘ anhand von Interview-Aussagen.

Auch die Untersuchung von **Döbert-Nauert (1985)** basiert auf langjährigem Erfahrungshintergrund und knüpft an die Studie von Oswald und Müller an. Anhand „erfahrungsbegründeter Hypothesen“ (Döbert-Nauert 1985, S. 2) werden strukturierte Gespräche mit funktionalen Analphabeten durchgeführt. Im Interview gibt es sowohl einen narrativen Gesprächspart als auch einen Impuls-Bewertungs-Teil, in welchem sich die Interviewten zu verschiedenen Statements – bezogen auf die Ursachen ihrer Schriftsprachprobleme, auf die Bedeutung der Schriftsprache u.a. – äußern sollen. Auch bei Döbert-Nauert stellen die vielfältigen Negativerfahrungen in Elternhaus, Schule und anderen Bereichen sowie deren kumulierte Aufschichtung *das* zentrale Ergebnis dar. Darauf begründet plädiert sie für eine stärkere Berücksichtigung des (negativen) Selbstbildes in der Erwachsenenalphabetisierung: „Solange das biographisch gewachsene Selbstbild – charakterisiert durch einen Mangel an Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – solange dieses Selbstbild und damit verbundene Angst und Vermeidungsstrategien nicht stärkere Beachtung in der Entwicklung von Konzepten zur Alphabetisierung finden, geht die Alphabetisierung an der Realität der Betroffenen vorbei“ (ebd., S. 116).

In der Studie von **Namgalies (1990)** werden ebenfalls mehrere Lebens- und Lerngeschichten funktionaler Analphabeten – diesmal mittels loser strukturierter Gespräche (vgl. Namgalies 1990, S. 16) – untersucht. Ihr ging es darum, dass die Interviewten die „Gelegenheit erhalten sollten, aus ihrer Sicht zu schildern, wie es dazu kam, dass sie nur unzureichend lesen und schreiben gelernt haben“ (ebd., S. 16). Diesbezüglich stellt sie offene Fragen zur familiären und schulischen Situation sowie zum beruflichen Werdegang und zur Motivation des (Wieder-)Erlernens der Schriftsprache. Auch Namgalies bestätigt die vorangegangene Erkenntnis, dass komplexe biographische Negativerfahrungen zu Analphabetismus und zu einem negativen Selbstbild führen (ebd., S. 128 f.). Die Motivations*hintergründe* für die Wiederaufnahme des Lernprozesses fasst sie unter den vier Gesichtspunkten „Erfahrungen mit der Erwerbstätigkeit, Erfahrungen mit der Arbeitslosigkeit, Wunsch nach Unabhängigkeit und Motivierung durch andere Personen“ (S. 95 f.) zusammen.

Im Gegensatz zu den genannten Studien verzichtet **Egloff (1997)** auf vorstrukturierte Gespräche. Sie führt autobiographisch-narrative Interviews nach Fritz Schütze und analysiert sie mittels kognitiver Figuren (vgl. Egloff 1997, S. 18 ff.). Ihre Fallstudien bearbeitet sie mit der Grounded Theory. Ihre zentrale Fragestellung lautet: „Welche Konstellationen im Leben von Menschen können Lese- und Schreibunkundigkeit fördern, und welche Bewältigungsstrategien entwickeln diese Menschen, um mit dem Lese- und Schreibproblem im Alltag zurechtzukommen?“ (ebd., S. 14). In ihrem theoretischen Ablaufmodell (ebd. S. 113 ff.) konstatiert Egloff jene „Bedingungsfaktoren“, die auch in vorherigen Studien eine Rolle spielten: So sieht sie ungünstige Sozialisationsbedingungen als eine wesentliche Ursache dafür, dass der „Lese- und Schreiblernprozeß“ nicht stattfindet (vgl. ebd., S. 129) und stattdessen Vermeidungsstrategien (u.a. Täuschen) als Form der Alltagsbewältigung von den funktionalen Analphabeten genutzt werden. Hinsichtlich der Motivlagen für den (Neu-)Beginn eines Lernprozesses stellt Egloff neben dem Wunsch nach Unabhängigkeit und beruflichen Gründen auch die „Einschnitte im Lebens- und Familienzyklus“ (ebd., S. 167) heraus.

Ein anderes Untersuchungsmodell legen **Schneider und Wagner (2008)** zugrunde. Sie stellen die Lebensweltforschung zu Erfahrungen und Deutungsmustern funktionaler Analphabeten auf ihre Agenda. Ziel dieser Arbeit ist es, das lebensweltliche Wissen funktionaler Analphabeten für die Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit zu rekonstruieren (vgl. Schneider/Wagner 2008, S. 62). Dabei führen sie biografisch-narrative Interviews mit betroffenen Menschen durch und werten diese mithilfe des Verfahrens der Grounded Theory aus. Als heuristische Interventionen beziehen sie das bindungstheoretische Konzept der ‚Adressabilität‘ (Schleiffer 2005) und die ‚Theorie der Psychodynamik des Schreibens‘ (Löchel 2006) mit ein. Ein zentrales Ergebnis ihrer Analysen gibt Aufschluss über die Ursachen des funktionalen Analphabetismus: „*In unserer Forschung weisen alle Beispiele darauf hin, dass mit der Kategorie ‚Beziehung und Adresse‘ das zentrale Muster zur Entstehung des Funktionalen Analphabetismus gegeben ist.*“ (Wagner/Schneider 2008, S. 53) Offenbar schlägt sich die Erfahrung, keine sichere und wichtige Adresse zu sein, auf den Schriftspracherwerbsprozess nieder. Im dazugehörigen Beitrag von Harald Wagner sind diese Forschungsergebnisse sozialstrukturell eingebettet und in einem Erklärungsmodell zusammengeführt. Dies bildet folgende Zusammenhänge ab: „Personen steigen mit ihren je unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen in Bildungsprozesse ein“, „Die soziostrukturelle Einbindung in Milieus [...] wirkt sich hingegen nachhaltig differenzierend auf Bildungserfolge aus“ (Wagner 2008, S. 28). Bis hierhin sei die Alphabetisierungswahrscheinlichkeit allerdings noch nicht festgelegt. „Dies erfolgt erst mittels elementarer Bindungserfahrungen in der primären Sozialisation.“ (ebd. S. 28) Schulische Erfahrungen wirken dann im weiteren Sozialisationsverlauf verstärkend oder korrigierend. So kann letztendlich eine Reihe negativer Erfahrungen eher zu funktionalem Analphabetismus führen: „Wer also aus einem unterem Milieu stammt, mit wenig Kapital ausgestattet ist, in seiner Familie starke Ablehnungserfahrungen machen musste und nun in der Schule negativ als

bildungsunwillig/bildungseingeschränkt etikettiert wird, steht signifikant in der Gefahr, als funktionaler Analphabet die Schule zu verlassen.“ (ebd. S. 28)

Gemeinsam bilden die vorgestellten Studien einen wichtigen Ausgangs- und Bezugspunkt für die Untersuchung im Projekt SYLBE. Vor dem Hintergrund biographischer Negativerfahrungen, eines mehr oder minder negativ entstandenen Selbstbildes und erster Erkenntnisse zu den Motivlagen für die Wiederaufnahme des Lese- und Schreiblernprozesses geht es in unserer Untersuchung speziell um die *Entfaltung der (bereits angedeuteten) lerntheoretischen Perspektive*. Die subjektwissenschaftliche Betrachtungsweise nach **Klaus Holzkamp (1993)** erlaubt uns, den Lernprozess vom gesellschaftlichen Standpunkt der Lernenden aus zu betrachten und deren Lernbegründungen für, gegen und innerhalb eines Lernprozesses zu verstehen. Dabei handelt es sich *nicht* um die ‚bloß‘ individualistische Sicht des Lernenden, sondern um das *gesellschaftliche Subjekt*, welches über gesellschaftliche Bedeutungen mit der Umwelt in direkter Beziehung und Wechselwirkung steht; Bedeutungen (z.B. Schrift) stellen Handlungsmöglichkeiten dar und menschliches Handeln verwirklicht wiederum Bedeutungen. Dabei bedarf es „guter Gründe“, so und nicht anders zu handeln und damit Bedeutungen zu realisieren. Dem Anderen mache ich mich dadurch verständlich, dass ich ihm meine Gründe für mein Handeln aufzeige (vgl. Holzkamp 1993, S. 22 ff).

Holzkamp überträgt diesen allgemeinen Standpunkt des Subjekts auf das lernende Subjekt und grenzt das Lernhandeln gegenüber generellem Alltagshandeln ab. Den Ausgangspunkt bildet dabei eine vom Subjekt „ausgegliederte Problemsituation“, welche auf der Basis eines spezifischen Interesses nach gesellschaftlicher Teilhabe nicht mehr auf herkömmliche Weise (z.B. vermeiden, delegieren) überwunden werden soll. Der Lerngegenstand, welcher dem Subjekt auf der Weltseite gegenübersteht, *kann* zunächst eine „Diskrepanzerfahrung“ auslösen, d.h. der Lernende erlebt eine Widersprüchlichkeit zwischen dem, was er bereits gelernt hat und dem Lerngegenstand, der bisher verschlossen blieb. „Vorgelerntes“ reicht zur Bewältigung dessen nicht (mehr) aus. Daraus können Gefühle des Ungenügens (Frustration, Beunruhigung, Angst) resultieren und ein Wunsch nach erweiterter Teilhabe kann entstehen. Um diese „emotionale Komplexqualität“ aufzulösen, muss der Lernende seine „Handlungsbeeinträchtigungen“ identifizieren können und diese als spezifische Lernproblematik „ausgliedern“ (vgl. ebd., S. 211 ff.).

Bezogen auf funktionale Analphabeten bedeutet dies, dass eine „Lernhandlung“ vom Lernenden „ausgliedert“ und in eine „Lernschleife eingebaut“ wird, wenn mit der Handlungsproblematik der Wunsch nach erweiterter gesellschaftlicher Teilhabe (über Schriftsprache) verbunden wird. Die Handlungsproblematik (z.B. nicht schreiben können) wird zur „Bezugshandlung“ für die Lernhandlung (vgl. ebd., S. 182f). Das Subjekt übernimmt sozusagen *bewusst* die eigene Problemsituation als Lernproblematik, wodurch es sich selbst neue Perspektiven eröffnet: „Es gilt [...], der Handlungsproblematik bei der Überführung in eine Lernproblematik durch *Dezentrierung*, Standpunktwechsel, gedankliche Variation o.ä. neue Aspekte zur Überwindung meiner Festgefahrenheit abzugewinnen“ (ebd., S. 184).

Dies geschieht Holzkamp zufolge jedoch nur, wenn der Lernende jene Problematik mit seinen „Lebensinteressen“ bzw. „Lerninteressen“ in Einklang bringen kann. Diese menschlichen Lebensinteressen weist Holzkamp als „emotional-motivationale Qualität von Handlungsbegründungen“ aus, weil sie speziell *für ihn* bedeutsam sind (vgl. ebd., S. 189). Erhofft sich der Lernende anhand seines lernenden „Weltaufschlusses“ mehr Handlungsmöglichkeiten und damit soziale Teilhabe realisieren zu können, ist sein Lernen *expansiv* ausgerichtet. Geht es Lernern ‚lediglich‘ um die Abwehr einer Bedrohung (z.B. Job-Verlust, Geldeinbußen), sind sie also gezwungen zu lernen, weil sonst ihre Lebensqualität bedroht ist, ist ihr Lernen eher *defensiv* ausgerichtet (vgl. ebd., S. 190 ff.). Holzkamp sieht im defensiven Lernen jedoch auch eine bestimmte Dynamik: „Das bewusste „Verhalten“ zu dem Umstand, dass ich angesichts einer bestimmten Bewältigungs-/Lernproblematik nur defensiv zu lernen imstande bin, eröffnet mir [...] perspektivisch die Alternative der

Lernverweigerung oder der [...] Gewinnung eines umfassenderen Zugangs zum Lerngegenstand, also von Möglichkeiten expansiv begründeten Lernens in Austragung des Konflikts mit den meine Verfügung/ Lebensqualität bedrohenden Machtinstanzen bzw. deren strukturellen Abkömmlingen“ (ebd., S. 193).

Dabei spielen die „lebenspraktischen Bedeutungszusammenhänge“, in der sich das Subjekt während des Lernprozesses befindet, eine zentrale Rolle; So muss sich der Lernende in Bewegung setzen, wenn er irgendwo sein will und Handlungen ausführen möchte. Er ist bei jeder intentionalen Lernhandlung immer auch körperlich – mit allen gegebenen Begrenzungen, Behinderungen und Widerständigkeiten – einbezogen. Seine Perspektive, sein „Zur-Welt-Sein“ ist vom *körperlichen Standort* abhängig. Des Weiteren bringt sich das Subjekt auf bestimmte Art und Weise „zur Welt, zu mir selbst und anderen in Stellung“ (ebd., S. 258), ohne dass sich die Körpersituation ändern muss. Dies geschieht durch rein gedanklich Zu- oder Abwendung von etwas. Durch die „innere Sprache“ orientiert sich der Lernende, macht sich Dinge bewusst und überwindet Schwierigkeiten. „Selbstkommentare, Selbstaufforderungen, Selbstinstruktionen, Fragen an mich selbst [...]“ (ebd., S. 261) gehören für Holzkamp zum Lernhandeln dazu und kennzeichnen die „*mental-sprachliche Situiertheit*“ des lernenden Subjekts.

Darüber hinaus steht der Lernende immer auch in einem biographischen Zusammenhang, d.h. seine Fähigkeit zu lernen, ist von seiner zeitlichen und geschichtlichen „Befindlichkeit“ abhängig. Ob sich das Subjekt dies oder jenes aneignet, hängt mit seinen biographisch erfahrenen Möglichkeiten und Beschränkungen zusammen. Das Subjekt kann sich dem Gegenstand immer nur innerhalb seiner personalen Grenzen nähern. Dabei macht es keinen Sinn, dass er sich mit einem Lerngegenstand beschäftigt, der nicht in seinen lebenspraktischen Bedeutungszusammenhängen passt. Holzkamp bezeichnet diesen Standort als „*Personale Situiertheit*“ (vgl. ebd., S. 263 ff. ).

Mittels dieser kurzen Skizze soll unser lerntheoretischer Zugang – unter Berücksichtigung bisheriger Studien und Erkenntnisse – transparent geworden sein.

## Erhebung

Wir haben bislang 17 **problemzentrierte Interviews** (Witzel 2000) mit Menschen geführt, die Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben und an Alphabetisierungskursen teilnehmen. Der Kontakt konnte einerseits über engagierte Kursleiterinnen und Kursleiter hergestellt werden. Andererseits haben wir Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen direkt angesprochen und für ein ausführlicheres Gespräch gewinnen können. Wir freuen uns über die große Bereitschaft der aus ganz Deutschland stammenden Interviewpartner in unserem Forschungsprojekt mitzuwirken.

**Tabelle 1** gibt einen Überblick über das Herkunftsbundesland und die Geschlechterverteilung der Interviewpartner. Bisher haben wir Gespräche in Brandenburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen geführt. Angedacht sind weitere Gespräche in Süddeutschland.

Bundesland	Anzahl Interviewpartner	davon weiblich	davon männlich
Brandenburg	5	1	4
Berlin	6	3	3
Nordrhein-Westfalen	4	2	2
Niedersachsen	2	2	0
<u>4 Bundesländer</u>	<u>17 Interviews</u>	<u>8</u>	<u>9</u>

**Tabelle 2** gibt einen Überblick über das Alter der Interviewpartner.

Alter der Interviewpartner $\bar{x}$ 45				
20-30	30-40	40-50	50-60	> 60
2	5	3	5	2

## Auswertung

Methodologisch und methodisch orientieren wir uns in der Auswertungsphase der Interviews sehr stark an dem qualitativen Paradigma, insbesondere der **Grounded Theory** nach Strauss/Corbin (1996). Hierbei gilt es, aus dem Datenmaterial im induktiv-deduktiven Wechselspiel eine gegenstandsverankerte Theorie zu entwickeln, die Aufschluss über die Lernprozesse funktionaler Analphabeten gibt. Dies soll durch den Einsatz verschiedener Kodierverfahren gelingen, anhand derer die Daten sukzessive „aufgebrochen“ und somit Zusammenhänge zwischen den Begründungen der Interviewpartner hergestellt werden können.

Die *subjektwissenschaftliche Perspektive* gekoppelt mit dem Auswertungsverfahren der Grounded Theory ermöglichen es uns, den subjektiven Sinn der Befragten, beispielsweise in Form subjektiver Theorien über die eigene Lebens- und Lerngeschichte in der Gesellschaft, verstehen und rekonstruieren zu können. Dabei stehen die subjektiven Begründungen für Lernbarrieren und Lernmotive im Mittelpunkt unserer Betrachtung (vgl. dazu Ludwig 2000; Faulstich/Ludwig 2004).

Lerntheoretisch stellt sich unser Verständnis von Lernen über die Lebensspanne (Abbildung A) und dem einzelnen Lernprozess (Abbildung B) wie folgt dar:

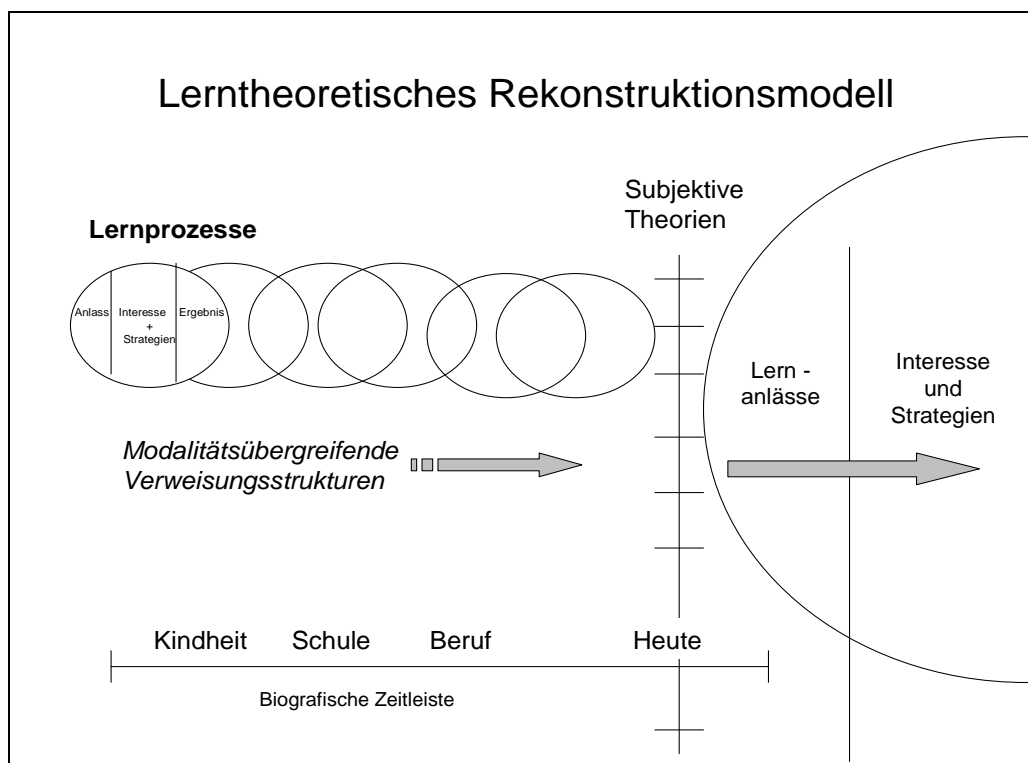


Abbildung A

Im Laufe des Lebens – hier andeutungsweise in der biografischen Zeitleiste visualisiert – durchlaufen Menschen immer wieder Lernprozesse, die sich einander bedingen oder auseinander hervorgehen und aus denen *modalitätsübergreifende Verweisungsstrukturen* (Holzkamp 1993) entstehen. Vergleichbar mit dem Konzept des Lernhabitus entwickeln sich Lernhaltungen, -einstellungen und -muster, die weitere Lernhandlungen anleiten. Diese in biografiethoretischen Ansätzen identifizierte biographische Konstanz kann somit als Rahmung für die Untersuchung individueller Lernbegründungen und Lernwiderstände genutzt werden.

Aus der aktuellen Situation heraus – beispielsweise zum Zeitpunkt des Interviews – lassen sich bereits manifestierte Erklärungsmuster und Kausalketten der Subjekte über sich und die Gesellschaft identifizieren, die als *subjektive Theorien* bezeichnet werden. Subjektive Theorien lassen sich definieren als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“ (Groebe u.a. 1988, S. 19).

Mit diesen subjektiven Theorien gehen unsere Interviewpartner in den aktuellen Lernprozess, also in den Alphabetisierungskurs.

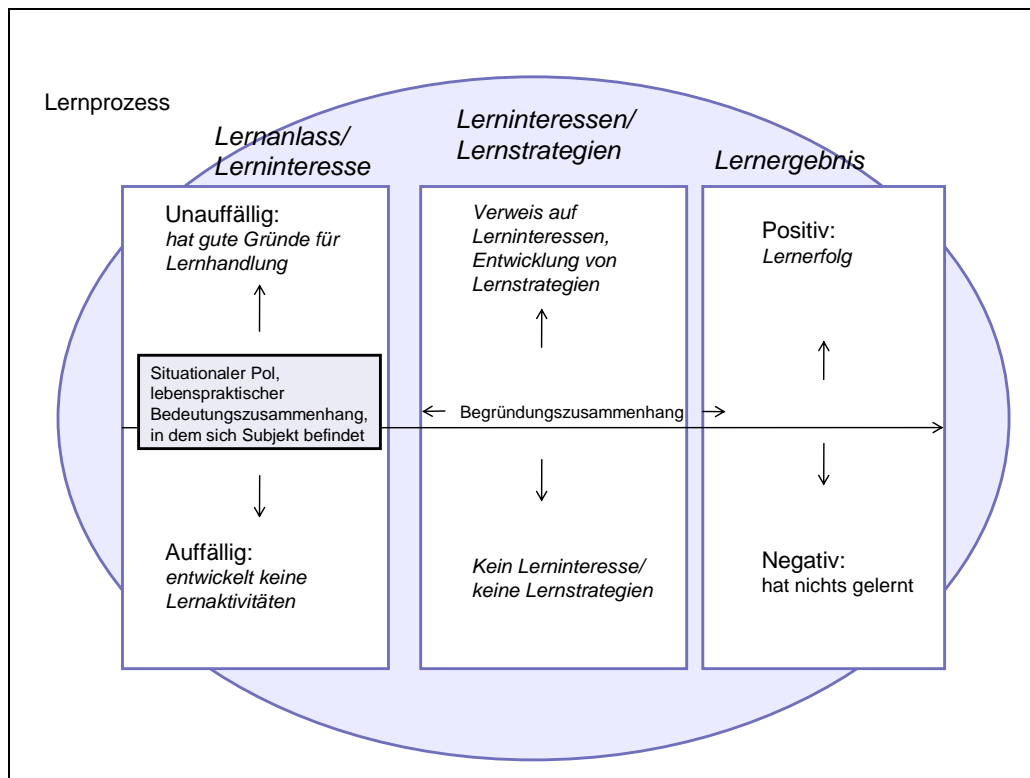


Abbildung B

Wir unterscheiden im einzelnen Lernprozess unterschiedliche Handlungsproblematiken, denen sich die Lernenden stellen und anhand derer hier eine lerntheoretische Dimensionierung erfolgt: *Lernanlässe/Lerninteressen*, *Lernstrategien* und das subjektiv empfundene *Lernergebnis*.

Abbildung B zeigt, wie aus dem situativen Pol, also dem lebenspraktischen Bedeutungszusammenhang des Subjekts heraus, ein Lernanlass, entsteht der nun entweder in eine Lernhandlung mündet oder nicht. Lernanlass und Lerninteresse können, müssen aber nicht zwangsläufig identisch sein. Ein differenziertes Lerninteresse entsteht möglicherweise auch erst im Laufe eines Lernprozesses, der eher widerwillig auf Druck hin begonnen wurde. Nachdem nun eine Lernaktivität begonnen hat, entwickeln Lernende spezifische Lernstrategien oder nicht, wenn der Lernprozess überwiegend defensiv erfolgt. Am Ende des Lernprozesses steht das Lernergebnis, das nun entlang des Kontinuums positiv bis negativ vom Lernenden gewertet wird.

Soweit die formale Betrachtung des Lernprozesses. Uns interessieren in der weiteren Untersuchung die inhaltlichen Begründungen für die Ausgliederung der Lernschleifen und für die Lernstrategien bzw. auf der anderen Seite – für die Lernverweigerungen und Lernwiderstände. Unsere These nach den ersten vorläufigen Auswertungen besagt, dass die Begründungen für Lernprozesse und Lernwiderstände sowohl biographisch als auch

situational in hohem Maße mit dem spezifisch konstituierten Umgang mit gesellschaftlichen Zwängen und ihnen korrespondierender Unabhängigkeit zu tun haben. Mit anderen Worten: Wenn sich der eigene Umgang mit gesellschaftlichen Zwängen ändert, dann ändert sich auch die Bereitschaft sich auf Lernprozesse zum Schriftspracherwerb einzulassen. Diese vorläufige und noch sehr grobe These werden wir mit den folgenden lerntheoretischen Studien entlang der Interviews weiter verfolgen.

## Literatur

**Döbert-Nauert, Marion (1985):** Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Bonn-Frankfurt.

**Egloff, Birte (1997):** Biographische Muster funktionaler Analphabeten. Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von funktionalem Analphabetismus. Frankfurt am Main.

**Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hg.) (2004):** Expansives Lernen. Baltmannsweiler.

**Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Brigitte (1988):** Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen.

**Holzkamp, Klaus (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.

**Ludwig, Joachim (2000):** Lernende verstehen. Bielefeld.

**Namgalies, Lisa (1990):** Wie entsteht Analphabetismus? Lern- und Lebensgeschichten von Analphabeten. In: Namgalies, Lisa/Heling, Barbara/Schwänke, Ulf: Stiefkinder des Bildungssystems, Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten, Hamburg, S. 15-130.

**Oswald, Marie-Luise/Müller, Horst-Manfred (1982):** Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart.

**Schneider, Johanna/Wagner, Harald (2008):** Charakteristika spezifischer Gruppen von Menschen mit unzureichender Schriftsprachkompetenz. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit, Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Münster/New York/München/Berlin, S. 47-62.

**Strauss/Corbin (1996):** Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

**Wagner, Harald (2008):** Sozialstrukturelle Unterprivilegierung und Funktionaler Analphabetismus. In: Schneider, Johanna/Gintzel, Ullrich/Wagner, Harald (Hrsg.): Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit, Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen, Münster/New York/München/Berlin, S. 23-29.

**Witzel, Andreas (2000):** Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.