

# Angelernte: Ihre Weiterbildungs- und Lernerfahrungen – übertragbar in die Gruppenarbeit?



**Michael Lacher**

*Dr. rer. pol., Diplombetriebswirt, Diplomhandelslehrer, Mitarbeiter im Bereich der Personalentwicklung der VW AG, Schwerpunkte: Personalstrategie und Organisationsentwicklung*

**Betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen orientieren sich an den Qualifikationsvoraussetzungen von Facharbeitern. Mit der Einführung der Gruppenarbeit stehen auch die Automobilhersteller vor dem Problem, angelernte Beschäftigte in Weiterbildungsaktivitäten einzubeziehen, ohne über deren Weiterbildungserfahrungen und Lernvoraussetzungen Kenntnis zu besitzen. Anhand einer Fallstudie wurden bei der Volkswagen AG das allgemeine Weiterbildungsverhalten von Montagearbeitern/-innen sowie deren Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten im Hinblick auf ihren Einsatz in der Gruppenarbeit überprüft.**

## Angelernte: Eine Problemgruppe betrieblicher Weiterbildung?

Vor allem der Automobilindustrie drängen sich als Folge von Umstrukturierungs- und Modernisierungsmaßnahmen Qualifikationsprobleme auf, die neben der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe auch das System der Personalplanung und der Personalentwicklung und hier insbesondere der betrieblichen Weiterbildung betreffen. Wenn es richtig ist, daß die personalintensiven, von kurzzyklischen Teilarbeiten geprägten Serienmontagen die Automationsaufgabe des Jahrzehnts sein werden<sup>1</sup>, dann ist davon

auszugehen, daß mit großen Teilen des vorhandenen Qualifikationsangebots veränderte Arbeitsaufgaben nicht mehr zu bewältigen sein werden. Dies umfaßt in dem hier besprochenen Fall 12 000 Belegschaftsmitglieder in den Montagen oder ca. 20 Prozent der Gesamtbelegschaft.<sup>2</sup> In der Industrie insgesamt sind 1,1 Mio. Erwerbstätige mit Montage-tätigkeiten befaßt, von denen rund 600 000 Beschäftigte einfache Anlern-tätigkeiten verrichten.<sup>3</sup> Neben der zahlenmäßigen Bedeutung des „Angelerntenproblems“ zeigen diese Zahlen auch die personenseitige Ausgangslage der Montageautomation an.

Kennzeichnend für den Ist-Stand der technischen Seite der Montageautomation ist die Tatsache, daß in diesem Beispiel 1975 gerade erst ein Automationsgrad von fünf Prozent erreicht war und bis 1983 ein Automationsgrad von 25 Prozent erzielt wurde. Mit diesem – verglichen mit der Teilefertigung – niedrigen Automationsgrad ist ein hoher Anteil manueller Tätigkeiten verbunden, der noch immer eine Domäne sogenannter un- und angelernter Arbeitskräfte ist. Mit der Entwicklung flexibler Automationssysteme werden auch Personaleinsatzkonzepte zur Disposition stehen, die der Gruppe der „qualifiziert Angelernten“ bei entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen einen Bedeutungszuwachs zumessen.

Offenbar besteht bei den Experten Einigkeit darüber, daß die künftigen rationalisierungsbedingten Umstellungen in den Montagen ein Mix aus Fördermittelgestaltung, der Integration logistischer Funktionen sowie beson-

ders von (arbeits)organisatorischen Gestaltungsmaßnahmen sein werden.<sup>4</sup> Neben der Fließbandmontage wird die Gruppenorganisation zur Bewältigung erhöhter Sonderausstattung und Variantenvielfalt der Produkte, der notwendigen Verringerung von Verlustzeiten, erhöhter Flexibilitäts- und Qualitätsansprüche die Montagen in arbeitsorganisatorischer Hinsicht prägen.

## Gruppenarbeit und Lernanforderungen

Für die Montagearbeit wird damit die manuelle Tätigkeit dominant bleiben. Eine Aufgabenerweiterung wird im geringeren Ausmaß im kognitiven Anforderungsbereich der Anlagenführung entstehen.<sup>5</sup> Mit der Einführung der Gruppenarbeit werden den Montagearbeitern/-innen neben veränderten fachlichen Aufgabenstellungen durch erhöhte Teilvervielfalt, verstärkte Qualitätsansprüche etc. Aufgaben vor allem im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenzen zu wachsen. Diese Kompetenzbereiche werden künftig infolge der Verbreiterung der Tätigkeitsspektren und der Beschleunigung der Tätigkeitswechsel zu einer strategischen Lerngröße in den Montagen werden.

Einen Bedeutungszuwachs als Lernaufgaben werden besonders

- die Flexibilität im Sinne einer Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit und
- die Lernmotivation im Sinne einer dauernden und möglichst umfassenden Lernbereitschaft gewinnen.

Im unmittelbaren Zusammenhang mit der Einführung der Gruppenarbeit werden notwendig

- die Kooperationsfähigkeit, die die Abstimmung von Handlungen und Entscheidungen bei der Bewältigung von Teilaufgaben beinhaltet,
- die Konflikt- und Konsensfähigkeit, die Abstimmungshemmnisse ausräumen und überwinden sollen, und

- die Kommunikationsfähigkeit, die eine verbesserte Artikulation bei der interpersonellen Abstimmung erreichen soll.

Mit dem Zuwachs an Handlungsspielraum bei der Gruppenarbeit korrespondiert die verstärkte Notwendigkeit der (gruppenorientierten) Selbststeuerungskompetenz, d. h. der subjektiven Fähigkeit zur selbstverantworteten Problemlösung.

Schließlich bedarf die Erschließung sämtlicher personenbezogener Ressourcen und Handlungspotentiale auch solcher Kompetenzen, die außerbetrieblich erworben und innerbetrieblich eingesetzt werden. Wir haben diese Fähigkeit Transferkompetenz genannt.

## Die Kompetenzbereiche werden zu einer strategischen Lerngröße in den Montagen

Neben der Frage nach diesen weitgehend informell zu erwerbenden Lernfähigkeiten, ist die Weiterbildungsbeteiligung Un- und Angelernter in der Vergangenheit zu Recht als mager eingeschätzt worden.<sup>6</sup> Bezieht man allerdings die betrieblichen Rahmenbedingungen des Weiterbildungsverhaltens in die Betrachtung mit ein, dann können sich auch die empirischen Ergebnisse ändern. Dies wollen wir im folgenden aufzeigen, indem wir anhand eines Fallbeispiels aus der Automobilindustrie in einem kurzen Überblick dem Weiterbildungsverhalten von Montagearbeitern/-innen nachgehen. Anschließend wollen wir die Frage nach den spezifischen Lernfähigkeiten der Sozial- und Selbstkompetenzen dieser Zielgruppe wieder aufgreifen. Damit sollen in doppelter Weise die Bildungsfähigkeit und Weiterbildungsbereitschaft dieser Beschäftigtengruppe nachgewiesen werden:

1. Die formalisierte Weiterbildungsbeteiligung von Montagearbeitern/-innen ist unter bestimmten Voraussetzungen höher als gemeinhin angenommen und vor allem beruflich orientiert.

2. Die Lernfähigkeit dieser Beschäftigtengruppe entwickelt sich informell auch in der Massenfertigung der Automobilindustrie und bildet eine personenbezogene Voraussetzung für den Übergang zu ganzheitlichen Aufgabenzuschnitten.

## Zum Weiterbildungsverhalten von Montagearbeitern/-innen: Beteiligung, Art, Wünsche und Motive der Weiterbildung<sup>7</sup>

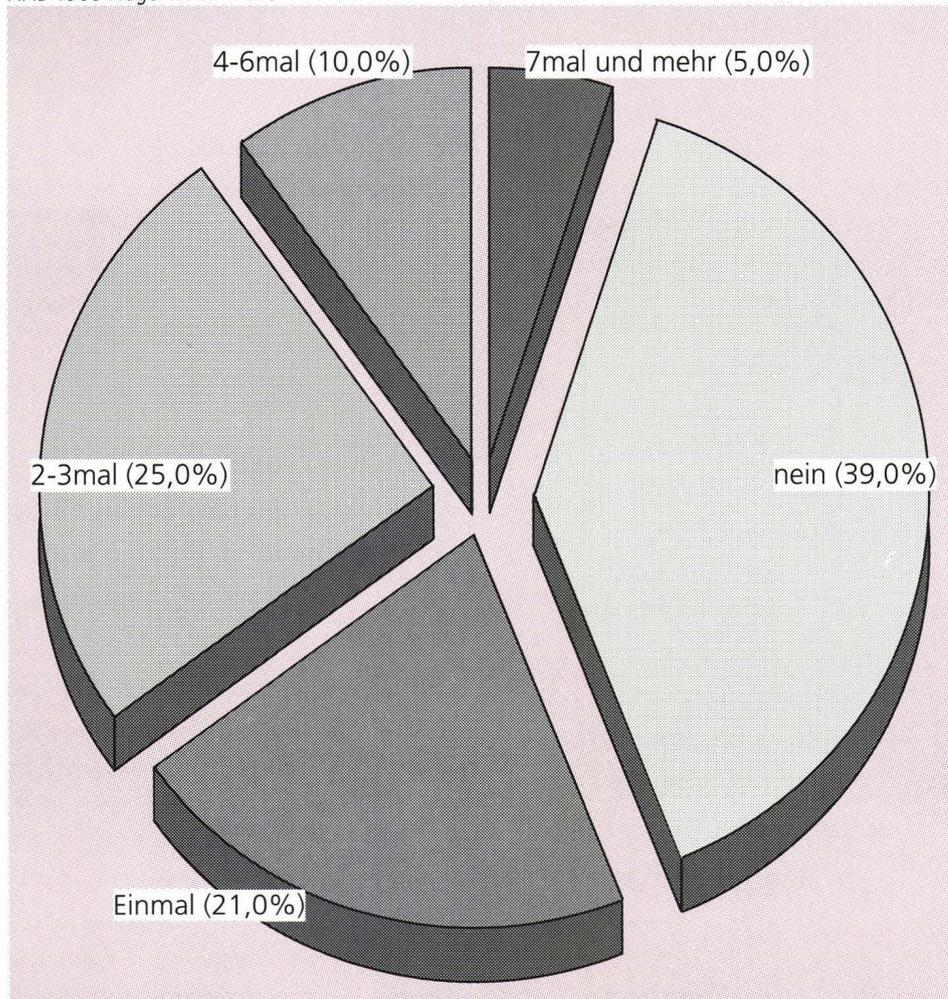
Es fällt zunächst der außerordentlich hohe Beteiligungsgrad der befragten Montagearbeiter/-innen auf: 60 Prozent haben mindestens einmal eine Weiterbildungsveranstaltung besucht (vgl. Abbildung 1, S. 24). Mit einem Anteil von über 30 Prozent beruflich-fachlicher Maßnahmen an der gesamten Weiterbildung der Montagearbeiter/-innen wird die große Bedeutung der beruflichen Weiterbildung unterstrichen.

Dies spiegelt sich auch in den Weiterbildungswünschen wider (vgl. Abbildung 2, S. 25): „Arbeit und Beruf“ stehen mit 42 Prozent an der Spitze der Wünsche, zusätzlich haben sich bei der Befragung für die Nachqualifizierung zu einem Beruf 8,5 Prozent entschieden. Über 50 Prozent der befragten Montagearbeiter/-innen sehen demnach die Weiterbildung als berufs- und arbeitsbezogene Einrichtung.

Andererseits sind die Weiterbildungswünsche freizeitzugeordnet, die entweder einem gesellschaftsbezogenen Orientierungsbedürfnis entsprechen („Politik und Gewerkschaften“ 26 Prozent), einer eher instrumentellen außerbetrieblichen Ausrichtung der Qualifizierung folgen („Fremdsprachen“ 34 Prozent)

**Abbildung 1: Teilnahme an Weiterbildung Montagepersonal VW**

FIAB 1988 Frage 4.1 n = 410



oder tatsächlich als Möglichkeit der Freizeitnutzung erachtet werden („Hobbys“ 35 Prozent; „Familie, Gesundheit“ 40 Prozent).

Hinsichtlich der Weiterbildungswünsche müssen wir davon ausgehen, daß es eine Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung nicht gibt. Weiterbildung wird von den Montagearbeitern/-innen einerseits als Ganzes betrachtet und andererseits deutlich akzentuiert in Richtung beruflicher Weiterbildung.

Dieser Doppelcharakter findet sich auch bei der Weiterbildungsmotivation wieder. Die Motive richten sich zum einen an der materiellen Absicherung ihres Arbeitsvermögens über „Beschäftigungssicherung“ (57 Pro-

zent) und „Mehr Lohn“ (47 Prozent) aus und zum anderen an der qualitativen Entwicklung ihres Arbeitsvermögens in der Form einer „interessanteren Tätigkeit“ (58 Prozent) und der „Verbesserung der Aufstiegschancen“ (50,5 Prozent). Wer sich beruflich weiterbildet, will auch entsprechend gratifiziert werden — so etwa könnte die Weiterbildungsdevise der Montagearbeiter/-innen lauten.

Diese Ausrichtung der Weiterbildung dürfte auch vor dem Hintergrund zu sehen sein, daß das Lernen **für** die Arbeitstätigkeit eine Alltagserfahrung

- vorberuflicher Lernaktivitäten
- innerhalb des (Massen)fertigungsprozesses wie auch
- außerhalb der betrieblichen Sphäre

sein kann. Diesen informellen Lernerfahrungen, die in diesen Lernbereichen gemacht werden und sich zu Lernfähigkeiten verdichten können, wollen wir im folgenden nachgehen. Dabei sollen fünf Merkmale gesetzt werden, die hier nicht weiter ausgeführt werden können:<sup>8</sup>

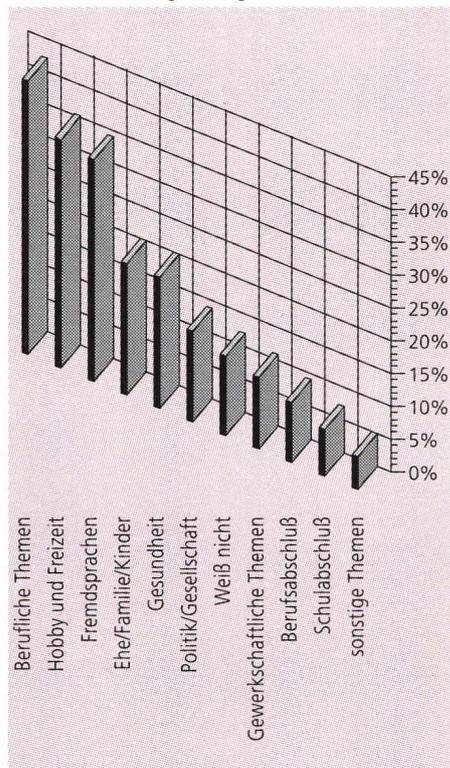
1. Das Montagepersonal verfügt über eine heterogene Struktur der Bildungsvoraussetzungen und nicht, wie vielfach angenommen, über eine homogene, tayloristisch geprägte Qualifikationsstruktur.
2. Eine Vielfalt an Lernpotentialen, die Bestandteil unterschiedlicher Arbeits- und Lebensumstände sind, bringen unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten hervor.
3. Die Lernfähigkeiten und Lernerfahrungen sind allerdings in ihrem Niveau und ihrer Anlage nur als typenspezifische und nicht generell zu erkennen.
4. Vor dem Hintergrund der heterogenen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsbiographien können wir vier Lerntypen identifizieren (im folgenden Lerntypen A—D).
5. Montagearbeiter/-innen in den Serienmontagen entwickeln **auch** einen spezifischen Kompetenzaufbau, statt, wie häufig angenommen, nur einen Verlust an Kompetenzen zu erfahren.

### Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten von Montagearbeitern/-innen

Zwei Beispiele für einen nach Lerntypen<sup>9</sup> strukturierten Kompetenzaufbau sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden. Wir wollen dabei überprüfen, inwiefern die Sozial- und Selbstkompetenzen der Lerntypen mit den oben dargestellten Lernanforderungen in der Gruppenarbeit kompatibel sind. Dies soll beispielhaft anhand der Lernerfahrungen „Kooperation“ und „Selbststeuerung“ geschehen.<sup>10</sup>

**Abbildung 2: Weiterbildungswünsche  
Montagepersonal VW**

FIAB 1988 Frage 4.11 n = 410  
Mehrfachnennungen möglich



**Lernerfahrung „Kooperation“**

Die Lernerfahrung „Kooperation“ wird beim Lerntyp A innerhalb seiner Arbeitstätigkeit vor allem als Anspruch an einen ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt formuliert:

„Meine Vorstellung ist, daß mehrere Leute zusammen komplett einen Wagen von Anfang bis Ende montieren oder zum Beispiel einen ganzen Motor zusammenbauen.“

Dieser Anspruch an die Arbeitsgestaltung wird in der konventionellen Serienmontage nicht realisiert. Dagegen werden ganzheitliche Kooperationserfahrungen im außerbetrieblichen Familienleben etwa bei der Haushaltsführung gemacht, in der Absprache und Zusammenarbeit eingeübt werden:

„Die Hausarbeit haben wir fünfzig zu fünfzig aufgeteilt, wie es jeweils zeitlich paßt. Wenn meine Frau z. B. zum Einkaufen fährt, dann mache ich den Abwasch. Meine Frau macht meistens die Wäsche. Gardinen nehme ich

ab, sie wäscht sie, und ich gehe an die Fenster ran, weil sie oben nicht an die Rundbögen kommt. Am Wochenende mache ich sauber, da wird das Essen gemacht.“

Diesen Anspruch an die Arbeitsgestaltung hat der Lerntyp B nicht, statt dessen werden am Band praktische Unterstützungsleistungen und gegenseitige Hilfe vorgenommen, die gleichzeitig einen Belastungswechsel darstellen:

„Wenn es Probleme am Band gibt, dann kommt einer hinzu, der hilft Dir dann, egal von welchem Band der jetzt kommt. Es ist immer eine Hilfe da. Wenn z. B. ein Engländer kommt (gemeint ist ein rechtsgelenktes Kfz mit spezifischer Ausstattung; der Verf.), gelegentlich kommen fünf bis sechs Stück nacheinander, da hängt man ganz schön durch. Also dann kommt mal ein Kollege hinzu, der schraubt dann einen ‚Engländer‘ mit. Wenn Du dann wieder o. k. bist, dann haut er wieder ab. Also wir helfen uns untereinander.“

Unterstützt und geholfen wird beim konkreten Arbeitshandeln. Das passiert selbstreguliert, ohne Anweisung, spontan. Leistungsdruck aktiviert in diesem Falle soziale Lernpotentiale, die als Lernfähigkeit in den Handlungsvollzug aufgenommen werden.

Einen deutlich anderen Akzent der Kooperationsbereitschaft betont der Lerntyp D:

„Die Firma wäre gut beraten, wenn sie einen älteren, erfahreneren Kollegen und einen jungen, der geistig mehr aufnehmen kann, weil er mehr Schule genossen hat und mehr gelernt hat, zusammenarbeiten (lassen würde). Dann kann man sich helfen, denn der Ältere hat immer mehr Ausdauer und wenn was nicht hinhaut, dann sagt er, das können wir nicht so machen, das müssen wir irgendwie hinkriegen. Der Jüngere, der schmeißt schneller hin, der sagt, es haut nicht hin, die (Kollegen) sollen sich um die Sachen selber kümmern.“

Gruppenarbeit wird hier gewünscht, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Integration und der Nutzung generationsspezifischer Kompetenzen. Die fachliche Eignung tritt in der Perspektive dieses Lerntyps gegenüber sozialen Kompetenzen zurück und verweist auf die kommunikativen Arbeitsbezüge.

**Lernerfahrung „Selbststeuerung“**

Individuelle Ansprüche zeigen sich auch beim Arbeitsvollzug, von dem, wie wir oben gesehen haben, nicht nur mehr Handlungsspielraum und Eigenständigkeit erwartet wird, sondern es wird auch jede nur kleine Möglichkeit der Veränderung von Arbeitsvollzügen genutzt. Vor allem der Lerntyp B, nicht zuletzt aufgrund restriktiverer Arbeitsbedingungen als sie etwa beim Lerntyp A in der Nacharbeit anzutreffen sind, setzt Kreativität frei:

„Zum Beispiel selber planen und selber einteilen, das ist ein Vorteil beim Packen. Ich kann mir meine Arbeit selbst einteilen, ich kann jetzt z. B. sagen, ich gehe jetzt zur Toilette. Es schreibt mir keiner vor, was ich zuerst einpacken muß und was nicht. Das ist zwar trotz der Monotonie nur ein kleines Umfeld, also man muß nicht viel nachdenken, aber man kann mit einem guten System, wenn man sich das richtig gut einteilt, kann man früh Feierabend machen. Selber entscheiden und einteilen, das würde mir liegen.“

Diese planvolle, selbstinitiierte Nutzung von Handlungsspielräumen verweist auf eigenständige Lernstrategien in der Arbeitstätigkeit, die von der subjektiven Seite her auch als Selbststeuerungskompetenz begriffen werden kann, nämlich in dem von uns definierten Sinne, daß hier eigenständig und selbstverantwortet Problemlösungsstrategien entwickelt werden. Deutlich ist beim Lerntyp B eine biographische Kontinuität von einer vorberuflichen zu einer beruflichen bzw. arbeitsbezogenen Selbststeuerung zu beobachten. In den vorberuflichen Lernfeldern erscheint der Alltag der Kinder beider erwerbstätiger Elternteile als Zwang zur Partizipation einerseits und Vernachlässigung durch die Eltern andererseits, was subjektiv Selbständigkeit und Eigenverantwortung hervorbringen kann:

„Ich bin durch (die Berufstätigkeit meiner Eltern) sehr selbständig geworden. Ich wußte, meine Mutter kommt um eins nach Hause. Ich hatte einen Schlüssel, allerdings auch erst später, und wenn ich dann nach Hause kam, habe ich dann z. B. schon Kartoffeln

geschält, ich wußte, ich muß Essen kochen bzw. nur warm machen. Damit mein Vater um halb drei, wenn er von der Schicht kam, essen konnte.“

## Schlußfolgerungen

Fassen wir die wesentlichen Ergebnisse zusammen, so kann generell davon ausgegangen werden, daß bei den Montagearbeitern/-innen zumindest hinsichtlich bestimmter Sozial- und Selbstkompetenzen von einer „Lernentwöhnung“ nicht die Rede sein kann. Gleichwohl bilden sich das Lernverhalten und die Lernfähigkeit nach Lerntypen unterschiedlich aus:

- Lerntyp A bevorzugt strukturiertes Lernen und ist eher an Fremdinstruktionen orientiert, was sich aus der Bildungsbiographie ergibt. Informelle Lernanteile ergeben sich vor allem aus Beteiligungswünschen und außerbetrieblichen Lernerfahrungen der Kooperation. Vor allem die Lernmotivation ist ein aktiver Bestandteil seiner Lernfähigkeit.
- Lerntyp B ist am erfahrungsgeleiteten Lernen insbesondere in der Arbeitstätigkeit orientiert. Sein Lernstil ist kooperationsbezogen und konfliktorientiert. Aus vorberuflichen, familiären Zusammenhängen ist ein großes Maß an Selbststeuerungskompetenzen erwachsen, wie auch das Flexibilitätsvermögen aus den unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen entwickelt wurde.
- Lerntyp C ist charakterisiert durch Lernerfahrungen der (fachlich orientierten) Flexibilität, die Ergebnis unterschiedlicher Arbeitstätigkeiten und Lernmotivation ist. Vor allem durch außerbetriebliche Lernaktivitäten ist seine Transferkompetenz entstanden. Sein Lernstil ist individuell und informell.
- Lerntyp D ist geprägt von kooperativen und kommunikativen Lernerfahrungen. Seine Lernfähigkeiten sieht er vor allem im (Arbeits)zusammenhang mit fachlich orientierten, jüngeren Arbeitskollegen. Seine Kommunikationsfähigkeit rührt vor allem aus seinen außerbetrieblichen Aktivitäten.

Generell ist das Lernen der Montagearbeiter/-innen durch einen individuellen und/oder kooperativen Erfahrungsgewinn und der entsprechenden Verhaltensänderungen gekennzeichnet. Dabei spielen spontane, selbstinitiierte Lernformen eine wesentliche Rolle. Beides zusammen, Erfahrungsgewinn und Selbstinitiation, ergibt den informellen Lernprozeß. Informelles Lernen kann individuell und/oder kooperativ geschehen.

Daneben hat sich ein an formalisierten Angeboten orientiertes Weiterbildungsverhalten entwickelt, das mit seiner beruflich-fachlichen Ausrichtung eine Ergänzung zu den informellen Lernerfahrungen darstellt.

Auf diese Qualifikationsvoraussetzungen hat sich die Lernorganisation, insbesondere die innerbetriebliche Weiterbildung, einzustellen. Die herkömmlichen, in Kursen organisierten und stark formalisierten und zentralisierten Fortbildungsmaßnahmen sollten durch dezentrale Lernorte ergänzt werden, die den selbstbestimmten und erfahrungsorientierten Lernformen vor allem der Angelernten stärker Rechnung tragen. Die Einführung der Gruppenarbeit in einigen Unternehmen der Automobilindustrie erleichtert zudem die Installation arbeitsnaher Lernorte. Erfahrungen wie sie in der beruflichen Erstausbildung mit dezentralen Lernorten gemacht wurden, können so in der betrieblichen Fortbildung überprüft und fruchtbar gemacht werden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. Kern, H.; Schumann, M.: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion: Bestandsaufnahmen, Trendbestimmung*. München 1984

<sup>2</sup> Vgl. Lacher, M.; Neumann, D.; Rubelt, J.; Schuler, M.: *Die Fort- und Weiterbildung von Montagearbeitern/-innen. Voraussetzungen und Perspektiven am Beispiel der Volkswagen AG. Beiträge zur Arbeiterbildung Bd. 2. Recklinghausen 1987*

<sup>3</sup> Vgl. *Montagestudie: Einsatzmöglichkeiten von flexibel automatisierten Montagesystemen in der industriellen Produktion. Arbeitsgemeinschaft Handhabungssysteme (ARGE.HHS). Schriftenreihe „Humanisierung des Arbeitslebens“ Band 61. Bonn 1984*

<sup>4</sup> Vgl. Jürgens, U.: *Die japanische Produktions- und Arbeitsorganisation als Leitbild der Produktionsmodernisierung in der Weltautomobilindustrie*. Manuskript 1991

Vgl. Schmah, K.: *Arbeit in der Automobilindustrie im Jahr 2000 — ein Szenario*. In: Roth, S.; Kohl, H. (Hrsg.): *Perspektive Gruppenarbeit*. Köln 1988

<sup>5</sup> Vgl. Sonntag, K.-H.; Benedix, J.; Heun, D.: *Kognitive Anforderungen bei Anlagenführer- und Instandhaltungstätigkeiten. Zur Erprobung des Tätigkeitsanalyse-Inventars im Rahmen der Qualifikationsanforderungsermittlung*. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 43 (15 NF) 1, 1989

<sup>6</sup> Vgl. Koch: *Weiterbildung im Zusammenhang mit der technischen Modernisierung der Arbeitswelt*. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86. BeitrAB 118. Nürnberg 1987, S. 149–248*. Vgl. Paulsen, B.: *Weiterbildung und Organisationsentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben. Neuere Entwicklungen in der betrieblichen Qualifizierung von Un- und Angelernten*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 16, (1987), H. 3/4

<sup>7</sup> *Sämtliche Zahlen (n = 410) und Ausführungen basieren auf Ergebnissen eines HdA-Projektes, durchgeführt vom Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhruniversität Bochum zusammen mit der Volkswagen AG*

<sup>8</sup> Vgl. Lacher, M.: *Bildungsferne und Weiterbildungsnähe — ein Gegensatz? Bildungsvoraussetzungen und Weiterbildungsverhalten von Montagearbeiter/-innen in der Automobilindustrie*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 1990, H. 4

Vgl. Lacher, M.: *Lernen in der Massenfertigung? Zur Konstitution und Bedeutung informeller Lernprozesse bei Montagearbeiter/-innen in der Automobilindustrie*. In: *Jahrbuch für Arbeit und Bildung. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhruniversität Bochum* 1991

<sup>9</sup> *Die Generierung der Lerntypen basiert auf 43 biographischen Intensivinterviews. Die Auswahl der Befragten erfolgte über ein modifiziertes Quotenauswahlverfahren und bezieht sich ausschließlich auf die Grundgesamtheit von VW-Beschäftigten in den Montagen und Vormontagen der Werke Wolfsburg und Hannover. Die Interviews wurden mit einem halbstandardisierten Interviewleitfaden in 2 x 2stündigen Sitzungen zu Hause bei den VW-Mitarbeitern/-innen durchgeführt und über Tonträger protokolliert und anschließend verschriftlicht. Der Interviewleitfaden umfaßt über vierhundert Einzelfragen und ist thematisch nach den Lernbereichen „vorberuflich“, „beruflich“, „außerbetrieblich“ strukturiert. In einem zweistufigen hermeneutischen und intersubjektiven Verfahren fixierten wir zunächst vier typische Bildungsbiographien und ordneten sie Lerntypen zu, die Teil der Bildungstypen sind. Ergänzt wurden die Interviews durch Arbeitsplatzbeobachtungen, die in die Generierung der Bildungstypen eingeflossen sind, ohne explizit beschrieben zu sein.*

<sup>10</sup> *Die beiden folgenden Beispiele von Lernerfahrungen sind eine Auswahl aus den insgesamt sechs Lernbereichen: Flexibilität, Lernmotivation, Konflikte/Kommunikation, Kooperation, Selbststeuerung und Transferkompetenz. Eine ausführliche Darstellung dieser Lernerfahrungen findet sich in Lacher 1991.*