

Nathanael OPITZ, Thomas FREILING & Ralph CONRADS

(Hochschule der Bundesagentur für Arbeit – HdBA)

Lebenslanges Lernen im Blick – Wirkungen von Lernbegleitung anhand des Beispiels der Bundesagentur für Arbeit

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe45/opitz_etal_bwpat45.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 45 | Dezember 2023

Veränderungen der Arbeitswelt: Anforderungen, Gestaltungsfelder und Zukunftsfragen für die berufliche Bildung

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband, Matthias Kohl & Anja Walter**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023



www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Lebenslanges Lernen im Blick – Wirkungen von Lernbegleitung anhand des Beispiels der Bundesagentur für Arbeit

Abstract

Arbeitsmarkttransformationen verursachen in der Gesellschaft und Arbeit stetigen Wandel. Um dem umfassenden Wandel zu begegnen ist lebenslanges Lernen im privaten und beruflichen Bereich unumgänglich, um erforderliche fachliche und überfachliche Kompetenzen kontinuierlich zu entwickeln. Auf Basis von Transformationsprozessen in der öffentlichen Verwaltung (ÖV) wird im Beitrag danach gefragt, mit welchen Herausforderungen und Veränderungen die ÖV in besonderem Maße konfrontiert ist, welche Kompetenzanforderungen sich daraus ergeben und welche Implikationen mit Blick auf die Weiterbildungsangebote zu erwarten sind, um den notwendigen Lern- und Weiterbildungsbedarf zu unterstützen.

Die empirische Basis sind Zwischenergebnisse einer Evaluationsstudie zur arbeitsplatzintegrierten, individuellen Lernbegleitung (iLB) der Bundesagentur für Arbeit (BA). Ergebnisse einer Längsschnittstudie belegen eine positive Entwicklung von Personal- und Methodenkompetenzen durch die iLB. Die Wirksamkeit wird auf Basis quantitativer und ergänzender qualitativer Ergebnisse präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Lifelong learning in focus - Effects of learning support using the example of the Federal Agency for Employment

Market transformations are causing constant change in society and work. In order to cope with this comprehensive change, lifelong learning in private and professional spheres is indispensable in order to continuously develop the necessary professional and interprofessional competencies. On the basis of transformation processes in public administration, the article asks which challenges and changes the public administration is confronted, which competence requirements result from it, and which implications are to be expected with regard to further training offers in order to support the necessary learning and further training requirements.

The empirical basis are interim results of an evaluation study on workplace-integrated individual learning support (iLB) of the Federal Employment Agency (BA). The results of a longitudinal study show a positive development of personal and methodological competences through iLB. The effectiveness is presented and discussed on basis of quantitative and complementary qualitative results.

Schlüsselwörter: *Arbeitsmarkttransformation, Lernbegleitung, Kompetenzausprägung, Wirksamkeit, Kompetenzentwicklung*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Einleitung

Arbeitsmarkttransformationen und Mikro- und Makrotrends sind seit Jahren im Fokus der Weiterbildungsforschung. Denn gegenwärtig und in naher Zukunft führen einzelne Trends wie die Digitalisierung, Globalisierung, Multikulturalität und der demografische Wandel zu tiefgreifenden Transformationsprozessen (Helmrich/Hummel/Wolter 2020). Dadurch wandelt sich nicht nur die Gesellschaft, sondern auch die Arbeitswelt: neue Schwerpunkte entstehen, Arbeitsabläufe werden angepasst und ganze Berufszweige umstrukturiert (Kapitel 2.1). Unbestritten ist, dass ein biografisch-kontinuierliches, lebenslanges Lernen erforderlich ist, auch um den weltweit zu beobachtenden Transformationsprozessen in der Arbeitswelt zu begegnen (Elsholz 2019, 378). Dafür werden vermehrt fachliche und überfachliche Kompetenzen benötigt (Kapitel 2.2). Im Folgenden wird sich insbesondere auf die öffentliche Verwaltung (ÖV) konzentriert (Kapitel 3). Die individuelle Lernbegleitung (iLB), ein informelles, selbstgesteuertes und arbeitsplatznahes Weiterbildungsangebot, wurde bereits 2013 bei der Bundesagentur für Arbeit eingeführt und dient dem reflexiven Lernen, der Steigerung des Lerntransfers in die Praxis und der Bewältigung der beschriebenen Herausforderungen (Kapitel 4).

In diesem Beitrag wird untersucht, inwiefern die iLB die Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen unterstützt. Dazu wird die Wirksamkeit der iLB mittels eines Kontrollgruppendesigns bei Personen in Einarbeitungs- und Spezialisierungsprogrammen der Bundesagentur für Arbeit (BA) untersucht. Mittels latenter Wachstumskurvenmodelle werden Unterschiede im Ausgangsniveau und in der Kompetenzentwicklung verschiedener Kompetenzfacetten zwischen Interventions- und Kontrollgruppe erfasst (Kapitel 5). Die These ist, dass die iLB im Besonderen überfachliche Personal- und Methodenkompetenzen fördert. Die Implikationen, die sich daraus für die betriebliche Weiterbildung ergeben, werden dargelegt (Kapitel 6).

2 Veränderte Kompetenzanforderungen durch Transformationsprozesse in der öffentlichen Verwaltung

Dynamische Entwicklungen und stetige Veränderungen erfordern einen breiten, auf die gesamte Berufsbiografie bezogenen Kompetenzerwerb (Bauer/Dufter-Reis 2012, 118). Allein die im Folgenden dargestellten Transformationen im Bereich der ÖV lassen eine Vielzahl von Lernanlässen erkennen, die exemplarisch die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens (häufig auch als lebensbegleitendes Lernen bezeichnet) zur Aktualisierung und Erweiterung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen begründen.

2.1 Transformationsprozesse erfordern angepasste Kompetenzen

2.1.1 Demografischer Wandel

Der demografische Wandel in der Arbeitswelt macht sich auch in der ÖV zunehmend bemerkbar: Insgesamt wird die Belegschaft älter, kulturell vielfältiger und weiblicher. Zudem werden die Qualifikationshintergründe und Erwerbsbiografien heterogener und die Ansprüche an die Arbeit wandeln sich (Knackstedt et al. 2020, 2). Eine Folge der sinkenden Zahl von Personen

im erwerbsfähigen Alter ist der zunehmende Fachkräftemangel, welcher eine Vielzahl von Branchen betrifft (BA 2023). Dem gegenüber steht zukünftig ein steigender Bedarf an Fachkräften in der ÖV (Wolter et al. 2021, 27). Am Beispiel der BA lag bereits im Jahr 2013 das Durchschnittsalter der Beschäftigten bei ca. 45 Jahren, wobei fast 40 Prozent über 50 Jahre und mehr als 10 Prozent über 60 Jahre alt waren (BA 2013, 32). Der Bedarf an Fachkräften und zukünftig relevanten Kompetenzen lässt sich augenscheinlich durch Absolvent:innen entsprechender Studiengänge oder Ausbildungsberufe nicht mehr decken, zumal die freie Wirtschaft im Vergleich zur ÖV im Wettbewerb um zukünftige Mitarbeitende höhere Anreize setzen kann.

Um dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, ist zu erwarten, dass Personen länger im Berufsleben verbleiben müssen. Zeitgleich verlangt das Wissen ebenfalls eine fortlaufende Präzisierung, Aktualisierung und Erweiterung (Helmrich/Leppelmeier 2020, 13), wobei ein lebenslanges Lernen Voraussetzung dafür ist, um auf arbeitsplatzspezifische Veränderungen reagieren zu können. Die Anzahl von Berufsanfänger:innen ist weiter rückläufig, weswegen Quereinsteiger:innen mit verschiedenen Berufsbiografien und Kompetenzprofilen für die Berufsfelder in der ÖV qualifiziert und sich auf neue Arbeitsweisen, -methoden und -abläufe einstellen werden (müssen). Auch eine zunehmende berufliche Wiederaufnahme von Personen nach Care-Zeiten wird angestrebt. In diesen Fällen kann lebenslanges Lernen notwendig sein, zum einen um neuen fachlichen Anforderungen gerecht zu werden, zum anderen stehen besonders überfachliche Kompetenzen im Vordergrund, um beispielsweise berufliche und familiäre Aufgaben angemessen koordinieren zu können und sich wieder schnell in der veränderten Arbeitsumgebung zurecht zu finden (Heinrich 2021; Kümmerling/Bäcker 2012, 46). Dies scheint vor dem Hintergrund des hohen Frauenanteils in der ÖV von 71 Prozent (hier konkret am Beispiel der BA) besonders relevant, da Care-Arbeit überwiegend von Frauen geleistet wird (BMFSFJ 2018, 11). Dies spiegelt sich in der Teilzeitquote von 47 Prozent bei den weiblichen Beschäftigten der BA wider, während 13 Prozent der Männer ihren Beruf in Teilzeit ausüben (BA 2022).

2.1.2 Multikulturalität und Globalisierung

Deutschland zählt im europäischen Vergleich zu den Ländern mit einer hohen Anzahl an aufgenommenen geflüchteten Personen und kann de facto als Einwanderungsland angesehen werden. Die Beschäftigten in Behörden und Ämtern kommen dadurch täglich im Kontakt mit Personen verschiedener Herkunft und kultureller Identitäten, da öffentliche Anlaufstellen häufig eine der ersten Stationen nach der Einreise sind. Mitarbeitende der ÖV treten den Klient:innen und Kund:innen nicht nur als Dienstleister:innen, sondern auch als staatliche Autorität entgegen. Es entstehen Kommunikationsbarrieren, da beispielsweise Mitarbeitende auf die deutsche Amtssprache verweisen, um nicht dem Risiko zu unterliegen, mit falsch übersetzten, rechtlich verbindlichen Informationen zu operieren (Hiller 2021, 175). Durch die Schulung interkultureller Kompetenz kann durch sprachensible Beratung und kultursensibles Agieren zu einer konfliktarmen Integration beigetragen werden. Zudem fördert die Fähigkeit zu einem professionellen Umgang mit interkulturellen Differenzen die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Beschäftigten (Raiser/Ufholz 2009, 5). Des Weiteren soll laut dem Nationalen Aktionsplan Integration der Bundesregierung die Anzahl der Beschäftigten mit Migrationshintergrund in der ÖV zunehmen: Dieser sieht vor, die berufliche Tätigkeit im öffentlichen Dienst stärker inter-

kulturell zu öffnen und die Diversität der dortigen Mitarbeitenden zu fördern, nicht zuletzt, um ein Abbild der Gesellschaft in der ÖV sicherzustellen. Mit rund 17 Prozent der BA-Beschäftigten mit Migrationshintergrund im Jahr 2013 (BA 2013, 32) zeigt sich hier ein deutlicher Unterschied zum Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Deutschland von 27 Prozent. Um mit Personen aus vielfältigen Kulturkreisen angemessen kommunizieren und interagieren zu können, braucht es die Weiterentwicklung interkultureller Kompetenzen.

2.1.3 Digitale Transformation der öffentlichen Verwaltung

In der öffentlichen Verwaltung besteht ein langsamer, aber stetiger Digitalisierungsprozess. Durch Cloud Computing, Big und Open Data, Internet der Dienste und Internet der Dinge, Soziale Netzwerke, Künstliche Intelligenz, Virtuelle und erweiterte Realitäten sowie Blockchains ändern sich Tätigkeiten und Strukturen von Organisationen und Mitarbeitenden (Groß/Krellmann 2019, 6). Zudem verändern sich die Anforderungen an eine moderne ÖV durch modifizierte Prozesse im Kontext des E-Governments, welches die Kommunikation und Interaktion zwischen Behörden, Bürger:innen und Unternehmen mithilfe digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht (Destatis/WZB/BiB 2021, 396). Rollenmodelle, Kompetenzprofile und Stellenanforderungen ändern sich grundlegend, da zunehmend komplexe Tätigkeiten automatisiert bearbeitet werden können (Auth/Christ/Bensberg 2021).

Durch die Digitalisierung und die tiefgreifenden Veränderungen von Strukturen, Prozessen und Leistungen wandeln sich die Arbeitsweisen der Mitarbeitenden (Schröder 2022, 38): Die digitale Verwaltung erfordert neben grundlegenden IT- und Medienkompetenzen zusätzlich veränderte personale Kompetenzen. Des Weiteren wandeln sich im Zuge der Digitalisierung Anforderungen an das Fachwissen sowie an kognitive und praktische Fertigkeiten. Eine Weiterentwicklung ist auch in den Bereichen der Selbstorganisationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, sozialen Kompetenz, Orientierungskompetenz und Managementtechniken neben den IT-bezogenen Kompetenzen notwendig (Schröder 2022, 40). Auch wenn digitale Anwendungen bestmöglich auf die Nutzenden und deren Bedürfnisse und Fähigkeiten angepasst werden können, wird es notwendig, dass die Beschäftigten in der Verwaltung ihr Denken „weg vom Antrag hin zum Auftrag“ verstehen (Mergel 2020, 35).

2.2 Überfachliche Kompetenzen in der beruflichen Weiterbildung

Berufseinstiege, Stellenwechsel, veränderte Arbeitsabläufe, neue Aufgaben sowie die beschriebenen Transformationsprozesse stellen veränderte Anforderungen an Individuen und Organisationen. Komplexere, uneindeutigere und anspruchsvollere Handlungssituationen erfordern eine regelmäßige Kompetenzanpassung bzw. -erweiterung bei technologischen, digitalen, transformativen und klassischen Kompetenzen (Kirchherr et al. 2021). Die Grenzen von Kompetenzen sind fließend, ebenso wie der Kompetenzerwerb und die Anwendung von Kompetenzen in unterschiedlichen privaten und beruflichen Situationen. Eine Unterscheidung ist zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen grundgelegt: Im Gegensatz zu fachlichen Kompetenzen haben überfachliche Kompetenzen keinen konkreten inhaltlichen Bezug zu Berufsabgrenzungen, sondern können in den unterschiedlichsten Berufen eingesetzt werden.

Dennoch erleichtern oder ermöglichen sie die Bewältigung beruflicher Aufgaben (Stops/Laible/Leschnig 2022).

Mit Blick auf Kompetenzanforderungen aus der Berufstätigkeit reichen allein Fachkompetenzen nicht aus; ebenso relevant sind überfachliche Kompetenzen sowie Kompetenzen, die das selbstorganisierte Handeln und den eigeninitiativ organisierten Kompetenzerwerb ermöglichen bzw. unterstützen. Der Arbeitsmarkt verlangt laut einer Studie von Stops/Laible/Leschnig (2022) vermehrt nach überfachlichen Kompetenzen. Eine der am häufigsten geforderten ist die Belastbarkeit. Gleichzeitig unterstreicht dies die Bedeutung gezielter Weiterbildungen für solche überfachlichen Kompetenzen. Denn während für fachliche und berufsbezogene Kompetenzanforderungen ein breites Angebot der beruflichen Weiterbildung wie Einarbeitungsprogramme bei Stellenbeginn, Schulungen, Kurse, Blended Learning, Online-Angebote zur Verfügung stehen, wirkt es bei überfachlichen Kompetenzen eher, als sei es Aufgabe des Individuums, diese in Eigen- und Selbstverantwortung zu erwerben und aktuell verfügbar zu halten (Plath 2000). Um die überfachlichen Kompetenzen, wie die zunehmend geforderte Belastbarkeit, besser zu entwickeln, scheinen "traditionelle" oder "frontale" Lernprozesse wenig zielführend (Erpenbeck/Heyse 2007, 127). Dies gilt insbesondere, da Personen aufgrund ihrer Persönlichkeit, Talente, Interessen, vorherigen beruflichen Erfahrungen und diverser informeller Kompetenzentwicklungen in diesen Bereichen sehr unterschiedliche Ausgangsniveaus aufweisen.

Kompetenzen können nicht „gelehrt“ werden: Sie werden im konstruktivistischen Sinne erworben. Im Gegensatz zu Wissen basieren sie auf eigenen Erfahrungen. Kompetenzen werden selbstorganisiert durch kreatives Handeln in neuen, offenen und realen Problemsituationen erworben. Je mehr Wissen in einer fordernden Situation vorhanden ist und abgerufen werden kann, desto kompetenter kann gehandelt werden (Sauter 2018, 8). Da die Arbeitsanforderungen immer weniger vorhersehbar sind, ist eine umfassende berufliche Handlungskompetenz umso dringlicher. Diese wird über reale Arbeitsprozesse erworben (Elsholz 2019, 377). Lebenslange, arbeitsplatzintegrierte und reflexive Bildungsangebote, die sensibel auf individuelle Lernanliegen und -bedürfnisse eingehen, gewinnen angesichts der demografischen, globalen und technologischen Entwicklungen zunehmend an Relevanz (Elsholz 2019, 378). Angestoßen durch eine Problemsituation werden Lernziele und Lerninhalte nicht vorgegeben, sondern selbstbestimmt und individuell festgelegt. Lernwege und die Lernmittel werden nach persönlichen Neigungen und Bedarf selbstbestimmt ausgewählt. Die Verantwortung für das Lernen verbleibt somit stets beim Lernenden. Eine Lernbegleitung geleitet und unterstützt den Lernprozess und den Praxistransfer langfristig, welcher dadurch nachhaltig gestaltet ist. Durch das Angehen eigener Lernanliegen werden Angestellte selbstbestimmter und können sich schneller in neuen Situationen und Arbeitsprozessen zurechtfinden, wodurch sie flexibler einsetzbar sind und sich agiler an neue Gegebenheiten anpassen können (Loos 2017, 2). Neben einer allgemein höheren Handlungsfähigkeit der Beschäftigten und einer gesteigerten Produktivität tragen das arbeitsimmanente Lernen und die dafür notwendige lernförderliche Arbeitsgestaltung dazu bei, die geistige Flexibilität, Motivation und Lernfähigkeit der Beschäftigten zu fördern (Elsholz 2019, 377).

3 Arbeitsplatznahe Lernformen in der öffentlichen Verwaltung

Wie bereits beschrieben, benötigen Mitarbeitende in allen Bereichen der ÖV aufgrund der Transformation der Arbeitswelt veränderte Kompetenzen, um auf die Potentiale der Digitalisierung, der veränderten Anforderungen und Aufgaben einer digitalen, dienstleistungsorientierten Verwaltung, der heterogeneren Belegschaft und der zunehmenden Interaktion mit Personen verschiedener kultureller Hintergründe angemessen reagieren zu können. Der Lernbedarf ist dabei individuell unterschiedlich gelagert und ausgeprägt. Neben den genannten Arbeitsmarkttransformationen ergeben sich zudem im Arbeitsalltag vielfältige Lernanliegen. Das lebenslange Lernen wird insofern noch bedeutsamer und erfordert eine modernisierte Aus-, Fort- und Weiterbildungsstruktur, welche die veränderten Rahmenbedingungen berücksichtigt (Schröder 2022).

Die ÖV ist seit Jahren einer der weiterbildungsaktivsten Arbeitgeber in Deutschland mit einer Weiterbildungsbeteiligung, die zwischen 2016 und 2019 bei ca. 85 Prozent lag (Christ 2021, 151; Jost/Thalheim 2021). Nach einer Befragung von 500 deutschen Unternehmen und Behörden durch den Stifterverband steigerte die ÖV die Weiterbildungsaktivitäten ihrer Beschäftigten von durchschnittlich 3,7 Weiterbildungstagen pro Beschäftigten im Jahr 2019 auf 4,9 Tage im Jahr 2021 und übertrifft damit die Privatwirtschaft (4,6 Tage). Allerdings – so die Befragung – steht der Verwaltung mit 418 Euro pro Kopf nur ein halb so hohes Weiterbildungsbudget zur Verfügung wie der Privatwirtschaft (Stifterverband 2021, 2).

Durch die Transformationsprozesse in der Arbeitswelt müssen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen auf unterschiedlichen Ausgangs- und Zielniveaus erworben werden, zudem haben Individuen im lebenslangen Lernen differenzierte Anforderungen und Bedürfnisse an die Weiterbildung. Daraus ergibt sich eine steigende Relevanz des informellen Lernens, da diese individuellen, flexiblen und arbeitsplatznahen Lernformen durch die damit einhergehende flexible Zeitgestaltung, ausgeprägte Anwendungsorientierung und eine starke Arbeitsplatz-Relevanz der Lernthemen eine besondere Wirksamkeit zugeschrieben wird (Kraiger/Ford/Salas 1993; Watkins/Marsick 1993). Klassische Lernformen verlieren dadurch jedoch nicht ihre Berechtigung. Allerdings werden arbeitsplatzintegrierte und informelle Lernformen sowie weitere Unterstützungsformen benötigt, um die klassischen Formate zu komplettieren. Zudem können durch reflexives, informelles und selbstgesteuertes Lernen Kompetenzniveaus und -bereiche adressiert werden, welche durch klassisches Lernen schwieriger zu erreichen sind.

Zu derartigen informell geprägten Weiterbildungsinstrumenten kann die individuelle Lernbegleitung (iLB) gezählt werden. Voneinander abzugrenzende Instrumente sind Coaching, Training und Mentoring. Die benannten Instrumente sind begrifflich nicht geschützt, nicht einheitlich definiert und dadurch nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, wodurch es thematische und methodische Überschneidungen gibt. Wegen dieser Gemeinsamkeiten wird trotz des Fokus auf Lernbegleitung aktuelle, empirische Literatur hauptsächlich aus dem Bereich des Coachings hinzugezogen, um die Weiterbildungsstruktur sowie empirische Ergebnisse besser einordnen zu können.

Allgemein gültige Aussagen über die zentralen Weiterbildungsformate in der ÖV sind aufgrund mangelnder Erhebungen nicht zu treffen, auch nicht ob und inwiefern informelle Lerninstru-

mente wie die Lernbegleitung und Coachingangebote etablierte Angebote sind. Der Forschungsstand verweist auf differenzierte Befunde: So beschreibt Tag (2000), dass Verwaltungseinrichtungen bisher nicht zu den „klassischen“ Nutzern des Coachings zu zählen seien. Kompetenzentwicklungen (der Führungskräfte) würden in der Regel durch Seminare oder Trainings sowie durch Workshops und Moderationen angestrebt (Tag 2000, 33f). Elf Jahre später berichtet Felsing (2011, 244): *„Anders als in der freien Wirtschaft ist Coaching in der öffentlichen Verwaltung in vielen Bereichen noch etwas Neues“*. Der 2019 gegründete Fachausschuss „Coaching in öffentlichen und sozialen Unternehmen“ beschrieb in einer Felderkundung anhand von 17 Interviews, dass *„Coaching in diesem Bereich noch nicht sehr etabliert ist. Es wird vielfach noch defizitorientiert verstanden und angewandt. Eine Coaching-Kultur in den Organisationen ist noch nicht sehr weit entwickelt“* (Schneck/Ovey/Balz 2020). Eine professionelle Lernbegleitung, welche *„passgenau auf die persönlichen Erfahrungen und Bedarfe der Lernenden ausgerichtet“* als Unterstützung bei wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in der ÖV dient, beschreibt Unger (2019, 51) als Ergebnis der Bedarfserhebung zur wissenschaftlichen Weiterbildung in der ÖV. Ein positives Bild zeigt Stiewe (2022) auf: Bei der Befragung von 190 Führungskräften der Ebene der Verwaltungsvorstände in NRW wurde verdeutlicht, dass Coaching in den befragten Kommunen etabliert sei und ein positives Image genieße (Stiewe 2022, 393).

Insgesamt ergibt sich ein eher disparates und nicht flächendeckendes Bild der Implementierung informeller Weiterbildungsformen wie Coaching und Lernbegleitung in der ÖV. Möglich ist, dass solche Angebote verstärkt für Führungskräfte angeboten werden. Ein niederschwelliges, informelles Beratungs- und Begleitungsangebot auf der Mitarbeitenden-Ebene in der ÖV wird wahrscheinlich deutlich lückenhafter ausfallen.

4 Die individuelle Lernbegleitung – eine arbeitsplatznahe Lernform

Die individuelle Lernbegleitung (iLB) wurde 2013 als informelles, selbstgesteuertes, arbeitsplatznahe Weiterbildungsinstrument auf Basis eines konstruktivistischen Lernverständnisses in der BA eingeführt und steht seitdem bundesweit allen Mitarbeitenden in den Agenturen für Arbeit und Jobcentern zur Verfügung. Die iLB verfolgt das Ziel, die Beschäftigten beim selbstständigen Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen (Buschmeyer/Gasch 2019, 44). Zudem werden die Lernenden ermutigt, sich Strukturen und Verhaltensweisen anzueignen, die ihren Lernprozess begünstigen (Loos 2017, 45). Der Kompetenzerwerb findet durch entdeckendes, selbstgesteuertes Lernen anhand der Bewältigung von realen Arbeitsaufgaben statt. Die Lernthemen werden von den Mitarbeitenden eingebracht, welche auch die Dauer der Teilnahme, den Lernweg und die Lernmethoden mitbestimmen. Beispielhaft sind Lernthemen wie das Führen von Kundengesprächen, Zeitmanagement, Arbeitsplatzorganisation oder der Transfer von Weiterbildungsinhalten in die Arbeitspraxis. Zentral dabei ist die Unterstützung der Lernenden im individuellen Lernprozess von speziell geschulten Lernbegleiter:innen. Diese treten nicht als Lehrende auf und vermitteln kein Fachwissen, sondern begleiten und moderieren den Lernprozess, der in sechs Phasen unterteilt ist:

Im gemeinsamen Austausch wird der Lernbedarf konkretisiert (1), ein geeigneter Lernweg ausgewählt (2), das Lernen anhand realer Aufgaben arrangiert (3) und vereinbart (4). Das zu Lernende wird anhand der Aufgabe selbstständig umgesetzt (5) und anschließend die gemachten (Lern-)Erfahrungen ausgewertet (6). Der gesamte Prozess kann bei Bedarf wiederholt werden (Buschmeyer/Weiß 2015, 32).

Auf der individuellen Ebene zielt die iLB auf den nachhaltigen Transfer der Qualifizierungsinhalte in den beruflichen Alltag. Darüber hinaus können spezifische Lernprojekte aus der Praxis der Beschäftigten bearbeitet werden. Überdies dient sie der individuellen Unterstützung von Einarbeitungs- und Personalentwicklungsprozessen.

5 Methode

Grundlage für das folgende methodische Vorgehen ist die iLB-Begleitforschung, die seit 2018 von der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) durchgeführt wird. Die Studie verfolgt das Ziel, dezidiert den Transfererfolg zu untersuchen und in diesem Kontext nach der Art und dem Ausmaß von Verhaltens- bzw. Kompetenzveränderungen zu fragen. Handlungsleitend ist dabei das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1967; 2016) als ein bekanntes und in Theorie sowie Praxis verbreitetes Modell des Bildungscontrollings. Die zentrale Untersuchungsthese der Studie lautet:

Der Einsatz der iLB gewährleistet eine im Vergleich fundiertere und nachhaltigere Kompetenzausprägung bei neu eingestellten Mitarbeiter:innen sowie Stellenwechsler:innen als ohne den Einsatz einer iLB.

Darüber hinaus werden lernbeeinflussende Rahmenbedingungen in die Betrachtung einbezogen, um gestaltbare Einflussfaktoren für arbeitsplatzbezogene Qualifizierungsmaßnahmen zu identifizieren. Zu diesem Zweck wurde ein Mixed-Methods-Design angewandt. In einer ersten Phase wurde das Forschungsgebiet auf der Basis von 43 qualitativen Befragungen von iLB-Teilnehmenden, Lernbegleiter:innen und Führungskräften exploriert. In der zweiten Phase wurden die Befragungsgruppen der neu eingestellten Mitarbeiter:innen, der internen Stellenwechsler:innen und der Teilnehmenden an einem internen Zertifikatsprogramm zu drei Zeitpunkten mit einem standardisierten Fragebogen per Web-Survey im Längsschnitt befragt. Um die Effekte der iLB isoliert betrachten zu können und möglichst viele Störfaktoren auszuschließen wurde in Anlehnung an den Solomon-Viergruppen-Untersuchungsplan ein quasi-experimentelles Kontrollgruppen-Design verwendet (Eifler 2014, 203f). Abschließend werden die Ergebnisse in der dritten Phase anhand von 35 qualitativen Interviews mit iLB-Teilnehmenden, Lernbegleiter:innen und Führungskräften diskutiert und eingeordnet.

In diesem Artikel konzentrieren sich die Verfasser auf die Wirksamkeit der iLB durch das Kontrollgruppendesign bei Personen in Einarbeitungs- und Spezialisierungsprogrammen. Es wird erwartet, dass es durch die iLB zu gesteigerten und langfristigeren Kompetenzentwicklungen kommt als ohne Verwendung der iLB. Die Untersuchungsgruppe ist vergleichsweise heterogen, da sie sich in beruflichen Umbruchphasen befindet. Dies stellt die empirische Untersuchung vor besondere Herausforderungen, da die Kompetenzniveaus und -entwicklungen aufgrund der

heterogenen Ausgangslagen in Bezug auf Alter, Persönlichkeit und berufliche Vorerfahrungen stark variieren. Dies erschwert die Identifikation standardisierter Kriterien, anhand derer diese spezifischen Kompetenz- und Verhaltensänderungen bewertet werden können. In einer Meta-Studie zeigt Kotte (2021) zudem für den inhaltlich sehr ähnlichen Coaching-Bereich auf, dass die strengeren Kontrollgruppen-Designs Ergebnisse mit geringerer Wirkungsausprägung aufweisen als Eingruppen-Pre-Posttests. Weitere Studien im Bereich des Coachings zeigen bei Studierenden bessere Effekte als bei Berufstätigen, wobei letztere besser auf die Arbeitswelt und dortige Weiterbildungssituation übertragbar sind (Kotte 2021, 283).

Vor diesem Hintergrund sind latente Wachstumskurvenmodelle (Latent Growth Curve Models, LCM) gut geeignet, um Entwicklungsprozesse über die Zeit von individuellen Entwicklungsparametern sowie die Variation dieser Entwicklungen in der Untersuchungspopulation zu berücksichtigen (Reinecke 2014, 270). Für jede Person wird in LC-Modellen auf Grundlage der Wiederholungsmessungen eine Wachstumskurve über alle Messzeitpunkte hinweg geschätzt. Somit werden individuelle Entwicklungsverläufe durch die latenten Wachstumskurvenmodelle abgebildet. Dazu wird für jeden Fall der Ausgangswert (Intercept) und die Wachstumsrate (Slope) beschrieben und anschließend gemittelt. Zusätzlich kann durch die Aufnahme von Prädiktoren in das Modell geprüft werden, inwieweit diese interindividuellen Unterschiede der Intercept- oder Slope-Werte erklären. Gegenüber anderen längsschnittlichen Analysen wie ANOVA oder MANOVA ist ein Vorteil der LCM, dass Datensätze mit unvollständigen Beobachtungen analysiert werden können (Schmiedek/Wolff 2010, 1019).

5.1 Stichprobe und Datenerhebung

Zur Untersuchung der Forschungsfragen wurden Fragebogendaten aus der Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten verwendet. Die Personen nahmen zwischen 2019 und 2022 an der Befragung teil. Die Befragungen wurden in sechsmonatigem Abstand online durchgeführt. Die Teilnahme an der Umfrage war freiwillig. Zu den Befragten gehörten Personen, die im Rahmen ihrer Neuanstellung oder eines internen Stellenwechsels an einem Einarbeitungs- bzw. Spezialisierungsprogramm teilnahmen. Diese Gruppe konnte eigeninitiativ die iLB in Anspruch nehmen, wodurch sich eine Interventionsgruppe mit iLB-Teilnahme und eine Kontrollgruppe ohne iLB-Teilnahme ergeben.

Der erstellte Fragebogen gliedert sich in mehrere Themenbereiche, das Antwortformat der Items umfasste stets 5-stufige Likert-Skalen mit wechselnden verbalen Verankerungen. Im Bereich der Kompetenzen und Ressourcen wurden 16 Kompetenzfacetten aus den Bereichen der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz verwendet. Die Konstruktion erfolgte auf Basis der qualitativen Befunde des iLB-Projektes unter Verwendung einzelner Items und Skalen aus etablierten Instrumenten wie das smk72+ (Frey/Balzer/Spuhler 2017), GLTSl (Kauffeld et al. 2008) sowie von Härtwig/Sapronova (2020) und der BA (o. D.). Mittels explorativer und konfirmatorischer Faktoranalysen wurde die Faktorstruktur der 16 Kompetenzfacetten sowie der vier übergeordneten Kompetenzdimensionen überprüft und die interne Konsistenz der Skalen berechnet. Die Faktorstruktur und Modellgüte befinden sich im akzeptablen bis sehr guten Bereich, die Testkriterien weisen insgesamt auf eine gute Modellpassung hin. Für die erstellten Skalen ergeben sich Werte von Cronbachs Alpha von ,752 bis ,942. Auf Basis

der jeweiligen Ergebnisse wird die Validität und Reliabilität des Messinstruments angenommen (Opitz/Conrads 2023).

Im Rahmen der Befragung von Personen in Einarbeitungs- und Spezialisierungsprogrammen wurden insgesamt 2.651 Personen eingeladen. Es liegen über alle drei Befragungszeitpunkte 2.467 Datensätze vor. Das bedeutet 1.737 Personen haben an der Befragung zu einem oder mehreren Zeitpunkten teilgenommen. Davon nahmen 377 Personen eine iLB in Anspruch. Bei der Betrachtung der Stichprobe (siehe Tabelle 1) spiegeln sich die oben beschriebenen Besonderheiten der ÖV wider.

Tabelle 1: Soziodemografische Merkmale und Verteilung der Stichprobe

		UFZ 1		UFZ 2		UFZ 3	
		iLB	KG	iLB	KG	iLB	KG
N		217	768	162	631	177	512
Alter	M	39	37,2	40,6	38,7	41	39
	(SD)	(10,1)	(10,1)	(10,1)	(10,7)	(10,0)	(10)
Weiblich		62,7%	74,9%	65,0%	76,0%	63,0%	73,0%
Hochschulabschluss		67,3%	60,4%	73,9%	58,4%	67,1%	56,0%

Anmerkungen: N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, UFZ = Umfragezeitpunkt, iLB = Interventionsgruppe mit Teilnahme an individueller Lernbegleitung, KG = Kontrollgruppe ohne Teilnahme an individueller Lernbegleitung

Die befragten Personen waren überwiegend weiblich, das durchschnittliche Alter betrug zum ersten Umfragezeitpunkt in der KG 37,2 Jahre und in der in der iLB-Gruppe 39 Jahre. In der KG waren 40 Prozent mindestens 40 Jahre alt, bei der iLB-Gruppe sind es 48 Prozent. Es zeigt sich allgemein ein hohes formales Bildungsniveau, wobei iLB-Teilnehmende häufiger einen Hochschulabschluss besitzen als die Kontrollgruppe.

5.2 Zufriedenheit und erneute Teilnahmebereitschaft

Während der Erhebungsphase kam es aufgrund der einsetzenden Corona-Pandemie zu verschiedenen Einschränkungen und kurzfristigen Umstrukturierungen in den Einarbeitungsphasen, im Arbeitsalltag und in der Durchführung der iLB. Dennoch ist die Zufriedenheit mit der iLB insgesamt hoch: Zufrieden oder eher zufrieden waren 72 Prozent der Befragten, 15 Prozent neutral und 5 Prozent (eher) unzufrieden. Das verweist darauf, dass die Lernenden im Großteil mit der – für viele wahrscheinlich ungewohnten – selbstgesteuerten und individuell begleiteten Lernform Positives verbinden. Etwa zwei Drittel der Befragten gaben zudem eine hohe Bereitschaft an, die iLB für weitere Lernanlässe zu nutzen. Diese Ergebnisse weisen auf eine positive Wirkform der iLB hin. Zudem ist die iLB nicht als einmalig zu nutzendes Lerninstrument angedacht, sondern soll im Sinne des lebenslangen, lebensbegleitenden Lernens als Angebot über das ganze Berufsleben zur Verfügung stehen und durch regelmäßige Inanspruchnahme nachhaltige Kompetenzentwicklungen anregen.

5.3 Veränderungen im Längsschnitt

Die Ausgangsniveaus und Veränderung der Kompetenzen wurden mit latenten Wachstumskurven analysiert. Mit diesem Verfahren lassen sich die Ausgangswerte, individuelle Entwicklungsverläufe der Kompetenz sowie die Einflüsse der iLB und weiterer Kontrollvariablen in der Längsschnittuntersuchung berechnen. Dafür wurde für jede Kompetenzfacette eine separate latente Wachstumskurve in RStudio (Version 2023.06.1) mit lavaan (Version 0.6-15) mittels Full Information Maximum Likelihood (FIML) und robusten Standardfehlern (MLR) geschätzt. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein unkonditionelles und ein konditionelles Wachstumskurvenmodell aufgestellt. Für jede Kompetenzfacette fand eine separate Prüfung statt. Das konditionelle Modell (siehe Abb. 1) nimmt zusätzliche Variablen auf und setzt diese in einen Zusammenhang mit den latenten Entwicklungsparametern der Wachstumskurve. In Abbildung 1 ist das erstellte Modell mit drei Umfragezeitpunkten dargestellt. Die fixierten Werte des Slope-Faktors (0, 1, 2) testen die Hypothese des lineareren Wachstums. Für den Intercept-Faktor werden die Werte auf 1 fixiert, sodass der Mittelwert des Faktors als Ausgangswert der Kompetenz zu allen Messzeitpunkten repräsentiert wird. Die individuellen Wachstumskurvenparameter i und s werden im konditionellen Modell nicht mehr nur durch ihren Mittelwert und den jeweiligen Fehlerterm, sondern auch durch die zusätzlichen Variablen erklärt.

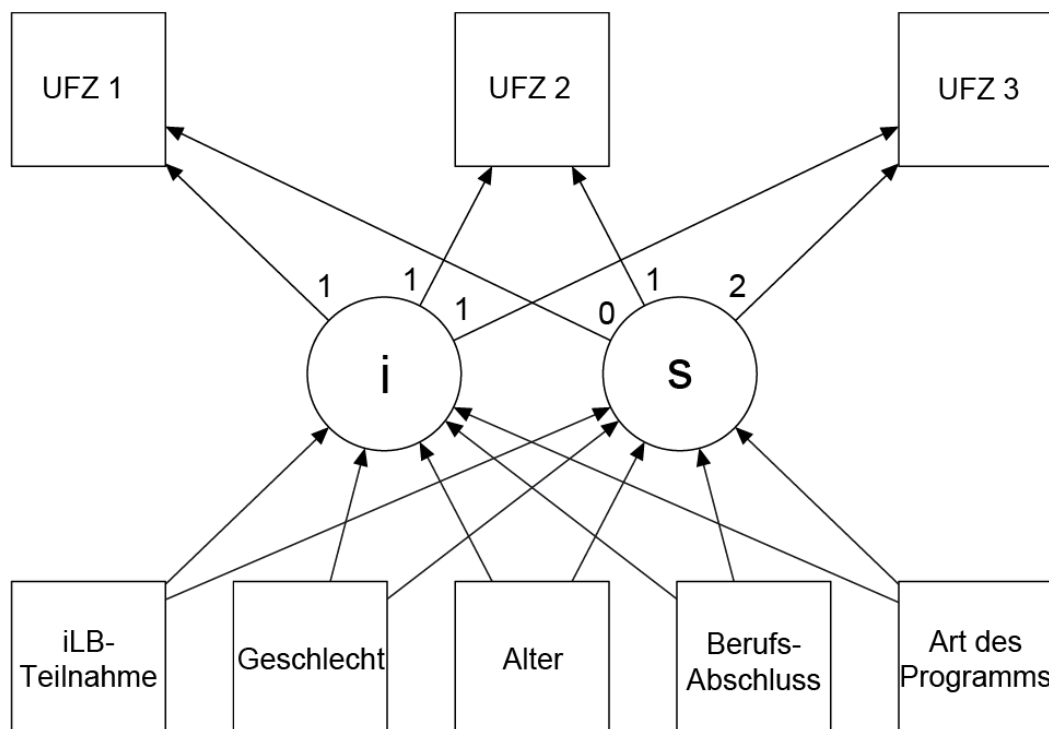


Abbildung 1: Konditionelles latentes Wachstumskurvenmodell für drei Messzeitpunkte unter Einbezug von Prädiktoren

Die Ergebnisse der latenten Wachstumskurvenmodelle sind in Tabelle 2 dargestellt. Aus den insgesamt 16 Kompetenzdimensionen wurden die Kompetenzbereiche ausgewählt, in denen sich signifikante Unterschiede im Intercept oder Slope zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe ergaben. Das Model 1 zeigt das unkonditionelle Modell, in dem keine Prädiktoren

aufgenommen wurden. Darauf aufbauend wurden im konditionellen Model 2 mehrere Prädiktoren aufgenommen. Neben der Unterscheidung der iLB-Teilnahme wird kontrolliert auf das Alter (unter oder größer gleich 40 Jahre), Geschlecht (männlich oder weiblich), Teilnahme an einem Einarbeitungs- oder Spezialisierungsprogramm sowie dem höchsten erreichten Bildungsabschluss (Ausbildung oder Studium).

Die Modellgüte ist im guten bis sehr guten Bereich (RMSEA ,00 bis ,055; CFI ,963 bis 1,0). Lediglich bei der Integration in Strukturen und Prozesse liegen die Werte gering über bzw. unter den Richtwerten. Auch der standardisierte Wert χ^2/df liegt lediglich im Bereich der Integration in Strukturen und Prozesse etwas über der Cut-Off-Grenze von 2.5 (zur kritischen Einordnung dieses Fit-Indizes siehe Urban/Mayerl 2014, 92). Durch die Aufnahme der Prädiktoren verbessern sich die Model-Fits. Auf Grundlage der Fit-Indizes wird daher angenommen, dass die postulierten latenten Wachstumskurvenmodelle für die Kompetenzentwicklungen auf die Daten passen und somit die Ergebnisse statistisch interpretierbar sind.

5.3.1 Wirksamkeit im Bereich der personalen Kompetenzen

Durch die Ergebnisse der LCM können für die iLB im Bereich der *Belastbarkeit* besondere Effekte nachgewiesen werden (siehe Tabelle 2). Die Belastbarkeitsskala wird mit sechs Items gemessen (Opitz/Conrads 2023). Hohe Skalenwerte werden so interpretiert, dass Personen Stressresistent sind und sich unter Druck noch leistungsfähig fühlen. Darüber hinaus reagieren sie bei hoher Beanspruchung widerstandsfähig.

Das unktionelle Model 1 weist bereits sehr gute Passung zu den Daten auf ($\chi^2/df = 1,475$, RMSEA =,017, CFI = ,999). Über alle Fälle hinweg beträgt der Ausgangswert (Intercept) für die *Belastbarkeit* 3,99, wobei interindividuelle Unterschiede von ,22 Skalenpunkten vorhanden sind. Es gibt eine geringe, nicht signifikante Veränderung über die Zeit (Slope) von ,01 Einheiten pro Messzeitpunkt. Das indiziert, dass es keine systematische, lineare Veränderung in den untersuchten Daten gibt, weshalb bei der Analyse von allen Fällen von einer Stagnation der Belastbarkeit über die Zeit ausgegangen werden kann. Durch die signifikante Varianz gibt es jedoch interindividuelle Unterschiede bei der Kompetenzentwicklung.

Werden nun die Prädiktoren im Modell 2 mit aufgenommen, passen die Daten weiterhin sehr gut zu dem aufgestellten Modell. Zudem zeigen sich durch die Aufnahme der Prädiktoren lediglich minimale Veränderungen im Intercept und Slope. Auch die Varianzen ändern sich nur geringfügig.

Tabelle 2: Ergebnisse der latenten Wachstumskurvenmodelle

	Fachkompetenz		Methodenkompetenz				Soziale Kompetenz			
	Model 1	Model 2	Analysefähigkeit		Reflexivität		Zielorient, Handeln		Gesprächsführung	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Means oder Intercept										
i (intercept)	3,39***	3,41***	4,05***	3,89***	4,33***	4,30***	4,22***	4,18***	4,40***	4,37***
s (Slope)	,20***	,24***	,09***	,14***	,00	,02	,00	,09***	,05***	-,01
Varianz & Fehlervarianz										
i (intercept)	,38***	,34***	,26***	,24***	,12***	,12***	,17***	,16***	,18***	,15***
s (Slope)	,07***	,07***	,04**	,02	,03**	,03**	,04**	,03*	,01	,01
Kovarianz von s und i	-,07**	-,07**	-,06**	-,04	-,02	-,02	-,03	-,02	-,02	-,02
Kovarianz Regression										
Intercept für										
iLB-Teilnahme		,13**		,08 ⁺		-,05 ⁺		-,12***		,08**
Weiblich		-,04		,10**		,07**		,12***		,03
Über 40 Jahre		-,07		,03		-,01		,03		-,04
Hochschulabschluss		-,16***		,02		,02		-,09**		-,01
Spezialisierungsprog.		,37***		,24***		-,09***		,06		,10***
Slope für										
iLB-Teilnahme		-,04		-,01		,02		,02		-,01
Weiblich		-,03		-,02		,01		-,07**		,04*
Über 40 Jahre		,04		,03		-,00		,01		,07***
Hochschulabschluss		,05		-,02		-,04*		-,02		,01
Spezialisierungsprog.		-,20***		-,13***		-,00		-,08**		-,05*
Model Fit										
Chi-Square (df)	4,2 (1)	10,4 (6)	1,6 (1)	4,11 (6)	1,0 (1)	5,37 (6)	,12 (1)	2,50 (6)	6,11 (1)	13,84 (6)
RMSEA	,043	,024	,019	,00	,00	,00	,00	,00	,055	,032
CFI	,991	,988	,991	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	,980	,963

Anmerkungen: ⁺ =<,15 *=<,1 **=<,05, ***=<,01. Modell 1: unkonditionelles Model, Model 2: konditionelles Model. n_{Model1}=1.716, n_{Model2}=1.253

Fortsetzung Tabelle 2

	Personale Kompetenz						Integrationsbereich	
	Lernfähigkeit		Selbstständigkeit		Belastbarkeit		Integrat. Strukturen, Prozesse	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
Means oder Intercept								
i (intercept)	4,38***	4,32***	4,04***	3,97***	3,99***	4,01***	3,87***	4,02***
s (Slope)	-,04***	-,03	,01	,02	,01	,04	,20***	,16***
Varianz & Fehlervarianz								
i (intercept)	,18***	,18***	,18***	,19***	,22***	,23***	,24***	,19***
s (Slope)	,01	,02	,01	,03*	,03**	,03*	,03	,02
Kovarianz von s und i	-,01	-,02	-,01	-,02	-,02	-,01	-,04	-,02
Kovarianz Regression								
Intercept für								
iLB-Teilnahme		-,07*		-,04		-,08*		,08 ⁺
Weiblich		,19***		,09**		,04		,04
Über 40 Jahre		-,06*		-,02		,07*		-,15***
Hochschulabschluss		,00		,01		-,12***		-,17***
Spezialisierungsprog.		-,15***		,05		,03		-,13**
Slope für								
iLB-Teilnahme		,01		,05 ⁺		,06*		-,03
Weiblich		-,03		-,01		-,04		-,06*
Über 40 Jahre		,01		,02		-,02		,11***
Hochschulabschluss		,02		-,02		-,01		,05
Spezialisierungsprog.		,01		-,03		-,04		,06*
Model Fit								
Chi ² (df)	,325 (1)	5,54 (6)	,278 (1)	3,50 (6)	1,475 (1)	5,08 (6)	22,469 (1)	20,3 (6)
RMSEA	,00	,00	,00	,00	,017	,00	,111	,04
CFI	1,0	1,0	1,0	1,0	,999	1,0	,899	,93

Anmerkungen: ⁺ =<,15 *=<,1 **=<,05 ***=<,01. Modell 1: unkonditionelles Model, Model 2: konditionelles Model. n_{Modell1}=1.716, n_{Modell2}=1.253

Von besonderem Interesse ist der Einfluss der iLB-Teilnahme auf den Intercept und Slope unter Kontrolle der soziodemografischen Variablen: Personen, welche an der iLB teilnahmen, haben zum Ausgangspunkt einen um $-0,08$ Einheiten signifikant geringeren Ausgangswert (Intercept) als die Kontrollgruppe. Sie schätzen sich also zu Beginn der Erhebung weniger kompetent ein oder nehmen ein Lernanliegen in diesem Bereich wahr. Der Slope – also die latente Veränderung über die Zeit – ist unter Berücksichtigung der Prädiktoren um $,06$ Einheiten pro Zeitpunkt höher als bei der Kontrollgruppe. iLB-Teilnehmende können sich demnach im Bereich der Belastbarkeit besser entwickeln als Personen in der Kontrollgruppe.

Für die Belastbarkeit zeigt sich demnach, dass iLB-Teilnehmende bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt einen Entwicklungswunsch in diesem Bereich feststellen. Das belegen auch durchgeführte Interviews, nach denen die iLB während der Einarbeitungsphasen häufig für Lernthemen in den Bereichen der Selbstorganisation und Aufgabenbewältigung genutzt wird. Die iLB-Teilnehmenden entwickeln sich signifikant besser als die Kontrollgruppe; sie nehmen sich beispielsweise durch die bessere Strukturierung und Priorisierung der Arbeit, wirksameren Vernetzung und dem Wissen um die iLB als Unterstützung bei neuen Herausforderungen resilienter wahr. Vor dem Hintergrund, dass die Belastbarkeit eine zunehmend erwartete Eigenschaft von Beschäftigten ist (Kirchherr et al. 2021, 6), scheint hier eine besondere Stärke der individuellen Lernbegleitung zu liegen. Gleichzeitig wird die Förderung von Belastbarkeit – in enger Verbundenheit mit Resilienz – zunehmend kritisch diskutiert, da häufig der Fokus auf der individuellen Ebene liegt, Anpassungen im Team oder auf organisationaler Ebene jedoch weitgehend ausgeblendet werden (Hurtienne/Koch 2018, 141).

Der auf dem smk72+ von Frey/Balzer/Spuhler (2017) basierende Kompetenzbereich der *Selbstständigkeit* weist ähnliche Ergebnisse auf. Hohe Skalenwerte der Selbstständigkeit werden mit dem selbstständigen Setzen von Zielen beim Erarbeiten mit selbst ausgewählten Mitteln und dem eigenständigen Umsetzen dieser interpretiert. Im konditionellen Modell liegt der Ausgangswert bei 3,97. Die iLB-Gruppe weist eine höhere Kompetenzentwicklung über die Zeit auf als die Kontrollgruppe. Der p-Wert ist jedoch geringfügig über dem angesetzten Signifikanzniveau von 10 Prozent. Es wurde sich dafür entschieden diese Ergebnisse trotzdem zu berichten, um mögliche Effekte nicht vorschnell zu verwerfen.

5.3.2 Weitere Ergebnisse der latenten Wachstumskurvenmodelle

Bereits zum ersten Messzeitpunkt gaben die Befragten vor allem im Bereich der überfachlichen Kompetenzen insgesamt hohe Ausgangskompetenzniveaus (Intercepts) zwischen 3,89 und 4,37 an. Lediglich bei der *Fachkompetenz* ist durch den Ausgangswert von 3,41 deutlich erkennbar, dass die Befragten einen Entwicklungsbedarf haben. Die durchgängig signifikante Varianz der Intercepts zeigt auf, dass in allen Kompetenzbereichen interindividuelle Unterschiede der Ausgangsniveaus zu verzeichnen sind.

Wie bereits durch das Alter und den hohen Anteil an Hochschulabschlüssen zu vermuten war, kann nachgewiesen werden, dass bei den Befragten in der BA, häufig lebens- und berufserfahrenen Quereinsteiger:innen, ein hohes Kompetenzniveau vorherrscht.

Bei mehreren Kompetenzen zeigt sich, dass es über die Zeit im Rahmen der Einarbeitungs- und Spezialisierungsphasen zu signifikanten Kompetenzentwicklungen von ,05 bis ,24 Einheiten pro Messzeitpunkt kommt. Dies betrifft jedoch nur die Kompetenzbereiche, welche im Kontext der ÖV zu den berufsspezifischen Kompetenzen gezählt werden können: bei der *Fachkompetenz*, *Analysefähigkeit*, *zielorientierten Handeln*, *Gesprächsführung* sowie der *Integration der Strukturen und Prozesse*. Wie bereits vermutet, werden durch die vorhandenen Weiterbildungsinstrumente jenseits der iLB die berufsspezifischen Kompetenzen wirkungsvoll entwickelt. Überfachliche, personale Kompetenzen können dadurch jedoch schwieriger verbessert werden.

Wie im bisherigen Forschungsablauf bereits vermutet, lässt sich die Hypothese stützen, dass die iLB vor allem von Personen in Anspruch genommen wird, welche im Bereich der Methoden- und Personalkompetenz Lernbedarfe für sich erkennen: Unter Kontrolle der soziodemografischen Variablen stellt sich für die iLB-Teilnehmenden heraus, dass diese sich in den Ausgangswerten häufig signifikant von der Kontrollgruppe der Nicht-Teilnehmenden unterscheiden. Bei der *Fachkompetenz* und weiteren für den beruflichen Alltag relevanten Kompetenzfacetten wie der *Analysefähigkeit*, *Gesprächsführung* und der *Integration in Strukturen und Prozesse* sind bei den iLB-Teilnehmenden höhere Intercepts vorhanden. Bei den überfachlichen Kompetenzen (*Reflexivität*, *Zielorientiertes Handeln*, *Lernfähigkeit*, *Selbstständigkeit*, *Belastbarkeit*) geben die iLB-Teilnehmenden geringere Kompetenzausprägungen an. Hinweise aus komplementären qualitativen Erhebungen zeigen, dass Personen, welche Kompetenzdefizite in diesen Bereichen identifizieren, eine hohe Entwicklungsbereitschaft und somit auch Inanspruchnahme für die iLB als arbeitsplatznahe Lernform aufweisen.

5.4 Limitationen

Die Ergebnisse im Feld der Kompetenzforschung müssen vor dem Hintergrund feststellbarer, hier zu beschreibender und stellenweise bekannter Effekte verstanden und interpretiert werden (Freiling/Conrads/Opitz (im Druck)):

Durch die Einflüsse der einsetzenden Corona-Pandemie während der quantitativen Erhebung änderten und verschoben sich neben den Einarbeitungsphasen auch kurzfristig Arbeitsschwerpunkte und -abläufe. Bei der iLB kam es ebenfalls zu Ausfällen, Verschiebungen und vermehrtem Einsatz von Online-Beratungen.

Die Inanspruchnahme der iLB fordert die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten, Lernzielen und Entwicklungsbedarfen. Durch diese Sensibilisierung kann die Haltung zu Wissen, Kompetenz und Lernbedarf und somit das Antwortverhalten der Teilnehmenden beeinflusst werden.

Selbsteinschätzungen sind in der empirischen Sozialforschung weit verbreitet. Jedoch sind in den Ergebnissen Verzerrungen der Wahrnehmung des eigenen Kompetenzniveaus möglich, je nachdem zu welchem Zeitpunkt die Selbsteinschätzung vorgenommen wird (Skorsetz et al. 2021, 162).

Viele Befragte schätzten ihre Kompetenzen (sehr) positiv ein, weshalb Deckeneffekte nicht ungewöhnlich sind. Dadurch sind zum einen keine weiteren positiven Kompetenzentwicklungen

gen bei diesen Personen mehr möglich. Zum anderen erlaubt es auch kein weiteres Ranking dieser Personen, es kann nicht ausreichend zwischen Proband:innen mit hohen Kompetenzniveaus unterschieden werden. Für weitere Studien sollte deshalb statt der 5-stufigen Likert-Skalen eine Abstufung vom 0 bis 10 verwendet werden, welche sich zwischenzeitlich bei Evaluationsfragebögen im Coachingbereich durchsetzt (Greif/Jonas 2021, 354).

6 Implikationen für die betriebliche Weiterbildung

Die Ergebnisse verweisen auf eine allgemein hohe Zufriedenheit mit der iLB in den Einarbeitungs- und Spezialisierungsprogrammen. Aus bisherigen Auswertungen ergeben sich Hinweise, dass die iLB bei Einarbeitungs- und Weiterbildungsprozessen unterstützt. Durch die iLB sind Kompetenzentwicklungen in mehreren Dimensionen erkennbar, vor allem im Bereich der überfachlichen Methoden- und Personalkompetenzen. Zudem stellt sich heraus, dass aufgrund gruppenbezogener Unterschiede die Kompetenzniveaus und -entwicklungen individuell variieren. Durch die iLB ist es möglich, diese persönlichen Eigenschaften zu berücksichtigen. Es zeigt sich, dass die iLB die klassisch geprägten, auf fachliche Kompetenzen ausgerichteten Weiterbildungsformate flankieren kann und besondere Stärken im Bereich der Individualität und der Entwicklung von überfachlichen Personal- und Methodenkompetenz hat.

Der Einsatz der iLB als Instrument zur Effizienzsteigerung durch Selbstoptimierung ist vor dem gezeichneten Bild der Transformationen in der Arbeitswelt zwar notwendig (Kirchherr et al. 2021), gleichzeitig wird die geforderte Stärkung der individuellen Belastbarkeit und Resilienz zunehmend kritisch diskutiert, da die Gestaltung bzw. Veränderung von Rahmenbedingungen in den Hintergrund rückt. Zudem können Personen, die aufgrund geringerer Belastbarkeit unter spezifischen Bedingungen straucheln, zunehmend unter Rechtfertigungsdruck geraten (Käpplinger/Dietz 2021; Graefe 2022, 56).

Die iLB, als freiwilliges Angebot in der Einarbeitungs- und Spezialisierungsphase, wird nicht von allen Personen genutzt. Es stellt sich die Frage, wie die Lernbegleitung effektiv in das bestehende Weiterbildungsrepertoire integriert werden kann (Pätzold/Ulm 2015), beispielsweise in Form von „Kennenlerngesprächen“, in denen mögliche Lernthemen erörtert werden. Da die wahrgenommene Zufriedenheit und Wirksamkeit von Weiterbildungsinstrumenten Einfluss auf das Image dieser hat, ist die Art und der Umfang einer vorgegebenen Einbindung genau abzuwägen, da ein als nicht förderlich oder belastend empfundenen Angebot mögliche Frustrationen auslöst und damit der positiven Entwicklung einen Bärendienst erweist (Stiewe 2022).

7 Fazit

Digitalisierung und demografische Veränderungen in der Struktur der Erwerbsbevölkerung (Alterung, zunehmende Heterogenität) stellen herausfordernde Transformationsprozesse des Arbeitsmarktes dar. Es wurde herausgearbeitet, dass zur Bewältigung der bestehenden Herausforderungen eine Weiterentwicklung der vielfach noch traditionell ausgerichteten Aus- und Weiterbildungskultur notwendig ist: Lernen am Arbeitsplatz und niedrigschwellige, individuell

ausgerichtete Angebote scheinen hierfür Optionen zu eröffnen. Die individuelle Lernbegleitung (iLB) der Bundesagentur für Arbeit setzt an den genannten Veränderungsprozessen an. Sie stellt ein erfahrungsorientiertes und arbeitsintegriertes Lernkonzept dar, das das Prinzip der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ und das situierte Lernen in der Arbeit fördert.

In dem vorliegenden Bericht wurde untersucht, inwieweit die iLB als mitarbeiterorientiertes Lerninstrument der BA einen wirksamen Beitrag zur Unterstützung des Transfererfolgs im Sinne der Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen leistet: Um interindividuelle Unterschiede in der fachlichen und überfachlichen Kompetenzentwicklung abbilden zu können, wurden die Längsschnittdaten mit einem Wachstumskurvenmodell analysiert. Es konnte gezeigt werden, dass sich durch die Einarbeitungs- und Spezialisierungsprogramme vor allem berufsbezogene Kompetenzen entwickeln, während überfachliche Personal- und Methodenkompetenzen kaum erreicht werden. Personen, welche die iLB in Anspruch nehmen, weisen vor allem in diesen Bereichen Entwicklungswünsche auf: Für die *Belastbarkeit* lässt sich statistisch nachweisen, dass iLB-Teilnehmende stärkere Kompetenzentwicklungen über die Zeit aufweisen. Auch für die *Selbstständigkeit* ergeben sich Hinweise auf eine positive Entwicklung.

Festzuhalten ist, dass mit der iLB ein zukunftsweisendes Lernformat etabliert wurde, das es den Mitarbeitenden ermöglicht, arbeitsplatzrelevante und interessenorientierte Lernaufgaben vor dem Hintergrund der durch die Arbeitsmarkttransformation ausgelösten Weiterbildungsbedarfe eigenverantwortlich zu forcieren. Darüber hinaus ist die iLB in der Lage, die individuellen Bedürfnisse unterschiedlicher Beschäftigtengruppen adäquat zu berücksichtigen. In weiteren Untersuchungen haben sich bisher die Unterstützung durch die Führungskraft und die Eigenschaften des Lehrpersonals als lernförderliche Indikatoren herausgestellt. Dies wird im weiteren Verlauf der Studie untersucht. Darüber hinaus werden die quantitativen Ergebnisse durch qualitative Interviews eingeordnet und spezifiziert.

Literatur

Auth, G./Christ, J./Bensberg, F. (2021): Kompetenzanforderungen zur Digitalisierung der öffentlichen Verwaltung: Eine empirische Analyse auf Basis von Stellenanzeigen. In: Wirtschaftsinformatik 2021 Proceedings (8). Online: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=wi2021> (15.09.2023).

Bauer, H./Dufter-Reis, A. (2012): Lernbegleitung als strukturierter Prozess – Erfahrungen und Reflexionen. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöllner, A. (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld, 117-134.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (o. D.): Allgemeine Tätigkeits- und Kompetenzprofile der BA (TuK). Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2013): Der Weg zur Arbeit. Die Bundesagentur für Arbeit stellt sich vor. Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2022): Frauen in der BA – Wo stehen wir? Nürnberg.

Bundesagentur für Arbeit (BA) (2023): Fachkräfteengpassanalyse 2022. Nürnberg.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Zweiter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin.

Buschmeyer, J./Gasch, F. (2019): Kompetenzen für den digitalen Wandel selbstgesteuert erwerben. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Stuttgart, (6), 44-48.

Buschmeyer, J./Weiß, R. (2015): Kompetenzorientiertes Lernen am Arbeitsplatz. Individuelle Lernbegleitung in der Weiterbildung. In: Weiterbildung (5), 32-35.

Christ, J. (2021): Weiterbildung in Betrieben. In: Widany, S./Reichart, E./Christ, J./Echarti, N. (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021. Bielefeld, 146-178.

Destatis/WZB/BiB (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn.

Eifler, S. (2014): Experiment. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 195-210.

Elsholz, U. (2019): Arbeitsimmanentes Lernen. In: Gerlmaier, A./Latniak, E. (Hrsg.): Handbuch Psycho-Soziale Gestaltung Digitaler Produktionsarbeit. Gesundheitsressourcen Stärken Durch Organisationale Gestaltungskompetenz. Wiesbaden, 377-382.

Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster u. a.

Felsing, T. (2011): Coaching bei Konflikten in der öffentlichen Verwaltung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Heidelberg, 18 (3), 243-252.

Freiling, T./Conrads, R./Opitz, N. (im Druck): Wirkung arbeitsplatznaher Lernformen am Beispiel der individuellen Lernbegleitung (iLB). Implikationen für Strukturen beruflicher Weiterbildung. Schwerin/Mannheim.

Frey, A./Balzer, L./Spuhler, S. (2017): Technisches Handbuch. smk72+. Mannheim.

Graefe, S. (2022): Warum Resilienz allein es nicht richtet. In: Personalmagazin: Impulse zur Gestaltung der Arbeitswelt (1), 54-57.

Greif, S./Jonas, E. (2021): Evaluation von Coaching-Prozessen und -Ergebnissen. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen.

Groß, M./Krellmann, A. (2019): Das Ökosystem der Digitalisierung. In: Stember, J./Eixelsberger, W./Spichiger, A./Neuroni, A./Habel, F.-R./Wundaraet, M. (Hrsg.): Handbuch E-Government: Technikinduzierte Verwaltungsentwicklung. Wiesbaden, 3-18.

Härtwig, C./Sapronova, A. (2020): Keine Angst vor der Digitalisierung! Zum Stand digitalisierter Arbeitsanforderungen in verschiedenen Industriebranchen und Tätigkeitsfeldern sowie Zusammenhänge zwischen Belastung, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen in Deutschland. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 75 (1), 58-73.

Heinrich, E. (2021): Aus der Elternzeit zurück in die Erwerbstätigkeit. Eine praxistheoretische Studie zum Übergang in Unternehmensberatungen. Leverkusen/Opladen.

Helmrich, R./Hummel, M./Wolter, M.I. (Hrsg.) (2020): Aktualisierte Megatrends. Relevanz und Umsetzbarkeit in den BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsprojektionen. Bonn.

Helmrich, R./Leppelmeier, I. (2020): Sinkt die Halbwertszeit von Wissen? Theoretische Annahmen und empirische Befunde. Bonn.

Hiller, G.G. (2021): Mehrsprachigkeit in der Verwaltung im Spannungsfeld zwischen Gesetzes- und Kundenorientierung am Beispiel der Bundesagentur für Arbeit. In: Lacheny, M. (Hrsg.): "It's all Greek to me": Mehrsprachigkeit aus interdisziplinärer Sicht. Stuttgart, 169-188.

Hurtienne, J./Koch, K. (2018): Resilienz. Ein schädlicher Begriff für den Umgang mit Stress am Arbeitsplatz? In: Karidi, M./Schneider, M./Gutwald, R. (Hrsg.): Resilienz. Wiesbaden, 141-158.

Jost, R./Thalheim, M. (2021): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Nürnberg.

Käpplinger, B./Dietz, C. (2021): Resilienz in Programmen der Erwachsenenbildung. Die fehlende (Selbst-)Optimierung? In: Schemmann, M. (Hrsg.): Optimierung in der Weiterbildung. Bielefeld, 117-136.

Kauffeld, S./Bates, R./Holton III, E.F./Müller, A.C. (2008): Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI). Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 7 (2), 50-69.

Kirchherr, J./Klier, J./Suessenbach, F./Winde, M. (2021): Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. Essen.

Kirkpatrick, D.L. (1967): Evaluation of training. In: Craig, R. L. (Hrsg.): Training and development handbook: A guide to human resources development. New York, 18.1-18.27.

Kirkpatrick, J.D./Kirkpatrick, W.K. (2016): Kirkpatrick's four levels of training evaluation. Results – behavior – learning – reaction. Alexandria.

Knackstedt, R./Truschkat, I./Häußling, R./Zweck, A. (2020): Arbeitswelt im Wandel. Herausforderungen für Organisation und Individuum. In: Knackstedt, R./Truschkat, I./Häußling, R./Zweck, A. (Hrsg.): Betriebliches Kompetenzmanagement im demografischen Wandel: Orientierung für Wissenschaft und Praxis. Berlin/Heidelberg, 1-12.

Kotte, S. (2021): Wirksamkeit von Coaching. In: Rauen, C. (Hrsg.): Handbuch Coaching. Göttingen, 277-290.

Kraiger, K./Ford, J.K./Salas, E. (1993): Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. In: Journal of Applied Psychology, 78 (2), 311-328.

Kümmerling, A./Bäcker, G. (2012): Zwischen Beruf und Pflege. Betriebliche Maßnahmen zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Pflegeverpflichtung. Essen.

Loos, J. (2017): Lebenslanges Lernen im demografischen Wandel. Wiesbaden.

Opitz, N./Conrads, R. (2023): Kompetenzmessung durch Selbsteinschätzung mithilfe standardisiertem Fragebogenverfahren bei arbeitsplatznaheem Lernen. Methodische Erkenntnisse zur Begleitforschung der individuellen Lernbegleitung der Bundesagentur für Arbeit. Mannheim.

Pätzold, H./Ulm, S. (2015): Freiwilligkeit in der erwachsenenpädagogischen Beratung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 38 (2), 183-196.

Plath, H., (2000): Arbeitsanforderungen im Wandel, Kompetenzen für die Zukunft. Eine folgenkritische Auseinandersetzung mit aktuellen Positionen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 33, 583-593.

Reinecke, J. (2014): Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften. München.

Sauter, W. (2018): Die Zukunft des Lernens. Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. Gütersloh.

Schmiedek, F./Wolff, J.K. (2010): Latente Wachstumskurvenmodelle. In: Wolf, C./Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden, 1017-1030.

Schneck, C./Ovey, J.-D./Balz, H.-J. (2020): Felderkundung Coaching in Öffentlichen und Sozialen Unternehmen. Online:

<https://www.dbvc.de/Resources/Persistent/9/7/4/e/974ef8d0773df1a5c8f7433f5a73f96920b6135c/Res%C3%BCmee%20Felderkundung%20Coaching%20in%20%C3%96ffentlichen%20und%20Sozialen%20Unternehmen.pdf> (20.09.2023).

Schröder, C. (2022): Mehr als "Lernen mit digitalen Medien". In: Innovative Verwaltung, 44 (5), 38-40.

Kucharz, D./Öz, L./Schmidt, J.K./Skorsetz, N./Steffensky, M. (2021): Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung, Band 13, Leverkusen.

Stiewe, S. (2022): Das Image von Coaching in der Kommunalverwaltung: Ergebnisse einer quantitativen Studie. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Heidelberg, 29 (3), 381-395.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Stifterverband) (2021): Die lernende Verwaltung. Fort- und Weiterbildung als Schlüssel zur Modernisierung. Essen.

Stops, M./Laible, M.-C./Leschnig, L. (2022): Überfachliche Kompetenzen sind gefragt – allen voran Zuverlässigkeit und Teamfähigkeit. Online: <https://www.iab-forum.de/ueberfachliche-kompetenzen-sind-gefragt-allen-voran-zuverlaessigkeit-und-teamfaehigkeit/> (27. 11.2023).

Tag, J. (2000): Coaching in der Verwaltung: Eine Studie zur Akzeptanz eines neuen Beratungsangebots. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching. Heidelberg, 7 (1), 33-48.

Unger, F. (2019): Lebenslanges Lernen in der Öffentlichen Verwaltung fördern: Bedarfserhebung und Handlungsansätze zur Entwicklung von Modulen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Kolhoff, L. (Hrsg.): Aktuelle Diskurse in der Sozialwirtschaft II. Wiesbaden, 35-58.

Urban, D./Mayerl, J. (2014): Strukturgleichungsmodellierung: Ein Ratgeber für die Praxis. Wiesbaden.

Watkins, K.E./Marsick, V.J. (1993): Sculpting the learning organization. Lessons in the art and science of systemic change. San Francisco.

Wolter, M.I./Mönnig, A./Maier, T./Schneemann, C./Steeg, S./Weber, E./Zika, G. (2021): Langfristige Folgen der Covid-19-Pandemie für Wirtschaft, Branchen und Berufe. Nürnberg.

Zitieren des Beitrags

Opitz, N./Freiling, T./Conrads, R. (2023): Lebenslanges Lernen im Blick – Wirkungen von Lernbegleitung anhand des Beispiels der Bundesagentur für Arbeit. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 45, 1-22. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe45/opitz_etal_bwpat45.pdf (18.12.2023).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage)

Opitz, N., Freiling, T., & Conrads, R. (2023). Lebenslanges Lernen im Blick – Wirkungen von Lernbegleitung anhand des Beispiels der Bundesagentur für Arbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 45, 1–22.
https://www.bwpat.de/ausgabe45/opitz_etal_bwpat45.pdf

Die Autoren



NATHANAEL OPITZ

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)
Campus Mannheim

Seckenheimer Landstr. 16, 68163 Mannheim

nathanael.opitz@arbeitsagentur.de

<https://www.hdba.de/>



Prof. Dr. THOMAS FREILING

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

Wismarsche Str. 405, 19055 Schwerin

thomas.freiling@hdba.de

<https://www.hdba.de/>



Prof. Dr. RALPH CONRADS

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

Seckenheimer Landstr. 16, 68163 Mannheim

ralph.conrads@arbeitsagentur.de

<https://www.hdba.de/>