



Masterarbeit

Darstellung der Studienlandschaft in Deutschland im Bereich Occupational Safety & Health anhand einer Dokumentenanalyse

vorgelegt von:

Juliane Wilbrecht

geboren am 16.10.1990
in Sangerhausen

eingereicht am:

18.04.2022

1. Gutachter:

Prof. Dr. rer. medic. Gabriele Buruck

2. Gutachter:

Prof. Dr.-Ing. Torsten Merkel

I Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, Juliane Wilbrecht, dass ich die vorliegende Masterarbeit zum Thema
„Darstellung der Studienlandschaft in Deutschland im Bereich Occupational Safety & Health
anhand einer Dokumentenanalyse“

selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der genannten Hilfsmittel und Quellen-
angaben verfasst habe. Die wörtlich oder sinngemäß übernommenen Zitate habe ich als solche
kenntlich gemacht.



Dresden, 18.04.2022

Juliane Wilbrecht

II Vorwort

In der vorliegenden Masterarbeit wird für eine bessere Lesbarkeit im Folgenden das generische Maskulinum als geschlechtsneutrale Ausdrucksform verwendet, wenn von Personen die Rede ist. Es wird darauf hingewiesen, dass selbstverständlich immer auch weibliche Beteiligte (Gesundheitsmanagerin, Betriebsärztin, Mitarbeiterin etc.) gemeint sind.

III Inhaltsverzeichnis

I Selbstständigkeitserklärung.....	II
II Vorwort	III
III Inhaltsverzeichnis	IV
IV Abkürzungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Aktuelle Situation im Bereich Arbeitsschutz und Gesundheitsmanagement	2
1.2 Einordnung des Begriffs Betriebliche Gesundheitsförderung.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Hintergrund.....	6
2.1 Betriebliches Gesundheitsmanagement	6
2.1.1 Definition.....	6
2.1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen	7
2.1.3 Handlungsfelder.....	7
2.2 Betriebliche Gesundheitsförderung.....	8
2.2.1 Definition.....	8
2.2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen	9
2.2.3 Schwerpunkte	9
2.3 Arbeits- und Gesundheitsschutz.....	10
2.3.1 Definition.....	10
2.3.2 Gesetzliche Grundlagen	10
2.3.3 Schwerpunkte	11
2.4 Betriebliches Eingliederungsmanagement	12
2.5 Tätige Akteure und ihre Aufgaben.....	13
2.6 Ausbildungen in den Fachbereichen.....	15
2.6.1 Ausbildung des Betrieblichen Gesundheitsmanagers	15
2.6.2 Akademische Ausbildung in dem Fachbereich BGM.....	17
2.6.3 Ausbildung der Fachkraft für Arbeitssicherheit.....	17
2.6.4 Akademische Ausbildung im Fachbereich AGS.....	19
2.7 Vergleich der SiFa- / BGM-Ausbildungen.....	21
2.7.1 Gemeinsamkeiten der Ausbildungen.....	21
2.7.2 Unterschiede zwischen den Ausbildungen.....	21
2.7.3 Zusammenfassung	23
2.8 Bedarfsanalyse einer akademischen Ausbildung im Bereich AGS und BGF	24

2.9 Stand der Forschung zur Analyse von Studienlandschaften.....	26
3 Ziele und Forschungsfragen.....	28
4 Studiendesign und Untersuchungsmethoden.....	30
4.1 Grundsätzliches Vorgehen.....	30
4.2 Dokumentenanalyse	32
4.2.1 Datenerhebung	33
4.2.2 Formen der Dokumentenanalyse.....	34
4.2.3 Auswahl der Methode	36
4.3 Quantitative Inhaltsanalyse	38
4.3.1 Ziel.....	38
4.3.2 Theoretisches Vorgehen	39
4.3.3 Modifikation zur Beantwortung der Forschungsfragen.....	43
5 Analyse der Studienlandschaft in Deutschland	50
5.1 Identifikation der Hochschulen.....	50
5.2 Identifikation von potenziell relevanten Studiengängen	51
5.3 Recherche der Modulhandbücher	56
5.4 Identifikation von Studiengängen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten.....	60
5.5 Analyse des Aufbaus von Modulen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten.....	64
5.6 Auswertung der deutschen Hochschullandschaft	67
5.6.1 Studiengänge mit AGS und / oder BGF im Curriculum.....	67
5.6.2 Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum	70
6 Vergleich der Lehrinhalte.....	78
7 Diskussion.....	87
7.1 Ergebnisdiskussion	87
7.2 Methodenkritik	94
8 Zusammenfassung und Ausblick	102
9 Literaturverzeichnis	105
10 Abbildungsverzeichnis	112
11 Tabellenverzeichnis.....	114
A Liste der DGPH mit relevanten Studiengängen	115
B Liste der GfA mit relevanten Studiengängen	117
C Ergänzende Auswertungen	119

C.1 Studiengänge, die AGS im Curriculum enthalten	119
C.2 Studiengänge, die BGF im Curriculum enthalten	120
D Datenträgeranhang	121

IV Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Beschreibung
AGS	Arbeits- und Gesundheitsschutz
ASA	Arbeitsschutzausschuss
ASiG	Arbeitssicherheitsgesetz
ArbSchG	Arbeitsschutzgesetz
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BBGM	Berufsverband Betriebliches Gesundheitsmanagement
BEM	Betriebliches Eingliederungsmanagement
BG	Berufsgenossenschaft
BGF	Betriebliche Gesundheitsförderung
BGM	Betriebliches Gesundheitsmanagement
CP	Credit Point = Leistungspunkt = European Credit Transfer and Accumulation System Punkt (ECTS-Punkt)
DGPH	Deutsche Gesellschaft für Public Health e. V.
DGUV	Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e. V.
ENWHP	European Network For Workplace Health Promotion
GfA	Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e. V.
GKV	Gesetzliche Krankenversicherung
IAG	Institut für Arbeit und Gesundheit
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
LI	Lehrinhalte
MH	Modulhandbuch
OSH	Occupational Safety & Health
SG	Studiengänge
SGB V	Sozialgesetzbuch fünf
SiFa	Fachkraft für Arbeitssicherheit
VDSI	Verband für Sicherheit, Gesundheit und Umweltschutz bei der Arbeit e.V.

1 Einleitung

Gesunderhaltung am Arbeitsplatz und menschengerechte Arbeitsgestaltung bekommen in unserer Gesellschaft zunehmend einen größeren Stellenwert. Maßnahmen zur Gesunderhaltung am Arbeitsplatz umfassen dabei nicht nur den Arbeitsschutz als Instrument zur Minimierung von arbeitsbedingten Sicherheits- und Gesundheitsgefährdungen, sondern auch Maßnahmen zur Betrieblichen Gesundheitsförderungen (BGF) sowie die für die Umsetzung benötigten Managementsysteme. Die systemisch in ein Management integrierte BGF wird dabei als Betriebliches Gesundheitsmanagement (BGM) bezeichnet (Huber & Engelmann, 2010). Aus diesem Grund ist ein steigender Bedarf an ausgebildetem Personal im Bereich Arbeitssicherheit und Betrieblichem Gesundheitsmanagement zu verzeichnen (Barth, et al., 2017).

Aktuell weisen die beiden Fachbereiche jeweils eine eigene Ausbildung vor. Die Fachkraft für Arbeitssicherheit (SiFa¹) befähigt, im Bereich des Arbeits- und Gesundheitsschutzes (AGS) tätig zu werden. Die BGF wird im Rahmen der Ausbildung zum Betrieblichen Gesundheitsmanager gelehrt. Beide Ausbildungen werden von Aus- und Weiterbildungsinstituten angeboten. In den Unternehmen werden die beiden Bereiche häufig getrennt besetzt, was nicht zuletzt an den getrennten Ausbildungen und den gesetzlichen Rahmenbedingungen liegt. Eine Verknüpfung beider Bereiche bietet die Chance, AGS und BGF gleichwertig und integrativ im Unternehmen zu integrieren. Das Risiko der Vernachlässigung eines der Bereiche ließe sich so deutlich reduzieren. Auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht spricht einiges für eine Kombination der beiden Funktionen. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels ist ein derartig ausgebildeter Mitarbeiter in beiden Bereichen einsetzbar und kann diese selbstständig abdecken. Dieser Aspekt sorgt auch im Unternehmen für eine bessere Vernetzung der Themen Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung auf der Managementebene, da der ausgebildete Mitarbeiter in der Lage wäre, durch finanzielle oder personelle Ressourcen sowohl den einen als auch den anderen Bereich positiv zu beeinflussen.

Aus diesem Grund ist der Bedarf nach einer Ausbildung da, der diese beiden Fachbereiche miteinander verbindet. Vorteilhaft wäre die mögliche Ansiedlung einer derartigen Ausbildung auf dem Hochschulmarkt, da aufgrund des Bologna-Prozesses eine Reform des Hochschulmarktes entstanden ist, die neben einer einheitlichen Berufsbezeichnung auch für eine einheitliche Qualifizierung der Fachkräfte sorgen soll (Dunkel, et al., 2018). Mit der akademischen Ausbildung könnten nicht nur die Kompetenzen der beiden Bereiche gebündelt werden, sondern es könnte auch der Stand der Forschung direkt Einfluss auf die Lehrinhalte finden. Ein weiterer Vorteil ist in der höheren Standardisierung der akademischen Ausbildung zu sehen. Aus diesen Gründen wäre eine akademische Verbindung von AGS und BGF nicht nur vorteilhaft, sondern auch zukunftsorientiert.

¹ Die in Deutschland verwendete Abkürzung für *Fachkräften für Arbeitssicherheit* lautet *SiFa* und steht für *Sicherheitsfachkraft*. Die gelegentlich anzutreffende Abkürzung *FASI* ist nicht korrekt.

Diesen Trend hat die Westsächsische Hochschule Zwickau (WHZ) erkannt und plant ab dem Sommersemester 2022 den Studiengang Occupational Safety & Health (OSH) anzubieten, dessen inhaltliche Ausrichtung ein umfassendes Gesundheitsmanagement zum Ziel hat. Im Rahmen dieser Arbeit wird darunter eine Verknüpfung von Arbeitssicherheit, Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung sowie den dazu notwendigen Managementsystemen verstanden². Mit diesem Studiengang sollen die Kompetenzen der Fachkraft für Arbeitssicherheit und des Betrieblichen Gesundheitsmanagers auf akademischem Niveau kombiniert und um Managementaspekte erweitert werden. Inwieweit die deutsche Hochschullandschaft bereits eine derartige akademische Ausbildung zur Verfügung stellt, kann mangels verfügbarerem Register derzeit nicht abgeschätzt werden.

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel, diese Datenlücke zu schließen und die Studienlandschaft im Hinblick auf die Existenz und Ausgestaltung von Studiengängen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten zu eruieren. Auf dieser Datengrundlage kann der Bedarf und die inhaltliche Ausrichtung des potenziellen OSH-Studiengangs an der WHZ bewertet werden. Dazu wird zunächst die aktuelle Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt im Bereich des Arbeitsschutzes und des Gesundheitsmanagements in Abschnitt 1.1 ausführlich dargestellt. In Abschnitt 1.2 wird die Verwendung der Begriffe der BGF und BGM in dieser Arbeit eingeordnet. Der Abschnitt 1.3 beschreibt den Aufbau der Arbeit.

1.1 Aktuelle Situation im Bereich Arbeitsschutz und Gesundheitsmanagement

Im Jahr 2003 gab die Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV) eine Langzeitstudie zur Wirksamkeit und dem Tätigwerden von Fachkräften für Arbeitssicherheit in Auftrag. Hierfür wurden 811 SiFa zu verschiedensten Themen in ihrem Arbeitsalltag befragt. Mit dieser Studie sollte überprüft werden, wann und wie wirksam SiFa bereits in aktuellen Präventionsfeldern im Unternehmen aktiv sind. Ein weiteres Ziel der Untersuchung war es, Möglichkeiten und Maßnahmen aufzuzeigen, die eine Verbesserung der Wirksamkeit ihrer Arbeit ermöglichen. Daran angegliedert sollte auch ein Bedarf an betrieblicher Präventionsarbeit nachgewiesen werden. Hierbei zeigt sich, dass die SiFa neben den typischen Tätigkeitbereichen, wie Arbeitssystemgestaltung, Gefährdungsbeurteilung und psychischen Belastungen, auch in dem Bereich des Betrieblichen Gesundheitsmanagements bereits sehr aktiv sind. 42 % der Befragten gaben an, dass sie bei der Einführung bzw. des Betreibens eines unternehmensbezogenen Gesundheitsmanagements derzeit mitwirken. Der häufigste Grund hierfür war, dass sie von der Wirksamkeit des BGM überzeugt waren und selbst die dadurch erzielten Erfolge in den von ihnen zu betreuenden Unternehmen wahrnehmen konnten. Gründe, warum die Befragten kein BGM ausführten, waren neben der fehlenden Unterstützung und Anerkennung durch die Führungskraft auch die Unsicherheit aufgrund des unzureichenden Wissens für die Umsetzung von gesundheitsförderlichen Maßnahmen auf diesem Gebiet. (Trimpop, et al., 2013)

² Skript zur Vorlesung GPW 529, Evaluation von nationalen und internationalen Programmen, Folie 18 (Wintersemester 19/20) und E-Mail-Konversation mit Frau Prof. Buruck vom 27.03.2020.

Diesem Bedarf nach einer zusätzlichen Einbettung vom BGM in die sicherheitstechnische Betreuung durch die SiFa wurde durch die Überarbeitung der DGUV Vorschrift 2 im Januar 2011 nachgegangen. Durch die Erneuerung dieser Vorschrift wird das Grundprinzip der sicherheitstechnischen und betriebsärztlichen Betreuung neu definiert. Ziel war es, einen betriebs-spezifischen, gefährdungsbezogenen Ansatz in der betrieblichen Betreuung hervorzuheben und die Ausrichtung auf die Inhalte der Betreuungsleistung zu verstärken. Diese und weitere Ziele sollten für eine bessere Kooperation der betrieblichen Akteure untereinander und ein eigenständigeres Handeln der SiFa sorgen. Die SiFa bzw. der Betriebsarzt können somit neben der Grundbetreuung auch weitere Leistungen für die betriebs-spezifische Betreuung auswählen, die im jeweiligen Unternehmen in Anspruch genommen werden. Hierbei wird in der Anlage 2 zu der Vorschrift deutlich, dass beispielsweise ein Auslösekriterium, die eine betriebs-spezifische Betreuung seitens einer SiFa rechtfertigt, die Einführung und Weiterentwicklung des BGM in dem Unternehmen darstellt. (Hamacher & Riebe, 2011)

Ein 2017 veröffentlichter Evaluationsbericht prüft die Auswirkungen und die Anwendbarkeit der DGUV Vorschrift 2 in der Praxis. Hierfür wurden Unternehmensleitungen, SiFa und auch Betriebsärzte befragt und ein Teil der Befragten auch noch zusätzlich interviewt. Diese Daten wurden durch Daten der Präventionsabteilung der Unfallversicherungsträger ergänzt. Es wird in dem Bericht ersichtlich, dass in der Praxis noch zu oft eine Trennung zwischen Gesundheit und Sicherheit in den Unternehmen stattfindet. Für die Umsetzung des Gesundheitsmanagement werden extra geschulte Gesundheitsmanager oder Angestellte aus der Personalabteilung eingesetzt. Das Wissen, dass das BGM auch von Betriebsärzten oder SiFa umgesetzt werden kann, ist bei vielen Personen im Unternehmen nicht vorhanden. Dennoch gab die Mehrheit der befragten SiFa und Betriebsärzte an, dass BGM eine größere Bedeutung in den Unternehmen erhält. Außerdem ist BGM nicht mehr nur in großen, sondern auch in mittleren und teilweise sogar in kleinen Unternehmen mit bis zu 10 Mitarbeitern zu finden. Dadurch kommen nicht nur unternehmensintern bestellte SiFa, sondern auch extern engagierte SiFa mit dem Thema BGM und dessen Umsetzung in jeglicher Unternehmensgröße in Kontakt. Aus diesem Grund gab die Mehrheit der Interviewten an, dass sie nach der Einführung der überarbeiteten Vorschrift an Seminaren und Qualifizierungen zum Thema BGM und Betriebliches Eingliederungsmanagement (BEM) teilgenommen haben. (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2017)

Diese sehr umfangreichen und breitgefächerten Wissensansprüche an die SiFa werden zum Teil bereits in der grundständigen Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit vermittelt. Dennoch zeigt sich besonders auf dem Arbeitsmarkt, dass Hochschulabsolventen im Vergleich zu Technikern oder Meistern, die sich nachträglich im Bereich Arbeitssicherheit geschult haben, bevorzugt ausgewählt werden (Didier, 2015). Dieser Umstand wird gestützt durch die Intention der Unfallversicherungsträger, die zunehmend Managementstrukturen im Bereich Sicherheit und Gesundheit in den Unternehmen etablieren möchten. Als eine konkrete Maßnahme wird vorgeschlagen, die SiFa zusätzlich im Betrieblichen Gesundheitsma-

nagement zu schulen, um ihre Qualifizierung zu erhöhen und somit für eine gelebte Verknüpfung der beiden Kompetenzfelder zu sorgen. Mit diesem zusätzlichen Wissen könnten sie die Unternehmen und die Führungskräfte so unterstützen, dass ein neues nachhaltiges Managementsystem entsteht, das Arbeitssicherheit, Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung verbindet. (Trimpop, et al., 2013)

Als weiteres wichtiges Ergebnis hat die SiFa-Studie der DGUV gezeigt, dass Unternehmen, die bereits ein Arbeitsschutzmanagementsystem (AMS) besaßen und gleichzeitig auch ein BGM nachweisen konnten, eine höhere Zusammenarbeit zwischen internen Betriebsärzten und SiFa aufwiesen. Diese Kooperation wurde unter den Befragten deutlich positiver eingeschätzt als in Unternehmen, die diese Zusammenarbeit der beiden Managementsysteme nicht etabliert haben. Eine Kooperation der Akteure der beiden Fachbereiche bringt weitere Vorteile für ein Unternehmen. Sowohl im Arbeitsschutz als auch im Gesundheitsmanagement müssen vom Unternehmen personelle und finanzielle Ressourcen zur Umsetzung freigegeben werden. Da bereits in den meisten Unternehmen ein Arbeitsschutzausschuss (ASA) besteht, lohnt es sich, die hierfür eingesetzte Interessensvertretung auch für die Umsetzung des BGM zu nutzen. Eine derartige Zusammenarbeit ist nicht nur inhaltlich sinnvoll, sondern auch organisatorisch, da dieselben Themen zum Teil im ASA als auch im Gesundheitszirkel, dem Gremium für das BGM, besprochen werden. (Trimpop, et al., 2013; Wilhelm, et al., 2020)

Aus den vorangestellten Gründen wäre es hilfreich, nur einen Ansprechpartner für die Sicherheit und Gesundheit im Unternehmen zu haben. Eine gelebte Verbindung dieser Bereich, gekoppelt mit Wissen zu Managementsystemen, wird zunehmend gefordert. Diesen Wandel beobachten auch Experten auf dem Gebiet wie beispielsweise Prof. Dr. Rainer von KIPARSK, der Vorstandsvorsitzender des Verbandes für Sicherheit, Gesundheit und Umweltschutz bei der Arbeit ist. Er gibt an, dass sich hierfür bereits eine Berufsbezeichnung gebildet hat, die besonders von großen international agierenden Unternehmen in den Stellenanzeigen Verwendung findet. Dieser neue Managertypus, der als Spezialist für die Bereiche Sicherheit, Gesundheit und Umwelt gehandelt wird, ist unter der Bezeichnung EHS-Manager (Environment, Health, Safety-Manager) zusammengefasst. (von Kiparski, 2016)

Die Intention der WHZ ist es, dieses Potenzial im akademischen Ausbildungsbereich mit einem OSH-Studiengang zu heben. Mangels verfügbarer Daten kann zum aktuellen Zeitpunkt allerdings nicht abgeschätzt werden, ob der Bedarf auf dem Ausbildungsmarkt vorhanden ist. Daher muss zunächst mit einer Bedarfsanalyse eine verlässliche Datengrundlage geschaffen werden, um über die Einführung dieses neuen Studienganges zu entscheiden.

1.2 Einordnung des Begriffs Betriebliche Gesundheitsförderung

Die Begriffe BGM und BGF sind in der Literatur und in der praktischen Verwendung nicht eindeutig voneinander zu unterscheiden (Huber & Engelmann, 2010). Aus diesem Grund soll an dieser Stelle begründet werden, warum in dieser Arbeit hauptsächlich der Begriff der BGF verwendet wird.

Unter BGF werden betriebliche Aktivitäten verstanden, die zur individuellen, sozialen und organisationalen Gesunderhaltung beitragen. Je nachdem, ob die Maßnahmen an dem Verhalten des Individuums oder an den Rahmenbedingungen der Organisation ansetzen, wird zwischen verhaltens- oder verhältnisorientierten Maßnahmen unterschieden. BGM stellt dagegen eine Managementstruktur dar, die AGS und BGF erfolgreich umsetzen soll³. Das umfasst die Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle von Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung in Betrieben. (Huber & Engelmann, 2010)

Im Rahmen dieser Arbeit wird explizit die inhaltliche Verknüpfung von AGS und BGF diskutiert. Auch wenn beide Bereiche Säulen des BGM sind, kann BGM diese Verknüpfung nicht substituieren, da im BGM die für die Realisierung notwendigen Managementsysteme im Vordergrund stehen. Es wird daher die Auffassung vertreten, dass die Verknüpfung von AGS und BGF sinnvoll ist. Des Weiteren sei angemerkt, dass die Begriffe BGF und BGM häufig synonym verwendet werden, wie z. B. in der ähnlich thematisierten Arbeit von WEDEL et al. (Wedel, et al., 2021).

1.3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn erfolgt in Kapitel 2 eine Einführung in den theoretischen Hintergrund der Begrifflichkeiten BGM, BGF und AGS, wobei neben den rechtlichen Rahmenfaktoren auch deren Anwendungsbereiche eingeführt werden. Dies bildet die Grundlage für die Ausbildungen in den Bereichen. Es erfolgt die Hinleitung zu einem Bedarf für eine akademische Verbindung der beiden Fachbereiche AGS und BGF. Daraus abgeleitet werden in Kapitel 3 die Forschungsfragen formuliert. Um diese beantworten zu können, werden in Kapitel 4 das Studiendesgin und die verwendeten Untersuchungsmethoden hergeleitet. Die Anwendung der Methodik bzw. die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt in den Kapiteln 5 und 6. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Erkenntnisse der Analyse zur Diskussion gestellt (Kapitel 7). Im selben Kapitel erfolgt zudem eine Aufzählung von Limitationen, die durch das methodische Vorgehen dieser Arbeit hervorgebracht werden. Kapitel 8 schließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick ab.

³ Neben AGS und BGF ist das BEM eine weitere Säule des BGM.

2 Hintergrund

In diesem Kapitel wird der Hintergrund erarbeitet, welcher für das Verständnis der vorliegenden Masterarbeit benötigt wird. Hierbei liegt der Fokus auf dem Betrieblichen Gesundheitsmanagement und seinen Bestandteilen, der Betrieblichen Gesundheitsförderung, dem Arbeits- und Gesundheitsschutz sowie dem Betrieblichen Eingliederungsmanagement. Es wird aufgezeigt, welche grundlegenden Unterschiede die Fachbereiche aufweisen und welche Gemeinsamkeiten dafürsprechen, dass eine strikte Trennung der Disziplinen nicht empfehlenswert ist. Über eine Bedarfsanalyse für eine akademische Ausbildung im Bereich AGS und BGF sowie der Darstellung des Stands der Forschung zur Analyse von Studienlandschaften wird die Entwicklung der Forschungsfragen in Kapitel 3 vorbereitet.

2.1 Betriebliches Gesundheitsmanagement

Dieser Abschnitt befasst sich mit dem BGM. Zunächst wird der Begriff BGM definiert und die Entstehung beschrieben. Anschließend werden die Handlungsfelder aufgezeigt und die gesetzlichen Grundlagen benannt.

2.1.1 Definition

Da BGM oftmals als Synonym für verschiedenste gesundheitsfördernde betriebliche Maßnahmen verwendet wird, gibt es keine allgemeingültige Definition. Zudem hat sich der Begriff Management in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt und auch der dazugehörige Aufgabenbereich ist eine Transformation durchlaufen.

Um für ein einheitliches Verständnis des Begriffes zu sorgen, ist zu Beginn die Betrachtung des Begriffes „Gesundheit“ nötig. Hierfür wird das Modell der Salutogenese von AARON ANTONOVSKY verwendet. ANTONOVSKY beschreibt, dass ein Mensch dann gesund ist, wenn er sich selbst als gesund bezeichnet. Sein Modell beruht auf dem Zusammenspiel zwischen körperlichem, geistigem und sozialem Ausgleich und zielt darauf ab, dass bei einem ausgeglichenen Verhältnis der Bereiche das „gesund Sein“ dem Gefühl des „krank Sein“ überwiegt. Diese Betrachtungsweise ermöglicht es, den Gesundheitsstatus eines Menschen als gesund zu definieren, auch wenn nicht alle Bereiche (physisch, psychisch und sozial) frei von Krankheitssymptomen sind. (Bengel, et al., 2001)

Der Begriff Management kann aus institutioneller Sicht oder auch aus funktioneller Sicht betrachtet werden. Letzteres bezieht sich darauf, dass unter dem Begriff Management alle Prozesse zusammengefasst werden, die sich auf das Planen, das Organisieren, die Führung und die Kontrolle eines Unternehmens beziehen. Somit konzentriert sich die funktionelle Betrachtung vorrangig auf die Aufgaben und die Tätigkeiten, die mit der Führung eines Unternehmens einhergehen. Aus institutioneller Sicht handelt es sich bei Management um Personen oder die Personengruppen, welche die Tätigkeiten übernehmen, die sich vorrangig auf die Leitung und das Führen eines Unternehmens beschränken. (von Freyberg & Zeugfang, 2014)

In dieser Arbeit wird die Definition des Begriffs BGM aus dem Report der Initiative Gesundheit und Arbeit von 2011 verwendet, welche auf das Modell der Salutogenese von ANTONOVSKY Bezug nimmt. Demnach hat das BGM zum Ziel, die Gesundheit der Mitarbeiter des Unternehmens zu fördern. Dies soll erreicht werden durch eine Stärkung der eigenen Ressourcen und das Abbauen von Belastungen. Erschwerend kommen jedoch die zunehmende Leistungsdichte und die Steigerung der Komplexität der beruflichen Anforderungen hinzu. (Bechmann, et al., 2011)

2.1.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Folgende Gesetze können als gesetzliche Rahmenbedingungen für das BGM gesehen werden:

1. Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG)
2. Arbeitssicherheitsgesetz (ASiG)
3. Betriebliches Eingliederungsmanagement (§ 84 Abs. 2 SGB⁴ IX)
4. Betriebliche Gesundheitsförderung (§ 20a und b SGB V)

In den Abschnitten 2.2.2 und 2.3.2 wird genauer auf die Gesetze eingegangen, jedoch ist hier bereits zu erwähnen, dass die Betriebliche Gesundheitsförderung auf einer Freiwilligkeit beruht und somit nicht denselben bindenden Charakter wie der Arbeits- und Gesundheitsschutz und das Betriebliche Eingliederungsmanagement hat. (Kiesche, 2013)

2.1.3 Handlungsfelder

Die Handlungsfelder des BGM werden auch als Grundpfeiler des BGM bezeichnet und sind der AGS, die BGF und das BEM. Strukturen, Prozesse und Ergebnisse eines Unternehmens ziehen sich durch alle drei Bereiche des BGM (siehe Abbildung 1), sodass es durchaus möglich und erwünscht ist, dass eine Verzahnung der drei Bereiche stattfindet. Teilweise müssen für das BGM selbst neue Strukturen geschaffen werden oder die vorhandenen Strukturen müssen optimiert werden. Ebenfalls gehört bei Neueinführung des BGM dazu, einen BGM-Prozess einzuführen. Für diesen gilt es, konkrete Schritte festzulegen. Die Ergebnisse des BGM müssen evaluiert werden, um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess zu implementieren. Deshalb empfiehlt es sich, alle Handlungsfelder in die Unternehmensroutine zu integrieren und miteinander zu verzahnen, umso die bestmöglichen Ergebnisse zu erzielen. (Giesert, et al., 2013)

Die Verhaltens- und Verhältnisprävention sind Grundsätze, die in allen drei Bereichen gelebt werden sollen. Das bedeutet, dass zum einen die Verhältnisse durch die Unternehmensleitung und die Führungskräfte angepasst werden müssen, um ein gesundheitsförderliches Arbeitsumfeld zu schaffen. Zum anderen sollen die Mitarbeiter dazu angeregt werden, sich um ihre Gesundheit selbstständig zu kümmern, sodass durch mehr Selbstverantwortung eine Entwicklung der Persönlichkeit des Mitarbeiters hin zu einem gesundheitsorientierten Verhalten entsteht. (Giesert, et al., 2013)

⁴ SGB ist die Abkürzung für Sozialgesetzbuch.

Ebenfalls macht die Abbildung 1 deutlich, dass nur der AGS und das BEM gesetzlich seitens des Arbeitgebers vorgeschrieben sind und in einer Arbeitgeberpflicht (AG-Pflicht) enden, so dass viele Unternehmen dazu neigen, den Bereich BGF zu vernachlässigen. Im Falle der Nichterfüllung der Bereichsfunktion kommt es lediglich beim AGS zu einer Geldstrafe und Sanktionen. BGF stellt somit eher eine Kann-Option für ein Unternehmen dar, da es vom Unternehmen freiwillig (AG-Freiwillig) angeboten wird und die bei Nichterfüllung aufgrund der ausdehnbaren gesetzlichen Vorgaben nicht sanktioniert werden kann. (Giesert, et al., 2013)

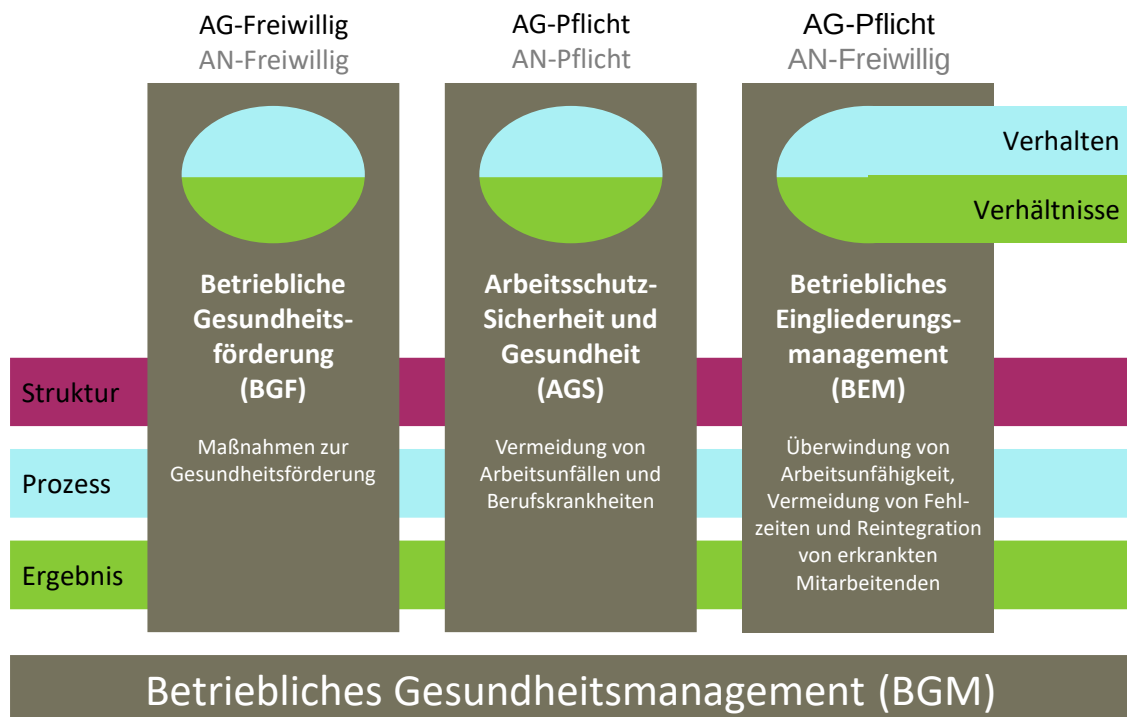


Abbildung 1: Handlungsfelder des BGM nach (Giesert, 2012)

2.2 Betriebliche Gesundheitsförderung

In diesem Abschnitt wird die Betriebliche Gesundheitsförderung definiert und deren Entstehung beschrieben. Anschließend werden die Gesetzmäßigkeiten und die Handlungsfelder, in denen die BGF tätig ist, aufgezeigt.

2.2.1 Definition

Die BGF ist ein Teil des BGM und orientiert sich ebenfalls am salutogenetischen Gesundheitsmodell, das davon ausgeht, dass jeder Mensch über Ressourcen verfügt, die er nutzen kann, um sich selbst aktiv und gesund zu halten. Dieser Ansatz wird in der Lebenswelt Betrieb ebenfalls verfolgt, indem die BGF die Mitarbeiter unterstützt, sich selbst gesund zu halten und ihre gesundheitlichen Ressourcen zu stärken. Neben der Gesunderhaltung ist eine weitere Aufgabe, das Wohlbefinden der Mitarbeiter am Arbeitsplatz zu steigern. Diese Herangehensweisen der BGF führen zu einer modernen Unternehmensstrategie. Die Leistungen zielen

nicht nur auf die Veränderung des persönlichen Verhaltens ab, sondern auch auf andere Faktoren, weshalb die BGF drei Ansätze zur Umsetzung im Unternehmen verfolgt:

- Partizipation der Mitarbeiter
- Verbesserung der organisationalen Rahmenfaktoren
- Stärkung der persönlichen Ressourcen

Über diese Ansätze hinaus ist die BGF bestrebt, die Zielstellung der Gesunderhaltung und der Gesundheitsförderung der Mitarbeiter in den Unternehmen umzusetzen. (Spicker & Schopf, 2007)

2.2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Während der AGS vergleichsweise viele und auch konkrete Gesetze und Vorschriften besitzt, hat die BGF lediglich § 20 a und b des SGB V als wirksame Grundlage. Dieser Paragraph bezieht sich zum einen auf die Vergütungen von Leistungen der Gesetzlichen Krankenversicherungen zur Verhinderung von Krankheiten und Verminderung von Krankheitsrisiken ihrer Mitglieder. Zum anderen können unter diesem Paragraphen auch alle Maßnahmen, die eine Förderung des gesundheitsbewussten Verhaltens des Versicherten betreffen, abgerechnet werden. Seit 2007 wurde der Paragraph erweitert um die Punkte der Prävention und Selbsthilfe in der betrieblichen Lebenswelt. Daher ist die Maßnahmengestaltung in der BGF flexibel und viele der Maßnahmen beruhen auf freiwilligen Betriebsvereinbarungen der Unternehmen. Die Finanzierung der Maßnahmen erfolgt durch die gesetzlichen Krankenkassen und ist im § 20 des SGB V verankert. Dieser Paragraph regelt mittlerweile auch das Verfahren für die Qualitätssicherung der gesundheitsförderlichen Maßnahmen. Bekräftigt wird die BGF noch durch das im Juni 2015 verabschiedete Präventionsgesetz, welches sich auf die Stärkung der gesundheitsförderlichen Leistungen insbesondere der Intensivierung der BGF für kleine und mittlere Unternehmen bezieht. (Burgund & Prümel-Philippsen, 2018)

2.2.3 Schwerpunkte

Die BGF ist eine der drei Säulen des BGM. In der Abbildung 2 sind die vier wesentlichen Schwerpunkte dargestellt. Hier reicht das Spektrum von der Vermeidung arbeitsbedingter körperlicher Belastungen über die Beratung zur Ernährung sowie zu Genuss- und Suchtmitteln bis hin zur psychischen Gesundheit. Wie auch das BGM, ist die BGF in der Struktur-, der Prozess- und der Ergebnisebene eines Unternehmens zu finden und so in das BGM eingegliedert (siehe Abbildung 1). Hierfür greift die BGF, wie auch bereits das BGM, auf Maßnahmen zurück, die sowohl auf das Verhalten der Mitarbeiter als auch auf die Arbeitsverhältnisse im Unternehmen abzielen. Beispiele für Maßnahmen der Verhaltensprävention sind Rückenschule, Suchtberatung und Ernährungstraining. Dem gegenüber stehen beispielsweise die Arbeitssituationsanalyse und weitere Maßnahmen zur Verhältnisprävention im Handlungsfeld der Vermeidung von körperlicher Belastung. BGF bleibt eine Kann-Option, deren Leistungen nicht zwingend vom Unternehmen angeboten und mitfinanziert werden müssen. (Esslinger, et al., 2010)

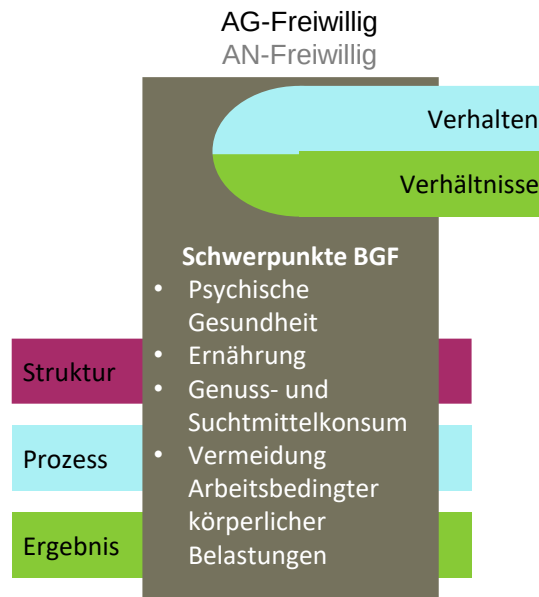


Abbildung 2: Schwerpunkte BGF (Esslinger, et al., 2010)

2.3 Arbeits- und Gesundheitsschutz

Der nachfolgende Abschnitt befasst sich mit der Thematik des Arbeits- und Gesundheitsschutzes. Dazu wird ausgehend von der Definition des AGS auf seine Entstehung und die gesetzlichen Grundlagen eingegangen. Anschließend werden die Handlungsbereiche und die im AGS tätigen Akteure benannt.

2.3.1 Definition

Der AGS stellt den rechtlich geregelten Teil des BGM dar und gehört zu den Unternehmenspflichten, im Speziellen ist damit die Fürsorgepflicht des Arbeitgebers gegenüber dem Arbeitnehmer gemeint. Unter Arbeitsschutz werden alle am Arbeitsplatz durchgeführten Maßnahmen zusammengefasst, die Sicherheits- und Gesundheitsgefährdungen vom Menschen abhalten sollen. Die Auflagen umfassen das Gestalten von menschengerechten Arbeitsplätzen durch allgemeine Arbeitsschutzmaßnahmen und gehen bis hin zur Verhütung von Arbeitsunfällen. Das Ziel des betrieblichen Gesundheitsschutzes ist es, die langfristigen arbeitsbedingten Auswirkungen auf die Gesundheit der Beschäftigten zu reduzieren. Ein präventiver Ansatz soll hierbei gegen arbeitsbedingte Gesundheitsstörungen und Berufskrankheiten wirken. (Pfaff & Zeike, 2019)

2.3.2 Gesetzliche Grundlagen

Für den betrieblichen AGS greifen mehrere Gesetze. Das Zentralste von ihnen ist das ArbSchG, welches das wichtigste Dokument des europäischen Arbeitsschutzgesetzverbundes darstellt. Es wurde später in ein nationales Recht umgewandelt und beinhaltet allgemeine Grundsätze. Diese Grundsätze dienen zur Verhütung von Arbeitsunfällen und zur Vermeidung von arbeitsbedingten Risiken. Damit wird die Verantwortung in die Hände des Arbeitgebers gelegt, dessen Pflicht es ist, sich um die Sicherheit und den Gesundheitsschutz seiner Mitarbeitenden

zu kümmern. Um diese Aufgabe zu bewältigen, benötigt er eine Gefährdungsbeurteilung. Im ASiG werden die Aufgaben und der Einsatz der für die Umsetzung des Arbeitsschutzes benötigten Personals beschrieben. Hierfür können die Betriebsärzte und die SiFa zu Rate gezogen werden. Dieses Gesetz wird durch die DGUV Vorschrift 2 unterstützt, die sich ebenfalls mit den Aufgaben der sicherheitsrelevanten Akteure im Unternehmen auseinandersetzt. Daneben gibt es noch weitere DGUV-Vorschriften, die sich ebenfalls mit den Grundsätzen der Prävention beschäftigen. Neben diesen sehr allgemeinen Regeln der DGUV, die auf alle Arbeitnehmer zutreffen, gibt es diverse Spezialgesetze (z. B. Jugendschutzgesetz, Mutterschutzgesetz), die sich ausschließlich auf den Schutz einer bestimmten Zielgruppe und deren Bedürfnisse orientieren. Einen weiteren relevanten Teil im AGS bildet das SGB VII, welches als Rechtsgrundlage der DGUV angesehen wird. In diesem Sozialgesetzbuch werden unter anderem Regelungen zur Unfallverhütung am Arbeitsplatz getroffen sowie finanzielle Entschädigungen bei Unfällen oder Berufskrankheiten beschrieben. Außerdem wird erwähnt, wie eine medizinische, soziale und berufliche Rehabilitation für die Versicherten erfolgt. Zu den bereits erwähnten Gesetzen und Vorschriften gibt es noch weitere Verordnungen und technische Regeln der DGUV sowie Normen. Diese sind jedoch in der Hierarchie den vorher erwähnten Gesetzen untergeordnet. (Hofmann, et al., 2017)

2.3.3 Schwerpunkte

Wie die anderen Säulen des BGM ist auch der AGS auf der Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene eines Unternehmens verankert. Der AGS ist eine gesetzlich vorgeschriebene Pflicht für den Arbeitgeber. Die Maßnahmen greifen bei ihrer Umsetzung ebenfalls auf das Prinzip der Verhaltens- / Verhältnisprävention zurück. Die vier Schwerpunkte im AGS sind in der Abbildung 3 dargestellte. Diese reichen von der ergonomischen Arbeitsplatzgestaltung über die gesundheitsgerechte Arbeitsumgebung bis hin zur komplexen Mensch-Maschine-Kollaboration, bei der sich Mitarbeitende an die Maschine als Assistenzsystem gewöhnen müssen. Dieser Vorgang ist teilweise anspruchsvoller als die Anpassung des Arbeitsplatzes an die Fähigkeiten und Voraussetzungen des Mitarbeitenden. Das wichtigste Handlungsfeld ist jedoch die Schaffung von Bewusstsein für den AGS. Die Themen decken damit von der Unfallverhütung über den großen Bereich der Arbeitssicherheit bis hin zur medizinischen Gesundheitsvorsorge und der Gesundheitsförderung ein breites Spektrum ab. (Börkircher & Walleter, 2018)

Aufgrund der Digitalisierung findet ein ständiger Anpassungsprozess statt, mit dem, wie bereits beschrieben, nicht alle Beteiligten gleich gut umgehen können. Aus diesem Grund ist eine ständige Überarbeitung des AGS erforderlich, um den Arbeitgeberpflichten weiterhin nachkommen zu können. (Rudow, 200; Börkircher & Walleter, 2018)

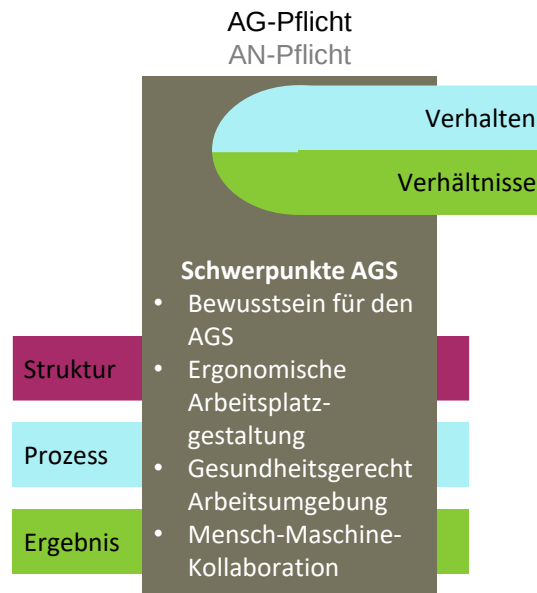


Abbildung 3: Schwerpunkte AGS (Börkircher & Walleter, 2018)

2.4 Betriebliches Eingliederungsmanagement

Das Betriebliche Eingliederungsmanagement wird aufgrund des inhaltlichen Zusammenhangs mit dem BGM an dieser Stelle nur kurz eingeführt. Da der Begriff jedoch für die Bearbeitung der Fragestellung der vorliegenden Masterarbeit nicht weiter relevant ist, wird im Folgenden nicht weiter auf das BEM eingegangen⁵. Unterstützt wird diese Behauptung durch die Untersuchung von VITERA et al., die die Mitglieder des WindEnergy Network e. V. befragt haben und zusammenfassend feststellen konnten, dass in der Praxis lediglich eine Verknüpfung von BGF und AGS zu finden ist. (Vitera, et al., 2021)

Das BEM hat die Aufgabe, die Arbeitsunfähigkeit von Mitarbeitern zu überwinden. Ebenfalls zählt der Erhalt des Arbeitsplatzes eines Mitarbeiters sowie das Vorbeugen vor erneuter Arbeitsunfähigkeit dazu. Zur Umsetzung wird eine standardisierte Vorgehensweise vom BGM-Beauftragten implementiert, die verbindlich auf jeden Eingliederungsfall übertragen werden soll. Allerdings ist es aufgrund individueller Behandlungs- und Rehabilitationsumstände nicht sinnvoll, mit einem starren Eingliederungsvorgehen zu arbeiten. Aus diesem Grund sollte das Verfahren nur von geschultem Personal ausgeübt werden, das in der Lage ist, individuell auf den einzugliedernden Mitarbeiter einzugehen. Daher muss der BEM-Verantwortliche im Unternehmen eine entsprechende Ausbildung absolvieren.

Das BEM greift, wenn ein Mitarbeiter länger als sechs Wochen in einem Jahr arbeitsunfähig ist. Im BEM-Verfahren soll eruiert werden, ob der Arbeitnehmer weiter beschäftigt werden kann und welche Bedingungen hierfür notwendig wären, damit er wieder an seinen Arbeitsplatz zurückkehren kann. Dieser Vorgang soll eine krankheitsbedingte Kündigung des Mitarbeiters vermeiden. (Jung, 2017)

⁵ E-Mail-Konversation mit Frau Prof. Buruck vom 09.04.2020.

2.5 Tätige Akteure und ihre Aufgaben

Nachfolgende wird auf die im BGF und AGS tätigen Akteure eingegangen sowie ihren Stellenwert für die Umsetzung der beiden Fachbereiche in der Praxis erläutert. Es wird eine grundlegende Einteilung zwischen innerbetrieblichen und überbetrieblichen Akteuren getroffen. Da sich die beiden Fachbereiche inhaltlich überschneiden, können die Akteure nicht ausschließlich dem BGF oder dem AGS zugeordnet werden, sondern sie sind auch im jeweils anderen Bereich aktiv.

Innerbetriebliche Akteure

Die innerbetrieblichen Akteure besitzen viele unternehmensinterne Informationen und motivieren weitere betriebliche Verantwortliche bis hin zur Unternehmensleitung. Im Fokus ihres Handelns steht das gemeinsame Verständnis, die Gesundheitsförderung zu festigen und einem gesunden Unternehmen nachzukommen. Hierbei sind besonders die Führungskräfte sowie auch die Unternehmensleitung als Vorbilder gefragt, um eine gesunde Unternehmenspolitik und die Implementierung eines nachhaltigen AGS und BGF vorzuleben. Die Ziele der beiden Bereiche können über verschiedene Aktivitäten erreicht werden. Um die Präventionsmaßnahmen umzusetzen, stellen auch die Mitarbeiter wichtige Akteure dar, denn sie sind die Empfänger dieser Maßnahmen. Der Betriebs- bzw. Personalrat und auch die Schwerbehindertenvertretung bilden die Schnittstelle zwischen der Unternehmensleitung und den Arbeitnehmern. Ihre Interessen sind sowohl eine Steigerung der Produktivität als auch das Wohlempfinden der Mitarbeiter zu erreichen. Der Betriebsarzt ist ab einer gewissen Unternehmensgröße auch ein fester Bestandteil im Unternehmen und ein wichtiger Akteur aufgrund seines großen Fachwissens. Er organisiert gemeinsam mit der SiFa die arbeitsmedizinische und sicherheitstechnische Betreuung des Unternehmens. Beide werden bei einer Unternehmensgröße von mehr als 20 Mitarbeitern durch den Sicherheitsbeauftragten unterstützt. Das sind Mitarbeiter, die durch eine Schulung der branchenbezogenen Berufsgenossenschaften mit Aufgaben im AGS betraut werden. Sie sollen den SiFa zuarbeiten und sie entlasten. (Brussig & Schulz, 2018)

Neben der SiFa gehört auch der Betriebliche Gesundheitsmanager zu den wichtigsten innerbetrieblichen Akteuren. Da diese beiden Ausbildungen im weiteren Vorgehen dieser Arbeit genauer analysiert werden, sind die beiden Funktionen als innerbetriebliche Akteure nachfolgend separat aufgelistet, um ihre Aufgaben für ihren Fachbereich kurz zu erklären. Für ein funktionierendes BGF als auch AGS ist eine enge Zusammenarbeit der Akteure erforderlich.

Betrieblicher Gesundheitsmanager

Der wichtigste Akteur im BGM und BGF ist der Betriebliche Gesundheitsmanager. Zu seinen Aufgaben zählt die Zusammenführung gesundheitsrelevanter Organisationsaktivitäten. Er soll diese Aktivitäten aufeinander abstimmen, um die damit verbundenen Prozesse kontinuierlich zu verbessern. Gesundheitsmanager benötigen Fingerspitzengefühl, gepaart mit

Schnittstellenwissen und viel Empathie, um so die Organisationsentwicklung in die entsprechende Richtung der gesunden Unternehmensführung voranzubringen. (Badura, et al., 2010)

Besonders in größeren Unternehmen ist ein Betrieblicher Gesundheitsmanager erforderlich, um alle Prozesse und Gesundheitsaktivitäten des BGM im Unternehmen koordinieren zu können. In kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) hingegen wird diese Aufgabe häufig von jemandem übernommen, der nicht ausschließlich für die Umsetzung des BGM eingestellt wurde, sondern diese Aufgabe neben seiner Haupttätigkeit übernimmt. Deswegen empfiehlt es sich, die verantwortliche Person mit einer entsprechenden Qualifizierung in dem Bereich BGM auszustatten oder dies als Voraussetzung für eine Einstellung zu fordern. (Mohokum & Dördelmann, 2018)

Fachkraft für Arbeitssicherheit

Die Fachkraft für Arbeitssicherheit (SiFa) stellt einen unverzichtbaren Akteur des AGS und auch einen wichtigen Teil des BGM dar. Durch sie ist es möglich, auch den Bereich des Gesundheitsschutzes im BGM mit abzudecken. Die Aufgabe einer SiFa ist die Beratung eines Unternehmens zur optimalen Umsetzung des AGS. Sie haben spezielle Fachkenntnisse bis hin zu branchenspezifischen Informationen, die sie in die Beratung mit einfließen lassen. SiFa erarbeiten gemeinsam mit dem Betriebsarzt das konzeptionelle Vorgehen für die Umsetzung eines AGS in Unternehmen. Der Betriebsarzt steht in regelmäßigem Austausch zur SiFa, da beide laut DGUV Vorschrift 2 ähnliche Aufgaben haben. Das Initiieren von präventiven und verhaltensorientierten Maßnahmen, die sich positiv auf die Gesundheitssituation der Mitarbeiter auswirken soll, gehört ebenfalls zu ihrem Aufgabenbereich. Ein großer Teil ihrer täglichen Arbeit ist die Durchführung von Gefährdungsbeurteilungen, bei denen sie die Unternehmen unterstützt. Auf die Ausbildung einer SiFa wird in dem Abschnitt 2.6.3 ausführlicher eingegangen. (Neuner, 2019)

Überbetriebliche Akteure

Der Vorteil der außerbetrieblichen Akteure liegt in den externen Informationen und den Beratungserfahrungen, die sie durch die Begleitung anderer Unternehmen erworben haben. Dieses Wissen macht sie zum geeigneten Partner in Umsetzungsfragen. Einer der größten Akteure auf diesem Gebiet ist die DGUV. Ihr gesetzlicher Auftrag besteht darin, die Gesundheit und Unversehrtheit von Mitarbeitern zu wahren. Sie bietet aus diesem Grund Dienstleistungen und Kontrollinstrumenten zur betrieblichen Prävention an. Ihre Angebote sind vielseitig und können sich sowohl an die betriebliche Interessenvertretung als auch die Führungskräfte oder die SiFa und den betriebsärztlichen Dienst richten. Der DGUV gehören auch die spezifischen gewerblichen Berufsgenossenschaften (BG) an. Auch die BG verteilen ihr Wissen mit ihren Versicherten und die Unternehmen erhalten dadurch Unterstützung und Beratung zu BGF- und AGS-Themen. Neben der Beratung gehört auch die Überprüfung der Unternehmerpflichten im AGS, wie beispielsweise die Gefährdungsbeurteilung, mit zu ihren Aufgaben. Neben den bereits genannten überbetrieblichen Akteuren, stellt auch die gesetzliche Krankenversicherung (GKV) einen wichtigen Teil dar. Die GKV finanzieren BGM-Maßnahmen, da sie per

Gesetz dazu verpflichtet sind, die individuelle Gesundheitssituation von Mitarbeitern in der Lebenswelt Betrieb zu verbessern. Auch Gewerkschaften engagieren sich auf dem Gebiet der Prävention und Gesundheitsförderung. (Brussig & Schulz, 2018)

2.6 Ausbildungen in den Fachbereichen

In diesem Abschnitt wird auf die Ausbildung der Akteure im BGM und AGS eingegangen. Hierbei erfolgt zudem eine Unterscheidung zwischen nicht-akademischen und akademischen Ausbildungen. Der Fokus liegt jedoch auf den nicht-akademischen Ausbildungen des Betrieblichen Gesundheitsmanagers und der SiFa.

2.6.1 Ausbildung des Betrieblichen Gesundheitsmanagers

Im Folgenden wird auf die wesentlichen Aspekte der Ausbildung des Betrieblichen Gesundheitsmanagers eingegangen. Es ist jedoch zu beachten, dass sich der Bereich der Aus- und Weiterbildung als ein ständig wachsender und erneuernder Bereich darstellt, weshalb die hier dargebotenen Informationen den zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit gültigen Stand wiedergeben.

Ziel

Das Ziel der Ausbildung zum Betrieblichen Gesundheitsmanager ist es, die Fähigkeit zu erwerben, den BGM-Prozess in Betrieben zu initiieren und steuern zu können. Das Anforderungsprofil eines Betrieblichen Gesundheitsmanagers ist vielfältig. Er sollte verstehen, welche Hintergründe und Zusammenhänge im Unternehmen vorliegen und in der Lage sein, Handlungsempfehlungen für eine gesunde Arbeit zu formulieren. Durch die Qualifizierung im BGM erlangt der zukünftige Gesundheitsmanager ein Grundwissen über die einzelnen Handlungsfelder des BGM. Eine der wichtigsten Aufgaben ist die Schnittstellen zum AGS herzustellen, sodass diese beiden Bereiche ineinandergreifend agieren können. Er lernt, dass ein gut funktionierendes BGM mit einer Bedarfserfassung und einer Zieldefinition einhergeht. Ebenso viel Wert sollte er auf die Gestaltung und Evaluation der Umsetzung des BGM legen. Besonders für die Führungsebene im Unternehmen ist eine regelmäßige und hochwertige Berichterstattung erforderlich, um sie dauerhaft vom BGM zu überzeugen. Hinzu kommt die Aufgabe, ein Netzwerk aus BGM-Akteuren aufzubauen und zu pflegen. (Uhle & Treier, 2019)

Voraussetzung

Um zu der Ausbildung als Betrieblicher Gesundheitsmanager zugelassen zu werden, bedarf es keiner Voraussetzungen. Es empfiehlt sich jedoch, wenn der Teilnehmer bereits berufliche Erfahrung auf dem Gebiet des BGM nachweisen kann. Zudem sollten neben den persönlichen auch noch betrieblichen Voraussetzungen vorliegen. Bei letzterem handelt es sich um einen betrieblich vorgeschrieben Auftrag, BGM in dem Unternehmen durchzuführen. (Wegner, et al., 2016)

Inhalte

Die Inhalte, die von den verschiedenen Ausbildungseinrichtungen festgelegt wurden, sind meist sehr ähnlich, da sie literaturgestützt den aktuellen Kenntnisstand zum BGM berücksichtigen. Wie das BGM selber, verändern sich deshalb auch die Ausbildungsinhalte entsprechend dem Kenntnisstand. Aktuell haben sich in diesem Bereich folgende Schwerpunkte etabliert: (Uhle & Treier, 2019)

- Einführung in das BGM
- Führung und der Zusammenhang zur Gesundheit
- Gesundheitskommunikation und -marketing von heute
- Arbeitsgruppen im BGM-Bereich leiten
- Projektmanagement im BGM
- Gesundheitsrelevante Themen wie Bewegung, Psyche und Stress
- Organisationsdiagnostik und Gesundheitsanalyse
- Rechtliche Grundlagen im BGM
- Praxistransfer des BGM-Fachwissens

Ausbildungseinrichtungen

Es gibt verschiedenste Ausbildungseinrichtungen, die sich um die Ausbildung von zukünftigen Betrieblichen Gesundheitsmanagern kümmern. Von staatlicher Seite gibt es keine Anbieter, die eigenständig diese Ausbildung anbieten. Es gibt einige Hochschulen bzw. private Bildungseinrichtungen, die sich auf den Bereich spezialisiert haben. Eine Auflistung von allen öffentlichen und privaten Anbietern, die BGM-Ausbildungen anbieten, gibt es jedoch nicht. Der Berufsverband Betriebliches Gesundheitsmanagement (BBGM) hat auf seiner Webseite eine Liste von Ausbildungseinrichtungen aufgeführt, die er anhand eigener aufgestellter Qualitätskriterien als geeignet empfindet. Diese Liste kann als Orientierungshilfe verwendet werden. (Schirmmacher, 2018; Bundesverband Betriebliches Gesundheitsmanagement, 2021)

Abschluss

Es gibt keine einheitliche Bezeichnung für den Abschluss einer BGM-Ausbildung. Auch hier versucht der BBGM einen standardisierten Ausbildungsabschluss zu etablieren. Dafür hat der Verband die Ausbildung in zwei Abschnitte eingeteilt und jeweils mit Abschlussprüfungen versehen. Nach dem erfolgreichen Absolvieren des ersten Teils können sich die Absolventen als *Fachkraft für betriebliches Gesundheitsmanagement* bezeichnen. Das zweite darauf aufbauende Seminar einschließlich absolvierter Prüfung befähigt die Teilnehmer die Bezeichnung *Betrieblicher Gesundheitsmanager* zu führen. (Schirmmacher, 2018)

Dauer und Kosten

Da es keine standardisierten Auflagen für die BGM-Ausbildung gibt, legt jeder Anbieter selbst die Ausbildungsinhalte und den Ausbildungsumfang fest. Aus Erfahrungen der deutschen Unfallversicherungsträger hat sich eine Zeitspanne von 12 Monaten für diese Ausbildung etabliert. Dieser Zeitraum umfasst Präsenz-/Onlinephasen und Selbststudium, weshalb die

Ausbildung in mehrere aufeinander aufbauende Teile gegliedert ist. Über die Kosten kann keine allgemeingültige Auskunft gegeben werden, da auch hier die preislichen Vorgaben dem Weiterbildungsanbieter unterliegen. Ein entscheidender Faktor für die Höhe der Kosten ist die Art der Bereitstellung der Lerninhalte und der Umfang und der Einsatz von digitalen Lernplattformen oder andere Onlinetools für ein selbstständiges und mobiles Lernen. Über das Institut für Arbeit und Gesundheit (IAG) der DGUV kann ein solches Seminar ⁶ gebucht werden. (Schirrmacher, 2018; Institut für Arbeit und Gesundheit, 2021a)

2.6.2 Akademische Ausbildung in dem Fachbereich BGM

Die Alternative zu einer klassischen kursbasierten BGM-Ausbildung ist ein Studium mit dem Schwerpunkt BGM. Wie auch in dem Aus- und Weiterbildungssektor hat sich der Markt an akademischer Ausbildung in den letzten Jahren konsequent weiterentwickelt, weshalb viele neue Studiengänge entstanden sind. Vorrangig liegt der Fokus auf der Thematik Gesundheitsmanagement im betrieblichen Kontext. Da dieser Bereich signifikant an Bedeutung gewonnen hat, werden Hochschulen deutschlandweit auf diesen Fachbereich aufmerksam und sind bestrebt, diesen in der akademischen Ausbildung anzubieten. Ein konkretes Curriculum gibt es aufgrund der Lehrfreiheit der Hochschulen jedoch nicht. Ein weiterer Punkt ist die unzureichende Gesetzeslage im BGM, weshalb es auch noch kein konkretes Berufsbild für den Betrieblichen Gesundheitsmanager gibt. Deshalb sind viele Hochschulen bemüht, die Studenten mit möglichst vielen brauchbaren Kompetenzen auszustatten. Ähnlich zu den Empfehlungen des BBGM für eine hohe Ausbildungsqualität im Aus- und Weiterbildungssektor, übernimmt diese Rolle im akademischen Sektor die Deutsche Gesellschaft für Public Health e.V. (DGPH). Die Gesellschaft verweist auf ihrer Webseite auf die Studiengänge, die laut ihren eigenen Standards eine hohe Qualität in der Ausbildung von Studenten in dem Bereich Public Health bzw. Gesundheitswissenschaften gewährleisten. (Matusiewicz, 2018; Deutsche Gesellschaft für Public Health e.V., 2020)

2.6.3 Ausbildung der Fachkraft für Arbeitssicherheit

Dieser Abschnitt behandelt die wesentlichen Aspekte der Ausbildung zur SiFa. Es ist jedoch, wie bereits im Abschnitt 2.6.1 beschrieben, zu beachten, dass sich auch die Weiterbildung der SiFa in einem ständigen Prozess der Wandelung befindet. Dieser Abschnitt gibt den aktuellen Stand der Ausbildung wieder.

Ziel

SiFa sollen nach ihrer Ausbildung dazu befähigt sein, Unternehmen im Bereich des AGS zu beraten und zu unterstützen. Aus diesem Grund muss ihnen ein hohes Maß an Handlungskompetenzen obliegen. Sie sind am Ende der Ausbildung Generalisten in allen Fragen rund

⁶ Auf der Webseite des IAG ist die Ausbildung zum Betrieblichen Gesundheitsmanager für 1900 € buchbar (Stand 12.09.2021).

um den AGS und können, aufgrund ihrer Branchenspezifizierung, individuelle Lösungsansätze bieten. Ebenfalls zählt das feste Verankern eines Präventionsverständnisses zu den Aufgaben einer SiFa. Um dies auch in den Unternehmen vollständig umzusetzen, ist es notwendig, dass sie Experten mit hinzuziehen und ein funktionierendes Netzwerk rund um den AGS aufbauen. (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2011)

Voraussetzung

Um zu der Ausbildung der SiFa zugelassen zu werden, gibt es zwei mögliche Wege. Der erste Weg ist, die Zulassung über die Erfüllung von beruflichen Voraussetzungen zu erreichen. Für Interessenten, die nicht von einem Unternehmen für diese Ausbildung abgeordnet werden, gelten die ausbildungsspezifischen Teilnahmevoraussetzungen. Die zukünftigen Teilnehmer müssen dann eine technische, höher qualifizierte Ausbildung vorweisen können, die bei Meistern, Technikern, Ingenieuren oder Personen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss in Ingenieurwissenschaften vorliegt. Dies wird zum Teil von den BG vor Zulassung zur Ausbildung geprüft oder muss vom zukünftigen Teilnehmer selbstständig bestätigt werden. (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020a)

Der zweite Weg, zur SiFa-Ausbildung zugelassen zu werden, besteht in dem geplanten Einsatz im Unternehmen und einer daraus folgenden Berufung für diese Funktion. In der Regel erfolgt die Berufung einer SiFa in Unternehmen ab 50 Mitarbeitern, da diese dazu verpflichtet sind. Allgemein sollten Ausbildungsinteressierten jedoch mindestens zwei Jahre Berufserfahrung vorweisen können, um genug praktische Erfahrung im Berufsalltag gesammelt zu haben. (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020a)

Inhalte

Die Ausbildung hat sich von traditionellen hin zu zeitgemäßen Handlungsansätzen weiter entwickelt, bei denen die Teilnehmer dafür sensibilisiert werden, dass AGS als untrennbarer Bestandteil zu den betrieblichen Pflichten eines Unternehmens gehört. Ein möglicher Ansatz ist es, integrativ zu arbeiten und dabei die Anliegen aller Funktionsträger zu berücksichtigen. Zudem sollen sie lernen, unternehmenszentriert zu agieren, also aus dem Unternehmensinteresse heraus. Ein proaktiver AGS steht für eine Herangehensweise, bei der alle Entscheidungen, die getroffen werden müssen, in die Gestaltung des Arbeitssystems mit einfließen. Aus diesem Grund ergeben sich folgende inhaltliche Schwerpunkte für die Ausbildung (Berufsgenossenschaft Holz und Metall, 2011):

- Das Ermitteln und Beurteilen von Unfall- und Gesundheitsgefahren, die von der Arbeit ausgehen
- Vorbereiten, Gestalten und dauerhaftes Implementieren von Arbeitssystemen, die sowohl sicher als auch gesundheits- und umweltgerecht sind
- Integration der Themen Sicherheit und Gesundheitsschutz in die Prozesse des Managements und der Führung

Ausbildungseinrichtung

Die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) hat auf ihrer Webseite eine Übersicht zu SiFa-Ausbildungen in Deutschland erstellt. Diese Ausbildungseinrichtungen verbindet eine von der BAuA vergebene Zertifizierung, durch welche sie nachweisen können, dass ihre Einrichtung die standardisierten Vorgaben der SiFa-Ausbildung erfüllt. Unter den Ausbildungseinrichtungen befinden sich sowohl staatliche als auch private Anbieter. Seitens der staatlichen Anbieter wird die Ausbildung durch die BG oder durch die DGUV angeboten. Als private Bildungsträger werden neben den großen Einrichtungen, wie dem TÜV, auch regionale Anbieter aufgezählt, deren Ausbildung zertifiziert ist. Die Ausbildung erhalten für einen gewissen Zeitraum das Zertifikat und müssen sich nach Ablauf der Frist erneut der Prüfung der BAuA unterziehen. (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020b)

Abschluss

Nach Abschluss der Ausbildung und Bestellung durch ein Unternehmen kann sich der Absolvent als zertifizierte Fachkraft für Arbeitssicherheit bezeichnen.

Dauer und Kosten

Die Ausbildung erfolgt berufsbegleitend und ist in drei Stufen unterteilt. Die fünfwöchige Präsenzphase in der Ausbildungsinstitution erfolgt über den Zeitraum von drei Jahren. Ebenfalls zählen 130 Stunden Selbststudium mit zum Lernkonzept. Es sind Lernerfolgskontrollen über die gesamte Ausbildung hinweg verteilt, um die Lernfortschritte zu messen. Auf der Webseite des IAG ist auch die Ausbildung zur SiFa⁷ buchbar. Die Kosten für die Ausbildung werden von der für die Branche verantwortlichen BG übernommen, sofern die Ausbildung von einem bei den BG versicherten Betrieb ausgeht. (Berufsgenossenschaft Energie Textil Elektro Medien, 2020; Institut für Arbeit und Gesundheit, 2021a; Institut für Arbeit und Gesundheit, 2021b)

2.6.4 Akademische Ausbildung im Fachbereich AGS

Staatliche Hochschulen dürfen aufgrund ihrer hohen Akkreditierungsaufgaben Berufsabschlüsse im sicherheitstechnischen Bereich vergeben und sind daher geeignet, im Bereich AGS auszubilden. Neben der klassischen SiFa-Ausbildung, die berufsbegleitend absolviert wird, haben Interessierte daher auch die Möglichkeit, einen akademischen Abschluss in diesem Bereich zu erwerben. Auch wenn diese Option bereits genutzt wird, besteht, trotz des Bologna-Prozesses, eine große Vielfalt an Studiengängen und Abschlüssen zum Thema AGS, die sich zum Teil erheblich in ihren Inhalten und den Studiengangsbezeichnungen unterscheiden. Ein Studiengang, der seine Absolventen mit dieser speziellen beruflichen Qualifikation ausstattet, ist der Sicherheitsingenieur⁸.

⁷ Laut Webseite des IAG ist die Ausbildung zur SiFa für 8550 € buchbar (Stand 05.12.2021).

⁸ In diesem Kontext wird der Begriff *Sicherheitsingenieur* als geschützte Berufsbezeichnung aufgrund eines Studiums verstanden. Andererseits kann die Bezeichnung *Sicherheitsingenieur* auch als Funktionsbezeichnung einer SiFa vergeben werden (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2022).

Die DGUV Vorschrift 2 (Unfallkasse Sachsen, 2015) beinhaltet explizit eine Genehmigung, alle sicherheitsrelevanten Themen im Unternehmen auch von Sicherheitsingenieuren bearbeiten zu lassen, die neben der SiFa Ausbildung 1 Jahr Berufserfahrung als Ingenieur nachweisen können (Weber, 2019; Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2022). Ein weiterer Punkt, der durch diese Vorschrift ermöglicht wird, ist die Unabhängigkeit der Branchenspezifika. Das bedeutet, dass Sicherheitsingenieure bei Vorliegen von Berufserfahrung in allen Branchen eingesetzt werden können. Weitere Beispiele für Studiengangsbezeichnungen mit einem AGS-Kontext sind Sicherheitstechnik, Sicherheitswesen, Sicherheits- und Gefahrenabwehr sowie Safety Engineering. Bei den Abschlüssen sind auf Bachelor-Ebene der Bachelor of Science, der Bachelor of Arts sowie der Bachelor of Engineering anzutreffen. Auf der Master-Ebene gibt es neben den Ausdifferenzierungen Master of Arts und Master of Science auch noch den Diplom-Ingenieur an deutschen Hochschulen.

Es muss jedoch eine generelle Unterscheidung zwischen den Studiengängen vorgenommen werden, denn zum einen gibt es die Studiengänge, die im Bereich der Ingenieurwissenschaften ausbilden und durch ein Modul im Curriculum und durch eine ergänzende Qualifizierung auf die berufliche Tätigkeit im Bereich AGS vorbereiten. Teilweise existiert auch die Möglichkeit, sich in den Studiengängen oder parallel durch eine zusätzliche Prüfung zu einer SiFa ausbilden zu lassen oder sich Teile des Studiums auf die SiFa-Ausbildung anerkennen zu lassen. Zum anderen gibt es Studiengänge, die bereits curricular auf dem AGS aufbauen und somit auf sicherheitstechnisch relevante Fragen fachlich ausgerichtet sind und diesen Bereich fast vollumfänglich abdecken. (Weber, 2019)

Die diversen akademischen Ausbildungswege führen dazu, dass es schwierig ist, eine vollständige Auflistung aller Studiengänge mit dem Fokus auf AGS zu erstellen ist. Hochschulen, die Studiengänge im Fachbereich AGS anbieten, wurden von der verantwortlichen Gesellschaft für Arbeitswissenschaften e. V. (GfA) registriert und auf ihrer Webseite aufgelistet. So ist es Interessierten möglich, sich einen Überblick über das Angebot zu verschaffen. Dennoch verweist auch die GfA darauf, dass sie keine Gewährleistung für die Aktualität der Liste übernimmt, da sich der Markt der akademischen Ausbildung zum AGS ständig weiterentwickelt. (Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V., 2020; Weber, 2019)

Ebenfalls hat sich die Freie Universität Berlin 2016 mit dem Thema auseinandergesetzt und die Broschüre „Sicherheit studieren. Studienangebote in Deutschland 2.0“ veröffentlicht (Gerhold, et al., 2016). Diese beinhaltet neben den Studiengängen rund um den AGS auch Studiengänge wie Security, IT-Sicherheit, Kriminalistik und Katastrophenabwehr (Weber, 2019).

Mit den genannten Übersichten wurde zwar eine Grundlage gebildet, eine vollständige Auflistung aller Studiengänge im Fachbereich AGS gibt es allerdings aktuell nicht. Zudem finden zukünftige Interessenten keine Anlaufstellen, die einen Vergleich zwischen den Studiengängen hergestellt und veröffentlicht hat.

2.7 Vergleich der SiFa- / BGM-Ausbildungen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die Ausbildungen des Betrieblichen Gesundheitsmanagers und der SiFa aufgezeigt. Im Folgenden sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Ausbildungen herausgearbeitet werden, um somit einen Vergleich zwischen den Ausbildungen ziehen zu können. In Abschnitt 2.7.3 erfolgt eine tabellarische Zusammenfassung.

2.7.1 Gemeinsamkeiten der Ausbildungen

Gemeinsamkeiten der Ausbildung zur SiFa und zum Betrieblichen Gesundheitsmanager liegen insbesondere in den Ausbildungszielen und -ansätzen vor. Die Ausbildungsziele sind in beiden Ausbildungen ähnlich, die zukünftigen Absolventen sollen im Arbeits- und Gesundheitsschutz auf ein eigenständiges Handeln vorbereitet werden. Aus diesem Grund decken sich zum Teil die vermittelten Lerninhalte der beiden Ausbildung wie beispielsweise das Thema Prävention im Unternehmen. Ein weiterer Überschneidungspunkt ist das methodische Vorgehen beider Berufsgruppen. Es kann festgehalten werden, dass sowohl die SiFa als auch der Betriebliche Gesundheitsmanager mit dem PDCA Zyklus⁹ arbeiten und stets den Ist-Zustand ihres Verantwortungsbereiches im Unternehmen mit dem Soll-Zustand vergleichen. Im späteren Berufsalltag teilen sich der Gesundheitsmanager und die SiFa auch die Ressourcen, die im Unternehmen zur Verfügung stehen, wie z.B. das Personal. Hierbei ist es oftmals so, dass die Personen, die dem ASA beiwohnen, dieselben sind, die im Gesundheitszirkel des Unternehmens sitzen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich beide Berufsgruppen mit den alltäglichen Themen, wie der physischen und psychischen Belastung der Mitarbeiter beschäftigen. (von Kiparski, 2016)

2.7.2 Unterschiede zwischen den Ausbildungen

Da die Gemeinsamkeiten im Wesentlichen bei den Ausbildungszielen bestehen und die Unterschiede umfassender sind, wird im Folgenden nach den Ausbildungsinhalten, den Voraussetzungen, den Ausbildungseinrichtungen sowie nach den Abschlüssen unterschieden.

Ausbildungsinhalt

Die Ausbildungsinhalte der beiden Ausbildungen stimmen nur teilweise überein. Wie bereits im vorhergehenden Abschnitt erwähnt wurde, funktioniert der gemeinsame Ansatz einer gesunden Unternehmensführung sehr gut, jedoch sind die Grundlagen hierfür zum Teil sehr unterschiedlich. In der SiFa-Ausbildung lernen die Teilnehmer die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Qualitätsstandards im AGS kennen. In der Weiterbildung zum Betrieblichen Gesundheitsmanager beziehen sich die Inhalte auf das BGM und BGF. Die Möglichkeit bzw. die Pflicht, den jeweiligen anderen Fachbereich bei der eigenen Betrachtung und Problemlösung mit einzubeziehen, wird nur wenig berücksichtigt. Aufgrund der umfangreichen

⁹ PDCA ist die Abkürzung und steht für Plan / Do / Check / Act und beschreibt ein gängiges Managementinstrument zur kontinuierlichen Verbesserung.

Gesetzgebungen zum AGS ist der Ausbildungsinhalt der SiFa deutlich umfangreicher als der des Betrieblichen Gesundheitsmanagers.

Voraussetzungen und rechtliche Rahmenbedingungen

Die Voraussetzungen zur Teilnahme und zum Ausüben der Tätigkeit als SiFa wird vor Beginn von der Ausbildungseinrichtung geprüft. Auf diese Weise soll gewährleistet werden, dass nur Teilnehmer diese Ausbildung absolvieren, die laut DGUV Vorschrift 2 rechtlich zugelassen sind und der Tätigkeit einer SiFa nachkommen dürfen (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020a).

Die Ausbildung der Betrieblichen Gesundheitsmanager ist im Vergleich zur SiFa Ausbildung nicht mit gesetzlichen Einstiegsvoraussetzungen verbunden. In der Broschüre der DGUV zur Qualifizierung des BGM Personals wird jedoch darauf hingewiesen, dass ein gewisses Maß an Schlüsselkompetenzen empfehlenswert ist. Aus diesem Grund wird die Gesetzmäßigkeiten im Fall des BGM auch eher als Handlungsempfehlung und nicht als bindende Gesetzesgrundlage mit Konsequenzen bei Nichteinhaltung im Bezug auf die Qualifizierungsvorgaben verstanden. (Bahr, et al., 2018; Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2016)

Ausbildungseinrichtungen

Die Ausbildung zum Betrieblichen Gesundheitsmanager wird sowohl von Hochschulen als auch von staatlichen oder privaten Ausbildungseinrichtungen angeboten. Die SiFa-Ausbildung hingegen darf nicht von jeder Ausbildungseinrichtung angeboten werden. Entweder müssen sich Interessenten an, die jeweils für sie verantwortliche BG wenden oder sich eine staatlich zertifizierte Ausbildungseinrichtung suchen. Diese Zertifizierung wird seitens der BAuA durchgeführt. Wenn eine Ausbildungseinrichtung den offiziellen Kriterien genügt, wird sie auf der Webseite der BAuA in einer Liste aller deutschlandweiten SiFa-Ausbildungseinrichtungen aufgenommen. (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020b)

Abschluss

Nach erfolgreicher Absolvierung der SiFa-Ausbildung wird der Teilnehmer zertifizierte Fachkraft für Arbeitssicherheit und ist somit zum Ausüben von SiFa-Tätigkeiten befähigt. In den meisten Fällen werden die Teilnehmer von den Unternehmen zur Ausbildung entsendet. Das hat den Vorteil, dass die Unternehmen den Teilnehmer nach der Ausbildung direkt in dem neuen Einsatzgebiet Arbeitssicherheit einsetzen können. Durch die Ausbildung hat der Teilnehmer einen weiteren Abschluss erworben und kann in seinem bisherigen Beruf tätig sein und/oder zusätzlich die arbeitssicherheitstechnische Betreuung des Unternehmens bzw. einer Abteilung übernehmen. (Bahr, et al., 2018; Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020c)

Nach der Ausbildung zum Betrieblichen Gesundheitsmanager hat der Teilnehmer mehr Wissen und neue Fähigkeiten, deren Erwerb durch ein Zertifikat bestätigt wird. Da es jedoch gesetzlich keine Mindestanforderung an einen Betrieblichen Gesundheitsmanager gibt, kann diese Position auch ohne die Ausbildung besetzt und ausgeübt werden. Dieser Punkt kann zu

erheblichen Qualitätseinschnitten im BGM eines Unternehmens führen. Um dies zu vermeiden, empfiehlt es sich, Angestellte, die im Bereich des BGM tätig sind, auch in diesem Bereich zu schulen oder es als unternehmensinterne Voraussetzung festzulegen. (Bahr, et al., 2018; Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020c)

Dauer und Kosten

Die Ausbildung zur SiFa hat nicht nur einen größeren zeitlichen Umfang als die zum Betrieblichen Gesundheitsmanager, sondern ist auch deutlich teurer, was insbesondere von Relevanz ist, wenn diese selbst finanziert wird. Somit zeigt sich kostenseitig und zeitlich ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Ausbildungen. Allerdings sind die höheren Kosten der SiFa-Ausbildung in Relation zu dem größeren Ausbildungsumfang gerechtfertigt. (Institut für Arbeit und Gesundheit, 2021a)

2.7.3 Zusammenfassung

In der Tabelle 1 werden die wichtigsten Eckpunkte der beiden Ausbildungen gegenübergestellt. Somit lässt sich feststellen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungen vorrangig aufgrund ihres gesetzlichen Hintergrunds entstehen. Die Gesetzesgrundlage zum AGS ist wesentlich besser strukturiert, was nicht zuletzt an seiner Entstehungsgeschichte liegt. Der AGS ist seit vielen Jahren fest im Unternehmensalltag etabliert und hat sich darüber hinaus seit seiner Gründung bis zum heutigen Zeitpunkt stetig weiterentwickelt. Aus der gesetzlichen Grundlage heraus ist die Handlungshoheit sowie der Handlungsdruck im AGS viel höher als im BGM. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass sich beide Fachbereiche meist parallel mit der Überarbeitung der Präventionskultur im Unternehmen und der Beseitigung von psychischen und physischen Belastungen beschäftigen. (von Kiparski, 2016; Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2016)

Tabelle 1: Gegenüberstellung der BGM- und SiFa-Ausbildungen

Kriterien	Betrieblicher Gesundheitsmanager	SiFa
Ziel	Gesundheitsmanagement im Unternehmen etablieren	Sicherheitstechnische Regelbetreuung eines Unternehmens übernehmen
Vorraussetzung	Vorbildung empfehlenswert	Meister, Techniker oder Ingenieure (Bachelor, Master oder Diplom) sowie die Bestellung durch ein Unternehmen
Ausbildungsinhalte	Implementieren eines funktionierenden und nachhaltigen BGM in die Managementstrukturen eines Unternehmens	Ermitteln und Beurteilen von Unfall- und Gesundheitsgefahren, die von der Arbeit ausgehen; Aufbauen eines Arbeitsschutzmanagementsystems
Ausbildungseinrichtung	Verschiedene Möglichkeiten, vorzugsweise von einem zertifizierten Ausbildungsträger	Verschiedene Möglichkeiten, vorzugsweise über die Unfallkassen oder die Berufsgenossenschaften
Kosten	Sind vom Absolventen selbst zu erbringen und betragen ca. 1900 €	Werden im Fall einer Bestellung durch die zuständige Unfallkasse bzw. Berufsgenossenschaft über den Arbeitgeberbeitrag getilgt
Dauer	Ca. 12 Monate	Max. 36 Monate
Abschluss	Betrieblicher Gesundheitsmanager (Zusatzqualifizierung, Zertifizierung über den Berufsverband BBGM möglich)	Staatlicher anerkannter Abschluss zur Fachkraft für Arbeitssicherheit

2.8 Bedarfsanalyse einer akademischen Ausbildung im Bereich AGS und BGF

Im Vergleich zu gesetzlichen und privaten Weiterbildungsanbietern haben staatliche Hochschulen einen geschützten Forschungs- und Bildungsauftrag, der verfassungsrechtlich vorgeschrieben ist. Dieser Punkt ermöglicht es, alle Abschlüsse, die im Bologna-Prozess oder als Staatsexamen erworben werden, als Berufsabschluss anzuerkennen.

Für den Arbeits- und Gesundheitsschutz beinhaltet bereits die DGUV Vorschrift 2 eine Genehmigung, alle sicherheitsrelevanten Themen im Unternehmen auch von Sicherheitsingenieuren bearbeiten zu lassen, die neben der SiFa-Ausbildung 1 Jahr Berufserfahrung als Ingenieur nachweisen können (Weber, 2019). Somit berücksichtigt diese Vorschrift die ohnehin zunehmende Akademisierung des Berufsfeldes AGS (Weber, 2019; Gerhold, et al., 2016; Bochmann, 2011). Das Ziel einer entsprechenden akademischen Ausbildung ist, neben dem Herstellen einer gemeinsamen verständlichen Sprache, auch zu gewährleisten, dass die agierenden Akteure zukünftig konstant miteinander kommunizieren. Hierfür soll neben den methodischen Kompetenzen der Absolventen auch das Bild eines Managers für den Bereich Sicherheit und Gesundheit in den Köpfen gestärkt werden (Weber, 2019). Für Beispiele im Bereich der akademischen Ausbildung wird auf den Abschnitt 2.6.4 verwiesen.

Im übergeordneten Bereich des BGM ist ebenfalls eine Akademisierung der Ausbildung zu verzeichnen (Altgeld, 2014; Uhle & Treier, 2019; Bahr, et al., 2018). In der 2021 von WEDEL et al. veröffentlichten Arbeit wurde der akademische Ausbildungsmarkt in Deutschland im Bereich des BGM analysiert, wobei alle Studiengänge einbezogen wurden, die explizit auf das

spätere berufliche Tätigkeitsfeld BGM / BGF vorbereiten (Wedel, et al., 2021). Die Autoren kommen zu dem Fazit, dass in den Curricula der BGM / BGF Studiengänge AGS und BEM kaum präsent sind (Wedel, et al., 2021). Somit kann geschlussfolgert werden, dass die akademische BGM Ausbildung hauptsächlich den Bereich der BGF abdeckt.

Aus den genannten Rahmenfaktoren ergibt sich zusammenfassend, dass es eine Koexistenz von Studiengängen mit Inhalten zum AGS und zur BGF gibt, aber aktuell keine Verknüpfung der beiden Teilbereiche stattfindet. Damit wird auch nicht berücksichtigt, dass im Zuge der Weiterentwicklung der bisherigen SiFa-Ausbildung eine Neuausrichtung hin zum Managen von Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit erreicht werden soll (Weber, 2019). Diese Entwicklung wird nicht zuletzt von relevanten Größen im AGS, wie der DGUV, der BAuA und dem Verband für Sicherheit, Gesundheit und Umweltschutz bei der Arbeit e. V. (VDSI), vorangetrieben (Weber, 2019). Eine derartige Verknüpfung findet sich teilweise bereits jetzt schon in dem Aufgabenprofil der Aufsichtspersonen der BG wieder. Diese Personen zeichnet neben ihrem Wissen zum Arbeitsschutz und zur Gesunderhaltung von Mitarbeitern auch ihr akademischer Abschluss aus, mit dem sie auf diesem Gebiet beratend tätig sein kann (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2015). Besonders in den Branchen, die sowohl Aufgaben in der Beratung als auch im Management mitbringen, wird weiterhin der Trend zur Akademisierung zu beobachten sein. Es erscheint daher sinnvoll, einen Studiengang zu schaffen, der auf ein umfassendes, integriertes Gesundheitsmanagement im Unternehmen vorbereitet und dem Trend der Akademisierung Rechnung trägt.

Gestützt wird diese Schlussfolgerung durch eine Studie der SRH Fernhochschule, bei der 14 Experten im Umfeld der Krankenkassen, der regionalen Rentenversicherungsträger, der DGUV sowie von Gewerkschaften nach den Erwartungen an einen Betrieblichen Gesundheitsmanager bzw. der Ausbildung im BGM befragt wurden. Insbesondere die Experten der DGUV gaben dabei eine Verzahnung von AGS und BGF als wesentlich an, um das Thema Sicherheit und Gesundheit umfassend zu betrachten. Von einem Teil der Experten wurde ebenfalls das Studium als bevorzugte Ausbildungsform in diesem Bereich benannt. (Baumann, et al., 2021)

Auch EU-weit gibt es Bestrebungen, eine systematische Verknüpfung von AGS und BGF zu erreichen, wie die europäische Gemeinschaftsstrategie für Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz und das European Network For Workplace Health Promotion (ENWHP), das als europäisches Netzwerk des BGF bekannt ist, zeigen (Holzträger, 2012).

Dass die Verknüpfung von AGS und BGF schon heute gelebte Praxis ist, verdeutlicht eine Untersuchung von VITERA et al., der eine Branchenbefragung unter den Mitgliedern des Wind-Energy Network e. V. zugrunde liegt. Demnach betreiben 53 % aller befragten Unternehmen BGF parallel zum AGS, obwohl es dafür keine gesetzliche Verpflichtung gibt. Charakteristisch ist, dass in diesen Unternehmen die Verantwortung von AGS überdurchschnittlich oft bei der Geschäftsleitung liegt. Das legt den Schluss nahe, dass insbesondere die Unternehmensleitung die Einführung von BGF forciert. Andererseits zeigt das auch, dass es sinnvoll ist, eine Person mit umfassenden AGS und BGF zu qualifizieren, um die Unternehmensleitung zu entlasten

und die Maßnahmen spezifischer und fachlich fundierter anbieten zu können. (Vitera, et al., 2021)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl ein praxisbezogener als auch ein fachlicher Bedarf an einer Ausbildung besteht, die AGS und BGF zu einem umfassenden Gesundheitsmanagement miteinander verknüpft. Der allgemeine Trend zur Akademisierung zeigt weiterhin, dass der Ausbildungsbedarf vor allem im akademischen Bereich besteht. Inwieweit der Bedarf an einer akademischen Ausbildung mit kombinierten AGS- und BGF-Inhalten bereits durch akkreditierte Studiengänge gedeckt wird, kann derzeit nicht angegeben werden. Die 2021 von WEDEL et al. in (Wedel, et al., 2021) veröffentlichten Ergebnisse lassen allerdings den Schluss zu, dass der Bedarf auf dem deutschen Hochschulmarkt nicht vollumfänglich gedeckt ist. Die genannten Rahmenbedingungen unterstützen daher die Intention der WHZ, einen OSH-Studiengang zu entwickeln, der gleichzeitig Kompetenzen zum AGS und zur BGF vermittelt. Mit einer weitergehenden Analyse der aktuellen Ausbildungssituation im Bereich von AGS und BGF wird sich die vorliegende Masterarbeit beschäftigen.

2.9 Stand der Forschung zur Analyse von Studienlandschaften

In diesem Abschnitt soll ein Überblick über den Stand der Forschung zur Analyse von Studienlandschaften gegeben werden. Dabei soll insbesondere die Methodik zur Datenerhebung bzw. Datengenerierung im Fokus stehen.

WEDEL et al. veröffentlichte in (Wedel, et al., 2021) eine Untersuchung des akademischen Ausbildungsmarkts in Deutschland im Bereich des BGM mit einer an die Ziele der Masterarbeit angelehnten Fragestellung. Durch eine Recherche mit der Suchmaschine für Studiengänge des Verlages ZEIT ONLINE GmbH¹⁰ wurden 69 Studiengänge identifiziert, die das Thema BGM bzw. BGF als späteres Betätigungsfeld der Studierenden angegeben haben. Von 60 Studiengängen konnten die Modulhandbücher beschafft und mittels einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse untersucht werden. Dabei wurde aufgezeigt, dass die vermittelten Kompetenzen zum Thema BGM bzw. BGF zwischen den Studiengängen sehr unterschiedlich sind. Weiterhin konnte durch die Analyse ermittelt werden, dass die Themen AGS und BEM in den Curricula kaum repräsentiert sind. (Wedel, et al., 2021)

Es zeigt sich in anderen Veröffentlichungen, die die akademische Ausbildungslandschaft in Deutschland hinsichtlich eines Fachbereichs analysiert haben, dass die Methodik zur Datengenerierung ähnlich der von WEDEL et al. ist. WIßHAK und HOCHHOLDINGER untersuchen in (Wißhak & Hochholdinger, 2016) die Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge hinsichtlich der Qualifikationen der Studierenden für ihre spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen Weiterbildung. Dazu wurde eine Stichprobe von 58 Studiengängen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, wobei Modulhandbücher bzw. Studien- oder Prüfungsord-

¹⁰ Vgl. ZEIT ONLINE GmbH, Suchmaschine für Studiengänge – Deutschlands umfassendste Studiengangsdatenbank, <https://studiengaenge.zeit.de> [07.12.2021].

nungen als Datenquelle genutzt wurden (Wißhak & Hochholdinger, 2016). Die Grundgesamtheit der für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Studiengänge war durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und Internetportale gegeben (Wißhak & Hochholdinger, 2016).

DUNKEL et al. analysieren in (Dunkel, et al., 2018) die Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen. Von einer Stichprobe von 51 Studiengängen wurden die Studienverlaufspläne, Curricula bzw. Modulhandbücher inhaltlich mittels einer Dokumentenanalyse untersucht und anhand der Credit Points (CP) gewichtet (Dunkel, et al., 2018). Auch in dieser Untersuchung waren die relevanten Studiengänge durch externe Quellen gegeben (Dunkel, et al., 2018).

In (Fengler & Röhler, 2015) forschen FENGLER und RÖHLER zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen. Auch in dieser Untersuchung konnte für die Stichprobe der 48 betrachteten Studiengänge auf eine bereits durchgeführte Vorauswahl referenziert werden (Fengler & Röhler, 2015). Als Datenquelle für die Analyse wurden Modulhandbücher mittels einer Dokumentenanalyse ausgewertet, wobei zusätzlich noch Experteninterviews und Gruppendiskussionen durchgeführt wurden (Fengler & Röhler, 2015).

Allen in diesem Abschnitt recherchierten Arbeiten ist gemeinsam, dass zur Analyse der Studiengänge Modulhandbücher bzw. Curricula als Datenquelle mittels einer Dokumentenanalyse ausgewertet wurden. Außerdem konnten alle Studien, bis auf die von WEDEL et al., auf eine a priori vorliegende Datenbank an für die Forschungsfrage relevanten Studiengängen zurückgreifen. Auffallend ist zudem, dass in der Regel eine Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller relevanten Studiengänge ausgewählt wird.

3 Ziele und Forschungsfragen

In Abschnitt 2.8 wurde herausgearbeitet, dass die akademische Ausbildung im Bereich des AGS und des BGM nur bedingt fachlich in den jeweils anderen Bereich übergreifen. Zudem werden in letztgenanntem Bereich insbesondere Kompetenz zum BGF vermittelt. Da ein umfassendes Gesundheitsmanagement in Unternehmen eine Verknüpfung der Bereiche AGS und BGF verlangt, zeigt sich eine Bedarfslücke in der akademischen Ausbildungslandschaft. Dabei ist insbesondere eine Ausbildung relevant, die nicht nur fachlich die beiden Bereiche verbindet, sondern die zukünftigen Teilnehmer auch gesetzlich dazu befähigt, in beiden Bereichen arbeiten zu können. Eine solche Ausbildung würde auch für die Unternehmen einen Vorteil darstellen, da sie für beide Bereiche nur noch einen Mitarbeiter benötigen würden.

Neben geringeren Personalkosten sorgt eine Verknüpfung der AGS- und BGF-Kompetenzen auch für eine bessere Verzahnung dieser Bereiche in Unternehmen. Diese Verzahnung kann außerdem dazu führen, dass weniger Bürokratieaufwand anfällt. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Nutzung der DIN ISO 45001 als Managementsystem. In ihr werden sowohl AGS als auch BGM im Kontext einer sich stetig weiterentwickelnden Organisation berücksichtigt (Marx, 2019). Durch eine Verknüpfung der beiden Bereiche wäre es dem Verantwortlichen möglich, von verschiedenen Standpunkten aus auf alltägliche Problemstellungen zu schauen und hierfür geeignete Lösungsansätze zu finden, die sowohl dem AGS als auch dem BGF gerecht werden. Inwieweit eine derartige Ausbildung aktuell im akademischen Bildungsmarkt existiert und wenn ja, welche Studiengangsinhalte gelehrt werden, kann mangels verfügbarer Daten und einer fehlenden Übersichtlichkeit dieser Thematik derzeit nicht abgeschätzt werden.

An der Westsächsischen Hochschule Zwickau soll ein OSH-Studiengang eingeführt werden, der zum Ziel hat, diese Bedarfslücke zu schließen und auf akademischem Niveau eine Ausbildung zu schaffen, die AGS und BGF miteinander verknüpft¹¹. Dazu wurde von den involvierten Hochschulprofessoren Studiengangsinhalte zum Thema AGS und BGF festgelegt, die durch fachliche und persönliche Kompetenzen im Bereich Projektmanagement, nachhaltiges Personalmanagement und Emotionsmanagement erweitert wurden. Diese neuen Fähigkeiten sollen die zukünftigen Absolventen in ihrer späteren Tätigkeit als Manager für Sicherheit und Gesundheit im Unternehmen im Vergleich zu anderen Bewerbern auszeichnen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Einführung des OSH-Studiengangs auf eine fundierte Datenbasis zu stellen. Dazu soll eruiert werden, ob bereits Studiengänge auf dem deutschen Hochschulmarkt existieren, die AGS und BGF miteinander verbinden und wie diese aufgebaut sind. In einem ersten Schritt soll dazu analysiert werden, welche Studiengänge auf dem deutschen Hochschulbildungsmarkt existieren, die ganz oder teilweise AGS bzw. BGF relevante Themen lehren. Darauf aufbauend lassen sich die Studiengänge identifizieren, die AGS und BGF miteinander verknüpfen. Durch eine weiterführende Auswertung des Aufbaus

¹¹ Kick-off-Meeting zur Masterarbeit mit Frau Prof. Buruck und Herrn Prof. Merkel am 04.02.2020 an der Westsächsischen Hochschule in Zwickau.

der Curricula lassen sich dann Rückschlüsse auf die Relevanz von AGS und BGF in den betreffenden Studiengängen ziehen.

Als vertiefender Schritt sollen dann die Lehrinhalte für den geplanten OSH-Studiengang an der WHZ mit denen der AGS- und BGF-verbindenden Studiengänge verglichen werden. Auf diese Weise lässt sich zum einen evaluieren, ob und in welchem Umfang die geschilderte Bedarfslücke der kombinierten AGS- und BGF-Ausbildung bereits adressiert wird. Dabei ist insbesondere herauszuarbeiten, inwieweit die aktuelle Studienlandschaft in der Lage ist, Manager für Sicherheit und Gesundheit in Unternehmen auszubilden. Zum anderen können hinsichtlich der Ausgestaltung der Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs an der WHZ auch Potenziale bzw. Alleinstellungsmerkmale identifiziert werden.

Um die vorgenannten Ziele zu erreichen, werden nachfolgend zwei Forschungsfragen formuliert, welche in dieser Masterarbeit beantwortet werden sollen:

1. An welchen deutschen Hochschulen werden Inhalten zum AGS und zum BGF gelehrt? Wie sind diese Studiengänge aufgebaut und welchen Stellenwert haben die AGS- und BGF-Lehrinhalte?
2. Welche Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ werden durch die identifizierten Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum bereits abgedeckt?

4 Studiendesign und Untersuchungsmethoden

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Bearbeitung der Forschungsfragen erläutert. Dazu wird ausgehend von dem Stand der Forschung die Methodik erarbeitet, mit der die formulierten Fragestellungen systematisch beantwortet werden können. Anschließend wird auf die Dokumentenanalyse als Methode der Datengenerierung eingegangen.

4.1 Grundsätzliches Vorgehen

Basierend auf dem Stand der Forschung aus Abschnitt 2.9 wird in diesem Abschnitt das grundsätzliche methodische Vorgehen in dieser Masterarbeit erläutert. Die beiden Forschungsfragen haben gemeinsam, dass sie die Existenz von Studiengängen bzw. deren Lehrinhalte analysieren sollen, die AGS und BGF in ihren Lehrinhalten miteinander verbinden. In den Abschnitten 2.6.2, 2.6.4 und 2.8 wurde bereits erläutert, dass kein umfassendes Register über derartige Studiengänge vorliegt bzw. deren Aktualität und Vollständigkeit nicht gewährleistet werden kann. Damit unterscheidet sich die Ausgangslage in dieser Arbeit von den Voraussetzungen in den Veröffentlichungen von WISSEHAK und HOCHHOLDINGER, DUNKEL et al. sowie FENGLER und RÖHLER (Wissehak & Hochholdinger, 2016; Dunkel, et al., 2018; Fengler & Röhl, 2015). Die vorliegende Masterarbeit soll jedoch einen zum Zeitpunkt der Verfassung umfassenden Überblick über die deutsche Hochschullandschaft geben. Aus diesem Grund ist eine zentrale Aufgabe dieser Masterarbeit, zunächst ein solches Register zu erstellen.

WEDEL et al. verwenden zur Identifikation von Studiengängen die von den Hochschulen benannten, späteren Betätigungsfelder der Studierenden (Wedel, et al., 2021). Es kann dabei jedoch nicht garantiert werden, dass die Benennung der Betätigungsfelder bei allen Studiengängen vorhanden bzw. vollständig ist. Auch eine nicht berücksichtigte Umschreibung der späteren beruflichen Perspektiven kann dazu führen, dass relevante Studiengänge nicht identifiziert werden.

Eine valide, aber sehr umfangreiche Methode, um ein Register von Studiengängen zu erstellen, die AGS und BGF in ihren Lehrinhalten verbinden, ist die Lehrinhalte aller Studiengänge in Deutschland zu untersuchen. Dieses Vorgehen soll in einer vereinfachten Form in dieser Masterarbeit angewendet werden. Da dabei gleichzeitig Informationen erhoben werden, die zumindest teilweise die Forschungsfragen tangieren, können die Erstellung des Registers und die Beantwortung der Forschungsfragen nicht losgelöst voneinander betrachtet werden.

Als Datenquelle und Untersuchungsgegenstand für die Studiengangsinhalte eignen sich die Modulhandbücher, weil sie das zentrale Dokument der Lehr- und Lernaktivität eines jeden Studiengangs darstellen (Kerres & Schmidt, 2011). In ihnen werden der Aufbau, die Inhalte sowie die geforderten Prüfungsleistungen von Studiengängen beschrieben. Alternativ hierzu wären auch Webseiten, die von den Hochschulen betrieben werden, eine mögliche Datenquelle. Diese sind jedoch nicht informativ genug und bieten aufgrund ihrer unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeit wenig Potenzial für einen Vergleich. Dieselben Überlegungen gelten

auch für Flyer und für Interviews oder schriftliche Befragungen von Studiengangskoordinatoren. Die Gestaltung der Modulhandbücher ist zwar den Hochschulen überlassen, jedoch sind die Inhalte standardisiert, sodass die gesuchten Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage darin enthalten sind.

Dass Modulhandbücher zudem überwiegend frei zugänglich sind, ist als weiterer elementarer Vorteil zu werten, da es einen weitestgehend von Dritten unabhängigen Forschungsprozess ermöglicht. Da diese Arbeit zudem während der COVID-19-Pandemie erstellt wurde, ist ein freies uneingeschränktes Forschen mit Interviewpartnern oder Untersuchungspersonen nicht ohne weiteres möglich (Hinßen, et al., 2021). Daher stellt das Modulhandbuch nicht nur methodisch, sondern auch organisatorisch die geeignetste Dokumentenart dar. Auch im Stand der Forschung (Abschnitt 2.9) wurde dargelegt, dass Modulhandbücher von anderen Autoren als Datenquelle für ähnlich gelagerte Fragestellungen verwenden werden. Aus diesem Grund werden auch in der vorliegenden Masterarbeit Modulhandbücher als Datenquelle gewählt.

Um ein Register zu erstellen, das alle Studiengänge an deutschen Hochschulen identifiziert, die AGS- und BGF-Lehrinhalte verbinden und gleichzeitig die Forschungsfragen zu beantworten, wird das nachfolgend beschriebene deduktive Vorgehen eingesetzt, das in mehrere sequenzielle Teilschritte untergliedert ist. Die Abbildung 4 visualisiert zudem die einzelnen Teilschritte. Zunächst müssen alle Hochschulen in Deutschland identifiziert werden (Schritt 1). Das hierfür genutzte Register und das Vorgehen werden in Abschnitt 5.1 genauer beschrieben.

Für alle deutschen Hochschulen müssen dann durch Analyse der Lehrinhalte diejenigen Studiengänge identifiziert werden, die AGS und BGF in ihren Lehrinhalten miteinander verbinden. Um die Anzahl der hinsichtlich der Lehrinhalte zu analysierenden Studiengängen so gering wie möglich zu halten, wird zunächst eine Vorauswahl getroffen. Die Schwierigkeit liegt darin, dass a priori nicht bekannt ist, welche Studiengänge AGS und BGF lehren. In Schritt 2 werden daher die Studiengänge an den Hochschulen identifiziert, die das Potenzial haben, AGS und BGF in ihren Lehrinhalten miteinander zu verbinden. Diese Studiengänge werden in der nachfolgenden Analyse als potenziell relevante Studiengänge bezeichnet. Der Identifikationsprozess der potenziell relevanten Studiengänge wird in Abschnitt 5.2 beschrieben.

Aus den potenziell relevanten Studiengängen müssen dann die relevanten Studiengänge extrahiert werden, also die Studiengänge, die tatsächlich AGS und BGF in ihren Lehrinhalten miteinander kombinieren. Dazu sind die konkreten Lehrinhalte relevant. Für alle potenziell relevanten Studiengänge müssen daher die Modulhandbücher beschafft werden (Schritt 3). Dieser Vorgang wird in Abschnitt 5.3 näher erläutert.

In Schritt 4 erfolgt die Datenerhebung aus den Modulhandbüchern. Dazu wird die Dokumentenanalyse verwendet. Die Begründung für die Auswahl sowie die theoretische Einführung werden in Abschnitt 4.2 beschrieben. Mit der Dokumentenanalyse werden die Studiengänge identifiziert, die AGS und BGF tatsächlich miteinander verbinden. Die Umsetzung dieses Schritts ist in Abschnitt 5.4 beschrieben.

Die Analyse des Aufbaus der relevanten Studiengänge schließt sich in Schritt 5 an und ist Teil der Dokumentenanalyse. Abschnitt 5.6 befasst sich daher mit der Auswertung der während dieses Prozesses erhobenen Daten.

Im letzten Schritt erfolgt ein Vergleich der Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ mit denen der relevanten Studiengänge, die AGS und BGF miteinander verbinden. Dabei wird ebenfalls eine Dokumentenanalyse verwendet, deren Anwendung in Abschnitt 6 beschrieben wird.

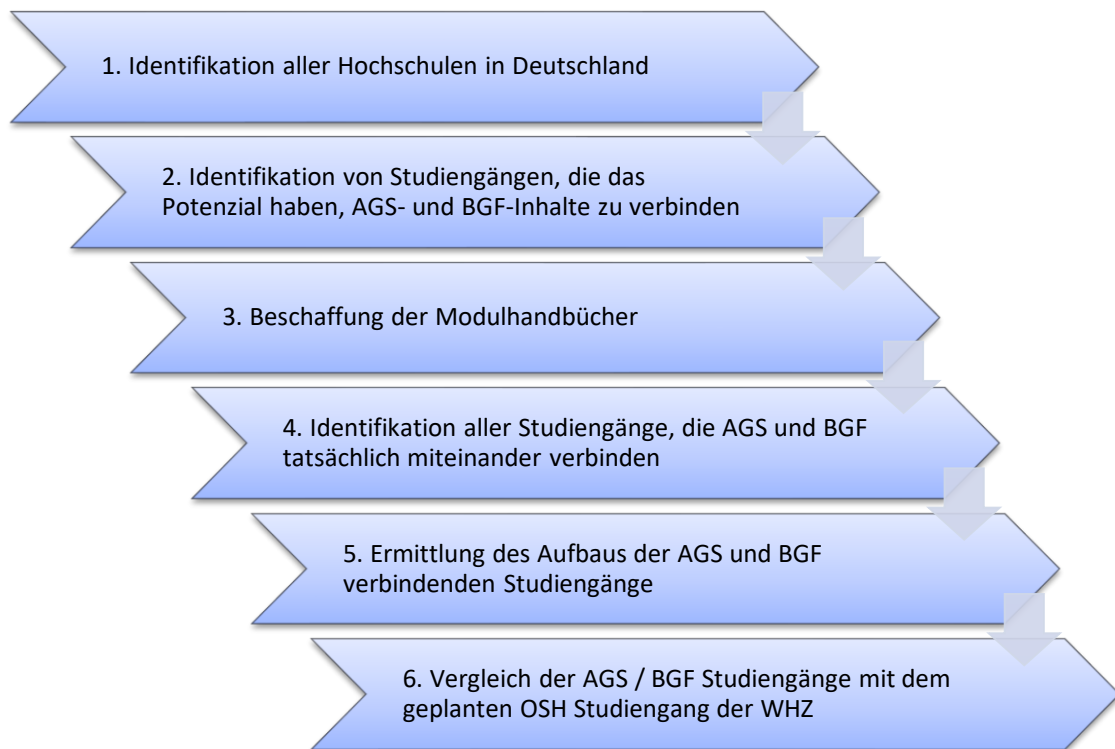


Abbildung 4: Grundsätzliches methodisches Vorgehen

4.2 Dokumentenanalyse

Die wissenschaftliche Dokumentenanalyse ist eine regelgeleitete Methodik zur Datenerhebung und Datenanalyse in Dokumenten. Sie wird angewendet, wenn die zu untersuchenden Sachverhalte sich systematisch in Dokumenten widerspiegeln. Beispielsweise greifen Medien oder Politikwissenschaften aus diesem Grund oft auf die Dokumentenanalyse zurück. Dabei geht die Dokumentenanalyse in der Regel über eine reine Textanalyse hinaus. Hierbei ist wichtig, dass unter Dokumenten das Sichtbarwerden allen menschlichen Handelns und Erlebens verstanden wird. Daher zählt neben der reinen Textanalyse auch die Analyse visueller Dokumente wie beispielsweise Fotos, Flyer oder Filme und Videos dazu. Diese Analyseformen werden dann als visuelle Anthropologie oder auch als visuelle Ethnografie bezeichnet, welche überwiegend in der Sozialforschung für qualitativen Untersuchungen verwendet werden. (Döring & Bortz, 2016)

Alternativ zur Dokumentenanalyse besteht die Möglichkeit, Daten auch über andere spezifische Erhebungsmethoden zu generieren. Hierzu zählen die Beobachtung, das Interview, der

Fragebogen oder auch Tests bzw. Messungen. Je nach Zielstellung gilt es die Vor- und Nachteile der Erhebungsmethoden gegeneinander abzuwägen und das Untersuchungsdesign nach der geeignetsten Methode auszuwählen. Zwei wichtige Vorteile der Dokumentenanalyse sind neben der Unabhängigkeit der Generierung des Datenmaterials vom Forschungsprozess auch der Punkt, dass es eine sehr forschungsökonomische Erhebungsmethode ist, da vom Schreibtisch aus sehr unkompliziert sonst schwer zugänglichen Informationen in breiter Masse generiert und ausgewertet werden können. Dem gegenüber steht jedoch nachteilig, dass das Studiendesign, welches mit der Dokumentenanalyse verfolgt wird, sehr starr ist. Außerdem können Probleme bei der Beschaffung des Materials als auch durch die Stichprobengröße der auszuwertenden Daten entstehen. (Döring & Bortz, 2016)

Sowohl die Erhebung als auch die Analyse der Daten sind feste Bestandteile und müssen in dieser Reihenfolge durchgeführt werden. Im Folgenden wird daher auf die Datenerhebung und die wichtigsten Formen der Dokumentenanalyse eingegangen. Auf dieser Basis kann die für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignetste Analyseform ausgewählt werden.

4.2.1 Datenerhebung

Bei der Datenerhebung für eine Dokumentenanalyse wird zwischen vorgefundenen und forschungsgenerierten Dokumenten unterschieden. Als vorgefundene Dokumente werden Dokumente bezeichnet, die vom Untersucher zufällig oder gezielt gefunden wurden und unabhängig vom Forschungsprozess entstanden sind. Diese Form der Analyse wird auch als genuine Dokumentenanalyse bezeichnet. Die hierfür verwendeten Dokumente weisen die Eigenschaft auf, dass sie nicht verändert werden können, anders als die forschungsgenerierten Dokumente. Es existiert eine große Vielfalt an Dokumentenarten, die von Offline- bis Online-Dokumenten reicht. Es ist hierbei darauf zu achten, dass ausschließlich die Auswertung von vorhandenen Dokumenten als Dokumentenanalyse bezeichnet wird. Bei sogenannten forschungsgenerierten Dokumenten, die im Forschungsprozess entstanden sind, wie z.B. Transkripte oder Feldnotizen, werden andere Form der Datenanalyse zur Auswertung verwendet. (Döring & Bortz, 2016)

Ein großer Vorteil gegenüber vom Forscher initiierten Datenerhebungen ist, dass die genuine Dokumentenanalyse nur Rohdaten verwendet. Die Datenerhebung ist somit unabhängig vom Forscher und vom Untersuchungsgegenstand. Eine Beeinflussung der Daten hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes bzw. hinsichtlich der zu erwartenden Ergebnisse findet daher nicht statt. (Döring & Bortz, 2016)

Bei der Datenerhebung von vorgefundenen Dokumenten ist jedoch zu beachten, dass die Kontextbedingungen, unter denen die Dokumente erstellt wurden, teilweise unbekannt sind. Außerdem ist es so, dass bei den vorgefundenen Dokumenten die Dokumentenproduktion kritisch im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage hinterfragt werden kann. So haben forschungsgenerierte Dokumente durch ihre zielgenaue Anpassung häufig eine höhere Aussagekraft für das Forschungsproblem. (Döring & Bortz, 2016)

Die Recherche von vorgefundenen Dokumenten wird auch als Dokumentenbeschaffung bezeichnet. Die allgemeine Aufgabe der Dokumentenbeschaffung ist es, zielgerichtet alle für eine Analyse erforderlichen Dokumente zu beschaffen. Dazu müssen die zur Verfügung stehenden Quellen eingehend gesichtet werden, um so die für die Forschungsfrage relevante Dokumentenart auszuwählen. In die Wahl der richtigen Dokumentenart fließen neben der zu untersuchenden Forschungsthematik auch noch Faktoren wie Erfolgswahrscheinlichkeit, Kosten und Zeitaufwand der Beschaffung ein. (Döring & Bortz, 2016)

Bei vorgefundenen Dokumenten wird zwischen folgenden Formen unterschieden (Döring & Bortz, 2016):

- Zeitungen, Zeitschriften und Bücher
- Radio- und Fernsehsendungen
- Onlinedokumente (z. B. Webseiten, Foren oder Blogbeiträge)
- Offizielle Dokumente von Organisationen
- Persönliche Dokumente
- Dokumenten-Archive für die Forschung

Je nach Form des Dokumentes wird ein anderer Zugangsweg gewählt, um so alle für die Untersuchung ausgewählten Dokumente einzuschließen. Zeitungen, Zeitschriften und Bücher werden meist durch Bibliotheken oder Mediendatenbanken gesammelt und häufig kostenpflichtig zur Verfügung gestellt. Im Vergleich zu Radio- und Fernsehsendungen sind diese Dokumente dauerhaft verfügbar. Radio- und Fernsehsendungen werden in der Regel nur für einen gewissen Zeitraum über bestimmte Anbieter bereitgestellt, wie beispielsweise die Tagesnachrichten von öffentlich-rechtlichen Fernsehsendern. Onlinedokumente sind oftmals kostenfrei und können über Internet-Suchmaschinen recherchiert werden. Die Bereitstellung dieser Dokumente ist zeitlich nicht eingegrenzt. Handelt es sich jedoch um Blogbeiträge oder ähnliches, ist dies als besonderer Punkt bei der Archivierung zu beachten. Das Verarbeiten von offiziellen Dokumenten von Organisationen geht problemlos, da die Organisationen ihre Dokumente offiziell oder auch auf Rückfrage frei zur Verfügung stellen. Das Generieren von persönlichen Dokumenten hingegen gestaltet sich schwieriger, da besonders hier kein Anspruch auf Vollständigkeit durch den Forscher erhoben werden kann. (Döring & Bortz, 2016)

Über sogenannte öffentliche Aufrufe gibt es die Möglichkeit, die Datenbasis zu erhöhen. Zu gewissen Themen existieren auch bereits sehr umfangreiche Forschungsregister, die extra zum Zwecke der themenspezifischen Dokumentenarchivierung erstellt wurden. (Döring & Bortz, 2016)

4.2.2 Formen der Dokumentenanalyse

In der Dokumentenanalyse haben sich verschiedene Methoden etabliert, die zur Beantwortung von Forschungsfragestellungen verwendet werden. Im Wesentlichen kann zwischen qualitativen und quantitativen Methoden unterschieden werden.

Qualitative Methoden verfolgen die Zielstellung, den Bedeutungsgehalt aus Dokumenten herauszuarbeiten, in dem schrittweise das vorliegende Ausgangsmaterial kodiert wird. Hierfür werden die Inhalte der Dokumente in Form von Kategorien festgehalten, um die Ergebnisse zu strukturieren und zu interpretieren. Im Gegensatz dazu wird bei den quantitativen Methoden das Forschungsproblem mittels Quantifizierung des Datenmaterials durch formale und inhaltliche Kategorien gelöst, wobei die Kategorien bereits im Vorfeld theoriegeleitet formuliert werden. (Döring & Bortz, 2016)

Die Abbildung 5 zeigt mögliche Unterformen der qualitativen und quantitativen Dokumentenanalyse. Bei einer Datenanalyse mit qualitativer Zielstellung kommt die qualitative Inhaltsanalyse, die Interpretative Phänomenologische Analyse oder die Kodierung gemäß Grounded-Theory-Methodologie in Frage. Die reine Inhaltsanalyse kann sich zum einen auf Texte oder auch auf Bilder beziehen und sowohl quantitativ als auch qualitativ durchgeführt werden.

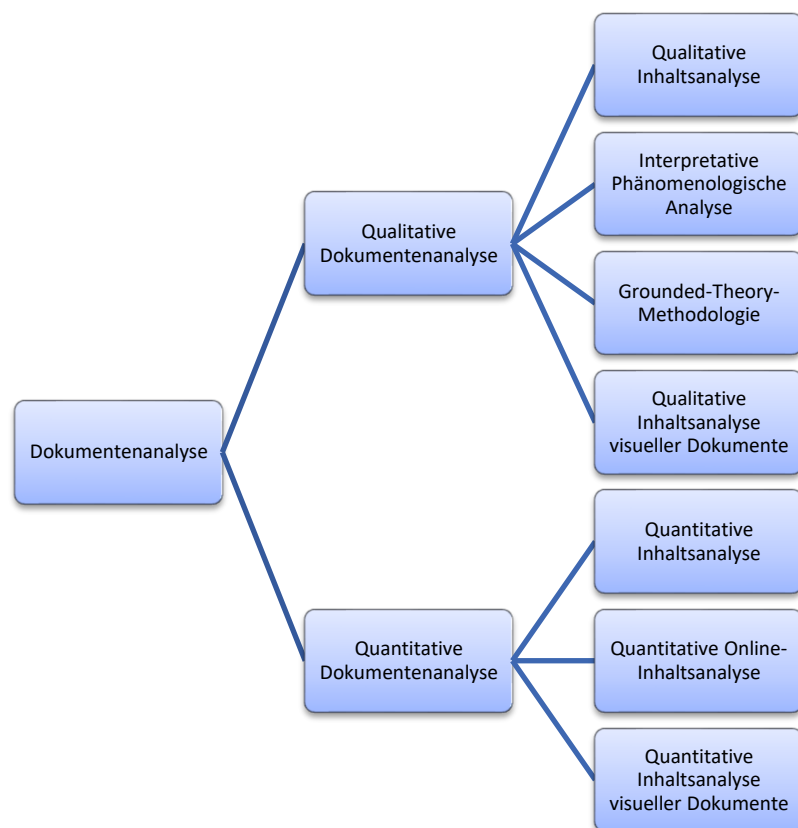


Abbildung 5: Formen der Dokumentenanalyse

Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode, die inhaltliche Merkmale von Dokumenten erfasst mit dem Ziel, diese zu interpretieren. Um die daraus resultierenden Erkenntnisse so nachvollziehbar wie möglich zu gestalten, ist auf ein systematisches Vorgehen zu achten, welches objektiv und nachvollziehbar beschrieben werden muss. Aus diesem Grund ist der Einsatz der Inhaltsanalyse sehr breitgefächert, was nicht zuletzt daran liegt, dass sie kontinuierlich seit ihrer Begründung weiterentwickelt wird. (Früh, 2017)

Visuelle Dokumente können ebenfalls qualitativ und quantitativ ausgewertet werden. Das hierfür verwendete Vorgehen ist ähnlich wie das der Inhaltsanalyse. Qualitativ werden Dokumente dahingehend ausgewertet, welche tiefliegende Bedeutungsebene für die Auswertung interpretiert werden kann. Es gibt eine Vielzahl an qualitativen Auswertungsmethoden, wie beispielsweise die Foto- oder Videoanalyse. Bei der quantitativen Inhaltsanalyse visueller Dokumente hingegen können beispielsweise Personen gut erfasst und quantifiziert werden. Jedoch sind insbesondere visuelle Zeichen besonders uneindeutig und auch von geschulten Kodierern nicht immer identifizierbar. (Döring & Bortz, 2016)

Die Interpretative Phänomenologische Analyse wird ausschließlich bei Autobiografischen Texten eingesetzt, da hierbei das Erlebte von Personen im Vordergrund der Untersuchung steht. Die Grounded-Theory-Methodologie begründet sich auf einen theoretischen Forschungsansatz und ist ausdrücklich auf die Bildung einer gegenstandsverankerten Theorie angewiesen. Diese Form der Dokumentenanalyse ist an eine besondere Kodiermethode gebunden. Das Zentrum der Untersuchung stellen hierbei meist einzelne Schlüsselkategorien dar, auf denen das gesamte theoretische Modell der Untersuchung liegt. (Döring & Bortz, 2016)

Im Unterschied zur klassischen quantitativen Inhaltsanalyse stehen bei der quantitativen Online-Inhaltsanalyse ausschließlich online vorgefundenen Dokumente im Fokus der Betrachtung. Das Vorgehen ist an das der quantitativen Inhaltsanalyse angelehnt. Eine Besonderheit stellt jedoch die Archivierung von Weblogs sowie die Kommentarfunktion bei Beiträgen dar. Hierbei kann es passieren, dass über die Zeit hinweg Beiträge und Kommentare gelöscht werden und somit nicht mehr auffindbar sind. (Döring & Bortz, 2016)

4.2.3 Auswahl der Methode

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die inhaltliche Ausrichtung von Studiengängen hinsichtlich des Vorhandenseins von AGS- bzw. BGF-Lehrinhalten zu identifizieren. Dabei ist zunächst eine binäre Bewertung hinsichtlich des Vorhandenseins der beiden Fachrichtungen von Relevanz. Darüber hinaus werden der Aufbau der betreffenden Module sowie Studiengangsinhalte erfasst. Als Datenquelle und Untersuchungsgegenstand werden in dieser Arbeit Modulhandbücher verwendet. Bei diesen handelt es sich um vorgefundene Dokumente, weshalb die Dokumentenanalyse zur Datengenerierung verwendet wird.

Um die verwendete Form der Dokumentenanalyse zu bestimmen, wird die Fragestellung zunächst hinsichtlich der Charakteristik analysiert. Als erstes sollen alle Studiengänge, die AGS und BGF Lehrinhalte in den Modulhandbuch aufführen, identifiziert werden. Hierfür werden alle Hochschulen in Deutschland in die Analyse einbezogen und auf potenziell relevante Studiengänge hin untersucht. Durch diese Vorauswahl ist der Untersuchungsumfang sehr groß. Die qualitative Inhaltsanalyse wertet eine Stichprobe von Dokumenten aus, diese jedoch sehr detailliert (Koch, 2016). Bei der vorliegenden Aufgabenstellung ist es nicht sinnvoll, nur einen gewissen Stichprobenumfang zu betrachten, da alle Studiengänge in Deutschland gesucht

werden, die AGS und BGF kombinieren. Es ist daher ein quantifizierbares Vorgehen erforderlich, welches, wenn auch nur binär, die Existenz bzw. Nicht-Existenz der beiden Fachbereiche analysiert.

Die gleichen Überlegungen treffen auch auf die zweite Forschungsfrage zu. Zwar kann der zu analysierende Umfang a priori nicht abgeschätzt werden, aber grundsätzlich müssen alle Studiengänge mit AGS und BGF als Lehrinhalt analysiert werden. Der Vergleich mit den Lehrinhalten des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ kann ebenfalls als ein quantifizierbares Vorgehen aufgefasst werden, das binär das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines Lehrinhalts klassifiziert.

Aufgrund der besseren Nachvollziehbarkeit werden nur Modulhandbücher im PDF-Format in die Analyse einbezogen, die auch archiviert werden können. Onlinedokumente werden nicht verwendet, da hierbei die Gefahr der Verzerrung besteht, indem Curricula nachträglich angepasst, hinzugefügt oder entfernt werden und so die Güte des Untersuchungsergebnisses gefährden. Aus dem Grund fließen Modulhandbücher, die nur auf der Webseite der Hochschule gesichtet werden können, nicht mit in die Analyse ein.

Aufgrund der Charakteristik der Forschungsfragen und der betrachteten Formen der Dokumentenanalyse nach Abbildung 5 wird zur Datenerhebung die quantitative Dokumentenanalyse gewählt. Da es sich bei den Modulhandbüchern um reine Textdokumente handelt, wird somit die quantitative Inhaltsanalyse zur Datenerhebung aus den Modulhandbüchern eingesetzt.

Für die quantitative Dokumentenanalyse spricht weiterhin, dass die Ergebnisse der Untersuchung quantifizierbar dargestellt werden können und dass es ein standardisiertes Vorgehen gibt, welches diese Ergebnisse hervorbringt. Im Vergleich zu qualitativen Verfahren kann so eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse und damit auch eine größere Objektivität der Analyse erreicht werden (Dumm & Niekler, 2014). Ein weiterer Vorteil der quantitativen Inhaltsanalyse gegenüber der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Größe der Datenmenge, die bearbeitet werden kann. Bei einem quantitativen Verfahren sind die Analyseeinheiten kleiner als bei einem qualitativen Verfahren. Außerdem ist das Vorgehen aufgrund der unterschiedlichen Zielstellung ein anderes. In qualitativen Inhaltsanalysen wird die Analyseeinheit paraphrasiert und dann interpretiert, wohingegen die quantitative Inhaltsanalyse ihren Analyseeinheiten numerische Werte zuordnet und nur beschreibt, was durch die Ergebnisse sichtbar ist (Döring & Bortz, 2016). Aus diesem Grund kann die quantitative Inhaltsanalyse eine deutlich größere Datenmenge verarbeiten und dadurch am Ende auch ein repräsentatives Ergebnis generieren. Dieses Argument wird unterstützt durch die Option, bei der Auswertung auch statistische Verfahren zu verwenden. Hierbei kommt der quantitative Dokumentenanalyse das Kategoriensystem mit geringer Komplexität zugute (Berger, 2010).

Im Vergleich zu der Untersuchung von WEDEL et al. werden Studiengänge mit AGS-Lehrinhalt in die Grundgesamtheit mit einbezogen, weshalb die Datenbasis deutlich größer ist. Aus diesem Grund ist für die Beantwortung den vorliegenden Forschungsfragen die von WEDEL

et al. in (Wedel, et al., 2021) verwendete qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nicht geeignet. Hinzu kommt bei der quantitative Dokumentenanalyse noch der Vorteil, dass komplexe Zusammenhänge auf wenige inhaltlich jedoch relevante Aussagen reduziert werden können. Diesen Vorteil machte sich auch DUNKEL et al. in (Dunkel, et al., 2018) zu nutze, in dem die Wichtung der Kategorien durch die Credit Points hinterlegt wird, um somit den Inhalt auf wenige wesentliche Aussagen reduzieren zu können.

4.3 Quantitative Inhaltsanalyse

Im nachfolgenden Abschnitt wird das Ziel und das theoretische Vorgehen der quantitativen Inhaltsanalyse erläutert. Darauf aufbauend wird die vom theoretischen Vorgehen abweichende Anwendung auf die beschafften Modulhandbücher zur Beantwortung der Forschungsfragen erläutert.

4.3.1 Ziel

Das Ziel der quantitativen Inhaltsanalyse ist es, Dokumente auf wenige ausgewählte Merkmale hin systematisch zu analysieren. Jedes Merkmal eines Dokumentes soll durch diese Analyse quantifiziert werden. Die Merkmale werden unterschieden in formale und inhaltliche Kategorien. Die formalen Kategorien eines Dokumentes geben Informationen über die äußerlichen Eigenschaften. Diese können z. B. die Länge eines Dokumentes sein, seine formale Anordnung oder auch Zusätze wie Bilder. Bei den inhaltlichen Kategorien sollen inhaltliche Aspekte des Dokumentes herausgearbeitet werden. Hierbei kann es sich z. B. um Expertenmeinungen handeln oder um Vor- und Nachteile von Maßnahmen, die ausführlich beschrieben wurden. Diese beiden Kategorienformen ermöglichen ein Messsystem zu erstellen, mit dem Dokumente beschrieben, verglichen und bewertet werden können. (Döring & Bortz, 2016; Früh, 2017)

Die quantitative Inhaltsanalyse ist damit in der Lage, auch Rückschlüsse außerhalb der Dokumente auf verschiedene Sachverhalte zu ziehen. Die Gründe der Rückschlüsse sind hierbei vielfältig. Es gibt die Form, bei der die Textproduzenten, die auch als Kommunikatoren bezeichnet werden, im Vordergrund stehen. Dieser Aspekt wird beachtet, wenn beispielsweise die politische Ausrichtung einer Zeitung von Relevanz ist. In der zweiten Form können Rückschlüsse auf die Rezipienten bzw. das Publikum gezogen werden. Dieses Vorgehen ist besonders bei der Darstellung von verzerrten Wirklichkeitsvorstellungen der Masse durch abweichende Mediendarstellung von Vorteil. Die dritte Form lässt Rückschlüsse auf politische oder historische Situationen zu, sodass es möglich ist, einen systematischen inhaltsanalytischen Vergleich zu erstellen. Ein gutes Beispiel hierfür ist der angebliche „Sprachverfall“ in Schulaufsätzen, der über eine lange Zeitepisode hinweg beobachtet wurde. Durch die verschiedenen Formen wird die quantitative Inhaltsanalyse bei verschiedensten Forschungsthemen eingesetzt und ermöglicht es den Untersuchern, durch ein quantitatives, systematisches Vorgehen Sachverhalte zu analysieren und Rückschlüsse aus den Ergebnissen zu ziehen. (Döring & Bortz, 2016)

4.3.2 Theoretisches Vorgehen

In der Beschreibung des Vorgehens einer quantitativen Inhaltsanalyse wird in der vorliegenden Masterarbeit auf die Arbeit in (Döring & Bortz, 2016) von den Autoren DÖRING und BORTZ Bezug genommen. Die beiden Autoren orientieren sich bei dem Vorgehen an dem der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING, der auf dem Gebiet ein bekannter und prägender Mitgestalter der Inhaltsanalyse ist. Dieser hat in (Mayring, 2010) ein standardisiertes Verfahren mit zwölf Schritten entwickelt. Die Abbildung 6 benennt die Arbeitsschritte der quantitativen Inhaltsanalyse von DÖRING und BORTZ, deren Vorgehensweise an MAYRING angelehnt ist (Döring & Bortz, 2016).

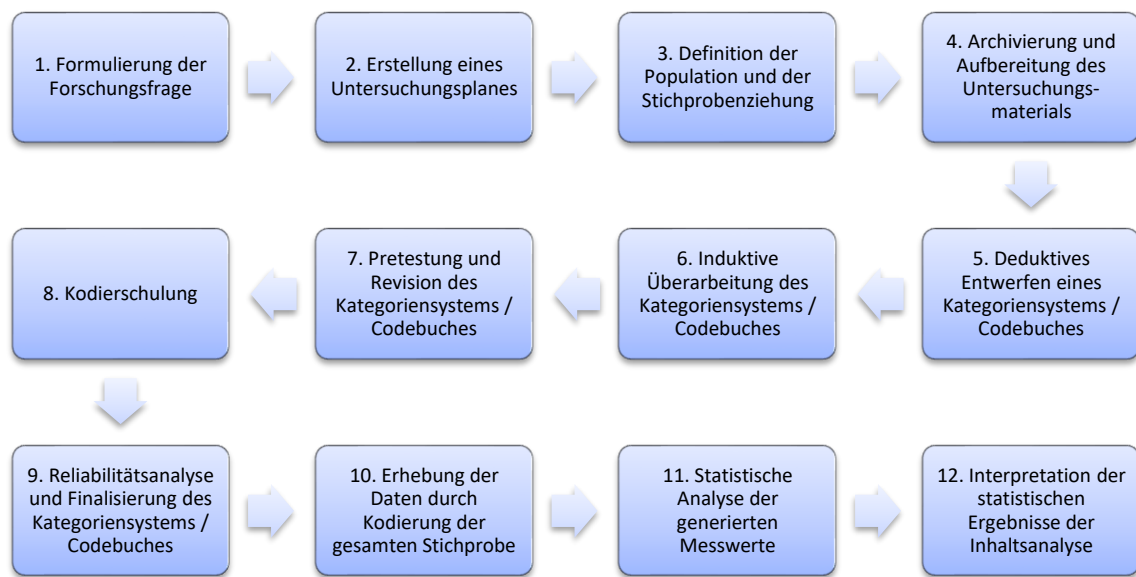


Abbildung 6: 12 Schritte der quantitativen Inhaltsanalyse nach DÖRING und BORTZ (Döring & Bortz, 2016)

Die zwölf Schritte der quantitativen Inhaltsanalyse nach DÖRING und BORTZ werden im Folgenden beschrieben. An die jeweilige Forschungsfrage oder Hypothese und weiteren Kriterien wie Fertigstellungszeitraum und personelle Ressourcen ist der Analyseprozess individuell anzupassen. Für ein nachvollziehbares Forschungsergebnis ist jedoch wichtig, alle Änderungen vom standardisierten Vorgehen zu vermerken. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 1: Formulierung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage bzw. die Forschungshypothese sollte zu Beginn der Untersuchung gründlich recherchiert sein. Hierfür muss neben dem aktuellen Forschungsstand auch die einschlägige Theorie zu diesem Thema beachtet werden. Ob sich eine Forschungsfrage oder eine Hypothese besser als Basis für die Untersuchung eignet, hängt von dem zu untersuchenden Thema ab. Die Anzahl der zu beantwortenden Forschungsfragen sollte zwei bis vier nicht übersteigen. Besonders inhaltsanalytische Studien werten in einer relativ allgemeinen Art und Weise bestimmte Typen von Dokumenten aus, die ihren Fokus auf die Repräsentation be-

stimmter Themen oder Phänomene legen. Wenn ein Vergleich von Dokumenten nach Urheber, Kulturkreis oder verschiedener Zeitperioden durchgeführt werden soll, fällt die Wahl auf eine zielgerichtete Hypothese. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 2: Erstellung eines Untersuchungsplanes

Der Untersuchungsplan bildet die Basis für die Forschungshypothese und strukturiert das Vorgehen in der Analyse. Bei der Konzeption des Untersuchungsplans entstehen Überlegungen zu verschiedenen Punkten, wie z. B. die Entscheidung über das entsprechende Untersuchungsdesign. Die Auswahl der möglichen Designs ist weitreichend und hängt von dem zu untersuchenden Material ab. Anschließend wird die Grundgesamtheit der Daten definiert, die in die Analyse einbezogen werden. Dies beinhaltet neben dem optimalen Umfang der Stichprobe auch die Methode zur Stichprobenziehung. Die quantitative Stichprobenziehung wird vorrangig unterteilt in probabilistische und nicht-probabilistische Stichproben. Diese beiden Methoden unterscheiden sich voneinander, in dem die nicht-probabilistischen Stichproben nicht zufallsgesteuert auftreten und somit auch keine Auskunft über die Auswahlwahrscheinlichkeit einzelner Elemente geben können. Für das weitere Vorgehen der Analyse gilt es, am Ende dieses Schritts zu überprüfen, ob Software-Tools für die statistische Auswertung hilfreich sein könnten und wenn dies der Fall ist, welche hierfür zur Verfügung stehen. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 3: Definierung der Population und der Stichprobenziehung

Eine wichtige Aufgabe ist die Definition des zu analysierenden Materials. Mit der Definierung der Population und der Stichprobenziehung wird festgelegt, welche Dokumente in die Analyse einbezogen werden. Hierbei ist eine genaue Eingrenzung des Materials sehr von Vorteil. In diesem Punkt sind der Aufwand und die Zielstellung der Untersuchung relevant. (Döring & Bortz, 2016)

Neben der Festlegung der Dokumente ist auch die Beschränkung auf relevante Textauschnitte und -inhalte sowie die Kodierlogik von besonderer Relevanz. Aus diesem Grund werden vier verschiedene Typen von Einheiten unterschieden: (Rössler, 2017)

- Auswahlinheit
- Analyseinheit
- Kodiereinheit
- Kontexteinheit

Unter der Auswahlinheit versteht man die systematisch festgelegten Dokumente, die in die Inhaltsanalyse einbezogen werden. Innerhalb dieser Dokumente werden dann die Textelemente festgelegt, die mittels einer Kodierung klassifiziert werden. Diese Auswahl von Textelementen wird als Analyseinheit bezeichnet. Die Analyseinheit hat damit einen direkten Einfluss auf den Auflösungsgrad der Untersuchungen. Als Kodiereinheit werden dann die Merkmalsträger bezeichnet, die relevant sind, um die Klassifizierung und letztendlich die Beantwortung der Forschungsfrage durchzuführen. Die Kontexteinheit unterstützt den Kodierer bei

seiner Entscheidung, indem ein Zugang zu einem größeren Berichtskontext erlaubt wird. (Rössler, 2017)

Schritt 4: Archivierung und Aufbereitung des Untersuchungsmaterials

Die für die Analyse verwendeten Dokumente müssen systematisch abgelegt werden. Die Wahl des Archivierungsformates ist an die identifizierten Dokumente anzupassen, so müssen beispielsweise Printmaterialien anders aufbereitet und archiviert werden als digitale Dokumente. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 5: Deduktives Entwerfen eines Kategoriensystems / Codebuchs

Aus den Forschungsfragen bzw. Hypothesen werden die formalen und inhaltlichen Merkmale herausgearbeitet. Die formalen Kategorien messen äußere Eigenschaften des Dokumentes wie Länge, Bebilderung oder Platzierung von Elementen. Die inhaltlichen Kategorien hingegen untersuchen Aspekte zu den inhaltlichen Aussagen, die in dem Dokument getroffen werden. Auf diese Merkmalskategorien hin werden alle Dokumente untersucht. Bei der Wahl und Definition der geeigneten Kategorien kommt eine Konzeptspezifikation zum Tragen. Hierfür wird auf Vorläuferstudien oder thematisch relevante wissenschaftliche Theorien verwiesen. Es empfiehlt sich bei der Kategorienbildung vom groben ins feine zu gehen. Aus diesem Grund gibt es Hauptkategorien, die aus den jeweiligen Untersuchungsaspekten gebildet werden, welche dann mit Unterkategorien versehen werden. (Döring & Bortz, 2016)

Dennoch ist es aufgrund des standardisierten Vorgehens bei der quantitativen Dokumentenanalyse wichtig, dass sowohl die fein ausdifferenzierten Unterkategorien als auch die groben Hauptkategorien Qualitätskriterien entsprechen müssen. Hierzu zählt die Genauigkeit, die für die exakte Ausdefinierung aller Merkmalsausprägungen steht. Ein weiteres Kriterium ist die Exklusivität, die beschreibt, dass sich alle Kategorien untereinander ausschließen müssen. Schließlich gibt es noch das Exhaustivitätskriterium, welches dafür sorgt, dass alle Untersuchungsobjekte einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden. (Döring & Bortz, 2016)

Durch das inhaltsanalytische Kategoriensystem ist es möglich, Rückschlüsse auf soziale und politische Situationen zum Zeitpunkt der Dokumentenerstellung zu ziehen. Im Anschluss an die Kategorienbildung werden in Folge des Kodierungsprozesses den einzelnen Kategorienausprägungen numerische Werte zugeordnet, um die Ergebnisse quantifizierbar zu gestalten und eine einheitliche Anwendung des Kategoriensystems zu gewährleisten. Diese Zuordnung und deren Entscheidungsbegründung sollten für einen besseren Überblick und für eine standardisierte nachvollziehbare Anwendung in einem Codebuch oder Codebogen festgehalten werden. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 6: Induktive Überarbeitung des Kategoriensystems / Codebuchs

Das im vorhergehenden Schritt entwickelte deduktive Kategoriensystem wird an ersten Beispielen getestet. Diese Erprobung ermöglicht es, Änderungen an den Kategorienausprägungen umzusetzen. Außerdem kann das Codebuch mit Anweisungen hinterlegt werden, um den Kodiervorgang durch Beispiele anschaulicher und verständlicher zu gestalten. Wichtig ist in

diesem Schritt, dass eine induktive Anpassung der Daten stattfindet. Die vorher bestehenden Kategorien werden geprüft und durch das vorliegende Material entweder ergänzt oder eingekürzt. Durch das Bilden von induktiven neuen Kategorien kann eine inhaltliche Optimierung des Kategoriensystems stattfinden. In beiden Verfahren zur Kategorienbildung ist auf die Validität der Kategorien zu achten, um auch wirklich die durch die Forschungsfrage relevanten Merkmalsausprägungen zu erfassen. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 7: Pretestung und Revision des Kategoriensystems / Codebuchs

Im Schritt sieben erfolgt die Testung des selbsterstellten Kategoriensystems, hierbei werden Beispieldokumente dem Pretest unterzogen. Eine Anwendung des Systems durch unterschiedliche Kodierer ist von Vorteil, um Schwachstellen aufzudecken, die zu Missverständnissen und Falschkodierungen führen können. Anhand dieser Rückmeldungen kann das Kategoriensystem noch einmal überarbeitet und angepasst werden, sodass ein finales Kategoriensystem entsteht. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 8: Kodierschulung

Bei sehr umfangreichen Studien, die mit einem erheblichen Aufwand in der Kodierung verbunden sind, empfiehlt es sich, mehrere Kodierer einzusetzen. Durch mehr Personal wird der Aufwand verteilt und somit ist es möglich, die Analyse schneller zu absolvieren. Ein Nachteil besteht jedoch im Organisationsaufwand, der durch mehr Personal entsteht. Hinzu kommt der Aufwand durch die Kodierschulung, die jedoch notwendig ist, um eine einheitliche Qualität beim Kodieren zu gewährleisten. Dieser Schritt ist somit optional. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 9: Reliabilitätsanalyse und Finalisierung des Kategoriensystems / Codebuch

Die Reliabilitätsanalyse misst, wie zuverlässig die Kodierung des Materials funktioniert. Hierfür wird jede einzelne Kategorie überprüft. Dies wird entweder mit Dokumenten aus dem gesamten Datensatz geprobt oder mit einer geringen Stichprobe des zu analysierenden Materials. Die Überprüfung der Reliabilität ist besonders bei mehreren Kodierern wichtig, um die einheitlich angestrebte Qualität zu erreichen. Hierbei sind Reliabilitätsstandards hilfreich. Es wird zwischen Inter-Kodierer-Reliabilität und Intra-Kodierer-Reliabilität unterschieden. Die Intra-Kodierer-Reliabilität prüft die Übereinstimmung der Kodierung eines Kodierers, welcher mit einem angemessenen Abstand zweimal dasselbe Ausgangsmaterial kodiert. Die Inter-Kodier-Reliabilität ist der Intra-Kodierer-Reliabilität von der Wertigkeit der Reliabilitätsprüfung übergeordnet und misst, wie die Kodierübereinstimmung bei zwei Kodierern ist, die dasselbe Ausgangsmaterial und Kategoriensystem zur Verfügung hatten. Die Übereinstimmung ist bei beiden Tests durch den Übereinstimmungskoeffizienten definiert, welcher auch als Reliabilitätskoeffizient bezeichnet wird. Dieser Wert gibt an, wie zuverlässig die Kodiereinheiten von den Kodierern zugeordnet wurden und sollte nahe bei 1 bzw. 100 % liegen. Damit diese Reliabilitätsanalyse gültig ist, muss eine gewisse Größe an Material geprüft werden. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 10: Erhebung der Daten durch Kodierung der gesamten Stichprobe

Wenn sowohl das finalisierte Codebuch als auch das Kategoriensystem mit validen und reliablen Kategorien vorliegen, darf der Kodierer mit der Datenerhebung beginnen. Wie bereits in Schritt 3 erwähnt, hat der Kodierer nun die Möglichkeit, auf ein Statistikprogramm zur Auswertung zurückzugreifen. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 11: Statistische Analyse der generierten Messwerte

Nach der Datenerhebung ist es möglich, eine statistische Analyse entsprechend der Zielstellung durchzuführen. Anhand des Skalenniveaus der Kategorienausprägungen sollte der entsprechende statistische Test für die Auswertung gewählt werden. Am häufigsten wird die nominalskaliert Ausprägungsform verwendet, aus diesem Grund werden die Ergebnisse oft in Häufigkeitsdiagrammen dargestellt wie z.B. in einer Frequenzanalyse. Diese wiederum können mittels eindimensionaler Chi-Quadrat-Tests dargestellt werden. Steht im Fokus der Analyse die Betrachtung eines Zusammenspiels beispielsweise von mehreren nominalskalierten Kategorien, wird zur Kontingenzanalyse gegriffen. Diese ist in der Lage, mittels zweidimensionalen Chi-Quadrat-Test Kreuztabellen auszuwerten. Mit kardinalskalierten Datengrundlagen können Mittelwertsunterschied bzw. Korrelationen zwischen den Kategorien hergestellt werden. (Döring & Bortz, 2016)

Bei der Ergebnisdarstellung empfiehlt es sich, zu Beginn einen Fließtext zu erstellen, der Kennwerte enthält und wichtige Sachverhalte grafisch und tabellarisch aufbereitet. Ein Statistikprogramm kann bei der Auswertung helfen, indem es, je nach Zielstellung, entsprechende Analysen durchführt. (Döring & Bortz, 2016)

Schritt 12: Interpretation der statistischen Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Der Fokus der Interpretation sollte auf den Inhalten der Dokumente liegen. Darüber hinaus ist es möglich, auch Rückschlüsse auf andere Sachverhalte aus den Inhalten der Dokumente zu ziehen. Hierunter fallen beispielsweise historische Rahmenbedingungen oder Effekte. Dennoch ist von einer zu weit führenden Interpretation abzuraten, da mit der quantitativen Inhaltsanalyse nur gewisse Fragestellungen mit quantifizierbarer Zielstellung beantwortet werden können. Um Interpretationen valide zu gestalten, fehlen die qualitativen Informationen der Dokumente. (Döring & Bortz, 2016)

4.3.3 Modifikation zur Beantwortung der Forschungsfragen

An dieser Stelle erfolgt die Erläuterung, wie das standardisierte Vorgehen nach DÖRING und BORTZ angewendet wird. Weiterhin werden die Modifikationen beschrieben, die zur Beantwortung der Forschungsfragen erforderlich sind. Es wird dabei direkt auf die 12 Schritte Bezug genommen.

Schritt 1: Formulierung der Forschungsfrage

Zu Beginn der Untersuchung wurden nach eingehender Recherche die in Kapitel 3 formulierten Forschungsfragen als Basis für die Analyse bestimmt. Die Entscheidung fiel auf Forschungsfragen und nicht auf Forschungshypothesen, da nicht der Vergleich von Dokumenten im Fokus der Untersuchung stand, sondern die Suche nach Kategorien, welche den Inhalt der Dokumente widerspiegeln können.

Schritt 2: Erstellung eines Untersuchungsplanes

Der Untersuchungsplan wurde mit dem grundsätzlichen methodischen Vorgehen in Abschnitt 4.1 beschrieben. Es handelt sich um eine mehrstufige quantitative Inhaltsanalyse, indem in der ersten Stufe Module und Studiengänge identifiziert werden, die AGS- und BGF-Lehrinhalte besitzen. In einer zweiten Stufe wird der Aufbau der identifizierten Module ebenfalls mit den Methoden einer quantitativen Inhaltsanalyse eruiert. Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage werden die Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ mit denen der identifizierten Studiengänge, die AGS- und BGF-Lehrinhalte besitzen, verglichen. Auch für diesen Vergleich wird auf die Methodik der quantitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen.

Es handelt sich demnach um ein deskriptives, nicht experimentelles Studiendesign, da dieses Design das Ziel der Forschungsfragen am besten aufgreift und umsetzen kann. Den deskriptiven Charakter hat die Untersuchung, da es die aktuelle Situation in Deutschland beschreibt. Außerdem ist die Untersuchung nicht experimentell angelegt, da eine Untersuchung von vorgefundenen Dokumenten durchgeführt wird.

Schritt 3: Definierung der Population und der Stichprobenziehung

Das Ziel der Forschungsfragen ist es, alle in Deutschland existierenden Hochschulen und deren Studiengänge hinsichtlich des Vorhandenseins von AGS und BGF in den Lehrinhalten zu betrachten. Daher wird keine Stichprobe aus der Grundgesamtheit gezogen, sondern es werden alle deutschen Hochschulen betrachtet. Damit ist die Populationsgröße deterministisch vorgegeben.

In der vorliegenden Masterarbeit ist die Auswahlereinheit, wie in Abschnitt 4.1 erläutert, das Modulhandbuch der potenziell relevanten Studiengänge. Als Analyseeinheit wird der standardisierte Teil der Modulhandbücher festgelegt. Als standardisierter Teil werden die Strukturvorgaben definiert, die gemeinsam von den Bundesländern als Akkreditierungsgrundlage für Bachelor und Masterstudiengänge bestimmt wurden. Hierfür wird auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 verwiesen, bei dem folgenden Punkte als Vorgaben für die Modularisierung festgelegt wurden (Kultusministerkonferenz, 2003):

- Inhalte und Qualifikationsziel des Moduls
- Lehr- und Lernformen in den Studienmodulen
- Voraussetzung für die Teilnahme
- Verwendbarkeit des Moduls

- Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten
- Leistungspunkte und Noten
- Turnus der Module
- Dauer der Module
- Arbeitsaufwand

Weiterhin gehören zu dem standardisierten Teil noch vorausgesetzte Fähigkeiten und Fertigkeiten und Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu anderen Modulen. Diese beiden Punkte werden ebenso wie die standardisiert angegebenen Literaturempfehlungen für die jeweiligen Module nicht mit in die Analyse einbezogen, da diese die eigentlichen Lehrinhalte nicht explizit beschreiben. Hinzu kommt, dass bei als Quellen angegebenen Büchern nicht zweifelsfrei sichergestellt ist, dass die im Buchtitel enthaltenen Textelemente tatsächlich als Lehrinhalt im Modul bzw. Studiengang inkludiert sind.

Über den standardisierten Teil hinausgehende Erläuterungen, wie z. B. Beschreibungen des Studiengangs, bzw. Beschreibung möglicher Berufsfelder, wie es von WEDEL et al. in (Wedel, et al., 2021) analysiert wird, werden ebenfalls ausgeschlossen, um keine Verzerrung aufgrund optionaler Textinhalte zu erzeugen. Diese Informationen sind insbesondere in den recherchierten Modulhandbüchern sehr unterschiedlich ausgeprägt und teils nicht vorhanden.

Die Kodiereinheiten sind im Wesentlichen Schlagwörter, welche in den nachfolgenden Schritten eingeführt und erläutert werden. Kontexteinheiten werden nicht verwendet.

Schritt 4: Archivierung und Aufbereitung des Untersuchungsmaterials

In dieser Arbeit werden Modulhandbücher im PDF-Format untersucht. Das Archivieren erfolgt digital. Eine individuelle Aufbereitung findet nur in Form des Zusammenfügens statt, diese Maßnahme ist in Abschnitt 5.3 beschrieben.

Schritt 5: Deduktives Entwerfen eines Kategoriensystems / Codebuchs

In dieser Arbeit wird unterschieden zwischen inhaltlichen Kategorien und den konkreten Merkmalsausprägungen. Die Kategorien werden ausschließlich deduktiv entworfen und sind deterministisch. Da die Modulhandbücher hinsichtlich des Aufbaus standardisiert sind, werden zudem keine formalen Kategorien erhoben. Aus diesem Grund wird im Folgenden ausschließlich der Begriff Kategorien verwendet, wobei nur die inhaltlichen Kategorien gemeint sind. Auf ein vorhandenes Codebuch oder Kategoriensystem mit Merkmalen und Ausprägungen konnte in dieser Arbeit nicht zurückgegriffen werden.

Nachfolgend werden die Kategorien, die während der Inhaltsanalyse erhoben werden, deduktiv festgelegt. Es werden drei Gruppen von Kategorien unterschieden, die mit den drei Stufen der Inhaltsanalyse korrelieren. Die Kategorien zur Identifizierung der AGS- und BGF-Studiengänge bilden die erste Gruppe. In der zweiten Gruppe werden alle Kategorien zusammengefasst, die den Aufbau der identifizierten AGS- bzw. BGF-Module näher charakterisieren. Mit diesen beiden Gruppen soll eine Auskunft über die Studienlandschaft in Deutschland im Bereich des Arbeits- und Gesundheitsschutzes sowie der Betrieblichen Gesundheitsförderung

gegeben und somit die erste Forschungsfrage beantwortet werden. Um die zweite Forschungsfrage zu bearbeiten, werden in der dritten Gruppe Kategorien zusammengefasst, die für einen Vergleich des OSH-Studiengangs der WHZ mit den identifizierten Studiengängen geeignet sind.

Das deduktive Ermitteln der Merkmalsausprägungen wird in den Abschnitten 5.4, 5.5 bzw. 6 erläutert. Die Merkmalsausprägungen sind dabei von sehr unterschiedlichem Typ. Es gibt:

- Binäre, numerische Ausprägungen (1 und 0 bzw. ja und nein)
- Kontinuierlich-numerische Ausprägungen (beliebige Zahl aus der Quelle)
- Deterministisch-textuelle Ausprägungen (vordefinierte Ausprägung)
- Beliebigen Fließtext (beliebige Text aus der Quelle)

Zu betonen ist, dass auch bei einer nicht-numerischen Merkmalsausprägung nicht paraphrasiert wird, sondern die Merkmalszuordnung mittels des Abgleichs von vordefinierten Schlagwörtern erfolgt. Die Tabelle 2 beinhaltet die Kategorien für die Identifikation von AGS- und BGF-Lehrinhalten.

Tabelle 2: Kategorien zur Identifizierung der AGS- und BGF-Module

Kategorie	Begründung und Erläuterung der Auswahl
AGS im Modul	Es wird untersucht, ob im betreffenden Modul AGS-Lehrinhalte vorhanden sind.
BGF im Modul	Es wird untersucht, ob im betreffenden Modul BGF-Lehrinhalte vorhanden sind.

Zur Charakterisierung des Aufbaus der identifizierten AGS- bzw. BGF-Module werden die in der Tabelle 3 dargestellten Kategorien verwendet und deren Auswahl begründet. Die Kategorien werden für die Erhebung teilweise paraphrasiert (siehe Abschnitt 5.5). Dieses Vorgehen wird in der Inhaltsanalyse verwendet, um ausgeschmückte Redewendungen wegzustreichen und eine Transformation auf die inhaltliche Kurzform vornehmen zu können.

Tabelle 3: Kategorien zur Charakterisierung der AGS- und BGF-Module

Kategorie	Begründung der Auswahl
Hochschulname	Die Hochschulnamen sind für eine spätere Zuordnung und daraus resultierende Rückschlüsse von Relevanz.
Hochschulart	Da sowohl AGS als auch BGF sehr praxisnahe Themen sind, gilt es zu überprüfen, ob diesen Themen eher an Fachhochschulen oder an Universitäten gelehrt werden. Fachhochschulen orientieren sich tendenziell an praxisnahen Lehrinhalten.
Bundesland	Diese Kategorie wird erhoben, um zu ermitteln, ob gewisse Fachkompetenzen lokal gehäuft auftreten.
Name des Studiengangs	Der Name eines Studiengangs lässt Rückschlüsse auf den Lehrschwerpunkt und die fachliche Ausrichtung des Studiengangs zu. Außerdem könnte mit dieser Kategorie überprüft werden, ob namentliche Ähnlichkeiten zwischen den identifizierten Studiengängen auftauchen.
Abschluss	Die Kategorie Abschluss wird ermittelt, um eine Aussage darüber treffen zu können, wie viele von den identifizierten Studiengängen zu dem akademischen Grad Bachelor und wie viele zum Master zählen. Es gilt zu überprüfen, ob sich generell eher weiterführende akademische Abschlüsse mit diesen vielfältigen und komplexen Themen beschäftigen oder ob dies eher dem Bachelor-Abschluss zuzuschreiben ist.
Modulname	Ähnlich wie die Kategorie Name des Studiengangs, soll diese Kategorie Rückschlüsse auf Lehrschwerpunkte zulassen. Weiterhin können namentliche Ähnlichkeiten zwischen den identifizierten Modulen aufgezeigt werden.
Leistungspunkte (Credit Points)	In dieser Kategorie werden die für ein Modul mit AGS- bzw. BGF-Lehrinhalten vergebenen Leistungspunkte / Credit Points erfasst. Damit lässt sich feststellen, wie viel Wert einem bestimmten Modul in einem Studiengang beigemessen wird, da die Höhe der Vergabe selbstständig von der Hochschule festgelegt wird.
Arbeitsaufwand	Der Arbeitsaufwand als Kategorie erfasst, ähnlich wie die Kategorie Leistungspunkte, den Arbeitsaufwand, der im Modulhandbuch für ein Modul mit AGS- bzw. BGF-Lehrinhalten angegeben wird. Daraus lässt sich eine Priorisierung der Lehrinhalte innerhalb eines Studiengangs ableiten.
Anzahl der Semester	Die Anzahl der Semester eines Moduls verdeutlicht, wie viel Zeit aus Sicht der Hochschule nötig ist, um diese relevanten Themen zu unterrichten.
Lehrform	Die Lehre innerhalb eines Moduls kann in verschiedenen Formen erfolgen, wie bspw. einer Vorlesung, einer Übung oder einem Praktikum sowie aus einer Kombination mehreren Formen bestehen. Um zu charakterisieren, wie die Wissensvermittlung in Modulen mit AGS- bzw. BGF-Lehrinhalten aufgestellt ist, wird die Kategorie Lehrform erhoben.
Prüfungsform	Auch die Art der Prüfungsform kann variieren. Um einen Vergleich der relevanten Module zu ermöglichen, wird diese Kategorie erhoben. Außerdem bietet eine Erhebung dieser Kategorie die Möglichkeit, Rückschlüsse für den geplanten OSH-Studiengang der WHZ zu ziehen. So kann z. B. überprüft werden, ob bei dieser Thematik eher mündliche Prüfungen und Vorträge durchgeführt werden oder Hochschulen dazu neigen, Wissen schriftlich abzufragen.

Für die zweite Forschungsfrage und die dritte Stufe der quantitativen Inhaltsanalyse werden Kategorien verwendet, die in Absprache mit Frau Prof. Gabriele Buruck an die Lehrinhalte

des OSH-Studiengangs der WHZ angelehnt sind¹². Die in Tabelle 4 notierten Kategorien sind demnach die Soll-Lehrkompetenzen, deren Existenz in den zur identifizierenden AGS-/BGF-Studiengänge analysiert werden soll.

Tabelle 4: Kategorien zur Charakterisierung der Lehrinhalte der AGS- / BGF-Studiengänge

Kategorie	Begründung der Auswahl
Arbeitsschutzsysteme	Die Auswahl der Kategorien ergibt sich durch die Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ.
Coporate Social Responsibility	
Projektmanagement	
Technische Sicherheit	
Digitale Gesundheit / Aspekte der Digitalisierung	
Deskriptive Statistik	
Emotionsmanagement	
Rechtliche Aspekte Sicherheit / Gesundheit	
Nachhaltiges Personalmanagement	
Integrierte Managementsysteme / Gesundheits- und Arbeitsschutzmanagement	
Beurteilung und Gestaltung von Arbeitssystemen	
Coaching - Unternehmensberatung in der Praxis	
Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche	
Psychologische Arbeitsgestaltung	
Risiko- und Fehlermanagement	

Eine über die tabellarische Darstellung hinausgehende Dokumentation der Kategorien, der Merkmalsausprägungen und der Anwendungsregeln wird im Rahmen dieser Arbeit nicht erstellt, da nur ein Kodierer tätig ist. Von dem Erstellen eines dedizierten Codebuches wird bei einem Kodierer abgesehen, da das Aufwand-Nutzen-Verhältnis nicht angemessen ist. Außerdem enthält das vorangestellte Kategoriensystem bereits alle nach WETTENSTEIN in (Wettenstein, 2016) definierten Inhalte, die in ein Codebuch gehören, wie die ausformulierte Beschreibung der Kategorien und die numerische Zuordnung der Ausprägungen. Somit ist es möglich, nach diesen Kodierregeln die Textinhalte zu klassifizieren. Daher wird es nicht als Limitierung gesehen, dass kein dediziertes Codebuch vorliegt.

Schritt 6: Induktive Überarbeitung des Kategoriensystems / Codebuches

Das Kategoriensystem wird in dieser Masterarbeit nicht induktiv überarbeitet. Die induktive Überarbeitung der Merkmalsausprägungen wird in den Abschnitten 5.4 bzw. 6 beschrieben. Nach DÖRING und BORTZ sollte für die induktive Überarbeitung nicht das spätere Ausgangsmaterial verwendet werden (Döring & Bortz, 2016). Dies ist jedoch im vorliegenden Fall weder möglich noch sinnvoll, da zum einen die Gesamtheit aller Hochschulen betrachtet wird und zum anderen artfremde Dokumente nicht für eine induktive Überarbeitung geeignet sind. Für

¹² E-Mail-Konversation mit Frau Prof. Buruck vom 01.04.2021

die induktive Überarbeitung der Merkmalsausprägungen werden 5 % des Ausgangsmaterials herangezogen.

Schritt 7: Pretestung und Revision des Kategoriensystems / Codebuchs

Die Pretestung und Revision der Merkmalsausprägungen wurden gemeinsam mit Schritt 6 durchgeführt. Eine Anwendung des Systems durch unterschiedliche Kodierer kann im Rahmen dieser Masterarbeit nicht erfolgen.

Schritt 8: Kodierschulung

Eine Kodierschulung wird nicht durchgeführt.

Schritt 9: Reliabilitätsanalyse und Finalisierung des Kategoriensystems / Codebuch

Da die Bearbeitung nur von einem Kodierer übernommen wird, kann die Inter-Kodierer-Reliabilität nicht geprüft werden. Die Intra-Kodierer-Reliabilität wird im Rahmen der induktiven Überarbeitung des Kategoriensystems evaluiert. Die induktive Überarbeitung der Merkmalsausprägungen wird an 5 % des Ausgangsmaterials durchgeführt. Da die Kodierung anschließend auf das gesamte Ausgangsmaterial erneut angewendet wird, wird die Intra-Kodierer-Reliabilität ebenfalls an 5 % der Dokumente geprüft.

Schritt 10: Erhebung der Daten durch Kodierung der gesamten Stichprobe

Für die Dokumentenanalyse bzw. die Recherche in den Modulhandbüchern wird die Software Office-n-PDF verwendet, welche eigentlich für das rechtssichere Dokumentenmanagement entwickelt wurde. Die Funktionalität des Dokumentenmanagements wird dabei nicht verwendet, sondern ausschließlich die Textsuchmaschine, da diese anderen verfügbaren PDF-Programmen überlegen ist. Jede identifizierte Merkmalsausprägung wird dabei manuell mit der Anwendung Microsoft Excel (Microsoft Office 365, Stand 2021) in einer Tabelle erfasst.

Schritt 11: Statistische Analyse der generierten Messwerte

In dieser Arbeit werden im Wesentlichen nominalskalierte Merkmalsausprägungen erfasst, deren Häufigkeitsverteilung im Rahmen einer Intensitätsanalyse ausgewertet wird. Aufgrund der Menge an Kategorien und Ausprägungen werden vorwiegend grafische Darstellungsformen gewählt, um eine möglichst intuitive Interpretation zu gewährleisten.

Hypothesen-Tests, wie z. B. der Chi-Quadrat-Test, werden nicht angewendet, da in dieser Arbeit keine Hypothesen aufgestellt werden, deren Signifikanzniveau geprüft werden kann. Die grafische und statistische Aufbereitung der erfassten Merkmalsausprägungen erfolgt ebenfalls mit der Anwendung Microsoft Excel.

Schritt 12: Interpretation der statistischen Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt, wie von DÖRING und BORTZ in (Döring & Bortz, 2016) vorgeschlagen, in den Abschnitten 5.6 und 6.

5 Analyse der Studienlandschaft in Deutschland

In diesem Kapitel wird die Anwendung der quantitativen Dokumentenanalyse auf die erste Forschungsfrage beschrieben. Dabei wird insbesondere auf die Schritte 1 bis 5 des grundsätzlichen Vorgehens (siehe Abbildung 4) eingegangen. Zudem wird die Anwendung des modifizierten Vorgehens gemäß Abschnitt 4.3.3 zur Extraktion der notwendigen Daten aus den Modulhandbüchern zur Beantwortung der Forschungsfragen erläutert.

5.1 Identifikation der Hochschulen

Die Identifikation der Hochschulen ist der Schritt 1 des grundsätzlichen Vorgehens nach der Abbildung 4. Als Grundlage für die Analyse wird die deutsche Hochschullandschaft festgelegt. Die Begrenzung ausschließlich auf Deutschland wurde gewählt, weil AGS in Deutschland einen rechtlichen Rahmen hat, der mit keinem anderen europäischen Land vergleichbar ist. Auch BGF kann eine gesetzliche Empfehlung durch Paragraph 30 des SGB V nachweisen, mit dem es möglich ist, offiziell BGF Maßnahmen abzurechnen. Die ausschließliche Betrachtung der akademischen Ausbildungen von AGS und BGF sowie die Kombination der beiden Fachbereiche auf akademischer Ebene wurde bereits in Abschnitt 2.8 hergeleitet.

Um eine strukturierte und nachvollziehbare Auswahl an Hochschulen zu treffen, die in der Analyse berücksichtigt werden, bildet in dieser Arbeit die Liste für den Hochschulfachbereich für das Wintersemester 2020 / 2021 des Statistischen Bundesamtes die Grundlage¹³. Die Liste befindet sich im Datenträgeranhang D. In ihr sind 787 Hochschulen¹⁴ gelistet, die in folgenden Hochschulformen Studienmöglichkeiten für das Wintersemester 2020 / 2021 anbieten:

- Universitäten
- Gesamthochschulen
- Pädagogische Hochschulen
- Theologische Hochschulen
- Kunsthochschulen
- Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen)
- Verwaltungsfachhochschulen
- Sonstige Hochschulen

Es sind damit alle Hochschulen, sowohl in staatlicher als auch in privater Trägerschaft, enthalten. Die Vollständigkeit der Liste des Statistischen Bundesamtes wurde stichpunktartig anhand der Auflistung der Studiengänge der beiden Fachgesellschaften für die Bereiche AGS und BGM überprüft. Sowohl die GfA als auch die DGPH verweisen auf ihren Webseiten auf kooperierende Hochschulen bzw. Studiengänge, mit deren Ausrichtung sie konform gehen

¹³ E-Mail des Statistischen Bundesamtes vom 30. Juli 2020 zum Thema Hochschulstatistik.

¹⁴ In der Liste des Statistischen Bundesamtes zum Thema Hochschulstatistik sind Hochschulstandorte zum Teil separat als Hochschule erfasst. Zudem sind an Hochschulen angegliederte Lehr-Kliniken gesondert aufgeführt. Die Zahl der Hochschulen kann daher von anderen Zählweisen abweichen.

(siehe auch die Abschnitte 2.6.2 und 2.6.4). Alle Hochschule bzw. Studiengänge der Fachgesellschaften sind auch in der Liste des Statistischen Bundesamtes zu finden, womit eine allgemeine Vollständigkeit der Liste mit hoher Wahrscheinlichkeit gegeben ist. Die Liste der DGPH befindet sich in Anhang A und die Liste der GfA befindet sich in Anhang B.

Im weiteren Verlauf wird die Liste des Statistischen Bundesamtes für den Hochschulfachbereich des Wintersemester 2020 / 2021 ebenfalls für die Zuordnung der Hochschulart verwendet. Die Unterscheidung wird dabei auf die Hochschularten Universität und Fachhochschule begrenzt.

5.2 Identifikation von potenziell relevanten Studiengängen

Um möglichst alle in Deutschland verfügbaren Studiengänge zu identifizieren, die Inhalte im Bereich der BGF und des AGS lehren, aber gleichzeitig die Anzahl der zu analysierenden Modulhandbücher auf ein sinnvolles und für eine quantitative Dokumentenanalyse beherrschbares Maß zu reduzieren, muss eine geeignete Vorauswahl getroffen werden. Daher werden nachfolgend Studiengangsbezeichnungen festgelegt, um potenziell relevante Studiengänge zu identifizieren. Nach diesen Studiengangbezeichnungen wird an allen deutschen Hochschulen gesucht. Aus diesem Grund ist dieser Abschnitt unterteilt in eine Definition der Vorauswahl, in die eigentliche Identifikation und in die Ergebnisdarstellung der identifizierten, potenziell relevanten Studiengänge.

Die Vorauswahl hat zum Ziel, Studiengangsbezeichnungen festzulegen, nach denen auf den Webseiten aller Hochschulen mittels einer Schlagwortsuche recherchiert wird. Dieser Prozess stellt gemäß dem theoretischen Vorgehen der quantitativen Dokumentenanalyse nach DÖRING und BORTZ den Schritt 3 dar, da die zu analysierende Population definiert wird (siehe Abschnitt 4.3.2). In Bezug auf das grundsätzliche Vorgehen in dieser Masterarbeit (siehe Abbildung 4) handelt es sich um den zweiten Schritt.

Definition der Vorauswahl

Auch wenn sowohl die DGPH als auch die GfA Studiengänge im Bereich BGM / BGF bzw. AGS empfehlen, kann darauf aufbauend keine Vorauswahl getroffen werden, da kein Studiengang existiert, der in den Empfehlungslisten beider Gesellschaften enthalten ist und somit eine Verknüpfung von AGS und BGF darstellt. Dieser Sachverhalt wird gestützt durch die Studie von WEDEL et al., in der nachgewiesen werden konnte, dass AGS Inhalte in den BGM / BGF Studiengänge wenig bis keine Berücksichtigung finden (Wedel, et al., 2021). Im Rahmen der Ergebnisdiskussion in Abschnitt 7.1 wird auf die in diesen Listen enthaltenen Studiengänge noch einmal gesondert eingegangen.

Da der Ingenieursabschluss eine wichtige Voraussetzung für das Tätigwerden im Arbeitsschutz darstellt (siehe Abschnitt 2.6.4), wurde insbesondere der Abschluss im Maschinenbau und Maschinenwesen als potenziell relevant identifiziert. Diese Behauptung konnte durch die Erfahrung von Herrn Prof. Merkel, der Arbeitswissenschaften an der WHZ an der Fakultät

Automobil- und Maschinenbau lehrt, bestätigt werden¹⁵. Das passende Pendant dazu in Bezug auf die Betriebliche Gesundheitsförderung konnte Frau Prof. Buruck geben, die als Professorin für Gesundheitsförderung und Prävention an der WHZ schon langjährige Erfahrung auf diesem Gebiet nachweisen kann.

Die Vorauswahl, der für die beiden Kompetenzbereiche BGF und AGS potenziell relevanten Studiengänge wurde in Abstimmung mit den beiden Professoren festgelegt und ist in der Abbildung 7 dargestellt. Im Kompetenzbereich BGF und BGM wird neben den namentlich identischen Studiengängen des Gesundheitsmanagement und der Gesundheitsförderung noch eine Ergänzung um die Studiengänge Gesundheitswissenschaften und Public Health vorgenommen. Für den Bereich des AGS wurden die Studiengänge Maschinenbau und Maschinenwesen ausgewählt. Ergänzend hierzu wurden, neben den naheliegenden Arbeitswissenschaften, auch Studiengänge im sicherheitsspezifischen Ingenieurbereich betrachtet.

Auch in der Vorauswahl ist kein Studiengang enthalten, der a priori eine Kombination von AGS und BGF Lehrinhalten indiziert. In den nachfolgenden Schritten wird daher geprüft, ob und in welchem Umfang eine Überschneidung der beiden Fachbereiche vorliegt.

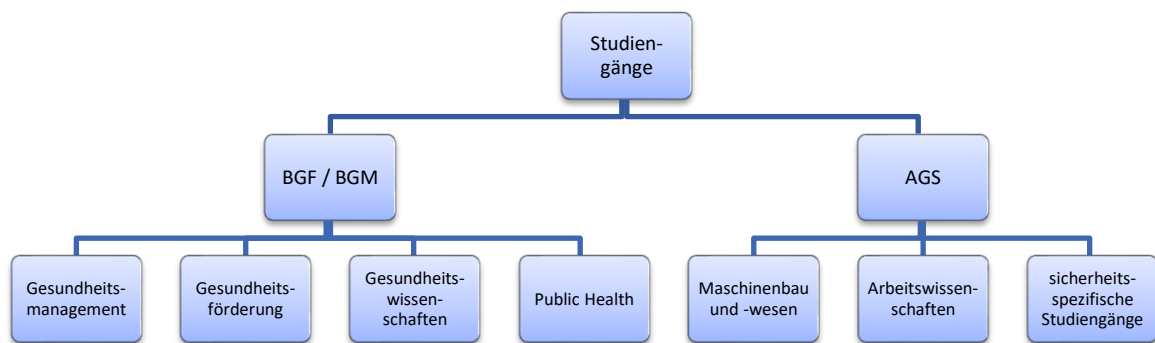


Abbildung 7: Vorauswahl von potenziell relevanten Studiengängen

Die Aufbereitung der vorausgewählten Studiengänge für die Schlagwortsuche ist in der Tabelle 5 dargestellt. Die Schlagwörter werden dabei aus den Bezeichnungen der einzelnen Studiengänge gebildet. Um auszuschließen, dass Studiengänge mit ähnlichem Wortstamm übersehen werden und dennoch eine möglichst hohe Trefferquote zu erreichen, werden trunkierte Begriffe verwendet.

Die Identifikation der potenziell relevanten Studiengänge kann prinzipiell als eine sehr stark verkürzte quantitative Online-Inhaltsanalyse aufgefasst werden. In diesem Kontext stellt die Vorauswahl gemäß Abbildung 7 das deduktive Entwerfen eines Kategoriensystems dar (siehe Abschnitt 4.3.2). Zur Erhöhung der Reliabilität wurden daher Pretests durchgeführt und die Kategorien induktiv überarbeitet, wie es im theoretischen Vorgehen einer quantitativen Dokumentenanalyse üblich ist. In der Tabelle 5 sind zusätzlich Beispiele für Studiengangsbezeichnungen aufgezählt, die durch diese Suchstrategie identifiziert werden. Durch die Pretests

¹⁵ Kick-off-Meeting zur Masterarbeit mit Frau Prof. Buruck und Herrn Prof. Merkel am 04.02.2020 an der Westsächsischen Hochschule in Zwickau.

und das induktive Überarbeiten wurden weitere geeignete Studiengänge in die Schlagwortsuche aufgenommen. Beispiele hierfür sind die Studiengänge Human Factors oder auch Risikoingenieur.

Tabelle 5: Schlagwörter zur Auswahl von potenziell relevanten Studiengängen

Fachbereich	Schlagwörter ¹⁶	Beispiele für Studiengangsbezeichnungen
Maschinenbau	Maschinenbau	Produktentwicklung im Maschinenbau, Allgemeiner Maschinenbau,
	Maschinenwesen	Maschinenwesen
	Qualität AND Ingenieur	Qualitätsingenieur
Sicherheitstechnik	Sicherheit	Sicherheit und Gefahrenabwehr, Brandschutz und Sicherheitstechnik, Sicherheitsmanagement
	Rettung AND Ingenieur	Rettungsingenieurwesen
	Risiko AND Ingenieur	Risikoingenieur
Arbeitswissenschaften	Arbeitswissenschaft	Arbeitswissenschaft
	Human AND Factors	Human Factors
	Gesundheit AND Sicherheit	Keine Treffer
	Occupational AND Safety AND Health	Keine Treffer
BGM / GM	Gesundheit AND Management	Betriebliches Gesundheitsmanagement, Management im Gesundheitswesen
	Gesundheit AND Arbeit	Gesundheit und Diversity bei der Arbeit
Gesundheitsförderung	Gesundheit AND Förderung	Integrative Gesundheitsförderung, Gesundheitsförderung und Management
Gesundheitswissenschaften	Gesundheitswissenschaft	Angewandte Gesundheitswissenschaften
Public Health	Health AND Public	Public Health Nutrition, Global Public Health, Digital Public Health
	Health AND Management	Digital Health Management, Health Care Management

Dennoch ist zu vermerken, dass sich die Studienlandschaft kontinuierlich wandelt und auch die Bezeichnung der Studiengänge nicht konstant ist. Aus diesem Grund kann es sein, dass weitere Studiengänge existieren, die AGS- und BGF-Inhalte vermitteln, aber nicht mit in die Suche aufgenommen wurden, da sie nicht über die klassische Namenbezeichnung identifiziert werden konnten.

Identifikation

Die Schlagwortsuche wird auf die Studiengangsverzeichnisse der identifizierten Hochschulen angewendet. Dazu werden die Webauftritte der Hochschulen durchsucht. Hierbei liegt der Fokus auf Webseiten mit Übersichten bzw. Registern zu angebotenen Studiengängen. Es

¹⁶ Für alle Schlagwörter wurden in der Suche eine Links- und Rechtstrunkierung verwendet.

wurde während des gesamten Prozesses der Browser Google Chrome genutzt. Zusätzlich werden mit einem Plug-In auf der Webseite enthaltene Schlagworte farbig hervorgehoben. Der visuelle Wortfilter kommt zum Einsatz, um zum einen zu vermeiden, dass die gesamte Webseite der Hochschule durchgesehen und durchgelesen werden muss. Zum anderen stellt der Filter sicher, dass kein Studiengang übersehen wird.

In der Abbildung 8 ist die Funktionsweise des Wortfilters anhand der Webseite der Studienangebote der WHZ exemplarisch dargestellt. Der Filter markiert die Studiengänge, die per Schlagwort gesucht werden, farbig. Die verschiedenen Schlagwörter werden mit unterschiedlichen Farben versehen. So ist es möglich, den Identifikationsprozess so nachvollziehbar und valide wie möglich zu gestalten.

Studienangebot

Angewandte Kunst Digitalisierung Fahrzeug und Verkehr Gesundheit
 Naturwissenschaft Sprachen Technik Textil
 Umwelt Wirtschaft

ALLE
 BACHELOR / DIPLOM MASTER berufsbegleitend Teilzeitstudium Vollzeitstudium

➤ Duales Studium ➤ Internationale Studiengänge
 ➤ Andere Studienformen (Gasthörer, Zweitstudium)

Studiengang	A	S	Start	VZ	TZ	dual
Automobilproduktion	D	8	WS	x	-	-
Betriebswirtschaftslehre	B	6	WS	x	-	-
Biomedizinische Technik	B	7	WS	x	-	-
Data Science	B	7	WS	x	x	-
Digital Health	B	7	WS	x	x	-
Elektrotechnik	B	7	WS	x	-	-
Elektrotechnik	D	8	WS	x	-	x
Gebäude-, Energie- und Klimatechnik	D	8	WS	x	-	x
Gestaltung	B	8	WS	x	-	-
Gesundheitsmanagement	B	6	WS	x	-	-
Industrial Management & Engineering	D	8	WS	x	-	-
Informatik	B	7	WS	x	x	x
Informations- und Kommunikationstechnik	B	7	WS	x	-	-
Ingenieurpädagogik	B	7	WS	x	-	-
International Business	B	7	WS	x	-	-
Kraftfahrzeugelektronik	B	7	WS	x	-	-
Kraftfahrzeugtechnik	D	8	WS	x	-	x
Languages and Business Administration	B	7	WS	x	-	-
Management – mit Schwerpunkt Verkehrswirtschaft, Gesundheitswirtschaft oder Sozialmanagement	B	6	WS	x	-	-
Maschinenbau	D	8	WS	x	-	-

STUDIUM +

Studieninteressenten

Studienangebot
 Duales Studium
 Hochschulinfotage
 Orientierungsangebote ➤
 Angebote für Schüler/-innen ➤
 Bewerbung ➤

Abbildung 8: Visueller Wortfilter zur Identifikation potenziell relevanter Studiengänge im Browser Google Chrome am Beispiel der WHZ (Diplom / Bachelor)

Die auf diese Art und Weise identifizierten Studiengänge werden zusammen mit dem Fachbereich für die weitere Bearbeitung archiviert. Bei der Recherche war auffallend, dass einige Hochschulen mehrere Standorte deutschlandweit haben und an diesen Standorten zum Teil gleiche und unterschiedliche Studiengänge anbieten. Die Duale Hochschule Baden-Württemberg ist ein Beispiel hierfür. Diese Hochschule bietet an verschiedenen Standorten Maschinenbaustudiengänge an, jedoch wird nicht an jedem Standort dasselbe Curriculum verwendet bzw. dieselben Inhalte gelehrt. Auch die Hochschule für Ökonomie und Management (FOM) hat mehrere Standorte, an den sie Studiengänge gleicher Fachrichtung anbietet. In dieser Arbeit wird jeder Standort mit seinen Studiengängen separat erfasst und ausgewertet. Das Vorgehen wurde gewählt, um einen Überblick über die tatsächliche Verteilung der Studienmöglichkeiten in Deutschland zum Thema AGS und BGF zu geben. Die Reduktion insbesondere deutschlandweit agierender Hochschulen auf ihren Hauptsitz würde in diesem Kontext zu einer Verfälschung führen.

Ergebnisse

Mit dem geschilderten Identifikationsprozess wurden insgesamt 585 Studiengänge an 243 Hochschulen identifiziert, deren Studiengangsbezeichnung dem Suchmuster gemäß Tabelle 5 entsprechen. Alle potenziell relevanten Studienmöglichkeiten sind auf dem Datenträgeranhang D dokumentiert. Die Abbildung 9 stellt die Verteilung dieser Studiengänge aufgeschlüsselt nach den 16 Bundesländern und der Hochschulart dar. Die drei bevölkerungsreichsten Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg stellen dabei die meisten Studiengänge. Der Anteil der Fachhochschulen überwiegt dabei bei den meisten Bundesländern gegenüber den Universitäten. Ausnahmen bilden bei den potenziell relevanten Studiengängen die Bundesländer Bremen und Sachsen mit einem ähnlichen Anteil von Universitäten und Fachhochschulen sowie Brandenburg mit einem höheren Anteil an Universitäten bei den untersuchten Studiengängen. Eine Unterscheidung nach der Trägerschaft wird in dieser Arbeit nicht vorgenommen.

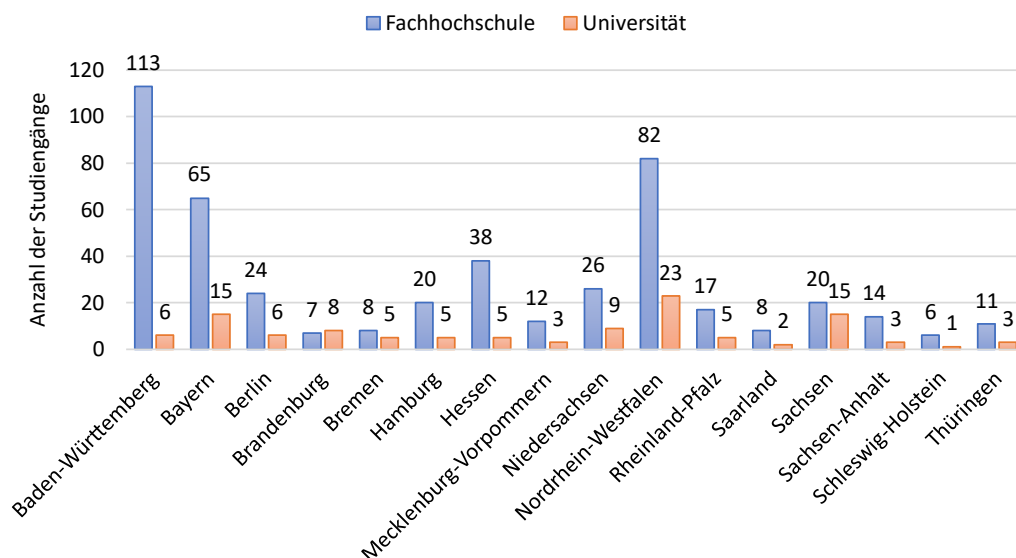


Abbildung 9: Verteilung potenziell relevanter Studiengänge nach Bundesland und Hochschulart

In der Abbildung 10 wurden diese Studiengänge mit den bereits in der in Tabelle 5 eingeführten Fachbereichen klassifiziert. Der Großteil der identifizierten Studiengänge ist mit 57 % respektive 22 % in den Fachbereichen Maschinenbau bzw. BGM / GM angesiedelt. Auf den Bereich Public Health entfallen 9 % aller recherchierten Studiengänge. Die Studiengänge Gesundheitswissenschaften, Sicherheitstechnik, Gesundheitsförderung und Arbeitswissenschaften nehmen in dieser Auswertung eine untergeordnete Rolle ein.

Aus der Abbildung 10 geht weiterhin hervor, dass in nahezu allen Fachbereichen der Anteil der Fachhochschulen deutlich größer ist als der der Universitäten. Daher entfallen 471 der 585 potenziell relevanten Studiengänge auf Fachhochschulen und 114 auf Universitäten. Eine Ausnahme bildet der Fachbereich Arbeitswissenschaften, der vorwiegend von Universitäten angeboten wird.

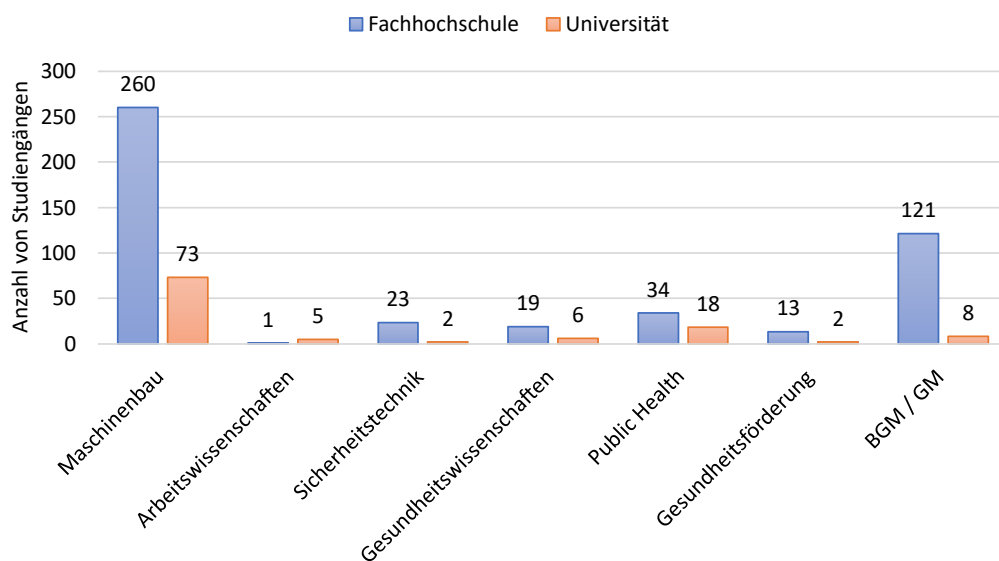


Abbildung 10: Verteilung potenziell relevanter Studiengänge nach Fachbereich und Hochschulart

Aus den identifizierten potenziell relevanten Studiengängen müssen nachfolgend jene ausgewählt werden, die tatsächlich AGS und BGM in ihren Lehrinhalten miteinander verbinden. Die Beschaffung der für diesen Auswahlprozess erforderlichen Dokumente, wird im nachfolgenden Abschnitt 5.3 beschrieben.

Es ist jedoch zu beachten, dass die Studiengangsbezeichnung keine Garantie für eine Verknüpfung der beiden Inhalte AGS und BGM darstellt. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass die Wahrscheinlichkeit, bei den ausgewählten Studiengängen nach den gesuchten Inhalten fündig zu werden, hoch ist.

5.3 Recherche der Modulhandbücher

Die Recherche der Modulhandbücher als vorgefundene Dokumente entspricht dem Schritt 4 des theoretischen Vorgehens der quantitativen Dokumentenanalyse (siehe Abschnitt 4.3.2) und dem Schritt 3 des grundsätzlichen Vorgehens nach der Abbildung 4. Sie beinhalten unter anderem die zur Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Studiengangsinhalte. Im

Anschluss an die Identifikation der potenziell relevanten Studiengänge wird daher auf den Webseiten der Hochschulen nach den Modulhandbüchern dieser Studiengänge gesucht. Damit ein Modulhandbuch für die Weiterbearbeitung in der Dokumentenanalyse geeignet ist, muss es zum einen verfügbar sein und zum anderen in einem digital lesbaren Format vorliegen. In dieser Arbeit werden ausschließlich PDF-Dateien als Dokumentquellen betrachtet.

Die Abbildung 11 visualisiert das Vorgehen sowie die Maßnahmen zur Recherche der Modulhandbücher. In den meisten Fällen waren die Modulhandbücher der potenziell relevanten Studiengänge direkt zum Download verfügbar und konnten zur Weiterverarbeitung lokal auf dem Computer gespeichert werden. Vereinzelt wurden seitens der Hochschulen ausschließlich einzelne Modulbeschreibungen zum Download angeboten. Durch zusammenfügen aller Modulbeschreibungen eines Studiengangs zu einem gemeinsamen PDF-Dokument¹⁷ konnten auch in diesen Fällen verarbeitbare Modulhandbücher generiert werden. Die Festlegung auf das PDF-Dateiformat der Modulhandbücher hat damit keinen signifikanten Einfluss auf den Umfang der verfügbaren Dokumente.

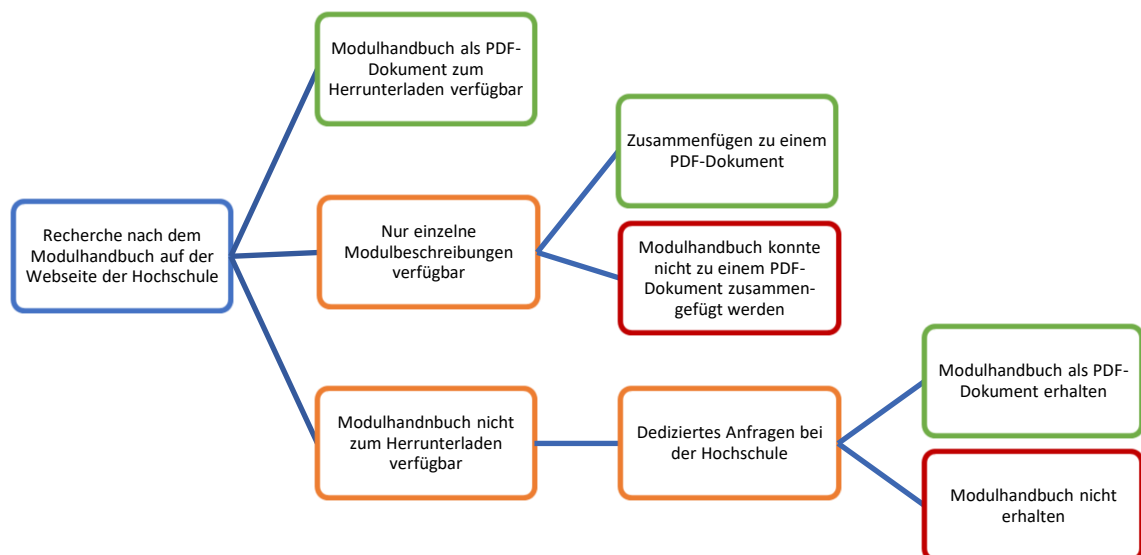


Abbildung 11: Vorgehen zur Recherche der Modulhandbücher im PDF-Format

Der Prozess der Dokumentenrecherche gestaltete sich teilweise aufgrund einer fehlenden Übersichtlichkeit der Webseiten als schwierig. Im besten Fall waren die Modulhandbücher direkt auf der Webseite des Studiengangs zu finden bzw. der Leser wurde auf nachfolgende Seiten verwiesen. Teilweise mussten die Modulbücher über die Suchfunktion der Hochschulen identifiziert werden.

¹⁷ Für das Zusammenfügen einzelner Modulbeschreibungen im PDF-Format zu einem Modulhandbuch im PDF-Format wurde die Software PDF24 Creator verwendet.

Konnte das Modulhandbuch auf den Webseiten der Hochschulen nicht recherchiert werden, wurde der verantwortliche Studiengangskoordinator per E-Mail mit der Bitte um Übersendung des Modulhandbuches kontaktiert. Der standardisierte Text für die Kontaktaufnahme befindet sich im Datenträgeranhang D. Zudem wurden alle Studiengänge, bei denen die Recherche des Modulhandbuchs über eine persönliche Kontaktaufnahme initiiert wurde, in einer Tabelle vermerkt, die ebenfalls im Datenträgeranhang D enthalten ist. Für die Rückmeldung wurde eine Rückmeldefrist von vier Wochen eingeräumt. Bei positiver Antwort bzw. Zusendung des Modulhandbuches im PDF-Format konnte dieses nachträglich lokal abgelegt werden.

Nicht in jedem Fall konnte das Modulhandbuch durch den persönlichen Kontakt recherchiert werden. Die Gründe dafür wurden ebenfalls in der Tabelle im Datenträgeranhang D vermerkt. Außerdem fasst die Abbildung 12 das Ergebnis der Recherche der Modulhandbücher quantitativ zusammen. Von den 585 potenziell relevanten Studiengängen konnten in 369 Fällen, und damit in der Mehrheit der Fälle, die Studienhandbücher direkt von der Webseite heruntergeladen werden. 216 Modulhandbücher wurden über den Studiengangskoordinator per E-Mail angefragt. Auf diese Weise wurden 93 der 216 angefragten Modulhandbücher innerhalb der Frist von vier Wochen übermittelt.

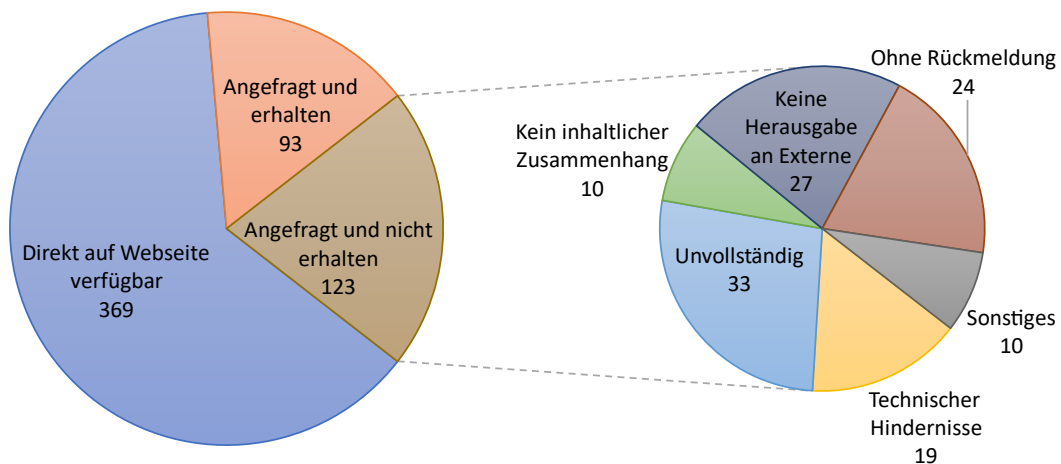


Abbildung 12: Statistik zur Beschaffung der Modulhandbücher

123 Modulhandbücher konnten, trotz dedizierter Anfrage, nicht beschafft werden. Beispielsweise gab es technische Hindernisse, wie dass die Hochschule ein spezielles System zur Speicherung der Modulhandbücher¹⁸ verwendet, bei dem die Informationen des Modulhandbuches in die Webseite der Hochschule eingepflegt werden und somit keine verarbeitbare PDF-

¹⁸ Damit sind Systeme gemeint, die für eine technische Einbettung der Modulhandbücher in die Webseite der Hochschule sorgen, jedoch die Generierung dieser Infos nicht in Form einer PDF-Datei zulassen. Hochschulen, die diese Systeme verwenden, sind beispielsweise die Hochschule Koblenz (FH) in Remagen oder die Fachhochschule Aachen.

Datei vorliegt. Andererseits gab es auch inhaltliche Gründe, bei denen der Studiengangskordinator bzw. der Verantwortliche selbst keine Verknüpfung des Studienganges zu den Themen AGS und BGF gesehen haben. Zum Teil führten auch organisatorische Hindernisse, wie fehlende Rückmeldung z. B. durch Urlaub oder dezentrale Ansprechpersonen dazu, dass trotz mehrmaligen Kontaktgesuchen keine Modulhandbücher übermittelt wurden. Die zugehörigen Studiengänge wurden dann nicht in die Analyse aufgenommen. Andere Gründe für das Scheitern der Dokumentenbeschaffung waren die Nichtherausgabe von Modulhandbüchern an Externe oder die Unvollständigkeit der erhaltenen Modulhandbücher. Fälle, bei denen der Studiengang nicht mehr angeboten wird oder bei denen auf die Modulhandbücher anderer Fachrichtungen verwiesen wird, sind in der Abbildung 12 unter Sonstiges zusammengefasst.

In der Abbildung 13 ist der Anteil der 123 nicht-beschaffbarer Modulhandbücher an der Gesamtanzahl der potenziell relevanten Modulhandbücher nach Bundesland und Hochschulart aufgeschlüsselt. Dabei zeigt sich ein sehr differenziertes Bild. Während in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern alle Modulhandbücher der als potenziell relevant identifizierten Studiengänge beschafft werden konnten, fehlen von den Berliner Fachhochschulen mehr 50 % der potenziell relevanten Modulhandbücher in der Auswertung. Auch wenn die Bezugsgröße, also die Gesamtanzahl der potenziell relevanten Modulhandbücher, in Abhängigkeit von Bundesland und Hochschulart sehr unterschiedlich ist (siehe Abbildung 9), lässt sich schlussfolgern, dass Fachhochschulen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die Herausgabe der Modulhandbücher verweigert haben, bzw. dass es bei diesen technische Hindernisse, Unvollständigkeiten, etc. gegeben hat (siehe Abbildung 12). In jedem Fall muss diese teils sehr erhebliche Datenlücke bei der Auswertung der Studienlandschaft im Bereich AGS und BGF berücksichtigt werden.

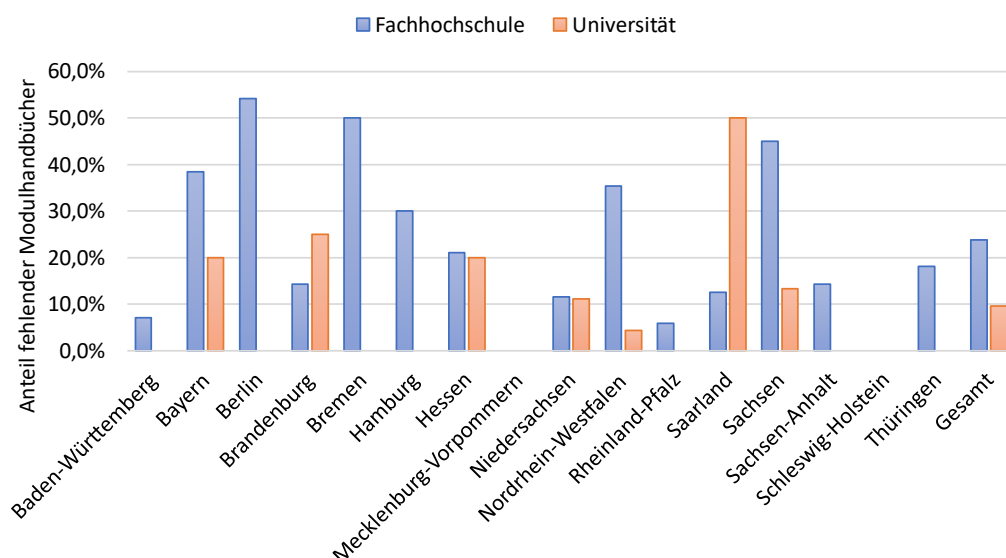


Abbildung 13: Prozentualer Anteil nicht-beschaffbarer Modulhandbücher nach Bundesland und Hochschulart

Ein spezielles Archivierungssystem wird für diese Analyse nicht verwendet. Der Grund hierfür ist, dass Archivierungssysteme zum Teil sehr teuer sind und der Umgang teilweise durch

eine zusätzliche Schulung erlernt werden muss. Auf der anderen Seite ist es möglich, die 462 verfügbaren PDF-Dateien in einer klassischen Ordnerstruktur auf dem PC abzulegen. Alle recherchierten Modulhandbücher der potenziell relevanten Studiengänge befinden sich im Datenträgeranhang D.

5.4 Identifikation von Studiengängen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten

Im Folgenden soll der Schritt 4 des grundsätzlichen Vorgehens (siehe Abbildung 4) erarbeitet werden. Dazu wird auf das für diese Masterarbeit modifizierte Vorgehen der quantitativen Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 4.3.3) zurückgegriffen.

Um die Existenz von AGS- und BGF-Lehrinhalten in den Modulhandbüchern getrennt zu erfassen, werden zu den in der Tabelle 2 deduktiv bestimmten Kategorien die Merkmalsausprägungen und die Art der Identifikation beschrieben. Sowohl AGS als auch BGF können als Lehrinhalt vorhanden sein oder auch nicht, weshalb eine binäre Merkmalsausprägungen mit den möglichen Werten *vorhanden* und *nicht vorhanden* verwendet wird. Um das statistische Auswerten mit Microsoft Excel zu vereinfachen, werden dabei die numerischen Kodierungen 1 und 0 verwendet. Zu jeder Ausprägung werden Schlagwörter definiert, nach denen das Untersuchungsmaterial abgesucht wird. Das Vorhandensein eines oder mehrerer Schlagwörter wird als Indikator für die Ausprägung *vorhanden* bzw. 1 angesehen. Das Nicht-Vorhandensein der Schlagwörter ist dementsprechend der Indikator für die Ausprägung *nicht vorhanden* bzw. 0.

Die in den Tabellen 6 und 7 dargestellten deduktiven Schlagwörter beruhen im Wesentlichen auf kontextbezogenen Begriffen, die während der theoretischen Ausarbeitung in den Abschnitten 2.1, 2.2 und 2.3 verwendet wurden. Die induktive Überarbeitung und die Pretestung des Kategoriensystems erfolgte, indem 5 % der Modulhandbücher jedes Fachbereichs gemäß Abbildung 10, jedoch mindestens ein Modulhandbuch, zufällig ausgewählt und evaluiert wurden. Dazu wurden die betreffenden Modulhandbücher vollständig gelesen und auf das Vorhandensein von AGS und BGF relevanten Begriffen und Wortgruppen untersucht. Die Suche beschränkte sich dabei auf den standardisierten Teil des Modulhandbuchs (siehe Abschnitt 4.3.3, Schritt 3).

Als Gemeinsamkeit haben alle Schlagwörter und Schlagwortgruppen, dass der Kontext *Arbeitsplatz* bzw. *Betrieb* vorhanden ist. Dies ist insbesondere im BGF-Umfeld relevant, da Gesundheitsförderung beispielsweise auch im kommunalen Bereich diskutiert werden kann.

Insbesondere der Begriff *Prävention* kann im Kontext Betrieb sowohl der Kategorie AGS mit der Ausprägung *vorhanden* als auch der Kategorie BGF mit der Ausprägung *vorhanden* zugeordnet werden (siehe Abschnitt 2.7.1). Die Ursache ist, dass Prävention zum einen als Vermeidung arbeitsbedingter Gefahren und zum anderen als Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz aufgefasst werden kann. Da im Rahmen der Dokumentenanalyse keine Kontextinformationen erhoben werden, mit der diese Unterscheidungen nachvollzogen werden kann, wurden die Schlagwörter bzw. Schlagwortgruppen mit dem Begriff *Prävention* sowohl der Kategorie

AGS als auch der Kategorie BGF zugeordnet. Die gleichen Überlegungen treffen auf die Schlagwortgruppe *Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung* zu.

Tabelle 6: Schlagwörter zur Kategorie AGS als Lehrinhalt

Kategorie	Ausprägung	Schlagwörter und Schlagwortgruppen ¹⁹		
AGS als Lehrinhalt	1 (vorhanden)	OR	Arbeitsschutz	Deduktiv ermittelt
			Arbeits- und Gesundheitsschutz	
			AGS	
			Arbeit und Gesundheit	
			Betrieblich* Gesundheitsschutz	
			Arbeitssicherheit	
			Arbeitswissenschaft	
			Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit	
			SGA	
			Sicherheitsfachkraft	
			SiFa	
			Fachkraft für Arbeitssicherheit	
			FaSi	
			<i>Betrieblich* Prävention</i>	
			<i>Prävention bei der Arbeit</i>	
			<i>Prävention am Arbeitsplatz</i>	
	0 (nicht vorhanden)		Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz	Induktiv ermittelt
			Betrieblich* Sicherheit* und Gesundheitsschutz	
			Betrieblich* Gesundheit*	
			Arbeitsgesundheit	
			Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz	
			Sicherheit und Gesundheitsschutz am Arbeitsplatz	
			Sicherheit und Gesundheit im Betrieb	
			Gesundheit in der Arbeitswelt	
			<i>Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung</i>	
			<i>Arbeitsplatz* Prävention</i>	
			<i>Arbeitswelt* Prävention</i>	
			<i>Prävention von Berufskrankheiten</i>	
			<i>Prävention arbeitsbedingt* Gesundheitsgefahren</i>	
			-	

¹⁹ Die Schlagwörter der Schlagwortgruppen einer Zeile wurden mit dem booleschen Operator AND verbunden. Um zu verdeutlichen, welche Wortgruppen verwendet werden, sind manche Schlagworte redundant. Ferner sind die Schlagwortgruppen, die den Kategorien AGS und BGF zugeordnet sind, kursiv dargestellt. Über die explizit dargestellten Trunkierungen wurde zudem eine Links- und Rechtstrunkierung aller Schlagwörter in der Suche verwendet.

Tabelle 7: Schlagwörter zur Kategorie BGF als Lehrinhalt

Kategorie	Ausprägung	Schlagwörter und Schlagwortgruppen ²⁰		
BGF als Lehrinhalt	1 (vorhanden)	OR	Betrieblich* Gesundheitsmanagement	Deduktiv ermittelt
			BGM	
			Betrieblich* Gesundheitsförderung	
			BGF	
			Gesundheitsmanagement	
			Gesundheitsmanager	
			<i>Betrieblich* Prävention</i>	
			<i>Prävention bei der Arbeit</i>	
			<i>Prävention am Arbeitsplatz</i>	
			Arbeitsplatz* Gesundheitsförderung	Induktiv ermittelt
			Arbeitswelt* Gesundheitsförderung	
			Berufsbezogen* Gesundheitsförderung	
			Berufspraxis der Gesundheitsförderung	
			Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz	
			<i>Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung</i>	
			<i>Arbeitsplatz* Prävention</i>	
			<i>Arbeitswelt* Prävention</i>	
			<i>Prävention von Berufskrankheiten</i>	
			<i>Prävention arbeitsbedingt* Gesundheitsgefahren</i>	
	0 (nicht vorhanden)		-	

Bei der induktiven Überarbeitung bzw. Pretestung der Dokumente sind folgende Probleme deutlich geworden, die die reine Schlagwortsuche in den Dokumenten erschweren:

- Es werden andere oder falsche Schreibweisen von Fachbegriffen verwendet.
- Es gibt eine Silbentrennung in den Dokumenten.
- Es werden spezifische, nicht allgemeingültige Abkürzungen verwendet.
- Es gibt genderspezifische Endungen.

Als Lösung für die Problematik wurde die Trunkierung der Begrifflichkeiten angewendet. Darüber hinaus kann jedoch nicht gewährleistet werden, dass weitere Begriffe existieren, die Lehrinhalte zum AGS und BGF charakterisieren. Die während der induktiven Überarbeitung und Pretestung zusätzlich aufgenommenen Schlagwörter sind ebenfalls in den Tabellen 6 bzw. 7 aufgeführt.

²⁰ Die Schlagwörter der Schlagwortgruppen einer Zeile wurden mit dem booleschen Operator AND verbunden. Um zu verdeutlichen, welche Wortgruppen verwendet werden, sind manche Schlagworte redundant. Ferner sind die Schlagwortgruppen, die den Kategorien AGS und BGF zugeordnet sind, kursiv dargestellt. Über die explizit dargestellten Trunkierungen wurde zudem eine Links- und Rechtstrunkierung aller Schlagwörter in der Suche verwendet.

Die Kategorien und die Ausprägungen erfüllen die von DÖRING und BORTZ in (Döring & Bortz, 2016) definierten Gütekriterien der Genauigkeit, Exklusivität und Exhaustivität. Die Schlagwörter können den drei Kriterien jedoch nicht in vollem Umfang gerecht werden, da die erschöpfende Beschreibung zum einen die Analyse aller im Untersuchungsmaterial auftretenden Begrifflichkeiten erforderlich machen würde. Zum anderen müssten für die Genauigkeit und die Exklusivität auch alle kontextbezogenen Zusammenhänge erfasst werden. Hinzu kommt noch, dass die Exklusivität der Schlagwörter bei Begriffen um den Kontext *Prävention* bewusst verletzt wurde. Im Rahmen der in dieser Art durchgeführten Form der quantitativen Inhaltsanalyse können die methodischen Defizite der Datenerhebung jedoch nicht vollständig vermieden werden.

Alle recherchierten Modulhandbücher potenziell relevanter Studiengänge werden im Folgenden auf die Existenz der in den Tabellen 6 und 7 aufgeführten Schlagwörtern abgesucht. Das Anschlagen eines Schlagworts sowie der zugehörige Studiengang werden in einer Tabelle in der Anwendung Microsoft Excel notiert. Zusätzlich wurden alle im Text eines Modules befindlichen Schlagwörter für eine spätere Evaluation der Methodik erhoben. Für das weitere Vorgehen ist relevant, dass durch die Schlagwortsuche mehrere Module je Modulhandbuch bzw. Studiengang identifiziert werden können.

Mit der beschriebenen Methodik wurden insgesamt 582 Module in 213 Studiengängen identifiziert, die AGS oder BGF bzw. eine Kombination beider Kompetenzfelder anbieten. Die Anzahl der Module, die AGS bzw. BGF in getrennten Modulen lehren, ist mit 274 bzw. 234 dabei deutlich höher als die Anzahl der Module, die AGS und BGF in einem Modul lehren (siehe Abbildung 14).

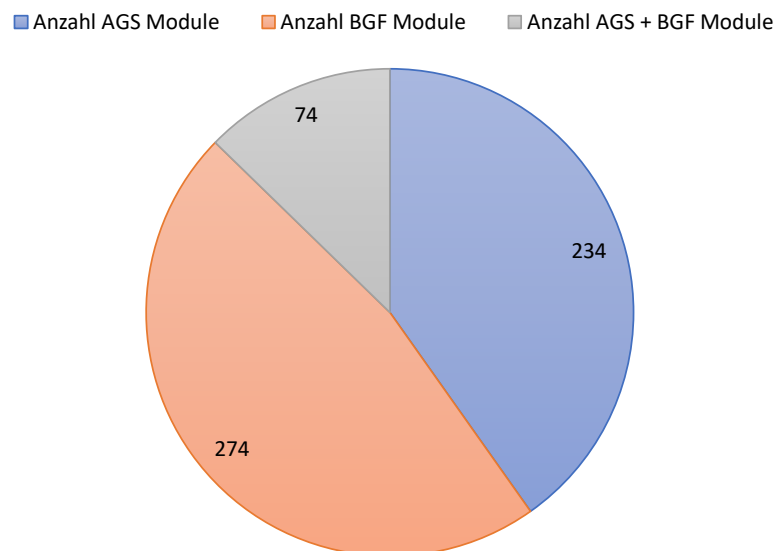


Abbildung 14: Anzahl der Module mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten der potenziell relevanten Studiengänge

Die vertiefende Auswertung erfolgt in Abschnitt 5.6. Für die 582 ermittelten Module mit relevantem Lehrinhalt wird im nachfolgenden Abschnitt der Aufbau ermittelt. Die Microsoft

Excel Tabelle mit allen relevanten Studiengängen, die AGS- und BGF-Lehrinhalte besitzen befindet sich zudem im Datenträgeranhang D.

5.5 Analyse des Aufbaus von Modulen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten

Für die 582 Module werden im Folgenden die Kategorien zur Charakterisierung der Module erhoben und damit der Schritt 5 gemäß dem grundsätzlichen Vorgehen (siehe Abbildung 4) erarbeitet. Dazu werden die deduktiv in Tabelle 3 bestimmten Kategorien um konkrete Merkmalsausprägungen erweitert. Je nach Kategorie werden dabei kontinuierlich-numerische Ausprägungen, deterministisch-textuelle Ausprägungen oder beliebiger Fließtext zur Spezifizierung verwendet. Die Tabelle 10 fasst alle Kategorien und die zugehörigen Ausprägungen zusammen. Im Fall von deterministisch-textuellen Ausprägungen sind alle Paraphrasierungen, die ein Ausprägungsmerkmal indizieren, aufgeführt. Für kontinuierlich-numerische Ausprägungen bzw. den beliebigen Fließtext sind Beispiele angegeben.

Sowohl die Ausprägungen der Lehrformen als auch die Ausprägungen der Prüfungsformen sind angelehnt an die Unterteilungen nach KERRES und SCHMIDT in (Kerres & Schmidt, 2011), um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Zur Klassifizierung werden in dieser Masterarbeit die einzelnen Ausprägungen in den Tabellen 8 und 9 definiert. Die jeweils dazugehörigen Paraphrasen sind wiederum in der Tabelle 10 zu finden. Da alle Paraphrasierungen angegeben sind, ist keine Trunkierung erforderlich.

Tabelle 8: Erläuterung der Ausprägungen zum Lehrformat

Ausprägung	Erläuterung
Vorlesung	Der Studierende wird meist in einer großen Gruppe mit wenig bis keiner Interaktion zwischen Lehrerenden und Studierenden über ein Thema unterrichtet.
Seminar	Der Studierende wird in einer Kleingruppe unterrichtet, in der eine Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden besteht. Es gibt Rückfrageoptionen.
Übung	Der Studierende setzt sich in einer von einem Dozenten geleiteten Kleingruppe mit Übungsaufgaben des Faches auseinander. Es gibt Rückfrageoptionen.
Praktikum	Der Studierende setzt sich außerhalb der Hochschule mit dem Fach aktiv und eigenständig auseinander.
Studienarbeit / Referat	Der Studierende wendet selbstständig innerhalb des Hochschul-Kontextes das im Modul erlernte Fachwissen sowie die Kompetenzen zur Beantwortung einer Aufgabenstellung an.
Keine Angaben	Es gibt keine oder ungenaue Angaben über die Lehrform.

In einigen Modulhandbüchern wird das Selbststudium explizit als Lehrform erwähnt. Aufgrund dessen, dass von einem Studenten generell erwartet wird, dass er sich eigenständig mit den gelehrteten Inhalten auseinandersetzt, wird diese Lehrform nicht als Ausprägung erfasst. Zu beachten ist des Weiteren, dass die Ausprägung *Studienarbeit / Referat* als Lehr- und als

Prüfungsform gleichermaßen vorkommt. Einerseits ist dies ein Ergebnis der Dokumentenanalyse. Andererseits ist es nachvollziehbar, dass das selbstständige Anwenden und Erarbeiten von Lehrinhalten sowohl der Ausbildung der Studierenden dient, aber durch die Dokumentation bzw. dem Vortragen des Erarbeiteten auch gleichzeitig für die Vergabe von Leistungspunkten verwendet werden kann.

Tabelle 9: Erläuterung der Ausprägungen zum Prüfungsformat

Ausprägung	Inhalt
Schriftliche Prüfung	Der Studierende wird in schriftlicher Form über die fachlichen Inhalte und Kompetenzen eines Moduls geprüft.
Mündliche Prüfung	Der Studierende wird in mündlicher Form über die fachlichen Inhalte und Kompetenzen eines Moduls geprüft.
Studienarbeit / Referat	Der Studierende wendet selbstständig innerhalb des Hochschul-Kontextes das im Modul erlernte Fachwissen sowie die Kompetenzen zur Beantwortung einer Aufgabenstellung an. Die Erfüllung der Aufgabenstellung sowie die eingesetzte Methodik werden bewertet.
Gruppenprüfung	Der Studierende setzt sich in einer Gruppe mit den Lehrinhalten eines Moduls auseinander und bearbeitet im Hochschul-Kontext eine Aufgabenstellung. Die Erfüllung der Aufgabenstellung wird bewertet.
Keine Angaben	Es gibt keine oder ungenaue Angaben über die Prüfungsform.

Die Tabelle 10 ist das Ergebnis der deduktiven Entwicklung und der induktiven Überarbeitung. In Abschnitt 5.4 wurden Schwierigkeiten bei der Schlagwortsuche beschrieben, welche auf die in der Tabelle 10 dargestellten Ausprägungen nicht zutreffen. Ursache ist, dass der zur jeweiligen Kategorie gehörende Text im Modulhandbuch ähnlich zu einer qualitativen Inhaltsanalyse einer der definierten Kategorien zugeordnet wurde. Insofern sind die dargestellten Schlagworte alle möglichen Phrasen, die in den Modulhandbüchern recherchiert werden konnten.

Alle Kategorien erfüllen die von DÖRING und BORTZ in (Döring & Bortz, 2016) definierten Gütekriterien der Genauigkeit, Exklusivität und Exhaustivität. Zusätzlich werden bei den deterministisch-textuellen Ausprägungen auch die Ausprägungen selbst und die Paraphrasierungen den genannten Gütekriterien gerecht.

Für alle Modulhandbücher potenziell relevanter Studiengänge mit AGS- und/oder BGF-Lehrinhalten wurden die in der Tabelle 10 aufgeführten Kategorien erhoben und in einer Tabelle in der Anwendung Microsoft Excel notiert. Die Auswertung erfolgt in Abschnitt 5.6. Um die Kategorien zu erheben, wurde ausschließlich im standardisierten Teil der Modulhandbücher gesucht (siehe Abschnitt 4.3.3, Schritt 3). Die Microsoft Excel Tabelle der relevanten Studiengänge sowie alle erhobenen Kategorien und Ausprägungen befindet sich zur Einsicht im Datenträgeranhang D.

Tabelle 10: Kategorien und Ausprägungen zur Charakterisierung der AGS-/BGF-Module

Kategorie	Ausprägung	Paraphrasierung / Beispiele
Hochschulname	Beliebiger Text	<i>Technische Universität Dresden, Westsächsische Hochschule Zwickau, ...</i>
Hochschulart	Universität	Universität, Technische Universität
	Fachhochschule	Fachhochschule, Pädagogische Fachhochschule
Bundesland	Beliebiges Bundesland	<i>Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, ...</i>
Name des Studiengangs	Beliebiger Text	<i>Maschinenbau, Arbeitswissenschaften, Gesundheitsmanagement, ...</i>
Abschluss	Bachelor	Bachelor of Science, B. Sc., Bachelor of Engineering, B. Eng.
	Master	Master of Science, M. Sc., Master of Engineering, M. Eng.
	Diplom	Diplom
	MBA	MBA
Modulname	Beliebiger Text	<i>Anlagen- und Sicherheitstechnik, Managementsysteme, Arbeits- und Gesundheitsschutz, ...</i>
Leistungspunkte (Credit Points)	Beliebige Zahl	<i>2 CP, 5 CP, 7 CP, ...</i>
Arbeitsaufwand	Beliebige Zahl	<i>60 Std., 150 Std., 210 Std., ...</i>
Anzahl der Semester	Beliebige Zahl	<i>1 Semester, 2 Semester, ...</i>
Lehrformat	Vorlesung	Vorlesung, Onlinevorlesung, Präsenzveranstaltung, Podcast, E-Learning
	Seminar	Seminar, Proseminar, Blockseminar, integrierte Veranstaltung, Begleitveranstaltung
	Übung	Übung
	Praktikum	Praktikum, Projektarbeit in Gruppen, Exkursion, Hospitation, praktische Übung, Diskussionen, Laborarbeit, Exkursion
	Studienarbeit / Referat	Referat, Hausarbeit, Studienarbeit, E-Learning-Tool, Projektarbeit, Fernstudium, Präsentation, Vortrag, Fallanalyse
	Keine Angaben	Nicht angegeben, n. A.
Prüfungsformat	Schriftliche Prüfung	Klausur, IHK-Prüfung, schriftliche Klausur, Testat, elektronische Prüfung, benotete Prüfung, Portfolioprüfung, Modulprüfung
	Mündl. Prüfung	mündliche Prüfung, mündliche Prüfung des Portfolios
	Studienarbeit / Referat	Präsentation, Referat, Projektarbeit, Hausarbeit, Projektbericht, Seminararbeit, Fallanalyse, Studienarbeit, Poster, wissenschaftlicher Bericht, Fallstudie, Bericht / Ausarbeitung, Essay, Thesenpapier, Fachgespräch, Entwurf, schriftliche Ausarbeitung, Belegarbeit, Einsendeaufgabe, projektbezogene Arbeit, Projektprüfung, Abschlussarbeit, Assignment, praktische Arbeit, schriftliche Ausarbeitung, modulbegleitende Aufgaben, schriftliche Fallstudie, Kolloquium, Dokumentation
	Gruppenprüfung	Einzel oder Lerngruppenarbeit, schriftliche Teamarbeit, Teilnahme an Gruppenübung Aufgabenbearbeitung während des Moduls, Übungen, komplexe Übung
	Keine Angaben	Nicht angegeben, sonstige Prüfungsformen, Leistungsnachweise, Praktikumsbericht, Studienbegleitende Leistungsnachweise

5.6 Auswertung der deutschen Hochschullandschaft

In diesem Abschnitt werden die mittels der quantitativen Dokumentanalyse erhobenen Daten zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage dargestellt und ausgewertet. Es werden daher alle Studiengänge betrachtet, die tatsächlich AGS bzw. BGF als Lehrinhalte besitzen. Dabei wird zunächst ein Überblick über die deutsche Hochschullandschaft von Studiengängen gegeben, bei denen mindestens eine der beiden Fachbereiche im Curriculum enthalten ist. Insbesondere bei der Auswertung absoluter Zahlen nach Bundesland und Hochschulart muss nachfolgend die teilweise signifikante Untererfassung von potenziell relevanten Modulhandbüchern (siehe Abbildung 13) berücksichtigt werden.

5.6.1 Studiengänge mit AGS und / oder BGF im Curriculum

Insgesamt wurden 213 Studiengänge identifiziert, die AGS oder BGF bzw. eine Kombination beider Kompetenzfelder anbieten. Aus der Abbildung 15 geht hervor, dass 159 der 213 Studiengänge an den Fachhochschulen angesiedelt sind. Universitäten bieten 54 der identifizierten Studiengänge an. Allerdings ist eine deutliche Unterscheidung nach der Abschlussart vorzunehmen. Während an den Fachhochschulen 72 % der Studiengänge mit dem Bachelor abgeschlossen werden, hat der Master-Abschluss nur einen Anteil von 26 %. Diplom- und MBA-Abschlüsse sind an den Fachhochschulen mit unter 1 % nur sehr selten anzutreffen. An den Universitäten ist der Master mit 61 % im Vergleich zum Bachelor mit 31 % der häufigste Abschluss. Im Gegensatz zu den Fachhochschulen ist zudem der Anteil der Diplom- (6 %) und MBA-Abschlüsse (2 %) höher. Zu beachten ist jedoch, dass die letzte Aussage auf Basis einer sehr kleinen Stichprobe getroffen wurde.

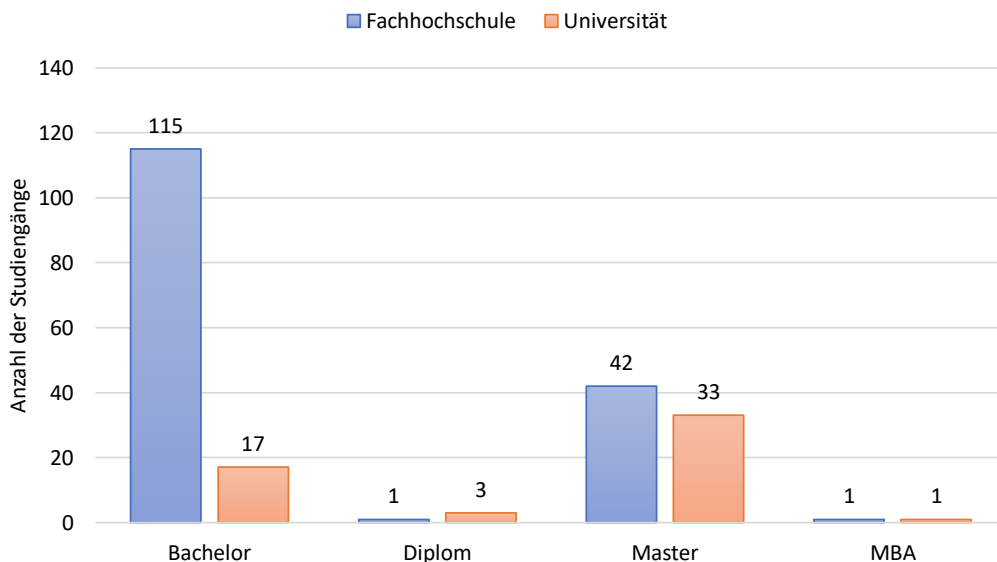


Abbildung 15: Anzahl der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten

Eine Klassifizierung nach Bundesland und Hochschulart ist in der Abbildung 16 dargestellt. In den bevölkerungsreichsten Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen sind die meisten Studiengänge angesiedelt. Dies spricht für eine der Einwohnerzahl

angemessenen Verteilung der Studiengänge. Über nahezu alle Bundesländer ist der Anteil der Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten deutlich größer und entspricht damit dem bereits in der Abbildung 15 dargestellten Trend. Eine Ausnahme stellt Sachsen dar, da von 16 Studiengängen 10 an Universitäten zu finden sind. Im Saarland und in Hamburg konnten keine Universitäten mit AGS- bzw. BGF-Lehrinhalten identifiziert werden. Brandenburg bietet weder an einer Fachhochschule noch an einer Universität einen potenziell relevanten Studiengang an. Damit kann in diesem Bundesland auch kein relevanter Studiengang mit AGS- und BGF-Lehrinhalten angesiedelt sein.

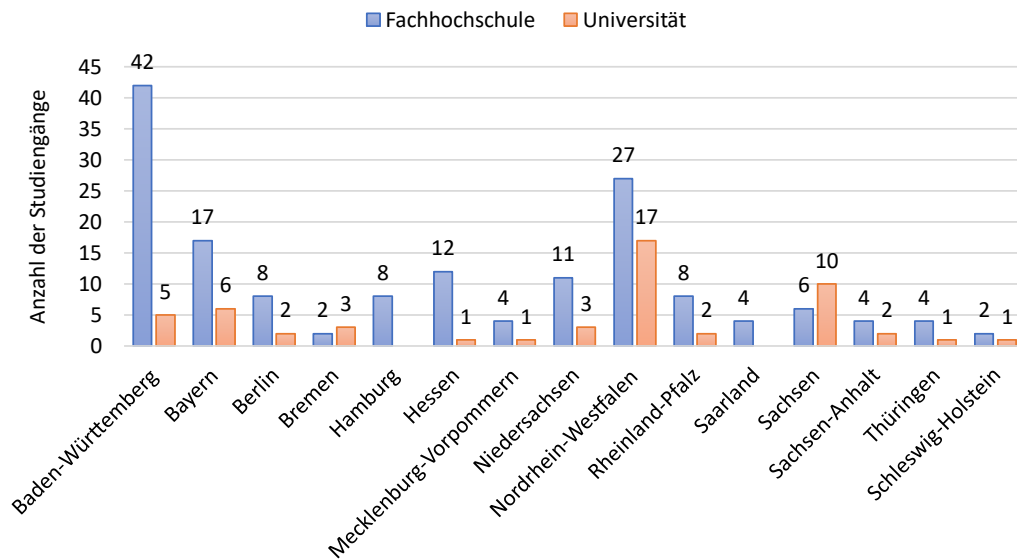


Abbildung 16: Verteilung der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten nach Bundesland und Hochschulart

Eine Klassifizierung nach den Fachbereichen (gemäß Tabelle 5) zeigt in Abbildung 17, dass Maschinenbau, gefolgt von BGM / GM, auch bei den Studiengängen mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten mit 92 bzw. 58 Studiengängen die dominierenden Fachbereiche sind.

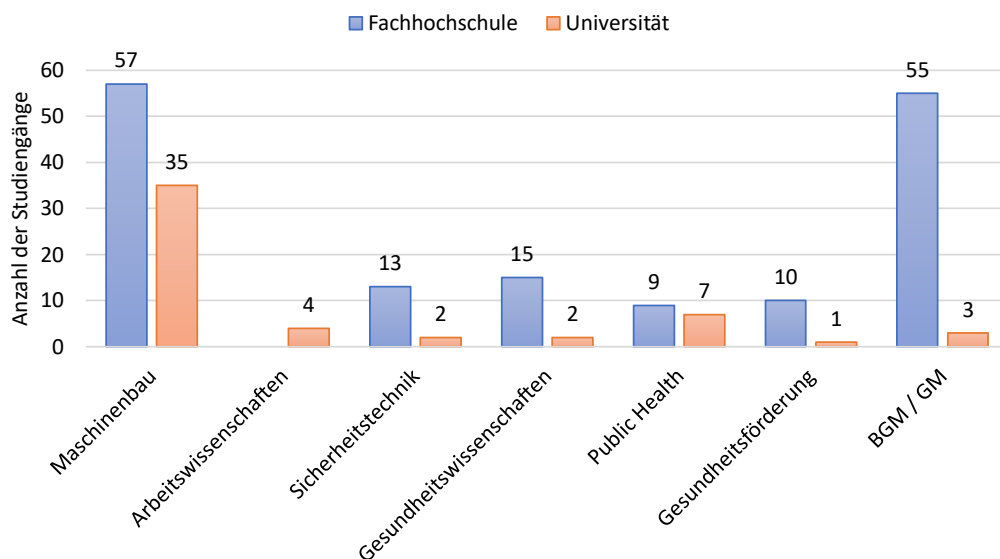


Abbildung 17: Fachbereiche der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten

Es gibt keine qualitative Verzerrung der Häufigkeiten zwischen den Fachbereichen potenziell relevanter Studiengänge (Abbildung 10) und den Fachbereichen von Studiengängen mit AGS- und / oder BGF-Lehrkompetenzen (Abbildung 17). Es kann daher darauf geschlossen werden, dass die Auswahl der als potenziell relevanten festgelegten Studiengangsbezeichnungen geeignet ist. Inwieweit weitere Studiengangsbezeichnungen existieren, die ebenfalls zu Studiengängen mit AGS- oder BGF-Lehrinhalten führen, kann nicht beantwortet werden.

Werden zu der Betrachtung der Abschlüsse und Hochschularten zusätzlich noch die Lehrinhalte AGS und BGF klassifiziert, erhält man einen Überblick, an welchen Hochschulformen und mit welchen Abschlüssen die Lehrinhalte in Deutschland als Studiengang angeboten werden. Die Abbildung 18 gibt einen Überblick über die Verteilung der Lehrinhalte der 213 Studiengänge. Dabei ist zu beachten, dass die Summe aller Balken von 213 verschieden ist, da es Studiengänge gibt, die AGS und BGF lehren und somit mehrfach gezählt werden.

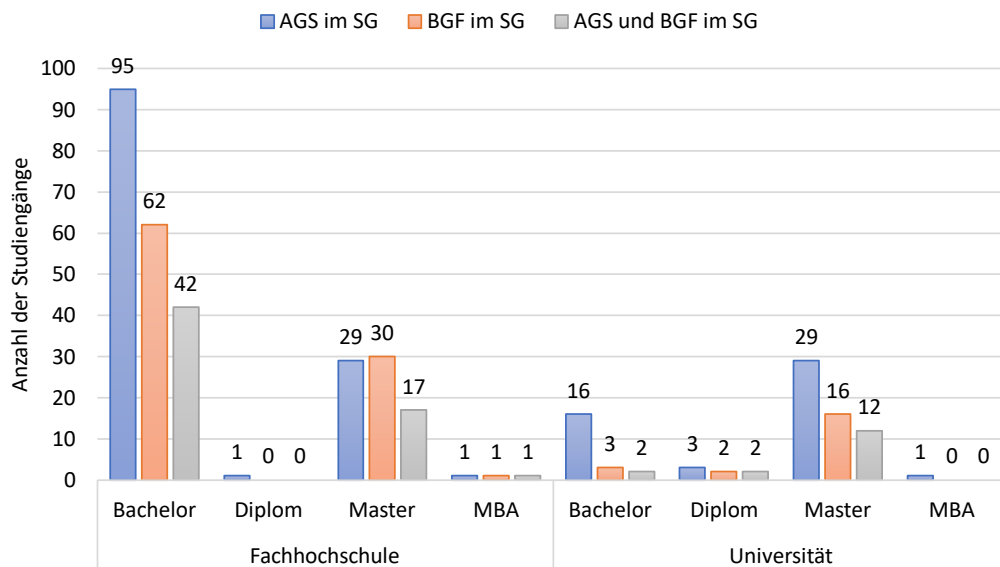


Abbildung 18: Lehrinhalte der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten nach Hochschulart und Abschluss

Auffallend ist, dass mit dem in Abschnitt 5.2 beschriebenen Vorgehen zur Identifikation potenziell relevanter Studiengänge am häufigsten solche mit AGS-Lehrinhalten identifiziert werden. Dies gilt im Wesentlichen für alle Hochschularten und Abschlüsse. So haben insgesamt 175 der 213 Studiengänge AGS im Curriculum. BGF ist in 114 der 213 Studiengänge eine Lehrkompetenz und die gesuchte Kombination aus AGS- und BGF-Lehrinhalten kann bei insgesamt 76 Studiengängen nachgewiesen werden. Die Verteilung der drei betrachteten Kombinationen der Lehrinhalte nach den Hochschularten und Abschlüssen entspricht annähernd dem Anteil der Hochschulen und Abschlüsse an der Grundgesamtheit (siehe Abbildung 15).

Aus den Daten der Abbildung 18 geht weiterhin hervor, dass von den 76 Studiengängen mit AGS und BGF im Curriculum 60 an Fachhochschulen und 16 an Universitäten angesiedelt sind. Dabei werden 44 der Studiengänge mit dem Bachelor und 29 Studiengänge mit dem Master abgeschlossen. Der Diplom- bzw. MBA-Abschluss ist mit 2 Studiengängen respektive 1 Studiengang unterrepräsentiert.

Die Verteilung der Lehrinhalte der 213 Studiengänge über die Bundesländer der BRD ist in der Abbildung 19 dargestellt. Im Wesentlichen entspricht die Verteilung der Lehrinhalte der Verteilung der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten an sich, das heißt, die Lehrinhalte AGS, BGF und deren Kombination sind vor allem in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen zu finden. Auffallend ist, dass in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen der Anteil der AGS-Studiengänge im Vergleich zu den anderen Bundesländern deutlich überwiegt. In Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein ist wiederum der Anteil der BGF-beinhaltenen Studiengänge größer als der Anteil der Studiengänge mit AGS-Lehrinhalten. Damit stechen diese beiden Bundesländer sowohl im Ländervergleich als auch im Vergleich zur allgemeinen Verteilung der untersuchten Lehrinhalte (siehe Abbildung 18) heraus. Da die Aussage jedoch auf Basis geringer Häufigkeiten getroffen wurde, sollte daraus keine statistische Signifikanz abgeleitet werden. Im Bundesland Brandenburg konnte, wie bereits erläutert, keine Hochschule identifiziert werden, die AGS- oder BGF-Lehrkompetenzen anbietet.

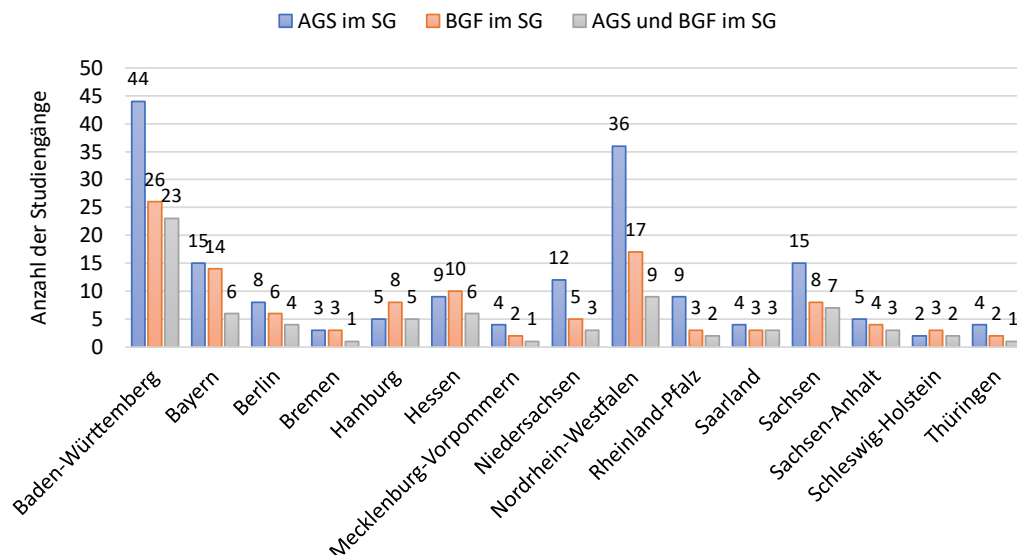


Abbildung 19: Verteilung der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten nach Lehrinhalt und Bundesland

Im Folgenden soll der Fokus auf den 76 Studiengängen liegen, die AGS und BGF in ihren Lehrinhalten miteinander verbinden. Eine ausführliche Diskussion der Studienlandschaft erfolgt im nachfolgenden Abschnitt. Weiterführende Auswertungen zu den Studiengängen, die nur AGS bzw. nur BGF im Curriculum nachweisen, sind in Anhang C.1 und C.2 zu finden.

5.6.2 Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum

Die Verteilung der 76 Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum über die Bundesländer der BRD ist in der Abbildung 20 dargestellt. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg gibt es keinen ausgeprägten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Studiengänge und der Bevölkerungsgröße der Bundesländer. Damit weicht die Verteilung der relevanten Studiengänge erheblich von der Verteilung der potenziell relevanten Studiengänge in Abbildung 9 ab.

Generell sind die Fachhochschulen mit insgesamt 60 angebotenen Studiengängen im Vergleich zu den Universitäten mit 16 Studiengängen deutlich überrepräsentiert. Dabei stechen die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Sachsen aus dem allgemeinen Trend heraus, da der Anteil der Universitäten an den angebotenen relevanten Studiengängen überwiegt bzw. nahezu paritätisch ist. Zu beachten ist jedoch, dass die Aussagen zum Teil auf Basis einer sehr kleinen Grundgesamtheit getroffen werden. Das Bundesland Brandenburg besitzt keinen relevanten Studiengang.

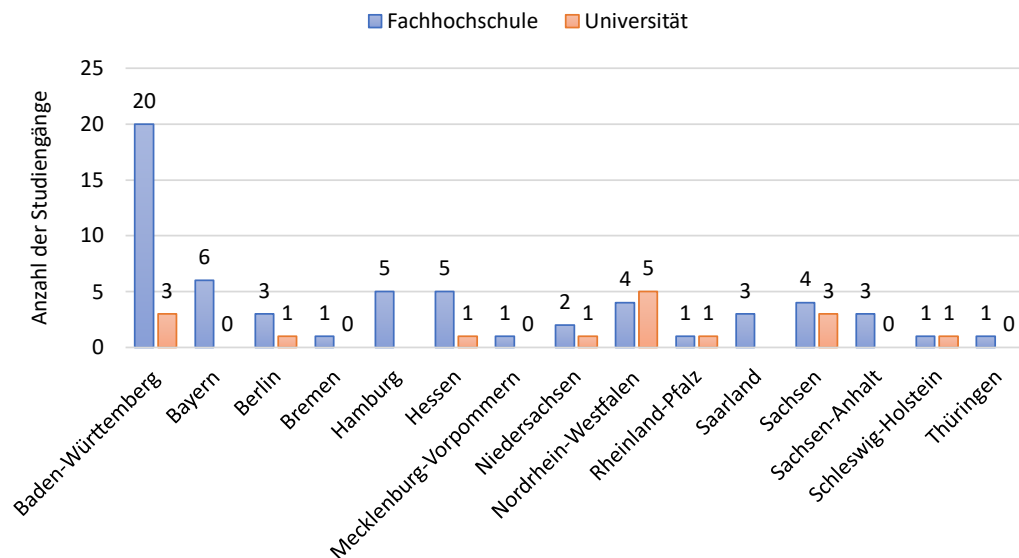


Abbildung 20: Verteilung der relevanten Studiengänge nach Bundesland und Hochschulart

Eine Klassifizierung nach dem Fachbereich in der Abbildung 21 mit der Einteilung gemäß Tabelle 5 offenbart, dass die relevanten Studiengänge insbesondere in den Fachbereichen BGM / GM, Gesundheitswissenschaften und Gesundheitsförderung zu finden sind.

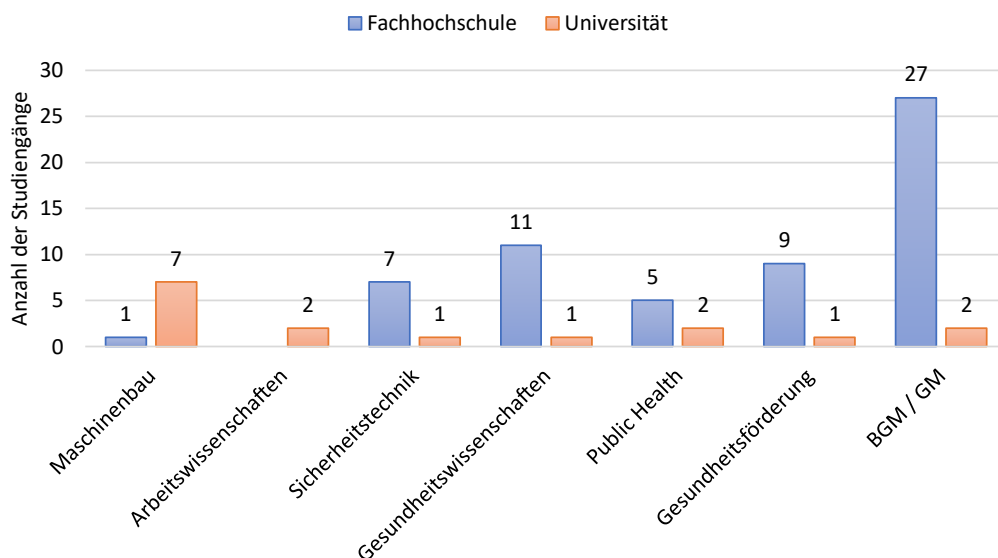


Abbildung 21: Fachbereiche der relevanten Studiengänge

Der bei den potenziell relevanten Studiengängen am häufigsten vertretene Fachbereich Maschinenbau steuert nur 8 der 76 relevanten Studiengänge bei. Zudem sind die relevanten Maschinenbaustudiengänge, genauso wie die Studiengänge zur Arbeitswissenschaft, insbesondere an Universitäten angesiedelt. Bei allen anderen Fachbereichen spielen die Universitäten eine untergeordnete Rolle.

Die Abbildung 22 zeigt den prozentualen Anteil der Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum an allen im Rahmen der Dokumentenanalyse untersuchten Studiengängen klassifiziert nach den Fachbereichen. Die 76 relevanten Studiengänge werden dabei explizit auf die 462 Studiengänge bezogen, von denen ein Modulhandbuch zur Analyse vorlag. Die Ergebnisse sind damit um die 123 fehlenden Modulhandbücher kompensiert und stellen ein repräsentatives Bild über die deutsche Hochschullandschaft dar.

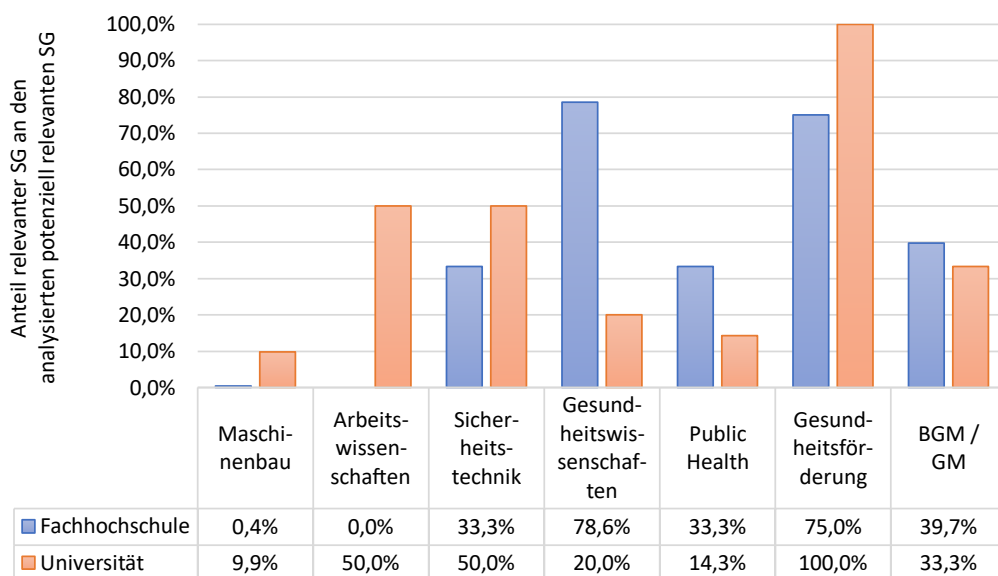


Abbildung 22: Prozentualer Anteil relevanter Studiengänge an den potenziell relevanten Studiengängen nach Fachbereich und Hochschulart

Es zeigt sich, dass bei den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen insbesondere in den Fachbereichen Sicherheitstechnik und Arbeitswissenschaften mit einer Wahrscheinlichkeit von 33,3 % bis 50,0 % bzw. bis zu 50,0 % AGS- und BGF-Kompetenzen in der akademischen Lehre vermittelt werden. An den Fachhochschulen wurde nur ein Studiengang im Bereich Arbeitswissenschaften untersucht, weshalb der Anteil von 0 % keine statistische Signifikanz hat. Der Fachbereich Maschinenbau kann nur selten eine Verbindung der beiden Kompetenzbereiche nachweisen, wobei an den Fachhochschulen mit 0,4 % im Gegensatz zu den Universitäten mit 9,9 % nahezu kein relevanter Studiengang verortet ist.

Auch wenn der Fachbereich BGM / GM mit 29 von 76 die meisten relevanten Studiengänge enthält, ist der Anteil der relevanten Studiengänge an der Gesamtzahl der untersuchten Studiengänge mit 33,3 % bis 39,7 % ähnlich hoch wie im Bereich Sicherheitstechnik bzw. Gesundheitswissenschaften (20,0 % bis 78,6 %). Mit einem Anteil von 75,0 % bis 100 % relevanter Studiengänge weist der Fachbereich Gesundheitsförderung die höchste Wahrscheinlichkeit auf,

AGS- und BGF-Kompetenzen im Curriculum anzutreffen. Im Bereich Public Health bietet dagegen nur 14,3 % bis 33,3 % der Studiengänge das gesuchte Profil in der akademischen Ausbildung.

Um den Aufbau der relevanten Studiengänge näher zu betrachten, ist in der Abbildung 23 die Anzahl der Module aufgetragen, die innerhalb eines Studiengangs Lehrinhalte zu AGS bzw. zu BGF anbieten. Als Darstellungsform wurden Box-Plots gewählt, um auch die statistische Verteilung der Größen aufzuzeigen.

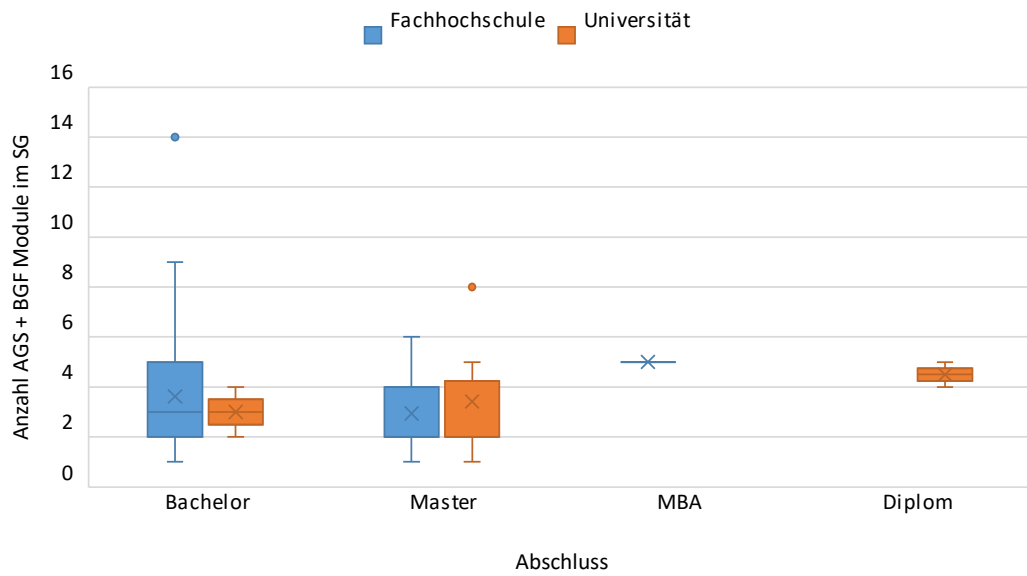


Abbildung 23: Statistische Verteilung der Modulanzahl der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss

Sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen werden im Durchschnitt 3 Module mit AGS- bzw. BGF-Lehrinhalten unterrichtet, unabhängig davon, ob ein Bachelor- oder ein Master-Grad angestrebt wird. Beim MBA- bzw. Diplom-Abschluss werden in durchschnittlich 5 Modulen die relevanten Lehrkompetenzen vermittelt. Der Interquartilsabstand beträgt je nach Hochschulart 0 bis 3 Module. Da sich im Wertebereich des Interquartilsabstands jedoch nur 50 % der Daten befinden, ist die Streuung bezogen auf den Mittelwert signifikant. Die Streuung ist dabei erwartungsgemäß bei den Fachhochschulen größer als bei den Universitäten, da die Fachhochschulen auch einen größeren Anteil an der Population aller betrachteten Modulhandbücher einnehmen und somit mehr Ausreißer erfasst werden. Als signifikanter Ausreißer kann der Bachelor-Studiengang an einer Fachhochschule angesehen werden, der in 14 Modulen Kompetenzen zum AGS bzw. BGF lehrt.

Die Abbildung 24 stellt die durchschnittliche Anzahl der Module mit den betrachteten Kompetenzfeldern je Studiengang dar. Aus diesem Zusammenhang geht hervor, dass an den Fachhochschulen die Anzahl der Module, die BGF aber kein AGS lehren größer ist als an den Universitäten. Umgekehrt ist an den Universitäten die Anzahl der Module, die AGS-Inhalte aber keine BGF-Inhalte besitzen, größer. Dies könnte dem Umstand geschuldet sein, dass an den Universitäten häufig Maschinenbau und Arbeitswissenschaften als relevante Studiengänge angesiedelt sind.

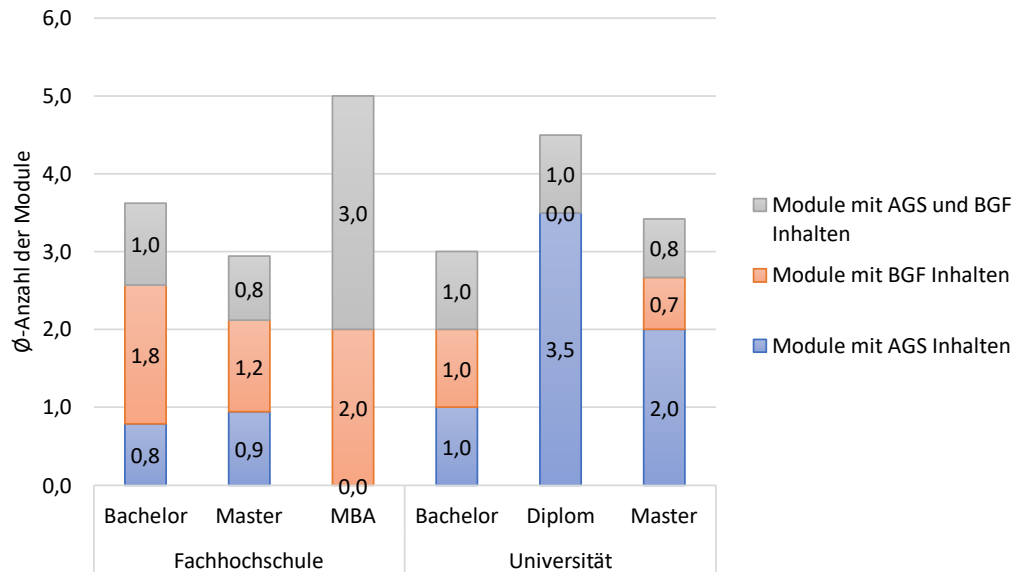


Abbildung 24: Durchschnittliche Anzahl von AGS- und / oder BGF-Modulen der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss

Da die Anzahl der Module noch keinen Schluss darüber zulässt, wie groß der Lehranteil der gesuchten Kompetenzfelder ist, ist in der Abbildung 25 die Verteilung der CP der relevanten Module als Box-Plot dargestellt. Es muss berücksichtigt werden, dass über den Schwerpunkt und den tatsächlichen Lehranteil von AGS und BGF innerhalb der Module keine Aussage getroffen werden kann. Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich daher auf die im Modulhandbuch angegebenen CP allgemein.

An den Fachhochschulen werden in Bachelor-Studiengängen durchschnittlich 26 CP und im Falle eines Master-Abschlusses im arithmetischen Mittel 20 CP für Module mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten vergeben. An den Universitäten werden im Bachelor im arithmetischen Mittel 21 CP und bei Master-Studiengängen durchschnittlich 29 CP für Module der betrachteten Kompetenzbereiche vergeben. Zu beachten ist jedoch, dass die Master-Studiengänge ohnehin einen geringen Arbeitsumfang und damit weniger CP aufweisen.

Der MBA-Studiengang an der Fachhochschule sticht mit 54 CP für relevante Module sehr deutlich heraus. Ohnehin ist festzuhalten, dass die Streuung der CP sehr hoch ist. Die lässt darauf schließen, dass sich innerhalb der Studiengänge mit einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung den Themen AGS und BGF gewidmet wird. Als Trend lässt sich aus den vorliegenden Daten ableiten, dass die untersuchten Lehrinhalte beim Bachelor-Grad an den Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten einen höheren Anteil am Lehrumfang einnehmen. Der inverse Sachverhalt lässt sich bei den Master-Studiengängen beobachten, da die Universitäten einen höheren Lehranteil der untersuchten Kompetenzen nachweisen als die Fachhochschulen.

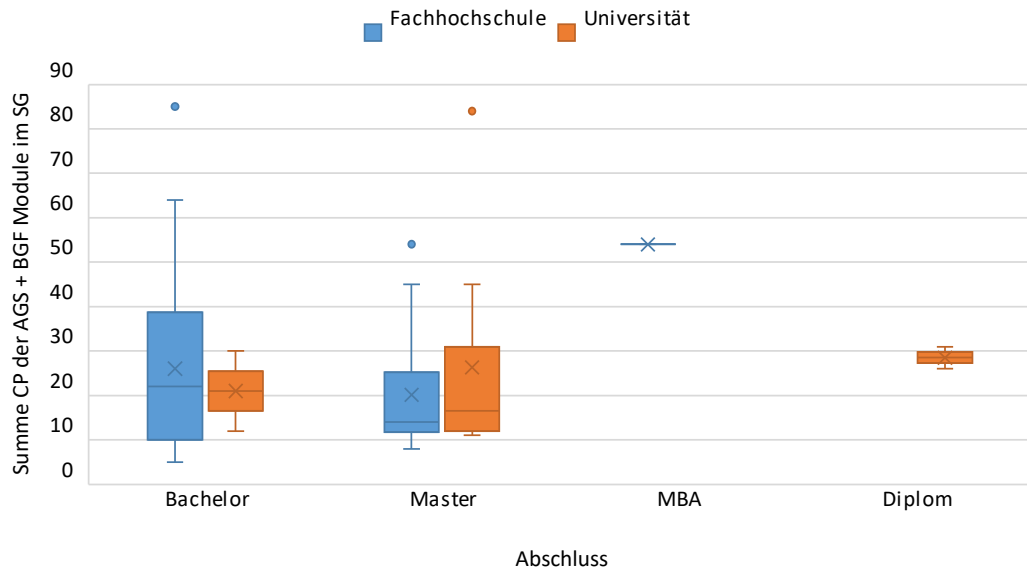


Abbildung 25: Statistische Verteilung der CP von Modulen mit AGS und / oder BGF der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss

Bei Betrachtung der durchschnittlichen Summe der CP nach den Lehrinhalten (Abbildung 26), zeigt sich der gleiche Trend, wie schon in der Abbildung 24. Bei den Fachhochschulen werden im Vergleich zu den Universitäten mehr CP für Module vergeben, die BGF, aber kein AGS lehren. An den Universitäten ist im Umkehrschluss die CP-Vergabe für Module mit AGS-Lehrinhalten, aber ohne BGF-Inhalte, größer als an den Fachhochschulen. Hier ist die bereits genannte Ursache zu vermuten, dass an den Universitäten häufiger Maschinenbau und Arbeitswissenschaften als relevante Studiengänge identifiziert wurden.

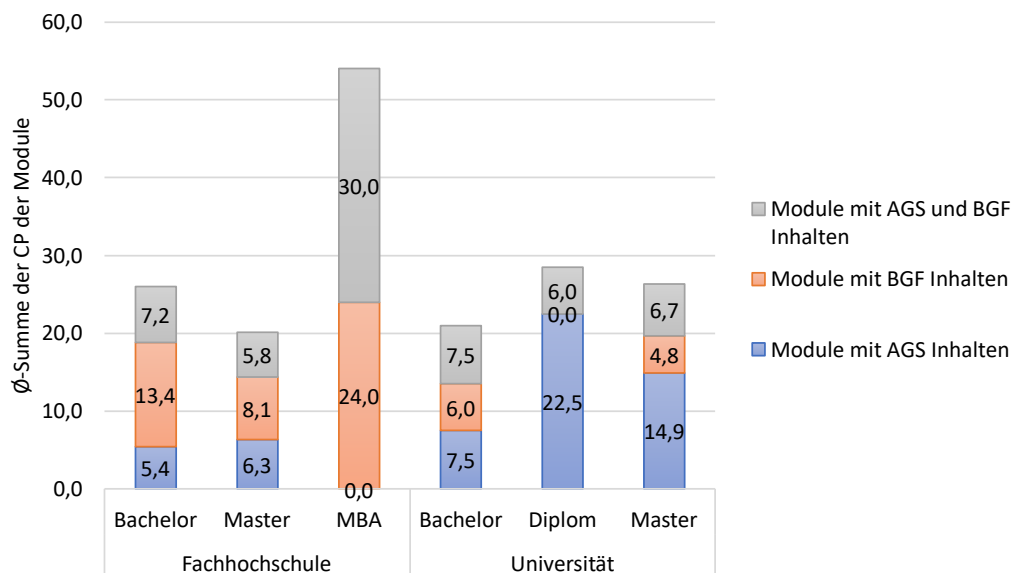


Abbildung 26: Durchschnittliche Summe der CP von Modulen mit AGS und / oder BGF der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss

Für alle identifizierten Module mit AGS- und BGF-Lehrinhalten sind in der Abbildung 27 die Lehrformen mit der in der Tabelle 10 eingeführten Klassifizierung in prozentualer Darstellung

visualisiert. Da in der überwiegenden Zahl der Fälle, mehrere Lehrformen je Modul berücksichtigt werden müssen, ist die Summe der prozentualen Anteile je Hochschulart und Abschlussart von 100 % verschieden. Ein deutlicher Unterschied in den Lehrformen kann zwischen den beiden Hochschularten festgestellt werden. Während an den Fachhochschulen, unabhängig vom Abschluss, das Seminar überwiegt, ist an den Universitäten die klassische Vorlesung kombiniert mit Übungsveranstaltungen dominant. Die Bachelor- und Master-Abschlüsse an den Universitäten unterscheiden sich vom Diplom-Abschluss durch einen höheren Anteil des seminarischen Unterrichts. Studienarbeiten bzw. Referate haben an den Universitäten keine Bedeutung. Praktika kommen an allen Hochschulformen vor, haben aber verglichen mit den drei in der Abbildung 27 erstgenannten Lehrformen einen geringen Anteil an der Lehre. Der MBA-Studiengang an der Fachhochschule hat keine allgemeine Aussagekraft, da die Daten nur auf einem Studiengang beruhen.

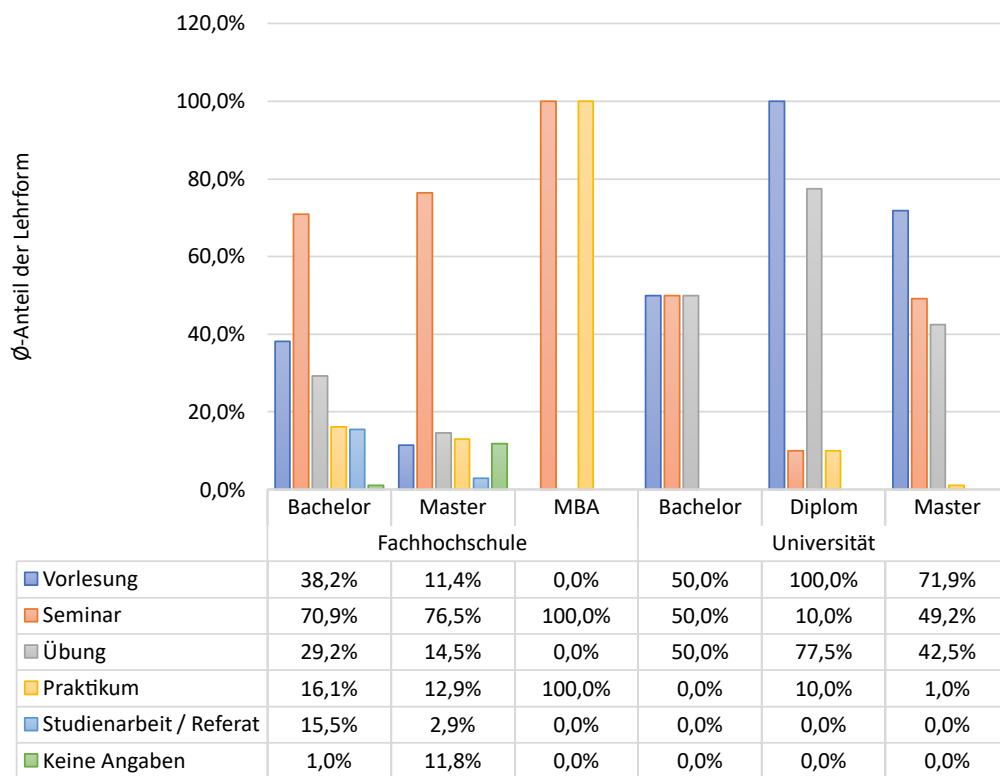


Abbildung 27: Lehrformen von AGS- bzw. BGF-Modulen der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss

Bei den Prüfungsformen kann ebenfalls ein Unterschied zwischen den Fachhochschulen und den Universitäten ausgemacht werden, wie die Klassifizierung in der Abbildung 28 aufzeigt. An den Universitäten ist die schriftliche Prüfung mit einem Anteil von 62,5 % bis 100 % an den Modulen mit AGS- bzw. BGF-Lehrkompetenzen deutlich dominanter als an den Fachhochschulen, wo der Anteil der schriftlichen Prüfung zwischen 37,5 % und 51,8 % liegt. Studienarbeiten bzw. Referate haben bei beiden Hochschularten einen ähnlich hohen Stellenwert, wobei an der Fachhochschule die Bedeutung dieser Prüfungsform beim Master- bzw. MBA-Abschluss im Vergleich zum Bachelor-Studiengang noch zunimmt. An den Universitäten gibt es

mit höheren akademischen Graden eine sinkende Bedeutung von Studienarbeiten und Referaten. Mündliche Prüfungen und mit einem sehr kleinen Anteil auch Gruppenprüfungen werden insbesondere in Bachelor-Studiengängen an Fachhochschulen praktiziert. Insgesamt kann damit an den Fachhochschulen eine differenziertere Form der CP-Vergabe nachgewiesen werden.

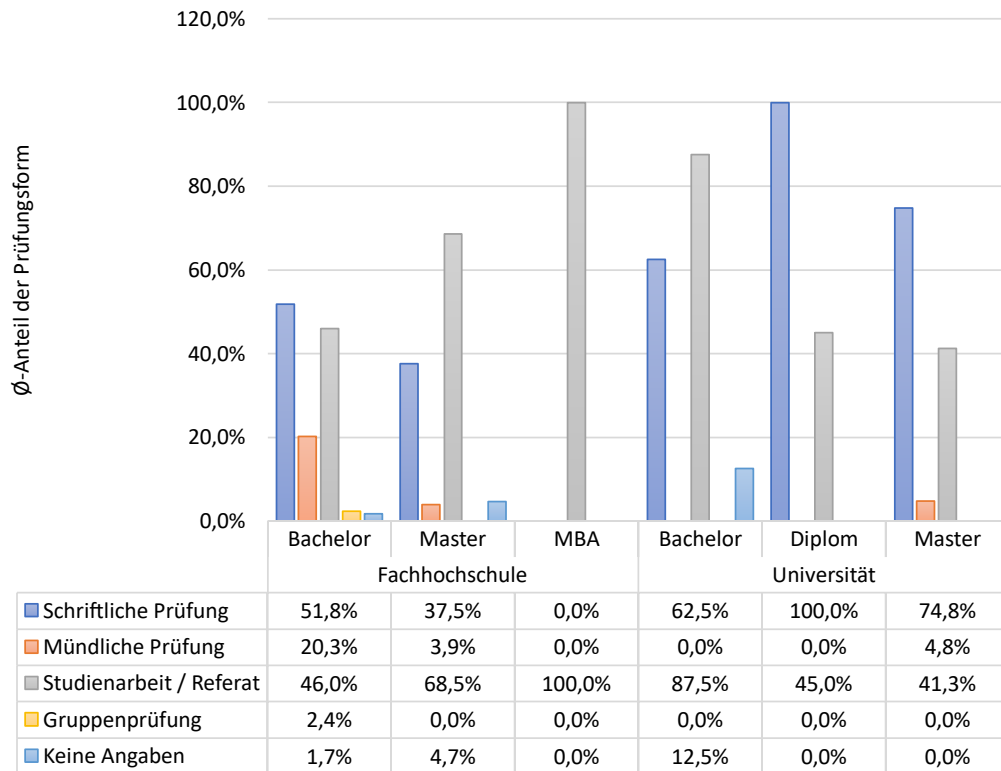


Abbildung 28: Prüfungsformen von AGS- bzw. BGF-Modulen der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss

6 Vergleich der Lehrinhalte

Der Vergleich der Lehrinhalte der 76 identifizierten Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten mit dem geplanten OSH-Studiengang der WHZ ist der Schritt 6 gemäß dem grundsätzlichen Vorgehen (siehe Abbildung 4). Auch für diesen Schritt wird auf das modifizierte Vorgehen der quantitativen Inhaltsanalyse (siehe Abschnitt 4.3.3) zurückgegriffen.

Dazu werden die in der Tabelle 4 deduktiv bestimmten Kategorien, die die Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ charakterisieren, um Ausprägungen erweitert. Ähnlich wie bei der Identifikation der relevanten Studiengänge in Abschnitt 5.4 können die Lehrinhalte der Tabelle 4 im untersuchten Studiengang vorhanden sein oder auch nicht. Aus diesem Grund wird für jede Kategorie eine binäre Merkmalsausprägung mit den möglichen Werten *vorhanden* und *nicht vorhanden* verwendet. Auch an dieser Stelle werden zur Vereinfachung der statistischen Auswertung mit Microsoft Excel die numerischen Kodierungen 1 für die Ausprägung *vorhanden* und 0 für die Ausprägung *nicht vorhanden* verwendet. Damit ist keine Aussage über die Schwerpunktsetzung oder den Lehrumfang der betreffenden Lehrkompetenz möglich.

Theoretisch ist auch eine kontinuierliche Merkmalsausprägung denkbar z. B. in dem die Ausprägungen zusätzlich mit den Credit Points der betreffenden Module gewichtet werden. Da manche Module jedoch aus mehreren Lehrveranstaltungen bestehen, die sich jedoch nicht ausschließlich mit AGS und BGF befassen, würde eine kontinuierliche Betrachtung zu methodischen Fehlern und zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen. Eine Zuordnung der einzelnen Credit Points zu den einzelnen Lehrveranstaltungen ist mit der gegebenen Datenlage nicht vollumfänglich möglich. Auch der tatsächliche Lehrumfang für die gesuchten Kompetenzen lässt sich mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht abschätzen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit die binäre Betrachtungsweise gewählt. Über die Gesamtheit der relevanten Studiengänge lässt sich damit das Vorhandensein der vorgegebenen Lehrinhalte darstellen.

Die Zuordnung der Merkmalsausprägungen zu jeder Kategorie erfolgt wiederum über Schlagwörter bzw. Schlagwortgruppen, nach denen die Modulhandbücher abgesucht werden. In der Tabelle 11 sind die zu den Merkmalsausprägungen zugeordneten Schlagwörter dargestellt. Diese beruhen im Wesentlichen auf kontextbezogenen Begriffen, die das Vorhandensein der betreffenden Lehrkompetenz indizieren oder als Synonym zur jeweiligen Kategorie aufgefasst werden können. Die in Abschnitt 5.4 beschriebene Schwierigkeit bei der Schlagwortsuche treffen auch in diesem Schritt zu, daher erfolgte eine induktive Überarbeitung sowie eine Pretestung des Kategoriensystems. Dafür wurden 4 Modulhandbücher, und damit > 5 % der Grundgesamtheit von 76 Dokumenten, zufällig ausgewählt und vollständig gelesen und auf relevante Schlagwörter abgesucht.

Tabelle 11: Kategorien und Ausprägungen zur Charakterisierung der Lehrinhalte

Kategorie	AP ²¹	Schlagwörter bzw. Schlagwortgruppen ²²
Arbeits- & Gesundheitsschutz	1	Siehe Tabelle 6
	0	-
Betriebliche Gesundheitsförderung	1	Siehe Tabelle 7
	0	-
Corporate Social Responsibility	1	Corporate Social Responsibility, CSR, nachhaltige Unternehmensführung, unternehmerische Sozialverantwortung, ethische Unternehmensführung, wertorientierte Unternehmensführung, ethisch* Controlling, wertorientiert* Controlling, ethisch* Führung*, ethische Perspektive Unternehmen OR Betrieb, ethische Verantwortung Unternehmen OR Betrieb
	0	-
Projektmanagement	1	Projektmanagement*
	0	-
Technische Sicherheit	1	Technische Sicherheit, Sicherheitstechnik, Betriebssicherheit
	0	-
Digitale Gesundheit / Aspekte der Digitalisierung	1	Digital* Gesundheit, Digital Health, Gesundheitstechnologie*, E-Health, eHealth, Aspekt* der Digitalisierung*, Digital* Gesundheitswesen, Digital* Arbeitsschutz, Digital* Technologie* Gesundheitswesen, Gesundheitsinformatik
	0	-
Deskriptive Statistik	1	Deskriptive Statistik, Statistik, statistisch* Method*, statistisch* Verfahren*
	0	-
Emotionsmanagement	1	Emotionsmanagement, emotionale Kompetenz*, emotional* Training*, emotional* Kommunikation*, emotional* Rhetorik*, Emotion* im Beruf*, emotional* Ressource*, Bedeutung* der Emotion* für Gesundheit, emotional* Interaktion*, emotional* Prozess*, emotional* Entwicklung*
	0	-
Rechtliche Aspekte Sicherheit / Gesundheit	1	rechtliche* Aspekt*, rechtliche* Rahmen*, Arbeitsschutzgesetz*, Gesundheitsgesetz*, Rechtsgrundlage* Gesundheit*
	0	-
Nachhaltiges Personalmanagement	1	nachhaltige* Personal*, Human Resource Management, HRM, Personalführung, Personalmanagement, Personalentwicklung, Personal und Führung, Personalwirtschaft
	0	-
Integrierte Managementsysteme / Gesundheits- und Arbeitsschutzmanagement	1	integrierte* *managementsystem*, Managementsystem*, IMS, Corporate Governance
	0	-
Beurteilung und Gestaltung von Arbeitssystemen	1	Beurteil* und Gestalt* von Arbeitssystem*, Arbeitssystemgestaltung, Arbeitsgestaltung, gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung
	0	-
Coaching - Unternehmensberatung i. d. Praxis	1	Unternehmensberatung*, Unternehmenscoaching*, Praxiscoaching*
	0	-
Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche	1	Rechtsgrundlage* für Personalverantwortliche, Arbeitsrecht
	0	-
Psychologische Arbeitsgestaltung	1	psychologisch* Arbeitsgestaltung, Arbeitspsychologie
	0	-
Risiko- und Fehlermanagement	1	Risiko- und Fehlermanagement, Risikomanagement, Fehlermanagement
	0	-

Die Tabelle 11 stellt das Ergebnis der deduktiven Entwicklung, der induktiven Überarbeitung und der Pretestung dar. Zudem wird bei der Schlagwortdefinition mit Trunkierungen gearbeitet, um die Suche insbesondere auf Wortstämme einzugrenzen und so die Zuverlässigkeit der Erkennung zu erhöhen. Darüber hinaus kann jedoch nicht gewährleistet werden, dass weitere Begriffe existieren, die den entsprechenden Lehrinhalt bzw. die Kategorie charakterisieren.

Die von DÖRING und BORTZ in (Döring & Bortz, 2016) definierten Gütekriterien der Genauigkeit, Exklusivität und Exhaustivität werden von den Kategorien und Ausprägungen erfüllt. Für die Schlagwörter gelten die im Abschnitt 5.4 formulierten Überlegungen, wonach die Gütekriterien nicht vollumfänglich gewährleistet werden können.

Die 76 relevanten Modulhandbücher wurden im Folgenden auf die Existenz der in Tabelle 11 aufgeführten Schlagwörter bzw. Schlagwortgruppen abgesucht. Die identifizierten Schlagwörter bzw. -wortgruppen sowie die Merkmalsausprägungen wurden in einer Tabelle in der Anwendung Microsoft Excel notiert. Dazu wurden alle Module im Modulhandbuch betrachtet. Die Suche beschränkte sich dabei auf den standardisierten Teil des Modulhandbuchs (siehe Abschnitt 4.3.3). Alle erhobenen Kategorien und Ausprägungen sind als Microsoft Excel Tabelle im Datenträgeranhang D zu finden.

Für die Auswertung wird eine grafische Darstellung gewählt, die das Vorhandensein der untersuchten Lehrkompetenzen farblich für jeden relevanten Studiengang visualisiert. Zusätzlich wird eine Unterscheidung zwischen den Hochschularten vorgenommen. In der Abbildung 29 sind die in den Modulhandbüchern identifizierten Lehrinhalte für alle 16 Universitäten dargestellt. Ein grüner Farbindikator symbolisiert dabei das Vorhandensein der Lehrkompetenz bzw. die zugehörige Merkmalsausprägung 1 und Rot steht für die Merkmalsausprägung 0, also das Nicht-Vorhandensein des Lehrinhalts. In der rechten Spalte wurden dann alle Merkmalsausprägungen addiert. Aufgrund des verwendeten binären Systems entspricht die sich ergebende Zeilen-Summe dann der Summe der im Studiengang vorhandenen Lehrinhalte gemäß Tabelle 11. Es werden 16 Lehrinhalte untersucht, weshalb die Summe maximal 16 betragen kann. Ein zusätzlicher Farbindikator, der zwischen den Farben Rot (0 gesuchte Lehrinhalte vorhanden) und Grün (alle 16 gesuchten Lehrinhalte vorhanden) variiert, erlaubt einen effizienten Vergleich aller betrachteten Studiengänge. In der letzten Zeile wird zudem noch die Spalten-Summe dargestellt. Diese Zahl gibt an, wie häufig ein Lehrinhalt Bestandteil eines relevanten Studiengangs ist. Es wird ebenfalls ein Farbindikator verwendet. Da in der Abbildung 29 insgesamt 16 Studiengänge dargestellt sind, variiert der Farbindikator zwischen Rot

²¹ Ausprägung

²² Die Schlagwörter einer Wortgruppe sind in der Textsuche mit dem booleschen Operator AND verbunden und die einzelnen, durch Kommas getrennten Wörter bzw. Wortgruppen, sind durch den booleschen Operator OR verknüpft. Teilweise sind Wörter redundant aufgeführt, um den Kontext der gesuchten Wortgruppe zu verdeutlichen. Über die explizit dargestellten Trunkierungen wurde zudem eine Links- und Rechtstrunkierung aller Schlagwörter in der Suche verwendet.

(0 Studiengänge beinhalten den gesuchten Lehrinhalt) und Grün (alle 16 Studiengänge lehren die gesuchte Kompetenz).

Bei der Auswertung fallen drei Studiengänge auf, die 12 von 16 (75 % der gesuchten Kompetenzen) bzw. 10 von 16 Kompetenzfelder (63 % der gesuchten Lehrinhalte) anbieten. Dabei handelt es sich um den Master in Arbeitssicherheit der Dresdner International University, um den Master in Gesundheitsökonomie und Gesundheitsmanagement der Bergischen Universität Wuppertal sowie um den Master in Qualitätsingenieurwesen der gleichen Universität. Alle anderen Studiengänge an den Universitäten haben eine schlechtere Übereinstimmung der Kompetenzfelder. Die geringste Übereinstimmung liegt bei 4 von 16 Kompetenzfeldern, wobei ein Offset von 2 allein durch die Lehrinhalte AGS und BGF zu berücksichtigen ist.

Betrachtet man die Kompetenzfelder, fällt auf, dass Projektmanagement, Statistik sowie die Gestaltung von Arbeitssystemen sehr häufig an den relevanten Studiengängen der Universitäten gelehrt werden. Selten werden Kompetenzen zur Digitalen Gesundheit, zu rechtlichen Aspekten in Sicherheit / Gesundheit, zu Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche und zur Psychologischen Arbeitsgestaltung unterrichtet. Corporate Social Responsibility konnte nur an zwei Universitäten als Lehrinhalt nachgewiesen werden. Sehr selten bzw. gar nicht kommen Aspekte zum Emotionsmanagement respektive zur Unternehmensberatung vor.

Nr.	Hochschulname	Bundesland	Studiengang	Abschluss	Arbeits- & Gesundheitsschutz	Betriebliche Gesundheitsförderung	Corporate Social Responsibility	Projektmanagement	Technische Sicherheit	Digitale Gesundheit	Deskriptive Statistik	Emotionsmanagement	Rechtliche Aspekte	Personalmanagement	Integrierte Managementsysteme	Gestalten von Arbeitssystemen	Unternehmensberatung	Rechtsgrundl. f. Personalverantwortliche	Psychologische Arbeitsgestaltung	Risiko- und Fehlermanagement	Anz. der Kompetenzfelder je SG
1	Karlsruher Institut für Technik	BW	Maschinenbau	Master																	9
2	Universität Stuttgart	BW	Maschinenbau	Master																	9
3	Uni Freiburg	BW	Interdisziplinäre Gesundheitsförderung	Master																	4
4	Technische Universität Berlin	BE	Maschinenbau	Bachelor																	8
5	Technische Universität Darmstadt	HE	Maschinenbau	Master																	7
6	Leibniz Universität Hannover	NI	Arbeitswissenschaft (berufsbegleitend)	Master																	5
7	Bergische Universität Wuppertal	NW	Gesundheitsökonomie und Gesundheitsmanagement	Master																	10
8	Bergische Universität Wuppertal	NW	Sicherheitstechnik	Master																	9
9	Bergische Universität Wuppertal	NW	Qualitätsingenieurwesen	Master																	10
10	Universität Bielefeld	NW	Public Health	Master																	4
11	Universität Siegen	NW	Digital Public Health-Digital Biomedical and Health Science	Bachelor																	6
12	Technische Universität Kaiserslautern	RP	Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen	Master																	8
13	Dresden International University	SN	Arbeitssicherheit	Master																	12
14	Technische Universität Dresden	SN	Maschinenbau	Diplom																	9
15	Technische Universität Dresden	SN	Maschinenbau (berufsbegleitend)	Diplom																	9
16	Universität zu Lübeck	SH	Gesundheits- Versorgungswissenschaften	Master																	7
Anzahl Hochschulen je Kompetenzfeld					16	16	2	15	8	4	14	1	4	10	9	12	0	4	3	8	

Abbildung 29: Vorhandensein der untersuchten Kompetenzfelder der relevanten Universitäten
(Grün: Lehrinhalt ist vorhanden; Rot: Lehrinhalt ist nicht vorhanden)

Im Folgenden werden die Zusammenhänge nach den Abschlussarten aufgeschlüsselt. Es muss berücksichtigt werden, dass bei den 16 Universitäten jeweils nur 2 Bachelor- und 2 Diplom-Abschlüsse vorhanden sind. Es ist aus diesem Grund naheliegend, dass die 12 Master-Studiengänge eine größere Streuung der Ergebnisse aufweisen.

Die Abbildung 30 stellt die Anzahl der vorhandenen Lehrkompetenzen der Universitäten klassifiziert nach Abschlussart dar. Es zeigt sich, dass die beiden Diplom-Studiengänge jeweils 9 der 16 Lehrkompetenzen abdecken. Beide Studiengänge werden an der Technischen Universität Dresden in der Fachrichtung Maschinenbau angeboten. Es ist daher naheliegend, dass die Anzahl der abgedeckten Lehrkompetenzen identisch ist. Die beiden Bachelor-Grade decken 6 bzw. 8 Kompetenzfelder ab. Aus den oben genannten Gründen ist es nachvollziehbar, dass die Master-Studiengänge die Spannweite von 4 bis 12 Kompetenzfeldern umfassen.

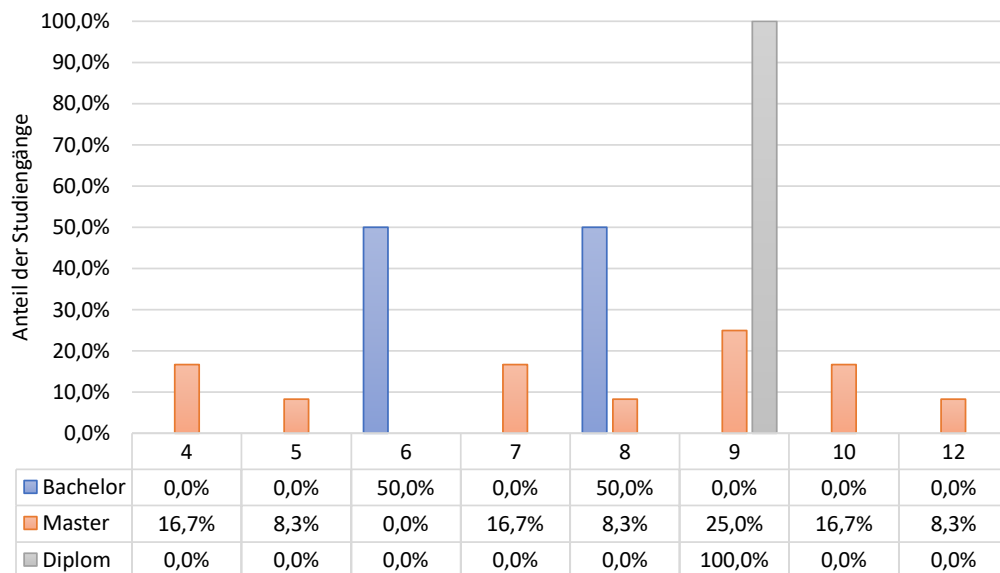


Abbildung 30: Anzahl vorhandener Lehrkompetenzen der Universitäten nach Abschlussart

Der prozentuale Anteil der vorhandenen Lehrkompetenzen aufgeschlüsselt nach Abschlussart ist in der Abbildung 31 dargestellt. Diese Art der Darstellung ermöglicht keine Aussage darüber, inwieweit die betrachteten Lehrinhalte gemeinsam in einem Curriculum vorkommen, sondern gibt ein Bild über den allgemeinen Stellenwert bei den identifizierten Hochschulen, die AGS und BGF in der Lehre miteinander verbinden.

Zu den bereits genannten Erkenntnissen zum Vorhandensein der Kompetenzfelder kann ergänzt werden, dass Risiko- und Fehlermanagement insbesondere in Bachelor- und Diplom-Studiengängen präsent ist. Die Gestaltung von Arbeitssystemen sowie Projektmanagement sind insbesondere Lehrbestandteil, sofern ein Diplom- bzw. Master-Grad angestrebt wird. Bei der Bewertung der Ergebnisse muss die geringe Anzahl der Bachelor- und Diplom-Studiengänge berücksichtigt werden. Letztere beziehen sich zudem auf eine einzelne Hochschule. Aus diesem Grund wird von weiteren Rückschlüssen der vorliegenden Daten abgesehen.

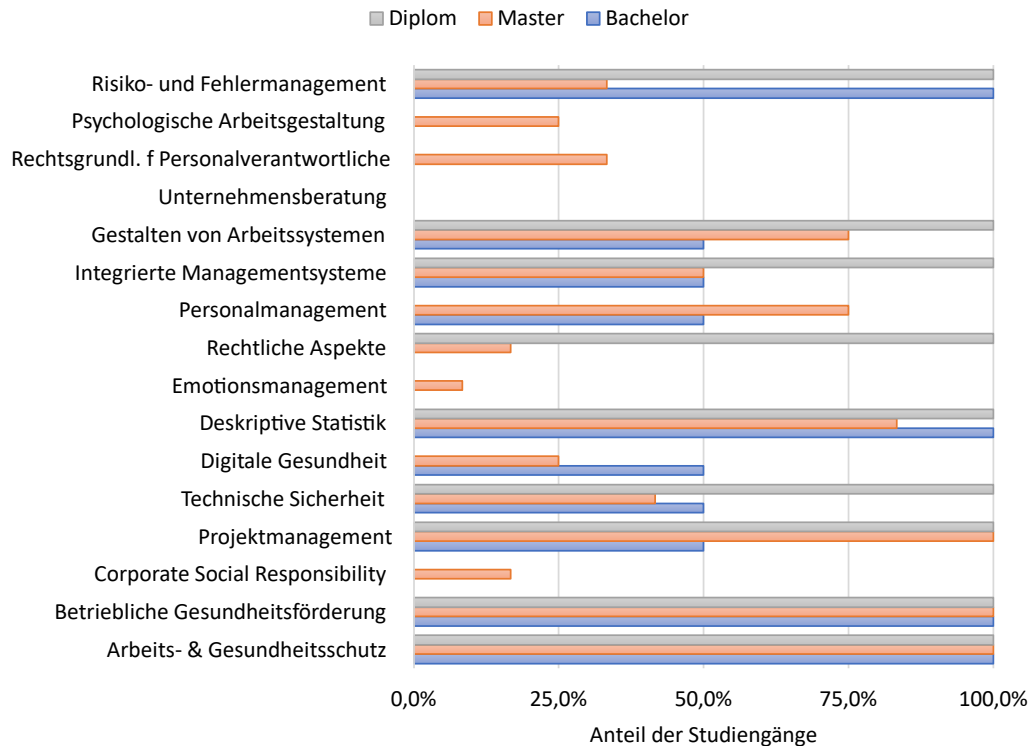


Abbildung 31: Prozentualer Anteil vorhandener Lehrkompetenzen an Universitäten nach Abschlussart

In den Abbildungen 32 und 33 wird dasselbe Vorgehen bei den identifizierten Studiengängen an den Fachhochschulen angewendet. Da alle 60 relevanten Studiengänge inklusive ihres Kompetenzprofils nicht auf einer Seite dargestellt werden können, werden zwei Abbildungen verwendet, die zusammen interpretiert werden müssen. Aufgrund der höheren Anzahl an Studiengängen wird der Indikator für die Summe der Kompetenzen in der letzten Zeile der Abbildung 33 angepasst. Die Farbe Rot indiziert weiterhin, dass 0 Studiengänge den gesuchten Lehrinhalt unterrichten. Grün steht dafür, dass alle 60 Studiengänge die entsprechende Kompetenz im Curriculum anbieten. Der Bereich dazwischen ist durch eine kontinuierliche Farbgebung dargestellt.

Bei den Fachhochschulen sticht die SRH Fernhochschule Riedlingen mit dem Master-Grad in Management im Gesundheitswesen heraus, da in diesem Studiengang 14 der 16 gesuchten Lehrkompetenzen (88 %) angeboten werden. Es konnten 19 Studiengänge an den Fachhochschulen identifiziert werden, die 10 – 12 der 16 möglichen Lehrkompetenzen (75 % - 63 %) anbieten. Die Studiengänge, Abschlüsse und Hochschulen können den Abbildungen 32 und 33 entnommen werden.

Die Betrachtung der Kompetenzfelder zeigt, dass Statistik an allen Studiengängen der Fachhochschulen gelehrt wird. Ebenfalls sind Projekt- und Personalmanagement sowie Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche Schwerpunkte in der Ausbildung an den Fachhochschulen. Selten im Curriculum kommen Emotionsmanagement, die Gestaltung von Arbeitssystemen und Technische Sicherheit vor. Als Lehrinhalt sehr selten bzw. gar nicht vorhanden sind die Psychologische Arbeitsgestaltung und die Unternehmensberatung.

Nr.	Hochschulname	Bundesland	Studiengang	Abschluss	Arbeits- & Gesundheitsschutz	Betriebliche Gesundheitsförderung	Corporate Social Responsibility	Projektmanagement	Technische Sicherheit	Digitale Gesundheit	Deskriptive Statistik	Emotionsmanagement	Rechtliche Aspekte	Personalmanagement	Integrierte Managementsysteme	Gestalten von Arbeitssystemen	Unternehmensberatung	Rechtsgrundl. f. Personalverantwortliche	Psychologische Arbeitsgestaltung	Risiko- und Fehlermanagement	Anz. der Kompetenzfelder je SG
1	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Heidenheim)	BW	Angewandte Gesundheits- und Pflegewissenschaften	Bachelor																	12
2	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Karlsruhe)	BW	Angewandte Gesundheits- und Pflegewissenschaften	Bachelor																	12
3	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Karlsruhe)	BW	Sicherheitswesen	Bachelor																	9
4	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Lörrach)	BW	Betriebswirtschaftslehre - Gesundheitsmanagement	Bachelor																	10
5	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Mannheim)	BW	Angewandte Gesundheits- und Pflegewissenschaften	Bachelor																	12
6	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Mannheim)	BW	Betriebswirtschaftslehre - Gesundheitsmanagement	Bachelor																	10
7	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Stuttgart)	BW	Angewandte Gesundheits- und Pflegewissenschaften	Bachelor																	12
8	Dual Hochschule Baden-Württemberg (Stuttgart)	BW	Betriebswirtschaftslehre - Gesundheitsmanagement	Bachelor																	11
9	Hochschule Aalen	BW	Gesundheitsmanagement	Bachelor																	7
10	Hochschule Furtwangen	BW	Angewandte Gesundheitsförderung	Master																	5
11	Hochschule Furtwangen	BW	Angewandte Gesundheitswissenschaften	Bachelor																	7
12	Hochschule Furtwangen	BW	Interdisziplinäre Gesundheitsförderung	Master																	4
13	Hochschule Ravensburg-Weingarten	BW	Angewandte Gesundheitswissenschaft	Master																	6
14	Katholische Hochschule Freiburg	BW	Management im Gesundheitswesen	Bachelor																	9
15	Pädagogische Hochschule Heidelberg	BW	Prävention und Gesundheitsförderung	Bachelor																	4
16	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	BW	Gesundheitsförderung und Prävention	Bachelor																	4
17	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	BW	Gesundheitsförderung und Prävention	Master																	4
18	SRH Fernhochschule Riedlingen	BW	Gesundheitsmanagement B.A.	Bachelor																	12
19	SRH Fernhochschule Riedlingen	BW	Management im Gesundheitswesen	Master																	14
20	SRH Fernhochschule Riedlingen	BW	Betriebliches Gesundheitsmanagement	Master																	10
21	Hochschule Coburg	BY	Integrative Gesundheitsförderung	Bachelor																	8
22	Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg	BY	Gesundheitsmanagement	Bachelor																	9
23	Katholische Stiftungshochschule München	BY	Healthcare-Management	Bachelor																	9
24	Ostbayerische Technische Hochschule Amberg Weiden	BY	Digital Healthcare Management	Bachelor																	10
25	Technische Hochschule Deggendorf	BY	Management im Gesundheits-, Sozial- und Rettungswesen	Bachelor																	11
26	Technische Hochschule Ingolstadt	BY	Management in Gesundheitsberufen	Bachelor																	9
27	Alice Salomon Hochschule Berlin	BE	Management und Versorgung im Gesundheitswesen	Bachelor																	10
28	Beuth Hochschule für Technik Berlin	BE	Brandschutz und Sicherheitstechnik	Bachelor																	7
29	Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	BE	Sicherheitsmanagement	Bachelor																	10
30	Hochschule Bremen	HB	Pflege- und Gesundheitsmanagement	Bachelor																	6
31	Northern Business School	HH	Sicherheitsmanagement	Bachelor																	8
32	Northern Business School	HH	Sicherheitsmanagement (berufsbegleitend)	Bachelor																	8
33	Hamburger Fern-Hochschule	HH	Gesundheits- und Sozialmanagement	Bachelor																	6
34	Hamburger Fern-Hochschule	HH	Management im Gesundheitswesen	Master																	8
35	HAW Hamburg	HH	Gesundheitswissenschaften	Bachelor																	10
36	Hochschule Fulda	HE	Gesundheitsmanagement	Bachelor																	6
37	Hochschule Fulda	HE	Gesundheitsmanagement (berufsbegleitend)	Bachelor																	6
38	Hochschule Fulda	HE	Gesundheitsförderung (Health Promotion)	Bachelor																	5
39	Hochschule Fulda	HE	Internationale Gesundheitswissenschaften (International Health Sciences)	Bachelor																	6
40	Technische Hochschule Mittelhessen - Gießen	HE	Public Health	Master																	6
41	Hochschule Neubrandenburg	MV	Gesundheitswissenschaften	Bachelor																	8
42	Hochschule Emden Leer	NI	Sozial- und Gesundheitsmanagement	Bachelor																	6
43	Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth	NI	Public Health	Master																	6
44	FH Münster	NW	Pflege- und Gesundheitsmanagement	Bachelor																	8
45	FH Münster	NW	Therapie- und Gesundheitsmanagement	Bachelor																	8

Abbildung 32: Vorhandensein der untersuchten Kompetenzfelder der relevanten Fachhochschulen - Teil 1
(Grün: Lehrinhalt ist vorhanden; Rot: Lehrinhalt ist nicht vorhanden)

Nr.	Hochschulname	Bundesland	Studiengang	Abschluss	Arbeits- & Gesundheitsschutz	Betriebliche Gesundheitsförderung	Corporate Social Responsibility	Projektmanagement	Technische Sicherheit	Digitale Gesundheit	Deskriptive Statistik	Emotionsmanagement	Rechtliche Aspekte	Personalmanagement	Integrierte Managementsysteme	Gestalten von Arbeitssystemen	Unternehmensberatung	Rechtsgrundl. f Personalverantwortliche	Psychologische Arbeitsgestaltung	Risiko- und Fehlermanagement	Anz. der Kompetenzfelder je SG
46	Hochschule für Gesundheit Bochum	NW	Gesundheit und Diversity in der Arbeit	Master																	7
47	Technische Hochschule Köln	NW	Rettungsingenieurwesen	Bachelor																	9
48	Hochschule Kaiserslautern	RP	TAS Sicherheitstechnik	Master																	7
49	Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement	SL	Prävention und Gesundheitsmanagement	Master																	11
50	Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement	SL	Sport- / Gesundheitsmanagement	MBA																	10
51	Hochschule für Technik und Wirtschaft Saarland	SL	Management und Expertise im Pflege- und Gesundheitswesen	Bachelor																	9
52	Hochschule Mittweida	SN	Gesundheitsmanagement	Bachelor																	10
53	Westfälische Hochschule Zwickau	SN	Angewandte Gesundheitswissenschaften (berufsbegleitend)	Master																	6
54	Westfälische Hochschule Zwickau	SN	Gesundheitsmanagement	Bachelor																	10
55	Westfälische Hochschule Zwickau	SN	Gesundheitswissenschaften	Master																	5
56	Hochschule Magdeburg Stendal	ST	Gesundheitsfördernde Organisationsentwicklung	Master																	7
57	Hochschule Magdeburg Stendal	ST	Gesundheitsförderung und -management	Bachelor																	6
58	Hochschule Magdeburg Stendal	ST	Sicherheits- und Gefahrenabwehr	Bachelor																	5
59	Fachhochschule Kiel	SH	Forschung, Entwicklung, Management in Sozialer Arbeit*	Master																	7
60	Ernst Abbe Hochschule Jena	TH	Health Care Management	Master																	9
Anzahl Hochschulen je Kompetenzfeld					60	60	23	54	9	28	60	14	23	47	24	11	0	39	5	29	

* Forschung, Entwicklung, Management in Sozialer Arbeit, Rehabilitation / Gesundheit oder Kindheitspädagogik

Abbildung 33: Vorhandensein der untersuchten Kompetenzfelder der relevanten Fachhochschulen - Teil 2
(Grün: Lehrinhalt ist vorhanden; Rot: Lehrinhalt ist nicht vorhanden)

Für die Fachhochschulen erfolgt ebenfalls eine Aufschlüsselung nach der Abschlussart. Von den 60 relevanten Studiengängen streben 42 den Bachelor-, 17 den Master- und 1 Studiengang den MBA-Grad an. Bei letzterem basieren die Ergebnisse somit auf nur einem Datensatz, weshalb keine Streuung und auch keine statistische Signifikanz der Daten erwartet werden kann.

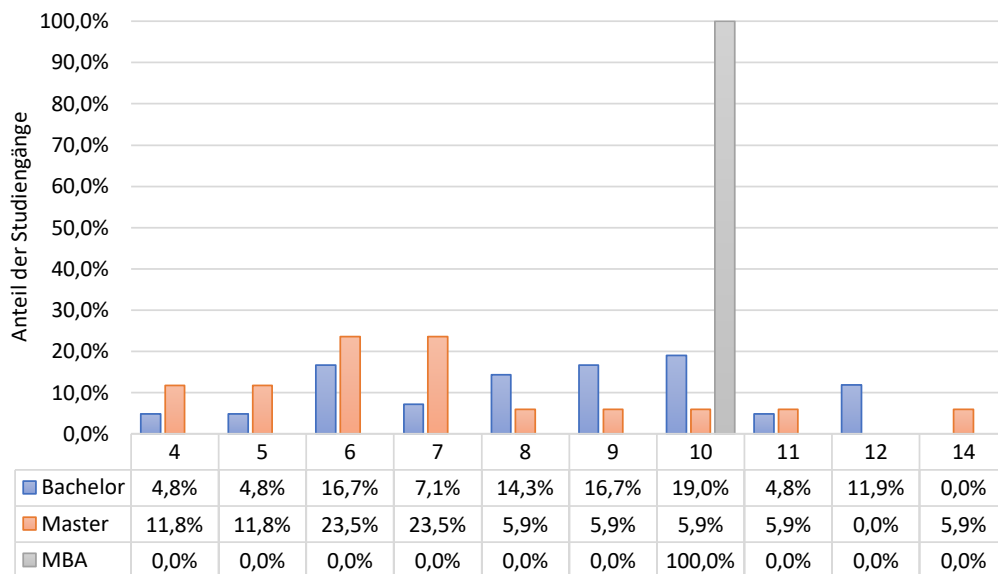


Abbildung 34: Anzahl vorhandener Lehrkompetenzen der Fachhochschulen nach Abschlussart

In der Abbildung 34 ist die Anzahl der vorhandenen Lehrkompetenzen klassifiziert nach der Abschlussart dargestellt. Abgesehen von dem einen vorhandenen MBA-Studiengang zeigt sich, dass der Bereich von 4 bis 14 vorhandenen Kompetenzfeldern im Wesentlichen von den Bachelor- und Master-Abschlüssen gleichermaßen aufgespannt wird. Allerdings ist der Anteil

der Studiengänge mit 8 und mehr vorhandenen Lehrkompetenzen bei den Bachelor-Studiengängen höher als bei den Studienmöglichkeiten, die mit einem Master-Grad abgeschlossen werden.

Bei der Betrachtung des prozentualen Anteils vorhandener Lehrkompetenzen klassifiziert nach der Abschlussart (Abbildung 35) sollte der MBA-Studiengang in der Bewertung aufgrund der nicht vorhandenen statistischen Signifikanz außen vor gelassen werden. Diese Visualisierung zeigt wieder den Stellenwert der Kompetenzfelder bei den identifizierten Fachhochschulen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten.

Aus der Abbildung 35 geht hervor, dass nahezu alle betrachteten Lehrkompetenzen häufiger im Curriculum von Bachelor-Studiengängen vorkommen als in den Studiengängen mit Master-Abschluss. Besonders ausgeprägt ist dieser Sachverhalt bei den Kompetenzfeldern Risiko- und Fehlermanagement, Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche und Integrierte Managementsysteme. Damit bestätigt sich insbesondere der bereits in der Abbildung 34 aufgezeigte Zusammenhang, dass die Bachelor-Grade ein größeres Spektrum der betrachteten Lehrinhalte abdecken. Eine Ausnahme stellt die Kompetenz Gestaltung von Arbeitssystemen dar, die vor allem von Master-Studiengängen angeboten wird. Eine Diskussion der Ergebnisse aus diesem Kapitel und aus dem Abschnitt 5.6 schließt sich im Abschnitt 7.1 an.

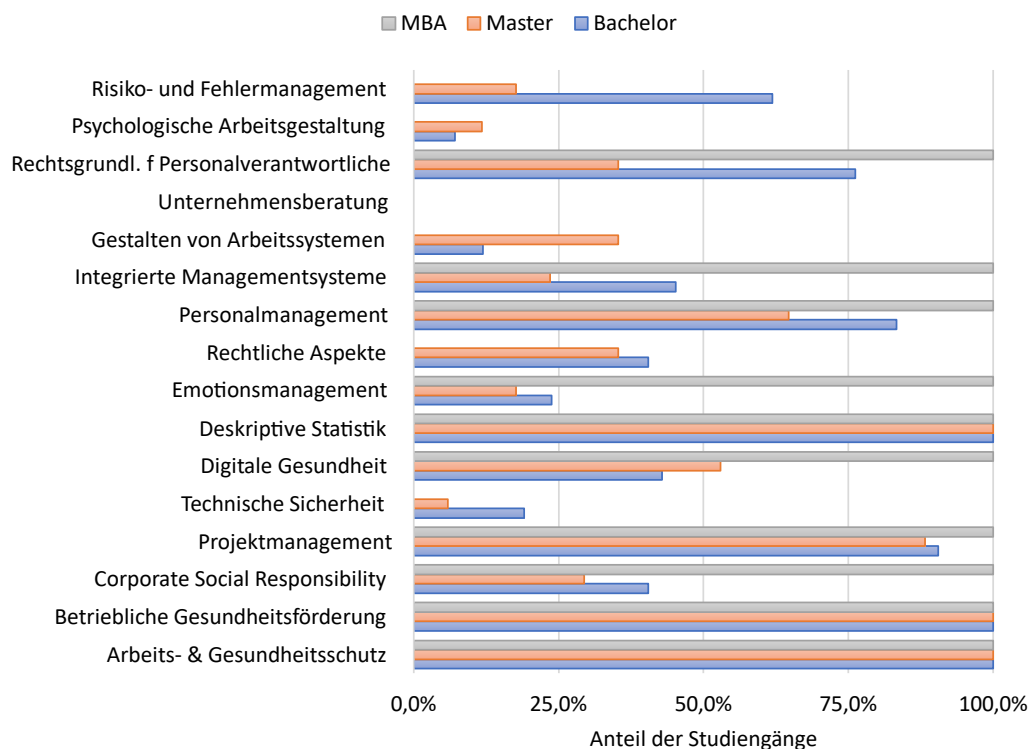


Abbildung 35: Prozentualer Anteil vorhandener Lehrkompetenzen an Fachhochschulen nach Abschlussart

7 Diskussion

Die Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse zu den beiden Forschungsfragen wurden in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt. Das Ziel dieses Kapitels ist eine Interpretation und eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Ergebnissen. Auf diese Weise soll erörtert werden, ob tatsächlich ein Bedarf für den OSH-Studiengang der WHZ besteht. Dazu gehört weiterhin die Diskussion, ob die Ergebnisse in der Lage sind, einen repräsentativen Überblick über die deutsche Hochschullandschaft zu geben. Aus diesem Grund erfolgt nach einer Ergebnisdiskussion die kritische Auseinandersetzung mit der eingesetzten Methodik und den Ergebnissen dieser Masterarbeit.

7.1 Ergebnisdiskussion

In diesem Abschnitt werden die in Bezug auf die beiden Forschungsfragen generierten Ergebnisse gemeinsam diskutiert. Um alle deutschen Hochschulen zu identifizieren, die AGS und BGF in ihrem Curriculum als Lehrinhalt aufführen, wurden allen 787 Hochschulen betrachtet, die im Schlüsselverzeichnis zum Hochschulfachbereich des statistischen Bundesamtes für das Wintersemester 2020 / 2021 gelistet sind (siehe Datenträgeranhang D). Um die Menge der mittels der quantitativen Inhaltsanalyse zu analysierenden Modulhandbücher vorzufiltern, wurden potenziell relevante Studiengangsbezeichnungen festgelegt. Auf diese Weise konnten 585 potenziell relevante Studiengänge an 243 Hochschulen, welche sich auf alle Bundesländer verteilen, identifiziert werden. In die Dokumentenanalyse konnten jedoch nur 462 Modulhandbücher einbezogen werden, da 123 Modulhandbücher nicht als frei zugänglicher Download verfügbar waren und auch mittels einer schriftlichen Anfrage nicht beschafft werden konnten. Für die Gründe sei auf die Abbildung 12 verwiesen. Auch wenn damit 21,0 % der als potenziell relevant betrachteten Studiengänge nicht mit in die Auswertung einbezogen werden konnten, wird in Bezug auf die Beantwortung der Forschungsfragen keine Limitation gesehen, da Studierende ebenfalls keine Möglichkeit haben, die nicht-öffentlich zugänglichen Informationen der Lehrinhalt der 123 ausgeschlossenen Studiengänge zu beschaffen. Aus diesem Grund muss zu den in Kapitel 3 formulierten Forschungsfragen ergänzt werden, dass diese Masterarbeit ein realistisches, öffentlich zugängliches, Bild der Studienlandschaft im Bereich AGS und BGF darstellt.

Die Ermittlung von Studiengängen, die nur eine der beiden betrachteten Lehrkompetenzen im Curriculum nachweisen, ist nicht direkt aus den Forschungsfragen abzuleiten. Aufgrund der gewählten Methodik war es dennoch notwendig, diese Daten für die potenziell relevanten Studiengänge zu erheben. Die Abbildung 36 fasst die Erhebungsquellen der Daten sowie die Datenreduzierung während der quantitativen Dokumentenanalyse zur Ermittlung der Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten zusammen. Von den 585 potenziell relevanten Studiengängen weisen insgesamt 213 mindestens eine der beiden Lehrkompetenzen nach. Die Tatsache, dass 114 dieser Studiengänge BGF und 76 AGS und BGF als Lehrinhalte benennen, zeigt, dass die Mehrheit der Studiengänge mit BGF Lehrkompetenzen zusätzlich auch AGS im

Modulhandbuch als Studieninhalt aufführen. Nur 38 Studiengänge besitzen BGF-Inhalte im Curriculum, ohne gleichzeitig AGS zu lehren. Diese Ergebnisse widersprechen den Schlussfolgerungen von WEDEL et al., die im Bereich von BGM-Studiengängen in Deutschland kaum AGS in den Curricula nachweisen konnten (Wedel, et al., 2021). Es sei allerdings angemerkt, dass WEDEL et al. nur Studiengänge einbeziehen, die BGM bzw. BGF auch als späteres Tätigkeitsfeld benannt haben (Wedel, et al., 2021). Damit unterscheidet sich die Definition der potenziell relevanten Studiengänge von dem Vorgehen in dieser Masterarbeit.

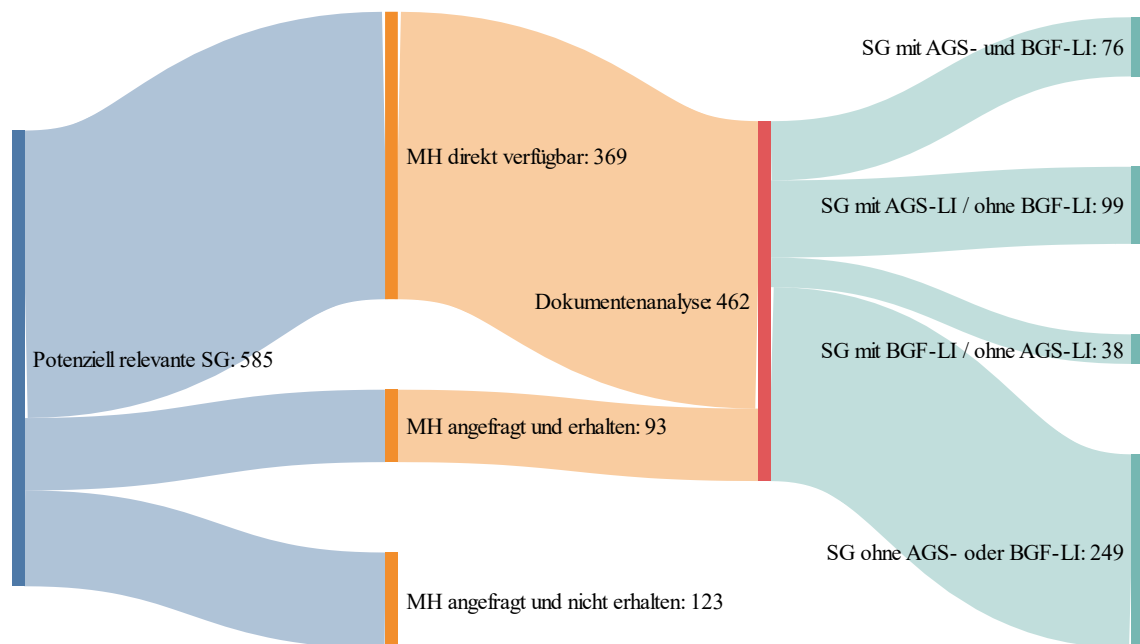


Abbildung 36: Materialreduzierung während der Dokumentenanalyse mit den Abkürzungen SG: Studiengang; MH: Modulhandbuch; LI: Lehrinhalt

Die Anzahl der identifizierten Studiengänge mit AGS im Curriculum beträgt 175 und ist damit größer als die Anzahl der Studiengänge mit BGF als Lehrinhalt. Allerdings lehren 99 dieser Studiengänge AGS, ohne gleichzeitig auf Aspekte zum BGF einzugehen. Es lässt sich daher schlussfolgern, dass AGS mehrheitlich ohne weitere BGF-Lehrinhalte vorkommt. Als Ursache kann hier der hohe Anteil ingenieurtechnischer Studiengänge in der betrachteten Population der potenziell relevanten Studiengänge genannt werden. Insbesondere in den Ingenieurwissenschaften sind Module, die auf das Tätigkeitsfeld AGS vorbereiten, üblich und auch nach der DGUV Vorschrift 2 Teil der akademischen Ausbildung im Fachbereich (Weber, 2019). 18 der 76 Studiengänge mit AGS und BGF als Lehrinhalte entfallen jedoch auf die Fachbereiche Maschinenbau, Arbeitswissenschaft und Sicherheitstechnik. Es kann daher nicht geschlussfolgert werden, dass die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge ausschließlich AGS ohne BGF Anteile lehren.

Um die Fachbereiche näher zu analysieren, wurde der prozentuale Anteil der 76 Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum an allen 462 im Rahmen der Dokumentenanalyse untersuchten Studiengängen bestimmt. Dabei hat sich gezeigt, dass insbesondere die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge, die explizit auf das Tätigkeitsfeld AGS vorbereiten, wie der Fachbereich Sicherheitstechnik (von Kiparski, 2016), mit einer hohen Wahrscheinlichkeit

(33,3 % bis 50,0 %) auch AGS und BGF im Studiengang vereinen. Auch im Bereich Arbeitswissenschaften bieten 50,0 % der universitären Studiengänge die gesuchte Verbindung von AGS und BGF an, obwohl ein Abschluss im Bereich Arbeitswissenschaften laut DGUV Vorschrift 2 nicht ausreichend ist, um in dem Tätigkeitsfeld AGS aktiv zu werden (Unfallkasse Sachsen, 2015). Im Hinblick auf AGS- und BGF-Kompetenzen ist der Fachbereich Maschinenbau insbesondere an den Fachhochschulen bedeutungslos, da der Anteil der relevanten Studiengänge nur 0,4 % beträgt. An den Universitäten weisen 9,9 % aller untersuchten Studiengänge im Fachbereich Maschinenbau AGS und BGF nach.

Im Fachbereich Gesundheitsförderung besitzen nahezu alle untersuchten Studiengänge Lehrinhalte zum AGS und BGF. Ebenfalls hoch ist die Wahrscheinlichkeit, diese Kompetenzen im Curriculum anzutreffen, in den Bereichen Gesundheitswissenschaften (20,0 % bis 78,6 %) und BGM / GM (33,3 % bis 39,7 %). Modulhandbücher im Fachbereich Public Health zeigten in 14,3 % bis 33,3 % der Fälle AGS und BGF als Lehrkompetenz gleichermaßen.

Über die Bundesländer sind die 76 Studiengänge relativ gleichmäßig verteilt, das heißt, es gibt keinen ausgeprägten Zusammenhang zwischen der Bevölkerungsgröße eines Bundeslandes und der Anzahl der Studienmöglichkeiten mit den betrachteten Kompetenzen. Die räumliche Verteilung der Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum weicht damit erheblich von der allgemeinen Verteilung aller während der Dokumentenanalyse untersuchten Studiengänge ab. Ausreißer vom geschilderten Trend sind Fachhochschulen im Bundesland Baden-Württemberg, da allein 20 der relevanten Fachhochschulen hier angesiedelt sind. Diese Besonderheit wird allerdings von nur wenigen Hochschulen hervorgerufen, die unter anderem Studiengänge mit sehr ähnlichem Profil und teilweise in identischer Form an unterschiedlichen Standorten anbieten. Bei der Diskussion der Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage wird auf diesen Umstand auch noch einmal eingegangen.

Die Verteilung der Hochschularten entspricht bei den 76 Studiengängen der Grundgesamtheit aller potenziell relevanten Studiengänge. 21,0 % der Studiengänge werden von Universitäten angeboten und 79,0 % von Fachhochschulen. Die Anzahl der Bachelor-Abschlüsse ist dabei mit 44 Lehrangeboten höher als die der Master-Studiengänge (29). Diplom- bzw. MBA-Grade sind mit 2 Studiengängen respektive 1 Studiengang unterrepräsentiert. Auffallend ist, dass in den Fachbereichen Maschinenbau und Arbeitswissenschaften fast nur Master-Studiengänge an Universitäten zu finden sind, während im ebenfalls im Ingenieurwesen angesiedelten Fachbereich Sicherheitstechnik die Fachhochschulen unabhängig von der Abschlussart dominieren. Als mögliche Erklärung kann die Tatsache angeführt werden, dass die betrachteten Studiengänge im Bereich Sicherheitstechnik explizit mit einem AGS-Kontext ausgestattet sind (Weber, 2019). In dem Fachbereich Maschinenbau liegt der Schwerpunkt jedoch gewöhnlich nicht im AGS- und BGF-Bereich.

In der Abbildung 25 sind die für Module mit AGS- und BGF-Inhalten vergebenen CP dargestellt. Demnach werden im Bachelor-Grad zwischen 20 und 26 CP für Module vergeben, die AGS und BGF im Curriculum aufführen. Wird ein Master-Abschluss angestrebt, entfallen 20 bis 29 CP auf diese Module. Allerdings werden in den Modulen nicht ausschließlich die beiden

betrachteten Kompetenzen gelehrt, sodass davon auszugehen ist, dass der tatsächliche Lehranteil für die Bereiche AGS und BGF geringer ausfällt. Die Relevanz der beiden untersuchten Lehrkompetenzen innerhalb der Studiengänge kann daher nicht zweifelsfrei angegeben werden. Da ein Bachelor-Studium zwischen 180 – 240 CP und ein Master-Studium zwischen 60 – 120 CP umfasst (Deißinger & Ruf, 2006), kann jedoch geschlussfolgert werden, dass die Relevanz von AGS und BGF unabhängig von der Hochschulart im Master-Grad höher ist als beim niedrigeren akademischen Abschluss.

Während bei den relevanten Studiengängen an den Fachhochschulen der seminarische Unterricht der betrachteten Module mit 70,9 % - 100 %, je nach Abschlussart, dominiert, werden an den Universitäten vorwiegend klassische Vorlesungen (50,0 % - 100 %) mit reinen Übungsveranstaltungen (42,5 % - 77,5 %) kombiniert. Diese Ergebnisse entsprechen dem üblichen Bild wie eine Untersuchung zu den vorherrschenden Lehr-Lernformen an deutschen Hochschulen zeigt (Arnold, 2015). Bei den Prüfungsformen ordnen sich die Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum ebenfalls in den allgemeinen Trend ein. Daher erfolgt der Modulabschluss an den Universitäten meist durch eine schriftliche Prüfung (62,5 % - 100 %) und Studienarbeiten bzw. Referate (41,3 % - 87,5 %), wohingegen an den Fachhochschulen, insbesondere im Bachelor-Studiengang, differenziertere Formen der CP-Vergabe praktiziert werden. Insgesamt kann bei Zusammenfassung der Lehr- und Prüfungsformen festgehalten werden, dass sowohl die Lehre als auch die Leistungspunktvergabe an den Fachhochschulen mit einer größeren Interaktion zwischen Lehrendem und Studierenden erfolgt.

In den Abschnitten 2.6.2 und 2.6.4 dieser Arbeit wurde diskutiert, dass die Fachgesellschaften DPGH und GfA im Bereich BGM bzw. AGS Hochschulen und Studiengänge empfehlen, wobei diese Empfehlung jedoch möglicherweise veraltet und unvollständig ist. In der Abbildung 37 sind die Anzahl der potenziell relevanten und die als relevant identifizierten Studiengänge an den Empfehlungen der Fachgesellschaften DPGH und GfA aufgetragen. Von den 61 empfohlenen Studiengängen der DPGH im Bereich BGM weisen nur 5 (8,2 %) die Kompetenzen AGS und BGF im Curriculum nach. Bei den 35 Studiengängen der GfA gibt es 8 (22,9 %) Veranstaltungen, die im Rahmen dieser Arbeit als relevant identifiziert wurden. Die Trefferquote ist damit geringer als bei der Suche über potenziell relevante Studiengangsbezeichnungen (siehe Abbildung 22). Die Entscheidung, die Suche von Studiengängen mit AGS- und BGF-Lehrinhalten nicht allein auf die Empfehlungen dieser Fachgesellschaften zu beschränken, sondern alle Universitäten und Studiengänge zu betrachten, kann damit rückwirkend als richtig eingeschätzt werden. Mit den Ergebnissen dieser Masterarbeit können die Empfehlungen der Fachgesellschaften gegebenenfalls angepasst bzw. überarbeitet werden.

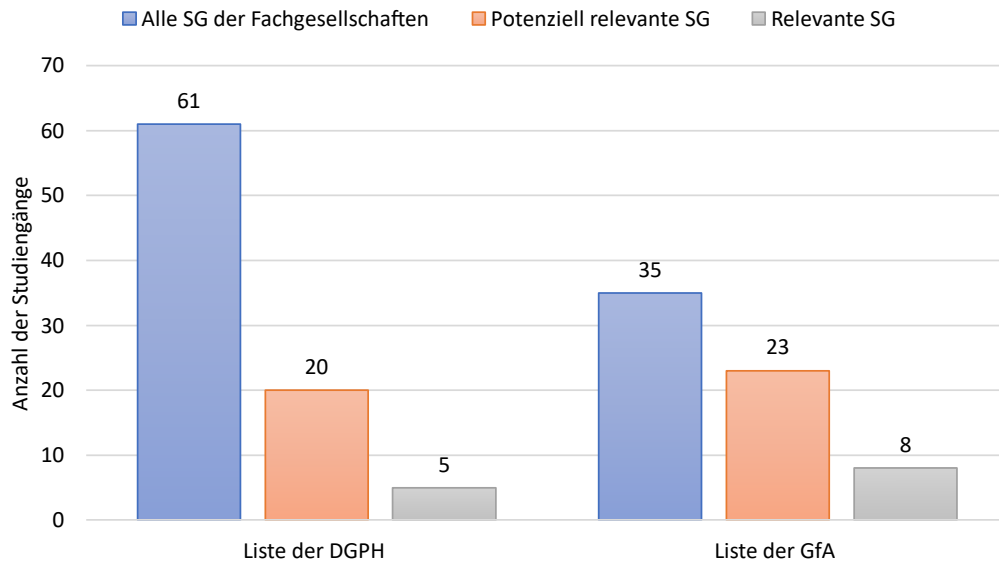


Abbildung 37: Anzahl relevanter Studiengänge an den Empfehlungen der Fachgesellschaften DGPH und GfA

Die ausschließliche Betrachtung der Kompetenzen AGS und BGF führt zu der Erkenntnis, dass in 15 der 16 Bundesländer ein akademisches Lehrangebot existiert, dass die beiden Kompetenzfelder miteinander verbindet. In allen Bundesländern, mit Ausnahme von Brandenburg, lehren insgesamt 60 Fachhochschulen AGS- und BGF-Inhalte in einem Studiengang zusammen. Da die 16 universitären Studiengänge in insgesamt 8 Bundesländern angesiedelt sind, kann zumindest kein Bundesland-bezogener Bedarf an einem zusätzlichen Studiengang abgeleitet werden. Aus diesem Grund kommt der Untersuchung der Lehrinhalte dieser Studiengänge mit der zweiten Forschungsfrage eine besondere Bedeutung zu. Mit den Daten und Diskussionen konnte die erste Forschungsfrage beantwortet werden. Auf methodische Limitationen wird im nachfolgenden Abschnitt eingegangen.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurden die Lehrinhalte des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ mit den identifizierten relevanten Studiengängen verglichen. Als Methodik wurde erneut die quantitative Dokumentenanalyse verwendet. Bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse ist zu beachten, dass nur Lehrinhalte untersucht wurden, die auch Bestandteil des geplanten OSH-Studiengangs sein sollen. Auf die Diskussion dieser Vorgehensweise wird in Abschnitt 7.2 eingegangen. Ein Vergleich der Studiengänge, auch untereinander, ist mit dem gewählten Verfahren dennoch möglich. Insgesamt wurden 16 Lehrkompetenzen untersucht, wobei die Kompetenzen AGS und BGF ebenfalls Bestandteil sind und als notwendige Voraussetzung bei allen 76 relevanten Studiengängen vorhanden sind.

An den Universitäten werden im arithmetischen Mittel 7,9 der untersuchten Kompetenzfelder angeboten, wobei die Spanne zwischen 4 und 12 relativ groß ist. Es gibt demnach Studiengänge, die zwar AGS und BGF im Curriculum aufführen, aber sonst nur eine sehr geringe Ähnlichkeit zum geplanten OSH-Studiengang der WHZ aufweisen. Es muss jedoch beachtet werden, dass über den tatsächlichen Lehrumfang und die Ausgestaltung der Kompetenzfelder keine Aussage getroffen wird (siehe auch Abschnitt 7.2). Mit 12 von 16 Lehrkompetenzen besitzt der Master of Science in Management Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit der

Dresden International University die größte Übereinstimmung. Auffallend ist, dass die Kompetenzfelder:

- Projektmanagement,
- Statistik,
- Gestaltung von Arbeitssystemen und
- Personalmanagement

an den Universitäten sehr häufig vertreten sind. Ein Mangel besteht insbesondere in den Bereichen:

- Unternehmensberatung,
- Emotionsmanagement,
- Corporate Social Responsibility,
- Psychologische Arbeitsgestaltung,
- Digitale Gesundheit,
- Personalmanagement und
- Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche.

Da nur zwei Studiengänge an den Universitäten dem Bachelor-Abschluss zuzuordnen sind, ist ein valider Vergleich zwischen den Abschlüssen der Universitäten nicht möglich.

Die Fachhochschulen vermitteln im Bachelor-Grad im Durchschnitt 8,4 und bei Master-Abschlüssen durchschnittlich 7,2 der untersuchten Kompetenzfelder, wobei mit einer Spanne zwischen 4 und 14 Kompetenzfeldern kein signifikanter Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen attestiert werden kann. Mit 14 der 16 Lehrkompetenzen zeigt der Master-Grad in Management im Gesundheitswesen der SRH Fernhochschule Riedlingen die höchste identifizierte Übereinstimmung. Auffallend ist, dass die Kompetenzfelder Risiko- und Fehlermanagement, Rechtsgrundlagen für Personalverantwortliche und Integrierte Managementsysteme vor allem von Bachelor-Studiengängen der Fachhochschule angeboten werden. Im Umkehrschluss wird die Kompetenz Gestaltung von Arbeitssystemen vor allem von Master-Studiengängen gelehrt. Ansonsten kommen nahezu alle betrachteten Lehrkompetenzen häufiger in Curricula von Bachelor-Studiengängen als von Master-Studiengängen vor. Es manifestiert sich damit, dass die Ähnlichkeiten der Abschlussarten größer sind als die Ähnlichkeiten der Studiengänge einer Hochschulart. Von diesem Trend ausgenommen ist der Bereich Corporate Social Responsibility, bei dem an den Fachhochschulen kein signifikanter Mangel festzustellen ist. Eine weitere Ausnahme stellt das Kompetenzfeld Technische Sicherheit dar, welches an den Fachhochschulen selten im Curriculum zu finden ist.

Bis auf die geschilderten Ausnahmen, decken sich die Häufigkeit der in den Modulhandbüchern nachgewiesenen Lehrinhalte zwischen Universität und Fachhochschule jedoch weitestgehend. Es kann daher geschlussfolgert werden, dass die nachfolgend formulierten Zusammenhänge auf alle betrachteten Hochschul- und Abschlussarten angewendet werden können. Die Erkenntnis von WEDEL et al., wonach die vermittelten Kompetenzen zum Thema BGM

bzw. BGF zwischen den in (Wedel, et al., 2021) untersuchten Studiengängen sehr unterschiedlich sind, kann mit den Ergebnissen dieser Arbeit auf alle akademischen Lehrangebote mit AGS- und BGF-Inhalten übertragen werden.

Aussagen zur Relevanz der betrachteten Kompetenzfelder innerhalb der Studiengänge werden nicht getroffen. Grundsätzlich ist es möglich, eine Wichtung mit den modulspezifischen Credit Points durchzuführen, so wie es DUNKEL et al. in (Dunkel, et al., 2018) im Rahmen einer Dokumentenanalyse von Modulhandbüchern gemacht haben. In dieser Arbeit wird allerdings die Auffassung vertreten, dass die Unschärfe dieser Wichtung zu Fehlinterpretationen führen kann. Ursache ist, dass innerhalb eines Moduls zum einen mehrere Lehrveranstaltungen angesiedelt sein können und zum anderen die tatsächliche Schwerpunktsetzung aus dem Modulhandbuch nicht ersichtlich ist.

Die Ergebnisse der beiden Forschungsfragen zeigen, dass es bei der bloßen Betrachtung von AGS und BGF als Lehrinhalt keinen Mangel an Studiengängen in Deutschland gibt. Der in dieser Arbeit ermittelte Bedarf liegt eher in den spezifischen Lehrinhalten dieser Studiengänge begründet. Es existiert kein Studiengang, der alle im geplanten OSH-Studiengang der WHZ geplanten Lehrkompetenzen abdeckt. Zwar sind an dieser Stelle die methodischen Limitationen bei der Ermittlung dieser Daten zu beachten (siehe Abschnitt 7.2), allerdings gibt es bei den Universitäten nur einen Studiengang, der mindestens 75 % der gesuchten Lehrkompetenzen abdeckt. Bei diesem Studiengang handelt es sich um den Master of Science in Management Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit der Dresden International University. An den Fachhochschulen sieht diese Situation vordergründig besser aus, da insgesamt 6 Studiengänge existieren, die 75 % oder mehr der gesuchten Lehrkompetenzen anbieten. Allerdings wird dieses Angebot von nur zwei Fachhochschulen, der Dualen Hochschule Baden-Württemberg und der SRH Fernhochschule Riedlingen, erbracht. Auch wenn die erstgenannte Hochschule unterschiedliche Standorte besitzt, beschränken sich die Angebote der beiden Hochschulen ausschließlich auf das Bundesland Baden-Württemberg. Zudem kann nur einer der 6 Studiengänge mit einer hohen Übereinstimmung mit dem Master-Grad abgeschlossen werden.

Es kann daher geschlussfolgert werden, dass es einen grundsätzlichen Mangel an Studiengängen im Format des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ gibt. Dieser Mangel erstreckt sich auf die Hochschulform Universität generell und bei den Fachhochschulen insbesondere auf den Master-Abschluss, wenngleich auch hier ein genereller Bedarf aufgrund einer unzureichenden räumlichen Verteilung der Studiengänge mit hoher Übereinstimmung der Lehrinhalte in der BRD identifiziert werden konnte. Unabhängig von Hochschulart und Abschluss sind dabei die Lehrinhalte:

- Unternehmensberatung,
- Psychologische Arbeitsgestaltung,
- Gestalten von Arbeitssystemen,
- Emotionsmanagement und
- Technische Sicherheit

besonders unterrepräsentiert. Insbesondere die Kompetenz Unternehmensberatung wird von keiner der identifizierten Hochschulen im Rahmen der Lehre abgedeckt.

Einen Studiengang mit der Bezeichnung *Occupational Safety & Health* gibt es in der gesamten deutschen Hochschullandschaft aktuell nicht. Es besteht daher die Chance, sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung als auch hinsichtlich der öffentlichkeitswirksamen Studiengangsbezeichnung einen Alleinstellungsmerkmal zu schaffen.

Zu beachten ist, dass im Rahmen dieser Arbeit der Bedarf an einer akademischen Ausbildung im Bereich AGS und BGF hergeleitet wurde. Dieser Bedarf ist auf Grundlage der vorliegenden Daten durch zahlreiche Studiengänge mit AGS und BGF im Curriculum vordergründig gedeckt. Bei den betrachteten Lehrinhalten des geplanten OSH-Studiengangs konnten in den genannten Bereichen Mängel in der Studienlandschaft festgestellt werden. Inwieweit daraus auch ein tatsächlicher Bedarf an diesen Lehrinhalten im Arbeitsmarkt resultiert, kann diese Masterarbeit nicht beantworten und sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

7.2 Methodenkritik

Auch wenn die Ergebniskritik bereits im Rahmen der Ergebnisdarstellung diskutiert wurde, hat die hier behandelte Methodenkritik auch direkt Auswirkung auf die Aussagekraft der Ergebnisse. In diesem Abschnitt werden entsprechend der Chronologie des grundsätzlichen Vorgehens die Bereiche:

- Grundsätzliches methodisches Vorgehen,
- Identifikation von potenziell relevanten Studiengängen,
- Beschaffung der Modulhandbücher,
- Identifikation von Studiengängen mit AGS und BGF als Lehrinhalt,
- Analyse des Aufbaus von Studiengängen mit AGS und BGF als Lehrinhalt
- Vergleich der Lehrinhalte der relevanten Studiengänge mit dem geplanten OSH-Studiengang der WHZ

getrennt diskutiert.

Grundsätzliches methodisches Vorgehen

Kern des eingesetzten grundsätzlichen methodischen Vorgehens ist es, die Dokumentenbeschaffung von der Beantwortung der beiden Forschungsfragen mittels einer quantitativen Inhaltsanalyse explizit zu separieren. Da alle Studiengänge in Deutschland identifiziert werden sollten, die AGS und BGF in ihren Lehrinhalten miteinander verbinden, war eine wesentliche Aufgabe, die Menge an Studiengängen auf ein für die manuelle Dokumentenanalyse geeignetes Maß mit einer Vorfilterung zu reduzieren.

Das Vorgehen wurde spezifisch für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Masterarbeit konzipiert. Aufgrund dieser Exklusivität ist ein Vergleich mit anderen wissenschaftlichen Arbeiten schwierig. Am ehesten lässt sich das Vorgehen mit dem von WEDEL et al. in (Wedel,

et al., 2021) vergleichen, der die späteren Berufsfelder der Studiengänge, welche mit der Suchmaschine für Studiengänge des Verlages ZEIT ONLINE GmbH recherchiert wurden, zur Vorfilterung verwendet hat. Im Vergleich dazu ist der Ansatz in dieser Arbeit jedoch deutlich globaler.

Die Vorfilterung der potenziell relevanten Studiengänge kann als verkürzte quantitative Online-Inhaltsanalyse aufgefasst werden. Da auch die Ermittlung der relevanten Studiengänge selbst sowie die in diesen Studiengängen enthaltenen Lehrinhalte über eine quantitative Inhaltsanalyse ermittelt wurden, kommt in dieser Arbeit eine mehrstufige Dokumentenanalyse zum Einsatz. Unvollständigkeiten in der Kategorienbildung inklusive der betrachteten Ausprägungen, als auch die Dokumentenanalyse selbst, wirken sich daher auf alle nachfolgenden Bearbeitungsschritte aus. Zudem wurde die gesamte mehrstufige Dokumentenanalyse von nur einem Kodierer bearbeitet. Um den Einfluss subjektiver Einflüsse bei der Merkmalszuordnung gering zu halten und das Vorgehen aufgrund der sehr hohen Anzahl an Dokumenten zu formalisieren, wurde im Wesentlichen nach Schlagwörtern und Schlagwortgruppen gesucht, die die Merkmalszuordnung indizieren.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Analyse bezieht sich auf die deutsche Hochschullandschaft zum Wintersemester 2020 / 2021. Trends und Rückblicke lassen sich aus den Ergebnissen nicht ableiten.

Für die Schlagwortsuche in den Dokumenten wurde die Software Office-n-PDF verwendet. Die in dieser Arbeit verwendete Verknüpfung von trunkierten Suchbegriffen mit logischen Operatoren konnte nicht im erforderlichen Umfang umgesetzt werden. Daher musste als Workaround die Suche stärker generalisiert werden und die beabsichtigte Kombination der Begriffe musste durch manuellen Abgleich des Kodierers verifiziert werden. Als Beispiel sei die Suchwortgruppe „Betrieblich* AND Gesundheitsförderung*“ genannt. Da Trunkierungen und das logische AND nicht in Kombination verwendet werden konnten, wurde stattdessen nach „Betrieblich* OR Gesundheitsförderung*“ gesucht. Aus naheliegenden Gründen schlagen bei dieser Suchparametrierung deutlich mehr Textstellen an, die vom Kodierer auf das Vorhandensein der beabsichtigten Kombination manuell abgesucht wurden. Diese führt nicht nur zu einer potenziellen Fehlerquelle, sondern auch zu einem erheblichen Mehraufwand bei der Dokumentenanalyse. Eine für diese Problemstellung geeignetere Software könnte die Reliabilität und Arbeitsgeschwindigkeit signifikant erhöhen, stand aber in der vorliegenden Arbeit nicht zur Verfügung.

Eine weitere manuelle Komponente in der Analyse sind die Bereiche, die für die Dokumentenanalyse in den Modulhandbüchern definiert wurden (siehe Abschnitt 4.3.3, Schritt 3). Auch die Begrenzung der Suche auf diese Textteile wurde manuell durch den Kodierer gewährleistet. Aufgrund der Individualität der Gestaltung von Modulhandbüchern ist allerdings fraglich, inwieweit eine Optimierung des methodischen Vorgehens in diesem Punkt möglich ist.

Die Erfassung und grafische Auswertung aller erfassten Daten erfolgten mit der Software Microsoft Excel 365. Im Ergebnis gab es mit dem Einsatz dieser Software im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfragen keine Probleme. Aufgrund der weiten Verbreitung der Software ist zudem ein Zugriff auf die generierten Daten ohne Einschränkungen möglich.

Grundsätzlich kann damit festgehalten werden, dass mit dem eingesetzten Vorgehen eine systematische Herangehensweise an die Forschungsfragen möglich war. Es konnten insgesamt 76 relevante Studiengänge mit AGS und BGF in ihrem Curriculum in nahezu allen Bundesländern der BRD identifiziert und deren Lehrinhalte mit dem geplanten OSH-Studiengang der WHZ verglichen werden. Die Reproduzierbarkeit der Ergebnisse ist gegeben, da alle Modulhandbücher, die Datentabellen sowie die Dokumentation auf dem Datenträgeranhang D enthalten sind.

Trotz dieses sehr formalisierten Vorgehens kann nicht ausgeschlossen werden, dass es weitere Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrkompetenzen gibt bzw. dass die relevanten Studiengänge weitere, nicht identifizierte Lehrinhalte, enthalten. Neben den hier genannten Fehlerquellen wird auf spezifische Fehlerquellen in den einzelnen Schritten nachfolgend separat eingegangen.

Identifikation von potenziell relevanten Studiengängen

Basis für die Untersuchungen dieser Arbeit ist das Register der Hochschulen für das Wintersemester 2020 / 2021 des Statistischen Bundesamtes vom 30. Juli 2020 zum Thema Hochschulstatistik. Ist eine Hochschule nicht gelistet, wurde sie nicht mit für die Analyse erfasst. Dieses Vorgehen führt zu einem Ausschluss nicht registrierter Hochschulen. Ebenfalls muss berücksichtigt werden, dass weder auslaufende Studiengänge noch Studiengänge, die nach dem Wintersemester 2020 / 2021 angeboten werden, mit in die Analyse aufgenommen wurden. Es wird daher die aktuelle Situation auf dem deutschen Hochschulmarkt dargestellt. Es ist somit nicht möglich, über Lehrtrends der Vergangenheit oder der Zukunft Auskunft zu geben.

Um die Dokumentenanalyse effizienter zu gestalten, wurden aus den Hochschulen mit einer Vorauswahl zunächst Studiengänge identifiziert, die das Potenzial haben, AGS und BGF in ihrer Lehre miteinander zu verbinden. Diesem Schritt kommt daher eine besondere Bedeutung zu, da durch die Vorfilterung die Population der Dokumentenanalyse reduziert und definiert wird. Es wurden dazu Studiengangsbezeichnungen festgelegt, bei denen eine thematische Nähe zu den genannten Kompetenzen vermutet wurde. Es konnte auf kein bestehendes Register zurückgegriffen werden, weshalb sich diese Arbeit von den thematischen verwandten Untersuchungen von WISSENER und HOCHHOLDINGER in (Wisse & Hochholdinger, 2016), von DUNKEL et al. in (Dunkel, et al., 2018) sowie von FENGLER und RÖHLER in (Fengler & Röhl, 2015) unterscheidet. Mit einer systematischen Recherche wurden daher Studiengangs-

bezeichnungen eruiert, bei denen die thematische Nähe vermutet wurde. Durch einen fachlichen Austausch mit Frau Prof. Buruck und Herrn Prof. Merkel der WHZ²³ wurde dieses Register plausibilisiert. Dem Trend, englischsprachige Studiengangsbezeichnungen zu verwenden, wurde zum Teil begegnet. Zusätzlich wurde dieses Register in Form eines Pretests evaluiert und ergänzt. Die Auswertung in Abbildung 21 hat gezeigt, dass in allen 7 definierten Fachbereichen relevante Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten verortet sind. Aus diesem Grund kann die Definition der Fachbereiche sowie die Auswahl der potenziell relevanten Studiengänge als geeignet für die Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Masterarbeit angesehen werden. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass weitere Studiengänge existieren, die ebenfalls AGS- und BGF-Lehrinhalte besitzen und im Rahmen der Auswertung von Interesse wären.

Die Recherche der Studiengänge selbst erfolgte auf den Webseiten aller im Register des Statistischen Bundesamts genannten Hochschulen. Zum Einsatz kam eine verkürzte quantitative Online-Inhaltsanalyse mittels eines visuellen Wortfilters im Browser Google Chrome. Da nicht jedoch Hochschule ein Verzeichnis mit allen angebotenen Studiengängen besitzt, gestaltete sich die Suche nach potenziell relevanten Studiengängen zum Teil als schwierig. Ebenso kann die Vollständigkeit der Recherche durch diesen Umstand nicht zweifelsfrei gewährleistet werden. Nachteilig ist ebenso, dass für diesen Bearbeitungsschritt ausschließlich Online-Dokumente verwendet wurden, die nicht archiviert werden konnten, weshalb die Reliabilität und die Reproduzierbarkeit nicht sichergestellt sind. Auf ggf. vorliegende Abweichungen in der Schreibweise der Studiengangsbezeichnungen wurde insofern eingegangen, dass sich die Stichwortsuche auf die Wortstämme der genannten Schlagworte bezieht (siehe Tabelle 5) und die Reihenfolge der Wörter bei der Suche von Wortgruppen durch die Verwendung von booleschen Operatoren beliebig ist.

Die thematisch verwandte Analyse von WEDEL et al. recherchiert mit der ZEIT Campus Suchmaschine Studienmöglichkeiten, die als späteres Berufsfeld BGM oder BGF angegeben haben (Wedel, et al., 2021). Zum Zeitpunkt der Bearbeitung dieses Schritts war die Reliabilität dieser Suchmaschine jedoch nicht bekannt. Grundsätzlich führt das in dieser Arbeit verwendete Vorgehen ebenso zum Ziel, jedoch ist das Vorgehen von WEDEL et al. in (Wedel, et al., 2021) effizienter. Eine Aussage, inwieweit diese Suchmaschine jedoch für die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit geeignet gewesen wäre, kann nicht zweifelsfrei angegeben werden.

Beschaffung der Modulhandbücher

Von den potenziell relevanten Studiengängen wurden im Folgenden die Modulhandbücher beschafft. Dieser Schritt wurde parallel zur Online-Inhaltsanalyse durchgeführt, da die Modulhandbücher als PDF-Dokument der betreffenden Studiengänge in der überwiegenden Anzahl der Fälle zum Download angeboten wurden. Auf diese Weise konnten 369 der 585

²³ Kick-off-Meeting zur Masterarbeit mit Frau Prof. Buruck und Herrn Prof. Merkel am 04.02.2020 an der Westsächsischen Hochschule in Zwickau.

(63,1 %) potenziell relevanten Modulhandbücher direkt im erforderlichen Dateiformat beschafft werden.

216 Modulhandbücher konnten nicht direkt beschafft werden. Die Ursache hierfür war, dass die Hochschulen die Modulhandbücher nicht für jeden Interessierten frei zugänglich anbieten. Aus diesem Grund musste teilweise der verantwortliche Studiengangsleiter oder die offizielle Studiengangsberatung der Hochschule angeschrieben werden mit der Bitte um Zusendung des entsprechenden Modulhandbuches. Dieser Bitte wurde nicht immer nachgegangen oder es wurde zeitverzögert geantwortet, was den Prozess der Modulhandbuchbeschaffung verzögerte. Innerhalb der festgelegten Rückmeldefrist von 4 Wochen wurden 93 der 216 angefragten Modulhandbücher zugesendet. 123 der 216 angefragten Modulhandbücher konnten demnach nicht beschafft werden. Bezogen auf die Grundgesamtheit von 585 potenziell relevanten Modulhandbüchern konnten demnach 21,0 % der Dokumente nicht recherchiert werden. Für die Zuordnung der einzelnen Hinderungsgründe sei auf die Abbildung 12 verwiesen. Aus diesem Grund ist bei der Interpretation der Häufigkeit relevanter Studiengänge ein Fehler in der Größenordnung von 21,0 % wahrscheinlich. Die Tatsache, dass 10 von 216 (4,6 %) angefragten Studiengangsverantwortlichen die Herausgabe der Dokumente mit der Begründung verweigerten, dass kein inhaltlicher Zusammenhang zu AGS und BGF im angefragten Studiengang hergestellt werden kann, spielt in diesem Zusammenhang eher eine untergeordnete Rolle.

DÖRING und BORTZ unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen öffentlich zugänglichen Dokumenten und Dokumenten, deren Zugänglichkeit von der Zustimmung des Verfassers abhängig ist und somit einen nicht-öffentlichen Charakter aufweisen (Döring & Bortz, 2016). In dieser Masterarbeit kommen beide Gruppen vor, wobei die 369 als Download verfügbare Dokumente zu den öffentlichen Dokumenten gezählt werden können. Einen nicht-öffentlichen Charakter haben alle angefragten Dokumente, mit Ausnahme derer, die aufgrund technischer Hindernisse, z. B. dass a priori kein Modulhandbuch im PDF-Format zur Verfügung stand, angefragt wurden. Damit gehören 197 Modulhandbücher zu den nicht-öffentlichen Dokumenten.

Der Ausschluss von 19 Modulhandbüchern aufgrund technischer Hindernisse hat einen Anteil von 3,2 % an der Grundgesamtheit. Die Festlegung auf das PDF-Dateiformat hat damit keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnismenge.

Bei allen recherchierten Dokumenten handelt es sich um vorgefundene Dokumente. Dies hat den Vorteil, dass während der Erhebung keine Forscher-Feld-Interaktion notwendig war, weshalb die Störeinflüsse auf den Forschungsgegenstand gering sind (Liebig, et al., 2017).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es durch das systematische Vorgehen möglich war, an 79,0 % aller Modulhandbücher der potenziell relevanten Studiengänge heranzukommen. An dieser Stelle wird lobend der rege Austausch und die häufig zügige Rückmeldung der Studiengangsleiter und -koordinatoren erwähnt.

Identifikation von Studiengängen mit AGS und BGF als Lehrinhalt

Um die Studiengänge mit AGS und BGF Lehrinhalten zu identifizieren, wurden die potenziell relevanten Modulhandbücher mit der Methode der quantitativen Dokumentenanalyse nach Schlagwörtern bzw. Schlagwortgruppen abgesucht, die als Indikator für die beiden Kompetenzfelder definiert wurden. Die beiden Kategorien *AGS im Studiengang* und *BGF im Studiengang* wurden jeweils mit zwei Ausprägungen *vorhanden* und *nicht vorhanden* versehen. Die Ausprägung ist dabei an das Vorhandensein eines oder mehrerer Schlagwörter oder Schlagwortgruppen im Text gekoppelt. Ist keines der definierten Schlagwörter oder Schlagwortgruppen *vorhanden*, wird die Ausprägung *nicht vorhanden* zugewiesen. Damit wird auch dem Einwand von DÖRING und BORTZ Rechnung getragen, dass quantitative Verfahren nur eine Zahl oder einen Sachverhalt wie *vorhanden* oder *nicht vorhanden* erfassen können (Döring & Bortz, 2016). Damit ist eine eindeutige Zuordnung der Ausprägung sichergestellt und die Exklusivität der Kategorien und Ausprägungen ist gegeben.

Da zwar das prinzipielle Vorgehen in der quantitativen Inhaltsanalyse nach DÖRING und BORTZ angewendet wird (Döring & Bortz, 2016), aber grundsätzlich keine Quantifizierung der Ausprägungen, bzw. der Schlagwörter und Schlagwortgruppen erfolgt, handelt es sich um eine modifizierte Form der quantitativen Inhaltsanalyse. Die Festlegung der Schlagwörter bzw. Schlagwortgruppen ist dabei ein neuralgischer Punkt, da diese die Indikatoren für das Vorhandensein der betrachteten Lehrkompetenzen sind. Es wird daher in diesem Schritt nicht paraphrasiert. Da keine Kontextinformationen einbezogen werden, kann die variierende Bedeutung von Textelementen nicht berücksichtigt werden, worauf auch GLÄSER und LAUDEL in (Gläser & Laudel, 2009) hingewiesen haben. Diesen Punkt kritisieren auch DÖRING und BORTZ, da eine Reduktion von komplexen Begriffen auf eine Art der „Wortzählerei“ nicht zielführend ist und eher für ein Verloren gehen des Bedeutungsgehaltes des Textes sorgt (Döring & Bortz, 2016). Andererseits liegt gerade im geringeren Bedeutungsinhalt kleinerer Analyseeinheiten der Vorteil, dass die Zuverlässigkeit der Erkennung höher ist, weil weniger Informationsmenge verglichen wird (Singleton & Straits, 1999). Damit steigt allerdings der Evaluierungsaufwand, da auch größere Datenmengen ausgewertet werden müssen. Insofern ist das gewählte Vorgehen, welches zwar komplexe Zusammenhänge auf eine Schlagwortsuche reduziert, aber aus der Quantität der Begriffe keine Bedeutungsinhalt ableitet, angemessen und plausibel.

Die Festlegung der Schlagwörter und Schlagwortgruppen beruht, wie bereits die untersuchten Studiengangsbezeichnungen, auf Recherchen und fachlichen Diskussionen mit Frau Prof. Buruck²⁴. Auch wenn ein Pretest an 5 % des verfügbaren Ausgangsmaterials durchgeführt wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Begrifflichkeiten oder sprachliche Umschreibungen existieren, die in den Modulhandbüchern auf AGS oder BGF als Lehrinhalt schließen lassen. Die erschöpfende Beschreibung der Lehrkompetenzen mit den definierten Schlagwörtern (Exhaustivität) ist demnach nicht sichergestellt. Aufgrund der eingesetzten

²⁴ E-Mail-Konversation mit Frau Prof. Buruck vom 12.08.2020.

Trunkierung ist die Suche jedoch in der Lage, unterschiedlich Pre- und Suffixe der Schlagwörter zu erkennen bzw. zusammengesetzte Substantive mit einem Schlagwort als Wortstamm zu erfassen. Dennoch sind während der induktiven Überarbeitung bzw. Pretestung Probleme deutlich geworden, die auch mit einer Trunkierung in der Schlagwortsuche nicht gelöst werden könnten. Dazu zählen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- die veränderte oder falsche Schreibweise von Fachbegriffen,
- die Silbentrennung in den Dokumenten,
- die Verwendung von nicht als Schlagwort eingeführten Abkürzungen,
- die Benutzung von Genderzeichen.

Da jedoch zahlreiche Schlagwörter und -wortgruppen als Indikator für die Lehrinhalte AGS und BGF verwendet wurden, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass eine korrekte Klassifizierung eines Moduls möglich ist, auch wenn ein Begriff aus oben genannten Gründen übersehen wurde.

Inwieweit indizierende Schlagwörter- oder Schlagwortgruppen tatsächlich Lehrkompetenzen beschreiben, kann ohne eine inhaltliche Analyse der betreffenden Texte nicht sichergestellt werden. Hinzu kommt noch, dass die Exklusivität der Schlagwörter bei Begriffen um den Kontext *Prävention* bewusst verletzt wurde. Die damit einhergehende Unschärfe wird jedoch als vertretbar eingeschätzt, da in einem nachfolgenden Schritt noch die Lehrinhalte an sich betrachtet werden. Aus den genannten Gründen lässt sich die Zuverlässigkeit der Erkennung der Lehrkompetenzen in dieser Arbeit nicht quantifizieren.

Durch die starke Formalisierung des Vorgehens ist ein systematisches Vorgehen mit einer hohen Objektivität und Reliabilität möglich, sodass subjektive Einflüsse während des Kodierungsprozesses weitestgehend eliminiert werden konnten. Dennoch könnte die Reliabilität der Ergebnisse durch das Hinzuziehen eines zweiten Kodierers bzw. einer speziell auf die eingesetzte Untersuchungsmethodik angepasste Software weiter erhöht werden. Im ersteren Fall müsste ein Codebuch erstellt werden, dass den in dieser Arbeit beschriebene Kodierungsprozess prägnant zusammenfasst.

Analyse des Aufbaus von Studiengängen mit AGS und BGF als Lehrinhalt

Im Rahmen der Analyse des Aufbaus von Studiengängen mit AGS und BGF als Lehrinhalt wurden mittels der quantitativen Inhaltsanalyse Merkmalsausprägung von unterschiedlichem Typ erfasst (siehe Schritt 5 in Abschnitt 4.3.3). Die Erfassung von kontinuierlichen Zahlen und beliebigem Fließtext ist ein trivialer, wenig fehleranfälliger Schritt. Im Fall der Kategorien Abschluss, Lehrform, Prüfungsform liegen deterministisch definierte Ausprägungen vor. Die Zuordnung erfolgte jedoch nicht über a priori festgelegte Schlagwörter und -wortgruppen, sondern die in den Modulhandbüchern angegebenen Lehr- und Prüfungsformen wurden den eingeführten Klassen a posteriori zugeordnet. Dieses Vorgehen wurde so gewählt, um die Angabe in jedem betrachteten Modul einer Lehr- und Prüfungsform zuzuordnen. Damit handelt es sich um die lokale Anwendung qualitativer Analysemethoden. Dass in fast jeder Erhebungsmethode sowohl quantitativ als auch qualitativ gearbeitet werden kann

und eine saubere Trennung der beiden Methoden nicht immer möglich ist, hat bereits FRÜH in (Früh, 2017) beschrieben. Aufgrund des stark strukturierten Vorgehens und der Güte der standardisierten Messinstrumente bringt die quantitative Analyse jedoch eine hohe Aussagekraft der Untersuchung mit sich (Früh, 2017).

Alle in diesem Schritt erfassten Informationen sind aufgrund des standardisierten Aufbaus der Modulhandbücher in den Dokumenten enthalten. Nur in sehr wenigen Fällen, waren diese Informationen nicht in den Modulhandbüchern enthalten. Die Anzahl fehlender Daten in diesem Analyseschritt ist $< 0,1 \%$, weshalb kein Einfluss auf die Signifikanz der Ergebnisse vorliegt.

Vergleich der Lehrinhalte mit dem geplanten OSH-Studiengang der WHZ

Um die Lehrgangsinhalte der identifizierten relevanten Studiengänge mit denen des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ zu vergleichen, wurde zunächst erhoben, ob diese Bestandteil der Studiengänge mit AGS und BGF sind. Die für diesen Prozess ebenfalls verwendete quantitative Dokumentenanalyse hat die Lehrinhalte als Kategorie und verwendet binäre Ausprägungen, die das Vorhandensein und Nichtvorhandensein dieser Lehrkompetenzen klassifizieren. Da als Indikatoren Schlagwörter und -wortgruppen eingesetzt werden, gelten die genannten Einschränkungen und Schwierigkeiten bei der Definition und bei der Suche dieser Begriffe.

Hinzu kommt in diesem Schritt noch, dass die untersuchten Kategorien bzw. Lehrinhalte nicht theoriebasiert abgeleitet wurden, sondern dem Kompetenzprofil des geplanten OSH-Studiengangs der WHZ entspringen. Für den Vergleich der bestehenden Studienlandschaft und des geplanten Studiengangs ist dieser Sachverhalt unerheblich. Ebenso ist ein Vergleich der Lehrinhalte unter den geplanten Studiengängen ohne Einschränkungen möglich. Es können allerdings keine Lehrinhalte abgeleitet werden, die aufgrund theoretischer oder bedarfsbedingter Überlegungen in einem OSH-Studiengang enthalten sein sollten.

Zu beachten ist ebenfalls, dass das Vorhandensein von indizierenden Begrifflichkeiten keine Aussage über die Schwerpunktsetzung oder den Lehrumfang für die betreffende Lehrkompetenz zulässt. Aus diesem Grund ist die Auswertung der vorhandenen Lehrkompetenzen auch auf eine rein binäre Betrachtung beschränkt. Dieser Aspekt könnte nachfolgend durch eine Befragung der jeweiligen Studierenden eines Studiengangs erfolgen.

8 Zusammenfassung und Ausblick

Menschengerechte Arbeitsgestaltung und Gesunderhaltung am Arbeitsplatz sind aktuelle Schwerpunkte in unserer Gesellschaft. Die zur Umsetzung etablierten Instrumente AGS und BGF haben in Deutschland einen unterschiedlichen gesetzlichen Rahmen und werden von verschiedenen Aus- und Weiterbildungsinstituten geschult. Die Analyse des Status quo hat gezeigt, dass zunehmend eine Vernetzung der Themen Arbeitsschutz und Gesundheitsförderung auf der Managementebene gefordert wird, um die Umsetzung im Unternehmen zu erleichtern und finanzielle oder personelle Ressourcen effizient einzusetzen. Im Kontext der zunehmenden Akademisierung zeigt sich daher ein Bedarf an einer akademischen Ausbildung, die AGS und BGF mit Managementkompetenzen verbindet. An der WHZ gibt es Bestrebungen, zukünftig einen OSH-Studiengang anzubieten, der den geschilderten Bedarf adressiert. Mangels eines konkreten Anforderungsprofil für das Berufsbild eines Managers für ein sicheres und gesundes Unternehmen ist die aktuelle Situation in der Studienlandschaft jedoch sehr divers. Es ist daher nicht zweifelsfrei zu ermitteln, inwieweit ein tatsächlicher Bedarf an dem OSH-Studiengang besteht.

Zur Schließung dieser Datenlücke werden in der vorliegende Masterarbeit daher zwei Forschungsfragen mit einer mehrstufigen quantitativen Inhaltsanalyse untersucht. Zum einen soll Überblick über den akademischen Bildungsmarkt im Bereich AGS und BGF gegeben werden. Zum anderen soll eruiert werden, inwiefern die Lehrinhalte des OSH-Studiengangs bereits durch existierende Lehrangebote abgedeckt werden. Mit diesen Daten kann eine Aussage darüber getroffen werden, ob das geplante Kompetenzprofil des OSH-Studiengangs eine sinnvolle Ergänzung in der deutschen Hochschullandschaft darstellen würde.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das grundsätzlich methodische Vorgehen in sechs Schritte unterteilt. Die Identifikation aller Hochschulen in Deutschland stellte hierbei den ersten Schritt dar. Grundlage war die Liste des Statistischen Bundesamtes für den Hochschulfachbereich des Wintersemester 2020 / 2021, in der 787 Hochschulen gelistet sind. Im zweiten Schritt wurden die Studiengänge identifiziert, bei denen aufgrund ihrer Studiengangsbezeichnung eine Nähe zu den Bereichen AGS und BGF vermutet wurde. Insgesamt wurden so 585 potenziell relevante Studiengänge für die nähere Betrachtung ausgewählt. Da im dritten Schritt nur von 462 dieser Studiengänge ein Modulhandbuch beschafft werden konnten, können nachfolgend 21 % der potenziell relevanten Studiengänge nicht diskutiert werden. Dennoch stellt diese Masterarbeit das öffentlich verfügbare Bild über Studienlandschaft im Bereich AGS und BGF dar.

Mit Hilfe der quantitativen Inhaltsanalyse konnten in den Schritten 4 und 5 des methodischen Vorgehens 76 Studiengänge identifiziert werden, die AGS und BGM in ihren Lehrinhalten miteinander verbinden. Von diesen Studiengängen werden 60 an Fachhochschulen und 16 an Universitäten angeboten. AGS- und BGF-Lehrinhalte kommen bei den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen insbesondere in den Fachbereichen Sicherheitstechnik und Arbeitswissenschaften vor.

Ansonsten sind die Studiengänge mit den gesuchten Kompetenzprofilen in den Fachbereichen Gesundheitsförderung, Gesundheitswissenschaften und BGM / GM zu suchen, wobei bei ersterem Fachbereich nahezu alle betrachteten Studiengänge AGS und BGF im Curriculum auf-führen.

Alle 76 relevanten Studiengänge wurden im Schritt 6 auf das Vorhandensein der 16 für den OSH-Studiengang seitens der WHZ definierten Lehrkompetenzen abgesucht. Als Methodik wurde ebenfalls die quantitative Inhaltsanalyse eingesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass kein Studiengang existiert, der alle im OSH-Studiengang geplanten Kompetenzfelder abdeckt. Es gibt zwar 7 Hochschulen, die mindestens 12 der 16 Lehrkompetenzen abdecken, aber diese werden von nur einer Universität sowie zwei Fachhochschulen angeboten. Hinzu kommt, dass die beiden Fachhochschulen 6 der 7 Studiengänge anbieten und ausschließlich im Bundesland Baden-Württemberg angesiedelt sind.

Allgemein hat sich gezeigt, dass die 16 Lehrkompetenzen aktuell nur unzureichend innerhalb eines Studiengangs von den bestehenden akademischen Lehrangeboten adressiert werden. Ein Mangel ist insbesondere an den Universitäten festzustellen. Bei den Fachhochschulen sind vor allem Master-Studiengänge selten mit den gesuchten Lehrkompetenzen ausgestattet. Keinen Mangel gibt es bei den Lehrinhalten:

- Projektmanagement,
- Statistik und
- Personalmanagement.

Allerdings sind unabhängig von Hochschulart und Abschluss die Lehrinhalte:

- Unternehmensberatung,
- Psychologische Arbeitsgestaltung,
- Gestalten von Arbeitssystemen,
- Emotionsmanagement und
- Technische Sicherheit

besonders unterrepräsentiert. Zusätzlich wurde eine unzureichende räumliche Verteilung von Studiengängen mit hoher Ähnlichkeit zum geplanten OSH-Studiengang der WHZ identifiziert. Aus diesem Grund kann festgehalten werden, dass der geplante Studiengang an der WHZ eine sinnvolle Ergänzung zum bisherigen Angebot an deutschen Hochschulen darstellt, sowohl aus der Analyse der Lehrinhalte heraus als auch aufgrund der räumlichen Verteilung über die Bundesländer. Mit der Bezeichnung *Occupational Safety & Health* würde ein weiteres Alleinstellungsmerkmal in Deutschland geschaffen werden.

Die beiden Forschungsfragen der Masterarbeit konnten mit den vorliegenden Daten und Auswertungen beantwortet werden. Es liegt zudem viel Datenmaterial auf dem Datenträgeranhang D vor, das Basis weiterführender Untersuchungen sein kann.

Inwieweit an den 16 untersuchten Lehrinhalten auch ein tatsächlicher Bedarf auf dem Arbeitsmarkt existiert, kann diese Masterarbeit nicht beantworten und sollte Gegenstand weiterer

Untersuchungen sein. Ebenfalls kann nicht ausgeschlossen werden, dass weitere Studiengänge existieren, die ebenfalls AGS- und BGF-Lehrinhalte besitzen und im Rahmen der Auswertung von Interesse gewesen wären. Dasselbe trifft auch für die Lehrinhalte zu, denn auch hier kann nicht ausgeschlossen werden, dass es weitere wichtige Kompetenzen gibt, die in den identifizierten Studiengängen enthalten sind, aber nicht im geplanten OSH-Studiengang der WHZ und somit auch nicht in der Analyse erfasst werden. Es ist daher zu empfehlen, weiterführend die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die ein zukünftiger OSH-Absolvent oder ein zukünftiger Manager für Sicherheit und Gesundheit in Unternehmen in seinem Arbeitsalltag benötigt, zu analysieren. Hierfür empfiehlt es sich, den konkreten Bedarf der Lehrinhalte zu ermitteln.

Die Zuverlässigkeit der Erkennung der Lehrkompetenzen lässt sich in dieser Arbeit nicht endgültig quantifizieren. Zudem war der Umfang der zu analysierenden Dokumente hoch und trotz des Einsatzes von Digitaltechnik waren viele manuelle Bearbeitungsschritte erforderlich. Für zukünftige, ähnlich gelagerte Forschungsfragen empfiehlt es sich, spezifische Softwareprodukte anzuschaffen bzw. entwickeln zu lassen, um die Reliabilität und Arbeitseffizienz zu steigern.

Da in dieser Masterarbeit nicht nur die Kombination der Lehrinhalte AGS und BGF betrachtet wurden, sondern auch zahlreiche Studiengänge identifiziert wurden, die nur AGS- bzw. nur BGF-Kompetenzen vermitteln, können die Ergebnisse genutzt werden, um die Studiengangsempfehlungen der Fachgesellschaften DGPH und GfA zu ergänzen bzw. zu überarbeiten.

9 Literaturverzeichnis

- Altgeld, T., 2014. Zukünftiger Stellenwert des Betrieblichen Gesundheitsmanagements. In: *Fehlzeiten-Report*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 299-309.
- Arnold, R., 2015. Einblicke in die akademischen Lernkulturen. In: *Bildung nach Bologna*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 85-91.
- Badura, B., Walter, U. & Hehlmann, T., 2010. In: *Betriebliche Gesundheitspolitik*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Bahr, N., Kellerhoff, S. & Wertz, A., 2018. Die Rolle des Fachkompetenzaufbaus bei der Implementierung einer strukturierten Betrieblichen Gesundheitsförderung. In: *BGM – Ein Erfolgsfaktor für Unternehmen*. Wiesbaden: Springer Gabler, pp. 137-162.
- Bahr, N., Kellerhoff, S. & Wertz, A., 2018. Die Rolle des Fachkompetenzaufbaus bei der Implementierung einer strukturierten Betrieblichen Gesundheitsförderung. In: M. Pfannenstiel & H. Mehlich, Hrsg. *BGM – Ein Erfolgsfaktor für Unternehmen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 139-145.
- Barth, C., Eickholt, E. & Hamacher, W., 2017. Bedarf an Fachkräften für Arbeitssicherheit in Deutschland. In: Dortmund/Berlin/Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, p. 120.
- Baumann, R. et al., 2021. Betriebliches Gesundheitsmanagement in der vernetzten Arbeitswelt – Eine Befragung externer betrieblicher Akteure. In: *Vernetzte Arbeitswelt – Der digitale Arbeitnehmer*. Riedlingen: SRH Fernhochschule – The Mobile University, pp. 155-176.
- Bechmann, S., Jäckle, R., Lück, P. & Herdegen, R., 2011. *Motive und Hemmnisse für Betriebliches Gesundheitsmanagement*. Dresden: Initiative Gesundheit und Arbeit.
- Bengel, J., Schrittmatter, R. & Willmann, H., 2001. *Was erhält Menschen gesund?*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Berger, D., 2010. Allgemeine Grundlagen empirischer Forschung. In: *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Gabler Verlag, pp. 112-113.
- Berufsgenossenschaft Energie Textil Elektro Medien, 2020. *Fachkräfte für Arbeitssicherheit - Sifa*. [Online]
Available at: <https://www.bgetem.de/seminare/fachkraefte-betriebsaerzte>
[Zugriff am 07 05 2020].
- Berufsgenossenschaft Holz und Metall, 2011. Grundgedanken und Inhalt der „neuen“ Ausbildung. In: *Inhalt und Ablauf der Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit*. Mainz: s.n., pp. 8-9.
- Bochmann, C., 2011. Masterstudiengang: Management Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit M.Sc.. In: *Aus der Arbeit des Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung*. Dresden, Berlin: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e. V..

- Börkircher, M. & Walleter, R., 2018. Handlungsfeld Arbeits- und Gesundheitsschutz. In: O. Cernavin, W. Schröter & S. Stowasser, Hrsg. *Prävention 4.0*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, pp. 73-75.
- Brussig, M. & Schulz, S. E., 2018. Inner- und außerbetriebliche Akteure in der Prävention. In: *Wer sich für Gesundheitsprävention im Betrieb einsetzt*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, pp. 11-34.
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020a. *Fragen rund um die Ausbildung und die Bestellung von Fachkräften für Arbeitssicherheit*. [Online] Available at: <https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitswelt-und-Arbeitsschutz-im-Wandel/Organisation-des-Arbeitsschutzes/Organisation-betrieblicher-Arbeitsschutz/FAQ/FAQ.html> [Zugriff am 07 05 2020].
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020b. *Lehrgänge Sicherheitstechnische Fachkunde*. [Online] Available at: <https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitswelt-und-Arbeitsschutz-im-Wandel/Organisation-des-Arbeitsschutzes/Organisation-betrieblicher-Arbeitsschutz/Anerkannte-Sifa-Lehrgaenge.html> [Zugriff am 27 09 2020].
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2020c. *Ausbildung und Bestellung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit*. [Online] Available at: <https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitswelt-und-Arbeitsschutz-im-Wandel/Organisation-des-Arbeitsschutzes/Organisation-betrieblicher-Arbeitsschutz/Ausbildung-Bestellung-Fachkraft.html> [Zugriff am 28 10 2020].
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2022. *Wie wird man Sicherheitsingenieur? Welche Voraussetzungen sind mitzubringen?*. [Online] Available at: <https://www.baua.de/DE/Themen/Arbeitswelt-und-Arbeitsschutz-im-Wandel/Organisation-des-Arbeitsschutzes/Organisation-betrieblicher-Arbeitsschutz/FAQ/FAQ-06.html> [Zugriff am 29 01 2022].
- Bundesverband Betriebliches Gesundheitsmanagement, 2021. *Ausbildungsinstitutionen des BBGM e. V.*. [Online] Available at: <https://bbgm.de/themen/aus-und-weiterbildung/ausbildungsinstitutionen/> [Zugriff am 05 12 2021].
- Burgund, F. J. & Prümel-Philippsen, U., 2018. Gesetzliche Grundlagen. In: A. Flothow & U. Kuhnt, Hrsg. *Rückengesundheit in der Arbeitswelt*. München: Elsevier GmbH, pp. 7-9.
- Deißinger, T. & Ruf, M., 2006. Das Leistungspunktesystem: ECTS. In: *Handelslehrer a la Bolognese*. Konstanz: Universität Konstanz.

- Deutsche Gesellschaft für Public Health e.V., 2020. *Public Health studieren*. [Online] Available at: <http://www.dgph.info/info-ueberblick/studiengaenge/> [Zugriff am 11 09 2020].
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2015. Das Berufsrollenverständnis der Aufsichtsperson mit Hochschulqualifikation (AP I) in der gesetzlichen Unfallversicherung. In: Berlin: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V..
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2016. Empfehlungen zur Qualifizierung Betrieblicher Gesundheitsmanager Betriebliche Gesundheitsmanagerin. In: *DGUV Information 206-021*. Berlin: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V..
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2017. *Evaluation der DGUV Vorschrift 2, Anlage 2 (Abschlussbericht)*. Berlin: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e. V. (DGUV).
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2011. Anforderungsprofil der Fachkräfte für Arbeitssicherheit. In: *Ausbildungsmodell zur Ausbildung von Fachkräften für Arbeitssicherheit*. s.l.:s.n., p. 9.
- Didier, D. V., 2015. *Weiterbildung im Arbeitsschutz - Lohnt sich ein Studium?*. [Online] Available at: <https://www.sifa-sibe.de/fachbeitraege/archiv-si/lohnt-sich-ein-studium/> [Zugriff am 15 08 2021].
- Döring, N. & Bortz, J., 2016. Dokumentenanalyse. In: *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg , pp. 533-536.
- Dumm, S. & Niekler, A., 2014. Methoden und Gütekriterien-Computergestützte Diskurs- und Inhaltsanalysen zwischen Sozialwissenschaft und Automatischer Sprachverarbeitung. *Postdemokratie und Neoliberalismus*, Issue 4, pp. 18-21.
- Dunkel, K., Wohlfart, O. & Wendeborn, T., 2018. Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen – Eine curriculare Analyse der zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 1 (2). s.l.:s.n., pp. 50-59.
- Esslinger, A. S., Emmert, M. & Schöffski, O., 2010. *Betriebliches Gesundheitsmanagement: Mit gesunden Mitarbeitern zu unternehmerischem Erfolg*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Fengler, J. & Röhler, A., 2015. Zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in pädagogischen Hoch- und Fachschulstudiengängen. In: *RoSE–Research on Steiner Education* 6. s.l.:s.n., pp. 57-70.
- Früh, W., 2017. *Inhaltsanalyse*. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gerhold, L., Peperhove, R. & Jäckel, H., 2016. *Sicherheit studieren. Studienangebote in Deutschland 2.0*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V., 2020. *Ausbildungsgänge zur Arbeitswissenschaft*. [Online]
Available at: <https://www.gesellschaft-fuer-arbeitswissenschaft.de/ausbildung-qualifizierung-kontakte-arbeitswissenschaftlicher-ausbildungsgang.htm>
[Zugriff am 27 09 2020].
- Giesert, M., 2012. Arbeitsfähigkeit und Gesundheit erhalten. In: *AiB 2012, Heft 5*. s.l.:s.n., pp. 336-340.
- Giesert, M., Reiter, D. & Reuter, T., 2013. Baustart – das Betriebliche Gesundheitsmanagement als Fundament. In: *Neue Wege im Betrieblichen Eingliederungsmanagement – Arbeits- und Beschäftigungsfähigkeit wiederherstellen, erhalten und fördern*. Düsseldorf: Schaab & Co GmbH, pp. 17-18.
- Gläser, J. & Laudel, G., 2009. Auswertung von Experteninterviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse. In: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 197-199.
- Hamacher, W. & Riebe, S., 2011. Betriebliche Handlungshilfe zur Umsetzung der Vorschrift. In: DGUV, Hrsg. *DGUV Vorschrift 2 Betriebsärzte und Fachkräfte für Arbeitssicherheit*. s.l.:s.n.
- Hinßen, F., Küppers, M., Rieke, F. & Preissing, S., 2021. Qualitativ forschen während der Covid-19 Pandemie: Herausforderungen und Chancen der virtuellen Hochschullehre im dualen Studium der Sozialen Arbeit. In: *IUBH Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 8/2021*. Erfurt: IU Internationale Hochschule.
- Hofmann, A., Pfeifer, M., Sandrock, S. & Walleter, R., 2017. Rechtliche Einordnung – ordnungspolitischer Rahmen. In: Institut für angewandte Arbeitswissenschaften e.V., Hrsg. *Handbuch Arbeits- und Gesundheitsschutz*. Berlin: Springer Verlag, pp. 2-4.
- Holzträger, D., 2012. Entwicklung von Qualitätskriterien und Erfolgskriterien der Betrieblichen Gesundheitsförderung. In: *Gesundheitsförderliche Mitarbeiterführung*. München: Rainer Hampp Verlag, p. 40.
- Huber, S. & Engelmann, J., 2010. Betriebliche Gesundheitsförderung bei der UVEX WINTER HOLDING GmbH & Co. KG. In: *Betriebliches Gesundheitsmanagement - Mit gesunden Mitarbeitern zu unternehmerischem Erfolg*. s.l.:Gabler Verlag | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, p. 195–209.
- Institut für Arbeit und Gesundheit, 2021a. *Kurssuche des Instituts für Arbeit und Gesundheit*. [Online]
Available at: https://app.ehrportal.eu/dguv/webmodul/suchergebnis/seminardaten.jsp?key=1*550031*2021
[Zugriff am 12 09 2021].

- Institut für Arbeit und Gesundheit, 2021b. *Institut für Arbeit und Gesundheit*. [Online] Available at: https://www.dguv.de/medien/iag/qualifizierung/dokumente/fachthemen/programmheft_sifa_2021.pdf [Zugriff am 05 12 2021].
- Jung, T., 2017. *Präsentismus im Handlungsfeld von Personalführung und Betrieblichen Gesundheitsmanagement*. Baden Baden: Tectum-Verlag.
- Kerres, M. & Schmidt, A., 2011. Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung* 20 (2011) 2, pp. 173-191.
- Kiesche, E., 2013. *Betriebliches Gesundheitsmanagement*. Frankfurt am Main: Bund-Verlag GmbH.
- Koch, S., 2016. Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In: *Organisation und Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, pp. 27-39.
- Kultusministerkonferenz, 2003. Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge. In: *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003*. : Kultusministerkonferenz.
- Liebig, S., Matiaske, W. & Rosenbohm, S., 2017. *Handbuch Empirische Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Marx, U., 2019. Die neue DIN ISO 45001 Ein Meilenstein im Arbeitsschutz. In: *DGUV Fachgespräch „Arbeitsschutzmanagement – Mit System sicher zum Erfolg*. s.l.:s.n.
- Matusiewicz, D., 2018. Management von Gesundheitsorganisationen. In: *Management im Gesundheitswesen*. Weinheim: WILEY- VCH Verlag GmbH&Co. KGaA, pp. 50-52.
- Mayring, P., 2010. Was ist Inhaltsanalyse?. In: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, pp. 11-13.
- Mohokum, M. & Dördelmann, J., 2018. Akteure in der BGF. In: *Betriebliche Gesundheitsförderung: Ein Leitfaden für Physiotherapeuten*. Berlin: Springer Verlag, pp. 27-30.
- Neuner, R., 2019. Normativer Hintergrund - Gesetz, Normen und Vorschriften. In: *Psychische Gesundheit bei der Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, pp. 34-35.
- Pfaff, H. & Zeike, S., 2019. Arbeits- und Gesundheitsschutz. In: *Controlling im Betrieblichen Gesundheitsmanagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, pp. 5-6.
- Rössler, P., 2017. In: *Inhaltsanalyse 3., völlig überarbeitete Auflage*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

- Rudow, B., 200. Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf -Grundlagen und Methoden. In: B. Badura & a. et, Hrsg. *Fehlzeiten-Report 2001*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, pp. 136-137.
- Schirmacher, L. B. M., 2018. E-Learning-Weiterbildung zum BGM-Manager. In: D. Matusiewicz & L. Kaiser, Hrsg. *Digitales Betriebliches Gesundheitsmanagement*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, pp. 336-338.
- Singleton, R. A. & Straits, B. C., 1999. Research Using Available Data. In: *Approaches to Social Research*. New York, Oxford: Oxford University Press, pp. 357-392.
- Spicker, I. & Schopf, A., 2007. Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) : Grundlagen und Methoden. In: *Betriebliche Gesundheitsförderung erfolgreich umsetzen*. Wien: Springer Verlag, pp. 36-37.
- Trimpop, R., Hamacher, W., Höhn, K. & al., e., 2013. *SiFa Langzeitstudie - Tätigkeiten und Wirksamkeit der Fachkräfte für Arbeitssicherheit*. Rheinbreitbach: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (DGUV).
- Uhle, T. & Treier, M., 2019. *Betriebliches Gesundheitsmanagement - Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt - Mitarbeiter einbinden, Prozesse gestalten, Erfolge messen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Uhle, T. & Treier, M., 2019. Weiterbildungsspektrum und Tendenzen. In: *Betriebliches Gesundheitsmanagement*. Wiesbaden: Springer-Verlag GmbH, pp. 469-472.
- Unfallkasse Sachsen, 2015. *DGUV Vorschrift 2*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Vitera, J., Muehlan, H., Lemanski, S. & Mühlmann, M., 2021. Technologischer Wandel und Arbeitsschutz in der Windenergie – Branchenbefragung unter den Mitgliedern des WindEnergy Network e. V.. In: *Digitale Transformation, Arbeit und Gesundheit - Interdisziplinärer Kenntnisstand, betriebliche Praxis und Werkzeuge für die human-zentrierte Arbeitsgestaltung*. Berlin: Springer Vieweg, pp. 148-164.
- von Freyberg, B. & Zeugfang, S., 2014. *Strategisches Hotelmanagement*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- von Kiparski, R., 2016. *Die „neue“ Sifa: Betriebliches Gesundheitsmanagement muss gelebt werden* [Interview] (13 12 2016).
- Weber, P. D. A., 2019. *VDSI Verband für Sicherheit, Gesundheit und Umweltschutz bei der Arbeit*. [Online]
Available at: <https://vdsi.de/start/news/?news-id=185>
[Zugriff am 23 08 2020].
- Wedel, S., Nöfer, E. & Schütz, A., 2021. Betriebliches Gesundheitsmanagement – Analyse akademischer Ausbildungskonzepte in Deutschland. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*. s.l.:s.n.

- Wegner, B., Knoll, A. & Helfer, C., 2016. Ziel, Zielgruppe und Zugangsempfehlungen. In: *Empfehlungen zur Qualifizierung: Betrieblicher GesundheitsmanagerBetriebliche Gesundheitsmanagerin*. Berlin: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV), pp. 12-13.
- Wettenstein, M., 2016. Verlaufsanalyse zur Erforschung von Aufmerksamkeitsschüben. In: *Verfahren zur computerunterstützten Inhaltsanalyse in der Kommunikationswissenschaft*. Zürich: Universität Zürich, p. 77.
- Wilhelm, M., Vogt, U. & Töpsch, K., 2020. *Gesundheit fördern - Strukturen entwickeln, in sieben Schritten zum betrieblichen Gesundheitsmanagement*. Hamburg: Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S., 2016. Weiterbildung, Analyse der Inhalte erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der berufsbezogenen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung - Report Volume 39*. s.l.: , p. 97-115.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Handlungsfelder des BGM nach (Giesert, 2012)	8
Abbildung 2: Schwerpunkte BGF (Esslinger, et al., 2010)	10
Abbildung 3: Schwerpunkte AGS (Börkircher & Walleter, 2018)	12
Abbildung 4: Grundsätzliches methodisches Vorgehen	32
Abbildung 5: Formen der Dokumentenanalyse	35
Abbildung 6: 12 Schritte der quantitativen Inhaltsanalyse nach DÖRING und BORTZ (Döring & Bortz, 2016)	39
Abbildung 7: Vorauswahl von potenziell relevanten Studiengängen.....	52
Abbildung 8: Visueller Wortfilter zur Identifikation potenziell relevanter Studiengänge im Browser Google Chrome am Beispiel der WHZ (Diplom / Bachelor)	54
Abbildung 9: Verteilung potenziell relevanter Studiengänge nach Bundesland und Hochschulart.....	55
Abbildung 10: Verteilung potenziell relevanter Studiengänge nach Fachbereich und Hochschulart.....	56
Abbildung 11: Vorgehen zur Recherche der Modulhandbücher im PDF-Format	57
Abbildung 12: Statistik zur Beschaffung der Modulhandbücher.....	58
Abbildung 13: Prozentualer Anteil nicht-beschaffbarer Modulhandbücher nach Bundesland und Hochschulart.....	59
Abbildung 14: Anzahl der Module mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten der potenziell relevanten Studiengänge.....	63
Abbildung 15: Anzahl der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten.....	67
Abbildung 16: Verteilung der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten nach Bundesland und Hochschulart.....	68
Abbildung 17: Fachbereiche der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten	68
Abbildung 18: Lehrinhalte der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten nach Hochschulart und Abschluss.....	69
Abbildung 19: Verteilung der Studiengänge mit AGS- und / oder BGF-Lehrinhalten nach Lehrinhalt und Bundesland	70
Abbildung 20: Verteilung der relevanten Studiengänge nach Bundesland und Hochschulart	71
Abbildung 21: Fachbereiche der relevanten Studiengänge.....	71
Abbildung 22: Prozentualer Anteil relevanter Studiengänge an den potenziell relevanten Studiengängen nach Fachbereich und Hochschulart.....	72
Abbildung 23: Statistische Verteilung der Modulanzahl der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss.....	73
Abbildung 24: Durchschnittliche Anzahl von AGS- und / oder BGF-Modulen der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss	74
Abbildung 25: Statistische Verteilung der CP von Modulen mit AGS und / oder BGF der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss	75

Abbildung 26: Durchschnittliche Summe der CP von Modulen mit AGS und / oder BGF der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss	75
Abbildung 27: Lehrformen von AGS- bzw. BGF-Modulen der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss.....	76
Abbildung 28: Prüfungsformen von AGS- bzw. BGF-Modulen der relevanten Studiengänge nach Hochschulart und Abschluss	77
Abbildung 29: Vorhandensein der untersuchten Kompetenzfelder der relevanten Universitäten (Grün: Lehrinhalt ist vorhanden; Rot: Lehrinhalt ist nicht vorhanden)	81
Abbildung 30: Anzahl vorhandener Lehrkompetenzen der Universitäten nach Abschlussart	82
Abbildung 31: Prozentualer Anteil vorhandener Lehrkompetenzen an Universitäten nach Abschlussart.....	83
Abbildung 32: Vorhandensein der untersuchten Kompetenzfelder der relevanten Fachhochschulen - Teil 1 (Grün: Lehrinhalt ist vorhanden; Rot: Lehrinhalt ist nicht vorhanden)	84
Abbildung 33: Vorhandensein der untersuchten Kompetenzfelder der relevanten Fachhochschulen - Teil 2 (Grün: Lehrinhalt ist vorhanden; Rot: Lehrinhalt ist nicht vorhanden)	85
Abbildung 34: Anzahl vorhandener Lehrkompetenzen der Fachhochschulen nach Abschlussart.....	85
Abbildung 35: Prozentualer Anteil vorhandener Lehrkompetenzen an Fachhochschulen nach Abschlussart.....	86
Abbildung 36: Materialreduzierung während der Dokumentenanalyse mit den Abkürzungen SG: Studiengang; MH: Modulhandbuch; LI: Lehrinhalt	88
Abbildung 37: Anzahl relevanter Studiengänge an den Empfehlungen der Fachgesellschaften DGPH und GfA	91
Abbildung 38: Verteilung der AGS-Modulanzahl relevanter Studiengänge mit AGS ohne BGF nach Hochschulart und Abschluss	119
Abbildung 39: Verteilung der CP von Modulen mit AGS relevanter Studiengänge ohne BGF nach Hochschulart und Abschluss	119
Abbildung 40: Verteilung der BGF-Modulanzahl relevanter Studiengänge mit BGF ohne AGS nach Hochschulart und Abschluss	120
Abbildung 41: Verteilung der CP von Modulen mit BGF relevanter Studiengänge ohne AGS nach Hochschulart und Abschluss	120

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der BGM- und SiFa-Ausbildungen.....	24
Tabelle 2: Kategorien zur Identifizierung der AGS- und BGF-Module.....	46
Tabelle 3: Kategorien zur Charakterisierung der AGS- und BGF-Module.....	47
Tabelle 4: Kategorien zur Charakterisierung der Lehrinhalte der AGS- / BGF-Studiengänge	48
Tabelle 5: Schlagwörter zur Auswahl von potenziell relevanten Studiengängen	53
Tabelle 6: Schlagwörter zur Kategorie AGS als Lehrinhalt.....	61
Tabelle 7: Schlagwörter zur Kategorie BGF als Lehrinhalt	62
Tabelle 8: Erläuterung der Ausprägungen zum Lehrformat	64
Tabelle 9: Erläuterung der Ausprägungen zum Prüfungsformat	65
Tabelle 10: Kategorien und Ausprägungen zur Charakterisierung der AGS-/BGF-Module ...	66
Tabelle 11: Kategorien und Ausprägungen zur Charakterisierung der Lehrinhalte	79

A Liste der DGPH mit relevanten Studiengängen

Hochschulen	Studiengang	Analysiert ²⁵	AGS- und BGF-Lehrinhalte ²⁶
Bachelor			
Hochschule Furtwangen	Angewandte Gesundheitswissenschaften (B. Sc.)	ja	ja
Pädagogische Hochschule Freiburg	Gesundheitspädagogik (B. Sc.)	nein	nein
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	Gesundheitsförderung und Prävention (B. Sc.)	ja	ja
Hochschule Magdeburg-Stendal	Gesundheitsförderung und -management (B. A.)	ja	ja
Charité - Universitätsmedizin Berlin	Gesundheitswissenschaften (B. Sc.)	ja	nein
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Gesundheitswissenschaften (B.Sc.)	ja	ja
Universität Bielefeld	Health Communication (B.Sc.)	nein	nein
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg	Pflegewissenschaft (B.Sc.)	nein	nein
Universität Bremen	Public Health / Gesundheitswissenschaften (B. A.)	ja	nein
Master			
Leuphana Universität Lüneburg	Public Health Prävention und Gesundheitsförderung (MPH)	ja	n. d. ²⁷
Jade Hochschule, Campus Oldenburg	Public Health, berufsbegleitend (M. Sc.)	ja	ja
Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf	Public Health, berufsbegleitend (M. Sc.)	ja	n. d.
Hochschule Furtwangen	Angewandte Gesundheitsförderung (M. Sc.)	ja	ja
Medizinische Hochschule Hannover	Bevölkerungsmedizin und Gesundheitswesen (Public Health) (M. Sc.)	ja	ja
Universität Bremen	Community and Family Health Nursing (M. Sc.)	nein	Nein
Ludwig-Maximilian-Universität München	Epidemiologie (M. Sc.)	nein	Nein
Universität Bremen	Epidemiologie (M. Sc.)	nein	Nein
Berlin School of Public Health der Charité	Epidemiology (M. Sc.)	nein	nein
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd	Gesundheitsförderung und Prävention (M. Sc.)	ja	ja
Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg	Gesundheits- und Pflegewissenschaften (M. Sc.)	ja	nein
Technische Universität Dresden	Gesundheitswissenschaften / Public Health (MPH)	ja	nein

²⁵ Analysiert wurden in dieser Masterarbeit potenziell relevante Studiengänge.

²⁶ Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten sind relevante Studiengänge.

²⁷ n. d. – Nicht definiert: Das angefragte Modulhandbuch konnte nicht beschafft werden.

A Liste der DGPH mit relevanten Studiengängen

Universität Bonn	Global Health Risk Management & Hygiene Policies (M. Sc.)	nein	nein
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Health Sciences (M. Sc.)	nein	nein
Ruprechts-Karls Universität Heidelberg	International Health (M. Sc.)	nein	nein
Universität Bremen	Palliative Care, berufsbegleitend (M. A.)	nein	nein
Berlin School of Public Health der Charité	Public Health (M. Sc.)	ja	nein
Hochschule Fulda	Public Health (M. Sc.)	ja	nein
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg	Public Health (MPH)	ja	nein
Ludwig-Maximilian-Universität München	Public Health (M. Sc.)	ja	nein
Technische Universität Chemnitz	Public Health (M. Sc.)	ja	nein
Universität Bielefeld	Public Health (M. Sc.)	ja	ja
Universität Bremen	Public Health – Gesundheitsförderung & Prävention (M. A.)	ja	nein
Universität Bremen	Public Health – Gesundheitsversorgung, -ökonomie und -management (M.A.)	ja	nein
Hochschule Fulda ²⁸	Public Health Nutrition (M. Sc.)	ja	nein
Freie Universität Berlin	Public Health: Psychosoziale Prävention und Gesundheitsförderung (MPH)	nicht mehr angeboten	nein

²⁸ Die Hochschule Fulda wird in der Liste des Statistischen Bundesamtes für den Hochschulfachbereich des Wintersemester 2020 / 2021 als Fachhochschule geführt.

B Liste der GfA mit relevanten Studiengängen

Hochschulen	Studiengang	Analysiert ²⁹	AGS- und BGF-Lehrinhalte ³⁰
Bachelor			
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Maschinenbau (B. Sc.)	ja	nein
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Wirtschaftsingenieurwesen (B. Sc.)	nein	nein
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Psychologie (B. Sc.)	nein	nein
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Soziologie (B. A.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Maschinenbau (B. Sc.)	ja	nein
Universität Kassel	Maschinenbau (B. Sc.)	ja	nein
Universität Stuttgart	Maschinenwesen (B. Sc.)	ja	nein
Universität Stuttgart	Technologiemanagement (B. Sc.)	nein	nein
Universität Stuttgart	Fahrzeug- und Motorentchnik (B. Sc.)	nein	nein
Universität Stuttgart	Betriebswirtschaftslehre (B. Sc.)	nein	nein
Hochschule München	Industriedesign (B. Sc.)	nein	nein
Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe	Wirtschaftsingenieurwesen (B. Eng.)	nein	nein
Universität Siegen	Maschinenbau (B. Sc.)	ja	nein
Universität Siegen	Wirtschaftsingenieurwesen (B. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Dortmund	Maschinenbau (B. Sc.)	ja	nein
Technische Universität Dortmund	Wirtschaftsingenieurwesen (B. Sc.)	nein	nein
Brandenburgische Technische Universität Cottbus - Senftenberg	Betriebswirtschaftslehre (B. Sc.)	nein	nein
Karlsruher Institut für Technologie	Maschinenbau (B. Sc.)	ja	nein
TU Braunschweig	Wirtschaftsingenieurwesen (B. Sc.)	nein	nein
Master			
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	nein
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Wirtschaftsingenieurwesen (M. Sc.)	nein	nein
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen	Psychologie (M. Sc.)	nein	nein
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	Soziologie (M. A.)	nein	nein
Technische Universität Dresden	Maschinenbau (Diplom)	ja	ja
Technische Universität Dresden	Psychologie (M. Sc.)	nein	nein
Dresden International University	Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit (M. Sc.)	ja	ja
Technische Universität Chemnitz	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	nein
Leibniz Universität Hannover	Weiterbildungsstudium Arbeitswissenschaft	ja	ja

²⁹ Analysiert wurden in dieser Masterarbeit potenziell relevante Studiengänge.

³⁰ Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten sind relevante Studiengänge.

B Liste der GfA mit relevanten Studiengängen

Karlsruher Institut für Technologie	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	ja
Universität Kassel	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	nein
Technische Universität München	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	nein
Technische Universität München	Ergonomie - Human Factors Engineering (M. Sc.)	ja	n. d. ³¹
Technische Universität München	Maschinenwesen (M. Sc.)	nein	nein
Hochschule Niederrhein	Human Factors Engineering (M. Sc.)	nicht mehr angeboten	nein
Hochschule Niederrhein	Wirtschaftsingenieurwesen (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Berlin	Human Factors (M. Sc.)	ja	nein
Universität Stuttgart	Maschinenwesen (M. Sc.)	ja	ja
Universität Stuttgart	Technologiemanagement (M. Sc.)	nein	nein
Universität Stuttgart	Fahrzeug- und Motorentechnik (M. Sc.)	nein	nein
Universität Stuttgart	Betriebswirtschaftslehre (M. Sc.)	nein	nein
Universität Siegen	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	nein
Universität Siegen	Fahrzeugbau (M. Sc.)	nein	nein
Universität Siegen	Wirtschaftsingenieurwesen (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Dortmund	Maschinenbau (M. Sc.)	ja	nein
Technische Universität Dortmund	Wirtschaftsingenieurwesen (M. Sc.)	nein	nein
Brandenburgische Technische Universität Cottbus - Senftenberg	Betriebswirtschaftslehre (M. Sc.)	nein	nein
Universität Bremen	Industrial Engineering (M. Sc.)	nicht mehr angeboten	nein
Westfälische Hochschule Zwickau	Industrial Management & Engineering (Diplom)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Advanced Manufacturing (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Automobilproduktion und -technik (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Biomedizinische Technik (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Digital Manufacturing (M. Sc.)	nicht mehr angeboten	nein
Technische Universität Chemnitz	Elektromobilität (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Human Movement Science (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Human Factors (M. Sc.)	ja	nein
Technische Universität Chemnitz	Medical Engineering (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Merge Technologies for Resource Efficiency (M. Sc.)	nicht mehr angeboten	nein
Technische Universität Chemnitz	Psychologie (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Sports Engineering (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Systems Engineering (M. Sc.)	nein	nein
Technische Universität Chemnitz	Wirtschaftsingenieurwesen (M. Sc.)	nein	nein

³¹ n. d. – Nicht definiert: Das angefragte Modulhandbuch konnte nicht beschafft werden.

C Ergänzende Auswertungen

C.1 Studiengänge, die AGS im Curriculum enthalten

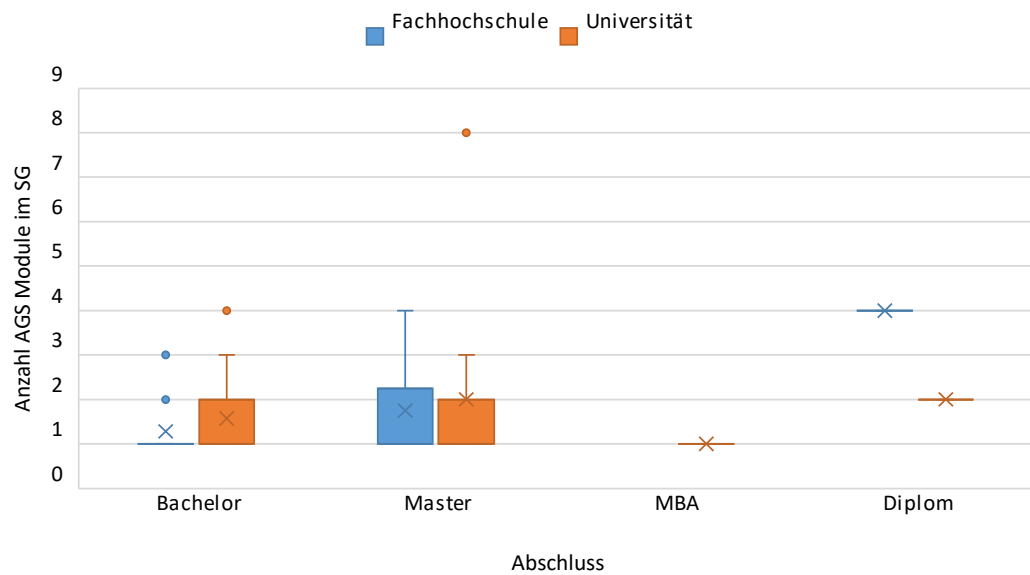


Abbildung 38: Verteilung der AGS-Modulanzahl relevanter Studiengänge mit AGS ohne BGF nach Hochschulart und Abschluss

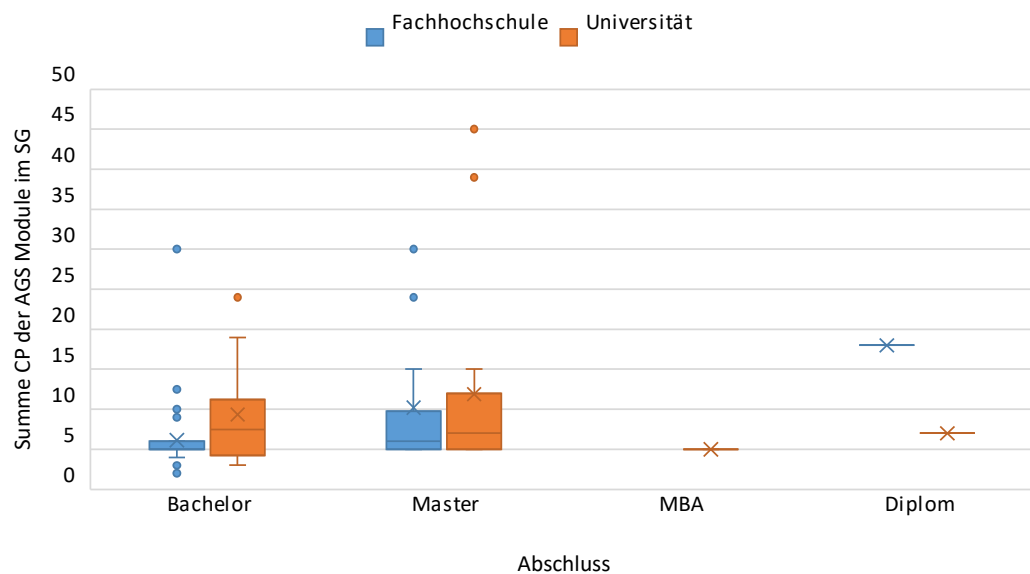


Abbildung 39: Verteilung der CP von Modulen mit AGS relevanter Studiengänge ohne BGF nach Hochschulart und Abschluss

C.2 Studiengänge, die BGF im Curriculum enthalten

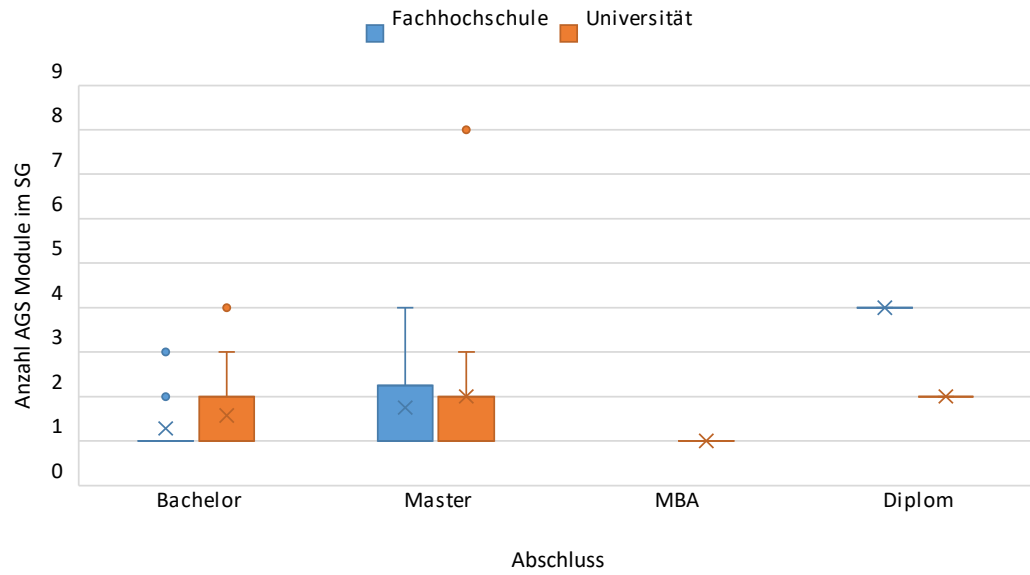


Abbildung 40: Verteilung der BGF-Modulanzahl relevanter Studiengänge mit BGF ohne AGS nach Hochschulart und Abschluss

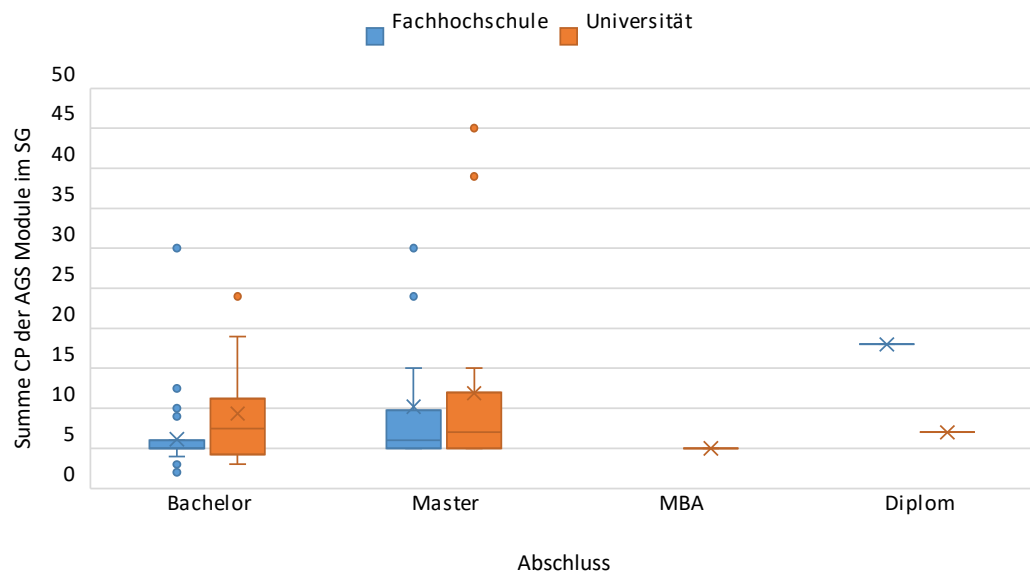


Abbildung 41: Verteilung der CP von Modulen mit BGF relevanter Studiengänge ohne AGS nach Hochschulart und Abschluss

D Datenträgeranhang

- Masterarbeit als Dokumentation
- Liste aller Hochschulen des statistischen Bundesamts
- E-Mail-Vorlage für die Anfrage von Modulhandbüchern
- Liste der potenziell relevanten Studiengänge
- Liste der relevanten Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten sowie alle erhobenen Kategorien und Ausprägungen
- Vergleich der Lehrinhalte der Studiengänge mit AGS- und BGF-Lehrinhalten mit den Lehrinhalten des geplanten OHS-Studiengangs der WHZ
- Liste über die persönliche Kontaktaufnahme zur Beschaffung des Modulhandbuchs
- Alle Modulhandbücher der beschafften potenziell relevanten Studiengänge (Datengrundlage)