

Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen

Vorbemerkung

Codesysteme¹ werden aus Kategorien gebildet und sind der methodische Kern von Programmanalysen. Sie bestehen aus einer Anordnung an Codes, welche sich aus spezifisch entwickelten Oberkategorien, die erwachsenenpädagogisch relevante Begriffe abbilden und aus Unterkategorien, mit denen diese in Zusammenhang stehen, zusammensetzt. Codesysteme bilden eine Systematik ab und dienen der analytischen Erschließung eines Forschungsgegenstandes.

Zentrale bildungswissenschaftliche Fragestellungen sind darin eingebunden. Gleichzeitig dienen Codesysteme dazu, zentrale bildungswissenschaftliche Fragestellungen zu verfolgen, um empirische Grundlagen für Theorieentwicklungen zu generieren bzw. überhaupt empirische Datengrundlagen zu schaffen sowie Transferoptionen für die Programmentwicklungen der Träger und Weiterbildungsorganisationen reflexiv und praktisch zu offerieren.

Eine zentrale Aufgabe im Programmforschungsprozess ist die methodologische Entwicklung von Codesystemen. Codesysteme verdeutlichen zum einen den theoretisch-empirischen Forschungsstand in Bezug auf ein Thema im weiteren Sinne, zum anderen zeigen sie wie ein Thema bzw. Themen in den verschiedenen Weiterbildungsinstitutionen als Bildung interpretiert und in Angebote transformiert werden. Ein Codesystem spiegelt damit sowohl den wissenschaftlich-systematischen Horizont wider als auch den Horizont einer Gesellschaft in Bezug auf Bildung und deren Weiterbildungsinstitutionen in zeithistorischer Perspektive.

Die Erstellung der Codesysteme erfolgt entsprechend der Fragestellungen, des Gegenstandes, theoretischer Grundlagen und auf der Basis anderer Codesysteme, wenn auf solche zurückgegriffen werden kann. Entwickelt werden sie sowohl induktiv als auch deduktiv. Die jeweiligen deduktiven und induktiven Anteile variieren. Die deduktive Erstellung von Kategorien für die Codesysteme rekurriert auf interdisziplinäre Theorien, Diskurse, vorhandene Kategorien aus anderen Codesystemen und bereits vorhandene empirische Ergebnisse. Diese Kategorien bilden sowohl eine Analysegrundlage als sie auch Analyseergebnis sind, da sie gleichzeitig als Interpretationsfolie fungieren. Die induktiven Anteile erschließen in einem offenen empirischen meist explorativen Interesse die Auslegung von Bildung und Qualifizierung in den Angeboten der jeweiligen Träger und Institutionen und legen damit gesellschaftliche Interpretationen über Bildung in zeithistorischer Perspektive offen. Die beiden Zugänge stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang und bedingen sich im Forschungsprozess. Im ersten Zugriff für eine Erhebung und Auswertung schaffen sie einen breiten explorativen Zugang zu den Daten, für die Auswertung vertiefen und verdichten sie die Ergebnisinterpretation. Wichtig zu erwähnen sind auch Programmanalysen, die nicht quantitativ, sondern vor allem texthermeneutisch und qualitativ vorgehen (z.B. Tietgens 1994). Entscheidungen über quantitative und qualitative Zugriffe orientieren sich an dem Erkenntnisinteresse und der Fragestellung.

¹ In der Bremer Analyse (Körper u.a. 1995) wurde der Begriff des „Codeplans“ eingeführt.

Die Kodierungen können sich auf unterschiedliche Skalenniveaus beziehen und damit auch unterschiedliche Auswertungsmöglichkeiten eröffnen. Auf einer ersten Ebene kann man zwischen kategorialen und metrischen Kodierungen unterscheiden. Kategoriale Kodierungen beziehen sich zum Beispiel auf verschiedene Zielgruppen (imaginäres Beispiel: 1= Beschäftigte, 2=Arbeitslose/Arbeitssuchende, ... 9= Keine Zielgruppe genannt) oder verschiedene Kursinhalte (imaginäres Beispiel: 1=Berufliche Bildung, 2=Kulturelle Bildung, 3=Politische Bildung,... 9=Nicht zuordenbar). Gleichgültig ob hier die Kodierungen in Form von Zahlen, Buchstaben oder anderen Wörtern vorgenommen werden, die Kodierungen stellen eine strukturierte Sinnzuweisung auf der Grundlage des Codesystems bezogen auf einen Ankündigungstext dar. Auswertungstechnisch können diese Kodierungen uni- und bivariat zumeist in Form von Häufigkeitsverteilungen ausgewertet, ggf. in Form von Tabellen oder Grafiken deskriptiv aufbereitet und dann interpretiert werden.

Metrische Kodierungen beziehen sich zum Beispiel auf Kurskosten (z.B. 95 €) oder Stundenvolumen (140 Unterrichtsstunden²). Diese Kodierungen eignen sich aufgrund Ihres Skalenniveaus prinzipiell auch für hypothesentestende, multivariate Analysen, wobei kategoriale Kodierungen zumindest in Two-Step-Clusteranalysen auch mit einbezogen werden können (Käpplinger 2007).

Schrader (2011) hat methodisches Neuland bei seiner Programmanalyse betreten, indem er die jeweilige Kursqualität anhand der Ankündigungen und eines vordefinierten Codesystems bewertet hat. Dies bedeutet, dass die einzelnen Ankündigungen so metrisch kodiert wurden, dass sie Möglichkeiten einer quantitativen Analyse eröffnen, die über Häufigkeitsanalysen hinausgehen. Dies zeigt auf, dass der methodische Innovationsspielraum im Zusammenhang mit Programmanalysen weiterhin noch nicht ausgeschöpft ist.

Begründung für die ausgewählten Studien

Ein fester Leitfaden bzw. eine Schrittfolge für die Erstellung von Codesystemen lässt sich nicht festschreiben, es werden aber Schritte im Forschungsprozess deutlich, die vorgenommen werden müssen bzw. es sind Punkte benennbar, die einzubeziehen sind. Im Folgenden soll dies genauer an den vorliegenden Codesystemen von [Gieseke/Opelt \(2003\)](#), [Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson \(2005\)](#), [Käpplinger \(2007\)](#), [v.Hippel \(2007\)](#), [Schrader \(2011\)](#) nachvollzogen werden. Sie bilden eine breite Spannweite möglicher Varianten an Erhebungs- und Auswertungszugängen ab und können als beispielhafte Grundlage herangezogen werden. Darüber hinaus gibt es weitere z.B. trägerspezifische Studien (Heuer/Robak 2000). Die Zusammenstellung der Codesysteme ist durch die personelle Konstitution der Forschungsgruppe bedingt, d.h. in einem ersten Schritt wurden die aktiven Mitglieder der Forschungsgruppe um eine Bereitstellung und Aufbereitung ihrer Codesysteme gebeten. Diese Zusammenstellung wird nicht als abgeschlossenes Ergebnis angesehen, sondern wer Interesse hat, sein Codesystem hier einzustellen, kann sich an das [DIE](#) wenden.

² Nur am Rande sei hier erwähnt, dass forschungspraktisch die Kodierungen der Unterrichtsstunden eine methodische Herausforderung sein kann, da manche Programme sich auf Zeiteinheiten von 45 Minuten, andere auf Einheiten von 60 Minuten beziehen und wiederum andere nur die Anfangs-/Endzeit eines Kurses (z.T. ohne Angabe der Pausenlänge) angeben. Insofern kann die Kodierung der metrischen Variablen schwieriger sein als anzunehmen. Dies gilt auch für die Kurskosten, da hier Ermäßigungen, Extrakosten für Prüfungen oder Hotelkosten methodisch kontrolliert werden müssen.

Das Bremer „Muttersystem“

Für viele dieser Programmanalysen hat das Codesystem der Bremer Programmanalyse (Körper u.a. 1995) als „Muttersystem“ fungiert. Es war bereits sehr ausdifferenziert und soll hier vorweg dargestellt werden.

Im Land Bremen wurde im Auftrag der vom Senat eingesetzten „Strukturkommission Weiterbildung“ eine Programmanalyse für die Programme des Jahres 1992 durchgeführt (Körper u.a. 1995). Ziel war es sowohl der Bildungspolitik als auch den Programmplaner/innen Strukturen und Entwicklungen zu verdeutlichen und verlässliche Grundlagen für zukünftige Programmplanungsentscheidungen zu schaffen sowie Profilscheidungen und die Koordination des Angebotes in der Region zu unterstützen. Ein besonderes Gewicht wurde deshalb auf eine Differenzierung des Veranstaltungsangebots nach Weiterbildungsbereichen gelegt. 100 Anbieter konnten in die Analyse einbezogen werden, damit wurden die meisten Einrichtungen Bremens erfasst, die über ein Programm verfügten. Es ging darum die Breite der Träger zu erfassen, d.h. sowohl gemeinnützige als auch kommerzielle Träger und betriebliche Anbieter. 13.350 Veranstaltungen mit 1020000 Unterrichtsstunden gingen in die Analyse ein (ebd., S. 12). Um Entwicklungen nachvollziehen zu können wurden zusätzlich Daten von 11 anerkannten Anbietern aus dem Jahre 1979 untersucht, die jeweils auch in 1992 Angebote entrichteten. Erfasst wurde in dieser historischen Teilstudie das Frühjahrsprogramm von 1979 mit 2394 Veranstaltungen und etwa 132460 Unterrichtsstunden und das Frühjahrsprogramm von 1992 mit 3818 Veranstaltungen und 262400 Unterrichtsstunden. Es lassen sich daraus Schlüsse über die Veränderungen des Weiterbildungsangebotes im Lande Bremen ziehen.

Ein eigenes Codesystem bestehend aus 193 Themengruppen wurde gebildet, indem man zum einen selbst Kategorien entwickelte und sich zum anderen an Kategorisierungsmöglichkeiten aus Weiterbildungsdatenbanken und Statistiken von Verbänden orientierte (deduktive und induktive Vorgehensweise) (ebd., S. 15). Dabei wurden zunächst die gebildeten Themengruppen des Thesaurus zu 22 Fachbereichen zusammengefasst, welche sich an Programmbereichen oder Weiterbildungsstatistiken anlehnen (z.B. Fremdsprachen, Schlüsselqualifikationen, Alphabetisierung). Daraus wurden 8 sogenannte Funktionsbereiche gebildet, die z.T. schwer abzugrenzen waren (z.B. Kompensatorische Grundbildung, Alltagskompetenz und Allgemeinwissen) (ebd., S. 16). Gleichzeitig ließ sich damit eine höhere Differenzierung als in den drei Lernbereichen realisieren (allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung). Eine spezielle Erfassung gab es z.B. zum Bildungsurlaub. Diese Ausdifferenzierung an Themen- und Tätigkeitsgruppen ging in verschiedene spätere Programmanalysen ein.

Die Codesysteme und Anlagen zentraler Programmanalysen werden im Folgenden in zwei verschiedenen Zugangsweisen dargestellt. Zum einen soll dieser Text systematisch methodologisch und methodisch in die Programmanalyse an Beispielen einführen. Zum anderen sollen spezifische [„Metatexte“](#) der jeweiligen Forscherinnen und Forscher Einblicke in die einzelnen Codesysteme ermöglichen. Diese geben in unterschiedlicher Weise einen Einblick in den Datensatz, die Kategoriengewinnung für das Codesystem, die Datencodierung, Spezifika der Auswertung, Fragestellungen, theoretisch-systematische Verortung und Besonderheiten der Datenaufbereitung. Zunächst erfolgt anhand dieser zentralen Themenstellungen bei der Erstellung von Codesystemen eine tabellarische Übersicht, die anschließend erläutert wird.

Vergleichskategorien im tabellarischen Überblick

Vergleichskategorien im tabellarischen Überblick	Gieseke/Opelt 2003	Gieseke/Opelt/ Stock/ Börjesson 2005	Käpplinger 2007	v.Hippel 2007	Schrader 2011
Thema der Programmanalyse	Programmentwicklung der VHS Dresden im historischen Längsschnitt von 1945 bis 1997	Entwicklung und Systematisierung der kulturellen Bildung in einer Region und im internationalen Vergleich	Zertifikate und Abschlüsse in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Entwicklungen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung	Struktur und Wandel der Weiterbildung am Beispiel Bremen
„Art“ der Programmanalyse	Historische Institutionenforschung bezogen auf eine Organisation	Fachgebietsbezogene ³ Regionalanalyse sowie international vergleichende Analyse mit Polen	Themenbezogene ⁴ Regionalanalyse	Fachgebietsbezogene integrierte exemplarische Programmanalyse	Fachgebietsübergreifende Regionalanalyse im Längsschnitt
Prinzipien der Erstellung des Codesystems	Deduktiv und induktiv: 2 spezifische Codesysteme für DDR-Zeit und danach, DDR-spezifisches Codesystem in Anlehnung an VHS-Statistik, Bremer Codesystem als Grundlage ab 1990, ergänzt um spezifische Aspekte nach dem Theoriestand (Wissensstruktur).	Deduktiv und induktiv: Entwicklung eines spezifischen Codesystems auf der Grundlage inhaltlicher, pädagogischer und organisatorischer Kategorien, Analyse- und Interpretationsgrundlage: 3 induktiv und deduktiv erschlossene nicht hierarchische Partizipationsportale, Zugänge des Lernens bilden sich darin ab, Kategorien aus anderen Untersuchungen werden	Deduktiv und induktiv, folgende Kategorien Induktiv: Nachweis, Zertifizierer, Voraussetzungen, Nutzen/ Berechtigungen, Begriffe für Nachweise Deduktiv: Themengruppe, Einrichtungstyp, Zielgruppe, Zeitform, Zertifikatstyp (in Anlehnung an Dröll 1998, Gieseke/Opelt 2003, Körber u.a.	Vorrangig deduktive Erstellung auf der Grundlage vorhandener theoretischer Überlegungen sowie auf der Grundlage der Ergebnisse der Teilnehmerbefragung, deduktive Kategorien zur Dimensionierung von Medienkompetenz: Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch), Medienkunde (informativ), Medien-	Deduktiv und induktive Erstellung auf der Grundlage der Bremer Programmanalyse (Körber u.a. 1995), einbeziehen theoretischer Überlegungen über Modernisierungsprozesse, Reformstrategien und Konsequenzen für den Wandel des Weiterbildungssystems (rechtliche Reglementierung, Professionalisierung, Qualitätssicherung), Kategorien aus der Bremer Analyse und deduktive Kategoriengewinnung auf der Grundlage von

³ Fachgebietsspezifisch heißt bezogen auf eine Oberkategorie, die verschiedene Themenbereiche bündelt, wie z.B. Kulturelle Bildung oder medienpädagogische Erwachsenenbildung (siehe von Hippel 2007).

⁴ Themenbezogene Analyse bedeutet, dass sich Fragestellung und Analyse nicht auf ein Fachgebiet beziehen, sondern auf das Thema „Zertifikate und Abschlüsse“.

Vergleichskategorien im tabellarischen ÜberblickKategorie	Gieseke/Opelt 2003	Gieseke/Opelt/ Stock/ Börjesson 2005	Käpplinger 2007	v.Hippel 2007	Schrader 2011
		punktuell herangezogen	1995)	gestaltung und Medienkritik	Theorien: allgemeine und bereichsspezifische Didaktik, Konzepte der Zielgruppen- und Teilnehmergewinning (Schrader 2011, S. 153), methodische Grundlegung: Inhaltsanalyse
Ziel der Programmanalyse	Zusammenhänge zwischen Programm, Wissensstrukturen und politischen Veränderungen erschließen. Eine Institutionenanalyse und ihre Programmentwicklung von 1945 bis 1997, vergleichende Kontrastierung zur VHS-Entwicklung in der alten BRD	Theorie kultureller Bildung empirisch erarbeiten, Typik kultureller Bildung erschließen	Erfassung von Nachweisbegriffen und deren Verbreitung, Bestandsaufnahme, Entwicklung einer empirisch gestützten Zertifikatstypologie	<u>Ziel der Forschungsarbeit insgesamt:</u> Generierung konzeptioneller Elemente und Erschließung der inhaltlichen Ausdifferenzierung medienpädagogischer Erwachsenenbildung. Interpretation der Motive, Interessen sowie der Medienkompetenzkonzepte, Identifizierung verallgemeinerbarer typischer Muster. <u>Ziel der Programmanalyse:</u> Beschreibung der inhaltlichen Struktur medienpädagogischer EB-Angebote, Breite und Schwerpunkte medienbezogener	Wirkungen der Modernisierungsstrategien auf verschiedenen Handlungsebenen des Weiterbildungssystems nachzeichnen am Beispiel Bremens

Vergleichskategorien im tabellarischen ÜberblickKategorie	Gieseke/Opelt 2003	Gieseke/Opelt/ Stock/ Börjesson 2005	Käpplinger 2007	v.Hippel 2007	Schrader 2011
				Themen, Entwicklungspotenziale identifizieren, Profile der Einrichtungen in Bezug auf Medien darstellen	
Fragestellungen	Wie entwickelt sich die VHS Dresden vor dem Hintergrund politischer Veränderungen? Welche Wissensstrukturen zwischen Kontinuität und Wandel formt sie aus?	Wo findet kulturelle Bildung statt? Welche Institutionen bieten kulturelle Bildung an? Welche organisationale Bandbreite kultureller Bildung gibt es?	Welche Nachweisbegriffe für Lernleistungen existieren und welche Verbreitung finden sie? Welche Typologie an Zertifikaten lässt sich analysieren?	Inwieweit spiegeln sich die drei theoretisch entwickelten Aspekte des Programmplanungs-dreiecks wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs (Anpassungsqualifikation in der Wissensgesellschaft), normativ-medienpädagogischer Diskurs (Medienmündigkeit) und Motive und Interessen der Teilnehmer/innen in den Angeboten wider? Jede der 3 Erhebungszugänge folgt unterschiedlichen Fragestellungen.	Welche Wirkungen haben die Modernisierungsstrategien rechtliche Reglementierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung auf Struktur und Wandel der Weiterbildung? <u>Annahmen:</u> Modernisierungsstrategien haben Auswirkungen auf unterschiedliche Bereiche des Mehrebenensystems Weiterbildung. Wirkungen lassen sich als Ergebnis der Ko-Konstruktion von Akteuren auf unterschiedlichen Handlungsebenen interpretieren.
Auswahl der Institutionen	Eine exemplarische VHS mit hoher Repräsentativität	Prinzipiell alle Weiterbildungsorganisationen, die kulturelle Bildung anbieten sowie	Prinzipiell alle Weiterbildungsorganisationen in Berlin	6 exemplarische Institutionen der öffentlich zugänglichen Erwachsenenbildung,	Prinzipiell alle Weiterbildungsorganisationen in Bremen (in 1996 und 2006 nicht umfangreich die

Vergleichskategorien im tabellarischen ÜberblickKategorie	Gieseke/Opelt 2003	Gieseke/Opelt/ Stock/ Börjesson 2005	Käpplinger 2007	v.Hippel 2007	Schrader 2011
		Institutionen, die nicht Bildung als Kernaufgabe haben, aber auch kulturelle Bildung anbieten		dabei Berücksichtigung von Spezialanbietern und klassischen Institutionen der Erwachsenenbildung	betrieblichen Anbieter)
Theoretisch-systematische Einbettung	Geschichte der EB in der DDR, Geschichte der EB in der BRD, Programmforschung, Institutionenforschung, Wissen über die Entwicklung der Fachgebiete.	Theoriefacetten kultureller Bildung, ästhetische Bildung, interkulturelle Bildung, Kulturtheorien	Theoretische Ansätze der Entwicklung von Zertifikatssystemen in der Weiterbildung, Ansätze der Kompetenzbilanzierung, statistische Systeme in der Weiterbildung	Wissenschaftliche Auffassungen von Medienkompetenz, Forschungs- und Theoriestand zu medienpädagogischer Erwachsenenbildung	Modernisierungsstrategien und theoretische Grundlagen (Rechtliche Regelungen, Professionalisierung, Qualitätssicherung), Organisationstheorien und Organisationsforschung, Weiterbildungssystementwicklung, historische Entwicklung der Erwachsenenbildung
Referenzjahr und Zeiträume	1946 bis 1997, Vollerhebung	1996 und 2001	2002	2004	1979, 1992, 1996 im Rahmen der Habilitation, 2006 im Rahmen der vorliegenden Studie
Umfang des Codesystems	1946-1990: 23 Oberkategorien und 153 Unterkategorien, 1990-1997: 29 Oberkategorien und 225 Unterkategorien	Insgesamt 126 Kategorien, 12 induktive Kategorien zur Identifizierung systematisch-rezeptiver Angebote, 12 induktive Kategorien zur Erschließung selbsttätig-kreativer Angebote, 3 Kategorien zur Erschließung kommunikativ-verstehender Angebote,	Insgesamt 159 Kategorien, 15 Oberkategorien, 144 Unterkategorien	Konzentration auf 5 Kategorien: Titel, kurze Inhaltsbeschreibung, genannte Medien, Dimensionen von Medienkompetenz, genannte Zielgruppen	Insgesamt 74 Kategorien, <u>Untersuchungseinheit</u> , <u>Ankündigungstext</u> , z.B.: formale, organisatorische, didaktisch-methodische, werbestrategische Aspekte, Stundenvolumen, Themenspektrum, <u>Anbieterebene</u> : z.B. Gründungsjahr, Rechtsform, Trägerschaft, Zertifizierung, Beschäftigung von pädagogischem und

Vergleichskategorien im tabellarischen Überblick	Gieseke/Opelt 2003	Gieseke/Opelt/ Stock/ Börjesson 2005	Käpplinger 2007	v.Hippel 2007	Schrader 2011
		inhaltliche, pädagogische und organisatorische Kriterien			Verwaltungspersonal. Kategorien sind unterteilt in formale Merkmale einer Veranstaltungsankündigung, organisatorische Merkmale einer Veranstaltung, didaktisch-methodische Merkmale einer Veranstaltungsankündigung, werbestrategische Merkmale eines Ankündigungstextes.
Umfang der Programmanalyse	21400 Programmangebote, davon 12720 Angebote von 1990-1997	Vollerhebung für Berlin und Brandenburg, insgesamt 17277 Angebote, davon 12907 in Berlin und 6370 in Brandenburg	374 Programme gesichtet, in 145 Programmen abschlussbezogene Angebote, 4749 abschlussbezogene Kurse ausgewertet	676 Angebote	1979 = 8 Anbieter, 1652 Angebote 1992 = 92 Anbieter, 11281 Angebote 1996 = 148 Anbieter, 8194 Angebote 2006 = 109 aus 1996, insgesamt 241 Anbieter mit neu recherchierten Anbietern, 11341 Angebote
Kombination mit anderen Untersuchungszugängen/ Methoden	Programmanalyse als zentrales Erhebungsinstrument der Fallstudie, Teilnehmerstatistiken und Mitarbeiterstatistiken	Programmanalyse zentral, ergänzend Fallanalyse (Hospitationen, Interviews etc.), Regionalanalyse mit Bestimmung von Organisationstypen, Spartenanalyse	Sekundäranalysen von Trägerstatistiken und öffentlichen Statistiken	Die Programmanalyse ist Bestandteil einer Triangulation. Sie steht am Ende eines Untersuchungssettings bestehend aus quantitativer Befragung und qualitativen problemzentrierten Interviews mit	Telefonische Befragung zu Einzelthemen

Vergleichskategorien im tabellarischen ÜberblickKategorie	Gieseke/Opelt 2003	Gieseke/Opelt/ Stock/ Börjesson 2005	Käpplinger 2007	v.Hippel 2007	Schrader 2011
				Teilnehmer/inne/n und greift Ergebnisse dieser Untersuchungen auf.	
Weitere Quellen und Datenzugänge	Viele weitere Quellen aus Beständen von Ministerien, Bezirksbeständen und Beständen der VHS	Weiterbildungsarchiv an der Humboldt-Universität Berlin, zusätzliche Sammlungsaktivitäten wie z.B. das Sammeln von Angebotsflyern und anderen Formen der Angebotsankündigung	Weiterbildungsarchiv an der Humboldt-Universität Berlin	82 Fragebögen und 19 problemzentrierte Interviews mit Teilnehmer/inne/n	
Prinzipien der Codierung/ Besonderheiten im Forschungsprozess	Jedes Angebot eine Zuordnung, Validierung im Team	Jedes Angebot eine Zuordnung zu einem Partizipationsportal, Validierung im Team	Erstellung von Memos zur einheitlichen Kodierung, einige Kategorien mit Mehrfachzuordnungen möglich, in Anlehnung an Mayring inhaltsanalytisches Vorgehen der Kodierung für die meisten Kategorien	Programmanalyse in vier Zugängen nach Nolda (1998): semiotisch-textanalytisch, inhaltsanalytisch, strukturalhermeneutisch, diskursanalytisch, strukturierende Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring, kommunikative Validierung in Seminaren	5 Codierende im Jahr 2006, Siehe zu den Besonderheiten insgesamt die Darstellungen in Schrader (2011, S. 172 ff.)

Themen der Programmanalysen

Die Themen der Programmanalysen orientieren sich an thematischen Schwerpunkten mit wenig empirischem Wissen, wie z.B. kultureller Bildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005), Zertifikate und Abschlüsse (Käpplinger 2007), medienpädagogischer Erwachsenenbildung (v.Hippel 2007), zeithistorisch relevanten Entwicklungsprozessen, die Brücken in die Institutionenforschung, Organisationsforschung und Weiterbildungssystementwicklung bauen und dabei sowohl Erkenntnisse über Themen als auch über die Entwicklung von Institutionalformen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungsperspektive geben: Am Beispiel der VHS Dresden (Gieseke/Opelt 2003) wird im Längsschnitt die Entwicklung des gesamten Themenspektrums einer Institution untersucht, die sowohl als exemplarisches Modell ihrer Institutionalform VHS anzusehen ist, als auch als ein Beispiel, um die Programm- und Institutionenentwicklung im Übergang zweier gesellschaftlicher Systeme zu verstehen ist. Am Beispiel Bremens kann die thematische und institutionelle Entwicklung des Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik in einer Region nachvollzogen werden (Schrader 2011). Dabei handelt es sich um die einzige längsschnittlich angelegte fachgebiets- und trägerübergreifende Programmanalyse.

„Art“ der Programmanalyse

Eine Programmanalyse kann je nach Fragestellung mit unterschiedlichen Zuschnitten an Ort, Institution, Thema/Fach, komparativ angelegt werden. Zu unterscheiden sind z.B. organisationsbezogene Analysen, bereichsspezifische bzw. themenspezifische und fachbereichsübergreifende Analysen, Regionalanalysen, längsschnittliche und zeitlich punktuelle Analysen, integrierte Programmanalysen in Kombination mit anderen Verfahren. Bei den vorliegenden Analysen sind jeweils unterschiedliche Formen gewählt worden. Am Beispiel der VHS Dresden wurde im historischen Längsschnitt eine Organisation untersucht. Im Zentrum stehen zeithistorische Interpretationen vor dem Hintergrund von Systemwechseln und „Transformationsprozessen“. Die kulturelle Bildung ist eine fachgebietsspezifische Analyse, die aber zugleich regionalspezifisch und trägerübergreifend, längsschnittlich zu zwei Zeitpunkten sowie international vergleichend angelegt ist. Dabei spielt zwar die fachspezifische Erschließung und Typisierung kultureller Bildung eine zentrale Rolle, wichtig ist aber auch die regionalspezifische Erfassung und Auslegung. Abschlüsse und Zertifikate bilden den thematischen Fokus der Analyse von Käpplinger (20076). Dabei ist diese auf eine Region bezogen und zugleich institutionen- und fachgebietsübergreifend angelegt. Es interessiert die Spannbreite an abschlussbezogener Weiterbildung im gesamten Weiterbildungssystem. Die Programmanalyse von v. Hippel (2007) ist methodisch integriert und fokussiert fragenspezifisch auf das Fachgebiet der medienpädagogischen Erwachsenenbildung. Die Fortführung der Bremer Analyse von Schrader (2011) kombiniert die Merkmale Längsschnitt, regionalspezifisch, fachgebietsübergreifend und institutionenübergreifend. Jede der Programmanalysen bezieht diese Entscheidungen aus der Fragestellung und den Ressourcen heraus.

Fragestellungen und Entscheidungen für Kombinationen an Erhebungszugängen

Zentral für die Anlage und Einbettung der Programmanalyse sind die Fragestellungen. Die Frage, wie sich die VHS Dresden vor dem Hintergrund politischer Veränderungen entwickelt, legt den Schwerpunkt auf eine Programmanalyse im Längsschnitt. Die Erforschung der Wissensstrukturen zwischen Kontinuität und Wandel erfordert entsprechende Kategorien im

Codesystem. Weitergehende historische Quellen werden erforderlich, um die Einbettung der Volkshochschularbeit vor dem Hintergrund der politischen Verhältnisse und Entscheidungen zu verstehen. Mitarbeiterstatistiken heben Einblick in den Professionalisierungsgrad und die politische Verwobenheit der Bildungsarbeit. Teilnehmerstatistiken ergänzen das Bild über die Lernkultur in der Institution (Gieseke/Opelt 2003).

Die Frage nach den institutionellen Orten der kulturellen Bildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005) in ihrer Breite machte eine institutionenübergreifende Analyse der Weiterbildungsorganisationen in der Region Berlin und Brandenburg erforderlich und eine Erfassung der fluiden Formen kultureller Bildung als Regionalanalyse, z.B. in Berlin-Kreuzberg und Friedrichshain. Letztere kann nicht auf Programme zurückgreifen, sondern muss die jeweiligen Angebotsformate erfassen und als Orte in einer Karte sichtbar machen.

Käpplinger (2007) untersucht für den Raum Berlin abschlussbezogene Kurse. Dabei lautet die zentrale Fragestellung: Welche Nachweisbegriffe für Lernleistungen existieren und welche Verbreitung finden sie? Welche Typologie an Zertifikaten wird sichtbar? Die Auswertung vorhandener Trägerstatistiken und anderer öffentlicher Statistiken sowie die Sichtung von Weiterbildungsdatenbanken führen zu dem Ergebnis, dass die stabilste Methode die Programmanalyse ist, da bislang vorhandene Statistiken zumeist trägerspezifisch sind oder sich nur auf spezielle Segmente beziehen und die Datenbanken fluide sind.

Die Forschungsarbeit von v.Hippel (2007) zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung interessiert sich insgesamt für die Entwicklung des Faches und bezieht sowohl Teilnehmer/innen als auch das Programm mit ein. Dabei führt sie die Frage „Wie kann medienpädagogische Erwachsenenbildung Adressaten erreichen, um ihre Medienkompetenz zu fördern“ zu der Methode der quantitativen Befragung. Die Frage, welche Auffassungen von Medienkompetenz, welche Motive und Interessen in Bezug auf Medienkompetenz vorhanden sind, wird auf der Grundlage problemzentrierter Interviews beantwortet. Daran schließt erst die Programmanalyse mit der Frage der inhaltlichen Struktur der Angebote an und der nun ergänzbaren Frage inwiefern die geäußerten Motive und Interessen der Teilnehmer/innen in den Angeboten Aufnahme gefunden haben. Diese jeweiligen Unterfragen schließen dann auf zur übergeordneten Fragestellung: Inwieweit spiegeln sich die drei theoretisch entwickelten Aspekte des Programmplanungsdreiecks wirtschaftlich-medientechnischer Diskurs (Anpassungsqualifikation in der Wissensgesellschaft), normativ-medienpädagogischer Diskurs (Medienmündigkeit) und Motive und Interessen der Teilnehmer/innen in den Angeboten wider? Jede der 3 Erhebungszugänge folgt unterschiedlichen Fragestellungen. Die Programmanalyse ordnet sich darin ein.

Die Analyse von Schrader (2011) zielt auf die Wirkungen von Modernisierungsstrategien auf die verschiedenen Handlungsebenen im Weiterbildungssystem, dies exemplarisch am Beispiel Bremens. Die Fragestellung lautet: Welche Wirkungen haben die Modernisierungsstrategien rechtliche Reglementierung, Professionalisierung und Qualitätssicherung auf Struktur und Wandel der Weiterbildung? Es werden folgende Gründe für die Wahl der Programmanalyse genannt: Um alle Handlungsebenen des Mehrebenensystems Weiterbildung erfassen zu können, systematische diachrone und synchrone Vergleiche zu eröffnen wie: Strukturen der Weiterbildung auf der Ebene des Systems, der Organisationen sowie des Angebots zu unterschiedlichen Zeitpunkten und

zeitgleich unter unterschiedlichen Bedingungen. „Solche Bedingungen können sich z.B. aus der Zugehörigkeit von Organisationen zu unterschiedlichen Reproduktionskontexten ergeben oder aus dem Sachverhalt, dass eine Organisation ein Qualitätsmanagement eingeführt hat oder nicht, dass hauptberufliches Planungspersonal beschäftigt wird oder nicht. (Schrader 2011, S. 149). Ergänzt wurde die Programmanalyse durch telefonische Befragungen, z.B. zu den Anstellungsverhältnissen des Personals, da die Programme darüber keine Auskunft geben. Die Modernisierungsstrategie „Professionalisierung“ wurde darüber erfasst.

Ziel von Programmanalysen

Programmanalysen untersuchen - meist - schriftlich manifestierte Ergebnisse von Prozessen des Programmplanungshandelns in Form von Programmen, Flyern und Internetangeboten. Sie folgen empirischen Fragestellungen, die aus theoretischen Entwicklungen, aus Entwicklungen des Weiterbildungssystems und seiner Institutionen mit ihren Programmen sowie aus den Wirkungen bildungspolitischer Entscheidungen rekurrieren und sowohl die Realität abbilden als auch Theorieentwicklungen unterstützen wollen.

So hat die Dresdner Programmanalyse (Gieseke/Opelt 2003) zum Ziel, Zusammenhänge zwischen Programm, Wissensstrukturen und politischen Veränderungen zu erschließen. Es handelt sich um eine Institutionenanalyse und die Analyse ihrer Programmentwicklung von 1945 bis 1997. Eine vergleichende Kontrastierung zur VHS-Entwicklung in der alten BRD ist anvisiert. Die Programmanalyse zur kulturellen Bildung (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005) will zum einen eine Typisierung erarbeiten und zum anderen eine Theorie kultureller Bildung. Die Erfassung von Nachweisbegriffen und ihrer Verbreitung zielt auf die Entwicklung einer empirisch gestützten Zertifikatstypologie (Käpplinger 2007). Die exemplarische Programmanalyse zu medienpädagogischen Angeboten als ein Zugang ist eingebettet in die Zielstellung konzeptionelle Elemente und inhaltliche Ausdifferenzierungen zu erschließen und Motive, Interessen und Medienkompetenzkonzepte zu interpretieren. Die Programmanalyse im engeren zielt auf die Beschreibung der inhaltlichen Struktur medienpädagogischer Angebote, der Breite und Schwerpunkte medienbezogener Themen sowie auf die Identifizierung von Entwicklungspotenzialen und die Beschreibung von Profilen der Einrichtungen in Bezug auf Medien (v.Hippel 2007). Die Bremer Programmanalyse von Schrader (2011) will die Wirkungen von Modernisierungsstrategien auf das Bremer Weiterbildungssystem nachzeichnen.

Auswahl der Institutionen

An die inhaltlichen Entscheidungen und die Systematisierung der Fragestellung schließt die Auswahl an Institutionen an, d.h. die Zahl und der Umfang an Institutionen muss festgelegt werden. Die detaillierte vertiefte Analyse der Institutionenform VHS im zeithistorischen Verlauf erfordert die Wahl eines aussagekräftigen Exempels, die VHS Dresden (Gieseke/Opelt 2003). Die Erforschung von Typen kultureller Bildung und die Grundlegung einer Theorie kultureller Bildung erfordert es eine Breite an Institutionen einzubeziehen (Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson 2005). Der Zugang zu Einrichtungen und Daten sowie die komparative Sicht auf eine Region in Polen unterstützte die Entscheidung für eine Region Berlin/Brandenburg, die zugleich von vielen Veränderungen betroffen ist. Auch die Erfassung der Breite abschlussbezogener Angebote (Käpplinger 2007) erforderte eine Breite an Institutionen, die aber aus forschungspraktischen Überlegungen des Zugangs und der Ressourcen auf eine Region begrenzt wurde. V. Hippel (2007) wählt für ihre exemplarische

Analyse 6 Institutionen, die es ermöglichen konkrete spezifizierte Fragen in Bezug auf die integrierten methodischen Zugänge zu beantworten. Eine begründete Auswahl bezieht in die Analyse öffentlich zugängliche Institutionen ein, dabei sind sowohl Spezialanbieter berücksichtigt als auch klassische Institutionen der Erwachsenenbildung. Auch die Bremer Analyse bezieht aufgrund der Fragestellung alle Institutionen ein, kann jedoch nicht alle betrieblichen Anbieter berücksichtigen (Schrader 2011).

Theoretisch-systematische Einbettung

Alle Programmanalysen sind umfangreich theoretisch-systematisch eingebettet. Erst eine detaillierte Aufarbeitung theoretischer und empirischer Ergebnisse kann eine Fragestellung als „Forschungslücke“ sichtbar machen und Anstöße für eine deduktive Kategoriengewinnung geben. Die Platzierung einer Institutionenforschung am Beispiel der VHS Dresden folgte auf eine intensive Auseinandersetzung z.B. mit der Geschichte der Erwachsenenbildung in der DDR sowie in der BRD. Kenntnisse über den Stand der Programm- und Institutionenforschung gehen genauso ein wie Kenntnisse und Wissen über die zu analysierenden Themenbereiche. Wissensstrukturen wurden als eigenständige zu erforschende Kategorie sichtbar.

Der Erforschung der Kulturellen Erwachsenenbildung geht eine Beschäftigung mit Theoriefacetten der Kulturellen Bildung, Ästhetik, Kulturpolitik sowie Kulturtheorien voraus. Dieses Wissen fließt in die induktiv erstellten Partizipationsportale kultureller Bildung⁵ ein und bildet einen Hintergrund bei der Interpretation der Daten. Ebenso umfangreiches Wissen fließt in die Erforschung von Zertifikaten und Abschlüssen ein, z.B. historisches Wissen über Zertifikatssysteme, Ansätze der Kompetenzbilanzierung, statistisches Wissen über die Entwicklung der Weiterbildungssysteme und in den verschiedenen Bereichen. Es fließt in die deduktive Kategoriengewinnung ein. Bei der Erforschung medienpädagogischer Erwachsenenbildung bilden theoretische Auswertungen die Grundlage für die Annahmen und Fragestellungen. Besonders die Literatur zur Medienkompetenz bildet eine Grundlage für die empirische Forschung.

Die Analyse von Schrader (2011) entwickelt die zentrale Fragestellung und die zentralen Annahmen auf der Grundlage der Entwicklungen, Theorienbildungen in den Bereichen Qualitätssicherung, Professionalisierung, rechtliche Regelungen sowie Institutionen- und Programmforschung. Auch hier ist ein enger Zusammenhang zur deduktiven Kategoriengewinnung gegeben.

Prinzipien der Erstellung eines Codesystems

Ein leitendes Prinzip der Erstellung eines Codesystems ist durchgängig die gegenstandsbezogene Balance zwischen induktiver⁶ und deduktiver Kategorienerstellung. Inhalt, Länge und Schwerpunkte der Codesysteme richten sich an den Forschungsfragen

⁵ Partizipationsportale kultureller Bildung sind der systematisch-rezeptive Zugang (d.h. Wissen über die Rolle „kognitiver“ Aneignung geht darin ein), der selbsttätig-kreative Zugang (Wissen über Bildungsmöglichkeiten beim Erlernen kultureller Praktiken geht darin ein) und der kommunikativ-verstehende Zugang (Wissen über interaktive Lernmöglichkeiten in Bezug auf den Umgang mit kultureller Diversität fließt ein).

⁶ Die induktive Kategorienerstellung ist zeitlich begrenzt, sie erfolgt nicht bis zum Ende der Kodierung, sondern endet nach einer „empirischen Sättigung“, die sich in der Regel nach der Durchsicht eines Teils des empirischen Materials (z.B. nach 20% aller zufällig ausgewählten Programme) einstellt.

aus. Die Programmanalyse der VHS Dresden (Gieseke/Opelt 2003) als Vollerhebung aller Angebote im historischen Längsschnitt erforderte ein umfangreiches Kategoriensystem. Es interessierten nicht spezifische Fachgebiete im Besonderen, sondern die Entwicklung des gesamten Programmspektrums vor dem Hintergrund zeithistorischer Entwicklungen.

Da die Volkshochschularbeit in der ehemaligen DDR anders strukturiert war als in der BRD, wurde für Zeit 1946-1989 ein eigenes Kategoriensystem entwickelt, das die Programmentwicklung abbildbar macht. Die Analyse greift dafür auf die Volkshochschulstatistik der DDR zurück. Zu DDR-Zeiten wurden z.B. Zielgruppen, Schlüsselqualifikationen, Gesundheitsbildung, soziale, personale und politische Bildung unterschiedlich diskutiert und unterschiedlich eingebunden bzw. waren in der Angebotsstruktur nicht vorhanden. Für die Analyse ab 1990 wurde ein eigenes Schema entwickelt, das auf den Thesaurus der Bremer Programmanalyse ([Körber u.a. 1995](#)) aufbaut und um spezifische Kategorien ergänzt. Die Nutzung des Bremer Thesaurus ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Angebotsentwicklung. 21 Fachgebiete, Veranstaltungsformen und Zielgruppen wurden kategorial ergänzt um „Wissensstrukturen“, da die Forschungsfrage sich besonders darauf bezog und so die Nachfrage in den 1990er Jahren besonders gut nachvollzogen werden kann. Auch können daran Kontinuitäten und Veränderungsprozesse bezüglich des Aneignungsverhaltens nachvollzogen werden.

Vorhandene Kategorien, induktive Erschließung, Statistiken und Diskurse werden in die Erstellung einer eigenen Systematik einbezogen (siehe [Metatext von W. Gieseke](#)). Programmanalyse zur kulturellen Bildung liegen die drei zentralen Partizipationsportale kultureller Bildung zugrunde. Dies ist eine Besonderheit in den Programmanalysen, da eine analytische Durchdringung bereits vorgenommen wurde und diese quasi abduktiv der Analyse wiederum zugrunde gelegt wurde: Ausgegangen wird von Doppelentwurf (siehe [Metatext von W. Gieseke](#)) der kulturellen Bildung: sie wird 1. durch Angebote gespeist, die sich aus der Kunst- und Kulturgeschichte entwickeln und im Aneignungskontext als systematisch-rezeptive Angebote identifizierbar sind (siehe auch Gieseke u.a. 2005, S. 52). Ein weiterer Entwurf sind die selbsttätig-kreativen Angebote von Kunsthandwerk über Malerei bis zum plastischen Gestalten. Ein dritter neuer Entwurf resultiert aus den Folgen der Globalisierung und findet als kommunikativ-verstehendes Portal im interkulturellen Diskurs seinen Niederschlag.

Die drei Portale bieten ausreichend Offenheit, um die kulturelle Bildung abzubilden. „Es gibt neu die Fähigkeit, die Welt über kulturelle Praktiken zu schließen, zu bewegen und zu vermitteln und es geht um die unterschiedlichen Lernwege zur Partizipation an kultureller Bildung“ (ebd.). Übergänge zur passiven Erlebnisdimension konnten eröffnet werden, es wird aber kulturelle Bildung vom Event unterschieden.

Die kategoriale Breite der drei Zugangsportale wurde induktiv entwickelt. Die Zuordnung zu einem Portal ist Teil der inhaltlichen Kriterien. Es wurden weiterhin pädagogische Kriterien (60) von der veranstaltungsform bis zur Zielgruppe entwickelt sowie organisatorische Kriterien (20) wie z.B. die Art des Anbieters sowie Zeit. Ein großer Teil der Kategorien des Codesystems wurde neu entwickelt, nur einige Kriterien konnten aus bestehenden, wie dem Bremer Codesystem, übernommen werden.

Das Kategoriensystem zur Erschließung von Abschlüssen und Zertifikaten ist breit entwickelt, sowohl deduktiv als auch induktiv (Käpplinger 2007, siehe auch [Metatext](#)). Kategorien, die der fokussierten Erschließung der Auslegung und Verbreitung von

Nachweisen und Zertifikaten dienen, wurden induktiv entwickelt: Nachweis, Zertifizierer, Voraussetzungen, Nutzen/ Berechtigungen, Begriffe für Nachweise. Diese Kategorien folgen explorativen Interessen. Für die Systematisierung im Hinblick auf Typologienbildung konnten folgende Kategorien aus bestehenden Codesystemen deduktiv aufgenommen werden: Themengruppe, Einrichtungstyp, Zielgruppe, Zeitform, Zertifikatstyp (in Anlehnung an Dröll 1997, Gieseke/Opelt 2003, Körber u.a. 1995).

Das Codesystem in der [Studie von v.Hippel](#) (2007) ist fokussiert und deduktiv entwickelt und greift zugleich Ergebnisse von Teilnehmerbefragungen auf. Zentral für die Kategorisierung sind die deduktiven Kategorien zur Dimensionierung von Medienkompetenz: Medienkunde (instrumentell-qualifikatorisch und informativ), Mediengestaltung und Medienkritik.

Umfang der Codesysteme

Je nachdem, wie zentral die Programmanalyse methodisch platziert ist, wie breit bzw. fokussiert die Fragestellung angelegt ist und wie viel Ressourcen zur Verfügung stehen, kann ein Codesystem in einem bestimmten Umfang entwickelt werden. Für die Programmanalyse der VHS Dresden ist das Gesamtangebot von Interesse, entsprechend breit sind die Codesysteme angelegt: Die Angebote zwischen 1946-1989 folgen einer bereits bestehenden Systematik, die die Programmentwicklung in jener Zeit spezifisch widerspiegeln kann: das System umfasst 23 Oberkategorien und 153 Unterkategorien. Das spezifisch entwickelte System für die Zeit 1990-1997 will sowohl einen vergleichbaren Ist-Stand wiedergeben als auch spezifische Fragestellungen nach der Entwicklung der Wissensstrukturen zusätzlich verfolgen. Es entsteht ein sehr umfangreiches Codesystem aus 29 Oberkategorien und 225 Unterkategorien.

Das Codesystem zur Erfassung der Entwicklung kultureller Bildung und ihrer Organisationalformen fokussiert auf die Erfassung dieses Bereiches, entsprechend vertiefend und gleichzeitig explorierend ist das Codesystem angelegt. Der Umfang der Kategorien resultiert hier aus dem Interesse an einer vertiefenden Empirie, die als grundständige Basis für eine Theorie kultureller Bildung fungieren kann. Insgesamt sind 126 Kategorien entwickelt worden. Darin finden sich Erkenntnisse aus z.B. der Bremer Programmanalyse zur kulturellen Bildung wieder, gleichzeitig sind Diskurse, Theorien und induktive Kategorienentwicklung darin aufgehoben. Dies trifft besonders auf die abduktiv entwickelten drei Partizipationsportale kultureller Bildung zu: 12 induktive Kategorien identifizieren systematisch-rezeptive Angebote, 12 induktive Kategorien erschließen selbsttätig-kreative Angebote, 3 Kategorien bilden kommunikativ-verstehende Angebote ab. Das Codesystem ist in inhaltliche, pädagogische und organisatorische Kriterien unterteilt.

[Käpplinger \(2006\)](#) entwickelt zur Erfassung abschlussbezogener Kurse ein breites Kategoriensystem. Die Erfassung der Auslegungen leistungsbezogener Nachweise, der Verbreitung und der institutionellen Systematisierung im System der Weiterbildung, seiner Träger und Themenspektren erforderte ein sowohl umfangreiches als auch vertiefendes Codesystem. Dementsprechend umfangreich ist mit insgesamt 159 Kategorien, 15 Oberkategorien und 144 Unterkategorien das Codesystem entwickelt. Neben der Erfassung der Spezifika, die sich auf Abschlüsse und Zertifikate beziehen, erfolgt eine Aufschlüsselung der Angebote nach Kategorien, die bereits in anderen Programmanalysen entwickelt wurden, und Aufschluss über die Struktur und Funktion abschlussbezogener Angebote geben.

Das Codesystem zur Erfassung medienpädagogischer Angebote ([v.Hippel 2007](#)) fokussiert auf 5 Kategorien: Titel, kurze Inhaltsbeschreibung, genannte Medien, Dimensionen von Medienkompetenz, genannte Zielgruppen. Das deduktiv entwickelte Codesystem möchte vor allem die Dimensionen von Medienkompetenz erfassen und fragt nach innovativen Angeboten, die die geäußerten Teilnehmerinteressen und –motive aufgreifen, spezifische Kombinationen an Medienkompetenzen offerieren und zugleich die Dimensionen des theoretisch entwickelten Programmplanungsdreiecks berücksichtigen. Als zusätzliche Methode zu einer spezifischen Fragestellung in einem Methodensetting benötigt sie ein fokussiertes Codesystem. Dabei werden die einzelnen Institutionen zum einen als Fallanalysen betrachtet, indem auch Cover und Vorworte einbezogen werden, und zum anderen rekuriert die Analyse auf die 5 Kategorien, um eine institutionenübergreifende Sicht zu ermöglichen.

Zeiträume der Programmanalyse

Die ausgewählten Zeiträume resultieren ebenfalls aus den Forschungsfragen. Eine grundlegende Entscheidung ist die für Zeiträume, um Entwicklungen bzw. Zeitpunkte, um Momentaufnahmen zu erfassen. Eine historische Analyse, um die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungen, Bildungsauslegungen und Programmentwicklungen zu analysieren, legt eine Längsschnittanalyse nahe, wie die Dresdner VHS-Institutionenanalyse exemplarisch zeigt.

Die Studie von Käßlinger (2006) will einen aktuellen Stand der Verbreitung von Abschlüssen und Zertifikaten abbilden, dies in einer exemplarischen regionalen Breite. Die Erhebung fokussiert auf das Jahr 2002, da einschneidende Veränderungen durch die Hartz-Reform ausgelöst worden waren, die am Beispiel Berlin untersucht wurden.

Neben der Studie von Gieseke/Opelt (2003) und Gieseke/Opelt/Stock/Börjesson (2005) ist die Programmanalyse von Schrader (2011) im Längsschnitt angelegt. Dabei kann auf Daten aus dem Jahre 1979, im Rahmen einer Systemevaluation von 1992 (Körper u.a. 1995) zurückgegriffen werden. Im Rahmen der Habilitation erhob Schrader anschließende Daten 1996 sowie für die vorliegende Studie im Jahre 2006. Erst dieser Längsschnitt ermöglicht es, einen Wandel in den Angebotsstrukturen festzustellen und Überlegungen über das Wirken von Modernisierungsstrategien anzustellen.

Literatur

Dröll, Hans-Joachim (1997) : Weiterbildungsmarkt in Frankfurt. Eine Untersuchung zu seinen Strukturdaten. Frankfurt a.M.

Gieseke, Wiltrud/ Opelt, Karin (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945 – 1997. Opladen

Gieseke, Wiltrud/ Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: exemplarische Analyse Berlin-Brandenburg. Münster
Heuer, Ulrike; Robak, Steffi: Programmstruktur in konfessioneller Trägerschaft – Exemplarische Programmanalysen. In: Gieseke, Wiltrud (Hg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs "Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen in der konfessionellen Erwachsenenbildung". Frankfurt 2000, S. 115-209

Hippel, Aiga von (2007): Medienpädagogische Erwachsenenbildung: eine Analyse von pädagogischem Auftrag, gesellschaftlichem Bedarf und Teilnehmendeninteressen. Saarbrücken

Käpplinger, Bernd (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld

Körber, Klaus; u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Schrader, Josef (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld

Tietgens, Hans (1994): Psychologisches im Angebot der Volkshochschulen. PAS-DIE Frankfurt/Main