

Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung

Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick

Karl-Ernst Ackermann, Eduard Jan Ditschek

Zusammenfassung

Obleich sich in den 1970er Jahren vereinzelt Vorläufer einer inklusiven Erwachsenenbildung ansatzweise abzeichneten (z. B. VHS Frankfurt, München, Nürnberg), haben sich Bildungsangebote für erwachsene Menschen mit Behinderungen – wenn überhaupt – außerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung, nämlich im System der Behindertenhilfe etabliert. Besonders für Erwachsene mit geistiger Behinderung hat sich dort ein fundiertes Bildungsangebot entwickelt, das einerseits ihre Bildsamkeit belegt, andererseits sich aber separierend auswirkt. Angesichts der UN-Behindertenrechtskonvention gilt es nun, die Erwachsenenbildung auf struktureller Ebene im inklusiven Bildungssystem zu verorten und zugleich die behindertenpädagogische Expertise in eine neu zu entwickelnde inkludierende Professionalität aufzunehmen.

1. Menschen mit Behinderungen – (k)ein Thema für die Erwachsenenbildung

Ähnlich wie Krankheit galt Behinderung lange Zeit als individuelles Schicksal. Das Ausgeschlossensein von bestimmten gesellschaftlichen Aktivitäten rückte gar nicht in den Blick. Vielmehr galt das Verwiesensein auf Sondereinrichtungen sozusagen als Bestandteil der Behinderung. Dass viele der Barrieren, die für Menschen mit körperlichen, geistigen oder Sinnes-Einschränkungen den Besuch von Bildungsveranstaltungen unmöglich machten, künstlich errichtet und damit revidierbar waren – dieser Gedanke war bis in die 1980er Jahre hinein nicht einmal in der Sonderpädagogik besonders weit verbreitet. Die Sensibilisierung der Gesellschaft für die Belange der Menschen mit Behinderung war ein langer Prozess, und die Erwachsenenbildung stand dabei nicht unbedingt im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

1.1 Behinderten(selbst)hilfe

Der Beginn der organisierten Selbsthilfe von Menschen mit Behinderungen reicht in Deutschland zurück in die ersten beiden Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts. Doch erst mit dem Bundessozialhilfegesetz von 1961 erhielten die Versorgungsleistungen der Behindertenhilfe eine rechtliche und finanzielle Absicherung. Seither wurden die Hilfen strukturell kontinuierlich ausgebaut. Heute gehören zum System der Behindertenhilfe Beratungsstellen, Zentren sonderpädagogischer Frühförderung, Kindergärten, Sonder- bzw. Förderschulen, spezielle Berufsschulen, berufliche Integrationshilfen, Wohneinrichtungen und Werkstätten für Menschen mit Behinderung.

Vor allem in den Wohneinrichtungen und in den Werkstätten für behinderte Menschen gibt es seit den 1970er Jahren auch Bildungs- und Weiterbildungsangebote für Erwachsene. An verschiedenen Orten wurden im Rahmen der Behindertenhilfe sogar spezialisierte Bildungswerke für Erwachsene gegründet.¹ Allerdings ergibt sich so für viele Menschen mit Behinderungen, vor allem für Menschen mit geistiger Behinderung während der gesamten Lebensspanne eine separate ‚Normalität‘, die die soziale Realität außerhalb des Systems der Behindertenhilfe weitgehend ausblendet.

Gegen die Ausgrenzung und Versorgung von Menschen mit Behinderungen im geschlossenen System der Behindertenhilfe wendet sich die „Selbstbestimmt-Leben-Bewegung“, die Anfang der 1960er Jahre in den USA erstmals von sich reden machte (vgl. Spörke 2002). In Deutschland nannte sich die Gruppe von Aktivisten mit und ohne Behinderung, die sich am amerikanischen Vorbild orientierte, ‚Krüppelbewegung‘. Sie wurde getragen von Menschen mit körperlichen Einschränkungen und ihrem Freundeskreis. Ihre Forderungen richteten sich sowohl an die Menschen mit Behinderung, die sie zu mehr Selbstachtung, Selbstvertrauen und zur Entwicklung eigener Wertmaßstäbe aufforderten, als auch an die Menschen ohne Behinderung, die ihre Normalitätsvorstellungen hinterfragen und für die Beseitigung von räumlichen, sozialen und kommunikativen Barrieren Verantwortung übernehmen sollten. Als Aktionsplattform entdeckte die ‚Krüppelbewegung‘ zu Beginn der 1970er Jahre die Volkshochschule.

Ernst Klee und Gusti Steiner leiteten 1973 einen Volkshochschulkurs, dem sie den Titel „Bewältigung der Umwelt“ gaben (vgl. Lister/Schmidt 1983). In dem Kurs ging es darum, durch gemeinsame Diskussionen und Demonstrationen von Menschen mit und ohne Behinderung die Öffentlichkeit auf die vielfältigen Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen aufmerksam zu machen. Dabei schreckte die ‚Krüppelbewegung‘ auch vor spektakulären Aktionen (Straßenbahnblockade, Bühnenbesetzung) nicht zurück (vgl. Spörke 2002, S. 84).

Der Initiative von Menschen mit körperlichen Einschränkungen war es auch zu danken, dass schon in den 1970er Jahren in Nürnberg und in München an den dortigen Volkshochschulen spezielle Programmbereiche entstanden, die bis heute zu den Leuchttürmen der Bildungsarbeit mit erwachsenen Menschen mit Behinderung gehören (vgl. Radtke 1980 und Hambitzer 1981).

1.2 Impulse aus der Geistigbehindertenpädagogik

Weitreichende Impulse für eine Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen kamen auch von der universitären Geistigbehindertenpädagogik. Stellvertretend dafür steht das ‚Heidelberger Modell‘, das Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre breit diskutiert wurde (vgl. Höss/Goll 1987; 1990; 1991). Vom Fachgebiet Geistigbehindertenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter der Leitung von Herbert Höss ausgehend, entwickelte sich ein Netzwerk verschiedener Bildungsinstitutionen rund um das katholische Bildungszentrum Heidelberg.

Anregungen für ihre Initiative hatten die Heidelberger Pädagogen schon in den 1970er Jahren in Dänemark gefunden (vgl. Höss/Goll 1991, S. 119). Die skandinavischen Länder waren damals weltweit so etwas wie die Wegbereiter der sozialen Integration von Menschen mit Behinderungen. Das ‚Heidelberger Modell‘ zielte auf die Umsetzung des Normalisierungsgrundsatzes auch im Bereich der Erwachsenenbildung. Es ging darum ein Leben so nah wie möglich an der Normalität zu organisieren. In den Worten der beiden Initiatoren des ‚Heidelberger Modells‘: „Die Angebote sollen an bestehende Bildungsinstitutionen angegliedert werden, um Begegnungsmöglichkeiten zwischen behinderten und nichtbehinderten Teilnehmern zu erhalten bzw. zu schaffen“ (Höss/Goll 1991, S. 119-120).

Um die Vernetzung über die Region Heidelberg hinaus voranzutreiben und um engagierten Fachleuten vor allem aus dem Kreis der noch jungen Geistigbehindertenpädagogik eine Austauschplattform zu bieten, wurde 1989 die *Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung e. V.* (seit 1994: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. Deutschland) gegründet, die seither mit ihren Publikationen und Tagungen das Thema Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderungen von verschiedenen Seiten beleuchtet.

1.3 Das „Berliner Manifest“

Als „wegweisend“ kann die 1995 von der ‚Gesellschaft‘ veranstaltete Tagung „Umbruch – Aufbruch – Horizonte. Neue Wege der Erwachsenenbildung“ angesehen werden (Heß 1996). Hier wurde das „Berliner Manifest Erwachsenenbildung und Behinderung“ verabschiedet, das grundlegende Ziele und Forderungen an die allgemeine Erwachsenenbildung formulierte. Das Manifest beginnt mit den Worten: „Bildung braucht keine Rechtfertigung: Sich bilden ist Menschsein, Menschsein ist sich bilden. Die Umsetzung der Bildungsfähigkeit des Menschen in Bildungsprozesse ist ein zentraler Sinn des Lebens und zugleich Motor kultureller Entwicklung“ (Berliner Manifest 1996, S. 179). „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ – Dieser Satz war im November 1994 in Artikel 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland aufgenommen worden. Darauf aufbauend formulierte das „Berliner Manifest“ die Forderung an Bund, Länder und Gemeinden, die finanziellen Mittel bereitzustellen, um „die Bedingungen für Angebote zu schaffen, die dem An-

spruch auf ein gemeinsames Leben und Lernen im Erwachsenenalter gerecht werden“ (vgl. ebd., S. 180 f.).

Zwölf Jahre später auf einer gemeinsamen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. in Köln wurden die Forderungen aus dem „Berliner Manifest“ nochmals bekräftigt und in der so genannten „Kölner Erklärung“ in Leichter Sprache wiederholt (vgl. Kölner Erklärung). Wiederholung und Bekräftigung waren offensichtlich notwendig, denn weder in der Erwachsenenpädagogik noch in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung hatte das „Berliner Manifest“ die erwartete Resonanz gefunden.

2. Eine UN-Konvention und die Folgen

Der Ausbau der Erwachsenenbildung in den Einrichtungen der Behindertenhilfe führte in den 1990er Jahren zu einem Nachlassen des Engagements in der allgemeinen Erwachsenenbildung (vgl. Frehe 2003). Ihre Vertreter beriefen sich darauf, dass für Menschen mit Behinderungen das System der Behindertenhilfe mit seinen Wohnprojekten und Behindertenwerkstätten zuständig ist. Bestenfalls stellten besonders engagierte Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Dozenten für Angebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe zur Verfügung und beteiligten sich an deren Finanzierung (vgl. Lindmeier 1998, S. 132 ff.). Dieser Status quo, in dem sich sowohl die Einrichtungen der Behindertenhilfe als auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung eingerichtet hatten, wurde von der UN-Behindertenrechtskonvention kräftig in Bewegung gebracht.

2.1 Die UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention begründet keine Sonderrechte für bestimmte Personen, sondern sie interpretiert die allgemeinen Menschenrechte für eine benachteiligte Gruppe auf den verschiedensten Feldern des sozialen Lebens. Dabei bezieht sie die Erwachsenenbildung ausdrücklich mit ein. In Art. 24, Abs. 5, heißt es:

„Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, *Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen* haben.“ (UN-BRK 2014, S. 37 f., Hervorh. v. d. Autoren)

Die UN-Behindertenrechtskonvention hat das neue sozialwissenschaftlich orientierte Verständnis von Behinderung aufgegriffen. Behinderung ist nicht mehr in erster Linie medizinischer Befund und individuelles Schicksal, Behinderung entsteht in der Wechselwirkung von körperlicher, mentaler oder Sinnes-Beeinträchtigung und materiellen, medialen oder sozialen Barrieren, die keineswegs als schicksalhaft, sondern als durchaus veränderbar anzusehen sind. Auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen sich auf dem Hintergrund dieses Verständnisses von Behinde-

rung fragen, welchen Anteil sie gewollt oder ungewollt an der Exklusion von Menschen mit Behinderung haben.

2.2 Inklusion hat Konjunktur – auch in der Erwachsenenbildung

Im Einleitungskapitel zu dem neuen Grundsatzpapier der Volkshochschulen, das im Mai 2011 auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag verabschiedet wurde, wird darauf verwiesen, dass heute neben Emanzipation, Partizipation und Integration auch der Begriff Inklusion zu den „Leitwerten“ der Volkshochschularbeit gehört (vgl. DVV 2011, S. 14). Inzwischen hat der Deutsche Volkshochschulverband seine Haltung zum Thema Bildungsarbeit mit Menschen mit Behinderung weiter spezifiziert und in einer Leitlinie zusammengefasst (vgl. DVV 2015). Und im Sommer dieses Jahres wurde auf einer Tagung, die von der Münchner Volkshochschule zusammen mit der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, der Ludwig-Maximilians-Universität München und dem Bayerischen Volkshochschulverband veranstaltet wurde, eine Erklärung verabschiedet, die Forderungen für die Weiterentwicklung inklusiver Maßnahmen in der Erwachsenenbildung formuliert (vgl. Münchner Erklärung 2015 in diesem Heft).

Allenthalben versucht die allgemeine Erwachsenenbildung eine Brücke zu schlagen zwischen sozialer Inklusion, der man sich schon immer verpflichtet fühlt, und der Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention. Doch in der Praxis hat sich bislang nicht allzu viel geändert. Diese ist und bleibt gekennzeichnet durch einige wenige Leuchttürme mit Tradition und temporäre Projekte an verschiedenen Orten, deren Existenz sich nicht selten dem Engagement einzelner Personen verdankt, ohne dass bislang übergreifende strukturelle Entscheidungen und System bildende organisatorische Veränderungen im großen Stil sichtbar werden. Das mag auch daran liegen, dass anders als im Schulbereich in der Erwachsenenbildung zwei Systeme involviert sind: Bildung und Soziales, Erwachsenenbildung und Behindertenhilfe, mit unterschiedlichen Zielen, Standards und Finanzierungsmodalitäten.

Dagegen deutet sich neuerdings im Zuge der Inklusionsdebatte eine andere, eher fatale Tendenz an. In den Einrichtungen der Behindertenhilfe wird die Erwachsenenbildung zurückgefahren mit dem Verweis darauf, dass diese Aufgabe jetzt von den auf Bildungsarbeit mit Erwachsenen spezialisierten Einrichtungen übernommen wird. Dass davon flächendeckend nicht die Rede sein kann, wird den Entscheidungsträgern im System der Behindertenhilfe nicht entgangen sein. Es werden eher ökonomische Gründe sein, die dazu führen, die Breite und Vielfalt des Angebots zu beschneiden. Dass das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention aber auch in der Erwachsenenbildung zur Begründung von Einsparungen herangezogen werden kann (im Schulbereich ist diese Gefahr übrigens ähnlich virulent) – das hat auch damit zu tun, dass die Inklusionsdebatte teilweise viel zu eng geführt und der Inklusionsbegriff auf ein pädagogisches Organisationsprinzip reduziert wird.

2.3 Was ist inklusive Erwachsenenbildung?

„Nicht Integration, sondern Separation bedarf der Begründung“, heißt das Credo des Landauer Sonderpädagogen Christian Lindmeier, das er schon vor Verabschiedung der UN-BRK in der „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ veröffentlichte (vgl. Lindmeier 2003, S. 34). Das klingt so, als ob Kurse und Veranstaltungen, in denen Menschen mit Behinderung „exklusiv“ gemeinsam lernen, nur noch im Ausnahmefall durchgeführt werden dürften. Dem gegenüber geht es wohl eher um den Erhalt und den Ausbau von Vielfalt in der Angebotsgestaltung, um ein experimentelles Austasten des Praxisfeldes durch die Schaffung von Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten in einem möglichst großen Themenspektrum und unter Einschluss aller denkbaren Lernorte und Lernarrangements (vgl. Ditschek 2011, S. 166).

Es ist durchaus fraglich, ob die Forderung nach offenen bzw. inklusiven Angeboten den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen bzw. ihren Teilhabebeeinträchtigungen immer gerecht wird. Deshalb sind neben Kursen, die für alle offen sind, auch Zielgruppenkurse legitim. Es ist ein Sowohl-als-auch zu entwickeln, das möglichst allen erwachsenen Menschen die Realisierung legitimer Bildungswünsche ermöglicht und gleichzeitig auch den Menschen Bildungsmöglichkeiten eröffnet, die sich bislang von der allgemeinen Erwachsenenbildung ausgeschlossen fühlen.

3. Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Erwachsenenbildung

Der im August 2013 erstmals veröffentlichte „Teilhabebericht“ der Bundesregierung erwähnt die „über 7 Millionen Menschen“, die „in Deutschland als schwerbehindert“ gelten, spricht aber letztlich von „rund 17 Millionen Menschen im Alter von über 18 Jahren“, die „mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten (leben), die sie im täglichen Leben einschränken“ (vgl. BMAS 2013, S. 7). Schon heute ist also fast jeder Vierte erwachsene Mensch in Deutschland von Beeinträchtigungen betroffen. Durch den demografischen Wandel wird sich der Anteil dieser Menschen mit Beeinträchtigungen in Zukunft noch weiter erhöhen. Das zeigt, wie wichtig auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung das Thema Barrierefreiheit heute schon ist und in Zukunft werden wird.

3.1 Voraussetzungen inklusiver Erwachsenenbildung

Auch für die Erwachsenenbildung gibt es inzwischen Indikatorenlisten, mit denen versucht wird, die materiellen Bedingungen für inklusiven Unterricht zu definieren (vgl. z. B. Grill 2005). Das erweckt den Anschein, dass ohne Induktionsanlage in jedem Unterrichtsraum, ohne Braille-Drucker und ohne Audio-Deskriptionsprogramm gar nicht an Inklusion zu denken ist. Einem solchen Ansinnen, das reflexartig das Argument der Überforderung wachruft, muss man mit Isabel Behr und Ulrich Heimlich entgegenhalten, dass Inklusion „weniger als eine besondere Methode oder Organisationsform zu verstehen (ist), sondern vielmehr als eine veränderte Philosophie,

die insbesondere eine neue normativ-ethische Orientierung beinhaltet“ (vgl. Heimlich/Behr 2009, S. 813).

Selbstverständlich gibt es aber so etwas wie eine technische Mindestvoraussetzung für Inklusion in der Erwachsenenbildung. Barrierefreiheit wurde ja nicht von ungefähr lange Zeit mit räumlicher Zugänglichkeit gleichgesetzt. Es ist nun mal so, dass pädagogische Gruppenprozesse das Zusammenkommen an einem Ort voraussetzen. Für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen müssen also entsprechende Räumlichkeiten und Transportmöglichkeiten vorhanden sein.

3.2 Geistige Behinderung und komplexe Behinderung als besondere Herausforderung

Das zentrale Problem für eine inklusive Bildung, somit auch für die inklusive Erwachsenenbildung, verstanden als Bildungsprozess im inklusiven Setting, besteht darin, dass bislang nur wenige nicht behinderte Menschen aus freien Stücken Interesse an ihr zeigen. Behinderungen lösen in Menschen, die sich als nicht behindert erachten, offensichtlich Irritationen und Abgrenzungsbedürfnisse aus, die sie nicht dazu veranlassen, weitere Begegnungen mit diesen Menschen zu suchen (vgl. Lindmeier 2003, S. 29). Dies gilt in besonderem Maße gegenüber Menschen mit Komplexer Behinderung. Dieses Problem ist aufgrund der Autonomie der Bildung und des Prinzips der Freiwilligkeit nicht einfach qua Verordnung zu lösen.

Dass Bildung der Subjekte im inklusiven Kontext ideales Ziel ist, liegt auf der Hand. Ob jedoch inklusive Settings die „conditio sine qua non“ für Bildung darstellen, darf bezweifelt werden. Denn die Grundparadoxie von Bildung legt ja gerade nahe, dass sie in ihrem Ergebnis offen bleibt bzw. nicht von außen erzwungen werden kann, wozu das Subjekt sich aus eigener Selbsttätigkeit heraus entscheiden muss. Oder anders formuliert: Ein inklusives Setting garantiert nicht, dass sich die darin zu ihrer Bildung gelangenden Subjekte immer inklusiv verhalten und orientieren bzw. exklusionsverhindernd tätig werden, wie umgekehrt nicht-inklusive Settings sich nicht von vornherein zwangsläufig dahingehend auswirken, Inklusion zu verhindern.

3.3 Inkludierende Professionalität – der Beitrag der Behindertenhilfe zur inklusiven Didaktik

Im Rahmen des ‚Handlungsfeldes Erwachsenenbildung‘, das sich im Kontext der Behindertenhilfe in den letzten drei Jahrzehnten entwickelte, entstand auch eine gewisse Fachlichkeit. Die Voraussetzungen, über die die meisten Kursleiter im Kontext Behindertenhilfe verfügen, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Ackermann 2012, S. 30):

- Kenntnis über Behinderungsformen und Techniken der Unterstützung und Förderung,
- Kenntnisse über die Kurssteilnehmer aus dem Arbeits- oder Wohnkontext,
- Kompetenzen im Umgang mit Menschen mit (geistiger) Behinderung,
- Sonderpädagogisch orientierte Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung.

Es mangelt aber oft an didaktischer und fachdidaktischer Kompetenz. Vor dem Hintergrund der schon lange geforderten Professionalisierung (vgl. Schwarte 1991, S. 33) ergibt sich die Aufgabe, die Expertisen aus Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung zusammenzuführen und im Blick auf eine zu entwickelnde inklusive Professionalität zu transformieren.

Die Organisation von Assistenz ist eine besondere Möglichkeit, sonderpädagogische Expertise in inklusive Erwachsenenbildung einzubringen (vgl. Katzenbach 2013, S. 36). Es stellt sich hier allerdings die ebenso im schulischen Zusammenhang bekannte Frage, welche Position die Assistenten gegenüber den behinderten Teilnehmern einnehmen und welche Position sie gegenüber der Kursleitung haben. Die Kursleitung soll auf alle Fälle die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe haben. Den „Bildungsassistenten“ könnte die Aufgabe zukommen, ihre Expertise auf die methodische Kompetenz zu beziehen und „...eine Art Übersetzungsleistung im Hinblick auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten des Assistenznehmers zu erbringen“ (vgl. ebd.).

Es gehört zur pädagogischen Professionalität einer inklusiven Erwachsenenbildung, auch die der Inklusion inhärenten Widersprüche zu identifizieren und die Ambivalenzen des „inklusiven Bildungssystems“ zu thematisieren, das ja Bestandteil einer Gesellschaft ist, die weiterhin von Exklusionsprozessen bestimmt ist. Inwieweit kann Erwachsenenbildung durch inklusive Professionalität dazu beitragen, illegitime Schließungen sozialer Beziehungen zu überwinden und legitime Grenzen durchlässig zu gestalten (vgl. Kronauer 2013, 19 ff.)? Und wie kann inklusive Erwachsenenbildung dazu beitragen, neue soziale Spaltungen zu überwinden?

Anmerkungen

- 1 Einige Einrichtungen und Projekte werden von Theunissen vorgestellt (vgl. Theunissen 2003, S. 223-242).

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012): Zwischen den Stühlen. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung H. 2, S. 26-29
- Berliner Manifest (1995). In: Heß, Gerhard (Hrsg.) (1996): Umbruch, Aufbruch, Horizonte. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. Tagungsbericht der 6. Internationalen Tagung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. (21.-23. Juni 1995 in Berlin). Berlin, S. 180-181
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bonn
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld
- Ditschek, Eduard Jan (2011): Leitwert Inklusion. Chancen und Risiken inklusiver Erwachsenenbildung. Überblick über aktuelle Entwicklungen. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, H. 4, S. 163-166

- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2015): Empfehlungen des DVV zur Verbesserung der Zugänglichkeit von VHS (Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention). Bonn
- Frehe, Horst (2003): Stichwort: Behinderungen. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 22
- Grill, Isabell (2005): Inklusive Bildung. Erste Schritte zu einer gemeinsamen Erwachsenenbildung für behinderte und nichtbehinderte Menschen. Wien
- Hambitzer, Manfred (1981): Didaktische Aspekte zur Erwachsenenbildung mit Behinderten. Am Beispiel des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg. In: Erwachsenenbildung, H. 3, S. 153-155
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2009): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung, 3. überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden, S. 813–826
- Höss, Herbert/Goll, Harald (1991): Das Heidelberger Modell. Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte. Marburg. S. 118-131 (auch in: Höss/Goll, Hrsg., 1987, a.a.O., S. 83-93, und in: Geistige Behinderung, 1987, H. 3. S. 167-178)
- Katzenbach, Dieter (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtcher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hrsg.), a.a.O., S. 27-38
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtcher/Ditschek/Ackermann/Kil/Kronauer (Hrsg.), a.a.O., S. 17-26
- Kölner Erklärung (2007). In: Gerhard Heß/Gaby Kagemann-Hernack/Werner Schlummer (Hrsg.) (2008): Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg, S. 315-316
- Lindmeier, Christian (1998): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung unter integrativem Aspekt. In: Geistige Behinderung, H. 2, S. 132-144
- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 28–35
- Lister, Barbara/Schmidt, Heidrun (1983): Der Frankfurter Kurs „Bewältigung der Umwelt“. In: Maaßen, Detlef/Schmidt, Heidrun (Hrsg.): Weiterbildung mit Behinderten an Volkshochschulen. Bonn, S. 37–41
- Münchener Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung (2015). In: Erwachsenenbildung und Behinderung. H. 2, S. 64
- Radtke, Peter (1980): Bildungszentrum für Behinderte? In: Volkshochschule im Westen, H. 4, S. 177–180
- Schwarte, Norbert (1991): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Referate und Praxisberichte. Marburg, S. 11-35
- Spörke, Michael (2002): Die deutsche Selbstbestimmt-Leben-Bewegung von Menschen mit Behinderungen, in: Pithan, Annebelle/Adam, Gottfried/Kollmann, Roland (Hrsg.): Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde. Vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung, Gütersloh, S. 82-87
- Theunissen, Georg (2003): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn
- UN-BRK – Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities – deutsch, Schattenübersetzung, englisch. Bonn