

## Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung

Klaus Meisel

### Zusammenfassung:

*Inklusion ist auch in der öffentlichen Erwachsenenbildung alles andere als eine Selbstverständlichkeit. Sie kann als Herausforderung an eine systematische Erwachsenenbildung verstanden werden. Dabei sind alle zentralen Handlungsbereiche wie eine angemessene Zielformulierung, die Programmplanung, das Bildungsmarketing und die Personalentwicklung in den Blick zu nehmen. Will man keinem eindimensionalen Inklusionsmodell folgen, sind die Zusammenhänge zwischen Inklusion und Exklusion und deren Folgen für das erwachsenenpädagogische Handeln mit zu berücksichtigen.*

Nachdem Deutschland 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert hat, kann es kein Missverständnis mehr geben: Auch die Organisationen der Erwachsenenbildung sind aufgefordert, einen gleichberechtigten Zugang für Menschen mit Behinderung zu gewährleisten. Von ihren Leitwerten her ist dies für die Volkshochschulen zunächst eine Selbstverständlichkeit. „Offenheit ist Prinzip und Merkmal der Volkshochschularbeit: Volkshochschulen sind offen für Menschen aller sozialer Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderung. Sie sind offen für Menschen mit unterschiedlichen und gegensätzlichen Auffassungen. Wohnortnahe Lernorte und barrierefreie Räume machen die Angebote der Volkshochschulen für ihre Adressaten erreichbar, eine soziale Preisgestaltung erleichtert den Zugang. (...) Sie schreiben darüber hinaus einen Teil des Programms für Zielgruppen in einer besonderen Lebenssituation aus und sprechen diese direkt an. Sie halten beispielsweise Angebote für ältere Menschen, die sich weiterbilden möchten, oder für Menschen, die den Wiedereinstieg ins Berufsleben anstreben, bereit. Sie gehen auf Menschen mit unterschiedlichen Lernschwierigkeiten zu und berücksichtigen ebenso diejenigen mit Behinderungen“ (DVV 2011, S. 14). Unabhängig von der Rechtsnorm ist der Begriff der Inklusion an die programmatischen Leitwerte der öffentlich getragenen Erwachsenenbildungsorganisationen wie Bildungsgerechtigkeit, Emanzipation, Integration und Partizipation hoch anschlussfähig. Die Stärkung der Anstrengungen zu „social inclusion“ wurde nicht zuletzt auch aufgrund der Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ auch als Veränderungsanforde-

rung an Weiterbildungsorganisationen diskutiert (vgl. Meisel/Feld 2009, S. 30 ff.; Ditschek, E. J./Meisel, K. 2012; Meisel/Mickler 2015, S. 205 ff). Was sich program-matisch scheinbar als Selbstverständlichkeit darstellt, stellt sich in der Weiterbil-dungspraxis jedoch durchaus als schwieriges Unterfangen dar. Eine in Berlin durch-geführte Kundenstudie deckt beispielsweise eine erhebliche Differenz zwischen den quantitativ überschaubaren Ansätzen zu einem Erwachsenenbildungsangebot mit in-kludierender Wirkung und dem sich abzeichnenden Bedarf auf der Seite der Men-schen mit Behinderung auf (vgl. Seifert 2010). Wenn im Jahr 2010 von ca. 577.000 Bildungsveranstaltungen an den deutschen Volkshochschulen sich ganze 2400 an Menschen mit Behinderung richteten (vgl. Huntemann/Reichart 2011. S. 28 – 42) und es von 583.633 Angeboten im Jahr 2013 nur noch 2261 zielgruppenspezifische Kurse waren (vgl. Huntemann/Reichart 2014 S. 11), kann nicht von einem steigen- den Trend der Inklusionsanstrengungen in der Erwachsenenbildung gesprochen werden. An der Tatsache, dass sich wenige Volkshochschulen für eine Erwachsenen- bildung mit Menschen mit Behinderung stark engagieren und viele andere kaum An- gebote unterbreiten, hat sich wenig geändert (vgl. Meisel 2012). Gleichwohl sehen sich einige Erwachsenenbildungseinrichtungen auch aufgrund der Inklusionsdebatte in der frühkindlichen Erziehung und den Schulen veranlasst, den Impuls als Anlass zur Organisationsentwicklung aufzugreifen. Organisationsentwicklung ist ein spezifi- sches Veränderungskonzept, das als umfassender von den Betroffenen getragenen Prozess der nachhaltigen Systemveränderung verstanden wird. Sie zielt auf Prob- lemlösungs- und Erneuerungsprozesse sowie auf Struktur- und Kulturentwicklung von Organisationen im Ganzen. Ein solches umfassendes Verständnis von Organisa- tionsentwicklung muss sich dann auch auf alle zentralen Handlungsbereiche der Bil- dungsorganisation wie Zielformulierung, Raumgestaltung, Programmplanung und Bildungsmarketing, Personal- und Qualitätsentwicklung, Service- und Supportleis- tungen sowie die Finanzierung beziehen.

## **Zielklärung**

Der Begriff der Inklusion bezieht sich auf die unterschiedlichen Referenzsysteme des Rechts und der Bildungspolitik. Er wird jeweils in soziologischen oder pädagogischen Kontexten unterschiedlich konnotiert und ist nicht zuletzt auch ein Wertebegriff. Er wird teilweise als Weiterentwicklung des Integrationsanspruchs verstanden und als Gegenbegriff zur Exklusion profiliert. Eine unreflektierte Adaption des Inklusions- begriffs beinhaltet dann durchaus die Gefahr, inhaltliche Zusammenhänge, dass man beispielsweise mit Inklusion auch Exklusion befördern kann, zu übersehen. Kronauer veranschaulicht dies eingängig an der Frage der Angebotsankündigung an einer Volkshochschule: „Ist es beispielsweise notwendig, alle Kurse einer Volkshochschule in leichter Sprache anzubieten, um niemanden auszuschließen? Begrenzt man auf die- se Weise nicht gerade wiederum den Kreis derjenigen, die geeignet sein könnten, sol- che Kurse zu besuchen (und damit die angestrebte Vielfalt der Teilnehmenden)?“ (Kronauer 2013, S. 21). Ortfried Schöffter plädiert deshalb entschieden dafür, die „Nichthintergebarkeit der Wechselseitigkeit von Inklusion und Exklusion“ (Schöff-

ter 2013, S. 59) in der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Inklusionsanspruch zu beachten. Kil spricht – solche Zusammenhänge reflektierend – von einer inkludierenden Erwachsenenbildung, „die sich nicht nur dem gesamtgesellschaftlichen Ziel Inklusion verpflichtet fühlt, sondern aktiv Bildungsangebote konzipiert und bereitstellt, die inkludierend sind. Solche Angebote fördern Teilhabe, ermöglichen über Zielgruppenansätze Zugänge und Durchlässigkeit und bringen professionalitätsentwickelnd Expertise ein. Voraussetzung dafür wäre, dass Erwachsenenbildung physische und psychische Schließungseffekte ihrer selbst aufdeckt...“ (Kil 2012, S. 21). Da die mit dem Inklusionsbegriff verbundenen Zielsetzungen wie Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit und Emanzipation in öffentlichen Weiterbildungsorganisationen häufig engagiert vertreten werden, dürfen diese nicht den Blick auf die in der Weiterbildungspraxis vorhandenen Spannungsfelder – wie etwa dem zwischen Offenheitsanspruch und Wirtschaftlichkeitsdruck – verdecken. Wenn Weiterbildungseinrichtungen das Ziel verfolgen, sukzessive Beiträge zur Inklusion zu leisten, dann haben sie zum einen dann bedarf es eines langen Atems, da Inklusion mit einem langfristigen Lernprozess der Organisation als Ganzes verbunden ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn man ein barrierefreies Erwachsenenbildungsangebot nicht nur auf räumliche Zugänglichkeit konzentriert und somit Behinderung im Kontext des Lernens nicht nur als körperliche Beeinträchtigung versteht. Der erste und wichtigste Schritt zur inklusiven Erwachsenenbildung muss also durch die Überwindung der Barrieren in den Köpfen der Erwachsenenbildner erfolgen.

### **Programmplanung im internen und externen Netzwerk**

Ein Blick auf dokumentierte Ergebnisse von „inklusive Organisationsentwicklungsprozessen“ legt nahe, dass es in verschiedenen Programmbereichen unterschiedlich schwierig ist, Varianten von inklusivem Angebot zu entwickeln und zu realisieren. Ein Projekt der Volkshochschule der Region Kassel verweist auf erfolgreiche Konzepte in der Grundbildung, der Gesundheitsbildung und der kulturellen Bildung (vgl. Windisch/Schäth 2011). Bestätigt werden dies Empfehlungen mit den Ergebnissen eines Projekts der Volkshochschule Offenburg. Die dortigen Erfahrungen verweisen zugleich darauf, dass noch ein langer Weg der Sensibilisierung zu beschreiten ist. Was in den Köpfen und Herzen der Pädagogen existiert, ist noch lange nicht bei allen Teilnehmenden akzeptiert. Wer sein Leben lang exklusiv gelernt hat, kann durchaus Probleme mit der Inklusion haben (vgl. Ypoanqui 2011, S. 13 ff). Die Ulmer Volkshochschule bietet bereits seit vielen Jahren im Rahmen einer „Sommerschule Ulm“ inklusive Lernangebote an. Diese Erfahrungen verweisen darauf, dass auch das Lernsetting und der Kontext eine bestimmende Gelingensbedingung darstellen kann (vgl. Heusohn 2011, S. 17 ff). Ein Entwicklungsprojekt der Münchner Volkshochschule hat den Blick auf inklusionsfördernde Bildungsaktivitäten im Gesamtprogramm erweitert. In der politischen Bildung wird das Thema Inklusion als Thema der Kommunalpolitik aufgegriffen und Ausbildungslehrgänge zum Gebärdendolmetscher sind im Programm verankert (vgl. Bayerischer Volkshochschulverband/Münchner Volkshochschule 2014). Aus Hamburg wird berichtet, dass ein kooperatives Zusammen-

wirken in einem Bildungsnetz Hamburg für Menschen mit Behinderung ([www.erwachsenenbildung-hamburg.de](http://www.erwachsenenbildung-hamburg.de)) eine wichtige Voraussetzung für den Weg von zielgruppenspezifischen inklusiven Angeboten ist, die dann auch trägerübergreifend angeboten werden können (vgl. Ackermann/Amelung 2009, S. 32). Das spannende an solchen Organisationsentwicklungen ist, dass über die Kooperation eine Inklusionsförderung in doppelter Hinsicht gefördert wird. Sowohl die Behinderten- wie die Erwachsenenbildungseinrichtungen öffnen sich.

Um Menschen mit Behinderungen kümmern sich zahlreiche Behinderteneinrichtungen, die nicht selten auch Erwachsenenbildungsangebote in Werkstätten und Wohnheimen unterbreiten. Nicht alle werden Weiterbildungseinrichtungen mit offenen Armen empfangen. In strategischen Partnerschaften ist ein Kooperationsvertrauen dann am ehesten zu entwickeln, wenn man voneinander profitiert. Ohne die verbreitete Netzwerkseuphorie unreflektiert befeuern zu wollen, ist es aus mehreren Gründen sinnvoll, kommunale oder regionale Kooperationsrunden zu initiieren. Auch in den Behinderteneinrichtungen finden intensive Auseinandersetzungen mit dem Inklusionskonzept statt. Beteiligt man kommunale Akteure kann man vielleicht notwendige Finanzmittel erfolgreicher akquirieren. Pädagogisch kann es sehr sinnvoll sein, an gewohnten Lebensumgebungen Veranstaltungen durchzuführen. Eventuell ergeben sich auch Möglichkeiten zur gemeinsamen Nutzung von Ressourcen, um notwendige Unterstützungsstrukturen wie z. B. Beratung, Fahrdienste, Lernbegleitung/Assistenzen oder technische Hilfsmittel zu nutzen (vgl. Babilon 2013).

Die hier nur ausgewählten Hinweise zeigen auf, dass die Organisationen nicht mehr alles neu erfinden müssen. Sie können sich bereits auf dokumentierte Erfahrungen beziehen. Rückgegriffen werden kann beispielsweise auf die Zeitschrift *Erwachsenenbildung und Behinderung der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V.*, auf eine planungsanregende Literaturschau (Ditschek 2013) oder speziell für Einrichtungen mit Programmschwerpunkten in der beruflichen Weiterbildung auf die wissenschaftliche Eingangsuntersuchung für ein Organisationsentwicklungsprojekt der Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein (DSN 2014).

Unter Barrierefreiheit wurden in der Vergangenheit häufig allein die räumlichen Voraussetzungen verstanden. Diese sind leider auch in neuen VHS-Gebäuden nicht flächendeckend berücksichtigt. Nicht zu unterschätzen ist, dass barrierefreie Lernorte aber Botschaften an alle Teilnehmenden senden. Darauf verwiesen wurde bereits, dass es kontraproduktiv wäre, das Gesamtangebot in einfacher Sprache darzustellen. Für inklusive Angebote sollte dies jedoch eine Selbstverständlichkeit darstellen ebenso wie die Berücksichtigung von Standards bei der barrierefreien Gestaltung der Internetseite. Das Bemühen um eine leichte Verständlichkeit von Teilnahmebestätigungen, Geschäftsbedingungen, Wegbeschreibungen, Leitsystemen, Evaluationsbögen etc. wird sicherlich bei allen Teilnehmenden auf ein positives Feedback stoßen.

### **Inklusion als Aufgabe der Qualitäts- und Personalentwicklung**

Will man den Erfolg eines Organisationsentwicklungsprojekts prüfen, so sollten die Ziele präzise und realistisch formuliert werden. Auf herkömmliche Qualitätsmana-

gementsysteme wird man sich im Falle der Zielsetzung der Inklusion nur bedingt stützen können. Pätzold/Bruns kommen in ihrer Untersuchung einschlägiger Modelle zum Ergebnis, „dass keiner der Ansätze entsprechend der verwendeten Indikatorsierung einem umfassenden Konzept von Inklusion Rechnung trägt“ (Pätzold/Bruns 2013, S. 99). Zudem garantieren die durch Qualitätsmanagementsystemen institutionalisierten Verfahrensschritte auch keine Umsetzung in „gelebte“ Praxis. (vgl.: Hartz/Meisel 2011, S. 103 ff.). Vor Ort zeigt sich häufig der erreichte Grad hin zu einer inklusiven Einrichtung in den Haltungen des Personals. Prägend dabei kann sein, inwieweit es gelingt die Pluralität und Heterogenität der Bevölkerung auch in der Mitarbeiterschaft abzubilden. So kann die Differenz in der Belegschaft als soziale Normalität erfahren und gelebt werden. Wenn man Dozentenpriorität unter dem Kriterium der fachlichen und erwachsenenpädagogischen Kompetenz auswählt, dann werden auch bei den freiberuflichen Mitarbeitern zahlreiche Menschen mit Behinderungen vertreten sein, die alleine über ihre Fähigkeit, Erwachsenen erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, eine wertvolle Erfahrung einer inkludierenden Erwachsenenbildung vermitteln können. Darüber hinaus verlangt die Umsetzung des Inklusionsansatzes auch entsprechende Aktivitäten in der Fort- und Weiterbildung des Personals. Die derzeit in vielen Organisationen intensiv betriebenen Schulung zur Förderung interkultureller Kompetenz erweist sich in allen Personalbereichen als eine gute Voraussetzung für den Umgang mit Andersartigkeit, sei es mit Menschen anderer Sprache und Kultur oder mit Menschen, deren Erscheinung oder Verhalten dem vorherrschenden Bild von Normalität widerspricht. Darüber hinaus sind weitere spezifische Fortbildungsmaßnahmen zur Implementierung des Inklusionskonzepts erforderlich. Besonders für solche Dozenten, die Lernarrangements mit Menschen mit und ohne Lernbeeinträchtigungen pädagogisch ausgestalten, sollten verstärkt Fortbildungen mit dem thematischen Fokus der Didaktik (vgl. Furrer 2013) entwickelt und angeboten werden. Ein Blick in die Fortbildungsprogramme der überregional tätigen Verbände zeigt, dass solche inhaltlichen Angebote zunehmen. Damit verbunden ist auch häufig die Absicht, einen Austausch von innovativen Praxisansätzen zu ermöglichen.

### **Entwicklungen zu inkludierender Erwachsenenbildung unter den Bedingungen strukturelle Unterfinanzierung**

Zu den Stolpersteinen der Organisationsentwicklung gehört, dass die für die angestrebten Veränderungsprozesse unabdingbaren Ressourcen nicht mitgedacht werden (vgl. Meisel 2006, S. 198 ff.). Nimmt man das Inklusionsgebot der UN-Behindertenrechtskonvention ernst, wird bereits bei ersten planerischen Überlegungen zur Sicherstellung eines barrierefreien Zugangs Bezug auf Räume, infrastruktureller und personeller Ausstattung deutlich, dass es eine kaum zu überbrückende Diskrepanz zwischen wünschenswerten Voraussetzungen und derzeit zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen gibt. Im gesamten deutschen Bildungssystem sind insgesamt 2,1 Millionen Personen beschäftigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). An den fast 1000 Volkshochschulen arbeiten noch nicht einmal 7800 hauptberufliche Mitarbeiter/innen, davon mehr als die Hälfte in der Verwaltung. Die öffentlichen

Bildungsausgaben betrugen im Jahr 2009 172 Milliarden Euro (Autoren Bildungsberichterstattung 2012, S. 36). Davon wurden für die öffentlichen Volkshochschulen insgesamt nur ca. 600 Millionen (davon allein 200 Mio. € Projektmittel) bereitgestellt. Die öffentlichen Ausgaben für die gesamte Weiterbildung können im Bund-Länder-Monitoring noch nicht einmal präzise ausgewiesen werden. Käßpflinger u. a. bewerten es als Ausdruck der Marginalisierung, wenn die öffentlichen Weiterbildungsausgaben „nur unter den Restkategorien „sonstige Bildungsausgaben“ firmieren (Käßpflinger/Haberzeth/Kulmus 2013, S. 44). Der Vorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verband fordert von den Ländern jährlich 1 € Pro-Kopf-Förderung, was im Bundesdurchschnitt schon mehr als eine Verdoppelung wäre (Rossmann 2015, S. 31). An solchen bildungspolitischen Forderungen wird deutlich, dass es sich bei der Erwachsenenbildung um einen förderpolitisch dramatisch vernachlässigten Bereich des deutschen Bildungswesens handelt. Angesichts der seit jeher angelegten strukturellen Unterfinanzierung der öffentlichen Erwachsenenbildung ist es umso mehr notwendig, die vorhandenen Möglichkeiten der Einrichtung realistisch einzuschätzen.

Diese grundsätzlichen Anmerkungen zur Finanzierung von Inklusionsaktivitäten sind zwar wenig motivierend, mögen aber dazu beitragen, die Entwicklungsprozesse realistisch anzugehen. Wie in anderen Inklusionsbereichen auch werden die Einrichtungen sich auf komplexe Mischfinanzierungen einlassen müssen, deren Akquise und Nachweispflichten auch Aufwand bedeuten. Vor dem Hintergrund der öffentlichen Inklusionsdiskussion lassen sich derzeit mancherorts Fördermittel aus den Sozialressorts der Kommunen gewinnen. In kommunalen oder regionalen Netzwerken lassen sich nicht selten bereits vorhandene Ressourcen (wie z. B. technische Ressource, Räume, Assistenzkräfte) kostensparend nutzen. In einzelnen Bundesländern wird Erwachsenenbildung mit Menschen mit Behinderung als Teil der besonders gemeinwohlorientierten Bildung mit einem höheren Regelsatz gefördert. In anderen Ländern bestehen – wenn auch in einem sehr überschaubaren Maße – Möglichkeiten einer gesonderten Projektförderung. Viele Anbieter bemühen sich auch ständig um Sponsoring der Aktivitäten von Stiftungen oder etwa der Aktion Mensch. Die im Rahmen des SGB IX Anspruchsberechtigten können nach dem §2 auch Teilnahme an Erwachsenenbildung beantragen. Ein entsprechender Betrag kann dann in das persönliche Budget eingeplant werden (vgl. Ackermann/Amelung 2009, S. 23).

### **Inkludierende Erwachsenenbildung – ein Ansatz zur weiteren Professionalitätswicklung in der Erwachsenenbildung**

Trotz der skizzierten unzulänglichen Ressourcenausstattung der Erwachsenenbildungseinrichtungen sind Organisationsentwicklungsprozesse zur Förderung einer inkludierenden Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht ertragreich:

- Die Einrichtungen können bislang weitgehend ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen einen Zugang zur Erwachsenenbildung ermöglichen und damit deren Teilhabechancen an Gesellschaft, Politik und Kultur unterstützen.
- Barrierefreie Zugänge zur Erwachsenenbildung wie die praktische Umsetzung von didaktischen Konzepten, die eine erwachsenenpädagogische Bewältigung

von Diversität und Heterogenität ermöglichen, kommen allen Teilnehmenden zugute. „Die Erwachsenenbildung wird – ob sie es will oder nicht – daran beteiligt sein, wie sich Teilhabechancen und Exklusionsrisiken in der Zukunft für alle Menschen verteilen“ (Katzenbach 2013, S. 38).

- Die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer inkludierenden Erwachsenenbildung fördert den kritischen Umgang mit den nicht bestreitbaren Zusammenhängen von Inklusion und Exklusion. Strukturell vorgezeichnete Mechanismen zur Exklusion, die sich z. B. bei einer engführenden Zielgruppenorientierung zwangsläufig ergeben, werden in den Einrichtungen thematisiert und bearbeitbar.

„Die Berücksichtigung der Lernbedürfnisse von Menschen mit Behinderung bietet die Chance, dass sich die Erwachsenenbildung ihrer sozial-integrativen Ursprünge und Traditionen wieder stärker bewusst wird und dass sie die vielfältigen Möglichkeiten individualisierten Lernens als ihre besondere Stärke erkennt und verbreitet“ (Kil 2013, S. 255). Gleichzeitig ergeben sich aus dem überregionalen Austausch örtlicher Organisationsentwicklungsprozesse, gemeinsame bildungspolitische Aktivitäten, die auf eine verbesserte institutionelle Förderung der öffentlichen Erwachsenenbildung abzielt (s. auch Münchner Erklärung 2015 in diesem Heft). Wenn sich an den grundsätzlichen Voraussetzungen der öffentlichen Erwachsenenbildung nichts ändert, werden Anstrengungen zu einer Organisationsentwicklung, die auf eine Stärkung einer inkludierenden Erwachsenenbildung zielen, immer absehbare Grenzen haben.

## Literatur

- Ackermann, K.-E./Amelung, M. (o.J., 2009): Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Hrsg. von der Lebenshilfe Berlin. Berlin
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Babilon, R. (2013): Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 121 – 130
- Bayerischer VHS Verband/Münchner Volkshochschule (2014): Volkshochschule barrierefrei – Bausteine zum gemeinsamen Lernen. München
- Ditschek, E. J./Meisel, K. (2012): Inklusion als Herausforderung für die Organisation. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19. Jahrgang II/2012, S. 30 – 33
- Ditschek, E. J. (2013): Inklusive Erwachsenenbildung – Eine Literaturschau. München
- DSN (2014): Wissenschaftliche Eingangsuntersuchung für das Projekt Inklusion in der Erwachsenenbildung, Kiel ([www.dsn-online.de](http://www.dsn-online.de))
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Furrer, H. (2013): Didaktische und methodische Überlegungen zur Inklusion in der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 197 – 208.
- Hartz, S./Meisel, K. (2011): Qualitätsmanagement. 3., akt. und überarbeitete Aufl., Bielefeld

- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschul-Statistik, 49. Folge, Arbeitsjahr 2010 Bonn, online unter: [www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf) 24.01.2012/
- Huntemann, H./Reichart, E. (2014): Volkshochschul-Statistik, 52. Folge, Arbeitsjahr 2013 Bonn, online unter: [www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2014-volkshochschule-statistik-01.pdf) 29.09.2015/
- Käpplinger, B./Haberzeth, E./Kulmus, C. (2013): Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen. In: REPORT 36. Jahrgang 2/2013, S. 43 -56
- Katzenbach, D. (2013): Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 27 – 38
- Kil, M. (2012): Stichwort Inkludierende Erwachsenenbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 19. Jahrgang II/2012, S. 20 f
- Kil, M. (2013): Bilanz der Perspektiven: Organisation und Profession im Gestaltungsrahmen einer inkludierenden Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 243 – 255
- Kronauer, M. (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 12 – 25
- Meisel, K. (2006): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Von Stolpersteinen und Notwendigkeiten. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 56. Jahrgang, 2006 -3, S. S. 198 – 205
- Meisel, K./Feld, T.C. (2009): Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen, Münster 2009
- Meisel, K. (2012): Bürde oder Paradigma – Inklusion in der Weiterbildung, in: Ackermann u. a., a. a. O., S. 19-28
- Meisel, K./Mickler, R. (2015): PIAAC: Konsequenzen für Bildungspolitik und Praxis der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 61, Heft 2/2015, S. 205 – 222
- Münchener Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung (2015). In: Erwachsenenbildung und Behinderung. H. 2, S. 64
- Pätzold, H./Bruns, H. (2013) Inklusion als Qualität – Zu Rolle und Potenzial des Kriteriums Inklusionsfähigkeit in Qualitätsmanagementsystemen der Erwachsenenbildung. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld, S. 89 – 100
- Schäffter, O. (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-H./Kil, M./Kronauer, M. (Hrsg.): Zugänge zur Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog, Bielefeld 2013, S. 53 – 64
- Rossmann, D. (2015): Die 1% im Blick – Die Finanzierung der Erwachsenenbildung neu aufbauen. In: dis.kurs. Das magazin des Deutschen Volkshochschul Verbandes e.V. 22. Jahrgang, 2/2015, S. 30 – 31
- Seifert, Monika (2010): Kundenstudie. Bedarf an Dienstleistungen zur Unterstützung des Wohnens von Menschen mit Behinderung. Abschlussbericht, Berlin
- Windisch, M./Schäth, E. (2011): Auf dem Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Projekt zur Förderung von inklusiven Angeboten an der Volkshochschule der Region Kassel. In: Erwachsenenbildung und Behinderung, Jg. 22, 2011, H. 1, S. 3-12