

# Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung

Silke Schreiber-Barsch, Emma Fawcett

## Zusammenfassung

*Der Beitrag widmet sich der Frage, wie die Forderung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda nach der Bereitstellung inklusiver Lehr-Lernsettings auf der Einrichtungsebene der Erwachsenenbildung, hier: bei Volkshochschulen, derzeit institutionell beantwortet wird. Aktuelle Beispiele deuten mit den bei Volkshochschulen verwendeten Semantiken von Inklusion eine sog. Didaktisierung von Inklusion als Modus der Operationalisierung an. Dies prüft der Beitrag empirisch über programmanalytische Verfahren, die explorativ auf eine Rekonstruktion von Benennungspraktiken zielen. Als Dilemma des professionell-pädagogischen Handelns verbleibt, so unser Fazit, die Reproduktion von defizitärer Besonderung einerseits und die Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda andererseits.*

## 1. Einleitung: Didaktisierung von Inklusion?

Ausgangspunkt des Beitrages ist die Frage, wie derzeit auf Einrichtungsebene der Erwachsenenbildung eine Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda (BMAS 2011, 2016) in der Nachfolge der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (UN-BRK 2006) erfolgt. Mit dem bildungspolitischen Agenda-Setting der UN-BRK rückt das Feld der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung und die Institutionenform der Volkshochschulen (VHSn) in den Fokus, denn hier greift in besonderem Maße die politisch-regulative Forderung nach einem „gleichberechtigten Zugang“ (UN-BRK 2006, Art. 9) zu Lernangeboten für *alle* Lerninteressierten. Von Interesse im Beitrag ist das planend-disponierende Handeln von hauptberuflich Mitarbeitenden an pädagogisch intentional gestalteten Lernorten (Kraus 2015). Erwachsenenbildung als in dem Sinne didaktisches Handeln umfasst, so Flechsig (1989), nicht nur „unmittelbares Lernen und interpersonales Handeln“, sondern genauso „mittelbares und indirektes“ Handeln, d. h. „die Gestaltung und Organisation von Lernorten, die Entwick-

lung von Lernmaterialien und Medien, die Einrichtung von Programmen und das Evaluieren und Zertifizieren von Kursen“ (ebd., S. 4). In einem solchen didaktischen Handeln auf Einrichtungsebene kommen, in Anschluss an Faulstich und Zeuner (2010), Faktoren sowohl der makrodidaktischen (gesellschaftliche Rahmungen, bildungspolitische Agenden), der mesodidaktischen (Selbstverständnis, Zielsetzung, Interessen von Trägern/Einrichtungen) als auch der mikrodidaktischen Ebene (u. a. Programmplanung, Vermittlungshandeln) zum Tragen.

Dieses Handeln vollzieht sich gegenwärtig unter dem Bedingungsgefüge der öffentlichen Forderung nach der Bereitstellung inklusiver Lehr-Lernsettings. In einer Programmanalyse von zehn Programmheften (1974-2015) des Bildungszentrums Nürnberg und ihres Fachbereiches „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ (vgl. Fawcett 2016) tritt in der aktuellen Entwicklung u. a. eine Variante der Operationalisierung der Inklusions-Agenda hervor: „Als Ausgangspunkt [der Zielgruppendefinition; SSB & EF] wird der Bedarf an einer bestimmten Didaktik festgelegt, nicht das Vorhandensein einer Behinderung“ (ebd., S. 60). Es zeigt sich das Anliegen, den für die Erwachsenenbildung konstitutiven Mechanismus der Zielgruppenansprache aus seiner defizitorientierten Begründung über personenbezogene Merkmale (Bsp.: Kurse „für Menschen mit Behinderungen“) herauszulösen und mithilfe einer, wie wir es nennen, *Didaktisierung von Inklusion* zu überwinden.

Eine solche *Didaktisierung von Inklusion* vollzieht sich bspw. über die Benennung von Programm-/Fachbereichen, bspw. „barrierefrei lernen“ der Münchener VHS. Beim Bildungszentrum Nürnberg wurde der dort seit 1974 bestehende eigenständige Fachbereich (als Ergebnis zielgruppenbezogener Aktivitäten, s. Kap. 2) ursprünglich als „Fachbereich Problemverarbeitung, Sonderpädagogik, Rehabilitation“ betitelt, was sich 1983 zu personenbezogenen Merkmalen von „Programm Behinderte-Nichtbehinderte“ und 2003 zu „Angebote für behinderte und nichtbehinderte Menschen“ wandelte. Seit 2013 heißt das Programm „barrierefrei lernen“ (bzw. inzwischen „barrierefrei Lernen“). Genauso kann eine solche *Didaktisierung* über Formulierungen in Ankündigungstexten gemäß einem unterstellten Bedarf eines bestimmten didaktischen Formats für inklusives Lehren und Lernen verlaufen („für Menschen, die lieber langsam lernen“; VHS Osterholz-Scharmbeck); oder auch über die Gestaltung von Programmheften insgesamt (Layout; Informationen; Bildelemente; Sprache usw.). Dies soll eine mehrdimensionale Enthinderung des Zugangs zum Lernort (Kraus 2015; Schreiber-Barsch & Fawcett 2017), auch über Aspekte von Behinderung bzw. dis/ability hinaus, als eine institutionelle Querschnittsaufgabe umsetzen (Bsp.: Programmheft VHS Osterholz-Scharmbeck).

Die Hinweise auf Tendenzen einer *Didaktisierung von Inklusion* will der Beitrag weiter prüfen. Einleitend wird die konzeptionelle Rahmung der Verknüpfung von Erwachsenenbildung, Inklusion und didaktischem Handeln auf Einrichtungsebene vorgestellt (Kap. 2). Es folgen empirische Befunde zu aktuellen Übersetzungsvorgängen von bildungspolitischer Programmatik in institutionelles Handeln (Kap. 3). Abschließend zeichnet sich das erwachsenenpädagogische Dilemma zwischen der Reproduktion von defizitärer Besonderung einerseits und der Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda andererseits ab (Kap. 4).

## 2. Erwachsenenbildung und Menschen mit Behinderungen als Adressatenschaft

Die Verknüpfung von Erwachsenenbildung, Inklusion und didaktischem Handeln auf Einrichtungsebene rekurriert auf ein erwachsenenbildungswissenschaftlich weiterhin nur rudimentär erschlossenes Forschungs- und Praxisfeld (ausführlich z. B. Schreiber-Barsch & Fawcett 2017; Fawcett 2016). Ausgehend von der UN-BRK und dem sozialen Modell von Behinderung zählen zu Menschen mit Behinderungen jene, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe [*im engl. Original: participation; SSB & EF*] an der Gesellschaft hindern können“ (2006, Art. 1). Arbeiten der Critical Disability Studies (vgl. z. B. Waldschmidt 2019) machen überdies auf die in der Differenzlinie des „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7) eingelagerten Machtverhältnisse aufmerksam, indem sie macht- und herrschaftsbezogene, kulturelle und psychologische Komponenten und Normalitätserwartungen (an bspw. Lernen, Lerninteressierte oder auch Lernorte) thematisieren. Diesem Verständnis folgt auch der Beitrag. Didaktisches Handeln auf Einrichtungsebene ist insofern nicht als eine kontext- oder wertneutrale Aktivität zu verorten. Es spiegelt normative Setzungen von Einrichtungen wider (Pätzold & Ullrich 2016) und ist in seiner politischen Dimension ein (Zwischen)Ergebnis der gesellschaftlichen Aushandlung um Lernen und Bildung (Cervero & Wilson 2006, S. 108; Schreiber-Barsch 2018).

Das Verhältnis der institutionalisierten Erwachsenenbildung zur Adressatenschaft der Menschen mit Behinderungen seit Beginn der 1970er Jahre verdeutlicht solche Aushandlungsbewegungen. Historisch treten drei Phasen zielgruppenbezogener Begründungslinien hervor (ausführlich vgl. Fawcett 2016)<sup>1</sup>.

1. Das Aufkommen der Bezugnahme auf jene Adressatenschaft in den 1970/80er Jahren vollzog sich erstens unter dem Motiv individueller und kollektiver Emanzipation von Menschen mit Behinderungen; hier galt die VHS als wichtige Institution für politische Bildungsarbeit dieser Art (vgl. Beier 1974). Unter der Leitung von per Selbstdefinition als „Betroffene“ deklarierte Personen kam es bspw. zur Etablierung von Angeboten (VHS Frankfurt), einem ganzen Programm (Münchener VHS) und einem Fachbereich (Bildungszentrum Nürnberg) für Menschen mit Behinderungen. Zweitens unter dem Ziel gesellschaftlicher Chancengleichheit (vgl. Tietgens 1977), welches die Hinwendung zu sog. benachteiligten Gruppen als Kernaufgabe von Erwachsenenbildung markierte.
2. Ende der 1980er und in den 1990er Jahren ist ein Rückgang des Engagements der institutionalisierten Erwachsenenbildung festzustellen. Wesentlich ist, dass die zielgruppenspezifische Definition von Menschen mit Behinderungen als ein zunächst temporär begrenzter, erster Schritt der Kontaktaufnahme zwischen Adressatenschaft und Institution definiert wurde, der der selbstverständlichen Partizipation am offenen Programm weichen sollte (vgl. Schuchardt 1987, S. 47 f.; S. 86) – letztlich festigte sich jedoch in der Praxis die Zuweisung des Bildungsauftrags für Erwachsene mit Behinderungen an den Bereich der Behindertenhilfe. Weitere Gründe hierfür lagen in der steigenden Arbeitsmarktorientierung der allgemeinen

Erwachsenenbildung (Furrer 1999), wodurch sich die Hierarchisierung „zwischen integrierbaren und nicht integrierbaren Behinderten“ (Radtke in Brandt 2003, S. 25) entlang von Kosten-/Nutzenerwartungen nochmals verschärfte.

3. Beim Wiederaufgreifen des Themas (z. B. DIE 2003) wird der Paradigmenwechsel zum sozialen Modell von Behinderung (s.o.) sowie ein mehrdimensionales Verständnis von Integration/Inklusion (vgl. Lindmeier 2003) sichtbar. Neben dem Zielgruppenansatz werden auch individuelle (Lern-)Bedürfnisse und Interessen als Ausgangspunkt betont (vgl. Nuissl 2003, S. 3; Radtke in Brandt 2003, S. 24). Die UN-BRK und mit ihr der Inklusionsbegriff beförderten ein Verständnis von Zugang über Enthinderung und von einer heterogenen Teilnehmerschaft als Normalitätsvorstellung (z. B. DVV 2011).

Derart scheint auf der *diskursiven* Ebene der Paradigmenwechsel zu Inklusion weit- hin vollzogen – wenngleich in prioritärer Kopplung des Inklusionsbegriffes an die Differenzlinie behindert/nicht-behindert (vgl. Hinz 2013, Abs. 2). Im Übersetzungsvorgang auf die mesodidaktische Handlungsebene von Einrichtungen (Selbstverständnis, Zielsetzung, Interessen von Trägern/Einrichtungen) zeigt sich die Situation hingegen weiterhin fragmentiert. Der strukturelle Freiraum der Erwachsenenbildung erlaubt weite Interpretationsspielräume, sowohl in der Verantwortlichkeit gegenüber den bildungspolitischen Forderungen der Inklusions-Agenda (vgl. Ackermann & Ditschek 2015, S. 312) als auch im räumlichen Handeln von in der Erwachsenenbildung professionell Tätigen zu der Frage, was denn einen Lernort zu einem inklusiven Lernort mache (Schreiber-Barsch & Fawcett 2017).

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob nicht auch übergreifende Tendenzen in der Operationalisierung der Inklusions-Agenda – wie die eingangs unterstellte *Didaktisierung von Inklusion* – auf der Einrichtungsebene zu identifizieren sind.

### 3. Empirische Spurensuche: Semantiken von Inklusion

Diese Frage haben wir mithilfe von zwei methodisch explorativ angelegten Analysezugriffen der Programmforschung auf das Feld der institutionalisierten Erwachsenenbildung am Beispiel von VHSn (s. Kap. 1) und dort verwendeter Semantiken von Inklusion weiter verfolgt: erstens über eine quantitative Erhebung von Benennungspraktiken auf der Ebene von Angebots-, Programm- oder Fachbereichen (Stand: 03.12.2018); zweitens über eine quantitative Volltextrecherche im VHS-Programmarchiv<sup>2</sup> des Deutschen Institutes für Erwachsenenbildung (DIE) (Stand: 20.08.2018).

Ausstehende vergleichbare Forschungsdaten begründen den zunächst explorativen Zugriff auf den Nachweis der Verwendung solcher Semantiken; die folgende qualitative Systematisierung unterstellt ein in den Semantiken inkorporiertes Beziehungsgeflecht zwischen Wörtern und politisch-sozialer wie auch erwachsenenpädagogischer Bedeutungskontexte (vgl. Lerch 2010; Koselleck 2006). Im Ergebnis zeigen sich eine Kategorisierung der Semantiken gemäß dem dort angezeigten Modus einer Operationalisierung von Inklusion – und Anschlussstellen für weitere Forschung. Forschungsmethodisch leitend sind programmanalytische Verfahren der erwachse-

nenbildungswissenschaftlichen Programmforschung (Käpplinger 2008; Gieseke et al. 2018) sowie inhaltsanalytische Methoden der formalen Strukturierung von Daten anhand semantischer Kriterien (Mayring 2010). Nach Gieseke et al. (2018) stellt das Programm den „Kern des jeweiligen Profils einer Bildungseinrichtung“ (ebd., S. 453) dar, so dass Programmanalysen die institutionelle Interpretation von, in diesem Falle der Inklusions-Agenda, nachzeichnen können. Die methodische Reichweite lässt hingegen keine Aussagen zu, ob, und wenn ja, wie bspw. Kursangebote schlussendlich durchgeführt wurden – ob also Semantiken mit den ihnen unterstellten Praxisformen kohärent sind. Methodologisch ist aber anzunehmen, dass die Verwendung je spezifischer Semantiken nicht Ausdruck quasi-natürlicher oder willkürlich getätigter Phänomene professionellen Handelns von pädagogisch Tätigen auf Einrichtungsebene ist, sondern solche Benennungspraktiken, theoretisch gefasst als soziale Praktiken (Reckwitz 2003), Rückschlüsse auf Modi der Operationalisierung der Inklusions-Agenda von Institutionen als „inklusionsvermittelnde Instanz“ (Hertel 2013, S. 157) erlauben und insofern Erkenntnis generieren.

### **3.1 Benennungspraktiken von VHS Angebots-, Programm- oder Fachbereichen**

Als Stichprobe für Benennungspraktiken von VHS Angebots-, Programm- oder Fachbereichen haben wir die 57 VHSn herangezogen, die das repräsentative Sample des VHS-Programmarchivs des DIE bilden (vgl. [www.die-bonn.de/id/11880/about/html](http://www.die-bonn.de/id/11880/about/html)). Während das VHS-Programmarchiv als Stand der Erhebung das Jahr 2014 ausweist, erfolgte unsere Erhebung auf Basis der aktuellen Homepages jener 57 VHSn (Stand: 03.12.2018; s. Tab. 1 & 23). Nicht einbezogen in unsere Stichprobe sind einzelne VHSn, die zwar für unsere Fragestellung von Interesse, jedoch nicht Teil des VHS-Programmarchivs sind (z. B. VHS Osterholz-Scharmbeck). Entlang der Suchbegriffe Inklusion, inklusiv, Behinderung, barrierefrei wurden auf den Homepages die Benennungen von Angebots-, Programm- und Fachbereichen geprüft, zugleich Homepage-Elemente wie Leitbild, Impressum, „Über uns“, Allgemeine Geschäftsbedingungen (AGB) oder auch Frequently Asked Questions (FAQ) (nicht auszuschließen ist, dass sich trotz dort fehlender Verweise inklusive Kursangebote in Programmheften vereinzelt befinden könnten).

Tabelle 1 zeigt das Teilsample derjenigen Volkshochschulen (n=15), bei denen Semantiken von Inklusion nachgewiesen werden konnten (s. Tab. 2 Ergänzung Gesamtsample). Jenes Teilsample haben wir inhaltsanalytisch weiter systematisiert. Erstens über eine Zuordnung der Suchergebnisse zu Strukturbereichen der Institution:

- Programm-/Fachbereich: Suchergebnisse sind Programm-/Fachbereichen (teils synonym) zugeordnet, die sich an den sechs gängigen Bereichen Gesundheit, Beruf, Sprachen, Kultur, Gesellschaft, Grundbildung orientieren; ein Fachbereich verweist oft auf einen eigenständigen Zuständigkeitsbereich mit Leitungsperson für Inklusion/Zielgruppenangebote für Menschen mit (und ohne) Behinderungen;

- Zielgruppenangebot: Kursangebote werden explizit benannt und einem Angebots-, Programm-/Fachbereich zugeordnet;
- Zielgruppenprogramm: Kursangebote werden gebündelt, in einem Extra-Programmheft oder z. B. als Teil einer Sommerschule (VH Ulm);
- Zielgruppenprogramm in Kooperation: Kursangebote werden gebündelt in einem Extra-Programmheft und durchgeführt in Kooperation mit externen Partnern;
- Information: Es wird nicht auf Kursangebote oder Programm-/Fachbereiche verwiesen, es finden sich aber auf Inklusion bezogene Hinweise oder Erläuterungen (als nicht aussagekräftig für unsere Fragestellung wurden reine Hinweise in AGBs auf Ermäßigungen bei Vorlage eines Schwerbehindertenbeweises bewertet und nicht berücksichtigt).

Tab. 1: SEMANTIKEN VON INKLUSION				
Benennungspraktiken von Angebots-, Programm- oder Fachbereichen bei Volkshochschulen				
	VHS	SEMANTIKEN VON INKLUSION	STRUKTURBEREICH INSTITUTION	MODUS OPERATIONALISIERUNG
1	<b>VHS Landkreis Meißen</b> www.vhs-lkmeissen.de/	<i>Inklusion; barrierefrei Lernen</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	<b>Didaktisierung</b>
	„Barrierefrei lernen‘ ist ein Angebot der Volkshochschule, das sich insbesondere an Menschen mit Handicap oder einer Lernbeeinträchtigung richtet. Die Kurse sind ebenso geeignet für Menschen, denen ein langsames Tempo entgegenkommt oder die z. B. Lernmaterialien mit größerer Schrift benötigen.“ „Die Kurse werden in der Regel von zwei Dozenten durchgeführt, damit Sie beim Lernen bestmöglich unterstützt werden können.“ „Auch bei der Anmeldung helfen wir Ihnen und organisieren alles notwendige, damit Sie den Kurs besuchen können und das Lernziel erreichen“.			
2	<b>VHS Mainz</b> www.vhs-mainz.de/	<i>barrierefreies Lernen</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	<b>Didaktisierung</b>
	„Lernen Sie lieber leicht, langsam und in kleinen Schritten? Im Programm 2016/2017 finden Sie unter vhs Spezial -> Barrierefreies Lernen Kurse, die besonders gut für Menschen mit Lernschwierigkeiten geeignet sind. Das Lerntempo in diesen Kursen ist absichtlich etwas langsamer. Es geht um die Freude am Thema und am Lernen ohne Stress. Diese Kurse stellen wie die anderen Zielgruppenangebote der vhs Mainz, z. B. für Ältere und für Frauen, ein zusätzliches Angebot dar und wollen besonders auf die Lernbedürfnisse dieser Menschen eingehen.“			
3	<b>Berliner VHSn</b> (VHS Berlin Mitte; Reinickendorf; Spandau) www.berlin.de/vhs/	<i>Leichter lernen; Kurse in leichter Sprache</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenprogramm in Kooperation	<b>Didaktisierung</b>
4	<b>VHS Leipzig</b> www.vhs-leipzig.de/	<i>Lernen leicht gemacht/barrierefrei</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenprogramm in Kooperation	<b>Didaktisierung</b>
5	<b>Münchener VHS</b> www.mvhs.de/	<i>barrierefrei lernen</i>	<b>FACHBEREICH</b>	<b>Didaktisierung</b>
6	<b>VHS Dreiländereck</b> www.vhs-dreilaendereck.de/	<i>Behinderten-volkshochschule</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	<b>Personenmerkmal</b>
7	<b>Hamburger VHS</b> www.vhs-hamburg.de/	<i>Menschen mit und ohne Behinderung</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	<b>Personenmerkmal</b>

8	<b>Städtische VHS Magdeburg</b> www.vhs.magdeburg.de/index.php?id=1	<i>Kurse für Menschen mit Behinderung; Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	Personenmerkmal
9	<b>VHS Markgräfler Land</b> www.vhs-markgraeflerland.de/	<i>Kurse für Menschen mit geistiger Behinderung</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	Personenmerkmal
10	<b>VH Ulm</b> www.vh-ulm.de/cms/index.php?id=79	<i>Forum für alle</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenprogramm (eh. Sommerschule)	Personenmerkmal
11	<b>VHS Regionalverband Saarbrücken</b> www.vhs-saarbruecken.de/	<i>Inklusionsangebote</i>	<b>PROGRAMM</b> Zielgruppenangebot	Agenda
12	<b>Ada und Theodor Lessing VHS Hannover</b> www.vhs-hannover.de/	<i>Programmbereich Zielgruppen und Inklusion</i>	<b>FACHBEREICH</b>	Agenda
„Grundsätzlich sind alle Kurse der VHS für Menschen mit Behinderung offen. Wird für die Teilnahme am Kurs eine Assistenz benötigt, muss diese selbst organisiert werden. Der persönliche Assistent oder die persönliche Assistentin kann kostenfrei am Kurs teilnehmen.“				
13	<b>VHS Landkreis Konstanz</b> www.vhs-landkreis-konstanz.de/	<i>Kooperationsarbeit Klaro</i>	<b>INFORMATION</b>	Kooperation
14	<b>Bremer VHS</b> www.vhs-bremen.de/Live/Home.vhs	<i>- Sonderprojekte → Servicestelle Einfache Sprache (Öffentlicher Dienst); – Kooperation mit Martinsclub</i>	<b>INFORMATION</b>	Kooperation
15	<b>VHS Bamberg Stadt</b> www.vhs-bamberg.de/	<i>Inklusive Volkshochschule Bamberg</i>	<b>INFORMATION</b>	Kooperation
„Nicht besondere Angebote sind gefordert, sondern Inklusion. Gemeint ist damit ein gesellschaftlicher Prozess und gleichzeitig Ziel, menschliche Verschiedenheit als Normalität anzunehmen und wertzuschätzen – gemäß Grundgesetz und Behindertenrechtskonvention der UN. Und die VHS Bamberg Stadt? Seit Herbst 2014 wird unser Engagement unterstützt durch das von der Aktion Mensch und von der Oberfrankenstiftung geförderte Projekt „Inklusion in Weiterbildung und Kultur“. Menschen mit Einschränkung wird bei der Auswahl von Lernangeboten und bei der Anmeldung Unterstützung angeboten. Der Besuch von Kursen und Veranstaltungen mit (oder ohne) Begleitperson ist möglich und in der VHS willkommen. Wir sind mit den Behindertenverbänden und Selbsthilfegruppen sowie mit der Behindertenbeauftragten der Stadt Bamberg in Kontakt, um die für gemeinsames Lernen und Erleben nötigen Maßnahmen umzusetzen. Unser Anmeldeformular bietet die Möglichkeit anzukreuzen, wenn Sie Unterstützung benötigen [...]“				
Stand: 03.12.2018; Teilsample (n=15) des repräsentativen Samples VHS-Programmarchiv DIE (n=57; Stand: 20.08.2018)				
Quelle: eigene Darstellung				

Zweitens erfolgte eine inhaltsanalytische Systematisierung über eine Zuordnung der Suchergebnisse zu Modi der Operationalisierung, die sich in den Semantiken andeuten (s. hellgraue Schattierung Tab. 1). Wir unterscheiden in: *Didaktisierung* (5 von

15), *Personenmerkmale* (5 von 15), *Kooperation* (3 von 15) sowie *Agenda-Bezug* (2 von 15).

*Didaktisierung* folgt den eingangs beschriebenen Praktiken (s. Kap. 1), zu finden bspw. bei der VHS Mainz („barrierefreies Lernen“) oder auch bei der Bündelung von Angeboten in Programme wie bei den VHSn Leipzig und München. Nur bei der Münchener VHS ist ersichtlich, dass der Modus zudem an eine eigenständige Fachbereichsebene geknüpft ist (wenngleich auch beim Bildungszentrum Nürnberg der Fall, dies ist jedoch nicht Teil des VHS-Programmarchivs). Traditionelle Benennungspraktiken äußern sich in Semantiken des Operationalisierungsmodus über Personenmerkmale (Behinderung). So bspw. bei der VHS Dreiländereck (Sachsen), die in ihren Programmbereichen als „Sonderrubrik“ eine „Behindertenvolkshochschule“ (aktuell ohne Angebote) aufführt. Interessant ist die Bezugnahme bei der VHS Ulm, die ihre Sonderschule für Menschen mit sog. geistiger Behinderung als „Forum für alle“ titulierte. Es zeigt sich die Kopplung des historischen Leitmotivs der VHSn, *offen für alle* zu sein (DVV 2011), mit Inklusion – „alle“ meint jedoch letztlich spezifische Adressatinnen und Adressaten. Der Modus *Kooperation* verweist auf die Ausweitung von Teilnahmeoptionen bzw. die Durchführung von Angeboten mithilfe oder allein über externe Kooperationspartner. Schließlich steht der vierte Modus *Agenda-Bezug* für eher unspezifische Verweise auf die öffentliche Inklusions-Agenda.

### 3.2 Benennungspraktiken in VHS Programmheften und Ankündigungstexten

In dem zweiten empirischen Zugriff pointiert sich die Herausforderung der Fragestellung: Inklusion verstanden als Querschnittsaufgabe einer Institution würde eben gerade *nicht* empirisch erfassbar sein über eine Programmanalyse von Kursankündigungen, die nach Begriffen wie „inklusive“ oder „Behinderung“ sucht. Dennoch erwies sich eine Volltextrecherche (Stand: 20.08.2018) im VHS-Programmarchiv des DIE als aufschlussreich. Als zeitliche Eckpunkte der quantitativen Erhebung dienen: (1) das Jahr 2000 (markiert in Fawcett (2016) als Beginn der Wiederkehr der Thematik, noch vor der Verabschiedung der UN-BRK (2006)); (2) das Jahr 2009 (Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland); sowie (3) das Jahr 2014 (aktuellste Programme des Archivs). Schlüsselbegriffe der Suche waren: *inklusive*\*, *behinder\**.

Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, dass die Begriffe *Inklusion* und *inklusive* im Sinne von dis/ability eindeutig erst seit dem Jahr 2009 (Ratifizierung UN-BRK in Deutschland) eingesetzt werden.

Bestätigt über eine Suche im Gesamtarchiv (Jahre 1946-2014; Stand: 20.08.2018), taucht der Begriff *Inklusion* erst ab 2009 mit 1 Treffer auf, sichtbarer dann ab 2012. Ein Blick in das Jahr 2014 zeigt die Komplexität von Thematik und Recherchezugriff. Von den 45 Treffern sind zunächst 15 als Wiederholungen oder Inhaltsverzeichnisse abzuziehen. Von den verbliebenen 30 Treffern stellen lediglich 16 Treffer Ankündigungstexte für Kursangebote dar (darunter Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte: n=7). Zudem finden sich Treffer in Leitbildern/Vorworten (n=5) sowie Verweise auf bildungspolitische Programmatiken (n=9). Letztere nutzen interessanterweise nahezu durchgängig denselben Textbaustein (Bsp. VHS Wetzlar:



„Kulturelle Bildung schafft in ihrer Offenheit Zugänge zur Kultur und ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe. Sie fördert Integration und Inklusion. ‚Gerade die sozialen, kreativen und kommunikativen Potenziale der kulturellen Erwachsenenbildung sind perspektivisch von großer und wachsender Bedeutung‘ betont auch die Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“; [www.vhs-wetzlar.de/programm/kultur-und-kreativitaet/bereich/kategorien/ka/F2609/kat/165/](http://www.vhs-wetzlar.de/programm/kultur-und-kreativitaet/bereich/kategorien/ka/F2609/kat/165/)). Allerdings finden sich weder das Zitat in der Form noch der Begriff Inklusion im genannten Enquete-Bericht (Deutscher Bundestag 2007).

Tab. 2: Ergebnisse Volltextrecherche Volkshochschul-Programmarchiv des DIE (nach Jahr: 2000; 2009; 2014) (Stand 20.08.2018)			
Stichwort	Treffer 2000	Treffer 2009	Treffer 2014
Inklusion	0	1	45
inklusive	0	0	37
behinder*	220	347	117
<b>Detailanalyse: Stichwort Inklusion, Jahr 2014</b>			
Kursangebote (offen)	9		
Kursangebote für pädagogische Fachkräfte	7		
Leitbild oder Vorwort	5		
Bildungspolitische Programmatik	9		
Wiederholung oder Inhaltsverzeichnis	15		
	<b>Gesamt:</b>		<b>45</b>
Quelle: eigene Darstellung			

Es zeigt sich der Bedarf an weiterführender programmanalytischer Forschung. Gleiches gilt für den Fall, bei dem hinter 1 Treffer weitere Kursangebote stehen: An der VHS Saarbrücken verweist der Treffer letztlich auf weitere 15 Kursangebote, was die Gesamtanzahl der Treffer erhöhen würde. Im Programm der Münchener VHS sind wiederum 25 Angebote unter der Rubrik „Barrierefrei lernen an der MVHS“ aufgelistet. Jedoch erscheint *Inklusion* nicht in den Ankündigungstexten, sondern nur im Einleitungstext, was bestätigt, dass Inklusion im Verständnis einer institutionellen Querschnittsaufgabe nur bedingt über eine solche Recherche empirisch fassbar ist.

Die Suche nach *inklusive* im Jahr 2014 verändert den Befund nur minimal. 37 Treffer stehen für Kursankündigungen von Angeboten (insgesamt sind es 159 Treffer, die aber zuallermeist *inklusive* als Präposition nutzen (z. B. „Preis inklusive Kursbuch“)). Von diesen 37 Treffern nutzen nur 5 Kursankündigungen allein den Begriff *inklusive* (und wären somit zu den obigen Treffern mit hinzuzuzählen), alle anderen gleichfalls *Inklusion*, so dass sie in den Ergebnissen oben repräsentiert sind.

Demgegenüber zeigen die Begriffe *Behinderung* bzw. *behindert* eine deutlich höhere Trefferquote (s. Tab. 3). Die Trefferquote verläuft in ihrer Tendenz eher gegenläufig zu *Inklusion/inklusive*, es gibt zudem kaum eine gleichzeitige Nutzung von sowohl *behinder\** als auch *inklusive* (lediglich in 10 Kursankündigungen im Jahr 2014). Ein differenzierteres Bild zeigt der Blick in das Jahr 2014. Von den 117 Treffern

handelt es sich lediglich bei 55 Treffern um Kursankündigungen, von denen wiederum nur 5 Ankündigungstexte explizit etwas zu einem didaktischen Ansatz vermerken. Die restlichen Treffer umfassen Inhaltsverzeichnisse, AGBs, Werbung oder sonstige Beschreibungen. Nur zweimal taucht das Wort in Leitbildern auf. Da hinter manchen Einträgen mehrere Angebote auftauchen, sind unter den 55 Treffern insgesamt 222 Kursangebote zu zählen (Nicht jeder Ankündigungstext enthält das Wort *behinder\**, ist aber sinngemäß eindeutig als ein solches Angebot zu identifizieren). Allerdings erscheinen von jenen 222 Angeboten wiederum fast die Hälfte ( $n=94$ ) in 1 Programm – nämlich dem Programm „barrierefrei lernen“ an der Münchener VHS.

#### 4. Fazit

Die Befunde zeichnen ein vielschichtiges Bild. Erstens deuten die Ergebnisse des repräsentativen Samples der 57 VHSn des VHS-Programmarchivs darauf hin, dass eine Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda auf Einrichtungsebene, folgert man aus den (nicht) verwendeten Semantiken von Inklusion, derzeit eher zurückhaltend einzuschätzen ist – bzw. sie entkoppelt von jenen gängigen Semantiken verläuft. Werden Semantiken von Inklusion genutzt, dominieren zu gleichen Teilen die dort inkorporierten Operationalisierungsmodi einer *Didaktisierung* bzw. eines Bezuges auf *Personenmerkmale*, gleichwohl weisen die Häufigkeiten bei den Benennungspraktiken in Programmheften und Ankündigungsheften auf einen Rückzug des Behinderungs-Begriffes bei gleichzeitiger Zunahme des Inklusions-Begriffes (Stand: 2014) hin. Hier zeigen sich Forschungsdesiderate, die die Reichweite der Erkenntnisse hin zu den an die Semantiken von Inklusion geknüpften Praxisformen als auch das Sample des VHS-Programmarchivs aktualisieren bzw. um für die Fragestellung relevante VHSn erweitern würden.

Die Annahme einer *Didaktisierung von Inklusion* als gegenwärtigem Trend in der Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda auf Einrichtungsebene ist insofern in Ansätzen erkennbar, aber nicht vorherrschend. Die Konstante des Bezuges auf Personenmerkmale unterstreicht das Dilemma des professionell-pädagogischen Handelns in inklusiver Erwachsenenbildung hinsichtlich des antinomischen Verhältnisses zwischen Differenzsetzung und -negierung. Inklusive Erwachsenenbildung zielt im Verhältnis zu ihrer Adressatenschaft einerseits auf eine Überwindung der Reproduktion stigmatisierender und defizitorientierter Differenzlinien in der Klassifikation von Lernsubjekten als fähig/nicht-fähig. Andererseits, so merkt Katzenbach (2015, S. 26) an, „wenn man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter beurteilen würde, wie sollte man dann Erfahrungen subjektiven Leides überhaupt noch ausdrücken können“? Kollektive und individuelle Benachteiligungen drohten unsichtbar zu werden (ebd., 25). Bereits Fawcett (2016) hatte dies als Spannungsfeld ausgewiesen. So sei, im Sinne einer *Didaktisierung*, die Abkehr von einer defizitgelagerten Zielgruppenzuschreibung über Personenmerkmale zu begrüßen; andererseits verringere genau dies die Möglichkeiten, „schwierige Lebenssituationen als Lernan-

lass zu nehmen und dabei gesellschaftlich-politische Missstände zu thematisieren“ (ebd., S. 65).

Eine *Didaktisierung von Inklusion* sollte insofern nicht missverstanden werden als Ausdruck einer Hinwendung zu einer rein didaktisch-anwendungsorientierten Dis/ability-Technologie inklusiver Erwachsenenbildung. Es bleibt der Anspruch an Praxis, Wissenschaft und Theorie, der Gefahr einer Entpolitisierung der Inklusions-Agenda über die Rekonstruktion der ihr inhärenten Konflikte, Widersprüche und Machtverhältnisse entgegen zu wirken.

## Anmerkungen

- 1 Babilon (2017) zeichnet die historischen Entwicklungslinien ähnlich nach, allerdings im Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (d. h. mit sog. geistiger Behinderung).
- 2 [www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/programmplanarchive/default.aspx), Stand 20.08.2018. Das Online-Archiv umfasst nicht alle VHSn Deutschlands, gilt aber als repräsentativ (vgl. Heuer et al. 2008, S. 47).
- 3 Siehe Tabelle:

16	VHS Aachen	<a href="http://www.vhs-aachen.de/">www.vhs-aachen.de/</a>
17	VHS Altenburger Land	<a href="http://www.vhs-altenburgerland.de/">www.vhs-altenburgerland.de/</a>
18	VHS Arnberg/Sundern	<a href="http://www.vhs-arnsberg-sundern.de/">www.vhs-arnsberg-sundern.de/</a>
19	VHS Badische Bergstraße	<a href="http://www.vhs-bb.de/">www.vhs-bb.de/</a>
20	KVHS Birkenfeld	<a href="http://vhs-birkenfeld.de/">vhs-birkenfeld.de/</a>
21	VHS Bocholt–Rhede–Isselburg	<a href="http://vhs-bocholt.de/">vhs-bocholt.de/</a>
22	VHS Bonn	<a href="http://www.vhs-bonn.de/">www.vhs-bonn.de/</a>
23	VHS Braunschweig	<a href="http://www.vhs-braunschweig.de/die-vhs-braunschweig/">www.vhs-braunschweig.de/die-vhs-braunschweig/</a>
24	VHS Burgenlandkreis	<a href="http://www.vhs-burgenlandkreis.de/">www.vhs-burgenlandkreis.de/</a>
25	VHS Celle	<a href="http://www.vhs-celle.de/index.php">www.vhs-celle.de/index.php</a>
26	VHS Eckernförde	<a href="http://vhs-eckernfoerde.de/">vhs-eckernfoerde.de/</a>
27	VHS Ennepe-Ruhr-Süd	<a href="http://www.vhs-en-sued.com/">www.vhs-en-sued.com/</a>
28	VHS Fichtelgebirge (inkl. ehem. KVSH Wunsiedel)	<a href="http://www.vhs-fichtelgebirge.de/index.php?id=170">www.vhs-fichtelgebirge.de/index.php?id=170</a>
29	Förde-VHS	<a href="http://www.foerde-vhs.de/">www.foerde-vhs.de/</a>
30	VHS Garmisch-Partenkirchen	<a href="http://vhs-gap.de/Homepage">vhs-gap.de/Homepage</a>
31	VHS Adolf Reichwein der Stadt Halle (Saale)	<a href="http://www.vhs-halle.de/">www.vhs-halle.de/</a>
32	VHS Hameln-Pyrmont	<a href="http://www.vhs-hameln-pyrmont.de/">www.vhs-hameln-pyrmont.de/</a>
33	VHS Heide	<a href="http://vhs.heide.de/">vhs.heide.de/</a>
34	VHS Hersfeld-Rotenburg	<a href="http://www.vhs-hersfeld.de/">www.vhs-hersfeld.de/</a>
35	VHS Landkreis Hof	<a href="http://www.vhs-landkreis-hof.de/index.php">www.vhs-landkreis-hof.de/index.php</a>
36	VHS der Stadt Homburg	<a href="http://www.homburg.de/index.php">www.homburg.de/index.php</a>
37	VHS Idar-Oberstein	<a href="http://www.idar-oberstein.de/leben/bildung/vhs/">www.idar-oberstein.de/leben/bildung/vhs/</a>
38	VHS Jena	<a href="http://www.vhs-jena.de/de/startseite/649270">www.vhs-jena.de/de/startseite/649270</a>
39	VHS Region Kassel	<a href="http://vhs-region-kassel.de/">vhs-region-kassel.de/</a>
40	VHS Langenhagen	<a href="http://vhs-langenhagen.de/vhs-langenhagen/aktuell.html">vhs-langenhagen.de/vhs-langenhagen/aktuell.html</a>
41	VHS für die Stadt und den Kreis Leer	<a href="http://www.vhs-leer.de/index.php?id=start">www.vhs-leer.de/index.php?id=start</a>
42	VHS Detmold-Lemgo	<a href="http://www.vhs-detmold-lemgo.de/index.php">www.vhs-detmold-lemgo.de/index.php</a>
43	VHS Lennetal	<a href="http://www.vhs-lennetal.de/">www.vhs-lennetal.de/</a>
44	VHS Mengen	<a href="http://www.mengen.de/de/bildung/bildung-schulen/volkshochschule.php">www.mengen.de/de/bildung/bildung-schulen/volkshochschule.php</a>
45	VHS Neuss	<a href="http://vhs-ne.itk-rheinland.de/">vhs-ne.itk-rheinland.de/</a>
46	KVHS Ludwigslust-Parchim	<a href="http://www.kreis-lup.de/leben-im-landkreis/bildung-kultur-sport/volkshochschule/">www.kreis-lup.de/leben-im-landkreis/bildung-kultur-sport/volkshochschule/</a>

47	VHS im Bildungsforum Potsdam	vhs.potsdam.de/vhsneu/
48	VHS der Hanse- und Universitätsstadt Rostock	www.vhs-hro.de/
49	VHS Schongau	www.vhs-schongau.de/
50	VHS Schwedt/Oder	www.vhs-schwedt.de/index.php
51	VHS der Stadt Schweinfurt	www.vhs-schweinfurt.de/index.php
52	VHS Trier	vhs-trier.de/
53	VHS Tübingen	www.vhs-tuebingen.de/index.php
54	VHS Wetzlar	www.vhs-wetzlar.de/faq/?Contrast=
55	VHS Wiesbaden	www.vhs-wiesbaden.de/
56	2 Berliner VHSn (subsumiert in	s. Tab. 1
57	Tab. 1)	

## Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst; Ditschek, Eduard J. (2015): Von der separierenden zur inkludierenden Erwachsenenbildung. Rückblick, Situationsanalyse und Ausblick. Hessische Blätter für Volksbildung, 4, S. 308 – 316.
- Babilon, Rebecca (2017): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England. [Dissertation] d-nb.info/1163603953/34 [29.10.2018].
- Beier, Barbara (1974): Behinderte und ihre Angehörigen – eine Zielgruppe in der Volkshochschularbeit? Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 227–232.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin: BMAS.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Berlin: BMAS.
- Brandt, Peter (2003): „Unser Leben ist immer eine Art Kompromiss.“ Streifzüge durch Erwachsenenbildung und andere Grenzregionen mit Peter Radtke. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 24–27.
- Campbell, Fiona K. (2009): Contours of Ableism. New York: Palgrave Macmillan.
- Cervero, Ronald M.; Wilson, Arthur L. (2006): Working the Planning Table. Negotiating Democratically for Adult, Continuing, and Workplace Education. San Francisco.
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. Berlin: Deutscher Bundestag.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2003): Behinderungen. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn: DVV. www.dvv-vhs.de/fileadmin/user\_upload/3\_Der\_Verband/DVV\_Kurzfassung\_2011.pdf [06.10.2018].
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (2010): Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fawcett, Emma (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ.
- Flehsig, Karl-Heinz (1989): Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen, Dez. 1989, S. 1-14.
- Furrer, Hans (1999): Erwachsenenbildung von behinderten Menschen aus der Sicht der allgemeinen Erwachsenenbildung. In Anna Rieg-Pelz & Bernd Wilder (Hrsg.), Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Berlin: Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung. S. 28-31.

- Gieseke, Wiltrud; von Hippel, Aiga; Stimm, Maria; Georgieva, Iva; Freide, Stephanie (2018): Programmarchive und -sammlungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Toppel Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag. S. 451–474.
- Hertel, Stefanie (2013): Das Inklusionspotenzial interorganisationaler Kooperationen. In Karin Dollhausen, Timm C. Feld & Wolfgang Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer. S. 157–170.
- Heuer, Klaus; Hülsmann, Katrin & Reichart, Elisabeth (2008): Das „Online-Archiv Weiterbildungsprogramme“ des DIE. Neuer Service für die Programmforschung. *DIE Zeitschrift*, 4, S. 46-48.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1, [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26) [29.10.2018].
- Käpplinger, Bernd (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727#g33](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727#g33) (24.10.2015).
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In Irmtraud Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19-32.
- Koselleck, Reinhart (2006): *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kraus, Katrin (2015): Orte des Lernens als temporäre Konstellationen. Ein Beitrag zur Diskussion des Lernortkonzeptes. In: Bernhard, Christian; Kraus, Katrin; Schreiber-Barsch, Silke; Stang, Richard (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Raum*. Bielefeld: wbv. S. 41-53.
- Lerch, Sebastian (2010): *Erwachsenenbildung und ihre Begriffe. Sinn und Nutzen begriffsschichtlicher Zugänge für das eigene Selbstverständnis*. REPORT, 4, S. 19-26.
- Lindmeier, Christian (2003): *Integrative Erwachsenenbildung. Auftrag – Didaktik – Organisationsformen*. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 28–35.
- Nuissl, Ekkehard (2003): *Zielgruppen! Zielgruppen?* DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 4, S. 3.
- Pätzold, Henning; Ulitzsch, Andrea (2016): Zweck und Mittel. Werteorientierungen in Leitbildern von Volkshochschulen zwischen Bildung und Wirtschaft. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, S. 38-40.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. *Zeitschrift für Soziologie*, 4, S. 282–301.
- Schreiber-Barsch, Silke (2018): Who counts? Disruptions to adult education's idyll and its topography of lifelong learning: Interlinking Rancière's political philosophy with adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, S. 179-192.
- Schreiber-Barsch, Silke; Fawcett, Emma (2017): *Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des lebenslangen Lernens?* *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 3, 295-319. DOI 10.1007/s40955-017-0097-x
- Schuchardt, Erika (1987): *Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland*. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt.
- Tietgens, Hans (1977): *Minderheitsprogramme an Volkshochschulen*. In: *Volkshochschule im Westen*, 4, S. 155–157.
- UN-BRK (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101](http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101) (10.03.2015).
- Waldschmidt, Anne (2019) (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS.