

# Développement de l'organisation et du professionnalisme pour une formation générale inclusive des adultes

SABINE LAUBER-POHLE

Cet article se penche sur les défis découlant d'une ouverture inclusive d'institutions de formation des adultes – ici à l'exemple des universités populaires. À partir des résultats du projet iQ\_EB, il examine la complexité de l'inclusion du point de vue du développement de l'organisation et de la profession. L'orientation participants, le développement d'une compréhension de l'inclusion et du handicap, un développement organisationnel général dans le contexte de l'organisation et axé sur l'inclusion ainsi qu'une stratégie ciblée de réseautage et de coopération s'avèrent ici des éléments centraux.



## 1. Introduction

Dans le système éducatif, l'inclusion ne se limite pas à la promotion du développement dans la petite enfance et à la période de scolarité et de formation initiale. L'éducation est un élément essentiel d'une vie autodéterminée et de la participation sociale. L'accès à la formation, à l'âge adulte également, constitue donc une condition majeure pour une inclusion complète dans tous les domaines de la société. Malgré cela, ce sujet est avant tout discuté dans le contexte d'offres scolaires et de réhabilitation, mais de plus en plus également dans le contexte de la formation des adultes (Seitter & Franz, 2019; Ackermann, 2017; Burtscher, Ditschek, Ackermann, Kil & Kronauer, 2013). Les universités populaires notamment ont fait l'objet de travaux de recherche et d'évaluation ces dernières années en Allemagne. On en trouve des exemples dans les études de Denker & Mootz (2019), Aegeter, Borsdorff, Lindner & Rohr (2018) et Hemm (2018).

Le présent article présente les résultats du projet «iQ\_EB». Il décrit tout d'abord le projet et ses principaux objectifs et résultats, notamment la série de cours de formation continue développée dans le cadre du projet. Il développe ensuite une réflexion sur l'ouverture inclusive d'institutions de formation des adultes au niveau du personnel de direction, de planification et d'enseignement. Le point de départ est ici l'interaction entre l'organisation, les personnes participantes (en situation de handicap) et l'inclusion, discutée sur la base de trois dimensions. À partir de l'importance d'une participation aux processus de l'apprentissage tout au long de la vie et donc également à la formation continue organisée pour la participation des individus à la société (Burtscher et al. 2013; Hirschberg & Lindmeier, 2013), nous nous penchons dans un premier temps sur la double nécessité d'un ajustement et d'une orientation entre les personnes participantes et les institutions de formation continue. De ces deux aspects découle un défi à plusieurs niveaux (Lauber-Pohle & Seitter, 2020, Schrader, 2011) pour l'agencement d'un développement inclusif de l'organisation et de la profession. La quatrième partie se consacre à la question des besoins et des formes de qualification pour le personnel dans le contexte d'un développement inclusif des institutions de formation continue.

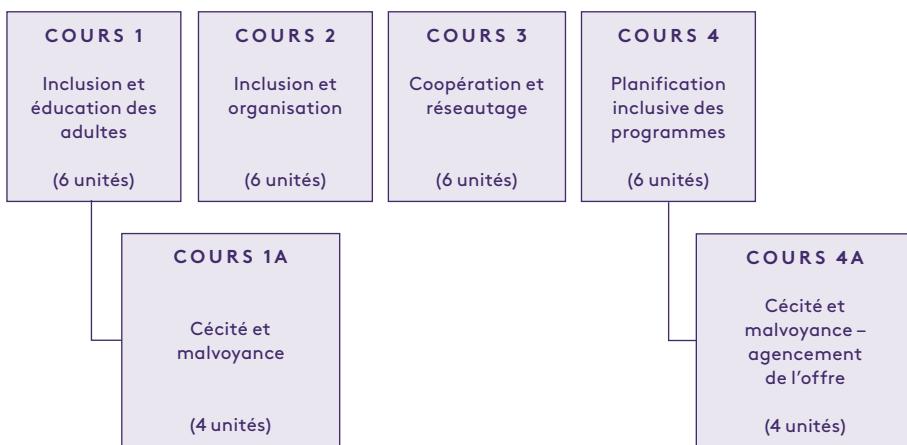
## 2. Le projet iQ\_EB

1 Le financement a été assuré par le Ministère fédéral de l'instruction publique et de la recherche (BMBF) dans le cadre de la directive «Qualification du personnel pédagogique pour une éducation inclusive» sous le code de promotion 01INV1714

Dans la période de décembre 2017 à février 2021, on a réalisé à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université Philipps à Marbourg le projet «Qualification pour une formation générale inclusive des adultes à l'exemple de la cécité et de la malvoyance» iQ\_EB.<sup>1</sup> Le projet s'articulait autour de la question de savoir si et comment la formation générale des adultes – à l'exemple des universités populaires de Hesse – se penche sur le problème de l'inclusion, et quels besoins de qualification en résultent, aussi bien pour le personnel de direction et de planification que pour le

personnel pédagogique enseignant. En même temps, les destinataires de la formation, c'est-à-dire des adultes en situation de handicap, ont été interrogés dans le cadre du projet iQ\_EB<sup>2</sup> sur leurs expériences de la formation des adultes et de la formation continue, et sur les besoins de développement et de changement qu'ils constatent. Cela a été fait tout à la fois par un sondage en ligne à l'échelle nationale ( $n = 75$ ) et dans des entretiens approfondis avec dix personnes du groupe des personnes interrogées (Siegmund, 2021). Sur la base de ces résultats, un cycle de formation continue pour le personnel de planification et d'enseignement des universités populaires a été conçu, mis à l'essai et évalué. Ce cycle de formation vise à améliorer le développement du professionnalisme et à favoriser une orientation plus inclusive des institutions publiques de formation continue, dans le sens d'un développement du professionnalisme dans le contexte de l'organisation (Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021). Le cycle comprend quatre cours de six unités chacun, sur les thèmes «Inclusion et éducation des adultes», «Inclusion et organisation», «Coopération et réseautage» et «Planification des programmes». Ces quatre cours de base peuvent être complétés par deux unités d'approfondissement sur la cécité et la malvoyance (cf. figure 1).

2 Le projet a été géré par le bureau de coopération entre l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université Philipps à Marbourg, groupe de travail Formation des adultes, et l'Institution allemande de formation des aveugles (blista) à Marbourg. L'accent sur la cécité et la malvoyance – pour le champ institutionnel de la formation générale des adultes – correspondait donc à l'activité centrale du bureau de coopération. Une introduction à la pédagogie pour aveugles et malvoyants est notamment proposée par Lang & Heyl, 2020.



**Figure 1:**  
Cours du cycle de formation continue «Éducation inclusive des adultes» du projet iQ\_EB (représentation de l'auteure).

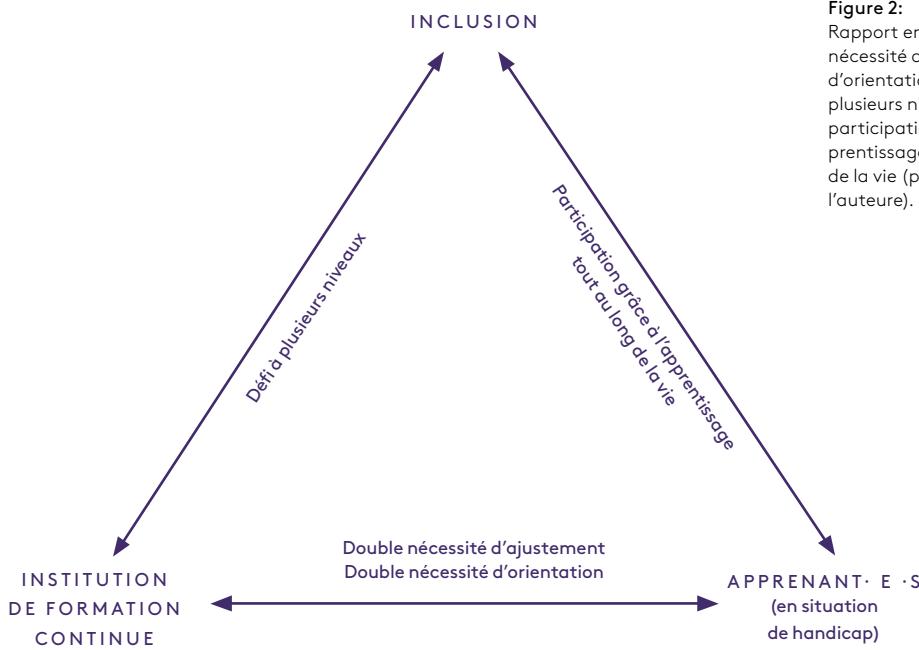
La série de cours reprend ainsi quatre thèmes centraux de l'étude, sur lesquels les universités populaires se sont penchées dans le contexte de l'inclusion: premièrement la sensibilisation fondamentale à l'inclusion et aux intérêts et difficultés de formation continue des adultes en situation de handicap; deuxièmement l'ancre de l'inclusion dans les institutions de formation des adultes; troisièmement l'importance de la coopération et du réseautage; et enfin les challenges d'une planification inclusive des programmes.

Quatre partenaires de coopération issus de la pratique – la Fédération des universités populaires de Hesse (Hessischer Volkshochschulverband e. V. – HVV), l'Association allemande des aveugles et malvoyants dans les études et la vie professionnelle (Deutscher Verein für Blinde und Sehbehinderte in Studium und Beruf e. V. – DVBS), la Fédération allemande des aveugles et malvoyants (Deutscher Blinden- und Sehbehindertenverband e. V. – DBSV) et l'Institution allemande de formation des aveugles (Deutsche Blindenstudienanstalt e. V. – blista) à Marbourg – ont soutenu la réalisation du projet et permis l'accès au terrain.

### **3. Bases d'une formation générale inclusive des adultes**

Pendant l'analyse des interviews et des sondages en ligne de même que pendant la réalisation du cycle de formation continue, la complexité d'une ouverture inclusive des institutions et offres d'éducation des adultes s'est à nouveau clairement affirmée. Le diagramme ci-après regroupe trois points de référence essentiels et leurs challenges en interaction (cf. figure 2). Le triangle est constitué par les points d'angle inclusion, formation des adultes et personnes apprenantes en situation de handicap. Ces trois points d'angle génèrent trois dimensions d'une éducation inclusive des adultes, qui s'influencent mutuellement et interagissent en permanence. La première dimension est créée entre les pôles de l'apprentissage en situation de handicap et de l'inclusion, et contient la participation grâce à l'apprentissage tout au long de la vie. La deuxième dimension est créée entre les institutions de l'éducation des adultes/de formation continue et l'inclusion, et contient un défi complexe à plusieurs niveaux. L'inclusion ne peut donc pas être générée par un seul niveau d'action organisationnelle, mais englobe tous les processus, et notamment aussi le développement du professionnalisme du personnel. La troisième dimension découle de l'ajustement entre l'agencement de l'offre par les institutions de formation des adultes et les intérêts d'apprentissage des personnes apprenantes (en situation de handicap).

Afin de parvenir à l'inclusion et d'assurer ainsi dans la formation générale des adultes également la participation par le biais de l'aspect de l'apprentissage tout au long de la vie, les personnes apprenantes en situation de handicap trouvent avant tout deux variantes d'apprentissage, qui ne s'excluent pas nécessairement l'une l'autre et se complètent en partie: d'une part un apprentissage d'orientation réhabilitante, qui s'attache à rétablir ou à préserver des aptitudes et possibilités d'agencement du quotidien, et d'autre part une formation continue générale répondant à des intérêts et besoins qui existent indépendamment du handicap, mais qui peuvent toutefois en partie être ciblés sur des aspects particuliers ou modifiés en raison du handicap. Le cours de langue pour préparer un voyage, la fréquentation d'un cours de cuisine parce que l'on aime cuisiner ou pour répondre à des exigences diététiques spécifiques en sont des exemples. Tandis que les formes d'apprentissage ré-



**Figure 2:**  
Rapport entre la double nécessité d'ajustement et d'orientation, le défi à plusieurs niveaux et la participation grâce à l'apprentissage tout au long de la vie (présentation de l'auteure).

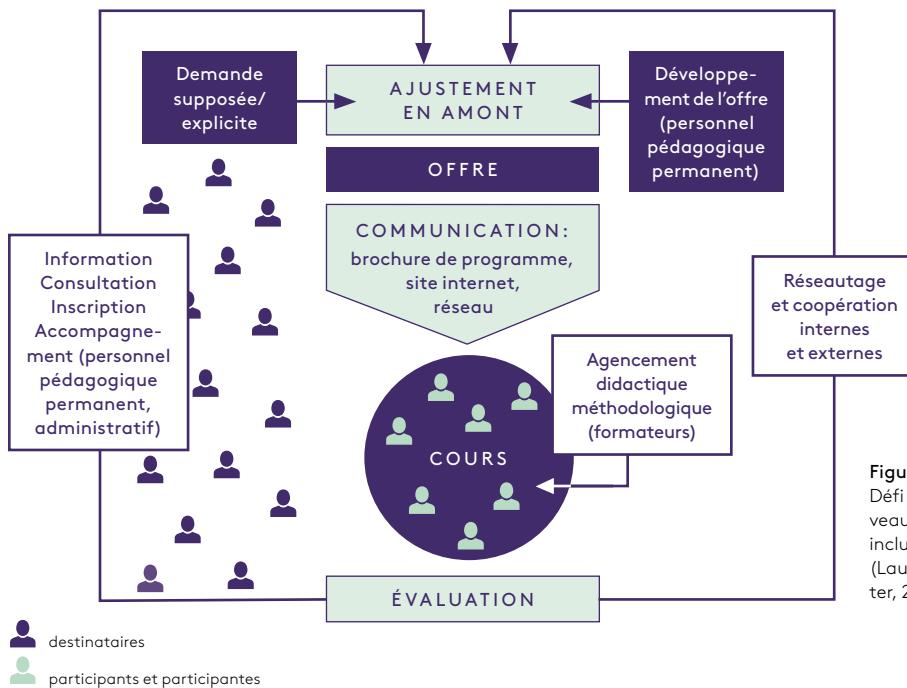
habilitantes sont surtout liées à des institutions spécialisées (mais pas forcément; pensons par exemple aux cours d'exercice physique et de sport), une orientation inclusive de l'offre générale est essentielle pour satisfaire les besoins de formation continue générale des personnes apprenantes. Il y a ici une double nécessité d'orientation des participants et participantes, tant en ce qui concerne les exigences en termes de contenu et d'apprentissage qu'au niveau des exigences pour la participation. Les personnes participantes doivent d'une part exprimer leurs intérêts de formation continue générale et, en parallèle, spécifier pour elles-mêmes et éventuellement aussi pour les institutions de formation, les conditions dans lesquelles leur participation est possible. Moins l'orientation inclusive d'une organisation est développée, plus la part d'orientation préalable concernant les possibilités de participation sera élevée. Il peut par exemple s'agir de thèmes tels que la lisibilité des informations et des matériels d'enseignement, l'accessibilité des locaux et bâtiments ou des arrangements didactiques spécifiques.

En même temps, cela donne lieu à une double nécessité d'ajustement des offres et des intérêts de formation pour les institutions et les personnes apprenantes. Les institutions de formation sont appelées à créer des offres de formation continue et d'apprentissage aussi inclusives que possible, qui conviennent au plus grand nombre de participants et participantes et qui stimulent des intérêts d'apprentissage supplémentaires (Tietgens, 1982, p. 129; Lauber-Pohle 2019, p. 6). Des

critères pour une telle adéquation entre la demande des participants et participantes et les offres inclusives d'apprentissage pourraient par exemple être fournis par le schéma des 4 A – disponibilité (availability), accessibilité, acceptabilité et adaptabilité d'offres d'apprentissage inclusives (Tomaševski, 2006; Sauter, 2013; Lauber-Pohle, 2019). Par disponibilité, on entend avant tout l'existence au niveau régional d'un nombre suffisant d'offres appropriées, donc d'offres de formation continue générale conçues de manière suffisamment inclusive pour que des personnes en situation de handicap puissent en profiter. Ces offres doivent en outre être accessibles, au niveau des locaux comme sur le plan de l'information et de la didactique. Par ailleurs, ces offres doivent se situer à un niveau de formation acceptable et approprié, et correspondre aux exigences et intérêts des personnes participantes. Enfin, elles seront conçues de façon à garantir un degré élevé de flexibilité et d'adaptabilité aux besoins des personnes participantes, tout en assurant néanmoins une comparabilité des certifications obtenues. Cela englobe aussi bien la conception didactique que la mise en œuvre d'une compensation des désavantages.

Si tous ces facteurs sont pris en compte, il en résulte un défi complexe à plusieurs niveaux (cf. figure 3) pour les institutions sur la voie vers un paysage de formation des adultes de plus en plus inclusif (Lauber-Pohle & Seitter, 2020; Schrader, 2011). Fondamentalement, l'inclusion, entendue comme alignement sur les besoins des participants et participantes, n'est pas une idée neuve. L'orientation participants compte parmi les principes de base de l'éducation des adultes – de même que l'agencement d'offres capables de susciter et de satisfaire des intérêts de formation continue au-delà de la seule demande des personnes intéressées, et alignées sur les objectifs de formation des institutions de formation et de la société (Tietgens, 1982). Ce qui est également décisif pour l'inclusion de toutes les personnes intéressées par une formation continue. Réagir aux demandes et désirs de participants individuels et générer l'inclusion de façon réactive – par rapport au cas individuel, pour une durée limitée et de manière ponctuelle – peut être un premier pas essentiel afin d'assurer une participation individuelle, mais ne débouche pas sur une ouverture inclusive générale. Ce processus représente un défi à plusieurs niveaux pour l'ensemble de l'institution, concernant toutes les phases de l'agencement de l'offre (cf. figure 3).

Au début du processus se situe l'ajustement en amont entre la demande supposée ou explicite et le développement et l'offre d'une possibilité de formation continue. Pour ce développement de l'offre, on tient compte de demandes tant supposées qu'explicites, ainsi que d'aspects du développement général de l'offre, déterminés par les objectifs de l'institution de formation, son spectre programmatique et les résultats de l'évaluation et de la gestion de la qualité (cf. figure 3). Il s'agit de développer une offre attrayante qui réponde tout à la fois aux attentes des personnes participantes et aux objectifs de l'institution et qui les mette en adéquation.



Ces offres sont diffusées et rendues accessibles aux destinataires au moyen de brochures de programme, de sites internet et de réseaux de communication de l'institution. Et alors se posent déjà des questions essentielles d'accessibilité et de disponibilité des informations par le biais de diverses voies de communication accessibles à tous. Si cette communication réussit, les destinataires deviennent des participants et participantes qui, au préalable, se sont fait conseiller et ont accompli la procédure d'inscription – qui doit également être conçue de manière accessible.

Finalement, il s'agit de réaliser le cours en tant que tel, la plupart du temps animé par des formateurs et formatrices indépendants ou exerçant cette activité à titre secondaire<sup>3</sup>, et d'en mettre en œuvre la conception didactique et méthodologique également d'une manière accessible et appropriée pour tous les participants et participantes. Ce processus est en outre accompagné par divers processus (semi-)standardisés. Parmi ceux-ci comptent des processus tels que la gestion interne de l'information, des inscriptions et des participants, des mécanismes internes et externes de coopération et de réseautage, ainsi que la gestion de la qualité, y compris l'évaluation des formations réalisées. Les points critiques de la planification et de la réalisation des offres de formation continue par l'institution, par exemple également dans le contexte de

3 À propos de la structure du personnel des universités populaires allemandes, où un petit nombre de personnes exerçant à titre principal des fonctions de direction et de planification réalisent l'offre conjointement avec un grand nombre de formateurs et de formatrices à titre secondaire, cf. Lux (2020) entre autres.

l'inclusion, sont saisis, soumis à une réflexion et intégrés à la planification ultérieure.

La nécessité d'ajustement concerne également l'agencement d'un environnement d'apprentissage accessible et adaptatif en termes d'accessibilité des informations, des locaux et de la didactique. Il s'agit là d'un processus continu qui a lieu aussi bien dans l'interaction avec les destinataires et les personnes participantes qu'au sein de l'organisation et de son personnel travaillant à titre principal ou secondaire dans la planification, l'enseignement, l'assistance-conseil et l'administration.

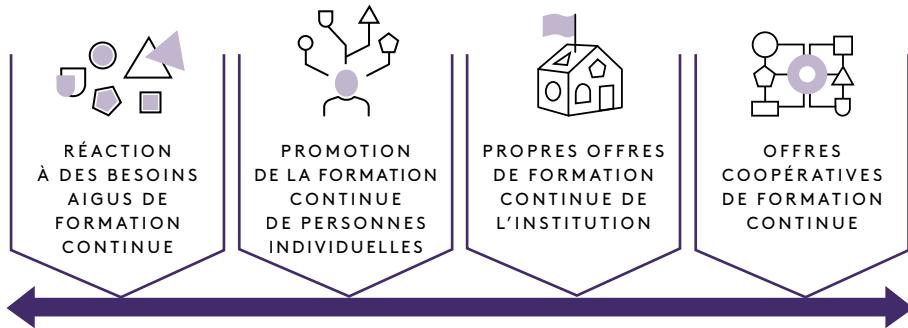
Un constat central du projet est par conséquent que l'ouverture inclusive et l'agencement inclusif de la formation générale des adultes exigent un développement de la profession dans le contexte de l'organisation, au sens d'une action professionnelle inclusive.

#### **4. Qualification et inclusion**

##### *4.1 Variantes de formation continue*

Les quatre universités populaires qui ont été interrogées plus précisément dans le cadre des quatre analyses de cas du projet iQ\_EB sur leur conception de l'inclusion, leurs expériences dans ce domaine et les besoins de qualification de leurs différents groupes de personnel décrivent des approches très diverses pour un tel développement de la profession dans le contexte de l'organisation (cf. également Lauber-Pohle & Postigo Perez, 2021).

Dans leurs formes de base, on peut distinguer quatre variantes (cf. figure 4): d'une part, les directions des institutions exposent que les formateurs et formatrices ainsi que les collaborateurs et collaboratrices permanents développent un besoin aigu de formation continue à partir d'une situation pédagogique spécifique, par exemple l'élaboration de documents et de procédures d'inscription accessibles pour les personnes aveugles ou malvoyantes, ou le remaniement d'exercices sous forme accessible pour des personnes malentendantes ou malvoyantes. À côté de cela, on trouve également des descriptions de collaborateurs et de formateurs individuels qui souhaitent se pencher sur la question de l'inclusion et de l'éducation inclusive des adultes pour des motifs privés ou professionnels et désirent suivre une formation étendue ou plusieurs formations consécutives. Cela peut déboucher sur une promotion de la formation continue de personnes individuelles qui, ensuite, peuvent fonctionner dans l'institution en qualité d'interlocuteurs ou de multiplicateurs, ou assumer des fonctions d'état-major en matière d'inclusion. À un niveau plus avancé, l'institution peut développer ses propres offres de formation continue à usage interne et en partie également externe, où les connaissances et les possibilités d'action dans le contexte de l'inclusion sont transmises et approfondies. Cela a lieu aussi bien de manière spécifique à une organisation qu'entre plusieurs organisations.



**Figure 4:**  
Variantes de formation continue dans le contexte de la formation inclusive des adultes (représentation de l'auteure).

La quatrième forme représente en quelque sorte un niveau encore plus avancé; elle englobe les offres de qualification coopératives pour le personnel de planification comme pour le personnel formateur. À la différence des propres offres de formation continue de l'institution, celles-ci sont toutefois développées et/ou proposées conjointement avec des partenaires externes de coopération ou de réseau, de sorte qu'il y a un apport extérieur d'expertise spécifique qui est adaptée aux besoins d'une organisation de formation d'adultes. Même si l'on peut lire les quatre formes de base de cette description comme une échelle ascendante, celle-ci ne peut pas toujours être observée dans la pratique. Parfois, certains échelons sont sautés, des formes précédentes sont reprises dans une phase ultérieure, ou plusieurs formes sont appliquées simultanément, de sorte qu'il faut parler d'un continuum plutôt que d'une échelle ascendante.

#### 4.2 Exigences de qualification

Quelles qualifications sont donc centrales pour une ouverture et une organisation inclusives des institutions de formation des adultes? Un prérequis essentiel, qui fait également partie intégrante du professionnalisme pédagogique, est la possession de connaissances en matière d'éducation des adultes et de compétences opérationnelles par rapport à l'hétérogénéité des personnes participantes et de leurs intérêts et besoins spécifiques d'apprentissage. Ici, l'accent porte avant tout sur une orientation axée sur les destinataires et les groupes cibles, les participants et participantes et le parcours de vie (Schrader, 2018; Fleige, Gieseke, Hippel, Käplinger & Robak, 2018).

À partir de là et en complément, il faut des connaissances fondamentales sur l'inclusion. Cela comprend, d'une part, les dispositions normatives de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU 2008)<sup>4</sup>, notamment en matière d'éducation, de formation continue et de qualification professionnelle, mais aussi de participation sociale et d'autodétermination, pour lesquelles

l'apprentissage tout au long de la vie est une condition essentielle. En font partie, d'autre part, les considérations de Tomaševski (2006) à propos du schéma des 4 A et sa manifestation dans la formation des adultes (notamment Hirschberg & Lindmeier 2013; Lauber-Pohle, 2019). Une importance particulière revient ainsi à la conception relationnelle du handicap qui sous-tend la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées, de même que la législation relative à la participation (Hirschberg & Köbsell 2016). Le handicap n'est pas considéré comme caractéristique individuelle d'une personne, mais comme résultat de l'interaction entre des facteurs physiques, mentaux, sociaux et environnementaux, par exemple un manque d'accessibilité ou d'offres adéquates disponibles. Cela est également important pour la formation des adultes parce que pratiquement tout individu vit un handicap à un moment ou à un autre ou dans un domaine de la vie. Comme nous l'avons montré sur la base des considérations sur le défi à plusieurs niveaux, l'inclusion est en outre un thème qui touche toutes les unités organisationnelles et toutes les étapes des processus d'une institution de formation. Pour une ouverture et une conception inclusives de la formation générale des adultes, il est nécessaire d'ancrer l'inclusion dans l'organisation comme thème transversal d'ensemble, aussi bien dans le développement organisationnel que dans la qualification du personnel. Cette imbrication doit également être mise en évidence et intégrée au processus d'ouverture inclusive.

Un tel développement inclusif de l'organisation et de la profession comprend toujours aussi le réseautage et l'échange avec des organisations voisines, des institutions spécialisées et des experts et expertes du domaine de l'entraide et de la pédagogie de réhabilitation. La communication et l'interaction accessibles constituent des thèmes centraux, et les unités administratives correspondantes devraient donc également être impliquées. L'objectif consiste à développer le réseautage systématique et la coopération en vue de promouvoir l'orientation inclusive des institutions de formation des adultes comme partie du processus social d'inclusion.

Enfin, il faut des connaissances didactiques et conceptuelles pour l'agencement mésodidactique et macrodidactique de situations d'enseignement/apprentissage. On peut par exemple s'appuyer sur les considérations de l'Universal Design for Learning (cf. également Burgstahler & Cory 2015; Eder-Gregor, Speta & Bäck, 2019), qui visent une accessibilité générale. Néanmoins, il faut également des connaissances en pédagogie de réhabilitation ou pédagogie spéciale pour le soutien dans des domaines spécifiques. Il reste essentiel d'établir une attitude générale ouverte à toute situation et axée sur les participants et participantes, qui développe sur la base d'une orientation inclusive générale une sensibilité aux besoins et exigences d'adaptation spécifiques de chacun et l'intègre au processus d'ajustement et de négociation avec les personnes participantes.

4 Informations sur la mise en œuvre de la CDPH-ONU en Suisse: [www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfch/droit/international/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html](http://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfch/droit/international/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html), et sur le plan d'action: [www.aktionsplan-un-brk.ch/fr/plan-daction-cdph-11.html](http://www.aktionsplan-un-brk.ch/fr/plan-daction-cdph-11.html)

## 5. Conclusion

L'inclusion n'est pas en soi un nouveau champ d'activité. L'orientation participants et les défis d'ajustement constituent une constellation de base dans la formation des adultes. Il y a néanmoins un grand nombre de facteurs d'exclusion qui rendent la participation à la formation générale publique des adultes plus difficile pour les personnes en situation de handicap.

Il est ici essentiel d'assurer l'accessibilité au niveau des locaux, de l'information et de la didactique. Ce qui n'est pas réalisable si l'on n'entend pas l'inclusion comme un élément fondamental et à élaborer en permanence du développement de l'organisation et de la professionnalisation dans la formation générale des adultes. Pour un développement porteur tenant compte de tous les niveaux de l'organisation et du processus d'ajustement complexe entre les intérêts des personnes participantes (d'une manière générale par rapport au contenu, et d'une manière spécifique par rapport au handicap) et le développement de l'offre (structure du public destinataire et agencement de l'offre) (cf. figures 3 et 4), une imbrication de ces développements dans un développement de la profession dans le contexte de l'organisation s'avère utile.

Des étapes essentielles sont ici l'ancrage au sein de l'organisation par un développement organisationnel inclusif ciblé – par exemple comme partie de la gestion de la qualité ou comme processus d'inclusion séparé – ainsi que la qualification de tous les groupes du personnel, notamment aussi du personnel de direction et de planification, afin de déceler et d'éliminer les obstacles à l'inclusion, ou de les éviter dès la planification. Comme nous l'avons vu, cela va de pair avec divers besoins et formats de qualification des collaborateurs et collaboratrices, qui se renforcent et se complètent dans leur développement. Selon les besoins, on développera une expertise de l'intérieur ou on aura recours à une expertise extérieure. L'expertise ainsi développée sera, le cas échéant, systématisée sous forme de cycles de formation continue propres à l'institution ou conjoints. Et cela nous amène au troisième aspect: le réseautage et l'échange avec des participants et participantes intéressés, des organisations voisines, des administrations compétentes et des experts et expertes, afin d'assurer un flux permanent d'échange et de réflexion et de développer des coopérations propices à l'inclusion.

SABINE LAUBER-POHLE travaille comme collaboratrice scientifique au bureau de coopération entre l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université Philipps à Marbourg et l'Institution allemande de formation des aveugles (blist).  
Contact: lauber@staff.uni-marburg.de

## Références

- Ackermann, K.-E. (2017):** «Pädagogische Professionalität» im Handlungsfeld inklusive Erwachsenenbildung. Eine Problemskizze in vier Thesen. In: C. Lindmeier & H. Weiss (Hrsg.). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim: Beltz, pp.143–152.
- Aegerter, F., Borsdorf, K., Lindner, E. & Rohr, P. (2018):** Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen. Sächsischer Volkshochschulverband e. V., Chemnitz. [www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Broschüre\\_Inklusion\\_web.pdf](http://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschüre_Inklusion_web.pdf) [17.9.2021].
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2015):** Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Burtscher, R., Ditschek, E. J., Ackermann, K.-E., Kil, M., & Kronauer, M. (Hrsg.) (2013):** Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Denker, T., & Mootz, E. (2019):** Herausforderung «Inklusive Volkshochschule». Versuch einer Identifizierung und Reduzierung von Teilnahmebarrieren für Menschen mit Behinderung an der Volkshochschule Landkreis Giessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), pp.54–63.
- Eder-Gregor, B., Speta, E., Bäck, K. (2019):** Barrierefreie Erwachsenenbildung. Graz: CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168718.
- Fleige, M., Gieseke, W., Hippel, A. von, Käpplinger, B., & Robak, S. (2018):** Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hemm, M. (2018):** So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. Bamberg: Verlag der Bundesvereinigung Lebenshilfe.
- Hirschberg, M., & Lindmeier, C. (2013):** Der Begriff «Inklusion» – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer (Hrsg.). Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp.39–52.
- Hirschberg, M., Köbsell, S. (2016):** Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowitz, R. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp.555–568.
- Lang, M. & Heyl, V. (2021):** Pädagogik bei Blindheit und Sehbehinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauber-Pohle, S. (2019):** Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), pp.7–17.
- Lauber-Pohle, S. & Postigo Perez, S. (2021):** Inklusion in der allgemeinen Erwachsenenbildung als Aufgabe von Organisations- und Professionalitätsentwicklung – Qualifikationsvarianten an Volkshochschulen. In: Sonderpädagogische Förderung heute (angenommen 3/2021).
- Lauber-Pohle, S. & Seitter, W. (2020):** Erwachsenenpädagogische Fachlichkeit für eine inklusive allgemeine Erwachsenenbildung. Eine kooperative Mehrebenenherausforderung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung. In: Qfl – Qualifizierung für Inklusion. Onlinezeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2(1): Pädagogische Fachlichkeit. o. S. <https://doi.org/10.21248/qfl.29>. [27.9.2021].
- Lux, T. (2020):** Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 2018 in Zahlen. Zahlen in Kürze. Abgerufen unter: [www.die-bonn.de/doks/2020-volkshochschule-statistik02.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2020-volkshochschule-statistik02.pdf) [27.9.2021].
- Sauter, S. (2013):** Bildung für alle – Schule für alle? Ausblicke auf ein schulpädagogisches Spannungsfeld im Kontext von Steuerungslogik und der aktuellen Debatte um Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, (3). Abgerufen von [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/27) [27.9.2021].
- Schrader, J. (2011):** Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1108w>.
- Schrader, J. (2018):** Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, W., Franz, J. (2019):** Inklusive Erwachsenenbildung. Editorial. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 69(1), pp.3–6.
- Siegmund, R. (2021):** Optimierung inklusionsorientierter Passungsfähigkeit durch Qualifizierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 71(1), pp.33–44.
- Tietgens, H. (1982):** Angebotsplanung. In E. Nuissl (Hrsg.). Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, pp.122–144.
- Tomaševski, K. (2006):** Human rights obligations in education: the 4-A scheme. Wolf Legal Publishers, Nijmegen, The Netherlands.

**UN (2008):** UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008.