

Compétences exigées du personnel de formation pour une gestion de la diversité orientée vers l'inclusion dans la formation continue

NICOLE KIMMELMANN

Cet article présente les résultats d'une étude sur les compétences exigées du personnel enseignant pour une gestion orientée vers l'inclusion de divers groupes cibles. L'article transpose ces exigences au personnel des établissements de formation continue. Classé dans les catégories «attitudes», «aptitudes» et «connaissances», le profil de compétences décrit ci-dessous s'appuie sur une analyse critique de modèles de compétence utilisés en Allemagne, en Autriche et en Suisse pour la qualification du personnel de formation. Cet article aborde enfin les implications qui en découlent pour le développement du personnel et l'organisation dans les établissements de formation continue.

FSEA (Éd.): Education
Permanente 2024-1,
Revue suisse pour la
formation continue,
www.ep-web.ch/f



1. Que signifie une gestion de la diversité orientée sur l'inclusion dans la formation continue?

Les questions et les concepts relatifs à la gestion de la diversité occupent depuis longtemps une place majeure dans la recherche en matière de formation, quels que soient les échelons de formation. En Allemagne, en Autriche et en Suisse, ils sont largement établis dans toutes les phases de la vie, jusque dans la formation professionnelle (cf. Kimmelmann et al., 2022). Dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre spécialisée que connaissent les pays germanophones, et au regard des renouvellements politico-juridiques, notamment à propos de la main-d'œuvre immigrée¹ et de l'inclusion sur le marché du travail des personnes en situation de handicap, le thème de la diversité et de l'inclusion joue un rôle essentiel pour la formation continue. Ce thème est également important en matière de développement des compétences afin de pouvoir mener une vie et une activité professionnelle en toute autonomie et s'insérer dans la société et le monde du travail.²

Après un perfectionnement sur plusieurs décennies des concepts de pédagogie organisationnelle en lien avec la diversité, les approches actuelles

dans la formation professionnelle soulignent une perspective où s'entremêlent les différentes caractéristiques de diversité de chaque groupe cible. Les formats modulaires et individuels au sein des systèmes de régulation doivent proposer des offres de formation sur mesure et garantir l'égalité des chances pour tous les individus au sens d'un apprentissage tout au long de la vie (Miesera et al., 2022). À ce jour, contrairement à ces prescriptions normatives, la caractéristique de la diversité qu'est le «handicap» occupe une position particulière et controversée dans les concepts de diversité et est souvent abordée séparément sous la notion d'inclusion (Behrisch, 2016). En général, l'inclusion est ici interprétée dans son sens étroit, c'est-à-dire qu'elle se rapporte uniquement aux personnes avec un handicap au sens de la pédagogie spécialisée (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, p. 7).

Dans le contexte de la définition large de l'inclusion formulée par l'UNESCO, qui exige les mêmes possibilités pour tous les individus afin qu'ils puissent «participer à une éducation de haute qualité et développer leurs potentiels indépendamment des besoins éducatifs particuliers, du genre et des conditions sociales et économiques» (Römer & Malina, 2014, p.9), un regroupement des concepts liés à la diversité et de l'approche de l'inclusion au sens large semble nécessaire. Ain-

1 Voir les nouvelles dispositions juridiques adoptées en Allemagne, notamment la nouvelle loi sur l'intégration de la main-d'œuvre et la réforme de la loi fédérale sur la participation pour les personnes en situation de handicap.

2 L'article s'appuie sur une étude commune effectuée avec des collègues de Suisse, d'Allemagne et d'Autriche, portant sur les compétences exigées du personnel enseignant dans la formation professionnelle (cf. Moser et al., 2023). Les idées décrites ici pour le secteur de la formation continue sont des transpositions effectuées de manière indépendante par l'autrice de l'article.

si, la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), signée par l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, appelle à considérer la diversité à partir d'une perspective intersectorielle, également pour les domaines de l'éducation et de l'emploi, et à se détacher durablement de tous les «étiquetages et segmentations» (Sicking, 2012, p. 5) en lien avec des apprenantes et apprenants aux conditions de vie et d'apprentissage différentes.

Une gestion inclusive de la diversité est donc en contradiction avec les tendances à la standardisation et exige à la place une participation plus forte d'individus (p.ex. en situation de handicap) qui, jusqu'à présent, ne correspondent pas à l'image classique des apprenantes et apprenants (Thielen, 2016). En bref: l'objectif visé n'est pas toujours une plus grande différenciation des mesures éducatives selon des caractéristiques de diversité ou pour des groupes cibles spécifiques, mais la création de voies d'accès à des offres éducatives réellement inclusives au sein des systèmes éducatifs classiques (Kimmelman & Pool Maag, 2024). Cela peut aboutir à la création d'espaces éducatifs et sociaux dans lesquels plus aucun groupe de personnes n'est exclu, mais qui leur offrent tout simplement des qualifications orientées sur le potentiel et les ressources (p.ex. concept «placer d'abord, former ensuite») (Pool Maag, 2021).

La perspective inclusive appliquée à la diversité renforce ainsi le lien entre les concepts existants et une réflexion critique sur de possibles mécanismes d'exclusion en raison de conditions personnelles, situationnelles, structurelles ou liées aux normes ou au pouvoir, et ce dès l'accès à des mesures éducatives (Kimmelman & Pool Maag 2024). Ce ne sont pas les caractéristiques se rapportant à l'individu et leur adaptation qui figurent au premier plan, mais les changements dans les établissements de formation (Granato, 2016). Des accès orientés sur l'inclusion soulignent également, dans le cadre de la mise en œuvre de mesures de formation, l'importance des contradictions structurelles, qu'il convient de surmonter sur les plans institutionnel et professionnel et via des modes d'accès didactiques. Remédier à ces dilemmes et gérer les adaptations des formats d'apprentissage et des établissements de formation nécessite aussi de développer le personnel de la formation (continue). À l'avenir, il conviendra de regrouper l'expertise sur la gestion des différentes caractéristiques de diversité pour permettre une gestion fondamentalement inclusive de la diversité et parvenir à l'égalité des chances dans la formation (continue) et grâce à elle.

2. Que savons-nous déjà sur la professionnalisation du personnel de formation en vue de gérer la diversité orientée vers l'inclusion?

La recherche sur la formation comporte de nombreux travaux préalables concernant les compétences nécessaires à la gestion de la diversité et de l'inclusion, travaux qui ont conduit à des offres de professionnalisation. Le

contexte de la formation continue et ses acteurs ont été dans une large mesure exclus de ces travaux jusqu'à présent. En revanche, en plus des entreprises, la formation initiale et continue du personnel enseignant dans les écoles a identifié les thèmes de la diversité et de l'inclusion, et les a intégrés dans le curriculum (Miesera et al., 2022).

La séparation entre diversité et handicap se poursuit car les offres destinées au personnel de formation ne ciblent ni la diversité, ni le handicap (si tel est le cas, la diversité omet le plus souvent le handicap et se penche plutôt sur d'autres caractéristiques de la diversité. Différentes études soulignent l'urgence qu'il y a d'institutionnaliser une formation du personnel enseignant qui prend en compte l'inclusion et la diversité) (Bach, Schmidt & Schaub, 2016; Zoyke, 2016). Une étude plus détaillée serait toutefois nécessaire pour déterminer quelles sont les compétences exigées pour le personnel enseignant résultant de cette perspective croisée (Buchmann, 2020, p. 12). À ce jour, rien n'a changé à ce niveau.

Ces lacunes sont abordées dans l'étude décrite ici. Dans le cadre de celle-ci, une analyse critique des concepts actuels de professionnalisation du personnel de formation relatifs à la gestion de la diversité et de l'inclusion a été effectuée; en outre, les compétences exigées, formulées dans cette analyse, ont été regroupées de manière systématique.

À cet égard, les modèles de compétences suivants ont été étudiés:

PRIORITÉ DU MODÈLE	MODÈLES IMPLIQUÉS
Inclusion au sens large	– Bach, 2018 – Buchmann, 2020 – Filipiak, 2020
Inclusion au sens étroit	– Bach et al., 2018 – Zoyke, 2016 – European Agency for Development in Special Needs Education, 2012
Diversité/hétérogénéité en général	– Buchmann, 2020 – Hanappi-Egger & Hofmann 2012 – Holzinger et al., 2019 – Vock & Gronostaj, 2017
Diversité ethno-culturelle et linguistique	– Kimmelman, 2010

Tab. 1: modèles de compétences analysés, issus de la recherche sur la professionnalisation pour le personnel de formation (représentation propre d'après Moser et al., 2023, p. 173)

Dans la définition actuelle de l'inclusion décrite ci-dessus, les modèles pris en compte utilisent comme points de référence les différents concepts d'inclusion et les concepts pédagogiques en lien avec la gestion de la diversi-

té/hétérogénéité. Du point de vue de l'inclusion, des modèles qui se réfèrent explicitement à la gestion des apprenantes et apprenants en situation de handicap et/ou avec un besoin éducatif particulier (définition de l'inclusion au sens étroit) ont également été inclus, tout comme des modèles englobant plusieurs caractéristiques de la diversité, au sens large de l'inclusion.

Dans le contexte d'une étude dans laquelle s'entremêlent différentes caractéristiques de la diversité, les concepts relatifs à la gestion de la diversité/hétérogénéité se concentrent soit sur la diversité/hétérogénéité dans sa globalité, soit sur des combinaisons spécifiques de caractéristiques. Cette étude comprend à la fois des modèles de compétences fondamentaux, c'est-à-dire qui concernent la gestion de la diversité de manière globale, et des modèles qui se rapportent à la gestion de certaines caractéristiques spécifiques de la diversité. En conséquence, elle inclut les compétences exigées du personnel enseignant en matière de gestion de la diversité dans son sens large, et les compétences relatives à des caractéristiques particulières ou à des besoins de développement relevant de la pédagogie spécialisée. Les modèles abordent les compétences du personnel enseignant à différents échelons de formation (formation générale et formation professionnelle). À l'exception de Kimmelman (2010), qui établit des liens avec la formation continue professionnelle, le secteur de la formation continue n'est pas explicitement abordé.

Les modèles de compétences ont été sélectionnés selon plusieurs critères: l'actualité des publications (depuis 2000), la cohérence des études et leur pertinence pour l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse. Les données récoltées ont été regroupées sous forme de tableaux et ont été classées de manière inductive après analyse du contenu (Mayring, 2010). La qualité des sources, le processus d'analyse ainsi que les résultats ont été soumis à une vérification critique et à une validation au sein de l'équipe de recherche, en collaboration avec les collègues d'Allemagne, d'Autriche et de Suisse (Miesera et al., 2022).

3. Quelles compétences sont particulièrement importantes pour le personnel de formation?

Pour une présentation systématique des compétences pertinentes, il convient tout d'abord d'expliquer la notion de compétence. Depuis les années 2000, on développe, dans les pays germanophones, des modèles de compétences qui classent les aptitudes et les capacités du (futur) personnel enseignant dans différents domaines de compétences (p. ex. connaissances pédagogiques, connaissances en didactique de la discipline, convictions, orientations motivationnelles). Au cours des deux dernières décennies, la définition de la compétence proposée par Weinerts (2001) a gagné en importance pour le développement du curriculum. Il plaide pour une compréhension de la com-

pétence opérationnelle et professionnelle avec des aptitudes et des capacités cognitives pour la résolution de problèmes au moyen de dispositions motivationnelles, volitionnelles et sociales. Cette définition dépasse donc largement le cadre des connaissances pures et décrit à la place un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'aptitudes. Les chapitres suivants présentent les compétences exigées, extraites de ces trois volets de compétences (cf. Moser et al., 2023), et les transposent dans le contexte de la formation continue.

3.1 Attitudes

Les modèles soulignent de manière uniforme le rôle prépondérant de la personnalité du personnel de formation. Celle-ci englobe les attitudes et/ou caractéristiques suivantes:

- une attitude ouverte à l'inclusion, qui considère la diversité comme la normalité de l'action pédagogique
- une profonde conviction et/ou orientation des valeurs qui inclut la reconnaissance pour la diversité et ses potentiels associés
- la disposition à mettre en œuvre cette orientation des valeurs dans son propre environnement pédagogique
- la conviction d'utiliser avec succès des stratégies inclusives et de pouvoir surmonter les incertitudes de manière constructive (efficacité personnelle)
- la capacité d'autorégulation, ce qui comprend notamment une introspection critique, une résolution des problèmes guidée par des hypothèses et, le cas échéant, la disposition à réviser la pertinence des décisions prises.

Les modèles ne renvoient pas à des liens spécifiques des facteurs de la personnalité. Toutefois, nous savons, d'après la recherche internationale, que l'attitude ainsi que les valeurs et les convictions influent sur la motivation de base, tandis que la disposition à agir, l'efficacité personnelle et l'autorégulation sont déterminantes pour la mise en œuvre durable de stratégies inclusives dans son propre domaine d'action pédagogique (cf. Miesera, Sokal & Kimmelmann, 2021).

3.2 Connaissances

Les catégories de connaissances pertinentes doivent être interprétées en fonction du lieu d'intervention et de l'activité exercée par le personnel de formation continue. Selon les conditions-cadres (p. ex. apprentissage classique en groupes ou formats axés sur le coaching ou le conseil), les caractéristiques de diversité dans le groupe cible de la formation continue et le rôle endossé par le personnel de la formation continue (p. ex. uniquement l'enseignement, ou également le diagnostic, le conseil, la vérification), certaines connaissances font partie intégrante du profil de compétences. Il existe en outre un «savoir de base», qui

semble important pour tout le personnel de formation afin de pouvoir gérer le groupe cible de manière inclusive. Ces catégories sont représentées à la figure 1, dans une pyramide dont la base représente ce qui peut être considéré comme les savoirs obligatoires, sans lesquels une gestion inclusive de la diversité n'est pas possible dans son propre environnement d'apprentissage/d'enseignement.

En revanche, l'importance des connaissances complémentaires, qui figurent au sommet de la pyramide, dépend de la mise en œuvre d'un développement organisationnel orienté vers l'inclusion et la diversité dans l'établissement de formation. Situées au sommet de la pyramide, les connaissances dans le domaine de la pédagogie spécialisée montrent l'importance moindre – par rapport aux connaissances de base – d'une expertise spécifique relative aux caractéristiques de diversité, aux besoins éducatifs particuliers et aux mesures appropriées pour gérer les apprenantes et apprenants qui présentent ces caractéristiques. Cependant, il est important qu'au moins quelques personnes parmi le personnel enseignant d'un établissement de formation possèdent ces compétences afin qu'elles puissent apporter les connaissances correspondantes lors de la planification d'environnements d'apprentissage.

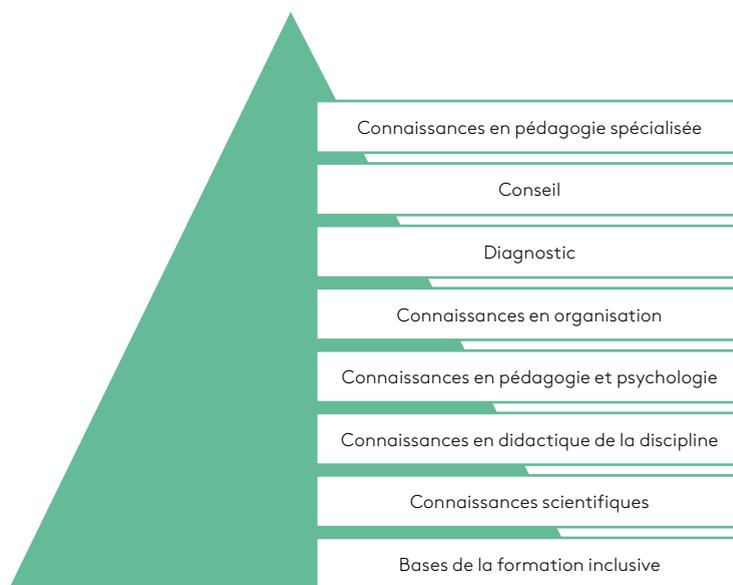


Fig. 1: composantes du savoir (représentation propre d'après Pool Maag et al., 2024)

Il faut souligner qu'en règle générale, les modèles de compétences ne présentent aucune pondération des compétences et ne comportent que rarement des niveaux. Ainsi, la définition des profils de compétences pour diffé-

rents domaines d'activité ou expériences professionnelles (du novice à l'expert) ne sera possible que par une vérification empirique. De même, la répartition dans les connaissances de base ou dans les connaissances spécialisées a dû être interprétée en tenant compte de la fréquence d'occurrence ou des remarques complémentaires dans les modèles.

3.3 Aptitudes

Les aptitudes et/ou capacités dont le personnel de formation doit disposer s'appuient sur un développement inclusif de l'organisation. Le modèle selon Heimlich (2003) est devenu une référence dans le domaine scolaire. Ce modèle divise le développement inclusif de l'établissement scolaire en cinq niveaux: vie/concept scolaire inclusif, équipe multiprofessionnelle, systèmes de soutien externe, enseignement orienté sur l'inclusion et besoins individuels des élèves.

Les aptitudes du personnel de formation peuvent être systématisées sur cette base (cf. figure 2). Elles soutiennent idéalement:

1. le développement de l'organisation et l'ancrage de structures orientés sur la diversité
2. la collaboration avec des partenaires internes et externes au sens d'une gestion de la diversité orientée sur l'inclusion et
3. une conception de l'enseignement orientée sur la diversité grâce à l'utilisation d'une méthodologie et d'une didactique adaptées

Lorsque l'on transpose ces aptitudes au secteur de la formation continue, qu'est-ce que cela implique?

Pour une participation active au développement de l'organisation de l'établissement de formation, le personnel de la formation continue doit prendre conscience de la diversité dans le groupe cible géré. Une vérification critique des processus de base et des décisions dans l'établissement est également nécessaire pour s'assurer que l'établissement prend en compte les divers besoins du groupe cible (p.ex. accès à la formation continue, conception spatiale et temporelle des offres de formation continue, conception des examens).

Ces changements organisationnels exigent ensuite une interaction coordonnée et basée sur la coopération entre le personnel enseignant et d'autres parties prenantes dans la formation continue (p.ex. entreprises, structures de conseil et de soutien) pour adapter l'offre de formation continue de manière ciblée aux divers besoins des apprenantes et apprenants. Cela nécessite des aptitudes en matière de communication, de prise de contact et de collaboration multiprofessionnelle (p.ex. avec des expertes et experts en pédagogie spécialisée, des psychologues ou des conseillères et conseillers dans des domaines de développement précis) afin d'apporter une expertise dans la planification inclusive et commune de la formation continue.

Une conception méthodologique et didactique inclusive de la formation continue cible des formats d'apprentissage fortement individualisés, mais ne

devrait pas négliger des moments d'apprentissage communs, un climat d'apprentissage inclusif ou un soutien mutuel des apprenantes et apprenants. Cela requiert de la part du personnel de la formation continue un large éventail de stratégies et de méthodes pour la transposition didactique, l'autorégulation, la différenciation interne et l'apprentissage coopératif. À cela s'ajoutent les aptitudes pour lancer ou mettre en œuvre de manière autonome des aides inclusives pour les apprenantes et apprenants (p.ex. assistance technique ou personnelle, applications d'apprentissage complémentaires). Des activités de développement en amont ou en aval (p.ex. diagnostic des conditions requises pour l'apprentissage, documentation des processus de développement, préparation des examens) exigent la participation du personnel enseignant; des compétences sont donc nécessaires, par exemple pour relier les résultats des diagnostics aux conclusions pédagogiques pour concevoir des environnements d'apprentissage/d'enseignement. Beaucoup d'aptitudes partielles présentées dans les modèles concernent l'«enseignement» dans sa nature fondamentale, au sens d'un soutien spécialement adapté aux besoins ou au groupe cible pour développer des compétences opérationnelles dans un contexte professionnel. En d'autres termes, il n'est pas exclusivement destiné à des caractéristiques de diversité spécifiques, ni à des apprenantes ou apprenants spécifiques.

APTITUDES ORGANISATIONNELLES	APTITUDES SOCIALES / EN COMMUNICATION	APTITUDES MÉTHODOLOGIQUES ET DIDACTIQUES
Prise en compte de la diversité Conception inclusive des processus Participation au développement de l'organisation	Travail en réseau Travail d'équipe multi-professionnel Coopération avec des partenaires externes Enseignement en équipe	Développement de l'individu Apprentissage en commun Diagnostic, documentation, accompagnement de l'apprentissage Évaluation

Fig. 2: composantes des aptitudes (représentation propre d'après Pool Maag et al., 2024)

4. Quelles sont les implications qui en découlent pour le développement du personnel et de l'organisation dans la formation continue?

4.1 Implications pour le développement du personnel

Ancrage de la diversité et de l'inclusion dans le développement du personnel en tant que thème transversal

L'article a décrit l'importance d'une gestion de la diversité orientée vers l'inclusion. En conséquence, la qualification du personnel de la formation continue doit viser l'acquisition de compétences générales à la fois pour les divers groupes cibles, mais aussi pour des caractéristiques de diversité

spécifiques et de besoins éducatifs particuliers. L'analyse a montré que des compétences de base en matière de formation inclusive sont nécessaires pour toutes les personnes impliquées dans la formation. L'inclusion et la diversité doivent donc être intégrées en tant que thèmes transversaux dans les curriculums de formation initiale et continue du personnel de la formation continue.

Développement d'une personnalité de la diversité

Dans tous les modèles, les attitudes sont perçues comme un point de départ central d'une professionnalisation. Kimmelmann (2010) regroupe la somme des attitudes, des orientations de valeurs, des convictions et des capacités d'organisation et d'introspection sous la notion de personnalité de la diversité. Comment peut-on «former» une telle personnalité? Pour créer dans ce but des impulsions positives, des mesures de professionnalisation pour le personnel de la formation continue peuvent, dès les premières séances de présentation, aborder la diversité des participantes et participants (p. ex. diversité des parcours éducatifs et professionnels; compétences didactiques et méthodologiques, domaines d'utilisation, formats et contenus des formats de formation continue gérés, etc.) afin de sensibiliser aux différences et aux points communs dans le groupe cible géré.

Il convient en outre de créer des contextes didactiques offrant un cadre et des impulsions incitant à réfléchir à ses attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'inclusion en général, et vis-à-vis des caractéristiques spécifiques de la diversité en particulier. Pour cela, l'analyse de scénarios/de vidéos ou des exercices basés sur l'expérience, dans lesquels les participantes et participants peuvent «vivre» leurs propres préjugés, peuvent être envisagés.

Prise en compte des niveaux de compétences

Les modèles étudiés n'abordent pas la conception propre à un contexte et à un niveau de mesures permettant d'acquérir des compétences. Les personnes qui planifient des offres de professionnalisation pour le personnel enseignant de la formation continue doivent donc préciser davantage les domaines de compétences. Pour ce faire, il est nécessaire de se pencher sur les différentes conditions-cadres de la formation continue et sur les différents rôles que le personnel formateur peut exercer à cet égard.

4.2 Implications pour le développement de l'organisation

Les exigences décrites posées au personnel de formation, à savoir préparer de manière inclusive des personnes adultes aux diverses caractéristiques à un monde du travail traversé par des crises et les aider à organiser leur vie en toute autonomie, nécessitent également des adaptations de la part des institutions de formation continue.

Création de conditions-cadres pour le développement de l'enseignement

Afin de prendre en compte de manière systématique les aspects de la diversité pertinents pour la formation, leur interaction et leur influence sur le parcours de formation comme facteur contextuel de la formation continue, des expériences de parcours de formation peuvent être saisies à l'aide d'un travail de biographie (d'apprentissage) (Rützel, 2014) et être utilisées comme ressources de formation. Pour cela, il faut toutefois créer des conditions-cadres correspondantes dans la planification et la mise en œuvre des mesures de formation continue.

Mise en place précoce de coopérations de soutien

Les situations de fragilité des personnes participant à la formation continue doivent être détectées à temps afin de supprimer les tendances à l'exclusion. Pour cela, en fonction des cas, il peut être nécessaire de mobiliser des connaissances spécifiques par le biais de spécialistes/d'établissements, avant que des processus de discrimination ou de marginalisation ne se manifestent. Un soutien fort des directions d'établissements de formation continue est nécessaire pour identifier des réseaux appropriés, dans lesquels ces établissements peuvent s'engager activement.

Création d'offres de soutien et d'accompagnement pour le personnel enseignant de la formation continue

Les contradictions que peut entraîner une gestion de la diversité orientée vers l'inclusion dans des systèmes de formation qui restent fortement sélectifs et soutenus par les qualifications donnent souvent lieu à un conflit d'objectif pour le personnel enseignant (cf. Paseka & Hinzke, 2014). De nombreuses crises apparaîtront seulement lors de la mise en œuvre concrète de la formation continue orientée vers l'inclusion. Pour cela, outre l'offre d'une supervision externe, il convient de créer des structures d'équipe et des formats de discussions de cas sous une forme collégiale pour que le personnel enseignant de la formation continue se soutienne mutuellement non seulement pour planifier et mettre en œuvre la formation continue, mais aussi pour gérer le stress et les stratégies permettant de le surmonter.

Pour garantir une gestion de la diversité orientée vers l'inclusion, les établissements de formation continue doivent donc eux-mêmes devenir des acteurs de la recherche. Cela signifie qu'ils doivent mener une étude critique et réfléchie sur leur organisation et leur pratique de formation continue, en tenant compte de l'interaction des caractéristiques de diversité pertinentes et, le cas échéant, des multiples lignes de discrimination qui en découlent.

NICOLE KIMMELMANN, professeure de pédagogie économique, Université Friedrich-Alexander d'Erlangen-Nuremberg.
Contact: Nicole.Kimmelman@fau.de

Bibliographie

- Bach, A. (2018):** Inklusive Didaktik und inklusionsbezogene Professionalisierung von Lehrkräften in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Dans: Tade Tramm/Marc Casper/Tobias Schlömer (Eds.) *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. W. Bertelsmann Verlag, pp. 155–173.
- Bach, A., Burda-Zoyke, A., Zinn, B. (2018):** Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften an beruflichen Schulen. Dans: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Eds.) *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» für Forschung und Praxis*. Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH, pp. 120–131.
- Bach, A., Schmidt, Ch. & Schaub, Ch. (2016):** Professionalisierung von Lehrkräften für eine inklusive gewerblich-technische Berufsbildung. Dans: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 30, pp. 1–25.
- Behrisch, B. (2016):** Anerkennung von Menschen mit Behinderung als Thema von Diversity. Dans: Genkova, P. & Ringeisen, T. *Handbuch Diversity Kompetenz, Band 2*, pp. 437–348.
- Buchmann, U. (2020):** Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. Dans: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Eds.): *Handbuch Berufsbildung*. Springer VS, pp. 137–149.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012):** Formation des enseignants pour l'inclusion. Profil des enseignants inclusifs. Online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf
- Filipiak, A. (2020):** Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter LehrerInnenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. Dans: *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(1).
- Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (2012):** Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens: Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. Dans: R. Bendl, E. Hanappi-Egger, R. Hofmann (Eds.), *Diversität und Diversitätsmanagement*, pp. 327ss.
- Heimlich, U. (2003):** *Integrative Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H.K. (2019):** Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung, Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS).
- Kimmelman, N. (2010):** Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Shaker Verlag, Aix-la-Chapelle.
- Kimmelman, N., Miesera, S., Moser, D. & Pool Maag, S. (2022):** Inclusion for all in VET? A comparative overview of policies and state of research about migration, integration and inclusion in Germany, Austria and Switzerland. Dans: Moreno, Herrera et al. (Eds.): *Migration and Inclusion in Work Life – The Role of VET. Emerging Issues in research on vocational Education & training Vol. 7*, pp. 117–165.
- Kimmelman, N. & Pool Maag, S. (2024):** Chancen eines inklusionsorientierten Umgangs mit Diversität in der beruflichen Bildung der DACH-Länder. Dans: J. Scharfenberg, J. Hufnagl, A. Kroner & M. Spiekenheuer (Eds.), *Migration und Bildung in der globalisierten Welt. Perspektiven, Herausforderungen und Chancen in der Migrationsgesellschaft. Gemeinsam Schule gestalten, Band 5*, pp. 143–154.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015):** Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16.
- Mayingr, P. (2010):** *Qualitative Inhaltsanalyse (11. Aufl.)*. Beltz & Gelberg Verlag.
- Miesera, S., Kimmelman, N., Pool Maag, S., Moser, D. (2022):** Integration und Inklusion in der beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dans: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*.
- Miesera, S., Sokal, L. & Kimmelman, N. (2021):** A Cross-National Study of the Effects of Education on Pre-Service Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns, and Self-Efficacy Regarding Inclusive Education. Dans: *Exceptionality Education International* 3, 77–96.
- Moser, D., Kimmelman, N., Miesera, S., & Pool Maag, S. (2023):** Diversity-oriented teachers for vocational education, analysis and modelling of competence requirements for teacher education and training. Dans: C. Nagele, N. Kersh, & B. E. Stalder (Eds.), *Trends in vocational education and training research, Vol. VI. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (pp. 168–179). Online: <https://zenodo.org/records/8209088>.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014):** Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. Dans:

Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3, pp.14–28.

Pool Maag, S., Kimmelman, N., Miesera, S. & Moser, D. (2024): Inklusionsorientierter Umgang mit Diversität. Analyse von Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte für berufliche Schulen. Volume du 8e congrès du BBFK, Klagenfurt.

Römer, K. & Malina, B. (2014): Inklusion. Leitlinien für die Bildungspolitik (3. Aufl.). Bonn: Dt. UNESCO Kommission e.V.

Sicking, P. (2012): Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels: Bedeutung und Potenzial inklusiver Bildung für die berufliche Bildung. Dans: berufsbildung, Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule: Inklusion in der Berufsbildung 66 137, pp. 4–6.

Thielen, M. (2016): Die Debatte um inklusive Berufsbildung im Spannungsfeld von Heterogenität und Standardisierung. Dans: U. Bylinski & J. Rützel (Eds.), Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung (pp. 113-123). Bonn: BIBB.

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung.

Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. Dans: Defining and Selecting Key Competencies, pp. 45–65.

Zoyke, A. (2016): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. Dans: Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen, 18, pp. 207–237.