

Silvia Pool Maag

## Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen

Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt

### Zusammenfassung

*Multiprofessionelle Zusammenarbeit zeigt sich als komplexer Forschungs- und Praxisgegenstand. Auf die Klärung der Begriffe multiprofessionelle, inter- und intraprofessionelle Kooperation folgt eine Darlegung empirischer Befunde und theoretischer Bezüge zur Kooperation von Lehr- und Fachpersonen. Anschliessend werden die gesellschaftlichen Erfordernisse und bildungspolitischen Entscheidungen skizziert, die zur multiprofessionellen Fachlichkeit an Schulen beigetragen haben und diese erfordern. Auf dieser Grundlage wird die Frage bearbeitet, wie multiprofessionelle Zusammenarbeit einen Mehrwert an inklusiven Schulen schafft.*

### Résumé

*La collaboration multiprofessionnelle apparaît comme un objet de recherche et de pratique complexe. Après une clarification des notions de coopération multi-, inter- et intraprofessionnelle, cet article présente des résultats empiriques et les met en lien avec des éléments théoriques concernant la coopération des enseignant-e-s et des autres professionnel-le-s. Il esquisse ensuite les conditions sociétales et les décisions en matière de politique de l'éducation qui ont contribué à un savoir-faire multiprofessionnel dans les écoles et qui réclament ce savoir-faire. Sur la base de ces éléments, il examine la question de savoir comment la collaboration multiprofessionnelle apporte une valeur ajoutée aux écoles inclusives.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2022-05-02](http://www.szh-csps.ch/z2022-05-02)

### Einleitung

Die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist im englisch- und deutschsprachigen Raum seit den 1980er-Jahren eng verbunden mit der inklusionsorientierten Weiterentwicklung der Bildungssysteme sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung. An Bedeutung gewinnt die Debatte in Deutschland aktuell durch die Erweiterung der Schulorganisation auf den Ganzttag und in der Schweiz durch die Etablierung von Tagesschulen. Verschiedene Entwicklungen in Bildung und Gesellschaft haben in den letzten Jahrzehnten dazu beigetragen, dass wir heute von Multiprofessionalität an Schulen sprechen. Diese Entwicklungen sind für die Bewertung der aktuellen Situation an den Schulen sowie für Überlegungen zur Weiterentwicklung der bestehen-

den Kooperation wichtig. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass an Schulen nicht kooperiert werden kann. Aus organisationaler Sicht sollte diese Kooperation nicht primär einem professionsspezifischen Selbstzweck dienen, sondern der Bewältigung der organisationalen Kernaufgabe (z. B. Bildung nach Lehrplan). Der Kernauftrag und die Mitglieder der Organisation bestimmen also die Kooperationspartnerschaften.

### Begriffliche Klärungen

Die meisten Arbeiten im deutschsprachigen Raum zur Kooperation in Schule und Unterricht orientieren sich an der organisationspsychologischen Definition von Spiess (2004): Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, durch gemein-

same Ziele und Aufgaben, durch Intentionalität und Kommunikation sowie Vertrauen. *Multiprofessionelle Kooperation* hingegen zeichnet sich aus durch die Zusammenarbeit von mindestens zwei spezialisierten Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017; Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Lütje-Klose und Urban (2014) sprechen in diesem Zusammenhang von *interprofessioneller Kooperation*: die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit anderen pädagogischen Fachkräften (Betreuungspersonen, sozialpädagogische Fachkräfte oder therapeutisches Personal). *Intraprofessionelle Kooperation* ist demgegenüber die Zusammenarbeit von Regel- und Fachlehrpersonen mit sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrpersonen. Diese Formen innerschulischer Kooperation werden ergänzt mit der auserschulischen Zusammenarbeit (z. B. mit Fachstellen, Wissenschaft und Forschung, Sport- und Bewegungsförderung, Elternbildung) (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017).

***Multiprofessionelle Kooperation bezeichnet die Zusammenarbeit von Berufsgruppen, die ihre Handlungen aufeinander abstimmen und sich fachlich austauschen.***

#### **Empirische Befunde zu innerschulischer Kooperation**

Die Kooperation von Lehrpersonen ist in den Erziehungswissenschaften umfassend erforscht (Keller-Schneider, Albisser & Wissinger, 2013). Dabei stehen die Wirkungen zwischen strukturellen Faktoren (Lehrperson und Organisation) und prozessbezogenen Faktoren (Teams in Kooperation) in einem komplexen Zusammenhang.

Vangrieken et al. (2015) folgern in ihrem Review basierend auf 82 Studien zur Kooperation von Lehrpersonen, dass die Zusammenarbeit oftmals mehr notgedrungen als freiwillig stattfindet: Die Arbeit von Lehrkräften zeichnet sich grundsätzlich nicht durch Teamarbeit aus. Aufgezwungene Kooperation erleben Lehrpersonen als belastend. Trotzdem zeigen sich verschiedene Formen der Kooperation unterschiedlicher Intensität. Die Intensität der Zusammenarbeit nimmt zu, wenn Lehrpersonen Teil einer sozialen Einheit mit gemeinsamen Aufgaben sind (ebd.). Dass intensive Kooperation nicht zwangsläufig zu stärkerer Belastung führen muss, verdeutlicht Luder (2021). Trotz zeitlichem Aufwand, den die Kooperation erfordert, überwiegen die positiven Aspekte (z. B. erhöhte Selbstwirksamkeit, positivere Einstellung zu Integration). Weitere positive Effekte von Kooperation sind nach Vangrieken et al. (2015) die Verbesserung schulischer Leistungen der Lernenden, flachere Machtstrukturen und mehr Innovationsbereitschaft im Kollegium. Lehrpersonen fühlen sich weniger isoliert, sind motivierter und zeigen eine gesteigerte Arbeitsbereitschaft. Vor allem Bildungsinnovationen, die Lehrpersonen gemeinsam umsetzen, fördern die Zusammenarbeit. Dabei ist der Gradmesser für eine wirkungsvolle Kooperation nicht primär die Teamleistung, sondern vor allem die Verbesserung des Unterrichts. Hinderlich sind organisationale und strukturelle Aspekte – wie fehlende zeitliche, materielle, personelle und räumliche Ressourcen – sowie eine Schulkultur des Individualismus, der Autonomie und der Unabhängigkeit.

Diese internationalen Ergebnisse decken sich weitgehend mit Befunden aus dem deutschsprachigen Raum. Zusätzlich betonen Trumpp, Franz und Greiten (2016) in ihrem Review die *Schlüsselrolle der Schulleitungen* bei der Förderung von Kooperation: Die

Schulleitung unterstützt nicht nur die Kooperation zwischen Lehrpersonen, sondern auch diejenige zwischen Lehrpersonen und Kindern. Im Zentrum der Zusammenarbeit stehen Themen wie der Umgang mit Heterogenität, die integrative Förderung sowie die Entwicklung des Unterrichts. Die Schulleitungen fördern die Kooperation der Lehrkräfte, indem sie Aufgaben und Ziele definieren, gemeinsame Sitzungen initiieren sowie die Rollen und die Verantwortlichkeiten klären.

Im *Kontext der Inklusion* findet die förderbezogene und unterrichtsnahe Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und Lehrpersonen der Sonderpädagogik eine hohe Akzeptanz. Eindeutige Aussagen über die Wirksamkeit sind aber schwierig, da sich die Zusammenarbeit unterschiedlich gestaltet (Lindacher & Dederig, 2018). Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bewerten die Qualität der Kooperation meist kritischer als Regellehrpersonen. Ihrer Ansicht nach fehlen aufgrund zu vieler begleiteter Klassen, zu geringer Anzahl an Förderlektionen und fehlender gemeinsamer Unterrichtsplanung die Möglichkeiten, um das spezifische Professionswissen nutzbar zu machen (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die Zusammenarbeit gelingt auf der Primarstufe besser als auf der Sekundarstufe, da zusätzliche Fachlehrpersonen die Zusammenarbeit erschweren (Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Auf beiden Stufen werden unterschiedliche Formen der Kooperation im Unterricht umgesetzt. Eine «effektivste Art der Zusammenarbeit» im Zwei-Pädagogen-Unterricht hat sich bisher nicht gezeigt (ebd., S. 86). Hingegen ist die Belastung von Lehrpersonen, die den Unterricht gemeinsam mit Förderlehrpersonen entwickeln, geringer (Luder, 2021).

Studien zu multiprofessioneller Zusammenarbeit in der inklusiven Ganztageschule berichten von erleichternden Bedingungen in

der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachkräften im ausserunterrichtlichen Bereich. Grund dafür ist die klare Trennung der Aufgaben und Zuständigkeiten. Laut den pädagogischen Fachpersonen führt diese Trennung jedoch dazu, dass sie bei der Umsetzung von Fördermassnahmen nur mangelhaft in Informations-, Kommunikations- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden (Böhm-Kasper, Dieze & Heitmann, 2013). Vieles deutet darauf hin, dass die Rahmenbedingungen (v. a. die Organisation personeller und finanzieller Ressourcen) den Ganztags zu wenig berücksichtigen. Zudem werden die kooperativen Möglichkeiten zur individuellen Förderung bei besonderem Bildungsbedarf zu wenig genutzt. Die Etablierung dieser Kooperationsstrukturen braucht Zeit, «ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Beiträge verschiedener Professionen zur inklusiven Unterstützung [...] und ein hohes Mass an strukturierter Kommunikation» (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 121). Unbestritten ist der Stellenwert multiprofessioneller Kooperation «als Fundament» der inklusiven Ganztageschule (Kielbock, Gaiser & Stecher, 2017, S. 147).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Schulen aufgrund ihrer strukturellen Bedingungen anspruchsvolle Kooperationskontexte darstellen. Dabei entspricht die innerschulische Kooperation nicht *per se* dem professionellen Selbstverständnis der Lehrpersonen. Die Umsetzung von Bildungsinnovationen, beispielsweise Inklusion, führt zu mehr Zusammenarbeit an Schulen. Diese Zusammenarbeit wiederum trägt wesentlich zur Realisierung der Bildungsinnovationen bei. Trotzdem sollte die Kooperation zwischen Lehrpersonen nicht als «Universalstrategie zur Qualitätsverbesserung im Bildungswesen» (Trumpa, Franz & Greiten, 2016, S. 87) dienen: Vielmehr sollte sie einen Mehrwert für

die Beteiligten sein und sie in der Bewältigung ihrer Aufgaben unterstützen. Schulleitungen können multiprofessionelle Zusammenarbeit fördern, dabei aber nur begrenzt auf bisherige Modelle zur Kooperation von Lehrkräften zurückgreifen (Widmer-Wolf, 2017) – was Schulen herausfordert.

## **Die Umsetzung von Bildungsinnovationen, beispielsweise Inklusion, führt zu mehr Zusammenarbeit an Schulen.**

### **Multiprofessionalität als Ergebnis von Bildungsinnovation**

Migration und Inklusion sind neben der Digitalisierung sogenannte bildungsstufenübergreifende Megatrends, die Schulen und Fachpersonen im Bildungssystem seit Längerem betreffen. Zugleich führen gesellschaftliche Erfordernisse, wie zum Beispiel die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, zu einem erhöhten Bedarf an Tagesschulen mit Betreuungsangeboten. Die multiprofessionelle Fachlichkeit kann als Folge dieser Entwicklungen gelesen werden. Die zunehmende gesellschaftliche Diversität und die Diversifizierung familiärer Lebensformen werden von Schulen verstärkt berücksichtigt:

- *Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz:* Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und für heimatkundliche Sprache und Kultur (HSK) sind zuständig für die Bildung von Kindern mit anderen Erstsprachen und aus anderen Kulturen.
- *Umgang mit physischer, psychischer und leistungsbezogener Differenz:* Sonderpädagogische Lehrkräfte und therapeutische Fachpersonen sind zuständig für die Integration und Förderung von Kindern mit Beeinträchtigungen und Entwicklungsverzögerungen.

- *Umgang mit sozialer Differenz:* Fachpersonen der Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit unterstützen die Schulgemeinschaft und übernehmen Aufgaben politischer Bildung.
- *Umgang mit gesellschaftlichen Erfordernissen:* Pädagogische Fachkräfte und Betreuungspersonen sind zuständig für die schulergänzende Mittags- und Nachmittagsbetreuung. Zusätzlich unterstützen Seniorinnen und Senioren, Zivildienstleistende und Klassenassistenten Lehrpersonen bei der pädagogischen Arbeit.

Diese Ko-Existenz unterschiedlicher Fachkräfte ist für inklusive Schulen wichtig. Gleichzeitig – das bestätigen die empirischen Befunde – besteht die Gefahr, dass sich die verschiedenen Fachpersonen durch ihre spezifischen Zuständigkeiten und disziplinären Sichtweisen voneinander abgrenzen, anstatt zusammenzuarbeiten. Dieser Prozess der professionellen Segregation (Abkapselung) wird durch die «organisationale Logik» der Schule zusätzlich unterstützt (Widmer-Wolf, 2017, S.9). Diese tendiert dazu, neue Bildungsangebote zu schaffen, ohne das Gesamtsystem zu verändern. Gerade an inklusiven Schulen entsteht dadurch ein Spannungsfeld zwischen der Organisation von Fachlichkeit und der Möglichkeit, multiprofessionelle Teams zu entwickeln.

### **Ansätze für Multiprofessionalität an inklusiven Schulen**

Wie kann nun multiprofessionelle Zusammenarbeit einen Mehrwert an inklusiven Schulen schaffen? Dieser Mehrwert kann realisiert werden durch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen strukturellen Bedingungen und Kooperationsprozessen.

## Organisationale und multiprofessionelle Logik

Inklusionsorientierte Schulentwicklung hat sich stärker als bis anhin darauf zu konzentrieren, neben der organisationalen auch eine (multi-)professionelle Logik an Schulen zu etablieren. Diese Logik folgt den Prozessen der Zusammenarbeit der Lehr- und Fachpersonen und ist an die Bildungsziele und somit die Kernaufgabe der Organisation gekoppelt. Die Schulleitung orientiert sich dabei an den Zielen und am Bedarf der Lernenden und der Fachkräfte und nicht wie bisher an der Organisation von Teams für Klassen. Ein Pionier dieses designorientierten Ansatzes war der amerikanische Wirtschaftshistoriker Alfred Chandler (Prinzip «Structure follows Strategy»). Schulleitungen, die nach diesem Prinzip handeln, ermitteln auf der Basis der Bildungsbedürfnisse der Lernenden beispielsweise zuerst den professionellen Bedarf (Art, Umfang) für eine Jahrgangsstufe, der *Bildung für alle* und das Erreichen der Lehrplanziele gewährleistet. Prototypisch für eine inklusive Schule gedacht, ergibt sich daraus zwangsläufig ein multiprofessionelles Team pro Jahrgangsstufe. Dieses arbeitet mit einer klaren Zuständigkeit über einen längeren Zeitraum hinweg zusammen und entwickelt eine je spezifische, bedarfsorientierte multiprofessionelle Fachlichkeit. Gemäss den vorliegenden Befunden könnten Schulleitungen auf diesem Weg eine Kooperationspraxis an Schulen etablieren, die sowohl die Intensität als auch die Produktivität der Zusammenarbeit steigert. Denn förderlich sind feste soziale Einheiten, die langfristig zusammenarbeiten, über Autonomie verfügen und gemeinsame Fortbildungen sowie Besprechungszeiten nutzen. Auf diese Weise entwickelt sich eine multiprofessionelle und soziale Orientierung, die über gemeinsame Zielsetzungen und Problemlösungen das Kompe-

tenzerleben, die Zugehörigkeit und soziale Einbindung der Lehr- und Fachpersonen stärkt. Ähnlich wie in anderen Organisationen liegt die Produktivität in Schulen nicht in der Hierarchie, sondern in fachlich kompetenten Teams, die über Entscheidungsspielräume und Verantwortung verfügen (Frederic Laloux [2015] bezeichnet dieses Prinzip als «Distributed Intelligence»). Forschungsbezogen wären davon ausgehend zum Beispiel die Bedürfnisse von Lehr- und Fachpersonen nach Unabhängigkeit und die Qualität der Abhängigkeitsverhältnisse in multiprofessionellen Teams differenzierter zu untersuchen.

## Kooperationskultur und -klima

Neben den Strukturen beeinflussen einerseits die Kooperationskultur und andererseits das Kooperationsklima die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Vor allem die positive Haltung zu Kooperation im Kollegium wie auch die gegenseitige Wertschätzung und das beidseitige Vertrauen sind dafür wesentlich (Maykus, 2011). Doch wie entsteht eine vertrauensvolle professionelle Beziehungskultur, die zu positiven Kooperationserfahrungen führt? Neben der Stärkung der multiprofessionellen Logik an Schulen (siehe oben) wird angenommen, dass es dafür positiv erlebte persönliche Begegnungen braucht. Der Diskurs um Multiprofessionalität an Schulen kreist um Rollenklärungen als ein wesentliches Merkmal zur Etablierung einer guten Zusammenarbeit. In den Hintergrund treten dabei die persönlichen Verhältnisse zwischen den Lehr- und Fachpersonen und die individuellen Erfahrungen mit Kooperation. Es wird vermutet, dass eine zu starke Gewichtung der Rolle und deren Klärung eher die professionellen Unterschiede und Abgrenzungen verdeutlicht, als die gewünschte Kooperationskultur begünstigt. Die Orientierung an gemeinsamen handlungsleitenden

Werten für die Zusammenarbeit wäre zusätzlich zu stärken (z. B. die Egalität der Mitglieder im Team, verstanden als Gleichberechtigung und -behandlung). Annedore Pregel's Konzept der *Egalitären Differenz in der Bildung* (2003) bezieht sich auf den Umgang mit der Vielfalt der Lernenden. Das Prinzip könnte ebenso hilfreich sein, um über die Vielfalt der Fachkräfte an Schulen nachzudenken. Es wird angenommen, dass sowohl seitens der Lernenden als auch seitens der Lehr- und Fachpersonen Akzeptanz, Zugehörigkeit und Anerkennung wichtige Treiber der persönlichen und fachlichen Entwicklung sind. Egalität stünde in diesem Verständnis für das gleichberechtigte Verhältnis der Personen in multiprofessionellen Teams unabhängig von ihrer professionellen Rollenzuschreibung. Differenz bezöge sich auf die Unterschiede in Persönlichkeit und Fachlichkeit sowie das Potenzial und die Nutzung dieser Vielfalt für die Bewältigung des Kernauftrags. Neben der Entwicklung von Multiprofessionalität sollte an inklusiven Schulen demnach ausreichend Raum und Zeit für Austausch und persönliche Begegnung im Team zur Verfügung stehen. Der vermehrte Einbezug von egalitären Aspekten in die Forschung und Modellbildung zu multiprofessioneller Zusammenarbeit könnte erkenntnisreich sein.

### **Die vertrauensvolle und professionelle Beziehungskultur entwickelt sich über positive Kooperationserfahrungen.**

Für Schulleitungen gilt, nebst strukturellen Bedingungen (organisationale Logik) verstärkt die Qualität der Kooperationsprozesse (multiprofessionelle Logik) zu überprüfen, um die Produktivität multiprofessioneller Teams zu unterstützen. Was nicht funktioniert und belastend ist, sollte nicht länger gemacht wer-

den. Hingegen sind Kooperationen so zu orchestrieren und zu fördern, dass Fachlichkeit nicht mit Zuständigkeit gleichgesetzt wird, sondern zur *Bildung für alle* beiträgt. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass an inklusiven Schulen ein Mehrwert für die Lehr- und Fachpersonen, die Unterrichtspraxis und für die Lernenden entsteht.

### **Literatur**

- Chandler, A. D. (2013). *Strategy and Structure. Chapters in the History of the Industrial Enterprise* (Reprint of 1962 Edition). Eastford: Martino Fine Books.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. & Wissinger, J. (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kielbock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 25 (3), 140–148.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations: Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Lindacher, T. & Dederig, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule*, 110 (3), 263–274.
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Freiburg: Universität Freiburg.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN*, 83, 112–123.

- Maykus, S. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 133–149.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Budrich.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *VHN*, 4, 283–294.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Widmer-Wolf, P. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–314). Opladen: Budrich.



Prof. Dr. Silvia Pool Maag  
Pädagogische Hochschule Zürich  
Professur für Sonderpädagogik mit  
Schwerpunkt Inklusion und Diversität  
silvia.poolmaag@phzh.ch

### Neuigkeiten aus der European Agency

Das Europäische Toolkit für Schulen (European Toolkit for Schools) bietet Informationen und Ideen für eine gute Zusammenarbeit, um allen Schülerinnen und Schülern eine erfolgreiche schulische Ausbildung zu ermöglichen. Ziel des Toolkits ist es, den Erfahrungsaustausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Schule und politischen Entscheidungsträgern zu fördern.

[www.european-agency.org/news/european-toolkit](http://www.european-agency.org/news/european-toolkit)

Die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (kurz: European Agency oder EA) ist eine Organisation, deren Mitgliedsländer eine Optimierung sowohl der bildungspolitischen Strategien als auch der heil- und sonderpädagogischen Praxis anstreben. Es wird versucht, die Lernenden auf allen Stufen des Lernens zu fördern, damit sich ihre Chancen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verbessern.

