



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences

**Chancen inklusiver Bildung als Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung
am Beispiel des „FÖJ für ALLE!“ in Niedersachsen**

Masterarbeit zur Erlangung des Grades „Master of Arts“ (M.A.)

im weiterbildenden Masterstudiengang

Netzwerkmanagement Bildung für eine nachhaltige Entwicklung –

Schwerpunkt Kindheitspädagogik (BNE/EBK)

Autorin:	Caroline Lubinski
Erstgutachterin:	Prof. Dr. phil. Mandy Schulze
Zweitgutachterin:	Dr. Judith C. Enders
Abgabetermin:	30.09.2025

Danksagung

Mein Dank gilt der Alfred Toepfer Akademie für Naturschutz und dem Netzwerk alma für ihre wertvolle Unterstützung. Besonders den Mitarbeiter*innen des Netzwerks alma danke ich für ihre fachliche Begleitung während des gesamten Forschungsprozesses, für das Teilen ihrer Erfahrungen, die anregenden Gespräche sowie für das Herstellen des Kontakts zu den (ehemaligen) Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ und ihren Familien.

Mein herzlicher Dank gilt außerdem allen Interviewteilnehmenden für ihre Zeit und ihre Bereitschaft, ihre Perspektiven mit mir zu teilen, sowie den Familien für ihre Unterstützung. Für ihr Vertrauen und ihre Offenheit bin ich sehr dankbar – ohne sie hätte diese Arbeit nicht entstehen können.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis.....	1
1. Einleitung	2
2. Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1 Inklusion und Nachhaltigkeit	5
2.1.1 Was bedeutet Inklusion?	5
2.1.2 Was hat Inklusion mit Nachhaltigkeit zu tun?.....	10
2.1.3 Nachhaltigkeitslernen in der Erwachsenenbildung und in non-formalen Bildungskontexten	13
2.2 Das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) als Teil der Jugendfreiwilligendienste und non-formaler Bildungsort.....	18
2.2.1 Rahmenbedingungen der Jugendfreiwilligendienste	18
2.2.2 Subsidiaritätsprinzip und non-formales Bildungsverständnis im Jugendfreiwilligendienst	21
2.2.3 Verortung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Jugendfreiwilligendienst	24
2.2.4 Motivation und Erfahrungen der Teilnehmenden im Freiwilligendienst und speziell im FÖJ.....	26
2.2.5 Teilnehmendenstruktur im freiwilligen Engagement und speziell im FÖJ	30
2.3 Inklusives freiwilliges Engagement.....	34
2.3.1 Erfahrungen junger Erwachsener mit Behinderung im freiwilligen Engagement.....	34
2.3.2 Handlungsempfehlungen zur Umsetzung von Inklusion von Menschen mit Behinderung im Freiwilligendienst	40
2.3.3 Praxisbeispiel für Inklusion im Jugendfreiwilligendienst – Das „FÖJ für ALLE!“ in Niedersachsen	43
3. Methodik und Forschungsdesign.....	47
3.1 Forschungsfragen	47
3.2 Qualitative Forschungspraxis	49
3.3 Interviews als Instrument qualitativer Datenerhebung	50
3.4 Begründung der Methodenwahl	52

3.5	Datenerhebung	53
3.5.1	Konzeption des Interviewleitfadens	53
3.5.2	Zugang zum Forschungsfeld und Fallauswahl	54
3.5.3	Durchführung der Interviews	55
3.6	Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren	56
3.6.1	Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)	57
3.6.2	Entwicklung des Kategoriensystems	58
3.6.3	Gütekriterien	61
4.	Ergebnisse	62
4.1	Zugang und Motivation.....	62
4.2	Tätigkeiten und Lernfelder	63
4.3	Teamarbeit und Soziales Miteinander	65
4.4	Beteiligung und Mitgestaltung	66
4.5	Berufliche Orientierung	68
4.6	Reflexion des Erlebten.....	69
5.	Diskussion.....	73
5.1	Wege ins „FÖJ für ALLE!“ und Beweggründe für die Teilnahme	73
5.2	Lernprozesse und persönliche Entwicklung	76
5.3	Soziale Erfahrungen und neue Kontakte im FÖJ.....	79
5.4	Berufliche Orientierung und Übergänge in Ausbildung und Beruf.....	81
5.5	Reflexion des Forschungsprozesses.....	84
6.	Fazit und Ausblick: Chancen inklusiver Bildung im „FÖJ für ALLE!“ als Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung.....	86
	Literaturverzeichnis	90

Abkürzungsverzeichnis

alma	Arbeitsfeld Landwirtschaft mit allen
BAFzA	Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben
BBB	Berufsbildungsbereich
BFD	Bundesfreiwilligendienst
BMBFSFJ	Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMUKN	Bundesministeriums für Umwelt, Klimaschutz, Naturschutz und nukleare Sicherheit
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
DKJS	Deutsche Kinder- und Jugendstiftung
FJ	Freiwilliges Jahr
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FÖJ	Freiwilliges Ökologisches Jahr
FÖJ für ALLE!	Projekt eines inklusiven Freiwilligendienstes in Niedersachsen (FÖJ für junge Menschen mit Behinderung)
FWS	Deutscher Freiwilligensurvey
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
JFDG	Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten
NNA	Alfred Toepfer Akademie für Naturschutz
ÖBFD	Ökologischer Bundesfreiwilligendienst
SDGs	Sustainable Development Goals (Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen)
UN	Vereinte Nationen (United Nations)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization

1. Einleitung

„...ich mache ja ein Freiwilliges Ökologisches Jahr und sagen wir mal so, auch andere Menschen können das auch machen [...] ich habe selbst bei mir eine sehr lange Geschichte auch hinter mir, so ungefähr, und ich gehe jetzt nur meinen Weg, und dafür fühle ich mich sehr wohl auch dabei.“

Zitat einer im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Teilnehmerin des „FÖJ für ALLE!“ in Niedersachsen (Transkript 3, Pos. 66).

Das „FÖJ für ALLE!“ ist ein Praxisbeispiel für ein Kooperationsprojekt in Niedersachsen, das seit 2022 jungen Menschen mit Behinderung den Zugang zum Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) erleichtert. Von Beginn an war es darauf ausgerichtet, die Verstetigung inklusiver Strukturen im Freiwilligendienst zu fördern.

In dieser Arbeit werden die Erfahrungen von (ehemaligen) Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ als inklusivem Freiwilligendienst betrachtet und in den Kontext von Inklusion als Querschnittsthema nachhaltiger Entwicklung eingeordnet.

Bildung gilt als Schlüssel für eine nachhaltige Zukunft (UNESCO, 2023) und ist im Sustainable Development Goal (SDG) 4 der von der internationalen Staatengemeinschaft beschlossenen Agenda 2030 mit dem Ziel verknüpft, allen Lernenden eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu ermöglichen. Inklusive Bildung wird dabei als wesentliche Grundlage eines qualitativ hochwertigen Bildungssystems verstanden (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020) und erhält sowohl durch die Agenda 2030 als auch durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) einen international verbindlichen Rahmen.

Freiwilligendienste stellen hierbei nur einen von vielen Lernorten dar, die inklusiver gestaltet werden müssen. Sie versetzen das Individuum in einen gemeinschaftlichen Kontext, in dem Gestaltungsräume geschaffen, Handlungen und ihre Wirkungen erprobt und gemeinschaftliche Entscheidungen getroffen werden können (Hennig, 2017). Derartige Lernsettings bieten Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen die Möglichkeit zu echten Begegnungen und neuen Erfahrungsräumen und fördern zugleich den Erwerb von Partizipationskompetenz, etwa in den partizipativ gestalteten Seminaren (ebd.).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Erfahrungen junger Menschen mit Behinderung, die beim Eintritt in erste Bildungs- und Arbeitserfahrungen häufig mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind. Fragen von Inklusion und Exklusion betreffen zwar grundsätzlich alle Menschen, hier werden jedoch gezielt die Perspektiven von Menschen mit Behinderung hervorgehoben.

Methodisch versteht sich die Untersuchung als qualitative Pilotstudie, in der leitfadengestützte Interviews mit zunächst einer kleinen Stichprobe (ehemaliger) Teilnehmender des „FÖJ für ALLE!“ durchgeführt wurden. Im Fokus stand die systematische Erfassung individueller Sichtweisen und Deutungsmuster. Die Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), die sowohl eine strukturierte Analyse des Materials als auch Offenheit gegenüber unerwarteten Aspekten ermöglicht.

Die Studie knüpft an theoretische Diskurse zu Inklusion, Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an. Freiwilligendienste werden dabei als non-formale Lern- und Erfahrungsräume verstanden, in denen Eigenaktivität, Mitgestaltung und Selbstwirksamkeit zentrale Voraussetzungen für Bildungs- und Entwicklungsprozesse darstellen (Bonus, Schäfer & Vogt, 2019). Gerade für junge Menschen mit Behinderung besteht hier ein besonderer Forschungsbedarf, da ihre Perspektiven bislang nur unzureichend in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung berücksichtigt wurden (Marková, 2020).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, die Erfahrungen von (ehemaligen) Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ sichtbar zu machen und damit zu einem bislang wenig erforschten Feld beizutragen. Im Mittelpunkt stehen dabei jene Erfahrungen, die die Teilnehmenden selbst als bedeutsam hervorheben.

Die Arbeit befasst sich mit folgenden Forschungsfragen:

1. Auf welchen Wegen erfahren Teilnehmende vom „FÖJ für ALLE!“ und welche individuellen Beweggründe führen zu ihrer Entscheidung für eine Teilnahme?
2. Welche Erfahrungen und Lernprozesse heben die Teilnehmenden in ihrem inklusiven Freiwilligendienst besonders hervor, bspw. im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung?
3. Welche sozialen Erfahrungen machen die Teilnehmenden während ihres inklusiven Freiwilligendienstes, und inwiefern fördert dieser den Aufbau neuer sozialer Kontakte?
4. Inwiefern trägt das „FÖJ für ALLE!“ zur beruflichen Orientierung der Teilnehmenden bei und unterstützt sie beim Übergang in weiterführende Bildungs- oder Berufswege?

Ausgangspunkt dieser Fragen ist das Projekt „FÖJ für ALLE!“ und die berichteten Erfahrungen der (ehemaligen) Teilnehmenden. In der anschließenden Diskussion werden die Ergebnisse jedoch über den konkreten Projektkontext hinaus eingeordnet, sodass auch Anknüpfungspunkte für inklusive Freiwilligendienste im Allgemeinen sichtbar werden. Damit rückt zugleich die übergeordnete Frage in den Fokus, welche Chancen inklusive Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung eröffnet.

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert. Kapitel 2 stellt den theoretischen Hintergrund dar, umreißt zentrale Begriffe wie Inklusion, Nachhaltigkeit und non-formale Bildung und verortet das FÖJ im Kontext der Jugendfreiwilligendienste. Kapitel 3 skizziert das methodische Vorgehen der Untersuchung, von der Datenerhebung über die Auswahl der Teilnehmenden bis hin zur Auswertung. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt. Kapitel 5 analysiert die Befunde unter Bezugnahme auf theoretische Bezüge und ordnet sie kritisch ein. Kapitel 6 fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen und reflektiert den Beitrag des „FÖJ für ALLE!“ zu inklusiver Bildung und nachhaltiger Entwicklung.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel wird die Verbindung zwischen Inklusion und einer nachhaltigen Entwicklung dargestellt. Im Bildungsbereich wie auch in der Arbeitswelt ist Inklusion eine Frage der sozialen Gerechtigkeit, deren Umsetzung noch mehr gesellschaftliche Aufmerksamkeit benötigt. Internationale Abkommen, wie die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedete Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen, zeigen, wie Inklusion als Querschnittsthema in den Zielen für nachhaltige Entwicklung verankert ist.

Einen weiteren Themenschwerpunkt des Kapitels bildet Nachhaltigkeitslernen in der Erwachsenenbildung und dabei insbesondere das Potenzial non-formaler Bildungsorte, welche der Zivilgesellschaft vielfältige Bildungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und Räume für Inklusion und Vielfalt bieten.

Ein non-formales Bildungsverständnis wird auch in den Jugendfreiwilligendiensten praktiziert und weist Überschneidungen mit Bildungsansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf. Insbesondere die Förderung von Eigenaktivität und Partizipation steht bei der pädagogischen Begleitung im Fokus, wodurch sich ein Bogen zur aus dem Nachhaltigkeitskontext bekannten citizenship-as-practice-Auffassung spannen lässt. Zugleich wird jedoch deutlich, dass die Teilhabe am freiwilligen Engagement zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen ungleich ausgeprägt ist und die Gründe hierfür näher beschrieben werden.

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit den Vorteilen, die sich aus freiwilligem Engagement ergeben können, insbesondere für junge Menschen im Rahmen eines Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ). Ein weiterer Fokus liegt auf einer Zusammenfassung des Forschungsstandes zu den Erfahrungen junger Menschen mit Behinderung im freiwilligen Engagement. Für diesen Bereich liegen hauptsächlich internationale Studien vor. Jedoch wurden auch im deutschsprachigen Raum bereits Handlungsempfehlungen für inklusives Engagement im Freiwilligendienst entwickelt. Diese Empfehlungen bilden eine Überleitung zum Abschluss des Kapitels und dem darin beschriebenen Projekt "FÖJ für ALLE!" in Niedersachsen.

2.1 Inklusion und Nachhaltigkeit

Im Folgenden wird ein Überblick über die Begrifflichkeiten von Inklusion und Nachhaltigkeit gegeben. Neben wissenschaftlichen Definitionen werden im Hinblick auf Inklusion auch Begriffsbestimmungen von Organisationen herangezogen, um deren Verständnis im praktischen Anwendungskontext zu verdeutlichen. Anschließend werden Ziele und Herausforderungen der Umsetzung dargestellt und Inklusion in Bezug zum Sustainable Development Goal (SDG) 4 der Vereinten Nationen gesetzt, das die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung als Ziel nachhaltiger Entwicklung definiert. In diesem Zusammenhang wird thematisiert, wie Erwachsene insbesondere im informellen Bereich mit Nachhaltigkeitsthemen bzw. Lernanlässen in Kontakt kommen und inwiefern non-formales Lernen zu nachhaltiger Entwicklung beitragen und Räume für Vielfalt und Diversität bieten kann.

2.1.1 Was bedeutet Inklusion?

Inklusion basiert auf den Menschenrechten, die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgehalten sind. Da alle Menschen die gleiche Würde besitzen, haben sie auch die gleichen Rechte, woraus sich der Anspruch auf Inklusion ableitet (Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) & Berliner Landeszentrale für politische Bildung, 2024). In Artikel 3 des Grundgesetzes, der vor etwas mehr als 30 Jahren ergänzt wurde, heißt es: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) als internationales Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen stellt einen weiteren bedeutsamen Meilenstein für die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung dar. In Deutschland ist sie im Jahr 2009 im Rang eines Bundesgesetzes in Kraft getreten und verpflichtet alle staatlichen Stellen auf allen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen) zur Umsetzung. Aus den Grundsätzen der UN-BRK ergeben sich konkrete Verpflichtungen:

Sie [die UN-BRK] enthält keine Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen, sondern präzisiert die allgemeinen Menschenrechte mit Blick auf deren Situation. Ihr Ziel ist, dass Menschen mit Behinderungen ihre Menschenrechte genauso verwirklichen können wie Menschen ohne Behinderungen. Die Gedanken der Nicht-Diskriminierung, der Anerkennung menschlicher Vielfalt und Inklusion sind tragende Grundsätze der UN-BRK. Daraus ergeben sich bestimmte Verpflichtungen für Deutschland (wie Bewusstseinsbildung und die Herstellung von Barrierefreiheit) sowie spezifische Rechte wie das Recht auf Bildung, Gesundheit oder Mobilität. (DIMR & Berliner Landeszentrale für politische Bildung, 2024, S.3)

In Artikel 1 der UN-BRK ist niedergeschrieben, welches Verständnis des Begriffes *Behinderung* dem Übereinkommen zugrunde liegt: „Zu den Menschen mit Behinderungen¹ zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (UN 2006, Artikel 1, amtliche deutsche Übersetzung, 2018, S.8). Formuliert wurden diese Aussagen jedoch „in der

¹ *Mensch mit Behinderung* wird auch im Rahmen dieser Masterarbeit als Formulierung gewählt, da sie den Menschen in den Vordergrund stellt (im Vgl. zu substantivierten Formen und dem Bild einer festen Gruppe), Kontextfaktoren betont und deutlich macht, „dass Behinderungen aus den negativen Wechselwirkungen zwischen individueller Beeinträchtigung und Barrieren entstehen“ (Koordinierungsstelle zur Förderung der Chancengleichheit an sächsischen Universitäten und Hochschulen, 2018, S.33).

Erkenntnis, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (ebd., S.5). Mit dieser Formulierung, wie auch in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der WHO, wird herausgestellt, dass es sich bei einer Behinderung um ein Konstrukt handelt, einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt, „niemand ist (in allen Lebenssituationen und -vollzügen) behindert; Personen mit Behinderungen benötigen Unterstützung bei der Alltagsbewältigung in konkreten Umwelten, in spezifischen Situationen der Funktionsbeeinträchtigung“ (Schäfers 2009a, S.26; zitiert nach Zölls-Kaser, 2023, S.10). Dieser Sichtweise folgend, gibt es in der ICF bspw. den Begriff „geistig behindert“ nicht. In spezifischen Lebenssituationen bzw. unter bestimmten Kontextfaktoren kann jedoch eine „Beeinträchtigung des Lernens“ als Funktionsbeeinträchtigung gegeben sein, die sich immer auf bestimmte Teilhabebereiche bezieht (ebd., S.26).

Inklusion als bildungswissenschaftlicher Begriff wurde bereits im Jahr 1994 durch die Salamanca-Erklärung weltweit geprägt (Biewer, 2017, S.129; zitiert nach Zölls-Kaser, 2023, S.36). Darin definierte die UNESCO eine „Bildung für alle“ als zentrales Ziel internationaler Bildungspolitik.

Im Weltbildungsbericht 2020 „Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle“ der UNESCO wurde das Inklusionsverständnis in Bezug auf Bildung wie folgt formuliert:

Die Welt hat sich zu inklusiver Bildung nicht zufällig verpflichtet, sondern weil inklusive Bildung die Grundlage eines qualitativ hochwertigen Bildungssystems ist, das alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dazu befähigt, zu lernen und ihr Potenzial auszuschöpfen. Geschlecht, Alter, Wohnort, Armut, Behinderung, Ethnizität, Indigenität, Sprache, Religion, Migrations- oder Vertreibungsstatus, sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität, Inhaftierung, Überzeugungen und Einstellungen sollten keine Grundlage für die Diskriminierung von Menschen hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und Bildungserfahrung sein. (Deutsche UNESCO-Kommission, 2020, S.26)

Boban und Hinz (2022) heben dieses Inklusionsverständnis besonders positiv hervor, da es, angemessen formuliert, ein „nicht auf Behinderungserfahrungen reduziertes heil- bzw. sonderpädagogisches, sondern menschenrechtsbasiertes Verständnis“ (S.2) zeigt. In diesem Verständnis wird auch "der egalitäre Anspruch inklusiver Bildung unter verschiedenen Aspekten von Heterogenität kindheits- und schulpädagogisch herausgestellt" (S.2). Gleichzeitig sehen die Autor*innen eine kritische Reflexion der bestehenden unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion jedoch als notwendig an. Der egalitäre Anspruch stehe in einem starken Spannungsfeld und in großer Differenz zur „hierarchisch strukturierten und mit Diskriminierung durchsetzten gesellschaftlichen Realität“ (S.2), sodass der idealtypische Begriff der Inklusion in der praktischen Verwendung teilweise verflacht wird bzw. Tendenzen bestehen, dessen Bedeutungsansprüche systemkonform umzuformen.

Wie Boban und Hinz (2022) betonen, setzt die Umsetzung von Inklusion bereits bei ihrer Auslegung an. Die unterschiedlichen Verständnisse lassen sich nicht zu einer gemeinsamen Definition vereinheitlichen, vielmehr variieren die jeweiligen Schwerpunktsetzungen.

Teilweise steht ein Verständnis im Vordergrund, das Inklusion primär als „Dabeisein“ fasst:

Inklusion ist, wenn alle mitmachen dürfen. Egal wie du aussiehst, welche Sprache du sprichst oder ob du eine Behinderung hast. Zum Beispiel: Kinder mit und ohne Behinderung lernen zusammen in der Schule. Wenn jeder Mensch überall dabei sein kann, am Arbeitsplatz, beim Wohnen oder in der Freizeit: Das ist Inklusion. (Aktion Mensch, 2025)²

Häufig wird Inklusion jedoch über den Aspekt der *Teilhabe* bestimmt. Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) definiert:

Inklusion bedeutet, die gleichberechtigte Teilhabe eines jeden Menschen am gesellschaftlichen Leben zu sichern. Und zwar vom frühen Lebensbeginn an bis ins hohe Lebensalter, unabhängig vom Grad eines eventuellen Hilfebedarfs. (BMBFSFJ, 2025)³

In manchen Kontexten wird zudem der Begriff der *aktiven Teilnahme* verwendet, um den Zusammenhang von Inklusion und gesellschaftlicher Teilhabe zu verdeutlichen:

Das Ziel des Sozialstaats muss es sein, allen Menschen Teilhabe und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Das Credo des ‚aktivierenden‘ Sozialstaates ‚Fördern und Fordern‘ bildet auch den Hintergrund der Diskussion um Inklusion. Fördern und Fordern sind dabei auch als Auftrag an die Gesellschaft zu verstehen. (Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Bayern e.V., 2025)⁴

Windisch und Zölls-Kaser (2018) betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit begrifflicher Schärfungen, insbesondere im Hinblick auf Inklusion und Teilhabe. Während die Inklusionsperspektive vor allem auf „die Veränderung und barrierefreie Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen“ zielt, in deren Rahmen „strukturelle Öffnungen von Möglichkeitsräumen“ entstehen können, erscheint die „Einbeziehung von Individuen in gesellschaftliche Strukturen“ eher als „passiver Prozess“ (S.2). Im Gegensatz dazu sehen die Autor*innen in der Teilhabeperspektive „einen umgekehrten Fokus“, der „von der von Individuen ausgeht und ihre Beziehungen zu gesellschaftlichen Strukturen thematisiert“ und dadurch „soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft reflektiert und infolgedessen verwirklichungskritisch ungleiche Teilhabemöglichkeiten in Betracht zieht. Dieser konzeptuellen Sichtweise zufolge gehören Menschen lebenslaufabhängig unterschiedlichen Lebensbereichen an, in denen sie interagieren und mehr oder weniger eingebunden sein können (Bartelheimer 2004, 2007; Windisch 2014)“ (Windisch & Zölls-Kaser, 2018, S.2f.).

Laut WHO (2001, ICF) meint der Begriff Teilhabe das Einbezogensein in eine Lebenssituation und nimmt nach Windisch und Zölls-Kaser (2018) in der englischen Originalfassung eine „prominente Stellung in dem weithin geteilten bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung nach Weltgesundheitsorganisation ein und ist als ‚Participation‘ [...] verankert (WHO 2002)“ (Windisch & Zölls-Kaser, 2018, S.2).

² Website Aktion Mensch e.V.: www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion

³ Website des BMBFSFJ: www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/ministerium/inklusion

⁴ Website des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes, Landesverband Bayern e.V.: inklusion-mittelfranken.paritaet-bayern.de/inklusion-und-barrierefreiheit/was-ist-inklusion

Auch im Deutschen wird häufig der Begriff *Partizipation* verwendet, um Teilhabe zu konkretisieren. So betont Aktion Mensch (2020), dass Teilhabe allgemein bedeutet, ins gesellschaftliche Leben einbezogen zu sein und dass Interessen berücksichtigt werden. Sobald Menschen jedoch aktiv an Entscheidungen mitwirken oder Prozesse mitgestalten, die sie selbst betreffen, werde häufig von Partizipation gesprochen – somit einer Form aktiver, umfassender Teilhabe. Zur Verdeutlichung des Spektrums von Partizipation werden häufig Abstufungen vorgenommen, die u.a. durch Modelle von „Partizipationsleitern“ verbildlicht werden. In einer Darstellung von Aktion Mensch (2020), die sich an den „Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung“ von Unger, Block und Wright (2010) orientiert, reichen die Stufen von Mitwirkung und teilweiser Entscheidungskompetenz über Entscheidungsmacht bis hin zur Selbstorganisation als höchster Stufe – abhängig vom Grad der Beteiligung der betrachteten Gruppe und der Einflussnahme durch andere. Reine Anweisungen oder ein bloßes Einbeziehen zum Schein (Instrumentalisierung bzw. Alibi-Beteiligung) gelten hingegen nicht als Partizipation. Vorgehensweisen wie das reine Informieren, Anhören oder das Einbeziehen der Zielgruppe – im Sinne einer beratenden Funktion, bei der ihre Meinungen gegebenenfalls berücksichtigt werden – werden im Modell lediglich als Vorstufen von Partizipation verstanden.

Zölls-Kaser (2023) stellt in Bezug auf die Abgrenzung zwischen Teilhabe und Partizipation fest:

Es kann eine Zunahme des Begriffs ‚Teilhabe‘ in den letzten Jahren beobachtet werden, ohne dass dies mit einer inhaltlichen Schärfung einherging. Der Teilhabe- wie auch der Partizipationsbegriff bleiben unterschiedlich definiert. Jedoch stimmen einige Autor*innen überein, dass Partizipation ‚mehr‘ als Teilhabe bedeutet. Was dieses ‚mehr‘ ausmacht, legen die Autor*innen unterschiedlich aus. (S.33)

Darauf aufbauend betont sie:

Die Bedingungen, um partizipieren zu können, schaffen inklusive Strukturen. Bei der Entwicklung von inklusiven Strukturen müssen die Beteiligten partizipieren können. Bildlich gesprochen wird durch Inklusion der Rahmen bzw. eine Infrastruktur ‚gebaut‘, damit alle Menschen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und ihrer Interessen in den verschiedenen Lebensbereichen partizipieren können. (S.37)

In Fortführung ihrer eigenen Überlegungen zur Inklusion weisen Boban und Hinz (2022) darauf hin, dass auch beim Begriff der Partizipation die Gefahr besteht, ihn als eine Art „Containerbegriff“ (Boban & Hinz, 2021a; zitiert nach Boban und Hinz, 2022, S.1) zu verwenden, der je nach Orientierung und Interessenlage unterschiedlich gefüllt ist. So gäbe es auch beim Begriff der Partizipation verschiedene Verständnisse, die von einer Deutung als optionale „Gewährung“ durch andere innerhalb eines vorgegebenen Rahmens (z.B. Streitschlichtung, Schulsanitätsdienste) bis hin zu einer Auffassung des Rechtes auf Partizipation als Pflicht zur „Gewährleistung“ – „also als Zweck an sich, als unveräußerliches Menschenrecht, das eben zu gewährleisten ist“ (Boban & Hinz, 2022, S.3; bezugnehmend auf das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR, 2019)). Beide Tendenzen werden von Boban und Hinz (2022) als funktional und legitim verstanden. Den Autor*innen zufolge ist es jedoch stets notwendig, (selbst-)kritisch zu reflektieren, welches Verständnis Handlungsstrategien zugrunde liegt und ob diese eher in einem dominanzorientierten oder partnerschaftlich organisierten Umfeld stattfinden.

In der Praxis sehen sie bspw. bestehende Ambivalenzen im Kontext von Kita und Schule aufgrund wenig partnerschaftlich-egalitärer Rahmenbedingungen.

Auch das Vorhandensein von Exklusion wird teilweise nach wie vor vom Schulsystem unterstützt. Erst im Frühjahr 2025 wurde vom DIMR bemängelt, dass bspw. in Berlin eine Entwicklung zu sehen ist, die nicht konform mit der UN-BRK bzw. der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems ist, da in vier Bezirken der Bau weiterer Förderschulen geplant ist:

Am Beispiel von Neukölln und Reinickendorf wird ersichtlich, dass der anvisierte Bau von Förderschulen eng mit strukturellen Problemlagen wie sozialen Ungleichheiten und prekären Lebensverhältnissen verknüpft ist. Förderschulen als exklusive Lernorte tragen jedoch nicht zur Bewältigung dieser Probleme bei, sondern verstärken sie, indem sie die Segregation vertiefen und gleiche Bildungschancen weiter erschweren. (DIMR, Meldung vom 13.03.2025)

Auch eine verkürzte oder Nichtbeschulung von Schüler*innen mit Behinderung stellt weiterhin ein Problem dar (ebd.). Die letzte repräsentative Forsa-Befragung von 2.737 Lehrkräften zur schulischen Inklusion zeigte, dass der Anteil der Lehrkräfte, die einen gemeinsamen Unterricht aller Kinder mit und ohne Behinderung grundsätzlich für sinnvoll halten – „unter der Voraussetzung, dass die finanzielle und personelle Ausstattung der Schulen in Deutschland für einen inklusiven Unterricht sichergestellt wäre“ – in den letzten zehn Jahren von 57 auf 62% gestiegen ist. Unter diesem Anteil waren jedoch nur 28% der Meinung, dass die gemeinsame Unterrichtung auch unter den aktuell tatsächlich gegebenen Rahmenbedingungen an den Schulen in Deutschland sinnvoll wäre (Forsa, 2025, S.2). 69% der Lehrkräfte, die den gemeinsamen Unterricht grundsätzlich sinnvoll fänden, befürworteten dahingegen unter den aktuell gegebenen Umständen eher einen Unterricht von Schüler*innen mit Behinderung an speziellen Förderschulen. „Auch unter Befragten, die selbst in inklusiven Lerngruppen unterrichten, sieht eine klare Mehrheit die Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen in Förderschulen unter Berücksichtigung der derzeitigen Bedingungen in Deutschland als sinnvoller an“ (ebd., S.4). Argumente, die in den Augen der Lehrkräfte für einen gemeinsamen Unterricht sprechen würden, wären vor allem die Förderung sozialen (gemeinsam/voneinander) Lernens und Förderung sozialer Kompetenzen, eine verbesserte Integration von Schüler*innen mit Behinderung, die Förderung von Toleranz und der Abbau von Berührungsängsten und Vorurteilen (ebd., S.6). Am häufigsten genannte Gründe gegen gemeinsamen Unterricht bezogen sich fast ausnahmslos auf fehlende Rahmenbedingungen: 39% der Befragten nannten fehlendes (Fach-)Personal an Regelschulen, 23% eine ungenügende materielle Ausstattung der Schulen und 13% eine unzureichende Ausbildung bzw. Schulung der Lehrkräfte für Inklusion. 18% der Befragten waren jedoch auch der Meinung, dass Regelschulen den erhöhten Förderbedarf von Kindern mit Behinderung generell nicht leisten können (ebd., S.7).⁵

An die Herausforderungen schulischer Inklusion schließt sich die Frage nach den Übergängen in die Arbeitswelt an. In Bezug auf den Übergang von der Schule ins Arbeitsleben kann auch

⁵ Bei vielen der Fragen merkten die Lehrkräfte an, dass für sie die Abwägung für oder gegen eine gemeinsame Unterrichtung auch von der Art bzw. der Schwere der Behinderung abhängig wäre (Forsa, 2025, S.7).

heute noch von einem bestehenden „Automatismus“ gesprochen werden, der insbesondere bei Schüler*innen, die zuvor eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „geistige Behinderung“ besucht haben, dazu führt, dass sie nahtlos in eine Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) übergehen (Zölls-Kaser, 2023, S.50).

Alternativen wären bspw. die Fachpraktiker*innen-Ausbildung, die Unterstützte Beschäftigung (UB) oder eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt mit Unterstützung durch das Budget für Arbeit. Aufgrund der Datenlage fasst Zölls-Kaser (2023) zusammen, dass dies in der Praxis jedoch nur sehr selten genutzt wird:

Durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) [2018 in Kraft getreten] wurden mit dem Budget für Arbeit (und den anderen Leistungsanbietern) Alternativen zu der „Sackgasse WfbM“ gesetzlich implementiert. Das Budget für Arbeit wurden bis zum Jahr 2020 jedoch nur 1.679-mal in Anspruch genommen (BAGüS 2022, S.58). Das Budget für Ausbildung, welches im Jahr 2020 nach Kritik an dem Budget für Arbeit explizit für den Personenkreis der Auszubildenden eingeführt wurde, wird kaum in Anspruch genommen. Laut Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) (Datenstand Januar 2022) nahmen dieses bundesweit nur 29 Personen in Anspruch (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Datenstand April 2022a). (S.2)

Mit dem Begriff der „Sackgasse WfbM“ bezieht sich die Autorin auf die geringe Übergangsquote aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. In den Jahren 2015 bis 2019 war nur ein leichter Anstieg dieser Quote von 0,26% auf 0,35% sichtbar (Engels, Deremetz, Schütz & Eibelshäuser, 2023).

Wie bereits zuvor anhand des kritischen Blicks von Boban und Hinz (2022) auf die Auslegung von Inklusion und Partizipation thematisiert, zeigt sich auch anhand der Betrachtung des Schulsystems und des späteren Berufswegs von Menschen, die eine Förderschule mit dem Schwerpunkt „geistige Behinderung“ besucht haben, dass individuelles Handeln nicht isoliert stattfindet, sondern stets beeinflusst von der umgebenden Gesellschaft. Das Eingebundensein der Individuen in ein System führt dazu, dass „nicht nur die individuelle Handlung die Personen handeln lässt. Das soziale und kulturelle System sind von ebenso großer Bedeutung“ (Zölls-Kaser, 2023, S.43; beziehend auf das Konzept des Handlungssystems nach Brandenburg, 1971).

2.1.2 Was hat Inklusion mit Nachhaltigkeit zu tun?

„Inklusion ist nachhaltig – und Nachhaltigkeit ist inklusiv“ (bezev, 2016, S.3). Inklusion und Nachhaltigkeit sind Themen, deren Umsetzung sich nicht voneinander trennen lassen. Beide stehen im Kontext eines gesamtgesellschaftlichen Gerechtigkeitskonzeptes, das komplexe Veränderungsprozesse und Reflexionen erforderlich macht.

Genauso wie Inklusion ist auch eine *Nachhaltige Entwicklung (sustainable development)* kein „nice to have“, sondern ein von der internationalen Staatengemeinschaft beschlossenes und bindendes Ziel.

Die 2015 von den Vereinten Nationen beschlossene Agenda 2030 und das Pariser Klimaabkommen stellen dabei wichtige Meilensteine einer gemeinsamen, globalen Agenda dar. Das

Recht auf eine gesunde Umwelt ist, seit einer 2021 verabschiedeten Resolution des UN-Menschenrechtsrats, ebenfalls als grundlegendes Menschenrecht verankert, auch wenn Klimawandel und Umweltverschmutzung nur ein Teil der Auswirkungen einer nicht-nachhaltigen Entwicklung sind. Was eine nachhaltige Entwicklung ist, wird in verschiedenen Kontexten unterschiedlich formuliert, eine allgemeine Definition, die häufig genutzt wird, ist die des *Brundtland-Berichts* (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen, 1987)⁶:

Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen. Zwei Schlüsselbegriffe sind wichtig:

- Der Begriff 'Bedürfnisse', insbesondere der Grundbedürfnisse der Ärmsten der Welt, die die überwiegende Priorität haben sollten;
- der Gedanke von Beschränkungen, die der Stand der Technologie und sozialen Organisation auf die Fähigkeit der Umwelt ausübt, gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse zu befriedigen.

Eine der ersten Definitionen von Nachhaltigkeit wurde 1713 von Hans Carl von Carlowitz (1645 – 1714), Oberberghauptmann aus Freiberg (Sachsen), im Zusammenhang mit der Idee einer nachhaltigen Forstwirtschaft niedergeschrieben. In seinem Werk *Sylvicultura oeconomica* formulierte er 1713 den Leitgedanken, nur so viel Holz zu schlagen, wie durch planvolle Aufforstung nachwachsen könne und bezog explizit Gedanken an die nachfolgenden Generationen in seinen Schriften ein (z.B. Sächsische Hans-Carl-von-Carlowitz-Gesellschaft e.V., 2013).

Im Kontext der späteren Nachhaltigkeitsdiskurse wurden Modelle entwickelt, die neben der ökologischen und ökonomischen Dimension auch die soziale Dimension einbezogen, wie bspw. im Drei-Säulen-Modell.

Die Überschreitung der planetaren Belastbarkeitsgrenzen birgt das Risiko einer Gefährdung des sicheren und stabilen Handlungsraums der Menschen. Ohne eine gesunde Umwelt und intakte Natur sind die Erreichung anderer Ziele, wie bspw. die Beendigung von Armut, die Förderung von Gerechtigkeit, Frieden, Lebensqualität und Wohlstand, nicht möglich. Wissenschaftler*innen sprechen inzwischen von neun identifizierten planetaren Grenzen: Klimawandel, Überladung mit neuartigen Substanzen, Abbau der Ozonschicht in der Stratosphäre, Aerosolbelastung der Atmosphäre, Versauerung der Ozeane, Störung der biogeochemischen Kreisläufe, Veränderung in Süßwassersystemen, Veränderung der Landnutzung und Veränderung in der Integrität der Biosphäre. Es wird davon ausgegangen, dass sechs von ihnen bereits überschritten wurden. (u.a. BMUKN, 2024)

Ein neueres Nachhaltigkeitsmodell regt dazu an, die in der Agenda 2030 formulierten 17 *Ziele für nachhaltige Entwicklung* (*Sustainable Development Goals, SDGs*) nicht gleichwertig nebeneinander, sondern als ineinander integrierte Systeme darzustellen, angeordnet in einem als „SDGs Wedding Cake“ bezeichneten Modell. Die ökologischen Ziele sind darin als äußerer

⁶ Die verwendete deutsche Übersetzung dieses Abschnitts des Berichts findet sich unter anderen auf den Seiten des Bundesministeriums für Umwelt, Klimaschutz, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMUKN): www.bundesumweltministerium.de/themen/nachhaltigkeit/strategie-und-umsetzung/nachhaltigkeit-als-handlungsauftrag

Ring bzw. Grundlage dargestellt, in welchem die sozialen Ziele eingebettet sind, welche selbst die Basis für wirtschaftsbezogenen Ziele bilden. (Stockholm Resilience Centre, 2016).

„Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erfordert dabei von der Wissenschaft sowohl eine kritisch-distanzierte Analyse der Ursachen nicht-nachhaltiger Entwicklung als auch affirmativ gestaltungsorientierte Beiträge zu konkreten Veränderungen – mit all den Spannungsfeldern und Ambivalenzen, die einer solchen Gleichzeitigkeit eingeschrieben sind und die es zu reflektieren gilt“ (Singer-Brodowski, 2024, S.20).

Die 17 SDGs mit ihren 169 Unterzielen schaffen einen programmatischen Rahmen für die Verwirklichung einer nachhaltigen Gesellschaft (u.a. Website des BMUKN, 2025).

Durch eine UN-Expertengruppe wurden 231 Indikatoren erarbeitet, um Fortschritte der einzelnen Länder in der Erreichung der einzelnen Ziele überprüfbar zu machen, insbesondere auch, weil die umfassenden Ziele nicht nur für einen Durchschnitt, sondern für alle Bevölkerungsgruppen gelten sollen (Rat für nachhaltige Entwicklung, 2016). Von besonderer Relevanz, gerade auch für Inklusion, ist es aber, eine Art „Silodenken“ zu überwinden, Verbindungen zwischen den einzelnen Zielen zu schaffen und zu verdeutlichen, dass Nachhaltigkeit als umfassendes Konzept zu verstehen ist (Deutscher Kulturrat, 2023). "Leave no one behind" ist eines der zentralen Motive der Agenda 2030. Das Ziel der Vereinten Nationen, Ungleichheiten sowohl zwischen als auch innerhalb der Länder abzubauen, findet sich als Querschnittsthema in fast allen Zielen für nachhaltige Entwicklung wieder und ist darüber hinaus explizit als eigenes SDG formuliert (SDG 10: Weniger Ungleichheiten) (u.a. Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, 2021). Bezev (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.) betont die besondere Bedeutung von Inklusion im Kontext der Agenda 2030:

Neben den Referenzen zu Menschen mit Behinderung werden diese in der Agenda-2030 auch unter die Gruppe der vulnerablen Menschen gefasst. Dies bedeutet, dass, wenn in der Agenda-2030 von vulnerablen Menschen/Gruppen die Rede ist, sich dies auch explizit auf Menschen mit Behinderung bezieht (18 Referenzen). Außerdem weisen die Ziele und Unterziele an verschiedenen Stellen die Formulierung „for all“ auf, die im Sinne des Anspruchs Niemanden zurückzulassen zu interpretieren sind und demnach auch für Menschen mit Beeinträchtigung/Behinderung gelten. (bezev, 2016, S.8).

Die Inklusivität der Agenda 2030 stellt im Vergleich zu früheren internationalen Entwicklungsinitiativen, wie etwa den Millenniumsentwicklungszielen (2000), einen bedeutenden Fortschritt dar. Während Menschen mit Behinderung in den Millenniumszielen kaum Erwähnung fanden und somit in vielen Entwicklungsprozessen nicht berücksichtigt wurden, werden sie in der Agenda 2030 systematisch einbezogen (ebd., S.8).

Menschen mit Behinderung sind durch die negativen Folgen einer nicht nachhaltigen Entwicklung, bspw. in gesundheitlicher Hinsicht, besonders gefährdet. In einem Bericht des Menschenrechtsrats der Vereinten Nationen aus dem Jahr 2020 wird darauf hingewiesen, dass es deshalb von entscheidender Bedeutung sei, die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung im Hinblick auf die Entwicklung wirksamer Klimaschutzmaßnahmen zu berücksichtigen, da

ansonsten die Gefahr bestünde, dass der Klimawandel bestehende Ungleichheiten noch verschärfe. Der Bericht weist außerdem darauf hin, dass Menschen mit Behinderung häufig bereits von Armut, Diskriminierung und Stigmatisierung betroffen sind. Dies exponiert sie gegenüber den negativen Folgen des Klimawandels, was sich im Zusammenwirken mit anderen Faktoren noch verstärkt (Intersektionalität):

Intersecting factors related to gender, age, ethnicity, geography, migration, religion and sex can subject some persons with disabilities to higher risks of experiencing the adverse effects of climate change, including impacts on their health, food security, housing, water and sanitation, livelihoods and mobility. (Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2020, S.15)

Auch in diesem Bericht steht die Forderung, dass Menschen mit Behinderung durch inklusive Strukturen partizipieren können im Fokus: „A Disability-inclusive approach will empower persons with disabilities as agents of change, prevent discrimination against them and make climate action more effective“ (ebd., S.15).

2.1.3 Nachhaltigkeitslernen in der Erwachsenenbildung und in non-formalen Bildungskontexten

Bildung gilt als Schlüssel für eine Entwicklung in Richtung einer nachhaltigen Zukunft (u.a. UNESCO, 2023). Zur Erreichung einer zukunftsfähigen Entwicklung bzw. zur Verwirklichung der in der Agenda 2030 formulierten Ziele (SDGs) wird die Notwendigkeit einer gesamtgesellschaftlichen Transformation gesehen, die eine grundlegende Neuorientierung in der Bildung miteinschließt (Reich, 2020, S.3). In SDG 4 wird die Gewährleistung einer inklusiven, gleichberechtigten, hochwertigen Bildung als Ziel formuliert und dabei in 4.7 konkretisiert, dass bis 2030 sichergestellt werden soll, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Agenda 2030, 2017, S.55). Dies impliziert eine entsprechende Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten, einschließlich für Menschen mit Behinderung, die ihnen die Möglichkeit bietet, sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu beteiligen (Langensiepen, 2024). Inklusion und *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* müssen zusammengedacht werden, um die in SDG 4 genannte hochwertige Bildung erreichen zu können und damit Menschen mit Behinderung an BNE verstärkt teilhaben können (Reich, 2020). Dies bedeutet, dass BNE so inklusiv gestaltet werden muss, dass „Menschen mit Beeinträchtigung/Behinderung nicht nur als Teilnehmende, sondern als aktive Akteur*innen in den Gestaltungsprozess einer nachhaltigen Zukunft eingebunden werden. Das bedeutet, dass Bildungskonzepte und -angebote so entwickelt werden müssen, dass sie barrierefrei und zugänglich sind, damit Menschen mit unterschiedlichen Bedarfen aktiv daran teilnehmen und ihre Perspektiven einbringen können“ (Langensiepen, 2024, S.4).

Wenn Bildung als Voraussetzung für einen Wandel thematisiert wird, bezieht sich dies nicht nur auf die Kinder- und Jugendbildung und bspw. die Notwendigkeit der Überarbeitung des Schulsystems. Auch für die Erwachsenenbildung ist Nachhaltigkeit ein zentrales Thema und Lerngegenstand (u.a. Rat der Europäischen Union, 2021).

In ihrer Freizeit, durch Medien, ihren Bekanntenkreis und Familie kommen Erwachsene zunehmend in Kontakt mit Nachhaltigkeitsthemen (Grund & Brock, 2022) und existentielle Nachhaltigkeitskrisen stellen bisherige Identitätsentwürfe in Frage (Soron, 2010; zitiert nach Singer-Brodowski, 2024, S.24). Lernanlässe manifestieren sich somit oft in informellen Kontexten und sind mit einer gewissen Komplexität assoziiert. Singer-Brodowski (2024) beschreibt einige der sich daraus ergebenden Dilemmata wie folgt:

Für Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Besonderen haben die Erkenntnisse aus der Nachhaltigkeitsforschung weitreichende Implikationen, denn trotz einer soliden naturwissenschaftlichen Wissensbasis bestehen im Nachhaltigkeitskontext unsichere Wissensbestände und schwer zu prognostizierende Zukünfte. Die zeitliche und räumliche Entkopplung menschlicher Handlungen von den Folgen dieser Handlungen sowie deren Unsichtbarkeit mache die Identifikation kausaler Ursache-Wirkungsketten sehr schwer. Zielkonflikte sind alltäglich und Widersprüche sowie Dilemmata sehr wahrscheinlich. Auch gehen die vielfältigen Krisen der Nachhaltigkeit zunehmend mit Emotionen wie Angst, Ohnmacht, Wut oder Trauer einher (Hickman et al., 2021). (S.21)

Die Frage der normativen Begriffsbestimmung ist beim Begriff der BNE nicht abschließend geklärt und wird in diesem Forschungsfeld fortlaufend diskutiert (u.a. Costa, Kminek, Ruckelshauß & Singer-Brodowski, 2025). Im Rahmen dieser Masterarbeit ist es nicht möglich, einen umfassenden Überblick über das aktuelle Verständnis der Ausdifferenzierungen und Intentionen von BNE zu geben.

In der Bildungspraxis findet häufig eine Orientierung an kompetenzorientierten Bildungskonzepten statt (u.a. de Haan et al., 2008; UNESCO, 2017). Im aktuellen Diskurs wird jedoch auch eine stärkere Politisierung der BNE-Praxis angeregt (u.a. Kranz et al. 2022; zitiert nach Costa et al., 2025, S.7). „Entsprechende Ansätze positionieren sich häufig im Kontrast zu kompetenzorientierten Ansätzen und betonen die Bedeutung von Mündigkeit und Reflexivität als Lernziele von BNE“ (Costa et al., 2025, S.7). Hamborg (2017) beschreibt, beziehungsweise auf Lawy und Biesta (2006) und van Poeck und Vandenabeele (2012), den Nachteil an einer Kompetenzorientierung folgendermaßen: „Die Umwelt- und Gerechtigkeitsprobleme des 20. und 21. Jahrhunderts werden gewissermaßen ‚in die Subjekte verlagert‘. Wenn die Individuen nur genügend Kompetenzen entwickelt haben und sich ausreichend Mühe geben, kann auch das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung erreicht werden. Dabei wird der Blick auf strukturelle Aspekte bestehender Verhältnisse verdeckt und eine Hierarchie kompetenter Akteure gegenüber Akteuren mit geringer entwickelten Kompetenzen erzeugt“ (S.22). Lawy und Biesta (2006) prägten daher den Begriff *citizenship-as-practice* als Abgrenzung zu einem *citizenship-as-achievement*-Begriff. „Within such a perspective (Lawy and Biesta 2006), the focus is no longer on the competencies that citizens must achieve, but on the democratic nature of the spaces and practices in which citizenship can develop“ (van Poeck und Vandenabeele, 2012, S.544; zitiert nach Hamborg, 2017, S.22).

Eine Forderung ist es, in der Erwachsenenbildung Kompetenzmodelle aufzugreifen und zu ergänzen, mit Fokus auf Themen globaler Gerechtigkeit, Humanität und Reflexivität (Singer-Brodowski, 2024).

Im Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017) werden Ziele und Maßnahmen im nicht-formellen Bildungsbereich unter der Überschrift *Non-formales und informelles Lernen/Jugend* (S.69) erfasst, jedoch wird bereits in der Einleitung explizit auch die Erwachsenenbildung als immer wichtiger werdend genannt und als Ziel non-formaler Bildung hinzugezählt.

Zur Klärung der begrifflichen Grundlagen von non-formalem und informellem Lernen ist eine Definition von *Bildung* erforderlich. Das Wort kann sowohl für einen Vorgang als auch für ein Ergebnis stehen (u.a. Hentig, 2008, S.11) und wird als Begriff weit über den klassischen Lernort Schule hinausgedacht. Bildungsprozesse finden ein Leben lang an diversen Orten des Alltags statt. In einem Artikel für die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb, 2013) beschreibt Rauschenbach gerade die Alltagsbildung als „Schlüsselfrage der Zukunft“, da erhebliche Teile der Persönlichkeitsentwicklung und des praktischen und sozialen Lernens außerhalb der Schule stattfinden. Ein erweiterter, vier Dimensionen umfassender, Bildungsbegriff wird im Artikel folgendermaßen beschrieben:

Kulturelle Kompetenzen, mit denen sich Menschen die Wissensbestände einer Gesellschaft und ihre Kulturtechniken erschließen können, instrumentelle Kompetenzen, die Menschen befähigen, sich als aktiv Handelnde in der stofflichen Welt der Natur, der Dinge und der Waren zu bewegen, soziale Kompetenzen, dank derer Menschen sich auf andere Menschen einlassen, am Gemeinwesen aktiv teilhaben und soziale Verantwortung übernehmen können, personale Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, mit sich selbst, mit seiner eigenen Gedanken- und Gefühlswelt, seiner Körperlichkeit und seiner Emotionalität, mit Seins- und Sinnfragen umzugehen. (S.2)

Bildung im Alltag bzw. das Lernen an Orten außerhalb formaler Bildungssysteme und eine in formalen Kontexten stattfindende Bildung sind eng ineinander verschränkt (ebd.).

Der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) siedelt die Themen Inklusion und Diversität explizit im Bereich des non-formalen und informellen Lernens an, mit Verweis auf die dort stattfindenden Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse, die zum Abbau von Exklusion beitragen könnten. Bei den Akteuren des non-formalen und informellen Lernens wird ein großes Potential von vorhandener Vielfalt und Diversität wahrgenommen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017).

Wie sich die Begriffe *informelles, non-formales und formales Lernen* voneinander abgrenzen lassen und warum non-formale Lernorte wichtig für BNE sind, wird im Folgenden erklärt.

Bildungssysteme, von der Grundschule bis zur Universität, oder bspw. auch Berufsschulen und Sprachkurse an Volkshochschulen, dienen der Förderung *formalen Lernens*. Meist sind sie an einem Lehrplan ausgerichtet und in dem Sinne zielgerichtet, dass das Lernen Ziel aller Aktivitäten ist, wobei die Ergebnisse häufig durch Tests oder andere Formen der Bewertung gemessen werden. (Council of Europe, 2022)

Non-formales Lernen findet außerhalb des formalen Bildungssystems statt. Häufig ist es praktisch orientiert und ausgerichtet auf die Aneignung lebenswelt- und alltagsnaher Kompetenzen (Fachstelle Kommunales Bildungsmonitoring, 2024).

Es ist u.a. im Kontext außerschulischer Lernorte bekannt, umfasst jedoch organisierte Lernprozesse aller Altersgruppen innerhalb eines Rahmens, wie bspw. zivilgesellschaftlicher Organisationen und Gruppierungen (z.B. Sportvereine). In der Regel findet das Lernen in Gemeinschaft statt und basiert auf dem Interesse sowie der bewussten Entscheidung eines Lernenden für ein bestimmtes Thema, eine Tätigkeit oder eine Fähigkeit. Oft ist der Erwerb mehrerer Fähigkeiten in solchen Kontexten miteinander verbunden. Ein Beispiel ist das non-formale Sprachenlernen, bei dem sich Migrant*innen durch eine organisierte Aktivität in einem Verein zusätzlich zur dort stattfindenden vereinspezifischen Hauptaktivität die Umgebungssprache aneignen. (Council of Europe, 2022)

Das Potential, das Wissenschaftler*innen in non-formalem Lernen für den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen sehen, wird von Johnson und Majewska (2022) wie folgt zusammengefasst:

Non-formality has a reflexive potential, which has implications for pedagogy and the pacing of learning. The literature suggests that one advantage of the non-formal curriculum is that it has a more flexible structure than more formal curricula. For instance, Ionescu (2020) suggests that 'non-formal activities respond to the challenges of today's society, by leaving the rather rigid framework of the school organization' (Ionescu, 2020, p. 2). (S.16)

Informelles Lernen findet ebenfalls außerhalb von Schulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen statt. Es handelt sich um nicht organisiertes Lernen in alltäglichen Aktivitäten, die nicht explizit zu Bildungszwecken durchgeführt werden. Das Lernen ist hierbei nicht-intentional bzw. gewissermaßen unfreiwillig und ein unausweichlicher Teil des alltäglichen Lebens. (Council of Europe, 2022)

Bei den Beschreibungen handelt es sich um eine Möglichkeit der Einordnung. Informelles und non-formales Lernen gelten jedoch als schwerer klar zu definieren als formales Lernen. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass zwischen den Begriffen einige Überschneidungen bestehen, welche die Erforschung non-formalen und informellen Lernens erschweren. In der Literatur wird nicht immer klar zwischen non-formalem und informellem Lernen unterschieden; die beiden Begriffe werden häufig synonym verwendet. In jedem Fall handelt es sich aber um komplexe, sehr wirkungsvolle Lernformen. (Johnson & Majewska, 2022)

Einige Forscher*innen kommen zu dem Ergebnis, dass non-formales Lernen als Mischform der anderen Lernformen betrachtet werden kann. Das bedeutet, dass die Non-Formalität ihren besonderen Charakter erst durch das Zusammenspiel von formalen und informellen Elementen erhält, also durch teilweise beabsichtigte und teilweise ungeplante sowie implizite Aspekte des Lernens (Johnson & Majewska, 2022, S.26).

Es ist sinnvoll, formale, non-formale und informelle Lernprozesse als jeweils wichtige Teilstücke eines Ganzen zu betrachten, die eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beim Lernen im jeweils anderen Kontext verstärken und stabilisieren. Was tatsächlich gelernt wird, richtet sich mehr an den Versuchen der Menschen aus, ihre sozialen und materiellen Bedürfnisse zu erfüllen als an einem Lehrplan. (Council of Europe, 2022)

Die Fachstelle Kommunales Bildungsmonitoring (2024) sieht das, für non-formale Bildungsangebote charakteristische, „Potential, lebensweltnahe und handlungsorientierte Lernumgebungen zu schaffen“ (S.1) als entscheidend für die Umsetzung von BNE auf kommunaler Ebene an. Genau wie BNE im Allgemeinen ist non-formales Lernen auf lebenslange Lernprozesse ausgerichtet (u.a. Baumbast et al., 2014). Die Verankerung von BNE stellt auf allen Ebenen der Gesellschaft eine komplexe Herausforderung dar, wobei der non-formalen Bildung eine unverzichtbare Rolle zukommt (Autorengruppe BNE-Kompetenzzentrum, 2023). Sie eröffnet die Möglichkeit, ergänzend oder alternativ zur formalen Bildung flexible Lerngelegenheiten zu schaffen, die direkt an die spezifischen Bedürfnisse lokaler Gemeinschaften angepasst werden können (Kommunales Bildungsmonitoring, 2024). Dadurch lassen sich auch Motivationsstrukturen festigen und langfristiges Engagement fördern, denn „das motivierende Gefühl der Handlungsbefähigung, also einen Unterschied zu bewirken, der sich effektiv und bedeutsam anfühlt, kann durch non-formale Bildungsprozesse besonders gestärkt werden“ (Brock & Grund, 2020, S.2). Zudem ermöglicht non-formale Bildung eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit. Brock und Grund (2020) betonen, dass in non-formalen Situationen oft mehr Raum für kritische Auseinandersetzungen und Diskurse mit nachhaltigkeitsbezogenen Themen entsteht als in formalen Bildungskontexten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es zwischen non-formalem Lernen und Nachhaltigkeitslernen viele Überschneidungen gibt, insbesondere das charakteristische lebensweltnahe, lebensbegleitende Lernen (Rogers, 2019; zitiert nach Brock & Grund, 2020, S.2), welches sich aus der intrinsischen Motivation und freiwilligen Entscheidung des Einzelnen ergibt und selbst gestaltet, teilweise ungezielt abläuft (Moskaliuk & Cress, 2016; zitiert nach ebd., S.2). In non-formalen Kontexten kann ein Gemeinschaftsgefühl und kollektives Handeln entstehen, welches diese Lernform zu einer besonders effektiven Säule der Nachhaltigkeitstransformation macht (ebd.).

Die Vielfalt non-formaler Bildung, die Heterogenität der Lernenden sowie der Methoden und die fehlenden festen Lerngruppen und Organisationsstrukturen werden einerseits als Chance, andererseits aber auch als Herausforderung wahrgenommen, BNE in einem nicht-formalen System strukturell zu verankern (Koordinierungsstelle BNE, 2020). Für informelle Bildung als „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S.9) gilt dies erst recht, da sie als nicht-organisierte Lernform nur unterstützt oder angeregt, aber nicht gesteuert werden kann (Koordinierungsstelle BNE, 2020).

2.2 Das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) als Teil der Jugendfreiwilligendienste und non-formaler Bildungsort

Ein Beispiel für einen non-formalen Bildungsort ist der Jugendfreiwilligendienst. Im Rahmen dieses Dienstes haben Menschen unter 27 Jahren u.a. die Möglichkeit, an einem Freiwilligen Ökologischen Jahr (FÖJ) teilzunehmen. Das FÖJ stellt eine geregelte Form des freiwilligen Engagements dar, die an spezifische organisatorische und finanzielle Rahmenbedingungen geknüpft ist. Im Folgenden werden diese Rahmenbedingungen zusammengefasst. Ein wichtiger Aspekt der Jugendfreiwilligendienste ist die pädagogische Begleitung der Freiwilligen durch die Trägerorganisationen. Im Folgenden wird das Bildungsverständnis im Allgemeinen sowie das Selbstverständnis der Jugendfreiwilligendienste als BNE-Orte beschrieben. Anschließend erfolgt eine Betrachtung des Dienstes aus der Perspektive der Teilnehmenden, insbesondere in Hinblick auf ihre Motivation und Erfahrungen. Den Abschluss des Themenabschnitts bildet eine Übersicht zur unterschiedlichen Verteilung der Häufigkeit freiwilligen Engagements in verschiedenen Bevölkerungsgruppen sowie zur Teilnehmendenstruktur im FÖJ.

2.2.1 Rahmenbedingungen der Jugendfreiwilligendienste

Freiwilligendienste lassen sich als „eine geregelte Form des nicht-erwerbsförmigen Engagements“ beschreiben, „bei dem Anfang und Ende, Dauer und Umfang, Inhalt, Aufgaben, Ziele und Art der freiwilligen Tätigkeit ebenso festgelegt sind wie der finanzielle und organisatorische Rahmen, die rechtliche und soziale Absicherung sowie die in Frage kommenden Einsatzstellen und Träger“ (Held, 2015, S.75). Für die Jugendfreiwilligendienste für junge Erwachsene gilt der 2008 geschaffene gesetzliche Rahmen des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). „Jugendfreiwilligendienste fördern die Bildungsfähigkeit der Jugendlichen und gehören zu den besonderen Formen des bürgerschaftlichen Engagements“ (JFDG, § 1). Es werden das *Freiwillige Soziale Jahr (FSJ)* und das *Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ)* als Jugendfreiwilligendienste im Sinne dieses Gesetzes genannt und diese auch staatlich gefördert: „Die Freiwilligendienste leisten einen wichtigen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt und vermitteln als Bildungs- und Orientierungsdienste vielfältige Kompetenzen. Ziel ist es, die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme innerhalb der Gesellschaft zu fördern und die Qualität der Freiwilligendienste zu sichern“ (Bundeshaushaltsplan 2024, BMFSFJ⁷, S.32).

Die erste gesetzliche Regelung des FSJ fand in Deutschland vor circa 60 Jahren statt. Seitdem findet dieses in einem Zusammenwirken von Staat, zivilgesellschaftlichen Organisationen und den Freiwilligen statt (Held, 2015). Ende der 1980er Jahre entwickelte sich auch das FÖJ, zunächst mit einzelnen Modellprojekten Anfang der 1990er Jahre in wenigen Bundesländern

⁷ Das Ministerium hieß bis Mai 2025 *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)*. Seit dem 6. Mai 2025 trägt es die Bezeichnung *Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ)* (Bundesregierung, 2025).

(Huth, Aram, Wagner, Engels & Maur, 2015). Im Jahr 1993 wurde schließlich auch das Gesetz zur Förderung eines Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJG) verabschiedet mit der zuvor im Gesetzentwurf festgehaltenen Zielsetzung: „Förderungsmäßige Gleichstellung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer am freiwilligen ökologischen Jahr mit den Helferinnen und Helfern im freiwilligen sozialen Jahr im Interesse der Gleichbewertung freiwilligen gesellschaftsbezogenen Engagements“ (Gesetzentwurf der Bundesregierung, 1993, S.2). Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) beschreibt die Entstehungszeit des FÖJ als besonders geprägt durch den Reaktorunfall von Tschernobyl und ein großflächiges Waldsterben:

Parallel zu den vielfältigen gesellschaftlichen und politischen Diskursen in den Bereichen Klimaschutz, Umweltschutz und Nachhaltigkeit ist seitdem die Nachfrage im Bereich des FÖJ kontinuierlich gestiegen. Junge Menschen wollen über ein FÖJ einen eigenen Beitrag in diesem Themenfeld leisten und Wissen und Fertigkeiten in den diversen Einsatzbereichen erwerben. (BMBFSFJ, 2023)⁸

2011 wurde mit der Abschaffung der Wehrpflicht auch der Bundesfreiwilligendienst (BFD) bzw. der Ökologische Bundesfreiwilligendienst (ÖBFD) eingeführt. Dieser unterliegt jedoch einem anderen Gesetz als das FSJ und FÖJ, dem Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst (Bundesfreiwilligendienstgesetz - BFDG) und auch die Rahmenbedingungen sind etwas anders gesteckt. Auf den BFD wird an dieser Stelle eingegangen, um die Charakteristika des Jugendfreiwilligendienstes dem gegenüber noch klarer herauszustellen. Unterschiede sind bspw., dass das FSJ und FÖJ für Freiwillige nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres vorgesehen sind, während es beim BFD, durch das zusätzliche BFD 27+, keine Altersgrenze gibt. Das BFD bzw. ÖBFD kann zudem mehrfach, im Abstand von fünf Jahren, geleistet werden, während FSJ und FÖJ auf eine Länge von sechs bis 18 Monaten⁹ pro Person begrenzt sind, wobei die Laufzeit in der Regel 12 Monate beträgt. Des Weiteren ist wichtig zu erwähnen, dass beim FSJ und FÖJ die Vereinbarung über den Freiwilligendienst zwischen den Teilnehmenden, der Einsatzstelle und der individuellen Trägerorganisation geschlossen wird, während beim BFD bzw. ÖBFD das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) als fester Vertragspartner und als Träger fungiert und die Einsatzstelle des BFD bzw. ÖBFD eine Kostenerstattung des Bundes, u.a. für das Taschengeld und die Sozialversicherungsbeiträge des*der Freiwilligen, erhält (BAFzA, 2025). Beim FSJ und FÖJ tragen die Träger und Einsatzstellen die Kosten und werden dabei durch finanzielle Mittel der Bundesländer unterstützt. Einige Bundesländer werden bei der Finanzierung des FÖJ durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF+) kofinanziert. In der ESF+-Förderperiode 2021–2027 liegt u.a. ein besonderer Fokus auf der Förderung von Projekten, die aktiv zur sozialen Inklusion beitragen. Ein spezifisches Ziel ist dabei die „Förderung des gleichberechtigten Zugangs zu hochwertiger und inklusiver allgemeiner und beruflicher Bildung“, zu der

⁸ Website des BMBFSFJ: www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/freiwilligendienste/jugendfreiwilligendienste/freiwilliges-oekologisches-jahr

⁹ Laut JFDG sind zeitliche Ausnahmen möglich und ein Jugendfreiwilligendienst bis zu einer Dauer von 24 Monaten möglich, wenn dies „im Rahmen eines besonderen pädagogischen Konzepts begründet ist“ (JFDG, § 8).

auch die Förderung der Jugendfreiwilligendienste zählt (Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe, 2022, S.35).

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen den Freiwilligendienstformaten ist, dass beim BFD bzw. ÖBFD das BAFzA die Organisation eines der fünf Bildungsseminare als politisches Bildungsseminar übernimmt, während beim FSJ und FÖJ die einzelnen Trägerorganisationen für die inhaltliche Gestaltung aller Seminare zuständig sind (u.a. DRS, 2025). Jedoch wird die pädagogische Begleitung beim FSJ und FÖJ der Freiwilligen finanziell ebenfalls auf Bundesebene gefördert (Förderrichtlinien Jugendfreiwilligendienste – RL-JFD, 2021). Die Mittel (trägerbezogener Festbetrag von bis zu 200 Euro je Monat und Teilnehmer*in) stehen den Trägern für die individuelle Betreuung der Teilnehmer*innen, Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung der pädagogischen Begleitung und die Seminare zur Verfügung, an denen die Freiwilligen neben dem praktischen Arbeiten in der Einsatzstelle teilnehmen.

Zusätzlich dazu ist eine weitere Förderung für Freiwillige mit einem „besonderen Förderbedarf“ möglich.¹⁰ Ein solcher Förderbedarf liegt vor, wenn bestimmte individuelle Benachteiligungen nachgewiesen werden können, wie sie im Kriterienkatalog des BMFSFJ beschrieben sind (BMFSFJ, 2021). Dazu zählen u.a. erhebliche schulische Leistungsprobleme, fehlende Schulabschlüsse, der Besuch von „Förderschulen für Lernbehinderte“ (unabhängig vom erreichten Abschluss), gravierende soziale oder psychische Problemlagen, Teilleistungsschwächen (z.B. Legasthenie, ADHS), frühere Drogenabhängigkeit oder Straffälligkeit. Auch besondere Lebenslagen wie Alleinerziehende, junge Menschen mit Migrationshintergrund oder „Incoming Freiwillige“ mit geringen Deutschkenntnissen können einen besonderen Förderbedarf begründen. Auch das Vorliegen einer Behinderung gilt als Kriterium.¹¹

Insgesamt äußern die Akteure im Jugendfreiwilligendienst in der aktuellen Diskussion Kritik an den Rahmenbedingungen der Dienste. Besonders die Finanzierung ab 2025 wird thematisiert; unter anderem fordern sie einen höheren Bundeszuschuss für die pädagogische Begleitung. Weiterhin wurde angemerkt, dass die Trägerorganisationen auch in ihren Bemühungen zur Akquise und Öffentlichkeitsarbeit durch Bundesmittel finanziell unterstützt werden sollten, um ihr Angebot in der Breite der Bevölkerung zu verankern und dessen Potenzial ausschöpfen zu können. Diese Forderungen sind mit der Kritik verknüpft, dass sich die meisten Träger und Einsatzstellen keine Erhöhung des Taschengeldes für die Freiwilligen leisten können und deren Besserstellung durch eine Taschengelderhöhung auch zukünftig nur „auf dem Papier“ stattfinden würde. Jasmin Becker, die Bundessprecherin des Freiwilligen Ökologischen Jahres, sprach sich zudem eher für eine Erhöhung der Untergrenze des Taschengeldes aus, um die Freiwilligen zu unterstützen, die momentan am wenigsten erhalten. (Wortprotokoll der 58.

¹⁰ Siehe Website des BAFzA: www.bafza.de/engagement-und-aktionen/freiwilligendienste/freiwilliges-soziales-und-freiwilliges-oekologisches-jahr

¹¹ Informationen aus dem Rundschreiben des BMFSFJ an die An die Antragsteller/Empfänger von Zuwendungen gem. Förderrichtlinien Jugendfreiwilligendienste vom 15.01.2021 und 18.01.2021.

Sitzung des Deutschen Bundestages – Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2024)

Der im Juli 2024 beschlossene Haushaltsentwurf für 2025 sah eine Mittelkürzung von ca. 12% für die Freiwilligendienste (Jugendfreiwilligendienste und Bundesfreiwilligendienst) vor (BAK FSJ, 2024). Für die Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ sind im neuen Bundeshaushalt 106 Millionen Euro eingeplant, 2024 waren es noch 122,7 Millionen Euro (BMFSFJ, Bundeshaushaltsplan 2024).

2.2.2 Subsidiaritätsprinzip und non-formales Bildungsverständnis im Jugendfreiwilligendienst

Die Einführung eines weiteren Freiwilligendienstes, in Form des BFDs, erhielt einerseits Zuspruch, bspw. in Bezug auf „die Altersöffnung [...] hinsichtlich der demografischen Entwicklung und im Sinne einer Teilhabe möglichst vieler gesellschaftlicher Gruppen im bürgerschaftlichen Engagement“ (Haß & Beller, 2015, S.8). Andererseits wird die Einführung kritisch gesehen, da der BFD als staatlich stärker gesteuert gilt als die etablierten Freiwilligendienste (ebd.).

Das *Subsidiaritätsprinzip* ist einer der wichtigsten Grundpfeiler der Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ als etablierte zivilgesellschaftliche Lernorte. Die Träger und verbandlichen Zentralstellen werden angesehen als „Kompetenzzentren für die Bildungsarbeit sowie für die Weiterentwicklung der Dienste“ (Positionen der verbandlichen Zentralstellen, 2016, S.3). Das Hauptcharakteristikum des Prinzips ist, dass der Staat lediglich die rechtliche Rahmensetzung und eine ergänzende finanzielle Förderung leistet, während die Umsetzung und Organisation der Dienste aus der Zivilgesellschaft heraus durch gemeinnützige Trägerorganisationen geschieht (Arbeitskreis Bürgergesellschaft und aktivierender Staat der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2013). Bonus, Schäfer und Vogt (2019) beschreiben die Besonderheit der pädagogischen Begleitung folgendermaßen:

Die Freiwilligen werden im Rahmen der begleitenden Seminare und den Einsatzstellen in verantwortungsvolle Tätigkeiten eingebunden und erhalten die Möglichkeit, vielfältige Wissensbestände und Fertigkeiten zu erwerben und ihre Erfahrungen zu reflektieren. Ein Teil der pädagogischen Begleitung besteht aus gesetzlich vorgeschriebenen Bildungsseminaren. (S.14)

Die Planung und Durchführung der Bildungswochen liegt im Sinne des Subsidiaritätsprinzips somit in der Hand der Träger und ist Teil ihrer pädagogischen Gesamtkonzepte, bei denen der Zusammenhalt der Freiwilligen als Gruppe und ihre kontinuierliche Begleitung als zentral angesehen werden. In dem 2016 erschienenen Positionspapier der verbandlichen Zentralstellen, das unter Mitwirkung des Bundesarbeitskreises FSJ (BAK FSJ) und des Fördervereins Ökologische Freiwilligendienste e.V. (FÖF e.V.) erstellt wurde, werden die Bildungsseminare als Orte des Demokratielernens betrachtet: „Hier wird politische Bildung in kontinuierlichem Gruppenprozess und persönlicher Beziehung zwischen Freiwilligen und Pädagogen nachhaltig an konkrete Erfahrungen im Freiwilligenalltag und an aktuelle Fragestellungen der Teilnehmenden angebunden“ (S.3). Das Stattfinden einer isolierten Woche politischer Bildung an einem

Bildungszentrum des Bundes wird im Positionspapier, als ihrem Bildungsverständnis entgegenstehend, abgelehnt.

Da es keinen festgelegten, Träger übergreifenden, Rahmenplan für die Gestaltung der pädagogischen Begleitseminare im Jugendfreiwilligendienst gibt, ist es wichtig einen genaueren Blick auf das Bildungsverständnis der Fachkräfte zu werfen.

Die Vielfalt der Bildungsmöglichkeiten im Freiwilligendienst ist eines seiner wichtigsten Merkmale und sollte dennoch nicht als Selbstverständlichkeit angenommen werden. Bonus et al. (2019) begründen dies mit einem Spannungsfeld zwischen „kritisch-emanzipatorischem Anspruch und einer Funktionalisierung von Bildung im Kontext ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen der Arbeits- und Wissensgesellschaft“ (S.8), in welchem sich die Bildungsmöglichkeiten bewegen. Die persönliche und berufliche Orientierung ist zwar durchaus ein Bestandteil der non-formalen Bildung im Freiwilligendienst, doch geht das Bildungsverständnis darüber hinaus. In ihrer Arbeit stellen die Wissenschaftler*innen Subjektorientierung und Partizipation als anzustrebende, wichtigste Arbeitsprinzipien der non-formalen Bildung im Freiwilligendienst heraus, zeigen aber auch, dass dies noch nicht in jedem Bildungsverständnis verankert bzw. in der Praxis umgesetzt ist. Anhand von Expert*inneninterviews mit pädagogischen Fachkräften und teilnehmenden Beobachtungen bei Bildungsseminaren beschreiben sie im Rahmen ihrer Forschung drei Haupttypen non-formaler Bildungsarbeit im Freiwilligendienst, welche von ihnen folgendermaßen benannt werden: *Fit machen und Orientierung*, *Vermittlung und soziales Lernen* und *Ermöglichung und Selbstbestimmung*. Die drei generierten Bildungstypen beruhen auf bestimmten, zu den Gruppen zusammengefassten, Merkmalsausprägungen, wobei jedoch betont wird, dass es sich bei den drei Typen um reine Konstruktionen handelt und es ebenfalls zu inhaltlichen Überschneidungen zwischen ihnen kommen kann.

Im ersten Typ *Fit machen und Orientierung* wurden die Bildungspraxen der befragten Fachkräfte zusammengefasst, welche ein hauptsächlich funktionales Bildungsverständnis widerspiegeln und auf eine Orientierungs- und Vorbereitungsfunktion des Freiwilligendienstes ausgelegt sind. Die Inhalte und Ziele der Bildungsangebote sind dabei insbesondere auf die konkreten Tätigkeiten in den Einsatzstellen ausgerichtet und mit einer Nutzenorientierung, in den aktuellen Tätigkeitsbereichen, aber auch für den späteren Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, verknüpft. Die Seminararbeit ist in diesem Bildungstyp durch die „Vermittlung von fachspezifischen Wissensbeständen und Kompetenzen sowie von Werten und Normen“ (S.15) charakterisiert, stattfindend in einem eher geschlossen organisierten Setting mit wenigen Partizipationsmöglichkeiten für die Teilnehmenden.

Im zweiten von den Autor*innen herausgearbeiteten Bildungstyp *Vermittlung und soziales Lernen* steht nicht das fachliche Wissen, sondern die Vermittlung sozialer Kompetenzen im Vordergrund. Dieses wird von Fachkräften mit diesem Bildungsverständnis gleichzeitig als Basis für die erfolgreiche Tätigkeit der Freiwilligen in der Einsatzstelle als auch für ein gelingendes

Miteinander in einer heterogenen Gesellschaft im Allgemeinen angesehen. Auch soziale Kompetenzen, die möglicherweise in der Schule nicht erworben wurden, könnten somit durch die non-formale Bildung während des Freiwilligendienstes kompensiert werden.

Bonus et al. (2019) sehen für den Freiwilligendienst als zentrale Grundlage der Bildungsarbeit ein Bildungsverständnis an, das subjektbezogen und emanzipatorisch bzw. partizipativ ist und welches sich in den Arbeitsprinzipien des dritten, von ihnen als *Ermöglichung und Selbstbestimmung* benannten, Bildungstypus wiederfindet. Non-formale Bildung entsteht demzufolge durch die Eigenaktivität der Teilnehmenden, die nicht erzwungen werden kann, aber angeregt und ermöglicht werden sollte mit dem Ziel der Förderung von Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung (Scherr 1997: 50 ff. zitiert nach ebd., S.19).

Ausgangspunkt dieser Orientierung ist der Versuch der Ermöglichung gleicher Teilnahmeoptionen und die Unterstellung einer generellen Teilnahmemündigkeit. Hiermit wird die Autonomie- und Partizipationsfähigkeit der Freiwilligen anerkannt und die Freiwilligen werden als Dialogpartner*innen gesehen. Grenzen der eigenen fachlichen Expertise und Anleitung werden transparent gemacht und in der Interaktion mit Freiwilligen als solche markiert. Die Inhalte und Formen der Bildungsarbeit werden soweit wie möglich offengehalten und im Prozess mit den Freiwilligen dialogisch bestimmt. (ebd., S.16)

Auch Hilfe zur Lebensbewältigung kann Teil der differenzierten pädagogischen Begleitarbeit sein, in der Bildung und Bewältigung verbunden werden (ebd., S.17).

Doch welche konkreten Handlungsempfehlungen ergeben sich daraus für die non-formale Bildungsarbeit im Freiwilligendienst? Das Bestehen von Machtasymmetrien sollte bewusst reflektiert werden, um in der Praxis den Versuch zu unternehmen, möglichst symmetrische Kommunikationsräume zu schaffen, bei gleichzeitig bestehenbleibender Schutzfunktion der pädagogischen Fachkräfte, deren Aufgabe es bspw. auch ist, die Rechte der Freiwilligen gegenüber den Einsatzstellen zu sichern. Die individuellen Bedürfnisse der Freiwilligen in ihren Einsatzstellen müssen berücksichtigt werden und auch die Seminarthemen und -inhalte von ihnen mitgestaltet werden können, denn „Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung [ist] eine Voraussetzung für den Erwerb sozialer und individueller Kompetenzen durch das Engagement im Freiwilligendienst [...] Freiwilligendienste fördern Partizipation, indem das Engagement der Freiwilligen als gesellschaftlich wichtiger Beitrag ernst genommen wird“ (ebd., S.18). Auch die Realisierung eigener Projekte wird als wichtig angesehen, um Selbstwirksamkeit zu erfahren. Neben den Seminaren kann auf Ebene der individuellen Einsatzstelle die Beteiligung der Freiwilligen, bspw. durch die Mitwirkung an Teamsitzungen, gefördert werden und auf Ebene der Träger durch eigene Interessenvertretungen, durch ein Sprecher*innensystem oder auch durch Beteiligung der Teilnehmenden an der Öffentlichkeitsarbeit.

Der Ansatz der Subjektorientierung bietet Bonus et al. (2019) zufolge einen gemeinsamen Orientierungsrahmen für die Seminarleitung, Einsatzstellen und Träger, in dem non-formale Bildung als Eigenaktivität der Teilnehmenden verstanden wird, die ihnen durch eine subjektorientierte und partizipative Arbeitsweise im Freiwilligendienst ermöglicht wird – eine Perspektive, bei der es sich erst ansatzweise um Realität handelt. Bonus und Vogt (2021) schreiben

daher in ihrem Artikel „Lernen in bedingter Freiheit: Spannungsfelder non-formaler Bildung in Freiwilligendiensten“ zu den Herausforderungen des Bildungsansatzes:

Ein teilnehmer_innen – und prozessorientierter Ansatz erfordert eine hohe Flexibilität von den Fachkräften [...], sowohl in der inhaltlich-didaktischen als auch in der zeitlichen Gestaltung, sowie die Berücksichtigung gruppendynamischer Prozesse [...]. Inwiefern diese Flexibilität von den Fachkräften gewährleistet werden kann, wird jedoch auch durch die strukturellen und zeitlichen Rahmenbedingungen sowie die Kontinuität der Gruppe beeinflusst. (S.49)

Was aus Eigenaktivität und der Perspektive persönlicher Freiwilligendiensterfahrungen junger Menschen entstehen kann, zeigt sich jedoch bereits auf vielfältige Art und Weise. So entwickelte sich der 2012 von acht ehemaligen Freiwilligendienstleistenden selbst gegründete Freiwilligendienst, das *Freiwillige Jahr Beteiligung - Der Freiwilligendienst für Jugendbeteiligung in und um Berlin (FJ Beteiligung)*. Entwickelt aus den eigenen Freiwilligendiensterfahrungen heraus, fokussiert sich das Programm insbesondere auf die Themen Bildung, Demokratie und Partizipation (Schulz, Böttcher, Storm, Klemm, Rick & Wolf, 2016).

2.2.3 Verortung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Jugendfreiwilligendienst

Themenbezüge zum Nachhaltigkeitsbereich bzw. eine aktive Auseinandersetzung mit BNE könnten zunächst vermehrt mit den FÖJ assoziiert werden, da öffentliche Debatten oft den ökologischen Aspekt von Nachhaltigkeit in den Fokus nehmen und Einsatzfelder des FÖJ im Bereich des Natur- und Umweltschutzes eine direkte Verbindung zu diesem Themenfeld aufweisen. Im Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG § 4(1)) werden zudem Einrichtungen, die im Bereich der Bildung zur Nachhaltigkeit tätig sind, explizit als geeignete Einsatzstellen des FÖJ genannt. Als übergeordnetes Bildungsziel für die pädagogische Begleitung findet sich im JFDG jedoch für beide Dienste (§ 4(2) FSJ, § 3(2) FÖJ) das Ziel, „soziale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl zu stärken“. Beide Freiwilligendienste werden inzwischen gleichermaßen als geeignete BNE-Lernorte gesehen, da sie „am Individuum ansetzen, die Bildungsarbeit an den Bedürfnissen und Interessen ausrichtet, auf Freiwilligkeit ausgelegt sind und das Individuum in einen gemeinschaftlichen Kontext versetzt, in dem es sich für das Gemeinwohl engagieren kann“ (Hennig, 2017, S.1).

Im Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird im Kapitel Non-formales und informelles Lernen/Jugend, Handlungsfeld III, Ziel 2 (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S.78) der Bundesfreiwilligendienst (BFD) im Zusammenhang mit einem angestrebten Wissenstransfer der Erkenntnisse aus dem Projekt „BNE in den Freiwilligendiensten“ explizit erwähnt. Das Projekt wurde jedoch von 2016 bis 2017 als Kooperationsprojekt zwischen den Sozialverbänden Arbeiterwohlfahrt (AWO), Evangelische Freiwilligendienste, Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) und dem Umweltverband Naturschutzbund Deutschland e.V. (NABU) als Träger des FSJ, FÖJ und BFD durchgeführt. Weiterhin wird das FÖJ im Aktionsplan als Beispiel für bereits vorhandene Multiplikator*innen-

Programme erwähnt, in die bis 2030 Inhalte und Methoden der BNE stärker eingebunden werden sollen.

Heintze (2017) betonte im Newsletter „Engagement und Partizipation in Deutschland“ die Bedeutung der gesetzlichen Freiwilligendienste (FSJ, FÖJ und BFD) als zivilgesellschaftliche Akteure für gesellschaftliche Transformation und nachhaltige Entwicklung (S.4).

Daran anschließend verdeutlicht Hennig (2017), Bundesvorsitzender der FÖJ-Träger, das Selbstverständnis der Freiwilligendienste als BNE-Orte:

BNE fängt bei dem Selbstverständnis von uns Pädagoginnen und Pädagogen an: Wir selbst sind Suchende in einer Welt voller Fragen. Die notwendige Transformation unserer Gesellschaft ist keine Übung in einem konstruierten Trainingsprogramm. Wir nehmen Jugendliche mit in die echte Welt, treffen mit ihnen gemeinsam echte Entscheidungen und unsere Handlungen haben eine echte Wirkung. Wir öffnen Jugendlichen Gestaltungsräume, die ihnen bisher verschlossen blieben. Wir ermöglichen Begegnungen mit der Welt und Begegnungen mit Menschen. An diesem Selbstverständnis müssen wir arbeiten, damit BNE im Alltag unserer Bildungsarbeit zur Selbstverständlichkeit wird und wir Jugendliche am Gestaltungsprozess teilhaben lassen.

Die Freiwilligendienste (wie auch andere außerschulische Lernorte) sind nicht per se BNE-Akteure, jedoch bieten sie die besten Voraussetzungen für eine BNE: Gestaltungsfreiräume für freiwilliges Engagement und für selbstgesteuertes Lernen. (S.2)

Durch die pädagogische Begleitung während des Freiwilligendienstes erreichen die Dienste viele junge Menschen und bieten ihnen einen Ort, um zu den Themen einer verantwortungsvollen und sinnvollen Lebensgestaltung in Austausch zu treten, zu reflektieren und „idealerweise durch selbstbestimmtes Lernen eine persönliche und politische Orientierung und leitende Werte und Visionen für die eigene Lebensgestaltung [zu] erfahren“ (ebd., S.2). Heintze (2017) sieht in den didaktischen Prinzipien der BNE Überschneidungen mit der bisherigen Bildungsarbeit in den Freiwilligendiensten, die ebenfalls von den Grundsätzen der Partizipation, Lebensweltorientierung und Ganzheitlichkeit geprägt ist. Eine verstärkte Kooperation mit dem Themenfeld BNE versteht er als sinnvolle Ergänzung, die verschiedene Perspektiven und Kompetenzen miteinander verschränkt und zugleich einen verbände- und sektorenübergreifenden Austausch wünschenswert macht. Innerhalb einer zivilgesellschaftlichen Kooperationskultur könnten Debatten und Initiativen zur Transformation verknüpft werden und somit einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten. In den Bildungsseminaren als Ort non-formalen Lernens ist die primäre Wissensvermittlung nie das alleinige Ziel der Bildungsarbeit, sondern wird vom Autor als Zwischenschritt zur Förderung der Gestaltungskompetenz angesehen. (ebd.)

Wird der Bogen zurück, zu den bereits beschriebenen Anfängen des FÖJ in den 80er Jahren, gespannt, zeigt sich der BNE-Gedanke auch dort. Hennig (2017, S.1) fasst zusammen, dass es ein „weiter so“ auch schon damals nicht geben konnte. Es brauchte neue Ideen für einen veränderten Lebensstil und eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft. Das FÖJ hat den Anspruch, ein Angebot der politischen Bildung zu sein, denn „tiefgreifende Veränderungen eines komplexen Sozialsystems können nicht von einzelnen Mächtigen, nicht vom Staat allein ausgehen, sondern sind eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, in die jede/r Bürger/in eingebunden ist“ (ebd., S.1). Das FÖJ ist ein Raum, in welchem sich Freiwillige und Pädagog*innen

gemeinsam mit gesellschaftlichen Problemen, verschiedenen Lebensentwürfen, der Suche nach Ursachen und Lösungen und auch den demokratischen Prozessen und der Gemeinschaft in ihrer eigenen Seminargruppe auseinandersetzen können. Wie in BNE-Lernkontexten üblich, besteht auch in der FÖJ-Bildungsarbeit das Ziel, Meinungspluralität abzubilden und die Freiwilligen zum Entwickeln eigener Positionen zu ermutigen.¹² Hennig (2017) betont, wie wichtig aktiv gelernte Demokratie ist, als über theoretische Konzepte hinausgehender Prozess. Er bezieht sich dabei insbesondere auf die partizipativen Seminare, und den damit verbundenen Erwerb von Partizipationskompetenz sowie auf das FÖJ-Sprecher*innensystem, das sich über Vernetzungen von Gruppen-, Landes-, Bundessprecher*innen erstreckt, bis hin zur Teilnahme an Diskussionsplattformen mit Bundestagsabgeordneten. „Mit diesen Ansätzen ist das FÖJ in Zeiten demokratiegefährdender, populistischer Tendenzen aktueller denn je“ (ebd., S.1).

2.2.4 Motivation und Erfahrungen der Teilnehmenden im Freiwilligendienst und speziell im FÖJ

Was ist die Motivation der Teilnehmenden, ein FÖJ zu beginnen und welche Erfahrungen machen die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Freiwilligendienst?

Für einige der Teilnehmenden ist der Freiwilligendienst eine willkommene Chance, Selbstständigkeit zu erlangen, von zu Hause wegzuziehen und insbesondere im FÖJ liegen die Einsatzstellen teilweise an besonders abgelegenen Orten. Die Hauptmotivation sich für ein FÖJ oder BFD u27 im ökologischen Bereich zu entscheiden, ist bei den meisten Teilnehmenden jedoch eine andere, wobei meist mehrere Gründe gleichzeitig zu der Entscheidung führen (Huth et al., 2015, S.89f.). Am häufigsten war es bei den jungen Erwachsenen das Bedürfnis, sich persönlich weiterentwickeln zu wollen oder auch der Wunsch nach einer sinnvollen Nutzung der Überbrückungszeit zwischen dem Schulabschluss und Beginn einer Ausbildung oder eines Studiums. Weiterhin war die Entscheidung für das FÖJ bzw. den BFD u27 im ökologischen Bereich häufig mit der Vorstellung verbunden gewesen, etwas Neues erleben zu wollen. In der Teilnehmendenbefragung nannten dies circa ein Drittel der Befragten als einen der Gründe und ebenso viele gaben an, dass sie sich für Natur- und Umweltschutz einsetzen wollten. Etwa ein Viertel der Freiwilligen hatte ein Interesse an einem bestimmten Bereich und auch das Bestreben, sich beruflich weiterentwickeln zu wollen, spielte bei vielen eine Rolle. Nur sehr wenige nannten weniger spezifische Gründe, wie bspw. eine Auszeit nehmen zu wollen, von zu Hause weg zu wollen oder nicht zu wissen, was sie sonst machen sollten. (ebd.)

Auch wenn Jugendliche oder junge Erwachsene befragt werden, die noch keinen Freiwilligendienst gemacht haben, war dieser ihnen meist zumindest grob bekannt und unabhängig vom

¹² „Viele FÖJ-Träger haben sich dem Beutelsbacher Konsens von 1976 verpflichtet, um der Gefahr zu entgehen, junge Menschen einseitig zu beeinflussen. Sie zeigen in ihrer Bildungsarbeit die Pluralität von Meinungen auf, damit sich die Lernenden eigene Positionen erarbeiten können“ (Hennig, 2017, S.1).

Vorhandensein einer genauen Vorstellung fand die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in der u_count-Studie ein großes Interesse an einem Freiwilligendienst, da sich 56,3% der Befragten vorstellen konnten daran teilzunehmen (DKJS, 2020, S.36).

Die Jugendhearings der Studie zeigten, dass auch die jungen Menschen, die selbst noch keinen Freiwilligendienst absolviert haben, ein großes Potential in diesem sahen, sich persönlich weiterzuentwickeln, etwas Neues zu erleben und ihre sozialen und fachlichen Kompetenzen zu stärken. Insgesamt wurde in ihm das Potenzial identifiziert, sich für das Gemeinwohl zu engagieren und die Gesellschaft positiv mitzugestalten, während gleichzeitig berufliche Orientierung und Qualifizierung erlangt werden konnten. Des Weiteren erkannten sie in ihm eine Gelegenheit, Netzwerke zu knüpfen, die bspw. für das Finden einer späteren Arbeitsstelle nützlich sein konnten. (ebd., S.37f.)

Dagegen gehörten zu den in der u_count-Erhebung am häufigsten genannten Gründen gegen eine Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst die Existenz einer attraktiveren Alternative (z.B. ein Studium), die als zu lang empfundene Dienstdauer sowie die als nicht tragbar eingeschätzte finanzielle Belastung (ebd., S. 40f.). Interessanterweise erhielten die Aussagen, der Freiwilligendienst biete keinen Mehrwert für die berufliche oder persönliche Entwicklung, nur geringe Zustimmung, während insbesondere die fehlenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten in der Evaluation von Huth et al. (2015) noch als zweithäufigster Grund gegen den Freiwilligendienst genannt wurden.

Die Bereitschaft bzw. die eigene Einschätzung „(sehr) wahrscheinlich“ einen Freiwilligendienst zu absolvieren, war bei weiblichen Befragten am höchsten und bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich bereits (außerhalb eines Freiwilligendienstes) freiwillig engagierten (DKJS, 2020, S.36f.). In einer Datenauswertung des tatsächlichen Engagementverhaltens konnten andere Wissenschaftler*innen (Grgic & Lochner, 2024, S.545) dahingegen keinen Hinweis darauf finden, dass es einen engen Zusammenhang zwischen einem freiwilligen Engagement im Jugendalter und dem späteren Absolvieren eines Freiwilligendienstes gibt und gehen davon aus, dass dieser daher für viele junge Menschen die erste Engagementerfahrung ist. Bibisidis, Eichhorn, Hieronimus und Schulze (2016) weisen in einem Kommentar zu den Ergebnissen zur Evaluation der Freiwilligendienste (Huth et al., 2015) darauf hin, dass der Wunsch sich generell freiwillig engagieren zu wollen bei den unter 27-Jährigen nicht zum Hauptmotiv für einen Freiwilligendienst zählt und im Zahlenvergleich eher ein selten genanntes Motiv ist. „Genau darin liegt die große Chance von Freiwilligendiensten: Menschen, die bisher nicht engagiert waren, *durch* Engagement *für* Engagement zu gewinnen und nachhaltig zu fördern“ (S.117). Diese positive Entwicklung sehen auch Huth et al. (2015) als Ergebnis der Befragung der ehemaligen Teilnehmenden: „Unter den jüngeren Befragten zeigt sich [...], dass

einige, die vor dem Freiwilligendienst keine Erfahrungen oder kein Interesse in Bezug auf ehrenamtliches Engagement angaben, nach dem Freiwilligendienst aufgeschlossener sind oder sich sogar ehrenamtlich engagieren“ (S.229).

Ein Grund dafür könnten die positiven Erfahrungen sein, die viele junge Menschen im Jugendfreiwilligendienst machen. Huth et al. (2015) zeigten anhand der Ergebnisse der Langzeiterhebung, dass insbesondere die Erwartungen der Teilnehmenden, bezogen auf die persönliche Entwicklung (Erfahrungen in einem neuen Bereich zu machen, neue Leute kennenzulernen, Weiterentwicklung persönlicher Fähigkeiten, Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben) durch den Freiwilligendienst als erfüllt bewertet wurden. Darüber hinaus machten auch Teilnehmende positive Erfahrungen in diesen ausgewählten Bereichen, die dies zuvor nicht erwartet hatten. Auch die Erfahrung gebraucht zu werden und praktisch gearbeitet zu haben, wurde von den Teilnehmenden sehr häufig bestätigt (ebd., S.161).

Die meisten der befragten Teilnehmenden unter 27 Jahren bestätigen ebenfalls, tatsächlich Anregungen für ihre Berufswahl dazu gewonnen zu haben und bspw. 59% der FÖJler*innen meinten, ihre beruflichen Chancen verbessert zu haben (ebd., S.162).

Die Erfahrung, mehr über die ökologischen Zusammenhänge erfahren zu haben, bestätigten am Ende ihres Freiwilligendienstes 84% der Befragten unter 27 Jahren, wobei nur 74% von ihnen dies zuvor erwartet hatten. Bei der Aussage, einen Beitrag zur ökologischen Gestaltung der Zukunft zu leisten, fielen noch größere Unterschiede des „Ertrags“ im Vergleich zur vorherigen Erwartung auf (gemachte Erfahrung: 66% vs. vorherige Erwartung: 52%). (ebd., S.163f.) Auch in einer neueren, auf Berlin fokussierten¹³ Evaluation der Kompetenzvermittlung im FÖJ konnte das positive Bild repliziert werden, dass FÖJ-Teilnehmende von ihren Erfahrungen im Freiwilligendienst zeichnen (Huth, 2022). Der Fokus lag auf sozialen Kompetenzen, welche mit Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung ermittelt wurden. Die Themenblöcke umfassten Einzelfragen in den Bereichen Teamfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Lernbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit, Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Interkulturelle Kompetenz, Fähigkeit zur Selbstreflexion und Engagementbereitschaft.

Die Teilnehmenden schätzen sich am Ende des FÖJ in allen Kompetenzdimensionen stärker ein als zu Beginn, auch wenn die Differenzen in der Einschätzung nur gering sind und die Kompetenzzuwächse sich zum größten Teil nur geringfügig voneinander unterscheiden [...] Unterschiede in den Einzelkompetenzen, die sich zu Beginn des FÖJ nach soziodemografischen Merkmalen zeigen, gleichen sich zum Ende des FÖJ hin zum Teil an. Hieraus lässt sich eine Hypothese formulieren, der in weiteren Studien nachgegangen werden sollte, nämlich, dass das FÖJ dazu beitragen kann, dass sich eine geringere Ausprägung von Kompetenzen, die sich zu Beginn bei unter 18-jährigen Teilnehmenden und solchen mit niedrigerem Schulabschluss im Vergleich zu älteren und höher gebildeten Teilnehmenden zeigen, zum Ende des FÖJ hin angleichen. (ebd., S.94)

¹³ In die Befragung einbezogen wurden Teilnehmende der Jahrgänge 2017/2018 und 2018/2019 der folgenden drei anerkannten Träger des FÖJ in Berlin, die für die Organisation und pädagogische Begleitung zuständig sind: Jugendwerk Aufbau Ost JAO gGmbH (JAO), Stiftung Naturschutz Berlin (SNB) und Vereinigung Junger Freiwilliger e.V. (VJF). Es lagen insgesamt 599 Selbsteinschätzungen zu Beginn, 407 Selbsteinschätzungen zum Ende und 238 Fremdeinschätzungen, welche stets erst im Verlauf der FÖJ-Zeit erfolgt waren, vor. (Huth, 2022, S.19 ff.)

Die Erfahrungen der Teilnehmenden ergeben sich aus ihrer Arbeit in verschiedenen Themenfeldern, mit denen sie durch ihre Einsatzstelle in Kontakt kommen. Neben dem als klassisch angesehenen Bereich der Landschafts- und Forstpfl ege sowie dem Naturschutz ist das Engagement im FÖJ auch in der Verbands- und Vereinsarbeit im Natur- und Umweltschutz, in Bildungseinrichtungen, in der ökologischen Landwirtschaft und im Gartenbau, in der Tierpfl ege, im Tierschutz und in der Umweltkommunikation und -information sowie im betrieblichen Umweltschutz möglich. (BMFSFJ, 2023)

Laut der befragten Träger waren die am häufigsten vertretenen Einsatzfelder für das FÖJ, Bildungseinrichtungen (25%), mit größerem Abstand gefolgt von Umwelt- und Naturschutzverbänden, ökologischen Bauernhöfen und Einrichtungen im Tierschutz bzw. der Tierpfl ege (Huth et al., 2015, S.69).

Die Mehrheit der Teilnehmenden bewerteten ihre Einsatzstelle, unabhängig vom Dienstformat (FSJ, FÖJ oder BFD u27), dahingehend positiv, dass sie selbstständig arbeiten, die ihnen übertragenen Aufgaben angemessen erfüllen konnten, mit den emotionalen und körperlichen Anforderungen gut zurechtkamen und ihnen die Tätigkeit Spaß machte. Auch die Aussagen dazu, dass die Tätigkeiten vielseitig und abwechslungsreich waren, eigene Ideen in die Arbeit eingebracht und neues Wissen angeeignet werden konnten, erhielten viel Zustimmung. Dahingegen identifizierte sich ein deutlich geringerer Anteil der Freiwilligen am Ende ihrer Dienstzeit mit kritischen Aussagen, wie sich durch den Dienst stark belastet oder unterfordert gefühlt zu haben, zu sehr auf die eigene Initiative angewiesen gewesen zu sein, sich oft ausgenutzt gefühlt oder häufiger über einen Einsatzstellenwechsel nachgedacht zu haben. (ebd., S.131)

Die Reflexion der Erfahrungen spiegelt sich auch darin wider, ob die Teilnehmenden den Dienst weiterempfehlen würden. Hier wurden ebenfalls sehr positive Ergebnisse ermittelt, da die meisten Teilnehmenden des FSJ und FÖJ eine Empfehlung aussprechen würden. Im FÖJ waren es von den verglichenen Dienstformaten mit 91% die meisten, die sich „auf jeden Fall“ (75%) oder „eher ja“ (16%) dafür aussprachen. 18 Monate nach Abschluss des Dienstes fielen die Zustimmungswerte für eine Weiterempfehlung noch höher aus, so dass von einem langfristigen positiven Blick auf die Dienstzeit auszugehen ist. (ebd., S.191f.)

Circa ein Drittel der ehemaligen Teilnehmenden am FSJ, FÖJ und BFD u27 waren 18 Monate nach dem Ende des Freiwilligendienstes noch an ihrer Einsatzstelle beschäftigt, am häufigsten ehrenamtlich engagiert, teilweise jedoch auch in Ausbildung oder geringfügig beschäftigt (ebd., S.222). Unabhängig von der konkreten Einsatzstelle fassen die Autor*innen des Berichts zusammen: „Am Ende des Freiwilligendienstes sind die Anteile der Personen, die in einem ähnlichen Bereich beruflich tätig sein wollen, in allen Dienstformaten höher [...] 18 Monate später sind tatsächlich 31% der jüngeren [u27] Teilnehmenden im gleichen Bereich und weitere 36% in einem ähnlichen Bereich tätig“ (S.220).

2.2.5 Teilnehmendenstruktur im freiwilligen Engagement und speziell im FÖJ

Ob Menschen sich freiwillig engagieren, hängt von verschiedenen individuellen Voraussetzungen ab. Dazu zählen der Zugang zu passenden Engagementmöglichkeiten, die gesellschaftliche Einbindung und Netzwerke, zeitliche Ressourcen sowie die Fähigkeit, zusätzliche Belastungen zu bewältigen. Auch Kenntnisse und Fähigkeiten können – je nach Tätigkeitsfeld – erforderlich sein. Diese Bedingungen unterscheiden sich deutlich zwischen Bevölkerungsgruppen und Lebenssituationen (Simonson et al., 2021, S.15).

Während sich die Teilhabechancen für einige Gesellschaftsgruppen vergrößern, steigen sie in anderen Gruppen nicht an. Engagement ist somit nicht nur ein „Indikator für Beteiligung, sondern auch für das Privileg sich beteiligen zu können“ (Gille & Jepkens, 2022, S.8).

Die Entwicklung des freiwilligen Engagements in Deutschland lässt sich seit 1999 über den Deutschen Freiwilligensurvey (FWS) nachvollziehen. Laut dem zuletzt veröffentlichten Bericht auf Basis von Daten aus dem Jahr 2019 engagierten sich rund 28,8 Millionen Menschen, was 39,7% der Bevölkerung entspricht – ein deutlicher Anstieg gegenüber 30,9% im Jahr 1999. Besonders ausgeprägt war der Anstieg bei jungen Menschen, die noch zur Schule gehen: ihre Engagementquote stieg von 37,1% auf 51,4%. Insgesamt waren 2019 vor allem Personen zwischen 14 und 29 Jahren (42%) sowie zwischen 30 und 49 Jahren (44,7%) freiwillig aktiv (Simonson et al., 2021, S.17).

Betrachtet man die Bildungshintergründe, zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede: Personen, die in die Kategorie „hohe Bildung“ eingeordnet worden waren, engagierten sich 2019 zu 51,1% freiwillig (1999: 39,9 %), während die Quote bei Personen mit „mittlerer Bildung“ nur leicht von 34,9% auf 37,4% anstieg. Bei Menschen, die in die Kategorie „niedrige Bildung“ eingeordnet worden waren, blieb die Beteiligung nahezu unverändert bei 26,3% (1999: 24,7%) (ebd., S.17).

Auch beim Migrationshintergrund zeigt sich ein Ungleichgewicht: Während 2019 die Engagementquote bei Menschen ohne Migrationshintergrund 44,4% betrug, lag sie bei Personen mit Migrationshintergrund deutlich niedriger bei 27%. Vor diesem Hintergrund ziehen die Autor*innen des FWS ein kritisches Fazit:

Freiwilliges Engagement ist eine wichtige Form der gesellschaftlichen Partizipation. Geht man davon aus, dass alle Bevölkerungsgruppen die gleichen Chancen haben sollten, an der Gesellschaft teilzuhaben, dann sollte es idealerweise keine systematischen gruppenbezogenen Unterschiede im freiwilligen Engagement geben. Das ist aber nicht der Fall. (S.20)

Ein direkter Bezug zu Menschen mit Behinderung taucht im FWS 2019 nur an einer Stelle auf, in welcher als Beispiel für ein Betätigungsfeld für freiwilliges Engagement die Organisation von Veranstaltungen in Behindertenwerkstätten genannt wird (S.21).

Die Tatsache, dass Menschen mit Behinderung in den Daten des FWS nicht aufgeschlüsselt erfasst werden, bedeutet jedoch nicht, dass diese sich nicht engagiert haben und nicht in den allgemeinen Zahlen des FWS eingeschlossen sind. Die Engagementquote ist jedoch unklar.

Eine Auswertung des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) für die Jahre 1992–2017 zeigt auch zwischen verschiedenen Berufsgruppen deutliche Ungleichheiten im Engagement (Kleiner, 2022). Als Hauptursache für die unterschiedliche Engagementbeteiligung wird diskutiert, dass es denjenigen, die einer Gruppe angehören, die beruflich bzw. materiell abgesichert ist und für die ein hoher Status unterstellt wird, leichter fällt, sich für andere zu engagieren als denjenigen, die sich in einer von Unsicherheit geprägten Lebensrealität befinden (z.B. durch befristete Arbeitsverträge, Leiharbeit, geringfügige Beschäftigung) (ebd., S.30f.).

Es wird angenommen, dass freiwilliges Engagement die „Ausstattung der Engagierten mit sozialem Kapital“ stärken kann, denn „es sind gerade die z.B. in Vereinen und anderen zivilgesellschaftlichen Organisationen entwickelten Beziehungen, die für Anerkennung, soziale Orientierung, soziales Vertrauen oder auch ganz konkret berufliches Fortkommen sorgen können (vgl. z.B. Putnam 2000)“ (Gille & Jepkens, 2022, S.8). Gille und Jepkens (2022) sehen im zivilgesellschaftlichen Engagement ein Zusammenkommen von Eigennutz und Gemeinwohl, welches jedoch der Tatsache unterliegt, dass einerseits Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen gestärkt werden, andererseits aber auch Ausschlüsse bestehen.

Wissenschaftler*innen nehmen an, dass Schließungstendenzen je stärker auftreten, desto formalisierter die Engagementform ist, während in informellen Formen des Engagements (z.B. Nachbarschaftshilfe) die Teilhabe nicht vom Bildungsgrad oder Einkommen abhängt und weniger Barrieren zur Aufnahme der Tätigkeit bestehen (u.a. Scholten & Jepkens, 2022; Kausmann, Kelle & Simonson, 2021).

Fehlende (niedrigschwellige) Zugänge zu Freiwilligendiensten bedeuten, über den Ausschluss an einem sozialen Engagement hinaus, auch fehlende Teilhabe an den dort stattfindenden Bildungs- und Orientierungsmöglichkeiten (Merl, 2022).

Viele junge Menschen interessieren sich für einen Freiwilligendienst und speziell für ein FÖJ – so sehr, dass jedes Jahr mehr Bewerbungen eingehen als Plätze zur Verfügung stehen. Im Jahrgang 2023/2024 nahmen bspw. 3.232 Freiwillige an einem FÖJ teil, während zuvor 10.840 Bewerbungen eingingen und 6.694 Bewerbungsgespräche geführt wurden.

Bereits in der Evaluation der Gesetzesnovelle zum FSJ und FÖJ im Jahr 2006 wurde jedoch festgestellt, dass das Platzangebot der FÖJ-Träger rund 30 % über der tatsächlichen Teilnehmendenzahl lag. Als Grund wurden fehlende Finanzierungsmöglichkeiten benannt, durch die nicht alle potenziell freien Plätze besetzt werden konnten (ISG, 2006).

Im Vergleich zu 48.837 Teilnehmenden im FSJ-Jahrgang 2024/2025 machen die 3.308 Freiwilligen im FÖJ desselben Jahrgangs einen deutlich geringeren Anteil an den Jugendfreiwilligendiensten aus. Dennoch ist das Angebot gewachsen: Im Jahrgang 2013/2014 waren es noch 2.777 Teilnehmende (Datensatz BMBFSFJ, 2025).

Die Teilnehmendenzahlen an den Freiwilligendiensten sind in den letzten Jahren nicht mehr kontinuierlich gestiegen. Im FSJ ist seit dem Jahrgang 2017/2018 ein Rückgang zu verzeichnen. Im FÖJ zeigte sich im Jahrgang 2023/2024 ebenfalls ein leichter Rückgang gegenüber dem Vorjahr. Für den aktuellen Jahrgang 2024/2025 liegen die Zahlen jedoch sowohl beim FSJ als auch beim FÖJ wieder höher (Datensatz BMFSJ, 2025).

In den vergangenen Jahren gab es wiederholt Befürchtungen, dass Kürzungen der Bundesmittel zu einer Verringerung der Plätze bei den Trägern führen könnten (Tagesschau, 2024). So kam es 2023 zu Protesten und der Einreichung von Petitionen gegen mögliche Einsparungen. Finanzierungsfragen wirken sich, wie in vielen Lebensbereichen, unmittelbar auf die Teilhabechancen verschiedener Bevölkerungsgruppen aus. Die schwierige Situation in den Freiwilligendiensten wird in einer Petition zur „Steigerung der Attraktivität der Freiwilligendienste“ folgendermaßen beschrieben:

Gerade junge Menschen aus einkommensschwachen Familien können, trotz Interesse, keinen Freiwilligendienst leisten. Dieses Problem wird durch Inflation und steigende Lebensunterhaltskosten weiter verschärft. Somit wird soziale Ungleichheit im Freiwilligendienst verstärkt. Deshalb benötigen Freiwilligendienstleistende endlich ein deutlich höheres Taschengeld, angelehnt an den BAföG-Höchstsatz sowie einen Inflationsausgleich. So werden finanzielle Hürden und Exklusion abgebaut. Der Freiwilligendienst verlangt viel Mobilität: Umzug, Fahrten zur Einsatzstelle und zu den Seminaren. Dazu kommen Fahrtkostenerstattungen, auf die häufig Monate gewartet werden muss. Das ist eine enorme zusätzliche Belastung. Deshalb muss für Freiwilligendienstleistende die kostenlose Nutzung von Nah- und Fernverkehr ermöglicht werden. (Petition 150963, 2023, S.1)

Eine ungleiche Verteilung der Teilhabe zeigt sich in den Jugendfreiwilligendiensten konkret in den Bildungsabschlüssen, der sozio-ökonomischen Herkunft und des Geschlechts der Teilnehmenden. Überrepräsentiert sind weibliche Freiwillige mit (Fach-) Hochschulreife. Im FÖJ fällt der Geschlechterunterschied mit 60% weiblichen Freiwilligen im aktuellen Jahrgang etwas geringer aus als im FSJ (65% weiblich im Jahrgang 2024/2025). (Datensatz BMBFSFJ, 2025) Die Verteilung der Bildungsabschlüsse unter den Teilnehmenden im FÖJ im aktuellen Jahrgang 2024/2025 entspricht dem Bild der vorherigen Jahre. Die meisten Freiwilligen im FÖJ hatten vor ihrem Dienst die Fach(hoch)schulreife erworben (ca. 61%), gefolgt von Teilnehmer*innen mit einer Mittleren Reife, Fachoberschulreife, Mittleren Schulabschluss oder Realschulabschluss (ca. 30%). Circa 5% hatten einen Hauptschulabschluss, ca. 1% keinen Schulabschluss und zu ca. 4% lag keine Angabe vor. Die meisten Teilnehmenden im FÖJ sind bereits volljährig. Im Jahrgang 2024/2025 waren ca. 23% der Freiwilligen jünger als 18 Jahre. (Datensatz BMBFSFJ, 2025)

Freiwillige stammen häufig aus Familien, deren Eltern einen hohen Schulabschluss besitzen; zwischen 2012 und 2014 gaben 54 % der Befragten unter 27 Jahren (FSJ, FÖJ, BFD u27) an, dass ihre Eltern die (Fach-)Hochschulreife erreicht hatten (Huth et al., 2015, S. 81). Auch aus der Erfragung der finanziellen Situation der Familien wurden Rückschlüsse zur sozialen Herkunft der Freiwilligen abgeleitet. Die Zahlen der Befragung verdeutlichen, was bereits in der zuvor zitierten Petition benannt wurde: Jugendliche und junge Erwachsene aus finanziell besser gestellten Familien, in denen mit dem vorhandenen Einkommen gut ausgekommen werden

kann, nehmen deutlich häufiger am Freiwilligendienst teil als junge Menschen, die in einkommensschwachen Familien aufwachsen. „Bei den jüngeren Freiwilligen ist die finanzielle Situation ihrer Herkunftsfamilien entscheidend, da davon auszugehen ist, dass viele der jüngeren Freiwilligen von ihrer Familie finanziell unterstützt werden und teilweise ein Freiwilligendienst nur so für die unter 27-Jährigen möglich ist“ (Huth et al., 2015, S.82). Auch am Beispiel der Jugendfreiwilligendienste zeigt sich daher, dass sich Armut mehrdimensional auswirkt und sich auch auf Faktoren wie soziale Teilhabe- und Bildungsmöglichkeiten niederschlägt.

Die Armutsgefährdungsquote von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren ist in Familien mit niedrigem Bildungsabschluss der Eltern deutlich höher als in Familien mit mittlerem oder hohem Bildungsabschluss. In Deutschland ist knapp jedes vierte Kind dieser Altersgruppe von Armut oder sozialer Ausgrenzung betroffen – ein Anteil, der in zwei Dritteln der EU-Staaten niedriger liegt (Destatis, 2023).

Eine weitere im FÖJ unterrepräsentierte Gruppe sind Teilnehmende mit Migrationshintergrund. Dies wurde bereits im Zusammenhang mit den allgemeinen Zahlen des FWS thematisiert und zeigt sich auch konkret bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im FÖJ. Das BMBFSFJ erfasst den Anteil der Freiwilligen mit Migrationshintergrund seit dem Jahrgang 2019/2020. In den untersuchten Jahren lag dieser Anteil meist zwischen etwa 5 und 6%, mit einer Ausnahme im Jahrgang 2022/2023, in dem rund 8% der Freiwilligen einen Migrationshintergrund hatten (BMBFSFJ, 2025). Zum Vergleich: Der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung lag 2023 bei 29,8% (bpb, 2024).

Zur Beteiligung von Menschen mit Behinderung am freiwilligen Engagement liegt nur eine begrenzte Datenbasis vor. Entsprechend sind auch Aussagen zur Teilnahme am FÖJ nur eingeschränkt möglich. Der Förderverein Ökologische Freiwilligendienste e.V. (FÖF) als Dachverband der FÖJ-Träger beauftragte das Berliner Institut für Sozialforschung (BIS) damit, Informationen über die Diversität der Teilnehmenden im FÖJ und ÖBFD zu erheben. Ziel ist es, bislang unterrepräsentierte Gruppen besser zu erreichen und die Zugänglichkeit der Freiwilligendienste zu verbessern. In der Online-Befragung wurde der Jahrgang 2023/2024 berücksichtigt; Ergebnisse lagen zum Zeitpunkt dieser Masterarbeit jedoch noch nicht vor, da die Erhebung bis Ende 2024 lief (BIS, 2024).

Im Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Bundesfreiwilligendienstgesetzes (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG) wurden Teilnehmende unter 27 Jahren befragt. Dabei gaben 1% an, eine anerkannte und rund 2% eine nicht anerkannte Behinderung zu haben. Eine Differenzierung nach Art des Freiwilligendienstes (FÖJ, FSJ, BFD) erfolgte nicht. Zudem berichteten 4% der Befragten über eine Lese- oder Rechtschreibschwäche, 2% über ein Aufmerksamkeitsdefizit- oder Hyperaktivitätssyndrom und 1% über eine Rechenschwäche (Huth et al., 2015).

2.3 Inklusives freiwilliges Engagement

Da sich eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion nicht nur anhand von Zahlen zeigt, wird im folgenden Themenabschnitt der Fokus auf eine Zusammenfassung des Wissensstands zu den Erfahrungen (junger) Menschen mit Behinderung im freiwilligen Engagement gelegt. Wie bereits der vorangegangene Themenblock gezeigt hat, lassen sich im Hinblick auf die Teilnahme an einem FÖJ eine Reihe positiver Erfahrungen junger Freiwilliger anführen.

In Bezug auf das freiwillige Engagements von Menschen mit Behinderung ist der Forschungsstand nach wie vor begrenzt. Im nachfolgenden Abschnitt erfolgt die Zusammenfassung daher hauptsächlich auf der Grundlage internationaler Studien.

Weiterhin werden in diesem Abschnitt exemplarische Formen der Implementierung eines inklusiven Engagements vorgestellt. Dabei wird sowohl auf potenzielle Barrieren als auch auf Faktoren eingegangen, die zum Erfolg beitragen können. Am Ende des Kapitels wird das „FÖJ für ALLE!“ als Kooperationsprojekt eines inklusiven Freiwilligendienstes beschrieben.

2.3.1 Erfahrungen junger Erwachsener mit Behinderung im freiwilligen Engagement

Freiwilliges Engagement von Menschen mit Behinderung bietet das Potential Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen als Grundlage einer inklusiven Gesellschaft (Holzhauer, 2020).

Obwohl freiwilliges Engagement im Allgemeinen mit vielen Vorteilen in Verbindung gebracht wird, ist über die konkreten Erfahrungen junger Menschen mit Behinderung in diesem Bereich noch wenig bekannt. Für Menschen ohne Behinderung sind die positiven Effekte jedoch seit Langem dokumentiert. Freiwilliges Engagement gilt als gesellschaftlich geschätzte Tätigkeit, die nicht nur für die Gemeinschaft, sondern auch für die Einzelnen selbst von Nutzen ist (u.a. Fyfe & Space, 2003; zitiert nach Lindsay, 2016, S.1544). So wird auf eine Reihe von Vorteilen verwiesen, etwa eine gesteigerte Lebensqualität, verbesserte soziale Fähigkeiten, eine stärkere Integration in die Gemeinschaft und die Förderung des Selbstvertrauens (u.a. Black & Living, 2004; zitiert nach Lindsay, Chan, Cancelliere & Mistry, 2018, S.323). Bereits seit den 1980er Jahren berichten Forschungen (zitiert nach Miller, Schleien, Rider, Hall & Roche, 2002, S.248) von positiven Wirkungen wie geringerer Entfremdung (u.a. Calabrese & Shumer, 1986), vermehrten Gefühlen der Hilfsbereitschaft (u.a. Omoto, Snyder & Berghuis, 1992) und einem größeren Bewusstsein für soziale Verantwortung (u.a. Hamilton & Fenzel, 1998).

Darüber hinaus wird angenommen, dass Freiwilligenarbeit – als sinnvolle und produktive Tätigkeit – insbesondere in der Jugendphase eine zentrale Rolle spielt, da sie zum Aufbau und zur Festigung des Selbstwertgefühls beitragen kann (Ouellette et al., 2009; zitiert nach Lindsay, 2016, S.1534). In Kapitel 2.2.4 wurde bereits dargestellt, welche positiven Erfahrungen Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen von Jugendfreiwilligendiensten, insbesondere auch im FÖJ, machen können.

Freiwilliges Engagement kann verschiedene gesellschaftliche Gruppen zusammenbringen, gleicht jedoch nicht automatisch bestehende Ungleichheiten aus. Verdeutlicht wird dies bspw. anhand des Artikels „Doing well by doing good. The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness“ (Borgonovi, 2008). In diesem Artikel wurde der Frage nachgegangen, ob freiwilliges Engagement zu größerem Wohlbefinden führt, gemessen an Selbsteinschätzungen der Gesundheit und des Glücksempfindens. Dabei wurden die Selbsteinschätzungen von Personen mit einem unterschiedlichen sozioökonomischen Status untersucht. Die Autorin sieht eine Korrelation zwischen Freiwilligenarbeit und körperlichem sowie geistigem Wohlbefinden anhand früherer Literatur als gut belegt an, da bisherige Forschungen nahelegen, dass Menschen, die sich ehrenamtlich engagieren, bspw. eine niedrigere Sterblichkeitsrate haben und häufiger eine gute Gesundheit berichten (Moen et al., 1993; Musick et al., 1999; Oman et al., 1999; Post, 2005; zitiert nach Borgonovi, 2008, S.2321), häufiger angeben, glücklich zu sein und seltener an Depressionen leiden (Musick & Wilson, 2003; Thoits & Hewitt, 2001; Wheeler et al., 1998; Whiteley, 2004; zitiert nach ebd., S.2321). Ob auch eine Kausalität vorliegt bzw. ob das Engagement tatsächlich ursächlich zu höherem Wohlbefinden führt, oder ob sich eher Menschen engagieren, die sich ohnehin gesund und zufrieden fühlen, gilt jedoch kritisch zu betrachten (ebd., S.2322). Borgonovis (2008) Analyse zeigte schließlich, dass (religiöse) Freiwilligenarbeit positiv mit selbstberichteter Lebenszufriedenheit, nicht jedoch mit selbstberichteter Gesundheit verknüpft war. Zudem wurde deutlich, dass ein niedriger sozioökonomischer Status zwar unabhängig vom Engagement mit einem schlechteren Gesundheitszustand verbunden war, aber nur nicht-engagierte Personen häufiger unzufrieden waren. Die freiwillig Engagierten berichteten hingegen mit gleicher Wahrscheinlichkeit von Glück, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status.

Menschen mit Behinderung wurden im Engagementkontext lange kaum wahrgenommen und primär als Hilfeempfänger*innen betrachtet (Winance, Damamme & Fillion, 2015). Dies ist ein Missstand, auf den bspw. Miller et al. (2002, S.248) nach dem von den Vereinten Nationen im Jahr 2001 ausgerufenen „International Year of Volunteers“ aufmerksam gemacht haben. Sie stellten bei den Feierlichkeiten eine auffällige Abwesenheit von Gemeinschaftsmitgliedern mit Behinderung fest und führten dies darauf zurück, dass diese häufig von ehrenamtlichen Tätigkeiten ausgeschlossen waren: „Excluded, or at least not actively welcomed“ (S.248).

Im Jahr 2004 stand der "International Day of Disabled Persons", der ebenfalls von den Vereinten Nationen initiiert wurde, unter dem Motto "Nothing about Us, Without Us" und konzentrierte sich auf Fragen der partizipativen und gleichberechtigten Möglichkeiten für, durch und mit Menschen mit Behinderung. Der bekannte Slogan „Nothing about us without us“, spätestens seit den 1990er Jahren in der internationalen Behindertenrechtsbewegung etabliert, verweist auf die Notwendigkeit, Menschen mit Behinderung als Expert*innen in eigener Sache aktiv in Entscheidungs- und Engagementprozesse einzubeziehen. Yanay-Ventura (2019) griff diesen

Grundsatz erneut auf und zeigte in Interviews mit 35 Menschen mit Behinderung, die in Selbsthilfeorganisationen tätig waren, dass Freiwilligenarbeit als Ressource zur Selbstbestimmung und Zukunftsgestaltung erlebt werden kann: „The study participants reported recognizing their own value and demonstrated self-efficacy in carrying out projects they had envisioned“ (S.160). Marková (2020) gibt einen Überblick über den Forschungsstand zum freiwilligen Engagement von Menschen mit Behinderung und hebt dabei insbesondere die Studien von Miller et al. (2002, 2011) als wichtigen Ausgangspunkt für die Sensibilisierung in diesem Bereich hervor. Diese Arbeiten zeigen, dass Freiwilligenarbeit von jungen Menschen mit Behinderung¹⁴ sowohl der Gemeinschaft (z.B. durch den Abbau von Stereotypen) als auch den Freiwilligen selbst zugutekommt.

Am Beispiel der Evaluation eines Pilotprojekts – dem gemeinschaftlichen Anlegen eines Aktionspfades im Außenbereich eines Museums durch Teams junger Freiwilliger mit und ohne Behinderung – verdeutlichen Miller et al. (2002), dass Freiwilligenarbeit jungen Menschen mit Behinderung ermöglicht, Erfahrungen zu sammeln und Fähigkeiten sowie Routinen zu entwickeln, die auch in anderen Lebensbereichen sowie beim Erreichen von Bildungs- und Beschäftigungszielen von Bedeutung sind. Die Koordinator*innen des Projekts verwiesen dabei insbesondere auf Verbesserungen der Arbeitsfähigkeit, die Stärkung sozialer Netzwerke und die Förderung von Unabhängigkeit.

Im Vergleich zu Befragungen von Personen, die in engem Kontakt mit Freiwilligen mit Behinderung stehen – etwa Koordinator*innen von Freiwilligenprojekten, Familienmitgliedern oder Expert*innen aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich – betont Marková (2020), dass Studien, die auf den Erfahrungen und Einschätzungen von Menschen mit Behinderung selbst beruhen, bislang noch zu selten vorliegen. Weitere Forschungslücken bestehen insbesondere in Bezug auf jüngere Altersgruppen, da sich viele Studien bislang auf ältere Erwachsene mit Behinderung konzentrierten.

Die Betrachtung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen erscheint jedoch besonders relevant, da die Adoleszenz eine zentrale Entwicklungsphase ist, in der berufliche Potenziale erschlossen werden und gleichzeitig gerade Menschen mit Behinderung ein erhöhtes Risiko tragen, von Arbeitslosigkeit und sozialer Isolation betroffen zu sein (Lindsay et al., 2018). Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass junge Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen von Freiwilligentätigkeiten profitieren können (ebd.).

Auch bei den Beweggründen, sich für ein freiwilliges Engagement zu entscheiden, zeigen sich zahlreiche Überschneidungen zwischen beiden Gruppen. So beschrieben junge Menschen mit und ohne Behinderung¹⁵ im Alter von 17 bis 24 Jahren in den von Lindsay et al. (2018) ausge-

¹⁴ Marková (2020, S.200): „people with intellectual and developmental disorders“.

¹⁵ Die Teilnehmenden mit Behinderung umfassten laut Studie „youths with disabilities (physical and developmental)“ (Lindsay et al., 2018, S.324).

werteten Interviews soziale Einflüsse ihrer Familie, ihres Freundeskreises oder auch ihrer Lehrer*innen, die sie dabei beeinflusst hätten, sich freiwillig zu engagieren. Darüber hinaus wurden persönliche Motive wie der Wunsch, anderen zu helfen, persönliche Fähigkeiten und soziale Netzwerke weiterzuentwickeln, genannt (S.325). Neben vielen Gemeinsamkeiten stellten die Autorinnen auch einige Unterschiede fest. So wurden altruistische Motive, wie z.B. der Gesellschaft etwas zurückgeben zu wollen, von Menschen mit Behinderung häufiger genannt als von Menschen ohne Behinderung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der zugrundeliegenden Stichprobe um 24 Personen handelte, die sich in einem Kinderkrankenhaus engagierten und zum Teil sehr persönliche Erfahrungen und Motive mit ihrer Tätigkeit dort verbanden (z.B. „I knew going into it I wanted to give back to the medical community because of how sick I was and how much time and resources I received as a younger child“ (S.325)). Ein weiteres Motiv für freiwilliges Engagement, das die Autorinnen als Vermeidung von Langeweile beschrieben, wurde bei einigen Teilnehmenden mit Behinderung gefunden. In den beispielhaft beschriebenen Zitaten wurden u.a. Überbrückungsphasen beschrieben, aber auch das Gefühl, durch das freiwillige Engagement an etwas beteiligt zu sein, statt nichts zu tun zu haben (S.325).

Auf die Frage nach ihren Erfahrungen in der Freiwilligenarbeit beschrieben die Teilnehmenden mit und ohne Behinderung in den Interviews, dass sich insbesondere ihre Fähigkeiten in den Bereichen Teamarbeit, Kommunikation, Problemlösung, Verantwortungsübernahme und Zeitmanagement verbessert hätten. Insgesamt stellten sie einen positiven Einfluss auf ihre sozialen Kompetenzen und ihre Professionalität fest (S.325). Während die Teilnehmenden ohne Behinderung das freiwillige Engagement von vornherein als Möglichkeit beschrieben, soziale Netzwerke aufzubauen, beschrieben die Freiwilligen mit Behinderung dies zwar nicht als Motivation für ihr Engagement, jedoch als erlebten positiven Effekt (S.327f.).

Die eingangs beschriebenen positiven Erfahrungen mit Freiwilligentätigkeit konnten auch in verschiedenen weiteren Studien für junge Menschen mit Behinderung bestätigt werden. Sie werden mit der Entwicklung von Humankapital (z.B. Sammeln von Arbeitserfahrungen), verbesserten praktischen und funktionalen Fähigkeiten (z.B. Problemlösekompetenz, Organisationsfähigkeit, gestärktes Selbstvertrauen), erweitertem Sozialkapital (z.B. soziale und kommunikative Kompetenzen, Einbindung in die Gemeinschaft/soziale Inklusion) sowie mit erweitertem kulturellem Kapital (z.B. anderen helfen, zur Gemeinschaft beitragen) in Verbindung gebracht. Darauf verweist Lindsay (2016) in ihrem Artikel „A scoping review of the experiences, benefits, and challenges involved in volunteer work among youth and young adults with a disability“.

Ouellet, Morin und Lavoie (2009) fanden bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen ab 16 Jahren mit erworbener Hirnschädigung (Schädel-Hirn-Trauma, SHT), die angaben, durch Arbeit oder ehrenamtliche Tätigkeit aktiv zu sein, eine bessere psychische Gesundheit – etwa

weniger Depressionen, kognitive Beeinträchtigungen und Erschöpfung – sowie eine stärkere Anpassung an die Lebenssituation und höhere Resilienz im Vergleich zu einer Kontrollgruppe mit SHT, die weder arbeitete noch ehrenamtlich tätig war.

Auch Lindsay (2016) weist darauf hin, dass Freiwilligentätigkeit insbesondere jungen Menschen mit verletzungsbedingt erworbener Behinderung helfen kann, mit ihrer Situation umzugehen. Dies könne als eine Form von Humankapital verstanden werden, die etwa auch die Chancen auf einen Arbeitsplatz verbessern könnte (S.1541).

Es zeigt sich, dass junge Menschen mit und ohne Behinderung, die sich freiwillig engagieren, nicht nur ähnliche Vorteile erleben, sondern dass es auch einige typische Herausforderungen gibt, denen sie in ihrem Engagement begegnen. Dazu zählen bspw. strenge Bewerbungsverfahren oder Schwierigkeiten, eine geeignete Stelle zu finden. Einige Herausforderungen werden jedoch vermehrt von Menschen mit Behinderung berichtet, u.a. die Schwierigkeit, eine Einsatzstelle zu finden, die ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. (Lindsay et al., 2018) Möglicherweise könnte dies auf eine geringere Beteiligung von Jugendlichen mit Behinderung an außerschulischen und sozialen Aktivitäten mit Gleichaltrigen zurückzuführen sein, was sich negativ auf ihre sozialen Netzwerke und damit auf ihre Fähigkeit, Freiwilligenarbeit zu finden, auswirkt (Lindsay, 2016, S.1544). In diesem Zusammenhang könnten auch niedrigere Erwartungen von „überfürsorglichen“ Eltern und Lehrer*innen eine Rolle spielen, da es möglicherweise zu wenig Ermutigung für Jugendliche mit Behinderung gibt, an sozialen und außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen, um ihre sozialen Netzwerke aufzubauen und potenzielle Freiwilligenangebote zu identifizieren (ebd.).

Für formalisiertes Engagement gelten insbesondere „soziale Netzwerke und Kontakte im erweiterten Umfeld von Institutionen“ (Holzhauer, 2020, S.119) als förderlich, während beim informellen Engagement „vor allem soziale Netzwerke und Bekanntschaften im eigenen Nahraum eine entscheidende Rolle“ spielen (ebd.). Holzhauer (2020) fasst diese für beide Engagementformen relevanten *sozialen Ressourcen* folgendermaßen zusammen: „Entscheidend ist, dass die Menschen Informationen darüber haben, wo sie sich engagieren können, dass sie Anlaufstellen kennen, dass ein Hilfebedarf bekannt oder sichtbar ist. Es spielt zudem eine Rolle, welchen Stellenwert im Leben von Menschen zum einen Institutionen und zum anderen der Sozialraum einnehmen, welche Überschneidungen es hier gibt und welche Einstellungen hierzu jeweils Bestehen“ (S.119f.).

Eine Auswertung der Bevölkerungsumfragen (Current Population Survey) aus den Jahren 2009–2015 in den USA zeigte, dass Erwachsene mit Behinderung insbesondere beim Zugang zu formellen Freiwilligenrollen auf Barrieren stoßen. Diese Hindernisse können durch verschiedene soziodemografische Merkmale zusätzlich verstärkt werden. Dagegen war die Wahrscheinlichkeit, dass Erwachsene mit Behinderung informelle Freiwilligenarbeit leisten, nicht geringer als bei Menschen ohne Behinderung (Shandra, 2017). Dieser Befund deckt sich mit

den bereits in 2.2.5 dargestellten Annahmen, dass Schließungstendenzen umso stärker auftreten, je formalisierter die Engagementform ist.

Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang zwischen den zeitlichen Ressourcen einer Person und der von ihr gewählten Engagementform. Weniger privilegierte Menschen müssen oft bereits viel Zeit aufwenden, um ihren Alltag zu bewältigen (Klatt & Walter, 2011; zitiert nach Scholten & Jepkens, 2020, S.119). Informelle Engagementformen bieten hier mehr Flexibilität, da sie weniger dauerhaft gebunden und leichter mit dem Alltag vereinbar sind (ebd.).

Auch qualitative Studien bestätigen diese Befunde: In Interviews berichteten Jugendliche mit Behinderung von Schwierigkeiten, ihre Freiwilligentätigkeit mit anderen Verpflichtungen oder ihrer Selbstfürsorge zu vereinbaren – eine Herausforderung, die Jugendliche ohne Behinderung nicht nannten. Zudem wurden die Verfügbarkeit barrierefreier Verkehrsmittel und die Entfernung zum Wohnort als ausschlaggebende Faktoren für die Wahl einer Einsatzstelle beschrieben (Lindsay et al., 2018, S.328).

Innerhalb der Organisationen, in denen sie freiwillig tätig waren, berichteten einige junge Freiwillige von positiven Entwicklungen, wie z.B. einer größeren organisatorischen Vielfalt und einem besseren Verständnis für die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung. Jedoch stellten gleichzeitig viele fest, dass es den Organisationen an Wissen und Erfahrung in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung mangelte (Lindsay, 2016, S.1544). Die prägenden Erfahrungen sind daher sehr unterschiedlich. Während einige junge Freiwillige sich durch ihre Freiwilligentätigkeit bspw. in ihrem Bewusstsein für ihre Bedürfnisse im Bereich der Selbstfürsorge und in ihrem Selbstvertrauen, um Hilfe zu bitten, gestärkt fühlten, sahen sich andere mit negativen Einstellungen oder sogar Stigmatisierung im Zusammenhang mit ihrer Behinderung konfrontiert: „I was the only disabled volunteer in my group and the able-bodied kids were surprised to see me there.... I was glad to show them that disabled people can volunteer too and have lives or are trying to go to university and get work. (13-YWD)“ (Lindsay et al., 2018, S.328). Manche der jungen Menschen mit Behinderung berichteten, dass diskriminierende Einstellungen sie schon einmal daran gehindert hätten, sich für einen Freiwilligendienst zu bewerben oder angenommen zu werden (ebd., S.329).

Die Stigmatisierung als hilfsbedürftig spielt im Kontext freiwilligen Engagements weiterhin eine Rolle, und es bedarf großer Anstrengungen, um das Bewusstsein der Gesellschaft für die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung zu schärfen (ebd., S.332).

Viele der Hindernisse und Herausforderungen, die bei der Suche nach einer Freiwilligentätigkeit genannt wurden (z.B. Diskriminierung und Barrierefreiheit), ähneln denen, mit denen Menschen mit Behinderung bei der Suche nach einer bezahlten Beschäftigung konfrontiert sind (Lindsay, 2016).

2.3.2 Handlungsempfehlungen zur Umsetzung von Inklusion von Menschen mit Behinderung im Freiwilligendienst

Der Forschungsstand zeigt, dass Menschen mit Behinderung noch immer auf Barrieren stoßen, die ihr freiwilliges Engagement erschweren. Holzhauer (2020) benennt vor allem Verbesserungsbedarf bei rechtlichen Rahmenbedingungen und Koordinierungsstrukturen. Gesellschaft, Wissenschaft und Politik sind gefordert, inklusives Engagement stärker in den Fokus zu rücken – dabei sollte nicht auf vermeintliche Defizite geschaut, sondern die individuellen Kompetenzen der Einzelnen in den Vordergrund gestellt werden. Sie spricht von der Notwendigkeit eines „Engagementverständnisses, das Menschen mit einer Behinderung von vornherein einbezieht“ (S.40).

Wie bereits in 2.1.3 beschrieben sind non-formale Bildungsorte Begegnungsmöglichkeiten, in denen ein großes Potential vorhandener Vielfalt und Diversität gesehen wird. Zivilgesellschaftliche Organisationen werden mit weniger reglementierten Strukturen und flachen Hierarchien in Verbindung gebracht, was sie flexibler und anpassungsfähiger macht. Eine Organisationskultur, die lernbereit und flexibler ist, lässt Kommunikations- und Begegnungsräume leichter entstehen, kann neue Strukturen und Einsatzfelder schaffen und begünstigt das freiwillige Engagement von Menschen mit Behinderung. (Holzhauer, 2020, S.35)

Wie bereits in 2.2.2 beschrieben, haben auch die Akteure des FÖJs ein starkes Selbstverständnis als Orte gelebter Demokratie und Partizipation und sind darum bemüht, bestehende (Macht-)Asymmetrien zu reflektieren sowie die individuellen Bedürfnisse der Freiwilligen in ihren Einsatzstellen zu berücksichtigen. Den Beteiligten sind die Herausforderungen, die sich aus diesen Zielsetzungen ergeben, bewusst. Bonus et al. (2019) ordnen ein, dass Heterogenität aus einem partizipationsorientierten Bildungsverständnis heraus als Bildungsgelegenheit zu verstehen ist. Die Heterogenität der Freiwilligengruppe stelle jedoch zugleich eine Herausforderung an die methodischen Kompetenzen der Mitarbeitenden, insbesondere der Honorarkräfte, welche an der Durchführung der Bildungsseminare beteiligt sind, dar. Die Formen der Partizipation bewegen sich daher aktuell „in den Bereichen punktueller, projektorientierter, repräsentativer und offener Formen“ (Bonus et al., 2019, S.18).

Sowohl Bonus et al. (2019) mit Blick auf den partizipativen Anspruch im FÖJ als auch Holzhauer (2020) in Bezug auf das inklusive Engagement von Menschen mit Behinderung in Non-Profit-Organisationen betonen die Bedeutung der Kompetenzen der Mitarbeitenden sowie einer systematischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis innerhalb der Organisationskultur. Als zentrale Grenze der Umsetzung verweisen Bonus et al. (2019) zudem auf die „vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Ressourcen“ (S.18). Die Komplexität der äußeren Rahmenbedingungen wird u.a. am Beispiel von Assistenzleistungen deutlich, deren Verfügbarkeit zur Begleitung der Freiwilligentätigkeit zwar hauptsächlich eine finanzielle Frage ist,

deren Klärung jedoch an politische Rahmenbedingungen, bspw. die Auslegung der Formulierungen im Bundesteilhabegesetz geknüpft ist (Holzhauer, 2020, S.39). Trotz der Schwierigkeiten bleibt das Ziel, dass Inklusion im Engagement für die Organisationen zu Normalität wird (ebd., S.40).

In der Wissenschaft wird häufig gefordert, die Freiwilligendienste in Deutschland auszubauen und für weitere Zielgruppen attraktiver zu gestalten. Besonders in stark nachgefragten Einsatzfeldern – etwa in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in Schule, Sport, Kultur, Umwelt- und Naturschutz oder im Tierschutz – übersteigt die Nachfrage das vorhandene Platzangebot, sodass hier ein Ausbau notwendig erscheint. Dies setzt sowohl die Gewinnung zusätzlicher Einsatzstellen durch bestehende Träger als auch die Einbindung neuer Träger, beispielsweise von Migrantenorganisationen, sowie eine finanzielle Entlastung durch höhere staatliche Förderungen voraus (Huth, 2022, S.47f.).

Darüber hinaus sind Anpassungen innerhalb der Freiwilligendienste erforderlich – insbesondere bei den Tätigkeiten, der fachlichen Anleitung in den Einsatzstellen und der pädagogischen Begleitung durch die Träger –, um Passungsprobleme für unter 18-Jährige oder Teilnehmende mit niedrigem Bildungsabschluss zu verringern (ebd., S.47).

Um den Bekanntheitsgrad von Freiwilligendiensten bei bisher weniger erreichten Zielgruppen – etwa Teilnehmenden mit geringer formaler Bildung oder niedrigem sozialem Status – zu erhöhen, ist neben der gezielten Ansprache von Eltern vor allem eine jugendgerechte Öffentlichkeitsarbeit relevant, die auch Schulen und Social-Media-Kampagnen einbezieht. Ergänzend wird eine stärkere Einbindung von Selbstorganisationen, beispielsweise von Migrant*innen oder Menschen mit Behinderung, angeregt, um weitere Zielgruppen zu erreichen. Ebenso können Kooperationen zwischen Freiwilligendienstträgern und anderen zivilgesellschaftlichen Akteuren sowie mit der Jugendarbeit dazu beitragen, Interessen und Bedarfe unterschiedlicher Gruppen zu berücksichtigen. Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit sollten zudem die Vorteile und der persönliche Nutzen eines Freiwilligendienstes für die Zielgruppen sichtbar gemacht werden (ebd., S.47f.).

Auch die Zugangsverfahren zu den Freiwilligendiensten werden diskutiert, denn ein faires Vermittlungsverfahren ist wichtig, damit „alle interessierten Personen von einem biografisch so stärkenden und durch öffentliche Förderung möglich gemachten Programm profitieren können“ (Krohn & Schütze, 2022, S. 2). „Keine Person soll aufgrund von Schul- oder Berufsabschluss, Behinderung (sic.), Geschlechtsidentität, sozialer Herkunft oder rassistischen Zuschreibungen benachteiligt werden“ (ebd., S.1).

Die Freiwilligendienste Kultur und Bildung – zu denen neben dem in 2.2.2 erwähnten FJ Beteiligung auch das FSJ Kultur, das FSJ Schule, das FSJ Politik und der BFD Kultur und Bildung gehören – erproben deshalb diversitätsbewusste Vermittlungsverfahren. Diese umfassten eine bewusste Reflexion der Auswahllogik der Träger und Einsatzstellen, die Anonymisierung

von Anmeldedaten sowie teilweise auch die Einbeziehung des Faktors Zufall bei der Einladung zu Kennenlerngesprächen. Wichtig sei zudem, frühzeitig mit den Einsatzstellen zu klären, aus welcher Motivation heraus ein Freiwilligenplatz geschaffen wird und welche Erwartungen bestehen. Als mögliche Reflexionsfragen werden genannt: „Welchen Menschen werden Leistungen im Vorhinein zugeschrieben und welchen nicht? Welche Entwicklungsräume gestehen Einsatzstellen den Freiwilligen zu? Und wie verstehen Einsatzstellen generell den Freiwilligendienst – als Chance für (junge) Menschen, sich auszuprobieren und davon zu profitieren, oder vor allem als Möglichkeit, günstige Arbeitskräfte zu erhalten?“ (ebd., S.4).

Huth (2022) sieht die Freiwilligendienste in Deutschland an einem Punkt, an dem es zwar bereits Erfahrungen mit stärkerer Einbindung unterrepräsentierter Zielgruppen bei einzelnen Trägern und Projekten gibt, eine Umsetzung in der Breite jedoch noch aussteht. Neben „Anpassungen von Rahmenbedingungen und [der] Finanzierung der Freiwilligendienste“ fordern sie für die Zukunft eine „Durchführung von Fallstudien, um Gelingensfaktoren systematisch zu analysieren und Empfehlungen abzuleiten, wie solche Initiativen und Projekte skaliert werden können, um die Zugänge insgesamt zu erhöhen“ (S.55).

Inzwischen wurden auch in Deutschland Praxisleitfäden veröffentlicht, unter anderem von der Arbeitsgruppe Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten im Bundesarbeitskreis FSJ (BAK FSJ, 2019) sowie von der Koordinierungsstelle Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e.V., 2024). Diese Leitfäden bündeln Erfahrungen und wissenschaftliche Erkenntnisse aus qualitativen Untersuchungen und enthalten Handlungsempfehlungen zu Inklusion und Vielfalt in den Freiwilligendiensten. Sie können Trägern von Jugendfreiwilligendiensten als wichtige Orientierungshilfe dienen. Die behandelten Themen reichen von Bewerbungs- und Vermittlungsverfahren über die Beantragung von Leistungen zur Teilhabe bis hin zur individuellen Begleitung sowie Barrierefreiheit in Einsatzstellen und Bildungsseminaren.

Neben Handlungsempfehlungen für inklusive Strukturen und Alltagspraktiken muss Inklusion als ganzheitlicher, nie abgeschlossener Prozess verstanden werden. Er beruht auf gemeinsamen Werten und Prinzipien sowie auf gelingender Kommunikation zwischen Trägern, Einsatzstellen und Freiwilligen. Dazu gehört etwa ein transparenter und wertschätzender Umgang mit einer offenen Fehlerkultur (Reichardt et al., 2024).

„Nur durch den Austausch und die Kommunikation können institutionelle, räumliche und persönliche Barrieren abgebaut werden. Alle Menschen sind unterschiedlich, und so sind auch die Unterstützungsbedarfe sehr individuell. Nicht jeder Mensch, der eine Behinderung hat, benötigt auch Unterstützung aufgrund der Behinderung“ (ebd., S.54).

2.3.3 Praxisbeispiel für Inklusion im Jugendfreiwilligendienst – Das „FÖJ für ALLE!“ in Niedersachsen

Seit September 2022 unterstützt das Kooperationsprojekt „FÖJ für ALLE!“ Menschen mit Behinderung in Niedersachsen bei der Teilnahme am ökologischen Freiwilligendienst. Das Projekt wird vom Netzwerk alma (Arbeitsfeld Landwirtschaft mit allen) begleitet, das Menschen mit und ohne Behinderung in nachhaltigen landwirtschaftlichen Beschäftigungsmodellen zusammenbringt:¹⁶

Deshalb eröffnen wir jungen Menschen mit Behinderung in Niedersachsen modellhaft die Möglichkeit, ein Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ) an einer landwirtschaftlichen Einsatzstelle oder an einer der regulären FÖJ-Einsatzstellen als Orientierungsjahr zu durchlaufen.

Dies ist inklusiv in den Regelbetrieb des FÖJ integriert und ermöglicht es den Teilnehmer*innen, in dieser Zeit über Erfahrungen in vielfältigen Lebensweltbezügen und Arbeitsfeldern ihre Wünsche, Interessen und Fähigkeiten kennenzulernen und so in ihrer Persönlichkeit und in der Wahrnehmung ihres Wunsch- und Wahlrechts gestärkt, ihren Lebensweg gestalten zu können.

Ab 2021 ermöglichte die Förderzusage von Aktion Mensch den Start der konkreten Umsetzungsphase. Die Umsetzung fand in Kooperation mit der Alfred Toepfer Akademie für Naturschutz (NNA) als Trägerin des FÖJ in Niedersachsen statt.¹⁷ Das „FÖJ für ALLE!“ ist eine konkrete weitere Wahlmöglichkeit für junge Menschen mit Behinderung, bspw. nach Beendigung der Schule. Über die Begleitung im freiwilligen Orientierungsjahr hinaus leistet das Projekt jedoch auch individuelle Beratung in Hinblick auf Anschlussperspektiven (Bruns et al., 2025, S.36).

Das Projektteam bemühte sich, das „FÖJ für ALLE!“ gezielt bekannt zu machen, insbesondere bei jungen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung und deren Umfeld, da diese Zielgruppe nach Einschätzung des Teams den höchsten Informationsbedarf über das FÖJ hat und die Hürden für die Teilnahme ohne Unterstützung am größten sind (Bruns et al., 2025, S.33). Die Teilnahme am „FÖJ für ALLE!“ ist nicht an eine bestimmte Behinderung gebunden (ebd.). Zudem besteht keine Pflicht, einen Grad der Behinderung feststellen zu lassen, und dieser ist auch keine Voraussetzung für die Beantragung von Leistungen zur Teilhabe und Assistenz im Freiwilligendienst (Reichardt et al., 2024, S.13).

Um die Option des inklusiven FÖJ sichtbar zu machen, wurden Förderschulen, Tagesbildungsstätten, offene Hilfen, Teilhabeberatungsstellen, Berufsbildungsbereiche (BBB) und Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) informiert und die Durchführung von Projekttagen, zum Beispiel an Förderschulen, angeboten, in deren Rahmen Informationen über das FÖJ vermittelt wurden, aber z.B. auch mögliche Einsatzstellen besucht wurden (Bruns et al., 2025, S.33). In den Jahren 2022 bis 2024 konnten durch das Projekt insgesamt 31 Personen im Alter von 17 bis 24 Jahren ein FÖJ beginnen, davon die meisten Teilnehmenden mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) (29%), Trisomie 21 (26%) oder einer psychischen Beeinträchtigung

¹⁶ Allgemeine Informationen zum Netzwerk alma und dessen Arbeit können auf der Website des Netzwerkes nachgelesen werden: www.netzwerk-alma.de

¹⁷ Detaillierte Informationen über das „FÖJ für ALLE!“ und zum Projektverlauf vom Netzwerk alma bereitgestellt unter: www.netzwerk-alma.de/foej-fuer-alle-start

(16%). Ein geringerer Prozentsatz von jeweils 6% teilte sich jeweils auf Personen mit Lernbeeinträchtigung, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (AD(H)S) oder Sehbeeinträchtigung auf. Jeweils 3% der Teilnehmenden hatten eine Hörbeeinträchtigung, Körperbehinderung oder Fetales Alkoholsyndrom (FASD). Die Zahlen spiegeln die Anzahl der Personen und ihre Beeinträchtigungen wider, die sich im Rahmen des „FÖJ für ALLE!“ begleiten ließen, wodurch jedoch nicht ausgeschlossen ist, dass am FÖJ in Niedersachsen z.B. deutlich mehr Personen mit psychischen Belastungen und Beeinträchtigungen teilnahmen. (ebd., S.33f.)

Interessant ist, dass der Anteil der Männer im „FÖJ für ALLE!“ mit 58% höher war als der Anteil der Teilnehmerinnen (42%) und damit vom Bundesdurchschnitt der Jugendfreiwilligendienste abwich. Bis auf zwei Teilnehmer, die zuvor in einer WfbM beschäftigt waren, hatten die Teilnehmer*innen das FÖJ an das Ende ihrer Schulzeit angeschlossen und die meisten von ihnen hatten zuvor einen Realschulabschluss gemacht (39%). Ein etwas geringerer Anteil der Freiwilligen (32%) hatte zuvor eine Förderschule besucht und diese ohne Abschluss verlassen. 16% der Teilnehmenden hatten einen Hauptschulabschluss und 13% ein Abitur. (ebd., S.33)

Als Einsatzstellen für das „FÖJ für ALLE!“ wurden sowohl Orte angesprochen, die bereits FÖJ-Einsatzstellen waren als auch nach neuen Stellen gesucht, wobei Wohnortnähe und Erreichbarkeit zentrale Kriterien waren. Zwischen 2022 und 2024 kamen zehn neue Einsatzstellen hinzu, überwiegend landwirtschaftliche Betriebe, aber auch ein Schulgarten, ein Tiergrnadenhof und ein Naturkostlieferservice. Bereits bestehende FÖJ-Einsatzstellen, die im Rahmen des Projekts auch zu einer Einsatzstelle des „FÖJ für ALLE!“ wurden, waren vor allem landwirtschaftliche Betriebe, Umweltbildungszentren, Organisationen des Tierschutzes und Ganztagschulen. Potenziell passende Einsatzstellen wurden angesprochen, nachdem zuvor „gemeinsam mit den interessierten jungen Menschen [...] im Rahmen einer Erörterung der individuellen Situation die Wünsche, Ressourcen und Unterstützungsbedarfe“ (ebd., S.34) ermittelt worden waren.

Die Landwirtschaft wird vom Netzwerk alma als Tätigkeitsfeld mit vielfältigen, abstufbaren Aufgaben hervorgehoben, was eine gute Voraussetzung ist, um individuelle Fähigkeitsprofile der FÖJ-Teilnehmenden zu berücksichtigen.¹⁸

Eine wichtige finanzielle Rahmenbedingung für das Projekt war, dass die Einsatzstellen durch eine zusätzliche Förderung des Niedersächsischen Ministeriums für Umwelt, Energie und Klimaschutz¹⁹ neben einem regulären FÖJ-Platz einen weiteren Platz für Menschen mit Behinderung zur Verfügung stellen können. „Dies verhindert Situationen, in denen Einsatzstellen einen Teilnehmenden mit Beeinträchtigung aufgrund einer angenommenen geringeren Leistungsfähigkeit oder dem Wunsch, nicht die volle Stundenzahl von 39 Wochenstunden zu erbringen, ablehnen“ (ebd., S.34).

¹⁸ Siehe Informationen auf der Website: www.netzwerk-alma.de/foej-fuer-alle-start/foej-fuer-alle/

¹⁹ Die Förderung wird in Niedersachsen für maximal zehn zusätzliche FÖJ-Plätze für junge Menschen mit Beeinträchtigung pro Jahrgang gewährt.

Das Akquirieren und die Beratung neuer Einsatzstellen im Rahmen des „FÖJ für ALLE!“ wird vom Projektteam als positiv hervorgehoben, denn es schien „für neue Einsatzstellen einfacher, sich auf Freiwillige mit Behinderung einzustellen und ein individuelles Aufgabenprofil zu erstellen. Daraus lässt sich die These ableiten, dass es einfacher gelingt, ein neues Mindset zu erstellen, anstatt ein bestehendes zu verändern“ (ebd., S.35). Auch im weiteren Verlauf des inklusiven FÖJ wurden alle Einsatzstellen bedarfsorientiert beraten. In der Regel fanden jedoch ein Gespräch zu Beginn und zwei Reflexionsgespräche im Verlauf des FÖJ unter Beteiligung der Einsatzstelle, der*des Freiwilligen (und ggf. der Familie) und des Projektteams statt. Als Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung des FÖJ nennt das Projektteam von Netzwerk alma neben dem regelmäßigen Austausch auch die Bereitschaft der Beteiligten, im Verlauf Anpassungen etwa bei den Aufgaben oder Arbeitszeiten zu ermöglichen. In den Einsatzstellen erlebten sie sehr gute Bedingungen, die durch Offenheit, Problemlösungskompetenz und großes Engagement ausgezeichnet waren. (ebd., S.35)

Der Aufbau eines Unterstützungsnetzwerkes zur Ermöglichung der Teilhabe und zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile ist ein wichtiger Eckpfeiler des inklusiven FÖJ und kann bspw. die Begleitung durch eine persönliche Assistenzkraft während der Einsatz- und/oder Seminarzeit oder einen Fahrdienst umfassen. Neben der Beantragung von Leistungen der Eingliederungshilfe kann auch die Suche nach einer geeigneten Assistenzkraft eine Herausforderung darstellen und erfordert häufig eine umfassende gemeinsame, aktive Suche und Aktivierung der Netzwerke aller Beteiligten. Das Projektteam begleitete die Suche nach Assistenzkräften sowie Anträge und Kommunikation mit Trägern der Eingliederungshilfe. Von 31 Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ 2022–2024 erhielten 14 Unterstützung durch eine persönliche Assistenz an ihrer Einsatzstelle und bei den Seminaren, zwei weitere jeweils nur an einer der beiden Stellen. (ebd., S.35)

Generell wurde angestrebt, Unterstützungs- und Mehrbedarfe bereits vor Beginn des FÖJ über Fragebögen oder im Vorstellungsgespräch zu erfassen. Dafür beschreibt das Projektteam die Erforderlichkeit einer offenen, diversitätssensiblen Atmosphäre. Dennoch ist es möglich, dass ein Bedarf erst während der Tätigkeit bzw. der Seminare entsteht oder auffällt. Unterstützungsleistungen können auch dann noch beantragt werden. Zusätzlich sollte möglichst gemeinsam mit der*dem FÖJler*in, der Einsatzstelle und dem Träger eine Strategie entwickelt werden, wie die Zeit bis zur Bewilligung zusätzlicher Leistungen gestaltet werden kann, z. B. durch Pausen, Anpassung der Stundenanzahl oder des Aufgabenprofils (Bruns & Hecht, 2024²⁰).

Neben den bereits genannten Akteuren sind am FÖJ auch Seminarteams beteiligt, die Bildungsseminare durchführen. Vor und während des Projekts „FÖJ für ALLE!“ wurden sie zu Themen einer diversitätsorientierten und barrierefreien Seminargestaltung (z.B. Übersetzung

²⁰ Aus dem Vortrag „Persönliche Assistenz im Freiwilligendienst“ (Bruns & Hecht, 27.06.2024) bei den Einsatzstellenwochen der Koordinierungsstelle Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten.

von Seminarinhalten in einfache Sprache) beraten. Das Projektteam bot ebenfalls Workshops zu den Themen Inklusion und Antidiskriminierung an:

Begegnungen zwischen jungen Menschen mit und ohne Behinderung bei den Seminaren zu schaffen und zu einem positiven Erlebnis werden zu lassen, war eines der Hauptanliegen des Projekts. Auch für die Seminarleitungen fanden im Rahmen des „FÖJ für ALLE!“ die mitunter ersten Begegnungen mit jungen Menschen mit Beeinträchtigung in ihren Seminargruppen statt. (Bruns et al., 2025, S.35)

Regelmäßig fanden Erfahrungsaustausche mit dem Projektteam sowie für Einsatzstellen und Assistenzkräfte statt. Während der fünf einwöchigen Blockseminare stand alma zudem für kurzfristige Unterstützung bei Fragen, Problemen oder Kriseninterventionen zur Verfügung. Der Kontakt zu allen Beteiligten hatte im Projekt hohen Stellenwert; so konnte auf Krisen schnell reagiert und meist zufriedenstellende Lösungen gefunden werden (ebd., S.35). Die Abbruchquote blieb niedrig – nur in drei Fällen wurde das FÖJ vorzeitig beendet (ebd.).

Das FÖJ dient jungen Menschen auch zur beruflichen Orientierung (vgl. 2.2.4). Die Entwicklung von Anschlussperspektiven war daher im „FÖJ für ALLE!“ Teil des Projektkreislaufs und wurde vom Projektteam unterstützt. Ergänzend begleiteten auch die Einsatzstellen die Freiwilligen, etwa durch Weitervermittlung in andere Beschäftigungen, durch das Herstellen von Kontakten oder – sofern möglich – durch eine Übernahme als Auszubildende.²¹ In Einzelfällen nutzten Teilnehmende das Budget für Arbeit, um auf der ehemaligen Einsatzstelle zu verbleiben oder den Berufsbildungsbereich (BBB) dort zu absolvieren (ebd.).

Während im Jahrgang 2021/2022 deutschlandweit lediglich fünf Menschen mit Beeinträchtigung ein FÖJ absolvierten, die offiziell statistisch erfasst wurden (ohne Angaben zur vorliegenden Beeinträchtigung), waren es im FÖJ-Jahrgang 2022/2023 25 Freiwillige, davon zehn in Niedersachsen. (BMFSFJ, 2023; zitiert nach Bruns et al., 2025, S.33)

Auch das ist immer noch eine sehr geringe Anzahl, dennoch zeigt sie, dass die Bemühungen der Arbeit einzelner Projekte wie z. B. dem „FÖJ für ALLE!“ und den Trägern der ökologischen Freiwilligendienste wirken. Es ist daher ein wichtiger Schritt zu mehr Inklusion, auch über die Laufzeit einzelner Projekte hinaus, das bisher Erreichte zu verstetigen und gleichzeitig Zugänglichkeit, Rahmenbedingungen und Strukturen weiterzuentwickeln, um den ökologischen Freiwilligendienst für junge Menschen mit und ohne Behinderung zu einer gewinnbringenden Erfahrung zu machen. (ebd., S.36)

Ziel des Kooperationsprojekts von Netzwerk alma und der Alfred Toepfer Akademie für Naturschutz (NNA) war die dauerhafte Verankerung inklusiver Strukturen im FÖJ in Niedersachsen. Auch nach Projektende im April 2025 berät und unterstützt die Akademie als Trägerin des FÖJ weiterhin Freiwillige mit Behinderung. Netzwerk alma arbeitet zudem daran, einen Freiwilligendienst für junge Menschen mit Behinderung – auch über Niedersachsen hinaus – bekannter zu machen und die gewonnenen Erfahrungen für weitere Umsetzungen und Trägerberatungen zu nutzen (ebd., S.36; Informationen zum Projektverlauf auf der Website des Netzwerks alma).

²¹ In den „FÖJ für ALLE!“-Jahrgängen 2022/2023 und 2023/2024 begannen zwei Teilnehmende im Anschluss eine Regelausbildung in der Landwirtschaft an ihrer ehemaligen Einsatzstelle.

3. Methodik und Forschungsdesign

Das vorliegende Kapitel beschreibt die methodische Vorgehensweise und das Forschungsdesign der Untersuchung zum „FÖJ für ALLE!“. Ziel ist es, die Erfahrungen und Perspektiven der (ehemaligen) Teilnehmenden detailliert zu erfassen und auszuwerten. Dabei werden Methoden eingesetzt, die es ermöglichen, individuelle Sichtweisen, Erfahrungsberichte und subjektive Deutungsmuster differenziert zu analysieren.

Die Untersuchung orientiert sich an den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, insbesondere an Offenheit gegenüber neuen Erkenntnissen, Kontextsensitivität und Reflexivität der Forschenden. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) wird als Methode eingesetzt, da sie sowohl eine strukturierte Auswertung des Materials erlaubt als auch Raum für die Entdeckung unerwarteter Aspekte bietet.

Im Folgenden werden zunächst das Forschungsdesign, die Auswahl der Teilnehmenden und die Datenerhebungsmethode – leitfadengestützte Interviews – erläutert. Anschließend wird die Vorgehensweise bei der Datenanalyse dargestellt, einschließlich der Entwicklung eines Kategoriensystems, der Erstellung induktiver und deduktiver Haupt- und Subkategorien sowie der Sicherung von Gütekriterien. Damit wird die Grundlage geschaffen, die empirischen Ergebnisse nachvollziehbar, transparent und systematisch darzustellen.

3.1 Forschungsfragen

Im vorangegangenen Theorieteil wurde deutlich, dass nachhaltige Entwicklung untrennbar mit dem Prinzip der Inklusion verbunden ist (vgl. 2.1.2). Inklusive Entwicklung – als Teil nachhaltiger Entwicklung – beschränkt sich dabei nicht auf den oft kritisch diskutierten schulischen Kontext, sondern schließt auch non-formale und informelle Bildungskontexte ein, die als wichtige Gestaltungsräume für inklusive Prozesse gelten (vgl. 2.1.3). Inklusions- und Exklusionsprozesse wirken in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und prägen damit auch Lern- und Erfahrungsräume außerhalb formaler Bildung.

Die UN-BRK betont, dass Menschen mit Behinderung ihre allgemeinen Menschenrechte ebenso verwirklichen können müssen wie Menschen ohne Behinderung; zentrale Grundsätze sind Nicht-Diskriminierung, Anerkennung menschlicher Vielfalt und Inklusion (vgl. 2.1.1). Der UNESCO-Weltbildungsbericht (2020) hebt zudem hervor, dass inklusive Bildung die Grundlage eines hochwertigen Bildungssystems bildet, das allen Lernenden die Ausschöpfung ihres Potenzials ermöglicht – unabhängig von Behinderung oder anderen Merkmalen.

Der Jugendfreiwilligendienst gilt als ein non-formaler Bildungsort (vgl. 2.2.2) und wird von den Teilnehmenden überwiegend positiv als Gelegenheit zur persönlichen und sozialen Entwicklung bewertet (vgl. 2.2.4). Das Bildungsverständnis der Träger weist deutliche Überschneidungen mit Bildungsansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf. Insbesondere

die Förderung von Eigenaktivität und Partizipation steht im Mittelpunkt der pädagogischen Begleitung und knüpft damit an die aus dem Nachhaltigkeitskontext bekannte citizenship-as-practice-Auffassung an (vgl. 2.1.3).

Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung werden im Freiwilligendienst als grundlegende Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse verstanden. Die Möglichkeit, eigene Projekte zu realisieren, gilt bspw. als wesentlicher Faktor, um Selbstwirksamkeit zu erfahren (vgl. 2.2.2).

Gleichzeitig ist bekannt, dass die Teilnahme an einem freiwilligen Engagement von individuellen Faktoren und vorhandenen Zugängen abhängt (vgl. 2.2.5 und 2.3.1). Fehlende (niedrigschwellige) Zugänge können nicht nur den Einstieg ins Engagement erschweren, sondern auch den Zugang zu den damit verbundenen Bildungs- und Orientierungserfahrungen verhindern. Zwar kann ein freiwilliges Engagement das soziale Netzwerk erweitern, zugleich wird eine mögliche Teilnahme jedoch auch durch bestehende Netzwerke oder Erwartungen der Bezugspersonen im privaten und pädagogischen Umfeld beeinflusst (vgl. 2.3.1).

Gerade im Bereich des inklusiven Engagements, insbesondere bei jungen Menschen mit Behinderung, besteht ein deutlicher Forschungsbedarf. Vorliegende Studien geben nur begrenzt Einblick in ihre Perspektiven, obwohl diese für die Weiterentwicklung inklusiver Programme von Bedeutung wären. Gefordert wird daher Forschung, die die Teilnehmenden selbst befragt und ihre Sichtweisen in den Mittelpunkt stellt (vgl. 2.3.1).

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Untersuchung das Ziel, die Erfahrungen von (ehemaligen) Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ sichtbar zu machen und damit einen Beitrag zu diesem bislang wenig erforschten Feld zu leisten.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Auf welchen Wegen erfahren Teilnehmende vom „FÖJ für ALLE!“ und welche individuellen Beweggründe führen zu ihrer Entscheidung zur Teilnahme?
2. Welche Erfahrungen und Lernprozesse heben die Teilnehmenden in ihrem inklusiven Freiwilligendienst besonders hervor, bspw. im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung?
3. Welche sozialen Erfahrungen machen die Teilnehmenden während ihres inklusiven Freiwilligendienstes, und inwiefern fördert dieser den Aufbau neuer sozialer Kontakte?
4. Inwiefern trägt das „FÖJ für ALLE!“ zur beruflichen Orientierung der Teilnehmenden bei und unterstützt sie beim Übergang in weiterführende Bildungs- oder Berufswege?

3.2 Qualitative Forschungspraxis

Qualitative Ansätze in der empirischen Sozialforschung haben sich in den letzten Jahrzehnten etabliert und methodisch stark ausdifferenziert (u.a. Kuckartz & Rädiker, 2022; Helfferich, 2011). Wesentliche Merkmale des Forschungsansatzes sind u.a. die „Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien“, die „Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven“ sowie die „Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2007, S.26).

Qualitative Forschung analysiert vielfältige Datenformen – etwa Texte, Bilder, audiovisuelle Materialien oder andere Kommunikationsinhalte. Häufig werden Interviews analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Forschungspraxis ist zeitaufwendig: Neben der Datenauswertung erfordern etwa die Erstellung und Anpassung von Leitfäden sowie die Transkription erheblichen Arbeitsaufwand (Reinders, 2005). Dafür ermöglicht sie Einblicke in Forschungsgegenstände, die sich „gerade nicht über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung“ erfassen lassen (Helfferich, 2011, S.21). Zwischen quantitativen und qualitativen Methoden können jedoch Überschneidungen bestehen und sie schließen sich nicht gegenseitig aus (u.a. Oswald, 2010; zitiert nach Kuckartz & Rädiker, 2022, S.20).

Der Begriff der *qualitativen Forschung* wird in der Wissenschaft unterschiedlich gefasst und ist nicht einheitlich definiert. Kuckartz und Rädiker (2022, S.19) beschreiben die Möglichkeit einer Orientierung an den zwölf Kennzeichen der qualitativen Forschungspraxis nach Flick et al. (2017). Diese lauten:

1. Methodisches Spektrum statt Einheitsmethode
2. Gegenstandsangemessenheit von Methoden
3. Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen
4. Kontextualität als Leitgedanken
5. Perspektiven der Beteiligten
6. Reflexivität des Forschers
7. Verstehen als Erkenntnisprinzip
8. Prinzip der Offenheit
9. Fallanalyse als Ausgangspunkt
10. Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage
11. Qualitative Forschung als Textwissenschaft
12. Entdeckung und Theoriebildung als Ziel

Alle genannten Prinzipien sind wichtige Merkmale qualitativer Forschung. Im Rahmen dieser Arbeit soll jedoch exemplarisch das *Prinzip der Offenheit* hervorgehoben werden. Kuckartz und Rädiker (2022) verstehen darunter einerseits die Bereitschaft, „offen zu sein für die Entdeckung des Neuen“ (S.48), andererseits die Möglichkeit für Teilnehmende, „auf eine Frage oder ein gestelltes Thema völlig frei und offen antworten zu können“ (S.49). Anders als bei standardisierten Befragungen gibt es hier keine vorgegebenen Antwortoptionen, „zwischen

denen Forschungsteilnehmende lediglich auswählen können und die somit den Denkraum vorgeben“ (S.49).

3.3 Interviews als Instrument qualitativer Datenerhebung

Qualitative Interviews sind Kommunikationssituationen, das heißt: die entscheidenden Daten werden in einer hochkomplexen und die Subjektivität der Beteiligten einbeziehenden Situation erzeugt. Die Qualität der Daten (der Erzählungen, Texte, Äußerungen etc.) und letztlich auch die Auswertungsmöglichkeiten hängen von der Qualität der Erhebungssituation ab. (Helfferich, 2011, S.9)

Je nach Interviewtyp unterscheidet sich das Maß, in dem Interviewende den Gesprächsverlauf beeinflussen können oder sollten. Dies betrifft sowohl die Formulierung und Strukturierung der Fragen als auch die Art der verbalen und nonverbalen Steuerung, durch die das Antwortverhalten der Befragten mitbestimmt werden kann. Der Grad an Offenheit oder Restriktion bei der Gesprächsführung variiert dementsprechend. Bspw. können narrative Interviews mit nur einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage beginnen, aus der sich ein Erzählfluss entwickelt – eine Vorgehensweise, die insbesondere für Forschungsgegenstände wie biografische Selbstbeschreibungen von Bedeutung ist. Andere Interviewformate hingegen sind durch zuvor festgelegte Fragen bereits stärker vorstrukturiert. In der Praxis finden sich häufig Mischformen, die aus mehreren Phasen zusammengesetzt, Elemente unterschiedlicher Ansätze kombinieren. (Helfferich, 2011)

Helfferich (2011) beschreibt u.a. die Möglichkeit, dass „Leitfadeninterviews über sehr wenige erzählgenerierende Aufforderungen strukturiert sind, kombiniert mit situationsflexibel und an den Sprachgebrauch der Erzählpersonen angepasst eingebrachten Nachfragen. Sie setzen sich de facto aus mehreren ‚kleinen‘, aufeinander folgenden narrativen Interviews zusammen“ (S.42).

Qualitative Interviews sind keine Alltagsgespräche, was auch eine kritische Reflexion der Interviewer*innenperspektive während des Forschungsprozesses notwendig macht. Wichtige Punkte der Auseinandersetzung sind laut Helfferich (2011):

- In der Interviewsituation leisten Interviewende Fremdverstehen, wobei sie an ihre eigenen ‚Relevanzen‘, ihr Vorwissen und ihre Deutungen anknüpfen.
- Für qualitative Interviews ist das aktive Zuhören wichtig, das im Alltag nicht üblich ist. Das aktive Zuhören unterstreicht die asymmetrische Beziehung in der Interviewsituation, die der Erzählperson die Last der Erzählung aufbürdet. Gerade diese Differenz zur Kommunikation im Alltag kann Schwierigkeiten bereiten.
- Interviewsituationen werden nicht nur verbal, sondern wesentlich auch nonverbal gesteuert. Es gibt eine Palette unterschiedlicher Frageformen mit unterschiedlichen Auswirkungen auf die Produktion einer Erzählung.
- Auch wenn die Interviewenden von sich meinen, nur das ‚objektiv‘ in einer Erzählung Interessante oder Fehlende nachzufragen, so bringen sie doch persönliche und/oder professionelle Fragestile in das Interview ein.
- Auch aus Perspektive der Interviewenden ist die ‚Wahrheit‘ eine komplizierte Angelegenheit: Interviewende müssen auf Irritationen vorbereitet sein. (S.117)

In qualitativen Interviews werden möglichst offene Fragen gestellt, was mit dem Erkenntnisgewinn und dem bereits erwähnten Prinzip der Offenheit (vgl. 3.2) zusammenhängt. Der erzählenden Person wird „Raum“ gegeben „ihr eigenes Relevanzsystem oder ihr Deutungsmuster zu entfalten“ (Helfferich, 2011, S.114). Dies beinhaltet auch, dass die erzählende Person durch ihre Antwort verdeutlicht, ob die gestellte Frage für sie in ihrer Lebenswelt überhaupt von Interesse ist und falls ja unter welchem Aspekt (Bohnsack 1999, 20f; zitiert nach ebd., S.114).

Hier zeigt sich ein starker Gegensatz zu Erhebungen mittels standardisierter Verfahren, welche feste Antwortmöglichkeiten beinhalten, die auf einer vorgegebenen Erhebungslogik, Relevanzstruktur und bestimmten Frageformulierungen basieren. Die Antwortmöglichkeiten enthalten bereits Deutungen, an die sich die Befragten anpassen müssen. (Helfferich, 2011)

Da Interviews keine alltäglichen Situationen darstellen, empfiehlt sich eine gute Vorbereitung bzw. vorherige Übungen (ebd.). Helfferich (2011) thematisiert bspw. das Aushalten von Pausen als Herausforderung, die der interviewenden Person meist schwerer fällt als der erzählenden. Neben dem Paraphrasieren sind Pausen jedoch eine Möglichkeit Kommunikation zu verlangsamen und „ein Signal dafür, dass die Erzählperson den Raum nutzen kann, denn sie erfährt, dass frei werdender Erzählraum (= Pausen) nicht sofort mit Interventionen gefüllt wird“ (ebd., S.94). Weitere positive nonverbale Signale an die erzählende Person sind bspw. die Körperhaltung (ruhig, nicht starr), die Körperzuwendung, Blickkontakt, ein freundlicher Tonfall, kleine Gesten (z.B. Zunicken, Zulächeln) und insgesamt das Vermitteln von Ruhe und Zeit haben. Auf verbaler Ebene spielen insbesondere auch das Aufgreifen des Gesagten und Überleitungen eine Rolle statt Themenwechsel, die abrupt stattfinden oder Fragen, die nicht auf die befragte Person zugeschnitten sind. (ebd.)

Es ist damit zu rechnen, dass qualitative Interviews sehr unterschiedlich ablaufen können. Dies erfordert Sensibilität für die Ausdrucksgewohnheiten und die thematische Offenheit der Befragten. Helfferich (2011) weist bspw. im Zusammenhang der Thematisierung „karger Interviews“ darauf hin, dass „möglicherweise die Erzählperson und die interviewende Person über unterschiedliche Sprachstile verfügen und in unterschiedlichem Maß von der Selbstverständlichkeit und Relevanz von Diskursivierungen ausgehen“ (S.153f.). Eine Interviewform, die auf ausführliche und persönlich geprägte Erzählungen abzielt, entspricht nicht zwangsläufig der gewohnten Thematisierungskultur der interviewten Person. In solchen Fällen sind angepasste Zugangsstrategien und gegebenenfalls Abweichungen vom üblichen Interviewschema notwendig. Als sehr komplex gelten bspw. „Bilanzierungs- und Reflexionsfragen, die auf Gefühle zielen, oder [...] Fragen danach, wie jemand etwas ‚erlebt‘ hat, ‚mit etwas umgegangen‘ etc. ist“ (ebd., S.154).

3.4 Begründung der Methodenwahl

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, da dieser besonders geeignet ist, „Sinn oder subjektive Sichtweisen“ (Helfferich, 2011, S.21) zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt der Arbeit standen die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der (ehemaligen) Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ in Bezug auf ihre Erlebnisse und – möglicherweise – ihre Sicht auf sich selbst im Zusammenhang mit diesen. Ziel war es bspw. nicht, ein umfassendes Bild der organisatorischen Rahmenbedingungen des Projekts zu zeichnen oder zu prüfen, ob bestimmte – definitorisch unterschiedlich diskutierte (vgl. 2.1.1) – Erwartungen an Inklusion erfüllt werden. Stattdessen sollte entdeckt werden, welche Erfahrungen die Teilnehmenden selbst in den Vordergrund stellen. Der gewählte Ansatz trägt somit dem explorativen Charakter der Studie Rechnung und ermöglicht es, sowohl erwartete als auch unerwartete Themen zu erfassen und Rückschlüsse auf deren subjektive Gewichtung aus Sicht der Befragten zu ziehen. Qualitative Forschung zielt darauf ab, Daten zu analysieren, die „unterschiedliche Konstruktionen der Wirklichkeit enthalten: Subjekte konstruieren über ihre Sicht auf ein bestimmtes Phänomen einen Ausschnitt ihrer Wirklichkeit“ (Flick, 1998, S.7).

Die Forschung innerhalb dieser Masterarbeit kann – im Sinne einer Pilotbefragung mit zunächst geringer Teilnehmendenzahl – einen Beitrag dazu leisten, zentrale Themenbereiche aus Sicht der Teilnehmenden herauszufiltern und damit eine Grundlage für zukünftige Befragungen oder Evaluationen eines inklusiven Jugendfreiwilligendienstes zu schaffen.

Da die Untersuchung darauf abzielte, individuelle Erfahrungen und subjektive Deutungen der Teilnehmenden in unterschiedlichen Phasen und Kontexten des FÖJ zu erfassen, erwies sich der Einsatz eines strukturierten, thematisch gegliederten Interviewleitfadens als zweckmäßig. Ein solcher ermöglicht es, auch aus kürzeren, durch gezielte Impulse der Interviewführung angestoßenen Erzählpassagen relevante Interpretationen zu gewinnen – vorausgesetzt, die Offenheit des Gesprächs bleibt gewahrt und der Leitfaden ist sowohl in seiner Gestaltung als auch in seiner Anwendung angemessen (Helfferich, 2011, S.38). Die gewählte Form des Leitfadeninterviews mit der Möglichkeit zu gezielten Nachfragen erfüllte die Anforderungen, vergleichbare Interviewsituationen zu schaffen und dennoch individuelle Erzählräume zu eröffnen, in denen die Befragten eigene Schwerpunkte setzen konnten. So konnten die für die Forschungsfragen relevanten Aspekte – wie Zugangswege, Beweggründe, Tätigkeitsfelder, Lernprozesse, soziale Erfahrungen und berufliche Orientierungen im Rahmen des „FÖJ für ALLE!“ – systematisch erhoben und zugleich die unterschiedlichen Erfahrungen der Befragten dargestellt werden. Dabei wird kein Anspruch auf eine absolute Wahrheit erhoben; vielmehr geht es darum, unterschiedliche Erfahrungen und Sichtweisen auf die Erlebnisse sichtbar zu machen und diese durch den qualitativen Ansatz transparent und nachvollziehbar darzustellen bzw. die Daten durch die qualitative Inhaltsanalyse systematisch aufzubereiten.

3.5 Datenerhebung

Um die Erfahrungen der Teilnehmenden sichtbar zu machen, wurden (ehemalige) Freiwillige des „FÖJ für ALLE!“ im Rahmen von leitfadengestützten Interviews befragt. Dabei ging es darum, ihre persönlichen Sichtweisen in strukturierter Form zu erfassen und ihnen zugleich genügend Raum für eigene Erzählungen zu geben. Die nachfolgend beschriebene Datenerhebung umfasste drei Schritte: die Entwicklung des Interviewleitfadens, den Zugang zur Zielgruppe und die Auswahl der Fälle sowie die praktische Durchführung der Gespräche.

3.5.1 Konzeption des Interviewleitfadens

Zur strukturierten Durchführung und zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit der Interviews wurde ein einheitlicher Leitfaden mit den zentralen Interviewfragen entwickelt (vgl. Anhang IV). Die Reihenfolge der Fragen konnte im Interviewverlauf flexibel angepasst werden, um den Erzählungen der befragten (ehemaligen) Teilnehmer*innen des „FÖJ für ALLE!“ zu folgen.

Bei der Konzeption und Durchführung der Leitfadeninterviews wurde berücksichtigt, dass die einzelnen Fragen zu Erzählungen anregen und zugleich unterschiedliche Gesprächsstile der Befragten berücksichtigen sollten. Ziel war es, allen Teilnehmenden – unabhängig von ihrer individuellen Erzählweise – einen angemessenen Erzählraum zu eröffnen und sie zu einer anschaulichen Darstellung anzuregen. Dabei orientierte sich das Vorgehen an Helfferichs (2011) Überlegung, dass „Menschen auch über sich sprechen, wenn sie über Andere und Anderes sprechen“ (S.154), wodurch sich Fragen allgemeiner formulieren lassen und somit bspw. eine Alternative zu direkten Aufforderungen zur Selbstreflexion bieten.

Es wurde darauf geachtet, die Fragestellungen zu konkretisieren und den Interviewpartner*innen innerhalb der Erzählaufforderungen zu signalisieren, dass auch alltägliche Erfahrungen von Interesse sind. So wurde in Anlehnung an Helfferich (2011) bspw. gezielt um Schilderungen des Tagesablaufs und der konkreten Aufgaben gebeten.

Für den Einstieg in die Interviews wurde eine Gesprächseröffnung vorbereitet, an der sich die Interviewerin zu Beginn orientierte. Der Wortlaut variierte dabei, da es nicht vorgesehen war, die Einleitung wörtlich abzulesen. Ziel war es, den Rahmen für das Gespräch zu setzen und eine offene, vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. Den Teilnehmenden wurde vermittelt, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt und sie selbst frei entscheiden können, welche Inhalte sie teilen möchten. Außerdem wurde der thematische Schwerpunkt des Gesprächs kurz umrissen, der sich auf den individuellen Weg zum FÖJ, die Erlebnisse während des Jugendfreiwilligendienstes sowie die persönlichen Eindrücke aus dieser Zeit konzentrierte. Anschließend begann das Interview mit einer Einstiegsfrage zum Beginn der FÖJ-Zeit.

Der entwickelte Leitfaden gliederte sich in thematische Blöcke, die sich an den Forschungsfragen orientierten, und enthielt sowohl offene Einstiegsfragen als auch gezielte Nachfragemöglichkeiten.

Insbesondere im ersten Teil wurden mehrere „Erzählaufforderungen“ beziehungsweise „erzählungsgenerierende Fragen“ (Helfferich, 2011, S.102) eingesetzt, um den Erzählfluss der Befragten anzustoßen, einen möglichst offenen Gesprächseinstieg zu ermöglichen und Themen zu fokussieren, die aus Sicht der Teilnehmenden selbst im Hinblick auf ihre Erfahrungen relevant waren. Beispiele hierfür sind: „Kannst du mir als Erstes erzählen, wo wir hier gerade sind?“ (bei Interviews im Rahmen von Einsatzstellenbesuchen), „Letztes Jahr im Sommer hast du dein FÖJ begonnen. Erzähl doch mal, wie das alles anfang.“ oder „Erzähl doch mal, wie so ein Tag in deinem FÖJ für dich abläuft.“

Insgesamt wurden die Fragen des Leitfadens möglichst offen formuliert, und dieser im Vorfeld der Durchführung mehrfach überarbeitet, um diese Offenheit zu gewährleisten. Für die Interviews war eine dialogische Gesprächsführung vorgesehen, welche die Möglichkeit von Rückfragen durch die Interviewerin einschloss, zum Beispiel Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen (Helfferich, 2011, S.104) sowie gelegentlich geschlossene Fragen zur Klärung des Verständnisses (ebd., S.107). Mögliche Stichworte für inhaltliche Nachfragen wurden (ebenfalls orientiert an Helfferich, 2011) bereits im Leitfaden vorbereitet, bspw. Nachfragen zur Zusammenarbeit mit einer Assistenz im Kontext der Teamarbeit an der Einsatzstelle, falls diese nicht bereits zuvor im Kontext der Teamarbeit von der befragten Person beschrieben wurde.

3.5.2 Zugang zum Forschungsfeld und Fallauswahl

Der Zugang zum Forschungsfeld und die Fallauswahl erfolgten in Zusammenarbeit mit dem Projektteam des Netzwerks alma. Der erste Kontakt zum Netzwerk wurde zuvor durch die Alfred Toepfer Akademie für Naturschutz (NNA) vermittelt. Befragt wurden im Zeitraum von Juni bis August 2024 (ehemalige) Teilnehmende des „FÖJ für ALLE!“ aus den Jahrgängen 2022/2023 und 2023/2024, also aus den ersten beiden Jahrgängen des seit 2022 angebotenen Programms, um eine möglichst hohe Beteiligung zu gewährleisten.

Es wurden keine zusätzlichen Ausschlusskriterien festgelegt; Voraussetzung für die Teilnahme war lediglich die Teilnahme am „FÖJ für ALLE!“ innerhalb der genannten Jahrgänge und das Interesse daran bzw. die Bereitschaft, über die Erfahrungen zu berichten.

Durch die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des „FÖJ für ALLE!“ in Niedersachsen war die Zielgruppe bereits auf Personen zwischen 16 und 26 Jahren eingegrenzt. Zusätzlich bestand eine Eingrenzung durch die allgemeinen FÖJ-Rahmenbedingungen auf Personen, die die Vollzeitschulpflicht bereits erfüllt hatten und noch nicht länger als sechs Monate an einem anderen Jugendfreiwilligendienst teilgenommen hatten.

Ebenfalls fand während der Entwicklung der Forschungsmethode ein Austausch mit der Koordinierungsstelle Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten des Paritätischen Gesamtverbandes statt. Dabei wurde u.a. thematisiert, wie die Interviewdurchführung angepasst werden könnte, um allen Interessierten eine umfassende Teilnahme zu ermöglichen (z.B. Gebärdensprache oder schriftliche Form).

Das Projektteam des Netzwerks alma spielte eine zentrale Rolle, insbesondere bei der Ansprache potenziell interessierter Teilnehmer*innen, da die Mitarbeiter*innen bereits bekannte Kontaktpersonen des aktuellen „FÖJ für ALLE!“-Jahrgangs 2023/2024 waren und zudem noch Verbindungen zu ehemaligen Teilnehmenden des Jahrgangs 2022/2023 bestanden. Sie gaben die Inhalte und Ziele des Forschungsvorhaben weiter und vermittelten transparent, wie eine Teilnahme konkret ablaufen würde. Die Forscherin erstellte einen Flyer (Kurzinformation zur Masterarbeit, vgl. Anhang I) und einen Aufruf zur Studienteilnahme in einfacher Sprache, vgl. Anhang II), der eine Kurzinformation zum Forschungsinteresse, zu den geplanten Inhalten des Interviews sowie zur Person der Forscherin enthielt. Das Projektteam des Netzwerks verschickte den Aufruf zur Studienteilnahme per E-Mail an die (ehemaligen) Teilnehmenden und informierte einige Zeit später zusätzlich persönlich über die Möglichkeit zur Teilnahme. Teilweise erfolgte die Kontaktaufnahme über die Eltern der (ehemaligen) Teilnehmenden. Bei Interesse und Einverständnis der (ehemaligen) Freiwilligendienstleistenden wurden die Kontaktdaten an die Forscherin weitergeleitet, die anschließend einen Interviewtermin vereinbarte. Während der Akquisephase zeigte sich, dass externe Unterstützung (z.B. durch Gebärdendolmetscher*innen) für die Interviews nicht erforderlich war. Der Interviewleitfaden wurde zusätzlich als schriftlicher Fragebogen bereitgestellt, um ihn bei Bedarf an Personen zu verschicken, mit denen kein persönlicher Interviewtermin zustande kam oder die aufgrund bspw. sozialer Ängste nicht an einem persönlichen Interview teilnehmen konnten, aber grundsätzlich daran interessiert waren, ihre Erfahrungen zu teilen.

3.5.3 Durchführung der Interviews

Insgesamt gingen sechs Zusagen für ein persönliches Interview ein. Eine Person entschied sich jedoch kurz vor dem Termin gegen die Teilnahme, sodass zwischen Juni und August 2024 insgesamt fünf Interviews stattfanden, von denen anschließend vier Gespräche ausgewertet werden konnten.

Die Interviews dauerten jeweils 40 bis 60 Minuten. Von den insgesamt fünf geführten Gesprächen fanden zwei als Videogespräche statt, drei als persönliche Gespräche: einmal direkt an der Einsatzstelle, einmal in den Räumlichkeiten des Netzwerks alma in Verden (Aller) und einmal in einem Park in der Nähe des Wohnorts eines Teilnehmenden. Drei der Gespräche fanden zwischen der*dem Teilnehmer*in und der Forscherin zu zweit statt, zwei Gespräche fanden im Beisein eines Elternteils statt.

Es wurde auf eine ruhige Interviewatmosphäre geachtet, in der sich die Teilnehmenden möglichst wohlfühlten und den Ort sowie gegebenenfalls auch begleitende Personen selbst wählen konnten. Ein Interview wurde zusätzlich durch die Anwesenheit des Therapiehundes eines Teilnehmenden unterstützt.

Alle Interviewteilnehmenden unterzeichneten vor den Gesprächen eine Datenschutzerklärung, in der sie über den Zweck und die Art der Datenverarbeitung sowie ihre Rechte als betroffene

Personen aufgeklärt wurden (vgl. Anhang III). Von der Datenverarbeitung waren folgende Kategorien personenbezogener Daten umfasst: Interviewdaten (persönliche Aussagen innerhalb des Interviews, schriftliche Notizen zur Interviewsituation) und Audiodaten (Stimme).

Im Vorfeld der Interviews war durch den Kontakt mit dem Netzwerk alma bekannt, dass im FÖJ-Kontext üblicherweise das „Du“ verwendet wird, weshalb auch der Interviewleitfaden entsprechend gestaltet wurde. Vor Beginn der Interviews wurde den Teilnehmenden jedoch die Wahl gelassen, ob sie gesiezt werden möchten oder ein gemeinsames „Du“ bevorzugen, da die Interviewerin für sie eine fremde Person war.

Von den fünf geführten Interviews konnte eines aufgrund technischer Schwierigkeiten nicht ausgewertet werden, da sich der Teilnehmer während des Gesprächs zu weit vom Mikrofon entfernt hatte.

Die vier ausgewerteten Interviews wurden mit zwei Personen aus dem Jahrgang 2023/2024 und zwei Personen aus dem vorherigen Jahrgang 2022/2023 geführt. Die Gruppe der Befragten setzte sich aus zwei Frauen und zwei Männern zusammen. Die Befragten sind zu Beginn ihres FÖJ zwischen 16 und 21 Jahre alt gewesen. Drei von ihnen hatten eine Förderschule besucht, wobei zwei von ihnen diese ohne Schulabschluss verließen und eine Person mit Hauptschulabschluss. Die vierte Person hat einen Realschulabschluss. Zwei Personen absolvierten bzw. hatten ihr FÖJ in Vollzeit absolviert, zwei Personen nutzten bzw. hatten die Teilzeitoption genutzt. Die zuvor kommunizierten Behinderungen umfassten körperliche Behinderungen, Lernschwierigkeiten, Trisomie 21 sowie Autismus-Spektrum-Störungen (ASS).

3.6 Datenaufbereitung und Auswertungsverfahren

Der folgende Abschnitt knüpft an die vorherige Datenerhebung an und widmet sich der Analyse der Interviews. Die Auswertung erfolgt mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Diese Methode eignet sich besonders, da sie Offenheit für neue Erkenntnisse mit einer systematischen Strukturierung des Materials verbindet. So können die individuellen Erfahrungen der (ehemaligen) Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ differenziert erfasst und zugleich in einen übergeordneten Analyserahmen eingeordnet werden.

Zu Beginn wird die Methode anhand eines siebenstufigen Ablaufmodells vorgestellt, das von Kuckartz und Rädiker (2022) entwickelt wurde und hier zur Veranschaulichung der Analyse dargestellt wird. Das Modell zeigt, wie induktive und deduktive Elemente in einem mehrstufigen Vorgehen kombiniert werden können und dient zugleich als methodische Orientierung für die Untersuchung. Im Anschluss werden die einzelnen Phasen des Modells auf das konkrete Forschungsprojekt übertragen, wobei der Schwerpunkt auf der Entwicklung des Kategoriensystems liegt. Abschließend werden die angewandten Gütekriterien beschrieben, die für Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Forschungsprozess sorgen.

3.6.1 Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)

In Abschnitt 3.2 wurde das Prinzip der Offenheit in der qualitativen Forschung bereits angesprochen. Was dies konkret für die Umsetzung des eigenen Forschungsvorhabens bedeutet, lässt sich jedoch nur aus der spezifischen „Perspektive des gewählten Forschungsansatzes und des Designs des Forschungsprojekts“ beantworten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.49).

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt dabei kein festes Paradigma dar, sondern eine flexible Analysemethode. Sie ermöglicht es, mit Kategoriensystemen zu arbeiten, die sowohl theoriegeleitet als auch vollständig aus dem Material entwickelt sein können. Dadurch eignet sich die Methode gleichermaßen für sehr offene Interviewformen – etwa narrative Interviews – als auch für stark vorstrukturierte Befragungen. (ebd.)

Besonders hervorgehoben wird in der qualitativen Inhaltsanalyse der Entdeckungsprozess, bei dem durch das „Codieren am Material, das induktive Codieren, Kategorien erst entdeckt und im Verlauf der Analyse weiterentwickelt werden“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.40). In der Forschungspraxis werden jedoch selten ausschließlich induktive oder deduktive Verfahren angewandt; vielmehr erfolgt die Kategorienbildung in einem mehrstufigen, kombinierenden Vorgehen (ebd.). Der vollständige Ablauf der inhaltlich strukturierenden Analyse kann im Rahmen dieser Arbeit nicht im Detail dargestellt werden. Zur methodischen Orientierung wird jedoch in Abbildung 1 das von den Wissenschaftlern entwickelte Ablaufmodell gezeigt, das die einzelnen Schritte des Analyseprozesses zusammenfasst und ein mehrstufiges Verfahren zur Kategorienbildung beschreibt, in dem induktive und deduktive Vorgehensweisen miteinander verbunden werden.

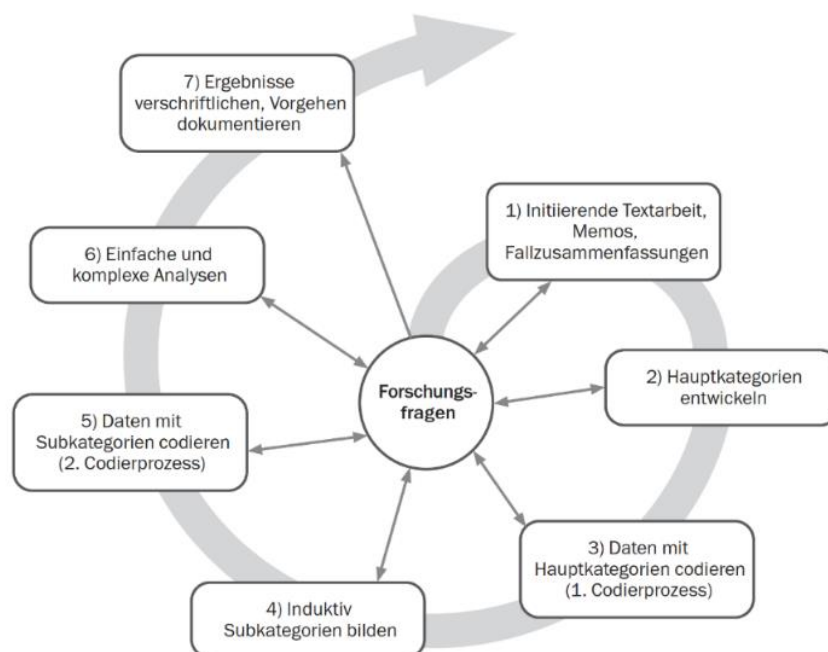


Abbildung 1: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.132)

3.6.2 Entwicklung des Kategoriensystems

Bis zur Fertigstellung des Kategoriensystems erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textmaterial. Im Rahmen der Masterarbeit wurde hierfür ein Forschungstagebuch geführt, in dem zunächst Notizen zu Planungsschritten und Strukturierungsideen dokumentiert wurden. Im weiteren Verlauf kamen Aufzeichnungen zu den Interviews sowie erste Auswertungsideen hinzu, was Kuckartz und Rädiker (2022) als Bestandteil von Phase 1 der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse beschreiben. Ergänzend wurden Memos und Fallzusammenfassungen erstellt sowie relevante Textstellen in den Interviewtranskripten markiert (ebd., S.132f.).

Die Transkription der Interviews orientierte sich an den Regeln der inhaltlich-semantic Transkription nach Dresing und Pehl (2018, S.21f.). Die Interviews wurden wörtlich, jedoch nicht lautsprachlich verschriftlicht. Dialekte und umgangssprachliche Formen wurden ins Hochdeutsche übertragen; in der Nachbearbeitung wurden Wortwiederholungen („Stottern“) „geglättet“ und nur dann beibehalten, wenn sie der Betonung einer Aussage dienten (ebd., S.21). Wiederholungen ganzer Satzteile wurden ebenfalls nicht übernommen. Mehrfach wiederholte ähnliche Satzteile wurden transkribiert, wenn sich die Formulierungen innerhalb der Wiederholung leicht veränderten und dadurch ein Annäherungsprozess an eine bestimmte Aussage sichtbar wurde. Pausen ab etwa drei Sekunden wurden durch Auslassungspunkte markiert. Rezeptionssignale wie „hm“, „aha“ oder „genau“ wurden nicht transkribiert, es sei denn, sie stellten eine direkte Antwort dar. Unverständliche Passagen wurden entsprechend kenntlich gemacht.

Der Transkriptionsprozess wurde mit der Software noScribe durchgeführt. Ein wesentlicher Vorteil dieser Lösung liegt darin, dass sämtliche Daten lokal auf dem Rechner gespeichert bleiben und keine Übermittlung an einen Online-Dienst erforderlich ist.

Die verschriftlichten Transkripte bildeten die Grundlage der Analyse, einschließlich des Codierens des Materials. Dieser Prozess kann nach Kuckartz und Rädiker (2022, S.67) entweder darin bestehen, Textstellen einer bereits gebildeten Kategorie zuzuordnen (Subsummieren) oder eine neue Kategorie zu entwickeln (Generieren) bzw. zu erfinden indem für ein im empirischen Material erkanntes Phänomen ein neuer Begriff eingeführt wird.

Im Fall der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die initialen Hauptkategorien deduktiv auf Grundlage des Interviewleitfadens gebildet – mit Ausnahme der Kategorie *Beteiligung und Mitgestaltung*. Diese ersetzte im Prozess des Kodierens die zunächst auf Grundlage des Leitfadens gebildete Hauptkategorie *Highlights*.

Kuckartz und Rädiker (2022) unterscheiden verschiedene Arten von Kategorien, da der Begriff sehr weit gefasst ist. Das in dieser Arbeit entwickelte Kategoriensystem basiert überwiegend auf *thematischen Kategorien*, die bestimmte Inhalte kennzeichnen, indem im Interviewtranskript die entsprechenden Textstellen markiert werden (z.B. Hauptaufgaben im „FÖJ für

ALLE!“). Ergänzend wurden *analytische Kategorien* gebildet, orientiert an dem von den Autoren beschriebenen Vorgehen (ebd., S.56). Diese entwickelten sich aus der intensiven Auseinandersetzung mit den Daten und lösten sich stärker von einer rein beschreibenden Ebene. Ein Beispiel hierfür ist die Kategorie *Selbstwirksamkeit*, die daraus abgeleitet wurde, dass die Teilnehmenden schilderten, wie sie ihre Leistungen wahrnahmen und Herausforderungen erfolgreich bewältigten.

Da die Begriffe *Kategorie* und *Code* nur schwer eindeutig voneinander abzugrenzen sind, plädieren Kuckartz und Rädiker (2022) für ihre synonyme Verwendung. In der qualitativen Datenanalyse-Software wird zumeist der Begriff Code genutzt – so auch in der aktuellen Version von MAXQDA (2024), die in dieser Masterarbeit zur Unterstützung der Datenauswertung eingesetzt wurde.

In Anlehnung an Phase 2 nach Kuckartz und Rädiker (2022) wurden die entwickelten Kategorien anhand des empirischen Materials getestet und in Probedurchläufen mit zwei Interviews hinsichtlich ihrer Bezeichnungen und Definitionen überarbeitet.

In Phase 3 der Analyse wurden daraufhin sechs Hauptkategorien für den ersten Codierungsprozess verwendet, bei dem das gesamte Material anhand dieser Kategorien codiert wurde: *Zugang und Motivation; Tätigkeiten und Lernfelder; Teamarbeit und soziales Miteinander; Beteiligung und Mitgestaltung; Reflexion des Erlebten; berufliche Orientierung*.

Nach dem ersten Codierprozess wurden innerhalb der Hauptkategorien, sofern dies aufgrund des Materials sinnvoll erschien, Subkategorien entwickelt. Erste Ideen dafür ließen sich bereits aus dem Leitfaden ableiten, doch die konkrete Ausdifferenzierung erfolgte induktiv anhand der Interviews (Phase 4). So konnten schließlich 18 Subkategorien identifiziert werden.

Im zweiten Codierungsdurchgang wurde das gesamte Material mit dem kombinierten System aus deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien codiert (Phase 5).

Für die anschließenden Analyseschritte wurde eine kategorienbasierte Vorgehensweise entlang der Hauptkategorien gewählt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S.148). Diese bildete die Grundlage für die finale Darstellung der Ergebnisse, die aus dem Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnisse sowie die Beantwortung der Forschungsfragen.

Die abschließende Phase umfasst die schriftliche Darstellung der Ergebnisse. In dieser Arbeit stützte sich dieser Schritt insbesondere auf die zuvor erstellten Notizen, Memos und Fallübersichten. Dabei wurde das Vorgehen an den von Kuckartz und Rädiker (2022, S.154f.) beschriebenen Phasen 6 und 7 orientiert, die sich in der Forschungspraxis jedoch nicht strikt voneinander abgrenzen lassen und daher häufig mehrfach und in wechselnder Abfolge durchlaufen werden.

Abbildung 2 zeigt eine vollständige Übersicht aller Haupt- und Subkategorien. Eine vergrößerte Ansicht ist im Anhang zu finden (vgl. Anhang V).

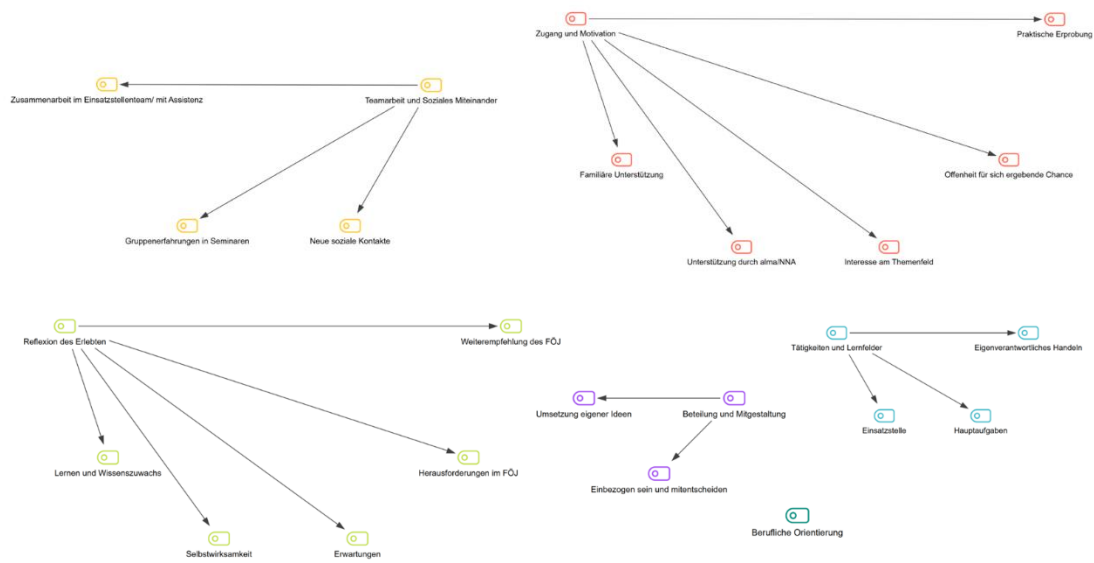


Abbildung 2: Induktiv-deduktiv entwickelten Haupt- und Subkategorien (Quelle: Eigene Darstellung mithilfe der Software MAXQDA24)

Zur Unterstützung des Codier- und Auswertungsprozesses wurde das Computerprogramm MAXQDA24 eingesetzt, das insbesondere das Markieren relevanter Textpassagen und deren Zuordnung zum Kategoriensystem erleichterte. Die Interviews zeigten dynamische Themenverläufe, die durch den computergestützten Ansatz deutlich strukturierter erfasst und dargestellt werden konnten. Die einzelnen Codelines der Interviewtranskripte sind im Anhang (vgl. Anhang VIII) aufgeführt.

Nachfolgend werden exemplarisch die Codelines des ersten Transkripts dargestellt, die das dynamische Auftreten der Themen im Gesprächsverlauf veranschaulichen. Besonders Textpassagen aus den Hauptkategorien *Tätigkeiten und Lernfelder*, *Teamarbeit und soziales Miteinander*, *Beteiligung und Mitgestaltung* sowie *Reflexion des Erlebten* traten immer wieder an verschiedenen Stellen des Gesprächsverlaufs auf (siehe Abbildung 3).

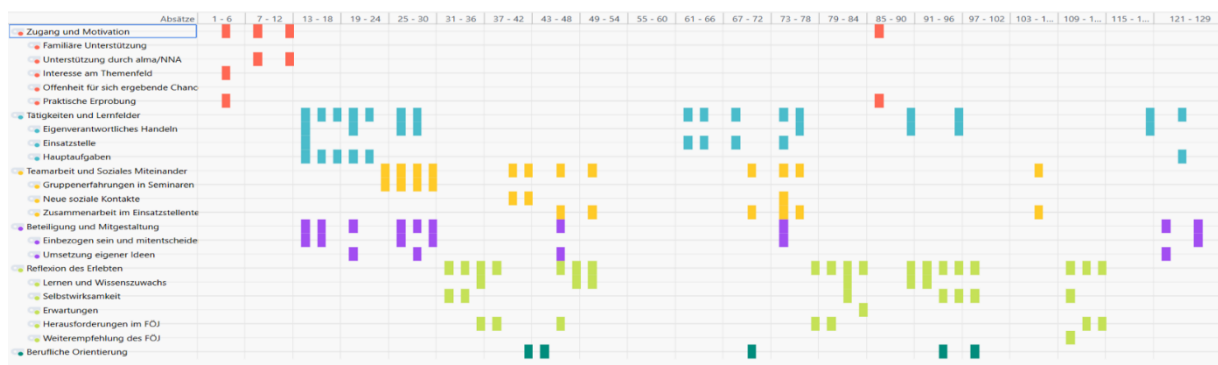


Abbildung 3: Codelines Transkript 1 (Quelle: Eigene Darstellung mithilfe der Software MAXQDA24)

3.6.3 Gütekriterien

Kuckartz und Rädiker (2022) leiten ihr Kapitel zur Notwendigkeit methodischer Strenge in der qualitativen Forschung mit der Frage ein, inwiefern es sich begründen lässt, „bei der Auswertung qualitativer Daten systematisch, methodisch kontrolliert und regelgeleitet vorzugehen“ (S.31), und ob ein solches Vorgehen die Kreativität und Offenheit dieser Forschungsmethode einschränken könnte. Sie verweisen dabei auf drei Positionen: Eine universale Auffassung geht davon aus, dass die für die quantitative Forschung entwickelten Gütekriterien auch auf qualitative Ansätze übertragbar sind, eine spezifische fordert die Entwicklung eigenständiger Kriterien, und eine ablehnende weist Gütekriterien für qualitative Forschung grundsätzlich zurück (ebd.). Die Diskussion kann an dieser Stelle nicht vertieft werden. Für methodische Strenge spricht jedoch u.a. der Anspruch, das gesamte Datenmaterial in die Analyse einzubeziehen, anstatt lediglich einzelne Textpassagen ausführlich zu interpretieren (Gefahr des Anekdotismus), sowie der Hinweis, dass eine konsequente methodische Strenge die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse für die Scientific Community wie auch für interessierte Leser*innen erhöht (Grunenberg, 2001; zitiert nach Kuckartz & Rädiker, 2022, S.32f.).

Das Vorgehen in dieser Arbeit orientierte sich an der von Kuckartz und Rädiker (2022) vorgeschlagenen „Checkliste“ zur internen Studiengüte. Diese verstehen sie nicht nur als Maßstab für die inhaltsanalytische Auswertungstechnik, sondern als Gütekriterien für das gesamte Forschungsprojekt und nennen dabei u.a. „Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit [und] Auditierbarkeit“ (S.237). Relevanz haben zudem Aspekte wie die Authentizität und Tiefe der Interviews oder die Angemessenheit der Interviewführung. Im Rahmen dieser Arbeit werden exemplarisch einige Kriterien aufgegriffen: Für die Datenerfassung und Transkription stellen sich etwa Fragen nach der Fixierung der Daten (z.B. Audioaufnahmen), einer begleitenden Dokumentation, der Vollständigkeit und Transparenz des Transkriptionsprozesses sowie der Anonymisierung. Für die inhaltsanalytische Auswertung sind hingegen Kriterien wie die Angemessenheit und Begründung der gewählten Methode, eine mögliche computergestützte Durchführung sowie die Ausarbeitung von Kategorien und Subkategorien bedeutsam. Zudem wird geprüft, ob abweichende Fälle berücksichtigt, Aussagen durch Originalzitate belegt, Gegenbeispiele und Widersprüche aufgegriffen und Schlussfolgerungen nachvollziehbar aus den Daten abgeleitet werden. Eine vollständige Darstellung aller Kriterien findet sich in der Originalliteratur bei Kuckartz und Rädiker (2022, S.237f.).

In der abschließenden Reflexion des Forschungsprozesses dieser Arbeit (vgl. 5.5) wird das Vorgehen im Hinblick auf die von Kuckartz und Rädiker (2022) formulierten Gütekriterien zur internen Studiengüte reflektiert, insbesondere in Bezug auf Herausforderungen der Interviewführung, die Heterogenität der Befragten, Grenzen der Datenerhebung sowie Fragen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Auswertung.

4. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit Themen wie der individuellen Motivation der Teilnehmenden, ein FÖJ zu beginnen, und ihrem ersten Interesse am Projekt bzw. an der Einsatzstelle, beleuchtet anschließend Aspekte ihres Alltags während des Dienstes und endet mit Reflexionen über Lernprozesse, Herausforderungen sowie über Vorstellungen und Perspektiven für die Zeit nach dem „FÖJ für ALLE!“, insbesondere im Hinblick auf Bildungs- und Berufswege. Im folgenden Kapitel wird innerhalb der Ergebnisdarstellung häufig die verkürzte Bezeichnung „FÖJ“ verwendet, da auch die Befragten diesen Begriff nutzen und das Kooperationsprojekt „FÖJ für ALLE!“ gleichwohl ein FÖJ ist.

4.1 Zugang und Motivation

Die erste Erzählaufforderung im Interviewleitfaden lautete, vom Beginn des Freiwilligendienstes zu berichten. Nach dem ersten Codierdurchgang, in dem alle relevanten Textstellen der Hauptkategorie zugeordnet wurden, zeigte sich, dass der Zugang zum FÖJ und die Entscheidung zur Teilnahme durch verschiedene Faktoren beeinflusst waren. Diese ließen sich in fünf Subkategorien bündeln: *familiäre Unterstützung*, *Unterstützung durch das Netzwerk alma/NNA*, *Interesse am Themenfeld*, *Offenheit für sich ergebende Chancen* sowie *praktische Erprobung*.

Bei allen Befragten kamen in der Regel drei bis vier Faktoren zusammen, wobei familiäre Unterstützung häufig eine zentrale Rolle spielte. So erfuhr in einem Fall die Mutter über das Internet vom „FÖJ für ALLE!“, in zwei weiteren Fällen wurden die Mütter durch ihr Umfeld auf die Einsatzstellen aufmerksam.

Darüber hinaus berichten B1 und B2 von der entscheidenden Unterstützung durch das Netzwerk alma, das ihre Teilnahme am FÖJ ermöglichte. So beschreibt B1, wie alma unterstützte, als sich ein FÖJ-Betrieb zunächst gegen die Aufnahme stellte: *„Dadurch, dass mir der Arm fehlt, also ich von [...] Anfang an eine Behinderung habe, mitbringe und die das ja durch alma unterstützt haben, [...] haben die versucht, das noch mal mit zu umgehen, weil sich [...] der FÖJ-Betrieb da etwas quergestellt hatte [...]“* (Transkript 1, Pos. 8). Ähnlich schildert B2, dass seine Mutter über das Internet auf alma aufmerksam wurde und dadurch eine passende Stelle gefunden werden konnte: *„Und dadurch wurde sie weitergeleitet. Also hierhin, und die haben das dann ermöglicht, das FÖJ bis September [...]. Weil es nicht wirklich eine Stelle gab in meiner Heimatstadt, die sowas anbietet“* (Transkript 2, Pos. 16, 110).

Mehrere Befragte betonten, dass ihre jeweilige Einsatzstelle ihr persönliches Interessensfeld direkt angesprochen habe. So erinnert sich eine Teilnehmerin: *„Als Schülerin war ich schon mal auch im UBZ [...] und da war ich auch, bei Girlsday, und das hat mich so ein bisschen angesprochen“* (Transkript 3, Pos. 8). Zwei weitere Befragte hatten vor Beginn ihres FÖJ ein Praktikum in ihrer späteren Einsatzstelle absolviert, was sie in ihrer Entscheidung bestärkte.

Eine Person beschreibt dies so: *„Dadurch, dass ich halt mein Praktikum da gemacht hatte, war ich schon sehr fixiert auf die Stelle. Ich habe mich in die anderen halt tatsächlich gar nicht reingelesen“* (Transkript 1, Pos. 4, 86).

Neben den zuvor beschriebenen Subkategorien wurde eine fünfte Kategorie ergänzt. Sie zeigt, dass einige Teilnehmende nicht aktiv nach einem FÖJ gesucht hatten, sondern vielmehr offen für sich ergebende Möglichkeiten waren. Die Entscheidung für das FÖJ erfolgte in diesen Fällen einerseits spontan, andererseits aus dem Gefühl heraus, dass es eine gute und zukunftsweisende Entscheidung sein könnte. So schilderte eine Teilnehmerin: *„Und dann habe ich, ja, habe ich schon zugestimmt, weil so eine Chance, irgendwo reinzugehen und so, das hat mir sehr gut gefallen [...] Also ich bin, bei mir entscheiden, also das war spontan irgendwie“* (Transkript 3, Pos. 8, 10). Ein anderer erinnerte sich: *„Eigentlich wollte ich erst ein FSJ machen. Und dann auf einmal so, joa, irgendwann kam meine Mutter damit, ja, ich hab‘ was für dich“* (Transkript 4, Pos. 20).

4.2 Tätigkeiten und Lernfelder

„Also sie haben einen sehr schnell [...] angearbeitet und gesagt, okay, du hast deine [...] eigenen Aufgaben, du hast deinen eigenen Bereich, du machst das und haben da sehr viel vertraut“ (Transkript 1, Pos. 76).

Wie in Abschnitt 2.2.4 zum FÖJ im Allgemeinen und in 2.3.3 zum „FÖJ für ALLE!“ erläutert, sammeln die Teilnehmenden ihre Erfahrungen an unterschiedlichen Einsatzstellen – und damit auch in verschiedenen Tätigkeitsfeldern und Lernbereichen. In den Interviews wurden die Teilnehmenden nach ihren Einsatzstellen und Hauptaufgaben befragt. Genannt wurden ein Schulbiologiezentrum, ein Umweltbildungszentrum, ein Permakulturhof und ein Bauernhof. Mit Ausnahme des Bauernhofs als landwirtschaftlichem Betrieb lassen sich die übrigen drei Einsatzstellen dem Bereich der Umweltbildung zuordnen.

Die Analyse zeigt, dass die Freiwilligen ein breites Aufgabenspektrum übernahmen, das je nach Einsatzstelle unterschiedlich ausgestaltet war. Im Schulbiologiezentrum standen Tier- und Pflanzenpflege im Vordergrund. Die Freiwillige kümmerte sich um verschiedene Tiere – von Gänsen, Hühnern und Frettchen bis hin zu exotischen Arten wie Schlangen oder Vogelspinnen – sowie um Pflanzenbestände und Ausstellungen. Darüber hinaus war sie in Kurse eingebunden, z.B. beim gemeinsamen Kochen mit Kindern aus selbstangebauten Lebensmitteln, und übernahm Verantwortung für Ordnung in den Unterrichtsräumen. Deutlich wird dies etwa in der Aussage: *„In dem einen Klassenraum waren Tiere, die gehörten quasi nur den FÖJlern [...] die Tierpfleger haben dann da zwar mal geguckt, ob da auch alles in Ordnung ist. Aber ansonsten haben die da nichts gemacht“* (Transkript 1, Pos. 20). Auch im Umgang mit

Kindergruppen übernahm die Teilnehmerin eigenständig Verantwortung: „...*habe ich zum Beispiel ein Kind alleine an die Hand genommen, weil der gar nicht mit der Situation klar kam [...] und dem das dann alleine erklärt*“ (Transkript 1, Pos. 90).

Im Umweltbildungszentrum dominierten pädagogische und unterstützende Tätigkeiten. Die Freiwillige berichtete von hauswirtschaftlichen Aufgaben (Essensvorbereitung) sowie von der Mitwirkung bei Aktionstagen wie dem „Apfeltag“, Adventsbacken oder Bastelaktionen, die teilweise auch in Schulen und Kitas stattfanden. Ergänzend beteiligte sie sich an Hoferkundungen und kleineren handwerklichen Arbeiten. Eigenverantwortung zeigte sich vor allem in der Begleitung von Kindergruppen: „*Ich merke auch [...] ob die Hilfe brauchen, oder so, dann unterstütze ich auch, wenn die Hilfe brauchen*“ (Transkript 3, Pos. 36). Dazu gehörte auch, für die Sicherheit während der Aktionen zu sorgen, etwa beim Umgang der Kinder mit Messern.

Auf dem Permakulturfhof lag der Schwerpunkt auf landwirtschaftlichen Tätigkeiten: „*Also es gibt verschiedene Aufgaben, zum Beispiel, die Tiere füttern, also dann Gärtnerei und Arbeiten auf dem Feld und so Landtechnik*“ (Transkript 2, Pos. 26). Zu den versorgten Tieren auf dem Hof zählten unter anderem Gänse, Schafe, Ziegen, Schweine und Rinder. Pädagogische Aufgaben wurden von B2 an dieser Einsatzstelle nicht genannt. Besonders betonte der Teilnehmende, dass er bei den praktischen Arbeiten eigenständig handeln konnte: „*Ja. Ich durfte mehr allein sein oder so [...] Ich hatte tatsächlich die Freiheit, was zu tun, ja, was andere zur Lösung bringt*“ (Transkript 2, Pos. 90).

Auch auf dem Bauernhof, auf dem B4 sein FÖJ absolvierte, war der Alltag landwirtschaftlich geprägt. Dazu zählten die Versorgung von Pferden sowie im Winter auch von Rindern, außerdem die Unterstützung beim Gras mähen, Mulchen und bei der Vorbereitung von Einstreu. Hinzu kamen Tätigkeiten in der Produktaufbereitung, etwa das Einsammeln von Eiern oder die Vorbereitung von Erzeugnissen für Märkte. „*So im Sommer jetzt, nur die Pferde zu machen. Eier holen. Mal ein bisschen in den Hof fegen*“ (Transkript 4, Pos. 42). Der Freiwillige übernahm Verantwortung sowohl in der eigenständigen Durchführung praktischer Arbeiten als auch in besonderen Situationen wie Hofführungen: „...*da haben wir Besuch gehabt von mehreren Personen. Und haben [...] die Hühner erklärt [...] über die Hühnerwagen, die wir haben*“ (Transkript 4, Pos. 82).

Die induktiv gebildete Kategorie *Eigenverantwortliches Handeln* zeigt, dass die Freiwilligen in allen Einsatzstellen eigene Verantwortungsbereiche übernahmen und Aufgaben ohne ständige Anleitung ausführten. Die konkrete Ausgestaltung unterschied sich jedoch je nach Kontext: Im Schulbiologiezentrum und im Umweltbildungszentrum zeigte sich Eigenverantwortung vor allem in pädagogischen Situationen, etwa bei der Gestaltung von Aktionstagen, der Übernahme von Verantwortung bei der Betreuung von Kindergruppen oder im Umgang mit herausfordernden Situationen. Auf dem Permakulturfhof und dem Bauernhof hingegen war sie stärker mit der selbstständigen Durchführung praktischer landwirtschaftlicher Arbeiten verbunden.

4.3 Teamarbeit und Soziales Miteinander

Die Schilderungen der Teilnehmenden verdeutlichen, dass die Erfahrungen im Einsatzstellenteam unterschiedlich ausfielen, insgesamt jedoch überwiegend positiv bewertet wurden, auch wenn ein Teilnehmender sich nur wenig zu seinen Team-Erfahrungen äußerte.

Soziale Erfahrungen wurden im Kontext der Einsatzstelle mit verschiedenen Personen gemacht. Eine Freiwillige betonte insbesondere das enge Verhältnis zu ihrer Assistentin, das ihr Sicherheit gab und sie darin bestärkte, offen und authentisch zu sein: *„Also, es war sehr gut mit meiner Assistentin, ich fühle mich auch sehr wohl [...] ich kann so reden, wie ich bin, und [...] die werden mich nicht verurteilen“* (Transkript 3, Pos. 72). Für sie war die Unterstützung durch eine Assistenz eine wesentliche Voraussetzung, um die Aufgaben bewältigen zu können: *„Weil das ist so, ich kann ja auch fast alles nicht so gut, so wie auch andere Menschen, die können vieles auch selbstständig [...] bei mir muss auch jemand noch dabei sein oder auch mal unterstützen und sagen [...] soll ich dir helfen [...] also mir ist es sehr wichtig, dass ich die Assistenz habe“* (Transkript 3, Pos. 74). Neben der Zusammenarbeit mit ihrer Chefin beschreibt sie sich und ihre Assistentin ausdrücklich auch als eines der Teams im FÖJ: *„ich mach auch einen FÖJ-Bericht, genau, und da mach ich das mit meiner Assistentin, und da ist es jetzt irgendwie auch ein Team“* (Transkript 3, Pos. 40).

B2, der ebenfalls von einer Assistenz unterstützt wurde, beschrieb das Verhältnis zu ihr eher neutral. Er betonte, nur *„bei manchen, nur bei ein paar [...] Sachen“* (Transkript 2, Pos. 46) Unterstützung benötigt zu haben, wobei das Verhältnis zur Assistenz *„Manchmal. Nicht immer“* (Transkript 2, Pos. 148) gut war. Auf die Erfahrungen im Detail ging er jedoch nicht weiter ein. Die Zusammenarbeit mit den übrigen Personen an der Einsatzstelle fasste er mit der Aussage zusammen: *„Ja, interessant und erlebnisreich, sagen wir mal so“* (Transkript 2, Pos. 98).

Eine andere Teilnehmerin wiederum hob die gute Zusammenarbeit mit dem gesamten Team hervor, in welches sie sich sehr schnell integriert fühlte. Sie berichtete, dass ihre Chefin bei Fragen jederzeit ansprechbar war, und schilderte die enge Kooperation mit einer weiteren FÖJlerin, mit der sie sich Aufgaben nach Vorlieben aufteilten konnte: *„Die Aufgaben, wo ich keine Lust drauf hatte, die hat sie gemacht, die Aufgaben, wo sie keine Lust hatte, habe ich [...] gemacht“* (Transkript 1, Pos. 74). Gleichzeitig sprach sie auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit der Chefin an, die in einer der geschilderten Situationen *„nicht so gut funktioniert“* habe (Transkript 1, Pos. 46; vgl. Reflexion des Erlebten in 4.5).

Besonders ausführlich schilderte B4 seine enge Bindung an den Hofinhaber, der zugleich sein Anleiter war. Die Zusammenarbeit war geprägt von Humor, Verlässlichkeit und Vertrauen: *„Er ist lustig. Mit ihm kann man Späße machen. Und er kann auch mal streng sein. Aber nicht so häufig“* (Transkript 4, Pos. 56). Besonders positiv bewertete er Aufgaben und Situationen, die in enger Zusammenarbeit mit dem Hofinhaber stattfanden.

Auch die Seminarwochen boten Raum für vielfältige soziale Erfahrungen. Mehrere Teilnehmende berichteten von einem starken Zusammenhalt innerhalb der Seminargruppe und von gegenseitiger Unterstützung: *„Wir haben echt uns alle super verstanden [...] von daher hatte ich da echt einen Jackpot, kann man so sagen. [...] jeder hat jedem irgendwie geholfen“* (Transkript 1, Pos. 24, 101). Eine andere FÖJlerin hob hervor, dass sie sich in der Gruppe akzeptiert fühlte: *„Die zeigen mir auch, dass ich da auch gewollt bin [...] die nehmen mich so, wie ich bin [...] also, ich hab' ein sehr gutes Gefühl da in der Gruppe“* (Transkript 3, Pos. 44).

Gleichzeitig wurden die Erfahrungen nicht durchgehend ausführlich beschrieben. Ein Teilnehmender fasste sein Erleben eher knapp zusammen: *„Ja. Ich kam mit denen schon zurecht“* (Transkript 2, Pos. 184). Ein anderer hob vor allem Freizeitaktivitäten wie Wandern, Bogenschießen oder Spurensuche als gemeinsame Gruppenaktionen hervor und resümierte: *„Die waren, also sind alle sehr nett“* (Transkript 4, Pos. 132).

Über die Seminarzeit hinaus berichteten mehrere Teilnehmende von neuen Kontakten. Dazu zählten WhatsApp-Gruppen und Freundschaften, die über das FÖJ hinaus Bestand hatten. Eine FÖJlerin, die als Seminargruppensprecherin aktiv war, knüpfte besonders viele Kontakte, die auch nach ihrem FÖJ durch Treffen fortgeführt wurden. Ein anderer Teilnehmer bestätigte lediglich, noch Kontakt zu Personen aus seiner Seminargruppe zu haben, ohne dies jedoch näher auszuführen.

Neue soziale Bindungen ergaben sich nicht nur innerhalb der Seminargruppen, sondern auch zu Kolleg*innen und Vorgesetzten. Besonders eindrücklich schilderte ein Teilnehmender seine Beziehung zum Hofinhaber: *„Mit [Name Hofinhaber] werde ich für immer Kontakt haben [...] das wird [...] ein schwerer Abschied“* (Transkript 4, Pos. 184).

4.4 Beteiligung und Mitgestaltung

Nach den Möglichkeiten zur Beteiligung und Mitgestaltung während ihres FÖJ wurden die Teilnehmenden im Interviewleitfaden nicht ausdrücklich gefragt, dennoch erwiesen sich die anhand der Interviewdaten gebildeten Subkategorien *Einbezogen sein und mitentscheiden* sowie *Umsetzung eigener Ideen* als zentrale Querschnittsthemen.

Zwei Teilnehmer*innen berichteten von erfolgreich umgesetzten Projekten: B2 baute an seiner Einsatzstelle einen Schuhputzer, der von seinem Team sehr positiv aufgenommen wurde (*„eine super Idee gewesen ist, die bis heute noch da steht“*, Transkript 2, Pos. 168). B3 initiierte eine Spendenaktion für einen guten Zweck, die sie als ihr *„großes Highlight“* bezeichnete (Transkript 3, Pos. 60).

Andere Ideen konnten zum Teil nicht realisiert werden, wie etwa der Versuch, ein Hochbeet aus Dachziegeln zu bauen. Der betreffende Teilnehmende schilderte stattdessen als prägendes Erlebnis eine Situation, in der er gemeinsam mit dem Hofinhaber Besucher*innen die Hühnerhaltung erklärte.

Bei einer weiteren Freiwilligen zeigte sich ebenfalls, dass ein geplantes eigenes Projekt zwar nicht umgesetzt werden konnte, sie jedoch zahlreiche andere Gelegenheiten erhielt, sich aktiv einzubringen. Besonders im Rahmen von Kursen übernahm sie eigenständige Aufgaben und gestaltete eigene Programme: *„...die Kurse mitgestalten durften wir auch. Und teilweise auch eigene Kurse machen [...] und dann ein eigenes Programm komplett machen“* (Transkript 1, Pos. 20). An einer der Veranstaltungsreihen nahm sie besonders häufig freiwillig teil: *„Vor allem dadurch, dass ich selbst was ausdenken durfte“* (Transkript 1, Pos. 122). Sie schilderte außerdem, dass auch die Teamleiterin der Einsatzstelle offen für ihre Anregungen war und ihre Vorschläge ernst nahm (*„...hat sich das immer angehört, hat sich da auch Notizen zu gemacht und guckt, ob man das umsetzen kann. Also das war sehr gut“*, Transkript 1, Pos. 74).

Besonders positiv bewertete B1 zudem ihre Rolle als Gruppensprecherin, in der sie landesweit an Treffen teilnahm und bspw. gemeinsam mit anderen FÖJ-Sprecher*innen Ideen zur Öffentlichkeitsarbeit entwickelte (*„...wie kann man sowieso das FÖJ mehr bewerben [...] damit auch andere darauf aufmerksam werden“*, Transkript 1, Pos. 28).

Auch die Seminargruppen boten Möglichkeiten zur Mitgestaltung. Während ein Teilnehmer eher punktuell von einer gemeinsamen Entscheidung, wie die Wahl eines Gruppenliedes, berichtete, beschrieb eine andere Teilnehmerin, wie ihre Gruppe regelmäßig in die Planung von Inhalten einbezogen wurden: *„Egal, was wir gemacht haben, es wurden immer alle gefragt“* (Transkript 1, Pos. 26). Ergänzt wurde dies durch ein partizipatives Sprecher*innenwahlverfahren, von dem sie ebenfalls im Interview berichtete.

Darüber hinaus berichteten einzelne Teilnehmende von Beteiligung in weiteren Bereichen, etwa in Übergangsphasen zu Beginn oder am Ende des FÖJ. Genannt wurde bspw. die Auswahl einer Assistenz: *„Und dann ist es so, dass ich dann mit denen dann auch mal spazieren gehe und auch so mal treffe und mal gucke, wie es denn passt. Und ich habe auch so ein bisschen kennengelernt, weil so fremde Personen und fremde Menschen möchte ich nicht so gerne was sagen“* (Transkript 3, Pos. 8). Ebenso schilderte eine andere Person ihre Mitwirkung bei der Organisation von Treffen im Rahmen der beruflichen Orientierung (Transkript 4, Pos. 168). In einem weiteren Interview fanden sich hingegen keine expliziten Hinweise auf gemeinsames Entscheiden oder Einbezogensein.

4.5 Berufliche Orientierung

Nach ihren Zukunftsvorstellungen bzw. der Zeit nach dem FÖJ befragt, hatten alle vier Befragten bereits Ideen, welche Themenfelder sie künftig beruflich interessieren würden. Das FÖJ selbst war dabei in unterschiedlicher Weise mit Fragen der beruflichen Orientierung verknüpft. Es wurde sowohl als Gelegenheit beschrieben, neue berufliche Möglichkeiten zu erkunden, als auch bestehende Vorstellungen zu bestätigen. Zu berücksichtigen ist, dass die B1 und B2 ihr FÖJ zum Zeitpunkt des Interviews bereits im Vorjahr abgeschlossen hatten, während B3 und B4 noch in ihrer Einsatzstelle tätig waren und kurz vor dem Ende ihres FÖJ standen.

Eine Freiwillige hatte ursprünglich den Wunsch, eine Ausbildung zur Tierpflegerin zu beginnen, erhielt jedoch ausschließlich Absagen: „...*ich wollte eigentlich eine Ausbildung zur Tierpflegerin machen, habe da aber wegen der Behinderung keine Stelle gefunden, ich habe überall da deswegen eine Absage bekommen*“ (Transkript 1, Pos. 44). Über Kontakte im FÖJ erhielt sie zwar Hinweise auf mögliche Stellen, begann jedoch eine Ausbildung zur Hörakustikerin: „*Jetzt bin ich halt woanders, was halt mit dem FÖJ leider nichts zu tun hat, was ja auch ein bisschen schade ist*“ (Transkript 1, Pos. 44). Rückblickend betonte sie die Bedeutung der Erfahrungen im FÖJ, insbesondere im Umgang mit Menschen und bei der Arbeit im Freien (Transkript 1, Pos. 94). Sie führte zudem aus, dass ihr das FÖJ geholfen habe, in der jetzigen Ausbildung auf Menschen zuzugehen und sie zu unterstützen (Transkript 1, Pos. 98).

B2 stellte in seinen Erzählungen zur beruflichen Zukunft eher familiäre Bezüge als Bezüge zum FÖJ her: „*Jetzt bin ich in die Sache eingestiegen, die mein Vater auch macht*“ (Transkript 2, Pos. 58). Konkret berichtete er von seinem ehrenamtlichen Engagement in einem Kulturzentrum; daneben absolvierte er ein Praktikum im städtischen Krankenhaus (Transkript 2, Pos. 62). Besonders wichtig sei ihm, „*die Grenzen zu überschreiten*“ (Transkript 2, Pos. 84), was er ausdrücklich im Kontrast zu einer Tätigkeit in einer Werkstatt (WfbM) sah: „*Das ist selten, wenn man in der Lebenshilfe ist. (...) Klar, es gibt dort auch verschiedene Abteilungen, aber man sitzt da immer wieder, man sitzt da immer noch an Schrauben. Also die Frage ist, will man das lebenslang machen?*“ (Transkript 2, Pos. 84). Für seine berufliche Zukunft äußerte er den Wunsch, zunächst „*im Ehrenamtlichen bleiben*“ zu können (Transkript 2, Pos. 72), verbunden mit dem Ziel, später eine Ausbildung im Krankenhaus zu beginnen und diesen Bereich auch beruflich zu verfolgen.

Eine weitere Teilnehmerin berichtete, dass sie nach ihrem FÖJ im Berufsbildungsbereich (BBB) (einer WfbM) beginnen werde. Ihre beruflichen Überlegungen knüpfte sie eng an die im FÖJ gemachten Erfahrungen. Handwerkliche Tätigkeiten wie das Bauen und Streichen von Bänken probierte sie zwar aus, konnte sich diese jedoch nicht als dauerhaftes Berufsfeld vorstellen. Stattdessen sah sie ihre Zukunft eindeutig im hauswirtschaftlichen Bereich: „...*das ist so mein Bereich, da möchte ich gerne da rein [...] weil ich auch im UBZ auch viel helfe, im*

UBZ auch koche [...] ich denk mal, das passt auch so, also, das passt zu mir irgendwie so, meine Fähigkeiten“ (Transkript 3, Pos. 52).

B4 nannte den Bereich Garten- und Landschaftsbau als berufliches Ziel: *„...ich tendiere mehr in die Richtung zum Landschafts- und Gartenbau“* (Transkript 4, Pos. 108). Im Interview berichtete er außerdem, dass sein Interesse an diesem Berufsfeld bereits vor Antritt des FÖJ bestand. Darüber hinaus sprach er von Berufsberatungsgesprächen mit seinem Anleiter, seiner Mutter, einem Mitarbeiter des Netzwerks alma und später auch mit der Agentur für Arbeit. Außerdem äußerte er den Wunsch, über die Zeit des FÖJ hinaus auf dem Hof seiner Einsatzstelle zu bleiben, was jedoch nicht möglich war.

4.6 Reflexion des Erlebten

Im letzten Teil der Ergebnisdarstellung steht die Reflexion der Teilnehmenden im Mittelpunkt. Rückblicke auf ihr FÖJ ergaben sich einerseits spontan im Gesprächsverlauf, andererseits durch gezielte Fragen, ob sie den Freiwilligendienst weiterempfehlen würden oder ob sie an diesem noch etwas verändern möchten. Dabei wurden verschiedene Aspekte sichtbar, die in die Auswertung als Subkategorien eingingen: Zum einen die Erwartungen, mit denen sie in den Freiwilligendienst gestartet waren, zum anderen Erfahrungen von Lernen, Wissenszuwachs und Selbstwirksamkeit, die ihre persönliche Entwicklung prägten. Darüber hinaus schilderten sie Herausforderungen, mit denen sie während des FÖJ konfrontiert waren. Die Reflexionen verdeutlichen, welche im FÖJ gemachte Erfahrungen bzw. Merkmale des Freiwilligendienstes die Teilnehmenden im Rückblick als besonders bedeutsam hervorhoben.

Erwartungen

Die Erwartungen der Teilnehmenden an ihr FÖJ unterschieden sich deutlich. B1 berichtete rückblickend, dass ihre Vorstellungen nicht nur erfüllt, sondern sogar *„übertroffen“* worden seien (Transkript 1, Pos. 84): *„Also ich habe sehr viel mitgenommen und es war, ja, auf jeden Fall besser als meine Erwartungen quasi, also es hat meine Erwartungen übertroffen“* (Transkript 1, Pos. 84). Im Interview schilderte sie zudem, dass ihr an ihrer Einsatzstelle deutlich mehr Verantwortung übertragen wurde, als sie zuvor erwartet hatte (Transkript 1, Pos. 82). Andere gingen mit weniger klaren Vorstellungen in den Freiwilligendienst. So erklärte ein Teilnehmer, er sei in Bezug auf die Einsatzstelle eher *„uninformiert“* gestartet (Transkript 2, Pos. 20), während ein weiterer betonte, er habe sich im Vorfeld *„einfach überraschen lassen“* (Transkript 4, Pos. 28). B3 berichtete, dass sie unsicher gewesen sei, wie sie in der Einsatzstelle ankommen würde: *„Ich hatte Vorstellungen, ich wusste nicht, wie es da ist [...] ich weiß nicht, wie ich es erklären soll [...] also ich hatte nicht die Vorstellung [...] sag mal, da so gut ankommen“* (Transkript 3, Pos. 16). Besonders aufregend sei für sie gewesen, nach der Schulzeit direkt in die Einsatzstelle einzusteigen, ohne vorher zu wissen, welche *„Aufgaben und [...] Arbeit“* sie dort erwarten würden (Transkript 3, Pos. 16, 18).

Lernen und Wissenszuwachs

In Bezug auf ihr FÖJ reflektierten die Teilnehmenden unterschiedliche Erfahrungen des Lernens und Wissenszuwachses, die im Rahmen der Interviewanalyse als eigene Kategorie in die Auswertung aufgenommen wurden. B1 hob die Themenvielfalt der Seminare hervor, in denen sie viele neue Inhalte kennengelernt habe, etwa zu den Themen Rassismus und Sexualität, und resümierte: „...es war auch unfassbar spannend“ (Transkript 1, Pos. 36). Auch an der Einsatzstelle habe sie viel Neues erworben, etwa über das Anpflanzen und die richtige Pflege von Pflanzen: „extrem viel Neues auch gelernt und vor allem über Pflanzen, unfassbar viel über Pflanzen“ (Transkript 1, Pos. 48). Sie beschrieb, zuvor schon viel Wissen über Tiere gehabt zu haben, zu dem im FÖJ noch weiteres Spezialwissen hinzukam (Transkript 1, Pos. 50). Zudem reflektierte sie einen Wissenszuwachs im pädagogischen Bereich: „Das ist eine (.) wirklich schwere Frage. Was habe ich alles mitgenommen? Also auf jeden Fall, (.) wie unterschiedlich auch teilweise die Kinder sind“ (Transkript 1, Pos. 90).

Auch B3 beschrieb Lernerfahrungen im pädagogischen Bereich, etwa ihre neue Rolle in Kursen etwas für die Kindergruppen vorzustellen: „... das war mir am Anfang auch neu und da war ich, da fand ich's auch schwer [...] was machen wir im UBZ oder was mit Küken und sowas“ (Transkript 3, Pos. 24). Sie schilderte, wie Strategien wie das Schreiben von Stichwortzetteln ihr halfen, den Kindergruppen Inhalte zu erklären (Transkript 3, Pos. 28). Auch die Verantwortung, in den Gruppen auf die Einhaltung von Regeln zu achten, reflektierte sie als Lernerfahrung: „Es ist schwierig, ernst zu bleiben, und laut zu werden, aber ich denk mal, das hab' ich gelernt“ (Transkript 3, Pos. 32).

B2 betonte, er habe ohne Vorerfahrungen in vielen Bereichen Neues gelernt, etwa in der Versorgung von Tieren: „das Lernen, was kam, war tatsächlich dann dort“ (Transkript 2, Pos. 38). Er resümierte in Hinblick auf den Dienst: „Also das FÖJ für sich ist ein System, was bereichernd ist und Spaß macht, aber auch lehrreich und interessant“ (Transkript 2, Pos. 74), auch wenn er die Lernerfahrungen nicht wie B1 und B3 im Detail beschreibt.

B4 hob insbesondere den Zugewinn an praktischen Kenntnissen in Landtechnik und Maschinenführung hervor. Zusätzlich schilderte er, wie während der praktischen Tätigkeiten auch sein Interesse daran geweckt wurde, Neues zu lernen: „Und dann, das hat mir dann immer so diesen Reiz gebracht [...] Er wollte mir noch beibringen“ (Transkript 4, Pos. 46).

Selbstwirksamkeit

Auch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit spielten in den Erzählungen eine zentrale Rolle. Die Definitionen und Ankerbeispiele der verschiedenen Subkategorien finden sich im Anhang (vgl. Anhang V). Für die induktiv gebildete Subkategorie *Selbstwirksamkeit* wird hier jedoch kurz ausgeführt, worauf sich die Einordnung der Interviewstellen bezieht, um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen. Grundlage der Analyse war folgende Definition zitiert nach Boeger & Lüdmann (2022, S.268f.):

Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, durch eigene Fähigkeiten und Mittel Ziele zu erreichen und Hindernisse auf dem Weg dahin erfolgreich zu überwinden (Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1986; Schwarzer, 2000). Diese Überzeugung einer Person bezüglich ihrer eigenen Wirkkraft beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistungen. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat positive Auswirkungen auf die eigene Anstrengung, Ausdauer und das Durchhaltevermögen sowie auf ein aktives Bewältigungsverhalten (Schwarzer, 2000). Selbstwirksamkeit und Selbstwert sind Merkmale, die eng miteinander verbunden sind.

Bspw. berichtete B1 von ihrer Rolle als Gruppensprecherin: *„...die anderen kamen auf mich zu und haben mir von ihren, sag ich mal, Problemen berichtet, auch von teilweise Einsatzstellen [...] da vertrauen sie mir halt ihre Sachen an [...] ich gehe damit dann um und gucke, ob ich denen irgendwie helfen kann oder ob, an wen ich das weitergeben kann [...] das war ein sehr krasses Gefühl [...] so viel Verantwortung in dem Moment zu haben“* (Transkript 1, Pos. 32). Auch in ihrer Einsatzstelle übernahm sie deutlich mehr Verantwortung, als sie es im Vorfeld des FÖJ vermutet hätte (Transkript 1, Pos. 82). Sie beschreibt, dass ihr dies sehr weitergeholfen habe im Leben, ebenso wie erstmals eigenes Geld zu verdienen und damit umgehen zu lernen (Transkript 1, Pos. 110). Sie erklärte zudem, dass sie im Umgang mit Menschen während des FÖJ sicherer geworden sei und es ihr inzwischen leichter falle, in großen Gruppen zu sein (Transkript 1, Pos. 98).

B2 thematisierte vor allem die Erfahrung von Freiheit und Eigenständigkeit: *„Die große Freiheit. (...) Das Selbstständige“* (Transkript 2, Pos. 122). Tätigkeiten in einer Werkstatt, die er aus einem Praktikum kannte, stellte er demgegenüber als wenig sinnvoll dar: *„...was man so in einer (...) Werkstatt der Lebenshilfe macht, ist ja bedeutungslos zu dem, was man für Aufgaben in so einem FÖJ hier hat“* (Transkript 2, Pos. 108). Seine Teilnahme am FÖJ bewertete er für sich persönlich positiv: *„Also, ich wollte den Freiwilligendienst machen. (...) Und das habe ich jetzt auch geschafft [...] Das, also ja, das FÖJ, dass mir das einen Vorteil einbringt“* (Transkript 2, Pos. 58, 104).

B3 schilderte eine persönliche Veränderung: *„...ich hab' mich ein bisschen verändert [...] ich trau' mich was zu sagen [...] ich bin auch mutiger [...] ich bin auch sehr selbstständig“* (Transkript 3, Pos. 50). Als besonders prägend verwies sie auf ihre initiierte Spendenaktion, die sie als eigenen Erfolg wahrnahm: *„Und dann möchte ich einfach die Menschen da helfen, unterstützen [...] das macht mir auch Freude, dass ich es auch gemacht habe und dass ich auch den Erfolg jetzt auch mit habe [...] das finde ich sehr gut“* (Transkript 3, Pos. 64). Rückblickend zog sie ein Fazit über ihre Entwicklung im FÖJ und fühlte sich bestärkt für die Zukunft: *„...ich habe selbst, bei mir eine sehr lange Geschichte auch, hinter mir so ungefähr und ich gehe jetzt nur meinen Weg und dafür fühle ich mich sehr wohl auch dabei. Und bald ist ja das Jahr [...] für mich zu Ende und dann mache ich meinen Beruf“* (Transkript 3, Pos. 66).

B4 betonte schließlich immer wieder das Vertrauen, das ihm sein Anleiter entgegenbrachte: *„Es ist ein gutes Gefühl. Mein Chef vertraut mir auch viel“* (Transkript 4, Pos. 152). Eigenverantwortung und Anerkennung spielten für ihn eine zentrale Rolle: *„Er hat mir ein bisschen geholfen, aber ich habe das meiste allein gemacht“* (Transkript 4, Pos. 154) und *„am Ende hat er*

mir gesagt, dass er ziemlich stolz auf mich war, dass ich es gut gemacht hab“ (Transkript 4, Pos. 84).

Herausforderungen im FÖJ

Im Zusammenhang mit den Herausforderungen im FÖJ nannten die Teilnehmenden bspw. organisatorische Aspekte. Schwierigkeiten ergaben sich insbesondere bei der Umsetzung eigener Projekte: Eine Freiwillige berichtete, dass ihr Vorhaben am Ende nur als Notlösung realisiert werden konnte (Transkript 1, Pos. 46), während ein anderer schilderte, dass sein geplantes Hochbeet aus Dachziegeln gar nicht umgesetzt wurde (Transkript 4, Pos. 80).

Auch die Organisation einer passenden Assistenz erwies sich zu Beginn als schwierig. Ein Teilnehmer erklärte, dass es zunächst niemanden gab, der ihn an seiner Einsatzstelle begleiten konnte, obwohl er diese Unterstützung benötigt hätte: *„...die Phase [...] war erstmal nicht leicht für mich, bis ich bis 13 Uhr begleitet bekommen habe und ja, bis [...] die eine bestimmte Zeit an der Seite hatte, bis ich alles gelernt habe und alleine konnte“* (Transkript 2, Pos. 22).

Darüber hinaus beschrieben die Befragten auch inhaltliche und soziale Herausforderungen. B2 beschrieb als Schwierigkeit, dass er teilweise Inhalte wieder vergessen hatte, die ihm an der Einsatzstelle bereits erklärt worden waren (Transkript 2, Pos. 152). B1 empfand das erste Seminar als überfordernd (*„da war halt wirklich extrem, extrem viel Input. Also sehr viel auf einmal und rein, rein, rein“* (Transkript 1, Pos. 36)) und wünschte sich mehr Interaktivität (*„Einfach weil, wie gesagt, wir teilweise da echt mehrere Stunden saßen und das dann nur zuhören war“* (Transkript 1, Pos. 38)). Zudem berichtete sie von Konflikten um ihre Rolle als Gruppensprecherin, die mit Abwesenheitszeiten an der Einsatzstelle verbunden war und erst durch die Seminarleitung geklärt werden konnte (Transkript 1, Pos. 78). B3 schilderte den Weggang einer Mit-Freiwilligen sowie einer Assistentin als belastend und hätte sich gewünscht, dass diese geblieben wären (Transkript 3, Pos. 68, 70).

Weiterempfehlung des FÖJ

Schließlich äußerten sich die Freiwilligen auch zur Weiterempfehlung des FÖJ, wobei alle ein sehr positives Gesamtbild zeichneten. B1 erklärte, sie könne *„nur positive Dinge daraus ziehen“* (Transkript 1, Pos. 110), was – wie bereits beschrieben – vor allem mit ihren Erfahrungen der Möglichkeit, Verantwortung übernehmen zu können, zusammenhängt.

B2 meinte, es könne *„so bleiben wie es ist“* (Transkript 2, Pos. 196), betonte zugleich: *„man muss sich nur trauen“* (Transkript 2, Pos. 80) und resümierte: *„Ich denke mal, alles was man braucht, ist [...] Temperament und Freude“* (Transkript 2, Pos. 200).

B3 hob hervor, dass die Entscheidung für ein FÖJ individuell getroffen werden müsse: *„...die müssen es dann ja auch selbst entscheiden, ob sie es machen wollen oder nicht“* (Transkript 3, Pos. 66). In ihrer Antwort stellte sie jedoch einen positiven Bezug zwischen dem FÖJ und einem späteren Beruf sowie dem selbstständigen Leben in einer Wohnung her.

Auch B4 sprach sich klar für das FÖJ aus, empfahl es ausdrücklich anderen Menschen weiter und verwies zugleich auf seine Funktion als mögliche Überbrückungszeit bis zu einem Ausbildungsplatz: *„Den Rat kann ich nur geben, dass man viel Spaß haben könnte [...] Auch wenn man jetzt nicht hier ist. Überall kann man, viele Einsatzstellen, kann man Spaß haben. (...) Man kann viel lernen. Wenn man dann erstmal nichts wie eine Ausbildung findet, kann man hier so ein FÖJ machen“* (Transkript 4, Pos. 144).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Befragten das FÖJ als bereichernde Erfahrung wahrnahmen und insgesamt weiterempfehlen.

5. Diskussion

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stand die Frage, welche Chancen inklusive Bildung im Rahmen des „FÖJ für ALLE!“ eröffnet. Die Diskussion der Ergebnisse bezieht sich auf die Beantwortung der Forschungsfragen und nimmt die Perspektiven der Teilnehmenden in den Blick. Ausgangspunkt bildet die Entscheidung zur Teilnahme, bevor im weiteren Verlauf die individuellen Lern- und Entwicklungserfahrungen, die sozialen Dimensionen des Engagements sowie schließlich die berufliche Orientierung betrachtet werden.

Die Diskussion verortet die Befunde im theoretischen Rahmen und setzt sie somit mit zentralen Themen wie Inklusion, Partizipation und Bildung für nachhaltige Entwicklung in Beziehung. Dabei werden sowohl Anknüpfungspunkte zu bestehenden Studien als auch Widersprüche oder offene Fragen herausgearbeitet. Auf diese Weise wird sichtbar, inwiefern das „FÖJ für ALLE!“ gelingende Beispiele inklusiver Praxis bietet, aber auch welche Herausforderungen und Grenzen erkennbar werden. Abschließend enthält das Kapitel eine kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise. Dabei werden Limitationen der Untersuchung benannt, die für die Interpretation und Reichweite der Ergebnisse bedeutsam sind, und Perspektiven für weiterführende Forschung aufgezeigt.

5.1 Wege ins „FÖJ für ALLE!“ und Beweggründe für die Teilnahme

Die erste Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: *Auf welchen Wegen erfahren Teilnehmende vom „FÖJ für ALLE!“ und welche individuellen Beweggründe führen zu ihrer Entscheidung zur Teilnahme?*

Die Formulierung der Frage impliziert bereits die Annahme, dass – wie in Kapitel 2.2.4 für den Jugendfreiwilligendienst beziehungsweise das FÖJ auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes dargelegt – in der Regel mehrere Faktoren gleichzeitig zur Entscheidung für einen Freiwilligendienst beitragen (Huth et al., 2015).

Dieses Muster zeigte sich auch in den im Rahmen dieses Forschungsprojekts geführten und ausgewerteten Interviews. Die Subkategorien wurden dabei innerhalb des qualitativen Forschungsansatzes induktiv entwickelt. Ein direkter Vergleich mit den Ergebnissen von Huth et

al. (2015) ist daher nur bedingt möglich, da die Teilnehmenden dort zwischen vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählten. Dennoch lassen sich eindeutige Überschneidungen feststellen. So beschrieben auch im Rahmen des „FÖJ für ALLE!“ Teilnehmende ein spezifisches Interesse an bestimmten Themenbereichen. Eine Teilnehmerin suchte bspw. gezielt nach einer Tätigkeit in der Tierpflege, da sie sich auch für eine entsprechende Ausbildung beworben hatte, jedoch keine Zusage erhielt. Damit wird zugleich der Wunsch nach einer sinnvollen Gestaltung der Übergangszeit zwischen Schulabschluss und Ausbildungsbeginn sichtbar: Die Teilnehmerin nutzte ihr FÖJ, um sich weiterhin auf die gewünschte Ausbildung zu bewerben und parallel bereits praktische Erfahrungen im entsprechenden Feld zu sammeln. Ein anderer Teilnehmer bezog die Überbrückungszeit nicht explizit auf die eigene Situation, betonte aber in seiner allgemeinen Empfehlung den Vorteil eines FÖJs auch für andere: *„Wenn man dann erstmal nichts wie eine Ausbildung findet, kann man hier so ein FÖJ machen“* (Transkript 4, Pos. 144).

Das Bestreben sich beruflich weiterentwickeln zu wollen wurde ebenfalls, wie zuvor bei Huth et al. (2015) beschrieben, von Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ thematisiert. Eine Teilnehmerin beschreibt einen ihrer Gründe, sich für das FÖJ zu entscheiden bspw. als *„ich wollte es machen, damit ich dann irgendwann so weit bin, dass ich dann irgendwann doch was anderes als Beruf [...] machen kann [...] das war auch so meine Idee“* (Transkript 3, Pos. 14).

Der erste Teil der Forschungsfrage bezieht sich auf die Wege, über die Teilnehmende vom „FÖJ für ALLE!“ erfahren. Dies knüpft u.a. an die Annahme an, dass soziale Netzwerke eine wichtige Rolle für den Einstieg in ein freiwilliges Engagement spielen. So können soziale Ressourcen – wie Informationen über Engagementmöglichkeiten oder der Zugang zu relevanten Anlaufstellen – einen entscheidenden Einfluss haben (Holzhauer, 2020). In den Interviews zeigte sich, dass zwei Teilnehmende durch ihre Familie auf das Angebot aufmerksam wurden. Auch Lindsay et al. (2018) heben in ihrer qualitativen Forschung den Einfluss des familiären Umfelds hervor, betonen daneben jedoch auch die Rolle weiterer Faktoren wie Freundeskreis oder Lehrkräfte. Diese Aspekte wurden in den vorliegenden Interviews nicht gefunden; hier zeigte sich vor allem die Bedeutung des Elternhauses für die Entscheidung zur Teilnahme. Eine Teilnehmerin hatte ihre spätere Einsatzstelle allerdings bereits zuvor im Rahmen eines Schulbesuchs kennengelernt.

Ein weiteres Motiv, das in der Literatur als Vermeidung von Langeweile beschrieben wird (ebd.), fand sich in den Interviews nicht ausdrücklich wieder. Allerdings betonte ein Teilnehmer den Kontrast zwischen dem FÖJ als *„ein System, was bereichernd ist und Spaß macht“* (Transkript 2, Pos. 74) und den Tätigkeiten in einer WfbM: *„...wie schaffen die das, so langweilige Aufgaben jeden Tag zu machen? Die Welt ist groß“* (Transkript 2, Pos. 80). Besonders interessant ist dieser Befund im Hinblick auf den von Zölls-Kaser (2023) beschriebenen „Automa-

tismus“, der viele Schüler*innen nach einer Förderschule mit dem Schwerpunkt „geistige Behinderung“ direkt in eine WfbM führt. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Zielsetzung des Projekts besondere Relevanz: Bruns et al. (2025) betonen, dass das „FÖJ für ALLE!“ jungen Menschen mit Behinderung nach der Schulzeit eine zusätzliche und konkrete Wahlmöglichkeit eröffnet.

Bei einer Teilnahme am „FÖJ für ALLE!“ werden alle Freiwilligen auf ihrem Weg in den Dienst durch das Projektteam des Netzwerks alma begleitet. Mehrere Interviewteilnehmende griffen diesen Aspekt direkt im Gespräch auf. Bei zwei Teilnehmerinnen entstand der direkte Kontakt zur Einsatzstelle, bevor sie zusätzlich die Unterstützung von alma in Anspruch nahmen, um den Freiwilligendienst antreten zu können. Eine der Teilnehmerinnen thematisierte in diesem Zusammenhang ausdrücklich ihre Behinderung als Barriere, da sich der *„FÖJ-Betrieb da etwas quergestellt hatte erst“* (Transkript 1, Pos. 8). Barrieren, auf die insbesondere auch Menschen mit Behinderung bei der Suche nach einer Freiwilligentätigkeit stoßen, sind in der Literatur gut dokumentiert und werden dort häufig vergleichbar mit den Schwierigkeiten beschrieben, die sich auch bei der Suche nach einer bezahlten Beschäftigung ergeben (u.a. Lindsay, 2016).

Im Unterschied zu informellen Engagementformen wie nachbarschaftlichen Netzwerken, die in der Regel mit geringen Zugangshürden verbunden sind (Scholten & Jepkens, 2022), ist der Zugang zum Jugendfreiwilligendienst bspw. an ein formales Bewerbungsverfahren gebunden. Fehlende niedrigschwellige Zugänge werden daher in Wissenschaft und Praxis seit Längerem diskutiert, und der Handlungsbedarf ist anerkannt. Dies zeigt sich u.a. in der vom Förderverein Ökologische Freiwilligendienste e.V. (FÖF) in Auftrag gegebenen Studie, die untersucht, wie die Zugänglichkeit des FÖJ und des ÖBFD verbessert werden kann, sowie in den Überlegungen von Krohn und Schütze (2022) zu fairen Vermittlungsverfahren im Zugangsprozess der Freiwilligendienste.

In den Interviews zeigte sich mit der Subkategorie *Offenheit für sich ergebene Chance*, dass einige Teilnehmende ihr FÖJ ohne klare Erwartungen oder detaillierte Vorstellungen begannen. Stattdessen beschrieben sie ihre Entscheidung als spontanes Einlassen auf eine Gelegenheit, die sich bot. Eine Teilnehmerin formulierte dies so: *„Also ich bin, bei mir entscheiden, also das war spontan irgendwie [...] Und dann habe ich, ja, habe ich schon zugestimmt, weil so eine Chance, irgendwo reinzugehen und so, das hat mir sehr gut gefallen“* (Transkript 3, Pos. 8, 10). Auch ein anderer Befragter verdeutlichte diese Offenheit, indem er angab, sich im Vorfeld *„einfach überraschen lassen“* zu haben (Transkript 4, Pos. 28).

Eine Verbindung lässt sich hier zur u_count-Studie (DKJS, 2020) herstellen, in der Jugendliche – obwohl sie selbst noch keinen Freiwilligendienst absolviert hatten – ebenfalls Potenziale in dieser Form des Engagements sahen, etwa für die persönliche Weiterentwicklung, für neue

Erfahrungen oder auch die berufliche Orientierung. Vor diesem Hintergrund erscheint es plausibel, dass auch die Teilnehmenden des „FÖJ für ALLE!“ ihr Engagement trotz fehlender klarer Erwartungen als Chance sahen, nach der Schule erste Schritte in einem neuen Umfeld zu machen und Perspektiven für ihre Zukunft zu entwickeln. Damit bestätigt sich zugleich die Funktion des FÖJ als Bildungs- und Orientierungsjahr, das jungen Menschen – unabhängig von einer Behinderung – eine wichtige Übergangsphase nach der Schule eröffnet. Letztlich bedeutete das „FÖJ für ALLE!“ für alle Teilnehmenden eine neue Erfahrung – in den Worten eines Teilnehmers: „*man muss sich nur trauen*“ (Transkript 2, Pos. 80).

5.2 Lernprozesse und persönliche Entwicklung

Die zweite Forschungsfrage lautete: *Welche Erfahrungen und Lernprozesse heben die Teilnehmenden in ihrem inklusiven Freiwilligendienst besonders hervor, bspw. im Hinblick auf ihre persönliche Entwicklung?*

Die Interviews verdeutlichen, dass die Freiwilligen in sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig waren. Während im Schulbiologiezentrum und im Umweltbildungszentrum neben Tier- und Pflanzenpflege insbesondere pädagogische Aufgaben im Vordergrund standen – etwa die Betreuung von Kindergruppen oder die Durchführung von Kursen –, waren die Tätigkeiten auf dem Bauernhof und dem Permakulturhof stärker landwirtschaftlich geprägt. Dort umfassten die Aufgaben vor allem praktische Arbeiten wie die Versorgung von Tieren oder gärtnerische Tätigkeiten. Diese Vielfalt bestätigt die Offenheit des FÖJ als non-formaler Lern- und Erfahrungsraum, in dem unterschiedliche Kompetenzen erworben werden können (Bonus et al., 2019).

Zugleich wurde deutlich, dass Bildungsprozesse nicht als primäre Wissensvermittlung erlebt wurden, sondern vor allem im praktischen Arbeitsalltag stattfanden. Damit knüpfen die Befunde an das Verständnis non-formaler Bildung in lebensweltnahen und handlungsorientierten Lernumgebungen an (Kommunales Bildungsmonitoring, 2024). Lernen im Freiwilligendienst entsteht demnach vor allem durch Eigenaktivität, die Übernahme von Verantwortung und die Möglichkeit, Erfahrungen zu reflektieren (Bonus et al., 2019). Auch Heintze (2017) betont in Hinblick auf BNE und den Jugendfreiwilligendienst als non-formalen Lernort, dass die primäre Wissensvermittlung nicht als alleiniges Ziel der Bildungsarbeit verstanden wird, sondern als Zwischenschritt zur Förderung von Gestaltungskompetenz.

Besonders prägnant zeigte sich dies in den Subkategorien *Einbezogen sein und Mitentscheiden*, *Umsetzung eigener Ideen* sowie der Reflexion dieser Erfahrungen in der Subkategorie *Selbstwirksamkeit*. Die von den Teilnehmenden als persönliche „Highlights“ hervorgehobenen Situationen waren eng mit Erfahrungen von Selbstwirksamkeit verknüpft. Damit wird ein zentraler Aspekt aufgegriffen, der in der Theorie als Überzeugung beschrieben wird, durch eigene Fähigkeiten und Mittel Ziele zu erreichen und Hindernisse zu überwinden (Bandura, 1997;

Lazarus & Folkman, 1986; Schwarzer, 2000; zitiert nach Boeger & Lüdmann, 2022, S.268f.). Selbstwirksamkeit beeinflusst Wahrnehmung, Motivation und Leistung und stärkt Ausdauer sowie aktives Bewältigungsverhalten (Schwarzer, 2000; zitiert nach ebd.).

In den Interviews wurde dies mehrfach sehr konkret beschrieben: Genannt wurden eigenständiges Arbeiten, die Übernahme organisatorischer Verantwortung oder die Realisierung eigener Projekte – wie eine selbst initiierte Spendenaktion. Auch im Bereich der Bildungsseminare blieben insbesondere interaktive Elemente in Erinnerung. Die Teilnehmenden erfuhren Anerkennung für ihr Handeln und ihre Fähigkeiten sowohl durch andere (z.B. *„am Ende hat er mir gesagt, dass er ziemlich stolz auf mich war. Dass ich es gut gemacht hab“* (Transkript 4, Pos. 84)) als auch durch sich selbst, durch die Wahrnehmung eigener Veränderungsprozesse. Mehrere Freiwillige berichteten von einer Stärkung ihres Selbstvertrauens und/oder ihrer Selbstständigkeit, wie etwa eine Teilnehmerin formulierte: *„...ich trau' mich was zu sagen [...] ich bin auch mutiger, ich bin auch sehr selbstständig“* (Transkript 3, Pos. 50). Damit wird deutlich, dass Selbstwirksamkeitserfahrungen nicht nur auf konkrete Aufgaben bezogen waren, sondern zugleich zur Entwicklung von Selbstwert und Selbstvertrauen beitrugen, welche eng miteinander verbundene Merkmale sind (Boeger & Lüdmann, 2022).

Diese Ergebnisse schließen an frühere Studien an, die Freiwilligendienste als Lernorte beschreiben, in denen Selbstständigkeit, Freude an der Tätigkeit, Wissenszuwachs und die Möglichkeit zur Umsetzung eigener Ideen zentrale Rollen spielen (Huth et al., 2015). Für junge Menschen mit Behinderung konnte zudem ein Zuwachs an Selbstvertrauen belegt werden (Lindsay, 2016), was sich – wie bereits beschrieben – auch in den vorliegenden Interviews widerspiegelt.

Vor diesem Hintergrund wird Teilhabe im inklusiven Freiwilligendienst nicht als bloßes „Dabei-sein“, sondern als aktive Mitgestaltung relevant. Während nach WHO (2001) Teilhabe das Einbezogensein in eine Lebenssituation bezeichnet, umfasst Partizipation die Möglichkeit, an Entscheidungen mitzuwirken und Prozesse aktiv mitzugestalten (u.a. Zöls-Kaser, 2023). Wie Windisch & Zöls-Kaser (2018) hervorheben, unterscheidet sich die Teilhabeperspektive von der Inklusionsperspektive insofern, als sie stärker die Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten der Individuen betont und dabei ungleiche gesellschaftliche Teilhabechancen kritisch in den Blick nimmt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Interviews lassen sich in diesem Sinne in die Teilhabeperspektive einordnen, da die Freiwilligen ihre Erfahrungen nicht als bloßes „Dabei-sein“, sondern als aktive Mitgestaltung beschrieben. Insbesondere die geschilderten Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Übernahme von Verantwortung verdeutlichen, dass Teilhabe hier nicht nur als Einbindung, sondern als aktive Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und Strukturen verstanden werden kann. Zöls-Kaser (2023) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass inklusive Strukturen die Voraussetzung für Partizipation bilden: Inklusion schafft

den Rahmen, innerhalb dessen Menschen entsprechend ihrer Möglichkeiten und Interessen an verschiedenen Lebensbereichen teilhaben können.

Erst wenn Freiwillige Gestaltungsspielräume erhalten und tatsächlich in Entscheidungsprozesse eingebunden sind, wird das FÖJ zu einem inklusiven Bildungsort.

In den Interviews zeigte sich, dass Partizipation in unterschiedlichem Maße erfahren wurde: Teilnehmende berichteten von Vertrauen seitens ihrer Anleiter*innen, von der Möglichkeit, eigene Projekte umzusetzen, sowie – zumindest teilweise – von Mitgestaltungsmöglichkeiten in Einsatzstellen und Seminaren. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Partizipationsmöglichkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt waren. Während einige Freiwillige ausführlich von eigener Verantwortung und aktiver Mitgestaltung erzählten, schilderten andere einen stärker angeleiteten Arbeitsalltag. Ein Teilnehmer beschrieb dies bspw. so: *„Er sagt mir einfach, was zu tun ist“* (Transkript 4, Pos. 62). Er bewertete diese Form der Anleitung jedoch nicht negativ, sondern ausdrücklich als Teil einer guten Zusammenarbeit. Gleichzeitig betonte er das Vertrauen, das ihm entgegengebracht wurde, sowie Aufgaben, die er eigenständig erledigte.

Die Bandbreite der geschilderten Erfahrungen lässt sich mit Modellen sogenannter „Partizipationsleitern“ verdeutlichen, die zwischen Mitwirkung mit begrenzter Entscheidungskompetenz, tatsächlicher Entscheidungsmacht und Formen der Selbstorganisation unterscheiden (u.a. Aktion Mensch, 2020; orientiert an von Unger, Block & Wright, 2010). Während die eigenständige Umsetzung kleiner Projekte oder das Einbringen eigener Ideen auf höhere Beteiligungsstufen hinweist, spiegeln andere Erfahrungen eher eine beratende oder informierende Einbeziehung wider, die als Vorstufen von Partizipation verstanden werden können. Aus den Interviews bleibt jedoch offen, in welchem Umfang Entscheidungsprozesse tatsächlich gemeinsam gestaltet wurden und inwieweit die Teilnehmenden dabei aktiv beteiligt waren, selbstbestimmt Entscheidungen trafen oder Erfahrungen machten, die zum Erwerb von Partizipationskompetenz beitrugen. Hennig (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass Freiwilligendienste grundsätzlich Orte sind, die Gelegenheiten zum Erwerb von Partizipationskompetenz eröffnen.

Auch im Rückgriff auf die von Bonus et al. (2019) beschriebenen drei Bildungstypen non-formaler Bildungsarbeit lassen sich die Erfahrungen der Befragten einordnen. Elemente des Typs *Fit machen und Orientierung* zeigen sich etwa in der Vermittlung fachlicher Kenntnisse in Landwirtschaft oder Pädagogik, während Aspekte des Typs *Vermittlung und soziales Lernen* in Schilderungen zu Teamarbeit, Kindergruppenbetreuung oder zum Umgang mit Regeln während der Durchführung von Kursen deutlich werden. Erfahrungen des Typs *Ermöglichung und Selbstbestimmung* treten vor allem dort auf, wo eigene Projekte initiiert, Verantwortung übernommen oder Mitentscheidungsprozesse beschrieben wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei diesen Typen um theoretische Konstruktionen handelt, die sich in der Praxis häufig überschneiden. Dies zeigte sich auch innerhalb der vielfältigen Beschreibungen der Teilnehmenden.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Teilnehmenden ihre Lernprozesse vor allem über Eigenaktivität, die Übernahme von Verantwortung und damit verbundene Erfahrungen von Selbstwirksamkeit beschrieben. Ihre persönliche Entwicklung zeigte sich insbesondere in gestärktem Selbstvertrauen, wachsender Selbstständigkeit und dem Mut, eigene Ideen einzubringen. Dies blieb nicht auf den Kontext des FÖJ beschränkt, sondern wirkte sich auch auf andere Lebensbereiche aus. So berichtete ein Teilnehmer, der für die Möglichkeit zur Teilnahme am inklusiven Freiwilligendienst aus Süddeutschland nach Niedersachsen gezogen war, von einer grundlegenden Veränderung seines Lebens und sprach von „*der großen Freiheit, (...) das Selbstständige*“ (Transkript 2, Pos. 122). Eine andere Teilnehmerin beschrieb, dass sie durch das FÖJ spürbar selbstständiger geworden sei und sich „*sehr wohl*“ dabei fühle, „*ihren Weg zu gehen*“ (Transkript 3, Pos. 66). Gleichzeitig betonte sie im Rahmen ihrer Weiterempfehlung des Programms, dass die dort gemachten Erfahrungen für sie eine wichtige Grundlage seien, um langfristig Schritte wie die Berufswahl, einen Umzug oder das selbstständige Wohnen anzugehen. Damit wird deutlich, dass der Freiwilligendienst nicht nur kurzfristige Lernprozesse anstößt, sondern von den Teilnehmenden auch als Grundlage für weitergehende Entwicklungsperspektiven verstanden wird.

5.3 Soziale Erfahrungen und neue Kontakte im FÖJ

Die dritte Forschungsfrage richtete den Blick auf das soziale Miteinander an den Einsatzstellen und während der Seminarwochen und lautete: *Welche sozialen Erfahrungen machen die Teilnehmenden während ihres inklusiven Freiwilligendienstes, und inwiefern fördert dieser den Aufbau neuer sozialer Kontakte?*

Bereits im Theorieteil wurde anhand bestehender Studien herausgestellt, dass Freiwilligendienste für junge Menschen mit und ohne Behinderung das Potenzial haben, soziale Netzwerke zu stärken und soziale Kompetenzen zu fördern. So betonten die Koordinator*innen eines Freiwilligenprojekts, es habe Teilnehmende mit Behinderung darin unterstützt, neue Kontakte aufzubauen und soziale Erfahrungen zu sammeln (Miller et al., 2002, zitiert nach Marková, 2020, S.200). Auch Lindsay et al. (2018) berichten von ähnlichen Effekten: Während Teilnehmende ohne Behinderung ihr Engagement häufig bereits mit der Erwartung verbanden, neue Kontakte zu knüpfen, beschrieben Teilnehmende mit Behinderung dies zwar nicht als anfängliche Motivation, hoben den Aufbau sozialer Netzwerke jedoch später als positiven Gewinn hervor.

Die Interviews des „FÖJ für ALLE!“ knüpfen an diese Befunde an. Niemand berichtete, den Freiwilligendienst mit der Erwartung begonnen zu haben, über das FÖJ neue Kontakte zu knüpfen. Dennoch spielten soziale Erfahrungen und langfristig bestehende Kontakte in den Erzählungen eine große Rolle. Besonders in Bezug auf die Seminargruppen beschrieben Teilnehmende Situationen, in denen sie sich angenommen, unterstützt und in die Gemeinschaft

eingebunden fühlten. Eine Teilnehmerin formulierte dies so: *„...die helfen mir auch ein bisschen, und auch ein bisschen unterstützen [...] das find' ich auch sehr gut [...] die zeigen mir auch, dass ich da auch gewollt bin, dass ich natürlich so, so sein kann, wie ich bin“* (Transkript 3, Pos. 44). Lindsay (2016) versteht Eingebundenheit in eine Gemeinschaft als Teil eines erweiterten Sozialkapitals, das junge Menschen mit und ohne Behinderung durch ihr Engagement erwerben können. Darüber hinaus verweist sie auf die Bedeutung kulturellen Kapitals, das sich darin zeigt, anderen zu helfen und etwas zur Gemeinschaft beizutragen.

Beide Dimensionen setzen soziale Kontexte voraus, in denen solche Erfahrungen entstehen und aktive Teilhabe möglich ist. Auch in den Interviews des „FÖJ für ALLE!“ wurden entsprechende Erlebnisse geschildert: So berichteten Teilnehmende beispielsweise von pädagogischen Situationen, in denen sie Kinder unterstützen konnten, oder von Hilfsaktionen, die gezielt auf die Unterstützung anderer abzielten. Diese Erfahrungen wurden durchweg positiv bewertet und waren mit dem Gefühl verbunden, selbst wirksam zu sein und einen Beitrag für andere leisten zu können.

Vor dem Hintergrund früherer Befunde, nach denen Menschen mit Behinderung im Engagementkontext lange primär als „Hilfeempfänger*innen“ wahrgenommen wurden (Winance, Dammann & Fillion, 2015), erhalten die hier beschriebenen Erfahrungen besondere Bedeutung. Die Teilnehmerin, die zuvor die Relevanz von Unterstützung durch die Gruppe hervorgehoben hatte, schilderte bspw. an anderer Stelle im Interview ebenso, dass es ihr Freude bereitere, selbst Unterstützung zu leisten, und verwies dabei auf konkrete Situationen in ihrem FÖJ-Alltag: *„Und das hat mir auch [...] viel Freude gemacht, Menschen zu helfen und zu unterstützen“* (Transkript 3, Pos. 6). Sie betonte zudem das positive Gefühl, das damit verbunden war: *„...ich freu' mich sehr zu unterstützen [...] ich sag mal, ein gutes Gefühl hab' ich dann“* (Transkript 3, Pos. 38). Andere Aussagen, wie etwa *„Ich hatte tatsächlich die Freiheit, was zu tun, ja, was andere zur Lösung bringt“* (Transkript 2, Pos. 90), verdeutlichen ebenfalls, dass der Freiwilligendienst nicht nur Räume eröffnet, in denen Unterstützung erfahren werden kann, sondern zugleich Möglichkeiten bietet, Verantwortung zu übernehmen und durch soziale Eingebundenheit für andere tätig zu werden. Damit schließen die Ergebnisse an die Befunde von Huth et al. (2015) an, wonach das Gefühl, gebraucht zu werden, von Freiwilligen in ihrem Dienst häufig erlebt wurde. Zugleich zeigen sie das Potenzial, einseitige Sichtweisen auf Menschen mit Behinderung als „Hilfeempfänger*innen“ zu hinterfragen und alternative Rollenverständnisse im Engagement sichtbar zu machen.

Die Erfahrungen können insgesamt als Ausdruck gelingender Inklusion verstanden werden, da Zugehörigkeit nicht allein durch formale Teilnahme, sondern vor allem durch alltägliche Gesten gegenseitiger Unterstützung und Anerkennung erfahrbar wurde. Damit geben die Interviews zugleich eine Antwort auf die dritte Forschungsfrage, die das soziale Miteinander an den Einsatzstellen und während der Seminarwochen in den Blick nahm. Sie zeigen, dass die

Teilnehmenden vielfältige soziale Erfahrungen machten – von dem Gefühl, angenommen und unterstützt zu sein, bis hin zur Möglichkeit, selbst Verantwortung zu übernehmen und andere zu unterstützen. Darüber hinaus wird deutlich, dass der inklusive Freiwilligendienst für einige Teilnehmende auch zum Aufbau neuer sozialer Kontakte beitrug. Zugleich ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich aus den Interviews keine allgemeingültigen Rückschlüsse ziehen lassen. Bereits innerhalb der befragten Gruppe unterschieden sich die Schilderungen deutlich und blieben teilweise offen – sowohl in Bezug auf die Eingebundenheit in die jeweilige Seminargruppe, bestehend aus „FÖJ für ALLE!“- und regulären „FÖJ“-Teilnehmenden, als auch hinsichtlich der Einbindung in die Teams an den Einsatzstellen.

5.4 Berufliche Orientierung und Übergänge in Ausbildung und Beruf

Die vierte Forschungsfrage dieser Arbeit lautete: *Inwiefern trägt das „FÖJ für ALLE!“ zur beruflichen Orientierung der Teilnehmenden bei und unterstützt sie beim Übergang in weiterführende Bildungs- oder Berufswege?* Diese Frage bezieht sich auf den Projektkreislauf, zu dem auch die Entwicklung von Anschlussperspektiven gehört – ein wichtiges Element von „FÖJ für ALLE!“, das vom Projektteam des Netzwerks alma explizit unterstützt wird.

Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, handelt es sich bei den Interviews um eine qualitative Forschung, deren Inhalte stark durch die Schwerpunktsetzungen der Befragten geprägt sind. Dadurch wurden Themen unterschiedlich ausführlich behandelt, und nicht alle Teilnehmer*innen gingen näher auf den Prozess ein, in dem sich ihre Perspektiven für die Zeit nach dem FÖJ entwickelten. In einem Interview betonte ein Teilnehmer die Unterstützung bei seiner beruflichen Orientierung bzw. beim Finden von Anschlussperspektiven – getragen durch sein familiäres Umfeld, einen Projektmitarbeiter von alma sowie den Anleiter seiner Einsatzstelle. Er beschrieb die Berufsberatung als längerfristigen Prozess über mehrere Wochen, in den auch externe Stellen wie die Agentur für Arbeit eingebunden waren.

Neben dem inhaltlichen Austausch ist in Übergangsphasen auch die Vermittlung von Kontakten von Bedeutung – ähnlich wie Holzhauer (2020) dies für die Aufnahme eines Engagements beschreibt. Dies kann sowohl die Unterstützung beim Wahrnehmen von Berufsberatungsangeboten als auch die Vermittlung themenspezifischer Kontakte zu potenziellen Ausbildungsstellen umfassen. Wie bereits dargestellt, stoßen Menschen mit Behinderung bei der Suche nach einer bezahlten Beschäftigung auf ähnliche Barrieren wie bei der Suche nach einer Freiwilligentätigkeit (u.a. Lindsay, 2016). Das Projektteam hebt hervor, dass ein Unterstützungsnetzwerk ein zentraler Pfeiler für die Aufnahme und Teilnahme am inklusiven FÖJ ist, um Teilhabe zu ermöglichen und behinderungsbedingte Nachteile auszugleichen. Angesichts der Interviewaussagen erscheint es wichtig, diesen Ansatz auch auf die Phase des Übergangs in Bildungs- und Berufswege zu übertragen, damit Teilnehmende auch hier von vergleichbarer

Unterstützung profitieren können. Dazu gehören bspw. Unterstützungsbedarfe wie die Beantragung von Leistungen oder andere bürokratische Fragen.

Alle Teilnehmenden berichteten im Anschluss an ihr FÖJ von Zukunftsperspektiven für ihren weiteren Bildungs- oder Berufsweg, wobei diese teils bereits konkret feststanden, teils eher als Ideen formuliert wurden. Huth et al. (2015) zeigten, dass die meisten Teilnehmenden unter 27 Jahren durch den Jugendfreiwilligendienst Anregungen für ihre Berufswahl erhielten bzw. ihre beruflichen Chancen als verbessert einschätzten. Auch im „FÖJ für ALLE!“ beschrieben zwei Teilnehmerinnen anhand von Beispielsituationen aus ihrem Arbeitsalltag an der Einsatzstelle, wie sie daraus Rückschlüsse auf ihre beruflichen Bedürfnisse und mögliche spätere Arbeitsfelder zogen. Ein weiterer Teilnehmer fühlte sich nach dem FÖJ, dessen Aufgaben Überschneidungen zu seinem Berufswunsch aufwiesen, weiterhin in diesem bestätigt.

Von den Befragten begann niemand eine Ausbildung an der vorherigen FÖJ-Einsatzstelle, auch wenn dies grundsätzlich bereits für Teilnehmende des „FÖJ für ALLE!“ in den Jahrgängen 2022/2023 und 2023/2024 berichtet wurde (Bruns et al., 2025). Während ein Teilnehmer ausdrücklich bedauerte, dass er nicht bleiben konnte (*„Gewollt? Ja. Ich würde auch eigentlich für immer hierbleiben wollen“*; Transkript 4, Pos. 156), antwortete ein anderer auf die Frage, ob er sich eine Zukunft an seiner ehemaligen Einsatzstelle hätte vorstellen können: *„Nee, es war für die zu anstrengend“* (Transkript 2, Pos. 76). Deutlich wird dabei, dass er seine Begründung nicht auf berufliche Themenfelder bezog, sondern auf die Zusammenarbeit mit dem Team – ohne dies weiter auszuführen. Dies lässt sich so interpretieren, dass berufliche Orientierung mehr umfasst als die Wahl eines Themen- oder Interessensfeldes; sie schließt auch Überlegungen darüber ein, in welchem sozialen Arbeitsumfeld sich die Teilnehmenden langfristig verorten möchten. Zugleich könnte die Aussage als Hinweis auf eine gewisse Skepsis verstanden werden, ob inklusive Beschäftigung – zumindest an seiner ehemaligen Einsatzstelle – langfristig tragfähig wäre.

Eine Teilnehmerin, die ihre Ausbildung gerne im Themenbereich ihrer ehemaligen FÖJ-Einsatzstelle gemacht hätte, berichtete, dass sie sich an mehreren Stellen beworben, jedoch aufgrund ihrer Behinderung mehrere Absagen erhalten hatte. Schließlich begann sie eine andere Ausbildung: *„Jetzt bin ich halt woanders, was halt mit dem FÖJ leider nichts zu tun hat, was ja auch ein bisschen schade ist“* (Transkript 1, Pos. 44). Mit dieser Entscheidung zeigte sie sich im Rückblick jedoch *„sehr zufrieden“* (Transkript 1, Pos. 70).

Bei einer weiteren Teilnehmerin zeigte sich im Material ein scheinbarer Widerspruch. Einerseits beschreibt sie ihren Plan: *„da ist so ein Berufsbildungsbereich, und da sind ganz viele Bereiche, zum Beispiel Tischler, oder auch mal mit Holz, oder irgendwelche Sachen, und so als Handwerker, oder weiß nicht was [...] da kann ich auch rein gehen, und da mal gucken, wie's, wo meine Interessen da sind, und so“* (Transkript 3, Pos. 52). Gleichzeitig betont sie jedoch, ihr berufliches Ziel bereits gefunden zu haben: *„aber für mich hab' ich was [...] fest*

beschlossen [...] wo ich gerne, als Beruf machen möchte, das ist dann in Küche, Hauswirtschaft, das ist so mein Bereich, da möchte ich gerne da rein“ (Transkript 3, Pos. 52). Zur Begründung verweist sie auf ihre Erfahrungen – auch aus dem FÖJ: „ich denk mal, das passt auch so, also, das passt zu mir irgendwie so, meine Fähigkeiten“ (Transkript 3, Pos. 52) – und grenzt andere Tätigkeiten klar ab: „zum Beispiel auch mit Schleifen und so, also mit Bänke bauen, hab‘ ich auch gemacht, und auch gestrichen [...] und, da hat meine, ach [Anleiterin Einsatzstelle], also meine Chefin gesagt, ja, das könntest du auch machen, auch, als Beruf [...] aber ob auch so als Beruf wirklich das machen, das möchte ich nicht so gern, also das liegt mir nicht so“ (Transkript 3, Pos. 54). Trotz dieser klaren Interessenentscheidung entschied sie sich für den Berufsbildungsbereich (BBB) einer WfbM, in dem auch die von ihr bereits ausgeschlossenen Tätigkeiten erneut erprobt werden können. Aus dem Interviewmaterial allein lässt sich ohne weiteren Kontext nicht erkennen, welche Gründe für diese Entscheidung ausschlaggebend waren – und weshalb Alternativen wie eine Ausbildung, die „Unterstützte Beschäftigung (UB)“ oder eine Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt mit Unterstützung durch das Budget für Arbeit bzw. das Budget für Ausbildung letztlich nicht gewählt wurden.

In der Befragung zum „FÖJ für ALLE!“ nannte keine*r der Teilnehmenden ein generelles Interesse an freiwilligem Engagement als Hauptmotiv für den Beginn des inklusiven FÖJ – ein Befund, der mit Bibisidis et al. (2016) übereinstimmt, wonach dieses Motiv bei den unter 27-Jährigen selten ist. In den Interviews zeigte sich jedoch, dass einige nach dem FÖJ ehrenamtlich aktiv blieben bzw. ein neues Engagement aufnahmen, sei es an der Einsatzstelle oder in anderen Bereichen. Damit wird sichtbar, dass Freiwilligendienste nicht nur zur Orientierung in beruflichen Übergängen beitragen, sondern zugleich Impulse für zivilgesellschaftliche Teilhabe geben können. Genau darin liegt nach Bibisidis et al. (2016) „die große Chance von Freiwilligendiensten: Menschen, die bisher nicht engagiert waren, durch Engagement für Engagement zu gewinnen und nachhaltig zu fördern“ (S.117). Aufgrund der kleinen Stichprobe im „FÖJ für ALLE!“ bleiben diese Hinweise zwar vorsichtig zu interpretieren, sie deuten jedoch auf das Potenzial hin, bestehendes Engagement zu vertiefen und neue Zugänge zu eröffnen.

5.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Im Verlauf der Interviews wurde deutlich, dass qualitative Forschung stets mit methodischen Herausforderungen verbunden ist. Dazu zählt beispielsweise der Umgang mit knappen Erzählungen, wie sie von Helfferich (2011) als „karge Interviews“ beschrieben werden. Einerseits ist dies Ausdruck der Offenheit qualitativer Forschung: Den Befragten wird Raum gegeben, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten und selbst zu entscheiden, ob eine Frage für sie in ihrer Lebenswelt von Bedeutung ist (Bohnsack 1999; zitiert nach Helfferich, 2011, S.114). Andererseits spielt auch die Distanz zwischen Interviewerin und Befragten eine Rolle: Antworten müssen interpretiert werden, und die Fremdheit der Interviewerin kann sowohl Offenheit fördern als auch zurückhaltendere Darstellungen begünstigen.

Helfferich (2011) weist zudem darauf hin, dass Interviewerin und Befragte unterschiedliche Sprachstile oder Vorstellungen von Relevanz haben können (2011, S.153f.). Gerade im heterogenen Kontext des „FÖJ für ALLE!“ zeigte sich, dass einige Teilnehmende bspw. soziale Situationen oder Herausforderungen in ihrem Freiwilligendienst nur knapp thematisierten. Insgesamt gelang es jedoch, die Befragten durch offene, erzählgenerierende Fragen zu eigenen Schilderungen anzuregen. Offen bleibt, ob Themen wie Herausforderungen oder Teambeziehungen für manche tatsächlich weniger relevant waren oder ob sie im Interview mit einer fremden Person nicht ausführlicher zur Sprache kamen.

Im Rückblick erwies sich die Wahl eines qualitativen Forschungsansatzes als sinnvoll und anschlussfähig an die im Theorieteil begründete methodische Entscheidung. Ziel war es, subjektive Sichtweisen und individuelle Erfahrungen der Teilnehmenden zu rekonstruieren und sichtbar zu machen, welche Aspekte sie selbst in den Vordergrund stellten. Der eingesetzte, thematisch gegliederte Interviewleitfaden erwies sich hierbei als zweckmäßig: Er bot die Möglichkeit, auch aus kürzeren Erzählpassagen durch gezielte Impulse relevante Informationen zu gewinnen, ohne die Offenheit der Gespräche einzuschränken (vgl. Helfferich, 2011, S.38).

Auch die Auswertung nach Kuckartz und Rädiker (2022) erwies sich als geeignete Methode. Die strukturierte, zugleich flexible Vorgehensweise der inhaltlich-thematischen Analyse ermöglichte es, das Material systematisch aufzubereiten und Kategorien induktiv aus den Daten zu entwickeln. Auf diese Weise konnten die Perspektiven der Befragten nachvollziehbar und differenziert abgebildet werden.

Der Mehrwert des qualitativen Forschungsansatzes zeigte sich insbesondere darin, non-formale Bildungsprozesse und Partizipation anhand konkreter Beispielsituationen rekonstruieren und miteinander vergleichen zu können. So wurden Bedeutungszusammenhänge sichtbar, die für die Teilnehmenden prägend waren und in standardisierten Verfahren kaum erfasst würden – gerade weil non-formales Lernen schwer messbar ist und häufig beiläufig geschieht.

Im Anschluss daran stellt sich die Frage methodischer Strenge und interner Studiengüte. Da die Kategoriebildung in der qualitativen Forschung stets einen interpretativen Prozess darstellt,

war Transparenz ein zentrales Prinzip. Die detaillierte Darstellung der Erhebungs- und Auswertungsschritte sowie die computergestützte Analyse mit MAXQDA24 trugen zur Nachvollziehbarkeit bei. Für zukünftige Untersuchungen erscheint zudem die Zusammenarbeit mehrerer Forschender sinnvoll, um etwa durch unabhängiges Codieren des Materials die Reliabilität zu erhöhen.

Des Weiteren traten praktische Grenzen auf. Ein Interview konnte aufgrund technischer Probleme nicht ausgewertet werden, da sich der Teilnehmende während des Gesprächs zu weit vom Mikrofon entfernte, bedingt durch die ungewohnten Rahmenbedingungen. Andere „FÖJ für ALLE!“-Teilnehmende nahmen möglicherweise aufgrund sozialer Ängste gar nicht teil. Zugleich zeigte sich methodisch jedoch, dass persönliche Interviews erfolgreicher waren als schriftlich versandte Fragebögen, auf die keine Rückmeldungen eingingen.

Ergänzend zu den Einzelinterviews könnten Gruppendiskussionen eine weitere Möglichkeit darstellen, den Teilnehmenden Raum zu geben, Themen in einem sozialen Austausch zu vertiefen, etwa im Hinblick auf Verbesserungsvorschläge für einen inklusiven Freiwilligendienst. Sie stellen im Vergleich zu leitfadenorientierten Einzelinterviews eine weniger asymmetrische Gesprächssituation dar. Auch teilnehmende Beobachtungen oder die Perspektiven von Familienangehörigen, Anleiter*innen an den Einsatzstellen oder pädagogischen Fachkräften bei den Bildungsseminaren können in zukünftige Studien einbezogen werden. So ließen sich Hürden und Gelingensbedingungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten und differenzierter erfassen – ein Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit nicht im Fokus stand.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass die Studie explorativen Charakter hat. Mit der geringen Zahl an Befragten lassen sich keine generalisierbaren Aussagen treffen. Sie liefert jedoch erste Einblicke und macht die Perspektiven junger Menschen mit Behinderung im Kontext inklusiver Freiwilligendienste sichtbar. Für zukünftige Untersuchungen ist kritisch zu reflektieren, dass die Teilnahme an einer Evaluation ebenso wie der Zugang zu einem Freiwilligendienst möglichst niedrigschwellig gestaltet sein sollte. Auch hier spielte die Vermittlung über das familiäre Umfeld eine zentrale Rolle. Um eine größere Zahl von Teilnehmenden zu erreichen, könnten alternative Erhebungsformen erprobt werden, etwa Gruppendiskussionen im Rahmen der Bildungsseminare. Diese hätten den Vorteil, die Teilnahme zu erleichtern und so eine stärker zufällig zusammengesetzte Teilnehmendengruppe zu ermöglichen.

Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, künftige Forschung partizipativer anzulegen, indem junge Menschen mit und ohne Behinderung bereits in die Konzeption der Erhebungen einbezogen werden. So könnten Fragestellungen und Formate stärker an ihren Interessen ausgerichtet und ihre Perspektiven konsequenter in den Forschungsprozess integriert werden. Die in dieser Arbeit sichtbar gewordenen Schwerpunktsetzungen der Befragten könnten dabei ebenfalls als Anhaltspunkte für zukünftige Evaluationen der Freiwilligendienste dienen.

6. Fazit und Ausblick: Chancen inklusiver Bildung im „FÖJ für ALLE!“ als Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung

Die vorliegende Forschungsarbeit stand unter dem Thema der Chancen, die inklusive Bildung als wichtiger Bestandteil nachhaltiger Entwicklung eröffnet. Bereits im Theorieteil wurde hervorgehoben, dass ohne Inklusion keine nachhaltige Entwicklung möglich ist, wie Bezev (2016) zusammenfasst: „Inklusion ist nachhaltig – und Nachhaltigkeit ist inklusiv“ (S.3).

Die Untersuchung zum Projekt „FÖJ für ALLE!“ verdeutlicht, dass Freiwilligendienste ein hohes Potenzial besitzen, Prinzipien inklusiver Bildung und nachhaltiger Entwicklung miteinander zu verbinden. Entscheidend ist es dabei, einerseits Zugänge zu schaffen und junge Menschen mit Behinderung sowie ihr Umfeld über Teilnahmemöglichkeiten zu informieren. Noch wichtiger ist jedoch der Aufbau inklusiver Strukturen, die sich im Alltag des FÖJ widerspiegeln und konkrete Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. In Anlehnung an Zölls-Kaser (2023) lässt sich dies so verstehen, dass Inklusion den Rahmen schafft, innerhalb dessen Menschen entsprechend ihrer Möglichkeiten und Interessen in unterschiedlichen Lebensbereichen aktiv teilhaben und mitgestalten können.

Die Interviews zeigen, dass dies im „FÖJ für ALLE!“ in vielen Bereichen gelungen ist. Von den Teilnehmer*innen wurden vielfältige Erfahrungen berichtet, die das Erleben von Selbstwirksamkeit, Eigenaktivität, Mitgestaltung und sozialer Einbindung widerspiegeln. Damit wird sichtbar, dass das „FÖJ für ALLE!“ ein Lern- und Erfahrungsraum ist sowie ein Ort, an dem Anerkennung und Teilhabe praktisch erfahrbar werden. Positiv hervorzuheben ist zudem, dass die Befragten ihren Freiwilligendienst insgesamt als bereichernd erlebten und diesen ausdrücklich weiterempfehlen würden – ein Hinweis auf die hohe persönliche Relevanz und den wahrgenommenen Nutzen des Dienstes.

Die Forderung nach inklusiven Strukturen findet sich sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. So betont der Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen (2020), dass inklusive Ansätze notwendig seien, um Menschen mit Behinderung als „agents of change“ im Kontext globaler Herausforderungen wie der Klimakrise zu stärken. Boban und Hinz (2022) unterstreichen zudem ein Inklusionsverständnis, das nicht auf Behinderung reduziert, sondern menschenrechtsbasiert und egalitär ausgerichtet ist. Gleichzeitig weisen sie jedoch auf Spannungsfelder zwischen diesem Anspruch und der gesellschaftlichen Realität hin.

Es wird deutlich, dass Inklusion kein einheitlich verstandenes Konzept ist und die Frage, was einen „inklusive[n] Freiwilligendienst“ im Kern ausmacht, sowohl im wissenschaftlichen als auch im gesellschaftlichen Diskurs fortlaufend diskutiert werden muss. Während einerseits die barrierefreie Öffnung bestehender Strukturen betont wird, heben andere Ansätze stärker die aktive Mitgestaltung und die gemeinsame Aushandlung von Prozessen hervor. Es lässt sich schlussfolgern, dass sich Spannungsfelder und verschiedene Sichtweisen auch in der Praxis

niederschlagen – etwa bei Trägern, in der pädagogischen Begleitung oder in den Einsatzstellen – und dort maßgeblich prägen, wie Inklusion umgesetzt wird. Die Ergebnisse der Befragung zum „FÖJ für ALLE!“ verdeutlichen, dass beide Dimensionen – Zugang und Partizipation – zusammengedacht werden müssen, wenn Inklusion als gelebte Praxis im Freiwilligendienst verwirklicht werden soll.

Im „FÖJ für ALLE!“ zeigte sich in mehreren Fällen, dass die Zugänge zum inklusiven Freiwilligendienst stark vom familiären Umfeld geprägt waren. Häufig spielten Eltern eine zentrale Rolle bei der Information und Entscheidung. Dies bestätigt den in der Literatur beschriebenen Einfluss sozialer Netzwerke auf die Aufnahme eines freiwilligen Engagements (Holzhauer, 2020) und weist zugleich auf eine Herausforderung hin: Jugendliche ohne unterstützendes Umfeld haben geringere Chancen, von entsprechenden Angeboten zu erfahren. Gerade Jugendliche mit Behinderung können durch eingeschränkte Netzwerke und geringere Ermutigung zusätzliche Barrieren erfahren (Lindsay, 2016). Im Unterschied zu informellen Engagementformen wie nachbarschaftlichen Netzwerken, die in der Regel mit geringen Zugangshürden verbunden sind (Scholten & Jepkens, 2022), ist der Zugang zu Jugendfreiwilligendiensten an formale Verfahren gebunden. Fehlende niedrigschwellige Zugänge werden in Wissenschaft und Praxis seit Längerem diskutiert (Krohn & Schütze, 2022). In diesem Zusammenhang scheint weitere Forschung notwendig, etwa zu einer breiteren Öffentlichkeitsarbeit – beispielsweise über schulische Kontexte, Beratungsstellen oder Peer-Netzwerke. Gerade im Sinne einer „Bildung für alle“ und einer inklusiven, nachhaltigen Gesellschaft geht es dabei auch darum, konkrete Wahlmöglichkeiten zu eröffnen – etwa die Möglichkeit, sich für ein FÖJ zu entscheiden.

Neben der Frage nach Zugangswegen standen auch die individuellen Alltagserfahrungen im Freiwilligendienst im Fokus der Interviews. Die Interviews zeigten, dass die Lernprozesse der Teilnehmenden stark mit Erfahrungen von Selbstwirksamkeit verbunden waren. Das eigenständige Umsetzen von Projekten, die Übernahme organisatorischer Verantwortung oder die aktive Mitgestaltung von Seminaren stärkten spürbar Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Mut. Damit knüpfen die Befunde an theoretische Überlegungen zu Selbstwirksamkeit an, die als zentraler Faktor für Motivation, Ausdauer und aktives Bewältigungsverhalten gilt (Bandura, 1997; Schwarzer, 2000; zitiert nach Boeger & Lüdmann, 2022, 268f.). Zugleich wurde sichtbar, dass (ehemalige) „FÖJ für ALLE!“-Teilnehmer*innen ihre Erfahrungen als über den Freiwilligendienst hinausreichend wahrnahmen und darin eine Grundlage langfristiger Entwicklungsperspektiven – etwa im Hinblick auf selbstständiges Wohnen oder berufliche Orientierung – sahen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das „FÖJ für ALLE!“ auch im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verorten: Bildungsarbeit im Freiwilligendienst und die didaktischen Prinzipien der BNE – insbesondere Partizipation, Lebensweltorientierung und Ganzheitlichkeit

– weisen zentrale Überschneidungen auf (Heintze, 2017). In den Bildungsseminaren ist Wissensvermittlung daher kein Selbstzweck, sondern ein Zwischenschritt zur Förderung von Gestaltungskompetenz (ebd.). Genau dies spiegeln die Interviews wider: Teilnehmende beschrieben, wie sie eigene Projekte umsetzten oder Verantwortung im Sprecher*innen-System übernahmen. Solche Erfahrungen zeigen, wie das FÖJ – und hier konkret das „FÖJ für ALLE!“ – Räume eröffnet, in denen junge Menschen Verantwortung übernehmen und Kompetenzen für die Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse entwickeln können.

Gleichzeitig zeigt sich, dass Teilnehmende im Rahmen einer gelungenen Zusammenarbeit an ihrer Einsatzstelle auch von Anweisungen und der Ausführung festgelegter Tätigkeiten berichteten. Das Netzwerk alma verweist darauf, dass gerade das Tätigkeitsfeld Landwirtschaft vielfältige Aufgaben umfasst.²² Dadurch können die Anforderungen an unterschiedliche Fähigkeitsprofile angepasst werden, und es entstehen Möglichkeiten, eigene Stärken zu erproben und weiterzuentwickeln (ebd.). Die Interviews verdeutlichen, dass es für die Teilnehmenden jedoch insgesamt von Bedeutung war, Tätigkeiten selbstständig auszuführen und einen Beitrag zu leisten.

Besonders wichtig waren zudem die sozialen Erfahrungen im inklusiven Freiwilligendienst. Die meisten Befragten berichteten positiv von Zugehörigkeit, Unterstützung und Anerkennung in den Seminargruppen oder an der Einsatzstelle. Dies bestätigt frühere wissenschaftliche Befunde, die ein freiwilliges Engagement von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung etwa mit verbessertem Sozialkapital (z.B. Eingebundenheit in Gemeinschaft, kommunikative Fähigkeiten) sowie mit kulturellem Kapital (z.B. anderen helfen, etwas beitragen) in Verbindung bringen (Lindsay, 2016).

Darüber hinaus eröffnete das „FÖJ für ALLE!“ Impulse für die berufliche Orientierung und individuelle Übergänge. Praktische Erfahrungen, Beratung, die Reflexion eigener Stärken und Bedürfnisse sowie der Aufbau von Netzwerken unterstützten die Teilnehmenden dabei, in ihrem FÖJ neue Perspektiven zu entwickeln sowie Interessen zu erproben oder bereits vorhandene Interessen zu bestätigen. Es wurde deutlich, dass das inklusive FÖJ nicht nur Orientierung oder Bestätigung im weiteren Bildungs- und Berufsweg bietet, sondern darüber hinaus auch Teilhabeperspektiven in der Zivilgesellschaft eröffnet – etwa durch die Fortführung eines freiwilligen Engagements.

Abschließend macht die Untersuchung deutlich, dass Freiwilligendienste für eine nachhaltige Entwicklung einen besonderen Stellenwert haben. Als non-formale Lernorte eröffnen sie im Sinne von BNE lebensweltorientierte Lernprozesse und Räume für Partizipation. Zugleich wird sichtbar, dass Partizipation kein formal gegebenes Prinzip ist, sondern in Einsatzstellen und Bildungsseminaren unterschiedlich erfahren, erprobt und vertieft wird. Inklusion und BNE müs-

²² Siehe Informationen auf der Website: www.netzwerk-alma.de/foej-fuer-alle-start/foej-fuer-alle/

sen zusammengedacht werden, um das in SDG 4 formulierte Ziel einer hochwertigen, gleichberechtigten Bildung für alle zu erreichen (Reich, 2020). Bildungsangebote sollten so barrierefrei gestaltet sein, dass Menschen mit Behinderung nicht nur teilnehmen, sondern ihre Perspektiven aktiv in die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft einbringen können (Langensiepen, 2024).

Projekte wie das „FÖJ für ALLE!“ machen bereits sichtbar, wie inklusive Strukturen praktisch umgesetzt werden können, welche positiven Erfahrungen junge Menschen mit Behinderung im Freiwilligendienst machen, und welche Herausforderungen bestehen. Langfristig geht es jedoch nicht um die Etablierung einzelner Modellprojekte, sondern um die Übertragung der gewonnenen Erfahrungen und die Verstetigung inklusiver Strukturen innerhalb der regulären Freiwilligendienste.

Zugleich verdeutlicht die Untersuchung den Bedarf an weiterführender Forschung. Konzepte wie Inklusion und Partizipation sind nicht eindeutig definiert, sondern werden je nach Kontext unterschiedlich interpretiert (Zöls-Kaser, 2023). Künftige Studien sollten daher untersuchen, wie Partizipation in inklusiven Freiwilligendiensten als durchgängiges Strukturprinzip verankert werden kann und welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, um Mitgestaltungsmöglichkeiten in Einsatzstellen und Bildungsseminaren dauerhaft zu sichern.

Das „FÖJ für ALLE!“ bietet hierfür bereits wichtige praktische Einblicke und stellt die Perspektiven junger Menschen mit Behinderung in den Mittelpunkt. Es zeigt Ansatzpunkte gelingender Inklusion auf und macht deutlich, dass Freiwilligendienste durch entsprechende Strukturen nicht nur Zugänge eröffnen, sondern auch Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung ermöglichen. Damit werden sie zu Lernorten, die individuelle Entwicklung fördern und zugleich einen zentralen Beitrag zu einer inklusiven und nachhaltigen Gesellschaft im Sinne von SDG 4 leisten. Ebenso werden sie zu Orten, an denen Austausch, gemeinsames Lernen und neue Erfahrungen möglich sind.

Literaturverzeichnis

- Aktion Mensch e.V. (2020). *Praxishandbuch Inklusion - Partizipation planen und umsetzen*. Verfügbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/kommune-inklusiv/praxis-handbuch-inklusion/planung/partizipation>
- Arbeitskreis "Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat" der Friedrich-Ebert-Stiftung. (2013). *Freiwilligendienste zwischen Staat und Zivilgesellschaft*. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/10350.pdf>
- Autorengruppe BNE-Kompetenzzentrum: Bildung - Nachhaltigkeit - Kommune. (2023). *Praxishandbuch. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kommune gestalten*. Verfügbar unter: https://www.bne-kompetenzzentrum.de/sites/default/files/2023-06/BNE-Praxishandbuch_WEB.pdf
- Baumbast, S., Hoffmann van de Poll, Frederike & Lüders, C. (2014). Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2018). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen - Demokratie braucht Inklusion. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit. (2016). *Inklusiv ist nachhaltig: Begleitbroschüre zur intermediären Installation des Projekts „Unsere Ziele für eine inklusive und nachhaltige Zukunft“*. Verfügbar unter: https://www.bezev.de/media/170815_broschuere_inklusiv_ansichteinzelseiten.compressed.pdf
- Bibisidis, T., Eichhorn, J., Hieronimus, D. & Schulze, M. (2016). Gemeinsame Evaluation der Freiwilligendienste – Ein Kommentar. *Voluntaris*, 4(1), 106–117. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2016-1-106>
- Boban, I. & Hinz, A. (2022). *Inklusion und Partizipation: Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit*. Zeitschrift für Inklusion: 4. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610/495>
- Boeger, A. & Lüdmann, M. (2022). *Psychologie für die Gesundheitswissenschaften* (1. Aufl. 2022). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63622-0>
- Bonus, S., Schäfer, S. & Vogt, S. (2019). Non-formale Bildung in nationalen Freiwilligendiensten – Zwischen beruflicher Orientierung und kritisch-emanzipatorischem Anspruch. *Voluntaris*, 7(1), 8–21. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2019-1-8>
- Bonus, S. & Vogt, S. (2021). Lernen in bedingter Freiheit. Spannungsfelder non-formaler Bildung in Freiwilligendiensten. In J. Dubiski, C. Hermens, S. Schäfer & A. Thimmel (Hrsg.), *Praxisforschung in der non-formalen Bildung. Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung* (Politik und Bildung). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 2021.
- Borgonovi, F. (2008). Doing well by doing good. The relationship between formal volunteering and self-reported health and happiness. *Social Science & Medicine*, 66(11), 2321–2334. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.01.011>
- Brock, A. & Grund, J. (2020). Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation. Verfügbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Brock_-A_-Grund_-J_-2020__Non-formale_BNE_Divers_volatil_und_dabei_feste1.pdf

- Brodowski, M. (Hrsg.). (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Berlin: Logos Verlag Berlin, 2017.
- Bruns, J., Hecht, S. & Kleinheitz, R. (2025). Freiwilliges Ökologisches Jahr für junge Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. *Teilhabe*, 64(1), 32–37. https://doi.org/10.70266/th1-25_06
- Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben. (2018). *Freiwilliges Soziales (FSJ) und Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ)*. Verfügbar unter: <https://www.bafza.de/engagement-und-aktionen/freiwilligendienste/freiwilliges-soziales-und-freiwilliges-oekologisches-jahr?li-mit=all&cHash=7dc3c0043a36daf92a0f8c8bd475270c>
- Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben. (2025). Abrechnungen für Zuschüsse im Bundesfreiwilligendienst (BFD). Verfügbar unter: https://www.bafza.de/fileadmin/Intern_Zentralstelle/BFD_Downloads_Informationen/Allgemeine_Informationen/Abrechnungen_fuer_Zuschuesse_im_BFD.pdf
- Bundesarbeitskreis Freiwilliges Soziales Jahr. (2024). *Bundeshaushalt 2025 – Kürzungen in Höhe von 40 Mio. Euro geplant*. Verfügbar unter: <https://bak-fsj.de/2024/10/bundeshaushalt-2025-kuerzungen-in-hoehe-von-40-mio-euro-geplant/>
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2025). *Freiwilliges Ökologisches Jahr - Open Data Portal*. Verfügbar unter: <https://daten.bmbfsfj.bund.de/daten/daten/freiwilliges-oekologisches-jahr--137056>
- Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2025). *Freiwilliges Soziales Jahr - Open Data Portal*. Verfügbar unter: <https://daten.bmbfsfj.bund.de/daten/daten/freiwilliges-soziales-jahr--137090>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Förderrichtlinien Jugendfreiwilligendienste – RL-JFD*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/96670/640bfbb76fc922ba7f7425886ef6080f/foerderrichtlinien-jugendfreiwilligendienste-data.pdf>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2024). *Haushaltsplan 2024 - Einzelplan 17*. Verfügbar unter: <https://www.bundeshaushalt.de/static/daten/2024/soll/epl17.pdf>
- Bundesministerium für Umwelt, Klimaschutz, Naturschutz und nukleare Sicherheit. (2024). *Planetare Belastbarkeitsgrenzen*. Verfügbar unter: <https://www.bundesumweltministerium.de/themen/nachhaltigkeit/integriertes-umweltprogramm-2030/planetare-belastbarkeitsgrenzen>
- Bundesministerium für Umwelt, Klimaschutz, Naturschutz und nukleare Sicherheit. (2025). *17 Nachhaltigkeitsziele – SDGs*. Verfügbar unter: <https://www.bundesumweltministerium.de/WS5613>
- Bundesregierung. (2025). *Organisationserlass des Bundeskanzlers*. Verfügbar unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/2345476/cdff731d8650c3ea9281853dedf46d2c/2025-05-06-organisationserlass-data.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Bundeszentrale für politische Bildung (2024). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Soziale Situation in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb)*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/bevoelkerung-mit-migrationshintergrund/>
- Costa, J., Kminek, H., Ruckelshauß, T. & Singer-Brodowski, M. (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten* (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Frankfurt: DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Council of Europe. (2022). *Formal, non-formal and informal learning. Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*. Verfügbar unter: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning>

- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (2021). *Leaving No One Behind? SDG 10 – Ein hilfreiches Ziel auf dem Weg zur Reduzierung von Ungleichheiten?* Verfügbar unter: <https://dgvn.de/aktivitaeten/einzelansicht/leaving-no-one-behind>
- Deutscher Bundestag - Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2024). *Wortprotokoll der 58. Sitzung*. Verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2024/kw08-pa-familie-jugendfreiwilligendienste-988966>
- Deutscher Bundestag - Petitionsausschuss (Hrsg.). (2025, 28. Juni). *Petition 150963. Bundesfreiwilligendienst - Steigerung der Attraktivität der Freiwilligendienste*. Verfügbar unter: https://epetitionen.bundestag.de/petitionen/_2023/_05/_15/Petition_150963.nc.html
- Deutscher Kulturrat e.V. (2023). *19. KW: Nachhaltigkeit braucht Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.kulturrat.de/presse/kulturpolitischer-wochenreport/19-kw-nachhaltigkeit-braucht-inklusion/>
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e. V. (Hrsg.). (2024). *Freiwilligendienste: Teilzeit nun für alle Freiwilligen möglich. Fachinfo*. Verfügbar unter: <https://www.der-paritaetische.de/alle-meldungen/freiwilligendienste-teilzeit-nun-fuer-alle-freiwilligen-moeglich>
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) & Berliner Landeszentrale für politische Bildung. (2024). *Was ist Inklusion? Fragen und Antworten*. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/LPB_Inklusion.pdf
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2025). *Meldung: Berlin muss konsequent Kurs auf schulische Inklusion nehmen*. Verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/berlin-muss-konsequent-kurs-auf-schulische-inklusion-nehmen>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (2. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Dubiski, J., Hermens, C., Schäfer, S. & Thimmel, A. (Hrsg.). (2021). *Praxisforschung in der non-formalen Bildung. Zum Zusammenhang von Bildung, Politik und Forschung* (Politik und Bildung). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 2021.
- Engels, D., Deremetz, A., Schütz, H. & Eibelshäuser, S. (Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), Hrsg.). (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter: https://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/f626-entgeltsystem-wfbm.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Eschenbach, M. E. v., Käßlinger, B., Kondratjuk, M., Kraus, K., Rohs, M., Schmidt-Hertha, B. et al. (Eds.). (2024). *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit: Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). Opladen: Verlag Barbara Budrich. Retrieved from <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/145937>
- Fachstelle Kommunales Bildungsmonitoring - KOSMO, Weydert, D. & Vetterle, T. (Mitarbeiter). (2024). *Non-formale BNE: Wie lebensweltnahe Lernumgebungen die Theorie und Praxis von Nachhaltigkeit verbinden*. Verfügbar unter: <https://www.kommunales-bildungsmonitoring.de/themen/themenseite-bne/non-formale-bne>
- Flick, U. (1998). *Zugänge zum Un-Vertrauten: qualitative Methoden in der Analyse sozialer Repräsentationen* (Sozialpsychologie der Kognition: soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen. Beiträge des 13. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie). Lengerich: Pabst.

- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (55694 : Rowohlts Enzyklopädie, Vollst. überarb. und erw. Neuausg). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH. (2025). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften*. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-05-06_Bericht_forsa-Inklusion_Bund.pdf
- Freiwilligendienste in der Diözese Rottenburg-Stuttgart gemeinnützige GmbH. (2025). *Bundesfreiwilligendienst und Freiwilliges Soziales Jahr: FSJ oder BFD - Was ist der Unterschied?* Verfügbar unter: <https://ich-will-fsj.de/informiere-dich/fsj-oder-bfd>
- Freiwilligendienste in der Diözese Rottenburg-Stuttgart gemeinnützige GmbH. (2025). *Freiwilliges Ökologisches Jahr und Ökologischer Bundesfreiwilligendienst: FÖJ oder ÖBFD? Was ist der Unterschied*. Verfügbar unter: <https://ich-will-foej.de/informiere-dich/foej-oder-oebfd>
- Gemeinnützige Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (Hrsg.). (2020). *u-count gemeinsam Gesellschaft gestalten. Was junge Menschen brauchen, um sich zu engagieren. Ergebnisbericht der Jugendhearings „freiwilliges Engagement und Freiwilligendienste“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/156628/19a06ac4face2cff62048391b9a0eaad/u-count-gemeinsam-gesellschaft-gestalten-data.pdf>
- Gesetzentwurf der Bundesregierung. (1993). Entwurf eines Gesetzes zur Förderung eines freiwilligen ökologischen Jahres (FÖJ-Förderungsgesetz - FÖJG). Verfügbar unter: <https://dserver.bundestag.de/brd/1993/D2+93.pdf>
- Gille, C. & Jepkens, K. (2022). *Teilhabe und Ausschlüsse im Engagement. Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte zu formellem und informellem Engagement* (Voluntaris: Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement): Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928942>
- Grgic, M. & Lochner, S. (2024). Jugendfreiwilligendienste: Nischendasein oder Wegweiser für späteres Engagement junger Frauen und Männer? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 19(4-2024), 533–564. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v19i4.07>
- Grund, J. & Brock, A. (2022). Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften. Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/publikationen/FU-Monitoring/fu-monitoring-formale-bildung-in-zeiten-von-krisen.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen* (Ethics of science and technology assessment, Band 33). Berlin, Heidelberg: Springer. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-540-85491-3>
- Hamborg, S. (2017). "Wo Licht ist, ist auch Schatten". Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 15–31). Berlin: Logos Verlag Berlin, 2017.
- Haß, R. & Beller, A. (Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Hrsg.). (2015). *Der Bundesfreiwilligendienst: Ein Erfolgsmodell für alle?* Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/203543/der-bundesfreiwilligendienst-ein-erfolgsmodell-fuer-alle/#footnote-target-19>
- Hauff, Volker. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft : der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven [Federal Republic of Germany]: Eggenkamp Verlag.

- Heintze, P. (Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, Hrsg.). (2017). *Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland. Kooperationsprojekt: Bildung für Nachhaltige Entwicklung in den Freiwilligendiensten*. Verfügbar unter: https://www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/05_Newsletter/01_BBE_Newsletter/bis_2017/2017/newsletter-09-heintze.pdf
- Held, H. (2015). Für eine starke Rolle der Zivilgesellschaft in der Gestaltung der Freiwilligendienste. *Voluntaris*, 3(1), 75–80. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2015-1-75>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (SpringerLink Bücher, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hennig, D. (2017). BNE als Lernziel in den Freiwilligendiensten am Beispiel Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ). Landeskongress Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zukunftsperspektiven für Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: https://foej.de/wp-content/uploads/2016/12/01_BNE-als-Lernziel-in-Freiwilligendiensten.pdf
- Hentig, H. von. (2008). Was soll man unter Bildung verstehen? *Die Deutsche Schule*, 100. Die Deutsche Schule 100 (2008) 1, S. 10-15. <https://doi.org/10.25656/01:27233>
- Holzhauser, J. (2020). Freiwilliges Engagement von Menschen mit Behinderung: eine explorative Studie zu Potentialen und Herausforderungen von inklusivem Engagement in Nonprofit-Organisationen, *Bd. 142*. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/69517>
- Huth, S. (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2022). *Freiwilligendienste in Deutschland. Stand und Perspektiven*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/freiwilligendienste-in-deutschland-all>
- Huth, S., Aram, E., Wagner, S., Engels, D. & Maur, C. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Hrsg.). (2015). *Abschlussbericht: der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG)*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93202/de7b1c8ea1a882cf01107cb56bab4aa9/abschlussbericht-gesetz-ueber-den-bundesfreiwilligendienst-und-jugendfreiwilligendienst-data.pdf>
- Institut für Sozialforschung Berlin GmbH (Hrsg.). (2024). *Befragung der Freiwilligen im FÖJ und ÖBFD*. Verfügbar unter: <https://www.bis-berlin.de/foef>
- Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Hrsg.). (2006). *Ergebnisse der Evaluation des FSJ und FÖJ. Abschlussbericht des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik e.V.* Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/96724/94644bad0c1597d6a1c7064b2073c84a/evaluierungsbericht-freiwilligendienste-data.pdf>
- Johnson, M. & Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? *Cambridge University Press & Assessment Research*. Verfügbar unter: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf>
- Kausmann, C., Kelle, N. & Simonson, J. (2021). In welcher Form engagieren sich Menschen? Typisierung des freiwilligen Engagement in Deutschland. *Voluntaris*, 9(2), 263–279. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2021-2-263>
- Kleiner, T.-M. (2022). Engagement und Klasse. Die Entwicklung klassenspezifischer Unterschiede im Engagement zwischen 1992 und 2017. In C. Gille & K. Jekens (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschlüsse im Engagement. Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte zu formellem und informellem Engagement* (Voluntaris: Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement, S. 15–33). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928942-15>

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen - Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- Koordinierungsstelle BNE: BNE-Portal (Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, Hrsg.). (2020). *Non-formale, informelle Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung/non-formale-informelle-bildung.html>
- Koordinierungsstelle zur Förderung der Chancengleichheit an sächsischen -Universitäten und Hochschulen. (2018). Ausgesprochen Vielfältig - Diversitätssensible Kommunikation in Sprache und Bild. Eine Handlungsempfehlung der Koordinierungsstelle zur Förderung der Chancengleichheit an sächsischen Universitäten und Hochschulen. Verfügbar unter: https://www.kc-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Veroeffentlichungen/Publikationen/181010_Koordinierungsstelle_Ausgesprochen_Vielfaeltig_Webansicht_barrierefrei.pdf
- Krohn, M. (Arbeitsgruppe Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten im Bundesarbeitskreis FSJ (BAK FSJ), Hrsg.). (2019). *Praxisleitfaden Inklusion und Diversität in Freiwilligendiensten. Erfahrungen und Handlungsempfehlungen*. Verfügbar unter: https://bak-fsj.de/wp-content/uploads/2022/09/BAK-FSJ_Inklusion-und-Diversitaet-in-FWD_Praxisleitfaden_2019.pdf
- Krohn, M. & Schütze, A. (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (bkj), Hrsg.). (2022). *Diversität und Teilhabe in den Freiwilligendiensten Kultur und Bildung. Zugänge und Vermittlungsverfahren*. Verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/diversitaet-teilhabe-den-freiwilligendiensten-kultur-bildung-zugaenge-vermittlungsverfahren>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse - Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Langensiepen, J. (2024). *Blog: Inklusion und Nachhaltigkeit – Zwei Seiten derselben Medaille*, WeltWeitWissen 2024 Globaler Zusammenhalt und Partizipation. Verfügbar unter: <https://weltweitwissen24.de/blog-inklusion-und-nachhaltigkeit-zwei-seiten-derselben-medaille/>
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-As-Practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lindsay, S. (2016). A scoping review of the experiences, benefits, and challenges involved in volunteer work among youth and young adults with a disability. *Disability and Rehabilitation*, 38(16), 1533–1546. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1107634>
- Lindsay, S., Chan, E., Cancelliere, S. & Mistry, M. (2018). Exploring how volunteer work shapes occupational potential among youths with and without disabilities: A qualitative comparison. *Journal of Occupational Science*, 25(3), 322–336. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1490339>
- Marková, A. (2020). Volunteering of people with disability. *Kontakt*, 22(3), 1–7. <https://doi.org/10.32725/kont.2020.013>
- Martens, J. & Obenland, W. (2017). *Die Agenda 2030. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung* (Vollständig aktualisierte und überarbeitete Neuauflage, Redaktionsschluss: 30. September 2017). Bonn, Osnabrück: Global Policy Forum; terre des hommes. Verfügbar unter: https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf
- Merl, T. (2022). Organisationsentwicklung zur Teilhabe an Freiwilligendiensten. In C. Gille & K. Jepkens (Hrsg.), *Teilhabe und Ausschlüsse im Engagement. Ergebnisse empirischer Forschungsprojekte zu formellem und informellem Engagement* (Voluntaris: Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement, S. 51–66). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783748928942-51>

- Miller, K. D., Schleien, S. J., Rider, C., Hall, C., Roche, M. & Worsley, J. (2002). Inclusive volunteering: Benefits to participants and community. *Therapeutic Recreation Journal*, (36(3)), 247–259. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237079831_Inclusive_volunteering_Benefits_to_participants_and_community
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin. Verfügbar unter: https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile
- Ouellet, M.-C., Morin, C. M. & Lavoie, A. (2009). Volunteer work and psychological health following traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 24(4), 262–271. <https://doi.org/10.1097/HTR.0b013e3181a68b73>
- Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Bayern e.V. (Hrsg.). (2025). *Was ist Inklusion?: Fit für Inklusion - Der Paritätische in Mittelfranken*. Verfügbar unter: <https://inklusion-mittelfranken.paritaet-bayern.de/inklusion-und-barrierefreiheit/was-ist-inklusion>
- Positionen der verbandlichen Zentralstellen (Hrsg.). (2016). *Freiwilligendienste voranbringen: Bewährtes stärken - Neues wagen. Freiwilligendienste im Inland – Jugendfreiwilligendienste (FSJ und FÖJ), Bundesfreiwilligendienst (BFD)*. Verfügbar unter: https://bak-fsj.de/wp-content/uploads/2022/09/Verb_ZS_FWD-voranbringen_Positionspapier_2016.pdf
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2025). *Gesellschaft und Teilhabe*. Verfügbar unter: <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/integrationsarbeit-in-den-bereichen/gesellschaft-und-teilhabe>
- Rat der Europäischen Union. (2021). *Entschließung des Rates zu einer neuen europäischen Agenda für Erwachsenenbildung 2021-2030*. 2021/C504/02. Verfügbar unter: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01))
- Rat für nachhaltige Entwicklung. (2016). *Wie man globale Nachhaltigkeitsziele messen will*. Verfügbar unter: <https://www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuelles/wie-man-globale-nachhaltigkeitsziele-messen-will/>
- Rauschenbach, T. (Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Hrsg.). (2013). *Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft*. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/149483/bildung-ist-mehr-als-schule-alltagsbildung/>
- Reich, K. (2020). BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule, 1–39. Veröffentlichungen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/bne_inklusive.pdf
- Reichardt, C., Redfern, T., Hecht, S., Kroll, M., Jürgens, B., Daniel, R. et al. (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V., Hrsg.). (2024). *Praxishilfe: Inklusion und Teilhabe von Freiwilligen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: https://www.freiwilligendienste-fuer-alle.de/freiwilligendienste/user_upload/inklusion-teilhabe_freiwillige-mit-behinderung_A4_aktualisiert_2025.pdf
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717600>
- Sächsische Hans-Carl-von-Carlowitz-Gesellschaft e.V. (2013). *Die Erfindung der Nachhaltigkeit. Leben, Werk und Wirkung des Hans Carl von Carlowitz*. München: Oekom. Verfügbar unter: <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6389255>

- Schulz, M., Böttcher, L., Storm, G., Klemm, M., Rick, D. & Wolf, F. (2016). „Freiwilliges Jahr Beteiligung“: Eine Initiative ehemaliger Freiwilliger fördert gesellschaftliche und politische Teilhabe. *Voluntaris*, 4(1), 126–130. <https://doi.org/10.5771/2196-3886-2016-1-126>
- Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe (Hrsg.). (2022). *Europäischer Sozialfonds Plus ESF+-Programm Berlin 2021-2027. Menschen Stärken - Chancen geben - Zukunft fördern*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/wirtschaft/gruenden-und-foerdern/europaeische-strukturfonds/esf-foerderperiode-2021-2027/verwaltungen-partner-eu/artikel.1215923.php>
- Shandra, C. L. (2017). Disability and social participation: The case of formal and informal volunteering. *Social Science Research*, 68, 195–213. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.02.006>
- Simonson, J., Kelle, N., Kausmann, C., Karnick, N., Arriagada, C., Hagen, C. et al. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Hrsg.). (2021). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Zentrale Ergebnisse des Fünften Deutschen Freiwilligensurveys (FWS 2019)*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/>
- Singer-Brodowski, M. (2024). Beiträge der Erwachsenenbildung zu Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. E. v. Eschenbach, B. Käßpinger, M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs, B. Schmidt-Hertha et al. (Eds.), *Erwachsenenbildung und Nachhaltigkeit: Sondierungen und Forschung zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 19–30). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Kinder und Jugendliche von Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss besonders von Armut bedroht. Pressemitteilung Nr. N045 vom 26. Juli 2023*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/07/PD23_N045_63.html
- Stockholm Resilience Centre. (2016). *The SDGs wedding cake*.
- Tagesschau (2024). Bald weniger Plätze bei Freiwilligendiensten? Befürchtete Mittel-Kürzungen. *tagesschau.de*. Verfügbar unter: <https://www.tagesschau.de/inland/gesellschaft/freiwilligendienste-muessen-sparen-100.html>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- UNESCO. (2023). *Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*. Verfügbar unter: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
- UNESCO/Deutsche UNESCO-Kommission. (2020). *Weltbildungsbericht 2020. Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle* (Weltbildungsbericht, Bd. 2020, Erste Auflage). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/dokumente-und-hintergruende/publikationen/detail/weltbildungsbericht-2020-inklusion-und-bildung/>
- United Nations - General Assembly. (2020). Analytical study on the promotion and protection of the rights of persons with disabilities in the context of climate change. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Verfügbar unter: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g20/097/56/pdf/g2009756.pdf?OpenElement>
- Winance, M., Damamme, A. & Fillion, E. (2015). Thinking the aid and care relationship from the standpoint of disability: Stakes and ambiguities. *Alter*, 9(3), 163–168. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2015.05.007>
- Windisch, M. & Zölls-Kaser, P. (2018). Teilhabe im Gemeinwesen bei Behinderung durch inklusiven Sport. Evaluationsergebnisse zu inklusiven Sportangeboten von Sportvereinen im Rahmen des Modellprojekts „Gemeinsam in Bewegung (GiB)“ in der Region Kassel. Verfügbar unter: <https://ahaev.de/wp-content/uploads/2018/09/Windisch-Z%C3%B6lls-Kaser-2018-Teilhabe-im-Gemeinwesen-bei-Behinderung-durch-inklusive-Sport.pdf>

- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Verfügbar unter: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Yanay-Ventura, G. (2019). "Nothing About Us Without Us" in Volunteerism Too: Volunteering Among People with Disabilities. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 30(1), 147–163. <https://doi.org/10.1007/s11266-018-0026-7>
- Zöls-Kaser, P. (2023). *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.18452/26133>