



JULIUS-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT WÜRZBURG

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT II

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK

LEHRSTUHL FÜR ALLGEMEINE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

WISSENSCHAFTLICHE ARBEIT ZUR ERLANGUNG DES
AKADEMISCHEN GRADES

DIPLOM-PÄDAGOGIN (UNI)

THEMA:

GEMEINNÜTZIGKEIT ALS BILDUNGSAUFGABE

JUGENDFREIWILLIGENDIENSTE ZWISCHEN GEMEINNÜTZIGEM
DIENST UND BILDUNGSORT

DANIELA SCHMALZ

WÜRZBURG, MAI 2011

ERSTGUTACHTER: PROF. DR. ANDREAS DÖRPINGHAUS

ZWEITGUTACHTER: PROF. DR. HAJO PETSCH

„Wir sollten schon unsere Kinder lehren, daß es unerträglich ist und daß man etwas dagegen unternehmen muß, daß Menschen Hunger leiden, während andere vor Wohlstand beinahe platzen. Wir sollten sie auch lehren, daß man Freiheit und Menschenrechte nicht verteidigen kann, indem man Bomben auf ein Land wirft. Und wir sollten sie so erziehen, daß sie lernen, daß es schwer ist, gegen den Strom zu schwimmen, aber daß es möglich ist.“

Gisela Notz

DANIELA SCHMALZ
SIEBOLDSTR. 2
97218 GERBRUNN
DANIELA.SCHMALZ@GMX.DE
0176-61054713

INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	3
1 EINLEITUNG.....	5
2 GEMEINNÜTZIGES ENGAGEMENT– EINE BESTANDSAUFNAHME	12
2.1 Das Feld der Jugendfreiwilligendienste.....	12
2.2 Jugendfreiwilligendienste im Begriffsfeld unterschiedlicher Fachdisziplinen.....	16
2.3 Genese der gemeinnützigen Arbeit seit 1800	26
2.3.1 Die Geburtsstunde des Ehrenamtes.....	27
2.3.2 Der Weg hin zu den institutionalisierten Jugendfreiwilligendiensten heute.....	28
2.4 Gemeinnütziges Engagement als „Mittelschichtsveranstaltung“	31
2.4.1 Bedingungen sowie Barrieren für Engagement in den Jugendfreiwilligendiensten.....	32
2.4.2 Persönliche Motive für die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst.....	36
2.4.3 Die Bedeutung der Teilnehmerinnenstruktur für die Konzeption der Begleitseminare	38
2.4.4 Über Sinn oder Unsinn des Gemeinnsinns.....	39
3 DAS VERHÄLTNISS VON BILDUNG UND GEMEINNÜTZIGEM DIENST IN DEN JUGENDFREIWillIGENDIENSTEN.....	42
3.1 Jugendfreiwilligendienste als Bildungsorte.....	43
3.1.1 Bildung an anderen Orten oder Jugendfreiwilligendienste als geeignete Bildungsorte aufgrund ihres heterotopen Charakters	46
3.1.1.1 Die Heterotopologie nach Michel Foucault.....	47
3.1.1.2 Jugendfreiwilligendienste als „andere“ Orte	51
3.1.2 Bildung in den Jugendfreiwilligendiensten als Prozess der Grenzüberschreitung	60
3.2 Bildung als Sorge um sich selbst.....	63
3.2.1 Selbstsorge in der Antike und ihre Aktualität	65
3.2.1.1 Philosophie als geistige Haltung und Lebensform in der Antike	66
3.2.1.2 Selbstsorgepraktiken in der Antike und im Christentum.....	68
3.2.1.3 Selbstsorge als Sorge um die Zeit bei Seneca.....	72

3.2.1.4	Aktualität der Idee der Selbstsorge	75
3.2.2	Die Sorge um die anderen als Teil der Selbstsorgepraxis	77
3.2.3	Freiwilliges Engagement in den Jugendfreiwilligendiensten als Sorge um sich und um andere.....	83
3.3	Gemeinnützigkeit als Bildungsaufgabe!	88
4	GEMEINNÜTZIGKEIT ALS MUSS?.....	91
4.1	Pflicht zur Freiwilligkeit oder gute Gründe zum Nicht-Engagement.....	91
4.2	Jugendfreiwilligendienste als Orte für kritische Bildung.....	97
5	FAZIT.....	101
	LITERATURVERZEICHNIS	107
	SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	115

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BE	bürgerschaftliches Engagement
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
FÖJ	Freiwilliges Ökologische Jahr
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
ISS	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
JFD	Jugendfreiwilligendienst
JFDG	Jugendfreiwilligendienste-Gesetz

1 EINLEITUNG

Die Diskussion um Freiwilligendienste als Form von Gemeinnützigkeit in Deutschland ist hochbrisant. Dies ist bedingt durch das Wegfallen des Zivildienstes als Wehersatzdienst aufgrund der Aussetzung der Wehrpflicht. Während Zivildienstleistende in den 1960er Jahren als „Drückeberger“ angegriffen wurden, ist ihre Arbeit in den gemeinnützigen Diensten über viele Jahre hinweg unabdingbar geworden. Damit in gemeinnützigen Organisationen durch ihr Wegfallen nun keine allzu große Lücke klafft, wurde der „Bundesfreiwilligendienst“¹ als Dienst, der allen Generationen offensteht und nicht zuletzt „Potentiale des Alters“ nutzbar machen soll (vgl. Stemmer 2009, S. 28), ins Leben gerufen.

Gleichzeitig gewinnen Jugendfreiwilligendienste wie das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) und das Freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) als etablierte Konzepte von gemeinnützigen Diensten noch an Bedeutung. Die in Deutschland im Freiwilligenjahr 2008/ 2009 mehr als 35.000 Teilnehmerinnen² im FSJ und rund 2.600 jungen Menschen im FÖJ (vgl. BMFSFJ⁷ 2011, S. 14) sollen nun um 35.000 Freiwillige im Bundesfreiwilligendienst (vgl. Bundestagsdrucksache 17 vom 9.2.2011, S. 2) ergänzt werden. Einerseits soll somit der Wegfall des Zivildienstes kompensiert werden und andererseits wird die Bedeutung der Freiwilligendienste „als Symbol einer ‚neuen Kultur des Sozialen‘ und als Ausdruck praktisch gelebter Solidarität“ (Liebig 2007, S. 9) in der Zivilgesellschaft betont. Das Europäische Jahr der Freiwilligentätigkeit 2011 erhöht weiterhin die Aktualität und Brisanz der Thematik und dient nicht zuletzt dem Ziel, gesellschaftliches Engagement zu fördern (vgl. Bundestagsdrucksache 17 vom 9.2.2011, S. 2). Jugendfreiwilligendienste sollen jungen Menschen gemeinnütziges Engagement und gesellschaftliche Partizipation näher bringen (vgl. Jakob 2002, S. 29). Ebenfalls fokussieren sie auch die Bildung des Individuums, indem sie auf soziale Kompetenz, Persönlichkeitsbildung sowie die Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Freiwilligen (vgl. JFDG 2008, § 5.4) zielen. Allenthalben wird

¹ Das Gesetz über den Bundesfreiwilligendienst vom 28. April 2011 wurde im Bundesgesetzblatt am 2. Mai 2011 veröffentlicht. Wie geplant können die ersten Freiwilligen im Bundesfreiwilligendienst ihren Dienst am 1. Juli 2011 antreten.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

die besondere Gelegenheitsstruktur von Jugendfreiwilligendiensten als Bildungsjahr betont, das der persönlichen und beruflichen Orientierung dienlich ist (vgl. BMFSFJ ⁷2011, S. 3). Sie stellen „Erfahrungsräume und Lernorte für Jugendliche“ (Jütting 2003, S. 50) dar oder werden als „Bildungs- und Orientierungsangebote“ (Stemmer 2009, S. 7) beworben. Jugendfreiwilligendienste stellen konzeptionell folglich eine „Chance für jeden einzelnen wie für das System des Gemeinwesens“ (Jakob 2002, S. 29) dar.

Problemstellungen im Kontext von Gemeinnützigkeit ergeben sich daraus, dass primär gesellschaftliche Belange fokussiert werden, während im Zentrum von Bildungsprozessen das Individuum steht. Bildungsprozesse sind zugleich auf gewisse gesellschaftliche Rahmenbedingungen verwiesen, genauso wie Gemeinnützigkeit nur durch individuelles Engagement denkbar ist. Insofern findet hier Bildung stets im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft statt. Folgerichtig stellt sich für die weiteren Ausführungen die wegweisende Frage, inwieweit und wodurch der Anspruch erfüllt werden kann, dass Jugendfreiwilligendienste als Bildungsjahr fungieren (vgl. JFDG 2008, § 5.4) bzw. ob sie staatlich und gesellschaftlich als kostengünstige Kompensationsmöglichkeiten für Lücken im gemeinnützigen Bereich (aus)genutzt werden.

Damit einher geht die Reflexion des zentralen Verhältnisses von Bildung und Gemeinnützigkeit. Einerseits kann Bildung gewissermaßen als Voraussetzung für gemeinnütziges Engagement gelten. In den Jugendfreiwilligendiensten zeigt sich dies an der bildungsnahen Teilnehmerinnenstruktur (vgl. Liebig 2007, S. 22 f.), weshalb gemeinnütziges Engagement als „Mittelschichtsveranstaltung“ bezeichnet werden kann. Andererseits bietet Gemeinnützigkeit besondere Gelegenheiten für Bildung. Die gemeinnützige Arbeit im Rahmen der Jugendfreiwilligendienste ist durch praktisches Erleben und Handeln an den Einsatzstellen sowie lebendiges Lernen während der Begleitseminare gekennzeichnet (vgl. Fialka 2002, S. 207), woraus sich besondere Freiräume für Bildungsprozesse ergeben.

Zentrale Problemstellung der weiteren Ausführungen ist infolgedessen, inwieweit Gemeinnützigkeit im Rahmen der Jugendfreiwilligendienste mindestens in doppelter Hinsicht Bildungsaufgabe ist. Dies impliziert die

nachfolgend im Mittelpunkt stehende These, dass es in den Jugendfreiwilligendiensten Raum und Zeit für Bildungsprozesse gibt – trotz oder gerade aufgrund des Spannungsfeldes von individuellen und gesellschaftlichen Interessen.

Aufgabe der Pädagogik kann die Frage nach einer bildungstheoretischen Grundlegung der Jugendfreiwilligendienste sowie die Analyse ihrer Gelegenheitsstrukturen für Bildung sein. Wenn Gemeinnützigkeit eine Bildungsaufgabe enthält, lässt sich die Frage aufwerfen, an wen diese Aufgabe gerichtet ist. Eine Bildungsaufgabe enthält sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Aspekte. Die individuelle Dimension umfasst die Aufgabe der Selbstbildung des Individuums, da Bildung nur durch menschliche Erfahrung sowie durch eine reflexive Auseinandersetzung mit sich und der Welt (vgl. Humboldt 1793/ 1960, S. 235 f.) möglich ist und nicht von außen an einen Menschen herangetragen werden kann. Während Kinder (und Jugendliche) von Erwachsenen erzogen werden, kann Bildung gewissermaßen nur durch eine innere Bereitschaft, durch einen aktiven Willen zur Selbstbildung, stattfinden. Bildung kann in diesem Sinne beispielweise als Sorge um sich selbst gedacht werden und umfasst die Reflexion der eigenen Lebensführung (vgl. Karl 2005, S. 118 f.).

Es besteht gleichermaßen eine gesellschaftliche Bildungsaufgabe, indem es nicht dem Individuum allein obliegen kann Möglichkeitsspielräume für Bildung zu schaffen. Die äußeren Strukturen im Sinne von Gelegenheitsstrukturen für individuelle Bildung zu gewährleisten ist die Bildungsaufgabe einer westlichen Gesellschaft und Politik. Bildungstheoretische Reflexion kann wichtige Anhaltspunkte für das Schaffen von sinnvollen Voraussetzungen für Bildungsprozesse bieten.

Das staatliche Interesse sowie der finanzielle und gesellschaftliche Nutzen von Gemeinnützigkeit und Jugendfreiwilligendiensten zeigen sich durch die hohe Aufmerksamkeit, die der Thematik zukommt:

„Nicht nur im Kontext der Debatten um das Bürgerschaftliche Engagement erfährt das Thema Freiwilligendienste seit nun mehr fast zehn Jahren eine hohe Aufmerksamkeit, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen, Fachkongressen, Modellprojekten und Gesetzesinitiativen niederschlagen.“ (Stemmer 2009, S. 28)

Gerade das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) stellt zum Bereich „Engagementpolitik“ und speziell zu den Jugendfreiwilligendiensten Werbebroschüren für FÖJ und FSJ, sowie unzählige empirische Studien zu speziellen Zielgruppen, Evaluationen, Befragungen und Zukunftsperspektiven zur Verfügung (vgl. BMFSFJ 2005; BMFSFJ 2009a; BMFSFJ 2009b; BMFSFJ ⁶2010; BMFSFJ 2010a; BMFSFJ 2010b; BMFSFJ 2011; BMFSFJ ⁷2011). Wenn die Attraktivität von FSJ und FÖJ gepriesen wird, steht dies häufig in Zusammenhang mit einem inflationären Auftauchen von Begriffen wie „informelle und non-formale Bildung“, „Erfahrung“, „Kompetenz“, „Orientierung“ und „Lernen“. Diese sind genuin pädagogischer Natur, werden aber in entsprechenden Publikationen kaum explizit auf ihre Hintergründe und Ansprüche geprüft. Da ihnen keine bildungstheoretische Herangehensweise innewohnt, sind eher selten Schlussfolgerungen für pädagogische Reflexion anzutreffen. Stattdessen werden empirische Daten bereitgestellt, die als Anknüpfungspunkt für pädagogische Fragestellungen fruchtbar sein können.

Ein wichtiger Impuls für die Entwicklung der Jugendfreiwilligendienste in Deutschland ging von dem Manifest „Jugend erneuert Gemeinschaft“ der Robert-Bosch-Stiftung aus (vgl. Guggenberger 2000), das u.a. für die Flexibilisierung der etablierten Freiwilligendienste sowie eine Erhöhung der Platzzahlen steht (vgl. Berninger u.a. 2000, S. 18). Die aktuelle Expertise „Freiwilligendienste in Deutschland“, die Stemmer 2009 im Auftrag des Zentrums für zivilgesellschaftliche Entwicklung ausgearbeitet hat, bietet eine umfassende Bestandsaufnahme des Feldes der Inlands- und Auslandsfreiwilligendienste in Deutschland.

Des Weiteren lassen sich Publikationen zu verwandten Themen wie Konzepte der Zivilgesellschaft, bürgerschaftliches Engagement oder Ehrenamt finden (vgl. beispielsweise Braun 2002; Bürsch 2008; Heinze/ Olk 2001; Steinforth 2010). Zum Thema „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ hat die Bundesregierung 1999 eigens eine Enquete-Kommission³ eingesetzt, die „konkrete politische Strategien und Maßnahmen zur Förderung des freiwilligen, gemeinwohlorientierten, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten

³ Eine Enquete-Kommission ist eine überparteiliche Kommission, die Fragestellungen amtlich aus unterschiedlichsten Perspektiven untersucht und meist dazu dient, ein Gesetz vorzubereiten (vgl. Schmidt ²2004, S. 192).

bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland“ (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 7) erarbeiten sollte. Diese legte sie schließlich 2002 dem deutschen Bundestag vor, was die politische Bedeutsamkeit der Thematik unterstreicht. Jugendfreiwilligendienste gelten als Hoffnungsträger für vielfältige gesellschaftliche und wohlfahrtsstaatliche Herausforderungen (vgl. Stemmer 2009, S. 28). So wird angenommen, „dass Freiwilligendienste Werte und Kompetenzen vermitteln, die für die Bürgergesellschaft von hohem Wert sind, wie z.B. Verantwortung für das Gemeinwesen“ (ebd., S. 28) oder dass Jugendfreiwilligendienste die Problematik des Fachkräftemangels im Gemeinnützigkeitssektor bannen können, indem professioneller Nachwuchs gewonnen wird (vgl. ebd., S. 28 f.). Außerdem zeigen empirische Studien, „dass ehrenamtlich und sozial engagierte Jugendliche erfolgreicher in der Schule sind, eine hohe Verantwortung entwickeln und auch im Erwachsenenalter politisch und sozial engagierter sind.“ (Eccles/ Barber 1998; Yates/ Youniss 1999 zit. n. Reinders 2005, S. 12)

Anspruch dieser Arbeit ist eine bildungsphilosophische Annäherung an das Feld der Jugendfreiwilligendienste durch hermeneutisch-kritische Reflexion. Die Arbeit versteht sich als Versuch, die dargestellte Lücke an bildungstheoretischen Arbeiten im Bereich der Jugendfreiwilligendienste zu schließen oder zumindest zu verkleinern. Dabei wird nicht von der Unvoreingenommenheit der Forscherin ausgegangen (vgl. Karl 2005, S. 12), sondern berücksichtigt, dass wir

„immer schon von anderen Menschen, aber auch von Dingen und von uns selbst in Anspruch genommen [sind], bevor wir in bestimmter Weise davon [den Dingen, den Menschen oder in dem hier speziellen Falle: dem fachlichen Gegenstand der Jugendfreiwilligendienste] sprechen.“ (Meyer-Drawe 2008, S. 189)

Dieser Anspruch wird verfolgt, indem Jugendfreiwilligendienste beschrieben, ihre Hintergründe beleuchtet und auf interne und externe Ansprüche geprüft werden. Der Bildungsbegriff wird im Kontext von FSJ und FÖJ mit Hilfe von Autoren wie Foucault oder Seneca, deren Ideen für das Feld der Jugendfreiwilligendienste fruchtbar gemacht werden können, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Es werden Gelegenheiten und Voraussetzungen für den Anstoß von Bildungsprozessen im Feld der Jugendfreiwilligendienste analysiert, herausgearbeitet und kritisch diskutiert (vgl. Kapitel 3). Sowohl individuelle als

auch gesellschaftliche Ansprüche an Jugendfreiwilligendienste werden in den Blick genommen.

Konkret wird als Grundlegung im ersten Teil in Kapitel 2 das Feld gemeinnützigen Engagements unter Zuhilfenahme empirischer Daten umrissen. Jugendfreiwilligendienste werden als spezielle Form gemeinnützigen Engagements mit ihren Einsatzfeldern und Rahmenbedingungen beschrieben (2.1) sowie in Bezug zu Begrifflichkeiten verwandter Thematiken aus anderen Fachdisziplinen gesetzt (2.2). Sie werden folglich systematisch und weiterhin historisch (2.3) reflektiert. Gesellschaftliche Voraussetzungen für freiwilliges Engagement werden ebenso wie persönliche Motive erläutert sowie auf sich ergebende Problematiken untersucht und abschließend kritisch diskutiert (2.4).

Darauf aufbauend wird im zentralen 3. Kapitel die Eignung der Jugendfreiwilligendiensten als Bildungsorte (3.1) herausgearbeitet, da sie als besondere Gelegenheitsstruktur für Bildungsprozesse wirken können. Dies geschieht, indem das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten aus zweierlei Perspektiven betrachtet wird. Erstens werden Jugendfreiwilligendienste, in Anschluss an Foucaults Grundgedanken zu „anderen“ Orten, auf ihre Besonderheiten hin untersucht (3.1.1). Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Karl 2005, S. 114) von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verändern sich durch die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst. Soziales Engagement dient als Erfahrungswelt, die die Meinung Jugendlicher über sich selbst beeinflusst (vgl. Reinders 2005, S. 55). Aufgrund dessen gehen mit Bildung in den Jugendfreiwilligendiensten Transformationen und Prozesse der Grenzüberschreitung einher (3.1.2). Zweitens wird die Denkfigur der Sorge um sich selbst (3.2) in Anschluss an die Antike (3.2.1) erörtert, die stets auch die Sorge um die anderen umfasst (3.2.2). Es wird geprüft, inwiefern Jugendfreiwilligendienste gleichzeitig Momente der Sorge um sich (z.B. im Sinne von Bildung) als auch um andere (z.B. im Sinne eines gemeinnützigen Dienstes) umfassen (3.2.3). Es wird gefolgert, dass Gemeinnützigkeit im Kontext der Jugendfreiwilligendienste Bildungsaufgabe ist (3.3).

Als kritische Applikation folgt in Kapitel 4 in Anschluss an Gedanken der kritischen Theorie sowie der kritischen Erwachsenenbildung die Frage, ob

freiwillige gemeinnützige Arbeit ein Muss darstellt. Die Pflicht zur Freiwilligkeit wird umrissen, um ihr gute Gründe zum Nicht-Engagement entgegen zu setzen (4.1). Gleichzeitig wird verdeutlicht, dass gerade Jugendfreiwilligendienste als Form gemeinnütziger Arbeit sich hervorragend als „andere“ Orte für kritische Bildung eignen (4.2). Demzufolge bestehen auch gute Gründe für ein Engagement.

Ziel der Ausführungen ist eine Annäherung an das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten. Dies kann diese Arbeit nicht abschließend leisten, sondern vielmehr können die dargelegten Ideen und Denkfiguren Anstoß oder Ausgangspunkt für weitere bildungsphilosophische Untersuchungen im Kontext der Jugendfreiwilligendienste oder gemeinnütziger Arbeit bieten.

In einem letzten Kapitel (5) werden zentrale Gedanken und Problematiken der vorliegenden Arbeit erneut skizziert, um sie anhand der vorangestellten Problemstellung zu diskutieren. Ein Ausblick befragt die Chancen der Jugendfreiwilligendienste in kritischer Perspektive.

2 GEMEINNÜTZIGES ENGAGEMENT– EINE BESTANDSAUFNAHME

Die Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ sind eine populäre Form des gemeinnützigen Engagements. Teilnehmerinnen im FSJ oder FÖJ erhalten zwar monetäre Unterstützung durch die Übernahme von Sozialversicherungsbeiträgen, Sachleistungen und einem Taschengeld, jedoch sind diese nicht als marktübliche Entlohnung zu betrachten, sondern lediglich, um die Unabhängigkeit eines gemeinnützigen Dienstes vom Elternhaus zu gewährleisten (vgl. Stemmer 2009, S. 34). Inwieweit dies glückt, also eine Unabhängigkeit von der Herkunft gegeben ist, welche Konsequenzen aus der Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen folgen und welche Motive zur Entscheidung für einen Jugendfreiwilligendienst führen, wird in Kapitel 2.4 näher ausgeführt.

Vorab werden nachfolgend Rahmenbedingungen und Besonderheiten der Jugendfreiwilligendienste dargestellt (Kapitel 2.1), um darauf aufbauend anhand von ausgewählten Schlüsselbegriffen, die eng mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verknüpft sind, auf die gesellschaftspolitische Ebene einzugehen (Kapitel 2.2).

Immer wieder gibt und gab es Bestrebungen, vorhandenes Engagementpotential im gemeinnützigen Dienst stärker auszuschöpfen (vgl. Klages 2001, S. 327). Die Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ haben in den letzten zehn Jahren einen starken Zuwachs an Plätzen erfahren (vgl. Stemmer 2009, S. 29). Um einen detaillierteren Einblick in historische Hintergründe gemeinnütziger Arbeit zu erhalten, wird in Kapitel 2.3 ein Abriss über die Genese gemeinnütziger Arbeit seit 1800 am Beispiel des Ehrenamtes und der Jugendfreiwilligendienste gegeben.

2.1 Das Feld der Jugendfreiwilligendienste

Freiwilligendienste können gemäß des BMFSFJ definiert werden als:

„Dienstverhältnisse, die von gemeinnützigen Organisationen im Zwischenbereich zwischen Ehrenamt und Bildungsmaßnahme angeboten [werden], mit obligatorischen oder fakultativen Bildungselementen, und [die] in Form von freiwilliger Selbstverpflichtung von zumeist jungen, aber auch älteren Menschen in Anspruch genommen werden.“ (BMFSFJ 2009a, S. 79)

Freiwilligendienste sind eine staatlich geförderte Form bürgerschaftlichen Engagements, die sich durch die verbindliche Mitarbeit Freiwilliger für ein Jahr in gemeinnützigen Organisationen wie den Wohlfahrtsverbänden oder kleinen Einsatzstellen auszeichnet (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 251).

Jugendfreiwilligendienste, wie das FSJ und das FÖJ, sind dementsprechend ein Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene, die die Vollzeitschulpflicht erfüllt, das 27. Lebensjahr aber noch nicht vollendet haben (vgl. JFDG 2008 § 2.4). Darüber hinaus gibt es zahlreiche Angebote für Freiwilligendienste im Ausland, wie beispielsweise den „Anderen Dienst im Ausland“ (vgl. BMFSFJ ⁶2010, S. 48), der bis dato vor allem an anerkannte Kriegsdienstverweigerer adressiert ist. Weitere Beispiele sind der „Europäische Freiwilligendienst“, der Teil des EU-Programms „Jugend in Aktion“ ist, sowie der entwicklungspolitische Freiwilligendienst für junge Menschen „weltwärts“ (vgl. ebd., S. 49 f.). Des Weiteren bestehen Freiwilligendienste, die allen Generationen offenstehen, wie der „Generationsübergreifende Freiwilligendienst“ (vgl. BMFSFJ 2011) oder der gesetzlich neu verankerte „Bundesfreiwilligendienst“ (vgl. Bundestagsdrucksache 17 vom 9.2.2011, S. 2).

Im Folgenden werden jedoch ausschließlich die Jugendfreiwilligendienste FÖJ und FSJ aufgrund ihrer seit vielen Jahren begründeten Strukturen und Regelmäßigkeiten im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen. Gleichwohl sind naturgemäß Anknüpfungspunkte für andere Freiwilligendienstformen gegeben.

Das FSJ bietet jungen Menschen ein breites Spektrum an Möglichkeiten in gemeinwohlorientierten Einrichtungen im sozialen Bereich mitzuarbeiten, wie z.B. in der Wohlfahrtspflege, der Kinder- und Jugendhilfe, der Jugendarbeit, der Gesundheitspflege oder in kulturellen Einrichtungen. Konkrete Einsatzstellen sind beispielsweise Krankenhäuser, Alten- und Pflegeheime, Kinderheime, Sportvereine oder kulturelle Einrichtungen wie Museen. Das FÖJ bietet Einsatzstellen im Bereich des Natur- und Umweltschutzes sowie der Umweltbildung, wie beispielsweise in Nationalparks, der ökologischen Landwirtschaft, Umweltämtern oder Natur- und Umweltschutzzentren. (Vgl. Kupferschmid/ Mathieu ⁵2005, S. 318) Der gemeinnützige Charakter des FÖJ ist unter Umständen nicht auf den ersten Blick erkennbar, begründet sich jedoch durch die Universalität ökologischer Belange.

Der Einsatz der Teilnehmenden an ihren durch zugelassene Träger ausgewählten Einsatzstellen erfolgt im Regelfall über den Zeitraum von einem Jahr. Prinzipiell kann ein FSJ oder ein FÖJ mit einer Dauer von mindestens sechs bis im pädagogisch begründeten Ausnahmefall höchstens 24 Monaten (sonst 18 Monaten) geleistet werden (vgl. JFDG 2008 § 2.2). Die wöchentliche Arbeitszeit beträgt 40 Stunden. Die soziale Sicherung (u.a. gesetzliche Kranken-, Unfall-, Pflege-, Renten- und Arbeitslosenversicherung), Unterkunft und Verpflegung bzw. als Ersatz entsprechende Pauschalen sowie ein Taschengeld⁴ sind gewährleistet. (Vgl. Stemmer 2009, S. 14) Außerdem besteht weiterhin der Anspruch auf Kindergeld, wenn auch die übrigen Voraussetzungen hierfür erfüllt sind (vgl. BMFSFJ ⁷2011, S. 12 f.; S. 51).

Voraussetzungen, Förderbedingungen und Regelmäßigkeiten für die Durchführung eines Jugendfreiwilligendienstes sind durch das „Gesetz zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten“ (JFDG) vom 18. Mai 2008 geregelt.

Kurz:

„Unter Freiwilligendiensten wird heute in der Fachdiskussion eine geregelte Form des bürgerschaftlichen Engagements verstanden, bei der Anfang und Ende, Dauer und Umfang, Inhalt, Aufgaben, Ziele und Art der freiwilligen Tätigkeit [,] der finanzielle und organisatorische Rahmen sowie die Einsatzstellen und Träger verbindlich definiert sind. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist eine rechtliche und soziale Absicherung vorgesehen.“ (Olk 2005, S. 3)

Bedeutsam ist, dass die genannten Dienste kein Erwerbsverhältnis begründen. Sie verstehen sich als arbeitsmarktneutrale praktische Hilfstätigkeit, und dienen nicht zur Ausbildung oder zum Studium⁵ (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 251). Der originäre Zweck der Jugendfreiwilligendienste besteht darin, Bildungs- und biographisches Orientierungsangebot zu sein (vgl. Stemmer 2009, S. 37).

Zugelassenen Trägern obliegt die Verantwortung für die pädagogische Begleitung der Freiwilligen sowie für die Organisation und die Durchführung der 25 obligatorischen Seminartage (vgl. JFDG 2008, § 5.2), die einen besonderen

⁴ Das Taschengeld lag gemäß des BMFSFJ 2005, S. 52 im Jahr 2004 bei durchschnittlich 155-180 € im Monat.

⁵ Eine Ausnahme bilden Projekte wie das von der Diakonie Württemberg angebotene „FSJ plus“, das es ermöglicht, ein FSJ und das Nachholen eines Realschulabschlusses im Zeitraum von zwei Jahren zu kombinieren.

Rahmen für die Ermöglichung und Anregung von Bildungsprozessen im Rahmen eines Jugendfreiwilligendienstes bieten. Dieser besondere Rahmen ergibt sich aus der zu Schule komplementären Konzeption der Seminare, die nicht auf Leistung zielt, sondern in hohem Maße die persönlichen Interessen der Teilnehmenden berücksichtigt (vgl. BMFSFJ ⁷2011, S. 12; vgl. Stemmer 2009, S. 7).

Der Bildungsstatus Jugendlicher spielt als Voraussetzung von Seiten der Träger zur Teilnahme an Jugendfreiwilligendiensten keine Rolle. Es lässt sich jedoch feststellen, dass ein Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Engagementbereitschaft und dem Bildungsstatus Jugendlicher besteht. Sozial benachteiligte Jugendliche sind im Kontext des bürgerschaftlichen Engagements deutlich unterrepräsentiert.⁶ Diese Tendenz spiegelt sich auch in den Jugendfreiwilligendiensten wider. (Vgl. BMFSFJ 2009a, S. 82)

Während noch vor wenigen Jahren der Begriff „Freiwilligendienste“ auf den Bereich der Freiwilligendienste Jugendlicher beschränkt war, haben sich inzwischen vielfältige Spielarten derselben für alle Altersgruppen mit unterschiedlichen Zielen, Formen und Ansprüchen etabliert (vgl. ebd., S. 79). Jugendfreiwilligendienste genießen eine sehr große Nachfrage. Der Bedarf an Plätzen überschreitet seit vielen Jahren das Angebot (vgl. Stemmer 2009, S. 29; vgl. Fialka 2002, S. 210; vgl. Berninger u.a. 2000, S. 20 f.).

Institutionalisierte Freiwilligendienste stellen gewissermaßen eine Sonderform bürgerschaftlichen Engagements dar, erfüllen aber ebenso wie andere freiwillige Tätigkeiten oder Ehrenämter gemeinwohlorientierte Aufgaben (vgl. Stemmer 2009, S. 37). Auch die Wirkungen der Arbeit der Teilnehmenden an FSJ oder FÖJ zielen nicht nur auf die unmittelbar Beteiligten und die Freiwilligen selbst – zum Beispiel in Form von Selbstbildung (vgl. ebd., S. 6) – zurück.

⁶ Diese Problematik wird in Kapitel 2.4 *Gemeinnütziges Engagement als „Mittelschichtsveranstaltung“* detaillierter ausgeführt.

Freiwilligendienste laufen Gefahr, auf unentlohnte Arbeitsdienste⁷ mit gemeinwohlorientiertem Nutzen reduziert zu werden (vgl. Gestrich 2000, S. 104). Stattdessen sollten unbedingt die Teilnehmenden im Zentrum der Betrachtungen stehen, indem durch pädagogische Begleitung Raum für Reflexion und (Weiter-) Bildung geboten wird.

2.2 Jugendfreiwilligendienste im Begriffsfeld unterschiedlicher Fachdisziplinen

Die Schwierigkeit einheitlicher Begrifflichkeiten im Kontext unentlohnter, freiwilliger Arbeit im Sinne des Gemeinwohls ist nicht von der Hand zu weisen:

„Es gibt Menschen, die engagieren sich. Sie tun es regelmäßig und öffentlich. Sie machen es freiwillig und nehmen kein Geld dafür. Und sie leisten dadurch, wie es heißt, einen Beitrag zum Allgemeinwohl. Der richtige Begriff für diese Tätigkeit ist umstritten.“ (Corsten u.a. 2008, S. 9)

Diese begriffliche Problematik ergibt sich nicht zuletzt aus dem interdisziplinären Interesse an der Materie, die in Zusammenhang mit freiwilliger, unentlohnter Arbeit im Sinne des Gemeinwohls steht.

Fragen nach den staatlichen und gesetzlichen Rahmen- und Förderungsbedingungen von Jugendfreiwilligendiensten, als Form freiwilliger, gemeinnütziger Arbeit, müssen von juristischer Seite beantwortet werden. Die Klärung der gesellschaftlichen Einordnung muss von Seiten der Soziologie erfolgen. Die Finanzierung bzw. finanzielle Subventionierung der Jugendfreiwilligendienste muss volkswirtschaftlich angegangen werden. Die demokratietheoretische Funktion und mögliche politische Zielrichtungen der Jugendfreiwilligendienste sind als spezielle Form bürgerschaftlichen Engagements von Seiten der Politikwissenschaft zu betrachten.

Die Forderung, dass Jugendfreiwilligendienste als Bildungs- und Orientierungsjahr, zur Persönlichkeitsentwicklung und als Lernort für Individuen fungieren sollen (vgl. BMFSFJ⁷ 2011, S. 3), spricht grundlegende Problemstellungen der Pädagogik und ihres Forschungsgegenstandes an.

⁷ Vgl. hierzu insbesondere die Publikation von Müller, S. (1988): Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim: Juventa.

Es gibt demzufolge mannigfaltige Zugänge zum Feld der Jugendfreiwilligendienste, die mit häufig auftauchenden Begriffen verbunden sind. Einige in ihrem Kontext als relevant erachtete Begrifflichkeiten werden nun umrissen, um weiterführend ein exaktes Verständnis dieser zu ermöglichen. Außerdem soll das Blickfeld für die vielfältigen Dimensionen, Perspektiven und Herangehensweisen geöffnet werden, die weit über das Feld der Jugendfreiwilligendienste sowie pädagogische Fragestellungen hinausgehen.

Konkret wird vom Begriff der *Gemeinnützigkeit* ausgegangen, worauf die Explikation wesentlicher Hintergründe des *Gemeinnützigkeitssektors*, des *Engagements* und der *Zivilgesellschaft* folgt. Anknüpfend werden konkrete Handlungsfelder wie das des *bürgerschaftlichen Engagements* und des *Ehrenamtes* in Bezug zu den Jugendfreiwilligendiensten abgebildet.

Gemeinnützigkeit

Der Begriff „Gemeinnützigkeit“ taucht primär im Zusammenhang des Gemeinnützigkeitsrechts auf und ist in pädagogischem Kontext kaum zu finden. Das Gemeinnützigkeitsrecht wurde zuletzt 2007 durch das „Gesetz zur weiteren Förderung des Bürgerschaftlichen Engagements“ ausgeweitet, so dass bürgerschaftliches Engagement juristisch als gemeinnütziger Zweck anerkannt und durch Steuerbegünstigungen finanziell gefördert wird (vgl. Ernst-Pörksen 2008, S. 39 f.). Zu einer steuerrechtlichen Entlastung können Zwecke als gemeinnützig anerkannt werden, „wenn diese [...] nachweislich geeignet sind, die Allgemeinheit aus materiellem, geistigem oder sittlichem Gebiet [selbstlos] zu fördern.“ (Ebd., S. 54) Mit „Allgemeinheit“ ist hier im Regelfall die deutsche Bevölkerung gemeint (vgl. ebd., S. 63).

Kritisch ist zu betrachten, dass nicht vorrangig gemeinnützige Projekte oder Freiwilligeninitiativen finanziell unterstützt werden, sondern Großkonzerne mit ohnehin erheblichen Gewinnen: „Im Zentrum der kritischen Debatte um das Gemeinnützigkeitsrecht [...] stehen [...] Großorganisationen mit erheblichen Umsätzen, großen Belegschaften und zum Teil hohen Gewinnen und Vermögen.“ (Ebd., S. 42 f.)

Der vorhandenen Unzufriedenheit um das Gemeinnützigkeitsrecht wurde mit unterschiedlichen Gutachten und Reformvorschlägen begegnet, die an dieser Stelle allerdings nicht im Einzelnen ausgeführt werden.⁸

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass gemäß des Subsidiaritätsprinzips Steuerbegünstigungen nur an Stellen Sinn machen, an denen der Staat von Aufgaben entlastet wird, die er sonst selbst wahrnehmen müsste (vgl. ebd., S. 46 f.). Um diesem Problem jedoch umfassend zu begegnen, bedürfte es einer tiefergreifenden Reformdebatte, die das gesellschaftliche Zusammenwirken staatlicher und nicht-staatlicher Akteure im öffentlichen Raum reformulierte und somit die Rolle von Gemeinnützigkeit neu definierte (vgl. ebd., S. 52 f.).

Welche Bedeutung aber kommt der „Gemeinnützigkeit“ in pädagogischem Kontext zu? Gemeinnützigkeit zielt auf Werte wie den Gemeinsinn und das Gemeinwohl ab. Konstitutiv ist der Nutzen für die Allgemeinheit, der auch als ein Ziel von Jugendfreiwilligendiensten gelten kann, was durch die Bezeichnung „Dienst“ deutlich wird. Es stellt sich die Frage, ob Gemeinnützigkeit, verstanden als Forderung eines Wir-Sinns, mit eigensinnigen Interessen (vgl. Krug/ Corsten 2010, S. 43 ff.) vereinbar ist. Denn ein freiwilliger Dienst⁹ hat sowohl gesellschaftliche Bedeutung als Dienst für die (lokale) Zivilgesellschaft als auch die Funktion der Orientierung für den individuellen Lebensweg (vgl. Schröder zit. n. BMFSFJ⁶2010, S. 3). Interessant ist der Einfluss der Idee der Gemeinnützigkeit auf pädagogische Fragen. Letztere fokussieren ihre Vereinbarkeit mit der Bildung des Individuums oder den Einfluss gemeinnütziger Prämissen auf die Sozialisation.

Abschließend bleibt zu sagen, dass mit finanziellen Anreizen für gemeinnützige Zwecke vorsichtig umgegangen werden muss, da eine Monetarisierung gemeinnützigen Engagements (vgl. Stemmer 2009, S. 34 f.) möglicherweise Ungleichheit verstärken und zu einer Veränderung der Wertigkeit und Motivation des Engagements führen kann.

⁸ Es handelt sich an dieser Stelle um eine genuin juristische Fragestellung, die Ernst-Pörksen 2008, S. 39-64 ausführlicher darstellt. Des Weiteren finden sich hierzu unzählige Diskurse in politischen Zusammenhängen wie beispielsweise im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 11.11.2005.

⁹ Das Paradoxon von Freiwilligkeit und Dienst wird in Kapitel 3 aufgegriffen. Gebhardt 2000, S. 453-464 befasst sich außerdem ausführlich mit der Problematik.

Gemeinnützigkeitssektor

Die Forschung zum Gemeinnützigkeitssektor findet auf vielen verschiedenen Ebenen statt. Zum einen besteht wirtschaftswissenschaftliches Interesse am Thema, da gemeinnützige Organisationen steuerrechtlich begünstigt werden, wenn sie sich im Sinne der Allgemeinheit bürgerschaftlich engagieren. Die Bedingungen für derartige Begünstigungen sind juristisch geregelt (vgl. Ernst-Pörksen 2008, S. 53 ff.). Unter Umständen kann durch schwer zu erfüllende gesetzliche Bedingungen bürgerschaftliches Engagement für Firmen betriebswirtschaftlich uninteressant werden.

In den Politikwissenschaften ist der Gemeinnützigkeitssektor vor allem aus steuerungstheoretischer, verwaltungstheoretischer und demokratietheoretischer Sicht relevant. Er dient hier als Teil zivilgesellschaftlicher Infrastruktur moderner Gesellschaften. In der Soziologie wird primär die Frage nach der Erfassung der Organisationen im Gemeinnützigkeitssektor sowie des freiwilligen Engagements dieser Organisationen und der institutionell agierenden Individuen fokussiert. (Vgl. Jütting 2003, S. 26 f.). Pädagogische Anknüpfungspunkte ergeben sich primär aus einer gezielten Auseinandersetzung mit dem Selbstverständnis von Organisationen und Institutionen des Gemeinnützigkeitssektors und deren konzeptionellem Bildungsauftrag. Auch die Einbindung von sich freiwillig und gemeinnützig engagierenden Subjekten in Institutionen des Gemeinnützigkeitssektors ist beispielsweise in Bezug auf Personalführung und -entwicklung von pädagogischem Interesse.

Übergreifend lässt sich das Interesse am Gemeinnützigkeitssektor durch seine Sonderstellung zwischen den Polen Staat und Markt (vgl. ebd., S. 25) begründen. Er konstituiert sich einerseits durch seine Abgrenzung von diesen Polen und zeichnet sich gleichzeitig durch eine formalere Logik aus als die Sphären Familie oder Freundeskreis.

Die Existenz des Gemeinnützigkeitssektors kann durch das Versagen von Staat und Markt erklärt werden, „wonach weder der Staat das Versagen des Marktes noch der Markt das Versagen des Staates auffangen kann“ (Ebd., S. 22 f.) Seine Aufgabe ist demgemäß, kollektive Güter wie beispielsweise Angebote von

Sportvereinen oder Umweltorganisationen zu erhalten, die weder vom Markt noch vom Staat erbracht werden können (vgl. ebd., S. 23).

Ein Denken in gesellschaftlichen Sektoren darf nicht dazu verleiten, von vollständig getrennten Bereichen auszugehen, die nicht voneinander beeinflusst werden. Gerade der Gemeinnützigkeitssektor ist massiven Ökonomisierungstendenzen ausgesetzt, was sich beispielsweise im Bereich des Vereinswesens oder großer Sozialorganisationen zeigt (vgl. Heinze/ Oik 2001, S. 17). Vereine und große Sozialorganisationen sehen sich mehr und mehr wirtschaftlichen Zwängen unterworfen, anstatt primär ihre inhaltlichen Ziele verfolgen zu können (vgl. weiterführend Kapitel 4.2).

In der Literatur ist synonym zum Begriff „Gemeinnützigkeitssektor“ häufig auch die Bezeichnung „Non-Profit-Sektor“ oder „Dritter Sektor“ zu finden (vgl. Jütting 2003, S. 22 f.). Die Bezeichnung „Dritter Sektor“ fokussiert in erster Linie den Sachverhalt der Koexistenz neben den Sektoren Staat und Wirtschaft (vgl. ebd., S. 23), während der Begriff „Non-Profit-Sektor“ vor allem aufzeigt, dass diese Organisationen nicht zum Zweck der Gewinnerzielung gegründet werden.

Engagement

Engagement (aus dem Französischen: Verpflichtung, Einsatz) findet auf unzähligen verschiedenen Ebenen statt. Einzelpersonen oder Gruppen setzen sich für gesellschaftliche Belange ein, arbeiten ehrenamtlich in Projekten, Vereinen oder Verbänden mit oder verpflichten sich freiwillig zur Hilfe in ihrem direkten sozialen Umfeld. Auch Unternehmen können sich in unterschiedlichen Bereichen engagieren. Sowohl Einzelpersonen als auch Unternehmen stellen für ihr Engagement Zeit, Geld oder Sachleistungen zur Verfügung. (Vgl. Schröder in BMFSFJ 2010b, S. 3)

Teilnehmende an Jugendfreiwilligendiensten stellen für eine geringe Aufwandsentschädigung ein Jahr ihrer Lebenszeit zur Verfügung, um sich im sozialen oder ökologischen Bereich gemeinnützig zu engagieren. Somit leisten sie einerseits einen Dienst an der Gesellschaft und haben andererseits die Möglichkeit durch ihre Arbeit Einblicke und Erfahrungen in ein Arbeitsfeld zu gewinnen. Gerade von politischer Seite existiert aufgrund des Subsidiaritätsprinzips (vgl. Ernst-Pörksen 2008, S. 62) ein Interesse an Engagement von Unternehmen und Bürgerschaft. Der Staat präsentiert sich – gemäß Formeln aus christ-,

sozialdemokratischen und grünen Programmen – als „vorsorgend“, „aktivierend“ und „ermunternd“, was sowohl als Ermutigung der Zivilgesellschaft zu gemeinschaftlicher Mitverantwortung als auch als Stimulierung einer aktiven Anpassungsbereitschaft verstanden werden kann (vgl. Evers 2008, S. 76).

Engagement findet primär auf lokaler Ebene statt, da es hier besonders sichtbar wird. Es kann neben seiner Ausrichtung auf Geselligkeit sowie politische, soziale oder kulturelle Belange auch in nicht-organisierten Formen, also direkt von Individuum zu Individuum, realisiert werden. Im Idealfall ist Engagement „ein Prozess des gegenseitigen Gebens und Nehmens. Wer sich engagiert, hat auch persönlich etwas davon – das gilt auch für Unternehmen.“ (Schröder zit. n. BMFSFJ 2010b, S. 3)

Zivilgesellschaft

Der Begriff der Zivilgesellschaft ist mehrere Jahrhunderte alt. Er stammt in seiner gegenwärtigen Bedeutung aus der Zeit der Aufklärung und war im Aufklärungsprozess stets positiv konnotiert:

„Der Begriff stand für den damals utopischen Entwurf einer zukünftigen Zivilisation, in der die Menschen als mündige Bürger friedlich zusammen leben würden, als Privatpersonen in ihren Familien und als Bürger (*citizens*) in der Öffentlichkeit, selbständig und frei, selbständig kooperierend, unter der Herrschaft des Rechts, aber ohne Gängelung durch den Obrigkeitsstaat, mit Toleranz für kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt, aber ohne allzu große soziale Ungleichheit“ (Kocka 2004, S. 30).

Ideen des 18. Jahrhunderts erreichten Ende des 20. Jahrhunderts neue Aktualität und Brisanz. So wird mit dem Begriff „Zivilgesellschaft“ der Gegensatz zur staatlichen Macht durch gesellschaftliche Selbstorganisation und individuelle Eigenverantwortung betont (vgl. ebd., S. 31). Aus der Idee der Zivilgesellschaft ergeben sich unzählige Probleme sowie Chancen, die für Jugendfreiwilligendienste konstitutiv sind, da deren Praxis auf Werthaltungen und -orientierungen einer Zivilgesellschaft basiert. Dementsprechend ist eine Gesellschaft

„in dem Maße ‚zivil‘, wie hier im öffentlichen Bereich von Gesellschaft und Politik, freie Diskussionen, Fähigkeiten zur Gemeinschaftsbildung, Selbstorganisation, Solidarität und Anteilnahme existieren und Leitwerte, wie etwa der des Gemeinnsinns

und der sozialen Verantwortung, auch im Wirtschaftsbereich nicht völlig nebensächlich sind. Wie zivil eine Gesellschaft ist und wie sehr soziale Dienste zivilgesellschaftlich geprägt sind, bemisst sich dann nicht zuerst an der Größe eines dritten Sektors und dem Einfluss gemeinnütziger Organisationen und Verbände, sondern auch an der Geltungskraft spezifischer ‚ziviler‘ Wertorientierungen in der Gesamtgesellschaft, also auch bei Staat, Wirtschaft und privaten Gemeinschaften.“ (Evers 2008, S. 66)

Zivilgesellschaft dient als alternativer Ort, als Raum des „Zwischen“¹⁰ (vgl. Kocka 2004, S. 33). Sie steht zwischen den Sphären Ökonomie, Staat und Privatsphäre und setzt somit einer verbreiteten Skepsis gegenüber staatlichem Handeln eine Alternative entgegen. Der Staat als soziales und intervenierendes Organ stößt im Westen an die Grenzen seiner Leistungskraft, indem er zu viel reguliert und sich somit überfordert (vgl. ebd., S. 31).

Zivilgesellschaftliches Handeln richtet sich jedoch nicht nur gegen den gängelnden Staat, sondern stellt einen Gegenpol zu dem sich ausbreitenden kapitalistischen Markt dar. Diese Notwendigkeit entsteht durch die postmoderne Erfahrung fortgeschrittener Individualisierung und Fragmentierung, die mit gesellschaftlichen Veränderungen der 1960er und 1970er Jahre entstand. Zivilgesellschaft wird entgegen einer staatlichen und marktwirtschaftlichen Logik als Ort des sozialen Zusammenhalts empfunden. (Vgl. ebd., S. 31 f.)

Sie dient also als Leitbild, das dem global gegenwärtigen Kapitalismus etwas entgegensetzen vermag. In der Idee der Zivilgesellschaft drückt sich somit eine Kapitalismuskritik neuer Art aus, „denn die auf Diskurs, Konflikt und Veränderung setzende Logik der Zivilgesellschaft verspricht andere Problemlösungen als die Logik des Marktes, die auf Wettbewerb, Austausch und Optimierung des individuellen Nutzens beruht.“ (Ebd., S. 31)

Um das Konzept der Zivilgesellschaft nicht zu entpolitisieren, dürfen Wechselwirkungen, Spannungen und (Interessens-) Konflikte mit Staat oder Markt nicht verharmlost oder sogar übersehen werden, sondern es gilt diese regelmäßig ins Zentrum der Beobachtungen zu rücken (vgl. ebd., S. 32 ff.). So ist das staatliche Interesse am Leitbild der Zivilgesellschaft beispielsweise durch die Idee einer kooperativen Verantwortungsteilung geprägt, indem Zivilgesellschaft,

¹⁰ Welche Chancen ein solcher Raum des „Zwischen“ birgt, wird am konkreten Feld der Jugendfreiwilligendienste in Kapitel 3.1.1.2 *Jugendfreiwilligendienste als „andere“ Orte* ausgeführt.

Wirtschaft und Staat zu einem Wohlfahrtsmix beitragen (vgl. Bürsch 2008, S. 18), was als eine Instrumentalisierung der Zivilgesellschaft verstanden werden kann.

Der Begriff Zivilgesellschaft artikuliert das kritische Selbstverständnis einer politischen Gesellschaft, die einen Anspruch auf Entstaatlichung von Politik erhebt und getragen ist von einem erweiterten Politikverständnis, das durch bürgerliche Partizipation und Mitbestimmung jenseits formaler politischer Institutionen geprägt ist (vgl. Sachße 2002, S. 23). Ihr kritisches von der aktiven Bürgerin ausgehendes Potential, führt im Idealfall zur Gestaltung des Gemeinwesens jenseits „bürokratische[r] Verkrustung“ (Ebd., S. 23).

Bürgerschaftliches Engagement

„Bürgerschaftliches Engagement“ ist kein fest umrissener, wohl definierter Terminus, sondern ein bedeutungsoffener und an seinen Rändern unscharfer Begriff, der häufig als Oberbegriff für ein weites Spektrum mitgliedschaftlicher, gemeinwohlorientierter sowie auch unkonventioneller politischer Aktivitäten dient (vgl. Heinze/ Olk 2001, S. 13; vgl. Zimmer/ Nährlich 2000, S. 9). Seine politische Prominenz (vgl. Corsten u.a. 2008, S. 9) resultiert im Wesentlichen aus drei Merkmalen: 1. durch seine Positionierung im Gemeinnützigkeitssektor, 2. durch seine Dimension des öffentlichen Handlungsgebrauchs sowie 3. durch seine gemeinnützige Orientierung.

Erstens situiert bürgerschaftliches Engagement im Gemeinnützigkeitssektor und ist somit unabhängig von Staat oder Markt. Er darf jedoch nicht auf einen entpolitisierten Raum bloßen individuellen Eigennutzes und -interesses reduziert werden (vgl. Braun 2002, S. 56 ff.). Stattdessen kann bürgerschaftliches Engagement durch die Verknüpfung von individuellen Interessen und gemeinschaftlichen Zielen sinnvoll stattfinden.

Engagement und Hilfsbereitschaft können als Ausdruck gemeinschaftlicher Bindungen und Wertorientierungen erfolgen. Wenn gesellschaftliche oder politische Partizipationsmöglichkeiten gegeben sind, kann gemeinnütziges Engagement für Individuen als sinnvoll, befriedigend und erfüllend bewertet werden. Gemeinwohlorientierung schließt folgerichtig einen individuellen Nutzen vor allem durch ideelle Erträge nicht aus (vgl. BMFSFJ 2009a, S. 12).

Zweitens ist besonders die politische Dimension bürgerschaftlichen Engagements interessant. Engagement gilt als Bestandteil politischer Handlungsfreiheit im Gemeinwesen und umfasst somit das Bild der aktiven Individuen als Teile einer politisch verfassten Gesellschaft.¹¹ Bürgerschaftliches Engagement findet im öffentlichen Raum statt, um Transparenz, Teilhabe, Verantwortung und Dialog durch Öffentlichkeit zu gewährleisten (vgl. Braun 2002, S. 57).

Drittens wird unter bürgerschaftlichem Engagement ein individuelles Handeln verstanden, das auf Freiwilligkeit, fehlender persönlicher materieller Gewinnabsicht und einer Gemeinwohlorientierung basiert. Diese Ausrichtung auf Gemeinschaft und Gemeinwohl fokussiert nicht nur einen exklusiven Vorteil unmittelbar Beteiligter, sondern insbesondere auch Dritter durch Werte wie Solidarität und Hilfsbereitschaft (vgl. Heinze/ Olk 2001, S. 16).

Entsprechend dieses Verständnisses können Jugendfreiwilligendienste als Form bürgerschaftlichen Engagements verstanden werden. Die in FSJ oder FÖJ ausgeführten Tätigkeiten setzen – wie die Bezeichnung bereits nahelegt – freiwilliges individuelles Engagement voraus. Dieses ist gemeinnützig, indem sich Jugendliche für die Arbeit an entsprechenden Einsatzstellen entscheiden, die von verschiedenen Trägern nicht zuletzt unter Beachtung des Kriteriums der Gemeinnützigkeit ausgewählt werden.

Der Verdacht liegt nahe, dass bürgerschaftliches Engagement (aus)genutzt wird, um günstige Arbeitskräfte für den Gemeinnützigkeitssektor zu rekrutieren: „Es scheint einiges darauf hinzudeuten, daß die Attraktivität bürgerschaftlichen Engagements in enger Verbindung mit der Erschöpfung der Potentiale von Staat und Markt zu sehen ist.“ (Zimmer/ Nährlich 2000, S. 9) Insofern ist die sozialpolitische Aktivierung personeller Ressourcen im Bereich bürgerschaftlichen Engagements nicht unabhängig vom Bedarf gut planbarer gemeinwohlorientierter Dienstleitungen (vgl. Stemmer 2009, S. 36) zu betrachten.

¹¹ Diese Idee zeigt Parallelen zu Kants Diskurs zum öffentlichen Handlungsgebrauch der Vernunft mündiger Bürger gemäß vernünftigen Maximen in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ von 1784.

Ehrenamt

Prinzipiell kann ein häufig synonyme Gebrauch der Begriffe Ehrenamt, bürgerschaftliches Engagement und freiwilliges Engagement postuliert werden.

Ehrenamtliche Arbeit ist durch Freiwilligkeit gekennzeichnet. Es lassen sich zwei wesentliche Unterschiede ehrenamtlicher Arbeit im Vergleich zu Lohnarbeit feststellen.¹² Das Wort „Ehre“ symbolisiert eine besondere Art der Einbindung in Institutionen und in gemeinnützige Arbeiten. Ehrenamtliche Arbeit findet ohne vertraglich vereinbarte Bezahlung statt und konstituiert sich somit als Freizeittätigkeit, die meist neben einer den Lebensunterhalt bestreitenden Tätigkeit ausgeübt wird. (Vgl. Jütting 2003, S. 31) Statt einer monetären Anerkennung dient das symbolische Entgelt der Ehre als Lohn (vgl. Notz ²1999, S. 22), so der Grundgedanke. Ehrenamt kann im Sinne von gemeinnütziger Arbeit als „uneigennützige Sorge für andere“ (Hildebrandt/ Priller 2008, S. 125) verstanden werden und findet „überwiegend auf Grundlage eines gesicherten Einkommens“ (ebd., S. 125) statt. Ehrenamt ist im Vergleich zu bürgerschaftlichem Engagement stärker formal geprägt.

Interessant sind die Unterschiede zwischen politischem Ehrenamt in den Vorständen von Vereinen oder Gremien und Ehrenämtern im sozial-kulturell-ökologischen Bereich. Während politische Ehrenämter meist von Männern ausgefüllt werden, die zudem neben einer Freistellung von ihrer Erwerbsarbeit häufig erhebliche Aufwandsentschädigungen erhalten, sind in den helfenden Tätigkeiten meist Frauen anzutreffen, die unbezahlt soziale Dienste leisten. (Vgl. Notz ²1999, S. 21 f.)

Unterschieden wird weiterhin zwischen traditionellem und neuem Ehrenamt. Während traditionelles Engagement durch einen „höheren Organisations- und damit auch Verpflichtungsgrad“ (Olk 1988, S. 23) gekennzeichnet ist und meist in verbindlicher Form mit großer zeitlicher Kontinuität der Engagierten an eine Institution angebunden ist, zeichnet sich das neue Ehrenamt durch mehr Flexibilität und Mitbestimmungsmöglichkeiten der engagierten Individuen aus.

¹² Weiterführend ist zum Verhältnis von Erwerbsarbeit und Ehrenamt der Aufsatz *Entgrenzung von Bürgerschaftlichem Engagement und Erwerbsarbeit* von Hildebrandt/ Priller 2008 zu empfehlen.

Neues Ehrenamt ist durch Selbständigkeit gekennzeichnet und zielt auf den Anstoß von Initiativen durch das Erfahrungswissen „neuer Ehrenamtlicher“, die ihr Engagement nach eigenen Vorstellungen – jedoch immer mit Orientierung am Gemeinwohl – konzipieren und umsetzen und dabei von einer Organisation unterstützt werden. Selbstverständlich müssen hierbei die Ziele der Ehrenamtlichen mit den Zielen und dem Nutzen für die Organisation kompatibel sein, um Arbeitskapazitäten der Hauptamtlichen zu mobilisieren. Im Idealfall wirken neue Ehrenamtliche als Multiplikatoren, um die Vielfalt und den Umfang von Angeboten in verschiedenen (meist kommunalen) Handlungsfeldern zu erweitern. (Vgl. Karl u.a. 2008, S. 13 ff.)

Jugendfreiwilligendienste enthalten durch ihre enge Anbindung an die Institution der Einsatzstelle wichtige Charakteristika des traditionellen Ehrenamtes, da eine klare Aufgabendefinition, ein klarer zeitlicher Rahmen und eine hohe Verbindlichkeit gegeben sind. Im Idealfall wirkt diese Form der freiwilligen Arbeit als „freiwillige Selbstverpflichtung“ (Münkler 2000 zit. n. Hartnuß 2008, S. 82/ BMFSFJ 2009a, S. 79) und somit als Sprungbrett für selbstständige Arbeit im Sinne des neuen Ehrenamtes. Sowohl während als auch nach dem FSJ oder FÖJ kann diese Form des Ehrenamtes stattfinden, sodass das Erfahrungswissen der Teilnehmerinnen für eigene Projekte im Rahmen eines institutionalisierten Jugendfreiwilligendienstes eingebunden wird, bzw. darüber hinaus engagementfördernd wirkt.

2.3 Genese der gemeinnützigen Arbeit seit 1800

Nach einer systematischen Perspektive auf das Feld der Jugendfreiwilligendienste folgt nun eine historische Annäherung. Hierzu werden wichtige Stationen auf dem Weg gemeinnütziger Arbeit von der Geburtsstunde des Ehrenamts (2.3.1) bis hin zu den institutionalisierten Jugendfreiwilligendiensten als erfolgreiche Formen gemeinnütziger Arbeit dargestellt (2.3.2). Der Fokus liegt auf dem Zeitraum seit Beginn des 19. Jahrhunderts, um einige Vorläuferideen und Ausgangspunkte für Jugendfreiwilligendienste in Deutschland zu markieren.

2.3.1 Die Geburtsstunde des Ehrenamtes

Die Geburtsstunde des bürgerlichen Ehrenamtes als Form gemeinnütziger Arbeit ist durch die preußische Ständeordnung von 1809 markiert. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts sollen Bürger somit hin zu einer kommunalen Selbstverwaltung geführt werden, die mit neuen Selbstgestaltungsrechten und -pflichten der Bürgerschaft bei kommunalen Aufgaben einhergeht. (Vgl. Jakob 1993, S. 9 f.; Vgl. Sachße 2000, S. 76 f.)

Das soziale Ehrenamt wird durch das „Elberfelder System“ in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts etabliert. Dieses System bezieht sich auf die Durchführung öffentlicher Armenfürsorge im lokalen Bereich. Ehrenamtliche Helferinnen beschäftigen sich individuell mit der Bedürftigkeit der Armen und begleiten diese aktiv bei der Beseitigung ihrer Notlage. (Vgl. ebd.)

Auch in den zahlreichen Vereinen bildet sich eine neue Form ehrenamtlicher Arbeit heraus. Durch persönliches Engagement wird versucht, soziale Not zu mindern. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird der Verein zur typischen Organisationsform der Privatwohlthätigkeit für die Armen und Hilfsbedürftigen (vgl. Sachße 2000, S. 78). „Ehrenamt und ehrenamtliches Engagement sind mit christlichen Traditionen verknüpft: Anhand von religiösen Bedeutungsmustern wurden die Tätigkeiten in den kommunalen Verwaltungen und Vereinen legitimiert.“ (Jakob 1993, S. 11) Der Gedanke des Dienstes am Mitmenschen aus Nächstenliebe reicht bis zu den Traditionen christlicher Armenpflege der ersten christlichen Gemeinden und Klöster zurück (vgl. ebd., S. 12) und bildet somit eine wesentliche Grundlage für die verschiedenen Formen gemeinnütziger Arbeit als gesellschaftliche Praxis ab dem 19. Jahrhundert.

Mit Ende des 19. Jahrhunderts werden Vereine weniger als „Hilfeleister“ zur Unterstützung Bedürftiger angesehen, sondern mehr in Richtung des entstehenden Bedürfnisses nach „Bereitstellung von Diskussionsforen, Systematisierung von Informationen, Aufklärung und Publikation“ (Sachße 2000, S. 81) umstrukturiert. Es tauchen somit neue Motivationsformen für freiwilliges Engagement in den (bildungs-)bürgerlichen Vereinen sowie andere Richtungen gemeinnütziger Tätigkeiten auf, die stärker individuellen Interessen folgen.

2.3.2 Der Weg hin zu den institutionalisierten Jugendfreiwilligendiensten heute

Die derzeit in Deutschland bekannten und etablierten Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ haben ihren Ursprung in den 1950er Jahren (vgl. Wüstendörfer/Becker 2000, S. 122). In der Phase des beginnenden wirtschaftlichen Aufschwungs der Bundesrepublik Deutschland nach Ende des Zweiten Weltkrieges entsteht im Jahr 1954 zunächst das „Diakonische Jahr“ als erster sozialer Freiwilligendienst zur Kompensation eines Pflegenotstandes in Krankenhäusern und Altenheimen. Motiviert werden sollen dazu junge evangelische Christinnen, die ein Jahr lang einen Dienst am Nächsten in ihrer Gemeinde leisten sollen. Die katholische Kirche folgt 1958 dieser Idee mit einem ähnlichen Aufruf an die katholische Jugend und ab 1963 schließen sich auch nicht-konfessionelle Wohlfahrtsverbände der Initiative an. (Vgl. Olk 2005, S. 5)

Das Kriterium der Freiwilligkeit ist auf dem Hintergrund der jüngeren deutschen Geschichte, mit der 1935 eingeführten allgemeinen Arbeitsdienstpflicht, konstitutiv für den neuen Dienst (vgl. Arnold/ Wüstendörfer 1996, S. 15).

Die konfessionell nicht gebundenen Träger sehen den Bildungsaspekt des Freiwilligendienstes von Beginn an als gleichwertig neben der gemeinnützigen Hilfe durch den geleisteten Dienst an, während bei den kirchlichen Trägern die pädagogische Begleitung erst nach und nach an Bedeutung gewinnt. Im Kontext dieser Überlegungen entsteht der Begriff „Freiwilliges Soziale Jahr“. (Vgl. Wüstendörfer/ Becker 2000, S. 122 f.)

Im Jahr 1964 wird das Gesetz zum FSJ vom Bundestag verabschiedet und 1993 durch das Gesetz zur Förderung des FÖJ ergänzt. Das Gesetz von 1964 enthält erstmals einheitliche und verbindliche Regelungen bezüglich der Einsatzmöglichkeiten der Freiwilligen, sowie Regelungen zu deren materieller und sozialer Absicherung. Außerdem werden Altersgrenzen für die Freiwilligen festgelegt und das Trägerprinzip wird begründet.

Freiwilligendienste entwickeln sich von einem rein gemeinnützigen Dienst hin zu einem Bildungsjahr mit dem Anspruch der persönlichen Weiterentwicklung und der beruflichen Orientierung der Teilnehmenden. Der Bildungsaspekt der Freiwilligendienste erhält aufgrund der nun gesetzlich verankerten pädagogischen Begleitung seine endgültige Legitimation (vgl. ebd., S. 122 f.). Bis heute

markieren Bildung und Orientierung die konstitutive Kernfigur der Freiwilligendienste (vgl. Stemmer 2009, S. 31).

Während zu Beginn der 70er Jahre ca. 1.300 Teilnehmerinnen pro Jahr im FSJ zu verzeichnen sind, steigt deren Zahl bis Ende der 80er Jahre auf rund 6.000 und übersteigt in den 90er Jahren die Platzzahl von 10.000 (vgl. Olk 2005, S. 5).

Die Idee für das FÖJ entsteht mit der Umweltbewegung der 1980er Jahre, mit der eine zunehmende Sensibilisierung für Belange des Umweltschutzes (vgl. Wüstendörfer/ Becker 2000, S. 123) einhergeht. Das FÖJ startet als wissenschaftlich begleitetes Modellprojekt 1987 mit 32 Teilnehmerinnen (vgl. ebd., S. 123). Bereits im Jahrgang 1991/92 leisten ca. 250 junge Menschen ein FÖJ (vgl. ebd., S. 123). Nach der rechtlichen Absicherung durch das Gesetz zur Förderung des FÖJ 1993 und seiner Einführung in allen Bundesländern, nehmen im Jahrgang 2004/05 bereits 1.790 junge Menschen an einem FÖJ teil (vgl. Olk 2005, S. 5).

Mit der Novellierung des Freiwilligendienste-Gesetzes von 2002 gehen eine Flexibilisierung der Dauer des Freiwilligendienstes, eine Erweiterung des Spektrums der Einsatzfelder sowie eine Herabsetzung der Altersgrenze einher. Es wird eine Pluralisierung der Dienstformen hin zu mehr jüngeren Teilnehmenden mit niedrigeren Bildungsabschlüssen und mehr jungen Männern erreicht. Außerdem werden die Einsatzfelder im FSJ auf die Bereiche Sport und Kultur erweitert. Anerkannte Kriegsdienstverweigerer können gemäß des § 14c des Zivildienstgesetzes anstelle eines Zivildienstes einen zwölfmonatigen Freiwilligendienst bei einem anerkannten Träger leisten, was zu einer weiteren Expansion der Freiwilligendienste führt. (Vgl. Olk 2005, S. 5; Vgl. Stemmer 2009, S. 12) Inwiefern somit unter Umständen der freiwillige Charakter eines solchen Dienstes untergraben wird, bleibt ungeklärt. Dem bis dato hohen Frauenanteil in den Freiwilligendiensten von 80-90 Prozent kann jedenfalls hierdurch begegnet werden (vgl. Jakob 2002, S. 24).

Die Anforderungen an Jugendfreiwilligendienste haben sich in Richtung Bildungs- und Lernort verstärkt, sodass sie zunehmend als „Lernort zur Bewältigung schwieriger Übergangsprozesse“ (Olk 2005, S. 7) definiert werden.

All diese Entwicklungen erfordern zugleich eine inhaltlich-konzeptionelle und institutionelle Ausdifferenzierung mit Blick auf die pluraler werdende Zielgruppe. Dem Profil von FSJ und FÖJ als soziale bzw. ökologische Bildungsjahre trägt das JFDG von 2008 Rechnung, das zum 1. Juni 2008 in Kraft tritt. Dieses vereint die Bestimmungen zum FÖJ und FSJ in einem gemeinsamen Gesetz und hebt neben einer zeitlichen Flexibilisierung des Dienstes insbesondere die Förderung der Bildungs- und Beschäftigungsfähigkeit der Freiwilligen hervor. (Vgl. JFDG 2008, § 1, § 2, § 5)

Bürgerschaftliches Engagement weist in Deutschland ein langfristig hohes und steigendes Niveau auf (vgl. BMFSFJ 2010a, S. 2). Auch in FSJ und FÖJ steigen die Zahlen der Teilnehmenden. Im Jahrgang 2006/07 absolvierten ca. 32.500 Teilnehmerinnen ein FSJ und ca. 2.200 Teilnehmerinnen ein FÖJ (vgl. Stemmer 2009, S. 13, S. 43). Zwei Jahre zuvor waren es im Jahrgang 2004/05 ca. 13.500 Teilnehmerinnen im FSJ und 1.700 im FÖJ (vgl. Kupferschmid/ Mathieu ⁵2005, S. 319). Von Beginn des FSJ 1964 bis zum Jahr 2004 haben insgesamt ca. 200.000 Jugendliche und junge Erwachsene an einem der gesetzlich geregelten Freiwilligendienste (FSJ und FÖJ) teilgenommen (vgl. Kupferschmid/ Mathieu ⁵2005, S. 319).

Derzeit werden vom BMFSFJ über 35.000 Plätze im FSJ und FÖJ gefördert und zusätzlich sollen 35.000 Plätze im Bundesfreiwilligendienst finanziert werden (vgl. Bundestagdrucksache 2011).

Die pädagogische Relevanz der Jugendfreiwilligendienste ergibt sich nicht zuletzt aus den Anforderungen durch die Ausdifferenzierung jugendlicher Zielgruppen, denen kein relativ homogener, einheitlich konzipierter Lernort (vgl. Olk 2005, S. 7) gerecht werden kann (vgl. Kapitel 2.4.3). Stattdessen müssen die unterschiedlichen persönlichen sowie gesellschaftlichen Voraussetzungen diverser Freiwilliger in der pädagogischen Konzipierung und Weiterentwicklung Beachtung finden.

Inwieweit die Teilnehmerinnen an den Jugendfreiwilligendiensten einen Querschnitt verschiedener Bevölkerungsschichten repräsentieren, ist u.a. zentrale Thematik des folgenden Kapitels.

2.4 Gemeinnütziges Engagement als „Mittelschichtsveranstaltung“

Den Begriff „Mittelschichtsveranstaltung“ hat Ulrich Beck durch einen am 23.6.2001 im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung veröffentlichten Artikel geprägt, in welchem er die Bezahlung von Bürgerarbeit fordert, um auch diejenigen zu erreichen, die „von den Gewerkschaften nicht erreicht werden“ und die sich „oft gar nicht mehr als Bürger begreifen“ (Beck 2001). Mit dem Begriff „Mittelschichtsveranstaltung“ übt er Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen. Er versucht diejenigen ins Blickfeld der Zivilgesellschaft zu rücken, die nicht Teil der Mittelschicht, sondern bildungsbenachteiligt sind oder sich aufgrund ihres Migrationshintergrunds nicht als Teil der deutschen Zivilgesellschaft begreifen (vgl. ebd.).

Die Problematik ist offensichtlich: Von gemeinnützigem Engagement profitieren Engagierte durch gesellschaftliche Wertschätzung, politische Partizipation und den Ausbau sozialer Beziehungen (vgl. BMFSFJ 2009a, S. 52). Gleichzeitig sind bestimmte Bevölkerungsteile im unentgeltlichen gemeinnützigem Engagement deutlich unterrepräsentiert (vgl. ISS 2010, S 5), was Rückschlüsse auf die Voraussetzungen für freiwilliges Engagement zulässt. Die Barrieren für eine Teilnahme an freiwilligen gemeinnützigen Tätigkeiten oder speziell an einem Jugendfreiwilligendienst (vgl. ebd., S. 5) scheinen hoch zu sein.

Freiwilliges gemeinnütziges Engagement ist Teil des Habitus bestimmter Bevölkerungsgruppen: der Mittelschicht. Es lässt sich die Tendenz beobachten, dass ehrenamtliches Engagement neben einer existenzsichernden Berufstätigkeit ausgeführt wird und nicht anstatt einer solchen (vgl. Notz ²1999, S. 54). Dies lässt den Schluss zu, dass als Voraussetzung für ein gemeinnütziges Engagement „die eigenständige Existenzsicherung der Helfenden gewährleistet und die professionelle Versorgung der Hilfsbedürftigen sichergestellt“ (ebd., S. 62) sein muss. Dementsprechend nimmt auch mit sinkendem Nettoeinkommen der Anteil der Engagierten drastisch ab (vgl. BMFSFJ 2009a, S. 46). Das an Bildungsabschlüssen gemessene Bildungsniveau spiegelt sich in den Engagementquoten wider. Die Wahrscheinlichkeit eines Engagements steigt mit der Höhe des Bildungsabschlusses. (Vgl. ebd., S. 44)

Grundsätzlich lassen sich drei Gruppen mit überdurchschnittlichen Engagementquoten feststellen: erstens Erwerbstätige, zweitens Schülerinnen und Studentinnen und drittens Hausfrauen (vgl. ebd., S. 45).

Unentlohnte gemeinnützige Arbeit ist grundlegend als komplementär zu Erwerbsarbeit anzusehen und kann keine „Ersatzarbeit“ darstellen (vgl. Notz ²1999, S. 54). Deshalb basiert unentlohntes gemeinnütziges Engagement auch notwendigerweise auf Freiwilligkeit, d.h. auf der Basis einer Alternative. Aufgrund dessen ist davor zu warnen, gemeinnützige Arbeiten Erwerbslosen als „Ersatzarbeiten“ aufzudrängen. Wenn diesen keine Alternativen zur Verfügung stehen, kann dies einer Verhöhnung gleichkommen (vgl. ebd., S. 54; S. 58). Indem Erwerbslose dazu angehalten werden, sozialstaatlich notwendige Versorgungsarbeiten als Substitut für Erwerbsarbeit zu erfüllen, können neue Segmentierungen und soziale Unterschichtungen entstehen (vgl. ebd., S. 57; vgl. Corsten u.a. 2008, S. 31).

2.4.1 Bedingungen sowie Barrieren für Engagement in den Jugendfreiwilligendiensten

Es wird suggeriert, der Mensch könne zwischen unterschiedlichen Lifestyles und Lebensformen einigermaßen frei wählen (vgl. Notz ²1999, S. 66). „In Wirklichkeit hat er oft nur die Wahl zwischen Pest und Cholera.“ (Ebd., S. 66)

Dieser Prämisse folgend soll nun der Illusion entgegnet werden, alle jungen Menschen in Deutschland hätten gleichermaßen die Möglichkeit, sich zu engagieren oder gesellschaftlich zu partizipieren. Denn bildungsbenachteiligte Jugendliche sowie junge Menschen mit Migrationshintergrund finden kaum Zugang zu Jugendfreiwilligendiensten:

„Nach wie vor überwiegen im FSJ und vor allem im FÖJ Freiwillige mit Abitur oder mittlerem Schulabschluss. Der Anteil von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss liegt bei unter 12 Prozent. [...] Auch der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist mit circa 7 Prozent gering.“ (ISS 2010, S. 5)

Es bestehen demnach Barrieren, die ohnehin oftmals bildungsbenachteiligten Jugendlichen den Weg zu informellen und non-formellen Bildungsmöglichkeiten im Engagement versperren. Betroffene Jugendliche sind infolgedessen in

doppeltem Sinne Verlierer, da sie sowohl in formalen Bildungskontexten kaum erfolgreich sind als auch unterdurchschnittlich von den Möglichkeiten der persönlichen und beruflichen Orientierung und Bildung im FSJ oder FÖJ profitieren (vgl. ebd., S. 5). Diese Problematik hat sich auch mit der Gesetzesnovellierung des Jahres 2002 nicht bemerkenswert verändert (vgl. Liebig 2007, S. 23), durch die eine Erweiterung der Zielgruppe in Richtung jüngerer Teilnehmerinnen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen angestrebt wurde.

Die individuellen Chancen durch FSJ oder FÖJ gehen jedoch auch mit gesellschaftlichen Interessen einher:

„Ein Engagement im Jugendalter ermöglicht Lernerfahrungen und setzt Bildungsprozesse in Gang, die zum Ausgangspunkt für ein späteres Engagement im Erwachsenenalter werden. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis erfahren auch die Freiwilligendienste als Sozialisationsinstanzen für bürgerschaftliches Engagement und als Gelegenheitsstrukturen für Partizipation und Mitgestaltung eine Aufwertung.“ (Jakob 2002, S. 22)

Tatsächlich ist eine Korrelation zwischen einer Teilnahme an FSJ oder FÖJ und späterem gemeinnützigem Engagement feststellbar (vgl. Stemmer 2009, S. 28; vgl. Olk 2005, S. 14). Es ist jedoch auch zu beachten, dass Teilnehmende bereits vor ihrem Dienst überdurchschnittliches Engagement aufweisen (vgl. Olk 2005, S. 14). Insofern „liegen hier offensichtlich nicht Sozialisations- sondern vielmehr Selektionseffekte vor.“ (Ebd., S. 14)

Diese Selektionseffekte lassen sich soziologisch erklären: „Soziales Kapital und Engagement sind ungleich in der Gesellschaft verteilt. Mit der individuellen Ausstattung an sozialem Kapital steigt die Chance eines Engagements.“ (Corsten u.a. 2008, S. 29) Ein gewisses persönliches Kapital wirkt demgemäß als gesellschaftliche Bedingung für freiwilliges Engagement und gemeinnützige Tätigkeiten. Bei einem Mangel desselben wirkt es als Zugangsbarriere für gemeinnütziges Engagement.

„Soziales Kapital“ wird vielfach synonym mit Begriffen wie „Humankapital“ vorgefunden. Häufig wird es als Mittel zur Aktivierung und Sicherung von menschlichen Kräften und Fähigkeiten verstanden (vgl. Klages 2002, S. 144 f.). Bour-

dieu hingegen versteht unter sozialem Kapital Ressourcen, die auf sozialen Beziehungen und der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen oder Netzwerken basieren (vgl. Bourdieu 1997, S. 107). Eng damit in Zusammenhang stehen auch Ressourcen wie das ökonomische Kapital, das gleichwohl Voraussetzung für freiwilliges gemeinnütziges Engagement darstellt. Denn die Priorität liegt häufig auf existenzsichernder Erwerbsarbeit gegenüber gemeinnützigem Engagement, das – wie bereits erwähnt – eher neben einer Erwerbstätigkeit ausgeführt wird, aber nicht stattdessen (vgl. Notz ²1999, S. 54). Ökonomisches Kapital, das unmittelbar an Geld gebunden ist (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2011, S. 117), ist dermaßen existenziell, dass es als Bedingung der Möglichkeit freiwilligen Engagements gelten kann. So setzt die Teilnahme an einem FSJ oder FÖJ eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit voraus, indem das Taschengeld keine finanziellen Spielräume gewährt, um zum Unterhalt einer Familie beizutragen oder ähnliches.

Soziales Kapital als engagementfördernde Ressource ist individuell messbar, indem es gemäß Bourdieu von der Position eines Individuums im sozialen Raum abhängig ist (vgl. Corsten u.a. 2008, S. 29). Die Wahrscheinlichkeit für die Teilnahme einer Jugendlichen an einem Jugendfreiwilligendienst hängt u.a. an der Frage der Herkunft und der Sozialisation, also der Position im sozialen Raum, in die ein Kind hineingeboren wird. Es lässt sich feststellen, dass freiwilliges gemeinnütziges Engagement – und somit auch die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst – mit einem schichtspezifischen Habitus einhergeht. Der Habitus ist „leibgewordene Geschichte“ (Dörpinghaus, Uphoff 2011, S. 123), eine Art „soziales Persönlichkeitsprofil, eine soziale Struktur, die die Wahrnehmung, das Denken, Handeln und Empfinden des Einzelnen strukturiert“ (ebd., S. 122). Er ist verbunden mit einer bestimmten Art des Geschmacks und Verhaltens, die einer sozialen Klasse eigen ist.

Die Mittelschicht als soziale Klasse spiegelt sich auch in dem Teilnehmendenprofil der Jugendfreiwilligendienste wider. Die Mehrzahl sind junge Frauen, „die ihren Freiwilligendienste überwiegend nach dem Abschluss der Realschule oder des Gymnasiums leisten.“ (Stemmer 2009, S. 9)

Mit Bourdieus Habitusbegriff wird verdeutlicht, dass Habitualisierung sich wesentlich als Somatisierung vollzieht, also als konkrete Inkorporierung sozialer Strukturen (vgl. Karl 2005, S. 117). Wenn Jugendliche entsprechend bestimmte

soziale Strukturen, wie beispielsweise eine positive Haltung gegenüber freiwilligem gemeinnützigem Engagement, nicht als Teil ihres Habitus inkorporiert haben, ist eine Teilnahme an Jugendfreiwilligendiensten unwahrscheinlich. Von Jugendlichen, die nicht der Mittelschicht angehören, werden nach der Schule häufig andere Prioritäten gesetzt. Diese weisen nicht in Richtung einer Akkumulation von Bildung als kulturellem Kapital, sondern in Richtung Ausbildung und Gelderwerb (vgl. Liebig 2007, S. 20 ff.). Die existentielle Bedeutung ökonomischen Kapitals wird hier erneut deutlich.

Die missliche Lage des Zugangs zu Jugendfreiwilligendiensten wird mit historischem Blick auf die Zusammenhänge zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation erneut deutlich: „Insbesondere in Phasen, in denen die Ausbildungssituation prekär war, stiegen die Zahlen bei den Freiwilligendiensten.“ (Jakob 2002, S. 24 f.) Dies zeigt, dass die Entscheidung für einen Freiwilligendienst auch von der Lage auf dem Arbeitsmarkt abhängig ist. Zugleich entsteht durch Engpässe ein erhöhter Konkurrenzdruck, der die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme jüngerer Jugendlicher oder solcher mit niedrigem oder keinem Schulabschluss noch deutlich verringert.

Kurz: Aufgrund ihrer Sozialisation und Habitualisierung sowie ihrer Ausstattung an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital haben insbesondere bildungsferne Jugendliche und junge Menschen mit Migrationshintergrund erschwerte Bedingungen für die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst. Die Zugangsbarrieren sind hoch, weshalb das FSJ und insbesondere das FÖJ als „Mittelschichtsveranstaltung“ beschrieben werden können.

Um Barrieren abzubauen und eine Inklusion benachteiligter Jugendlicher in FSJ und FÖJ zu bewirken, wurde 2007 das speziell auf diese Zielgruppe ausgerichtete Modellprojekt „Freiwilligendienste machen kompetent“ ins Leben gerufen (vgl. ISS 2010, S. 5 f.).

Es kann kontrovers diskutiert werden, ob derartige Maßnahmen bloß als symbolische Bekundung politischen Willens zu betrachten sind und somit nur einen Tropfen auf den heißen Stein darstellen oder ob sie tatsächlich als bedeutsamer Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit bewertet werden können. In Anlehnung an Bourdieus These der stetigen Reproduktion sozialer Ungleichheit

durch die herrschende Klasse (vgl. Bourdieu 1992, S. 58) scheint ersteres wahrscheinlicher.

2.4.2 Persönliche Motive für die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst

Die persönlichen Motive für freiwilliges Engagement sind vielfältig. Der Gemeinwesenbezug kann als Motiv für verschiedenste Arten freiwilligen Engagements als ausschlaggebend gelten. Bedeutsames Motiv ist gemäß Befragungen des Freiwilligensurveys von 2009 (vgl. BMFSFJ 2009b) weiterhin der Wunsch, die Gesellschaft im Kleinen mitgestalten zu wollen. Außerdem sind Bedürfnisse wie das nach Gemeinschaft mit anderen sowie einem inhaltlich befriedigenden Engagement und Freude relevant. (Vgl. ebd., S. 11) Besonders in der Altersgruppe unter 30 und bei Erwerbslosen spielen auch das Qualifizierungs- und Berufsmotiv für die Aufnahme eines freiwilligen Engagements eine nicht zu unterschätzende Rolle. Ziel ist hierbei eine Verbindung von gemeinnützigem Engagement und persönlicher Qualifikation. (Vgl. ebd., S. 13) Insgesamt ist das lange Zeit vorherrschende Pflichtgefühl in Bezug auf gemeinnützige Arbeit persönlichen Motiven gewichen. Die Gemeinwohlorientierung ist inzwischen eher für jüngere Menschen charakteristisch, während ältere persönliche Motive zunehmend betonen. (Vgl. ebd., S. 15) Mit freiwilligem Engagement verbundene soziale Anerkennung ist häufig stärker ausgeprägt als die Anerkennung am Arbeitsplatz oder im Kontext der Familie. Anerkennung ist also weitere bedeutsame Triebfeder für individuelles Engagement (vgl. Corsten u.a. 2008, S. 30 f.).

Die persönlichen Motive von Teilnehmenden für ein FSJ oder FÖJ sind jedoch weitaus spezifischer und konkreter. Sie sind eng mit der für Jugendfreiwilligendienste konstitutiven Kernfigur von Orientierung und Bildung (vgl. Stemmer 2009, S. 31) verbunden. Die besondere Verbindung von „praktischem Tun in gemeinwohlorientierten Einrichtungen und einer pädagogischen Begleitung“ (ISS 2010, S. 5) scheint für junge Menschen sehr reizvoll zu sein. Im Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase bieten Jugendfreiwilligendienste Orientierung und Begleitung bei der Ablösung vom Elternhaus sowie den Anforderungen einer eigenständigen Lebensführung. Weiterhin sind die berufliche Orientierung sowie der Wunsch nach einer Klärung des Berufsziels häufig

grundlegend für die Entscheidung für einen Jugendfreiwilligendienst. (Vgl. Jakob 2002, S. 24) Die Spanne der Motive für eine Teilnahme an Jugendfreiwilligendiensten reicht also von Motiven der Berufsfindung oder der Überprüfung beruflicher Ziele über sozial-karitative Beweggründe und Motive wie die Ablösung vom Elternhaus bis hin zur Überbrückung von Wartezeiten auf einen Ausbildungs-, Studien- oder Arbeitsplatz (vgl. Olk 2005, S. 13).

Nach der Ausdifferenzierung und Pluralisierung der Dienstformen in den letzten zehn Jahren lassen sich zwei durch ihre Bildungsabschlüsse unterscheidbare „Typen“ von Teilnehmerinnen an FSJ und FÖJ identifizieren. Teilnehmerinnen mit höheren Bildungsabschlüssen fokussieren stärker ihre Persönlichkeitsentwicklung, geben weniger häufig sozial-karitative Beweggründe für ihr Engagement an und sind stärker politisch interessiert. Teilnehmerinnen mit niedriger oder mittlerer Schulbildung sind stärker an utilitaristischen Aspekten interessiert. Sie wollen sich durch einen Jugendfreiwilligendienst auf einen (sozialen) Beruf vorbereiten, Wartezeiten überbrücken oder Kompetenzen erlangen. Gemeinsam ist allen, dass das bedeutendste Motiv die reflektierte Berufsfindung darstellt. (Vgl. Eberhard 2002 in Olk 2005, S. 14)

Die durch Bildungsabschlüsse bedingte Unterschiedlichkeit wirkt sich weiterhin auf die Wahl sowie die Arbeit an der Einsatzstelle aus:

„So scheint die klassische Gruppe der höher gebildeten, weiblichen Freiwilligendienstler aus bürgerlichem Hause eher für Einsatzbereiche geeignet zu sein, die mehr Verantwortungsübernahme erfordern und Handlungsspielräume erlauben. Die subjektiven Nutzenerwartungen und Lerneffekte beziehen sich hier – wie gezeigt – eher auf Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung und der reflektierten Berufs- und Lebenslaufplanung. Demgegenüber dürften die jüngeren, niedriger qualifizierten neuen Gruppen von Freiwilligendienstlern – sozusagen die Gruppen der „Nachqualifizierer“ – eher an Einsatzfeldern mit klar strukturierten Anforderungen und gestuften Lernchancen interessiert sein. Hier geht es z. T. um die Kompensation schulischer Defizite und um die Einübung bestimmter extrafunktionaler Qualifikationen wie etwa Zuverlässigkeit, sorgfältige Aufgabendurchführung und das Erlernen unmittelbar berufsbezogener Fertigkeiten.“ (Olk 2005, S. 15 f.)

Jugendfreiwilligendienste sind sowohl für Jugendliche mit unterschiedlichsten Hintergründen bis hin zu perspektivlosen Jugendlichen attraktiv, da sie eine „gesellschaftlich akzeptierte Moratoriumssituation“ (Fialka 2002, S. 208)

darstellen, innerhalb der kein Leistungsdruck besteht (vgl. weiterführend Kapitel 3.1.1.2).

Interessant ist der starke Wunsch junger Menschen nach persönlicher und beruflicher Orientierung. Dieser kann als hervorragende Voraussetzung für Bildung innerhalb des FSJ oder FÖJ wirken. Die Unterstützung dieses Wunsches ist Bildungsaufgabe durch die pädagogische Begleitung und die Schaffung entsprechender Strukturen durch die Politik. Eine weitere brisante Bildungsaufgabe ergibt sich aus einer zielgruppenorientierten Seminararbeit, wenn es erklärtes Ziel ist, die Bedürfnisse aller Teilnehmerinnen zu berücksichtigen.

2.4.3 Die Bedeutung der Teilnehmerinnenstruktur für die Konzeption der Begleitseminare

Mit der Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Zielgruppe in den Jugendfreiwilligendiensten nach dem JFDG von 2002 gehen Herausforderungen für die Konzeption der Begleitseminare einher (vgl. Olk 2005, S. 8).

Seminare sind stets mit dem Anspruch verbunden, durch die pädagogische Begleitung den Teilnehmenden einerseits entsprechende fachliche Inhalte zu vermitteln und andererseits Raum für Austausch zwischen den Teilnehmenden sowie Reflexion zu bieten (vgl. Stemmer 2009, S. 8).

Während für die traditionelle Zielgruppe mit höheren Bildungsabschlüssen weiterhin primär das Ziel der politischen Bildung und Selbstreflexion im Vordergrund steht, sind für die Zielgruppe jüngerer Teilnehmender mit tendenziell niedrigeren Bildungsabschlüssen eher Ziele zentral, die in den Bereich der Jugendsozialarbeit fallen. Dies spiegelt auch die erläuterten Motive für eine Teilnahme wider (vgl. Eberhard 2002 in Olk 2005, S. 14).

Jugendfreiwilligendienste befinden sich durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden bezüglich des Bildungsniveaus, der Sozialisation, der Biographie und den damit einhergehenden verschiedenen Motivlagen im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfemaßnahme einerseits und Erwachsenenbildung andererseits.

Während Fialka Freiwilligendienste nachdrücklich dem Teilbereich der Jugendhilfe und somit der Jugendsozialarbeit zuschlägt (vgl. Fialka 2002, S. 204 ff.), übersieht er eine wichtige andere Seite der Jugendfreiwilligendienste, die nicht auf eine kompensatorische Wirkung zielt,

sondern im Sinne der Erwachsenenbildung der Weiterentwicklung und Bildung des Individuums dienen soll. Sie können zwar zum „Ausgleich der Defizite der Schule [...] neben den anderen ergänzenden Angeboten der Jugendhilfe einen bedeutenden Beitrag leisten“ (ebd., S. 207) sowie „eine erfolgreiche berufliche Integration“ (ebd., S. 207) begünstigen, jedoch gleichzeitig als Ort der Weiterbildung und der Horizonterweiterung ohne jegliche kompensatorische Absicht wirken.

Die Forderung des Einbezugs unterschiedlicher Zielgruppen in die Jugendfreiwilligendienste und in begleitende Seminare wirft verschiedenste Problematiken auf und geht mit Anforderungen einher, die nur durch konzeptionelle Weiterentwicklungen (vgl. Fialka 2002, S. 209) angegangen und im besten Falle aufgelöst werden können. So kann mit bildungshomogenen Gruppen anders umgegangen werden, als mit heterogenen. Gleichzeitig gehen mit einer Heterogenität der Seminargruppe Chancen einher, indem beispielsweise Diversität thematisiert werden kann, Teilnehmenden neue Horizonte eröffnet werden können sowie Vorurteile geprüft werden können. Diversität kann somit Anstoß für eine fragende Grundhaltung und einen fruchtbaren Bildungsprozess darstellen. Der Anspruch des Jugendfreiwilligendienstes als Bildungsjahr kann sowohl in Form von Elementen der Jugendhilfe als auch in Form einer Arbeit, die Erwachsenenbildung gleicht, erfüllt werden.

Zu beachten ist, dass bei Seminargruppen mit einer großen Anzahl bildungsbenachteiligter Jugendlicher, in denen großer Bedarf in Richtung Jugendhilfemaßnahme besteht, auch eine Anpassung des hauptamtlichen Betreuungsschlüssels von Nöten ist. Dieser lag bei der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher im Modellprojekt „Freiwilligendienste machen kompetent“ bei 1:15 und war somit wesentlich besser als in FSJ und FÖJ üblich (vgl. ISS 2010, S. 41).

Von der Teilnehmerinnenstruktur ist folglich bei einer zielgruppenorientierten Seminararbeit ihre Stoßrichtung entweder in Richtung Erwachsenenbildung oder in Richtung Jugendhilfe abhängig.

2.4.4 Über Sinn oder Unsinn des Gemeinsinns

Mit der Forderung eines Gemeinsinns und damit einhergehend freiwilliger gemeinnütziger Arbeit sind auch gewisse Gefahren verbunden. Häufig wird Gemeinsinn primär von Ausgegrenzten und Erwerbslosen gefordert oder geht auf

„Kosten der Akzeptanz der existenzsichernden Berufstätigkeit von Frauen“ (Notz ²1999, S. 47), die einer Beschäftigung im Gemeinnützigkeitssektor nachgehen. Am Gemeinwohl orientierte Werte sollten gesamtgesellschaftlichen Konsens darstellen, unabhängig von einer ausgeübten Voll- oder Teilzeitbeschäftigung oder nicht ausgeübten bezahlten oder unbezahlten Arbeit. Fest steht, dass gemeinnützige Arbeit im Sinne der Bürgerarbeit oder Maßnahmen der Arbeitsagenturen wie Ein-Euro-Jobs zur Erschließung gemeinwohlorientierter Tätigkeitsfelder allzu leicht genutzt werden, um Statistiken zu beschönigen, da gemeinnützig Tätige beispielsweise nicht als Arbeitslose gelten, auch wenn sie ihre gemeinnützige Tätigkeit zum Nulltarif ausführen und gleichzeitig kein bezahltes Beschäftigungsverhältnis ausfüllen (vgl. ebd., S. 46 f.).

Fatal ist, wenn Sozialhilfeempfängerinnen zur Aufnahme von gemeinnütziger Arbeit verpflichtet werden (vgl. ebd., S. 45). Einerseits wirkt sich dies, wie bereits erwähnt, negativ auf die im Gemeinnützigkeitssektor gegen Lohn Beschäftigten aus, deren anspruchsvolle Arbeit im Zuge dieser Form der Nicht-Anerkennung ihrer Professionalität keine Würdigung erfährt. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass ehemals hauptamtlich ausgeführte Tätigkeitsbereiche durch unentlohnte unprofessionelle Freiwillige ausgefüllt werden (vgl. BMFSFJ 2009b, S. 42). Andererseits sind Zwangsdienste gemäß des Artikels 12 des Grundgesetzes in der Bundesrepublik verboten. Demgemäß haben alle Deutschen das Recht der freien Wahl ihres Berufes, Arbeitsplatzes oder ihrer Ausbildungsstätte. (Vgl. Notz ²1999, S. 46) „Arbeitsdienste sollte es in einer demokratischen BRD nach dem zweiten Weltkrieg nicht mehr geben.“ (Ebd., S. 46) Unter diesen Gesichtspunkten werden gemeinwohlorientierte Tätigkeiten wie Ehrenämter und Jugendfreiwilligendienste noch einmal in ein anderes Licht gerückt. Sie sollten stets auch im Hinblick auf die Fragestellung beleuchtet werden, ob kostspieligere, die Existenz sichernde Berufstätigkeiten durch unentlohnte Ehrenämter oder andere Formen gemeinnütziger Dienste ersetzt werden. Die Arbeitsmarktneutralität¹³ muss zumindest in den Jugendfreiwilligendiensten per Gesetz (vgl. JFDG 2008 § 2.1.1) gewährleistet sein. Danach

¹³ Weiterführend zur Problematik der Arbeitsmarktneutralität in den Jugendfreiwilligendiensten ist folgender Aufsatz zu empfehlen: Tönnies, S. (2000): Arbeitsmarktneutralität. In: Guggenberger 2000. S. 325-342.

darf ein freiwilliger Dienst nicht mit einer Erwerbsabsicht einhergehen oder als Ersatz für bestehende oder potentielle Fachkräfte genutzt werden.

Des Weiteren ist in diesem Kontext die Frage legitim, ob der Ruf und die gesellschaftliche Anerkennung der im Gemeinnützigkeitssektor professionell Beschäftigten durch den Einsatz nicht-qualifizierter Tätiger leidet. Dies steht in Zusammenhang mit dem so genannten Gemeinsinn und mit ihm einhergehenden Werten. Wenn Gemeinsinn unabhängig von der Positionierung einer Person im sozialen Raum gefordert ist, muss eine angemessene Unterscheidung zwischen professionell und freiwillig gemeinnützig Tätigen diskutiert und getroffen werden. Außerdem ist es im Sinne der Freiwilligkeit bedeutsam, dass die Möglichkeit einer Alternative zu ehrenamtlicher Arbeit besteht.

Ein Appell zu ehrenamtlicher Arbeit darf sich folglich aber auch nicht primär an Arbeitslose richten, die in Form von Bürgerarbeit ihren Beitrag zu leisten aufgefordert werden. Ehrenamtliche Arbeit sollte stattdessen „auf mehr Menschen verteilt werden und nicht den Erwerbslosen als Ersatz angeboten werden.“ (Notz ²1999, S. 42)

Die Chancen, die aus freiwilliger gemeinnütziger Tätigkeit sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft entspringen, sind nicht zu unterschätzen. Um nicht nur ausgewählten Bevölkerungsgruppen Zugang zu Jugendfreiwilligendiensten, Ehrenämtern und anderer gemeinnütziger Arbeit und den damit verbundenen Selbstentfaltungsmöglichkeiten zu gewähren, bedarf es weiterhin eines gesellschaftlichen und politischen Veränderungswillens im Kontext der sozialen Frage. Unabhängig vom kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital einer Person gilt es, Lebenssinn sowohl im Bereich bezahlter als auch unbezahlter Tätigkeitsfelder herzustellen (vgl. ebd., S. 65). Ein erster Schritt kann durch das Kämpfen für „Orte des Gemeinsinns und des guten Lebens“ (ebd, S. 66) getan werden.

3 DAS VERHÄLTNISS VON BILDUNG UND GEMEINNÜTZIGEM DIENST IN DEN JUGENDFREIWILLIGENDIENSTEN

Bildung und gemeinnütziger Dienst scheinen zunächst wegen ihres unterschiedlichen Charakters nicht zusammen denkbar zu sein. Die Subjektbezogenheit von Bildung steht auf den ersten Blick der Gemeinwohlorientierung des gemeinnützigen Dienstes gegenüber. Der Begriff „Freiwilligen-Dienst“ erscheint paradox, er

„hat etwas vom Gang ins Kloster: Jemand entscheidet sich frei, seine Freiheit aufzugeben – wenigstens zeitweilig: denn Dienst heißt ja nichts weiter, als der eigenen Entscheidungen über Handlungsziele zu entsagen, d.h. die eigenen Urteile und Entscheidungen auf die Ebene der Mittelwahl zurückzunehmen. Idealtypisch eine temporäre Selbstverstümmelung des mündigen Individuums – zumindest eine Selbstentmündigung.“ (Gebhardt 2000, S. 453)

Geht also mit Jugendfreiwilligendiensten ein Aufgeben des Selbst einher? Ist ein „freiwilliger“ Dienst somit in erster Linie gemeinnützig und entspricht einer Selbstentmündigung, ähnlich wie im Wehrdienst (vgl. ebd., S. 454)? Oder gibt es in FSJ und FÖJ auch bildende Elemente, die in erster Linie die Interessen der Teilnehmenden fokussieren? Entpuppt sich der formulierte Anspruch der Jugendfreiwilligendienste als Ort der Orientierung und des Lernens (vgl. Schröder in BMFSFJ ⁶2010, S. 3) als leere Floskel?

Im Folgenden wird mit Hilfe unterschiedlicher Herangehensweisen und Perspektiven das Feld der Jugendfreiwilligendienste als gemeinnütziger Dienst und Bildungsort beleuchtet, um das Spannungsfeld von Jugendfreiwilligendiensten zwischen Gemeinnützigkeit und Bildungsort zu erfassen. Dies geschieht zum einen durch das Untersuchen von Bildungsgelegenheiten an anderen Orten wie den Jugendfreiwilligendiensten und zum anderen durch die jahrhundertalte Perspektive der Bildung als Sorge um sich und um andere.

Hierbei wird besonderes Augenmerk auf die Problematik gelegt, ob Gemeinnützigkeit und Bildung gleichzeitig möglich und somit zusammen denkbar sind. Es wird untersucht, ob Gemeinnützigkeit als Moment von Bildung oder Bildung als Moment von Gemeinnützigkeit gedacht werden kann.

3.1 Jugendfreiwilligendienste als Bildungsorte

Die Schwierigkeiten einer Antwort auf die Frage, was Bildung sei, kann durch das Übertragen von Augustinus Gedanken zu Zeit auf den Gegenstand der Bildung anschaulich gemacht werden: „Wir wissen genau, was wir meinen, wenn wir davon sprechen, verstehen’s auch, wenn wir einen andern davon reden hören. [...] Wenn niemand mich danach fragt, weiß ich’s, will ich’s aber einem Fragenden erklären, weiß ich’s nicht.“ (Augustinus o.A./ 2004, S. 553)

Tatsächlich erleichtert es eine Annäherung an den Begriff der Bildung, wenn eingangs geklärt wird, was Bildung nicht sei. Bildung wird im Folgenden nicht als bloßes Aneignen von Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens verstanden, das eine Anpassung an ständig neue Forderungen zur Erhaltung der Arbeitsmarktfähigkeit (vgl. Tuschling 2004, S. 152-157) bedeutet. Bildung darf nicht auf Kompetenzen, verstanden als das Wissen, wie ich etwas tue, reduziert werden:

„Also lautet ein Beschluß,
Daß der Mensch was lernen muß.
Nicht allein das Abc
Bringt den Menschen in die Höh‘,
Nicht allein in Schreiben, Lesen
Übt sich ein vernünftig Wesen;
Nicht allein in Rechnungssachen
Soll der Mensch sich Mühe machen,
Sondern auch der Weisheit Lehren
Muß man mit Vergnügen hören.“
(Busch 1865/ 1959, S. 39)

Die zentrale Frage bei Busch ist, was der Mensch lernen muss. Interessant ist, dass er nicht nur „Kompetenzen“ wie das ABC oder das Rechnen nennt, sondern eben gerade auch „der Weisheit Lehren“ fordert (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 187). Da für eine Beschäftigung mit der Weisheit Kompetenzen nicht ausreichen, könnte dies eine Annäherung an den Bildungsbegriff darstellen. Denn Bildung geht zweifelsohne mit Schwierigkeiten und Anstrengungen einher und markiert einen Prozess mühsamer Arbeit (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2011, S. 61).

Wenn Lernen und Bildung eine Erfahrung sind, setzt dies einen Gegenstand des Lernens voraus (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 188).

Bildungsprozesse sind biographische Sinnprozesse des Fragens und Verstehenwollens, der Aneignung von Fremdem, die allesamt Reflexion und somit die Frage nach dem Warum umfassen. Kurz: Bildung kann verstanden werden als Wissen darüber, was ich tue, wenn ich es tue, wie ich es tue.

Im Zentrum steht somit nicht nur die Frage dessen, wie gelernt wird, sondern was, durch was oder wen gelernt wird (vgl. ebd., S. 187). Es müssen dementsprechend Voraussetzungen geschaffen werden, um Bildungsprozesse überhaupt zu ermöglichen.

Bildungsprozesse sind von Gelegenheitsstrukturen abhängig und von Orten, Dingen oder im gesamten einer Welt, die einen gewissen Aufforderungscharakter besitzt (vgl. ebd., S. 201). Jugendfreiwilligendienste vermögen derartige Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse zu eröffnen, indem sie sowohl an den konkreten Einsatzstellen der Freiwilligen als auch innerhalb der Begleitseminare Gegenstände des Lernens bieten. Konzeptionell gelten Freiwilligendienste als Lerndienste im Sinne einer bildungs- und lebensbiografischen Reflexions- und Orientierungsphase (vgl. JFDG 2008, § 5.4) einerseits sowie als zivilgesellschaftliche Lernorte für gesellschaftliche Partizipation (vgl. Jakob 2002, S. 22, 27) andererseits.

Jugendfreiwilligendienste leisten „einen enormen Beitrag zum Erwerb von praktischen, persönlichen, kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen, interkulturellen und berufsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen“ (Fialka 2002, S. 207). Darüber hinaus wird in den Jugendfreiwilligendiensten Raum für die Orientierung und Meinungsbildung junger Menschen geboten, was diese Dienste häufig zu einem integralen Bestandteil der Persönlichkeitsbildung und lebensbiografischen Orientierung (vgl. Jakob 2002, S. 24) werden lässt. Die Struktur der Jugendfreiwilligendienste als Bildungsorte bietet die Möglichkeit der selbstbestimmten persönlichen und beruflichen Ausrichtung der eigenen Biographie und des eigenen Lebens.

Für das erweiterte Bedeutungsspektrum des Begriffs „Orientierung“ spielt Kants Schrift „Was heißt: sich im Denken orientieren“ (vgl. Kant 1786/ 1977, S. 265-283) eine bedeutende Rolle: „Sich im Denken überhaupt *orientieren* heißt also:

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

sich, bei der Unzulänglichkeit der objektiven Prinzipien der Vernunft, im Fürwahrhalten nach einem subjektiven Prinzip derselben bestimmen.“ (Ebd., S. 270) Deutlich wird die im Prozess der Orientierung auf dem Subjekt lastende Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens. Kant verweist auf die „Unzulänglichkeit der objektiven Prinzipien“ (ebd., S. 270), die zwar einen äußeren Rahmen bieten, jedoch insofern Wahlmöglichkeiten lassen, als dass innerhalb dieses Rahmens Entscheidungen vom denkenden und handelnden Subjekt getroffen werden müssen. Insofern können Jugendfreiwilligendienste als Rahmung für die weitere Orientierung der Freiwilligen verstanden werden, die Wahlmöglichkeiten bietet, jedoch den Freiwilligen trotzdem selbständige, den subjektiven Prinzipien folgende Entscheidungen abverlangt und insofern nicht „objektives Prinzip“ darstellen kann.

Bildung steht immer in Zusammenhang mit einem Prozess und ist sowohl sein Ziel als auch mit dem Prozess selbst verbunden. Bildungsprozesse können in doppelter Weise beschrieben werden als „Prozesse der (*Grenz-*) *Überschreitung* und der erneuten *Form- und Sinngebung*, der (*Selbst-*) *Gestaltung*.“ (Karl 2005, S. 114)

Bildungsprozesse enthalten folglich einerseits destruiierende Momente (vgl. ebd., S. 115) des Aufbrechens und Hinterfragens bisheriger Gewissheiten und Gültigkeiten, die zu einer veränderten Wahrnehmung bisheriger Selbst- und Weltverhältnisse führen können. Destruierende Prozesse können zur Folge haben, dass das Verhältnis zu sich, den anderen und zur Welt (vgl. Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 59 f.) neu konzipiert wird. Andererseits ist Bildung auch als konstruktiver, schöpferischer Prozess der (*Selbst-*) *Gestaltung* (vgl. Karl 2005, S. 117) der eigenen Lebenszeit denkbar. Es gilt gemäß der Debatte um die Lebenskunst, sein Leben als Kunstwerk zu reflektieren und zu gestalten sowie sich immer wieder neu zu erfinden (vgl. Dörpinghaus u.a. 2006, S. 101 f.).

Sowohl die destruiierende als auch die konstruierende Dimension des Bildungsprozesses wird auf dem Hintergrund der Jugendfreiwilligendienste als mögliche Bildungsorte im Folgenden aufgezeigt.

Jugendfreiwilligendienste gehen mit besonderen Möglichkeiten einher, indem sie besondere, andere Orte enthalten und kreieren, die als geeignete Bildungsorte gelten können. Dies wird im Folgenden auf der Grundlage von

Foucaults Konzept der Heterotopien ausgeführt und anschließend auf den Bereich der Jugendfreiwilligendienste bezogen. Die Arbeit an anderen Orten ist häufig eine Arbeit an den Grenzen bzw. auf der anderen Seite von Grenzen: „Bildungsprozesse zeigen sich darin, dass die Einzelnen bestehende Selbst- und Weltverhältnisse überschreiten und dadurch andere, aus ihrer Sicht nicht gekannte oder abgelehnte Verhältnisse zu sich und zur Welt entwickeln können.“ (Karl 2005, S. 114)

Dementsprechend wird aufbauend auf die Diskussion um den heterotopen Charakter der Jugendfreiwilligendienste die destruiende Dimension von Bildung herausgearbeitet. Diese zeigt sich in den Jugendfreiwilligendiensten durch gewisse Grenzerfahrungen und Prozesse der Grenzüberschreitung.

Daran anschließend wird die konstruktive, schöpfende Seite von Bildungsprozessen beleuchtet, indem Bildung als Sorge um sich (vgl. Kapitel 3.2) erörtert wird.

3.1.1 Bildung an anderen Orten oder Jugendfreiwilligendienste als geeignete Bildungsorte aufgrund ihres heterotopen Charakters

Jugendfreiwilligendienste können als andere Orte verstanden werden, als Orte, mit denen besondere Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsspielräume einhergehen. Im Idealfall sind diese Gelegenheitsstrukturen derart beschaffen, dass sie geeignete Orte eröffnen, an denen Bildungsprozesse angestoßen werden und stattfinden können.

Weshalb Jugendfreiwilligendienste trotz oder sogar gerade aufgrund ihres inhärenten Paradoxon von Freiwilligkeit und Dienst (vgl. Gebhardt 2000, S. 453 ff.) geeignete Bildungsorte mit besonderen Vorzügen darstellen, kann durch ihre Andersartigkeit gegenüber klassischen Bildungsinstitutionen wie der Schule begründet werden. Der heterotope Charakter von Jugendfreiwilligendiensten und die sich daraus ergebenden besonderen Möglichkeitsspielräume für Bildung werden im Folgenden in Anlehnung an die so genannte Heterotopologie (aus dem Griechischen: hetero: andere, topos: Ort, logie: Lehre, also: Lehre der anderen Orte) von Michel Foucault ausgeführt.

3.1.1.1 Die Heterotopologie nach Michel Foucault

Der Raum hat in jeder Form des Lebens in einer Gemeinschaft oder Gesellschaft sowie für jegliche Form der Machtausübung innerhalb einer Gesellschaft fundamentale Bedeutung (vgl. Foucault 1982/ 2005, S. 337).

Geschlossene Räume oder das Gebunden-Sein an einen Raum können Menschen beschränken und einschränken, was am Beispiel des Gefängnisses oder einer Kaserne augenscheinlich wird. Sie können aber auch Orte der Ruhe und der Geborgenheit im Sinne eines Zuhauses darstellen. Zugleich gibt es Räume, die allein in den Gedanken der Menschen entstanden sind und auch nur dort existieren. Diese ortlosen Gedanken sind „im Zwischenraum zwischen ihren Worten, in den Tiefenschichten ihrer Erzählungen oder auch am ortlosen Ort ihrer Träume“ (Foucault 1966/ 2005, S. 9) entstanden. Derartige ortlose Gedanken nennen wir Utopien (aus dem Griechischen: Nicht-Örtlichkeit) und wir beschreiben sie durch ihren wünschenswerten Charakter auch als Ideen, die jedoch nicht realisierbar zu sein scheinen. „Sie sind entweder das vervollkommnete Bild oder das Gegenbild der Gesellschaft, aber in jedem Fall sind Utopien ihrem Wesen nach zutiefst irrealer Räume.“ (Foucault 1967/ 2005, S. 935)

Dem gegenüber stellt Michel Foucault in seinen beiden Radiovorträgen aus dem Jahr 1966 (vgl. Foucault 1966/ 2005) ein Konzept der Heterotopien, die als Gegenräume, als völlig andere Orte und lokalisierte Utopien fungieren. Er geht davon aus, dass Menschen in einem vielschichtigen Raum leben und dass in diesem Raum Heterotopien existieren, die vollkommen anders als die übrigen sozialen Orte sind.

Kurz: Heterotopien sind „spezielle Räume innerhalb mancher sozialer Räume, die eine andere Funktion [...] als die übrigen Räume und gelegentlich sogar genau entgegengesetzte Funktionen“ (Foucault 1982/ 2005, S. 337) haben.

Kinder kennen Heterotopien sehr genau und sind gewissermaßen äußerst bewandert in der Kreation von lokalisierten Utopien wie beispielsweise der Drachenhöhle unter der Bettdecke oder dem Märchenschauplatz mit Tüchern auf dem Dachboden. Doch es existieren auch in der Welt der Erwachsenen lokalisierbare Orte, die sich jenseits aller anderen Orte befinden, wie beispielsweise

Friedhöfe, Gärten, Krankenhäuser, Gefängnisse oder Heime für gesellschaftlich unerwünschte Personengruppen. (Vgl. Foucault 1966/ 2005, S. 10 f.)

Zur Systematisierung dieser völlig anderen Räume, die eine Negation und zugleich eine Erweiterung des realen Raumes darstellen, schlägt Foucault eine Wissenschaft vor, die Heterotopien – und gerade nicht Utopien – zum Gegenstand hat und folgerichtig Heterotopologie heißt (vgl. ebd., S. 11).

Die in Foucaults Heterotopologie beschriebenen sechs Grundsätze von Heterotopien sollen an dieser Stelle skizziert werden, um darauf aufbauend (in Kapitel 3.1.1.2) den heterotopen Charakter von Jugendfreiwilligendiensten zu untersuchen und zu diskutieren.

Erstens gibt es keine Gesellschaft, die keine Heterotopien etabliert. Jede Gesellschaft bringt Heterotopien hervor. Beispiel hierfür sind Krisenheterotopien als Orte, die Individuen vorbehalten sind, die sich in einem Krisenzustand befinden wie beispielsweise der Kreissaal für Frauen bei der Geburt. Auch Luftschutzbunker stellen Krisenheterotopien dar, da sie in dem Krisenzustand des Krieges Orte darstellen, die Menschen vor Angriffen aus der Luft schützen sollen. In unserer Gesellschaft sind Krisenheterotopien im Verschwinden begriffen und werden durch Abweichungsheterotopien ersetzt. Diese zeichnen sich als Orte aus, die für Menschen vorgesehen sind, deren Verhalten von der Norm abweicht, wie dies beispielsweise in psychiatrischen Anstalten oder Gefängnissen der Fall ist. (Vgl. ebd., S. 11 ff.)

Zweitens findet in Gesellschaften eine Veränderung von Heterotopien über die Zeit hinweg statt. Eine noch existierende Heterotopie kann aufgelöst werden oder dazu führen, dass neue Heterotopien entstehen. Der Friedhof als offenkundigstes Beispiel einer Heterotopie mutierte Ende des 18. Jahrhunderts vom Herz der Stadt hin zu einem Randphänomen, das an den Stadtrand verlegt wurde, um den Tod als Ansteckungsherd aus dem alltäglichen Blickfeld zu verbannen. (Vgl. ebd., S. 13 f.)

Drittens vermögen Heterotopien mehrere reale Räume, die unvereinbar scheinen, an einen einzelnen Ort zusammenzulegen. Dies geschieht sowohl im Kino, als auch im Theater oder im Zoo. (Vgl. ebd., S. 14 f.) Auf der Bühne oder der

Leinwand werden Orte dargestellt, die keinerlei Zusammenhang mit dem realen Ort des Theaters oder des Kinos aufweisen. Im Zoo werden Tiere aus anderen klimatischen Verhältnissen lebensnah und greifbar zur Schau gestellt, die ursprünglich aus anderen Ländern stammen und bei uns keinen natürlichen Lebensraum haben.

Viertens stehen Heterotopien häufig in Verbindung mit zeitlichen Brüchen. Andere Orte können dazu führen, dass eine vergangene oder andere Zeit in die gegenwärtige Zeit hineinbricht. Heterotopien sind also auch durch andere Zeitstrukturen, die Heterochronien, denkbar. Sie setzen einen absoluten Bruch der Menschen mit der traditionellen Zeit voraus. Heterotopien der sich endlos akkumulierenden Zeit oder Heterotopien der Ewigkeit schaffen einen Ort für alle Zeiten, der zugleich außerhalb der Zeit steht und somit nicht dem Verfall durch die Zeit ausgesetzt ist (vgl. Foucault 1967/ 2005, S. 939). Beispiele hierfür sind Museen und Bibliotheken, die Zeit unablässig speichern, bewahren oder musealisieren sowie die heutige Zeit in sich aufnehmen und wiederum musealisieren. Zugleich gibt es zeitweilige Heterotopien, die an das Vorübergehende, das flüchtige Moment der Zeit gebunden sind, wie Festwiesen, die sich nur zu bestimmten Anlässen mit Leben in Form von Ständen und anderen Attraktionen füllen oder Feriendörfer, die in der Urlaubszeit der Städter urplötzlich mit Leben gefüllt sind.

Eine weitere an dieser Stelle hervorzuhebende Form der zeitgebundenen Heterotopien sind diejenigen der Verwandlung und Veränderung von Menschen oder des Übergangs der Menschen von einer Lebensphase in eine andere (vgl. Foucault 1966/ 2005, S. 16 f.). Exemplarisch hierfür stehen im 19. Jahrhundert Gymnasien und Kasernen, die zum Ziel hatten „aus Kindern Erwachsene, aus Dörflern Staatsbürger, aus Naiven aufgeklärte Menschen“ (ebd., S. 17) zu machen.

Im Zentrum stehen hier andere Orte, die verbunden sind mit anderen Zeitstrukturen und somit eine besondere Art der Erfahrung und Veränderung zulassen, indem sich die Zeit in Heterotopien aufhebt und Zugang zu einer anderen Art von Zeit entsteht, die es zu erfahren und zu entdecken gilt.

Fünftens besitzen Heterotopien ein System der Öffnungen und der Schließungen, „das sie isoliert und zugleich den Zugang zu ihnen ermöglicht.“ (Foucault 1967/ 2005, S. 940) Es besteht entweder Zwang zum Eintritt in derartige Heterotopien wie in Gefängnisse oder Kasernen oder es bedarf gewisser Voraussetzungen, um Heterotopien zu betreten. Um beispielsweise religiöse Orte wie Moscheen aufsuchen zu dürfen, muss man sich gewissen Riten unterziehen. (Vgl. ebd., S. 940) In jedem Fall stellt die notwendige Erlaubnis zum Eintritt in heterotope Orte eine Hürde dar, die durch gewisse positive oder negative Eingangsvoraussetzungen genommen werden kann. Mit positiven Eingangsvoraussetzungen sind gewisse (erworbene) Bedingungen gemeint, derer es bedarf, um einen Ort betreten zu dürfen wie beispielsweise ein bestimmtes Zeugnis als Voraussetzung, um an einer Universität studieren zu dürfen. Negative Eingangsvoraussetzungen sind hingegen gegeben, wenn ein Zwang zum Eintritt in eine Heterotopie besteht, zum Beispiel nach einer kriminellen Tat der Eintritt ins Gefängnis als Strafe.

Heterotopien haben zu guter Letzt eine Funktion gegenüber den verbleibenden Räumen, die sich zwischen den extremen Polen der Einrichtung eines illusionären oder eines kompensatorischen Raumes bewegt. Heterotopien enthalten insofern besondere Chancen und Möglichkeiten, da sie in ihrem eigentlichen Wesen

„alle anderen Räume in Frage [stellen], und zwar auf zweierlei Weise: entweder wie in den Freudenhäusern, [...] indem sie eine Illusion schaffen, welche die gesamte übrige Realität als Illusion entlarvt, oder indem sie ganz real einen anderen realen Raum schaffen, der im Gegensatz zur wirren Unordnung unseres Raumes eine vollkommene Ordnung aufweist.“ (Foucault 1966/ 2005, S. 19 f.)

Es ist konstitutiv für heterotope Orte mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen und Grundsätzen, dass ihnen allen Momente des Widerstands innewohnen. Quasi alle Räume gehen mit der Eigenschaft einher, „Möglichkeiten des Widerstands, des Ungehorsams und der Bildung von Oppositionsgruppen [zu enthalten] [...], so groß der Terror auch sein mag, den ein System ausübt.“ (Foucault 1982/ 2005, S. 330) Das in besonders hohem Maße kritische Potential von Heterotopien eröffnet weitere Spielräume und Möglichkeiten für individuelles sowie

gesellschaftliches Handeln und Denken, das in anderen realen Räumen nicht denkbar ist.

Inwiefern Ideen aus Foucaults Heterotopologie auf den Bereich der Jugendfreiwilligendienste übertragen werden können und ob Jugendfreiwilligendienste als Heterotopien geltend gemacht werden können, soll im folgenden Kapitel erörtert werden.

3.1.1.2 Jugendfreiwilligendienste als „andere“ Orte

Jugendfreiwilligendienste werden als „Lernort zwischen Schule und Beruf“ (Fialka 2002, S. 204), als Ort zwischen Sozialstaat und Zivilgesellschaft (vgl. Olk 2005) oder als Bildungs- und Orientierungsjahr einerseits und Ort der Übernahme sozialer Verantwortung und gemeinwohlorientierten Handelns andererseits (vgl. Jakob 2002, S. 29) postuliert.

Bezeichnend an diesen Annäherungen an den Gegenstand der Jugendfreiwilligendienste ist die Betonung des kleinen Wörtchens *zwischen*. Jugendfreiwilligendienste lassen sich in einem *Zwischenraum* verorten, der sich durch andere Merkmale auszeichnet, als ein ganz „normaler“ Ort. An dieser Stelle sei auf die bereits in Kapitel 2.2 ausgeführte Nähe der Jugendfreiwilligendienste zum Gemeinnützigkeitssektor und der Zivilgesellschaft hingewiesen, die sich jeweils durch ihre Verortung in der Sphäre *zwischen* Staat, Markt und Privatsphäre (vgl. Kocka 2004, S. 33) auszeichnen. Jugendfreiwilligendienste scheinen sich somit nicht geradlinig *in* einen bereits bestehenden Raum einordnen zu lassen, sie markieren etwas anderes, sind gekennzeichnet durch ihre Andersartigkeit gegenüber „normalen“ Orten.

Jugendfreiwilligendienste sind einerseits *zwischen* unterschiedlichen Sektoren zu verorten sowie außerdem als Teil von verschiedenen anderen Orten zu fassen und markieren zugleich selbst einen anderen, neuen Ort, eine Heterotopie. Heterotopien weisen eine andere Funktion als die übrigen Räume auf (vgl. Foucault 1982/ 2005, S. 337), was sich an Jugendfreiwilligendiensten zeigt, indem sie nicht gemäß ökonomischer Maximen wie der des Gelderwerbs oder der Leistung funktionieren. Dies wird darin deutlich, dass vielerorts auf den Wert von FSJ und FÖJ als Orientierungsjahr hingewiesen wird (vgl. Berninger u.a. 2000, S. 22; vgl. BMFSFJ 2005, S. 11, 16; vgl. Fialka 2002, S. 208; vgl. Jütting 2003, S. 77 f.).

Außerdem stellen Heterotopien eine Negation und zugleich eine Erweiterung des realen Raumes dar (vgl. Foucault 1966/ 2005, S. 11), was anhand der alltäglichen Einsatzfelder der Freiwilligen in FÖJ und FSJ unmittelbar offenbar wird. Die von den Trägern anerkannten Einsatzstellen sind häufig bereits durch ihr (Schatten-)Dasein als andere Orte gekennzeichnet. Dies sind im FSJ vor allem Einsatzstellen in gemeinwohlorientierten Einrichtungen wie in der Gesundheitspflege u.a. in Krankenhäusern und Altersheimen oder in der Kinder- und Jugendhilfe in Kinderheimen und Kitas sowie in kulturellen Einrichtungen wie Bibliotheken, Museen oder in der Denkmalpflege (vgl. Kupferschmid/ Mathieu ⁵2005, S. 318). Im FÖJ wird der heterotope Charakter der Einsatzstellen durch die Arbeit im Nischenbereich des Natur- oder Umweltschutzes z.B. in Nationalparks, der ökologischen Landwirtschaft oder Natur- und Umweltschutzzentren deutlich.

Ein detaillierter Transfer von Foucaults Heterotopologie auf das Gebiet der Jugendfreiwilligendienste soll im Folgenden exemplarisch an einigen der von ihm dargestellten Grundsätze von Heterotopien stattfinden. Das Hauptaugenmerk wird hierbei auf dem vierten Grundsatz aus Foucaults Heterotopologie liegen, das auf dem Postulat der Heterotopie durch eine andere zeitliche Wahrnehmung beruht. Dieses Postulat ist in Bezug auf FSJ und FÖJ besonders fruchtbar.

Im zweiten Grundsatz seiner Heterotopologie beschreibt Foucault den Sachverhalt, dass Heterotopien eine Mutation über die Zeit hinweg durchlaufen können. In Bezug auf FÖJ und FSJ kann dies auf die Diskussion um die Einführung eines Pflichtdienstes bzw. einer Dienstpflicht (vgl. Bartjes 2000, S. 643) zur Kompensierung des wegfallenden Zivildienstes übertragen werden. Dementsprechend gibt es Ideen bezüglich Bestrebungen, die bestehenden Heterotopien des Militärdienstes bzw. hauptsächlich des Zivildienstes, die ihrerseits an lokalisierbare Einsatzorte gebunden sind, durch Dienste wie FSJ und FÖJ zu ersetzen. Im Zuge einer solchen Umfunktionierung der Jugendfreiwilligendienste zu einem Pflichtdienst, liefen FSJ und FÖJ Gefahr, ihren bis dato konstitutiven Freiwilligkeitscharakter und ihre damit einhergehende Andersartigkeit einzubüßen. Dieser Versuch scheint zum Scheitern verurteilt zu sein, da der

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

„andere Ort“ Jugendfreiwilligendienst erst durch seinen Abstand zu gesellschaftlichen Machtmechanismen, wie dem der Verpflichtung, seine Attraktivität und Andersartigkeit gewinnt. Mit einer Verpflichtung verlöre der Jugendfreiwilligendienst seine elementarste Eigenschaft: die Freiwilligkeit. Dies könnte dazu führen, dass diese Heterotopie zu einer gesellschaftlich als Norm eingegliederten Pflichtmaßnahme würde. Ein solcher Dienst wäre schließlich nur noch ein normaler realer Ort, der durch den Verlust seiner Andersartigkeit seinen Reiz für junge Menschen und die mit der durch die Freiwilligkeit begründeten Andersartigkeit einhergehende Motivation (vgl. Stemmer 2009, S. 6) der bis dato Freiwilligen verlöre. Insofern gilt es, den heterotopen Charakter der Jugendfreiwilligendienste aufrecht zu erhalten.

Im vierten Grundsatz seiner Heterotopologie stellt Foucault die Verbindung zwischen räumlichen und zeitlichen Strukturen her, indem er zeigt, dass Heterotopien durch andere Zeitstrukturen bedingt sein können. Heterotopien können mit Heterochronien einhergehen, mit anderen menschlichen Zeitpraktiken als den gewohnten. (Vgl. Foucault 1967/ 2005, S. 939)

Dieser Ansatzpunkt ist in Bezug auf Jugendfreiwilligendienste besonders interessant, da FSJ und FÖJ andere Zeitstrukturen immanent sind, als die in Sektoren wie dem der Erwerbsarbeit oder der Ausbildung bekannten. Ziel ist nicht das Erbringen einer Leistung gemäß den Prämissen der Leistungsgesellschaft. Durch die „gesellschaftlich anerkannte Moratoriumssituation“ (Fialka 2002, S. 208) von Jugendfreiwilligendiensten und ihrer Prämisse der Arbeitsmarktneutralität (vgl. Salzmann 1999, S. 6), setzt die an Leistung orientierte ökonomische Logik aus und eröffnet Freiräume und Spielräume, die heterotopen Orten eigen sind. Diese Spielräume können geeignete Orte für den Anstoß von Bildungsprozessen und Veränderungen eröffnen. Den jungen Erwachsenen in den Jugendfreiwilligendiensten wird ein Zeitraum eröffnet, in dem sie die Möglichkeit haben, neue Wege im Denken und alltäglichen Handeln einzuschlagen, die nicht gemäß des Leistungsprinzips bewertet werden und keinen zwingenden Einfluss auf ihren beruflichen Werdegang haben.

Die Welt der Arbeit, Effizienz und Produktivität steht gegen den Daseinsentwurf der Muße (vgl. Han 2009, S. 87-111), der in den Jugendfreiwilligendiensten möglicherweise Platz finden kann. Jugendfreiwilligendienste ermöglichen durch

ihren geschützten Rahmen Erfahrungen der Dauer, da ohne Zeitdruck und Leistungsdruck Langsamkeit und Dauer neu entdeckt werden können.

Diese Erfahrungen des Innehaltens sind konstitutiv für Bildungsprozesse, wenn der Mensch als responsives Wesen verstanden wird (vgl. Waldenfels 2006, S. 73 f.), das nicht ausschließlich nach Reiz-Reaktions-Schemata handelt, sondern Gründe für sein Handeln heranzieht, die eine Antwort darstellen und keine bloße Reaktion auf eine Frage (vgl. Dörpinghaus, Uphoff 2011, S. 61 f.).

„Bildungsprozesse haben etwas mit Fragen zu tun, und zwar mit Fragen, deren Antwort nicht schon bereit liegt.“ (Dörpinghaus 2003, S. 25) Deutlich wird dies, wenn Waldenfels (vgl. Waldenfels 1995, S. 159-171) von gefragtem Fragen schreibt. Gefragtes Fragen setzt im Gegensatz zu fragendem Fragen immer schon eine passende Antwort voraus. Es verläuft also nach dem linearen Muster eines Reiz-Reaktions-Schemas, in dem auf eine Frage eine direkte Antwort, die auch als Reaktion bezeichnet werden kann, folgt. Im Gegensatz dazu steht fragendes Fragen, das tatsächlich Denken anstößt und nicht das bloße Abrufen einer passenden Antwort aus dem Gedächtnis (vgl. ebd., S. 159 f.). Allerdings benötigt fragendes Fragen als Anstoß eines Bildungsprozesses Zeit, da auf eine fragende Frage keine direkte Antwort folgt, sondern eher ein nach einer Antwort sinnierender Denkprozess in Gange kommen kann. (Vgl. Waldenfels 2006, S. 44-52) Ein sinnierender Denkprozess ist unberechenbar und diskontinuierlich. Er beruht auf einem Unterwegssein, auf etwas, das keine Arbeit ist. Dies wird in der Wortherkunft deutlich: Sinnen bedeutet ursprünglich Reisen. (Vgl. Han 2009, S. 107)

Jugendfreiwilligendienste können dementsprechend genau als eine solche rare Möglichkeit betrachtet werden, fragende Fragen zu stellen und fragendes Denken anzustoßen. Während eines gemeinnützigen Dienstes wie dem FÖJ oder dem FSJ bestehen Freiräume, die ein Innehalten erlauben. Der zeitliche Rahmen der Jugendfreiwilligendienste ist so konzipiert, dass eine Wahrscheinlichkeit entsteht, dass Bildungsprozesse in Gang kommen.

Zwar ist der zeitliche Rahmen in den Jugendfreiwilligendiensten per Gesetz (vgl. JFDG 2008) festgeschrieben, die Dauer der täglichen Arbeit und des Dienstes sind klar abgesteckt (vgl. Kapitel 2.1), aber trotzdem oder gerade deswegen bestehen innerhalb der Arbeit an den Einsatzstellen für die Teilnehmenden Freiräume. Diese basieren auf jener Freiheit, die erst im Raum jenseits

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

einer ökonomischen, effizienten und produktiven Logik entstehen kann. Jugendfreiwilligendienste können insofern durch die gemeinnützige Logik der Einsatzstellen, der in ihrem Ursprung keine ökonomischen Zwänge innewohnen, als Heterotopien fungieren.¹⁴ Das Wegfallen des allgegenwärtigen Zeitdrucks führt zur Möglichkeit des Umweghaften, Indirekten, Nicht-Linearen, das Voraussetzung von Bildungsprozessen ist.

Jugendfreiwilligendienste sind komplementär zu Schule strukturiert. Während Schule als Ort gelten kann, an dem Machtmechanismen, nicht zuletzt durch gefragtes Fragen, praktiziert, sowie gesellschaftliche Machtstrukturen manifestiert und domestiziert werden (vgl. Bourdieu 2001, S. 25-52), ist das Ziel der Arbeit an den Einsatzstellen ein anderes. Im Fokus der Arbeit an den Einsatzstellen steht für die Teilnehmerinnen „die Verbindung zwischen dem praktischen Erleben und Handeln in gemeinwohlorientierten Bereichen der Arbeitswelt und dem lebendigen Lernen während der Bildungstage“ (Fialka 2002, S. 207) und nicht lebensferne und überwiegend theoretische Bildung, wie sie an Schulen häufig praktiziert wird (vgl. ebd., S. 205).

Ein Großteil der Freiwilligen gibt in der letzten großen Evaluierung von FSJ und FÖJ im Jahr 2004 an, dass sie während ihres Freiwilligendienstes viele fachliche Kenntnisse erworben haben, aber nicht zuletzt vieles gelernt hätten, was „keine Schule vermitteln kann“ (BMFSFJ 2005, S. 161). Hierdurch wird der komplementäre Kern der Engagementform der Jugendfreiwilligendienste im Gegensatz zu Schule erneut deutlich. Sie sind primär Orte informeller und non-formaler Bildung und nicht wie Schule Orte formaler Bildung. Konstitutiv für den Bildungs- und Lernort „Jugendfreiwilligendienst“ ist, dass Lernziele von den Freiwilligen selbst gesteckt werden, was sich in der häufig anzutreffenden Selbstorganisation der Seminare widerspiegelt. (Vgl. Stemmer 2009, S. 7) Das (konzeptionell bewusste) Fehlen eines einheitlichen Curriculums in den Seminaren führt zu einer Offenheit, die Bildung und Lernen auf freiwilliger Basis wahrscheinlich macht. Mit den Seminaren ist zum einen der Anspruch verbunden, fachliche Inhalte zu den jeweiligen Einsatzfeldern und Tätigkeiten zu vermitteln. Andererseits ist ein wesentlicher Bestandteil das Aufeinandertreffen

¹⁴ Problematiken, die auf einer Ökonomisierung gemeinnütziger Institutionen beruhen, werden in Kapitel 4.2 angesprochen.

Freiwilliger von unterschiedlichen Einsatzstellen und hierdurch auftauchende Fragen sowie der damit verbundene Austausch, der zwischen den Freiwilligen stattfindet. Die Begleitseminare bieten unter pädagogischer Begleitung die Möglichkeit der Reflexion des an der Einsatzstelle Erlebten. (Vgl. ebd., S. 7 f.) Sie eröffnen einen zeitlichen Rahmen, der es den Teilnehmenden ermöglicht, Erfahrungen zu machen, indem erlebte Ereignisse nicht bloß konsumiert werden, sondern durch Reflexion zu Erfahrungen werden können (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 188 ff.). Lernen und Bildung sind somit eine stetige „Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch“ (ebd., S. 214). Zeit ist hierfür Voraussetzung, da Umwege im Denken notwendig sind und ein lineares Fortschreiten der Zeit gemäß einer ökonomischen Zeitlogik während der Seminare und des freiwilligen Jahres unterbrochen wird.

An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass es nicht allein das pädagogische Wollen der Referentinnen ist, das Bildungsprozesse provoziert (vgl. Karl S. 326). Stattdessen geht mit der Arbeit jeder Einzelnen an der Einsatzstelle eine selbstbildende Wirkung einher. Die Interaktion, die sich aus den Möglichkeiten einer Seminargruppe ergibt, und der gemeinsame Umgang mit jeweils bedeutsamen Themen in der Seminargruppe leisten ihr übriges.

Gleichzeitig absolvieren junge Menschen Jugendfreiwilligendienste meist in einer besonderen Lebensphase, die von Verwandlung und Veränderungen der eigenen Person geprägt ist. Es findet ein Übergang von einer Lebensphase in die nächste statt (vgl. Foucault 1966/ 2005, S. 16 f.), der durch die Orientierungsfunktion der Jugendfreiwilligendienste erleichtert werden kann (vgl. Kapitel 2.4.2). Entsprechend der Heterotopie „Gymnasium“ oder „Kaserne“ des 19. Jahrhunderts kann auch mit der Heterotopie des FÖJ oder des FSJ die Idee in Verbindung gebracht werden, „aus Kindern Erwachsene, aus Dörflern Staatsbürger, aus Naiven aufgeklärte Menschen“ (ebd., S. 17) zu machen. Bildung findet in Form einer Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen statt, die durch die Gelegenheitsstrukturen der Jugendfreiwilligendienste unterstützt werden können. Erklärtes Ziel dieser Transformation des Selbst ist nicht, „dass alle Menschen durch Bildungsprozesse gleich werden, sondern [...], dass jeder anschließend eine andere Sicht und ein anderes reflexives Selbstverständnis hat.“ (Dörpinghaus/ Uphoff 2011, S. 61)

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

Grundsätzlich kann zu der Bedeutsamkeit der durch Heterochronien bedingten Heterotopien in den Jugendfreiwilligendiensten festgehalten werden, dass durch andere Zeitstrukturen Möglichkeitsspielräume entstehen. Jugendfreiwilligendienste als heterotope Orte bergen insofern ein Potential des Widerstands gegenüber Zeitstrukturen der Eile und des Zeitdrucks in sich, als dass sie sich einer rein ökonomischen und an Leistung orientierten Zeitlogik entziehen.

Raum und Zeit treffen aufeinander, indem andere Zeitpraktiken, die an gewissen Orten ausgeübt werden und sich des Zeitdispositivs, gewissen über Zeit ausgeübten Machtmechanismen, entziehen, diese Räume gegenüber anderen Räumen verändern. Veränderte Zeitpraktiken können Räume zu anderen Räumen – Heterotopien – werden lassen. Insofern dienen Jugendfreiwilligendienste als Experimentierfelder für junge Erwachsene, denen keine primär ökonomische Zielsetzung, sondern der Anspruch innewohnt, als Feld der Orientierung und als Bildungsjahr für junge Menschen zu dienen. Durch die Konfrontation mit Neuem und Unbekanntem sowohl bei der Arbeit an der Einsatzstelle als auch innerhalb der Seminare, kann ein Prozess des Umdenkens entstehen, der Veränderungen mit sich bringt, die auf einem Mehr-Verstehen von Welt (vgl. Humboldt 1793/ 1960, S. 235) basieren.

Durch ihre anderen Zeitstrukturen, die insbesondere auch in den Begleitseminaren Ausdruck finden, indem Lernziele vom Subjekt bestimmt und nicht an ein Curriculum gebunden sind (vgl. Stemmer 2009, S. 7), werden Gelegenheiten geboten, in denen Bildung in Form einer Sorge um sich selbst und somit auch um die eigene Lebenszeit (weiterführend dazu Kapitel 3.2.1.3) thematisiert und angestrebt werden.

Der fünfte Grundsatz aus Foucaults Heterotopologie enthält folgende Aussage: „Andere Heterotopien wirken dagegen vollkommen offen, sind aber in Wirklichkeit auf seltsame Weise verschlossen. Jeder hat Zutritt zu diesen heterotopen Orten, aber das ist letztendlich nur Illusion.“ (Foucault 1967/ 2005, S. 940)

Es wird ein freier Zutritt zu bestimmten Heterotopien suggeriert, der sich jedoch letztendlich als Illusion erweist. Jugendfreiwilligendienste wirken auf den ersten Blick offen, indem sie sich von Seiten der Träger an junge Menschen aus allen gesellschaftlichen Schichten richten. Tatsächlich partizipieren größtenteils junge Menschen aus einer bestimmten Bevölkerungsschicht, die letztendlich Zutritt in

den Raum der Jugendfreiwilligendienste erhalten. Fakt ist: FSJ und insbesondere FÖJ können als „Mittelschichtsveranstaltung“ bezeichnet werden (vgl. Kapitel 2.4), da vor allem junge Frauen ohne Migrationshintergrund und mit höherem Bildungsabschluss einen Jugendfreiwilligendienst absolvieren (vgl. Stemmer 2009, S. 9).

Es kann festgehalten werden, dass Jugendfreiwilligendienste Offenheit suggerieren, jedoch gleichzeitig Eingangsvoraussetzungen mit sich bringen, die nur ein äußerst begrenzter Personenkreis zu erfüllen vermag. Dass der heterotope Ort „Jugendfreiwilligendienst“ allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach Erfüllung ihrer Vollzeitschulpflicht Zutritt gewährt, bleibt also eine Illusion.

Als letztes Merkmal der Heterotopien beschreibt Foucault deren illusorische oder kompensatorische Funktion (vgl. Foucault 1967/ 2005, S. 941). Die illusorische Seite der Jugendfreiwilligendienste wird bereits durch die – soeben erörterte – scheinbare Offenheit für alle deutlich. Mit den Jugendfreiwilligendiensten wird somit ein illusionärer Raum geschaffen, „der den ganzen realen Raum und alle realen Orte, an denen das menschliche Leben eingeschlossen ist, als noch größere Illusion entlarvt.“ (ebd., S. 941)

Als kompensatorische Heterotopie können Jugendfreiwilligendienste wirken, indem sie einen Ort darstellen, „der im Gegensatz zur wirren Unordnung unseres Raumes eine vollkommene Ordnung aufweist.“ (ebd., S. 941) Diese statische Ordnung ist durch die gesetzliche Regelung (vgl. JFDG 2008) und detaillierte Konzeptionierung von FSJ und FÖJ durch die jeweiligen Träger gegeben. Potentielle Teilnehmerinnen finden einen festen Rahmen vor und können sich innerhalb dieses Rahmens vieler Freiheiten gewiss sein. Wenn die hohe Hürde des Zugangs genommen wurde, können Jugendfreiwilligendienste auch kompensatorisch im Hinblick auf schulische Defizite wirken (vgl. Fialka 2002, S. 207; vgl. auch Kapitel 2.4).

Zusammenfassend kann den Jugendfreiwilligendiensten in vielerlei Hinsicht heterotoper Charakter attestiert werden. Durch ihre gesetzlich klare Strukturierung werden sie zum vollkommen geordneten Raum (vgl. Foucault 1967/ 2005, S. 941), was zur Folge hat, dass bezüglich der Dauer und den Rahmenbedingungen Zeitdruck innerhalb der Heterotopie „Jugendfreiwilligendienste“ keine

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

dermaßen große Rolle spielen sollte. Durch die Möglichkeit des Innehaltens und Verweilens wird eine besondere Art der Erfahrung und der Veränderung möglich. Dies ist bedingt durch die Konzeption der Jugendfreiwilligendienste, die nicht an ökonomischen Maximen orientiert ist, sondern FÖJ und FSJ als Bildungs- und Orientierungsjahr fokussiert. Die bewusste Abgrenzung gegenüber ökonomischen Prinzipien zeigt ein widerständiges Moment, das eng mit anderen Zeitstrukturen verknüpft ist. Jugendfreiwilligendienste können dementsprechend sogar als Heterochronie geltend gemacht werden.

Sie wirken als zeitweilige – meist einjährige – Heterotopien, in denen Verwandlung und Veränderung von Menschen vonstattengehen (vgl. Foucault 1966/2005, S. 16 f.) sowie Übergänge von Lebensphasen begleitet und durch die Sicherheit des wohlgeordneten kompensatorischen Raumes (vgl. Foucault 1967/2005, S. 941) begünstigt werden können. Dazu kommt die heterotope Art vieler Einsatzstellen, die ihr übriges zur Veränderung von Denkstrukturen beiträgt.

Gewarnt werden muss in Bezug auf eine Umfunktionierung der Jugendfreiwilligendienste, da beispielsweise durch eine Veränderung hin zu einem Pflichtdienst¹⁵ auch deren Andersartigkeit verloren zu gehen drohte, mit der wertvolle Gelegenheitsstrukturen für Bildung verbunden sind.

Jugendfreiwilligendienste eröffnen Zwischenräume, die Offenheit und somit Raum für Bildungsprozesse bieten. Durch ihre Andersartigkeit sind sie Bildungsort. Sie können als Heterotopien gedacht werden, in denen sich Selbst- und Weltverhältnisse der Teilnehmerinnen verändern. Dies geschieht durch die reflexive Struktur der Seminare und den individuellen Einsatz der Teilnehmerinnen an den Einsatzstellen, die in gesellschaftliche Ordnungen eingepasst, an diese auch angepasst sind und diese gleichzeitig auf den Kopf stellen. FÖJ und FSJ erfüllen in unserer westlichen Kultur in Deutschland ihre Aufgabe als

„reale, wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörige Orte, die gleichsam Gegenorte darstellen, tatsächlich verwirklichte Utopien, in denen die realen Orte, all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden.“ (Foucault 1967/2005, S. 935)

¹⁵ Die regelmäßig wiederkehrende Forderung eines sozialen Pflichtdienstes erhält wenig öffentliche Resonanz. Weiterführend dazu Stemmer 2009, S. 32 f.

3.1.2 Bildung in den Jugendfreiwilligendiensten als Prozess der Grenz- überschreitung

Bereits die Entscheidung zur Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst markiert ein Moment, in dem eine Grenze überschritten wird. Es handelt sich hierbei um die Möglichkeit und die Bereitschaft, die Grenze vom realen Raum in einen anderen, heterotopen Raum zu überschreiten, der durch seine anfängliche Unbekanntheit und Fremdheit einen Kontrast zum bisherigen Leben darstellt. Bei einer Vielzahl der Teilnehmenden geht der Beginn eines FÖJ oder FSJ mit fundamentalen Veränderungen einher, indem sie zum ersten Mal das Elternhaus verlassen und in eine eigene Wohnung oder in ein Zimmer an ihrer Einsatzstelle ziehen und sich somit von ihrer Familie ablösen (vgl. Schöpp-Schilling 2000, S. 38), wodurch sich ihr Alltag von Grund auf verändert. Der Eintritt in die Heterotopie der Jugendfreiwilligendienste ist mit dem Übertreten einer Schwelle verbunden¹⁶, die häufig mit dem Übergang von einer Lebensphase in eine andere (vgl. Foucault 1966/ 2005, S. 16 f.) einhergeht, also wiederum mit dem Überschreiten der Grenze zwischen einem Endpunkt hin zu einem neuen Anfang verknüpft ist.

Doch auch innerhalb des Raumes eines Jugendfreiwilligendienstes werden immer wieder unzählige Grenzen überschritten, indem Fremdes zu Eigenem wird, indem Individuen sowohl durch ihre Arbeit an den Einsatzstellen als auch in den Seminaren mit anderen Ordnungen und Sinnsystemen (vgl. Karl 2005, S. 115) als den ihnen bis dato bekannten konfrontiert werden.

„Das Aufbrechen von bisher subjektiv gültigen Gewissheiten, jene destruiierende Bewegung, kann durch die Konfrontation mit einer Vielzahl widerstreitender differenter Diskurse und durch das Eingedenken von Widersprüchen, Konflikten und Ausschlüssen, die mit Subjektpositionen und Selbstverhältnissen verbunden sind, provoziert werden.“ (Ebd., S. 115)

Die Arbeit an den Grenzen wird als *destruierende* Bewegung beschrieben, die sich durch das Aufbrechen und Überwinden bisheriger Gewissheiten auszeichnet. Interessant ist hierbei der destruktive Charakter des Bildungsprozesses,

¹⁶ Die Schwellen, die von der Bewerbung bis hin zu einer tatsächlichen Aufnahme eines Jugendfreiwilligendienstes erzeugt werden, verweisen auf die in Kapitel 2.4.1 erörterte Problematik, dass es sich in den Jugendfreiwilligendiensten um kein *niedrigschwelliges* Angebot handelt.

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

der darauf verweist, dass zuerst bekannte Seinsweisen aufgebrochen werden müssen, bevor das Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2011, S. 59 f.) neu konzipiert wird. Es bedarf meist eines äußeren Anstoßes, bevor dieses – für Bildung konstitutive – dreifache Verhältnis reflektiert und gegebenenfalls neu entworfen wird.

Es ist also zu fragen, inwiefern die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst

„bisherige Erfahrungsweisen, die in Wissensformationen und den damit verknüpften Normativitäten und Regeln verankert sind, in Frage stellt. Solche Konfrontationen können auch als Verunsicherungen und Un-Ordnungen in Bezug auf bestehende Sinnsysteme und Existenzweisen in Erscheinung treten.“ (Karl 2005, S. 115)

Derartige Verunsicherungen können auf Bildungsprozesse verweisen, indem sie sich im Zwischenraum von Eigenem und Fremdem bewegen (vgl. Waldenfels 2006, S. 68 ff.).

Eine entstehende Unordnung innerhalb der vollkommenen äußeren Ordnung der Jugendfreiwilligendienste (vgl. Kapitel 3.1.1) zeigt Möglichkeiten des Angehaltenseins zum Innehalten und Nachdenken sowie zur Neustrukturierung bestehender Existenzweisen auf. Gleichzeitig sind mit dem destruiierenden Moment eines Bildungsprozesses (vgl. Karl 2005, S. 115 ff.) Anstrengungen für das Individuum verknüpft, die Bildung als leidvollen Prozess, der mitunter mit Schmerzen einhergeht (vgl. Dörpinghaus/ Uphoff 2011, S. 61), offenbar werden lassen.

Verunsicherungen verweisen auf eine Form der Veränderung und der Erfahrung, „die das Subjekt von sich selbst losreißt und verhindert, dass es dasselbe bleibt.“ (Karl 2005, S. 115) Foucault schreibt im Kontext der Grenzerfahrungen von Ent-Subjektivierung (vgl. Foucault 1980/ 1996, S. 26 f.). Entsubjektivierung ist liiert mit einer Arbeit an den Grenzen des Bestehenden, indem Vorurteile und Strukturen des Subjekts überdacht und evtl. an neue Erkenntnisse angepasst werden. Entsubjektivierung bezeichnet gleichwohl nicht die völlige Auflösung des Subjekts oder eine vollständige Innovation desselben. Stattdessen ist das Überschreiten einer Grenze zentral, um Überschüsse zu produzieren, durch die etwas völlig anderes erst möglich wird und „sich die

Frage des prinzipiellen Anders-Denkens, Anders-Sprechens und Anders-Wahrnehmens [...] aufdrängt“ (Karl 2005, S. 116).

Auslöser für Grenzerfahrungen kann der destruisierende Prozess des Aufbrechens von Gewissheiten durch Ereignisse sein (vgl. ebd., S. 117). Es sind die kleinen Momente, „in denen die habitualisierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bzw. der ‚praktische Sinn‘ der alltäglichen Routinen brüchig werden und möglicherweise Konflikte entstehen.“ (ebd., S. 116) Bislang gezogene Grenzen verlieren ihre Legitimität und indem Ungeahntes durch nicht dagewesene Ereignisse zu Tage tritt, werden neue Perspektiven auf die Welt, die eigene Person und den Alltag erforderlich. Neue Schemata des Verstehens von Welt müssen kreiert werden. Bildung ist somit die Suche nach einem Etwas, das erst einmal nicht artikulierbar ist (vgl. ebd., S. 116).

Das Überschreiten einer Grenze impliziert jedoch nicht die völlige Auflösung derselben, sondern Grenze und Überschreitung bleiben stets aufeinander angewiesen, da ohne eine Grenze auch keine Überschreitung derselben denkbar ist (vgl. Foucault 1987, S. 32).

Im Anschluss an diese Denkfigur können Jugendfreiwilligendienste als Grenzerfahrung im Sinne der Überschreitung des bisherigen Erfahrungshorizontes junger Menschen betrachtet werden. Ein solcher Versuch der Überschreitung kann sowohl vom Individuum als auch von einer Gruppe ausgehen. Eine Auflösung aller Grenzen ist insofern undenkbar, als dass der Erfahrungshorizont keines Menschen grenzenlos ist – trotz seiner Möglichkeit zur Erweiterung. Das Überschreiten einer Grenze in einen Raum jenseits des Gewohnten und Bekannten geht mit Unsicherheiten einher. Es bedarf folglich des Mutes, sich auf unbekanntes, fremdes Terrain zu begeben. Eine möglicherweise daraus entstehende Erfahrung hat experimentellen Charakter, da sie etwas Ungekanntes fokussiert (vgl. Karl 2005, S. 115).

Es kann festgehalten werden, dass Jugendfreiwilligendienste als Heterotopien gelten können, die mit dem Anspruch einhergehen, den Erfahrungshorizont junger Menschen zu erweitern (vgl. Jakob 2002, S. 24) und das Arbeiten an den Grenzen und die Überschreitung derselben provozieren. Sie können somit als geeigneter Ort zum Anstoß von Bildungsprozessen dienen und eine Weise des Umdenkens sowie des anders Wahrnehmens des Fremden auslösen.

Quintessenz ist, dass Bildung in diesem Kontext als destruierender Prozess der Grenzüberschreitung gedacht werden kann. Zum einen werden die Grenzen des Subjekts überschritten, so dass im Sinne von Foucaults Entsubjektivierung verhindert wird, „dass es dasselbe bleibt“ (Karl 2005, S. 115). Zugleich sei angemerkt, dass Jugendfreiwilligendienste auch strukturell durch ihre Verortung im politischen Feld im Zwischenraum zwischen Staat, Markt und Privatsphäre (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 15 f.) eine bedeutende Arbeit an den Grenzen gesellschaftlicher Wertorientierungen leisten, indem durch sie im Sinne der Zivilgesellschaft gemeinnützige Aufgaben fokussiert und erfüllt werden (vgl. Kapitel 2.2).

Bildung kann sowohl als destruierender Prozess der Grenzüberschreitungen (vgl. Karl 2005, S. 115) innerhalb und außerhalb des heterotopen Feldes der Jugendfreiwilligendienste stattfinden, als auch als konstruktiver, schöpferischer Prozess der (Selbst-) Gestaltung (vgl. ebd., S. 117) gemäß der Selbstsorge gedacht werden, wie es im folgenden Kapitel ausgeführt werden soll.

3.2 Bildung als Sorge um sich selbst

Wenn Bildung als Sorge um sich selbst gedacht wird, dann wird sie als konstruktiver, schöpferischer Prozess der Gestaltung des eigenen Selbst begriffen. Bildungsprozesse weisen grundsätzlich ebenfalls eine gestaltende und formgebende Dimension auf, die neben dem Aspekt der destruierenden Entsubjektivierung existiert (vgl. Karl 2005, S. 117). Diese konstruktive Dimension von Bildungsprozessen ist im Prozess der Entsubjektivierung und des Aufbrechens von Gewissheiten schon enthalten, weil im Augenblick der Überschreitung des bisherigen Erfahrungshorizontes bereits etwas Ungekanntes und Neues fokussiert wird. Die destruierende Komponente baut folglich gewissermaßen auf der Annahme der anschließenden Konstruktion neuer Gewissheiten auf. (Vgl. ebd., S. 116 f.) Nach der Überschreitung bisheriger Seinsweisen wird das Verhältnis zu sich, den anderen und zur Welt (vgl. Humboldt 1793/ 1960, S. 235 f.) gemäß dem Prinzip der Selbstsorge neu konzipiert. „Selbstsorge umfasst dabei die Sorge um die endliche Lebenszeit, um das Zusammenleben und um Gerechtigkeit [...]. Bildung ist [...] eine sehr umfassende Reflexion auf die wichtigen Dinge der Lebensführung“ (Dörpinghaus/ Uphoff 2011, S. 60).

Voraussetzung für Bildung ist die Möglichkeit der Einflussnahme auf die Gestaltung und die Führung des eigenen Lebens. Die Sorge um sich (griech.: epiméleia heautoû) steht somit als Bedingung der Möglichkeit von Bildung und prägt ihre Tradition seit der Antike (vgl. ebd., S. 60). Beachtenswert ist, dass im Zusammenhang der Selbstsorge der „Aspekt der Selbst- und Lebens-Gestaltung *von den Praktiken* und nicht vom Ergebnis aus betrachtet wird.“ (Karl 2005, S. 118) Selbstsorge kann infolgedessen als Lebenskunst verstanden werden, als die Suche nach einer freien Lebensführung, als die „Ausarbeitung seines eigenen Lebens als ein persönliches Kunstwerk“ (Foucault 1984/2007, S. 282) sowie als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1990/1992, S: 12).

Im Kontext der Jugendfreiwilligendienste wird davon ausgegangen, dass junge Menschen

„Erfahrungen sammeln, experimentieren, Verantwortung übernehmen, Befriedigung und Freude finden [wollen]. Verantwortung und Individualität sind für sie ebensowenig Gegensätze wie der Wunsch nach Selbstverwirklichung und das Bedürfnis, etwas Sinnvolles für andere und die Gemeinschaft zu tun.“ (Berninger u.a. 2000, S. 22)

Eindrücklich wird der Wunsch junger Menschen, „etwas Sinnvolles für andere und die Gemeinschaft zu tun“ (ebd., S. 22) offenbar. Selbstverwirklichung steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Wunsch der Sorge für andere. Der Gedanke, dass mit der Sorge um sich selbst auch stets die Sorge um andere verbunden ist, ist nicht neu: „Die Vorschrift, ‚auf sich selbst zu achten‘, galt den Griechen als einer der zentralen Grundsätze der Polis, als Hauptregel für das soziale und persönliche Verhalten und für die Lebenskunst.“ (Foucault 1988/2007, S. 290) Dies entspricht einer in der Antike gängigen Denkfigur und Handlungsweise, entsprechend der die Menschen zuerst lernen müssen, auf sich selbst zu achten, bevor sie das Vermögen besitzen, auch politische und soziale Verantwortung für andere zu übernehmen. So fordert Sokrates die Menschen auf, „für ihre Seele zu sorgen“ (ebd., S. 291) und sieht darin einen großen Nutzen für die Stadt, „denn indem er die Menschen lehrt, auf sich selbst Acht zu geben, lehrt er sie, auf die Stadt Acht zu geben.“ (ebd., S. 291)

Wichtig ist, dass Selbstsorge nicht als eine Form von Egoismus missverstanden werden darf, da dieser eine machtgeleitete Fixiertheit auf das Selbst darstellt.

Die Sorge um andere ist immer Teil der Selbstsorge, was auf dem Hintergrund ihres Ursprungs in der Antike deutlich wird, der im Folgenden ausgeführt wird.

Unter Rückgriff auf die Antike werden nachfolgend die Bedeutsamkeit der Idee einer Sorge um sich, sowie ihre Kernelemente herausgearbeitet. Sie sind bis in die aktuelle Diskussion um Bildung hinein hochbedeutend (3.2.1). Die Gestaltung der Selbst- und Weltverhältnisse durch die Sorge um andere, die Teil der Sorge um sich ist, wird im folgenden Punkt diskutiert (3.2.2). Abschließend wird der Transfer der Sorge um sich und um andere auf den Bereich des freiwilligen Engagements in den Jugendfreiwilligendiensten vollzogen (3.2.3).

Ziel ist die Erörterung der Fragestellung, ob Bildung bloß individuelle Praxis der Selbstsorge ist, bzw. welche Chancen und Risiken mit der Aufgabe der Gemeinnützigkeit – also der Sorge um andere – für die Bildung des Individuums einhergehen.

3.2.1 Selbstsorge in der Antike und ihre Aktualität

Die antike Philosophie enthält als wichtigstes moralisches Prinzip die Selbstsorge (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 290), die zugleich als Lebensform und als bestimmte Haltung gegenüber sich selbst und anderen offenbar wird. Zudem ist die Selbstsorge Ausgangspunkt von unzähligen Praktiken des täglichen Lebens wie beispielsweise der Praxis des Tagebuchschreibens, dem Gespräch mit Freunden oder dem Schreiben von Briefen (vgl. ebd., S. 297 f.). Diese Praktiken sind bis heute Teil des Alltags unzähliger Menschen, wenn auch ihre Bedeutung – im Gegensatz zu ihrem Stellenwert für den antiken Philosophen und vor allem für den Stoiker – als marginal zu beschreiben ist. Im Zentrum der Idee der Selbstsorge steht die Forderung nach der Reflexion des täglichen Lebens: „Sorge um sich selbst war kein abstrakter Ratschlag, sondern eine vielfältige Tätigkeit, ein Netz von Verpflichtungen und Diensten gegenüber der Seele.“ (Foucault 1988/ 2007, S. 297)

Um der Komplexität der Selbstsorgetechnologien in der Antike gerecht zu werden und ein umfassenderes Verständnis späterer Ausführungen zu ermöglichen, werden diese an dieser Stelle detaillierter und aus

unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Dennoch sind die folgenden Ausführungen auf für den Kontext gemeinnütziger Arbeit relevante Denkfiguren begrenzt. Als Grundlage wird nachfolgend erstens die antike Philosophie als geistige Haltung und Lebensform erläutert (3.2.1.1). Darauf aufbauend werden zweitens antike Selbstsorgepraktiken dargestellt, um deren Wandel mit der Zeit, bis ins Christentum hinein, kritisch zu diskutieren (3.2.1.2). Drittens wird mit Seneca Selbstsorge als Sorge um die Zeit exemplarisch als eine besondere Ausprägung der Sorge um das Selbst abgebildet (3.2.1.3). Abschließend wird die Aktualität der Selbstsorge (3.2.1.4) in Bezug auf antike und christliche Selbstsorgepraktiken und Senecas Verständnis der Selbstsorge erörtert. Es gilt, Anknüpfungspunkte für die aktuelle Debatte um die Frage, was Bildung sei und durch welche Praktiken diese ermöglicht werden kann, zu finden.

3.2.1.1 Philosophie als geistige Haltung und Lebensform in der Antike

Die Philosophie der griechischen Antike ist eine Art der Betrachtung der Welt und dient nicht der abstrakten Konstruktion eines Systems. Während die moderne Philosophie leicht bloß zu einem theoretischen Diskurs eines Professors avanciert, ist mit dem antiken Verständnis der Philosophie eine bestimmte Lebensform verbunden. (Vgl. Hadot ²1991, S. 9 f.) Philosophie ist in der Antike somit nicht nur ein theoretischer Diskurs, sondern unumgänglicher Teil aller Lebensbereiche: „das philosophische Leben [bestand] hauptsächlich darin, bestimmte Übungen, wie die der Meditation, der Gewissensforschung, der Kontemplation der Natur, vorzunehmen.“ (ebd., S. 10) Der Ursprungsgedanke, der sich hinter philosophischen Schriften der Antike verbirgt, enthält nicht nur den Anspruch zu informieren, sondern auch zu formieren. Das heißt, dass antike philosophische Schriften primär im Hinblick auf ihren Einfluss auf das Handeln und das tägliche Leben der Menschen interpretiert und verstanden werden müssen. (Vgl. ebd., S. 10)

Das Leben der Stoiker zeichnet sich demgemäß durch die folgende Maxime aus: „leben muß man das ganze Leben lernen und [...] das ganze Leben muß man sterben lernen.“ (Seneca o.A./ 1971b, S. 193)

Das sich durch das ganze Leben ziehende Ziel des Sterben Lernens dient als Richtschnur für eine weise Nutzung der eigenen Lebenszeit, die mit Übungen des täglichen Lebens verbunden ist. Philosophie stellt für die Stoiker eine

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

Lebensform dar, die durch geistige Übungen wie Meditation, Gewissensforschung und Kontemplation ihren Ausdruck findet (vgl. Hadot ²1991, S. 15).

Wer durch die Orientierung an einer derartigen Lebensform sowie durch die Durchführung von Selbstsorgepraktiken das Sterben gelernt hat, der hat es gemäß Seneca verlernt, Sklave und somit unfrei zu sein:

„Bereite dich auf den Tod vor.' Wer das sagt, verlangt, sich auf die Freiheit vorzubereiten. Wer zu sterben gelernt hat, hat Fronen [Dienen] verlernt. Er ist über jede Macht erhaben oder ihr zumindest entzogen. Was gehen ihn Kerker, Haft und Riegel an? Ein Ausweg steht ihm frei. Eine einzige Fessel gibt es, die uns gebunden hält, die Liebe zum Leben. Die darf man zwar nicht abstreifen, wohl aber lockern, damit, wenn es irgendwann einmal die Situation erfordert, nichts uns zurückhält und hindert, bereit zu sein, das, was irgendwann zu tun ist, gleich zu tun.“ (Seneca o.A./ 2007, S. 155)

Selbstsorge ist somit zugleich Ziel und Prozess, Maxime und ständig geübte Praxis. Als Prozess des Sterben Lernens dient die Selbstsorge dazu, tugendgemäßes Handeln zu erlernen, indem man auf sich selbst achtet und sich um sich selbst kümmert (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 290). Die Sorge um die eigene Seele dient nicht als Mittel zum Zweck, um beispielsweise von anderen anerkannt zu werden, sondern ist für den Einzelnen Selbstzweck, um sich als handelndes Subjekt zu konstituieren. Sie findet Ausdruck in Praktiken, die mit einer stetigen Überprüfung der eigenen Person, des Selbst einhergehen (vgl. ebd., S. 290). Die Sorge um sich selbst zielt auf das gute Leben, die eigene Seele und die Suche nach Wahrheit (vgl. ebd., S. 291). Sie ist „eine Lebensform, auf die jedermann sich bis ans Ende seiner Tage verpflichten sollte.“ (Ebd., S. 300)

Philosophie wird in der Antike als Übung des Denkens, der Willenskraft und der gesamten Seinsweise gedacht. Ziel ist es, ein tugendgemäßes Leben zu führen, das über die Leidenschaften erhaben ist, so dass das ganze Leben wie ein Fest gelebt werden kann (vgl. Hadot ²1991, S. 164), um somit die Weisheit zu erlangen. Der Weg hin zur Weisheit wird durch die Philosophie selbst beschritten, die durch Anstrengungen und Übungen gekennzeichnet ist. Gleichzeitig ist

die Unerreichbarkeit der Weisheit für den Philosophierenden allgegenwärtig. Trotzdem kann sie als handlungsleitende Norm gelten, als eine Lebensweise, die Seelenruhe (ataraxia), innere Freiheit (autarkeia) und kosmisches Bewusstsein mit sich bringt. (Vgl. ebd., S. 165)

„Der Philosoph lebt so in einem Zwischenzustand: Er ist nicht weise, aber er ist auch nicht nicht-weise.“ (Ebd., S. 40) Die wichtigsten philosophischen Maximen, die das geistige Streben in Richtung Weisheit ausdrücken, sind Tugend, Kontemplation, ein einfaches Leben und Freude am Dasein (ebd., S. 41). Somit existiert eine ständige Spannung zwischen dem philosophischen Leben, das von der ständigen Orientierung an diesen Maximen geprägt ist und dem Alltagsleben, das von Gewohnheiten geprägt ist und gegenüber dem philosophischen Leben einen Rückfall markiert (vgl. ebd., S. 41).

Es kann festgehalten werden, dass die wahre Philosophie in der Antike in hohem Maße von geistigen Übungen bestimmt ist (vgl. ebd., S. 41) und ein kontinuierlicher, niemals endender Akt ist (vgl. ebd., S. 168). Sie zeichnet sich als eine Lebensform aus, die von unzähligen ständig geübten Praktiken geprägt ist. Kurz: Sie besteht aus

„einer konkreten Haltung, einem festgelegten Lebensstil, der sich auf die ganze Existenz auswirkt. [...] Sie ist ein Fortschreiten, das unser Sein wachsen lässt und uns besser macht; sie ist Bekehrung, die das ganze Leben verändert und das Wesen desjenigen verwandelt, der sie vollzieht.“ (ebd., S. 15)

3.2.1.2 Selbstsorgepraktiken in der Antike und im Christentum

Grundlegend für das Verständnis der Veränderungen der Selbstsorgepraktiken im Laufe der Zeit ist ihr dargelegter Ursprung in der Antike. Die Transformationen dieser Praktiken werden nun durch die Gegenüberstellung der Bedeutung antiker und christlicher Selbstsorgepraktiken veranschaulicht und kritisch beleuchtet.

„Während die antik-heidnische Selbstsorge die Frage nach einer vernünftigen und freiheitlichen Lebenspraxis verfolgt, sucht eine christliche Auslegung der epimeleia heautoû nach Möglichkeiten der Selbstverbesserung durch Selbstentzifferung und Verzicht.“ (Dörpinghaus 2009, S. 173 f.)

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

Die antik-heidnische Selbstsorge zielt auf eine vernünftige und freiheitliche Lebenspraxis, indem sie den Menschen als Subjekt der Sorge fokussiert: „die Sorge um sich kann [...] vollständig auf sich selbst gerichtet sein, auf das, was man tut und auf den Platz, den man inmitten der anderen einnimmt“ (Foucault 1984/ 2005, S. 886).

Die Reflexion hat eine zentrale Bedeutung im Kontext der stoischen Selbsttechniken und wird durch Übungen des guten Lebens durchgeführt. Diese Übungen bestehen aus Techniken der Selbstprüfung und der Gewissensforschung wie beispielsweise dem Erstellen von „Aufzeichnungen über sich selbst“ (Foucault 1988/ 2007, S. 297) oder in Form des Tagebuchschreibens oder des Schreibens von Briefen an Freunde. Bedeutsam dabei ist, dass das schlichte Alltagsleben zur „Selbsterforschung am Ende des Tages“ (ebd., S. 300) beschrieben wird. Es findet eine Prüfung des Selbst durch Erinnerung statt, indem das, was man getan hat und das, was man hätte tun können, abgeglichen werden:

„Schon am Morgen durchdenkt man im voraus, was im Laufe des Tages zu tun ist und legt ebenfalls im voraus, die Prinzipien fest, die das Handeln leiten und beeinflussen sollen. Am Abend prüft man sich dann erneut, um sich über Fehler oder erzielte Fortschritte Rechenschaft abzulegen.“ (Hadot ²1991, S. 18)

Es besteht eine große Vielfalt geistiger Übungen in der Antike (vgl. ebd., S. 38), die alle gemäß eines einfachen Prinzips durchgeführt werden: „Man übe sich anfangs in einfachen Dingen, um nach und nach eine dauerhafte und feste Gewohnheit zu erlangen.“ (ebd., S. 20) Dementsprechend werden praktische Übungen wie Körperpflege, Körpertraining zur Förderung der Gesundheit, Meditation, Lektüre, Aufzeichnen von Gedanken, Gespräche, Briefwechsel und das Überdenken von Wahrheiten praktiziert (vgl. Foucault 1986, S. 71). Interessant ist das therapeutische und medizinische Denken in der antiken Tradition der Selbstsorgepraktiken, das auf die Verbindung von Pflege und Bildung des Selbst verweist. Philosophische Reflexion dient als Heilmittel des Selbst.

Das Ethos der Selbstsorge als Praxis der Freiheit (vgl. Foucault 1984/ 2005, S. 882) besteht also einerseits aus gedanklichen Übungen, die starke geistige Konzentration erfordern und andererseits aus praktischen Übungen, die darauf zielen, gute moralische Gewohnheiten zu erwerben (vgl. Hadot ²1991, S. 38)

und zugleich einen therapeutischen Wert enthalten (vgl. ebd., S. 180, S. 178). Ziel der „Geistesgymnastik“ (ebd., S. 39) aller antiker Schulen ist die Veredelung und Verwirklichung des Ich sowie eine Veränderung der Weltanschauung (vgl. ebd., S. 38 f.). Übungen der seelischen Kräfte bedürfen genau wie sportliche Übungen am Körper der ständigen Wiederholung und des Trainings (vgl. ebd., S. 38 f.).

Für die Stoiker ist der Ausgangspunkt aller Übungen eine bestimmte geistige Haltung, die vor allem Wachsamkeit (prosoche) gegenüber dem gegenwärtigen Augenblick umfasst (vgl. ebd., S. 17), um auf plötzlich eintretende schwierige Ereignisse antworten zu können. Diese Wachsamkeit kann beispielsweise durch bestimmte Meditationsübungen erreicht werden:

„Man stellt sich schon im voraus [...] die Schwierigkeiten vor, die im Leben auftreten können: Armut, Leiden, Tod, man schaut ihnen ins Angesicht, wobei man sich daran erinnert, daß sie kein Übel sind, da sie ja nicht von uns abhängen; man prägt seinem Gedächtnis die schlagendsten Maximen ein, die uns, wenn der Augenblick gekommen ist, helfen werden, diese Ereignisse anzunehmen, die zum Lauf der Natur gehören.“ (Ebd., S. 18)

Geistige Übungen dienen der Rückkehr zu sich selbst. Philosophie kann dementsprechend in der Antike als geistige Übung des Ichs, als Askese aufgefasst werden (vgl. ebd., S. 178). Askêsis wird nicht verstanden als „Entblößung des geheimen Selbst, sondern als Akt des Erinnerns.“ (Foucault 1988/ 2007, S. 304) Askese als Form der Selbstsorge wird im antiken Kontext verstanden als Arbeit am Ich, und zeichnet sich durch die bereits erläuterten Übungen sowie das maßvolle Handeln mit Blick auf das gute Leben als Akt des Erkennens aus.

Im christlichen Kontext wird sie hingegen mit Verzicht und Verboten in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S. 309 ff.). Augenscheinlich wird dies durch Praktiken wie die exomologêsis, dem öffentlichen unter Beweis stellen seiner selbst als Sünder und Büßer (vgl. ebd., S. 310 f.). Diese Praxis geht mit einer vollständigen Kontrolle durch den Lehrer einher, absoluter Gehorsam ihm gegenüber zielt nicht auf Autonomie wie in der Antike, sondern ist stets auf das Jenseits, das Leben nach dem Tod, ausgerichtet (vgl. ebd., S. 314). „In der gesamten Geschichte des Christentums besteht ein Zusammenhang zwischen

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

dramatischer oder verbalisierter Selbstenthüllung und dem Verzicht auf das eigene Selbst.“ (ebd., S. 317) Der Mensch ist im Christentum nicht Subjekt der Sorge, das nach Autonomie und einer vernünftigen freiheitlichen Lebenspraxis sucht (vgl. Dörpinghaus 2009, S. 173 f.), sondern wird zum Objekt der Sorge, an das von außen Regeln, einzuhaltende Verhaltensweisen und Denkstrukturen herangetragen werden.

Kurz: Christliche Selbstsorge fokussiert weit mehr Gedanken als Handlungen und sucht nach Möglichkeiten der Selbstverbesserung durch Buße und Verzicht (vgl. ebd., S. 173 f.), während sich Selbstsorge in der Antike als reales Handeln und Tun auszeichnet. Im Christentum etabliert sich eine Instanz reinen Gehorsams (vgl. Lemke u.a. 2000, S. 11), die „nicht als Instrument, um bestimmte Tugenden zu erlangen [dient], sondern [...] selbst zur Tugend [wird]“ (ebd., S. 11). Wesentlicher Unterschied ist, dass „für den Stoiker Selbstprüfung, Selbstbeurteilung und Selbstdisziplin den Weg zur Selbsterkenntnis weisen; Wahrheit über das Selbst wird durch Erinnerung, das heißt durch Besinnung auf die Regeln, erlangt.“ (Foucault 1988/ 2007, S. 312)

Wann aber in der Geschichte findet der Bruch statt, in dem Philosophie nicht mehr als Arbeit des Ichs an sich selbst gilt? Gemäß Hadot geschieht dies in dem Moment im Mittelalter, als Philosophie zur Hilfswissenschaft der Theologie wird und antike geistige Übungen in die christliche Spiritualität integriert werden (vgl. Hadot ²1991, S. 170 f.).

Die Grundideen der antiken Philosophie unterliegen grundlegenden Transformationen und Umdeutungen im Laufe der Zeit. Es findet ein radikaler Wandel der Philosophie in Bezug auf ihre Inhalte statt (vgl. ebd., S. 171). Während die antike Philosophie als Lebensstil, Lebenskunst und Technik oder Übung des inneren Lebens beschrieben werden kann, wird sie mit dem Christentum zu einem theoretischen Diskurs (vgl. ebd., S. 172). Erst wieder mit Nietzsche und Schopenhauer wird Philosophie in ihrer antiken Tradition auch als Lebensform und konkrete Haltung (vgl. ebd., S. 173), als Ethos, gedacht. Dieses Ethos resultiert nicht zuletzt aus dem Wissen um die Begrenztheit der eigenen Lebenszeit, die bis heute eine bedeutende Rolle für die Sorge um sich selbst spielt.

3.2.1.3 Selbstsorge als Sorge um die Zeit bei Seneca

Ein für die stoische Philosophie bedeutender Teil der Sorge um sich ist die Sorge um die eigene Lebenszeit, die eng mit dem Gedanken des Sterben Lernens verbunden ist. Auch das Sterben Lernen geht durch geistige Übungen von staten und zielt auf einen Wechsel der Perspektive, um eine Emanzipation der Seele vom Körper und eine Befreiung von den individuellen Leidenschaften zu erreichen (vgl. Hadot ²1991, S. 30 ff.). Der Gedanke an den Tod und die Begrenztheit der eigenen Existenz führen zu einem Bewusstsein über den Wert jedes Augenblickes (vgl. ebd., S. 169), der in der gesamten antiken Philosophie Aufmerksamkeit erhält.

Für Seneca, einen bedeutenden Vertreter der Stoa, ist das Verhältnis des Menschen zur Zeit die entscheidende Frage der Philosophie (vgl. Blänsdorf/ Breckel 1983, S. 18). Aufgrund der Begrenztheit der menschlichen Existenz fordert Seneca eine sinnvolle Nutzung der eigenen Lebenszeit: „Genügend lang ist das Leben und für die wichtigsten Dinge Vollendung reichlich bemessen, wenn es insgesamt gut verwendet würde“ (Seneca o.A./ 1971b, S. 179). Es wird deutlich, dass im Zentrum nicht die Frage nach der Länge des menschlichen Lebens steht, da wir auf diese keinen Einfluss haben, da sie in der Hand des Schicksals liegt. Stattdessen kann das Ziel des Lebens sein, es mit sinnvollem Inhalt zu füllen (vgl. ebd., S. 179) und seine Lebenszeit entsprechend den Maximen des guten Lebens klug einzuteilen, die dem Verständnis der antiken Philosophie nach in Richtung Weisheit deuten.

Für Seneca stellt also die menschliche Endlichkeit kein Defizit dar, sondern ganz im Gegenteil: sie ist Voraussetzung des menschlichen Seins. Die Sorge um die Zeit ist demgemäß grundlegend für das menschliche Sein und für die Sorge um Bildung. Zeit selbst stellt eine Bedingung der Möglichkeit von Bildung dar. Denn die Reflexion des eigenen Lebens ist grundlegend für die Führung eines gelungenen Lebens. Das Einräumen von Zeit für das Prüfen des Vergangenen als konstitutiver Teil der Sorge um sich, ist elementares Problem der Kultur seiner selbst (vgl. Foucault 1986, S. 70). Ein weiser Umgang mit der eigenen Lebenszeit ist folglich elementarer Teil sowie erklärtes Ziel antiker Selbstsorgepraktiken, was in der Lebensphilosophie der Stoa augenscheinlich wird.

Das Prüfen des Vergangenen ist Teil der Sorge um die Zeit und kann als Referenz dienen, auf die bei der Planung zukünftiger Handlungen und Verhaltensweisen zurückgegriffen werden kann. Es kann festgestellt werden, dass Zukunftsfähigkeit maßlos und blind ist, wenn sie nicht auf Vergangenheitsfähigkeit basiert.¹⁷ Wenn wir uns nicht vor unserer Vergangenheit scheuen und keine Angst vor der Zukunft haben, dann vermögen wir, in der Gegenwart zu leben (vgl. Seneca o.A./ 1971 b, S. 203 ff.).

Was aber bedeutet Vergangenheitsfähigkeit? Dies lässt sich deutlich machen an Senecas Beschreibung des vielbeschäftigten Menschen im Gegensatz zum weisen Menschen (vgl. ebd., S. 223 ff.) Die Voraussetzungen, die ein Mensch haben muss, um nicht vielbeschäftigt sein zu müssen, klammert Seneca aus, er erwähnt nur am Rande, dass sich die Vielbeschäftigten von ihrem durch Arbeit geprägten Leben nicht niederdrücken lassen sollen (vgl. Seneca o.A./ 1953, S. 87). Er fokussiert die inneren Werte des Menschen, indem er auch einem Bettler die Möglichkeit der Freiheit unterstellt: „Denn was liegt daran, kein Brot zu haben, wenn ich die Freiheit habe, aus dem Leben zu gehen, wann ich will?“ (Ebd., S. 91)

Er beschreibt ausführlich, dass ein Weiser in Muße lebt (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 219 ff.), seine Zeit der Weisheit widmet und somit seine Lebenszeit gut nutzt. Er sorgt dafür, genug zu leben und die Zeit zu *erleben* (vgl. Blänsdorf/Breckel 1983, S. 18), indem er seine Lebenszeit haushälterisch verwendet (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 223) und als etwas Wertvolles schätzt. Er hat die Möglichkeit, die Vergangenheit in Gedanken in die Gegenwart zu holen (vgl. ebd., S. 205) und somit jedes Zeitalter zu durchwandern. Das Leben hat somit für den Weisen eine weite Ausdehnung: die vorübergegangene Zeit hat er als Erinnerung immer als reichen Schatz bei sich, von der gegenwärtigen Zeit macht er Gebrauch und die kommende Zeit vermag er im Voraus zu genießen (vgl. ebd., S. 223), da er dem Schicksal gleichgültig gegenüber steht. Durch das Zusammenfassen aller Zeiten hat er ein subjektiv langes Leben.

Die freie Gestaltung der eigenen Lebenszeit führt dazu, dass der Weise Sterben gelernt hat, indem er jeden Tag so lebt, als wäre es der letzte (vgl. Seneca

¹⁷ Weiterführend hierzu ist zu der Aufsatz *Zukunft braucht Herkunft* von Marquard 2000, S. 66-78 zu empfehlen.

o.A./ 1948, S. 65). Aufgrund dessen wird er nicht zögern „in den Tod zu gehen mit festem Schritt.“ (Seneca o.A./ 1971b, S. 207) Der Weise ist somit im unversehrten Besitz seiner Freiheit (vgl. ebd., S. 189).

Dem Weisen gegenüber steht der Vielbeschäftigte, dessen Leben ein kurzes (vgl. ebd., S. 203) und sorgenvolles ist. Der Vielbeschäftigte hat keine Zeit, in die Vergangenheit zurück zu blicken und vergisst daher das Vergangene, vernachlässigt das Gegenwärtige, da es allzu schnell wieder Teil der Vergangenheit ist und er fürchtet das Zukünftige aus Angst vor dem Schicksal. (Vgl. ebd., S. 196 f., S. 225)

Daraus resultiert, dass Vergangenheitsfähigkeit bedeutet, sich nicht vom Schicksal umherwerfen zu lassen, sondern das eigene Leben durch (Bildungs-) Prozesse wie die Selbstsorge, die immer zugleich Sorge um andere und die Politik ist (vgl. Kapitel 3.2.2), aktiv in die Hand zu nehmen. Dies führt dazu, dass der Mensch die Rechnung des eigenen Lebens (vgl. ebd., S. 231) kennt.

Selbstsorgepraktiken wie Selbstprüfung und Gewissensforschung sind auf die Gegenwart verwiesen, da der Mensch derartige Praktiken nur in der Gegenwart aktiv durchführen kann, da die Zukunft noch nicht verfügbar und die Vergangenheit nicht mehr verfügbar ist. Seneca warnt davor, das Leben hinauszuschieben, indem der Mensch in Erwartung auf das Morgen lebt und sich nicht auf die Gestaltung der Gegenwart konzentriert. Denn: „Alles, was kommen wird, liegt in Ungewißheit: jetzt lebe.“ (Ebd., S. 201)

Dies kann als vehementes Plädoyer für das Leben in der Gegenwart verstanden werden, ehe das Leben vorbeieilt: „daher muß man gegen die Schnelligkeit der Zeit mit Unmittelbarkeit der Nutzung kämpfen und wie aus einem reißenden Wildbach, der nicht stets fließen wird, rasch trinken.“ (Ebd., S. 201)

Die Vorbereitung auf den Tod als zentrales Thema der stoischen Lebenskunst findet Ausdruck durch die Einübung eines maßvollen Lebens mit Blick auf das gute Leben; kurz: durch eine kluge Nutzung der eigenen Lebenszeit im Sinne der Selbstsorge. Dies kann dementsprechend durch die aktive Gestaltung der Gegenwart vonstattengehen, auf dass die Tage gemäß der durch uns vorgegebenen Zielrichtung verlaufen und wir nicht am Ende unseres Lebens erkennen, „wie wenige Tage nach [...] [unserer] Absicht verlaufen sind“ (ebd., S. 183).

Fragen wie die nach Vergangenheits- und Gegenwartsfähigkeit oder des lebenslangen Sterben Lernens sind bis heute für Bildungsprozesse grundlegend und elementar wichtig, auch wenn sie auf Grund einer starken Fokussierung auf die weiterhin unsichere Zukunft in der Diskussion um Bildung leicht in den Hintergrund oder gar in Vergessenheit geraten. Denn Bildung als Reflexion auf das menschliche Sein verweist gerade auf die Frage, wer man ist und wie es sich genug leben und nicht bloß lange existieren (vgl. ebd., S. 197) lässt. So ist mit Bildung immer unmittelbar die Sorge um die Gestaltung der eigenen Lebenszeit verbunden.

3.2.1.4 Aktualität der Idee der Selbstsorge

Die Idee der Selbstsorge ist bis heute aktuell, was sich maßgeblich am Beispiel der Sorge um die eigene Lebenszeit verdeutlichen lässt. Wie mit Zeit sinnvoll und haushälterisch (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 223) umgegangen werden kann, dient sowohl als aktuelle Frage des alltäglichen Lebens als auch als brisante Frage für die Ermöglichung von Bildungsprozessen, da Zeit Bedingung für Bildung darstellt. Zentral sind hierfür bis heute sowohl Fragen wie die der soeben erörterten Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsfähigkeit als auch die allgemeine Frage des weisen Umgangs mit der beschränkten Lebenszeit im Sinne des Sterben Lernens entsprechend der Maxime des weisen Menschen, jeden Tag so zu leben, als wäre es der letzte (vgl. Seneca o.A./ 1948, S. 65).

Das Ziel aller Übungen der Selbstsorge ist die Erschaffung und Gestaltung des Selbst als ein Kunstwerk (vgl. Hadot ²1991, S. 179). Metaphorisch gesprochen ist gemäß des Prinzips der Bildhauerei das Ziel „seine eigene Statue zu meißeln“ (Plotin nach Hadot ²1991, S. 39), indem etwas weggenommen wird, ohne dass das Gesamtwerk instabil wird und in sich zusammenfällt. Interessant hieran ist, dass das destruiierende Moment der Entsubjektivierung, in dem sich das Subjekt in einer Grenzerfahrung (vgl. Kapitel 3.1.2) von sich selbst losreißt (vgl. Foucault 1980/ 1996, S. 26 f.) sowie das formgebende und schaffende Moment der Selbstgestaltung (vgl. Karl 2005, S 115 ff.) durch Selbstsorge Hand in Hand gehen. Bildung besteht gemäß der Metapher des Bildhauers folglich sowohl aus der Schaffung von etwas Neuem, als auch aus der Zerstörung von Bestehendem. Der Bildungsprozess kann somit als ständige Übung der

Entsubjektivierung sowie als ein dauerndes über sich selbst Hinauswachsen begriffen werden (vgl. Hadot ²1991, S. 180).

Die Selbstsorge hat sich heute in eine Wahl der eigenen Existenz (vgl. Foucault 1984/ 2007, S. 283) gewandelt, in der das Subjekt zugleich in hohem Maße beherrscht wird (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 289). Es regiert sich gemäß den Maximen der Moral selbst (vgl. Foucault 1978/ 2000, S. 47) und wird aufgrund dessen in hohem Maße für das eigene Handeln verantwortlich gemacht. Zugleich besteht für die Regierung des Selbst nur ein kleiner Spielraum, da sich das Subjekt unter allgemeine Gesetze zu unterwerfen hat (vgl. ebd., S. 53). In der Antike wird selbstverständlich von einzuhaltenden Regeln, Stilen und Konventionen ausgegangen (vgl. Foucault 1984/ 2007, S. 283). Durch das Aufzeigen sozialer Mechanismen wie Formen der Unterdrückung oder des Zwanges entsteht bis heute die Möglichkeit, sich durch Praktiken der Unterwerfung oder durch Praktiken der Freiheit als ein Subjekt der Unterwerfung oder der Freiheit zu konstruieren (vgl. ebd., S. 283).

Für Foucault steht fest, dass der moderne Staat aus politischen und pastoralen Machttechniken besteht. Pastorale Machttechniken stehen in der Tradition christlicher Selbstsorgetechniken wie der Beichte oder des absoluten Gehorsams. (Vgl. Lemke u.a. 2000, S. 11) Insofern kann ein Rückgriff auf antike Sichtweisen der Selbstsorge einen Beitrag zur Emanzipation von der teils verkürzten christlichen Sichtweise leisten.

Die Idee der Selbstsorge als Technologie des Selbst ist also auch in Bezug auf die Frage des Verhältnisses der Regierung des Selbst und der Beherrschung durch andere (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 289), beispielsweise durch den Staat, hochbrisant. Dieses Verhältnis bezeichnet Foucault auch als Gouvernamentalität (vgl. ebd., S. 289; vgl. Foucault 1978/ 2000, S. 64 ff.), die gerade in unserem Zeitalter als sehr aktuelle Problematik gelten kann. Selbstsorge wird in diesem Kontext verstanden als „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1990/ 1992, S: 12).

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass die moderne Philosophie mit der Selbstsorge nach und nach antike Konzeptionen und Erfahrungen wieder entdeckt (vgl. Hadot ²1991, S. 181). Philosophie kann als Lebenskunst auf der

Suche nach einer „Ästhetik der Existenz“ (Foucault 1984/ 2007) begriffen werden. Sie dient „als Lebensweise, als Übung in der Weisheit, als Bemühung in Richtung auf ein lebendiges Bewußtsein der Totalität“ (Hadot ²1991, S. 181), die bis heute – oder gerade heute – Aktualität und Aufforderungscharakter besitzt.

Die moderne Philosophie muss sich folgerichtig nicht in theoretischen Diskursen, Lehrveranstaltungen und Büchern (vgl. ebd., S. 172) erschöpfen, sie kann auch als handlungsleitende Maxime des täglichen Lebens, als Lebensform oder unter dem Aspekt der Selbstsorge begriffen werden.

Die antike Philosophie als Übung in der Weisheit (vgl. ebd., S. 174) vermag uns in der aktuellen Diskussion um Bildung sowie in anderen aktuellen Fragen und Problematiken Antworten zu geben oder kann zumindest in einigen Punkten Anstöße im Denken und Handeln geben.

3.2.2 Die Sorge um die anderen als Teil der Selbstsorgepraxis

Die Sorge um die anderen ist unmittelbarer Teil des antiken Entwurfs der Sorge um sich. In der Sorge um sich ist stets die Sorge um andere enthalten. Die dem Selbst gewidmete Tätigkeit „bildet nicht eine Übung der Einsamkeit, sondern eine wahrhaftig gesellschaftliche Praxis.“ (Foucault 1986, S. 71) Dies wird durch den Sachverhalt deutlich, dass einige Selbstsorgepraktiken auf andere verwiesen sind wie beispielsweise das Gespräch mit Freunden, der Briefwechsel (vgl. ebd., S. 71), Formen von Beratung oder Übungen, die nur mit Hilfe anderer durchführbar sind. Die „Arbeit eines an sich selber und die Kommunikation mit dem anderen [sind untrennbar] verbunden“ (ebd., S. 71). Gleichzeitig kann es als Pflicht gelten, anderen bei der Sorge um sich beizustehen:

„Wenn man sich im Verfolg der Sorge um sich an einen anderen wendet, dem man zutraut, daß er zu leiten und Rat zu geben weiß, so übt man ein Recht aus; und eine Pflicht erfüllt man, wenn man seine Hilfe einem anderen angedeihen läßt oder wenn man dankbar die Lehren, die er einem erteilen kann, annimmt.“ (Ebd., S. 73)

Im Stoizismus ist die Pflicht fest verankert, stets im Dienst der menschlichen Gemeinschaft und gerecht zu handeln (vgl. Hadot ²1991, S. 176). Elementarer Teil der Sorge um sich und andere ist das politische Interesse und die Verpflichtung zu politischer Einflussnahme auf den Staat oder die Stadt sowie

die Veränderung der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 175 f.). Zur Erinnerung: dies geschieht im Stoizismus durch Verpflichtungen, auf die in jedem Augenblick Acht zu geben ist. Dies ist zum einen eine auf das Denken gerichtete Wachsamkeit, zum anderen die Zustimmung zu den vom Schicksal auferlegten Ereignissen und weiterhin das Handeln im Dienste der Gemeinschaft als wesentliches Element eines jeden in der Philosophie begründeten Lebens (vgl. ebd., S. 176).

Selbstsorge kann somit gewissermaßen als Voraussetzung für die Sorge um andere gelten. Wer es nicht gelernt hat, für sich selbst Sorge zu tragen, ist entsprechend auch nicht in der Lage, sich um andere zu sorgen. (Vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 290 f.)

Die Bedeutsamkeit der Verantwortung jedes Einzelnen gegenüber Mitmenschen und Gesellschaft wird durch Senecas Forderung des politischen Interesses deutlich: „Der größere Teil deines Lebens, jedenfalls der bessere ist dem Staat [im Lateinischen: *res publica*] gegeben: etwas von deiner Zeit nimm auch für dich.“ (Seneca o.A./ 1971b, S. 231) In anderen Übersetzungen wird „*res publica*“ (wörtlich: die öffentliche Sache/ Angelegenheit) nicht mit „Staat“, sondern mit „Gemeinwohl“ übersetzt. Dies deutet darauf hin, dass die Sorge um sich selbst immer selbstverständlich ebenfalls die Sorge um andere umfasst. Nichtsdestotrotz ist das bereits erläuterte Lernen des Sterbens (vgl. ebd., S. 193) eine nicht zu vernachlässigende individuelle Aufgabe, die der Mensch nur durch tätige Übung erfüllen kann, für die er sich Zeit nehmen muss. Dem Ziel des Sterben Lernens misst Seneca eine höhere Bedeutung bei, als dem alleinigen Dienst an der Gesellschaft: „besser ist es, seines eigenen Lebens Ordnung als den Zustand der staatlichen Getreideversorgung zu kennen.“ (ebd., S. 231) Seneca darf jedoch nicht als strafender Richter missverstanden werden, vielmehr ist er „ein Buchhalter, der seine Bilanz macht: ein emsiger Buchhalter seiner selbst, kein Richter über seine eigene Vergangenheit.“ (Foucault 1988/ 2007, S. 303)

Es bleibt vehement davor zu warnen, Selbstsorge als egoistisches Motiv misszuverstehen oder zu banalisieren. Dies kann gemäß der christlichen Auffassung der Selbstsorge zuweilen als naheliegend angesehen werden (vgl. ebd., S. 292 f.). Als Erben der christlichen Moraltradition sind wir „geneigt, in der

Sorge um sich selbst etwas Unmoralisches zu argwöhnen, ein Mittel, uns aller denkbaren Regeln zu entheben.“ (Ebd., S. 293) Die Sorge um sich muss jedoch im antiken Kontext verstanden werden als eine Sorge, die – wie bereits erläutert – auch die Sorge um das Gemeinwohl umfasst und nicht voneinander getrennt gedacht werden kann. Vielmehr kann sich die Befreiung von Ängsten, wie der Angst vor dem Tod, durch eine Bewegung vollziehen, in der man von individueller und leidenschaftsbedingter Subjektivität zur Objektivität der universalen Perspektive, einer Sorge um die gesamte Gesellschaft, gelangt (vgl. Hadot ²1991, S. 180). Es sei auf das „man achte auf sich selbst“ als das wichtigste moralische Grundprinzip in der griechischen Antike verwiesen, das als Voraussetzung für jegliche Form der Selbsterkenntnis gilt (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 290). Auch insofern lässt sich jegliche egoistische Konnotation des Selbstsorgemotivs ausräumen, da auf diejenigen, die in hohem Maße auf sich selbst achten auch andere nicht in solch hohem Maße Acht geben müssen. Dies kann am Beispiel der Sorge um die eigene Gesundheit verdeutlicht werden, von der beispielsweise andere insofern profitieren, als dass sie sich um gesunde Mitmenschen nicht dermaßen kümmern und sorgen müssen wie um kranke. Dies entspricht dem Prinzip des modernen Sozialstaates, wobei vor dem Umkehrschluss zu warnen ist, dass Kranke selbst die Verantwortung – im Sinne von Schuld aufgrund mangelnder Sorge um sich – für ihre Krankheit tragen müssen und somit Sanktionen ausgesetzt werden.¹⁸

Weiterführend kann eine Analogie zwischen der Sorge um andere und der Zielrichtung eines gemeinnützigen Dienstes in aktuellem Zusammenhang attestiert werden: „Die antike Philosophie setzt eine gemeinschaftliche Bemühung voraus, eine Gemeinschaft, deren Mitglieder vereint forschen, sich gegenseitig helfen und geistig-seelisch unterstützen.“ (Hadot ²1991, S. 175) Diese Denkfikur lässt sich auf die Prämissen des Sozialstaates übertragen, der in hohem Maße auf ein zivilgesellschaftliches Verantwortungsgefühl angewiesen ist. Gegenseitige Hilfe und seelische Unterstützung werden sowohl von der zivilen

¹⁸ Weiterführend zur Thematik der reflexiven Machtausübung im Prozess der Subjektivierung ist Bröckling 2007 zu empfehlen.

Bürgerin als auch von professionell oder freiwillig im Gemeinnützigkeitssektor Beschäftigten erwartet.

Auch hier ist die Sorge um sich unmittelbar mit der Sorge um andere verbunden, denn: „Indem ich etwas für andere tue, bilde ich mich zugleich selbst. Und ich lerne für die Gegenwart – aber damit unlösbar verknüpft auch für die Zukunft.“ (Münchmeier 2010, S. 5) Die Sorge um andere, die u.a. in Form von Jugendfreiwilligendiensten sowie gemeinnütziger Arbeit im Allgemeinen stattfinden kann, ist unmittelbar mit der Selbstbildung des Individuums verbunden. Das Lernen aus der Vergangenheit, für die Gegenwart und die Zukunft enthält im Anschluss an Seneca (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 199 ff.) nicht zu unterschätzende Potentiale für das Individuum.

Die Sorge um die anderen ist folglich andersherum stets mit dem Aspekt der Selbstsorge verknüpft zu betrachten. Es muss jedoch darauf Acht gegeben werden, dass die Aufgaben des Sozialstaates nicht unter dem Vorwand der Selbstsorge als Sorge um andere unmittelbar auf die einzelnen Bürgerinnen übertragen werden und somit einseitig der Nutzen für den Sozialstaat fokussiert wird. Denn: „In der Debatte um den Sozialstaat wird gleich in mehreren Hinsichten auf das freiwillige, gemeinwohlorientierte und unentgeltliche Engagement der Deutschen spekuliert.“ (Heinze/ Olk 2001, S. 12) Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement dürfen nicht bloß als Ersatz für entlohnte Arbeit, als für den Sozialstaat nützliche „Arbeit zum Nulltarif“ (Müller/ Rauschenbach 1988) fungieren. Denn daraus könnte resultieren, dass Gemeinnützigkeit bloß im Sinne des Sozialstaates verstanden wird und somit gemeinnützige Dienste rein an sozialstaatlich zu erfüllenden Aufgaben orientiert sind.

Im Kontext des bürgerschaftlichen Engagements wird der Selbstentfaltung und der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Karl u.a. 2008, S. 14 f.). Anreize wie die Ermöglichung des Sammelns von Erfahrungen sowie der Weiterentwicklung der Persönlichkeit können in Kombination mit einer Einbindung in soziale Netzwerke als Motivation für die Aufnahme von freiwilligem Engagement gelten. Engagement wird als Lernfeld angesehen (vgl. BMFSFJ 2009b, S. 35).

In den Jugendfreiwilligendiensten als spezifische Form des bürgerschaftlichen Engagements ist der Bildungsanspruch sogar per Gesetz festgeschrieben (vgl. JFDG 2008 § 1-8), womit ein gemeinnütziger Dienst im Sinne eines bloßen

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

Arbeitsdienstes ausgeschlossen ist. Dies ist auf dem Hintergrund der jüngeren deutschen Geschichte nur ratsam, da in einer Demokratie Arbeitsdienste, mit denen stets ein Zwangscharakter einhergeht, fehl am Platz sind (vgl. Notz²1999, S. 46).

Das „Phänomen bürgerschaftlichen Engagements [steht] in der Gefahr, als kostengünstiger Lückenbüsser für minimalstaatliche Sparstrategien oder als allfälliger Problemlöser für alle erdenklichen ungelösten gesellschaftlichen Probleme instrumentalisiert zu werden.“ (Heinze/ Olk 2001, S. 13)

Diese Gefahr gilt es im Blick zu behalten und zu bannen, indem im Sinne der Selbstsorge individuelle Bedürfnisse nicht hinter den Notwendigkeiten des Sozialstaates anstehen. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse kann im Rückgriff auf das antike Selbstsorgeverständnis begründet werden. Das Selbst genießt hier letzten Endes höhere Bedeutsamkeit als Staat und Politik: „Die Sorge um sich selbst ist zu einem universellen Prinzip geworden. Man muss der Politik entsagen, um sich gründlicher der Sorge um sich widmen zu können.“ (Foucault 1988/ 2007, S. 300)

Es bleibt zu sagen, dass im Feld des bürgerschaftlichen Engagements und insbesondere in den Jugendfreiwilligendiensten der Aspekt der Ableistung von notwendig zu erfüllenden Arbeiten von staatlicher und wirtschaftlicher Seite sicherlich gern gesehen ist. Jedoch ist zugleich der Bildungsauftrag in den Jugendfreiwilligendiensten gesetzlich verankert (vgl. Fialka 2002, S. 206) und es kann nicht oft genug betont werden, dass Freiwilligkeit konstitutiv für jegliche Form ehrenamtlicher Arbeit ist.¹⁹

Insofern ist nach einer möglichen Verbindung der Interessen des Sozialstaates und der Bildung des Individuums zu suchen. Diese Verbindung ist durchaus möglich, indem Interessen potentieller Freiwilliger bei sozialstaatlichen Überlegungen berücksichtigt werden. Freiwillige leisten ihre gemeinwohlorientierten

¹⁹ Vgl. zum elementaren Aspekt der Freiwilligkeit die Ausführungen zum Ehrenamt auf S. 24 bzw. die Geschichte gemeinnütziger Arbeit auf S. 27 oder den Gesichtspunkt der Freiwilligkeit im Kontext der Heterotopien auf S. 51 f.

Aufgaben meist ebenfalls nicht gänzlich uneigennützig, da das Individuum unmittelbar von der freiwilligen Arbeit profitieren kann. Häufig findet im Bereich bürgerschaftlichen Engagements eine „freiwillige Selbstverpflichtung“ (Münkler 2000 zit. n. Hartnuß 2008, S. 82) von Individuen statt. Diese entsteht durch Bildungsprozesse, in denen Freiwillige Verantwortung übernehmen und Aufgaben ausführen, „in denen die Kosten dieses Handelns ihre möglichen Erträge für das Individuum übersteigen“ (Hartnuß 2008, S. 82). Ziel der freiwilligen Arbeit ist somit einerseits Selbstbildung, die durch Bildungsorte und -gelegenheiten ermöglicht wird. Andererseits werden durch gemeinwohlorientierte Arbeit im bürgerschaftlichen Engagement sowie in den Jugendfreiwilligendiensten wertvolle gesellschaftliche Aufgaben verrichtet.

Entgegen der am Nutzen für den Sozialstaat orientierten Sichtweise, dass bürgerschaftliches Engagement primär eine kostengünstige Form der Erfüllung gemeinnütziger Aufgaben darstellt, spielt gerade im Kontext des ehrenamtlichen Engagements und somit auch im Bereich der Jugendfreiwilligendienste die Anerkennung der Freiwilligen eine konstitutive Rolle. Gesellschaftliche sowie unmittelbare persönliche Anerkennung (vgl. Bundestagsdrucksache 17 vom 9.2.2011, S. 3) können als grundlegendes Interesse der Freiwilligen und als Nährboden für Bildungsprozesse gelten, weshalb diese Thematik mit Rücksicht auf bedeutsame Problematiken nun kurz erläutert wird.

Die Anerkennung von Freiwilligen und ihrer geleisteten Arbeit kann als ein zentraler Grund dafür angesehen werden, dass freiwilliges Engagement vom Individuum als lohnend bewertet wird, da die subjektiven Erträge des Handelns größer sind als die aufgewendeten Ressourcen (vgl. ebd., S. 82).

Während das Nutzen einer Person – im Sinne des Brauchens ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten – eine wichtige Form der Anerkennung darstellen kann (vgl. Steinforth 2010, S. 1), kann ein Sich-Ausgenutzt-Fühlen zum Abbruch einer freiwilligen Tätigkeit führen. Da freiwillig Engagierte unentgeltlich arbeiten, gilt es besonders, einer Störung der Balance zwischen Geben und Bekommen vorzubeugen (vgl. ebd., S. 2). Dies kann durch Antworten im Sinne von Rückmeldungen auf ehrenamtlich erbrachte Leistungen vonstattengehen, die auf dem „achtsamen Wahrnehmen der ehrenamtlich engagierten Person“ (ebd., S. 3) basieren. Freiwilliges Engagement entspricht gewissermaßen dem Akt des

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

Schenkens, der eine „ökonomisch-berechenbare Tausch-Logik“ (ebd., S. 2) durchbricht und überbietet, es bedarf jedoch nichtsdestotrotz einer gewissen Reziprozität (vgl. ebd., S. 2 f.).

Weiterhin ist es im Interesse der Freiwilligen, dass vorhandene Potentiale und Vorstellungen in die Tätigkeit eingebracht werden können (vgl. ebd., S. 3), so dass sich, kantisch gesprochen, Freiwillige nicht bloß als Mittel zu einem Zweck, sondern stets auch zugleich als Zweck selbst gewürdigt sehen.

Kurz: „Anerkennung [...] [gegenüber engagierten und potentiell] engagierten Menschen bedeutet, die [...] erbrachte Leistung nicht einfach so und ohne Reaktion geschehen zu lassen, sondern ihr eine angemessene Antwort zu geben – Antwort im Sinne von Akten der Rückmeldung (auch der konstruktiv-*kritischen* Rückmeldung!), des Dankes, der Wertschätzung, der Ehrung.“ (Ebd., S. 3)

In diesem Sinne wird die Herkunft des traditionellen, bedeutungsschweren Begriffs des „Ehrenamtes“ erneut deutlich. Achtgeben auf andere, als Handeln im Dienste der Gemeinschaft, gilt bereits im philosophischen Leben der Stoiker als Verpflichtung (vgl. Hadot ²1991, S. 176). Die Anerkennung freiwillig Engagierter im Kontext gemeinnütziger Arbeit als Sorge um andere kann als Form solchen Achtgebens gelten. Auch und gerade wenn Sorge um andere als Teil der Sorge um sich gedacht wird, spielt die Anerkennung der (freiwillig helfenden) Mitmenschen stets eine nicht zu unterschätzende Rolle.

3.2.3 Freiwilliges Engagement in den Jugendfreiwilligendiensten als Sorge um sich und um andere

Mit einem gemeinnützigem Dienst kann ein besonderes Feld für Selbstsorgepraktiken erschlossen werden. Die Sorge um sich und andere trifft im FSJ und FÖJ auf besondere Möglichkeitsspielräume, nicht zuletzt auch für den Anstoß von Bildungsprozessen. Der gesellschaftliche Nutzen der freiwilligen Arbeit sowie der Selbstbezug der Tätigkeiten gehen Hand in Hand.

Die Jugendfreiwilligendienste FSJ und FÖJ, als spezielle Form des gemeinnützigem Dienstes, werden vom BMFSFJ gegenüber jungen Erwachsenen als Dienst „Für mich und für andere“ beworben (vgl. BMFSFJ ⁷2011). Dieser kleine Hinweis „Für mich und für andere“ ist anschlussfähig für den Gedanken der Selbstsorge. Er soll an dieser Stelle als Ausgangspunkt für

die folgenden Überlegungen dienen. Die folgende Trennung des Selbst- und Fremdbezug ist eine analytische, da letztlich die Sorge um sich und um das Gemeinwohl (wie in Kapitel 3.2.2 bereits ausführlich erörtert) untrennbar verbunden sind.

Die Dimension des Jugendfreiwilligendienstes der Sorge um andere vermag einen Beitrag zum Zusammenhalt in der Gesellschaft zu leisten (vgl. Schröder in BMFSFJ ⁷2011, S. 3):

„Mit ihrem Freiwilligendienst übernehmen die Freiwilligen soziale Verantwortung für Belange des Gemeinwesens. Sie unterstützen andere Menschen in ihrer Lebensführung, geben Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen und engagieren sich für die Umwelt. Insofern erfüllen die Freiwilligendienste eine wichtige Funktion für die Sozialisation Jugendlicher und junger Erwachsener in ein gemeinwohlorientiertes bürgerschaftliches Engagement.“ (Jakob 2002, S. 29)

Freiwillige und gemeinnützige Tätigkeiten, die besondere Gelegenheitsstrukturen für Bildungsprozesse (möglicherweise im Geiste von heterotopen Orten) schaffen können, sind auf andere Menschen, auf eine Gemeinschaft angewiesen. Gleichzeitig ist Gemeinnützigkeit als Hilfe verstehbar, als Bereitstellen von Hilfeleistungen für andere, wodurch diese in ihrem Streben nach gewissen Selbstsorgepraktiken unterstützt werden (vgl. Foucault 1986, S. 71).

Die Fremdhilfe spielt für unzählige freiwillig engagierte Personen eine herausragende Rolle (vgl. Jakob 1993, S. 236). Fremdhilfe kann in Krankenhäusern, in der Telefonseelsorge, in Altern- und Pflegeheimen, mit Strafgefangenen, Jugendlichen oder anderen Zielgruppen oder wie im FÖJ auf indirekte Weise im Umwelt- oder Naturschutz stattfinden (vgl. Jakob 2002, S. 29). Die Hilfeleistung für andere führt sinnvollerweise in den meisten Fällen zu einem hohen Maß an Reflexion des eigenen Handelns, indem eine Konfrontation mit Benachteiligungen, Stigmatisierungen oder gesellschaftlichen Marginalisierungen (vgl. ebd., S. 29) stattfindet. Dies geschieht darüber hinaus im FÖJ durch die Konfrontation mit ökologischen Fragen und Problemen.

Durch die Reflexion eines gemeinnützigen Engagements, das konstitutiv die Hilfe für andere umfasst, ist zugleich meist ein Selbstbezug gegeben (vgl. Jakob 1993, S. 237). Dieser entsteht, indem für die eigene Biographie relevante

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

Themen angesprochen werden oder indem andere persönliche Erkenntnisse oder Erfahrungen aus der helfenden Tätigkeit resultieren. Wenn also der Selbstbezug als konstitutiv für die Sinnhaftigkeit unentgeltlicher Aktivitäten angesehen wird, kann dieser durch eine konstante Reflexion der Arbeit mit anderen und trotz oder gerade aufgrund stetiger Hilfe und Sorge um andere Menschen gegeben sein.

Das Lernen und die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit können durch die Arbeit mit anderen Menschen, die sich als Sorge um andere konstituiert, sogar unterstützt werden, da sie sinnvollen Inhalt von Reflexionsprozessen bezüglich des eigenen Selbst anstoßen können. Somit enthält ein gemeinnütziger Dienst zugleich die Dimension der Sorge um sich und ist dementsprechend wertvoll für das Individuum selbst. Individuelle Stärken und Interessen werden in den Jugendfreiwilligendiensten im Sinne des Gemeinwohls genutzt (vgl. Schröder in BMFSFJ ⁷2011, S. 3). Freiwilliges Engagement in den Jugendfreiwilligendiensten kann somit als Sorge um sich selbst und auch als Sorge um andere, begriffen werden.

Die Sorge um sich ist auch im Zusammenhang eines gemeinnützigen Dienstes mit Praktiken der Reflexion des Getanen und des Hinterfragens der eigenen Person verbunden (vgl. Olk 2005, S. 12). Reflexionsprozesse jedoch benötigen Zeit, die notwendig ist, um Erlebtes – und dessen Bezug zur eigenen Person – zu Erfahrungen werden zu lassen (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 188 ff.). In diesem Kontext schreibt Seneca über den Wert der Zeit: „Vindica te tibi“ (Seneca o.A./ 2007, S. 8). Übersetzt bedeutet dies: „Rette dich dir selbst“, „Befreie dich selbst“ oder auch „Widme dich dir selbst“ (vgl. Blänsdorf/ Breckel 1983, S. 18). Diese Aufforderung dient als zentraler Gedanke der Selbstsorge und der Sorge um die eigene Lebenszeit, der auch konkret auf den Bereich der Jugendfreiwilligendienste übertragen werden kann. Im Kontext dieser werden heterotope Orte der „Selbstrettung“ geboten, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in hohem Maße die Möglichkeit der Reflexion der eigenen Person, des Selbst, bieten. Diese Möglichkeit resultiert primär aus der Eröffnung eines – in der Regel – einjährigen Zeithorizontes, innerhalb dessen die Selbstbildung, das Eröffnen ungekannter Perspektiven, und das damit einhergehende Sammeln von (Lebens-) Erfahrung eine elementare Rolle spielen.

Dienste wie FSJ und FÖJ haben auch die Funktion, jungen Menschen Zukunftsperspektiven zu eröffnen und ihnen Orientierung und Hilfestellung in der Berufsfindung und für die weitere Lebensplanung zu bieten (vgl. Fialka 2002, S. 208; vgl. Jakob 2002, S. 24).

Das Suchen und Finden von Zukunftsperspektiven, als oft geforderte Zukunftsfähigkeit, basiert jedoch notwendig auf Vergangenheitsfähigkeit oder mit Marquard ausgedrückt: „Zukunft braucht Herkunft“ (Marquard 2000, S. 66-78). Jugendfreiwilligendienste sind Dienste für das Individuum, indem sie als Orte angesehen werden, in denen Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsfähigkeit geübt werden können. Sie sind prädestiniert für Momente des Innehaltens und der Muße, die das Kennenlernen der eigenen Person ermöglichen und fördern. Innerhalb des geschützten Rahmens von FSJ und FÖJ besteht die Möglichkeit des Prüfens des Vergangenen. Außerdem besteht die Möglichkeit des Schöpfens aus der kurzen Gegenwart (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 231), wodurch Jugendfreiwilligendienste als andere Orte der Einübung eines weisen Umgangs mit der Zeit fungieren können, indem nicht gehetzt werden muss. Es kann eine Zukunftsfähigkeit der Teilnehmenden entstehen, indem Ängste vor der ungewissen Zukunft (vgl. ebd., S. 203) verringert oder abgebaut werden können. Somit besteht die stetig geforderte Möglichkeit der Orientierung und Berufsfindung in den Jugendfreiwilligendiensten (vgl. Fialka 2002, S. 208; vgl. Jakob 2002, S. 24) durch Prozesse der Sorge um sich selbst.

Durch das bewusste zur Verfügung stellen von Zeit kann die „Besonderheit der Freiwilligendienste als Bildungsjahr und Orientierungsphase für junge Erwachsene einerseits sowie als Übernahme sozialer Verantwortung und Einführung in gemeinwohlorientiertes Handeln andererseits“ (Jakob 2002, S. 29) gestärkt werden. Um diese Möglichkeiten wahrscheinlicher zu machen, wird durch die 25 Seminartage innerhalb eines Freiwilligenjahres explizit ein für Bildungs- und Reflexionsprozesse reservierter Zeitraum bereitgestellt (vgl. JFDG 2008, § 5.2). Innerhalb der Seminare wird mit pädagogischer Begleitung Raum geboten, um Reflexionsprozesse wie das Prüfen des Vergangenen zu würdigen und zu ermöglichen.

Was Bildungsprozesse in den Jugendfreiwilligendiensten und speziell in den Begleitseminaren in ihrem Kern ausmacht, sind die

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

„sozialen Prozesse (und nicht nur die Themen und Sachfragen), die Gemeinschaft (und nicht ein Lehrer-Schüler-Verhältnis), die konkreten, realen Erfahrungen (und nicht nur die Kommunikation über diese), das eigene Tun (und nicht nur die Rezeption von ‚Stoff‘).“ (Münchmeier 2010, S. 4)

Dies ist innerhalb von FSJ und FÖJ zentral, da einerseits die praktische Arbeit an den Einsatzstellen als bedeutsamen Erfahrungsspielraum (vgl. BMFSFJ ⁷2011, S. 8) für junge Menschen fungiert und andererseits in den Seminaren Raum für Austausch, soziale Prozesse, Gemeinschaftsgefühl und Reflexion der Arbeit an den Einsatzstellen geboten wird. Bildung findet in diesem Sinne als Praxis und ständige Übung eines erstrebenswerten Lebens statt.

Diese Übung des Lebens ist eine umfassende Lebensaufgabe, genauso wie das Lernen des Sterbens (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 193). Jugendfreiwilligendienste können eine kleine mögliche Antwort auf diese existentielle Aufgabenstellung darstellen, indem sie einen Ort für die Selbstverwirklichung von jungen Menschen repräsentieren können. Dies kann geschehen, indem Gelegenheitsstrukturen geschaffen werden, die dazu auffordern, das eigene Ich als Kunstwerk zu gestalten (vgl. Hadot ²1991, S. 179).

Jugendfreiwilligendienste als heterotope Orte (vgl. Kapitel 3.1.1.2) und als Technologie des Selbst vermögen Anlass für Transformationen des Ich, für Grenzgänge und für ein „Über-seine-eigenen-Grenzen-Hinausgehen“ (Hadot ²1991, S. 179; vgl. Kapitel 3.1.2) zu geben. Diese Selbstbildung des Subjekts findet durch reflexives Bestreben sowie Transformationen des Selbst statt, die auf Gestaltungsmöglichkeiten sowie Freiheitsspielräume in Machtverhältnissen angewiesen sind (vgl. Karl 2005, S. 118). Die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst kann als Form der „Kultur seiner Selbst“, als eine Selbstsorgepraxis gelten, die auf die Aufwertung der Beziehung zu sich selbst zielt, die intensiviert werden kann (vgl. Karl 2005, S. 120).

Zusammenfassend ist die freiwillige Arbeit in FSJ und FÖJ durch das Erfüllen sozialstaatlich relevanter Aufgaben gemeinnützig und trotzdem zugleich nicht uneigennützig. Gemeinnützig sind Jugendfreiwilligendienste in doppeltem Sinne:

„Zunächst ist ein volkswirtschaftlicher Nutzen in dem Sinne festzustellen, dass durch die Tätigkeit der Freiwilligendienstler ökonomische Werte – in diesem Fall überwiegend personenbezogene Dienstleistungen – hergestellt werden. Diese Dienstleistungen stehen im Falle des Freiwilligendienstes zu günstigen ökonomischen Konditionen zur Verfügung, da zwar durchaus Kosten entstehen, aber keine Marktpreise bezahlt werden müssen. Darüber hinaus erzeugen die Freiwilligendienste aber weitergehenden immateriellen und dennoch ökonomisch relevanten Nutzen, denn durch die Ableistung von Freiwilligendiensten entsteht sowohl Humanvermögen als auch Sozialkapital.“ (Olk 2005, S. 13)

Allerdings geht auch ein Nutzen für das Individuum mit der gemeinnützigen Arbeit einher: Bildung als zeitliche Praktik (vgl. Dörpinghaus 2005, S. 565) erhält in den Jugendfreiwilligendiensten Raum, indem sie als gesellschaftlich akzeptierter Zeitraum (vgl. Fialka 2002, S. 208) jungen Erwachsenen die Möglichkeit eines Auswegs oder einer Flucht aus den zeitlich linearen Strukturen der Erwerbsarbeits- oder Ausbildungswelt bieten. Somit stellen Jugendfreiwilligendienste durch ihre spezifische Konstruktion von Moratorium und Lernort sowie konkreten Verantwortlichkeiten und Anforderungen (vgl. Jakob 2002, S. 24) heterotope Bildungsorte für junge Menschen dar, die zugleich widerständige Momente gegenüber ökonomisch-linearen Zeitpraktiken enthalten.

Jugendfreiwilligendienste bieten folglich besondere Bildungschancen aber keine Bildungsgewissheiten. Sie dürfen nicht zu einem Ort der Leistungsmessung oder als gesellschaftliche Kontrollinstanz verkommen (vgl. Stemmer 2009, S. 31), da dies der Maxime der Freiwilligkeit und dem Ziel der Sorge des Subjekts, sich selbst als Kunstwerk zu schaffen (vgl. Foucault 1984/ 2007, S. 282), zutiefst widerspräche.

3.3 Gemeinnützigkeit als Bildungsaufgabe!

Abschließend ist festzuhalten, dass Jugendfreiwilligendienste als gemeinnützige Dienste sowohl Aufgaben der Selbstbildung gemäß den Möglichkeiten, die Heterotopien bieten, darstellen, als auch als Teil von Selbstsorgepraktiken verstanden werden können. Sie gehen nicht mit einem Aufgeben der persönlichen Freiheit oder einer Selbstentmündigung (vgl. Gebhardt 2000, S. 453) einher, vielmehr enthalten sie Raum für Selbstsorge. Da die Sorge um sich zugleich eine Sorge um politische System enthält, ist Gemeinnützigkeit zugleich immer

3. Das Verhältnis von Bildung und gemeinnützigem Dienst in den Jugendfreiwilligendiensten

in politischem Interesse. Dies beruht darauf, dass bürgerschaftliches Engagement, Ehrenamt sowie auch Jugendfreiwilligendienste als unterschiedliche Ausprägungen gemeinnütziger Tätigkeiten in vielerlei Hinsicht im Sinne des Sozialstaates strukturiert sind und gefördert werden. Die Unterstützung, Förderung und Gewährleistung sowohl von Strukturen gemeinnütziger Aufgabenfelder als auch von gemeinnützigen Institutionen, aber auch den Freiwilligen selbst, ist politische Aufgabe:

„Die Bereitschaft zur Übernahme bürgerschaftlicher Verantwortung erfordert einen komplexen Bildungsprozess. Für solche Bildungs- und Lernprozesse braucht jede Gesellschaft Gelegenheiten und Orte. Freiwilligendienste stellen solche Gelegenheiten für die Erprobung und das Erlernen bürgerschaftlichen Engagements dar.“
(Olk 2005, S. 13)

Aufgrund dessen gilt es, Jugendfreiwilligendienste als gemeinnützige Dienste und heterotope Bildungsorte sowohl für bürgerschaftliche Verantwortung als auch für die Sorge um sich zu fördern.

Jugendfreiwilligendienste leisten einen wichtigen Beitrag zur Bildung und Sozialisation junger Menschen (vgl. Fialka 2002, S. 204) und haben mit ihren unterschiedlichen Wirkungen (vgl. Olk 2005, S. 3, 8; 13 f.) oftmals einen prägenden Einfluss auf ihre Weiterentwicklung. Während in der Schule primär theoretisches und lebensfernes Wissen vermittelt wird, können Freiwilligendienste als Lernorte für ein selbstbestimmtes Leben und dessen Anforderungen dienen, da sie von vornherein anwendungs- und handlungsorientiert gestaltet sind (vgl. Fialka 2002, S. 205).

Insofern wird der Anspruch der Jugendfreiwilligendienste als Orte der Orientierung und des Lernens erfüllt und stellt nicht nur eine leere Floskel dar. Allerdings ist ihr Bildungsgehalt nicht nur von konzeptionellen Vorgaben abhängig. Der persönliche Umgang an den konkreten Einsatzstellen der Freiwilligen, die vom Träger begleitet werden, ist in hohem Maße beherzigenswert. Aber auch der volkswirtschaftliche Nutzen der Jugendfreiwilligendienste (vgl. Olk 2005, S. 13) sowohl für den Sozialstaat als auch für die Einsatzstellen ist nicht zu unterschätzen, weshalb sie nicht als uneigennützig vom Staat finanzierte Bildungsmaßnahme dargestellt werden dürfen.

Freiwilliges Engagement kann als grundlegender Baustein der Zivilgesellschaft gelten (vgl. Fialka 2002, S. 205). Somit sind auch Jugendfreiwilligendienste als konstitutiv für eine funktionierende Zivilgesellschaft und das Funktionieren des Sozialstaates anzusehen. Daraus resultiert die Forderung der monetären Unterstützung der Jugendfreiwilligendienste von politischer Seite. Sie dürfen nicht verkürzt als Maßnahme mit geringem ökonomischem Aufwand und großer gemeinnütziger Ausbeute betrachtet werden, sondern der Bildungsanspruch und die Wirkung auf jede einzelne Teilnehmerin sollten stets im Vordergrund stehen. Genauso wie die individuelle Sorge um sich die Sorge um andere enthält, sollte die Sorge des Sozialstaates um das Wohl aller zugleich auch immer auf jedes Individuum und seine Bildung gerichtet sein.

Quintessenz ist, dass Gemeinnützigkeit und Bildung sich nicht ausschließen, sondern sogar wertvolle Synergieeffekte aufweisen können. Die Paradoxie des Begriffs freiwilliger Dienst (vgl. Gebhardt 2000, S. 453) kann aufgehoben werden, wenn ein Gleichgewicht zwischen gemeinnütziger Tätigkeit und bildenden Elementen festgestellt werden kann. Bildung als Moment von Gemeinnützigkeit kann in den Jugendfreiwilligendiensten stattfinden, indem sie als andere Orte Gelegenheit für fragendes Fragen (vgl. Waldenfels 1995, S. 159 f.) bieten, sowie zu Bildungsprozessen der Sorge um sich und das Gemeinwohl auffordern. Gemeinnützigkeit enthält demzufolge eine Bildungsaufgabe an das Individuum, das aufgefordert ist, entsprechende Gelegenheitsstrukturen für Selbstbildung zu nutzen. Gemeinnützigkeit und speziell Jugendfreiwilligendienste enthalten zugleich ausschlaggebende politische und strukturelle Aufgaben. Dies sind sowohl die Bereitstellung als auch die Gewährleistung angemessener Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse.

Im Kontext der Jugendfreiwilligendienste ist Gemeinnützigkeit folglich Bildungsaufgabe.

4 GEMEINNÜTZIGKEIT ALS MUSS?

Um Bildungsmöglichkeiten für Individuen zu schaffen, sind durchaus auch Maßnahmen außerhalb des Rahmens gemeinnütziger Arbeit und den Jugendfreiwilligendienste denkbar. Inwieweit solche anderen außerschulischen Bildungsgelegenheiten finanziert und durchgeführt werden, bleibt an dieser Stelle offen.

Es stellt sich die Frage, ob Gemeinnützigkeit als Muss gilt, um gesellschaftlichen Normen gerecht zu werden. Als Gegenentwurf zu gemeinnützigem Denken kann es unter Umständen nämlich gemäß der Selbstsorge auch Sinn ergeben, sich nicht gemeinnützig zu engagieren. Denn wie in Kapitel 2.4.4 *Über Sinn oder Unsinn des Gemeinsinns* bereits angedeutet, kann über die Sinnhaftigkeit gemeinnütziger Arbeit kontrovers diskutiert werden. Im Gemeinnützigkeitssektor Nicht-Engagierte lassen sich in ihren Aktivitäten nicht instrumentalisieren, was für einen ausgeprägten Eigensinn mit zurückhaltendem Wir-Sinn spricht (vgl. Krug/ Corsten 2010, S. 60). Nachfolgend werden ein Ausblick auf die Pflicht zum Gemeinsinn und damit einhergehend zur freiwilligen Arbeit gegeben, sowie gute Gründe zum Nicht-Engagement diskutiert.

Gleichzeitig kann gemeinnütziges Engagement ebenso Sinn ergeben! Diesem Aspekt wird abschließend durch eine knappe Betrachtung der Jugendfreiwilligendienste als geeignete Orte für kritische Bildung Rechnung getragen.

4.1 Pflicht zur Freiwilligkeit oder gute Gründe zum Nicht-Engagement

Eine Pflicht zu gemeinnütziger freiwilliger Arbeit wird begründet, indem Wissenschaft und Politik vor zu befürchtender sozialer Kälte warnen. Dementsprechend ist freiwillige, unentgeltliche Arbeit erforderlich, um den Gesundheitsbereich und den der sozialen Arbeit aufrecht zu erhalten. Dies beruht darauf, dass die dort zu verrichtenden Arbeiten nicht finanzierbar wären, erbrächten sie ausschließlich zu bezahlende Professionelle. Durch mehr freiwillige Arbeit, insbesondere junger Menschen, könnte der Arbeitsmarkt entlastet und mehr Hilfsbedürftige zum Nulltarif versorgt werden. (Vgl. Notz ²1999, S. 7 f.)

Aus dieser Problematik resultiert schließlich die „Soll-Vorschrift“ (vgl. Holzer 2004, S. 70) der Freiwilligkeit, verstanden als unbezahlte, engagierte Arbeit im Gemeinnützigkeitssektor. Dieser Soll-Vorschrift folgend sind alle Gesellschaftsmitglieder dazu „aufgerufen, in Form eines freiwilligen Engagements einen Beitrag zur Zivilgesellschaft zu leisten.“ (Krug/ Corsten 2010, S. 41) Entsprechend des Subsidiaritätsprinzips delegiert der Staat soziale Dienstleistungen an Non-Profit-Organisationen und unterstützt diese finanziell bei ihren Aufgaben (vgl. Notz ²1999, S. 55). Diese gemeinnützigen Organisationen wiederum beauftragen unbezahlte Freiwillige mit den zu erfüllenden Aufgaben (vgl. ebd., S. 55).

Es wird soziales Verhalten im Sinne und Dienste der Gesellschaft gefordert, was sich in der Eigenverantwortlichkeit der Individuen, Selbstsorge und proaktivem Verhalten zeigen soll (vgl. Lessenich 2008, S. 17). Durch die Betonung der Autonomiepotentiale der Bürgerinnen (vgl. ebd., S. 83), instrumentalisiert der aktivierende Sozialstaat deren „freiwilliges“ Engagement zur Sicherung des Gemeinwohls (vgl. Krug/ Corsten 2010, S. 42). Dies entspricht dem Geiste von Foucaults Gouvernementalität als eine Verknüpfung der Selbstsorge mit Technologien zur Beherrschung anderer (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 289).

Mit der Soll-Vorschrift, die gemeinnütziger Arbeit anhaftet, geht soziale Kontrolle unter dem Deckmantel der Selbstbestimmung einher (vgl. ebd., S. 43). Das Solidaritätsprinzip wird demzufolge so konstruiert, dass nur „wer selbst aktiv ist, [...] im Bedarfsfall [...] eine solidarisch finanzierte Grundsicherung in Anspruch nehmen“ (Krug/ Corsten 2010, S. 42) darf. Erwerbslose werden aus gesellschaftlichen Zusammenhängen ausgeschlossen, indem ihnen fahrlässiger Verbrauch von Sozialleistungen vorgeworfen wird (vgl. Notz ²1999, S. 13). Interessant hieran ist, dass das strukturelle Problem der Erwerbslosigkeit auf dem Rücken von Sozialhilfeempfängern ausgetragen wird. Dies geschieht in Form einer „Regierung *durch* Selbstführung“ (Lessenich 2008, S. 83), verstanden als das Übertragen sozialstaatlicher Verantwortung auf jedes Individuum, das somit auch selbst die Verantwortung für ein mögliches Scheitern, also die Schuld für Arbeitslosigkeit oder andere Probleme selbst zu tragen hat (vgl. Bröckling 2007, S. 26).

Gemeinsinn und gemeinwohlorientierte Tätigkeiten dürfen nicht durch Pflichtmaßnahmen für Erwerbslose scheinbar erfüllt werden und somit „auf Kosten

der Armen und Ausgegrenzten gehen und ganz sicherlich nicht auf Kosten der Akzeptanz der existenzsichernden Berufstätigkeit von Frauen" (Notz ²1999, S. 47).

Die Soll-Norm der Gemeinnützigkeit wird durch die Androhung von Sanktionen bei einer Nichteinhaltung (vgl. Holzer 2004, S. 70) noch untermauert. Sanktionen können auch in Form unterlassener Belohnungen auftreten. Dies wird deutlich, indem für einige Studiengänge oder auch Stipendien soziales Engagement als Voraussetzung gilt, jedoch zumindest FSJ und FÖJ „in vielen Studiengängen und Ausbildungen als Praktikum oder Wartezeit anerkannt“ (BMFSFJ ⁶2010, S. 9) werden. Subtile Mechanismen z.B. durch Belohnung oder Würdigung lassen „Aktivität [...] zum Endziel aller individuellen Anstrengungen“ (Krug/Corsten 2010, S. 42) werden. Es gibt „keine solidarisch finanzierten Ruhezeiten mehr“ (ebd., S. 42), so dass Gemeinnützigkeit als Muss für die gute Bürgerin gilt, was dazu führt, dass wer sich nicht einsetzt als unsozial, egoistisch und therapiebedürftig gilt (vgl. ebd., S. 42). Das Paradoxon der Freiwilligkeit als Pflicht wird schließlich offensichtlich.

Gleichzeitig stellt sich die brisante Frage, ob sich die Pflicht zur Freiwilligkeit nur auf ein eingegrenztes Feld gemeinnütziger Arbeit bezieht, denn die

„Organisation von StudentInnenstreiks gegen Bafög-Kürzungen oder von Protesten gegen Castor-Transporte [wird nicht öffentlich gewürdigt] [...], obwohl es sich hierbei um wirklich freiwillige Arbeit handelt, die ohne Zweifel dem Gemeinwohl dient.“ (Notz ²1999, S. 38)

Die Paradoxie der Pflicht zur Freiwilligkeit provoziert es geradezu, über gute Gründe zum Nicht-Engagement nachzudenken. Selbstsorge als Teil der Gouvernementalität zielt, wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.2.1.4), immer auf die Kunst „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1990/ 1992, S. 12). Um es vorweg zu nehmen: es gibt unzählige gute Gründe zum Nicht-Engagement, auf die nun näher eingegangen wird.

Die radikale Bildungskritik, die Holzer als Vertreterin einer kritischen Erwachsenenbildung auf den Bereich der Weiterbildung bezieht (vgl. Holzer 2004, S. 65-91), wird im Folgenden auf den Bereich der freiwilligen gemeinnützigen Arbeit übertragen. Eine kritische Haltung kann dementsprechend zu Widerstand gegenüber freiwilliger gemeinnütziger Arbeit führen. Des Weiteren sollte davon

ausgegangen werden, dass ein Recht auf Widerstand (vgl. ebd., S. 88) gegenüber freiwilliger Arbeit besteht.

Wenn die individuelle Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an einem Jugendfreiwilligendienst bzw. für oder gegen die Aufnahme einer anderen freiwilligen gemeinnützigen Tätigkeit als rationale Kosten-Nutzen-Abwägung betrachtet wird, können aus einer negativen Entscheidung verschiedene Formen der „Freiwilligkeitsabstinenz“ geschlussfolgert werden. „Freiwilligkeitsabstinenz“ versteht sich im Folgenden als gezieltes Entsagen institutionalisierter freiwilliger Arbeit im Gemeinnützigkeitssektor.

Einerseits kann es zu einer internen Abstinenz kommen, die sich ausdrückt, indem Teilnehmende an den Einsatzstellen oder innerhalb der Seminare stören, schlafen oder ihren gemeinnützigen Dienst vorzeitig abbrechen. Andererseits ist weiterhin eine externe Abstinenz möglich, indem von vornherein kein Interesse an freiwilliger Arbeit bekundet wird, was sich durch Nicht-Engagement ausdrückt. Bei letzterer Form der „Freiwilligkeitsabstinenz“ stellt sich die elementare Frage, ob die Distanz zur freiwilligen Arbeit auf mangelnden Möglichkeiten oder auf einer gezielten Entscheidung für das Fernbleiben beruht. Wenn das Nicht-Engagement im gemeinnützigen Feld durch unüberwindliche Hindernisse im Sinne einer Barriere begründet ist, liegt es nahe, dass dies auf der Problematik der Jugendfreiwilligendienste als „Mittelschichtsveranstaltung“ (vgl. Kapitel 2.4.1) basiert.

Wenn allerdings „Freiwilligkeitsabstinenz“ einer bewussten Entscheidung folgt, kann diese als eine Form des Widerstands gegenüber der unterschweligen Pflicht zum freiwilligen gemeinnützigen Engagement gelten. Widerstand ist im Bereich freiwilliger gemeinnütziger Arbeit passiv, da aktiver Widerstand eine sichtbare, angreifbare Institution benötigte (vgl. Holzer 2004, S. 78). Er drückt sich durch die Unterlassung einer Handlung, als Nicht-Aktivität (vgl. ebd., S. 74) aus. Allerdings ist daran zu erinnern, dass nicht jede „Freiwilligkeitsabstinenz“ von vornherein unterlassend ist, „sondern erst wenn das handelnde Subjekt Partizipationsmöglichkeiten hat und sich dennoch dagegen entscheidet“ (ebd., S. 75) kann von einer intentionalen Nicht-Aktivität gesprochen werden. Bei dieser Form des Widerstands ist anzumerken, dass eine Unterlassungshandlung strukturerhaltend wirkt, indem individuell abgelehnten Strukturen nicht entgegengewirkt wird (vgl. ebd., S. 76). Nicht-Engagement enthält erst dann eine

konstruktive Komponente, wenn in irgendeiner Form artikuliert wird, wogegen oder wofür der Widerstand steht.

Zunächst kann sich Widerstand *gegen* vorhandene Strukturen richten: Nicht-Engagement kann subjektiv begründet sein, indem freiwillige gemeinnützige Arbeit nicht geeignet scheint, um Lücken in der Altenpflege zu schließen oder um an professionellen Fachkräften zu sparen (vgl. Notz ²1999, S. 48 f.). Demgemäß können freiwillige (Hilfs-) Arbeiten im Gemeinnützigkeitssektor häufig verstanden werden als „Reparaturarbeiten für die sozialen, gesundheitlichen, psychischen, kulturellen und ökologischen Schäden, die der erste und zweite Sektor produzieren.“ (Ebd., S. 56) Der Widerstand richtet sich somit gegen vorhandene Missstände sowie gegen ein System, das freiwillige Arbeit als Lückenbüsser (vgl. Heinze/ Olk 2001, S. 13) für staatliche Sparmaßnahmen im Bereich gemeinnütziger Arbeit einsetzt. Ein weiterer Grund für Widerstand gegen freiwillige gemeinnützige Arbeit kann darin begründet liegen, dass sich der gesellschaftliche Sinn und Nutzen nicht mit dem individuellen Sinn von Freiwilligkeit deckt. Eine Entscheidung gegen Engagement kann nach einer Abwägung der Vor- und Nachteile eigensinnig getroffen werden, da dies als subjektiv sinnvoll erscheinen kann (vgl. Holzer 2004, S. 79).

Widerstand kann jedoch auch *für* etwas stehen: Bewusste Abstinenz kann demgemäß „als Widerstand *für* frei verfügbare Zeit mit Freunden oder der Familie“ (ebd., S. 76) oder andere Alternativen aufgefasst werden. Daran knüpft auch das Bedürfnis an, „über das eigene Leben, über eigene Zeit und über eigenes Wissen soweit wie möglich autonom zu entscheiden“ (ebd., S. 77). Widerstand steht hier als subjektiver Wunsch, in der menschlichen Ganzheit wahrgenommen zu werden und nicht nur als Mittel zum Zweck in den Blick genommen zu werden. Da neue Konzepte des Ehrenamtes bzw. der freiwilligen Arbeit häufig an den Bedürfnissen potentieller Freiwilliger vorbeigehen (vgl. Notz ²1999, S. 53), kann „Freiwilligkeitsabstinenz“ als Widerstand für konzeptionelle und strukturelle Beachtung subjektiver Interessen stehen. Denn es soll keine äußere Autorität die Macht besitzen, „die für das Subjekt stimmigen und befriedigenden Konzepte des ‚richtigen und guten‘ Lebens vorzugeben.“ (Ebd., S. 67) Es kann jedoch einen Konsens darüber geben, was nicht Teil des guten Lebens ist wie z.B. soziale Ungleichheit (vgl. ebd., S. 67).

Prinzipiell ist es nicht Ziel, den Widerstand zu überwinden (vgl. Holzer 2004, S. 81), da er durch seine radikale Kritik ein enormes produktives Potential enthält. Diese Vorgehensweise Holzers entspricht der „negativ-dialektischen“ Methode der kritischen Theorie Missstände aufzudecken und „den Finger in die Wunde zu halten“. Widerstand gegen freiwillige Arbeit verweist auf die Notwendigkeit eines Infragestellens gesellschaftlicher und ökonomischer Bedingungen. Weiterführend muss vielmehr die Frage gestellt werden, wie grundlegende Veränderungen an ungerechten Strukturen erfolgen können und welchen Beitrag pädagogisches Handeln dazu zu leisten vermag.

Dazu können Konsequenzen aus einer „Freiwilligkeitsabstinenz“ als Form des Widerstands gezogen werden, die „mit einem Vorschlag einer doppelten Strategie“ (ebd., S. 87) einhergehen:

Erstens bedarf es einer Weiterentwicklung der Widerstandsforschung (vgl. ebd., S. 87) im Zusammenhang freiwilliger gemeinnütziger Arbeit und Bildung. Das bedeutet, dass sich betroffene Wissenschaften wie Pädagogik, Soziologie und Politikwissenschaften der Thematik reflexiv stellen sollten, nicht zuletzt um sozialstaatliche Motive, Ziele und Ansätze zu hinterfragen. Außerdem ist es notwendig, subjektive Interessen und Bedürfnisse (vgl. ebd., S. 87), wie beispielsweise den Wunsch nach Bildung, Orientierung oder Partizipation, in die Diskussion sowie Konzepte um freiwillige gemeinnützige Arbeit hinein zu reklamieren²⁰.

Zweitens müssen Barrieren, die Menschen benachteiligen, beseitigt werden (vgl. ebd., S. 87). Jährlich bewerben sich tausende junge Menschen vergeblich für einen Jugendfreiwilligendienst (vgl. Berninger u.a. 2000, S. 20). Die Bereitschaft, sich in FSJ oder FÖJ unentgeltlich für andere Menschen oder die Umwelt zu engagieren, trifft folglich häufig auf taube Ohren (vgl. ebd., S. 21). Unzählige zu gemeinnütziger Arbeit motivierte junge Menschen werden durch zu hohe Zugangsbarrieren enttäuscht.

²⁰ Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein Beitrag dazu, indem subjektive Interessen als konstitutiver Bestandteil der Arbeit betrachtet werden. Diese finden Beachtung, indem Bildung als subjektive Praxis im Kontext der Jugendfreiwilligendienste intensiv untersucht und diskutiert wird.

Die Forderung nach dem Abbau von Barrieren richtet sich grundsätzlich gegen Normen, die Ungleichheit reproduzieren und nicht auf Chancengleichheit und Gerechtigkeit zielen. Dieser Appell steuert auf ein Recht auf freiwilliges Engagement in Bezug auf gemeinnütziges Engagement zu.

Gegenläufig dazu sollte auch die Entscheidung, sich der Teilnahme an freiwilligem Engagement zu entziehen, Akzeptanz finden. Ein Recht auf Widerstand (vgl. Holzer 2004, S. 88) gegenüber der Soll-Vorschrift der Freiwilligkeit ist folglich ebenso wünschenswert.

Neben der Widerstandsform „Freiwilligkeitsabstinenz“ als gezieltes Fernbleiben von institutionalisierter freiwilliger Arbeit im Gemeinnützigkeitssektor, gibt es auch subjektive Gründe für ein Engagement gemäß dem Eigensinn (vgl. Krug/Corsten 2010, S. 43). Ein gemeinnütziger Dienst kann durchaus Sinn machen, auch wenn für bestimmte Bevölkerungsgruppen hohe Zugangsbarrieren zu freiwilliger Arbeit vorhanden sind (vgl. Kapitel 2.4.1). Ein guter Grund für ein Engagement ist, dass viele Fertigkeiten im gemeinnützigen Dienst erlernt werden können, wie beispielsweise „Phantasie, Kreativität, Reflexionsfähigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit und die Fähigkeit zu gemeinsamen Visionen“ (Notz²1999, S. 14), die für eine positive Entwicklung in der Zukunft (vgl. ebd., S. 14) wegweisend oder zumindest hilfreich sein können.

4.2 Jugendfreiwilligendienste als Orte für kritische Bildung

Trotz der Prämisse, dass FSJ und FÖJ nicht alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen erreichen, können Jugendfreiwilligendienste als Heterotopien einen geeigneten Ort für kritische, politische Bildung markieren. Gleichwohl ist Gemeinnützigkeit selbstverständlich nicht zwingende Voraussetzung für Bildung. Freiwillige gemeinnützige Arbeit kann jedoch als Ausgangspunkt und Chance für eine kritische Reflexivität gegenüber sich, anderen und der Welt (vgl. Humboldt 1793/ 1960, S. 235 f.) dienen.

Gemeinnützigkeit ist durch Ökonomisierungszwänge kaum mehr gesellschaftliche Praxis, sondern viel mehr wirtschaftliche und staatliche Praxis, die auf die daraus entstehenden Anforderungen reagiert. Auch Individuen werden unmittelbar durch das Ökonomische bestimmt (vgl. Horkheimer 1937, S. 287 f.) und

unterliegen einer beschleunigten ökonomischen Dynamik, die „in raschem Tempo immer neue Gestalten und Verhängnisse zeitigt“ (ebd., S. 288). Das marktwirtschaftliche Denken im Gemeinnützigkeitssektor zeigt sich darin, dass sich selbst in der Jugendhilfe – die hier exemplarisch für gemeinnützige Träger anderer Sozialbereiche steht – Sozialarbeiterinnen als Dienstleisterinnen verstehen, die ihren Kundinnen Leistungen entgegenbringen (vgl. Ernst-Pörksen 2008, S. 47 f.) und nicht gemäß der Bedürfnisse der Hilfsbedürftigen zu handeln angehalten sind.

Als Antwort auf diese Ökonomisierungsimperative der Gesellschaft (vgl. Pongratz 2003, S. 157) kann „ein menschliches Verhalten, das die Gesellschaft selbst zum Gegenstand hat“ (Horkheimer 1937, S. 261) dienen. Dieses menschliche Verhalten drückt sich durch eine kritische Haltung gegenüber der politischen Ökonomie sowie grundlegend gegenüber jeglichen Normen des gesellschaftlichen Lebens aus (vgl. ebd., S. 261 f.). Die Entwicklung einer kritischen Haltung kann als Ziel kritischer Bildung gelten, deren Voraussetzung das Innehalten und Verweilen ist, damit überhaupt Praktiken der Dauer, wie ein sinnierender Denkprozess (vgl. Han 2009, S. 88 f.; S. 94; S. 107), in Gang kommen können.

Kritische Bildung kann bei der Thematisierung der Gesellschaft selbst oder ihrer Problematiken ansetzen und in Folge dessen kritische Gedankengänge anstoßen.

In den Jugendfreiwilligendiensten geschieht dies durch die Reflexion der Arbeit an den Einsatzstellen und die Thematisierung von individuellen, sozialen oder ökologischen Problematiken. Dieser Prozess wird durch die heterochronen Strukturen der Jugendfreiwilligendienste (vgl. Kapitel 3.1.1.2) begünstigt. FSJ und FÖJ enthalten demzufolge Momente des Widerstands, indem ihre Logik nicht ökonomisch-linearen Zeitpraktiken entspricht.

Eine kritische Haltung bescheidet sich jedoch nicht im Denken, sondern enthält auch die Gestaltung der Praxis und des alltäglichen Handelns (vgl. Horkheimer 1937, S. 292).

Im Idealfall können Freiwillige innerhalb ihrer Einsatzfelder nicht nur kompensatorisch agieren, sondern erhalten Freiräume, um ihre Arbeit entgegen ökonomisch-linearen Zeitpraktiken auszuführen. Dies ist in FSJ und FÖJ sogar

gemäß des Prinzips der Arbeitsmarktneutralität (vgl. JFDG 2008 § 2.1.1) vorgesehen, demgemäß Freiwillige für praktische Hilfstätigkeiten zur Ergänzung der professionellen Erwerbsarbeit (vgl. Salzmann 1999, S. 6) zur Verfügung stehen.

Wenn Jugendfreiwilligendienste als Orte fungieren, an denen Platz für „unnütze Gedanken“ ist und wo eine kritische Haltung wachsen kann, die sich in der Durchführung der alltäglichen Arbeiten niederschlägt, dann stellen sie Orte dar, an denen Bildung stattfinden kann. Durch die Chancen, die derartige Orte bieten, entstehen gute Gründe für gemeinnütziges Engagement.

Eine kritische Haltung kann nicht zuletzt zu der Erkenntnis führen, dass Menschen sich nicht nur als Opfer der Verhältnisse verstehen, sondern auch als handelnde Subjekte, weshalb sie die Möglichkeit haben, sich gegenüber gesellschaftlichen Missständen zur Wehr zu setzen (vgl. Notz ²1999, S. 60). Kritische Bildung will zu einem kunstvollen Lebensentwurf²¹ inmitten gesellschaftlicher Widersprüchlichkeiten ermutigen (vgl. Pongratz 2003, S. 158). „Wenn uns lebensfähige demokratische Verhältnisse ernsthaft wichtig sind, brauchen wir Menschen, die ihren Mantel nicht andauernd nach dem gerade wehenden Wind ausrichten.“ (Notz ²1999, S. 68) Was kritisches Denken für Potentiale birgt, wird häufig nicht in Verbindung mit Gemeinnützigkeit gedacht (vgl. ebd., S. 68), obwohl es in hohem Maße am Gemeinsinn orientiert ist. Dies wird an dem bereits erwähnten (auf S. 88) Beispiel der Organisation von Protesten z.B. gegen Castor-Transporte deutlich, die einer kritischen Haltung entspringen und ausdrücklich das Gemeinwohl im Blick haben.

Im Bereich freiwilliger gemeinnütziger Arbeit kann eine kritische Haltung von Individuen beispielsweise zu der strukturellen Forderung führen, dass geringfügige und ungeschützte „Arbeitsverhältnisse tariflich ausgerichtet, humanisiert und demokratisiert werden“ (ebd., S. 62), anstatt bezahlte in unbezahlte Arbeit zu verwandeln. Eine kritische Haltung in FSJ und FÖJ kann gegebenenfalls durch gelebtes Unterbrechen ökonomischer Logiken an den Einsatzstellen oder innerhalb der Seminare begünstigt werden.

²¹ Kunst wird als subversive Kraft verstanden, die der warenproduzierenden Gesellschaft trotzt. (Vgl. Pongratz 2003, S. 158)

Grundsätzlich gilt es, Bildungsorte sicherzustellen, an denen kritisches Denken und Handeln entstehen kann, denn: „An der Existenz des kritischen Verhaltens [...] hängt heute die Zukunft der Humanität.“ (Horkheimer 1937, S. 292)

5 FAZIT

Abschließend sollen zentrale Gedanken sowie die anfangs aufgeworfene Problemstellung aufgegriffen und resümiert werden.

Es konnte in einem ersten Schritt verdeutlicht werden, dass Jugendfreiwilligendienste und gemeinnütziges Engagement eine „Mittelschichtsveranstaltung“ darstellen, da unzählige junge Menschen aufgrund ihrer Ausstattung an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital keinen Zugang zu Jugendfreiwilligendiensten finden. Das Postulat der finanziellen Unabhängigkeit vom Elternhaus kann nicht unbedingt eingelöst werden, da in FSJ und FÖJ gewährte monetäre Aufwandsentschädigungen häufig nicht zum Leben ausreichen. Die Zugangsbarriere für eine Teilnahme ist folglich hoch. Ein möglicher Schritt, um Jugendfreiwilligendienste zu einem Angebot für eine breitere Bevölkerungsschicht werden zu lassen, wäre eine Ausweitung, so dass kein Konkurrenzdruck zwischen den an freiwilligem Engagement Interessierten bestünde.²² Grundlegend für einen Wandel bezüglich dieser Problematik ist der gesellschaftliche und politische Veränderungswille im Kontext der sozialen Frage.

Freiwilliges gemeinnütziges Engagement ist Teil des Habitus der Mittelschicht, was sich auch in der Beobachtung widerspiegelt, dass es zusätzlich zu einer existenzsichernden Erwerbsarbeit ausgeführt wird, aber kaum anstatt einer solchen. Es kann folglich attestiert werden, dass gegenwärtig Bildung in hohem Maße Voraussetzung für gemeinnütziges Engagement ist.

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass großes Interesse von Seiten junger Menschen an beruflicher und persönlicher Orientierung besteht. Dies stellt eine hervorragende Voraussetzung für Bildung dar. Folglich ist die Unterstützung dieses Interesses durch pädagogische Begleitung sowie die Gewährleistung entsprechender Strukturen Bildungsaufgabe. Eine weitere pädagogische Aufgabe ist eine zielgruppenorientierte Seminararbeit in Richtung Erwachsenenbildung oder Jugendhilfe. Gegebenenfalls kann Diversität als Anstoß für fruchtbare Gruppenprozesse wirken. Es entspringen im Endeffekt vielfältige Chancen

²² Ob evtl. eine solche Entwicklung durch den „Bundesfreiwilligendienst“ angestoßen wird oder ob dieser sich ebenso als „Mittelschichtsveranstaltung“ etabliert, wird wohl erst in einiger Zeit resümiert werden können.

aus gemeinnütziger Tätigkeit – sowohl für die Freiwilligen selbst als auch für die nutznießende Gesellschaft.

In einem zweiten Schritt wurden die besonderen Bildungsgelegenheiten in den Jugendfreiwilligendiensten untersucht. Es konnte festgestellt werden, dass Bildung und Gemeinnützigkeit zusammen denkbar sind, auch wenn der Begriff *Freiwilligendienst* auf den ersten Blick paradox erscheint.

Der Anspruch kann erfüllt werden, dass Jugendfreiwilligendienste als Bildungs- und Orientierungsjahre fungieren und Freiwillige nicht bloß als kostengünstige Arbeitskräfte im gemeinnützigen Bereich instrumentalisiert werden. Dies geschieht, wenn Gemeinnützigkeit als Bildungsaufgabe fokussiert wird.

Der Bildungsanspruch darf im Kontext von FSJ und FÖJ nicht durch eine arbeitsmarktpolitische Logik überschattet werden, sondern hat oberste Priorität. Die gemeinnützig engagierten Teilnehmerinnen von FSJ und FÖJ sind auf gewisse Rahmenbedingungen angewiesen, um nicht schlimmstenfalls auf stupide Art und Weise ihre Arbeit auszuführen, sondern um Raum und Zeit für reflexive Auseinandersetzung mit sich und der Welt zu erhalten.

FSJ und FÖJ zeichnen sich durch Bedingungen aus, die explizit Raum und Zeit für Bildungsprozesse einschließen. Zu Recht können sie als Bildungs- und Orientierungsangebote für junge Menschen gelten. Trotzdem bieten sie zwar besondere Bildungschancen, aber keine Bildungsgewissheiten. Sie können aber einen sinnvollen Rahmen schaffen innerhalb dessen durch die Verbindung der praktischen Arbeit an den Einsatzstellen und die Seminararbeit mannigfaltige Lern-, Erfahrungs- und Bildungsgelegenheiten gegeben sind. Diese besonderen Gelegenheiten und Voraussetzungen für den Anstoß von Bildungsprozessen beruhen auf ihrem heterotopen Charakter sowie dem FSJ und FÖJ innewohnenden wegweisenden Attribut der Freiwilligkeit.

Jugendfreiwilligendienste können als andere, heterotope Orte begriffen werden, da sie jungen Menschen durch eine „gesellschaftlich akzeptierte Moratoriumssituation“ (Fialka 2002, S. 208) den Zeitraum von einem Jahr eröffnen, in dem neue Wege im Denken und Handeln eingeschlagen werden können. Dies geschieht, indem das Leistungsprinzip oder eine linear fortschreitende ökonomische Zeitlogik aussetzen und das alltägliche Handeln und Denken keinen zwingenden Einfluss auf den beruflichen Werdegang hat. Derartige Freiräume für Erfahrungen wie das Innehalten Dürfen sind konstitutiv für Bildungsprozesse.

FSJ und FÖJ sind durch ihren heterotopen Charakter Experimentierfelder in einer Lebensphase, die von Veränderungen geprägt ist. Durch ihre sicheren Rahmenbedingungen können Übergänge von Lebensphasen optimal begleitet werden, insbesondere indem Raum für Orientierung geboten wird. Die komplementär zu Schule gestaltete Struktur der Begleitseminare tut ihr übriges, indem Reflexion der Arbeit an den Einsatzstellen stattfinden kann, Lernziele vom Subjekt bestimmt werden sowie weitere Gelegenheiten zur persönlichen und beruflichen Orientierung geboten werden.

Bildung kann in FSJ und FÖJ zum einen als destrukturierender Prozess begriffen werden, indem bisherige Gewissheiten und Gültigkeiten hinterfragt und aufgebrochen werden. Jugendfreiwilligendienste als heterotope Orte provozieren Grenzerfahrungen im Sinne einer Überschreitung des bisherigen Erfahrungshorizontes junger Menschen. Die Arbeit an den Grenzen findet unter pädagogischer Begleitung statt und kann dazu führen, dass neue Seinsweisen begründet werden, indem das subjektive Verhältnis zu sich und zur Welt neu konzipiert wird.

Bildung im gemeinnützigen Dienst kann zum anderen auch als konstruierender, schöpferischer Prozess der Sorge um sich stattfinden. Auf dem Hintergrund antiker Selbstsorgepraktiken ist die vernünftige Einteilung der eigenen Lebenszeit beachtenswert. Der Zeithorizont der Jugendfreiwilligendienste eröffnet die Möglichkeit der Reflexion der eigenen Person und des eigenen Lebens sowie das Sammeln von (Lebens-)Erfahrung. In Anschluss an Senecas Aufforderung „Rette dich dir selbst“ können Jugendfreiwilligendienste als derartige Orte der Selbstrettung verstanden werden. Junge Menschen können sich selbst verwirklichen sowie die Beziehung zu sich selbst intensivieren. Bildung findet als Reflexion auf das menschliche Sein statt und es besteht die Chance, dass Ängste vor der ungewissen Zukunft verringert oder abgebaut werden. So verstanden leisten FÖJ und FSJ einen Beitrag zu der von Seneca formulierten Lebensaufgabe, dass sowohl Leben als auch Sterben gelernt werden muss (vgl. Seneca o.A./ 1971b, S. 193).

Die Anstöße für Bildungsprozesse im FSJ und FÖJ basieren daneben auf der gemeinnützigen Arbeit, die an der Einsatzstelle geleistet wird. Diese umfasst selbstverständlich auch die Sorge um andere, die auf der Selbstsorge fußt.

Denn nur wer gelernt hat, für sich selbst zu sorgen, ist auch in der Lage, sich um andere zu sorgen (vgl. Foucault 1988/ 2007, S. 290 f.).

Quintessenz ist, dass Gemeinnützigkeit geeigneten Rahmen für Bildung und eine besondere Gelegenheitsstruktur für den Anstoß von Bildungsprozessen bietet.

Freiwillige in FSJ und FÖJ sind folgerichtig nicht primär ein billiges Angebot zusätzlicher Hilfskräfte, sondern in hohem Maße auf Institutionen angewiesen, innerhalb derer kein Notstand herrscht, sondern Zeit für deren fachliche Anleitung und individuelle Betreuung vorhanden ist (vgl. Olk 2005, S. 15). Freiwillige bedeuten für ihre Einsatzstellen einerseits eine zusätzliche Belastung. Andererseits ist der volkswirtschaftliche Nutzen offensichtlich, der durch ihre Arbeit – wie beispielsweise durch personenbezogene Dienstleistungen – entsteht. Dieser ist legitim und im Sinne der Idee der Gemeinnützigkeit. Es darf sich jedoch keinesfalls auf diesen beschränken. Die Verantwortung für die Gewährleistung fachlicher Anleitung und individueller Betreuung der Teilnehmenden obliegt Trägern und Einsatzstellen.

Jugendfreiwilligendienste sind Orte der Selbstbildung und Orientierung für junge Menschen und gleichzeitig wird durch gemeinwohlorientierte Arbeit soziale Verantwortung übernommen und gesellschaftliche Partizipation ermöglicht.

Gemeinnützigkeit und Bildung schließen sich folglich im Kontext von FSJ und FÖJ nicht aus, sondern es können sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Interessen verfolgt werden. Hierzu ist allerdings ein Gleichgewicht zwischen gemeinnütziger Tätigkeit und bildenden Elementen elementar, für das entsprechende politische und strukturelle Rahmenbedingungen konstitutiv sind, aber auch die Freiwilligen selbst einstehen müssen. Gemeinnützigkeit ist im Kontext der Jugendfreiwilligendienste folglich Bildungsaufgabe.

Es wurde die durchaus bestehende Gefahr umrissen, dass gemeinnützige Arbeit – auch innerhalb des FSJ oder FÖJ – als kostengünstige Kompensationsmöglichkeiten für Lücken im gemeinnützigen Bereich genutzt wird. Ihr gegenüber steht die gesetzlich verankerte Arbeitsmarktneutralität, mit der Fragen der Konkurrenz zwischen existenzsichernden Beschäftigungsverhältnissen und unbezahlten Freiwilligenarbeiten im Gemeinnützigkeitssektor verbunden sind. FSJ und FÖJ dürfen gemäß der

Forderung der Arbeitsmarktneutralität „Normalarbeitsverhältnisse“ nicht gefährden, sondern diese nur ergänzen. Diese Maxime gilt es im Blick zu behalten.

Weiterhin wurde dargelegt, dass eine subtile gesellschaftliche Pflicht zu freiwilligem gemeinnützigem Engagement existiert. Diese kann als eine trügerische Maßnahme für Einsparungsmaßnahmen oder Privatisierung missbraucht werden. Als Gegenentwurf kann es gemäß der Selbstsorge Sinn ergeben, eigen sinnige Gründe zum Nicht-Engagement, wie den Wunsch nach frei verfügbarer Zeit, ernst zu nehmen. Diese führen zu passivem Widerstand, der in einer „Freiwilligkeitsabstinenz“ Ausdruck finden kann. Diese darf nicht mit dem Fehlen von Partizipationschancen verwechselt werden, die es zu fördern gilt.

Gleichzeitig gibt es auch gute Gründe für gemeinnütziges Engagement. Beispielsweise können gewisse Fertigkeiten erworben sowie Kontakte geknüpft werden. Nicht zuletzt kann gemeinnütziges Engagement als Ausgangspunkt für eine kritische Reflexivität gegenüber sich und anderen dienen. Jugendfreiwilligendienste können als Orte fungieren, an denen eine kritische Haltung entstehen kann. Eine solche kann dazu führen, dass sich Menschen nicht als Opfer der Verhältnisse verstehen, sondern als handelnde Subjekte, die sich gegebenenfalls zur Wehr setzen können.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass das dem FSJ und FÖJ immanente Spannungsfeld zwischen gemeinnützigem Dienst und Bildungsort sowohl herausragende Gelegenheitsstrukturen für Bildung als auch Gefahren birgt. Letztere entstehen durch die Verlockung, FSJ und FÖJ sozialstaatlich als gemeinwohlorientierte Arbeitsdienste zum Nulltarif zu instrumentalisieren oder zur – offensichtlich paradoxen – Kompensation von Pflichtdiensten zu nutzen. Die FSJ und FÖJ innewohnenden Kernelemente der Bildung und Orientierung dürfen nicht Ökonomisierungszwängen zum Opfer fallen. Gemeinnützigkeit bleibt folgerichtig Bildungsaufgabe.

Abschließend bleibt zu sagen, dass durch die Heterotopie der Jugendfreiwilligendienste, die als Möglichkeitsraum für kritische und politische Bildung gelten kann, Überschüsse zu entstehen vermögen, die einer positiven Entwicklung den Weg bereiten können. Sie können handelnde Subjekte hervorbringen, die

sich und ihre Umwelt kritisch reflektieren und im Sinne der Selbstsorge gestalten und verwirklichen.

Aus dieser Gestaltungskraft könnte mit Musils Roman *Der Mann ohne Eigenschaften* ein „Möglichkeitssinn“ erwachsen, der sich „geradezu als die Fähigkeit definieren [lässt], alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist“ (Musil ¹⁴2009, S. 16). Bildungsprozesse in FSJ und FÖJ könnten einen solchen „Möglichkeitssinn“ prägen,

„der die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt. [...] Da seine Ideen [...] nichts als noch nicht geborene Wirklichkeiten sind, hat natürlich auch er Wirklichkeitssinn; aber es ist ein Sinn für die mögliche Wirklichkeit“ (ebd., S. 16 f.).

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, T./ Wüstendörfer, W. (1996): Abschlußbericht zum Freiwilligen Ökologischen Jahr. Hrsg.: BMFSFJ. Stuttgart: Kohlhammer.
- Augustinus, A. (o.A./ 2004): Confessiones. Bekenntnisse. Elfte Buch. Düsseldorf: Artemis und Winkler. S. 528-589.
- Bartjes, H. (2000): Allgemeine Dienstpflicht und freiwilliges Engagement – eine kommentierte Bibliographie. In: Guggenberger, B. (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 643-673.
- Beck, U. (2001): Zivilgesellschaft light? Die Gefahr wächst, dass die Reformidee verwässert wird – oder gar zu einer Parole des Neoliberalismus verkommt. In: Süddeutsche Zeitung. Feuilleton. Samstag, 23.6.2001. München.
- Berninger, M./ BIRTHLER, M./ Dettling, W./ Guggenberger, B./ Keskin, H./ Pack, D./ Röttgen, N./ Schmidt, M./ Schöpp-Schilling, H. B./ Vogt, U. (2000): Jugend erneuert Gemeinschaft. Manifest für Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Initiative der Robert Bosch Stiftung. In: Guggenberger, B. (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 18-28.
- Blänsdorf, J./ Breckel, E. (1983): Das Paradoxon der Zeit. Freiburg: Ploetz.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2005): Ergebnisse der Evaluation des FSJ und FÖJ. Abschlussbericht des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik. Online verfügbar: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/evaluierungsbericht-freiwilligendienste,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [empfangen am 15.3.2011].
- BMFSFJ (Hrsg.) (2009a): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2009b): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Zusammenfassung. Online verfügbar: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3.Freiwilligensurvey-Zusammenfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [empfangen am 28.4.2011].
- BMFSFJ (Hrsg.) (2010): Freiwilliges Soziales Jahr. Freiwilliges Ökologisches Jahr. Für mich und für andere. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.

-
- BMFSFJ (Hrsg.) (2010a): Informationen zum 3. Freiwilligensurvey (1999-2009). Online verfügbar:
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/freiwilligensurvey-3,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [empfangen am 17.3.2011].
- BMFSFJ (Hrsg.) (2010b): Monitor Engagement. Bürgerschaftliches Engagement von Unternehmen in Deutschland. Zwischen Tradition und Innovation. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2011): Praxishandbuch zum Freiwilligendienst aller Generationen. Online verfügbar unter: <http://www.freiwilligendienste-aller-generationen.de/freiwilligendienste-aller-generationen.html> [empfangen am 11.5.2011].
- BMFSFJ (Hrsg.) (2011): Freiwilliges Soziales Jahr. Freiwilliges Ökologisches Jahr. Für mich und für andere. Online verfügbar:
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=3598.html> [empfangen am 29.4.2011].
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (1997): Wie eine soziale Klasse entsteht. In: Ders.: Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik & Kultur 2. Hamburg: VSA. S. 102-129.
- Bourdieu, P. (2001): Die konservative Schule. In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA. S. 25-52.
- Braun, S. (2002): Begriffsbestimmung, Dimensionen und Differenzierungskriterien von bürgerschaftlichem Engagement. In: Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft. Bd. 1. S. 55-71.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bundestagsdrucksache 17/... vom 09.02.2011. S. 1-6. Online verfügbar:
www.csu-landesgruppe.de/getmedium.aspx?mid=2395 [empfangen am 16.03.2011].
- Busch, W. (1865/ 1959): Max und Moritz. Vierter Streich. In: Ders.: Und die Moral von der Geschichte. Band 1. Hrsg. v. H. Hochhuth. Gütersloh: Mohndruck. S. 39-45.
- Bürsch, M. (Hrsg.) (2008): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Bonn: Dietz.
- Corsten, M./ Kauppert, M./ Rosa, H. (Hrsg.) (2008): Quellen Bürgerschaftlichen Engagements. Die biographische Entwicklung von Wir-Sinn und fokussierten Motiven. Wiesbaden: VS.

- Dörpinghaus, A. (2003): Zu einer Didaktik der Verzögerung. In: Schlüter, A. (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Janus. S. 24-33.
- Dörpinghaus, A. (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 5, S. 563-574.
- Dörpinghaus, A./ Poenitsch, A./ Wigger, L. (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: WBG.
- Dörpinghaus, A. (2009): Bildung und Zeit: Über Zeitdispositive und Lebenszeitregime. In: King, V./ Gerisch, B. (Hrsg.): Zeitgewinn und Selbstverlust. Folgen und Grenzen der Beschleunigung. Frankfurt a. M.: Campus. S. 167-182.
- Dörpinghaus, A./ Uphoff, I. K. (2011): Grundbegriffe der Pädagogik. Darmstadt: WBG.
- Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (2002): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Bd. 4. Opladen: Leske und Budrich.
- Ernst-Pörksen, M. (2008): Baustelle Gemeinnützigkeitsrecht. Zur Notwendigkeit weiterer Änderungen des Gemeinnützigkeitsrechts. In: Bürsch, M. (Hrsg.): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Bonn: Dietz. S. 39-64.
- Evers, A. (2008): Die Bedeutung von Zivilgesellschaft und Engagement für die Entwicklung sozialer Dienste. In: Bürsch, M. (Hrsg.): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Bonn: Dietz. S. 65-79.
- Fialka, P. (2002): Freiwilligendienste als neuer Lernort zwischen Schule und Beruf – der Beitrag von Freiwilligendiensten zur Bildung und Erziehung junger Menschen. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft, 53 (2002) 4, S. 204-212.
- Foucault, M. (1966/ 2005): Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1967/ 2005): Von anderen Räumen. In: Ders.: Schriften in vier Bänden. Bd. IV. 1980-1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 931-942.
- Foucault, M. (1978/ 2000): Die „Gouvernementalität“. Vorlesung am Collège de France im Studienjahr 1977-1978. In: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 41-67.
- Foucault, M. (1980/ 1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982/ 2005): Raum, Wissen, Macht. Gespräch mit P. Rabinow im März 1982. In: Ders.: Schriften in vier Bänden. Bd. IV. 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 324-341.

-
- Foucault, M. (1984/ 2005): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In: Ders.: Schriften in vier Bänden. Bd. IV. 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 875-902.
- Foucault, M. (1984/ 2007): Eine Ästhetik der Existenz. In: Ders.: Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 280-286.
- Foucault, M. (1986): Die Kultur seiner selber. In: Ders.: Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit. Band 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 53-93.
- Foucault, M. (1987): Vorrede zur Überschreitung: In: Ders.: Von der Subversion des Wissens. Frankfurt a.M.: Fischer. S. 28-45.
- Foucault, M. (1988/ 2007): Technologien des Selbst. In: Ders.: Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 287-317.
- Foucault, M. (1990/ 1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gebhardt, E. (2000): Freiwilligendienste – ein Paradoxon? In: Guggenberger, B. (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 453-464.
- Gestrich, A. (2000): Geschichte der Jugendgemeinschaftsdienste. Eine Bewegung zwischen „Arbeitswehr“ und „werkfähigem Pazifismus“. In: Guggenberger, B. (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 84-104.
- Guggenberger, B. (Hrsg.) (2000): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos.
- Hadot, P. (²1991): Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike. Berlin: Mathias Gatzka.
- Han, B.-C. (2009): Vita contemplative. In: Ders.: Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens. Bielefeld: transcript. S. 87-111.
- Hartnuß, B. (2008): Bildungspolitik und Bürgergesellschaft. In: Bürsch, M. (Hrsg.): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Bonn: Dietz. S. 85-101.
- Heinze, R./ Olk, T. (Hrsg.) (2001): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich.
- Hildebrandt, E./ Priller, E. (2008): Entgrenzung von bürgerschaftlichem Engagement und Erwerbsarbeit. In: Bürsch, M. (Hrsg.): Mut zur Verantwortung – Mut zur Einmischung. Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland. Bonn: Dietz. S. 123-131.
- Horkheimer, M. (1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders. (Hrsg.): Zeitschrift für Sozialforschung. Jahrgang 6, Heft 2. S. 245-294.
- Holzer, D. (2004): Widerstand als radikale Bildungskritik. In: Lenz, W./ Sprung, A. (Hrsg.): Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. Münster: LIT. S. 65-92.

- Humboldt, W. v. (1793/ 1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Hrsg. v. A. Flitner/ K. Giel. Darmstadt: WBG. S. 234-250.
- ISS (2010): Praxisleitfaden „Freiwilligendienste machen kompetent“. Inklusion benachteiligter Jugendlicher in das Freiwilliges Soziale Jahr und das Freiwillige Ökologische Jahr. Frankfurt a.M.
- Jakob, G. (1993): Zwischen Dienst und Selbstbezug. Eine biographieanalytische Untersuchung ehrenamtlichen Engagements. Opladen: Leske und Budrich.
- Jakob, G. (2002): Freiwilligendienste in der Bürgergesellschaft – Aktuelle Diskussion und politischer Handlungsbedarf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 9. S. 22-29.
- Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG) (2008). In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil I Nr. 19, ausgegeben zu Bonn am 26. Mai 2008. S. 842-848.
- Jütting, H. (2003): Freiwilliges Engagement von Jugendlichen – Eine empirische Fallstudie über AbsolventInnen des European Voluntary Service. Münster: LIT.
- Kant, I. (1786/ 1977): Was heißt: sich im Denken orientieren? In: Ders.: Schriften zur Metaphysik und Logik 1. Werkausgabe 5. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 265-283.
- Karl, U. (2005): Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Münster: LIT.
- Karl, F./ Aner, K./ Bettmer, F./ Olbermann, E. (Hrsg.) (2008): Perspektiven einer neuen Engagementkultur. Praxisbuch zur kooperativen Entwicklung von Projekten. Wiesbaden: VS.
- Klages, H. (2001): Standorte und Strukturen des Engagementpotentials in Deutschland. In: Heinze; R./ Olk, T. (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich. S. 305-336)
- Klages, H. (2002): Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kocka, J. (2004): Zivilgesellschaft in historischer Perspektive. In: Jessen, R./ Reichardt, S./ Klein, A. (Hrsg.): Zivilgesellschaft als Geschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. Wiesbaden: VS. S. 29-42.
- Krug, M./ Corsten, M. (2010): Sind Nicht-Engagierte nicht eigensinnig? In: Ortega, A. P./ Felbinger, A./ Mikula, R./ Egger, R. (Hrsg.): Macht – Eigensinn – Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: VS. S. 41-61.
- Kupferschmid, P./ Mathieu, U. (2005): Freiwilligendienste. In: Kreft, D./ Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim: Juventa. S. 318-320.

-
- Lemke, T./ Krasmann, S./ Bröckling, U. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 7-40.
- Lessenich, S. (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Liebig, R. (2007): Freiwilligendienste als außerschulische Bildungsinstitution für benachteiligte junge Menschen. Machbarkeitsstudie zu den individuellen und institutionellen Bedingungen des ESF-Programms „Kompetenzerwerb benachteiligter Jugendlicher im Rahmen des FSJ/FÖJ“. Online verfügbar unter: http://www.fwd-kompetent.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Berichte_Studien/FWD-kompetent_Machbarkeitsstudie_Liebig.pdf [empfangen am 25.3.2011].
- Marquard, O. (2000): Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Betrachtungen über Modernität und Menschlichkeit. In: Ders.: Philosophie des Stattdessen. Studien. Ditzingen: Reclam. S. 66-78.
- Müller, S./ Rauschenbach, T. (Hrsg.) (1988): Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim: Juventa.
- Münchmeier, R. (2010): Für mich und für andere. Jugendfreiwilligendienste im Spannungsfeld zwischen Engagement, Persönlichkeitsentwicklung und berufsvorbereitender Bildung. In: Dokumentation der Abschlusstagung „Bildung und Inklusion – Chancen für benachteiligte Jugendliche in den Freiwilligendiensten“. S. 1- 11. Online verfügbar unter: http://www.fwd-kompetent.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Abschlusstagung/Manuskript_Vortrag_Muenchmeier.pdf [empfangen am 14.4.2011].
- Musil, R. (¹⁴2009): Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek: Rowohlt.
- Notz, G. (²1999): Die neuen Freiwilligen. Das Ehrenamt – Eine Antwort auf die Krise? Neu-Ulm: AG SPAK.
- Olk, T. (1988): Zwischen Hausarbeit und Beruf. Ehrenamtliches Engagement in der aktuellen sozialpolitischen Diskussion. In: Müller, S./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Das soziale Ehrenamt. Nützliche Arbeit zum Nulltarif. Weinheim: Juventa. S. 19-36.
- Olk, T. (2005): Freiwilligendienste – im Spannungsfeld von Sozialstaat und Zivilgesellschaft. In: Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Hessen e.V.: Freiwilligendienste – Ein Gewinn für die Soziale Arbeit. Dokumentation der Fachtagung der Liga der Freien Wohlfahrtspflege in Hessen. 15. Juni 2005. S. 3-19. Online verfügbar unter: www.liga-hessen.de/material/FachtagungFreiwilligendienste [empfangen am 28.1.2011].
- Pongratz, L. (2003): Ökonomisierung der Erwachsenenbildung. Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. In: Ders. (Hrsg.): Zeitgeistsurfer. Weinheim: Beltz. S. 141-158.

- Reinders, H. (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Sachße, C. (2000): Freiwilligenarbeit und private Wohlfahrtskultur in historischer Perspektive. In: Zimmer, A./ Nährlich, S. (Hrsg.): Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich. S. 75-88.
- Salzmann, H. (1999): Diskussionspapier zum Manifest „Jugend erneuert Gemeinschaft“ der Robert-Bosch-Stiftung. In: Diakonie Korrespondenz: Die Zukunft von Freiwilligendiensten für Jugendliche: „Jugend erneuert Gemeinschaft“ – eine Initiative in der Diskussion. 2/1999. Reutlingen: Diakonie. S. 3-6.
- Schmidt, M. G. (2004): Enquetekommission. In: Ders.: Wörterbuch zur Politik. Stuttgart: Alfred Kröner. S. 192.
- Schöpp-Schilling, H. B. (2000): Persönliches Plädoyer eines Mitglieds der Kommission. In: Guggenberger, B. (Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 38-40.
- Seneca, L. A. (o.A./ 1948): Vom glückseligen Leben. Hrsg. v. H. Schmidt. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Seneca, L. A. (o.A./ 1953): Vom glückseligen Leben und andere Schriften. Hrsg. v. P. Jaerisch. Ditzingen: Reclam.
- Seneca, L. A. (o.A./ 1971a): De vita beata. Über das glückliche Leben. In: Ders.: Philosophische Schriften. Band 2. Dialoge 7-12. Hrsg. v. M. Rosenbach. Darmstadt: WBG. S. 1-77.
- Seneca, L. A. (o.A./ 1971b): De brevitae vitae. Über die Kürze des Lebens. In: Ders.: Philosophische Schriften. Band 2. Dialoge 7-12. Hrsg. v. M. Rosenbach. Darmstadt: WBG. S. 175-239.
- Seneca, L. A. (o.A./ 2007): Epistulae morales ad Lucilium. Briefe an Lucilium. Band 1. Hrsg. v. G. Fink. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Steinforth, T. (2010): Ethik des Ehrenamts. Beitrag zur Tagung „Anerkannt oder ausgenutzt? Das Ehrenamt in der sozialen Arbeit“. Akademie für politische Bildung Tutzing, 15./16. November 2010. S. 1-9. Online verfügbar unter: http://web.apb-tutzing.de/apb/cms/uploads/media/STEINFORTH_Ethik_des_Ehrenamts_01.pdf [empfangen am 4.3.2011].
- Stemmer, P. (2009): Freiwilligendienste in Deutschland. Eine Expertise zur aktuellen Landschaft der Inlands- und Auslandsfreiwilligendienste in Deutschland. Freiburg: Zentrum für zivilgesellschaftliche Entwicklung (zze).
- Tuschling, A. (2004): Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, U./ Krasmann, S./ Lemke, T. (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 152-158.
- Waldenfels, B. (1995): Fragendes Denken. In: Ders.: Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 159-171.

Waldenfels, B. (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden.
Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wüstendörfer, W./ Becker, R. (2000): Das Freiwillige Soziale Jahr und das
Freiwillige Ökologische Jahr. Eine empirische Bilanz. In: Guggenberger, B.
(Hrsg.): Jugend erneuert Gemeinschaft. Freiwilligendienste in Deutschland
und Europa. Eine Synopse. Baden-Baden: Nomos. S. 122-136.

Zimmer, A./ Nährlich, S. (2000): Zur Standortbestimmung bürgerschaftlichen
Engagements. In: Dies. (Hrsg.): Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und
Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich. S. 9-22.

SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegeben Hilfsmittel benutzt habe. Die Prüfungsleistung wurde bisher bzw. gleichzeitig keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Alle Zitate oder Stellen, die dem Wortlaut nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift