

Institut für Umweltkommunikation **INFU**

INFU-DISKUSSIONSBEITRÄGE 20/03

ISSN 1436- 4202

Das Freiwillige ökologische Jahr (FöJ) als Umweltbildungsansatz

Ilka Peterson

Lüneburg, Juni 2003

Universität Lüneburg
Institut für Umweltkommunikation INFU
Prof. Dr. Gerd Michelsen
Scharnhorststr. 1
Tel.: 04131/78 2802
Fax.: 04131/78 2819
www.uni-lueneburg.de/infu

Redaktion:
Matthias Barth
Dr. Jasmin Godemann,

Vorwort

Mit dieser Veröffentlichung werden Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern im Freiwilligen ökologischen Jahr (FÖJ) in Schleswig-Holstein vorgestellt, die Aussagen bzgl. Ihres Umweltbewusstseins zulassen. Die Erhebung wurde im Rahmen einer Diplomarbeit durchgeführt, die im Studiengang Umweltwissenschaften der Universität Lüneburg geschrieben und vom Institut für Umweltkommunikation betreut wurde. Auch wenn die Ergebnisse nicht repräsentativ sind, weil nur eine kleine Zahl von FÖJlern befragt wurde, macht diese Studie trotzdem auf interessante Aspekte aufmerksam. Die Ergebnisse werden mit anderen kleineren und größeren Untersuchungen zum Umweltbewusstsein in Verbindung gebracht, wobei interessante Parallelen festgestellt werden konnten und die Ergebnisse über die FÖJler an Aussagekraft gewinnen. Die Berücksichtigung von Studien aus dem angelsächsischen Sprachraum zeigen ähnlich gelagerte Fragestellungen bei den Autoren dieser Arbeiten und weisen auch diese Bedeutung für die Analyse von Umweltbewusstsein bei jungen Menschen hin.

Diese und andere Arbeiten zum Freiwilligen ökologischen Jahr machen deutlich, dass offensichtlich diese Form der Lebens-Orientierung für junge Menschen eine wichtige Funktion haben kann. Dieses Feld ist geradezu prädestiniert für eine umfangreiche Untersuchung zu den Folgen bzw. Wirkungen dieses Jobs auf junge Menschen. Die bisherigen Evaluationsstudien und kleinere Untersuchungen deuten jedenfalls an, dass eine solche Analyse spannende Ergebnisse zu Tage fördern könnten.

Gerd Michelsen

Lüneburg, im Mai 2003

Zusammenfassung

Das FÖJ soll jungen Erwachsenen die Möglichkeit bieten, Persönlichkeit sowie Umweltbewusstsein zu entwickeln und für Natur und Umwelt zu handeln (§1 FÖJG).

Das Anregen von Umweltbewusstsein stellt ein wichtiges Ziel von Umweltbildung, welcher das FÖJ zugeordnet werden kann, dar.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daher anhand qualitativer Interviews vor Beginn und zur Halbzeit des FÖJ untersucht, inwiefern sich das FÖJ auf das Umweltbewusstsein der Teilnehmerinnen auswirkt. Erhoben werden dabei die Auswirkungen auf das Umweltwissen, die Umweltwahrnehmung, die umweltbezogenen Einstellungen und Werte, die Verhaltensintentionen sowie das Umwelthandeln. Neben mehr oder weniger starken Änderungen in diesen Bereichen wurden Persönlichkeitsentwicklung, persönliche Bestärkung der Teilnehmerinnen, eine stärkere Präsenz der Umweltthematik im Bewusstsein der jungen Erwachsenen, aber auch Reaktanz festgestellt.

Als mögliche Auslöser der Änderungen wurde die Rolle der Einsatzstellen, der Mitarbeiter, der Seminare, der Seminar-Gruppe sowie des eigenen Haushaltes untersucht.

Aufgrund der Intention sowie den ausgelösten Änderungen im Umweltbewusstsein bei gleichzeitiger Stärkung der Persönlichkeit der Teilnehmerinnen stellt das FÖJ einen umfassenden Umweltbildungsansatz dar, der reflexiv und nicht indoktrinär ausgerichtet ist und sich an fachwissenschaftlich formulierten Prinzipien für Umweltbildung orientiert.

Durch die Ausrichtung und die Wirkungen lässt sich das FÖJ auch an Ansprüchen von Bildung für nachhaltige Entwicklung messen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Das FÖJ als Umweltbildungsansatz	2
2.1	Ansätze der Umweltbildung.....	2
2.2	Umweltbildung im FÖJ	3
3	Umweltbewusstsein	4
3.1	Dimensionen von Umweltbewusstsein	4
3.2	Die Struktur von Umweltbewusstsein	4
4	Die qualitative Untersuchung	5
4.1	Ziel der Erhebung.....	5
4.2	Methodik und Vorgehensweise.....	5
5	Ergebnisse, Interpretation und Diskussion	5
5.1	Auswirkungen des FÖJ auf das Umweltbewusstsein der Teilnehmerinnen 5	
5.1.1	Wissen	6
5.1.2	Wahrnehmung.....	7
5.1.3	Einstellungen und Werte.....	9
5.1.4	Verhaltensintentionen.....	12
5.1.5	Verhalten	13
5.1.6	Sonstiges.....	17
5.2	Determinanten der Veränderungen des Umweltbewusstseins	19
5.2.1	Einsatzstelle	19

5.2.2	Mitarbeiter.....	21
5.2.3	Seminare	21
5.2.4	FÖJ-Gruppe	24
5.2.5	Eigener Haushalt.....	26
5.3	Das FÖJ als Umweltbildungsansatz	27
5.3.1	Lernen im FÖJ	28
5.3.2	FÖJ und Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	31
6	Literatur.....	34

Abbildungsverzeichnis

Abb 1: Wirkungsfaktoren (Determinanten) des FÖJ auf das Umweltbewusstsein der Teilnehmerinnen	5
--	---

1 Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) auf das Umweltbewusstsein der Teilnehmerinnen.

Das FÖJ soll jungen Erwachsenen die Möglichkeit bieten, "Persönlichkeit sowie Umweltbewusstsein zu entwickeln und für Natur und Umwelt zu handeln" (§1 FÖJG).

"Umweltbewusstsein" ist seit einigen Jahren eines der zentralen Themen in der Umweltbildung, aber auch in der Politik und der Öffentlichkeit bzw. in den Medien. In der Vielzahl von Untersuchungen besteht aber bezogen auf Veränderungen des Umweltbewusstseins mit allen seinen Dimensionen eine Lücke. Über umfassende Ansätze mit umweltpädagogischer Bedeutung wie das FÖJ existieren in diesem Zusammenhang so gut wie keine Untersuchungen. Anzumerken ist allerdings, dass das FÖJ in der Umweltbildung einen "Sonderfall" darstellt: kaum eine andere Umweltbildungsmaßnahme setzt so vielfältig über solch einen langen Zeitraum an. Durch die vorliegende Arbeit soll ein erster Schritt zur Schließung dieser Lücke geleistet werden: Wie wirkt sich die Teilnahme am FÖJ auf das Umweltbewusstsein der jungen Erwachsenen aus? Dabei versucht die Arbeit so weit wie möglich, alle Dimensionen von Umweltbewusstsein einzubeziehen. Da das FÖJ auf keinen Fall auf eine Maßnahme zur Veränderung des Umweltbewusstseins reduziert werden darf, wird dabei auch der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt. Des Weiteren wird untersucht, welche Determinanten die ggf. ausgelösten Veränderungen bewirken. Auf der Basis dieser Ergebnisse sollen anschließend Rückschlüsse über das FÖJ als Umweltbildungsansatz gezogen werden: Inwiefern stellt das FÖJ in der Praxis überhaupt eine Umweltbildungsmaßnahme dar? Welcher Gestalt ist die Umweltbildung im FÖJ?

2 Das FÖJ als Umweltbildungsansatz

2.1 Ansätze der Umweltbildung

In der Literatur finden sich verschiedene Ansätze und Konzepte der Umweltbildung (vgl. z.B. Eulefeld 1980, Mertens 1991, Kalff 1994, De Haan 1985, Göpfert 1994). Den unterschiedlichen Ansätzen entsprechend differieren auch die existierenden Definitionen und Zielsetzungen von Umweltbildung. Zentrales Element in fast allen Veröffentlichungen ist jedoch das Umweltbewusstsein (vgl. De Haan & Kuckartz 1998).

Im Rahmen dieser Arbeit soll mit zwei Definitionen gearbeitet werden: Michelsen (2000: 7f.) formuliert, dass Umweltbildung die Menschen "befähigen" soll, das Verhältnis des Menschen zur Natur "zu verstehen, zu reflektieren und im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten" sowie für die "Gestaltung heutiger [...] Verhältnisse" im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu qualifizieren. Umweltbildung soll außerdem die Menschen "ermutigen und sie dabei [...] unterstützen, ihre Kompetenzen und vielfältigen Sichtweisen zu entwickeln. Dabei geht es darum, zukunftsfähige Lebensstile und Gestaltungsmöglichkeiten, Verhaltensweisen, ethische Positionen, Handlungsmöglichkeiten im Alltag [...] und Zusammenhänge zwischen einer befriedigenden Lebensweise und Umweltbedingungen kennen zulerernen und erproben zu können." (ebd.: 7f.).

Jung (1997, z.n. Foitlänger 1998) ergänzt diesen Ansatz um den Aspekt einer positiven, emotionalen Beziehung des Menschen zur Natur; zur Umweltbildung gehören seiner Äußerung nach bspw. "...alle Aktivitäten und Anregungen, die der Herausbildung und Entwicklung einer differenzierten und reichen Beziehung des Menschen zur Natur und seinen Mitmenschen dienen". Aspekte der Nachhaltigkeit werden in der Untersuchung durch Integration einiger entsprechender Fragen in den Interviewleitfaden aufgegriffen.

2.2 Umweltbildung im FÖJ

Bereits durch das genannte Ziel "Entwicklung von Umweltbewusstsein" kann das FÖJ als Umweltbildungsmaßnahme gewertet werden. Dieser Aspekt wird im Folgenden aber noch näher beleuchtet.

Selbstanspruch des FÖJ SH

Das FÖJ SH versteht sich als Angebot der persönlichen und beruflichen Lebensorientierung für junge Menschen und dient u.a. "der Gewinnung verbesserter Einsichten in die komplexen ökologischen und umweltpolitischen Zusammenhänge" (FÖJ-Ausschuss 1999b: 3). Als Ziele nennt die Konzeption Persönlichkeitsentwicklung, Umweltbildung, Wissen und Können, Beispielsetzung, Eine-Welt-Bewusstsein sowie Bedeutung für spätere Tätigkeiten (ebd.: 3f.) Unter alle diesen Punkten werden Ziele angestrebt, die den benutzten Definitionen von Umweltbildung entsprechen. Bzgl. der Struktur wird das FÖJ explizit als "umweltpädagogische Maßnahme" (ebd.: 5) bezeichnet. Den Seminaren wird die Funktion zugesprochen, den Erwerb ökologischen Grund- und Handlungswissens zu ermöglichen, dabei eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Wertorientierungen mit Auswirkungen auf ökologisches Engagement zu gewährleisten und soziale Verantwortungsbereitschaft sowie Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement zu vermitteln (ebd.: 5). Inwiefern das FÖJ auch in der Praxis den Ansprüchen an einen Umweltbildungsansatz entsprechend der obigen Definitionen gerecht wird, wird in Kapitel 5.3 erörtert.

Stand der Forschung zum FÖJ und Veränderungen des Umweltbewusstseins

Untersuchungen speziell zum FÖJ existieren hauptsächlich als wissenschaftliche Begleitforschungen zu den FÖJ-Modellprojekten (vgl. Schuchardt et al. 1991; Balzer et al. 1995). Zwei Abschlussarbeiten zum FÖJ von Müller (2000) und Schermann (1996) erheben Veränderungen des Umweltbewusstseins nur teilweise. Schmidt (1999c) befasste sich mit den Seminaren im FÖJ SH. Zu Einflüssen von

Umweltbildung auf das Umweltbewusstsein existieren wenige Wirkungsanalysen (vgl. Lehmann 1999, Rode 2000). Die einzige Untersuchung über längerfristiger Umweltbildungsaktivitäten ist die Greenteam-Studie (vgl. Michelsen et al. 2000); es liegen hier aber deutlich andere Bedingungen als im FÖJ vor.

Bzgl. der erhobenen Determinanten existiert nur die FÖJ-spezifische Arbeit von Müller (2000) sowie bzgl. der Seminare und der Einsatzstellen bundesweit die Erhebung von Arnold & Wüstendörfer (1996). Weitere Untersuchungen zu Determinanten des Umweltbewusstseins bei Umweltbildungsmaßnahmen beziehen sich auf andere Faktoren als in dieser Arbeit und betreffen meistens die Schule (vgl. Schmidt 1995, Rode 1999, Crater & Mears 1981). Im Unterschied zu den wenigen publizierten Untersuchungen zu außerschulischen Umweltbildungsaktivitäten (vgl. z.B. Eagles & Demare 1999; Brogdon & Rowsey 1977; Wendling et al. 1989; UNESCO-Verbindungsstelle 1992) liegen die Schwerpunkte in dieser Arbeit eher auf der Art der Determinanten (also "Einsatzstelle") als auf detaillierteren Aspekten wie "Benutzung von Experimentiermaterialien".

3 Umweltbewusstsein

3.1 Dimensionen von Umweltbewusstsein

Die diversen Veröffentlichungen zeigen, dass es sehr unterschiedliche Verständnisse von Umweltbewusstsein gibt (vgl. z.B. Littig 1995; SRU 1987). In der vorliegenden Arbeit wird von einem Verständnis von Umweltbewusstsein mit den Dimensionen Wissen, Wahrnehmung, Wertorientierungen, Verhaltensintentionen und Umweltverhalten ausgegangen (vgl. z.B. Bolscho 1995).

3.2 Die Struktur von Umweltbewusstsein

Über die Struktur von Umweltbewusstsein existieren bereits so viele Veröffentlichungen (vgl. De Haan & Kuckartz 1998, De Haan & Kuckartz 1996a, Pofertl & Brand 1996, UBA 1994), dass an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen dazu folgen.

4 Die qualitative Untersuchung

4.1 Ziel der Erhebung

Anhand der empirischen Untersuchung soll herausgefunden werden, ob bzw. inwiefern die Teilnahme am FÖJ sich auf das Umweltbewusstsein der Teilnehmerinnen auswirkt sowie durch welche FÖJ-spezifischen Determinanten diese Änderungen hervorgerufen werden.

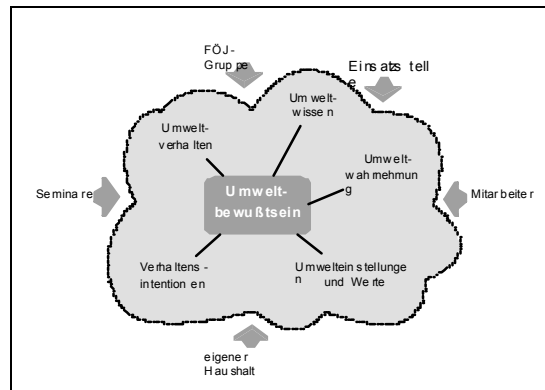


Abb 1: Wirkungsfaktoren (Determinanten) des FÖJ

4.2 Methodik und Vorgehensweise

Die Änderungen im Umweltbewusstsein wurden mit qualitativen, leitfadengestützten Interviews vor Beginn des FÖJ im August 2000 und währenddessen im Februar 2001 durchgeführt. Gearbeitet wurde in Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982). Die Auswahl der Probandinnen erfolgte per Zufall. Neben acht weiblichen Probandinnen wurde auch ein Teilnehmer befragt, der aber zur Wahrung der Anonymität ebenfalls mit "sie" bezeichnet wird. Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000).

5 Ergebnisse, Interpretation und Diskussion

5.1 Auswirkungen des FÖJ auf das Umweltbewusstsein der Teilnehmerinnen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung präsentiert, interpretiert und anhand der Literatur diskutiert. Zur deutlicheren Kennzeichnung

der Interviewergebnisse erscheinen diese im Gegensatz zur Diskussion in kursiver Schrift. Eine kurze Vorstellung der Probandinnen befindet sich im Anhang.

5.1.1 Wissen

Neben dem erworbenen Wissen wurde auch die Erfüllung der Lernwünsche, die Einschätzung des eigenen Informationsstandes u.a. erhoben. Im Folgenden wird der Blick v.a. darauf gerichtet, was und wie die Teilnehmerinnen gelernt haben. *Alle Teilnehmerinnen haben in verschiedenen Bereichen dazugelernt. Darunter fallen Wissensaspekte wie Wissen über Tierhaltung oder Artenkenntnis, aber auch Fähigkeiten wie der Lehm- oder Ziegelmasonrybau oder das Leiten von Führungen. Das Erlernte besteht zum größten Teil aus Wissen über die behandelten Themen in der Einsatzstelle sowie aus Wissen über die Seminarthemen, wobei v.a. das Energieseminar zu nennen ist.*

Den Erwerb von Wissen und Qualifikationen finden sich auch bei den Untersuchungen von Arnold & Wüstendörfer (1996: 82f), Müller (2000: 59ff.), Balzer et al. (1995: 91), Schuchardt et al. (1991: 77, 123) und Schermann (1996: 109). Bei den Greenteams nannten 75% der aktiven und 70% der ehemaligen Greenteamer als häufigsten Lernerfolg Wissenszuwachs (Michelsen et al. 2000: 98ff). Entsprechendes Lernen scheint also typisch für das FÖJ und genereller für die außerschulische Jugendbildung zu sein.

Das Lernen fand hauptsächlich "automatisch" durch die Tätigkeit in der Einsatzstelle oder aus der Arbeit heraus statt.

Diese Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, welche auch im Greenteam "automatisch und 'nebenbei'" (Michelsen et al. 2000: 99) stattfindet, wird auch Lernen "en passant" (Westholm 1997: 241; vgl. Reischmann 1995) genannt und zeichnet den Bereich der handlungsorientierten außerschulischen Umweltbildung aus.

Das erworbene Wissen hat in der Einsatzstelle einen starken Handlungsbezug. Aufgrund dieses Kontextes, in dem das Wissen und die Fähigkeiten angeeignet wurden, sitzt das Gelernte auch tiefer. V.a. das beim Energieseminar erworbene

Wissen hat Handlungsbezug und wird von den Teilnehmerinnen in Handeln umgesetzt (z.B. per Energiesparschalter).

Das Gelernte bezieht sich v.a. auf die Themen der Einsatzstelle und der Seminare, weniger auf allgemeine Umweltthemen. Einige der Teilnehmerinnen fühlen sich während des FÖJ besser informiert als vorher, einige gleich gut oder schlecht. Ein paar äußern sich vage.

Im Gegensatz zu diesen geringfügigen Veränderungen des Informationsstandes haben im österreichischen FÖJ ein großer Teil der FÖJlerinnen Einsichten in ökologische und politische Zusammenhänge erworben, die "teilweise weit über ein spezielles Faktenwissen hinausreichen" Schermanns (1996: 116). Die Unterschiede zwischen den Befragungsergebnissen können aber auf die spezifischere Fragestellung Schermanns zurückgeführt werden.

5.1.2 Wahrnehmung

Die Wahrnehmung wurde bzgl. verschiedener Aspekte erfragt; im Folgenden werden die Ergebnisse bzgl. einige der Bereiche vorgestellt.

Die meisten Probandinnen schätzen die Umweltsituation konstant als schlecht oder nicht sehr gut ein. Änderungen sind anhand der Äußerungen schwer festzustellen, da sich die Teilnehmerinnen während des FÖJ häufig auf andere Bereiche als in den ersten Interviews beziehen. Es herrscht bei einigen eine gewisse Ratlosigkeit bzgl. dieser Frage. Eine Teilnehmerin sieht die zukünftige Entwicklung eher pessimistischer als vorher.

Ähnliche verhielt es sich mit der Einschätzung des größten Umweltproblems.

Eine mögliche Erklärung dafür ist die Tatsache, dass die Teilnehmerinnen in ihrer täglichen Arbeit wenig mit globalen Umweltproblematiken zu tun haben, sondern sich hauptsächlich mit lokalen Thematiken beschäftigen. Die Seminare füllen diese Lücke anscheinend nur geringfügig, denn keine der FÖJlerinnen äußert bei Fragen nach globalen Themen explizit, durch sie entsprechende Erkenntnisse gewonnen

zu haben. Die bis zum Zeitpunkt der Erhebung stattgefundenen Seminare behandeln, abgesehen vom Energieseminar, globalere Themen nur am Rande.

Bzgl. der durch Umweltwahrnehmung hervorgerufenen Emotionen haben die meisten Teilnehmerinnen nach wie vor Angst um die Zukunft; einige beziehen diese Angst aber nicht auf sich selbst, sondern auf ihre Nachkommen. Einige Probandinnen äußern sich (geringfügig) anders als vorher.

Das FÖJ bewirkt hier also keine Verringerung von Ängsten¹; Aussagen über eine möglicherweise stattgefundenene Verarbeitung dieser Ängste können aber auf der Basis der Untersuchungsergebnisse nicht getroffen werden (vgl. Unterbrunner 1991: 89).

Die Arbeit im FÖJ kann allerdings auch dazu führen, dass die Teilnehmerinnen gelassener auf Katastrophenmeldungen reagieren. Sara geht z.B. inzwischen viel gelassener mit "Horror Meldungen" (2/239f.) bzgl. ihres Arbeitsgebietes um, um, da sie in ihrer Einsatzstelle fast jeden Tag welche bekommt.

Von einer Verleugnung oder Verharmlosung im Sinne Richters (1984) kann aber nicht gesprochen werden, da dieser gelassener Umgang nicht zu einer "Abstumpfung" und "Affektverflachung" (ebd.; vgl. auch Unterbrunner 1991: 52) bei der Teilnehmerin führt. Sie ist sogar stärker zum Engagement bereit als vorher und sieht ihr Wirken als wichtig an.

Sara ist sogar die einzige Teilnehmerin, die im FÖJ das Gefühl bekommen hat, zumindest einen kleinen Beitrag zur Verbesserung zu der Umweltsituation leisten. Bei allen anderen bleibt das starke Gefühl der Hilf- und Machtlosigkeit.

Die meisten Teilnehmerinnen empfinden auch nach wie vor Wut auf verschiedene Personen oder Bereiche. Bei dreien ändert sich diesbezüglich etwas. Neben den Tankerunglücken ärgert sich Lisa bspw. inzwischen über den am Straßenrand lie-

¹ siehe dazu unter "Einstellungen" die Einschätzung der eigenen Wirkungsmöglichkeiten

genden Abfall. Sie ärgert das mehr als vorher, da ihr die Problematik durch die Seminare bewusster geworden ist.

Es hat sich also im großen und ganzen bestätigt, dass sich die Wahrnehmung von Umweltproblemen und Risiken und die daraus resultierenden Bedrohungsgefühle nicht ändern. Das FÖJ hat aber nicht durch eine höhere Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten zu einem verringerten Ohnmachtgefühl geführt. Dieser Punkt wird unter "Einstellungen" diskutiert. Andere Untersuchungen gehen auf diesen Bereich nicht ein.

Über diese erhobenen Aspekte hinaus ändert sich aber bei einigen Teilnehmerinnen die Beziehung zur Natur: Anna genießt z.B. Naturaufenthalte und die frische Luft auf dem Land bewusster, seit sie in der Stadt lebt.

Diese Veränderungen gehen zwar teilweise mit der neuen Umgebung einher, sind aber trotzdem mit dem FÖJ verknüpft.

5.1.3 Einstellungen und Werte

Bzgl. der Einstellungen und Werte ist zu beachten, dass die Teilnehmerinnen schon vor dem FÖJ zu einem gewissen Maße "pro-Umwelt" eingestellt waren, wie aus den Ergebnissen der ersten Befragung zu entnehmen ist.

Werte

Zu einem guten Leben gehören für die meisten FÖJlerinnen weiterhin immaterielle Dinge wie z.B. Zufriedenheit. Aber auch materielle Dinge wie ein schönes Haus mit Garten wurden und werden genannt. Auch bei den arbeitsbezogenen Werten nennen die FÖJlerinnen bis auf zwei Ausnahmen nach wie vor nur immaterielle und umweltbezogene Kriterien. Zwei der Teilnehmerinnen nennen einen guten Verdienst, eine ordnet dies aber ihren anderen Kriterien unter. Auch bei Ihnen bleibt die Wertsetzung konstant.

Da aufgrund der Bereitschaft zum Engagement und auf der Basis der ersten Interview-Ergebnisse davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmerinnen be-

reits vor dem FÖJ entsprechende "umweltfreundliche" Werte aufweisen und Werte "nur langsam zu verändern" (Schahn 1993d: 250) sind, überrascht die Konstanz der Werte nicht. Schuchardt et al. (1991: 86) bezeichnen das FÖJ, bezogen auf die biographische Entwicklung, als Phase, in der u.a. "Werthaltungen vertieft und erweitert werden", gehen aber nicht weiter darauf ein.

Einstellungen

Es wurden mehrere exemplarische Bereiche abgefragt, von denen im Folgenden eine Auswahl vorgestellt wird.

Anhand der Untersuchungsergebnisse kann höchstens vermutet werden, dass sich die FÖJlerinnen durch intensivere Beschäftigung mit Themen in diesem Sinne dezidierter positionieren. Genau feststellbar ist dies aber wie z.T. bei der Wahrnehmung nicht, da sich die Teilnehmerinnen vor und während des FÖJ nicht auf die gleichen Themen beziehen und unterschiedlich genannte Bereiche auch an der Spontaneität der Antworten liegen können.

Die Urteile über die Notwendigkeit von Wirtschaftswachstum fallen sehr unterschiedlich aus, da die Teilnehmerinnen an verschiedene Bereiche denken. Sie bezogen sich zudem in den ersten Interviews auf andere Bereiche als in den zweiten. Daher ist z.T. nicht genau erkennbar, ob die FÖJlerinnen ihre Einstellung zum wirtschaftlichen Wachstum geändert haben. Einige der Probandinnen sind aber auf jeden Fall konstant der Meinung, wirtschaftliches Wachstum sei nicht nötig. Neben der Begründungen mit den negativen Auswirkungen auf die Umwelt sind sich viele darin einig, dass in Deutschland ausreichend Geld für Umweltschutz vorhanden ist bzw. zusätzlich erwirtschaftetes Kapital nicht in den Umweltschutz investiert werden würde.

Die Tätigkeit in der Einsatzstelle kann sich auf die Einstellungen auswirken bzw. diese verfestigen: Sara bezog sich bspw. in ihren Äußerungen vor dem FÖJ auf Techniken wie für Solarenergieerzeugung. In ihrer Einsatzstelle erlebt sie die Wirtschaft jetzt als einen "Gegenspieler" für den Naturschutz.

Alle dazu befragten Probandinnen sind nach wie vor der Meinung, dass die Industrienationen eine besondere Verantwortung haben. Die Begründungen für diese Verantwortung sowie die sich daraus ableitenden Verpflichtungen sind konstant geblieben.

Eine Verfestigung der Einstellungen und Entwicklung differenzierterer Positionen kann also nur zögerlich bejaht werden. Fest steht aber auf jeden Fall, dass zumindest eine Tendenz zur Verstärkung von Einstellungen existiert.

Müller (2000: 68, 70) kam zu dem Ergebnis, dass die Einstellungen der ehemaligen FÖJlerinnen ähnlich geblieben sind und zog das Fazit, dass die Teilnehmerinnen bereits vor dem FÖJ "umweltfreundliche Meinungen und Einstellungen gehabt" hatten, da sie sonst kein FÖJ gemacht hätten (ebd.: 68); dies wird aufgrund der Ergebnisse der ersten Interviews auch für die vorliegende Arbeit angenommen. Ebenso wie Ruth kamen einige der FÖJlerinnen bei Müller (ebd.: 65) zu einer negativeren oder auch "realistischeren" Einschätzung der Arbeit und des Einflusses von Umweltverbänden bzw. der Einsatzstellen.

Versuche von Veränderungen von Einstellungen durch schulische (vgl. Leeming et al. 1993, Hepburn et al. 1978, Crater & Mears 1981, Horsley 1977) und außerschulische (vgl. Eagles & Demare 1999: 34, Gillett 1991) Umweltbildung waren nur sehr bedingt erfolgreich. Nach Schlussfolgerungen von Eagles & Demare (1999: 37) aus Ergebnissen von Arbeiten im amerikanischen Raum, sind "low levels of environmental experience and low levels of attitude scores [...] precursors to change". Die Autoren erklären damit auch ihre eigenen Ergebnisse, da die Schüler schon einen "moderate level of ecologicistic and moralistic concern" aufwiesen (ebd.: 37). Dies bietet auch einen Erklärungsansatz für die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit.

Einen Blick soll an dieser Stelle noch auf die konstant geringe Einschätzung der eigenen Einflussmöglichkeiten bei den FÖJlerinnen geworfen werden, da dies den existierenden Theorien bzw. Untersuchungsergebnissen widerspricht, die eine be-

sondere Bereitschaft zum Engagement bei Leuten sehen, die das Gefühl haben, persönlich viel bewirken zu können (vgl. z.B. Grob 1991: 171).

Die meisten der Probandinnen glauben nur wenige nach wie vor, selber nicht viel für die Umwelt erreichen zu können. Trotzdem dachte und denkt aber ein Teil, dass sich ihre Bemühungen im Alltag, obwohl es Kleinigkeiten sind, insofern lohnen, dass andere auch kleine Schritte tun. Bis auf eine Ausnahme bleiben die befragten Teilnehmerinnen bei ihrer Einschätzung, auch im FÖJ nicht viel bewegen zu können bzw. hoffen nur auf die Wirkung ihrer Tätigkeit. Die Teilnehmerinnen, die mit ihrer Einsatzstelle nicht zufrieden sind, haben während des FÖJ das Gefühl, weniger erreichen zu können als sie dachten.

Im Gegensatz dazu ist bei den Greenteamern das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ein besonders oft genannter Lernerfolg (Michelsen et al. 2000: 91f.). Die Ursache für diesen Unterschied liegt vielleicht in der realistischeren Einschätzung der FÖJlerinnen aufgrund ihres Alters. Eine Rolle spielt wohl auch die Ermutigung durch (erfolgreich) durchgeführte Aktionen (Michelsen et al. 2000: 91f.). Inwiefern dies auch für von den FÖJlerinnen durchgeführte Projekte gilt, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden; da die FÖJlerinnen noch keine eigenen Projekte durchgeführt hatten.

Ist die Arbeit aber entsprechend geartet, kann dies dazu führen, dass die FÖJlerinnen diese für wichtig befinden. Sara hat im Gegensatz zu früher das Gefühl, durch ihre Arbeit etwas erreichen zu können und empfindet dies als sehr schön.

Trotz der somit insgesamt negativen Einschätzung engagieren sich die jungen Erwachsenen aber ein Jahr im Umweltschutz und sind weiterhin zu Engagement, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, bereit.

5.1.4 Verhaltensintentionen

Die Dimension der Verhaltensintentionen wurde nur bzgl. der Bereitschaft zu weiterem Engagement erhoben.

Die meisten Teilnehmerinnen sind generell zu weiterem Engagement bereit, einige haben bereits bestimmte Pläne. Die Möglichkeiten zum Engagement einschränken wird aber bei einigen die knappe Zeit während der anschließenden Ausbildung. Eine Teilnehmerin hat inzwischen sogar mehr Bereitschaft zu Engagement.

Nach Müller (2000: 58f.) würden sich alle befragten ehemaligen FÖJlerinnen aus Niedersachsen wieder (ehrenamtlich) engagieren, zur Zeit ihrer Erhebung tat das aber aufgrund zeitlicher Probleme und anderer Interessen kaum eine ihrer Probandinnen. Dies zeigt, dass Erwartungen an tatsächliche Umsetzung der genannten Verhaltensintentionen aufgrund konkurrierender Motive wohl relativiert werden müssen.

Bei den österreichischen FÖJlerinnen existierte sogar eine große Bereitschaft zu einem Engagement, das "einen höheren persönlichen Aufwand notwendig macht" (Schermann 1996: 138). Bundesweit wollen sich 95,9% aller FÖJlerinnen auch weiterhin für die Natur engagieren, allerdings nicht alle davon über den privaten Bereich hinaus. (Arnold & Wüstendörfer 1996: 83).

Allerdings können die Erfahrungen im FÖJ auch dazu führen, nach dem FÖJ erst mal keine Lust mehr zu weiterem Engagement zu haben: Petra hat es z.B. genervt und abgeschreckt, auf dem Energieseminar ständig von Atomkraft zu hören. Sie ist enttäuscht, wie wenig sie in ihrer Arbeit erreichen kann und wie es generell bei ihrem Verein abläuft. Sie will aber weiterhin Dinge tun wie Batterien aufladen etc..

Entsprechend äußert sich auch eine der Teilnehmerinnen bei Müller (2000: 59). Das FÖJ kann bzgl. des weiteren Engagements also auch "kontraproduktiv" wirken.

5.1.5 Verhalten

Abgefragt wurde hier eine Vielzahl von Verhaltensweisen. Eine Auswahl der Bereiche wird im Folgenden vorgestellt.

Entsprechend der Hypothese verhalten sich die Teilnehmerinnen im Laufe des FÖJ in einigen Bereichen umweltgerechter. Keine der Probandinnen stellte aller-

dings ihr Verhalten extrem um, die Verhaltensänderungen beziehen sich bei allen auf "kleine" Bereiche. Bspw. finden sich im Einkaufsverhalten² keine großen Unterschiede zu vor dem FÖJ. Die Änderungen beschränken sich auf etwas häufigeres Einkaufen im Bioladen bei einigen der Teilnehmerinnen, der Anteil der Bioprodukte an den gesamten Lebensmitteln bleibt aber bis auf eine gering. Lisa ist die einzige, die seit dem FÖJ deutlich häufiger im Bioladen kauft. Bei den Anderen ändert sich das Einkaufsverhalten gar nicht, sie kaufen weiterhin ausschließlich konventionelle Lebensmittel bzw. sie wohnen weiterhin zu Hause.

Explizite Unterschiede bzgl. Verpackungen nennen nur zwei der Probandinnen, die seit dem FÖJ versuchen, auf Dosen zu verzichten. Bei beiden handelt es sich um Teilnehmerinnen, die insgesamt weniger auf umweltfreundliches Verhalten achten.

Die deutlichen Unterschiede bei den Greenteamern, bei denen das Abfallverhalten durch ihrer Greenteam-Tätigkeit von allen Verhaltensweisen am stärksten verbessert wurde (Michelsen et al. 2000: 103), sind vermutlich den eingeschränkten sonstigen Möglichkeiten zur Mitgestaltung des familiären Umweltschutzverhaltens zuzuschreiben. Den FÖJlerinnen stehen hingegen viel mehr Verhaltensmöglichkeiten offen, so dass keine solche Konzentration auf diesen Bereich auftritt.

Im Energiebereich hat sich hingegen einiges geändert. Unabhängig von der ursprünglichen und jetzigen Intensität der Energiesparbemühungen achten sämtliche Teilnehmerinnen im FÖJ mehr auf ihren Energieverbrauch als vorher. V.a. der achtsame Umgang mit Licht und Heizung hat sich bei sieben der acht Probandinnen verstärkt.

Bei Müller (2000: 14), die Änderungen im Umweltverhalten nur am Rande erhebt, wird der Bereich Energie hingegen gar nicht genannt. Aus der Arbeit wird allerdings auch nicht ganz klar, ob es in Niedersachsen ein dementsprechendes Energieseminar gegeben hat.

² Vergleiche sind generell nur eingeschränkt möglich, da die FÖJlerinnen vorher nicht selber eingekauft haben.

Sara sieht die Ursache für ihr verstärktes Energiesparverhalten darin, dass sie angefangen hat, über ihr eigenes Verhalten und ihre Verantwortung für sich selbst nachzudenken; es entstehe also dadurch, dass sie mehr mit der Thematik konfrontiert werde. Es ist aber nicht allen Teilnehmerinnen immer möglich, die Änderungen bestimmten Ursachen zuzuordnen.

Zu Verhaltensänderungen durch das FÖJ existieren bisher kaum Untersuchungsergebnisse bzw. sie bleiben sehr pauschal. Die beim Abschnitt "Energie" bereits einbezogene Arbeit von Müller erfasst Verhaltensänderungen nur eher zufällig (vgl. Müller 2000), Schermann (1996) beschäftigt sich nur mit dem gegenwärtigen Verhalten.

Sowohl in der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zum FÖJ SH und Niedersachsen als auch in der Arbeit von Schermann wurde die Frage "Bemüht Du Dich jetzt nach dem FÖJ verstärkt um einen ökologischeren Lebensstil?" gestellt, die 55,9 % der Teilnehmerinnen in SH (Balzer et al. 1995: 27) und 57,7% aus Niedersachsen (Schuchardt et al. 1991: 71) bestätigten. Es wurde aber in keiner der Arbeiten deutlich gemacht, was unter "ökologischem Lebensstil" verstanden wurde, noch wurde mit erhoben, wie ökologisch die Teilnehmerinnen bereits vorher lebten, so dass die Ergebnisse nur bedingt aussagekräftig sind. Aus dem österreichischen FÖJ gaben zwölf der 25 Befragten an, seit dem FÖJ besonders um einen ökologischen Lebensstil bemüht zu sein, 13 waren es schon vorher. 21 Personen meinten, dass das FÖJ immer noch einen sehr großen oder großen Einfluss auf ihre Art zu leben hat (Schermann 1996: 103).

Aus diesen Untersuchungen lässt sich also feststellen, dass das FÖJ bei vielen FÖJlerinnen bzgl. ökologischer Lebensstile tendenziell bestärkend wirkt, es fehlen aber Details.

Auch andere Umweltbildungsmaßnahmen können das Umweltverhalten von jungen Menschen verändern. Als Beispiel seien "instructions in specific environmental behaviour" (Ramsey et al. 1981) oder umweltbezogene Workshops mit "training in awareness plus action strategies (Jordan et al. 1986; vgl. auch Horsley 1977) ge-

nannt, wodurch signifikante Unterschiede zu ihren Vergleichsgruppen erzielt wurden. Braun (1983: 46) kam des Weiteren in einer Untersuchung zum Umweltbewusstsein 15- und 16jähriger Schüler zu dem Ergebnis, dass Handlungserfahrungen in der Schule großen Einfluss auf das aktuelle Umwelthandeln haben. Hungerford & Volk (1990: 20) weisen aber auf die insgesamt begrenzten Möglichkeiten von Umweltbildungsveranstaltungen hin.

Insgesamt ändert sich bei den schleswig-holsteinischen FÖJlerinnen das Verhalten v.a. in Bereichen, die auf den Seminaren Thema waren. Andere Bereiche wie der Kauf von Kosmetika oder Kleidung sowie das Wasserverhalten, die kein explizites Thema auf Seminaren sind, ändern sich kaum. Dies stellt die Bedeutung der Seminare bzgl. der Verhaltensänderungen gegenüber den Einsatzstellen heraus.

Es ist aber wichtig zu beachten, dass das Energieseminar bei der zweiten Befragung erst ein bzw. zwei Wochen zurücklag, so dass das fraglich bleibt, wie lange entsprechende Verhaltensänderungen anhalten (vgl. dazu Ramsey et al. (1981), Hungerford & Volk (1990) Jordan et al. (1986), Horsley (1977)).

Als Schlussfolgerung aus den vorgestellten Ergebnissen scheint es für das FÖJ typisch zu sein, dass es bei vielen Teilnehmerinnen Verhaltensänderungen anstößt, ohne sie allerdings dazu zu bringen, ihr Verhalten völlig bzw. stark umzustellen. Dies spricht für die Theorie der "Low-cost"-Verhaltensweisen (Diekmann & Preisendörfer 1992). Entsprechend starke Veränderungen der Verhaltensweisen waren aber aufgrund der z.T. bereits vorher vorhandenen relativ umweltfreundlichen Lebensweisen sowie konkurrierender Motive auch nicht zu erwarten.

De Haan & Kuckartz (1996b: 12f.) zeigen in einer Untersuchung über die "Rahmung" von Umweltverhalten anhand der Verkehrsmittelwahl zu bestimmten Anlässen, dass Umweltschutz im Gegensatz zu anderen Motiven kaum Bedeutung hat. Winter (1997: 75f.) merkt dazu an, dass "die meisten alltäglichen [...] Verhaltensweisen [...] nicht das Ergebnis einer bewussten, nach rationalen und moralischen Kriterien vorgenommenen Planung [sind], sondern Reproduktion von Gewohnheiten und Anpassung an gerade aktuelle Umstände".

Ebenfalls als Bereich des Umweltverhaltens kann das Agieren als Multiplikator gelten. Im FÖJ versuchen nur einige der Teilnehmerinnen stärker als vorher, ihr Umfeld in Richtung Umweltschutz zu beeinflussen. Eine Beeinflussung ist allerdings auch nicht von allen gewollt bzw. nur, wenn Leute daran interessiert sind. Bei den meisten Teilnehmerinnen hat sich durch ihren Einfluss nichts an der Ernährung oder dem Einkaufsverhalten im Elternhaus geändert. Nur bei Lisa sind die Eltern inzwischen aufgeschlossener gegenüber Bioprodukten und vegetarischem Essen.

Befragungen von Eltern niedersächsischer Teilnehmerinnen aus den Modelljahren ergaben, dass die Töchter dort eine "Berater- und "Schrittmacherrolle" in der familiären Alltagsökologie übernommen haben" (Schuchardt et al. 1991: 87).

5.1.6 Sonstiges

Aus den Interviews kristallisierten sich weitere wichtige Aspekte heraus, die Beachtung finden müssen, wenn die Wirkung des FÖJ vollständiger erfasst werden soll.

Persönlichkeitsentwicklung

Der Aspekt der Persönlichkeitsbildung ist im FÖJ-Gesetz explizit genannt (FÖJG §1). Dieser Bereich wurde am Rande mit erfragt bzw. wurde von den Teilnehmerinnen an verschiedenen Stellen von alleine geäußert.

Bei vielen der Teilnehmerinnen hat eine Persönlichkeitsentwicklung stattgefunden, sie sind z.B. wie Petra und Sara selbstbewusster und selbständiger geworden.

Neben Schuchardt et al. (1991: 77, 123) und Balzer et al. (1995: 90f.) kommt auch Müller (2000: 48) zu dem Ergebnis, dass das FÖJ "persönlichkeitsbildend" ist, da sich die Teilnehmerinnen durch das Zusammentreffen mit vielen verschiedenen Menschen stärker reflektieren. Auch die Auseinandersetzung mit Mitarbeitern und Vorgesetzten bewirkt eine starke Persönlichkeitsentwicklung (ebd.: 48). Arnold &

Wüstendörfer (1996: 78) errechneten aus den bundesweiten Evaluationsergebnissen einen Index zu "Persönlichkeitseffekten" durch das FÖJ. Danach bewirkte das FÖJ bei 12,9% einige, bei 78,2% mittlere und bei 8,9% hohe Auswirkungen. Die Autoren stellen daher "nicht besonders ausgeprägte Auswirkungen im persönlichen Bereich" (ebd.: 78) fest.

Einflüsse auf die Persönlichkeit bewirken auch die Teilnahme an den Greenteams. 36,4% der derzeit aktiven Greenteamer haben gelernt, selbständiger zu arbeiten, 23,8% sind selbstbewusster geworden. Auch bei 23% der ehemaligen Greenteamer ist das Selbstvertrauen gewachsen (Michelsen et al. 2000).

Die Relevanz von Persönlichkeitsentwicklung (Dieckhoff 1996b: 103), „Stärkung der Persönlichkeit“ (vgl. De Haan 2000) oder Ermutigung der Menschen (vgl. Michelsen 2000: 7f.) wird in der Literatur an vielen Stellen betont (vgl. auch Müller 2000a: 11).

Reflexion

Viele der Probandinnen hinterfragen ihre Einstellungen und ihr Verhalten im FÖJ mehr als vorher. Die Ursachen dieser stärkeren Reflexion sind der ständige Kontakt mit Umweltthemen und auch mit bestimmten Menschen (Mitarbeiter, Freunde).

Die Reflexion der eigenen Einstellungen und des Verhaltens stellen wichtige Bereiche bzw. Ziele im Rahmen von Umweltbildung dar (vgl. Michelsen 2000). Auch bei Müller (2000) klingen an einigen Stellen Elemente stärkerer Reflexion durch die Teilnehmerinnen an, es ist aber nicht explizit Thema.

"Bewusstheit" der Umweltthematik

Die Teilnehmerinnen werden sich im FÖJ vieler Dinge bewusster, das Thema Umwelt ist für sie ein (fast) ständig präsent, selbstverständliches Thema. Marion berichtet bspw. davon, dass sich die Teilnehmerinnen seit dem Seminar ständig auf umweltschädliches Handeln hinweisen bzw. sich betont umweltfreundlich verhalten. Die FÖJlerinnen unterhalten sich viel mehr über Umweltthemen.

Auch bei den von Müller (2000: 65) befragten niedersächsischen Teilnehmerinnen haben sich viele durch das FÖJ Gedanken über Dinge gemacht, die ihnen "vorher nicht bewusst gewesen wären" (ebd.: 65). Besondere Relevanz erhält diese "Bewusstheit" auch dadurch, dass sie häufig zu Verhaltensänderungen führt.

5.2 Determinanten der Veränderungen des Umweltbewusstseins

In diesem Unterkapitel sollen FÖJ-spezifische Determinanten, die sich auf die Veränderung des Umweltbewusstseins auswirken, vorgestellt und diskutiert werden.

5.2.1 Einsatzstelle

Bei allen FÖJlerinnen hinterlässt die Einsatzstelle "Spuren". Diese erstrecken sich neben erworbenen Fähigkeiten und Wissen auch auf die Einstellungen, die Persönlichkeit, den Berufswunsch und das Verhalten. V.a. Wissen und Kenntnisse nehmen die Teilnehmerinnen aus den Einsatzstellen mit.

Wissenserwerb stellten auch Arnold & Wüstendörfer (1996: 68) sowie Müller (2000: 80) fest. Diese nennt den Erwerb von Fachwissen durch die Arbeit zu bestimmten Themen.

Durch den Einfluss der Einsatzstellen wird bei einer Probandin auch ihre Einstellung zu wirtschaftlichem Wachstum tendenziell verfestigt: Sara sah vor dem FÖJ mögliche positive und negative Entwicklungsrichtungen der Umwelttechnik, im FÖJ erlebt sie die Wirtschaft nur noch als "Gegenspieler" des Naturschutzes.

Auch Müller (2000: 69) spricht davon, dass viele Einstellungen eher verfestigt als grundlegend verändert wurden. Wie bereits dargestellt, kann dies für das FÖJ in SH aber nur sehr vorsichtig behauptet werden.

Bzgl. des Umweltverhaltens haben die Einsatzstellen kaum Auswirkungen gehabt; speziell ökologische Lebensweisen werden dort nicht praktiziert oder bewirken, abgesehen von einer Ausnahme, keine Umstellungen bei den Teilnehmerinnen. Sara begründet den vermehrten Einkauf von Bioprodukten mit der Lebensweise in

ihrer Wohngemeinschaft in der Einsatzstelle, es sei ganz normal dort. Karen ist die einzige, die von ihrer Einsatzstelle ökologische Verpflegung erhält; sie findet diese Ernährungsweise dort zwar positiv, überträgt sie aber nicht auf ihr privates Verhalten.

Bzgl. der Verhaltensänderungen hat sich die Hypothese also nicht bestätigt. Müller (2000: 80) hingegen betont das Kennenlernen umweltfreundlichen persönlichen Verhaltens "im Kleinen" durch die Gestaltung der Einsatzstelle, z.B. bzgl. der Bauweise oder der Ressourcennutzung. Die intensive Beschäftigung mit der Ernährung führte dort in einigen Fällen zu Verhaltensänderungen.

Es existieren außerdem bei einzelnen Teilnehmerinnen weitere Wirkungen: Durch die ländliche Umgebung des Hofes, auf dem Karen arbeitet, hat sich ihre Beziehung zur Natur geändert, sie weiß sie mehr zu schätzen. Durch die Energieverschwendung in ihrer Einsatzstelle ist Marion sensibler dafür geworden. Sara, Petra und Karen haben aufgrund der gemachten Erfahrungen ihren Berufswunsch geändert.

Einige Bereiche haben aber auch abgeschreckt. Ruths Einsatzstelle hat bei ihr nur eine Abneigung gegen große Umweltschutzvereine hervorgerufen. In Marions Einsatzstelle schreckt sie die chaotische Organisation zu einem gewissen Maße ab.

Die Identifikation mit der Einsatzstelle und der Arbeit dort spielt auch eine bedeutende Rolle bzgl. der Motivation: die einzige Teilnehmerin, die ihre Arbeit als sehr wichtig einschätzt, hat eine deutlich höhere Motivation zum Engagement gewonnen als die anderen Probandinnen. Wird die Einsatzstelle hingegen als ökologisch unglaublich, ineffektiv o.ä. empfunden, wirkt sich dies negativ auf die Bereitschaft zum Engagement aus.

Dies bestätigt auch Müller (2000: 50).

5.2.2 Mitarbeiter

Der Kontakt zu den Mitarbeitern ist von sehr unterschiedlicher Qualität und hat verschiedene Konsequenzen. Sara hatte z.B. früher das Gefühl, die einzige mit Interesse an Umweltschutz zu sein, jetzt hat sie endlich Gleichgesinnte getroffen. Sie fühlt sich viel sicherer und einiger mit sich selbst. Sara spricht sogar von "Bewunderung" (2/409) für die Mitarbeiter, "die schon relativ fertig in ihren Ansichten und in ihrer Persönlichkeit sind" (2/410). Dadurch wurde u.a. eine verstärkte Reflexion bei ihr angestoßen.

Dies deckt sich mit Müllers Ergebnissen, wonach die Mitarbeiter teilweise "fast eine Art Vorbildfunktion erlangen" (2000: 89) können. Den Einfluss von Modellpersonen auf das Verhalten anderer bewiesen Bandura & Walters (1963; vgl. auch Halisch 1990). Winter (1994: 84) spricht von der Bedeutung der Vorbildfunktion bzgl. der Wirkung persönlicher und massenmedialer Überzeugungskommunikation, geht darauf aber nicht weiter ein.

Die Mitarbeiter vermitteln auch Wissen, wie z.B. Anna und Ella erzählen.

Dies stellt auch Müller (2000: 50) fest.

In manchen Fällen kommt es allerdings vor, dass die Mitarbeiter eher abschreckend wirken oder zumindest nicht als Vorbilder dienen, da sie dazu aus Sicht der FÖJlerinnen nicht taugen oder der Kontakt lose ist. Durch die Auseinandersetzung mit den Mitarbeitern erlangen die FÖJlerinnen teilweise (mehr) Durchsetzungsvermögen. Für Marion war dies unverzichtbar, um in ihrer Einsatzstelle "bestehen" (2/662) zu können.

Das Erlernen von Selbstbehauptung nennt auch Müller (2000: 50).

5.2.3 Seminare

Die Wirkung der Seminare ist an vielen Stellen mit den Einflüssen der FÖJ-Gruppe verbunden, diese sollen aber möglichst getrennt beim nächsten Punkt behandelt werden.

Die meisten Teilnehmerinnen haben durch die Seminare neues Wissen erworben.

Den Wissenszuwachs bestätigt auch die Arbeit von Schmidt (1999b: 85) für die schleswig-holsteinischen Seminare. Schermann (1996) fragte zwar nach dem Zuwachs an Wissen und neuen Einsichten durch das österreichische FÖJ, erhob aber die Ursachen dafür nicht. Allerdings klingt bei den Antworten bzgl. der erworbenen Einsichten die Bedeutung der Seminare in seiner Arbeit an vielen Stellen an. Auch Müller (2000: 50f.) stellte fest, dass viel theoretisches Wissen vermittelt wurde und eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen interessanten Themen erfolgte. Die Seminare spielen also eindeutig eine wichtige Rolle bzgl. des Wissenszuwachses.

Durch die Seminare erhalten die Teilnehmerinnen auch neue Anstöße. Karen entwickelte z.B. eine positivere Einstellung gegenüber dem vegetarischen Essen, Ella hat bei artefact gute Beispiele für Energiesparen und Bauen kennengelernt.

Zu einer Erweiterung des persönlichen Horizonts trugen auch die niedersächsischen Seminare bei, die dortigen Teilnehmerinnen erhielten interessante Denkanstöße, Erkenntnisse etc., z.B. bei der Ernährung und der Suche nach alternativen Lebensformen (Müller 2000: 52). Im Gegensatz zu den Probandinnen aus SH nannten mehrere der niedersächsischen FÖJlerinnen Anstöße bzgl. vegetarischer Ernährung (ebd.: 51f).

Die intensive Auseinandersetzung mit den Themen v.a. des Energieseminar bewirkt, dass diese bei den Teilnehmerinnen sehr häufig präsent sind, sie denken viel daran bzw. werden immer wieder gezielt von anderen oder zufällig durch eigenes Verhalten darauf gestoßen.

Auch auf die Wahrnehmung von Umwelt bzw. von Umweltrisiken wirkt sich das – erst vor kurzem stattgefundene - Energieseminar aus. Marion nennt bei der zweiten Befragung die Atomkraftwerke und die Energieversorgung ein "riesengroßes" (2/335f.) Problem.

Einige der Teilnehmerinnen haben aufgrund der Seminare kleine Bereiche in ihrem Verhalten, v.a. bzgl. des Energieverbrauches, geändert oder andere Anstöße bekommen. Anna wurde durch das Energieseminar auf einiges hingewiesen, wor-

über sie vorher noch nie nachgedacht hatte und hat dadurch ihr Verhalten geändert. Durch die vielen Gespräche und die inhaltliche Auseinandersetzung über Atomkraft ist es inzwischen für Ruth völlig selbstverständlich, dass sie zur Castor-Demo fährt.

Eine wichtige Rolle spielt bei den Seminaren, wie von Ruth geäußert, das "Einüben" von Verhaltensweisen, die ins Verhaltensrepertoire übergehen und automatisiert werden. Einige Teilnehmerinnen haben so kleine Bereiche in ihrem Verhalten, v.a. bzgl. des Energieverbrauches, geändert oder sie wurden in ihren Verhaltensweisen bestätigt. Ein entsprechendes Verhalten ist auf den Seminaren völlig "normal"; die Teilnehmerinnen merken, dass ein solches ökologisch orientiertes Leben möglich ist.

Dementsprechend betont Strohschneider (1994: 139) die Relevanz des "Übens neuer Handlungsmuster", diese sollten „richtiggehend eingeschliffen“ werden. Auch für Unterbrunner & Weigelhofer (1994: 151) sind umweltgerechte Verhaltensweisen generell zu wenig trainiert und automatisiert, so dass man sich diese entgegen den "fest eingeschliffenen umweltschädigenden Gewohnheiten" immer wieder bewusst machen muss. Die Seminare sind also in diesem Sinne wirksam. Winter (1997: 77) sieht es sogar als "Strategie der Verhaltensmodifikation [...], attraktive Verhaltensalternativen aufzubauen, die nach und nach die unerwünschten Gewohnheiten verdrängen". Verhaltensänderungen durch die Seminare werden auch von Schmidt (1999b: 85) bestätigt.

Eine wichtige Funktion der Seminare liegt außerdem in der Bestätigung des Verhaltens einzelner Teilnehmerinnen. Marion haben die Seminare bspw. die Bestätigung gegeben, dass es sinnvoll ist, was sie und ihre Familie hinsichtlich ökologischen Verhaltens tun.

Teilweise wirken die Seminare aber auch übertrieben oder abschreckend, v.a. die vollwertige Verpflegung wird von einigen als problematisch empfunden. Die intensive Auseinandersetzung mit der Atomkraft ging einigen Teilnehmerinnen auf die Nerven.

Die Seminare haben also z.T. intensive Auswirkung auf das Wissen, das "Bewusstsein" und das Verhalten, wie oben bereits erläutert, es ist aber fraglich, wie lange diese anhalten.

5.2.4 FÖJ-Gruppe

Gemäß ihrer eigenen Einschätzung hat bei den meisten Teilnehmerinnen das Zusammensein mit den anderen FÖJlerinnen keine Auswirkungen auf das Umwelverhalten oder die Einstellungen gehabt. Nur wenige empfinden die anderen speziell als Gleichgesinnte. Das "Öko-Sein" war aber im Freundeskreis auch kein Problem. Einige haben allerdings "nie so den großen Umweltschützer raushängen lassen" (2/1090).

Müller & Sonnenberger (1998) fanden heraus, dass "Vorbilder" bzgl. des Umwelthabens häufig sogar von ihren Familienangehörigen und ihren Partnern bzgl. Umweltschutz nicht verstanden oder akzeptiert werden (vgl. auch K.B. 1999). Dies scheint bei den FÖJlerinnen kein allzu großes Problem gewesen zu sein, das sie allerdings durch ein entsprechendes Verhalten vielleicht auch gezielt umgangen haben.

Es finden sich auf jeden Fall Äußerungen, die die bestärkende Wirkung der anderen FÖJlerinnen belegen: Marion hat im FÖJ Gleichgesinnte getroffen und fühlt sich dadurch bestätigt und eher bestärkt. Auf Ruth hat ihre Gruppe und das "ganze Flair" (2/1079) Einfluss gehabt. Auf den Seminaren erfolgt ein "gruppenzwangbedingtes Umdenken" (2/270). Die Meinung anderer ist ihr unwichtiger geworden, weil eine entsprechende Lebensweise jetzt für sie normal ist.

Schuchardt et al. (1991: 89) stellen fest, dass die FÖJlerinnen sich u.a. durch den Kontakt mit Gleichgesinnten "in ihrer ökologischen Wertorientierung bestätigt und akzeptiert" fühlen, gehen aber nicht weiter darauf ein. In der Literatur wird auf das soziale Umfeld v.a. im Rahmen von sozialen Normen eingegangen. Diese können die Umsetzung von umweltbezogenen Einstellungen fördern oder behindern (Katzenstein 1995; vgl. auch Homburg & Matthies 1998; Ajzen & Fishbein 1985).

Die Relevanz anderer Personen ist auch daran zu erkennen, dass "umweltrelevante Vorstellungen anderer Personen im allgemeinen um so wichtiger erscheinen, je enger psycho-soziale Bindungen zu diesen Personen sind" (Müller & Sonnenmoser 1998). Aufgrund des intensiven Zusammenlebens und der vielfältigen Erfahrungen während der Seminare kann davon ausgegangen werden, dass diese Bindungen innerhalb der FÖJ-Gruppe zumindest zwischen einigen Teilnehmerinnen dementsprechend sehr eng sind.

Auch die Einschätzungen über den geringen Einfluss der übrigen FÖJlerinnen auf das eigene Verhalten wird durch die Aussagen an anderer Stelle relativiert. Die Teilnehmerinnen stecken sich z.T. innerhalb der Gruppe, auch über die Seminare hinaus, mit dem umweltgerechten Verhalten "an". Es entsteht diesbezüglich ein gewisser Gruppendruck. Sie machen sich untereinander schon lustig über ihr betontes Energiesparen, erinnern sich dadurch aber immer wieder gegenseitig daran. Anna kauft nur noch in Ausnahmefällen Dosen, da deswegen "zusammengestutzt" (2/117) wurde.

Nach Fuhrer et al. (1994) wirken über solche face-to-face-Kontakte kommunizierte Vorstellungen einen stärkeren Einfluss auf Verhaltensabsichten aus als z.B. die Medien.

Teilweise übt die Gruppe aber auch einen Druck aus, der als unangenehm empfunden wird.. Ella meint z.B., dass man in der Gruppe komisch angeguckt wird, wenn man nicht voll ökologisch orientiert ist, Anna erntet manchmal blöde Sprüche wegen ihres Fleischkonsums.

Die anderen FÖJlerinnen wirken teilweise sogar abschreckend oder erzeugen gar Reaktanz³. Petra war in ihrem alten Freundeskreis diejenige, die sich noch für

³"Reaktanz" bezeichnet einen motivationalen, von Widerstand gekennzeichneten Zustand, in den ein Mensch gerät, wenn er seinen Entscheidungsspielraum eingeengt oder bedroht sieht (Brehm 1966; vgl. auch Kolbe 1996: 11).

Umwelt interessiert. Seit sie die ganzen "Super-Ökos" (2/452) getroffen hat, zählt sie sich "schon zu den Leuten, die nicht mehr so viel Interesse haben" (2/453). Auf dem Energieseminar fühlte sie sich von dem ständigen Gerede über Atomkraft eher abgeschreckt.

Somit kann die Gruppe bzgl. umweltgerechten Verhaltens auch "kontraproduktiv" wirken. Laut Lehmann (1999: 145) fehlen Untersuchungen über die ökologische Kommunikation in der Familie oder peer- group, die hier der Seminar-Gruppe entspricht. Er meint aber annehmen zu können, dass "die ökologische Thematik im primären sozialen Raum sehr intensiv behandelt wird". Die Schlussfolgerung, "dass häufige ökologische Kommunikation auch starke Effekte hervorrufen müsste", ist für ihn fragwürdig. Er hält sogar "gewisse Sättigungs- oder sogar Rückschlageffekte" für wahrscheinlich (ebd.: 145), was am Beispiel des Energieseminars deutlich belegt wird.

Ebenso wie die Mitarbeiter trägt die Gruppe auch teilweise zum Wissenszuwachs bei, da die Teilnehmerinnen aus persönlichen Erzählungen der anderen Informationen erhalten, die man sich nicht anlesen kann.

Das Überdenken der eigenen Einstellungen sowie das Reflektieren eigener Vorstellungen und Lebensweisen aufgrund der vielen verschiedenen, in der Gruppe vorhandenen Ansichten spielt bei den schleswig-holsteinischen Probandinnen kaum eine Rolle.

Ursache für die stärkere Betonung des Erfahrungsaustausches und der Aufarbeitung von Problemen in der Einsatzstelle bei den niedersächsischen Seminaren (Müller 2000) anstelle von geänderten Verhaltensweisen beruht u.a. auf den unterschiedlichen Fragestellungen.

5.2.5 Eigener Haushalt

Die Tatsache, alleine zu wohnen bzw. die Möglichkeit, über den Einkauf zu bestimmen, hat kaum Einfluss auf das Umweltverhalten gehabt. Lisa möchte einen Teil ihrer Produkte ökologisch kaufen und hat dazu jetzt Gelegenheit. Die Verant-

wortung für eine "eigene" Wohnung bewirkt bei ihr eine stärkere Sensibilität oder ein stärkeres Bewusstsein.

Ein eigener Haushalt bietet die Möglichkeit, sich entsprechend der eigenen Vorstellung umweltgerecht zu verhalten, soweit nicht andere Aspekte dies verhindern. Nach der Theorie von Fietkau & Kessel (1981) sind solche Verhaltensmöglichkeiten bzw. Verhaltensangebote wichtige Ansatzpunkte für umweltgerechtes Verhalten. Wie z.B. Rode (1999: 197) berichtet, haben Kindern und Jugendlichen häufig nur wenig Einfluss auf (größere) Entscheidungen innerhalb der Familie. Dementsprechend berichteten z.B. viele der Probandinnen vor dem FÖJ, dass hauptsächlich die Eltern einkauften, diese aber nicht besonders umweltbewusst sind.

Bei Müller (2000: 69) erwähnt eine Probandin bzgl. des gestiegenen Bewusstseins die Bedeutung davon, "dass man jetzt allein einen Haushalt hat und das selber in der Hand hat". Dass dies für die schleswig-holsteinischen Teilnehmerinnen nicht zutrifft, liegt an den auch hier greifenden konkurrierenden Motiven bzw. Faktoren, die ein entsprechendes Verhalten verhindern. Die Probandinnen nennen an verschiedenen Stellen ihr eingeschränktes Budget.

5.3 Das FÖJ als Umweltbildungsansatz

Aus der vorliegenden Untersuchung lassen sich wichtige Erkenntnisse bzgl. der Umweltbildung im FÖJ ableiten. Wie bereits dargestellt, wirkt sich die Teilnahme am FÖJ größtenteils positiv aus; Umweltwissen und -handeln werden erweitert, Umwelteinstellungen verfestigen sich. Die Teilnehmerinnen denken mehr über die Thematik nach, sie reflektieren sich und ihre Umwelt z.T. stärker. Damit sind wichtige, von Umweltbildung angestrebte Ziele gemäß der genannten Definitionen erfüllt (vgl. Michelsen 2000: 7f.). Die Teilnehmerinnen wurden dabei unterstützt, ihre Kompetenzen und vielfältigen Sichtweisen zu entwickeln (vgl. ebd.: 7f.). Das FÖJ bewirkte auch zumindest teilweise die Entwicklung einer differenzierten und reichen Beziehung zur Natur und ihren Mitmenschen sowie die Schaffung von Bewusstsein und Handlungsbereitschaft, wie von Jung (1997) angestrebt.

Zu beachten ist bei der Betrachtung des FÖJ als Umweltbildungsansatz auch die Art, wie mit dem Aspekt Umweltbewusstsein umgegangen wird. Das FÖJ in SH nennt zwar neben anderen Zielen auch "veränderte ökologische Verhaltensmuster" (FÖJ-Ausschuss 1999b: 4), der Schwerpunkt wird aber darauf gelegt, jungen Menschen "ein Angebot für die persönliche und berufliche Lebensorientierung" (ebd.: 4) zu machen. Demnach liegt mit dem FÖJ kein Ansatz von Umweltbildung vor, "der [...] auf Erziehung zu umweltgerechten Verhalten, Erzeugung von Betroffenheit und ähnliches abstellt" (De Haan 1998: 18), sondern die Erzeugung von Umweltbewusstsein erfolgt, wie aus den Interviews zu entnehmen, "nebenbei". Druck in Richtung umweltgerechten Verhaltens geht höchstens von den anderen Teilnehmerinnen aus, ist aber nicht im Konzept des FÖJ intendiert. Dieser Punkt ist von Bedeutung, da im Bereich der Umweltbildung die Absicht, durch selbige gezielt das Umweltbewusstsein und speziell das Umweltverhalten der Teilnehmenden zu beeinflussen, weit verbreitet ist. Anzuzweifeln ist aber, dass das angestrebte Ziel des gezielten Einwirkens auf Menschen in ein ethisch vertretbares Konzept von Bildung bzw. von selbstbestimmten Lernen passt.

De Haan (1993) unterscheidet indoktrinäre und reflexive Ausrichtungen von Umweltbildung. Letztere „implizieren mit der Aneignung von Wissensbeständen [...] auch deren kritische Würdigung, mit der Thematisierung von Umweltbewusstsein auch dessen Hinterfragung, mit dem Aufzeigen von Möglichkeiten umweltgerechten Verhaltens auch die kritische Distanz dazu" (ebd.: 130). Danach liegt es bei reflexiv ausgerichteter Umweltbildung in der Entscheidung der Teilnehmerinnen, ob sie sich offen gegenüber den offerierten Wissens- und Verhaltensangeboten verhalten, sie aufnehmen und nutzen (vgl. auch Westholm 1996). Dass dies im FÖJ gegeben ist, erläutert u.a. das folgende Kapitel.

5.3.1 Lernen im FÖJ

Im Folgenden soll anhand der Untersuchungsergebnisse noch ein Blick auf die Art des Lernens im FÖJ geworfen werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch bezeichnet man Lernen als "den Erwerb von Wissen sowie von motorischen und sprachlichen

Fertigkeiten", in der Psychologie versteht man darunter "durch Erfahrung entstehende, relativ überdauernde Verhaltensänderungen" (Ahlheim 1981: 197). Lernen lässt sich in verschiedene Lernarten differenzieren (beiläufiges, institutionelles und selbstgesteuertes Lernen; vgl. Siebert 1998c: 94). Aus konstruktivistischer Sicht stellt Lernen einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess dar (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1996: 41; vgl. auch Siebert 1998c: 94). Letzteres trifft, wie an den Untersuchungsergebnissen zu erkennen, auf das FÖJ in SH zu bzw. die Art des Lernens im FÖJ ermöglicht optimal einen solchen Prozess: Die Teilnehmerinnen lernen im Zuge ihrer Einsatzstellentätigkeiten "en passant" anhand konkreter Probleme bzw. Situationen (aktives Lernen, situatives Lernen). Sie können sich meistens ihre Schwerpunkte innerhalb des Tätigkeitsfeldes der Einsatzstelle suchen und führen eigene Projekte durch, in denen sie ihren Lernprozess selber gestalten und durch die sie sich viel aneignen (selbstgesteuertes Lernen). Auch das Lernen auf den Seminaren ermöglicht weitgehend ein solches selbstgesteuertes Lernen. Die Seminare sowie Tätigkeiten in den Einsatzstellen bewirken eine Auseinandersetzung mit und ggf. Erweiterung von eigenen Sichtweisen (konstruktives Lernen). Ein wichtiger Teil des Lernens im FÖJ stellt das Zusammensein mit der FÖJ-Gruppe und (in geringeren Umfang) auch mit den Mitarbeitern dar (soziales Lernen).

Das Lernen im FÖJ findet anhand von realen Problemen oder Themen statt und weist einen starken Handlungsbezug auf. Es entspricht damit den Forderungen, bereits beim Erwerb von Wissen jene Problemlösesituationen zu berücksichtigen, in denen Wissen später angewendet werden soll (vgl. Gräsel 1997; Gräsel 1999). Neben den Seminaren und der Einsatzstellentätigkeit übernimmt auch das Zusammensein mit den anderen FÖJlerinnen Funktionen von Umweltbildung, da es sich auf das Umweltbewusstsein auswirkt. Der Einfluss der anderen Teilnehmerinnen zeigt, dass beiläufiges Lernen und unbewusst stattfindende Sozialisationsprozesse häufig ineinander übergehen (vgl. Braun 1983: 94). Die Auswirkungen der Einsatzstellen, der Mitarbeiterinnen und der Gruppe verdeutlichen außerdem, dass Lernen im FÖJ nicht an pädagogisch geplante Lernaktivitäten gebunden ist, son-

dem auch bei der Realisierung anders ausgerichteter Handlungen stattfindet (vgl. Möller 1997b). Wie die Art der Wissens- und Fähigkeitsaneignung sowie die Persönlichkeitsbildung in der Einsatzstelle zeigt, stellt beiläufiges, nicht als pädagogischer Prozess organisiertes Lernen dort sogar die Hauptform dar (vgl. ebd.: 213; vgl. Ahlheim 1981: 197; Siebert 1998c: 94). Auch die von Heuser (1990: 86) auf ökologisches Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit bezogene Chance, "dass Lernprozesse nicht professionell angeleitet und nicht in dem curricularen Rahmen verlaufen, sondern in einen unmittelbaren Reflexions- und Handlungszusammenhang eingebettet sind, der auf sinnlicher Wahrnehmung beruht", ist somit im FÖJ gegeben.

Neben dem durch die Einsatzstellentätigkeiten gegebenen Handlungszusammenhang fördert das FÖJ auch die Reflexion seitens der Teilnehmerinnen, wie diese an mehreren Stellen äußern. Dies entspricht auch der Forderung Beckers (1997: 129) an die Umweltbildung, nach der "der einzelne in die Lage versetzt werden [soll], sein eigenes Denken, Empfinden und Verhalten zu reflektieren und für sich selbst neue Wege zu finden".

Demnach kann das FÖJ entsprechend der Wertung Schuchardts et al. (1991: 95f.) als "Chance für ein praxisbezogenes, ganzheitliches Lernen" gesehen werden, da die FÖJlerinnen "den Gesamtprozess der Planung, Realisierung und Bewertung von Umweltschutzmaßnahmen miterleben, [...] [und] diese Aufgaben – im Unterschied zu schulischen Projekten und Planspielen – "Ernstfälle" sind" (ebd.: 95). Solche ganzheitliche Bildung "verbindet kognitive, affektive und emotionale Bereiche des Lebens mit konkretem Handeln" (Heuser 1992: 37; vgl. auch Waldmann 1992:99).

Eine Bewertung der Qualität des FÖJ als Umweltbildungsansatz bietet sich anhand der sich in der Diskussion um Umweltbildung herauskristallisierten "didaktische Imperative" an, die nach Westholm (1997: 264) "bei der Umsetzung berücksichtigt werden sollten und anerkannt sind" (vgl. auch Michelsen 1990: 49; Mikelskis 1989; Müller 1993: 108f):

Das FÖJ vermittelt beispielsweise in der Einsatzstelle und bei den Seminaren Kenntnisse (Wissenschaftlichkeit) und zeigt dabei Zusammenhänge auf (Vernetzung, inhaltliche Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität). Die Wahrnehmung wird geschärft (Erfahrungsorientierung, exemplarisches Lernen). Die Teilnehmerinnen reflektieren sich mehr (Reflexivität) (vgl. Westholm 1997: 264, vgl. auch Schmidt 1999b). Demnach erfüllt das FÖJ auch die aus einer Situationsanalyse zur Erwachsenen-Umweltbildung u.a. gezogenen Forderungen Apels, "nicht Fachwissenvermittlung, sondern Prozessbegleitung als umweltpädagogische Aufgabe wahrzunehmen", "nicht verschulte, sondern sozio-kulturelle, erlebnisorientierte oder umweltpolitische "Bildungs"angebote [zu] konzipieren" sowie "nicht die Massen ökologisch gewinnen [zu] wollen, sondern die Umweltaktiven [zu] professionalisieren" (Apel 1998: 215 f.).

Fazit: Es kann somit durchaus festgestellt werden, dass entsprechend der oben genannten Definitionen und den konzeptionellen Ansprüchen im FÖJ Umweltbildung stattgefunden hat. Im Sinne Schmidts (1999b: 101) stellt das FÖJ in SH zusammenfassend eine "vielfältige Bildungsmaßnahme [dar], die aufgrund ihrer besonderen Verbindung von Einsatzstellenarbeit mit seminaristischer Reflexion in der Lage ist, viele fachwissenschaftlich formulierte Anforderungen an die Umweltbildung zu erfüllen".

5.3.2 FÖJ und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ob gewünscht oder nicht⁴, befindet sich das FÖJ aufgrund seiner Gestaltung und Wirkungen auch im Rahmen der Diskussion um eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Einen ersten Hinweis darauf gibt die Tatsache, dass sich das FÖJ, wie oben gezeigt wurde, im Rahmen der verwendeten Definition Michelsens bewegt, welche sich explizit auf nachhaltige Entwicklung Bezug nimmt.

⁴ vgl. dazu die kritische Einstellung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bei Schmidt (1999b)

Die Erhebung zeigt, dass sich das FÖJ durchaus an dem Anspruch des im Mittelpunkt stehenden Erwerbs von Gestaltungskompetenz als "das Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne Nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können" (De Haan 2000: 12) messen lassen kann. De Haan sieht diesbezüglich die Notwendigkeit erheblicher Fähigkeiten, um "die Zukunft selbstbestimmt gestalten zu können, sich bei der Beteiligung an Verständigungs- und Entscheidungsprozessen überhaupt beteiligen zu können" (ebd.: 14). Dazu gehören z.B. "vorausschauendes Planen, eigenständige Informationsaneignung und -bewertung sowie neue Anforderungen im Bereich von Kommunikation und Kooperation [...]" (ebd.: 13f.). Die Teilnahme am FÖJ garantiert nicht die Entwicklung solcher Fähigkeiten, zumal diese sehr komplex sind und daher nicht durch einzelne Bildungsprozesse erlangt werden können; die Untersuchungsergebnisse zeigen aber, dass viele FÖJlerinnen einen mehr oder weniger großen Schritt in diese Richtung gehen. Damit bewirkt das FÖJ auch den Erwerb für die Wahrnehmung von Partizipationschancen nötiger Schlüsselqualifikationen wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zu vernetztem Denken etc. (vgl. ebd.: 11). Und last but not least kann beim FÖJ auf den möglichen spezifisch umwelpädagogischen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung hingewiesen werden, der darin liegt, "den Menschen den Rücken zu stärken, sie zu ermutigen, ihr Leben in die eigenen Hände zu nehmen und sich für sich selbst, für andere und für die Umwelt verantwortlich zu fühlen" (ebd.: 11).

Zur Wirkung des FÖJ sei abschließend geäußert, dass auch im Leben der FÖJlerinnen Umweltbildung einen "unabgeschlossenen und andauernden biographischen Prozess" (Schleicher 1997c: 12) darstellt. Die Ergebnisse zeigen, dass Familie und "peer-group" eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Umweltbewusstseins spielen (vgl. auch Langeheine & Lehmann 1986: 132, 145; UNESCO Verbindungsstelle für Umwelterziehung 1992b: 95). Möglicherweise existieren bzgl. der Entstehung oder Verstärkung des Umweltbewusstseins sogar konkurrierende Sozialisationseinflüsse (vgl. Schleicher 1997d: 60) wie z.B. bei Petra, die sich wegen ihres Freundes weniger umweltgerecht verhält, als sie sonst würde.

Durch einmalige und kurzfristige Teilnahme an Umweltbildungsangeboten ist insofern keine sofortige und gleichzeitig lang anhaltende Änderung des Umweltbewusstseins zu erwarten; Umweltbildung kann aber, wie in dieser Arbeit gezeigt, durchaus einen Beitrag leisten.

6 Literatur

- Ahlheim, K.-H. (Hrsg.)(1981): Schülerduden "Die Psychologie". Ein Sachlexikon für die Schule. Mannheim et al.
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1977): Attitude behaviour relations: a theoretical analysis and review of empirical research. In: Psychological Bulletin, 84, 889-918.
- Apel, H. (1998): Paradigmenwechsel in der Umweltbildung für Erwachsene? In: De Haan, G., Kuckartz, U. (Hrsg.): Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Opladen, 203-218.
- Arnold, T., Wüstendörfer, W. (1996): Abschlußbericht zum Freiwilligen Ökologischen Jahr. Schriftenreihe des BMFSFJ. Bd. 133.
- Balzer, B., Lake, A., Lauenstein, U. (1995): Modellversuch Freiwilliges Ökologisches Jahr in Schleswig-Holstein im Auftrag des schleswig-holsteinischen Ministeriums für Natur und Umwelt und des BMFSFJ. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung über die Modelljahre 1991/92 bis 1993/94. Jugendpfarramt, Koppelsberg/Plön.
- Becker, G. (1997): Perspektiven lokaler Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Stadtentwicklung. In: Kaufmann-Hayoz, R., Defila, R., Flury, M. (Hrsg.): Umweltbildung in Schule und Hochschule. Proceedings des Symposiums "Umweltverantwortliches Handeln" vom 4.-6./7. September 1996 in Bern. Reihe Allgemeine Ökologie zur Diskussion gestellt. Nr. 3/3. Bern.
- Bolscho, D. (1995): Umweltbewusstsein zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Anmerkungen zu einem Dilemma. Frankfurt a.M.
- Braun, A. (1988): Das Umweltbewusstsein der 16jährigen – Erkenntnisse und Konsequenzen für die Umwelterziehung in der Schule. In: Von Cube, F., Storch, V.: Umweltpädagogik. Ansätze, Analysen, Ausblicke. Heidelberg, 133-145.
- Braun, A. (1983): Umwelterziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Brogdon, R., Rowsey, R. (1977): Some effects of an interdisciplinary environmental education effort. Journal of Environmental Education, 8, 26-31.
- Crater, H.L., Mears, D.E. (1981): Evaluating attitudes toward, and knowledge of, energy problems in the eighth grade. In: School Science and Mathematics, 81, 121-123.
- Dieckhoff, H.-H. (1996b): Umweltbildung lässt sich nicht einfach an das Bildungswesen delegieren. In: Dieckhoff, K.-H., Roth, J. (Hrsg.): Umweltkrise als Bildungschance. München, 103-106
- Eagles, P., Demare, R. (1999): Factors influencing children`s environmental attitudes. In: Journal of Environmental Education (30), 4, 33-37.
- Eulefeld, G. (1980): Umweltunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Fietkau, H., Kessel, H. (1981): Umweltlernen. Veränderungsmöglichkeiten des Umweltbewusstseins. Königstein.
- FÖJ-Ausschuss SH (1999a): Freiwilliges ökologisches Jahr in Schleswig-Holstein. Curriculum und Seminarplanung.
- FÖJ-Ausschuss SH (1999b): Freiwilliges ökologisches Jahr (FÖJ) in Schleswig-Holstein (aktuelle Konzeption).

- Foitlänger, D. (1998): Umweltbildung in Großschutzgebieten im Dienste der Besucherlenkung. Der Konflikt Naturschutz-Wasserwandertourismus im Naturpark Uckermärkische Seen. Fachhochschule Eberswalde: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Fuhrer, U., Kaiser, F., Seiler, I., Maggi, M. (1995): Ökologisches Handeln als sozialer Prozess. Basel.
- Gillett, D.P., Thomas, G.P., Skok, R.L., McLaughlin, T.F. (1991): The effects of wilderness camping and hiking on the self-concept and the environmental attitudes and knowledge of twelfth graders. In: *Journal of Environmental Education*, 22 (3), 33-44.
- Göpfert, H. (1994): *Naturbezogene Pädagogik*. Weinheim.
- Gräsel, C. (1999): Die Rolle des Wissens beim Umwelthandeln – oder: Warum Umweltwissen trägt ist. Forschungsbericht Nr. 106. Ludwig-Maximilians-Universität München. München.
- Gräsel, C. (1997): *Problemorientiertes Lernen. Strategieanwendungen und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen.
- Grob, A. (1991): *Meinung, Verhalten, Umwelt. Ein psychologisches Ursachen-Netz-Modell umweltgerechten Verhaltens*. Frankfurt a.M. et al.
- Haan, G. de (2000): Kompetent für die Gestaltung der Zukunft. In: *Politische Ökologie* 2000 (3), 12-14.
- Haan, G. de (1998a): Wissen – Bewusstsein – Handeln? Umweltbewusstsein und Umwelthandeln bei Kindern und Jugendlichen Paper 98-147 der Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität Berlin.
- Haan, G. de (1993): Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext. In: Apel, H., Siebert, H., De Haan, G.: *Orientierungen zur Umweltbildung*. 119-172.
- Haan, G. de (1985): *Natur und Bildung. Perspektiven einer Pädagogik der Zukunft*. Weinheim/Basel.
- Haan, G. De, Kuckartz, U. (1998): Umweltbewusstseinsforschung und Umweltbildungsforschung. Stand, Trends, Ideen. In: De Haan, G., Kuckartz, U. (Hrsg.): *Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung*. Opladen, 13-38.
- Haan, G. de, Kuckartz, U. (1996a): *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*. Opladen.
- Haan, G. De, Kuckartz, U. (1996b): *Lebensstil, Wohlbefinden, Umweltbewusstsein – Was beeinflusst das Umweltverhalten?* Paper 96-128 der Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität Berlin.
- Halisch, F. (1990): Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. In: Spada, H. (1990): *Lehrbuch allgemeine Psychologie*. Bern et al., 373-402.
- Hepburn, M.A., Shrum, J.W., Simpson, R.D. (1978): Effects of coordinated environmental studies in social studies and science on student attitudes toward growth and pollution. In: *Theory and Research in Social Education*, 6, 71-86.
- Heuser, H.-H. (1990): Ökologisches Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit – Perspektiven für ein Freiwilliges Ökologisches Jahr. In: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej)(Hrsg.): *Dokumentation der aej-Studentagung Freiwilliges Ökologisches Jahr*. Altenkirchen, 85-92.
- Horsley, A.D. (1977): The effect of a social learning experiment on attitudes and behaviour toward environmental conservation. In: *Environment and Behaviour*, 9, 349-384.

- Hungerford, H., Volk, T. (1990): Changing learner behaviour through environmental education. In: Journal of Environmental Education (21), 3, 8-21.
- Jung, N. (1997): Skripte der Vorlesungen Umweltpsychologie/Umweltbildung FH Eberswalde.
- Kalff, M. (Hrsg.) (1994): Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlagen und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis. Tübingen.
- Katzenstein, H. (1995): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Kurseinheit II Umweltverhalten: Determinanten und Strategien der Veränderung. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule.
- K.B. (1999): Wer Müll trennt, ist blöd. Wenn das soziale Umfeld das Umweltengagement erschwert. In: Psychologie heute (26), 5, 8.
- Langeheine, R., Lehmann, J. (1986): Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewusstsein. Kiel.
- Leeming, F., Dwyer, W., Porter, B., Cobern, M. (1993): Outcome research of environmental education: a critical review. In: Journal of Environmental Education, 1993 (24), 4, 8-21
- Lehmann, J. (1999): Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Opladen.
- Littig, B. (1995): Die Bedeutung von Umweltbewusstsein im Alltag oder: was tun wir, wenn wir umweltbewusst sind? Frankfurt a.M.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel.
- Mertens, G. (1991): Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn.
- Michelsen, G. (2000): Umweltbildung: von ihren Anfängen bis heute. In: Härtel, M., Stockmann, R., Gaus, H. (Hrsg.): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung – Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung. Bonn, 7-23.
- Michelsen, G. (1990): Von der "Umweltbildung" zur "Ökologischen Kompetenz". In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26, 45-56.
- Michelsen, G., Degenhardt, L., Godemann, J., Molitor, H. (2000): Das Greenteam-Konzept aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen. Bundesweite Evaluation im Auftrag von Greenpeace. Lüneburg.
- Mikeslskis, H. (1989): Ökologische Schlüsselqualifikationen. In: Bundestags-Drucksache 11/5349. Bonn.
- Möller, Ch. (1997b): Arbeit und Umweltbildung – Bewährungssituationen und Lernprozesse in der Arbeitswelt. In: Schleicher, K., Möller, Ch. (Hrsg.): Perspektivwechsel in der Umweltbildung. Erschließung und Bearbeitung komplexer Probleme. Hamburg, 7-21.
- Müller, M.-B. (2000): Das freiwillige Ökologische Jahr (FÖJ) und umweltfreundliche Lebensstile: eine qualitative Untersuchung mit ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des FÖJ. Universität Lüneburg: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Müller, U. (2000a): Der Mensch im Mittelpunkt. In: Politische Ökologie (2000), 3, 8-11
- Poferl, A., Brand, K-W (1996): Umweltbewusstsein und Umwelthandeln im Alltag. In: Dieckhoff, K-H, Roth, J. (Hrsg.)(1996): Umweltkrise als Bildungschance. München, 55-68.
- Ramsey, J., Hungerford, H., Tomera, A. (1981): The effect of environmental action and environmental case study instruction on the overt environmental behaviour of eight-grade students. In: Journal of Environmental Education, 13, 24-19.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. (1996): Lernen auf Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht, 23, 41-44.

- Reischmann, J. (1995): Lernen "en passant" – die vergessene Dimension. In: Grundlagen der Weiterbildung (6), 4, 200-204.
- Rode, H. (2000): Vom Anspruch zur Effektivität – Evaluation von Umweltbildung. In: Härtel et al. (2000): Berufliche Umweltbildung und Umweltberatung – Grundlagen, Konzepte und Wirkungsmessung, Bonn, 162-175.
- Rode, H. (1999): Schuleffekte bei umweltbezogenen Handlungsmotivationen deutscher Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr. In: Bolscho, D., Michelsen, G. (Hrsg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen, 197-215.
- Sachverständigenrat für Umweltfragen (SRU): Umweltgutachten 1987. Stuttgart.
- Schahn, J. (1993d): Glossar. In: Schahn, J., Giesinger, T. (Hrsg.): Psychologie für den Umweltschutz. Weinheim, 243-250.
- Schermann, N. (1996): Das Freiwillige Ökologische Jahr als Lernfeld für junge Erwachsene. Eine empirische Untersuchung eines umweltpädagogischen Projekts. Universität Wien: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Schleicher, K. (1997d): Ökologische Erziehung in der Familie – Familiäre Umwelten, Sozialisation und Erziehung. In: Schleicher, K., Möller, Ch.: Perspektivwechsel in der Umweltbildung. Hamburg, 29-74.
- Schmidt, K. (1995): Dem Umweltwissen auf der Spur: Empirische Untersuchungen zu den ökologischen Kenntnissen von Wiener Schülern am Ende der Sekundarstufe I. Wien.
- Schmidt, T. (1999b): Einblicke in Geschichte und Defizite. Hauptrichtungen der Umweltbildung. In: Ö-Punkte. Schwerpunkt Umweltbildung: Naturverbunden und entpolitisiert? (Winter 1999/2000), 12-13.
- Schmidt, T. (1999c): Das Freiwillige Ökologische Jahr in Schleswig-Holstein: die Verwirklichung seines Bildungskonzepts. Entwicklungsperspektiven politischer Bildung. Universität Hamburg: Unveröffentlichte Magisterarbeit.
- Schuchardt, E., Siebert, H., Trommer, G., Grund, C., Lilje, S. (1991): Aufbruch Freiwilliges Ökologisches Jahr. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Modellprojekt FÖJ in Niedersachsen 1988-1991 des Niedersächsischen Umweltministerium im Auftrag des Bundesministers für Frauen und Jugend. Hannover.
- Siebert, H. (1998c): Self-directed learning. In: Beyersdorf, M., Michelsen, G., Siebert, H.: Umweltbildung. Theoretische Konzepte, empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen. Neuwied, Kriftel, 94-98.
- Strohschneider, S. (1994): Ökologisches Wissen und der Umgang mit komplexen Systemen. In: Pfligersdorffer, G., Unterbrunner, U.: Umwelterziehung auf dem Prüfstand. Salzburg, 125-140
- Umweltbundesamt (1994): Ermittlung des ökologischen Problembewusstseins in der Bevölkerung. Umweltbundesamt Texte 7/94. Berlin.
- UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hrsg.)(1992): Evaluierung von Maßnahmen der Umwelterziehung. Band 2: Kurzzeitbildung in der Ökostation. Berlin.
- UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hrsg.)(1992b): Evaluierung von Maßnahmen der Umwelterziehung. Band 4: Wirkungen der Umwelterziehung. Berlin.
- Unterbrunner, U. (1991): Umweltangst - Umwelterziehung: Vorschläge zur Bewältigung von Ängsten Jugendlicher vor Umweltzerstörung, Linz.
- Waldmann, K. (1992): Umweltbewusstsein und ökologische Bildung. Opladen.

- Wendling, R., Wuensch, K., Christiano, B. (1989): Effects of an environmental education program on rural fifth-graders. In: Journal of Rural and small schools, 3, 43-47.
- Westholm, H. (1996): "Sustainability als neue Dimension in der Umweltbildung. Diskussionspapier des BLK-Modellversuchs "Umweltvorsorge und Umweltgestaltung im pädagogischen Handlungsfeld". Hamburg.
- Westholm, H. (1997): Umweltbildung mit Erwachsenen. In: Schleicher, K., Möller, Chr.: Umweltbildung im Lebenslauf. Altersspezifisches und generationenübergreifendes Lernen. Münster, 241-274.
- Winter, G. (1997): Der weite Weg vom Kopf zur Hand: Bewusstsein und Handeln aus pädagogischer Sicht. In: Frech, S., Halder-Werdon, E., Hug, M. (Hrsg.): Natur - Kultur. Perspektiven ökologischer und politischer Bildung. Schwalbach, 74-88.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen. Frankfurt a.M., New York.

Zur besseren Lesbarkeit wurden den Befragten fiktive Namen gegeben.

<p>Anna ist 19 Jahre alt, Abiturientin, stammt aus einem Dorf bzw. einem Vorort einer kleinen Stadt in SH und ist für ihr FÖJ in die etwa 25 Kilometer entfernte Stadt gezogen, in der ihre Einsatzstelle liegt. Sie leistet ihr FÖJ in einer Stelle ab, in der sie fast ausschließlich mit Gartenarbeit beschäftigt ist und wohnt alleine in einer Einzimmerwohnung. Am FÖJ nimmt sie teil, da sie nach dem Abitur ein berufliches Orientierungsjahr brauchte und die Idee des FÖJ sowie auch die Bezahlung gut fand.</p>
<p>Lisa ist 20 Jahre alt, Abiturientin, kommt aus einem kleinen Dorf aus SH und leistet ihr FÖJ in einer Einrichtung, in der sie mit Tieren und Besuchern arbeitet. Für ein FÖJ in ihrer Einsatzstelle hat sie sich beworben, da sie keinen Ausbildungsplatz bekommen hatte und gerne mit Tieren arbeitet. Mit einer bzw. inzwischen zwei FÖJ-Kolleginnen ist sie in eine Wohnung etwa sieben bis zehn Kilometer von der Einsatzstelle entfernt gezogen.</p>
<p>Marion ist 20 Jahre alt, Abiturientin, stammt aus einer großen Stadt in SH und arbeitet im FÖJ auch dort in einer Einrichtung, in der sie mit Kindern im Garten arbeitet. Sie wohnt weiterhin zu Hause. Nach der Schule wollte sie etwas Praktisches machen und aufgrund ihres Biologieinteresses gerne mit Tieren und Pflanzen zu tun haben.</p>
<p>Petra ist 20 Jahre alt, hat gerade ihr Abitur gemacht und leistet ihr FÖJ in einem großen Umweltverband in einer Stadt. Nachdem sie zunächst in ihren Einsatzstellenort gezogen ist, wohnt sie jetzt zusammen mit ihrem Freund wieder im Haus ihrer Eltern in einer Einliegerwohnung. Als Gründe für die Teilnahme am FÖJ nannte Petra Interesse an Natur. Ausgewählt hatte sie eigentlich verschiedene Bauernhöfe, da sie der Meinung war, dass kräftiges Arbeiten gesund für sie gewesen wäre und sie viel Kontakt mit Tieren und Kindern gehabt hätte. Bei ihrer jetzigen Einsatzstelle hatte sie sich ursprünglich selber nicht beworben, fand aber die Arbeit mit der Kindergruppe dort spannend.</p>
<p>Ella ist 19 Jahre alt, hat die mittlere Reife und lebte schon vor dem FÖJ alleine in einer Wohnung in der Stadt, in der sie jetzt ihr FÖJ leistet. Sie arbeitet dort in einem pädagogisch tätigen Verein. Für ein FÖJ hat sie sich entschieden, da sie sich unsicher über die Wahl einer Ausbildung war. Zudem hatte sie nicht den Wunsch, gleich nach der Schule mit einer Ausbildung zu beginnen, wollte aber arbeiten. Sie liebt die Natur und das FÖJ bot ihr die Möglichkeit, mit dieser umzugehen, dazuzulernen sowie Geld zu verdienen.</p>
<p>Ruth ist 19 Jahre alt, Abiturientin und leistet ihr FÖJ in einem großen Umweltverband in einer Stadt. Von ihrem Elternhaus in einer schleswig-holsteinischen Stadt ist sie für das FÖJ in eine Wohngemeinschaft in ihrem Einsatzstellenort gezogen, die sie sich selbst gesucht hat. Zwischen Schule und Studium wollte sie erst mal "was anderes" machen; sie hatte Interesse an dem Bereich und konnte das FÖJ gleichzeitig etwas als Studienvorbereitung bzw. als Entscheidungshilfe zwischen den beiden von ihr angestrebten Studiengängen Biotechnologie oder Lehramt sehen.</p>
<p>Sara ist 19 Jahre alt, Abiturientin, stammt aus einer Stadt in einem angrenzenden Bundesland und leistet ihr FÖJ in einem großen Verein ab, der sich hauptsächlich mit Vogelschutz beschäftigt. Sie wohnt mit einer ausländischen FÖJ-Teilnehmerin und einem Zivildienstleistenden in der zu ihrer Einsatzstelle gehörenden Wohnung. Sara wollte das FÖJ machen, da sie aufgrund des angestrebten Jurastudiums wahrscheinlich nie wieder die Zeit haben würde, sich so intensiv mit ihrem Hobby Ornithologie zu beschäftigen. Außerdem mochte sie die Gegend ihrer Einsatzstelle, das FÖJ sollte der persönlichen Weiterbildung dienen.</p>
<p>Karen ist 19 Jahre alt, Abiturientin, leistet ihr FÖJ auf einem pädagogisch arbeitenden Bauernhof in einem kleinen Dorf ab und ist aus einem Ort in SH in eine etwa 30 Kilometer von ihrer Einsatzstelle entfernten Stadt gezogen. Sie wohnt dort in einem Einzimmer-Appartement. Karen hat Interesse an einer Lehre in Richtung Gärtnerin, weiß aber noch nicht, für welche Berufsausbildung sie sich entscheiden wird. Sie brauchte ein Orientierungsjahr, wollte nicht ein Jahr lang "rumhängen" und hatte Gefallen an der Vielfältigkeit der Einsatzstellen gefunden.</p>