

**Missionarskinder als “Third Culture Kids”
bei ihrer Rückkehr in deutsche Schulen
– Problemlagen und Hilfestellungen für den Übergang**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT
zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
nach der GHPO I v. 31.07.1998

vorgelegt von:
Borrmann, Verena

Erste Staatsprüfung im Anschluss an das Sommersemester 2005
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Studienfach Erziehungswissenschaft

Erstprüfender: Prof. Dr. Georg Unseld
Zweitprüfender: Dr. Siegfried Däschler-Seiler

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	1
2. THIRD CULTURE KIDS.....	3
2.1 Entwicklung, Definition und Erläuterung des Begriffs	3
2.2 Zunehmende Bedeutung der Personengruppe.....	5
2.3 Die TCK – Persönlichkeit	7
2.3.1 Weltsicht	8
2.3.2 Praktische Fähigkeiten	9
2.3.3 Beziehungen	11
2.3.4 Persönliche Merkmale	13
2.3.5 Kultur, Enkulturation und Akkulturation.....	15
2.3.6 Beziehung des TCKs zu der umgebenden Kultur	16
2.3.7 Entwicklungsfragen	18
2.3.8 Identitätsentwicklung	21
2.3.9 Heimatkonzepte	24
2.4 Abgrenzung des Missionarskindes von anderen TCKs	27
3. RÜCKKEHR IN DIE DEUTSCHE KULTUR.....	29
3.1 Permanente und vorübergehende Rückkehr	29
3.2 Kulturelle Übergänge	29
3.3 Fremde Heimat	32
3.4 Phasen des Wiedereintritts	34
3.4.1 Abschied und Abreise	34
3.4.2 Die „Flitterwochen“	35
3.4.3 Umgekehrter Kulturschock	35
3.4.4 Wiederanpassung	37
3.5 Faktoren, die den Wiedereintritt bestimmen	38
3.6 Besondere Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen	39
3.7 Vorbereitung auf die Rückkehr	41
3.8 Bedeutung der Eltern als Hilfe beim Wiedereintritt	44
3.9 Betreuung durch MK/TCK Organisationen	45
4. ÜBERGANG IN DEUTSCHE SCHULEN	48
4.1 Beschulungsoptionen im Ausland	48
4.1.1 Internate in Übersee.....	48
4.1.2 Haus- und Fernunterricht.....	49
4.1.2.1 Exkurs: Homeschooling in Deutschland.....	49
4.1.3 Satelliten-Schule	50
4.1.4 Lokale nationale Schule	51
4.1.5 Lokale internationale Schule	51
4.1.6 Lokale deutsche Schule	52
4.2 Kriterien für die Schulwahl.....	52
4.3 Akademische Erfolge von TCKs.....	54
4.4 Erwerb in Deutschland anerkannter Schulabschlüsse	55
4.5 Maßnahmen zur Vorbereitung und für den Übergang auf die neue Schule	56
4.6 Pädagogische Probleme	56
4.7 Hilfestellungen beim Wiedereintritt	57
5. DURCHFÜHRUNG DER VERTIEFUNGSSTUDIE.....	60
5.1 Beschreibung der Studie	60
5.1.1 Entwicklung des Forschungsinteresses.....	60

5.1.2 Eingrenzung des Forschungsfeldes	60
5.1.3 Begründung und Problematik der gewählten Methode	61
5.1.4 Methode der Auswertung der Fragebogen	62
5.1.5 Verlauf der Befragung	63
5.2 Präsentation der Ergebnisse	63
5.2.1 Angaben über die befragten Personen	63
5.2.1.1 Alter	63
5.2.1.2 Missionsland	64
5.2.1.3 Permanente oder vorübergehende Rückkehr	64
5.2.1.4 Dauer des Auslandsaufenthaltes und Alter bei der Aus- und Rückreise	64
5.2.2 Rückkehr nach Deutschland	65
5.2.2.1 Probleme bei der Rückkehr	65
5.2.2.2 Hilfe bei der Anpassung durch die Auslandserfahrung	67
5.2.2.3 Was in Deutschland vermisst wird	68
5.2.2.4 Heimatkonzepte	69
5.2.3 Beschulung im Missionsland	70
5.2.3.1 Schulart	70
5.2.3.2 Unterrichtssprache	71
5.2.4 Übergang in die deutsche Schule	71
5.2.4.1 Derzeitige Schulsituation	71
5.2.4.2 Vorbereitung auf die Schule durch die Eltern	72
5.2.4.3 Probleme in der Schule	73
5.2.4.4 Hilfe bei der Eingewöhnung	74
5.2.4.5 Expertenwissen	75
5.2.5 Vergleich der Schulen im Missions- und Heimatland	77
5.2.5.1 Klassengröße	77
5.2.5.2 Hausaufgaben	78
5.2.5.3 Lehrer-Schüler-Verhältnis	79
5.2.5.4 Unterrichtsablauf	80
5.2.5.5 Schulregeln	82
5.2.5.6 Leistungsbewertung	83
5.3 Interpretation der Ergebnisse	84
5.3.1 Rückkehr nach Deutschland	84
5.3.2 Beschulung im Missionsland	85
5.3.3 Übergang in deutsche Schulen	86
5.3.4 Vergleich der Schulen im Missions- und Heimatland	86
6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	88
7. LITERATURVERZEICHNIS	90
8. ANHANG	94
8.1 Anhang A: Fragebogen	94
8.2 Anhang B: Fragenkatalog zur Stärkung des kulturellen Bewusstseins	97
9. VERSICHERUNG	98

1. EINLEITUNG

Sie fliegen, bevor sie laufen können, und teilen ihre Freunde nach Kontinenten ein. Fragt jemand nach ihrer Heimat, sind sie ratlos. „Transnationale Kinder“ von Diplomaten, Missionaren oder Geschäftsleuten sind kleine Weltbürger – aber später können sie oft kaum Wurzeln schlagen und dauerhafte Beziehungen knüpfen.¹

Mit diesen Worten beginnt ein Artikel, der im vergangenen Jahr unter dem Titel „Babyspeck und Bonusmeilen“ in der Zeitschrift *„Der Spiegel“* erschienen ist. Er befasst sich mit dem besonderen Lebensstil von Kindern, die in einer anderen Kultur aufwachsen, den sogenannten „Third Culture Kids“. Sie verfügen einerseits über einen unwahrscheinlichen Reichtum an kulturellen Erfahrungen, haben jedoch andererseits auch spezielle Herausforderungen und Schwierigkeiten zu bewältigen.

Die Idee, mich in meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit einer speziellen Gruppe der „Third Culture Kids“, den Missionarskindern (kurz: MKs), zu widmen, erwuchs aus meinem persönlichen Interesse für die Missionsarbeit. Ich bin in einer christlichen Gemeinde beheimatet, in der Weltmission ein zentrales Anliegen ist und häufig Missionare aus unterschiedlichen Ländern von ihrer Arbeit und der Kultur des Einsatzlandes berichten. So wurde mein Interesse schon früh geweckt und seit einigen Jahren hege ich den großen Wunsch, nach Abschluss meines Studiums selbst in den Missionsdienst zu gehen.

Im Rahmen meines Lehramtsstudiums nutzte ich die Möglichkeit, ein Blockpraktikum an einer Schule für Missionarskinder in Benin (Westafrika) zu absolvieren. Während dieser zwei Monate konnte ich wertvolle Erfahrungen sammeln, vielfältige Einblicke in die Arbeit mit Missionarskindern gewinnen und wurde darin bestätigt, meine Zukunftspläne bezüglich des Einsatzes meiner Berufsqualifikation in der Weltmission zu verwirklichen. Ich bekam jedoch auch unmittelbar einige Schwierigkeiten mit, die an einer solchen Schule auftreten können. Die Organisation und Durchführung des Unterrichts an dieser kleinen Schule erwies sich als große Herausforderung, da es galt, die elf Schüler unterschiedlicher Herkunftsländer und Muttersprachen und im Alter von 5-12 Jahren angemessen zu unterrichten. In manchen Fächern konnten alle Schüler gemeinsam auf Französisch oder Englisch unterrichtet werden. Der Unterricht in den Hauptfächern musste jedoch für jedes Kind auf seinem Niveau und in seiner jeweiligen Muttersprache gehalten werden, was zu sehr kleinen Lerngruppen oder Einzelunterricht führte, da es keine anderen Schüler gleichen Alters und gleicher Sprache gab. Da es für diese vielfältige Betreuung an qualifizierten Lehrkräften mangelte, mussten auch die Mütter der Missionarskinder einen Teil des Unterrichts übernehmen. Es

¹ Rampas 2004

kam erschwerend hinzu, dass es zwischen den Lehrplänen in den Schulen der Herkunftsländer der Familien große Differenzen gab und im gemeinsamen Unterricht so nicht alle Forderungen berücksichtigt werden konnten. Zu Recht sorgten sich die Eltern darum, dass ihre Kinder für den Übergang in die Schule des Heimatlandes beim nächsten Heimataufenthalt nicht ausreichend vorbereitet seien und fragten sich, wie dieser dennoch möglichst reibungslos vonstatten gehen könne.

Diese Situation schärfte mein Bewusstsein für die kritische Phase, die Missionarskinder und andere „Third Culture Kids“ bei der Rückkehr in ihre Heimatkultur erleben. So ist es mir zum besonderen Anliegen geworden, mich damit zu beschäftigen, welche Probleme bei der Rückkehr in die Schule des Heimatlandes zu erwarten sind, wie man die Schüler darauf vorbereiten und ihnen Hilfestellungen geben kann.

Zu Beginn der Wissenschaftlichen Hausarbeit wird zunächst der Begriff „Third Culture Kids“ geklärt und seine Entstehung und Relevanz in unserer Gesellschaft beschrieben. Daraufhin wird beleuchtet, welche besonderen Merkmale und Kennzeichen solche Kinder bezüglich ihrer praktischen Fähigkeiten, Beziehungsmuster, Identitätsentwicklung und Heimatdefinitionen aufweisen. Im 3. Kapitel soll im Mittelpunkt stehen, welche Phasen bei dem Übergang in die Heimatkultur durchlaufen werden und wie Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Bedürfnisse darauf vorbereitet werden können. Ein besonderes Augenmerk soll in Kapitel 4 auf die Rückkehr in deutsche Schulen gelegt werden. Dazu erscheint es mir notwendig, die Beschulungsoptionen im Ausland zu berücksichtigen um zu erahnen, welche pädagogischen Probleme beim Schulwechsel auftreten können und wie sowohl Eltern als auch Lehrer, Schulen und professionelle Organisationen Hilfestellungen für den Übergang geben können.

Als praktischen Teil der Hausarbeit werde ich meine Studie vorstellen, die ich auf der Basis der zuvor theoretisch erarbeiteten Erkenntnisse durchgeführt habe, um diese zu überprüfen und darüber hinaus vertiefende Aussagen zu gewinnen. Mit einer Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse meiner Arbeit und einigen Anregungen für weitere Forschungen soll die Wissenschaftliche Hausarbeit abgeschlossen werden.

Der Einfachheit halber wird in der Arbeit nur die männliche Form (z.B. Schüler, Lehrer, Freund) verwendet; dies lässt jedoch keine Rückschlüsse über das Geschlecht zu.

2. THIRD CULTURE KIDS

2.1 Entwicklung, Definition und Erläuterung des Begriffs

Der Begriff „Third Culture Kids“ wurde Ende der 50er Jahre von dem Ehepaar Drs. John und Ruth Hill Useem, beide als Professoren der Soziologie und Anthropologie an der Michigan State University tätig, geprägt. Sie verbrachten 1958 ein Jahr in Indien um Amerikaner zu beobachten, die dort als Missionare, Diplomaten, Lehrer, Entwicklungshelfer oder Geschäftsleute lebten und arbeiteten.² Durch Kontakte zu Arbeitern anderer Nationalitäten fanden sie heraus, dass die Angehörigen der Nationalitäten ihre eigenen Subkulturen und Lebensstile ausprägten, die jedoch untereinander einige Gemeinsamkeiten aufwiesen. Auch die mitgereisten Kinder schienen den Beobachtungen zufolge in vielen Merkmalen überein zu stimmen. Die Eheleute Useem bezeichneten von da an die Heimatkultur der Erwachsenen als Erstkultur, die Gastkultur (im konkreten Fall Indien) als Zweitkultur und den „gemeinsamen Lebensstil der Exilantengemeinschaft als eine *Zwischenkultur* oder eine „Kultur zwischen den Kulturen“ [...] nannten sie die Drittkultur“³. Dementsprechend betitelten sie alle in dieser Drittkultur aufwachsenden Kinder als „Third Culture Kids“. Es gilt heute folgende Definition:

Ein Third Culture Kid (TCK) ist eine Person, die einen bedeutenden Teil ihrer Entwicklungsjahre außerhalb der Kultur ihrer Eltern verbracht hat. Ein TCK baut Beziehungen zu allen Kulturen auf, nimmt aber keine davon völlig für sich in Besitz. Zwar werden Elemente aus jeder Kultur in die Lebenserfahrung des TCKs eingegliedert, aber sein Zugehörigkeitsgefühl bezieht sich auf andere Menschen mit ähnlichem Hintergrund.⁴

Zu der Gruppe der TCKs gehören unter anderem Kinder von Missionaren, Diplomaten, international tätigen Geschäftsleuten, Entwicklungshelfern und im Ausland stationierten Militärangehörigen, die unter dem Begriff „Expatriates“⁵ zusammengefasst werden können. Sie unterscheiden sich von anderen im Ausland lebenden Kindern (Flüchtlinge, Touristen, Immigranten oder Kinder aus binationalen Ehen) hauptsächlich dadurch, dass „ihre Eltern [für eine gewisse Zeit] als Repräsentanten einer Organisation oder Institution in eine andere Gesellschaft geschickt werden“⁶.

Um die oben genannte Definition zu erläutern, werde ich ihre einzelnen Bestandteile nun näher beleuchten und erklären.⁷

² vgl. Useem: <http://www.iss.edu/pages/kids.html>

³ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.32

⁴ ebd. S.31

⁵ Ein „Expatriate“ ist definiert als „One who lives outside of his or her own home culture“.

Britten: <http://www.tckworld.com/tckdefine.html>

⁶ Wriske 1998, S.8

⁷ vgl. die Erläuterungen in: Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.31-48

Die Bezeichnung „Third Culture Kids“ selbst kann berechtigte Fragen aufwerfen, denn die Angehörigen dieser Gruppe haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Nationalitäten, kulturellen Hintergründe, der sendenden Organisationen und Orte, an denen sie aufwachsen, doch offensichtlich sehr wenig gemeinsam. Was berechtigt dann dazu, gar von einer gemeinsamen Kultur zu sprechen? Ruth Hill Useem definiert die dritte Kultur als einen Begriff zur „Bezeichnung des *Lebensstils*, der von denen *geschaffen, geteilt und erlernt* werde, die aus einer Kultur stammen und dabei sind, eine Beziehung zu einer anderen Kultur aufzubauen“⁸. In diesem Sinne bezeichnet die gemeinsame Kultur der TCKs ihre Erfahrungen, die sie aufgrund ihrer bestimmten Lebenssituation machen.

TCKs weisen eine Vielzahl gemeinsamer Merkmale auf, auf die ich jedoch erst in Kapitel 2.3 näher eingehen werde. Trotz dieser besonderen Merkmale, die sich aus den Erfahrungen ihrer kulturübergreifenden und mobilen Aufwachssituation ergeben, teilen TCKs die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse von Nicht-TCKs und bringen auch die gleichen Voraussetzungen und Fähigkeiten zur Gestaltung des Lebens mit. Ihre Andersartigkeit besteht also nicht in ihrer Person, sondern in der speziellen Situation. „Manchmal sind TCKs so sehr damit beschäftigt, sich anders zu fühlen als die Menschen in der dominanten Kultur um sie her, dass sie [...] allmählich den Eindruck gewinnen, TCKs seien in Wirklichkeit in sich anders – irgendwie eine besondere Spezies.“⁹

Laut Definition verbringen TCKs „einen bedeutenden Teil ihrer Entwicklungsjahre“ in der Gastkultur. Pollock, van Reken und Pflüger siedeln die Entwicklungsjahre zwischen dem 1. und 18. Lebensjahr an.¹⁰ In dieser Zeit wird der Mensch grundlegend geformt und gelangt zu einer eigenen Identität, Weltsicht und zu eigenen Beziehungen. Ich werde zu einem späteren Zeitpunkt darauf eingehen, inwiefern die Entwicklung eines TCKs von dem Wechsel zwischen mehreren Kulturen beeinflusst wird.

Über die Aufenthaltsdauer, die nötig ist, damit eine Person die klassischen TCK-Merkmale aufweist, lassen sich keine genauen Angaben machen, da dies in hohem Maße von Faktoren wie dem Alter des Kindes, seinem Eingebundensein in die Gastkultur oder der Einstellung der Eltern zu ihrer Arbeit im Ausland beeinflusst wird. Die Autoren geben als Mindestgrenze etwa ein Jahr an und betonen, dass ein mehrwöchiger oder auch mehrmonatiger Urlaubsaufenthalt auf alle Fälle nicht ausreicht um von einer TCK-Erfahrung zu sprechen.¹¹

Die Kultur der Eltern wird als Heimatkultur oder auch Passkultur bezeichnet. TCKs wachsen außerhalb der Heimatkultur ihrer Eltern und damit für gewöhnlich auch außerhalb des Heimatlandes auf. In speziellen Fällen kann sich die fremde Kultur jedoch auch innerhalb des Heimatlandes befinden, z.B. wenn Familien in der militärischen Subkultur aufwachsen

⁸ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.33

⁹ ebd. S.39

¹⁰ vgl. ebd. S.40

¹¹ vgl. ebd. S.40

oder amerikanische Eltern zum Zweck der Arbeit mit einem Indianerstamm in ein Reservat ziehen. Unter diesen Bedingungen werden die Kinder gleiche oder ähnliche Merkmale aufweisen wie solche, die internationale TCK-Erfahrungen haben.

TCKs bauen zu allen sie umgebenden Kulturen Beziehungen auf und adaptieren kulturelle Regeln, Sprachen, Essgewohnheiten usw. Es ist ihnen aber nicht möglich, eine Kultur ganz als ihre eigene anzunehmen; so ist ihr Leben geprägt von Rastlosigkeit und Wurzellosigkeit, denn sie haben das „Gefühl ‚überall und nirgends‘ zugleich hinzugehören“.¹² Betrachtet man die individuellen, unterschiedlichen Erfahrungen von TCKs, so wird ersichtlich, dass sich ihre eigene – dritte – Kultur nicht einfach in die Bestandteile der Gast- und Heimatkultur zerlegen lässt. Denn sonst könnte wohl kaum von einer gemeinsamen Kultur aller TCKs gesprochen werden. Der Grund, warum TCKs untereinander dennoch schon bei der ersten Begegnung eine instinktive, tiefe Verbundenheit empfinden und bei ihrem Gegenüber auf sofortiges Verständnis stoßen, liegt in der Vielzahl von Gemeinsamkeiten an Erfahrungen, die es ermöglichen, dass der Partner Gedanken und Gefühle nachvollziehen kann, die ein Nicht-TCK trotz Erklärungen nicht vollständig versteht. In diesem starken Zugehörigkeitsgefühl und der Identifikation mit Menschen mit ähnlichem Hintergrund liegt also eine weitere Begründung für die Verwendung des Begriffes „Kultur“ für die Gruppe der TCKs.

2.2 Zunehmende Bedeutung der Personengruppe

Das Interesse an TCKs erwachte erst vor rund 50 Jahren, doch ihre Bedeutung in unserer Gesellschaft nimmt immer mehr zu. Im Zuge der Globalisierung wird beispielsweise für Firmen die internationale Expansion immer wichtiger. So steigt die Zahl der im Ausland tätigen Geschäftsleute an und mit ihnen die Zahl der mitreisenden Familien. Die einst damit verbundenen Strapazen einer langen Schiffsreise sind nun kein Hinderungsgrund mehr, denn per Flugzeug ist heute jeder Ort der Erde binnen kurzer Zeit erreichbar. Zudem ist beinahe überall eine ausreichende medizinische und ärztliche Versorgung gesichert. In den meisten Ländern gibt es internationale, oftmals auch deutsche Schulen, an denen anerkannte Abschlüsse erworben werden können.¹³ Deutsche Familien haben die Möglichkeit, ihre Kinder mit Materialien der „*deutschen fernschule*“ zu unterrichten.¹⁴

Die Bedeutung der TCKs hat auch dadurch zugenommen, dass das Thema durch Publikationen und TCK-Organisationen mehr an die Öffentlichkeit getragen wurde und erwachsene TCKs auf ihre besondere Situation aufmerksam machten.

Doch auch allgemein für die Gesellschaft ist kulturelle Heterogenität aufgrund der hohen Mobilität, der günstigen und problemlosen internationalen Reisen und der globalen

¹² Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.43

¹³ vgl. ebd. S.19/20

¹⁴ Unter 4.1.2.1 wird genauer auf die *deutsche fernschule* eingegangen.

Kommunikation keine Ausnahme mehr. Das Aufwachsen mit kulturellen Unterschieden gehört (selbst im eigenen Land) zur Normalität.¹⁵ Der Soziologe Ted Ward sieht in TCKs „die Prototypen des einundzwanzigsten Jahrhunderts“¹⁶.

Es stellte sich als sehr schwierig heraus, genaue Angaben über die Zahl der im Ausland lebenden Deutschen zu bekommen, da es nach Angaben des Auswärtigen Amtes für Firmen und Organisationen keine einheitliche Meldepflicht gibt¹⁷ und sich diese Zahlen zudem rasch verändern. Um dennoch eine grobe Vorstellung zu erlangen, möchte ich einige mir verfügbare Daten anführen.

Im Jahr 1999 führte „*Going Global*“, eine Organisation für deutsche Familien im Ausland, eine Umfrage unter den deutschen Außenhandelskammern (AHK), Delegierten und Repräsentanten der Wirtschaft über die Zahl der ins Ausland entsandten Mitarbeiter durch.¹⁸ *Going Global* erhielt Rückmeldungen von 62 der 99 befragten Stellen und bekam die Summe von 144.863 Entsandten. Diese Zahl ist jedoch mit Vorsicht zu genießen, da den Befragten selbst zum Teil nur Schätzungen vorlagen und die Auswertung nur Länder berücksichtigte, in denen Delegierte oder Repräsentanten der deutschen Wirtschaft oder die AHK ansässig waren. Die tatsächliche Zahl dürfte also um einiges höher liegen. Außerdem handelte es sich bei den Angaben um Erwachsene; die mitgereisten Kinder wurden in dieser Erhebung nicht erfasst.

Auch für die Zahl der deutschen Missionarskinder liegen keine zuverlässigen Daten vor. Laut des evangelischen Nachrichtenmagazins *ideaSpektrum* sind insgesamt rund 6.800 deutsche Missionare weltweit tätig.¹⁹ Den größten Anteil davon stellen die evangelikalen Missionen mit 3.300. Darunter fallen die 2.900 Missionare der Arbeitsgemeinschaft Evangelikaler Missionen (AEM) in Korntal, die 84 Mitgliedswerke umfasst, und die 400 Missionare der Arbeitsgemeinschaft Pfingstlich-Charismatischer Missionen (APCM). Das Evangelische Missionswerk (EMW) der Evangelischen Kirche hat mit 34 Mitgliedsorganisationen 700 Missionare entsandt. Diese Angaben decken sich mit Johnstone, der in seinem Handbuch angibt, dass die Gesamtzahl der aus Deutschland entsandten Missionare protestantischer, anglikanischer und unabhängiger Missionswerke 4.090 beträgt und diese Missionare mit etwa 133 Missionsgesellschaften in 150 Ländern tätig sind.²⁰ Für die Missionare der Katholischen Kirche gibt *ideaSpektrum* die Zahl 2.818 an. Bei den Missionarsfamilien wird die Zahl der Kinder ebenfalls deutlich über den genannten Werten liegen.

¹⁵ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.20

¹⁶ ebd. S.20

¹⁷ vgl. Kunde 2004, S.19

¹⁸ vgl. Hild 1999

¹⁹ vgl. *ideaSpektrum*, Nr.6, 2005. S.7

²⁰ vgl. Johnstone 2003, S.291

Die genannten Angaben beziehen sie sich jeweils nur auf einen beschränkten Personenkreis (Familien von Entwicklungshelfern oder Diplomaten beispielsweise werden nicht berücksichtigt) und auf den Zeitpunkt der Befragung. Kinder, die derzeit vorübergehend oder endgültig nach Deutschland zurückgekehrt sind, zählen jedoch wegen ihrer kulturübergreifenden Erfahrungen dennoch zu den TCKs, selbst, wenn sie schon erwachsen sind. Die angeführten Zahlen geben zwar keine befriedigende Auskunft über die tatsächliche Anzahl deutscher TCKs, sie lassen jedoch ihre Dimension erahnen.

2.3 Die TCK – Persönlichkeit

Das Leben eines jeden TCKs ist vor allem von zwei Wirklichkeiten geprägt: dem Aufwachsen in einer kulturübergreifenden und hoch mobilen Welt. TCKs sammeln Primärerfahrungen in verschiedenen Kulturen, da sie bereits sowohl in der Kultur des Gastlandes als auch der des Heimatlandes gelebt haben, oftmals sogar schon häufiger umgezogen sind. Das Leben eines TCKs ist bestimmt von hoher Mobilität; es selbst oder die Menschen in seiner Umgebung (z.B. andere Missionarsfamilien) befinden sich ständig in einer Phase des Abschiednehmens oder der Eingewöhnung. Darüber hinaus gibt es noch andere Merkmale, die TCKs meist gemeinsam haben, die jedoch je nach Ort und Grund des Auslandsaufenthaltes stark variieren.

TCKs unterscheiden sich sowohl im Einsatzland als auch bei der Rückkehr in die Heimatkultur deutlich von ihren gleichaltrigen Bekannten. Im Gastland sind diese Unterschiede oftmals äußerlicher Art, im Heimatland dagegen sind sie bestimmt von der anders geprägten Weltsicht. Im Ausland genießen die Familien in der Regel eine gesonderte gesellschaftliche Stellung und einen privilegierten Lebensstil, der ihnen von ihrem Anstellungsträger oder aber vom Gastland selbst ermöglicht wird. So steht Diplomatenfamilien häufig ein Chauffeur zur Verfügung, in bestimmten Läden können Militärangestellte vergünstigt einkaufen und die sendende Organisation übernimmt z.T. die Kosten für Reisen in die Heimat. Missionare bilden insofern eine Ausnahme, dass sie normalerweise von einem Spenderkreis finanziert werden und so am Einsatzort sehr verantwortungsvoll und sparsam mit ihren Finanzen umgehen müssen. Zudem versuchen sie (im Gegensatz zu Botschaftern, Militärs o.ä.), sich in ihrem Lebensstil und –standard den Einheimischen anzupassen und sich so weit wie möglich in die Gastkultur zu integrieren.²¹ Dennoch hebt sich ihr Lebensstandard meist von dem der oftmals sehr armen Bevölkerung des Gastlandes ab; sie können sich beispielsweise Hausangestellte leisten. Mit dem Dienst im Einsatzland repräsentieren die Third Culture Familien etwas, „das größer ist als sie selbst

²¹ vgl. Britten: <http://www.tckworld.com/comparisons.html>

– sei es ihre Regierung, ihre Firma oder Gott²² und identifizieren sich bewusst mit diesem System. Sie vertreten die Wertmaßstäbe der sendenden Organisation und somit sind sowohl Eltern als auch Kinder zu systemkonformem Verhalten verpflichtet.²³ Die Identifikation mit der sendenden Organisation und dem Beruf der Eltern wird auch deutlich in den Namensbezeichnungen der verschiedenen TCK-Gruppierungen wie Missionary Kid (MK), Military Brat (MB), Business Brat oder Corporate Kid.²⁴

Als Resultat der kulturübergreifenden Erfahrungen, der Mobilität und dem damit verbundenen Lebensstil zeichnet sich für die Persönlichkeit eines TCKs ein Profil von Chancen und Ressourcen, aber auch Herausforderungen und Schwierigkeiten ab. Da es sich dabei um ein „Gruppenprofil“²⁵ handelt, treffen im Einzelfall sicher nicht alle dargestellten Charakteristika zu.

2.3.1 Weltsicht

Die Sicht der Welt wird bei TCKs von Primärerfahrungen in den verschiedenen Kulturen geprägt. Sie erleben die Kulturen sehr konkret durch das Kennenlernen von Orten, Menschen, spezifischen Gerüchen oder Geschmacksrichtungen. Im Gastland haben TCKs oftmals spannende, bewegende oder außergewöhnliche Erlebnisse wie z.B. die Begegnung mit wilden Tieren, das Beiwohnen von Stammesritualen, Naturschauspielen oder auch das Durchstehen von Gefahrensituationen. Durch diese Ereignisse erleben die TCKs die Welt als einen interessanten Ort und sind voller Neugierde, das Leben zu erforschen und zu entdecken.²⁶

TCKs werden stets mit mehreren Möglichkeiten konfrontiert, spezielle Situationen oder das Leben an sich zu betrachten. Sie lernen unterschiedliche politische und philosophische Perspektiven kennen und respektieren. Durch ihren Einblick in die Denk- und Lebensweisen beider Kulturen können TCKs beide Interpretationsweisen auch nachvollziehen. Dadurch entwickeln sie eine große Empathiefähigkeit, die ihnen hilft, sich in Kulturen, andere Menschen und ihre Lebenslagen hineinzusetzen, sie zu verstehen und anderen Sichtweisen gegenüber tolerant und offen entgegen zu treten.²⁷

Mit dieser erweiterten Weltsicht gehen für das TCK jedoch auch Verwirrungen einher, was Wertvorstellungen, Patriotismus oder Politik betrifft. Stehen sich beispielsweise die Politik des Heimat- und Gastlandes gegenüber, fällt es dem TCK schwer zu entscheiden, auf

²² Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.35

²³ vgl. ebd. S.34/35

²⁴ vgl. Britten: <http://www.tckworld.com/tckdefine.html>

²⁵ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.91

²⁶ vgl. ebd. S.94

²⁷ vgl. Wriske 1998, S.9

wessen Seite es sich stellen soll. (Kann ein TCK während der Zeit des Heimataufenthalts auf die amerikanische Fahne schwören oder die britische Nationalhymne singen, wenn es den Rest seines bisherigen Lebens seine Loyalität zum Gastland beteuert hat?) Durch diese unklaren Loyalitäten können TCKs auf ihre Mitbürger arrogant, unpatriotisch und verräterisch wirken.²⁸ Die Kameraden können nicht nachvollziehen, weshalb ein Mensch auf Kosten der Beziehungen zu den eigenen Landsleuten ein Volk oder Land verteidigt, von dem sie selbst vielleicht nicht einmal wissen, wo es auf dem Globus zu finden ist. In weitaus größere Konflikte kann das TCK im Hinblick auf Wertdissonanzen zwischen den Kulturen kommen, wenn es beispielsweise um Themen wie Beschneidung von Mädchen geht, was in einer Kultur als unvertretbar gesehen wird, in einer anderen der bedeutendste Augenblick im Leben des Mädchens darstellt, weil es in diesem Moment zum vollwertigen Stammesmitglied ernannt wird.²⁹ Zu den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gehört die Entwicklung einer eigenen Weltanschauung und das Herausbilden der Werte und Prinzipien, die sich der Jugendliche zu eigen machen möchte.³⁰ Nach welchen Kriterien entscheidet ein TCK nun aber darüber, ob Werte als falsch oder richtig beurteilt werden sollen und welcher Wert zu welcher Zeit an welchem Ort Gültigkeit besitzt?

2.3.2 Praktische Fähigkeiten

Wächst ein Kind in mehreren Kulturen auf, so entwickelt es dadurch nicht nur ein starkes inneres Bewusstsein für die kulturelle Vielfalt der Welt, es erwirbt auch, meist auf natürliche Weise und deshalb unbewusst, nützliche praktische Fähigkeiten.

Die wohl offensichtlichste und hilfreichste Fähigkeit sind die Sprachkenntnisse des TCKs. Das TCK spricht die Sprache seiner Eltern, die Sprache des Gastlandes und häufig noch weitere Sprachen wie z.B. die Unterrichtssprache der internationalen Schule oder die im internationalen Mitarbeiterteam vorherrschende Sprache (meist Englisch).³¹ Für den Prozess des Zweitspracherwerbs bedienen sich Forscher des Modells der sensiblen und kritischen Phasen. „In der Entwicklungspsychologie werden sensible Perioden als Entwicklungsabschnitte definiert, in denen – im Vergleich zu vorangehenden und nachfolgenden Perioden - spezifische Erfahrungen maximale positive oder negative Wirkungen haben.“³² Das Ende der sensiblen Phase wird in diesem Falle um den Beginn der Pubertät angesiedelt. So fällt es nach diesem Zeitpunkt zunehmend schwerer, eine Sprache erfolgreich zu erlernen. Als wichtiges Kriterium dafür, was „erfolgreich“ bedeutet, nennt

²⁸ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.95

²⁹ vgl. ebd. S.97

³⁰ vgl. Oerter / Dreher 2002, S.271

³¹ vgl. Wriske 1998, S.11

³² Montada 2002, S.35

Brown das akzentfreie Sprechen³³, nicht jedoch grammatikalische oder lexikalische Aspekte (denn diese können auch später noch erlernt werden). So können Kinder in der sensiblen Periode die authentische Aussprache und den Sprechfluss eines Muttersprachlers erwerben, was Erwachsenen nur in vereinzelt Ausnahmefällen gelingt.³⁴ Die Zweisprachigkeit in früher Kindheit wirkt sich auch positiv auf die kognitive Entwicklung des Kindes aus. „[B]ilingual children are more facile at concept formation and have a greater mental flexibility.“³⁵ Zudem wird das Erlernen einer weiteren Fremdsprache erleichtert, wenn das Kind schon über verschiedene grammatikalische Systeme verfügt. Mehrsprachigkeit ermöglicht die Kommunikation mit unterschiedlichen Personengruppen; sie eröffnet dem TCK auch im Berufsleben Chancen und Möglichkeiten, da für viele Stellen das Beherrschen von Fremdsprachen als Qualifikation vorausgesetzt wird. In Verbindung mit dem Aufwachsen in der Gastkultur gelingt es dem TCK nicht nur, eine Sprache fließend zu beherrschen, sondern „Sätze und Worte in ihrem kulturellen Kontext zu verstehen“³⁶.

Obwohl die Sprachkenntnisse immense Vorteile mit sich bringen, bergen sie doch auch einige Gefahren: Durch den Umgang mit beiden (oder allen) Sprachen ist es unumgänglich, dass Kinder in jeder der Sprachen über einen geringeren Wortschatz verfügen als Gleichaltrige, die einsprachig aufwachsen. Vor allem in ihrer offiziellen Muttersprache fehlt es den Kindern so häufig an Ausdrucksvermögen, Kenntnis von Redewendungen, konnotativen Mitbedeutungen von Worten und einer tiefgreifenderen Ebene von Sprache, die man benötigt um Gefühle und Gedanken auszudrücken. Probleme sind besonders im schriftlichen Gebrauch der Sprache zu bemerken; so kommt es oftmals zu einer „kreativen Rechtschreibung“³⁷ oder bei englischsprachigen TCKs zu Problemen mit der britischen und amerikanischen Schreibweise.

Die oben beschriebene Fähigkeit, Kulturen auf einer tieferen Ebene wahrzunehmen und Verhaltens- und Denkweisen zu verstehen, erzeugt in TCKs ein sensibles Gespür für ein kulturell angemessenes Verhalten. Dies zeigt sich in offensichtlichen Dingen wie der Anpassung an Begrüßungsformen (z.B. Verneigen oder Hände schütteln), hilft dem TCK beispielsweise aber auch, dynamische Prozesse bei der Verhandlung zwischen Gruppen zu erkennen und vermittelnden Einfluss darauf zu nehmen.

TCKs müssen sich im Laufe ihres Lebens mehrmals in neue kulturelle Kontexte einfügen. Zu diesem Zwecke entwickeln sie eine instinkthafte Beobachterhaltung, um die offiziellen und die ungeschriebenen Regeln des neuen Umfeldes herauszufinden und sich sozial

³³ vgl. Brown 2000, S.54

³⁴ vgl. ebd. S.58

³⁵ ebd. S.67

³⁶ Wriske 1998, S.12

³⁷ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.134

akzeptiertes Verhalten anzueignen.³⁸ TCKs beobachten sorgfältig, was in ihrer Umgebung vor sich geht, analysieren und versuchen, die Gründe für diese Vorgänge zu verstehen. Dies hilft ihnen dabei, sich in unterschiedlichen kulturellen Situationen sicher zu bewegen und soziale Interaktionen zu bewerten. Denn ein- und dasselbe Verhalten kann in verschiedenen Kulturen unterschiedliche – ja, gegensätzliche – Bedeutungen haben. So kann ein Mensch in einer Kultur als unhöflich und unehrlich gelten, wenn er seinem Gegenüber nicht in die Augen schaut, in einer anderen Kultur zeugt dieses Verhalten von großem Respekt oder der zwischengeschlechtliche Blickkontakt wird gar als aufreizendes Verhalten gedeutet.

Doch nicht allen TCKs gelingt es, den Vorteil aus ihrer Beobachtungsgabe zu ziehen. Sie kann auch dazu führen, dass TCKs aus Angst vor Fehlern schüchtern am Rande des Geschehens bleiben, weil ihnen die sozialen Erwartungen und Spielregeln noch nicht klar sind. So verstehen sie mit der Zeit, was vor sich geht, entscheiden sich jedoch dazu, am Geschehen nicht teilzunehmen.³⁹ Durch weiteres vorsichtiges und genaues Beobachten vermeiden sie zwar unpassendes oder peinliches Verhalten, wirken jedoch auf andere sozial inkompetent.⁴⁰

Das Leben eines TCKs ist von ständigen Veränderungen geprägt. Dadurch entwickeln sie eine große Zuversicht und Gelassenheit, die ihnen die Angst vor Neuem nimmt. Die in der Vergangenheit bereits bewältigten Herausforderungen stärken das Selbstvertrauen des TCKs und es „rechne[t] fest damit, mit neuen Situationen fertig zu werden“⁴¹. TCKs sind oft bereit, Risiken einzugehen und sich in Situationen zu begeben, vor denen andere zurückschrecken würden. Wenn TCKs beispielsweise zum Zweck der Ausbildung oder des Studiums alleine in das Heimatland zurückkehren, während die Eltern im Einsatzland bleiben, wissen sie aus Erfahrung, dass sie binnen kurzer Zeit die neue Lebensweise dort erlernen und neue Freunde finden werden, auch wenn sie vor der Abreise weder wissen, wo sie wohnen werden noch Kontakte ins Heimatland haben.

2.3.3 Beziehungen

Im Verlauf ihrer Kindheit knüpfen TCKs ein internationales Netzwerk von Beziehungen zu Menschen in der ganzen Welt, da „bei ihnen selbst und den Menschen um sie her ein ständiges Kommen und Gehen herrscht“⁴². Ihre Kontakte setzen sich zusammen aus einheimischen Freunden aus dem Einsatzland, Bekannten im Heimatland und anderen TCKs, die – wieder in ihre Heimat zurückgekehrt – nun über den ganzen Globus verstreut

³⁸ vgl. Gerst 2005, S.2

³⁹ vgl. Norton 1998, S.96

⁴⁰ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.129-131

⁴¹ ebd. S.129

⁴² ebd. S.147

leben. Diese Vielzahl an Beziehungen kann sich in unterschiedlichsten Situationen des Lebens als nützlich erweisen. Das Aufrechterhalten der Freundschaften zeigt sich jedoch als schwierige Angelegenheit.

Beziehungen erwachsen aus einer Abfolge von verschiedenen Kommunikationsebenen, die in allen Kulturen durchlaufen werden:⁴³

1. Oberflächliche Ebene: Smalltalk
2. „Nummer-Sicher“-Ebene: Austausch von Fakten
3. Ebene des Urteilens: Aussagen über Ansichten
4. Emotionale Ebene: Austausch von Empfindungen
5. Enthüllungsebene: ehrliche Offenbarung privater Gedanken und Gefühle

TCKs neigen im Allgemeinen dazu, sich nur sehr kurze Zeit in den Ebenen 1 und 2 zu bewegen und schnell dazu überzugehen, ihre Ansichten über Themen wie Politik oder Religion auszutauschen. Wie lässt sich dieses Verhalten erklären?

Da TCKs damit aufwachsen, ständig neue Beziehungen zu knüpfen, haben sie darin einige Übung und verfügen über eine gewisse Sensibilität bei der Vorgehensweise und der Wahl der Gesprächsthemen. Durch ihr breites Spektrum an Erfahrungen und Wissen können TCKs auch zu den meisten Gesprächsthemen inhaltlich relevante Beiträge liefern und sind es gewohnt, ihre Meinung über „eine aktuelle politische Krise, hungernde Kinder, religiöse Sichtweisen oder Lösungen für die ökonomischen Nöte des Landes“⁴⁴ zu äußern.

Die Erfahrung hat TCKs gelehrt, dass ihnen nur wenig Zeit bleibt um Freundschaften zu knüpfen, da entweder sie selbst oder die Freunde schon bald nicht mehr da sein werden. So wollen sie keine Zeit mit Oberflächlichkeiten und Smalltalk verschwenden und steigen auf einer tieferen Ebene der Kommunikation ein. Dazu bedienen sie sich häufig der Technik des „Beichtimpuls[es]“⁴⁵ und enthüllen ihrem Gegenüber ihre Gefühle oder Familiengeheimnisse (Ebenen 4 und 5), was von dem neuen Freund oft mit einer „Gegenbeichte“, einem ähnlichen Bekenntnis, erwidert wird. So beginnen sie die Freundschaft auf einer Ebene, die die meisten Menschen nur in seltenen Fällen oder gar nicht erreichen.⁴⁶ Die schnelle Vertrautheit führt dazu, dass sich die Beziehungen häufig zu langfristigen, engen Freundschaften entwickeln. Dabei ist die Dauer der gemeinsam verbrachten Zeit und die Häufigkeit der Kontakte nicht unbedingt ausschlaggebend. Auf Nicht-TCKs kann dieses Kommunikationsverhalten jedoch verwirrend wirken, da sie die Motivation des TCKs für seine Offenheit nicht einordnen können.

⁴³ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.148

⁴⁴ ebd. S.152

⁴⁵ ebd. S.153

⁴⁶ vgl. ebd. S.149

Beziehungen, insbesondere jene innerhalb der Drittkultur, sind für TCKs von großer Bedeutung und nehmen einen hohen Stellenwert ein. Viele TCKs „erleben [...] ihre Heimat und Verwurzelung in Beziehungen“⁴⁷, da sie ihnen das Gefühl der Zugehörigkeit und des Angenommenseins vermitteln, mehr als es Orte tun. Die meisten Familien leben im Ausland weit entfernt von Verwandten; so dienen Freunde und Familien in ähnlicher Situation als Familienersatz.

Manche TCKs hingegen knüpfen zwar sehr schnell neue Beziehungen und gelten als offen und kontaktfreudig, sind jedoch vorsichtig und zurückhaltend, wenn es darum geht, sich auf tiefere Ebenen der Vertrautheit einzulassen. Allzu oft haben sie es schon erfahren, was es heißt, enge Freunde zu verlieren und Abschied nehmen zu müssen. Aus Angst vor erneutem Schmerz gehen sie nur ungern emotionale Bindungen ein. Dies bestätigt eine 1986 durchgeführte Umfrage, in der 40% der 300 befragten erwachsenen TCKs sagten, „sie hätten mit Angst vor Vertrautheit zu kämpfen, weil sie sich vor Verlusten fürchteten“.⁴⁸ Diese TCKs bilden, meist unbewusst, Schutzmechanismen aus um weiterem Schmerz über den Verlust von Beziehungen zu entgehen.⁴⁹

2.3.4 Persönliche Merkmale

Bei dem Wechsel zwischen den Kulturen nehmen TCKs nach einer Zeit der Beobachtung die Verhaltensweisen und Merkmale ihrer neuen kulturellen Umgebung an und unterscheiden sich so kaum noch von den Angehörigen dieser Gruppe. Für diese interkulturelle Anpassungsfähigkeit prägte Norma M. McCaig, Gründerin der Organisation „*Global Nomads International*“, den Begriff des „kulturellen Chamäleons“, das „genug Färbung von der sozialen Umgebung annimmt, um akzeptiert zu werden, während e[s] einen Rest von Identität als ein exotisches Tier, ein ‚anderer‘, behält“.⁵⁰ So kann ein TCK meist problemlos z.B. im Bereich der Sprache, der Umgangsformen oder des Kleidungsstils „die Farbe wechseln“. Doch auch in ihrer Denkweise und im Umgang mit unvorhergesehenen Situationen oder ungewöhnlichen Umständen verfügen TCKs über Flexibilität.

Diese Wandelbarkeit kann jedoch auch Schwierigkeiten mit sich bringen. Auf Leute, die mit dem TCK zu tun haben, kann ihr Verhalten heuchlerisch wirken, wenn sie bemerken, dass sich das TCK unter anderen Umständen oder in anderer Umgebung völlig verändert. Sie stellen sich die berechnete Frage, welches Verhalten denn nun wahrhaftig ist und wie verlässlich die Aussagen oder Taten des TCKs sind. Auch für das TCK selbst kann ein

⁴⁷ Kunde 2004, S.17

⁴⁸ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.155

⁴⁹ vgl. ebd. S.156-159

⁵⁰ McCaig, zitiert nach ebd. S.106

häufiger Wechsel der Verhaltensmuster zur Verwirrung darüber führen, wer oder wie es in Wirklichkeit ist.⁵¹

Das Umfeld von TCKs setzt sich aus Menschen unterschiedlicher kultureller und ethnischer Herkunft zusammen. Sie gehen meist von der Grundannahme aus, dass Menschen ungeachtet ihres Hintergrunds als gleichberechtigt und gleichwertig zu betrachten sind und pflegen einen natürlichen und ungezwungenen Umgang mit Menschen anderer Herkunft.

Doch es gibt auch TCKs, die sich bewusst von den Angehörigen der Gastkultur abheben und durch ihre elitäre Stellung und ihren Lebensstandard ihre Überlegenheit demonstrieren. Deutlich werden kann dies beispielsweise dadurch, dass sie ihre Luxusartikel (z.B. Kleidung oder Spielzeug) provokativ zur Schau tragen oder Hausangestellte herablassend behandeln. Diese TCKs bauen mehr Vorurteile gegenüber Andersartigen auf.⁵²

Von ihren Mitmenschen in der Heimatkultur werden TCKs häufig als arrogant beschrieben. Zum Teil deuten diese es als Angeberei, wenn TCKs davon berichten, in welchen Ländern der Welt ihre Freunde leben, welche außergewöhnlichen Speisen sie schon gegessen und welche Orte sie schon besucht oder bewohnt haben. Doch damit teilen TCKs lediglich ihre normalen Lebenserfahrungen mit. Auch wenn sich TCKs für ein Thema engagiert einsetzen und ihr Wissen und ihre Erfahrungen anbringen, empfinden Nicht-TCKs dies als Überheblichkeit, weil sie den Hintergrund der TCKs nicht verstehen.

Doch nicht selten entwickeln TCKs tatsächlich eine gewisse Arroganz anderen gegenüber und nehmen eine ungeduldige, verurteilende Haltung ein. Sie vergessen, dass sie sich nicht durch ihren Intellekt oder ihre Weltoffenheit von anderen unterscheiden, sondern durch ihre Lebenserfahrungen, die in erheblichem Maße ihre Weltsicht geprägt haben.⁵³ Ihren großen Reichtum an internationalen Erfahrungen und die Fähigkeit, die Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, nutzen sie als Möglichkeit, sich über Gefühle der Unsicherheit und Minderwertigkeit hinwegzusetzen, mit denen sie bei der Rückkehr in ihre Heimatkultur häufig zu kämpfen haben, weil sie in alltäglichen Situationen mangels Erfahrung nicht wissen, wie man sich zu verhalten hat. Sie stellen die Gleichaltrigen als unwissend dar und lästern mit anderen TCKs über die „Dummheit“ der Nicht-TCKs, die z.B. nicht einmal wissen, wo ihr Einsatzland liegt oder welche Sprache dort gesprochen wird.

⁵¹ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.107-109

⁵² vgl. ebd. S.113-116

⁵³ vgl. ebd. S.120-122

2.3.5 Kultur, Enkulturation und Akkulturation

Für den auch in dieser Arbeit vielgebrauchten Begriff „Kultur“ konnte in der Forschung bislang keine einheitliche Definition gefunden werden, was unter anderem daran liegt, dass Kultur Gegenstand verschiedener Wissenschaftsdisziplinen wie z.B. der Ethnologie, Kulturphilosophie und –soziologie ist⁵⁴ und somit viele Aspekte enthält. So erscheint es mir wichtig, verschiedene Sichtweisen und Definitionsversuche anzuführen und zu beschreiben, was unter Kultur zu verstehen ist.

- „Herskovits [...] definiert Kultur als den vom Menschen gemachten Anteil der Umwelt.“
- „Segall et al. [...] meinen, Kultur ist das Insgesamt all dessen, was Personen von anderen Personen lernen. Diese Inhalte sind adaptiv und generationsüberdauernd.“
- „Camillieri [...] kennzeichnet Kultur durch die Gesamtheit der erlernten Bedeutungen, die in einer Population weit verbreitet sind, durch die Wirkung, dass Werthaltungen und soziales Verständnis von allen (mehr oder minder) geteilt werden und durch die Verhaltensmuster, die diese gemeinsamen Wertüberzeugungen widerspiegeln.“⁵⁵

Die Kultur definiert also, wie man sich verhalten, was gelernt und geglaubt werden soll. Dabei besteht sie aus offensichtlichen und weniger offensichtlichen Merkmalen. Dr. Robert Kohls verdeutlicht dies bildlich in der Vorstellung eines Eisbergs, der sowohl einen sichtbaren Teil über der Wasseroberfläche („Oberflächenkultur“) als auch einen (größeren) verborgenen Teil unter der Wasseroberfläche („Tiefenkultur“) besitzt. Die Oberflächenkultur zeigt Traditionen, Sitten, Verhalten und Wörter; die Tiefenkultur besteht aus Grundannahmen, Wertvorstellungen, Überzeugungen und Denkprozessen.⁵⁶



Auch der Autor Hofstede schlägt vor, die kulturellen Ausdrucksformen einer äußeren und einer inneren Schicht zuzuordnen. Am Rande der äußeren Schicht stehen für ihn Symbole wie Kleiderordnung, Gesten, Tischmanieren, Konversationsformen, Arbeits- und Einkaufszeiten und vieles mehr. In einer weiteren Schicht befinden sich die realen oder imaginären Figuren, die in der jeweiligen Kultur als „Helden“ eine entscheidende Rolle

⁵⁴ vgl. Auernheimer 1999, S.28

⁵⁵ alle Zitate: Oerter 2002, S.78

⁵⁶ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.53

spielen. Zur äußeren Schicht gehören außerdem noch Rituale und Zeremonien, die historischen Ursprungs sind und einem Ereignis in einem spezifischen Kontext einen besonderen Stellenwert geben und Sinn verleihen. Die innere Schicht beinhaltet die Werte, die als grundlegende Standards und Prinzipien des Denkens, Fühlens und Handelns einen signifikanten Einfluss auf alle kulturellen Ausdrucksformen haben.⁵⁷

Jeder Mensch besitzt die Fähigkeit, die Inhalte einer Kultur zu erlernen. Bei diesem Prozess, der mit der Geburt einsetzt, spricht man von Enkulturation und meint damit das „Hineinwachsen[] in die Kultur, also das Erlernen der Teilnahme an Sprache, gefühlsmäßigen Ausdrucksformen, Rollen, Spielregeln, Arbeits- und Wirtschaftsformen, Künsten, Religion, Recht, Politik usw.“⁵⁸

Kinder, die als Minderheit in eine andere Kultur kommen, also auch TCKs, erleben eine Art sekundäre Enkulturation, die als Akkulturation bezeichnet wird und sowohl den Prozess der Anpassung als auch sein Ergebnis beschreibt. „Der Begriff Akkulturation umfasst Phänomene, die sich aus dem direkten, dauerhaften Kontakt von Individuen verschiedener kultureller Gruppen ergeben und deren Folge ein allmählicher Wandel des ursprünglichen kulturellen Musters entweder einer oder beider Gruppen ist.“⁵⁹ Von Akkulturation kann laut Oerter nur gesprochen werden, wenn bereits eine primäre kulturelle Identität erworben wurde. Für TCKs würde dies bedeuten, dass sie bei der Integration in das Gastland nur dann eine Akkulturation erleben, wenn sie zunächst einige Zeit im Heimatland gelebt haben, bevor sie den Wechsel in die fremde Kultur vollziehen. Der Erfolg der Anpassung wird beispielsweise davon beeinflusst, wie unterschiedlich die Herkunfts- und die Gastkultur sind, in größerem Maße jedoch davon, wie die Bemühungen des Individuums (oder auch der Eltern) sind, sich in die Gastkultur zu integrieren.⁶⁰ Entscheidend dabei sind die Dimensionen des Wertes der Beibehaltung der eigenen Kultur und der Aneignung der Kultur des Gastlandes.

2.3.6 Beziehung des TCKs zu der umgebenden Kultur

Um die Position des TCK in der dominanten umgebenden Kultur zu beschreiben, verwenden Pollock, van Reken und Pflüger ein Typisierungsmodell, das zwischen den Merkmalen gleich und anders im Bezug auf die äußere Erscheinung und die Denkweise unterscheidet.⁶¹

⁵⁷ vgl. Marx 2000, S.64-67

⁵⁸ Gudjons 2001, S.181

⁵⁹ Redfield et al., zitiert nach Schmitt-Rodermund /Silbereisen 2002, S.893

⁶⁰ vgl. Oerter 2002, S.103

⁶¹ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.68

Ausländer	Heimlicher Einwanderer
Sieht anders aus Denkt anders	Sieht gleich aus Denkt anders
Adoptivkind	Spiegel
Sieht anders aus Denkt gleich	Sieht gleich aus Denkt gleich

Im Gastland wird das TCK normalerweise eindeutig als **Ausländer** erkannt: es unterscheidet sich sowohl im Aussehen als auch in der Denkweise von den Angehörigen der Gastkultur. Aufgrund dieser offensichtlichen Verschiedenheit erwarten weder die Menschen der Gastkultur noch das TCK selbst, dass sie mit der anderen Person im Denken oder Handeln notwendigerweise übereinstimmen müssen. So können Unstimmigkeiten oder „unpassendes“ Verhalten des TCKs mit dem Ausländerstatus gerechtfertigt und entschuldigt werden. Der Ausländer erfüllt also die Erwartungen der umgebenden Kultur.⁶²

Auch beim TCK, das der Kategorie **Spiegel** zugeordnet wird, ist dies der Fall. Es sieht gleich aus und denkt gleich wie die Menschen seiner Umgebung. Deshalb besteht beiderseits die realistische Erwartung, dass es keine Diskrepanzen in der Lebens- und Denkweise gibt.⁶³ In diese Kategorie gehören TCKs, die nur kurze Zeit oder nur die ersten Lebensjahre in der Gastkultur verbracht haben und nun in ihr Heimatland zurückkehren. Sie identifizieren sich mit der Heimatkultur und haben die Sichtweisen der Menschen des Einsatzlandes noch nicht übernommen. Außerdem gibt es auch TCKs, die den Angehörigen des Gastlandes äußerlich ähneln und in der Kultur schon so fest verwurzelt sind, dass es keine erkennbaren Unterschiede zwischen ihnen und anderen gibt.⁶⁴ TCKs der Kategorie Spiegel haben die wohl unproblematischste Beziehung zu ihrer Umgebung.

Bei einem **Heimlichen Einwanderer** treffen die Vermutungen der umgebenden Menschen jedoch nicht mehr zu. Kehrt ein TCK in sein Heimatland zurück, so gleicht es im Aussehen zwar seinen Mitbürgern, in seinen Lebensprinzipien und Einstellungen unterscheidet es sich aber (wie auch der offensichtliche Ausländer) von den Angehörigen der dominanten Kultur. Diese erwarten aufgrund der äußerlichen Ähnlichkeit allerdings, dass das TCK auch innerlich gleich ist wie sie selbst und die gleichen Lebenserfahrungen mitbringt. So werden Unwissenheit und unpassendes Verhalten nicht einfach verziehen; sie führen zur Irritation.⁶⁵ Umgekehrt geht auch das TCK davon aus, dass andere Kinder über das gleiche Wissen und die gleichen Erfahrungen verfügen wie es selbst.

⁶² vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.70

⁶³ vgl. ebd. S.69

⁶⁴ vgl. ebd. S.70

⁶⁵ vgl. ebd. S.69/70

Ein **Adoptivkind** unterscheidet sich äußerlich von den Menschen der umgebenden Kultur, gleicht ihnen aber in seinen Verhaltens- und Denkweisen, da es schon lange Zeit in der Gastkultur gelebt und die entsprechenden Muster übernommen hat. Es fühlt sich wie ein Einheimischer, wird jedoch häufig wegen seiner Erscheinung als Ausländer behandelt.⁶⁶ Es kommt z.B. vor, dass Menschen davon ausgehen, das TCK habe Sprachprobleme, und deshalb langsam sprechen oder alltägliche Dinge ausführlich erklären.

Auch jedes Nicht-TCK kann einer dieser Kategorien zugeordnet werden. Doch die Herausforderung für TCKs ist, dass sie bei jedem Kulturwechsel auch die Kategorie wechseln und sich ständig in einer anderen Rolle zurecht finden müssen, da sich ihre Beziehung zur umgebenden Kultur verändert. Dabei ist die Beziehung zur eigenen Heimatkultur meist am herausforderndsten, weil der Status des heimlichen Einwanderers große und ungeahnte Konflikte mit sich bringt.

2.3.7 Entwicklungsfragen

Nach dem Modell von Robert J. Havighurst hat der Mensch in jeder Phase seines Lebens altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die sich aus psychischer Reifung, gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Zielsetzungen und Werten ergeben.⁶⁷ In der frühen Kindheit (0-6 Jahre) gehört dazu beispielsweise die Kontrolle von Ausscheidungsfunktionen, die Trennung von einer Bezugsperson oder die Sprachentwicklung. Für die mittlere Kindheit (6-12 Jahre) ist u.a. das Erlernen grundlegender Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben, die Ausbildung der Feinmotorik, soziale Kooperation mit Altersgenossen, die Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala sowie die Entwicklung einer eigenen Einstellung gegenüber sozialen Gruppen vorrangig. Die Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (12-18 Jahre) bestehen darin, einen Freundeskreis mit Beziehungen zu Peers beiderlei Geschlechts aufzubauen, Veränderungen des Körpers zu akzeptieren, sich sowohl auf eine Ehe als auch auf das Berufsleben vorzubereiten, Unabhängigkeit von den Eltern zu erlangen, eigene Prinzipien und ideologische Werte aufzustellen und sozial verantwortliches Handeln zu erlernen.⁶⁸

In der Entwicklung von TCKs lässt sich beobachten, dass sowohl die Fremd- als auch die Selbstwahrnehmung von der Diskrepanz geprägt sind, dass sie einerseits als reif, kompetent und ihren Altersgenossen voraus erlebt werden, andererseits jedoch auch als unsichere,

⁶⁶ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.68/69

⁶⁷ vgl. Oerter / Dreher 2002, S.268

⁶⁸ vgl. ebd. S.270, Abb. 7.1. nach Dreher & Dreher

sozial inkompetente Persönlichkeiten auftreten.⁶⁹ Diese ungleichmäßige Reife werde ich nun erläutern.

Die Gründe für eine vorzeitige Reife sind vielfältig:⁷⁰ TCKs verfügen über ein breites Grundwissen und interessieren sich für Themen, die für Gleichaltrige oder Jüngere in der Heimatkultur meist nicht von Bedeutung sind. So sind sie in vielen Bereichen ihrem Alter tatsächlich voraus und neigen dazu, die Gesellschaft Älterer aufzusuchen. Es ist auch naheliegend, dass sie sich in der Gegenwart von Erwachsenen wohl fühlen, denn in der kleinen Drittkulturgemeinschaft unterhalten sie viele Beziehungen zu Erwachsenen, da die Mitglieder einer Organisation meist viel Zeit zusammen verbringen und ein starker Zusammenhalt zwischen den Familien besteht. Durch Lebensumstände im Gastland, wie etwa dem Besuch eines Internats, lernen TCKs schon früh, viele Bereiche des Lebens selbstständig zu meistern und alleine zurecht zu kommen. Die Kommunikationsfähigkeiten und der unbefangene Umgang mit mehreren Sprachen verleiht den TCKs eine Ausstrahlung, die auf andere ungewöhnlich reif wirkt.

In anderen Bereichen scheint es jedoch für TCKs charakteristisch, ihren Gleichaltrigen weit hinterher zu sein und Entwicklungsschritte der Adoleszenz erst verspätet zu durchlaufen.⁷¹ Pollock, van Reken und Pflüger sprechen hier von einer „verzögerten Adoleszenz“⁷², die dazu führt, dass TCKs auch zeitlich verzögert beginnen, gegen die Familie oder Gesellschaft zu rebellieren und Regeln und Konventionen abzulehnen.

Eine entscheidende Aufgabe in der Entwicklung des Jugendlichen ist es, eigene Werte und Prinzipien aufzustellen. Dazu ist es notwendig, die bislang unkritisch akzeptierten Regeln der umgebenden Kultur und der Familie in Frage zu stellen und alternative, abweichende Regeln zu erproben. Das Entwicklungsziel besteht für den Jugendlichen darin, sich die für sinnvoll erachteten Verhaltensweisen, Regeln und Normen zu Eigen zu machen und in sein Lebenskonzept zu integrieren. Für TCKs erweist sich dieser Prozess als problematisch, weil die geltenden kulturellen, gesellschaftlichen Regeln sich ständig verändern. So sind sie vielmehr damit beschäftigt, in der jeweiligen Situation die Regeln zu identifizieren und ein angebrachtes Verhalten zu erlernen.

TCKs haben im Einsatzland häufig gar nicht die Möglichkeit, Verhaltensregeln zu missachten, da sie von Seiten der Organisation an Vorschriften gebunden sind. Dabei kann es sich um Sicherheitsmaßnahmen handeln (z.B. das ummauerte Gelände nach Einbruch der Dunkelheit nicht verlassen; nicht alleine reisen) oder auch um vorgeschriebene Verhaltensweisen, die die Glaubwürdigkeit und das Ansehen der Organisation und ihrer

⁶⁹ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.164/165

⁷⁰ vgl. ebd. S.165-167

⁷¹ vgl. ebd. S.167-177

⁷² ebd. S.167

Mitarbeiter wahren (z.B. moderater Kleidungsstil, keine Drogen). Es lastet ein Druck auf den TCKs, denn bei Verstößen kann es dazu kommen, dass die Eltern ihre Anstellung verlieren und die Familie ins Heimatland zurückkehren muss. So leben TCKs dieses Bedürfnis in einer späteren Lebensphase aus und nehmen dann häufig eine „negative Identität“⁷³ an, die im Widerspruch zu den elterlichen und gesellschaftlichen Erwartungen steht, um Alternativen in der Lebensweise zu erproben.

Die Entwicklungsaufgabe, eigene Entscheidungen zu treffen und verantwortliches Handeln zu lernen, muss von TCKs ebenfalls unter anderen Bedingungen gelöst werden als von Nicht-TCKs. Unvorhersehbare und unberechenbare Veränderungen im Leben des TCKs machen es ihm schwer, längerfristige Entscheidungen zu treffen und sein Leben zu planen, da sich die Ausgangssituation für die Entscheidung innerhalb kurzer Zeit von Grund auf ändern kann. Auf manche richtungsweisenden Entscheidungen des Lebens haben TCKs schlicht keinen Einfluss, da sie durch den Beruf der Eltern und den damit verbundenen Verpflichtungen diktiert werden. So neigen TCKs dazu, Dinge einfach „auf sich zukommen zu lassen“⁷⁴. Es kann selbstverständlich als beneidenswerte Fähigkeit gesehen werden, der Zukunft mit Gelassenheit entgegenzublicken ohne das Gefühl, alles „im Griff“ haben zu müssen. Doch es hindert TCKs auch daran, Verantwortung für ihr Leben und ihre Entscheidungen zu übernehmen.

Ein weiteres Ziel für die Entwicklung während der Adoleszenz ist die emotionale Unabhängigkeit von den Eltern. TCKs, die während ihrer Teenagerzeit im Internat leben oder aus anderen Gründen für lange Zeit von ihren Eltern getrennt leben, empfinden häufig nicht die Notwendigkeit, sich von den Eltern zu distanzieren. Im Alltag werden sie nicht mit den Ansichten und Erwartungen der Eltern konfrontiert; so genießen sie in der gemeinsamen Zeit die Nähe statt sich innerlich von ihnen zu lösen und ihre Wertvorstellungen und Lebensweise in Frage zu stellen. In der Drittkulturgemeinschaft verbringen TCKs auch mit anderen Erwachsenen viel Zeit. Dabei kann ihnen der Einblick in alternative Sichtweisen entgehen, die sich aus dem Konflikt zwischen der Lebensweise der Eltern/Erwachsenen und der Gleichaltrigen ergeben. Stattdessen fördert dieser Umgang unkritisches Anpassungsstreben und die Bereitschaft zur Unterordnung.⁷⁵ Diese notwendige Erlangung von Unabhängigkeit vom Elternhaus und bewusste Abgrenzung erfolgt dann in späteren Jahren.

⁷³ Baacke 2003, S.216

⁷⁴ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.170

⁷⁵ vgl. Baacke 2003, S.245

Der Aufbau von neuen, tiefen Beziehungen zu Peers beiderlei Geschlechts kann bei TCKs durch ihre soziale Zurückhaltung und Vorsicht behindert werden,⁷⁶ sodass ihnen ein tragfähiges soziales Netzwerk von Gleichaltrigen fehlt. Für die Identitätsbildung spielen Peerbeziehungen jedoch eine entscheidende Rolle, da sich in diesem Rahmen soziale Erfahrungen sammeln lassen, die es dem Jugendlichen ermöglichen, über ein variables Selbstbild zu verfügen als solche, die keine Peerkontakte pflegen.⁷⁷

2.3.8 Identitätsentwicklung

Der Prozess der Entwicklung einer eigenen Identität ist ein zentrales Thema des Jugendalters. Er beginnt zwar bereits in der Kindheit, doch das Thema „[erfährt] im Jugendalter seine besondere Verdichtung und Dramatik“.⁷⁸ Um diesen Prozess bei TCKs näher betrachten zu können, werde ich zunächst einige theoretische Ansätze knapp darstellen.

Der Psychoanalytiker Erikson sieht die menschliche Entwicklung, aus der die Identität entsteht, als einen lebenslangen Prozess an, der aus einer Folge aufeinander aufbauender Bewältigungen von Krisen (verstanden als „konstitutiver Bestandteil der normalen Entwicklung“⁷⁹) besteht. In der Adoleszenz sollen die Lösungen der Krisenbewältigungen zu einer Ich-Identität führen, indem der Jugendliche die Frage beantworten kann, wer er ist bzw. nicht ist.⁸⁰

Die Identität eines Menschen setzt sich zusammen aus einer

- allgemeinen Komponente, nämlich der Kombination von unverwechselbaren, persönlichen Daten, die das Individuum kennzeichnen, einer
- psychologischen Komponente, d.h. der individuellen Persönlichkeitsstruktur in Verbindung mit dem Bild, das andere sich davon machen, und dem
- selbsterkennenden Verständnis für das, was man ist bzw. sein will.⁸¹

Dabei wird der wesentliche Kern der Persönlichkeit, das Selbst, von Autoren auf unterschiedliche Weise differenziert. Für meine weiteren Ausführungen beschränke ich mich auf die Unterscheidung Burns' zwischen dem Selbst, wie ich gegenwärtig bin (reales Selbst oder Realbild), dem Selbst, wie ich zukünftig sein möchte (ideales Selbst oder Idealbild) und dem Selbst, wie andere mich sehen (Fremdbild).⁸² Das Selbstkonzept gewinnt im Jugendalter zunehmend an Differenzierung und wachsender Komplexität. So gelingt es dem

⁷⁶ siehe auch 2.3.3

⁷⁷ vgl. Baacke 2003, S.243

⁷⁸ Gudjons 2001, S.134

⁷⁹ ebd. S.114

⁸⁰ vgl. ebd. S.114-118

⁸¹ vgl. Oerter / Dreher 2002, S.290/291

⁸² vgl. ebd. S.292

Jugendlichen immer mehr, sich aus der Sicht anderer zu sehen, das Selbstbild vom Fremdbild und das Realbild vom Idealbild zu trennen. Er unterscheidet auch zwischen einem authentischen, echten Selbst und einem unauthentischen, vorgetäuschten Selbst. Das Selbst wird nun in unterschiedlichen Kontexten und Situationen verschieden wahrgenommen und steht im Bezug zu zeitlichen Dimensionen der Vergangenheit und Zukunft.⁸³ Für ein TCK kann dies jedoch teilweise recht problematisch sein. In verschiedenen Kontexten kann es nämlich ein Selbst mit komplett unterschiedlichem Wertesystem annehmen und weiß oft selbst nicht, ob es so etwas wie absolute, Kontext unabhängige Werte und Maßstäbe gibt. Es stellt sich die Frage, wer und wie es denn in Wirklichkeit ist.⁸⁴ So dürfte es für TCKs auch schwierig sein, zwischen dem authentischen und unauthentischen Selbst zu unterscheiden. Ist das an die kulturelle Umgebung angepasste Verhalten etwa vorgetäuscht, nur, weil sich das TCK in einem anderen Kontext anders verhält? Auch für das Fremdbild ergeben sich Schwierigkeiten, da es im Leben des TCKs (abgesehen von der Familie) meist an kontinuierlichen Bezugspersonen fehlt, die ihm Rückmeldung darüber geben könnten, wie sie die Identität sehen. Laut Schwolow muss dies jedoch nicht zwangsweise ein Defizit bedeuten, wenn die „Kommunikation in der Kernfamilie qualitativ hochwertig ist und der Jugendliche sich hierüber ein gutes Bild von sich selbst machen kann“⁸⁵.

Baacke sieht Identität als Resultat von Leistungen in verschiedenen Aspekten, die nur erbracht werden können, wenn es dem Individuum gelingt, das Selbstbild und das Fremdbild zusammen zu bringen.⁸⁶ Da der Aufbau einer Identität immer aus sozialen Beziehungen erfolgt, suchen Jugendliche in verstärktem Maße neue Beziehungen in der Gruppe der Gleichaltrigen und lösen sich immer mehr vom Elternhaus ab. Identität ist also eine Beziehungsleistung. Dass diese Ablösung bei TCKs teilweise erst später erfolgt als bei anderen Jugendlichen und somit ein wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung verzögert hinzukommt, wurde unter 2.3.7 bereits behandelt. Eine zweite Leistung besteht darin, sich selbst in Relation zu anderen zu setzen und zu erkennen, dass man einmalig und wichtig ist, dies aber für alle anderen Individuen ebenso zutrifft. Jugendliche können den Zusammenhang zwischen ihren biografischen Entwicklungen und dem momentanen und zukünftigen Selbst erkennen und erleben dies als Kontinuität ihrer Identität. Diese Stabilität ist wichtig in einer Zeit, in der die Jugendlichen starke soziale, emotionale und körperliche Veränderungen in ihrem Leben erfahren. TCKs fällt es sicher nicht schwer, ihre momentane Identität von der eines vergangenen oder bevorstehenden Zeitpunkts abzugrenzen, zumal, wenn sie sich nun in einer anderen Kultur befinden. Die verlässliche Kontinuität ist in ihrem Leben aufgrund der zahlreichen Veränderungen jedoch häufig nicht vorhanden.

⁸³ vgl. Oerter / Dreher 2002, S.294

⁸⁴ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.109

⁸⁵ Schwolow 2003, S.18

⁸⁶ vgl. Baacke 2003, S.202-204

Um den aktuellen Identitätsstatus zu bestimmen, entwickelte Marcia einen Ansatz, der die Zuordnung zu vier Formen ermöglicht:

- „diffuse Identität (keine Festlegung für Beruf oder Werte)
- Moratorium (gegenwärtige Auseinandersetzung mit beruflichen oder sonstigen Wertfragen)
- übernommene Identität (Festlegung auf Beruf oder Werte, die von den Eltern ausgewählt wurden)
- erarbeitete Identität (Festlegung auf Beruf und Wertpositionen, die selbst ausgewählt wurden)⁸⁷

Marcias Forschungen ergaben, dass der Anteil von Jugendlichen mit diffuser Identität zunimmt, es also immer mehr Jugendliche „ohne feste Wertorientierung, mit geringer Verpflichtungsneigung und geringer Stabilität“⁸⁸ gibt. Einen Grund dafür sieht Baacke in der Bereitstellung von Informationen durch die Gesellschaft, die von den Jugendlichen schwer verarbeitet werden können und so für Verwirrung und Verzweiflung sorgen, besonders, „wenn keine prinzipiellen moralischen Standards verlässliche Orientierung gewähren“⁸⁹. Es gibt verschiedene Formen diffuser Identität. Die *Entwicklungsdiffusion* entspricht dem oben genannten Übergangsstadium, das zum Moratorium oder der erarbeiteten Identität führt. Bei der *sorgenfreien Diffusion* hat die Person nur oberflächliche Kontakte von kurzer Dauer und verfolgt keine verbindlichen Werte. Sie ist jedoch kontaktfreudig, sozial angepasst und unauffällig. Zu einer *Störungsdiffusion* kann es kommen, wenn traumatische Lebensereignisse nicht bewältigt werden können und es zudem an inneren und äußeren Ressourcen fehlt. Die größte Bedeutung wird einer vierten Form, der *kulturell adaptiven Diffusion*, beigemessen, da sie „möglicherweise in den multikulturellen Gesellschaften der Zukunft zu einer regulären Form von Identität wird“⁹⁰. Um den soziokulturellen Anforderungen einer Gesellschaft gerecht zu werden, in der Flexibilität, Offenheit und Unverbindlichkeit gefordert werden, erscheint es sinnvoll, sich beruflich wie privat nicht zu sehr festzulegen. Vorgefasste Lebensziele und Wertvorstellungen können bei der Anpassung an wechselnde und vielfältige Bedingungen eher hinderlich sein.⁹¹ Die letztgenannte Beschreibung der Identität erscheint mir für die Situation der TCKs besonders bedeutsam. Es kann bei TCKs zur Diffusion kommen, da ihnen die wechselnden Werte und Normen ihrer kulturellen Umgebung nicht die nötige Orientierung bieten können. Für das Bewegen zwischen zwei oder mehreren Kulturen ist es für sie aber von Vorteil, in Denk- und

⁸⁷ Oerter / Dreher 2002, S.297, Tabelle 7.5.

⁸⁸ ebd. S.298

⁸⁹ Baacke 2003, S.186

⁹⁰ Oerter / Dreher 2002, S.298

⁹¹ vgl. ebd. S.298

Handlungsweisen flexibel und offen zu sein, andere Wertmaßstäbe und Normen annehmen zu können.

2.3.9 Heimatkonzepte

Woher kommst du? – Die wohl am meisten gefürchtete und zugleich am häufigsten gestellte Frage für ein TCK. Gefürchtet deshalb, weil sie für TCKs nicht einfach zu beantworten ist und sie oftmals nicht wissen, welche der vielen Antwortmöglichkeiten die fragende Person meint: „Fragt sie nach meiner Nationalität? Oder will sie wissen, wo ich geboren bin? Meint sie „Wo wohnst du jetzt?“ oder „Woher bist du heute gekommen?“? Oder meint sie „Wo wohnen deine Eltern jetzt?“ oder „Wo bist du aufgewachsen?“?“⁹² Besonders frustrierend ist die häufig gemachte Erfahrung, dass das TCK bei seinem Gesprächspartner auf großes Desinteresse stößt, wenn es seine Lebensgeschichte erzählen will und es sich für diesen lediglich um eine höfliche Smalltalk-Frage handelt.⁹³ So entscheiden TCKs in jeder Situation ganz individuell, wie sie die Frage nach dem Woher beantworten, je nach dem, wie sie das Interesse des Gegenübers einschätzen und wie viel Lust sie haben, über die Einzelheiten ihrer Biografie zu reden. Nicht-TCKs können selbstverständlich nicht nachvollziehen, in welche schwierige Lage sie ein TCK mit einer solchen Frage bringen. Für das TCK geht es dabei nicht nur um die situative Beantwortung dieser Frage im Gespräch; es wird unweigerlich mit der Frage konfrontiert, wo es eigentlich hingehört, wo seine Heimat ist.⁹⁴

In einer psychologischen Untersuchung stellte Beate Mitzscherlich fest, dass es „eine Vielfalt von Heimaten [gibt] nicht nur für verschiedene Menschen, sondern auch schon für ein- und dieselbe Person“⁹⁵. Sie arbeitete zehn phänomenologische Kategorien heraus um die Heimat zu beschreiben, die sich also nicht gegenseitig ausschließen, sondern nebeneinander und ergänzend auftreten können. Ich werde Mitzscherlichs Ergebnisse nun in Kürze zusammenfassen und in Bezug zu TCKs setzen.

Heimat als familiäre Kindheitsumgebung: Bei diesem Heimatbegriff handelt es sich um die „unmittelbare Kindheitsumgebung“⁹⁶, den Ort und die Familie, in denen die Kindheit stattgefunden hat sowie die Erinnerungen an die eigene Kindheit. Diese idyllische Heimat gehört unwiederbringlich der Vergangenheit an, kann aber dennoch Sicherheit geben und Rückzugsmöglichkeit von den Schwierigkeiten des Erwachsenenalters sein. Laut Mitzscherlich spielt bei diesem Konzept eine gute Beziehung zu den Eltern eine bedeutende Rolle. Bei Missionarskindern, die den größten Teil ihrer Kindheit in einer anderen Kultur

⁹² Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.138

⁹³ vgl. Wriske 1998, S.20

⁹⁴ vgl. ebd. S.20

⁹⁵ Mitzscherlich 2000, S.55

⁹⁶ ebd. S.57

verbringen, kann dieses Heimatgefühl häufig auftreten, da die Orte der Kindheit durch den Kontrast zu Orten in Deutschland eine besondere Bedeutung haben und sie ihren Eltern und Familien meist sehr verbunden sind.⁹⁷

Heimat als Kulturlandschaft: Dieser Begriff bezieht sich ebenfalls auf die Kindheitsumgebung, erweitert diese aber um einen regionalen Raum, der über das Elternhaus hinaus geht. Es geht um die kulturelle Einbindung, die in der Landschaft, der Mentalität, Kultur und Sprache der Menschen erlebt wird.⁹⁸ Dieses Verständnis setzt jedoch einen räumlichen und zeitlichen Abstand voraus und wird deshalb gewöhnlich von älteren Menschen empfunden. Doch bei TCKs wechselt gerade dieser kulturelle, landschaftliche und sprachliche Bezug; so verbinden sie Heimat oft mit der Kultur des Gastlandes.

Heimat in aktuellen Beziehungen: Mitzscherlich beschreibt, dass für diesen Begriff von Heimat vor allem das Eingebundensein in soziale Netzwerke wie die Familie oder den Freundeskreis und funktionierende Beziehungen mit erlebbarer emotionaler Nähe von Bedeutung sind.⁹⁹ So kann für TCKs das Zuhause dort sein, wo die Eltern arbeiten oder aber auch im Wohnheim des Internats, wo sie in Freundschaften familiärer Qualität eingebunden sind.¹⁰⁰

Heimat als Erlebnis und Gefühlszustand: Mit dieser Kategorie beschreibt Mitzscherlich die Sehnsucht nach einer ganzheitlichen „Übereinstimmung zwischen Selbst und Umgebung“¹⁰¹ durch sinnliche Erfahrungen. Dieses Heimatgefühl kann durch Sinnesreize ausgelöst werden, die eine Verbindung zu biografischen Erinnerungen herstellen, wenn ein TCK beispielsweise einen für das Einsatzland typischen Geruch oder Geschmack wahrnimmt, einen Menschen in der Sprache des Gastlandes reden hört oder landestypische Kleidung sieht. Es kann aber auch das Gefühl des Verstandenwerdens und Angenommenseins sein.

Heimat als innerer Entwurf: Andere erleben ihre Heimat durch die „persönliche Verbindung zu etwas „Geistigem““, als „innere Heimat“ oder „Heimat im Glauben“.¹⁰² Dieser Heimatentwurf fokussiert einen zukünftigen Idealzustand, der motivieren, aber „auch als Flucht vor den realen, aktuellen, momentan möglichen Verhältnissen dienen [kann]“¹⁰³. MKs werden im christlichen Glauben erzogen und erleben Gott als stabile Konstante in ihrem

⁹⁷ vgl. Kunde 2004, S.13

⁹⁸ vgl. Mitzscherlich 2000, S.59/60

⁹⁹ vgl. ebd. S.60/61

¹⁰⁰ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.140

¹⁰¹ Mitzscherlich 2000, S.63

¹⁰² ebd. S.67

¹⁰³ ebd. S.68

Leben. Sie wachsen in der Vorstellung auf, dass das Leben auf der Erde nur eine vorübergehende Station ist und ihre Heimat eigentlich im Himmel ist.

*Heimat als politisch-ideologische Konstruktion:*¹⁰⁴ Dieser Heimatbegriff erscheint mir für TCKs im Allgemeinen (wenn auch nicht für MKs im Speziellen) durchaus wichtig. So ist für TCKs, deren Eltern von der Regierung ausgesandt wurden (Diplomaten, Militär) das Bekenntnis zum Heimatland von großer Bedeutung. Sie zeigen einen hohen Patriotismus, während für MKs beispielsweise die Identifikation mit der Gastkultur im Vordergrund steht.¹⁰⁵

Heimat als Folklorewelt: Die folkloristische Darstellung von Heimat wird meist als kitschig empfunden und stößt deshalb eher auf Ablehnung. Symbole wie Trachten, Bierhumpen oder Volksmusik sind jedoch dennoch „verdichtete und verschobene Ausdrucksformen menschlicher Bedürfnisse“¹⁰⁶ oder geben zumindest die Möglichkeit, an das Heimatgefühl anzuknüpfen.

Heimat als Verlust Erfahrung: Das Gefühl, die Heimat verloren zu haben, entsteht, wenn sie an ein kulturlandschaftliches Bezugssystem der Vergangenheit gebunden wird, das Gefühle von Nostalgie oder Heimweh erzeugt. Die positiven Seiten der Gegenwart werden dabei ausgeblendet.¹⁰⁷ Der Verlust der Heimat kann auch erlebt werden, wenn die bisherige Heimat bedroht ist. „Die Heimat kann morgen schon nicht mehr die Heimat sein, weil ich woanders bin oder die Heimat sich so verändert, dass ich sie nicht mehr wiedererkennen kann“.¹⁰⁸ TCKs wechseln häufig das kulturelle Bezugssystem und leben fortwährend mit dem Wissen, dass der nächste Wohnorts- und Kulturwechsel jederzeit bevorstehen kann. Der Heimatverlust kann sich bei ihnen innerhalb weniger Flugstunden ereignen.

Heimat und Fremde: Mitzscherlich betont hier, dass die Fremde die Heimat mit konstituiert, da Heimat oftmals erst in der Entfernung vom Bekannten erfahrbar wird. Die Heimat wird dabei in Polarität zur Fremdheitserfahrung definiert, in der man erkennt, was man vermisst.¹⁰⁹ Bei TCKs, die in jungen Jahren ins Missionsland ausreisen, dürfte die genannte Heimaterfahrung vor allem dann auftreten, wenn sie in das Heimatland der Eltern zurückkehren und das Land, in dem sie ihre Kindheit verbracht haben (ihre Heimat) zurücklassen. TCKs, die erst in der späten Kindheit oder im Jugendalter Deutschland verlassen, fühlen sich vielleicht im Einsatzland in der Fremde und erkennen dort Deutschland als ihre Heimat.

¹⁰⁴ vgl. Mitzscherlich 2000, S.69-72

¹⁰⁵ vgl. Britten: <http://www.tckworld.com/comparisons.html>

¹⁰⁶ Mitzscherlich 2000, S.73

¹⁰⁷ vgl. ebd. S.73-76

¹⁰⁸ ebd. S.75

¹⁰⁹ vgl. ebd. S.76/77

Heimat als Vielfalt: Diese letzte Kategorie beschreibt, dass eine Pluralität von Heimaten in einer Person möglich ist, wenn verschiedene Heimatkonzepte nebeneinander bestehen können. Die Person erlebt eine Erweiterung von Heimat, da sie „an verschiedenen Orten leben und sich wohlfühlen“¹¹⁰ kann.

Es gibt einige Faktoren, die ausschlaggebend dafür sind, ob ein TCK sich eher dem Einsatzland oder dem Herkunftsland zugehörig fühlt (z.B. das Alter bei der Ausreise, die Intensität der Kontakte zur Gastkultur usw.) Doch das Zuhause ist für TCKs meist nicht an geografische Orte oder eine gewohnte Umgebung gebunden; TCKs definieren ihre Heimat vielmehr durch Beziehungen.¹¹¹ Letztlich kann die Heimat des TCKs, welches Konzept es auch immer vertritt, überall sein.

2.4 Abgrenzung des Missionarskindes von anderen TCKs

Die bisherigen Ausführungen über die Persönlichkeit des TCKs können, falls nicht explizit anders erwähnt, auf TCKs aller Arten bezogen werden. Nun möchte ich noch einige Gesichtspunkte nennen, in denen sich MKs in ihren Erfahrungen und Prägungen von anderen TCKs abgrenzen lassen.

Da die Arbeit von Missionaren meist auf langfristige Beziehungen zu den Einheimischen ausgelegt ist, wechseln sie ihren Einsatzort selten. So kann es sein, dass MKs ihre Kindheit und Jugend komplett an einem Einsatzort verbringen (unterbrochen durch die Heimataufenthalte) und eher bi- als multikulturell aufwachsen.¹¹² MKs tauchen mehr als andere TCKs in die Kultur des Gastlandes ein und erwerben die Sprache schneller und erfolgreicher als Angehörige anderer TCK-Gruppierungen.¹¹³ In ihrem Umfeld sind sie eingebunden in familiäre, unterstützende Beziehungen zu Erwachsenen, die ihnen als Vorbilder dienen und christliche Werte und Normen vermitteln.

Entscheidend für die Erfahrungen von MKs ist, dass sie neben ihrer erweiterten Sicht auf die Welt, die sie aufgrund ihres international geprägten Lebensstils haben, zusätzlich eine vielfältige Sicht von Gott bekommen. Von klein auf bekommen sie mit, was es heißt, an Gott zu glauben, ihm in jeder Lebenslage zu vertrauen und mit seiner Hilfe zu rechnen. Sie erleben „praktisches Christsein anstelle einer theoretischen Sicht über das Christentum“¹¹⁴.

MKs verfolgen die Arbeit in der christlichen Gemeinde, in der es sowohl Enttäuschungen, Probleme und Kämpfe gibt als auch Freuden, bewegende Ereignisse und Erfolge. Sie

¹¹⁰ Mitzscherlich 2000, S.78

¹¹¹ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.140

¹¹² vgl. Britten: <http://www.tckworld.com/tckdefine.html>

¹¹³ vgl. Stuart o.J., S.20/21

¹¹⁴ Roth 1999, S.56

wachsen dabei beinahe automatisch in die verantwortliche Mitarbeit hinein und unterstützen somit die Arbeit ihrer Eltern.¹¹⁵ MKs machen die Erfahrung, dass Christen unterschiedlicher Denominationen und Nationen trotz aller Unterschiede eine starke Einheit bilden und zusammen arbeiten um ein gemeinsames Ziel zu erreichen.

Im Gegensatz zu anderen Familien, die im Ausland tätig sind, werden Missionare gewöhnlich von einem Spenderkreis finanziert. Sie sind von diesen Unterstützern abhängig und bekommen oftmals nicht nur finanzielle Hilfe, sondern auch z.B. Kleiderspenden. So trägt ein MK häufig keine neue Kleidung, was im Missionsland nicht von großer Bedeutung ist, da Kleidung oft keinen hohen Stellenwert hat und materieller Besitz unter den Missionaren nicht als Statussymbol gesehen wird.¹¹⁶

Hiermit schließe ich die Betrachtung der Personengruppe der TCKs und ihrer Persönlichkeitsmerkmale. Im Folgenden werde ich aufgrund der Ausrichtung meiner Arbeit den Begriff MK verwenden, auch wenn viele Aussagen für andere TCKs ebenso zutreffend sind. Das nun anschließende Kapitel wendet sich der Problematik der Rückkehr in das Heimatland und möglichen Vorbereitungsmaßnahmen für diesen kulturellen Übergang zu.

¹¹⁵ vgl. Gerst 2005, S.2

¹¹⁶ vgl. Roth 1999, S.56

3. RÜCKKEHR IN DIE DEUTSCHE KULTUR

3.1 Permanente und vorübergehende Rückkehr

Bei der Rückkehr von Missionaren nach Deutschland ist zwischen der permanenten und der vorübergehenden Rückkehr zu unterscheiden. Von einer permanenten oder endgültigen Rückkehr ist dann zu sprechen, wenn keine konkreten Pläne bestehen, wieder in das Einsatzland auszureisen.¹¹⁷ In diesem Fall wird eine langfristige Anpassung an die Kultur des Heimatlandes angestrebt.

In den meisten Missionsorganisationen ist es üblich, dass die Missionare etwa alle vier Jahre für einige Monate bis zu einem Jahr nach Deutschland kommen.¹¹⁸ Der oftmals dafür verwendete Begriff „Heimaturlaub“ widerspricht dem Empfinden von MKs; denn für sie ist es weder die Heimat noch Urlaub. Im Allgemeinen spricht man eher vom Deutschland- oder Heimataufenthalt oder Heimatdienst. In dieser Zeit besuchen die Missionare Schulungen und Weiterbildungen und treten Reisedienste und Besuche in den Gemeinden an, die sie finanziell und im Gebet unterstützen. Dort geben sie Berichte über ihre Arbeit im Ausland ab und erweitern und vertiefen die Beziehungen zu ihrem Unterstützerkreis. Da die Gemeinden meist wünschen, die ganze Missionarsfamilie zu sehen, sind MKs häufig der Öffentlichkeit ausgesetzt und beteiligen sich durch das Tragen landestypischer Kleidung oder den Vortrag eines Liedes an der Gestaltung des Programms. Diese Auftritte werden von MKs sehr unterschiedlich erlebt; generell lässt sich jedoch sagen, dass Teenager sie eher peinlich finden und sich weigern, mitzumachen.¹¹⁹ In den Gemeinden wird von den MKs erwartet, dass sie lächelnd ihr bestes Verhalten zeigen, überall den gleichen Diavortrag ansehen, immer die gleichen Fragen beantworten und sich die gleichen Geschichten und Andachten ihrer Eltern anhören.¹²⁰

Beachtet man die Dauer der Eingewöhnungsphase bei dem Wiedereintritt in die Kultur des Heimatlandes,¹²¹ so ist die Familie meist gerade so lange im Heimatland, dass das MK sich langsam eingelebt hat, wenn es wieder gehen muss.

3.2 Kulturelle Übergänge

Beim Übergang von einer Kultur in eine andere tritt ein Phänomen auf, für das der amerikanische Anthropologe Kalvero Obereg 1960 den heute längst in den allgemeinen Sprachgebrauch übernommenen Begriff „Kulturschock“ prägte. Damit beschreibt er die Desorientierung, die bei der Konfrontation mit den Unterschieden der fremden Kultur zu den eigenen Erwartungen hervorgerufen wird. Der Kulturschock beinhaltet aber auch die

¹¹⁷ vgl. Wriske 1998, S.27

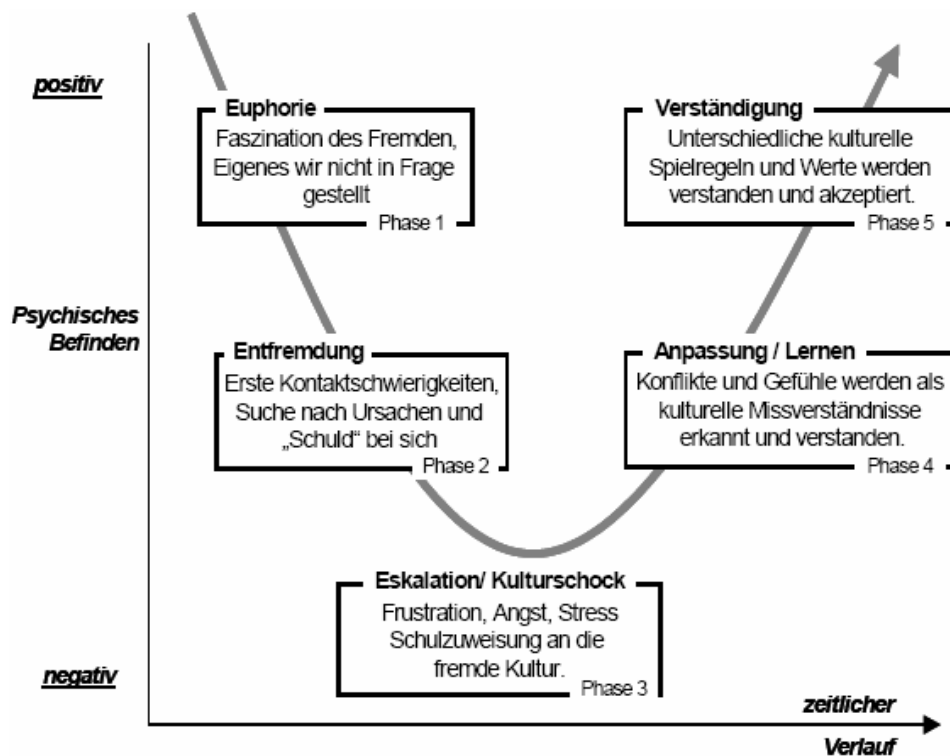
¹¹⁸ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.73 und Wriske 1998, S.26

¹¹⁹ vgl. Wriske 1998, S.26

¹²⁰ vgl. Stuart o.J., S.119

¹²¹ siehe 3.5

Überwindung dieser Schwierigkeiten. Das psychische Befinden beschreibt im Verlauf des Kulturschocks eine U-Kurve, die aus dem Kulturschockmodell nach Oberg ersichtlich wird:¹²²



Während der 1. Phase üben die neu gewonnenen Eindrücke der fremden Kultur eine stimulierende Faszination aus, die sich in euphorischen Urlaubsgefühlen zeigt. Die eigene Kultur steht dabei nicht in Konkurrenz zur fremden Kultur und wird auch nicht in Frage gestellt.

Bei tieferem Eintauchen in die Kultur entstehen erste Konflikte und Unstimmigkeiten (Phase 2), die der Betroffene jedoch seiner eigenen Person zuschreibt. Das eigene Verhalten und Denken scheint nicht in das neue Umfeld zu passen und führt oftmals nicht zu den erwarteten Ergebnissen. Allmählich stellt sich ein Gefühl der Entfremdung ein.

In der 3. Phase, dem eigentlichen Kulturschock, kommt dieses negative Empfinden zur Eskalation.

Als Hauptaspekte des psychischen Befindens während des Kulturschocks nennt Oberg:

- „Überbeanspruchung aus dem Bemühen heraus, sich anzugleichen;
- *das Gefühl des Verlusts und der Entbehrung* hinsichtlich Freundschaft, Status, Beruf und Besitz;
- *das Gefühl der Zurückweisung* durch Angehörige beziehungsweise der Zwang, Angehörige selbst abzulehnen;
- *Verwirrung* hinsichtlich der eigenen Rolle, der Werte und der Identität;

¹²² Quelle: Otten http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien_TEIL_Ila_Mikroaspekte.pdf

- *Angst* und sogar *Ekel* beziehungsweise *Wut* gegenüber den „fremden“ Praktiken;
- *Gefühle der Hilflosigkeit* angesichts der Unfähigkeit, mit der neuen Umgebung zurechtzukommen.¹²³

Zu den Symptomen, die mit dem Kulturschock einhergehen, gehören Frustration, Stress, Schlaflosigkeit, Appetitlosigkeit, Irritierbarkeit, negative Lebenseinstellung, Gefühl der Isolation, Angstzustände und Sorgen, Hilflosigkeit, Reizbarkeit, Heimweh.¹²⁴

In der 4. Phase kann der Betroffene erkennen, dass seine Probleme, negativen Gefühle und Konflikte zum Großteil auf Missverständnissen beruhen und somit ausgeräumt werden können. Dazu ist es notwendig, Kompromisse zwischen den eigenen Erwartungen und der Realität zu schließen und die Bereitschaft zu zeigen, die Lebensweise der Kultur zu erlernen und sich ihr anzupassen.

So kann in der 5. Phase die gegenseitige Verständigung gelingen; die kulturellen Unterschiede können akzeptiert, die Normen und Werte berücksichtigt werden.

In kulturellen Überschneidungssituationen treten unterschiedliche Reaktionstypen auf, die im Folgenden kurz charakterisiert werden sollen:

- *Kontrasttyp*: Das Interesse des Kontrasttyps liegt darin, die Unterschiede zwischen den Kulturen zu betonen, den Wert der eigenen Kultur und Persönlichkeit hervorzuheben und sich räumlich wie sozial klar von der umgebenden Kultur abzugrenzen.
- *Assimilationstyp*: Der Assimilationstyp übernimmt die Normen und Verhaltensweisen der Gastkultur und lehnt die der Heimatkultur ab. Erfolgt die Assimilation vollständig und radikal, so ist eine Reintegration ins Heimatland mit großen Schwierigkeiten verbunden.
- *Grenzttyp*: Der Grenzttyp sucht den interkulturellen Dialog und betont die Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen der beiden Kulturen. Er begegnet der Gastkultur mit Wertschätzung und sieht sie als Bereicherung und Erweiterung der eigenen kulturellen Handlungsmöglichkeiten.
- *Synthesetyp*: Das Produkt der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur ist bei diesem Typ eine Synthese bedeutsamer Elemente der Gast- und Heimatkultur zu einem neuen Ganzen.¹²⁵

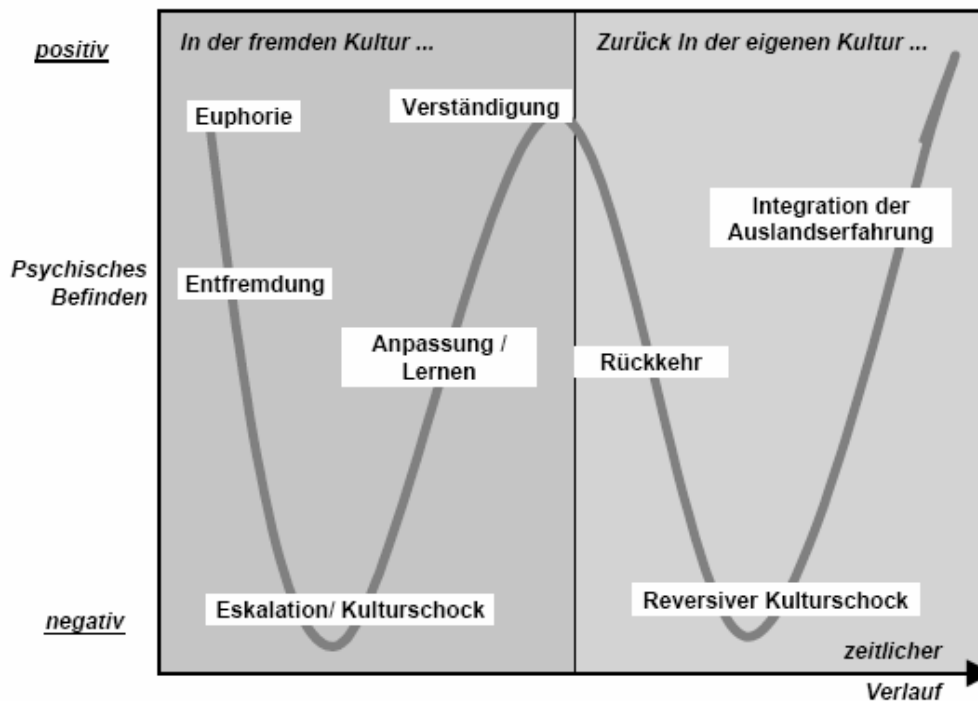
¹²³ Marx 2000, S.22

¹²⁴ vgl. ebd. S.24 und Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.281

¹²⁵ vgl. http://rfhs8012.fh-regensburg.de/~kas32238/ziko/Kapitel10_2.pdf

3.3 Fremde Heimat

Beim Wiedereintritt in die eigene Kultur erleben Rückkehrende meist einen ähnlichen Anpassungsprozess wie im Einsatzland. Sein Verlauf wird deutlich in einem erweiterten Kulturschockmodell:¹²⁶



Wenn MKs in ihr sogenanntes Heimatland Deutschland zurückkehren, so ist zu bedenken, dass die Heimat der Eltern in vielen Fällen nicht die Heimat der Kinder, wohl aber das offizielle Land ihrer Herkunft ist. Viele MKs werden im Missionsland geboren und haben ihr ganzes bisheriges Leben dort verbracht. So verlassen sie ihre Heimat (das Einsatzland) und gehen in ein fremdes Land, während die Eltern nach Hause (Deutschland) gehen. Die Folge ist, dass sie sich dort als Fremde fühlen. Doch selbst, wenn die MKs schon einige Zeit in Deutschland gelebt haben, erscheint ihnen das Land bei der Rückkehr in vielerlei Hinsicht fremd, da sowohl sie selbst als auch die Menschen und Umstände in Deutschland sich während des Auslandsaufenthaltes verändert und weiterentwickelt haben. Diese Veränderungen sind vielfältiger Natur.

Das MK selbst hat sich schon rein physisch im Vergleich zum Zeitpunkt der Ausreise stark verändert, was die Verwandten und Bekannten zu Hause als die offensichtlichsten Veränderungen auch sofort registrieren und kommentieren: Wachstum, Gewichtszunahme, starker Gewichtsverlust durch Krankheiten, Veränderungen in der Frisur und die körperlichen Entwicklungen während der Pubertät. Hilfreich ist es für das MK, vor der Rückkehr Fotos anzuschauen, die zur Zeit der Ausreise gemacht wurden, um sich über die eigenen äußeren

¹²⁶ Quelle: Otten http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien_TEIL_Ila_Mikroaspekte.pdf

Veränderungen bewusst zu werden und so auf die Kommentare und Bemerkungen gefasst zu sein.

Andere Veränderungen sind vor der Rückkehr meist nicht so deutlich zu erkennen, weil sie erst im Kontakt mit Angehörigen der Heimatkultur sichtbar werden. Dazu gehören beispielsweise soziale Veränderungen wie der Wandel vom Ethnozentrismus zur Toleranz und Zuneigung anderen Rassen und Nationalitäten gegenüber. Auch in der Sicht auf die Außenpolitik oder das Bild, das Deutschland nach außen hin vermittelt, hat der Rückkehrer neue Ein- und Ansichten bekommen.¹²⁷

MKs haben bei der Rückkehr nach Deutschland meist schon einige Freunde durch die Zeit vor dem Auslandsaufenthalt und vergangene Heimataufenthalte. Diese Freundschaften sind jedoch nicht mehr notwendigerweise so, wie sie einmal waren. Sowohl der Rückkehrende als auch der Daheimgebliebene haben grundlegende Veränderungen in ihrer Persönlichkeit durchlebt und haben sich voneinander entfremdet. Sie teilen nun vielleicht keine gemeinsamen Interessen mehr; zumindest fehlen ihnen gemeinsame, verbindende Erlebnisse. In der Zwischenzeit haben sich auch beiderseits neue beste Freunde und Bezugspersonen gefunden.¹²⁸ In geistlicher Hinsicht hat das MK während des Missionseinsatzes Einblick in die Sichtweisen verschiedener Denominationen bekommen und neue theologische Perspektiven kennen gelernt. Es hat ein breiteres Bibelverständnis erhalten und durch konkrete Erfahrungen mit dem Glauben einen Wachstumsprozess durchlaufen.

Doch nicht nur das MK hat sich verändert; auch im Heimatland hat die Zeit während seiner Abwesenheit nicht stillgestanden. So haben sich die wenigen Orte, mit denen es Erinnerungen verbindet, vielleicht verändert oder bestehen gar nicht mehr in ihrer ursprünglichen Form. Die familiären Beziehungen können sich durch einschneidende Ereignisse wie den Tod, die Heirat oder Geburt eines Angehörigen verändert haben.¹²⁹ Auch die organisatorischen Strukturen der Kirchengemeinde oder ihrer Kinder- und Jugendgruppe, in der sich das MK vor der Ausreise zu Hause gefühlt hat, können sich gewandelt haben und so fremd und unvertraut wirken.

¹²⁷ vgl. Jordan 1992, S.43-48

¹²⁸ vgl. Storti 1997, S.123/124

¹²⁹ vgl. Jordan 1992, S.48-52

3.4 Phasen des Wiedereintritts

Craig Storti gliedert den Wiedereingliederungsprozess bei der Rückkehr ins Heimatland in vier Phasen:¹³⁰

1. Abschied und Abreise („Leave-Taking and Departure“)
2. Die „Flitterwochen“ („The Honeymoon“)
3. Umgekehrter Kulturschock („Reverse Culture Shock“)
4. Wiederanpassung („Readjustment“)

3.4.1 Abschied und Abreise

Obwohl sich der Rückkehrende zu dem Zeitpunkt des Abschieds noch im Einsatzland befindet, kann doch schon von einer Phase des Wiedereintritts gesprochen werden. Denn die psychologische und emotionale Auseinandersetzung mit der Rückkehr beginnt bereits einige Monate vorher. So fängt das MK an, sich während dieser Phase allmählich von Beziehungen zu lösen und emotionale Bindungen zu lockern.¹³¹ Für das MK ist dieser Rückzug ein (meist unbewusster) Selbstschutz, der ihm den Abschied so leicht wie möglich machen soll. Aus diesem Grund kann es auch dazu kommen, dass MKs andere Formen finden, den Abschiedsschmerz zu umgehen oder zu verleugnen. Wenn es sich nur noch auf die positiven Aspekte des neuen Ortes konzentriert und gleichzeitig die negativen Punkte des Gastlandes, die es bislang vielleicht gar nicht besonders gestört haben, betont bzw. die schönen Erlebnisse und Seiten abschwächt, so verleugnet es zwar seine Trauergefühle, verarbeitet sie jedoch nicht. Mit dem nahenden Abschied lockert sich nicht nur die Bindung des MKs an die Gemeinschaft, sondern auch umgekehrt. So wird es nicht mehr nach seiner Meinung gefragt, wenn Pläne für zukünftige Ereignisse gemacht werden, seine Aufgaben werden an andere übertragen. Dies ist ein natürlicher Vorgang, kann jedoch das Gefühl der Ablehnung hervorrufen. Ein weiterer Schutzmechanismus ist die Verleugnung der eigenen Hoffnungen und Wünsche für den Abschied sowie für das Leben im Heimatland. Um Enttäuschungen vorzubeugen, stellen MKs lieber keine zu hohen Erwartungen.¹³² In dieser Phase des Abschieds sind die Betroffenen emotional hin- und hergerissen; denn einerseits freuen sie sich darauf, Verwandte und Bekannte im Heimatland wiederzusehen, andererseits steht ihnen vor Augen, was sie im Gastland zurück lassen müssen. Diese Ambivalenz führt häufig zu Stimmungsschwankungen und emotionaler Unausgeglichenheit. Zudem kann es zu Spannungen innerhalb der Familie kommen, da das Kind möglicherweise den Eltern die Schuld für die Rückkehr und den damit verbundenen Verlust gibt¹³³ und diese sich selbst ebenso in der Phase des Abschieds befinden.

¹³⁰ vgl. Storti 1997, S.53

¹³¹ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.76

¹³² vgl. ebd. S.77-80

¹³³ vgl. Storti 1997, S.55/56

Bevor das MK den Einsatzort verlässt, ist es wichtig, den vergangenen Lebensabschnitt abzuschließen um an dem neuen Ort einen unbelasteten Anfang machen zu können. Dazu gehört es, zwischenmenschliche Konflikte zu bereinigen, „sowohl [zu] vergeben als auch Vergebung [zu] empfangen“¹³⁴. Gibt das MK seinen Freunden zu verstehen, wie viel ihm die Freundschaft bedeutet und wie schwer es ihm fällt, zu gehen, so ist dies nicht nur ein Ausdruck seiner Wertschätzung und Anerkennung; es wird dabei auch selbst an die positiven Erfahrungen und wertvollen Freundschaften erinnert, die es während seiner Zeit an diesem Ort erlebte. Für die Verabschiedung von Menschen, Orten, Haustieren oder Habseligkeiten muss in der Zeit vor der Abreise bewusst Zeit eingeplant werden.¹³⁵

3.4.2 Die „Flitterwochen“

Die ersten ein bis zwei Wochen im Heimatland verbringt die Missionarsfamilie hauptsächlich damit, Verwandte und Bekannte zu besuchen, die ihre Rückkehr sehnsüchtig erwartet haben. Dabei steht das MK als Teil der Familie mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen ständig im Mittelpunkt des Interesses. Die unzähligen Kontakte während dieser Zeit sind meist flüchtig und so abwechslungsreich, dass das MK Veränderungen in seinem Inneren noch gar nicht wahrnimmt und auch nicht dazu kommt, viel an das Leben und die Freunde im Missionsland zu denken und sie zu vermissen. Die Menschen in der neuen Umgebung gestehen der Familie eine Zeit der Eingewöhnung zu; sie sind sehr rücksichtsvoll und hilfsbereit, stellen wenig Ansprüche und wollen dem MK das Einleben erleichtern. Es kann nun Dinge nachholen, die es in seiner Zeit im Ausland vermisst hat (z.B. das Lieblingsrestaurant besuchen, ins Kino gehen, Computer spielen) und erlebt eine Phase des euphorischen Hochgefühls, das an Ferien erinnert.¹³⁶ Deshalb wählt Storti den Namen „Flitterwochen“. „During the period of euphoria, the re-entrant tends to focus only on the positive aspects of his return [...], while denying the potential problems of adjustment.“¹³⁷ Diese Probleme beginnen erst in der nächsten Phase des Wiedereintritts, die gewöhnlich nach der Zeit von ein bis zwei Wochen bis zu einem Monat beginnt.¹³⁸

3.4.3 Umgekehrter Kulturschock

Wenn die euphorischen Gefühle der „Flitterwochen“ abklingen und für die Missionarsfamilie der Alltag in der Heimatkultur einkehrt, setzt das ein, was man den umgekehrten oder reversiven Kulturschock, Rückkehrerstress oder auch Reentry-Schock nennt. Forschungen

¹³⁴ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.224

¹³⁵ vgl. ebd. S.225

¹³⁶ vgl. Storti 1997, S.57/58

¹³⁷ Jansson 1986, S.51

¹³⁸ vgl. Storti 1997, S.58

bestätigen, dass die Anpassung bei der Rückkehr umso schwerer fällt, je erfolgreicher und leichter die Eingewöhnung in die Gastkultur gelang und je stärker die Person in die Kultur des Einsatzlandes integriert war.¹³⁹ Die meisten Rückkehrer empfinden den Wiedereinstieg in die Heimatkultur als problematischer als die Anpassung in der fremden Kultur. Der wohl entscheidende Grund dafür ist, dass Menschen bei dem Wechsel in eine fremde Kultur mit einem Kulturschock rechnen und davon ausgehen, dass es einige Zeit dauern wird, bis sie sich an die neue Umgebung gewöhnt haben.¹⁴⁰ Bei der Rückkehr in ihre Heimat treffen die Probleme sie jedoch völlig unerwartet und sind deshalb schwer zu verstehen und zu tolerieren.¹⁴¹ Denn wer erwartet schon eine „Entfremdung gegenüber der eigenen Kultur und Gesellschaft“¹⁴², wenn er „nach Hause“ kommt? Für MKs gleicht der Wiedereintritt häufig einem Eintritt in eine andere Kultur, da sie entweder noch nie oder nur für kurze Zeit in Deutschland gelebt haben. Sie haben nur schwache Erinnerungen oder kennen Deutschland, die Verwandten und Orte hauptsächlich aus den Erzählungen der Eltern. Doch auch für Menschen, die vor dem Auslandsaufenthalt schon einige Zeit in Deutschland gelebt hatten, verläuft der umgekehrte Kulturschock nach dem Muster des Kulturschocks beim Eintritt in eine fremde Kultur, dessen Hauptaspekte und üblichen Symptome ich unter 3.2 bereits erläutert habe und deshalb an dieser Stelle nicht mehr im Einzelnen betrachten werde.

Im Heimatland trifft das MK auf unerwartete Probleme. Von Deutschen wird es aufgrund seines „gleichen rassischen, ethnischen und nationalen Hintergrund[s]“¹⁴³ in die Kategorie Spiegel eingeordnet; sie erwarten, dass das MK die gleiche Denkweise hat wie sie selbst. Auch das MK geht von dieser Annahme aus. Es ist jedoch meist ein heimlicher Einwanderer, unterscheidet sich also in seiner Weltsicht und den Lebenserfahrungen von Gleichaltrigen der Heimatkultur. Storti redet von einer „marginal person“¹⁴⁴, einem Grenzgänger zwischen den Kulturen, und beschreibt damit das, was bei TCKs die dritte Kultur ergibt: „Das TCK baut Beziehungen zu allen Kulturen auf, nimmt aber keine davon völlig für sich in Besitz.“¹⁴⁵

Als Reaktion auf die kulturellen Unterschiede verurteilen MKs in diesem Stadium des Wiedereintritts die Heimat häufig in jeglicher Hinsicht und äußern diese subjektive Kritik auch gegenüber anderen. Sie glorifizieren die Gastkultur und betrauern ihre Verluste; die negativen Seiten des Auslandsaufenthaltes werden ignoriert oder tatsächlich vergessen.¹⁴⁶ MKs sind teilweise selbst schockiert über ihre negative Einstellung, da sie „überall kulturell tolerant sein [können], nur nicht in ihrer eigenen Kultur“¹⁴⁷. Storti begründet, dass in dieser

¹³⁹ vgl. Sobie 1986, S.97

¹⁴⁰ vgl. Storti 1997, S.14

¹⁴¹ vgl. Koehler 1986, S.90

¹⁴² <http://www.ifim.de/faq/faq-reentry.htm>

¹⁴³ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.277

¹⁴⁴ Storti 1997, S.61

¹⁴⁵ aus der Definition von TCKs in: Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.31

¹⁴⁶ vgl. Storti 1997, S.59

¹⁴⁷ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.282

Phase des Kulturschocks die Heimat nicht das eigentliche Problem ist, sondern die emotionale Verfassung, in der sich der Rückkehrende am Tiefpunkt der U-Kurve¹⁴⁸ befindet.¹⁴⁹ Er hat mit Gefühlen wie Trauer, Unsicherheit, Ärger und Enttäuschung zu kämpfen.¹⁵⁰

Doch manchmal bewahren MKs auch in späteren Stadien noch ihre Distanz zur Heimatkultur aus Angst, sich dem Gastland gegenüber illoyal zu verhalten und einen Teil ihrer Identität zu verraten, wenn sie sich in das Heimatland integrieren.¹⁵¹ So grenzen sie sich bewusst von der umgebenden Kultur ab und betonen die Vorzüge der Kultur des Einsatzlandes (vgl. Kontraststyp). Andere MKs versuchen, sich möglichst unauffällig zu verhalten und als „kulturelles Chamäleon“ die Verhaltensweisen ihrer Umgebung zu übernehmen. Sie vermeiden es, über ihre internationalen Erfahrungen und ihre Biografie zu reden und passen sich der Heimatkultur an (vgl. Assimilationstyp).

In dieser Phase sind MKs oftmals überfordert von den Anforderungen des Alltags, da selbst gewöhnliche Handlungen wie das Leeren des Mülleimers oder das Führen eines Telefongesprächs höchste Aufmerksamkeit und ein hohes Maß an Energie fordern. Als Folge davon treten zusätzlich zu den anderen Symptomen des Kulturschocks Müdigkeit, Anfälligkeit für Krankheiten und Konzentrationsstörungen auf.¹⁵² Ein häufiger Umgang mit den Anpassungsschwierigkeiten ist der Rückzug aus sozialen Aktivitäten, der sich darin äußern kann, dass das MK die meiste Zeit alleine auf seinem Zimmer verbringt. Doch auch die ausschließliche Konzentration auf die Schule oder das Erlernen eines Instrumentes beispielsweise können eine Form des Rückzugs und der Isolation sein.¹⁵³

3.4.4 Wiederaanpassung

Der Reentry-Schock ist nach der Rückkehr jedoch kein permanenter Zustand. Nach einer Zeit, in der sich das MK vor allem auf den vergangenen Lebensabschnitt im Gastland konzentrierte und das Ziel verfolgte, so bald wie möglich wieder dorthin auszureisen, beginnt es allmählich, sich wieder der Gegenwart zuzuwenden und mit der momentanen Situation anzufreunden.¹⁵⁴ Dieser Perspektivenwechsel ist nicht als abrupter Schnitt zu verstehen; er ist eher ein langsamer Übergang, der meist unbemerkt einsetzt, während das MK sich noch im Reentry-Schock befindet. Das MK erlangt eine ausgewogenere Sicht vom Heimat- und Einsatzland, kann die Erfahrungen in beiden Kulturen objektiver bewerten und die positiven wie negativen Seiten sehen. Das MK entwickelt langsam ein Gefühl der Vertrautheit, da es

¹⁴⁸ vgl. Kulturschockmodell nach Oberg

¹⁴⁹ vgl. Storti 1997, S.60

¹⁵⁰ vgl. Werkman 1986, S.10

¹⁵¹ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.280/281

¹⁵² vgl. Storti 1997, S.63

¹⁵³ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.283

¹⁵⁴ vgl. Storti 1997, S.65

sich in seiner Umgebung – im eigenen Zimmer, in der Nachbarschaft, in der Klasse, in der Kinder- oder Jugendgruppe der Gemeinde – immer besser zurecht findet und Beziehungen zu einzelnen Leuten etabliert hat. Die noch fremden Eindrücke können vom MK nun in den Kontext der bekannten Orte und Menschen eingeordnet und in Relation dazu gesetzt werden. Mit dem Gefühl, das Leben Schritt für Schritt wieder etwas mehr unter Kontrolle zu haben, wächst auch das Selbstbewusstsein und die Selbstsicherheit und der Alltag gewinnt an routineartigen Bestandteilen. Diese Routine führt dazu, dass das MK eine entspanntere Beziehung zu seiner Umgebung aufbaut und das Leben nicht mehr als einzige Anstrengung und Vorsicht vor Fettnäpfchen empfindet. Mit der Entspannung weichen auch die negativen Gefühle und Reaktionen, die während des umgekehrten Kulturschocks vorherrschend waren. Die Beziehungen zu anderen Menschen verbessern sich, wenn das MK eine ausgewogenere Sicht der Heimat hat und nicht mehr grundsätzlich verurteilt, was andere sagen oder tun.¹⁵⁵ So wächst die Bereitschaft, wieder ein Teil der Gemeinschaft zu werden und das MK fällt die Entscheidung, sich anpassen zu wollen. MKs erkennen, dass sie sich für eine erfolgreiche Wiedereingliederung nicht notwendigerweise für die eine und gegen die andere Kultur entscheiden müssen, sondern einen Teil der Werte und Einstellungen, die sie während ihrer Übersee-Erfahrung gewonnen haben, beibehalten können.¹⁵⁶ So integrieren sie schließlich ihre Auslandserfahrung in die Gesamtheit ihres persönlichen Lebenslaufes. Die Wiederaanpassung ist zwar die letzte Phase des Wiedereingliederungsprozesses; mit ihr wird die Drittkulturerfahrung für das MK aber keineswegs abgeschlossen. Sie ist vielmehr eine lebenslange Prägung.

3.5 Faktoren, die den Wiedereintritt bestimmen

Die dargestellten Phasen des Wiedereintritts sind nicht als allgemein gültiges Verlaufsmuster zu verstehen. Sie können im konkreten Fall auch leicht variieren und Elemente aus vorangehenden oder nachfolgenden Phasen enthalten. Auch über die Dauer des Wiedereingliederungsprozesses lassen sich keine absoluten Angaben machen. Ein Durchschnittswert liegt jedoch bei 6-12 Monaten.¹⁵⁷ Es können einige Faktoren genannt werden, die den Wiedereintritt des Individuums begünstigend oder nachteilig beeinflussen. Im Folgenden werde ich diese Variablen gegenüberstellen:¹⁵⁸

¹⁵⁵ vgl. Storti 1997, S.67

¹⁵⁶ vgl. ebd. S.67

¹⁵⁷ vgl. Koehler 1986, S.92 und Storti 1997, S.68/69

¹⁵⁸ vgl. Storti 1997, S.70

wirkt begünstigend	wirkt nachteilig
Die Rückkehr erfolgt freiwillig	Die Rückkehr erfolgt unfreiwillig
Die Rückkehr kommt erwartet	Die Rückkehr kommt unerwartet
Die Person verfügt über vorausgegangene Übergangserfahrungen	Die Person verfügt nicht über vorausgegangene Übergangserfahrungen
Kurze Dauer des Auslandsaufenthaltes	Lange Dauer des Auslandsaufenthaltes
Geringer Grad an Interaktion mit der Gastkultur – kleine Einbindung	Hoher Grad an Interaktion mit der Gastkultur – große Einbindung
Rückkehr in eine vertraute und unterstützende Umgebung	Rückkehr in eine ungewohnte Umgebung
Hohes Maß der Interaktion mit der Heimatkultur während des Auslandsaufenthaltes	Geringes Maß der Interaktion mit der Heimatkultur während des Auslandsaufenthaltes
Vertrautheit mit Veränderungen in der Heimatkultur	Unwissen über Veränderungen in der Heimatkultur
Gast- und Heimatkultur unterscheiden sich nur geringfügig	Gast- und Heimatkultur unterscheiden sich wesentlich

3.6 Besondere Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen

Beim Eintritt in die Heimatkultur haben Kinder und Jugendliche besondere Bedürfnisse und Probleme, die teilweise in den vorangehenden Kapiteln schon angeklungen sind, hier aber nochmals gesondert betrachtet werden sollen.

Für Kinder in der frühen Kindheit (bis 5 Jahre) unterscheidet sich der Kulturwechsel in der Regel kaum von einem normalen Umzug. In der späten Kindheit (6-12 Jahre) hingegen erleben Kinder bei der Rückkehr nach Deutschland eine große Desorientierung aufgrund der fehlenden Routine in der neuen Umgebung. Vieles, was ihnen bisher Stabilität und Sicherheit gegeben hat, ist nun nicht mehr vorhanden. Oftmals ist mit der Rückkehr auch eine temporäre Trennung von einem Elternteil verbunden, da er entweder erst später aus dem Ausland zurückkehrt oder Reisedienste in Deutschland antreten muss. Hinzu kommt die Trennung von anderen wichtigen Bezugspersonen, die im Ausland zurückgelassen wurden, wie ein Kindermädchen oder Hausangestellte. In diesem Alter treten vor allem schulbezogene Probleme auf. Typische Symptome, die das Kind während der Reentry-Phase aufweist, zeigen regressives Verhalten: Klammern an die Eltern, Essstörungen, Daumenlutschen, Bettnässen, Schlafstörungen.¹⁵⁹

¹⁵⁹ vgl. Storti 1997, S.116/117

Die größten Schwierigkeiten in der Situation der Anpassung an die Heimatkultur haben laut Forschungsergebnissen Teenager und Jugendliche.¹⁶⁰ Ihr Leben ist ohnehin geprägt von gravierenden physischen, psychischen und emotionalen Veränderungen, sodass ein Kulturwechsel die Wahrnehmung dieser Veränderungen verstärkt und ihre Suche nach der eigenen Identität erschwert.¹⁶¹ Das größte Bedürfnis von Teenagern ist die Zugehörigkeit und Akzeptanz in der Peergroup. Das Gefühl, nicht dazuzugehören, stellt für sie somit ein ernsthaftes Problem dar und gerade im Heimatland spüren MKs besonders deutlich ihre Andersartigkeit.¹⁶² Akzeptiert werden sie, wenn sie mit der Gruppe konform gehen und gleich sind wie ihre Peers. Für einen Jugendlichen, der mehrere Jahre außerhalb der Heimatkultur verbracht hat, ist dies in manchen Bereichen jedoch kaum zu leisten.

Jugendliche beurteilen andere beispielsweise nach ihrer Kleidung und legen selbst viel Wert auf das Urteil, das andere über ihr Äußeres fällen. MKs sind durch ihre Abwesenheit häufig nicht auf dem aktuellen Stand, was den Modestil oder Markenkleidung in Deutschland betrifft. Im Einsatzland kann ein ganz anderer Stil modern sein und häufig spielt die Kleidung dort auch nur eine untergeordnete Rolle. Die Anpassung an den Kleidungsstil und das Aussehen ist noch relativ einfach zu bewältigen. Die richtige Kleidung ist zwar kein Garant für die Akzeptanz in der Gruppe, aber beinahe eine Voraussetzung.¹⁶³

Wesentlich problematischer ist die Unwissenheit des MKs, was die Popkultur betrifft: „[T]he latest singers and music groups, sports figures, movie and TV personalities, video games and TV shows, the latest brand names, fast foods, and „in“ places.“¹⁶⁴ So kann das MK bei den meisten Gesprächsthemen seiner Altersgenossen nicht mitreden und nimmt bestenfalls anfangs nur als Zuhörer an Konversationen teil. Schlimmer ist es, wenn es mangels Austauschmöglichkeiten von der Gruppe ausgeschlossen wird.

Es ist dennoch möglich, dass gemeinsame Gesprächsthemen gefunden werden oder andere über die Wissenslücken des MKs in manchen Gebieten hinwegsehen. Es kann jedoch nicht vertuscht werden, wenn man die gängige Sprache der Gleichaltrigen nicht versteht und spricht. MKs kennen häufig die Ausdrücke der Jugendsprache nicht oder können den Humor nicht verstehen. Bei MKs im Speziellen ist der Gebrauch von Schimpfwörtern und Vulgärausdrücken in der Drittkulturgemeinschaft meist nicht sozial akzeptiert und wenn sie sie dennoch benutzen, kennen sie meist nur die Entsprechung in der Sprache des Gastlandes.¹⁶⁵

Jugendliche stehen in dem Konflikt, dass sie einerseits dazugehören wollen und müssen, andererseits manche Haltungen und Verhaltensweisen ihrer Altersgenossen inakzeptabel

¹⁶⁰ vgl. Storti 1997, S.118

¹⁶¹ siehe Kapitel 2.3.8

¹⁶² vgl. Wriske 1998, S.28

¹⁶³ vgl. Storti 1997, S.119

¹⁶⁴ ebd. S.120

¹⁶⁵ vgl. Gerst 2005, S.3

finden und nicht übernehmen wollen. Dazu gehört z.B. der Materialismus westlicher Kulturen, der Umgang mit Alkohol, Drogen und Sexualität.

Nach der Rückkehr erleben Jugendliche temporär wieder eine verstärkte Abhängigkeit von den Eltern, was dem eigentlichen Entwicklungsziel, die Unabhängigkeit vom Elternhaus zu erlangen, entgegensteht. Sie sind nun oft auf praktische Hilfe (z.B. Fahrdienste) und emotionale Unterstützung durch die Eltern angewiesen und machen in ihrer Entwicklung einen Rückschritt.¹⁶⁶

Symptome, die bei Jugendlichen typischerweise auftreten, sind: Rückzug, regressives Verhalten, Anfälligkeit für Krankheiten, Unfälle mangels Selbstvertrauen und Konzentration, plötzlicher Abfall der Schulleistungen, Reizbarkeit, Veränderungen der Freizeitgestaltung, Ess- und Schlafgewohnheiten¹⁶⁷, Aggressivität, psychosomatische Reaktionen.¹⁶⁸

3.7 Vorbereitung auf die Rückkehr

Es gibt Fälle, in denen die Rückkehr der Missionarsfamilie nach Deutschland kurzfristig und schnell erfolgt, etwa aus gesundheitlichen oder familiären Gründen, oder wenn aufgrund politischer Unruhen eine Evakuierung notwendig ist. Doch im Allgemeinen steht der Termin der Rückkehr frühzeitig fest, was eine Vorbereitung auf den Wiedereintritt in die deutsche Kultur ermöglicht.¹⁶⁹ Es gelingt zwar nicht, das MK auf alle Situationen und Umstände vorzubereiten und es so vor dem Kulturschock zu bewahren; der Rückkehrerstress kann jedoch verringert werden.¹⁷⁰ Eine Schwierigkeit, die Pollock für die Vorbereitung sieht, ist, dass man dem MK Informationen und Antworten auf Fragen liefern muss, die es zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht stellt, da ihm die Probleme erst im Heimatland bewusst werden.¹⁷¹ Im Folgenden werde ich Bereiche aufzeigen, in denen MKs durch die Eltern, Schule oder sendende Organisation auf den Eintritt vorbereitet werden können. Dabei ist oftmals nicht eindeutig festzulegen, durch welche Instanz welche Gebiete abgedeckt werden sollen. Besucht das MK z.B. eine nationale Schule, so wird man von der Schule diesbezüglich keine Unterstützung erwarten können; in einer Schule mit Missionarskindern aus vielen verschiedenen Ländern wird es auch nur selten möglich sein, das MK auf die spezifischen Gegebenheiten seines Heimatlandes vorzubereiten. In diesen Fällen liegt die Hauptaufgabe in der Familie.

¹⁶⁶ vgl. Storti 1997, S.127

¹⁶⁷ vgl. ebd. S.130

¹⁶⁸ vgl. Schmid 2002, S.61

¹⁶⁹ vgl. Sigrist o.J., S.52

¹⁷⁰ vgl. Wriske 1998, S.40

¹⁷¹ vgl. Pollock 1998, S.107

Die wohl wichtigste Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang in die Heimatkultur ist die Einbindung des MKs in ein tragfähiges Netzwerk sozialer Beziehungen, das ihm Stabilität, Sicherheit und Vertrauen gewährt. Dabei spielt die Beziehung zu den Eltern als primäre Bezugspersonen und Ansprechpartner eine entscheidende Rolle, wie ich unter 3.8 noch näher erläutern werde. Doch auch Kontakte, die zu Angehörigen der Heimatkultur gepflegt werden, bereiten das MK auf den Kulturwechsel vor. Dazu gehören Telefonate, E-Mails oder Briefwechsel mit Verwandten, Schulklassen, Freunden aus früheren Heimataufenthalten oder Gemeindemitgliedern.

Meines Erachtens ist eine der wichtigsten und zugleich erfolgreichsten Arten, die Kinder auf die deutsche Kultur vorzubereiten, die Vermittlung von Informationen, was sie in dieser Kultur erwarten wird und wie sie sich in ihr zurecht finden können. Für Eltern heißt dies z.B., das Kind in die Planungen mit einzubeziehen und über die Vorhaben für die Zeit des Heimataufenthaltes zu informieren. Eine Aufgabe, die nur die Eltern ausreichend bewältigen können, ist es, das MK mit Unterstützung von Fotos oder Videos über die Familienverhältnisse aufzuklären und Erinnerungen an die Verwandtschaft wach zu halten.¹⁷² Dazu gehört es auch, deutsche Fest- und Feiertage und (familieninterne oder allgemeine) Traditionen zu erklären. Wenn möglich, sollten auch der zukünftige Wohnort und die neue Schule dem MK vor der Rückreise durch Beschreibungen oder Fotos schon bekannt sein. Eine weitere Vorbereitung ist es, das Kind bzw. den Jugendlichen über aktuelle Trends zu informieren. Wenn es technisch möglich ist, so können hin und wieder deutsche Fernsehsendungen angeschaut und besprochen werden. Außerdem ist es hilfreich, sich Bekleidungskataloge oder Jugendzeitschriften zusenden zu lassen und daraufhin den Kleiderschrank gemeinsam zu inspizieren unter der Fragestellung, welche der vorhandenen Kleidungsstücke in Deutschland auch getragen werden können und um welche Stücke der Bestand nach der Ankunft evtl. noch ergänzt werden muss.

In der Schule bieten sich vielfältige Möglichkeiten zur Vorbereitung. So kann einige Zeit vor der Abreise das Thema Deutschland unter Einbeziehung der Aspekte Klima, Staatsform, Bundesländer, wichtige Städtenamen u.ä. beleuchtet werden.¹⁷³ Methodisch bietet sich ein Projekt mit eigener Recherche im Internet und der Literatur und eine anschließende Aufbereitung als Präsentation an, besonders dann, wenn mehrere Kinder der Klasse kurz vor der Rückreise in ihr jeweiliges Heimatland. Im Rahmen der Schule kann auch der Vergleich zum deutschen Schulsystem und verfügbaren Berufsoptionen gezogen werden. Für Jugendliche, die im Heimatland eine Berufsausbildung beginnen werden, ist es hilfreich, das Verhalten bei Bewerbungsgesprächen und das Ausfüllen von Formularen einzuüben. Für Kinder jeden Alters ist es von Bedeutung, die in Deutschland geltenden Maßeinheiten für

¹⁷² vgl. Schwolow 2003, S.44

¹⁷³ vgl. Wrobbel 1989, S.307

Temperatur, Längen, Gewichte oder Volumen zu beherrschen und mit der Währung vertraut zu sein.¹⁷⁴ Obwohl oder gerade weil Alkohol und Drogen im Kontext der Drittkulturgemeinschaft meist keine Schwierigkeiten bereiten, ist es wichtig, MKs präventiv über die Gefahren der Suchtproblematik aufzuklären.¹⁷⁵

Die sendende Organisation kann den Kindern ihrer Mitarbeiter auch helfen, auf die Rückkehr nach Deutschland vorbereitet zu sein. So kann eine Kontaktperson für Fragen bereitstehen, die MKs mit Informationen über aktuelle Mode- und Musiktrends versorgen oder ihnen z.B. CDs mit Liedern, die in der Kinder- oder Jugendgruppe der Gemeinde gesungen werden, zusenden. Hilfreich wäre auch, evtl. durch Videomitschnitte zu zeigen, was angemessenes Verhalten im Gottesdienst der Gemeinde ist (Ist es üblich, zu tanzen oder zu klatschen?).¹⁷⁶

Ein weiterer Aspekt der Vorbereitung auf das Leben in Deutschland ist die Weitergabe praktischer Fähigkeiten. In diesem Bereich können viele Dinge, die dem MK Schwierigkeiten bereiten können, nicht vom Ausland aus eingeübt werden (z.B. Bus fahren, Telefonieren, Zugfahrkarte lösen,...). Doch oftmals handelt es sich um das Erlernen basaler Fähigkeiten wie das Schuhe binden oder das Schließen eines Reißverschlusses (ein MK, das in einem heißen Land lebt, hat möglicherweise noch nie Schnürschuhe oder eine Jacke besessen). Unter praktischen Fähigkeiten verstehe ich auch das Beherrschen der Essmanieren und Begrüßungsrituale. Doch der wohl wichtigste Aspekt ist der sichere Gebrauch der deutschen Sprache. Familien können darauf achten, dass Konversationen (z.B. immer am Esstisch) konsequent auf Deutsch geführt werden, sodass sich der Wortschatz und die Sprechflüssigkeit des MKs verbessern können. Das MK soll lernen, in welcher Situation welche Anrede angemessen ist (du oder Sie, Vor- oder Nachname), da in der Drittkulturgemeinschaft das Duzen oder gar eine Anrede mit „Tante“ oder „Onkel“ anderen Erwachsenen gegenüber üblich ist.¹⁷⁷ Die Kenntnis einiger Sprichwörter oder Redewendungen kann spielerisch (z.B. mit Hilfe von Bilderrätseln oder im Pantomimespiel) erworben werden. Um auch das Lesen und Schreiben auf deutsch zu üben, gibt es die Möglichkeiten, deutsche Bücher zu lesen, E-Mail- oder Briefkontakt zu pflegen und entweder durchgehend oder nur während des letzten Jahres vor der Rückkehr den Deutschkurs der Fernschule zu belegen.

Nicht zuletzt ist es eine wichtige Vorbereitung für einen erfolgreichen Eintritt in die Heimatkultur, dem MK dabei zu helfen, die Zeit im Einsatzland intensiv abzuschließen, Abschiedsbesuche zu planen, bedeutende Orte noch einmal aufzusuchen und die vergangenen Jahre zu evaluieren.¹⁷⁸

¹⁷⁴ vgl. Wrobbe 1989, S.306/307

¹⁷⁵ vgl. Baxter 1986, S.156

¹⁷⁶ vgl. Wrobbe 1989, S.310

¹⁷⁷ vgl. Sigrist o.J., S.49

¹⁷⁸ vgl. Wriske 1998, S.42

Joan Wilson vom Foreign Service Institut des US Department of State schlägt vor, anhand eines Fragenkataloges, der als Arbeitsblatt aufbereitet und dem jeweiligen Alter des Kindes angepasst werden kann, das kulturelle Bewusstsein für das Heimatland zu stärken.¹⁷⁹ Diese Anregung wurde in leicht abgewandelter Form in zahlreichen Publikationen übernommen und soll auch im Anhang dieser Arbeit aufgeführt werden.¹⁸⁰

3.8 Bedeutung der Eltern als Hilfe beim Wiedereintritt

Im Prozess der Reintegration kommt den Eltern eine besondere Rolle zu. Sie sind die primären Bezugspersonen der MKs und haben die Aufgabe, ihre Kinder in der Wiedereintrittsphase zu begleiten. „Die Familie ist der einzige konstante Faktor und deshalb ein Ort, wo die Kinder einen Schonraum, Geborgenheit, Trost und Liebe erfahren – und auch Wutausbrüche oder Heulkrämpfe bekommen dürfen.“¹⁸¹ Das bedeutet, dass die Eltern verantwortlich sind für den Schutz und die Betreuung und gegebenenfalls für eine „Ersatzfamilie“ sorgen müssen, falls sie selbst nicht gleichzeitig mit dem MK nach Deutschland zurückkehren.¹⁸²

Um die Stabilität der Familie zu bewahren und Kindern ein Gefühl der Sicherheit zu geben, sollten Eltern sich darum bemühen, im Heimatland so viel Gewohnheit und Routine wie möglich herzustellen. Kontinuität kann entstehen durch das Beibehalten von Familienritualen, die im Missionsland gepflegt wurden, aber auch durch das Übernehmen von vertrauten Zimmereinrichtungsgegenständen wie Spielsachen, Büchern oder Wandbildern.¹⁸³ In der Familie erfahren Kinder Geborgenheit, wenn sowohl eine gute verbindliche Beziehung zwischen den Eltern als auch eine gepflegte Beziehung zwischen Eltern und Kindern besteht.¹⁸⁴ Eine Grundvoraussetzung dafür ist die Anwesenheit der Eltern und gemeinsam verbrachte Zeit. So können Eltern ihren Kindern ihre Wertschätzung durch aktives Zuhören, interessiertes Nachfragen und ständige Gesprächsbereitschaft zeigen. Eine positive Einstellung der Eltern zu ihrem mobilen Lebensstil und eine zuversichtliche Haltung dem Reentry gegenüber wirkt sich positiv auf die Anpassungsleistung der Kinder aus.¹⁸⁵ Hilfreich kann es auch sein, das MK daran zu erinnern, welche Anpassungsschwierigkeiten es anfangs im Missionsland hatte und wie erfolgreich es diese bewältigen konnte.¹⁸⁶ Eltern sollen ihren Kindern sowohl Geborgenheit und Hilfe bieten, sie aber auch zu

¹⁷⁹ vgl. Wie Reentry gelingt, S.7/8

¹⁸⁰ siehe Anhang B, S.97

¹⁸¹ Gerst 2005, S.4

¹⁸² vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.287

¹⁸³ vgl. Storti 1997, S.117

¹⁸⁴ vgl. Schwolow 2003, S.42

¹⁸⁵ vgl. ebd. S.42-44

¹⁸⁶ vgl. Storti 1997, S.131

Eigenständigkeit und verantwortlichem Handeln motivieren. Sie müssen sich eingestehen, dass sie ihren Kindern nicht in allen Situationen behilflich sein können und diese auch ihren eigenen Weg zur Integration finden müssen. Das Zusammengehörigkeitsgefühl der Familie wird gestärkt, wenn sie durch gemeinsame Ausflüge und Unternehmungen die „neue“ Kultur und Umgebung entdeckt und kennen lernt. Kinder und Teenager bei der Eingewöhnung zu unterstützen, kann auch heißen, ihnen die Erlaubnis für Telefonate mit Freunden aus dem Gastland zu erteilen, beim Kauf neuer Kleidung großzügig zu sein oder ihnen die Möglichkeit zu geben, die Sprache des Einsatzlandes zu Hause oder in einer Sprachschule weiter zu kultivieren.¹⁸⁷

Da sich die Eltern ebenso in der Phase des Reentry befinden und mit Problemen des umgekehrten Kulturschocks zu kämpfen haben, können sie die Hilfe, die das MK bei der Eingewöhnung benötigt, nicht alleine leisten. Deshalb wird vorgeschlagen, eine Person, zu der das MK Vertrauen hat, als Mentor auszuwählen, der dem MK durch Beratung und praktische Hilfe beim Einleben in die Heimatkultur zur Seite steht. Dazu kann z.B. gehören, das MK bei gemeinsamen Einkäufen im Kleidungsstil zu beraten, es über aktuelle Musik und Filme zu informieren, ihm das Verhalten anderer zu erklären oder ihm zu zeigen, wie man ein Handy oder einen MP3-Player bedient.¹⁸⁸

3.9 Betreuung durch MK/TCK Organisationen

Um die MKs vor, während und nach ihrem Auslandsaufenthalt zu betreuen, gibt es bei vielen Missionswerken verantwortliche Kontaktpersonen, die den persönlichen Kontakt pflegen und MK-Treffen und Freizeiten organisieren. Darüber hinaus gibt es nationale und internationale Institutionen, Organisationen und Internetdienste, die sich der Bedürfnisse von TCKs oder MKs annehmen. Im US-amerikanischen Raum existiert ein breites Angebot an Reentry-Seminaren und Alumnaten; doch auch in anderen Ländern haben sich nun Organisationen gebildet. Im Folgenden möchte ich einige Angebote kurz vorstellen und dabei besonders die Ausrichtung auf deutsche TCKs berücksichtigen.

- **MK-Care:** Der Arbeitskreis der Arbeitsgemeinschaft Evangelikaler Missionen (AEM) wurde 1999 gegründet und hat zum Ziel, deutsche MKs bei der Vorbereitung auf den Auslandseinsatz zu unterstützen, ihnen bei der Reintegration in Deutschland zu helfen und erwachsene MKs dazu zu ermutigen, die Chancen und Herausforderungen ihres Lebens anzunehmen. Dazu bietet MK-Care Reentry-Freizeiten, MK-Treffen und Seminare für erwachsene MKs an und verfügt über ein

¹⁸⁷ vgl. Storti 1997, S.129/131

¹⁸⁸ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.285/286

deutschlandweites Netzwerk von Kontaktpersonen. Außerdem können Materialien und Literatur zu MK- bzw. TCK-Themen wie Schule/Ausbildung, Reentry oder Familie angefordert werden. Der Arbeitskreis steht im Kontakt mit den MK-Beauftragten der Mitgliedsorganisationen der AEM.¹⁸⁹

- **Going Global:** Der Internetdienst richtet sich an deutsche Expatriates und steht ihnen in allen Phasen des Einsatzes mit Informationen zum Einsatzland, Ereignissen im Heimatland, Gesundheit, Familie, Schule usw. und mit professioneller, individueller Beratung durch Psychologen, Pädagogen, Ärzte und kulturelle Trainer zur Verfügung. Going Global gibt Buchempfehlungen weiter und bietet durch ein Onlineforum die Möglichkeit zum direkten Austausch.¹⁹⁰
- **Auswärtiges Amt:** Der Frauen- und Familiendienst (FFD) des Auswärtigen Amtes wurde 1963 von einigen Ehefrauen von Bediensteten gegründet und hat zur Aufgabe, sich um die Belange mitreisender Familienmitglieder zu kümmern. Der Verein umfasst heute 15 Komitees und zahlreiche ehrenamtliche Mitarbeiter. Der FFD bietet psychologische Betreuung durch eine Fachkraft, Informationen zu Schul- und Ausbildungsmöglichkeiten, Hilfe bei der praktischen Organisation von Auslandsaufenthalten, eine Selbsthilfegruppe und Veranstaltungen für Rückkehrer.¹⁹¹
- **Raphaels-Werk:** Dieser Verein ist ein Fachverband des Deutschen Caritasverbandes und arbeitet unter dem Motto „Dienst am Menschen unterwegs“ mit Menschen, die Deutschland vorübergehend oder endgültig verlassen. In den 22 staatlich anerkannten Beratungsstellen steht die ganzheitliche Beratung im Mittelpunkt. Ein wichtiger Aspekt ist die Rückkehr nach Deutschland, über die das Raphaels-Werk in einer umfangreichen Broschüre, aber auch durch individuelle Beratung informiert.¹⁹²
- **Interaction International:** Die 1968 gegründete Organisation hat zum Ziel, den persönlichen, geistlichen, emotionalen und akademischen Bedürfnissen von TCKs jeden Alters nachzukommen und das Potential einer internationalen Persönlichkeit auszuschöpfen. Zu diesem Zweck entwickelt Interaction Programme und Dienste und bildet Erzieher und Mitarbeiter sendender Organisationen dazu aus, TCKs auf den Auslandseinsatz vorzubereiten, sie in Übersee zu unterstützen und ihnen bei der Rückkehr behilflich zu sein.¹⁹³

¹⁸⁹ vgl. Informationsbroschüre MK-Care

¹⁹⁰ vgl. <http://www.goingglobal.de>

¹⁹¹ vgl. <http://www.ffd-im-aa.de>

¹⁹² vgl. <http://www.raphaels-werk.de>

¹⁹³ vgl. <http://www.tckinteract.net>

- **Global Nomads Virtual Village (GNVV):** Die internationale Internetorganisation wird von TCKs für TCKs betrieben und bietet eine Plattform, auf der Menschen mit ähnlichem Hintergrund (globale Nomaden) die Möglichkeit haben, Kontakte zu knüpfen und zu pflegen, in Online-Foren Erfahrungen auszutauschen und sich über die aktuelle Forschung, soziale und kommerzielle Ressourcen zu informieren.¹⁹⁴

Derartige Organisationen und Institutionen können professionelle Hilfe anbieten und als Anlaufstelle für MKs dienen. Besonders bei MK-Seminaren spüren sie, dass sie mit ihrer Erfahrung nicht alleine sind und es Menschen gibt, die sie wirklich verstehen. Langfristig ist zur erfolgreichen Betreuung jedoch die Einbindung in ein soziales Netzwerk aus Mitschülern, Verwandten und Gemeindegliedern von weitaus größerer Bedeutung.¹⁹⁵

¹⁹⁴ vgl. <http://www.gnvv.org>

¹⁹⁵ vgl. Schwolow 2003, S.47

4. ÜBERGANG IN DEUTSCHE SCHULEN

4.1 Beschulungsoptionen im Ausland

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Rückkehr von MKs in Schulen in Deutschland und den damit verbundenen Chancen und Problemen. Um diesen Übergang zu verstehen, erscheint es mir notwendig, zunächst darzustellen, welche Optionen der Beschulung Drittkulturfamilien im Ausland zur Verfügung stehen und welche Vor- und Nachteile jede dieser Möglichkeiten mit sich bringt.¹⁹⁶

4.1.1 Internate in Übersee

Damit sind Internate gemeint, die sich außerhalb des Heimatlandes, aber nicht notwendigerweise im Gastland des MKs befinden. Sie können sowohl international ausgerichtet sein als auch einen deutschen Zweig beinhalten. Falls der Lehrplan auf dem des Heimatlandes basiert, werden MKs gut auf den Wiedereintritt in das deutsche Schulsystem vorbereitet. Obwohl Internate nicht unbedingt im Gastland liegen müssen, sind sie doch meist näher am Einsatzort der Eltern als Schulen im Heimatland, sodass die Kinder ihre Eltern während der Ferien oder sogar am Wochenende besuchen können. Die sozialen Kontakte, die in den Beziehungen zu den Gleichaltrigen im Internat gepflegt werden, bilden eine breite Basis für tiefe Freundschaften mit anderen TCKs. Durch die Gleichaltrigen erleben die Schüler im Internat einen gesunden Wettbewerb, sowohl auf schulischer als auch beispielsweise auf sportlicher Ebene. Die Lehrkräfte sind gut ausgebildet und garantieren akademische Qualität.

Der wohl offensichtlichste und größte Nachteil eines Internatsbesuchs ist die Trennung von den Eltern und der Familie. Die Eltern haben wenig Einfluss auf die Entwicklung und Prägung ihrer Kinder, erfahren häufig erst spät oder nie von schulischen oder persönlichen Problemen. Es kann sein, dass die religiösen oder philosophischen Werte der Eltern sich von denen des Internats unterscheiden und die Kinder anders erzogen werden, als es die Eltern wünschen. Besonders Kinder, die schon früh von den Eltern getrennt werden, können diese Trennungserfahrung selbst als Erwachsene oft nicht überwinden und haben mit einem Gefühl der Verlassenheit zu kämpfen. Im Internat leben die Kinder teilweise isoliert in ihrer eigenen Welt und sind wenig in das Gastland und seine Kultur integriert. Befindet sich das Internat außerhalb des Einsatzlandes der Eltern, so sind die MKs nahezu ganz von der eigentlichen Gastkultur getrennt.

¹⁹⁶ Die Listen mit Vor- und Nachteilen von 4.1.1 bis 4.1.5 wurden zusammengestellt aus den Informationen aus Schmid 2002, S.34-36, Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.250-264 und Bowers 1998, S.263-270.

4.1.2 Haus- und Fernunterricht

Da der Fernunterricht im Elternhaus stattfindet, kann das Kind bei den Eltern wohnen. Sie bleiben so das Lebenszentrum des Kindes und bestimmen die moralischen und geistlichen Werte, die gelehrt werden. Die Vorteile dieses Unterrichts sind vielfältiger Art: so kann individuell auf die Lerngeschwindigkeit und Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden. Durch das selbstständige Arbeiten wird die Autonomie des Kindes gefördert. Der Unterricht findet in der Muttersprache Deutsch statt und kann auch ergänzend zu einer nationalen Schule erteilt werden. In pädagogischen Fragen erhalten die Eltern Unterstützung und Beratung durch die Betreuungslehrkräfte, die auch die Benotung der Schülerarbeiten vornehmen.

Doch diese Form des Unterrichts hat auch einige nachteilige Faktoren. Die Eltern oder Lernhelfer haben häufig keine Qualifikation oder Lehrbefähigung. Unterrichten die Eltern selbst, ist dies eine Belastung für die Familie und die eigentliche Arbeit der Eltern; zudem kann es zu Konflikten kommen, da sich die Rolle der Mutter und der Lehrerin in einer Person vereinen. Während des Unterrichts haben die Schüler keine sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen und es mangelt an gesundem Wettbewerb. Die Kinder erhalten die Aufgaben, die zur Korrektur nach Deutschland geschickt werden, oftmals so spät zurück, dass sie sich gar nicht mehr an ihre Bearbeitung erinnern können.

4.1.2.1 Exkurs: Homeschooling in Deutschland

Da der Großteil der Literatur über TCKs aus dem amerikanischen Raum stammt, gilt hier zunächst zu klären, wie die für Deutschland geltenden Bestimmungen für den Hausunterricht („Homeschooling“) lauten. In Deutschland ist das Unterrichten zu Hause nicht gesetzmäßig und wird gerichtlich verfolgt. „Für Kinder beginnt nach Vollendung des 6. Lebensjahres mit dem 1. August desselben Jahres die Vollzeitschulpflicht.“¹⁹⁷ Sie beträgt mindestens 9 Jahre, variiert jedoch je nach Bundesland. In Ausnahmefällen wird das Unterrichten zu Hause vom Staatlichen Schulamt als Ersatzschule anerkannt, wenn nämlich „der Beruf der Eltern dauernde Ortswechsel erfordert (fahrende Schausteller, Schiffer) oder wenn aufgrund einer ärztlichen Bescheinigung (bei chronischen Erkrankungen) der Fernunterricht als geeignete Fördermaßnahme erscheint“¹⁹⁸. Initiativen, die sich für die Legalisierung von Homeschooling einsetzen, beklagen die Widersprüchlichkeit der Artikel 6,2 und 7,1 des Grundgesetzes: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. [...]“¹⁹⁹ und „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“²⁰⁰ Außerdem berufen sie sich auf Artikel 2 des 6. Zusatzprotokolls zur

¹⁹⁷ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.362

¹⁹⁸ Nieswiodek-Martin 2004, S.20

¹⁹⁹ Grundgesetz Art.6,2

²⁰⁰ Grundgesetz Art.7,1

Menschenrechtskonvention: „[...] *Der Staat hat bei der Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.*“²⁰¹

Die „deutsche fernschule“ (df) in Wetzlar und das „Institut für Lernsysteme“ (ILS) in Hamburg bieten staatlich zugelassenes Lehrmaterial an, mit dem Kinder autodidaktisch arbeiten oder von ihren Eltern oder Lernhelfern im Ausland unterrichtet werden können. Die df wurde 1971 auf Privatinitiative deutscher evangelischer Missionare mit dem Ziel gegründet, MKs auf dem Missionsfeld selbst unterrichten zu können. Heute wird das Angebot der Fernbeschulung von „Mitarbeiter[n] aus evangelischen und katholischen Missionsgemeinschaften, aus dem Diplomatischen Corps, aus allen staatlichen und privaten Entwicklungsdiensten sowie der GTZ, aus global tätigen Firmen und Verbänden des In- und Auslands bis hin zu privaten Weltumseglern“²⁰² genutzt. Die Kurse der df wurden aus einer Synopse der Lehrpläne aller Bundesländer entwickelt und ermöglichen so den Wiedereinstieg in das deutsche Schulsystem bei der Rückkehr. Das Programm der df deckt den Bedarf von der Vorschule bis einschließlich 5. Klasse.

Das Kursangebot des ILS beginnt mit der 5. Klasse und ermöglicht den Erwerb des Haupt- oder Realschulabschlusses, des Abiturs und der Fachhochschulreife im technischen oder wirtschaftlichen Bereich.²⁰³ Im Inland ist der Gebrauch der beiden Fernschulprogramme als Ersatzschule nicht gestattet. So kann für deutsche Schüler hier nur vom Fern- aber nicht vom Hausunterricht gesprochen werden.

4.1.3 Satelliten-Schule

Bei Satelliten-Schulen handelt es sich um den Zusammenschluss von einigen Schülern, die am gleichen Ort wohnen und oftmals in einem Klassenzimmer gemeinsam unterrichtet werden. Diese Form erinnert an die „Zwergschulen“ aus früherer Zeit.²⁰⁴

In dieser Lerngruppe haben die Schüler mehr Kontakt zu den Gleichaltrigen als beim Fernunterricht und können dennoch zu Hause bei den Eltern leben. Die familiäre Atmosphäre der Schule fördert die Entwicklung starker Beziehungen und die Kinder lernen, ein produktives Mitglied einer Gruppe zu sein. Durch die kleine Lerngruppe und ein gutes zahlenmäßiges Verhältnis von Lehrkräften und Schülern kann auf individuelle Bedürfnisse jedes Kindes eingegangen werden. Meist wird in einer Satelliten-Schule zumindest eine qualifizierte Lehrkraft eingesetzt. Obwohl das Curriculum extern organisiert wird, sind die Eltern dennoch stark an der Gestaltung der Schule beteiligt.

²⁰¹ zitiert nach www.hausunterricht.org/html/rechtliches.html

²⁰² <http://www.deutsche-fernschule.de/content/inst/ents.htm>

²⁰³ vgl. <http://www.ils.de/auslandsschule/auslandsschule>

²⁰⁴ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.253/254

Ein Nachteil solcher Satelliten-Schulen ist der im Vergleich zur Schülerzahl verhältnismäßig hohe organisatorische Aufwand für die Sponsororganisation. Für manche Fächer sind die kleinen Schulen nur unzulänglich ausgestattet und die sozialen Möglichkeiten der Schüler sind immer noch begrenzt. Außerdem fehlt es hier häufig an Kontinuität, da die Lehrer oft nur für einen Einsatz von ein bis zwei Jahren kommen und die Bezugsperson der Kinder sich so ständig ändert.

4.1.4 Lokale nationale Schule

Beim Besuch einer nationalen Schule vor Ort ergeben sich viele Vorteile für das Kind: Es wohnt bei den Eltern und wird durch die intensiven kulturübergreifenden Beziehungen schnell in die Gastkultur integriert. Die Spielkameraden des Kindes wohnen in der Nachbarschaft und so wird auch außerhalb der Schule die Integration und der Spracherwerb gefördert. Über die Schule erhalten auch die Eltern auf natürliche Weise Kontakte zu Einheimischen. Der Besuch nationaler Schulen ist meist mit relativ niedrigen Kosten verbunden und bietet doch vielerorts eine gute Ausbildung.

Allerdings findet der Unterricht dort oftmals auch unter schlechten Bedingungen statt, wie große Klassen oder schlecht ausgebildete Pädagogen. Die Lehrphilosophie und die Disziplinarmaßnahmen des Gastlandes gelten und können, ebenso wie die religiösen Ansichten, im Gegensatz zu den Vorstellungen der Eltern stehen. Da das Kind viel Zeit in der Schule verbringt, identifiziert es sich stark mit der Gastkultur und verliert einen Teil der eigenen kulturellen Identität. Aufgrund seiner Ausländerrolle, die ihm meist schon äußerlich anzusehen ist, kann es vorkommen, dass es zur Ablehnung des Kindes durch Einheimische oder Spannungen zwischen den Nationalitäten kommt. Das MK steht nicht zuletzt auch mit Kindern des Gastlandes in Konkurrenz um den Schulplatz. Wenn das Programm der nationalen Schule zu Hause durch Muttersprachunterricht oder andere Fächer ergänzt wird, die in der lokalen Schule nicht unterrichtet werden, ist der große Zeitaufwand für die Kinder eine Belastung.

4.1.5 Lokale internationale Schule

In vielen Hauptstädten bietet sich die Möglichkeit, eine internationale Schule zu besuchen, in der Schüler verschiedener Nationalitäten nach einem Lehrplan unterrichtet werden, der sich von dem des Gastlandes unterscheidet.

Basiert dieser Lehrplan auf dem System des Heimatlandes, so werden die Schüler gut auf den Wiedereintritt vorbereitet und können den Unterricht während des Heimataufenthaltes kontinuierlich fortsetzen. Internationale Schulen haben meist hohe akademische Maßstäbe

und achten sorgfältig auf die Auswahl und Überprüfung ihrer Lehrkräfte. Die Schulen verfügen über ausgezeichnete Einrichtungen und Ausstattungen und führen in ihrem Programm auch spezielle Förderangebote. Meist wohnen die Kinder zu Hause bei ihren Eltern.

Als Nachteil ist zu sehen, dass die Eltern wenn möglich in der Landeshauptstadt tätig sein sollten, damit das Kind die internationale Schule besuchen kann. Die gute Qualität ist mit einem hohen Kostenbeitrag verbunden. Entspricht der Lehrplan nicht dem des Heimatlandes, werden die Kinder möglicherweise mangelhaft auf die Schule im Heimatland vorbereitet und können auch keine entsprechenden Schulabschlüsse erwerben.

4.1.6 Lokale deutsche Schule

Für die lokale deutsche Schule sind weitestgehend die gleichen Vor- und Nachteile zu nennen wie für die internationale Schule. Der große Unterschied besteht jedoch darin, dass der Unterricht in deutscher Sprache stattfindet und sich am deutschen Bildungssystem orientiert. So werden die Schüler für den Übergang in eine Schule in Deutschland vorbereitet.

4.2 Kriterien für die Schulwahl

Ob dieser Auswahlmöglichkeiten für die Beschulung des MKs stellt sich die Frage, wie die richtige Entscheidung getroffen werden kann. Wie im Kapitel 4.1 zu sehen ist, weist jede Option eine Vielzahl von Vor- und Nachteilen auf, die es gründlich abzuwägen gilt. Denn die Schulerfahrung hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie MKs ihre Kindheit im Nachhinein bewerten.²⁰⁵ Vor der Ausreise muss mit der Missionsgesellschaft besprochen werden, welche Alternativen am Einsatzort tatsächlich zur Verfügung stehen und ob es seitens der Organisation Erwartungen oder Vorschriften über den Schulbesuch des Kindes gibt. Decken sich diese Voraussetzungen nicht mit den Bedürfnissen der Familie, muss gegebenenfalls der Anstellungsträger gewechselt werden.

Bei der Auswahl der Schule sind alle vorhandenen Möglichkeiten in Betracht zu ziehen und mit den individuellen Bedürfnissen des Kindes zu vergleichen. Dabei müssen die spezifischen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale des Kindes berücksichtigt werden. Ist das Kind introvertiert und schüchtern im Umgang mit anderen, so wird es ihm beispielsweise schwer fallen, sich alleine im Internat zurecht zu finden. Oder hat es Probleme mit den verschiedenen Sprachen, so ist eine internationale Schule, in der noch eine weitere

²⁰⁵ vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.241

Unterrichtssprache hinzukommt, sicherlich nicht die beste Wahl.²⁰⁶ Es wird deutlich, dass für diese Entscheidung kein Pauschalurteil gefällt werden kann, welche Schulart geeignet ist; sie muss für jedes Kind individuell getroffen werden und kann auch innerhalb einer Familie unterschiedlich ausfallen.²⁰⁷ Das Kind soll in den Entscheidungsprozess mit einbezogen werden, sodass sowohl Eltern als auch Kind hinter der gemeinsam getroffenen Entscheidung stehen und eine positive Einstellung dazu gewinnen können.

In der Entscheidungsfindung ist zu bedenken, dass es keine wertfreie Bildung gibt und „die Schule eines der wesentlichen Mittel [ist], durch die eine Generation ihre Kultur und ihre Wertvorstellungen an die nächste weitergibt“²⁰⁸. So vertritt auch jede Kultur ihre spezifische Bildungsphilosophie, die sich in verschiedenen Bereichen zeigt:²⁰⁹

- **Unterrichtsstil:** Während manche Schulsysteme problemorientierte Herangehensweisen, vielfältige Arbeitsformen, selbstständiges Lernen und aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen betonen, ist der Unterricht in anderen Systemen hauptsächlich frontal und lehrerzentriert; dem Auswendiglernen kommt eine wichtige Bedeutung zu.
- **Motivation:** Manche Kulturen wenden überwiegend Methoden der extrinsischen Motivation an: Es werden Hausaufgaben gegeben und bewertet, die Eltern werden über Fortschritte bzw. Defizite des Schülers informiert und die Belohnung oder Bestrafung durch Noten steht im Mittelpunkt. In anderen Kulturen wiederum setzt man auf die intrinsische Motivation und geht davon aus, dass der Schüler für seine Leistungen und Lernerfolge selbst verantwortlich ist und diese nicht durch Hausaufgaben oder andere Leistungskontrollen überprüft werden müssen.
- **Bewertung von Schülerleistungen:** Die Maßstäbe, die in der Benotung angelegt werden, können je nach Land und Schulsystem stark variieren. So kann es ein, dass die gleichen Leistungen in einem System mit gut oder sehr gut bewertet werden, und man in einem anderen nur mittelmäßige oder ausreichende Noten bekommt. Dies ist abhängig von der Bedeutung der Noten; z.B. benötigt man in den USA für die Bewertung „A“ mindestens 94%; in Großbritannien besteht man bereits mit 50%, „Werte in den Siebzigern oder Achtzigern gelten als großartig, und eine Bewertung in den Neunzigern kommt fast nie vor“²¹⁰.
- **Disziplin:** An manchen Orten ist körperliche Züchtigung als Disziplinarmaßnahme fester Bestandteil des Schulalltags, während dies woanders undenkbar wäre und nur verbale Ermahnungen und das Erteilen von Sonderaufgaben zulässig sind.

²⁰⁶ vgl. Schmid 2002, S.33

²⁰⁷ vgl. Wriske 1998, S.22

²⁰⁸ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.247

²⁰⁹ vgl. ebd. S.244-246

²¹⁰ ebd. S.245

Bevor sich eine Familie für eine Schulart entscheidet, muss sie sich also über die jeweilige Bildungsphilosophie informieren und abwägen, ob diese mit ihren Vorstellungen und Werten zu vereinbaren ist. Wriske betont, dass es wichtig ist, bei der Schulwahl die Zukunft des Kindes im Auge zu behalten und ihm dadurch kein Hindernis für die Rückkehr nach Deutschland in den Weg zu legen.²¹¹ Da manche nationale oder auch internationale Schulsysteme mit dem deutschen System inkompatibel sind, liegt bei Eltern und Organisation die Verantwortung, dem MK zumindest das Erlernen der Muttersprache zu ermöglichen um eine Rückkehr in das Passland und eine Fortsetzung der Ausbildung zu erleichtern, selbst wenn das MK das zusätzliche Erlernen der Muttersprache in der momentanen Situation nicht für notwendig hält.²¹²

4.3 Akademische Erfolge von TCKs

Aus den Bildungsoptionen für TCKs und den Kompromissen, die bei ihrer Beschulung teilweise geschlossen werden müssen, ergibt sich die berechtigte Frage, ob sich daraus Nachteile für ihre weitere Laufbahn ergeben. Diese Frage kann gewiss nur in der Betrachtung des Einzelfalls ausreichend beantwortet werden. Verschiedene amerikanische Forschungsprojekte ergaben jedoch, dass die Gruppe der TCKs akademisch überdurchschnittlich erfolgreich ist und ein auffallend hoher Anteil einen höheren Bildungsweg einschlägt. In einer unter 680 erwachsenen TCKs durchgeführten Studie von John und Ruth Hill Useem, Ann Baker Cottrell und Kathleen Finn Jordan hatten 81% der Befragten mindestens einen Bachelor-Grad erlangt. Die Hälfte davon wiederum erreichte gar einen Master- oder Dokortitel (zum Vergleich: nur 21% der amerikanischen Gesamtbevölkerung schloss ein vierjähriges College ab).²¹³

Die Forschungsgruppe MK CART/CORE kam in einer Erhebung unter 608 MKs zu folgenden Ergebnissen:

- „30 Prozent der Befragten schlossen die High School mit Auszeichnung ab.
- 27 Prozent wurden für die National Honor Society ausgewählt.
- 94 Prozent gingen weiter auf die Universität.
- 73 Prozent schlossen ihr Universitätsstudium ab.
- 25 Prozent schlossen ihr Studium mit Auszeichnung ab.
- 3 Prozent wurden in die „Phi Beta Kappa Society“ aufgenommen (eine exklusive amerikanische Studentenvereinigung im Bereich der Geisteswissenschaften).
- 11 Prozent waren im *Who's Who in American Colleges and Universities* aufgenommen.“²¹⁴

²¹¹ vgl. Wriske 1998, S.21

²¹² vgl. Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.249

²¹³ vgl. Useem: <http://www.iss.edu/pages/kids.html>

²¹⁴ Pollock / van Reken / Pflüger 2003, S.266

4.4 Erwerb in Deutschland anerkannter Schulabschlüsse

Grundsätzlich gibt es für Schüler, die keine öffentliche deutsche Schule besucht haben, zwei Wege, an Berechtigungen zu gelangen, die den deutschen Schulabschlüssen entsprechen: die Anerkennung von Abschlüssen und die Nichtschülerprüfung.²¹⁵

Abschlüsse, die an Schulen im Ausland erworben wurden, können in klar abgegrenzten Fällen in Deutschland anerkannt werden. Dazu muss die Auslandsschule entweder eine anerkannte Ersatzschule sein, die der deutschen staatlichen Schulaufsicht unterliegt oder klar definierte Mindestanforderungen erfüllen, sodass der Absolvent nach einer Einzelfallprüfung den Vermerk einer Gleichstellung mit einem deutschen Abschluss erhalten kann. Möglich ist dies beispielsweise bei den britischen GCSE-Examen²¹⁶, jedoch nur in Ausnahmefällen bei amerikanischen High-School-Abschlüssen. Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, so muss eine Nichtschülerprüfung durchgeführt werden.

Durch die Nichtschülerprüfung (auch: Fremdenprüfung oder Externenprüfung) kann ein anerkannter Schulabschluss erhalten werden, wenn keine anerkannte Schule besucht wurde. Die Prüfung wird beim Kultusministerium in dem Bundesland des ersten oder des zukünftigen Wohnsitzes abgelegt. Zum Teil wird die Zuständigkeit für die Abnahme der Prüfung jedoch an das jeweilige Schulamt des Regierungsbezirks delegiert. Falls der Prüfling keinen ersten Wohnsitz angeben kann, ist für den Abschluss der Sekundarstufe II das Land Nordrhein-Westfalen zuständig. Für die Zulassung zu dieser Prüfung müssen keine Nachweise über die besuchte Schule erbracht werden; es genügt eine Anmeldung des Prüflings. Die inhaltlichen Anforderungen für den Erwerb der Abschlüsse müssen die durch die Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Mindestanforderungen erfüllen, unterscheiden sich darüber hinaus jedoch in den Bundesländern stark voneinander. Für die Abschlüsse der Sekundarstufe I (Haupt- und Realschulabschluss, Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe) geben die Richtlinien der KMK nur einen groben Rahmen vor; so variieren die Anforderungen der einzelnen Länder dort in besonderem Maße. Im Gegensatz dazu sind die Vereinbarungen für den Abschluss der Sekundarstufe II (Abitur) konkreter und somit in den Bundesländern vergleichbar. Eine Nichtschülerprüfung muss beispielsweise auch abgelegt werden, wenn das MK mit dem Fernschulprogramm des Instituts für Lernsysteme (ILS) unterrichtet wurde, da es zwar staatlich zugelassen, jedoch nicht als Ersatzschule anerkannt ist.

Besucht der Schüler nach seiner Rückkehr weiterhin die Schule, so gilt nach einem Beschluss der KMK, dass er „ohne Aufnahmeprüfung in die entsprechende Klassenstufe und Schulform aufgenommen und mit Übergangshilfen unterstützt werden“²¹⁷ soll.

²¹⁵ Die nachfolgenden Informationen wurden alle der Broschüre Piater, Hellmut: Deutsche Schulabschlüsse für Kinder deutscher Missionare. 2001 entnommen.

²¹⁶ GCSE = General Certificate of Secondary Education

²¹⁷ <http://www.deutsche-fernschule.de/index.htm>

4.5 Maßnahmen zur Vorbereitung und für den Übergang auf die neue Schule

Ein Team des Arbeitskreises MK-Care beschäftigt sich speziell mit schulischen Fragen bei MKs und hat eine Zusammenstellung darüber herausgegeben, was Eltern beachten müssen, um den Übergang des Kindes in eine deutsche Schule sowohl für das Kind als auch für die neue Schule zu erleichtern.²¹⁸

Vor der Rückkehr muss sich die Familie frühzeitig um die Einrichtung eines Schulplatzes im Heimatland kümmern und evtl. die Missionsgesellschaft oder Verwandte in Deutschland mit organisatorischen Aufgaben betrauen. Um das Kind auf den Schulwechsel vorzubereiten, soll es möglichst genau darüber informiert werden, was es zu erwarten hat. Mit Hilfe von allgemeinen Informationen durch die Eltern, angeforderten Materialien und Bildern kann es das deutsche Schulsystem und die zukünftige Schule etwas kennen lernen. Hilfreich ist, dass sich viele Schulen bereits auf einer eigenen Homepage präsentieren und es so möglich ist, schon im Voraus einen Eindruck zu gewinnen. Dabei ist wichtig, das Kind auch auf eventuell auftretende Schwierigkeiten hinzuweisen ohne diese über zu betonen: die Größe der Schule bzw. Klasse, das Sozialverhalten (oft rauer als in der Missionsschule), den Leistungsdruck, mangelndes Verständnis und Interesse von Klassenkameraden²¹⁹ und die anfängliche Außenseiterposition des MKs.

Um den schulischen Werdegang des Kindes dokumentieren und den zukünftigen Klassenlehrer darüber informieren zu können, soll von den Eltern ein Portfolio angelegt werden, in dem Zeugnisse, Berichte und aussagekräftige Arbeiten aus dem letzten Schuljahr gesammelt werden: Mathematikaufgaben, bearbeitete Sachthemen, Aufsätze und Diktate auf deutsch und gegebenenfalls der Unterrichtssprache. Nach der Rückkehr, wenn möglich noch vor dem ersten Schultag, sollen Eltern das Gespräch mit dem Klassenlehrer suchen, ihn über den biografischen Hintergrund des Kindes, bekannte Lernschwierigkeiten oder Wissensrückstände, den Lehrplan und die äußeren Bedingungen der bisherigen Schulform informieren. Es empfiehlt sich, in regelmäßigen Abständen über die Fortschritte und Befindlichkeit des Kindes im Austausch zu bleiben und schulische Termine wie Elternabende wahrzunehmen.

4.6 Pädagogische Probleme

Welche pädagogischen Probleme können nun auftreten, wenn das MK in die Schule in Deutschland zurückkehrt? Es lässt sich generell sagen, dass ein Umzug für Kinder „ein risikoreiches Ereignis im Hinblick auf ihre schulische Entwicklung darstellt“²²⁰ und meist mit einem Leistungsabfall verbunden ist. Je öfter ein Schulwechsel zu bewerkstelligen ist und je

²¹⁸ vgl. Beecken 2002

²¹⁹ vgl. Wriske 1998, S.40

²²⁰ Hormuth, zitiert nach Kunde 2004, S.34

stärker die Veränderung des kulturellen und sozialen Umfeldes ist, desto größere Auswirkungen ergeben sich auf die Anpassung der Kinder.²²¹

Das Schulsystem, in das MKs in Deutschland kommen, ist ihnen meist unbekannt und unterscheidet sich in vielfältiger Weise von ihrer bisherigen Schulerfahrung. So werden dort Methoden und Arbeitsformen angewandt, die dem MK nicht geläufig sind. Auch die Art der Leistungsbewertung kann ihnen fremd sein: sie haben bislang ihre Noten vielleicht in Prozentwerten bekommen und können sich in der Bewertungsskala von 1-6 nicht einordnen; oder ihre mündlichen Leistungen sind noch nie beurteilt worden. Der Unterrichtsstil in Deutschland ist meist weniger autoritär als im Einsatzland²²² und so wissen MKs nicht, was ein angemessenes Schülerverhalten ist. Je nach Niveau der Schule im Ausland ist das MK seinen neuen Klassenkameraden in seinem Wissensstand insgesamt oder in einzelnen Fächern oft entweder weit voraus oder hinterher, sodass eine Über- oder Unterforderung eintreten kann. Viele MKs weisen bei der Rückkehr erhebliche Sprachdefizite auf, die hauptsächlich im schriftlichen Bereich liegen, aber auch das Sprechen und Verstehen betreffen, da ihr Wortschatz in der Muttersprache nur begrenzt ist. So wird für sie jede Unterrichtsstunde zu anstrengendem Sprachunterricht. Eines der größten Probleme für das rückkehrende Kind ist die soziale Integration in die Klassengemeinschaft. Es muss neue Freundschaften schließen und sein Verhalten in der Teilnahme an sozialen Aktivitäten erproben.²²³ Dabei ist es in der Rolle des „heimlichen Einwanderers“ und stößt bei anderen auf Unverständnis, wenn es sich unangemessen verhält. Das MK kann in bestimmten Situationen aufgrund seiner kulturellen Prägung in Gewissenskonflikte kommen, wie etwa bei der Teilnahme am gemischten Sport- oder Schwimmunterricht, wenn ein solcher Umgang mit dem anderen Geschlecht im Gastland verachtet wurde.²²⁴ All diese neuen Eindrücke, Erwartungen und Anforderungen können beim MK das Gefühl der Überforderung hervorrufen. Deshalb stellt sich die Frage, wie dem MK beim Einleben in der Schule geholfen und die Belastungsfaktoren gering gehalten werden können.

4.7 Hilfestellungen beim Wiedereintritt

Da die Schule im Leben von Kindern und Jugendlichen einen zentralen Bezugspunkt darstellt, kommt ihr auch bei der Betreuung während der Reintegration eine große Bedeutung zu.

Damaris Kunde hat in ihrer Wissenschaftlichen Hausarbeit konkrete pädagogische Hilfestellungen herausgearbeitet. In ihrer Studie fand sie heraus, dass die zentrale Hilfe

²²¹ vgl. Kunde 2004, S.35

²²² vgl. Roth o.J., S.67

²²³ vgl. ebd. S.67

²²⁴ vgl. Kunde 2004, S.36

durch Pädagogen vor allem darin besteht, das Gespräch mit dem MK und den Eltern zu suchen, Interesse zu signalisieren und sich anhand einiger Leitfragen über die Situation des MKs zu informieren. So können sie Fragen stellen über die Beschulung im Ausland, die Lebensweise, die Gastkultur, die Art und Weise, wie das MK den Abschied und den Wiedereintritt erlebt hat und die Sicht des MKs auf seinen Lebensstil. Daraus gilt es herauszufinden, ob das MK mit seinen Erfahrungen und seinem außergewöhnlichen Lebenslauf im Mittelpunkt stehen und etwas Besonderes sein oder ob es in der Klasse am liebsten nicht auffallen oder gesondert behandelt werden möchte. Ist das MK bereit, in der Klasse über sein Leben Auskunft zu geben, so kann man es durch Vorstellungsrunden und Kennenlernspiele in die Klassengemeinschaft einführen und ihm die Möglichkeit geben, sein Gastland durch ein Referat oder einen Diavortrag vorzustellen, landestypische Kleidung und Gegenstände zu demonstrieren. Den Reichtum an kulturellen Erfahrungen kann man auch dadurch nutzen, dass man dem Schüler besondere Aufgaben erteilt, in denen er sein „Expertenwissen“ einbringen kann (z.B. im fremdsprachlichen Gebiet). In einer Kooperation (z.B. Brieffreundschaften, E-Mail-Kontakte) mit der Schule im Gastland des MKs kann auch der kulturelle Horizont der Mitschüler erweitert werden. Es sollte dabei jedoch darauf geachtet werden, dass dem MK nicht zu Lasten der anderen Schüler eine große Bevorzugung zuteil wird. Hier zeigt sich, dass die Möglichkeiten der Lehrkraft limitiert sind, da sie dem MK innerhalb der Klasse nur ein begrenztes Maß an Zuwendung entgegenbringen und so auch auf den individuellen Förderbedarf nur bedingt eingehen kann.²²⁵

In einigen Quellen wird vorgeschlagen, dem MK einen Paten aus der Klasse zuzuweisen, der wenn möglich schon den Kontakt aufnimmt, wenn sich das MK noch im Einsatzland befindet, und ihm dann von Beginn an eine praktische Hilfestellung in der Bewältigung des Schulalltags und ein erster Schritt zur sozialen Integration sein kann.²²⁶ Da die schulischen Erfahrungen des MKs sich stark von denen seiner Klassenkameraden unterscheiden können, kann es von Nöten sein, es in Arbeitsformen oder Methoden einzuführen, die dem Rest der Klasse bereits bekannt sind (Ein Kind, das mit dem Fernschulprogramm unterrichtet wurde, hat beispielsweise keine Erfahrung in Partner- oder Gruppenarbeit). Die Lehrkraft sollte das MK stets dazu ermutigen, Rückfragen bezüglich des behandelten Unterrichtsstoffes zu stellen und dafür sorgen, dass dem MK Hilfs- und Förderangebote zum Aufholen des versäumten Lernstoffes zur Verfügung stehen.²²⁷ Verfügt eine Schule über mehrere MKs oder andere TCKs, die eine ähnliche Situation des Wiedereintritts erleben, so

²²⁵ vgl. Kunde 2004, S.56-59

²²⁶ vgl. z.B. Gathro / Pollock 1989, S.56/57

²²⁷ vgl. Kunde 2004, S.58/59

kann eine TCK-Gruppe gegründet werden, die sich zum regelmäßigen Austausch trifft und durch einen erwachsenen Mentor unterstützt wird.²²⁸

An dieser Stelle endet meine Darstellung der verfügbaren Literatur zu dem Thema meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit. Im Folgenden werde ich meine Vertiefungsstudie vorstellen, die ich zur Überprüfung der erarbeiteten Aussagen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse durchgeführt habe.

²²⁸ vgl. Austin 1986, S.281

5. DURCHFÜHRUNG DER VERTIEFUNGSSTUDIE

5.1 Beschreibung der Studie

5.1.1 Entwicklung des Forschungsinteresses

Nachdem ich mir zu Beginn meiner Arbeit einen ersten Überblick über die vorhandene Literatur verschafft hatte, stellte ich fest, dass ausreichend Material zu TCKs und MKs und ihrer Rückkehr ins Heimatland im Allgemeinen zur Verfügung steht und auch die Frage nach den Beschulungsoptionen im Ausland recht ausführlich behandelt wird. Über die Wiedereingliederung in die Schule des Heimatlandes konnte ich jedoch nur spärliche Informationen finden; und diese bezogen sich nahezu ausschließlich auf TCKs US-amerikanischer Herkunft. Daraus entwickelte sich mein Interesse, die Situation deutscher MKs bei der Rückkehr zu beleuchten und dabei speziell auf den Aspekt der schulischen Integration einzugehen.

Die Ziele meiner Studie sind es, theoretische Annahmen durch die Aussagen der MKs zu überprüfen und darüber hinaus vertiefende Erkenntnisse durch neue Aspekte und Zusammenhänge herauszufinden. Bei dieser Betrachtung soll im Mittelpunkt stehen, wie MKs diesen Übergang erlebt, was sie als Schwierigkeiten, Hilfestellungen und Unterschiede wahrgenommen haben.

5.1.2 Eingrenzung des Forschungsfeldes

Das Forschungsfeld meiner Untersuchung wurde auf Missionarskinder als Beispielgruppe der Third Culture Kids begrenzt. Aufgrund meines speziellen Forschungsinteresses kamen für die Befragung nur deutsche MKs in Frage, die vorübergehend oder endgültig nach Deutschland zurückgekehrt sind und den Übergang in deutsche Schulen bzw. das deutsche Bildungswesen erlebt haben. (Aus Gründen, die ich zu einem späteren Zeitpunkt noch anführen werde, beteiligten sich vereinzelt auch MKs an der Befragung, die derzeit noch im Missionsland sind, aber bereits mindestens einen Heimataufenthalt hinter sich haben.) Um bei der Auswertung möglichst repräsentative Aussagen zu erhalten, legte ich Wert darauf, eine große Anzahl an Rückmeldungen von MKs unterschiedlicher Missionsländer und Missionsorganisationen zu sammeln.

Eine Ausweitung der Befragungsgruppe auf Eltern, Missionsgesellschaften und Lehrer der Aus- und Inlandsschulen schloss ich nach gründlicher Überlegung aus folgenden Gründen aus:

- Als Ziel meiner Studie definierte ich die Darstellung der Wahrnehmungen von MKs. Die Befragung der anderen Gruppen hätte sicherlich auch interessante Ergebnisse geliefert; diese hätten jedoch nicht dem primären Vorhaben gedient.

- Da die Missionsgesellschaften als Mitglieder der AEM die Hilfen von MK-Care in Anspruch nehmen und zusammen arbeiten, hätte sich so aus den verschiedenen Quellen wahrscheinlich keine Vielfalt an Betreuungsvorschlägen ergeben. Zudem sind die speziellen Reentry-Vorbereitungsprogramme meist abhängig von der jeweiligen Schule im Ausland. Zu diesen sind die Kontakte nur schwer zu knüpfen, vor allem, wenn es sich um nationale Schulen handelt und Sprachunterschiede bestehen.
- Die Befragung von Lehrern an Schulen in Deutschland, die zurückgekehrte MKs in ihrer Klasse unterrichten, wäre nur in Kooperation mit den Missionarsfamilien möglich gewesen, die unter enormem Aufwand den Kontakt zur Lehrperson herstellen und ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung erbitten hätten müssen.
- Der ohnehin hohe organisatorische und zeitliche Aufwand hätte sich um ein Vielfaches vergrößert.
Es wäre notwendig gewesen, für jede Gruppe einen eigenen Fragebogen zu entwickeln, an den verschiedenen Stellen noch weitere Kontaktadressen zu erfragen, den Fragebogen per Post oder E-Mail zu versenden und die Antworten auszuwerten und zu präsentieren.

Der zeitliche, organisatorische und inhaltliche Rahmen dieser Wissenschaftlichen Hausarbeit wäre schlichtweg gesprengt worden.

5.1.3 Begründung und Problematik der gewählten Methode

Als Untersuchungsmethode meiner Studie wählte ich die schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebogens, hauptsächlich aus zeit- und kostenökonomischen Gründen. In der schriftlichen Form konnte der Fragebogen sowohl persönlich weitergegeben als auch als E-Mail-Anhang oder Brief versandt werden. Dadurch war auch eine breite geografische Streuung möglich. Die Befragten hatten beliebig viel Zeit, um über ihre Antworten nachzudenken und diese zu formulieren.

Ein Problem, das sich bei dieser Form der Befragung stellte, war die Formulierung der Fragen, da sie von MKs unterschiedlichen Alters und Erfahrungshorizonts gleichermaßen sprachlich und inhaltlich verstanden und beantwortet werden mussten. Da auch einige Kinder im Grundschulalter an der Befragung teilnahmen, durfte der Fragebogen nur einen recht begrenzten Umfang haben und sollte nicht zu viel Textproduktion erfordern. Der Fragebogen bot außerdem keine Möglichkeit für Rückfragen.

Im Fragebogen mussten manche Begriffe im Vergleich zu den im theoretischen Teil und der Literatur verwendeten Ausdrücken verändert werden. Dies betraf vor allem die Schularten im

Ausland (Frage 10), die ich zum Teil umschrieben habe. So bedeuten die Angaben entsprechend:

- Ich wurde zu Hause unterrichtet à Fernunterricht
- Schule mit Einheimischen à lokale nationale Schule
- Schule für Missionarskinder an unserem Ort à Satellitenschule

Als Instrumentarium der Befragung entwickelte ich einen 3-seitigen Fragebogen,²²⁹ der 19 Fragen enthält und, grob gegliedert, die folgenden Themenbereiche abdeckt:

- Angaben zur Person (Fragen 1-5)
- Rückkehr nach Deutschland (Fragen 6-9)
- Beschulung im Missionsland (Fragen 10, 11)
- Übergang in die deutsche Schule (Fragen 13, 15, 16, 18, 19)
- Vergleich der Schulen im Missions- und Heimatland (Fragen 12, 14, 17)

Die Fragen wurden in unterschiedlicher Form gestellt: Multiple Choice, offene Fragen, geschlossene Fragen mit Ja/Nein, gemischte Fragen: Ergänzung der Ja/Nein-Fragen durch eine frei formulierte Antwort.

Bei der Auswertung der frei formulierten Antworten kann ein verzerrtes Bild entstehen, da aufgelistet wird, wie oft eine Aussage getroffen wurde. Dabei kann die Vermutung entstehen, die Darstellung zeige, wie wichtig oder verbreitet ein bestimmtes Merkmal unter den befragten Personen ist. Es bedeutet jedoch nicht, dass die Aussage für andere nicht zutreffen würde; sie haben sie lediglich nicht in ihrer Antwort erwähnt.

Als problematisch sehe ich weiterhin, dass die Befragten ihre Lebenserfahrungen je nach Alter in unterschiedlichem Maße reflektiert wiedergeben können. Auch bei Personen, deren Rückkehr nach Deutschland bereits lange zurück liegt, kann es zu ungenauen Angaben kommen.

5.1.4 Methode der Auswertung der Fragebogen

Die Daten, die bei der Erhebung aus den geschlossenen Fragen gewonnen wurden, bereitete ich zum Teil als grafische Darstellungen auf oder integrierte sie verbal in den beschreibenden Text.

Bei den offenen Fragen nahm ich eine Inhaltsanalyse vor, indem ich die Antworten zunächst nach ähnlichen Aussagen untersuchte. Daraus bildete ich Kategorien und legte in einer Kodierung fest, welche inhaltlichen oder sprachlichen Einheiten vorhanden sein mussten, damit ein Statement der Kategorie zugeordnet werden soll. In einem weiteren Schritt versuchte ich, ähnliche Kategorien zusammenzufassen und zu abstrahieren. Bei der

²²⁹ Der Fragebogen ist im Anhang auf Seite 94-96 zu finden.

Darstellung der Ergebnisse wurden die Bereiche dann beschrieben und durch Textbeispiele aus den Fragebogen angereichert, da es mir wichtig ist, die Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen. Um die Zitate zu belegen, werden die Nummerierungen der Fragebogen in Klammern angegeben. Durch die direkte Übernahme der Zitate treten hin und wieder auch Grammatik- oder Rechtschreibfehler auf.

5.1.5 Verlauf der Befragung

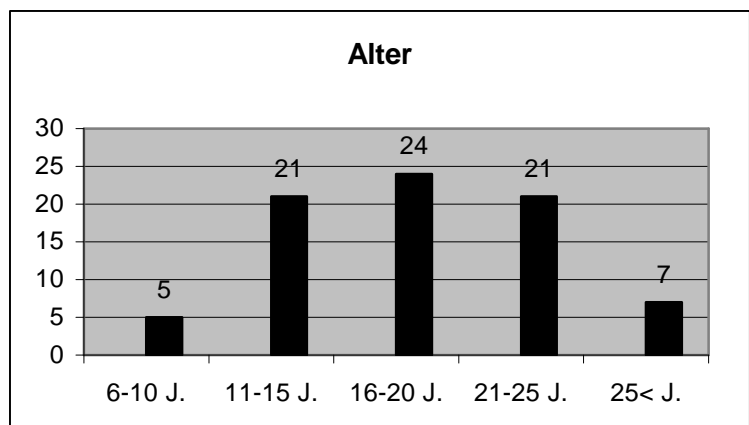
Im Januar 2005 begann ich, meine Fragebogen zu verteilen, und zwar bei einer Freizeit der Liebenzeller Mission, an der ca. 30 MKs teilnahmen. Durch diverse Kontakte zu Verantwortlichen anderer Missionsgesellschaften und der Organisation MK-Care konnte ich in der Folgezeit Adressen von MKs erhalten, denen ich meinen Fragebogen zusandte; zudem konnte ich ihn in einigen Fällen auch an persönliche Bekannte weitergeben. Zum Teil wurde er jedoch auch direkt von den Kontaktpersonen an die MKs ihrer Organisation weitergeleitet. Darüber hinaus gaben manche MKs, die den Fragebogen erhielten, ihn selbstständig an Bekannte und Geschwister weiter oder nannten mir deren Adressen. So kam es auch dazu, dass MKs, die noch im Missionsland sind, sich an der Befragung beteiligten. Dieses hohe Maß an Hilfsbereitschaft und Engagement anderer überwältigte mich und zeigte mir, dass sowohl bei Missionswerken als auch bei den Betroffenen selbst ein großes Interesse daran besteht, in diesem thematischen Gebiet weiterzuarbeiten und den Anliegen der MKs Gehör zu verschaffen. Leider lassen sich dadurch nur ungenaue Aussagen über die Rücklaufquote machen, da für mich die exakte Anzahl der verteilten Bogen nicht rekonstruierbar ist. Meiner Schätzung nach beläuft sich die Gesamtzahl etwa auf 100 Exemplare. Bis Ende Februar erhielt ich 78 Rückmeldungen, was einer Rücklaufquote von ungefähr 75-80% entspräche.

5.2 Präsentation der Ergebnisse

5.2.1 Angaben über die befragten Personen

5.2.1.1 Alter

Die folgende Grafik zeigt die Altersverteilung der befragten Personen.



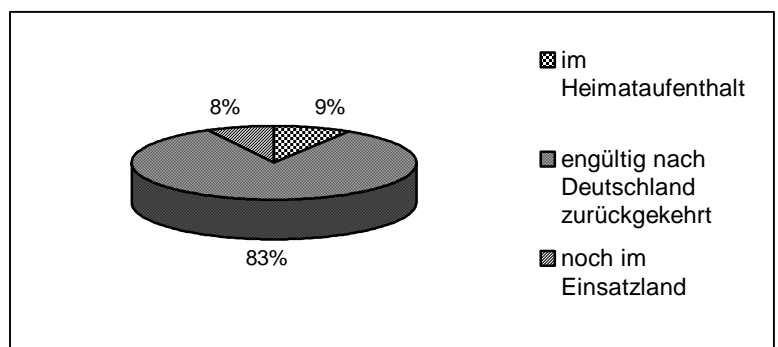
5.2.1.2 Missionsland

Die befragten Missionarskinder lebten in 27 verschiedenen Ländern, die ich in untenstehender Tabelle nach Kontinenten gruppiert habe. Da manche Missionarsfamilien in zwei unterschiedlichen Einsatzländern tätig waren, gab es auch Doppelnennungen; so liegt die Gesamtzahl hier über der Zahl der Befragten. Ein MK verbrachte 13 Jahre auf Missionsschiffen, die keinen festen Standort hatten; es wurde aus diesem Grunde in der Tabelle nicht aufgelistet.

Asien		Afrika		Europa		Lateinamerika		Pazifik	
Japan	7	Äthiopien	2	Österreich	1	Mexiko	4	Yap/Mikronesien	2
Taiwan	4	Elfenbeinküste	2	Italien	2	Ecuador	2	Papua Neuguinea	18
Thailand	1	Malawi	1	Russland	3	Chile	3		
Mongolei	1	Benin	3						
China	1	Kenia	4						
Philippinen	2	Burkina Faso	2						
Bangladesch	3	Zaire	1						
Jordanien	1	Uganda	2						
Indonesien	3	Tschad	3						
		Ägypten	3						
		Südafrika	2						

5.2.1.3 Permanente oder vorübergehende Rückkehr

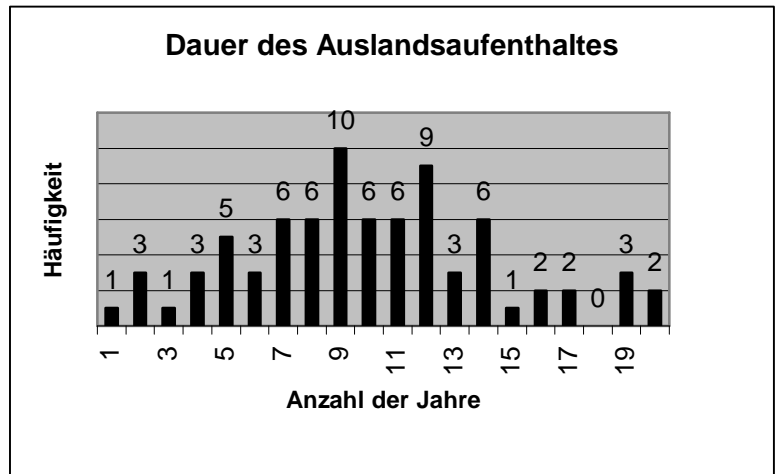
Der größte Teil der Befragten (83%) ist endgültig nach Deutschland zurückgekehrt. Nur 9% befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Heimataufenthalt und weitere 8% waren noch im Einsatzland.



5.2.1.4 Dauer des Auslandsaufenthaltes und Alter bei der Aus- und Rückreise

Die Grafik zeigt, wie viele Jahre die befragten Personen im Ausland verbracht haben. Dargestellt wird die Verteilung der Personen auf die jeweilige Aufenthaltsdauer in Jahren. Im Durchschnitt verbrachten die befragten MKs 10 Jahre im Missionsland.

Bei der Ausreise ins Missionsland waren die Kinder durchschnittlich 1,9 Jahre alt, bei der Rückkehr ins Heimatland 11,9 Jahre. So verbrachten viele von ihnen die erste Hälfte der Entwicklungsjahre (1. bis 18. Lebensjahr) im Einsatzland. Dabei ist interessant, dass 31 der 78 befragten MKs (40%) im Missionsland geboren wurden und 14 weitere noch während ihres ersten Lebensjahres ins Einsatzland ausreisen.



5.2.2 Rückkehr nach Deutschland

5.2.2.1 Probleme bei der Rückkehr

32% der befragten MKs behaupteten, bei der Rückkehr nach Deutschland keine Probleme bei der Eingewöhnung gehabt zu haben. 3% machten dazu gar keine Aussage. Für 65% war die Rückkehr jedoch von Schwierigkeiten begleitet, die oftmals in sehr ungreifbaren, allgemeinen Formulierungen geäußert wurden: „die Probleme lassen sich nur schwer beschreiben „Kulturschock“ etc.“(32); „Ich fand in Deutschland alles schlechter“(73); „ich hab das Gefühl gehabt, dass ich nicht so ganz rein passe“(27); „alles war anders bei mir“(47); „Ich musste lernen „wie der Hase hier läuft““(49).

Doch meist konnten die MKs genauere Angaben darüber machen, was ihnen Probleme bereitete. Dabei ließ sich beobachten, dass viele sich an den Eigenschaften stießen, die man als Merkmale der westlichen, zeitorientierten Kultur einordnen und wohl auch als „typisch deutsch“ bezeichnen könnte. Dazu gehören das hohe Lebenstempo, die Pünktlichkeit und Genauigkeit der Menschen (5x). „Generell hatte ich mit der hektischen, gestressten, pünktlichen und so genauen und korrekten Mentalität Schwierigkeiten.“(53) Schwierig war es für manche auch, mit der direkten und eher kritischen Art der Ausdrucksweise der Deutschen umzugehen (4x): „Wenn deutsche sich ausdrücken hört es sich oft so an als seien sie sauer... und ihre Offenheit (bzw. Ehrlichkeit/Kritik)“(77); „Humor; Direktheit, Unfreundlichkeit und Unzufriedenheit der Deutschen“(31); „die Menschen sind so kritisch, erkennen keine Autoritäten an“(52). Auch die Denk- (2x) und Verhaltensweisen (5x) der Menschen in Deutschland war für MKs teilweise unverständlich. Darüber hinaus ergaben sich auch Probleme mit den „ungeschriebenen“ Regeln, die alle Deutschen kannten, ich aber

nicht“(31) oder der Bürokratie, die in Deutschland zu bewältigen war: „Konto eröffnen etc. Ich kam mir völlig unselbstständig und zurückgeblieben vor“(50).

15 MKs gaben an, nach der Rückkehr Probleme in der Schule gehabt zu haben, beispielsweise durch mangelnde Vorbereitung, Kontaktschwierigkeiten, das stark differierende Schulsystem oder allgemeine Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Dabei spielten sicherlich auch Sprachdefizite eine Rolle, die von fünf MKs auch explizit erwähnt wurden.

Erhebliche Probleme bereitete es vielen MKs, neue Freunde zu finden und Kontakte zu knüpfen (12x). Sie führten dies zum Teil auf ihre unterschiedlichen Lebenserfahrungen und „Wellenlängen“(51) zurück („da einfach keine Basis für Gespräche da waren“(36)) oder beklagten die Oberflächlichkeit und das Desinteresse (3x) ihrer Altersgenossen. Zwei MKs räumten jedoch ein, dass die Kontaktschwierigkeiten nicht ausschließlich an der mangelnden Offenheit der deutschen Kinder oder Jugendlichen lagen, sondern durch ihren eigenen inneren Widerstand, sich anzupassen, verstärkt wurden: „Unfreundlichkeit von anderen; Schüler gehen in D. auf Neue nicht so aufeinander zu; hatte keinen ‚Kontakt‘ zu der neuen Klasse u. wollte auch nicht Kontakt aufnehmen u. zur Klasse gehören. à Außenseiter“(19); „ich wollte nicht in Deutschland sein, oder will immer noch nicht“(60). So machte sich aufgrund fehlender Freundschaften das Gefühl der Einsamkeit und Fremdheit bemerkbar (4x).

Neun MKs hatten Schwierigkeiten, sich an die klimatisch bedingten Veränderungen zu gewöhnen. „Der Winter hat mich deprimiert“(51); „Schuhe anzuziehen, Kälte gewöhnt zu sein [...] kalten Zucker draußen liegen zu haben (ich kannte kein Schnee!)“(10).

Für acht der Befragten war es schwierig, sich in der aktuellen Pop- und Jugendkultur, die sowohl Kleidung als auch Musik, Film und Persönlichkeiten betrifft, nicht so gut auszukennen wie ihre Peers. „Kulturraumspezifisches Allgemeinwissen wie z.B. Fernsehsendungen, Politik, Witze, Musik, Kinofilme, Schauspieler usw musste aufgebaut werden, ein Gefühl für Milieuspezifische Kleidung und Musik musste entwickelt werden.“(49) Das führte dazu, dass sie sich oftmals ausgeschlossen und nicht zugehörig fühlten: „ich war in der Schule auch ‚out‘ – nicht auf dem neusten Stand was Kleidung betraf, ich kannte keine Schauspieler, Filme, Musik,...“(42).

Manche MKs kamen in Deutschland aufgrund der geltenden Wertvorstellungen und moralischen Grundsätze, die sich von denen ihres Gastlandes unterschieden, in Gewissenskonflikte (5x). „Schwierig empfand ich den Umgang mit anderen Werten, wie z.B. eine stark ausgeprägte Leistungsorientierung, niedriger Stellenwert der Familie“(49); „Ich hatte Schwierigkeiten mit anderen moralischen Werten, die hier in Deutschland gelten. Die Freizügigkeit empfand ich als sehr unangenehm u. aufdringlich“(58). Dabei wurde besonders auch ihre christliche Prägung deutlich: „Viele unchristliche Einflüsse und die starke

Evolutionenlehre an der Schule. Z.T. sind auch ‚Hexensachen‘ noch extremer geworden“(66); „wusste nicht, dass sich Menschen auch Christen nennen, die Jesus nicht nachfolgen“(75).

Drei MKs gaben an, die Konsumhaltung in Deutschland negativ erlebt zu haben oder sich in dem Überangebot in den Läden nicht zurecht zu finden. „Wir hatten dinge die wir in Afrika nie gebraucht haben, der Konsum hier war viel hoher als in Afrika (Essen, Freizeitbeschäftigung, Kleider)“(76).

Außerdem mangelte es teilweise an praktischen Fähigkeiten um das Leben in Deutschland zu meistern (3x), „[z]um Beispiel das Fahren mit dem Bus“(1), das Nutzen der Medien (11) oder: „Mit acht konnte ich einen Reißverschluss an meiner Jacke nicht richtig zumachen“(75).

5.2.2.2 Hilfe bei der Anpassung durch die Auslandserfahrung

Die Hälfte aller Befragten konnte feststellen, dass die Auslandserfahrung eine Hilfe für die Eingewöhnung im Heimatland bieten konnte (45% verneinten dies jedoch; 5% trafen keine Aussage). Dabei sahen sie die größte Hilfe in ihrer Anpassungsfähigkeit und Flexibilität (12x), die sie durch das Leben im Missionsland erlangt haben und die ihnen die Fähigkeit verliehen, sich als „kulturelles Chamäleon“ in die neue Umgebung einzufügen. „Dadurch, dass ich mich schon so oft an ein neues Umfeld gewöhnen musste, wurde das Einleben auf eine Art ein Mechanismus (sich zunächst so unauffällig wie möglich benehmen und beobachten, wie sich welche Leute verhalten [...])“(45). Begünstigend wirkte sich laut Angaben der MKs ihre Offenheit aus (5x), mit der sie auf neue, unbekannte Situationen und Menschen zugingen, und dabei erwies sich der außergewöhnliche Lebenslauf als geeigneter Gesprächseinstieg (1x). Ein MK erklärte, wie es die schwierige Anfangszeit überbrücken konnte: „Ich habe gelernt, alleine zu sein“(40).

Acht MKs gaben an, dass ihnen ihre Schulerfahrung im Ausland dabei geholfen hat, sich an Deutschland zu gewöhnen. Dabei spielte einerseits der Besuch einer deutschen Schule (3x) eine Rolle, da sie sowohl die deutsche Sprache förderte als auch in etwa dem deutschen Schulsystem entsprach, und andererseits die Tatsache, dass manche im Unterrichtsstoff „den Deutschen etwas voraus“(23) waren. Ein MK erwähnte positiv, dass auf der Schule Reentry-Seminare durchgeführt wurden, die die Schüler auf die Rückkehr in ihre Heimat vorbereiteten (77).

Durch ihre Auslandserfahrung zeigten einige MKs bei der Rückkehr nach Deutschland „[m]ehr Verständnis für Ausländer und Leute die Probleme mit der deutschen Sprache haben“(54) und konnten sich besser in sie hineinversetzen (5x). Ein MK meinte, dass diese Fähigkeit auch anderen auffiele: „meistens sagen Ausländer die Erfahrungen mit Deutschen

haben und mich treffen, dass ich mich nicht typisch Deutsch verhalte sondern viel zugänglicher und offener bin“(36).

Als weitere Hilfe zur Anpassung wurde der erweiterte Horizont (2x) erwähnt, durch den es den Betroffenen möglich war, die Welt mit anderen Augen zu sehen, den Wohlstand in Deutschland zu schätzen (2x) und Prioritäten im Leben richtig zu setzen (1x). Zudem nannte ein Kind seine Glaubenserfahrungen als Hilfe: „Hatte immer wieder erlebt, wie Jesus Gebet erhört und so geh ich auch mit ihm hier in Deutschland zur Schule“(66).

5.2.2.3 Was in Deutschland vermisst wird

Der größte Bereich, den MKs hier in Deutschland vermissen, lässt sich stark verallgemeinert unter den Begriffen „Lebensart des Gastlandes“ (14x) und „Mentalität der Menschen“ (21x) zusammenfassen. Dass diese Begriffe sehr dehnbar sind und ebenso facettenreich, wie die Kulturen, in denen die Befragten aufwuchsen, zeigen die zahlreichen Formulierungen, mit denen sie umschrieben wurden. Bei der Lebensart wurde besonders das unkomplizierte, flexible und einfache Leben und der spezielle „Lebensrhythmus“(z.B. 52) hervorgehoben. „The african spirit!“ (37); „Das lockere Leben – kein nerviger Papierkram!“ (51); „Die einfache art des lebens, die liebe die einem die leute entgegen bringen wenn man ihnen etwas gutes tut“(76).

An der Mentalität der Menschen genossen die MKs im Einsatzland beispielsweise „Die beziehungsorientierte Mentalität der Leute statt der leistungsorientierten!“ (50), die sich unter anderem im „Familienzusammenhalt in ecuatorianischen Familien“(53) zeigt oder in der „Offenheit der Leute, das sich einfach auf der Strasse unterhalten mit wildfremden Menschen. Die afrikanische Herzlichkeit und das ganze Drumherum“(37). Die Befragten vermissen hier „[d]ie Spontaneität der Menschen“(61), ihre „Zufriedenheit“(74), „Offenheit, Toleranz“(48), „Ruhe und Lebensfreude“(56), „Warmherzigkeit, asiatische Freundlichkeit“(21), „die Kreativität“(52), „die Zeit u. Gelassenheit, die die Menschen in Ägypten haben“(58) oder einfach „die temperamentvollen Leute“(57). Ein MK zog den Vergleich zur deutschen Mentalität: „Die Menschen in Deutschland sind viel zielstrebig + ehrgeiziger wie in PNG. Ich vermisse wohl diese Unbekümmertheit + Geselligkeit der Neuguinesen“(5). Auffallend war, dass einige MKs in Deutschland die fehlende Gastfreundschaft bemängelten (7x). „Die Offenherzigkeit der Leute, dass man freundlich ist zueinander (gerade zu Fremden), hilfsbereit, einfach ohne Anmeldung bei jemand zu Besuch/Essen/Übernachten vorbeischneien kann. Unkomplizierte Menschen“(43).

Die meisten Einsatzländer, in denen die Missionarsfamilien tätig waren, liegen südlich von Deutschland, in wärmeren, oft tropischen Gegenden. So empfinden 23 MKs Deutschland als kalt und unfreundlich und vermissen die Sonne und Wärme des Gastlandes oder andere

klimatisch bedingte Unterschiede wie Trocken- und Regenzeit. „[D]ie Wärme, [...] prasselnder Regen auf Blechdach, Trockenzeit, [...] das ganze Jahr barfuss laufen zu können.“(45)

Weiter vermissen 22 der Befragten die kulinarischen Spezialitäten ihres Gastlandes, wobei sowohl das Essen allgemein als auch häufig einzelne Früchte genannt wurden.

Hier in Deutschland fällt es MKs besonders schwer, ohne den direkten Kontakt zu Freunden (aus dem Gastland und ebenso zu den internationalen Freunden aus der Drittkulturgemeinschaft) auszukommen (21x). Vier MKs gaben an, ihr Haustier zu vermissen, das sie im Gastland zurücklassen mussten.

14 Personen sehnen sich stark nach den landschaftlichen Gegebenheiten, der Natur ihres Einsatzlandes. „[D]ie freie Natur ohne ständige ‚Zivilisation‘... das ist für mich ne Art Freiheit & Lebensgenuss, den es hier nicht gibt!“ (50) Zehn MKs betonten, dass ihnen das Meer und der Strand fehle. Zum Teil bezieht sich der Verlust, den sie beklagen, auch konkreter auf die nähere Umgebung, in der das MK aufgewachsen ist, wie z.B. die „Kletterbäume“(45) der Missionsstation.

Vier MKs schrieben, dass sie ihre Schule, beispielsweise „die super Klassengemeinschaft“(51), vermissen. Anderen hingegen fehlt vor allem ihre Kirchengemeinde des Gastlandes (3x), deren Jugendgruppe oder der „Kindergottesdienst – wie er in Mx ist“(39), oder auch die von der Gemeinde durchgeführten Aktivitäten wie „das Reisen in verschiedene Dörfer um Gottesdienste & Programme für Kinder zu gestalten“(38).

Zwei MKs vermissen es, die Sprache des Gastlandes zu sprechen, andere vermissen „das Handeln beim Einkaufen [(2x)], und der Smalltalk, der immer stattfindet (im Gegensatz zu ‚Guten Tag, €3 bitte, Auf Wiedersehen‘)“(37).

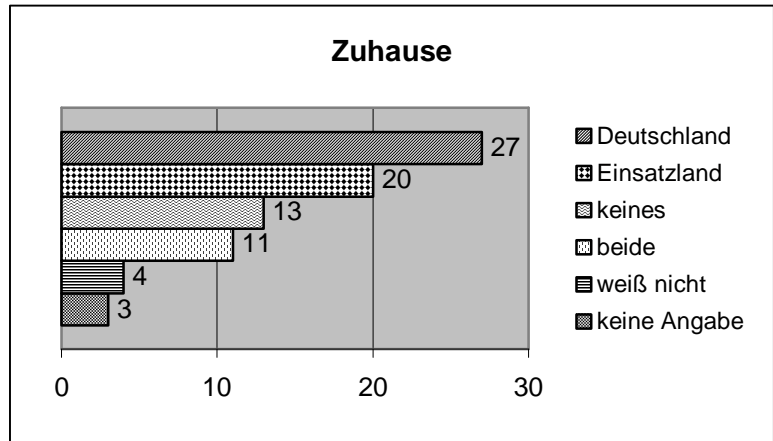
Schwierig ist nach der Rückkehr oftmals auch, dass man seinen Status verliert („den Sonderposten, den man oft bezieht weil man weiß/Ausländer ist“(36)) und nicht mehr dieses spezielle Leben führt, das ein MK mit „Das Missionarskindergefühl und das Leben auf dem Missionsgelände“(51) umschrieb (4x).

Einige MKs gaben auch an, in Deutschland gar nichts zu vermissen (9x). Zum Teil sind sie schon vor vielen Jahren oder in niedrigem Alter zurückgekehrt, sodass sie sich an vieles gar nicht mehr erinnern und sich längst an das Leben in Deutschland gewöhnt haben.

5.2.2.4 Heimatkonzepte

Im Fragebogen wurde gefragt, welches Land das MK als sein Zuhause bezeichnen würde. Für 27 ist Deutschland die Heimat, 20 fühlen sich im Einsatzland zu Hause und elf sind beiden Ländern gleichermaßen, jedoch oft in unterschiedlicher Weise verbunden: „Mexiko

etwas mehr wegen Freunden, Deutschland wegen Verwandten + Haus der Großeltern“(41); „jedes auf eine andere Weise. Ich fühle mich zu Deutschland zugehörig, aber Heimatgefühle habe ich eher für Mexiko. [...] ändert sich auch immer wieder“(38). Vier MKs konnten



sich nicht festlegen und drei machten gar keine Angabe. Interessanterweise gaben 13 der befragten Personen an, dass ihr Zuhause nicht in einem der beiden Länder liegt; sie stellten ihre eigenen Heimatkonzepte vor. Die Vorstellungen von Heimat sind zum Teil geprägt von der Einbindung in ein soziales Netzwerk von funktionierenden Beziehungen in der Familie und im Freundeskreis. „Da wo Mama und Papa dabei sind“(66); „Das Land in dem meine Freunde leben. Der Ort an dem ich mich geliebt fühle ist mein zu Haus, und das kann überall sein“(5); „Dort wo ich fest in Freundeskreis und ein nettes Umfeld gehöre – das ist zu Hause“(43). Ein MK wusste sich an einem anderen Ort beheimatet: „Ich weiß es nicht so recht, ich mag beide Länder, aber mein richtiges Zuhause ist im Himmel“(69).

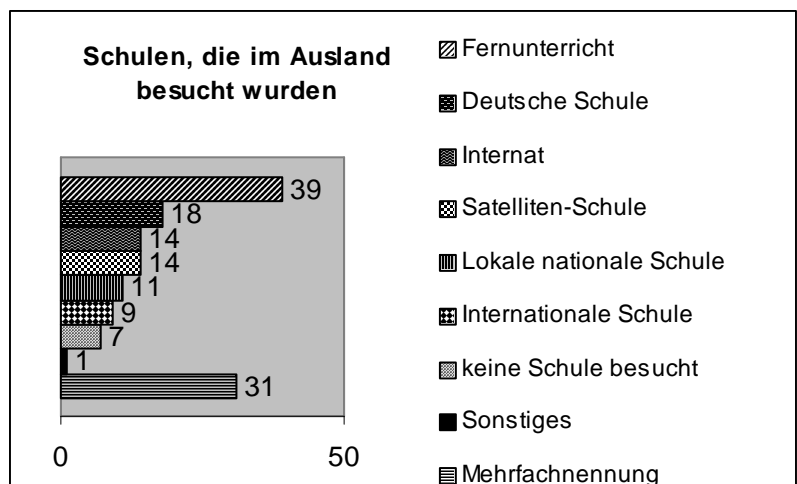
Die Statements „ich bin zuhause wo meine ‚Koffer‘ stehen“(42) und „Da wo ich mehr als 3 Nächte schlafe!“(53) mögen zunächst etwas scherzhaft klingen. Sie zeigen jedoch, dass für MKs oftmals nicht ihr Wohnort oder ihre Umgebung ausschlaggebend dafür sind, wo sie sich beheimatet fühlen. Sie können sich an unterschiedlichen Orten wohlfühlen. „‚Zuhause‘ ist da wo mein Herz ist. Es wird immer überall sein“(78); „Die Welt ist mein Zuhause“(48).

So wird deutlich, dass die Heimat bei MKs oftmals nicht an einen geografischen Ort gebunden ist, sondern an andere Faktoren.

5.2.3 Beschulung im Missionsland

5.2.3.1 Schulart

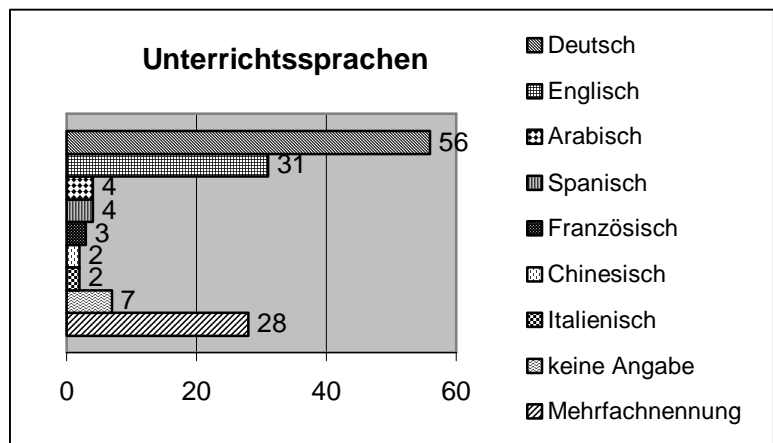
Die teilnehmenden Personen wurden nach der Schulart gefragt, die sie im Ausland besuchten. Es gab 31 Mehrfachnennungen, da oftmals sowohl verschiedene Schularten hintereinander als auch parallel genutzt wurden.



Hauptsächlich handelt es sich dabei um eine Kombination von Fernschulunterricht mit einer anderen Schulart. So wurden einige Schüler beispielsweise in den ersten Schuljahren mit der *deutschen fernschule* zu Hause unterrichtet und besuchten später ein Internat. Oder der Unterricht an der nationalen Schule wurde zu Hause mit dem Deutschprogramm der Fernschule ergänzt. Mit großem Abstand war der Fernunterricht die am häufigsten gewählte Beschulungsart (39x), gefolgt von der deutschen Auslandsschule (18x). Ein Schüler erhielt Förderunterricht und ist in der Grafik unter „Sonstiges“ aufgeführt.

5.2.3.2 Unterrichtssprache

Die Grafik zeigt, in welchen Sprachen die MKs im Missionsland unterrichtet wurden. Die sieben Befragten, die keine Angabe zur Unterrichtssprache machten, besuchten im Missionsland aufgrund ihres Alters noch keine Schule. Da viele Familien

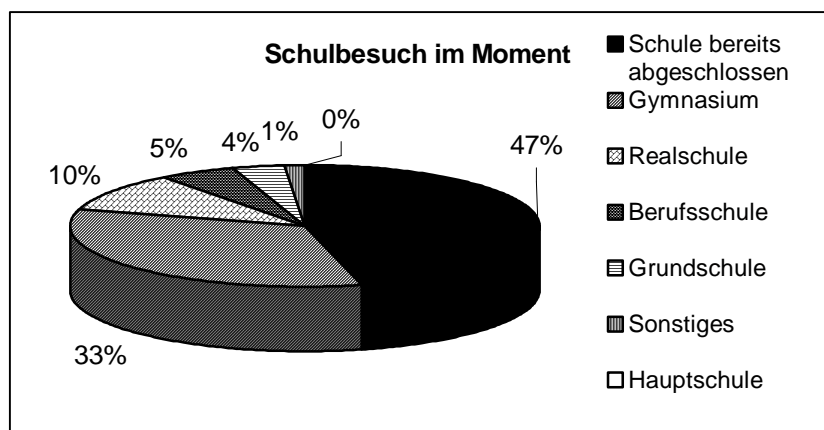


unterschiedliche Beschulungsoptionen hintereinander oder parallel nutzten (siehe 5.2.3.1), wurden 28 MKs in zwei oder drei verschiedenen Sprachen unterrichtet. Auffallend ist, dass ein Großteil der Befragten (56 von 78) ergänzend oder ausschließlich Unterricht auf Deutsch erhielt und so die Muttersprache gepflegt werden konnte. Weiter lässt sich beobachten, dass die Zahl der Schüler, die auf Englisch unterrichtet wurden, mehr als doppelt so hoch ist wie die Zahl derer, die ihre Ausbildung in einer anderen Sprache (Arabisch, Spanisch, Französisch, Chinesisch oder Italienisch) genossen.

5.2.4 Übergang in die deutsche Schule

5.2.4.1 Derzeitige Schulsituation

Zur Frage ihrer derzeitigen Schulsituation gab der größte Teil an, die Schule bereits abgeschlossen zu haben (47%). Ein weiterer, sehr hoher Anteil besucht momentan das Gymnasium (33%), was die Forschungen



über die Bildungserfolge von TCKs unterstützen würde. Auffällig war, dass unter den Schülern, die die Grundschule bereits verlassen haben, keiner seine Schullaufbahn an der Hauptschule fortsetzt. 10% aller Befragten gehen auf eine Realschule, die Berufsschule wird von 5% besucht und 4% sind noch auf der Grundschule. Der Schüler, der im Ausland Förderunterricht erhielt, besucht auch in Deutschland eine Förderschule (Sonstiges).

5.2.4.2 Vorbereitung auf die Schule durch die Eltern

47% der befragten MKs gaben an, von ihren Eltern auf die Schule in Deutschland vorbereitet worden zu sein; 45% verneinten dies. 8% machten bei dieser Frage keine Angabe. Im Folgenden werde ich nun darstellen, was die Kinder als Vorbereitung wahrgenommen haben.

17 MKs fühlten sich durch ihre Unterrichts- und Schulerfahrungen im Einsatzland auf den Wechsel in die deutsche Schule vorbereitet. Davon wurde 9x der Unterricht mit der *deutschen fernschule* erwähnt, 4x der Besuch einer deutschen Auslandsschule und ebenfalls 4x das Erteilen von Zusatzunterricht durch die Eltern. Ausschlaggebend war dabei wohl vorrangig, dass die Schüler gewöhnt waren, auf deutsch unterrichtet zu werden und somit auch die Sprache ausreichend beherrschten; doch gerade bei einer deutschen Auslandsschule war ihnen auch das Schulsystem bei der Rückkehr bereits vertraut.

Als Vorbereitung auf die deutsche Schule wurde genannt, dass in der Missionarsfamilie deutsch gesprochen wurde (6x) oder deutsche Bücher gelesen wurden (1x) und das MK sich so in seiner Ausdrucksfähigkeit und seinem Sprechfluss verbessern konnte, aber die Eltern ihm auch z.B. „antrainiert [haben] die Lehrer mit Herr und Frau + Nachnahme anzusprechen und zu sietzen“(54).

Viele MKs empfanden es als Hilfe, dass ihre Eltern vor der Rückkehr mit ihnen über die Schule in Deutschland geredet haben (10x) und sie so über die zu erwartenden Unterschiede zu ihrer Schulsituation im Einsatzland aufgeklärt werden konnten, zum Teil sogar konkrete Informationen über ihre zukünftige Schule erhielten. Ein MK wurde im Gespräch auf mögliche Probleme bei der Rückkehr vorbereitet: „dass ich evtl. nicht immer die modernste bin, denn in Mx. ist andere Mode“(39). Ein anderes bemerkte, dass selbst Gespräche nur bedingt eine Vorbereitung auf die neue Schulsituation leisten konnten: „Wir haben vorher viel über deutsche Schulen gesprochen, aber es hat mir dann in Wirklichkeit nichts gebracht. Ich finde das Verhalten meiner Mitschüler echt Scheiße!“ (47)

4x wurde erwähnt, dass die Eltern im Vorfeld Kontakt mit dem Lehrer aufnahmen um ihn über den Hintergrund und die speziellen Bedürfnisse des MKs in Kenntnis zu setzen. Es kam auch vor, dass die Lehrerin die Klasse auf den neuen Mitschüler vorbereitete und zu einem Zeitpunkt, als sich das MK noch im Ausland befand, bereits E-Mail Kontakte vermittelte (41).

Des Weiteren wurde als Vorbereitung erlebt, dass die neue Schule vor Beginn der Schulzeit besucht und angeschaut werden konnte und die Eltern das MK auf dem neuen Schulweg anfangs begleiteten (4x). Zwei Schüler nahmen vor Beginn der Sommerferien zunächst als Gastschüler für einige Wochen am Unterricht ihrer neuen Klasse teil und konnten diese so vor dem neuen Schuljahr bereits etwas kennen lernen.

Da eine Missionarsfamilie unerwartet nach Deutschland zurückkehren musste, hatten die Eltern nicht die Möglichkeit, ihr Kind auf den Übergang in die deutsche Schule vorzubereiten.

5.2.4.3 Probleme in der Schule

Trotz mancher vorbereitender Maßnahmen traten in der Schule vielfältige Probleme auf. Den wichtigsten Aspekt hierbei bildete das eigene Einfügen in die Klassengemeinschaft und das Angenommensein von den Klassenkameraden (19x). Da viele MKs im Gastland alleine oder in einer sehr kleinen Gruppe unterrichtet wurden, fiel es ihnen schwer, sich nun an die Größe der Klasse in Deutschland zu gewöhnen und sich als einer von vielen zu integrieren: „Dort war man 50-100% der Klasse, hier nur jemand von vielen. Sich einen Platz zu verschaffen, war hier viel schwieriger, obwohl man den Vorteil/Nachteil eines ‚Exoten‘ hat“(45). Es wurde für sie zum Problem, dass sie „nicht die Aufmerksamkeit haben“(10) konnten, die sie gewohnt waren; außerdem störten sie „die vielen Mitschüler, die mich ablenken“(71). Nicht nur die Größe der Klasse, sondern auch der ganzen Schule („Klassenräume zu finden“(41)) und die daraus resultierende Anonymität machte manchen Schülern zu schaffen: „Man kennt bloß seine Klasse. Dort kannten wir gleich alle aus der ganzen Schule. Man hat sich füreinander interessiert“(51). Einige MKs gaben auch an, Schwierigkeiten zu haben, mit ihren Klassenkameraden in Kontakt zu kommen: „Mit meinen Mitschülern vernünftig zu reden. Es ist keiner dabei, mit dem ich mich richtig gut verstehe und die meisten Gespräche sind oberflächlich“(72). Auch durch ihr Verhalten ließen die Klassenkameraden MKs spüren, dass sie sie nicht akzeptierten: „Die Schüler und ihr Verhalten sie müssen immer jemanden mobben, damit sie sich stärker und besser fühlen. Ich war auch schon dran. [...] Ich habe versucht das sie aufhören aber warum sollten sie auch auf mich hören“(47). Teilweise lag dies in den Wissenslücken bezüglich aktuellen Themen der MKs begründet: „Ich brauchte 3-4 Jahre um bei meinen Mitschülern vollwertig akzeptiert zu werden und keine Randfigur mehr zu sein. Ich litt darunter mich in vielem nicht auszukennen was man in dem Alter wußte und machte und bemühte mich das nachzuholen“(42). Fünf MKs betonten, dass es ihnen Schwierigkeiten machte, anders zu sein als die anderen und dies auch immer wieder deutlich zu spüren.

Als weiteres Problem in der Schule wurden die sprachlichen Defizite genannt (9x), die es den MKs erschwerten, dem Unterricht zu folgen oder sich im Gespräch mit ihren

Gleichaltrigen der „Sprachkultur“(32) angemessen auszudrücken (4x); „die deutsche schulische Umgangssprache zwischen den Schülern“(54) musste also erst erlernt werden.

Als Antwort auf die Frage nach den Problemen nannten einige MKs auch Fächer, in denen sie besondere Schwierigkeiten hatten. In Deutsch (11x) wurde sowohl die Rechtschreibung (Diktate) als auch die Ausdrucksfähigkeit (Aufsatz) mehrmals erwähnt. Andere Fächer waren Mathematik (6x), Französisch (3x), Naturwissenschaften (1x) und Sport (1x).

Sieben MKs hatten in der Schule Schwierigkeiten im Verhältnis mit ihren Lehrern oder sogar „Angst“(58) vor ihnen. „[D]ie Lehrerin hat am Anfang viel geschrien“(40); „In Benin vertrauten die Lehrer den Schülern viel mehr als hier“(45). Ein MK beklagte sich auch über die mangelnde Motivation und „die Lockerheit der Lehrer manchmal – sie wussten dass sie ihre Stelle sicher hatten und deswegen war manchmal auch so was wie zu spät kommen nicht schlimm“(36).

Für vier MKs erwies sich der Lernstil, der in Deutschland praktiziert wurde, als problematisch. Ungewohnt war z.B. die „Selbständigkeit (hier macht man alles lieber alleine als in Gruppen)“(59) oder die Transferleistungen, die erbracht werden mussten: „Beim Lernen für eine Arbeit nicht nur Auswendig lernen sondern auch verstehen und das Material wieder geben können!“ (78) Kritisiert wurde auch die strenge Leistungsüberprüfung (1x). „Abfragen am Beginn jeder Stunde. Unangesagte Kurztests (andauernd!)“(21). Von manchen wurde auch generell das Niveau der Arbeiten und die Schwierigkeit, gute Noten zu erlangen, als negativ empfunden (4x).

Für andere MKs spielten ihre fehlende Motivation (3x) oder Konzentrationsprobleme (2x) eine Rolle für die Schwierigkeiten in der Schule. Ein MK bemerkte, dass generell die häufigen Schulwechsel ein großes Problem darstellten.

Bemerkenswert war jedoch, dass dennoch 22 der Befragten von sich sagen konnten, dass sie keine Schwierigkeiten in der Schule hatten.

5.2.4.4 Hilfe bei der Eingewöhnung

Bei der Gewöhnung an die neue Schulsituation gab es einige Dinge, die MKs als hilfreich empfunden haben. Dabei zeichnete sich deutlich ab, dass die größte Hilfe in Beziehungen gefunden werden konnte. Für 24 der Befragten waren Freunde diejenigen, die ihnen den Schulwechsel erleichterten. So hatte ein Kind schon Kontakt zu einem Klassenkameraden („mein Freund, der mir vorher schon gemailt hat“(41)); einige andere erhielten eine „gute Einführung in die Klasse durch freundliche Klassenkameraden“(56), die sich liebevoll um sie kümmerten, sie akzeptierten und in „[d]ie Spiele auf dem Pausenhof“(5) integrierten. Wiederholt erwähnt wurde jedoch auch die Wichtigkeit, die bestehenden Kontakte zu Freunden aus dem Gastland oder anderen MKs aufrecht zu erhalten. „Die Kontakte von

Kenya zu pflegen und sich über die neuen Situationen auszutauschen.“(51) Hilfreich war es für einige MKs auch, ihre Klasse, oder zumindest einzelne Mitschüler, bereits aus vorausgegangenen Heimataufenthalten zu kennen (9x). Für zwei MKs war es eine Erleichterung, dass außer ihnen noch andere Neue in die Klasse kamen. Fünf der Befragten gaben an, dass ihnen andere MKs in ihrer Umgebung oder auf derselben Schule hilfreich zur Seite standen und sich um sie kümmerten. Zudem meinte ein MK: „in der Schule waren schon oft Missionarskinder und so waren wir nicht ganz exotisch“(46).

Eine große Unterstützung konnte während der Anfangszeit in der neuen Schule auch die Beziehung zu den Eltern (11x) bzw. den Geschwistern (6x) bieten. Eine Jugendliche fühlte sich durch den Glauben und die Gebete anderer getragen: „Und viele haben für uns gebetet. (Ich auch)“(1).

Zwei MKs nannten ihre Anpassungsfähigkeit als Hilfe für den Einstieg in der neuen Schule. Eine andere Betroffene wurde entlastet durch das Wissen, durch die Auslandserfahrungen anders geprägt zu sein: „ich weiß, ich habe die Ausrede anders sein zu können weil ich nicht hier aufgewachsen bin“(77). Als Hilfe wurde weiter die Vorbereitung durch den Besuch einer deutschen Schule im Ausland empfunden (6x). „Ich habe dadurch lernen können wie eine Deutsche Klassen-Arbeit aussieht. – Wie man in Deutschland lernt“(78). Auch das Beherrschen der deutschen Sprache wurde genannt (2x).

Es gab auch MKs, denen der Einstieg in die deutsche Schule leicht fiel, da sie ihren Klassenkameraden allgemein im Stoff voraus waren (3x). „Ich war ja schon mit dem 1. Schulj. fertig, alles war Wiederholung.“(40) Waren sie ihrer Klasse im Wissensstand allerdings hinterher, erhielten sie zum Teil Nachhilfe (2x).

Drei MKs gaben an, dass ihnen nur die Zeit dabei helfen konnte, sich in der neuen Schulsituation zurecht zu finden. Außerdem wirkte der Ehrgeiz (1x) und eine positive Sicht („Wenn ich mir immer eingeredet habe, zu versuchen, das Positive an der Situation zu finden und mich daran zu freuen.“(51)) begünstigend auf die Eingewöhnung; manchmal half offenbar jedoch lediglich das Durchhalten (2x): „Ich hab mich nur durchgekämpft biss wir wieder nach Jordanien geflogen sind“(65). Acht Personen stellten nüchtern fest, dass ihnen bei der Eingewöhnung nichts geholfen habe oder sie sich gar nicht an die deutsche Schule gewöhnt hätten (6x). Ein Missionarskind gab zu bedenken, dass es nötig war, „mich dafür zu entscheiden dass ich jetzt in Deutschland bin und mit ganzem Sein jetzt da zu sein, auch wenn's manchmal nicht schön ist“(36).

5.2.4.5 Expertenwissen

69% der Befragten gaben an, aufgrund ihrer Auslandserfahrung in bestimmten Gebieten oder Themen spezielles Wissen zu haben, das sie in ihrer Klasse zum „Experten“ werden

ließ. 26% hingegen konnten dies für sich nicht behaupten; 5% machten zu dieser Frage keine Angabe.

Dabei war deutlich zu beobachten, dass der größte schulische Vorteil, den MKs ihrer Meinung nach aus ihrer Erfahrung ziehen konnten, das Beherrschen einer fremden Sprache war (33x). Bei 25 von ihnen handelte es sich dabei um Englisch. So kam ihnen im Sprachunterricht eine Sonderstellung zu oder sie fühlten sich unterfordert, wie die folgenden Antwortbeispiele zeigen: „habe sogar den Lehrer manchmal verbessert oder teilw. am Unterricht gar nicht teilgenommen“(76); „Galt im Englischunterricht als ‚Native Speaker‘“(74); „Ich habe meiner Englischlehrerin gesagt, wie man die Wörter richtig ausspricht“(49); „Bei Vokabelspielen durfte ich nicht mitmachen und erst wenn keiner das Wort wusste durfte ich es sagen“(15). In zwei Fällen klang jedoch einschränkend an, dass es sich in den Sprachkenntnissen besonders um den flüssigen mündlichen Gebrauch der Sprache handelte, im Schriftlichen aber nicht notwendigerweise ein Vorsprung zu verzeichnen war. Ein zweiter großer Bereich, in dem die MKs über Expertenwissen verfügten, lag in der Geografie allgemein (13x) oder betraf speziell das Missionsland bzw. den jeweiligen Kontinent (12x). Zum Teil bot sich ihnen die Möglichkeit, so den Unterricht durch Berichte und Informationen zu bereichern: „Ich hab mal ein paar Dias gezeigt und von Yap erzählt“(33). Es wurde jedoch auch deutlich, dass die Unwissenheit über ihr Einsatzland und der beschränkte Horizont der Klassenkameraden die MKs irritierte („manche wissen nicht einmal, dass Afrika in Länder unterteilt ist...!!“(37)) und sie sich ihnen deshalb überlegen fühlten oder ihr Wissen demonstrierten: „Ich habe manchmal versucht die Aufmerksamkeit zu bekommen und habe von Thailand erzählt (damals wußt aber niemand wo das lag), erzählte was ich schon alles gegessen habe (fliegende Ameisen, Froschschenkel,...) oder gab an [...]“(42). Vier MKs gaben an, sich durch die Zusammenarbeit in internationalen Teams oder das Besuchen einer amerikanischen Schule besonders beim Thema Amerika auszukennen. Die Kultur des Gastlandes und damit verbundene Verhaltensweisen (z.B. „asiatische, japanische Kultur; ander Ermutigen + Loben“(31)) wurden 10x angeführt. Da die Eltern vieler MKs in der so genannten „Dritten Welt“ tätig waren, kannten sich acht von ihnen in Themen, die Entwicklungsländer und ihre Problematiken wie Straßenkinder oder Krankheiten betrafen, besonders gut aus. Ein weiteres Expertengebiet stellte die Religion dar (9x), die sowohl im Leben als Christen und der Arbeit als Missionare als auch in der Konfrontation mit anderen Religionen („Islam-Experte“(57)) einen wichtigen Bestandteil des MK-Lebens bildet.

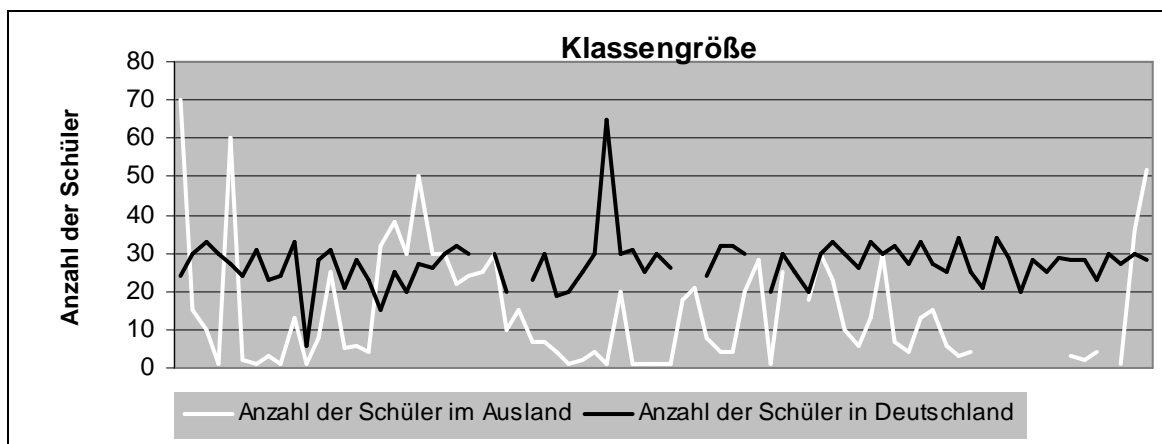
Manche MKs wussten Bescheid über andere Schulsysteme (3x) oder verfügten in bestimmten Fächern über auffallend viel Wissen: Naturwissenschaften (5x), Geschichte (4x) und Mathematik (1x). Zwei Befragte gaben an, ihren Klassenkameraden allgemein im schulischen Wissen voraus zu sein, „da in fast allen Fächern Informationsvorsprung“(29). Für

andere war ein Vorsprung den Gleichaltrigen gegenüber besonders in der Lebenserfahrung zu beobachten. „[V]om Leben hab ich sehr viel ahnung und geb immer Ratschläge“(60); „Man ist oft in Themen der Experte, die man gar nicht für so wichtig oder interessant gefunden hat, nur weil man schon mehr Erfahrungen hat“(53). Das folgende Statement zeigt, dass der erweiterte Erfahrungshorizont MKs den Zugang zu Altersgenossen aber teilweise auch erschwert: „Auch sonst interessiere ich mich für andere Themen, weil ich mehr mit älteren zu tun habe, die nicht oberflächlich sind“(72). Des weiteren wurde Expertenwissen erwähnt bei Themen, „was sich auf Entwicklungspsychologie bezieht, weil ich durch meine Kindheit mehr Erfahrung mit anderen Entwicklungssituation gemacht habe“(5) und die MKs so „eine andere Sicht der Kindheit geben“(37) konnten.

Durch die eigene Erfahrung, als Fremde in einem Land zu leben und durch die Kontakte zu Kindern unterschiedlicher Herkunft bemerkten zwei MKs, dass sie mehr Verständnis für die Probleme der Integration von Ausländern in Deutschland hatten und offener auf sie zugehen konnten.

5.2.5 Vergleich der Schulen im Missions- und Heimatland

5.2.5.1 Klassengröße



Die Teilnehmer der Befragung wurden gebeten, den Unterricht an den Schulen im Missions- und Heimatland zu vergleichen und dabei festzustellende Unterschiede in verschiedenen Bereichen zu nennen.

5.2.5.2 Hausaufgaben

Zwölf der Befragten gaben an, im Vergleich der Schulen bei den Hausaufgaben keine Unterschiede feststellen zu können. Darüber hinaus wurden viele Aussagen über die Menge und Häufigkeit der Aufgaben getroffen. 15 MKs hatten im Missionsland keine Hausaufgaben, was hauptsächlich daran lag, dass sie mit der *deutschen fernschule* unterrichtet wurden und so alle Aufgaben während der Unterrichtszeit erledigt wurden. Auch weitere Schüler gaben an, weniger und seltener Hausaufgaben bekommen zu haben als in Deutschland (6x). In sieben Fällen mussten die MKs jedoch mehr zu Hause arbeiten als in Deutschland. Zwei MKs erhielten im Einsatzland sogar in den Ferien Aufgaben für zu Hause. Ein MK bemerkte, dass es im Gastland zwar fast immer Hausaufgaben hatte, sich die Arbeitsmenge jedoch dadurch gut verteilte.

Weitere Aussagen der MKs betrafen die Bewertung und Kontrolle der Aufgaben. Im Ausland gab es vereinzelt häufigere Kontrollen (1x) und die Hausaufgaben wurden benotet (1x), wobei man weniger gelungene Aufgaben teils durch Zusatzpunkte ausgleichen konnte (1x). Im Ausland erledigten zwei MKs ihre Aufgaben mit anderen zusammen; zwei wurden dabei betreut. Über die Art der Hausaufgaben äußerten drei der Befragten, dass in der Schule des Missionslandes das Auswendiglernen im Vordergrund stand. Ein MK empfand die Hausaufgaben im Missionsland als schwieriger.

Für die Schule in Deutschland gaben 15 der Befragten an, mehr oder häufiger (3x) Hausaufgaben bekommen zu haben als im Missionsland. Es gab jedoch auch Schüler, die in Deutschland weniger (3x) und seltener (3x) zu Hause arbeiten mussten. Ein MK empfand es als problematisch, dass in Deutschland Hausaufgaben unregelmäßig gegeben wurden und es so meist entweder gar nichts zu tun gab oder große Mengen zu bewältigen waren.

Drei MKs fiel auf, dass die Hausaufgaben von den deutschen Lehrern nicht so ernst genommen und deshalb nicht oft kontrolliert wurden. Ein anderes MK empfand den Umgang mit Hausaufgaben strikter (1x); fremd war, dass sie häufiger benotet wurden (1x). Was eine Person in Deutschland sehr schätzte, war die ausführliche Besprechung der Hausaufgaben. In Deutschland war es für manche eine Umstellung, die Hausaufgaben alleine zu bewältigen (2x). Ein MK machte sie immer mit einer Freundin zusammen. Eine Person sah in den Hausaufgaben in Deutschland eine Vorbereitung auf den Unterricht. In Deutschland gab es sowohl Schüler, die in den Aufgaben keinen Sinn erkennen konnten (2x) als auch solche, die

sie für sinnvoll erachteten und somit motiviert dazu waren (2x). Ein MK hatte bei den Hausaufgaben im Heimatland größere Probleme als im Gastland.

5.2.5.3 Lehrer-Schüler-Verhältnis

Bei dieser Frage meinten lediglich drei MKs, dass es keine Unterschiede zwischen der Schule des Heimat- und Gastlandes gäbe. Es war äußerst auffällig, dass das Verhältnis zu den Lehrkräften im Missionsland durchgehend als positiv und vorteilhaft beschrieben wurde, mit einer einzigen Ausnahme, in der das MK eine arabische Schule besuchte und folgende Worte wählte: „Lehrer sind sehr autoritär; sehr respektinflößend. eher distanziertes Verhältnis; Gehorsam Lehrer benutzen noch Stöcke zum bestrafen → Schläge auf die Handinnenfläche“(58).

Sieben der Befragten bewerteten das Verhältnis schlicht als besser als in Deutschland; fünf MKs fanden es sehr gut. Am stärksten trat bei den positiven Aspekten hervor, dass das Verhältnis zueinander persönlicher war als es in Deutschland ist. Oftmals waren die Lehrer gleichzeitig auch Freunde und hatten eine persönliche Beziehung zu den Schülern (20x). Viele waren ebenfalls Missionare und arbeiteten so mit den Eltern zusammen (4x); in vier Fällen war die Mutter selbst die Lehrerin. Vier MKs betonten, dass ihre Lehrer auch Christen waren. Durch die genannten Gegebenheiten konnte ein sehr individuelles (2x), familiäres und vertrautes Miteinander bestehen (11x), in dem die Schüler spüren konnten, dass sie vom Lehrer gemocht werden (2x). Für manche Schüler zeigte sich dies auch darin, dass sie die Lehrer beim Vornamen nannten und sie duzten (4x). Drei MKs gaben an, mit ihren Lehrern auch in der Freizeit gemeinsam etwas unternommen zu haben; andere genossen es, während des Unterrichts gemeinsam Spaß zu haben (4x). Das Verhältnis wurde weiter als locker (2x), offen (2x), freundlich (2x), respektvoll (2x) und unkompliziert (1x) charakterisiert. Manche der Befragten schätzten es sehr, dass ihre Lehrer sie persönlich fördern wollten und konnten (3x), ihnen als Hilfe im Lernprozess dienten (1x) und ihre Tätigkeit kompetent ausübten (1x). Ein MK merkte an, dass die Lehrer im Missionsland meist jünger waren als in Deutschland. Für einen anderen Schüler erwies sich als vorteilhaft, dass er über mehrere Jahre hinweg den gleichen Lehrer als Bezugsperson beibehalten konnte.

In Deutschland hingegen wurde das Verhältnis zu den Lehrern überwiegend negativ beurteilt. So empfanden es die MKs als unpersönlich (6x) und distanziert (4x), zurückhaltend (1x), sachlich (2x) oder schlecht (2x). Manche MKs bemerkten, dass die Schüler in Deutschland gar kein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften aufbauen wollten (2x) und ihnen auch keinen Respekt entgegenbrachten (1x). Für ein MK war es ungewohnt, dass seine Klassenkameraden den Lehrer duzten. Für andere wurde deutlich, dass die Lehrer ihre

hierarchisch höhere Stellung ausnutzten (1x) und autoritär auftraten (1x). Zwei MKs beschrieben ihre Lehrer als strenger als im Missionsland. Außerdem wurde kritisiert, dass sie Lieblingsschüler in der Klasse hatten (1x) und deshalb Leistungen ungerecht bewerteten (1x). Zwei der Befragten beklagten, dass die Lehrer keine Zeit hatten, sich um einzelne Schüler zu kümmern und für ein MK war es anfangs verwirrend, so viele verschiedene Lehrer zu haben.

Doch es gab auch über das Verhältnis zu den Lehrern in der deutschen Schule positive Stimmen. Sechs Schüler gaben an, ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrern gehabt zu haben; andere fanden sie nett (3x) oder erlebten, dass sie sie mochten (1x) und ihnen helfen wollten (1x). Einem MK fiel auf, dass die deutschen Schüler ihren Lehrern mit Respekt begegneten. Ein Schüler erklärte sich das positive Verhältnis zu den Lehrern dadurch, dass er eine christliche Schule besuchte.

5.2.5.4 Unterrichtsablauf

Der Ablauf des Unterrichts wurde von acht MKs im Heimat- und Missionsland als gleich oder ähnlich beschrieben. Zunächst möchte ich nun Aussagen über den zeitlichen Ablauf und die Stoffverteilung ausführen. Es wurde häufig erwähnt, dass der Unterricht in der Schule des Missionslandes keinem fest geplanten Ablauf folgen musste, sondern lockerer und flexibler gehandhabt werden konnte (11x). Fünf Schüler gaben an, dass sie im Gastland länger Unterricht hatten, da sie teilweise dort eine Ganztageschule besuchten; manche mussten auch samstags in die Schule gehen (2x). Einige der Befragten fanden es positiv, dass der Lehrer im Einsatzland mehr Zeit hatte, sich um jeden einzelnen Schüler zu kümmern (5x) und die Schüler so auch mehr Möglichkeiten hatten, ihre Fragen zu stellen (3x). Drei Schüler meinten, dass sie im Ausland straffer gearbeitet hätten und so mehr Stoff in der gleichen Zeit behandelt werden konnte. Bei Fernschülern endete der Unterricht, wenn der geplante Stoff der Lektion durchgearbeitet wurde (3x); wenn man morgens nicht alles schaffte, musste es nachmittags beendet werden (1x). Zudem wurde es beim Fernunterricht als vorteilhaft gesehen, dass man bei Krankheit keinen neuen Stoff verpassen konnte (1x). Der Schultag begann bei manchen MKs mit einer Andacht oder einem Gebet (3x); in einem Internat waren die Schüler zur Mittagsruhe verpflichtet (1x); ein MK hatte zum Abschluss jeden Schultages eine Stunde Sport.

Weiter fasse ich einige Aussagen der Befragten unter den Begriffen Arbeitsformen und -stile zusammen. Da in manchen Schulen Schüler unterschiedlichen Niveaus gemeinsam unterrichtet wurden, arbeitete so teilweise jeder an einer anderen Aufgabe (3x). Einige MKs gaben an, dass sie das selbstständige Arbeiten gewöhnt waren (4x). Ein Schüler bezeichnete den Unterricht im Gastland als abwechslungsreicher; andere gaben an, dass die

Schüler mehr in den Unterricht integriert wurden und die Möglichkeit hatten, sich aktiv und kreativ daran zu beteiligen (3x). Als Arbeitsformen wurden genannt: Referate und Vorträge (1x), Teamarbeit (2x), freies Gespräch (1x); zudem bot es sich im Ausland teilweise an, den Unterricht draußen abzuhalten (1x) oder interessante Ausflüge zu unternehmen (1x). Es gab jedoch auch Schulen, in denen nur Frontalunterricht gemacht wurde (1x), die Betonung auf dem auswendig lernen lag (1x) und die Lehrer nur Fakten abfragten (1x).

Ein weiterer Bereich der Kommentare in den Fragebogen betraf die Klasse und die Position des Einzelnen in ihr. Vier MKs bemerkten, dass die Klassen im Missionsland um einiges ruhiger und disziplinierter waren; in einem Fall gab der Befragte an, dass mit Störungen des Unterrichts auch strenger umgegangen wurde. Kinder, die mit Fernschulmaterial alleine unterrichtet wurden, empfanden den Unterricht als anstrengend, da ständig ihre ganze Aufmerksamkeit gefordert war (2x). Einem MK fiel auf, dass die Anliegen der Klasse im Ausland ernster genommen wurden als in Deutschland.

Manche MKs bewerteten den Unterricht als praxisbezogener und lebensnaher (2x); andere schätzten die gemütliche Arbeitsatmosphäre (3x), dass das Lernen insgesamt mehr Spaß gemacht hat (3x) und man mit dem Lehrer auch Blödsinn machen konnte (1x).

In der deutschen Schule hingegen fiel es einigen auf, dass der Unterricht sich streng nach einem vorgegebenen Zeit- und Stundenplan zu richten hatte (9x), dafür aber auch längere Pausen eingeplant waren (1x). Zwei MKs hatten in Deutschland länger Unterricht als im Missionsland; weitere wurden nun in mehr Fächern unterrichtet (2x). Neu war für einen Schüler, dass der Unterricht fortgeführt wurde, wenn er selbst einmal fehlte und der versäumte Stoff nachgeholt werden musste. Außerdem wurden die formellen Rituale zum Beginn der Stunde – aufstehen bei der Begrüßung des Lehrers – als fremd empfunden (1x). Als positiv bewertet wurde, dass der Unterricht in Deutschland abwechslungsreicher gestaltet wurde (1x) und in einer Klasse (im Gegensatz zum Einzelunterricht) auch Arbeitsformen wie Partnerarbeit möglich waren (1x). Einem Schüler fiel auf, dass im Klassenzimmer hier alle das gleiche arbeiteten. Auch war es ungewohnt, dass in Klassenarbeiten und anderen Aufgaben Transferleistungen gefordert wurden und auswendig lernen nicht mehr genügte (1x). Wenige Befragte bemängelten, dass der Unterricht in ihrer deutschen Schule lehrerzentriert war (1x) und fast ausschließlich Frontalunterricht stattfand (2x).

Die Befragten konnten dem, dass sie nun nicht mehr alleine, sondern in einer Gruppe unterrichtet wurden, positive Aspekte abgewinnen – es war möglich, in der Masse unterzutauchen und sich auch zwischendurch zu erholen (1x) – sahen aber auch die Nachteile: ein MK fühlte sich durch die Klassenkameraden abgelenkt und in seiner Konzentration gestört. Ein Schüler erinnerte sich daran, dass er sich aufgrund seines

unterschiedlichen Wissensstandes im Unterricht stets entweder über- oder unterfordert gefühlt hat.

Zwei MKs gaben an, den Unterricht in Deutschland langweilig gefunden zu haben; in einem Fall lautet die Erklärung dafür, dass der Lehrer häufig unvorbereitet in die Schule kam.

5.2.5.5 Schulregeln

Elf MKs gaben an, dass es keine nennenswerten Unterschiede gab zwischen den Regeln, die in Deutschland und im Einsatzland galten. Häufig stellten die Befragten jedoch fest, dass die Regeln im Missionsland strenger waren (10x) und auch zahlreicher (5x). Ein MK betonte, dass Regeln in der Schule im Ausland sehr wichtig waren; betont wurde auch die geforderte Disziplin (2x) und dass die Regeln von den Schülern aber auch bereitwillig eingehalten wurden (2x), da sie in ihnen einen guten Sinn erkennen konnten (2x). Bei der Nichteinhaltung von Regeln kam es zur Zurechtweisung (1x) oder Bestrafung (3x), z.B. durch Schulverweise (1x) oder Einträge und Zusatzstunden (1x). Nun möchte ich einige Beispiele anführen, die von den Befragten als Regeln ihrer Schule genannt wurden: „kein Alkohol, Bettzeit“(77), „nicht rauchen“(35), „Uniform; keine auffälligen Ohrringe, Fingernägel anmalen verboten, Jungs keine langen Haare...“(61), „melden, [...]nicht in Jungle gehen, Klimaanlage nicht unter 24°C einstellen!!!“(21), „mussten uns meistens nicht melden“(19), „Man darf die Lernhelferin duzen, aber man darf trotzdem keinen Quatsch machen“(33), „gründlich und zügig arbeiten, nicht schummeln“(38), „Man muss nicht aufstehen wenn der Lehrer reinkommt“(55), „(nicht fluchen...) nicht den Schulhof verlassen, nach dem Mittagessen fragen, ob man aufstehen darf, sich bei anderen entschuldigen wenn nötig“(47), „jeden Morgen stellt man sich klassenweise in 2er Reihen auf und singt die arabische Nationalhymne u. macht ein paar Frühgymnastik übungen“(58).

Dem entgegengesetzt ist die Meinung von sieben MKs, die sagten, dass sie in der Schule im Ausland kaum Regeln hatten oder diese lockerer waren als in Deutschland (3x). Zwei Schüler gaben an, die Schulregeln gemeinsam mit den Eltern festzulegen.

Für die Schule in Deutschland meinten nur wenige MKs, dass es mehr Regeln gab (2x) und diese auch strenger als im Ausland waren (3x). Einem Schüler fiel auf, dass es vor allem viele ungeschriebenen Verhaltensregeln gab, die außer ihm jeder kannte. Je einmal wurde genannt, dass in Deutschland weniger und lockerere Regeln als im Gastland galten. Die zurückgekehrten MKs wunderten sich darüber, dass die Regeln von deutschen Schülern nicht akzeptiert und eingehalten wurden (3x) und der Lehrer keine Respektsperson war (2x). Einer der Befragten meinte hingegen, dass den Lehrern hier im Allgemeinen viel Respekt entgegengebracht wurde. Ein MK fand es schlecht, dass die Regeln in Deutschland starr

festgeschrieben waren und es keine Möglichkeit gab, darüber zu diskutieren und sie gegebenenfalls auch zu ändern. Auch an dieser Stelle liste ich Beispiele für Schulregeln auf, die von den Befragten genannt wurden: „nicht trinken dürfen im Unterricht“(43), „Pausen sind festgelegt, auch wenn man ganz müde ist. Pünktlichkeit zu den Stunden“(41), „man darf nicht auf den Treppen sitzen, im Unterricht nicht sprechen oder Kaugummis kauen“(74).

5.2.5.6 Leistungsbewertung

Sechs MKs meinten, dass es in der Bewertung der Leistungen in den Schulen der beiden Länder keine Unterschiede gab. Einige Schüler betonten das System der Benotung, das sich von der deutschen Notenskala 1-6 unterschied. So wurden die Noten im Einsatzland beispielsweise in Prozent angegeben (5x) oder wurden gestuft von A-F (7x), von 20-1 (1x), von 7-1 (1x) oder von 6-1 (1x).

Zehn MKs gaben an, dass sie in der Schule des Missionslandes bessere Noten erzielen konnten als in Deutschland; weitere zwei stuften ihre Zensuren als gut ein. Ein Schüler empfand die Notengebung als fair; andere MKs schätzten es, dass die Lehrer sich bei schlechten Noten dennoch darum bemühten, die positiven Aspekte zu betonen und dem Schüler zu vermitteln, was er bereits kann (2x). Drei MKs fanden, dass im Missionsland die Leistungen strenger benotet wurden; zwei stellten fest, dass sie dort schlechtere Noten hatten als in Deutschland. Ein Schüler kritisierte, dass die Noten subjektiv gemacht wurden; in einem anderen Fall zeigte sich das z.B. dadurch, dass der Lehrer am Ende des Schuljahres einfach entschied, ob der Schüler versetzt werden sollte oder nicht (1x). Drei Schüler erhielten im Ausland gar keine Noten; zwei weitere nur in wenigen Fächern. Außerdem gaben zwei MKs an, dass Zensuren dort nur eine untergeordnete Rolle spielten oder man auch nicht sitzen bleiben konnte (1x). Auch die Gewichtung der Notengebung unterschied sich teilweise vom Gastland zu Deutschland: es kam vor, dass mündliche Leistungen gar nicht bewertet wurden (3x) oder aber zu einem höheren Anteil als in Deutschland in die Gesamtnote einfließen (2x). Ein MK fand es schwierig, seine Leistungen im Einsatzland einzuschätzen, da es keine Vergleichspersonen hatte.

Drei MKs gaben an, in der deutschen Schule bessere Noten bekommen zu haben als im Gastland; zum Teil fanden sie auch, dass gute Noten hier leichter zu erreichen waren (2x) und man oftmals unverdient Einsen und Zweien bekam (1x). Bemerkenswert hob sich hervor, dass sich bei fünf MKs die Noten nach der Rückkehr nach Deutschland anfangs rapide verschlechterten, sich dann allmählich jedoch wieder ihren vorherigen Leistungen angleichen. Einige Schüler fanden, dass es in Deutschland aufgrund der strengeren Bewertung schwerer war, eine gute Note zu erreichen (3x) und zwei MKs bekannten, dass

sich ihre Noten im Vergleich zum Gastland verschlechtert hatten. Ein MK merkte an, dass in Deutschland durch die Noten betont wurde, was man nicht konnte. Zudem hatten Schüler das Gefühl, dass die Noten willkürlich vergeben und Lieblingskinder bevorzugt wurden (2x). Für ein MK war es neu, dass es eine schlechtere Note schrieb, da es zuvor krankheitsbedingt im Unterricht gefehlt hatte (beim Fernschulunterricht wurde eben kein neuer Stoff behandelt, wenn es nicht da war). Zwei Schüler waren nicht daran gewöhnt, dass die mündliche Beteiligung in die Bewertung einfluss und ein MK erachtete mündliche Noten für sinnlos. Des weiteren fiel die große Bedeutung schulischer Noten für die Berufsmöglichkeiten auf (1x).

5.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Auswertung der Fragebogen bestätigte meines Erachtens größtenteils die Aussagen, die in der Literatur zu finden waren. Es wurde jedoch auch deutlich, wie individuell und verschieden die Erfahrungen von TCKs sein können. Dies zeigt sich z.B. darin, wie unterschiedlich die MKs die kulturellen Übergänge erlebt und bewältigt haben. Deutlich wurde auch, dass jede Art der Beschulung sowohl positive als auch negative Aspekte beinhaltet und den Schülern die Rückkehr in deutsche Schulen auf unterschiedliche Weise erleichtert oder erschwert. Im Folgenden werde ich nun einige der gewonnenen Ergebnisse, die mir besonders wichtig und auffällig erscheinen, erneut aufgreifen, sie in Zusammenhang mit anderen Ergebnissen setzen und interpretieren.

5.3.1 Rückkehr nach Deutschland

Bei der Rückkehr nach Deutschland hatten viele der Befragten Probleme, Zugang zu den Gleichaltrigen zu finden. Teilweise konnten die MKs dafür selbst Begründungen finden (mangelndes Interesse von Seiten der Deutschen, fehlende Bereitschaft zur Eingliederung von Seiten der MKs). Ich möchte hier behaupten, dass die Hauptschwierigkeit wohl in zwei Bereichen liegt: Erstens fällt es den MKs schwer, sich in ihrer Position als heimlicher Einwanderer zurecht zu finden. Denn manche Verhaltensweisen der Gleichaltrigen sind den MKs unverständlich; sie empfinden sie als „seltsam“, verstehen aber nicht, dass dies mit ihrer kulturellen Prägung zusammenhängt. Die MKs leiden auch darunter, dass sie in Deutschland nicht mehr ihren Status als Ausländer besitzen. Sie können ihre Lebenserfahrung nicht mit anderen teilen. Das zweite große Problem ergibt sich bei dem Versuch der Kontaktaufnahme und der Herangehensweise an neue Beziehungen. Wie unter 2.3.3 beschrieben, beginnen MKs Freundschaften meist auf einer tieferen Ebene der Kommunikation und empfinden andere so als oberflächlich. Sie finden keine gemeinsamen Gesprächsthemen und können nur schwer eine Beziehung aufbauen.

Bei der Frage nach dem Land, das die MKs als ihr Zuhause bezeichnen würden, wurden neben den Ländernamen des Heimat- und Missionslandes auch einige andere Angaben gemacht. Orientiert man sich an der Kategorisierung Mitzscherlichs,²³⁰ so lässt sich vermuten, dass diejenigen, die entweder Deutschland, das Einsatzland oder beide als Zuhause ansehen, bei ihrer Angabe an ihre unmittelbare Kindheitsumgebung im familiären Umfeld und die Einbindung in einen kulturellen Rahmen gedacht haben. Dies entspräche den Kategorien *Heimat als familiäre Kindheitsumgebung* und *Heimat als Kulturlandschaft*. Die meisten Heimatkonzepte, die von den Befragten zusätzlich genannt wurden, lassen sich der *Heimat in aktuellen Beziehungen* zuordnen. Diese Vorstellung ist geprägt von der Einbindung in ein soziales Netzwerk von funktionierenden Beziehungen in der Familie und im Freundeskreis. In den genannten Zitaten klingt auch das Konzept der *Heimat als Erlebnis und Gefühlszustand* an. Ein MK beschrieb den Himmel als seine Heimat, was eine *ideologische Konstruktion* im christlichen Sinne wäre. Zusammenfassend lässt sich mit Mitzscherlich festhalten, dass diese Kategorien nicht scharf voneinander trennbar sind und sich auch in einer Person vereinen können (*Heimat als Vielfalt*).

5.3.2 Beschulung im Missionsland

Im Einsatzland wurden die befragten Personen neben ihrer Muttersprache Deutsch am häufigsten auf Englisch unterrichtet. Betrachtet man die Liste der Einsatzländer der Missionarsfamilien, so lässt sich sagen, dass dies wohl weniger an der jeweiligen Landessprache liegt, sondern vielmehr daran, dass die meisten Drittkulturgemeinschaften durch den hohen Anteil an Amerikanern und anderen anglophonen Mitgliedern (Engländer, Australier,...) vorrangig englischsprachig sind und so der Unterricht in Satellitenschulen – und vor allem auch in Internaten und internationalen Schulen – meist auf Englisch stattfindet. Dies hat zur Auswirkung, dass viele MKs so nicht nur zwei-, sondern mehrsprachig aufwachsen, da sie sowohl ihre Muttersprache und die Sprache des Gastlandes als auch die Unterrichtssprache sprechen. Dies stellt eine enorme Bereicherung dar, kann sich jedoch für Schüler, die Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich haben, auch nachteilig auswirken. Der Unterricht auf Englisch verhalf sehr vielen MKs zu Vorteilen im Englischunterricht in Deutschland.

²³⁰ siehe 2.3.9

5.3.3 Übergang in deutsche Schulen

Der hohe Anteil der MKs, die keine Vorbereitung auf die deutsche Schule durch ihre Eltern erfuhren (45%), lässt sich vielleicht durch den Kommentar erklären, den ein Vater mir mit den Fragebogen seiner Kinder zukommen ließ. Er konnte in seiner Familie beobachten, dass die Kinder die zahlreichen vorbereitenden Maßnahmen, die von den Eltern getroffen wurden, gar nicht bewusst als solche wahrgenommen hatten. Dazu zählten gründliche Überlegungen, welche Schule im Einsatzland besucht werden soll, zusätzlicher Deutschunterricht, zu Hause deutsch reden, deutsche Bücher lesen, Traditionen beibehalten, Vermittlung praktischer Fähigkeiten (z.B. telefonieren); in Deutschland dann der Besuch in der neuen Schule, Gespräche mit dem Schulleiter und Klassenlehrer.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde erkenntlich, dass viele Schüler den deutschsprachigen Unterricht (Fernschule oder Besuch einer deutschen Auslandsschule) als Vorbereitung auf die Schule in Deutschland empfanden. Diese Beobachtung weist darauf hin, wie wichtig und ausschlaggebend die Wahl der Beschulungsart im Ausland sein kann und dass bei dieser Entscheidung auch eine Rückkehr in das Schulsystem des Heimatlandes in Betracht gezogen werden muss. Es bliebe zu erforschen, ob sich für die Schüler durch deutschsprachigen Unterricht außer den muttersprachlichen Fertigkeiten noch weitere begünstigende Aspekte für den Übergang in die deutsche Schule ergeben. Denn falls nicht, so könnten dieselben Vorteile auch durch anderweitige Sprachförderung erzielt werden und wären unabhängig von der gewählten Schulform.

Es zeichnete sich zudem deutlich ab, dass für eine erfolgreiche Eingewöhnung und Wiedereingliederung in die deutsche Schule die Einbindung in soziale Beziehungen von großer Bedeutung ist. Dabei wurden besonders die Freundschaften zu Klassenkameraden und die Hilfe durch Familienmitglieder betont. Aus diesem Grunde erscheint es wichtig, während der Zeit im Ausland Kontakte zu früheren Freunden und Klassenkameraden im Heimatland zu halten bzw. vor der Rückreise bereits erste Kontakte aufzubauen. Wenn möglich, sollte die ganze Familie gemeinsam ins Heimatland zurückkehren, da die Familie dem MK einen Rückzugsort und Halt bietet. Die Familienmitglieder erleben ebenso die Zeit des kulturellen Übergangs und können sich so gegenseitig verstehen und eine Hilfe sein.

5.3.4 Vergleich der Schulen im Missions- und Heimatland

Auffällig waren die großen Differenzen bei der durchschnittlichen Klassengröße. Da im Missionsland häufig nur ein Schüler (Fernunterricht) oder eine sehr kleine Gruppe (Satellitenschule) gemeinsam unterrichtet wird, ist die Klassengröße dort im Vergleich zu Deutschland sehr gering. Dies ermöglicht es, dass ein recht persönliches Verhältnis zu den Lehrpersonen aufgebaut und die Schüler individuell betreut und gefördert werden können.

Es beeinflusst jedoch auch das Sozialverhalten der Kinder, die es teilweise nicht gewöhnt sind, sich in eine Gruppe einzufügen. So wird das Verhältnis zu den Lehrern von den zurückgekehrten Kindern häufig als negativ erlebt; sie haben das Gefühl, nicht wichtig zu sein und in der Klasse nicht beachtet zu werden. Für den Pädagogen in Deutschland gilt es, die Balance zwischen Beachtung und Bevorzugung zu finden und dem MK dadurch bei der Integration zu helfen.

Bei einigen MKs war ein Leistungsabfall kurz nach der Rückkehr zu verzeichnen, was ich hauptsächlich auf die anfänglichen Eingewöhnungsschwierigkeiten während des Reentry-Schocks zurückführen würde (unter 3.6 ist der plötzliche Abfall der Schulleistungen als typisches Symptom bei Jugendlichen aufgeführt). So lässt sich auch erklären, dass sich die Leistungen nach einer Eingewöhnungszeit von etwa 6-12 Monaten, mit der Wiederanpassung, normalisierten.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich mit der Rückkehr von Missionarskindern in deutsche Schulen beschäftigt. Rückblickend möchte ich nun einige Aspekte hinsichtlich der Vorgehensweise und Ergebnisse meiner Arbeit zusammenfassen.

Zu Beginn der Arbeit wurden einige Charakteristika eines TCKs dargestellt. Als Ergebnis des 2. Kapitels kann festgehalten werden, dass MKs als eine Teilgruppe der TCKs aufgrund ihrer überkulturellen Lebenserfahrungen über enorme Ressourcen verfügen, aber auch ganz spezifische Schwierigkeiten und Herausforderungen zu bewältigen haben. Geprägt durch das Aufwachsen in einer internationalen und mobilen Welt entwickeln sie ein Persönlichkeitsbild, das sowohl Stärken als auch Schwächen aufweist und teilweise geradezu paradox und widersprüchlich erscheint.

Weiter wurden die Rückkehr in die deutsche Kultur und der Übergang in die deutsche Schule behandelt. Bei der Rückkehr in die deutsche Kultur, die Thema des 3. Kapitels war, erleben MKs einen umgekehrten Kulturschock und durchlaufen, wie beim Eingewöhnen in die Gastkultur, verschiedene Phasen des (Wieder-)Eintritts. Durch gezielte Vorbereitung und Begleitung durch Eltern oder auch professionelle Organisationen, können Kinder und Jugendliche während dieses Wiedereingliederungsprozesses in ihren besonderen Bedürfnissen unterstützt werden.

Während des Auslandsaufenthaltes gibt es verschiedene Formen der Beschulung, die alle sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen und den Übergang in das deutsche Schul- und Bildungssystem erleichtern oder erschweren können. Bei der Rückkehr in eine deutsche Schule können eine Vielzahl pädagogischer Probleme auftreten; sind sich Lehrkräfte jedoch über die spezielle Situation des MKs bewusst, so können sie es fördern und ihm bei der Integration hilfreich zur Seite stehen.

Ich hoffe, dass meine Wissenschaftliche Hausarbeit einen kleinen Beitrag dazu leisten kann, dass Lehrerinnen und Lehrer für die Bedürfnisse von TCKs in ihren Klassen sensibilisiert werden und ebenso wie Eltern und Missionsorganisationen praktische Hilfestellungen an die Hand bekommen, wie sie den Betroffenen bei der Eingewöhnung helfen können.

Abschließend möchte ich für weiterführende Studien einige Aspekte und Fragestellungen nennen, deren Erforschung meines Erachtens von großer Bedeutung für das Verständnis und die Förderung von TCKs sein könnten:

- Inwiefern bilden Kinder, die in abgelegenen Gebieten aufwachsen und keine Berührung mit anderen Expatriates haben, die gleichen TCK-Merkmale aus wie solche, die regelmäßigen Kontakt zu Angehörigen der Drittkultur haben?
- In welcher Weise und in welchem Maße beeinflussen die einzelnen Variablen wie Dauer des Auslandsaufenthaltes, Anzahl der Umzüge, Sprachfertigkeit, ländliches oder städtisches Umfeld den Wiedereingliederungsprozess?
- Werden TCKs durch den Besuch deutscher Auslandsschulen besonders gut auf den Wechsel in das deutsche Schulsystem vorbereitet?
- Wie werden zurückgekehrte MKs von ihren Klassenkameraden in Deutschland wahrgenommen?
- Es wäre auch interessant, für die Untersuchung der schulischen Probleme nach der Rückkehr eine Kontrollgruppe von Kindern mit einzubeziehen, die zwar einen Schulwechsel miterlebt, jedoch keine Auslandserfahrungen gemacht haben.

7. LITERATURVERZEICHNIS

Monografien und Herausgeberwerke:

AUERNHEIMER, GEORG: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, Marion / Schröer, Wolfgang / Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen: Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim und München: Juventa 1999. S.27-36

BAACKE, DIETER: Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. 8., überarbeitete Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz 2003.

BAXTER, ELMER: Activities on the field which will prepare students to re-enter their home culture. In: Tetzl, Beth A. / Mortenson, Patricia (Hrsg.): International Conference on Missionary Kids. Manila, Philippines. West Brattleboro: ICMK 1986. S.149-157

BOWERS, JOYCE M.: Options for MK Education. In: Bowers, Joyce M. (Hrsg.): Raising Resilient MKs: Resources for Caregivers, Parents, and Teachers. Colorado Springs: Association of Christian Schools International 1998. S.263-270

BROWN, H. DOUGLAS: Principles of Language Learning and Teaching. 4. Aufl. New York: Longman 2000.

GATHRO, RICHARD / POLLOCK, DAVID: Developing a Caring Core on the College Campus. In: Echerd, Pam / Arathoon, Alice (Hrsg.): Planning for MK nurture. Pasadena: William Carey Library 1989 a. S.52-60

GUDJONS, HERBERT: Pädagogisches Grundwissen. 7., völlig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001.

JANSSON, DIANE P.: Return to Society: Problematic Features of the Re-Entry Process. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.): Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings. Abilene: Abilene Christian University Press 1986. S.49-57

JOHNSTONE, PATRICK: Gebet für die Welt. Das einzigartige Handbuch: umfassende Informationen zu über 200 Ländern. Holzgerlingen: Hänssler 2003.

JORDAN, PETER: Re-Entry. Making the transition from missions to life at home. Seattle: Youth With A Mission Publishing 1992.

KOEHLER, NANCY: Re-Entry Shock. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.): Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings. Abilene: Abilene Christian University Press 1986. S.89-94

Landtag von Baden-Württemberg (Hrsg.): Grundgesetz Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 26. Juli 2002. Landesverfassung Baden-Württemberg in der Fassung vom 9. Juni 2000. 2003

LEWTER, BILLY R.: Cross-Cultural Implications of an MK's Self-concept. In: Echerd, Pam / Arathoon, Alice (Hrsg.): Planning for MK nurture. Pasadena: William Carey Library 1989 a. S.26-31

MARX, ELISABETH: Vorsicht Kulturschock. So wird Ihr beruflicher Auslandseinsatz zum Erfolg. Frankfurt/Main: Campus 2000.

- MITZSCHERLICH, BEATE: "Heimat ist etwas, was ich mache": eine psychologische Untersuchung zum individuellen Prozess von Beheimatung. 2. Aufl. Herbolzheim: Centaurus 2000.
- MONTADA, LEO: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002. S.3-53
- NORTON, SALLY JANE: Adventurer, Observer, Member: Helping MKs Appreciate Local Culture. In: Bowers, Joyce M. (Hrsg.): Raising Resilient MKs: Resources for Caregivers, Parents, and Teachers. Colorado Springs: Association of Christian Schools International 1998. S.94-101
- OERTER, ROLF: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002. S.72-104
- OERTER, ROLF / DREHER, EVA: Jugendalter. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002. S.258-318
- POLLOCK, DAVID: The Reentry-Task. In: Bowers, Joyce M. (Hrsg.): Raising Resilient MKs: Resources for Caregivers, Parents, and Teachers. Colorado Springs: Association of Christian Schools International 1998. S.102-110
- POLLOCK, DAVID / VAN REKEN, RUTH / PFLÜGER, GEORG: Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen. Marburg an der Lahn: Francke 2003.
- SCHMID, CATHY: un enfant, deux cultures... St-Legier: Edition Emmaus & Institut Evangélique de Missiologie 2002.
- SCHMITT-RODERMUND, EVA / SILBEREISEN, RAINER: Akkulturation und Entwicklung: Jugendliche Immigranten. In: Oerter, Rolf / Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz 2002. S.893-906
- SOBIE, JANE: The Culture Shock of Coming Home Again. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.): Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings. Abilene: Abilene Christian University Press 1986. S.95-101
- STORTI, CRAIG: The art of coming home. Yarmouth: Intercultural Press 1997.
- STUART, WALT: ...what about our children? Third Culture Kids: Powerful Potential, Possible Pitfalls. Kandern: Black Forest Academy o.J.
- WERKMAN, SIDNEY L.: Coming Home: Adjustment of Americans to the United States after Living Abroad. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.): Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings. Abilene: Abilene Christian University Press 1986. S.5-17
- WRISKE, VERA: Missionarskinder - Chancen, Schwierigkeiten, Hilfen. Wiedenest: Wiedenester Forum 1998.
- WROBBEL, KAREN: Bridging the Gap: Re-entry for Elementary Students. In: Echerd, Pam / Arathoon, Alice (Hrsg.): Understanding and Nurturing the Missionary Family. Pasadena: William Carey Library 1989 b. S.305-310

Unveröffentlichte Werke:

KUNDE, DAMARIS: „Third Culture Kids“ – Wie erleben Kinder und Jugendliche den Wiedereintritt in die deutsche Kultursphäre, nachdem sie einen bedeutenden Teil ihrer Entwicklungsjahre im Ausland verbracht haben? Pädagogische Probleme und mögliche Hilfestellungen. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg 2004.

ROTH, MECHTHILD: Re-Integration - Missionare und ihre Rückkehr unter besonderer Berücksichtigung des deutschen Kontextes. Masterarbeit. Korntal: Columbia International University, Deutscher Zweig 1999.

SCHWOLOW, JULIA: Identitätsentwicklung bei „Third Culture Kids“. Diplomarbeit. Universität Bremen 2003.

SIGRIST, REBECCA: Missionarskinder – Chancen und Probleme aus pädagogischer Sicht. Wissenschaftliche Hausarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg o.J.

Zeitschriftenartikel:

GERST, ANETTE: Leben in der dritten Kultur – Third Culture Kids (TCKs). In: Mission weltweit. Nr.3, 2005. Sonderbeilage

ideaSpektrum, Nr.6, 2005. S.7

NIESWIODEK-MARTIN, ELLEN: Lernen als Lebensstil. Homeschooling – Wenn Eltern ihre Kinder zu Hause unterrichten. In: pro, Christliches Medienmagazin. Nr.3, 2004. S.18-20

RAMPAS, MARTINA: Kinder, total global: Babyspeck und Bonusmeilen. In: Spiegel online. 11. August 2004.

Internetquellen:

BRITTEN, SAMUEL L.: A Comparison of Different "Versions" of TCKs.
<http://www.tckworld.com/comparisons.html> Datum: 7.3.05

BRITTEN, SAMUEL L.: Dr. Ruth Hill Useem - the sociologist/anthropologist who first coined the terms "Third Culture Kid" & "TCK".
<http://www.tckworld.com/> Datum: 2.3.05

BRITTEN, SAMUEL L.: What is a TCK?
<http://www.tckworld.com/tckdefine.html> Datum: 5.12.04

OTTEN, MATTHIAS: Internationalisierung und kulturelle Pluralität.
http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien_TEIL_IIa_Mikroaspekte.pdf
Datum: 21.3.05

USEEM, RUTH HILL: Third Culture Kids: Focus of Major Study.
<http://www.iss.edu/pages/kids.html> Datum: 9.1.05

Akkulturation und Integration.
http://rfhs8012.fh-regensburg.de/~kas32238/ziko/Kapitel10_2.pdf Datum: 21.3.05

Homeschooling – rechtliche Aspekte.

www.hausunterricht.org/html/rechtliches.html Datum: 26.4.05

Was ist ein Reentry-Schock? Was versteht man eigentlich unter Reintegration?

<http://www.ifim.de/faq/faq-reentry.htm> Datum: 3.1.05

<http://www.deutsche-fernschule.de/content/inst/ents.htm> Datum: 16.3.05

<http://www.deutsche-fernschule.de/index.htm> Datum: 16.3.05

<http://www.ffd-im-aa.de> Datum: 5.4.05

<http://www.gnvv.org> Datum: 21.3.05

<http://www.goingglobal.de> Datum: 21.3.05

<http://www.ils.de/auslandsschule/auslandsschule> Datum: 14.3.05

<http://www.raphaels-werk.de> Datum: 5.4.05

<http://www.tckinteract.net> Datum: 21.3.05

Andere Quellen:

BEECKEN, CHRISTIANE: Woran Eltern denken sollten, wenn im Re-entry der Wechsel von der Missionsschul-Situation zur Schule in Deutschland stattfindet. Bergneustadt 2002. [Zusammenstellung des Arbeitskreises MK-Care]

HILD, BRIGITTE: Umfrage zur Zahl der im Ausland ansässigen deutschen Unternehmen und Entsandten. 1999 [als E-Mail der Verfasserin dieser Arbeit vorliegend]

PIATER, HELLMUT: Deutsche Schulabschlüsse für Kinder deutscher Missionare. 2001 [Informationsbroschüre des Arbeitskreises MK-Care]

o.A. Wie Reentry gelingt – eine Materialsammlung. o.J.

8. ANHANG

8.1 Anhang A: Fragebogen

Wissenschaftliche Hausarbeit, PH Ludwigsburg
Verena Borrmann, Fr.-Münch-Str.63, 75417 Mühlacker. wogel.b@web.de

Fragebogen für Missionarskinder

1. Alter: _____ 2. Missionsland: _____

3. Wie alt warst du bei der Ausreise ins Missionsland? _____

4. Wie alt warst du bei der Rückkehr ins Heimatland? _____

5. Bist du zur Zeit im Heimataufenthalt
endgültig nach Deutschland zurückgekehrt?

6. Hattest du nach der Rückkehr Probleme, dich an dein Heimatland zu gewöhnen?
Ja Nein
Wenn ja, welche? _____

7. Konnte dir deine Auslandserfahrung helfen, dich an das Leben in Deutschland
anzupassen?
Ja Nein
Wenn ja, wie? _____

8. Was vermisst du in Deutschland am meisten?

9. Welches Land würdest du als dein Zuhause bezeichnen? _____

10. Welche Art von Schule hast du im Ausland besucht?
Ich wurde zu Hause unterrichtet
Internat
Schule mit Einheimischen
Schule für Missionarskinder an unserem Ort
Sonstiges: _____

11. In welcher Sprache wurdest du unterrichtet? _____

12. Wie viele Schüler waren in deiner Klasse? _____

13. Welche Schule besuchst du jetzt in Deutschland?

Grundschule

Hauptschule

Realschule

Berufsschule

Gymnasium

Ich habe die Schule bereits abgeschlossen.

14. Wie viele Schüler sind (waren) in Deutschland in deiner Klasse? _____

15. Haben deine Eltern dich auf die Schule in Deutschland vorbereitet?

Ja Nein

Wenn ja, wie? _____

16. Was hat dir dabei geholfen, dich an die neue Schulsituation zu gewöhnen?

Vergleiche den Unterricht an deiner Schule im Missionsland mit dem der Schule in Deutschland.

17. Welche Unterschiede kannst du in den folgenden Punkten feststellen?

- Hausaufgaben _____

- Verhältnis zu den Lehrern

- Ablauf des Unterrichts _____

- Regeln _____

- Noten _____

18. Was bereitet(e) dir die größten Schwierigkeiten in der Schule?

Du hast einige Zeit im Ausland gelebt und dort viele Erfahrungen gesammelt und Dinge kennen gelernt, die deinen Mitschülern unbekannt sind.

19. Bist (warst) du deshalb in deiner Klasse bei manchen Themen der „Experte“?

Ja Nein

Wenn ja, bei welchen? _____

Vielen Dank für deine Hilfe!

8.2 Anhang B: Fragenkatalog zur Stärkung des kulturellen Bewusstseins²³¹

1. Wie viele prominente deutsche Persönlichkeiten kannst du benennen (Sportler, Schauspieler, Musiker, Politiker, Künstler, religiöse Oberhäupter, etc.)?
2. Kennst du die deutsche Nationalhymne?
3. Wie sieht die Landesfahne aus?
4. Welches sind die wichtigsten Feiertage und wie verbringt man sie?
5. Wie werden Hochzeiten gefeiert und welche Bräuche gibt es?
6. Welche Einstellung haben die Leute zu den Themen Alkohol, Drogen, Glücksspiel, Sex?
7. Gibt es in den Läden feste Preise oder kann man handeln?
8. Welcher Religion gehören die meisten Menschen an?
9. Was tragen Jugendliche normalerweise in der Schule?
10. Wie begrüßt und verabschiedet man sich?
11. Muss man einen Termin vereinbaren, wenn man zum Friseur oder Arzt geht?
12. Zu welchen Gelegenheiten wird erwartet, dass du ein Geschenk mitbringst?
13. Welche Sportarten sind beliebt? Weißt du, wie man sie ausübt?
14. Welche Radio- und TV-Sendungen sind populär?
15. An welchen Orten treffen sich junge Leute?
16. Wie sehen die staatlichen Schulen aus? Wie viele Schüler sind in einer Klasse? Lernt man aus Büchern oder schreibt man alles von der Tafel ab?
17. Ist der Nachmittag frei oder hat man Unterricht oder viele Hausaufgaben?
18. Wie ist das Wetter? Welche Jahreszeiten gibt es?
19. In was für einem Haus werdet ihr leben? Werdet ihr mehr oder weniger Platz als jetzt haben?
20. Gibt es Sehenswürdigkeiten oder Museen in der Nähe?
21. Wie früh oder spät kann man problemlos jemanden anrufen?
22. Welche öffentlichen Verkehrsmittel gibt es und wie benutzt man sie?
23. Auf welcher Straßenseite fahren die Autos und wer hat im Verkehr Vorfahrt?
24. Wie ist der Tagesablauf? Gibt es eine Siesta? Wann steht man auf/geht man zu Bett?
25. Welche Möglichkeiten haben Jugendliche, Geld zu verdienen?
26. Vervollständige die Sprichwörter und Redewendungen:
 - Wer andern eine Grube gräbt,...
 - Erst die Arbeit, dann...
 - Es gießt wie...
 - Wer nicht hören will...

²³¹ in Anlehnung an den Vorschlag von Joan Wilson, siehe Wie Reentry gelingt – eine Materialsammlung

9. VERSICHERUNG

Verbindliche Versicherung

Gemäß §12 Abs. 4 und Abs. 6 GHPO I / RPO I versichere ich, dass ich diese Wissenschaftliche Hausarbeit selbständig gefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, wurden eindeutig unter Angabe der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet. Außer den genannten wurden keine Hilfsmittel verwendet.

Ort, Datum

Verena Borrmann

Erklärung

Im Falle einer Aufbewahrung meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit in der Bibliothek, beim Fach oder im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Ort, Datum

Verena Borrmann