

**THIRD CULTURE KIDS -  
Zur Reintegration im Ausland  
aufgewachsener deutscher Schülerinnen  
und Schüler**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT  
zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen  
nach der RPO I vom 16. Dezember 1999

vorgelegt von:

**Kezia Holl**

Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen im Anschluss  
an das Sommersemester 2006

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Erziehungswissenschaft

Themenstellende Professorin: Fr. Dr. Ursula Coburn-Staeger

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><u>EINLEITUNG</u></b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b><u>THIRD CULTURE KIDS</u></b>	<b>5</b>
<b>2.1</b>	<b>BEGRIFFSDEFINITION</b>	<b>6</b>
<b>2.2</b>	<b>PROFIL EINES „THIRD CULTURE KID“</b>	<b>7</b>
2.2.1	INTERKULTURALITÄT	9
2.2.2	MEHRSPRACHIGE KOMPETENZ	13
2.2.3	HOHE MOBILITÄT	16
<b>3</b>	<b><u>GRUNDLEGENDE FAKTOREN DES REINTEGRATIONSPROZESSES</u></b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>REINTEGRATION – ERLÄUTERUNG UND DEFINITION</b>	<b>19</b>
<b>3.2</b>	<b>SPRACHE</b>	<b>20</b>
<b>3.3</b>	<b>BETROFFENE ERZIEHUNGS- UND SOZIALISATIONSEINFLÜSSE</b>	<b>25</b>
3.3.1	FAMILIE	25
3.3.2	SCHULE	29
3.3.3	PEER-GROUP	35
<b>3.4</b>	<b>KULTUR</b>	<b>39</b>
3.4.1	BESCHREIBUNG UND ABGRENZUNG DES KULTURBEGRIFFS	40
3.4.2	ÜBERGANG VON DER GASTKULTUR IN DIE HEIMATKULTUR	41
3.4.3	KULTURELLES BEZIEHUNGSMUSTER	43
3.4.4	KULTURSCHOCKMODELLE	47
3.4.5	PHASEN DES WIEDEREINTRITTS	50

<b>4</b>	<b><u>ERKENNTNISSE UND MAßNAHMEN ZUR UNTERSTÜTZUNG DER REINTEGRATION</u></b>	<b>56</b>
<b>4.1</b>	<b>HILFEN ZUR BESSEREN EINBETTUNG INS SOZIALE UMFELD</b>	<b>56</b>
<b>4.2</b>	<b>SCHULISCHE ASPEKTE</b>	<b>60</b>
4.2.1	SITUATION VON MIGRANTEN- UND IMMIGRANTENKINDERN	61
4.2.2	TCK-SPEZIFISCHE MAßNAHMEN	66
<b>5</b>	<b><u>FALLSTUDIE</u></b>	<b>70</b>
<b>5.1</b>	<b>BEGRÜNDUNG UND PROBLEMATIK DER GEWÄHLTEN METHODE</b>	<b>70</b>
<b>5.2</b>	<b>EINGRENZUNG DES FORSCHUNGSFELDES</b>	<b>71</b>
<b>5.3</b>	<b>AUSWERTUNG UND ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE</b>	<b>73</b>
5.3.1	ANGABEN ZUR PERSON	73
5.3.2	SITUATION IM AUSLAND	73
5.3.2.1	Sprache	73
5.3.2.2	Schule	74
5.3.3	RÜCKKEHR UND REINTEGRATION	75
5.3.3.1	Sprache	75
5.3.3.2	Freunde und Peer-Group	75
5.3.3.3	Kultur	76
5.3.3.4	Schule	77
5.3.4	AUSBLICK	77
<b>6</b>	<b><u>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u></b>	<b>79</b>
<b>7</b>	<b><u>ANHANG</u></b>	<b>81</b>
<b>8</b>	<b><u>LITERATURVERZEICHNIS</u></b>	<b>82</b>
<b>9</b>	<b><u>VERBINDLICHE VERSICHERUNG</u></b>	<b>88</b>

# 1 Einleitung

Unzählige Untersuchungen und Forschungen wurden bereits im Bereich der Integration im Ausland Lebender und Arbeitender durchgeführt. Dabei stellt die kulturelle Anpassung eines der am sorgfältigsten untersuchten Phänomene dar. Zahlreiche Bücher wurden dazu verfasst und viele Menschen besuchen regelmäßig Vorträge und Seminare, um Ratschläge und Tipps zu erhalten, wie Integration gelingen kann. Ein zentraler Begriff ist dabei der des „Culture Shock“ bzw. „Kulturschock“, der von dem Anthropologen Oberg geprägt wurde und die nach und nach ablaufende Anpassung an schwierige und unerwartete Umstände beschreibt.<sup>1</sup>

Angesichts dieses – vor allem in der amerikanischen Forschung – durchaus wohl erforschten Gebietes verwundert es, dass Untersuchungen zur Rückkehr und Reintegration ins eigene Heimatland auf überraschend wenig wissenschaftliches Interesse stoßen. Auch die wenigen Forschungen zu diesem speziellen Bereich sind großteils in englischer Sprache, während man in der deutschen Literatur nur sehr begrenzt fündig wird. Dabei besteht aber gerade bei diesen Untersuchungen und darauf aufbauenden Ratgeberwerken im Hinblick auf die immer stärker ansteigende Beschäftigungszahl deutscher Bürger im Ausland große Nachfrage, da jeder im Ausland Tätige letztendlich wieder in sein Heimatland zurückkehrt und bei dieser ‚Integration‘ mit ganz spezifischen Chancen, aber auch Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert wird. Wie diese Rückkehr sich im ganz Speziellen besonders auf Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler auswirkt, die in ihrem Gastland als TCKs (Third Culture Kids) aufwuchsen, welche Schwierigkeiten und Konflikte sie bei der Rückkehr erleben und erleiden und welche Möglichkeiten zur Hilfe und Unterstützung angeboten werden können, soll Ziel und Anspruch dieser Arbeit sein. Die Motivation dafür besteht nicht darin, dass TCKs wichtiger oder außergewöhnlicher wären als andere Kinder. Der Unterschied zwischen ihnen und anderen Kindern besteht in den „besonderen Lebenssituationen, in denen sie aufwachsen und durch die sie geprägt werden.“<sup>2</sup> Diesen besonderen Lebenssituationen wird in dieser Arbeit bewusst Rechnung getragen.

---

<sup>1</sup> vgl. Storti 1997, 1

<sup>2</sup> Wriske 1998, 5

## 2 Third Culture Kids

Zahlreiche Umzüge innerhalb weniger Jahre, ein von ausländischen Stempeln übersäter Reisepass, ein Adressbuch so dick wie ein Lexikon, ein ständiges Kommen und Gehen von Freunden und Bekannten, neuen Schulen und Lehrern – all dies und noch vieles mehr sind wesentliche Bestandteile des Lebens eines Third Culture Kid (TCK). Da dieser Begriff im Laufe der Arbeit wiederholt aufgegriffen wird, soll die Abkürzung TCK (Third Culture Kid) bzw. TCKs (Third Culture Kids) zur Vereinfachung verwendet werden. Andere, in der Literatur aufzufindende Bezeichnungen für im Ausland aufwachsende Kinder, sind die der globalen Nomaden, versteckten Immigranten, transnational, transkulturell oder international mobilen Kinder und Missionarskinder (MKs).<sup>3</sup> Etwas weiter greifende Begriffe sind die der multi- und bikulturellen Kinder.

Durch rasante Veränderungen in der Wirtschaft und Technologie und dem damit verknüpften Zusammenwachsen der Nationen wächst die Zahl dieser Kinder, die durch eine internationale Berufstätigkeit der Eltern im Ausland aufwachsen, immer stärker an. Waren es vor vierzig Jahren noch vereinzelte Diplomaten und Missionare, die aus beruflichen Gründen mit ihrer Familie ins Ausland zogen, kommt heute noch die ständig wachsende Zahl derer, die als Soldaten, Zivilangestellte und Geschäftsleute im Ausland stationiert sind, hinzu. Eine im März 1999 von der Organisation „Going Global“ durchgeführte Umfrage zur Zahl der im Ausland ansässigen deutschen Unternehmen und entsandten lieferte interessante Ergebnisse.<sup>4</sup> Die von den deutschen Außenhandelskammern, den Repräsentanten und Delegierten der deutschen Wirtschaft übermittelten Daten ergaben die Zahl von 50.030 im Ausland ansässigen Firmen und 144.863 entsandten. Da bei den Angaben zur Zahl der entsandten keine Familienmitglieder mit eingerechnet wurden, kann davon ausgegangen werden, dass die tatsächliche Anzahl im Ausland lebender deutscher Bürgerinnen und Bürger noch um einiges höher liegt.

---

<sup>3</sup> vgl. Bell 1997; Downie 1976; Gerner et al. 1992; Useem, Jordan & Coffrell 1998 n.  
<http://www.state.gov/m/dghr/flo/rsracs/pubs/4597.htm>

<sup>4</sup> vgl. Hild 1999

## 2.1 Begriffsdefinition

Der Begriff der „Third Culture“ („dritte Kultur“) wurde erstmals in den 60er Jahren von dem Soziologen- und Anthropologen-Ehepaar Dr. John und Ruth Hill Useem geprägt, die seit 1985 an der Michigan State University lehren. Beide hatten in den 40er und 50er Jahren durch Forschungen in einem Indianerreservat der Sioux in South Dakota und durch Studien über in Indien lebende Amerikaner herausgefunden, dass sich Menschen, die inmitten zweier oder mehrerer Kulturen aufwuchsen, einen ganz eigenen typischen Lebensstil aneigneten. Dieser Lebensstil entsprach weder ganz der Kultur des Heimatlandes (erste Kultur), noch ganz der Kultur des Gastlandes (zweite Kultur), sondern bildete eine ganz eigene Lebensform (dritte Kultur).<sup>5</sup> Dass es sich dabei tatsächlich um eine „Third Culture“ und nicht um eine Mischkultur der ersten und zweiten Kultur handelte, zeigte sich daran, dass, egal welcher Nationalität die im Ausland lebenden Bewohnergruppen angehörten, sie alle untereinander Ähnlichkeiten in Lebensführung und Charaktereigenschaften aufwiesen.<sup>6</sup>

Kinder, die nun in dieser dritten Kultur aufwachsen, sind weder ganz der Heimatkultur ihrer Eltern bzw. ihrer eigenen Heimatkultur noch ganz ihrer Gastkultur angehörig, sondern sind Kinder der dritten Kultur („Third Culture Kids“). Am besten verstanden fühlen sie sich deshalb weder von Bewohnern ihres Gastlandes, noch von Bewohnern des Heimatlandes ihrer Eltern, sondern von anderen TCKs, die genauso wie sie in mehreren Kulturen aufgewachsen sind und ähnliche Erfahrung gesammelt haben. Dave Pollock, Gründungsmitglied der „Global Nomads International“ und Organisator weltweiter Seminare und Konferenzen für TCKs, ihre Eltern und Sponsororganisationen, fasst in einer Definition die prägenden Merkmale von TCKs folgendermaßen zusammen:

Ein TCK ist ein Individuum, das einen bedeutenden Teil seiner Entwicklungsjahre in einer anderen Kultur als seiner eigenen verbracht hat und dabei ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der Gastkultur und der eigenen entwickelt, dabei aber das Gefühl der totalen Zugehörigkeit zu beiden verloren hat. Es hat Elemente beider Kulturen miteinander vermengt – in eine eigene Kultur-Mischung, die man die dritte Kultur nennt.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> vgl. Gerst 2005, Sonderbeilage 3 / vgl. Useem: <http://www.iss.edu/pages/kids.html>

<sup>6</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Georg Pflüger 2003, 19

<sup>7</sup> Pollock, nach: Wriske 1998, 7

Es ist wichtig anzumerken, dass durch die Formulierung „bedeutenden Teil seiner Entwicklungsjahre“ zum Ausdruck gebracht wird, wie stark der Zeitfaktor bei der Übernahme von TCK-Eigenschaften eine Rolle spielt. Ein Kind beispielsweise, das vom 1. bis zum 7. Lebensjahr im Ausland aufwächst, wird demzufolge unterschiedlich stark von den oben erwähnten TCK-Variablen geprägt als ein anderes Kind, das vom 1. bis zum 18. Lebensjahr sein Leben im Ausland verbrachte oder als eines, das erst mit sieben Jahren umzog und bis zum 18. Lebensjahr im Ausland blieb. Signifikant für den Einfluss des Gastlandes auf TCKs sind Anzahl und Zeitraum der Entwicklungsjahre, die dort verbracht wurden. Dabei ergeben sich Differenzierungsmöglichkeiten, die nicht außer Betracht gelassen werden dürfen.<sup>8</sup>

## **2.2 Profil eines „Third Culture Kid“**

Das Leben eines „Third Culture Kid“ unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von dem eines Kindes, das im Heimatland seiner Eltern groß geworden ist. Diese Unterschiede sollen im Folgenden aufgezeigt werden, indem sie als externe und interne Faktoren thematisiert werden.

Im externen Bereich spielt das Aufwachsen und Hineinfinden in eine andere Kultur, das Kennenlernen völlig anders geprägter Menschen und das Erlernen fremder Sprachen eine wichtige Rolle. Hierbei ist sicherlich von Bedeutung, in welchem Gastland das TCK aufwächst. Kulturelle Unterschiede zum Heimatland (Deutschland) werden in afrikanischen oder asiatischen Ländern deutlicher hervortreten als in anderen europäischen oder nordamerikanischen Staaten. Diese Tatsache verdeutlicht, dass der positiv oder negativ verlaufende Reintegrationsprozess von TCKs in ihr Heimatland Deutschland sehr stark abhängig ist vom Grad der Übereinstimmung der kulturellen, sozialen und auch wirtschaftlichen Bereiche des Gastlandes zu denen des Heimatlandes. Die externen Faktoren, so wird deutlich, beeinflussen jedes TCK unterschiedlich stark, je nachdem, in welchem Gastland es aufwächst. In dieser Arbeit werden Fallbeispiele zweier junger Erwachsener herangezogen, die in Papua-Neuguinea aufgewachsen sind und dort zur Schule gingen. Da sich Papua-Neuguinea von

---

<sup>8</sup> vgl. Bowers 1998, 46 f.

Deutschland in vielen Bereichen, auf die später genauer eingegangen werden soll, unterscheidet, stellt der Reintegrationsprozess, besonders der von Schulkindern, eine umso größere Herausforderung dar. Mit diesem Thema wird sich das nächste Kapitel intensiver auseinander setzen.

Im Unterschied dazu betreffen die internen Unterscheidungsvariablen eines TCK von einem einheimischen Kind jedes TCK im selben Maße, da hier der Fokus auf die emotionale Ebene und somit viel stärker auf das Innere des TCK gerichtet wird. Mit hinein spielt dabei die Erfahrung des Loslassens von Freunden und Verwandten im Gast- oder Heimatland, des Hin- und Hergerissenseins zwischen beiden Ländern und der daraus resultierenden Wurzellosigkeit. Je flexibler und gewandter TCKs mit diesen herausfordernden, aber auch konfliktreichen Situationen umgehen können, desto besser gelingt ihnen die Integration ins Gastland und später die Reintegration in ihr Heimatland.

Norma M. McCaig, Gründerin von Global Nomads International und selbst ein TCK, kennt die schwierigen Umstände, unter denen TCKs aufwachsen, aus eigener Erfahrung. Doch sie sieht durchaus die positiven Folgen, die ein solches Leben mit sich bringen kann:

In einer Zeit, in der eine globale Vision Pflicht ist, in der Fähigkeiten in interkultureller Kommunikation, Sprachkenntnisse, Vermittlungsgeschick, Diplomatie und der Umgang mit Verschiedenheiten entscheidend sind, sind globale Nomaden in diesen Bereichen schon mit achtzehn Jahren besser gerüstet als viele Erwachsene. [...] Diese interkulturellen und sprachlichen Fähigkeiten sind die Merkmale des kulturellen Chamäleons – des jungen Teilnehmers/Beobachters, der auf verbale und nonverbale Hinweise achtet und sich entsprechend anpasst, indem er genug Färbung von der sozialen Umgebung annimmt, um akzeptiert zu werden, während er einen Rest von Identität als ein exotisches Tier [...] behält.<sup>9</sup>

Im Folgenden soll näher auf die von Norma M. McCaig beschriebenen Persönlichkeitsmerkmale eingegangen und zugleich erläutert werden, wie dieser Lebensstil sich auswirkt auf das Wesen und die Eigenschaften eines TCK. Dabei soll auf die zwei bereits im Zitat erwähnten zentralen Merkmale eines TCK Bezug genommen und ein dritter wichtiger Punkt hinzugefügt werden. Das heißt, dass zunächst Einblick gegeben wird in den Bereich der Interkulturalität und den damit verknüpften Vorteilen und Herausforderungen. Anschließend wird der Bereich der

---

<sup>9</sup> McCaig, nach: Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 106

Kommunikation bzw. der mehrsprachigen Fähigkeiten näher untersucht. Dem folgt ein zusätzlicher Abschnitt, der sich der hohen Mobilität eines TCK widmen möchte und zugleich aufzuzeigen versucht, wie sich diese Situation auf die Persönlichkeit und das interaktive Verhalten gegenüber anderen auswirkt. Sicherlich werden nicht alle Merkmale auf jedes TCK im selben Maße zutreffen, da es sich um ein generelles Profilbild handelt, doch Bestätigungen von TCKs zeigen, dass die Darstellungen durchaus zutreffend sind.

### **2.2.1 Interkulturalität**

Trotz des Heranbildens einer eigenen „dritten Kultur“ sind TCKs ohne Zweifel nach wie vor stark beeinflusst von der Heimatkultur ihrer Eltern und der Gastkultur, in der sie leben. Diese Situation der Interkulturalität ist zu Beginn des „Lebens zwischen zwei Welten“ oft eine schmerzvolle Erfahrung für TCKs, da sie ein Gefühl des Hin- und Hergerissenseins zwischen ihrer bisherigen vertrauten Welt und dem völlig neuen Umfeld erleben. Verläuft dieser Wechsel in einer frühen Sozialisationsstufe, hat dies nach Steinhausen „einen größeren Einfluss auf eine gestörte Identitätsbildung [...] als die Tatsache der ‚Kulturdifferenz‘.“<sup>10</sup> Steiner-Khamsi ergänzt, dass Multikulturalität oder das Aufwachsen in mehreren Kulturen an sich keine negativen Folgen haben muss; „sie hat nur dann negative Auswirkungen, wenn die Einwanderung gekoppelt ist mit einem ständigen Hin und Her zwischen Herkunfts- und Gastland.“<sup>11</sup>

Trotz dieser ungünstigen Umstände, die bei manchen TCKs durchaus tiefe Spuren hinterlassen können, findet bei den meisten TCKs im Laufe der Zeit eine Anpassung an diese Situation statt, welche in ihnen Stück für Stück die Fähigkeit heranbildet, die wir als interkulturelle Kompetenz verstehen. Diese „bezeichnet den Prozess, durch den eine Person ihre Wahrnehmungen, ihr Denken, ihre Empfindungen und ihr Handeln als Resultat von Erfahrungen im direkten oder indirekten Umgang mit fremdkulturellen Merkmalen ändert.“<sup>12</sup> Dass sowohl dieser Prozess des Erlernens interkultureller Kompetenz, als auch der Prozess der Integration an sich nicht gradlinig und berechenbar verläuft und von vielen

---

<sup>10</sup> Steinhausen 1984, zit. n. Houbé-Müller 1996, 30

<sup>11</sup> Steiner-Khamsi 1984, 68

<sup>12</sup> Thomas 1987, zit. n. Sandhaas 1988, 429

erschwerenden Faktoren begleitet wird, liegt auf der Hand. Eine Reihe von Bewältigungsstrategien zu diesem Thema versuchen hier fördernd und begleitend Hilfestellung zu geben.

Um die schrittweise Entwicklung der interkulturellen Kompetenz genauer zu skizzieren, stellt Sandhaas folgende Stufen interkulturellen Lernens vor.<sup>13</sup> Auf der ersten Stufe findet zunächst ein *Bewusstwerden des Fremden* statt, das ohne Furcht oder Feindseligkeit ablaufen sollte. Dies stellt zugleich den ersten Schritt dar, der vom Ethnozentrismus wegführt. Hierauf folgt die Stufe der *Entwicklung des Verständnisses* für die Komplexität und Identität anderer Kulturen, „die man mit rationalen, d.h. verstandesmäßigen Mitteln verstehen kann – und zwar eher als durch emotionale Reaktion auf die ‚Anderen‘.“<sup>14</sup> Die darauf aufbauende Stufe, in der die Phase des *Akzeptieren und Respektieren* eintritt, beginnt dann, „wenn man kulturelle Differenzen, auf die man stößt, als für die Gast- oder fremde Gesellschaft gültig akzeptiert – ohne sie sofort mit der eigenen Kultur zu vergleichen bzw. sie als schlechter oder besser zu bewerten.“<sup>15</sup> Der darauf folgende *Bewertungs- und Beurteilungsprozess* setzt ein, „wenn man bewusst beginnt, Stärken und Schwächen der Gastkultur zu unterscheiden und für sich selbst einzelne Aspekte davon zu bewerten.“<sup>16</sup> Die letzte Stufe ist dann erreicht, wenn neue Einstellungen und Verhaltensweisen im Prozess der *selektiven Aneignung* für nützlich und nachahmenswert erachtet werden und der Wunsch entsteht, sich in der fremden Kultur behaupten zu können. Das Ergebnis dieser idealtypischen Entwicklung ist die „interkulturelle Akkulturation“, die Fähigkeit zur Gestaltung interkultureller Überschneidungssituationen.<sup>17</sup>

Mit diesen Ausführungen wird der natürliche Prozess beschrieben, den TCKs im Laufe der Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz durchlaufen und der ihr Verständnis für Andersartigkeiten – die durch kulturelle Unterschiede bedingt sind – und ein offeneres Weltbild weckt. Bei einer Umfrage unter MKs (Missionarskindern) bewerteten vierundsechzig Prozent neben der Mehrsprachigkeit das Kennenlernen von fremden Kulturen als besonderen Vorzug. Viele davon verbanden diesen Gesichtspunkt mit einer größeren Toleranz, die sich beispielsweise anhand eines größeren Verständnisses für

---

<sup>13</sup> vgl. Sandhaas 1988, 432

<sup>14</sup> ebd., 432

<sup>15</sup> ebd., 432 f.

<sup>16</sup> ebd., 433

<sup>17</sup> vgl. Hoopes 1981, n. Kiel 1996

Ausländer zeigte.<sup>18</sup> Besonders charakteristisch ist vor allem auch ihre Gewandtheit, die sich darin zeigt, dass sie sich mit Leichtigkeit zwischen den Kulturen bewegen und sich auch in völlig fremder Umgebung ohne größere Schwierigkeiten zurechtzufinden scheinen.<sup>19</sup>

Der ständige Wechsel von einer Umgebung in eine neue fördert zudem eine starke Flexibilität. Diese entwickelt sich jedoch in den meisten Fällen nur in Folge schmerzhafter Übergangsprozesse. Denn der rasche und reibungslose Übergang, der der idealen Reaktion und dem Wunsch vieler Eltern entspricht, kann sich in der Realität nur selten vollziehen. Viel häufiger erleben TCKs während dem Übergangsstadium einen schweren Verlust des Selbstwertgefühls, in das im Grunde eine Statuslosigkeit mit hineinspielt. Sie verfügen zwar über einen großen Wissenshorizont, was ihr Heimatland anbelangt, doch im neuen Land ist dies von keinerlei Nutzen. Niemand weiß von ihren Fähigkeiten, Leistungen und Fachgebieten und oft scheint es, als ob es auch niemanden interessieren würde.<sup>20</sup> Erst die zeitaufwendige und zum Teil schmerzhafteste Verarbeitung solch umwälzender Prozesse und die Anpassung an neue Umgebungen und neue Kulturen, die von jedem einzelnen individuell vollzogen werden muss, führt zu der bereits genannten Flexibilität und fördert die Unabhängigkeit. Dies wird dann noch gesteigert, wenn das TCK im Ausland auf Grund mangelnd ausgestatteter einheimischer Schulen für eine geraume Zeitspanne weit weg von Zuhause auf eine Schule oder ein Internat geschickt wird, in denen es schnell lernt, auf eigenen Füßen zu stehen.

Die stark ausgeprägte Flexibilität und Unabhängigkeit regt Reifungsprozesse im Kind an, die sich nicht im selben Ausmaße bei Kindern zeigen, die in einer Kultur aufwachsen. In der Literatur gilt deshalb das Phänomen der Bikulturalität oder Multikulturalität als kognitive Bereicherung, doch zugleich wird betont, dass es auf der anderen Seite, wie bereits erwähnt, zu emotionaler Belastung führen kann.<sup>21</sup> Sieht man sich den Alltag eines TCK an, der geprägt ist von zahlreichen Umzügen, einem erneuten Einleben in eine fremde Kultur, dem Erlernen einer bisher fremden Sprache und der bereits erwähnten wochen- bzw. monatelangen Trennung, die durch den Besuch des Internats unvermeidbar ist,

---

<sup>18</sup> vgl. Wriske 1998, 8

<sup>19</sup> vgl. <http://www.ifim.de/aktuell/pr-service/PR-SERVICE%201-00.pdf>

<sup>20</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 82 f.

<sup>21</sup> vgl. Dorfmueller-Karpusa 1993, 41

wird schnell bewusst, warum von einer emotionalen Belastung gesprochen werden kann. Viele TCKs haben zwar keine oder nur geringfügige Probleme, mit diesem sich häufig verändernden Lebensstil umzugehen, doch dies würde nicht die Gesamtheit der TCKs widerspiegeln. Einige andere nämlich leiden unter ihrem unsteten Leben, das keine stabile Basis und keinen Halt für eine normal verlaufende Persönlichkeitsentwicklung bieten kann. Der ständige Wechsel von unterschiedlichsten Normen und Werten, dem es sich anzupassen gilt, führt zu großer Verwirrung im Inneren des TCK. Bedingt durch den Mangel der eigenen voll ausgeprägten persönlichen Identität, entwickeln manche eine perfekte Anpassungsstrategie, um wenigstens nach außen hin zur neuen Umgebung dazuzugehören. Sie werden gewissermaßen zu „kulturellen Chamäleons“, um das bereits zuvor von Norma M. McCaig genannte Stichwort aufzugreifen. Dabei kopieren sie Umgangsformen, kulturelle Verhaltensweisen, einen landestypischen Ernährungs- und Kleidungsstil und sprachliche Eigenheiten. Ist die erwünschte Anpassung in den neuen Kulturkreis nahtlos abgelaufen, wissen sie sich endlich geschützt vor Spott oder Ablehnung auf Grund ihrer Andersartigkeit oder ihrer eigenen Reaktion der Beschämung, und ein Gefühl des Dazugehörens setzt ein.<sup>22</sup>

Für andere, deren Selbstbild stärker gereift ist und die sich schneller und problemloser mit kulturellen Veränderungen abfinden, bietet die kulturelle Anpassungsfähigkeit hingegen durchaus praktische Vorteile. Das Aufwachsen in zwei Kulturen weckt in ihnen ein größeres Bewusstsein und Verständnis von Unterschieden und Ähnlichkeiten, die zwischen Menschen verschiedener Nationalität herrschen.<sup>23</sup> Das resultierende Einfühlungsvermögen und Verständnis für Menschen aus anderen Kulturen, die andere Normen und Wertevorstellungen vertreten, befähigt sie zu idealen interkulturellen Vermittlern und geschickten Diplomaten. „Das sind Weltbürger, die andere Kulturen verstehen, akzeptieren und keine Vorurteile haben. Genau das brauchen wir heutzutage am dringendsten“<sup>24</sup>, meint Matt Neigh, Direktor von Interaction International, einer Organisation, die sich konkret mit transnationalen Kindern und Erwachsenen beschäftigt.

Dass das Aufwachsen in einer interkulturellen Umgebung im Zuge der rasanten Entwicklung der Welt hin zu einem „globalen Dorf“ von großem Nutzen

---

<sup>22</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 107

<sup>23</sup> vgl. <http://www.jsc.montana.edu/articles/v3n1.pdf>

<sup>24</sup> Neigh, zit. n.: Rampas, 2004 <http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,312705,00.html>

sein kann, bestätigt Andreas Bittner vom IFIM (Institut für Interkulturelles Management):

Heutige Kinder werden in ihrem Arbeitsleben in einem noch kaum vorstellbaren Ausmaß global denken und handeln müssen. Nichts kann sie darauf besser vorbereiten als eine eigene frühe interkulturelle Erfahrung durch einen Auslandseinsatz ihrer Eltern.<sup>25</sup>

### **2.2.2 Mehrsprachige Kompetenz**

Eine weitere, äußerst nützliche Fähigkeit, die dem gerade erwähnten Gedanken des globalen Denkens und Handelns entspricht, ist die Mehrsprachigkeit der TCKs, die sie ihrer Kultur übergreifenden Herkunft verdanken. Besonders dann, wenn sie schon in jungen Jahren ins Ausland gezogen sind, sprechen sie oft mehrere Fremdsprachen so gut, dass sie überhaupt nicht von Muttersprachlern zu unterscheiden sind.<sup>26</sup> Während ihre Eltern oft große Probleme mit dem Spracherwerb haben und die jeweilige Sprache mühsam im Sprachunterricht erlernen müssen, scheinen TCKs die Sprache scheinbar mühelos aufzunehmen. Wie ist dies zu erklären? Forschungen im Bereich der Gehirntätigkeiten haben ergeben, dass der Spracherlernprozess altersbedingt abläuft. Gehirnforscher Manfred Spitzer, Professor an der Universität in Ulm, spricht von einer *kritischen Periode*, in der die Sprachentwicklung durch „Auseinandersetzung mit und Verarbeitung von Sprachinput erfolgen muss.“<sup>27</sup> Diese kritische Periode setzt etwa im Alter von vier bis fünf Jahren ein und endet zwischen dem 12. und 13. Lebensjahr. Andere Forscher wie Lenneberg sprechen davon, dass die kritische Periode an ihrem Beginn durch zerebrale Unreife, an ihrem Ende durch Abschluss des Stadiums der Plastizität der Hirnorganisation, verbunden mit einer Lateralisierung der Funktion, begrenzt ist.<sup>28</sup> Voraussetzung für Sprachentwicklung ist also in anderen Worten ein gewisser Reifezustand des Gehirns. Während der kritischen Periode befindet sich das Sprachzentrum im Gehirn zwar bereits in einem „reifen“, jedoch noch in einem plastiziten, d.h. formbaren Zustand. Genauso wie sich Wachs im flüssigen Zustand jeder Form anpassen lässt, erlernt ein Kind

---

<sup>25</sup> <http://www.ifim.de/aktuell/pr-service/PR-SERVICE%203-01.pdf>

<sup>26</sup> vgl. <http://www.ifim.de/aktuell/pr-service/PR-SERVICE%201-00.pdf>

<sup>27</sup> Spitzer 2002, 236

<sup>28</sup> vgl. Lenneberg 1972, 217

eine oder mehrere Sprachen wie ein Muttersprachler. Diese Plastizität nimmt jedoch im Laufe der kritischen Periode ab und wird immer stärker ersetzt durch eine Lateralisierung, d.h. durch eine Spezialisierung der Gehirnzentren auf ihre Funktionen. Ist das Ende der kritischen Periode erreicht, kann Sprache, so Spitzer, nie mehr vollständig erlernt werden.<sup>29</sup> Besonders davon betroffen sind die Bereiche der Phonologie und Intonation. Das Erlernen anderer Bereiche wie Grammatik oder Wortschatz kann zwar sehr wohl zu einem gewissen Grad erfolgen, läuft jedoch durch bewusstes Regel- und Auswendiglernen nicht mehr intuitiv wie beim Kind, sondern stark gelenkt ab.

Praktische Vorteile der Mehrsprachigkeit zeigen sich auch im Hinblick auf das spätere Berufsleben eines TCK. Im Zuge der Globalisierung sind heutzutage fremdsprachliche und noch dazu fließende fremdsprachliche Fähigkeiten von großem Nutzen. Sie öffnen Tür und Tor für internationale Vermittler-, Übersetzer- und Diplomantentätigkeiten oder sichern eine leitende Position in einem international tätigen Unternehmen. Nach einem Artikel von Ann Baker Cottrell und Ruth Hill Useem, der die Ergebnisse einer Untersuchung unter erwachsenen amerikanischen TCKs präsentiert, reflektiert die Berufswahl der meisten TCKs (56 Prozent) tatsächlich eine internationale Dimension. Diese zeigt sich entweder durch eine Beschäftigung im Ausland oder durch Anstellungen im Inland mit internationalem Bezug, wie zum Beispiel der Beratungsarbeit mit ausländischen Studenten oder der Ausübung eines Lehrberufes, in dem eine globale Weltsicht unverkennbar ist. Diese internationale Dimension, die die Berufswahl der Mehrzahl der Befragten beeinflusste, zeigt sich weiterhin daran, dass volle achtzig Prozent der Befragten angaben, ihre Fremdsprachen zumindest gelegentlich nutzen zu würden.<sup>30</sup>

Auf einer etwas abstrakteren Ebene untersuchte der Sprachwissenschaftler Sapir die prägenden Funktionen der Sprache im Zusammenhang mit der Kultur. Aus den Beobachtungen schloss er, dass „die Sprache ein für die menschliche Kommunikation in der Gesellschaft perfektes symbolisches System“ ist, „das den Sprecher in die Lage versetzt, ein Großteil der Komponenten der betreffenden Kultur zu vermitteln“. In der Weiterführung dieses Gedankens bezeichnet Sapir die jeweilige Sprache als „das wesentliche Vehikel für die Überlieferung von

---

<sup>29</sup> vgl. Spitzer 2002, 236

<sup>30</sup> vgl. <http://www.iss.edu/pages/kids.html>

kulturellen Werten und Normen.“<sup>31</sup> Um auf das Thema der Mehrsprachigkeit zurückzukommen, heißt dies im Umkehrschluss, dass durch das Erlernen einer Sprache dem Sprecher zugleich gewisse Grundkenntnisse über die jeweilige Kultur vermittelt werden. Auf TCKs übertragen bedeutet das, dass ihre Mehrsprachigkeit ihnen nicht nur dazu verhilft, auf der sprachlichen Ebene mit Bewohnern des Gastlandes zu kommunizieren, sondern durch das Mittel der Sprache auch „kulturelle Kommunikation“ zu betreiben, die sie erst zu anerkannten Mitgliedern der Gesellschaft des Gastlandes macht.

Es wäre jedoch ein Trugschluss, in Folge dieser Darlegung davon auszugehen, dass bikulturelle Kinder durch das Sprechen verschiedener Sprachen automatisch das volle Ausmaß der jeweiligen Gastkultur verstehen und begreifen können. Um diesen Zustand zu erlangen, ist weit mehr als die Beherrschung einer Sprache erforderlich, auch wenn diese einen wesentlichen Faktor im Verständnis und Ausdruck der Kultur darstellt.

Eine viel größere Rolle in der Entwicklung eines Kulturverständnisses spielt unter anderem der zeitliche Faktor, der sich auf einen längeren Zeitraum bezieht, in dem der Bikulturelle einer Kultur ausgesetzt ist. Genau dieser „längere Zeitraum“ steht TCKs jedoch oftmals auf Grund ihrer häufigen Umzüge nicht zur Verfügung. Darüber hinaus fehlt ihnen „das soziokulturelle Wissen in Bezug auf die eine der beiden Kulturen, und als Folge davon ergeben sich kommunikative Fehlschläge, die sich nicht auf ein Defizit der rein sprachlichen Kompetenz reduzieren lassen.“<sup>32</sup> Wir sehen hier also sehr deutlich, wo einerseits die Grenzen der Bikulturalität liegen und wie stark andererseits die Sprache mit der Kultur verwurzelt ist.

Die Befürchtungen vieler Eltern, dass das bi- oder trilinguale Aufwachsen ihres Kindes seiner Sprachfähigkeit schaden könnte, zeigen sich Wriske zufolge als unbegründet.<sup>33</sup> In einem Artikel des „International Herald Tribune“ schreibt Buchanan:

Die neuste akademische Forschung hat ergeben, daß die seit langem, besonders gerne von amerikanischen Eltern, vertretene Auffassung, das Lernen einer anderen Sprache führe zu Schreib-, Rechtschreib- und Leseschwäche und evtl. zu psychologischen Trauma, keine Grundlage hat.

---

<sup>31</sup> Sapir 1921, 1949, zit. n. Dorf Müller-Karpusa 1993, 20 f.

<sup>32</sup> Dorf Müller-Karpusa 1993, 26 f.

<sup>33</sup> vgl. Wriske 1998, 11

Nach einer Serie von letzten Studien, haben Kinder keine Probleme, eine andere Sprache aufzuschnappen und nach drei Jahren fließend zu sprechen.“<sup>34</sup>

Diesem älteren Forschungsergebnis stehen inzwischen jedoch neuere Forschungen entgegen, die sich intensiv mit dem vorhin genannten Defizit der sprachlichen Kompetenz unter TCKs auseinandersetzen. Diese statuieren, dass sprachliche Mängel von TCKs viel zu schnell von der „angeblich“ muttersprachigen Kompetenz der erlernten Sprachen überdeckt wird. Mit dieser Schattenseite der Mehrsprachigkeit, die sich bei der Reintegration von TCKs in ihr Heimatland zeigt, setzt sich das Kapitel 3.2 ausführlicher auseinander.

### **2.2.3 Hohe Mobilität**

Während andere Kinder im Heimatland ihrer Eltern geboren werden, dort aufwachsen und sich im Laufe ihrer Persönlichkeitsentwicklung immer stärker damit identifizieren, kann für TCKs, die in ihrem Leben mehr Zeit in anderen Ländern als in ihrem Heimatland verbracht haben, die Zugehörigkeit zur Welt als Ganzes stärker sein als die Zugehörigkeit zum eigentlichen Heimatland.<sup>35</sup> Dies gründet in der bereits angesprochenen Tatsache, dass der Wechsel von einer Kultur in die andere bei TCKs oftmals schon vor der Entwicklung der eigenen persönlichen und kulturellen Identität stattfindet, so dass sich ein Gefühl der Zugehörigkeit an einen bestimmten Ort gar nicht einstellen kann.<sup>36</sup> Pollock, Van Reken und Pflüger vergleichen diese Situation mit einem Beispiel aus der Natur. Genauso wie ein Baum keine tiefen Wurzeln schlagen kann, wenn er zu häufig verpflanzt wird, können auch TCKs nie ein vollständiges Eingebundensein an einen Ort und in eine Kultur erleben. Hinzu kommt, dass auch die physische oder emotionale Stabilität unter diesem Zustand leidet, besonders dann, wenn die Familie alle zwei Jahre von einem Land ins nächste zieht.<sup>37</sup> Die Gewandtheit der TCKs, problemlos zwischen verschiedenen Kulturen zu vermitteln, zeigt hier ihre Kehrseite. Denn auch wenn sie sich scheinbar mühelos inmitten zweier oder

---

<sup>34</sup> Buchanan 1986, zit. n. Wriske 1998, 11

<sup>35</sup> vgl. <http://www.jsc.montana.edu/articles/v3n1.pdf>

<sup>36</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 51

<sup>37</sup> vgl. ebd., 87

mehrerer Kulturen bewegen, besteht die Gefahr, dass sie ihre eigene Kultur nie richtig kennen lernen.<sup>38</sup>

Neben den Veränderungen im engsten Umfeld, die durch häufige Umzüge und Kulturwechsel auftreten, bezieht sich der Begriff der hohen Mobilität auch auf das weitere Umfeld der TCKs. Hier herrscht durch die Kurzzeit-Arbeitskräfte, die für ein paar Monate aus verschiedenen Ländern anreisen, Lehrer, die wegen einem neuen Einsatz in ein anderes Land ziehen, Freunde, deren Eltern weiter versetzt werden und Geschwistern, die ihren Schulabschluss im Heimatland absolvieren und ein Universitätsstudium anschließen wollen, ein reges Kommen und Gehen. In dieses hoch mobile Leben heißt es sich für ein TCK einzufinden.<sup>39</sup>

Trotz dieser nicht zu unterschätzenden Auswirkungen des weiteren Umfeldes auf das TCK, will sich diese Arbeit auf die Folgen und Auswirkungen beschränken, die die hohe Mobilität auf das engste Umfeld des TCK und auf seine Entwicklung hat. Als eine der wesentlichen Folgen des häufigen Orts- und Kulturenwechsels stellt sich bei vielen TCKs ein starkes Gefühl der Wurzellosigkeit und Heimatlosigkeit ein. Wird ihnen die Frage gestellt „Wo bist du zu Hause?“, fühlen sich viele völlig überfordert. Denn das „Zuhause bezeichnet einen emotionalen Ort – einen Ort, wo man wirklich hingehört.“<sup>40</sup> Und dieses Gefühl kann bei TCKs aus gegebenen Gründen einfach nicht eintreten. Die zahlreichen Umzüge von einem Ort zum anderen, die jedes Mal ein erneutes Einleben in eine nicht vertraute Umgebung und eine neue Schule bedeuten, ermöglichen es ihnen schlichtweg erst gar nicht, eine tiefere Bindung an ihren jeweiligen aktuellen Wohnort aufzubauen. Als TCKs reisen sie um die ganze Welt und sind doch nirgends daheim.<sup>41</sup> Forschungen unter erwachsenen TCKs (ATCKs), die vom Soziologen- und Anthropologenehepaar John und Ruth Hill Useem und anderen Wissenschaftlern durchgeführt wurden, zeigen, dass auch der Prozess der Reintegration zurück ins Heimatland, auf den im folgenden Kapitel näher eingegangen werden soll, durchschnittliche bis schwerwiegende Probleme auslösen kann. Interviews mit erwachsenen TCKs im Rahmen dieser Forschungen zeigten, dass sie sich nie vollständig an das Leben im Heimatland anpassen konnten. Sie gewöhnten sich an vieles, fanden Nischen, in die sie sich

---

<sup>38</sup> vgl. <http://www.ifim.de/aktuell/pr-service/PR-SERVICE%201-00.pdf>

<sup>39</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 73 f.

<sup>40</sup> ebd., 140

<sup>41</sup> vgl. [http://propaedeutikum.vrp.at/FILES/Blended\\_Standard0904.pdf](http://propaedeutikum.vrp.at/FILES/Blended_Standard0904.pdf)

zurückziehen konnten, versagten und rafften sich wieder auf, hatten Erfolg in ihrem Beruf und schlossen Freundschaften mit Menschen, die ähnliche Interessen teilten, doch sie weigerten sich, sich völlig einvernehmen zu lassen.<sup>42</sup> Zu sehr stand die „dritte Kultur“ der TCKs zwischen ihnen und dem erfolgreichen Einfinden in ihre Heimatkultur.

Eine weitere Auswirkung der hohen Mobilität ist neben der Heimatlosigkeit das Gefühl der Rastlosigkeit. Das häufige Umziehen von einem Ort zum anderen und von einem Land ins andere wird von TCKs normalerweise als sehr schmerzhaft und drastisch erlebt. In den allermeisten Fällen können sie sich jedoch gut mit dieser Situation abfinden. Interessanterweise entwickeln dabei viele im Laufe der Jahre eine Art Migrationsinstinkt, der sie, sobald sie von zu Hause ausgezogen sind, nie lange an einem Ort verweilen lässt. Zu einem richtigen sich Niederlassen kommt es erst gar nicht. Pollock und Van Reken sprechen davon, dass „ein unrealistisches Hängen an der Vergangenheit oder die beharrliche Erwartung, der nächste Ort werde endlich ein Zuhause sein“<sup>43</sup>, zu dieser inneren Rastlosigkeit führen können, die die TCKs immer in Bewegung hält. Die beiden fahren fort, dass es sicher unabdingbar ist, einen oder sogar mehrere Umzüge in Kauf zu nehmen, um eine berufliche Karriere zu sichern. Doch wenn die Umzüge sich häufen und nicht mehr auf die Sicherstellung einer beruflichen Karriere zurückführen lassen, sondern einzig und allein Folgen des Migrationsinstinktes sind, kann dies schwerwiegende Auswirkungen auf das berufliche, das familiäre und das soziale Umfeld haben. Das Scheitern der Ehe, nicht funktionsfähige Beziehungen und eine allgemeine Konfliktunfähigkeit sind mögliche Folgen. Manchen TCKs fehlt die Ausdauer und Geduld, sich auftauchenden Problemen zu stellen, geschweige denn sich für eine Lösungsmöglichkeit einzusetzen. Sie ziehen es lieber vor, sich den Schwierigkeiten zu entziehen, indem sie an den nächsten Wohnort wechseln. Viele dieser genannten Probleme lassen sich zurückführen auf den häufigen Wechsel des Wohnortes, den sie als TCKs selbst durchgemacht haben. Ihrer normalen Persönlichkeitsentwicklung, aber auch der Entwicklung sozialer Beziehungen und der damit einhergehenden Konfliktbereitschaft waren dadurch gezwungenermaßen Grenzen gesetzt.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> vgl. <http://www.iss.edu/pages/kids.html>

<sup>43</sup> Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 141

<sup>44</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 141ff.

### 3 Grundlegende Faktoren des Reintegrationsprozesses

#### 3.1 Reintegration – Erläuterung und Definition

Der Prozess der Reintegration im Ausland Lebender und in ihr Heimatland Zurückkehrender wird von Jansson folgendermaßen definiert:

Reintegration bezeichnet einen Prozess, der dann eintritt, wenn ein Individuum in das Gesellschaftssystem zurückzukehren versucht, dem es einst angehörte. Während des Eintritts in das frühere Gesellschaftssystem versucht das Individuum entweder, seine alte Stellung in der Gesellschaft wieder einzunehmen, oder es lehnt diese bewusst ab, da sich seine Wertmaßstäbe in der Zeit der Abwesenheit verschoben haben. Im letzteren Falle versucht das Individuum, die Beziehung zu den es umgebenden Menschen neu zu definieren. In beiden Fällen stellt sich der Reintegrationsprozess jedoch als langsam, schmerzhaft und – unter gewissen Umständen – Furcht einflößend heraus.<sup>45</sup>

In den meisten Fällen lässt sich bei der Person, die wieder in ihr „altes“ Gesellschaftssystem eintreten möchte, eine Verschiebung der Wertmaßstäbe und ein abweichendes Verhalten zur Norm herauskristallisieren.<sup>46</sup> Dies lässt sich dadurch erklären, dass sich sowohl das Heimatland als auch das Individuum während seines Auslandsaufenthaltes verändert hat. Dadurch wird der Rückkehrende bei seiner Reintegration in das Gesellschaftssystem mit einer anderen Welt konfrontiert als der, die er von früher kannte, aber auch mit einer anderen Identität seiner selbst.<sup>47</sup> Für manche TCKs kann dabei durchaus von einer Rückkehr in ihr altes Heimatland die Rede sein, weil sie noch viele Erinnerungen damit verbinden. Doch bei sehr vielen trifft dieser Begriff nicht zu, da sie so früh ins Ausland gingen oder sogar dort geboren wurden, dass das Heimatland für sie keine Heimat mehr darstellt. Es stellt sich also recht schnell heraus, dass der Reintegrationsprozess auf sehr unterschiedliche Weise ablaufen kann, je nachdem, ob es sich bei den Rückkehrenden um TCKs handelt, die ihrer Statuslosigkeit verhaftet sind, oder um deren Eltern, die in ihr eigentliches Heimatland zurückkehren.<sup>48</sup> Zusätzlich zu den drastischen Veränderungen der

---

<sup>45</sup> Jansson 1986, 49

<sup>46</sup> vgl. ebd., 50

<sup>47</sup> vgl. ebd., 50

<sup>48</sup> vgl. Bell 1997, 1

bisher vertrauten Welt können die hohen Erwartungen an den Rückkehrenden zu emotionalen Reaktionen führen wie Überforderung, Frustration, Zorn, einem Gefühl der Machtlosigkeit und der Furcht vor Ablehnung, Rückzug und Schuld.<sup>49</sup>

Diese Reaktionen lassen vermuten, dass der Prozess der Reintegration vor keinem Bereich im Leben Halt macht, weder dem Beruf, der Schule, dem Alltag, der Nachbarschaft oder dem Freundeskreis.

In dieser Arbeit soll Einblick gewährt werden in die spezifischen Herausforderungen, die sich bei der Reintegration von TCKs in die Bereiche der Sprache, der Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse stellen. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf die Familie, die Schule und die Peer-Group gerichtet werden. Unter Peer-Group wird dabei „der mehr oder weniger organisierte Zusammenschluss von Personen verstanden, die sich gegenseitig beeinflussen und etwa einen gleichen bzw. ähnlichen Status sowie (annähernd) das gleiche Alter besitzen.“<sup>50</sup>

### 3.2 Sprache

Die Mehrsprachigkeit, die das multikulturelle Leben von TCKs mit sich bringt, sorgt bei der Rückkehr ins Heimatland vor allem in der Schule für enorme Vorteile. Besonders dann, wenn das TCK in einem Gastland lebte, in dem die Landessprache oder Unterrichtssprache Englisch war, kann es sehr stark von seiner Mehrsprachigkeit profitieren, da Englisch an deutschen Schulen die wichtigste Fremdsprache darstellt. Viele TCKs äußern, dass ihre Sprachkenntnisse ihnen beim Einfindungsprozess in ihre Klassen sehr behilflich waren. Zunächst aus dem Grund, weil sie, wenn schon nicht in allen Fächern, zumindest in diesem Fach mit guten Noten überhäuft wurden. Dabei kann es durchaus passieren, dass der Schüler dem Lehrer weit überlegen ist und oft bei kritischen Fragen zu Rate gezogen wird. Außerdem können die guten Sprachkenntnisse dazu führen, dass das TCK von den Mitschülern bewundert und schnell integriert wird. Auf der anderen Seite hingegen können die guten Sprachkenntnisse auch zu Neid und Missgunst führen. Generell gesehen

---

<sup>49</sup> vgl. Jansson 1986, 52 ff.

<sup>50</sup> Nörber 2003, 10

betrachten jedoch die allermeisten TCKs ihre Mehrsprachigkeit als äußerst positives „Mitbringsel“ ihrer multikulturellen Kindheit.

Über den Vorteil hinaus, den die Sprachkenntnisse für den Schulunterricht haben, bedeuten sie, wie bereits im Profil des TCKs erwähnt, auch für das spätere Berufsleben einen großen Vorteil. Beschäftigungen im Ausland oder Anstellungen im Inland in Führungspositionen mit internationalem Tätigkeitsbereich, die gute Fremdsprachkenntnisse erfordern, zeigen nur eine Auswahl der vielen Möglichkeiten, die TCKs offen stehen.

Doch auch wenn die vom TCK im Gastland erlernte Landes- oder Unterrichtssprache nicht Englisch sondern eine weniger bekannte Sprache ist, kann die Tatsache der Mehrsprachigkeit dennoch von Vorteil sein. Das frühe Erlernen verschiedener Sprachen fördert nämlich auch die Denkfähigkeit im Allgemeinen und ermöglicht es TCKs, ihren Schulkameraden akademisch weit voraus zu sein.<sup>51</sup> Inwiefern dies jedoch auch zu Nachteilen in Form von Arroganz und Isoliertheit gereichen kann, wird in 3.3.2 und 3.3.3 näher beleuchtet. Viele TCKs beurteilen darüber hinaus die Kenntnis einer von ihren Mitschülern nicht verstandenen Sprache insofern als äußerst nützlich, da sie als Geheimsprache fungieren kann, die man mit Geschwistern oder mit Freunden aus dem Gastland teilen kann.

Sprachforschungen im Bereich der Mehrsprachigkeit ergaben außerdem, dass bi- oder trilingual aufgewachsene Kinder mit dem Erlernen zusätzlicher Sprachen keine Probleme zeigen, selbst dann nicht, wenn sie diese Sprachen erst im Erwachsenenalter lernen. In Anlehnung an einen Artikel der Stuttgarter Zeitung, der sich mit Forschungsuntersuchungen zu diesem Thema befasst hat, soll ein genauerer Einblick in dieses hochinteressante Thema gegeben werden.<sup>52</sup> Die Ausgangsbasis dieser Forschung war die Erkenntnis, dass beim frühzeitigen Erlernen mehrerer Sprachen das Gehirn andere Strategien verwendet, als wenn zunächst eine Einsprachigkeit vorherrscht und die Zweitsprache erst viel später erlernt wird. Diese Ausgangsgrundlage wurde dadurch bestätigt, dass von Geburt an zweisprachige Kinder beim Sprechen der beiden Sprachen nur ein einziges neuronales Netz aktivierten. Die übrigen einsprachig aufgewachsenen Probanden gebrauchten für jede Sprache ein neues Netzwerk. Neurowissenschaftler gingen davon aus, dass die magische Grenze beim Alter von 3 Jahren liege. Bis zu

---

<sup>51</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 131

<sup>52</sup> vgl. Kramer 2003, 43

diesem Zeitpunkt nämlich entwickle sich im Broca-Areal, dem für die Sprachproduktion zuständigen Bereich, ein Netzwerk. Alle in diesem frühen Stadium erlernten Sprachen würden in diesem einen Netzwerk angelegt. Würde zu einem späteren Zeitpunkt eine neue Sprache erlernt, müsse für diese ein neues Netzwerk angelegt werden. Dasselbe gelte für jede weitere neu erlernte Sprache. Dass dieser Prozess für das Gehirn eine erhebliche Anstrengung bedeutet, bestätigt Cordula Nitsch, Neuroanatomin der Forschungsgruppe ‚Mehrsprachigkeit im Gehirn‘ an der Universität Basel. Während das frühkindliche Netzwerk noch auf Intuition beruhe, würden beim Erstellen neuer Netzwerke mehr kognitive Prozesse ins Spiel gebracht werden. Sie spricht davon, dass das Erlernen einer Sprache dann mehr über Regeln funktioniere.<sup>53</sup> Ein weiteres interessantes, im Zeitungsbericht präsentiertes Ergebnis zeigte sich bei der Untersuchung einer Baseler Forschungsgruppe. Zwei Probandengruppen wurden miteinander verglichen, von denen die eine bis zum Alter von 3 Jahren zweisprachig aufgewachsen war, die andere erst danach eine zweite Sprache erlernt hatte. Beide Gruppen hatten im späteren Alter eine dritte Sprache erlernt, deren Verarbeitung im Gehirn vorrangig das Forschungsinteresse galt. Diejenigen, die einsprachig aufgewachsen waren und erst später die zweite und dritte Sprache erlernt hatten, aktivierten für alle drei Sprachen ein eigenes Netzwerk. Die zweisprachig Aufgewachsenen hingegen benutzten selbst für die dritte Sprache, die erst spät erlernt worden war, dasselbe Netzwerk wie für die ersten beiden Sprachen. Diese Befunde lassen sich durch folgende Abbildungen weiterführender Untersuchungen zum selben Forschungsbereich erstaunlich gut visualisieren. Sie geben Einblicke in die unterschiedliche Aktivierung der Sprachprozess-Areale sowohl im Gehirn eines von Kind an zweisprachig aufgewachsenen (Abb.1) als auch im Gehirn eines von Kind an einsprachig aufgewachsenen Probanden (Abb.2).<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> vgl. Nitsch, n. Kramer 2003, 43

<sup>54</sup> Herrmann, Fiebach 2004 [http://www.fischer-kompakt.de/sixcms/media.php/308/Gehirn%26Sprache\\_leseprobe.pdf](http://www.fischer-kompakt.de/sixcms/media.php/308/Gehirn%26Sprache_leseprobe.pdf), 72 f.

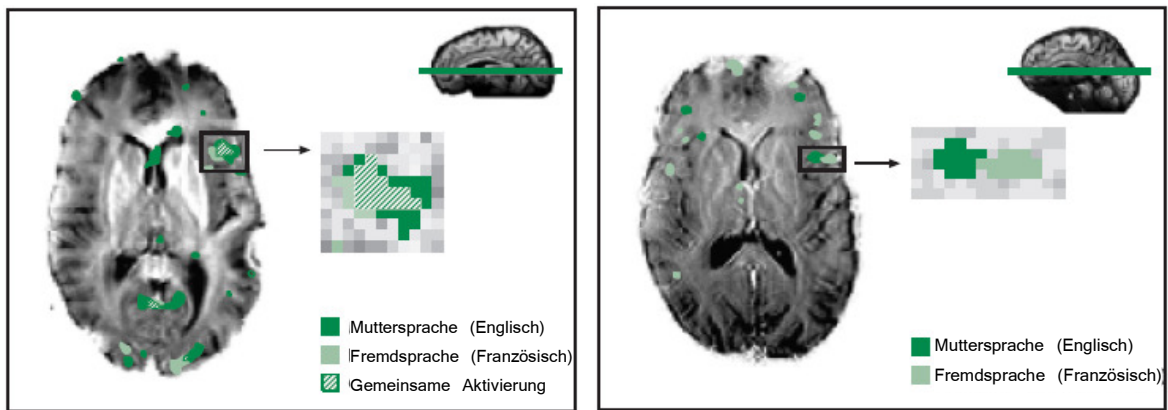


Abb. 1: Überlappende Sprachrepräsentation der Muttersprache (dunkelgrün) und einer *früh* erlernten Zweitsprache (hellgrün) in einer Sprachproduktionsaufgabe

Abb. 2: Getrennte Sprachrepräsentation der Muttersprache (dunkelgrün) und einer *spät* erlernten Zweitsprache (hellgrün) in einer Sprachproduktionsaufgabe

Die Untersuchungen zeigen deutlich, dass das zweisprachig aufgewachsene Kind für beide Sprachen dieselben Areale aktiviert. Beim einsprachig aufgewachsenen Kind hingegen, das die Fremdsprache erst im späteren Alter erlernt hat, wird für beide Sprachen die Aktivierung unterschiedlicher Areale angeregt. Diese interessanten Ergebnisse geben begründeten Aufschluss darüber, welche enorme Vorteile viele TCKs für das Erlernen weiterer Fremdsprachen durch ihre frühe Mehrsprachigkeit mit sich bringen.

Darüber hinaus darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Mehrsprachigkeit bzw. die unvollständige Mehrsprachigkeit auch große Nachteile mit sich bringen kann. Während das Sprachvermögen im Supermarkt oder der Peer-Group für eine gute Kommunikation völlig ausreichend ist, genügt es noch lange nicht den hohen curricularen Anforderungen der Schulen.<sup>55</sup> In Kreisen der Sprachwissenschaft herrscht nämlich Konsens über die Tatsache, dass der *dominante Bilingualismus*, bei dem in einer der Sprachen ein muttersprachiges Niveau erreicht wird, ein wenig verbreitetes Konstrukt ist. Viel häufiger ist bei Bilingualen ein *Semilingualismus* oder eine „doppelte Halbsprachigkeit“<sup>56</sup> anzutreffen, die durchaus negative Auswirkungen auf die Erstsprache haben kann.<sup>57</sup> Bei TCKs tritt dies besonders dann ein, wenn sie bereits in jungen Jahren ihr Heimatland verließen und nur durch mündliche Überlieferungen ihrer Eltern die Heimatsprache erlernten. Wenn nun ihre Heimatsprache als Grundlage des Erlernens anderer Sprachen nicht auch im Schriftlichen ein starkes Fundament

<sup>55</sup> vgl. Houbé-Müller 1996, 87

<sup>56</sup> Gerst 2005, Sonderbeilage 3

<sup>57</sup> vgl. Cummins n. Graf 1987, n. Houbé-Müller 1996, 86

findet, kann auch die Gastsprache nie vollständig erlernt werden und es tritt die angesprochene doppelte Halbsprachigkeit auf. Houbé-Müller spricht sogar davon, dass in beiden Sprachen der Spracherwerb auf einem niedrigen Stand einfriert.<sup>58</sup> Klein ergänzt, dass der Spracherwerb „fossiliert“, d.h. auf einem sehr elementaren Niveau versteinert.<sup>59</sup> Diese durchaus alarmierenden Beobachtungen zeigen sich vor allem in der Schule bestätigt. Selbst wenn TCKs jede ihrer Sprachen mündlich flüssig beherrschen, sieht es im Bereich des Schriftlichen oft katastrophal aus. Es zeigen sich gravierende Probleme in der Rechtschreibung, der Grammatik und dem Wortschatz. Bei der Rückkehr ins eigentliche Heimatland kann es darüber hinaus durchaus passieren, dass TCKs den ortsüblichen Dialekt oder bestimmte Redewendungen nicht verstehen und sich völlig missverstanden fühlen, wenn sie ein ihrer Zweitsprache entnommenes Sprichwort direkt in ihre Muttersprache übersetzen und nur verständnislose Blicke ernten.<sup>60</sup> Als mögliche Gegenmaßnahme kann eine gezielte Förderung der Muttersprache, aber auch die weiterführende und kontinuierliche Förderung der Gastsprache dienen, sofern sich das anbietet. Natürlich wird diese Förderung einfacher umzusetzen sein, wenn es sich bei der Gastsprache um Griechisch oder Französisch handelt, als wenn es eine sehr selten unterrichtete Sprache wie Mandarin oder Arabisch ist. Ist sie jedoch möglich, so zeigen Untersuchungen, wirkt sich das weiterführende Lernen der Gastsprache nicht negativ auf die Muttersprache aus. Im Gegenteil, „bei einem koordinierten zweisprachigen Unterricht (kommt es) zu einer wechselseitigen Befruchtung der Lernvorgänge.“<sup>61</sup> Leider wird diese sprachliche Förderung nur wenigen TCKs ermöglicht auf Grund der gerade erwähnten nicht profitablen Gründe.

Neben all den Vorteilen, die die Mehrsprachigkeit mit sich bringt, ist daher immer auch ein bewusster und aufmerksamer Blick auf die Sprachentwicklung der TCKs zu richten. Den Eltern kommt dabei eine äußerst wichtige Aufgabe zu, um einer Art „doppelter Halbsprachigkeit“ ihrer Kinder frühzeitig zu entgegen, indem sie zuallererst die Muttersprache im schriftlichen, aber auch im mündlichen Bereich bewusst fördern und dann auch das Erlernen der Gastsprache(n) – vor allem im schriftlichen Bereich – unterstützen. Anette Gerst, die als TCK die ersten

---

<sup>58</sup> vgl. Houbé-Müller 1996, 86

<sup>59</sup> vgl. Klein 1984, n. Houbé-Müller 1996, 86

<sup>60</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 132 ff.

<sup>61</sup> Marburger 1991, 31

zwanzig Jahre ihres Lebens in Japan verbracht hat, kennt die Gefahr der doppelten Halbsprachigkeit und sie rät aus eigener Erfahrung, wie wichtig es ist, dass sich die Eltern mit ihren Kindern konsequent in der Muttersprache unterhalten.<sup>62</sup> Darüber hinaus sind das Lesen muttersprachiger Bücher und die regelmäßige schriftliche Korrespondenz mit Verwandten, Bekannten oder Freunden im Heimatland weitere hilfreiche Möglichkeiten, der doppelten Halbsprachigkeit vorzubeugen.

### **3.3 Betroffene Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse**

#### **3.3.1 Familie**

Die Familie nimmt im Rahmen der Reintegration eines TCK eine entscheidende Stellung ein. Dabei ist die Beziehung zwischen den Eltern, aber natürlich auch die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern von höchster Bedeutung.

Gesellt sich zu den an sich schon schwierigen Herausforderungen, die an ein TCK gestellt werden, auch noch eine konfliktreiche Beziehung zwischen den Eltern, kann dies verheerende Folgen für das TCK haben. Besonders dann, wenn der Vater durch eine verantwortungsvolle Position als Repräsentant eines Unternehmens oder eines Staates stark eingebunden und immer wieder auf Dienstreisen unterwegs ist, während die Mutter zu Hause in ihren Aufgaben im Haushalt und in der Kindererziehung versinkt und ganz allein, ohne die Hilfe von Verwandten oder nahen Freunden, auf sich gestellt ist, kann dies zu schwerwiegenden Beziehungsproblemen, aber auch zu psychologischen Störungen der Mutter führen. Mögliche Resultate sind beispielsweise Alkoholprobleme, Depressionen oder die Unfähigkeit, die eigenen Kinder ausreichend zu versorgen.<sup>63</sup> Drei entscheidende Bereiche, denen sich Eltern zur Entgegnung solcher Probleme stellen sollten, sind Hingabe aneinander, Respekt und Unterstützung füreinander und die Bereitschaft, die Beziehung zu pflegen. Hingabe aneinander bedeutet dabei, Meinungsverschiedenheiten auszudiskutieren, anstatt einfach das Handtuch zu werfen und gerade in der

---

<sup>62</sup> vgl. Gerst 2005, Sonderbeilage 3

<sup>63</sup> vgl. Werkman 1986, 8

kulturübergreifenden Situation nicht aufzugeben, wenn alles hoffnungslos erscheint. Hingabe aneinander ist demnach grundlegende Voraussetzung für das Wachsen einer Beziehung. Respekt und Unterstützung füreinander geht mit der Hingabe einher. Diese beiden Bestandteile einer Beziehung sind insofern wichtig für das Kind, weil sie innerhalb der Familie für eine sichere Basis sorgen und dadurch ein Gefühl der Geborgenheit vermitteln. Der Bereitschaft, die Beziehung zu pflegen, können in einer neuen kulturellen Umgebung Steine in den Weg gelegt werden. Gerade wenn keine schönen Restaurants für das Essen zum Hochzeitstag zur Auswahl stehen oder Hausdiener oder Kindermädchen die Möglichkeit zu ungestörten Gesprächen einschränken, ist es wichtig, dennoch Möglichkeiten zu finden, die Beziehung nicht nur zu überleben, sondern sie auch gedeihen zu lassen.<sup>64</sup> Werden alle drei Bereiche von den Eltern ernst genommen und ausgeübt, ist der Grundstein für eine harmonische Beziehung miteinander gelegt. Dies bildet eine wichtige Konstante im Leben des Kindes und dient zugleich als entscheidende Grundlage für eine positiv verlaufende Reintegration des TCK.

Entgegen der bereits erwähnten negativen Auswirkungen in Form von psychologischen Störungen, gehen Experten generell jedoch davon aus, dass Übersee-Erfahrungen eine Ehe und Familie stärken können. Tarzier begründet dies damit, dass die Ehe dabei viel eher als eine Partnerschaft gesehen würde, dass es weniger Ablenkung in Form von Computer oder Fernsehen gebe und dass man innerhalb der Familie viel mehr miteinander rede und unternehme. Bei der Rückkehr ins Heimatland würden diese gemeinsamen Erfahrungen ein starkes Band zwischen den Familienmitgliedern knüpfen.<sup>65</sup>

Hier wird angedeutet, dass neben der Beziehung zwischen den Eltern genauso auch die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern gepflegt werden muss, denn die Beziehungen innerhalb der Familie sind wichtige Faktoren für das Zurechtfinden des TCK. In der Familie werden die entscheidenden und grundlegenden Bedürfnisse nach Liebe, Zuneigung und Zugehörigkeit in den ersten, prägenden Lebensjahren gestillt.<sup>66</sup> Im Bereich der Selbstkonzeptentwicklung stellt Pekrun einen Vergleich mit schulischen Einflüssen an, schlussfolgert jedoch, dass „für die Entwicklung des allgemeinen

---

<sup>64</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 212

<sup>65</sup> vgl. Hipkins Sobie 1986, 99 f.

<sup>66</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 213

Selbstwertgefühls [...] den Eltern [...] ein deutlich höheres Gewicht“<sup>67</sup> zukommt. Diesem Aspekt stimmt Pirollo uneingeschränkt zu, der anhand zahlreicher Beobachtungen von TCKs herausfand, dass multi-kultureller Erfolg von Kindern in allererster Linie von der positiven Einstellung der Eltern abhängig ist.<sup>68</sup> Des Weiteren stellt die Familie den ersten Ort sozialer Einbindung dar. Pekrun fügt hinzu, dass neben der sozialen Einbindung die „Akzeptanz und Unterstützung durch Bezugspersonen wie Eltern [...] für die Entwicklung von Selbstkonzepten und Selbstwertgefühl zentral (sind).“<sup>69</sup> Ist diese Vorbedingung geleistet, kann für TCKs die Eingliederungsphase in ihre Umgebung deutlich vereinfacht werden, da sie durch den Rückhalt, den sie in ihrer Familie haben, Enttäuschungen und Rückschläge besser bewältigen können. Als erschwerend stellt sich hierbei jedoch die Tatsache heraus, dass die Erziehung von TCKs und die damit verbundene Vermittlung von Akzeptanz und Unterstützung in relativ kurzer Zeit geschehen muss, da sie teilweise bereits ab dem Alter von 6 Jahren durch Internats- oder Fernschulaufenthalte häufig über längere Zeiträume von ihrer Familie getrennt sind. Eine Umfrage unter MKs zeigte, dass einundsiebzig Prozent der Befragten aufgrund des Schul- bzw. Internatbesuchs von ihren Eltern getrennt waren.<sup>70</sup> Es erweist sich für TCKs demnach als äußerst bedeutsam, dass in ihren Kinderjahren, solange sie noch zu Hause wohnen, eine gute Beziehung zu ihren Eltern wächst, in der Werte vermittelt werden, die durch die turbulente Zeit tragen und bei der Identitätsfindung helfen können.<sup>71</sup> Entscheidend sind dabei die gegenseitige Unterstützung, sowie die bereits erwähnte Wertschätzung, die sich auch dadurch zeigt, dass das TCK in wichtigen Entscheidungen miteinbezogen wird.

Die bereits angesprochene frühe Trennung des TCK von seiner Familie, die durch Internats- oder Schulbesuche meist unausweichlich ist, wurde bei einer Befragung von MKs von fünfundzwanzig Prozent als nachteilig empfunden. Vierunddreißig Prozent äußerten, dass ihnen die Trennung sehr schwer fiel. Doch auch wenn es als Tatsache gilt, dass die Trennung von den Eltern eine Belastung darstellt, ist es wichtig anzumerken, dass sich nicht jede Belastung als zerstörend

---

<sup>67</sup> Pekrun 2002, 99

<sup>68</sup> vgl. Pirollo 2000, 201

<sup>69</sup> Pekrun 2002, 93

<sup>70</sup> vgl. Wriske 1998, 22

<sup>71</sup> vgl. ebd., 30

oder negativ auswirken muss.<sup>72</sup> Dieselbe Befragung ergab nämlich, dass „die meisten MKs die Trennung und das Leben im Internat positiv (bewerteten). Sie äußerten, daß die Beziehung zu ihren Eltern dadurch intensiver und besser geworden sei.“<sup>73</sup>

Im Bereich emotionaler Bindungen gilt für TCKs, ebenso wie für jeden anderen Menschen auch, das Bedürfnis nach engen und dauerhaften Beziehungen. „Niemand ist eine Insel“ ist also mehr als nur ein platter Spruch. Dem TCK werden hierbei jedoch insofern Grenzen gesetzt, dass sie durch ständige Umzüge, durch häufiges Hin- und Herreisen zwischen Gast- und Heimatland kaum Möglichkeiten haben, diese für die Persönlichkeitsentwicklung so wichtigen dauerhaften Beziehungen aufzubauen.<sup>74</sup> Stattdessen orientieren sie sich oftmals verstärkt an den einzigen festen Bezugspersonen in ihrem Leben – ihren Eltern und ihren Geschwistern. Dies kann zu einer sehr engen Bindung an die Familie führen, zugleich aber auch die Bereitschaft für das Schließen weiterer fester Bindungen in der neuen Umgebung hemmen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Erziehung ist nach Pekrun, ein Gleichgewicht zu finden zwischen Autonomiegewährung und Kontrolle. „Eine altersabhängig angemessene Balancierung von Selbständigkeitsgewährung einerseits und Verhaltenslenkung andererseits ist für den Aufbau von Kompetenzen und Kompetenzwahrnehmungen entscheidend.“<sup>75</sup> Für die Eltern derjenigen TCKs, die durch das Leben im Internat oder an der deutschen Schule oftmals über weite Distanzen und einen längeren Zeitraum von der Familie getrennt sind und dadurch eine recht früh entwickelte Selbständigkeit zeigen, stellt dieser Balanceakt zwischen Autonomiegewährung und Kontrolle eine besondere Situation dar. Ergänzt man diese Situation mit der zuvor erwähnten Situation der verkürzten Erziehungszeit, wird schnell deutlich, dass im Falle eines TCK der Autonomiegewährung im Vergleich zur Kontrolle stärkeres Gewicht beigemessen werden muss. Zu starke Lenkung oder Beeinflussung durch die Eltern kann dazu führen, dass das TCK abblockt und sich zurückzieht.

Das bislang erläuterte Beziehungsverhalten und weitere Beobachtungen zeigen, dass TCKs eine ganz spezielle und außergewöhnliche Beziehung zu ihren

---

<sup>72</sup> vgl. Wriske 1998, 23

<sup>73</sup> ebd., 22

<sup>74</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 163 f.

<sup>75</sup> Pekrun 2002, 93

Familien führen. Oftmals zeigt sich dies dadurch, dass sie auf der einen Seite immer wieder die enge Anbindung an ihre Familie suchen, auf der anderen Seite aber ihre Selbständigkeit und Distanz wahren wollen. Das Verhalten der Eltern muss sich im Verlauf des Reintegrationsprozesses ihrer Kinder demzufolge ganz bewusst diesen speziellen Anforderungen stellen, muss also einen Mittelweg finden zwischen der Vermittlung von Geborgenheit und Zugehörigkeit und der Bereitschaft, den Kindern ihren Freiraum zu lassen.

### 3.3.2 Schule

Neben der Familie kommt der Schule in der heutigen Zeit durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht eine immer wichtigere Sozialisationsfunktion zu.<sup>76</sup> Dabei, so ergänzt Pekrun, gilt diese „nicht nur für den Unterrichts-, sondern auch für den Erziehungsbereich: Schule übt immer auch erzieherische Einflüsse aus, seien diese nun Gegenstand expliziter Curricula oder nicht.“<sup>77</sup> Trotz der Sonderstellung, die TCKs auf Grund ihrer multikulturellen Vergangenheit haben, wirkt sich die Sozialisationsfunktion der Schule auch auf sie aus. Im Rahmen der Reintegration von TCKs muss sich die Schule dabei in besonderem Maße ihrem wichtigen Auftrag bewusst sein. Um ihren Stellenwert und Einfluss im Hinblick auf die Reintegration eines TCK besser verstehen zu können, wird im Folgenden zunächst die Beschulungssituation im Gastland genauer beschrieben. Erst mit diesem Hintergrundwissen lässt sich die besondere Situation eines TCK in seinem Schulumfeld besser verdeutlichen.

In Anbetracht der Beschulungsmöglichkeiten von TCKs im Gastland bieten sich, vom jeweiligen Gastland abhängig, die unterschiedlichsten Bildungseinrichtungen an. Das Spektrum der häufigsten dieser Einrichtungen, die anschließend kurz skizziert werden sollen, reicht von Haus- und Fernunterricht über Satelliten-Schulen, lokale Schulen des Gastlandes oder lokale internationale Schulen bis hin zu Internaten.<sup>78</sup> Die Reintegration ins deutsche Schulsystem gestaltet sich im Hinblick darauf sehr unterschiedlich, je nachdem, welche

---

<sup>76</sup> vgl. Pekrun 2002, 85

<sup>77</sup> ebd., 85

<sup>78</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 250 ff.

Schulform im Gastland vorgeherrscht hat und wie groß die Übereinstimmung ist zwischen Gast- und Heimatschulsystem.

Haus- und Fernunterricht bietet sich besonders bei äußerst mobilen Familien an, da im Unterrichtsfluss eine Kontinuität beibehalten werden kann. Anstatt die Kinder von einer Schule in die nächste zu scheuchen, was dem Lerneffekt völlig zuwider laufen würde, werden sie zu Hause von dem Vater oder häufiger der Mutter unterrichtet. Der Unterrichtsinhalt wird entweder von den Eltern selber aufgestellt, oder sie orientieren sich an Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien von Fernschulen, wie beispielsweise der „Deutschen Fernschule“. Diese Form von Unterricht hat den wesentlichen Vorteil, dass das Kind zu Hause unterrichtet wird und somit bei seinen Eltern leben kann. Dadurch werden die Nachteile der Trennung vermieden. Auf der anderen Seite kann dieser Unterricht zu Spannungen zwischen Eltern und Kindern führen und den Kontakt zu Gleichaltrigen sowie den gesunden Wettbewerb mit ihnen verhindern.

Bei Satellitenschulen handelt es sich um kleinere Schülergruppen, die etwas formeller strukturiert sind, als es beim Haus- und Fernunterricht der Fall ist. Unterrichtet wird entweder von einem qualifizierten Lehrer, der vom Anstellungsträger entsandt wird, oder der Unterricht findet durch Videokassetten oder interaktive Computerprogramme statt. Vorteile dieser Unterrichtsform sind der regelmäßige Kontakt zu anderen Gleichaltrigen, ausgebildete Lehrer und die Möglichkeit, zu Hause bei den Eltern leben zu können. Auf der anderen Seite besteht in dieser Schulform für manche Fächer eine recht kärgliche und unzulängliche Ausstattung.

Die lokale nationale Schule kann sich in manchen Ländern als die beste Möglichkeit herausstellen. Sie verhilft TCKs, völlig in die Kultur einzutauchen, Freundschaften zu schließen, schnell die Sprache zu erlernen und dadurch bikulturell zu werden. Spezifische Nachteile dieses Unterrichts bestehen darin, dass kulturelle Normen und Wertvorstellungen, die sich ganz klar auch im Unterricht zeigen, denen der Eltern widersprechen können. Außerdem kann es passieren, dass das TCK sich so sehr in die Kultur einlebt und damit identifiziert, dass es die eigene kulturelle Identität verliert.

Lokale internationale Schulen bieten eine weitere beliebte Möglichkeit für TCKs. Ihr breites Fächerangebot, die ausgezeichnete Einrichtung und Ausstattung und das Angebot hoher akademischer Abschlüsse bietet eine gute Vorbereitung

für die Reintegration in ihrem Heimatland. Außerdem ermöglicht diese Unterrichtsform, dass die Kinder zu Hause bei ihren Eltern leben und diese aktiver in die Schulaktivitäten eingreifen können. Als nachteilig kann sich die Zugehörigkeit zu verschiedenen Gesellschaftsschichten auswirken, die Spannungen innerhalb der Klassen zur Folge haben kann. Zudem sind die internationalen Schulen recht teuer. Basieren die Unterrichtsinhalte darüber hinaus nicht auf dem deutschen Lehrplan sondern auf dem amerikanischen oder britischen, kann die spezifische Vorbereitung auf die schulische Situation im Heimatland sehr mangelhaft sein.

Eine weitere sehr häufig gewählte Option stellt das Internat dar. Bei einer Umfrage unter MKs gaben 66 Prozent der Befragten diese Schulform als die von ihnen besuchte Bildungsinstitution an.<sup>79</sup> Auch die beiden TCKs, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, besuchten Internate in ihrem Gastland. Klare Vorteile sind die akademische Qualität des Unterrichts und das enge familienähnliche Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern. Eine der befragten Personen äußerte, dass ihre heutigen engsten Freundschaften während der Internats-Zeit geschlossen wurden. Auch wenn der Kontakt zu diesen Freunden auf Grund des Umzugs und der daraus resultierenden Distanz nachgelassen hätte, wäre es bei einem Wiedersehen, als ob keine Zeit der Trennung stattgefunden hätte.

Ein deutlicher Nachteil von Internaten zeigt sich daran, dass das familienähnliche Leben in Wirklichkeit sehr isoliert verläuft. Auch wenn Internate immer stärker auch einheimischen Schülerinnen und Schülern offen stehen, bilden sie in den meisten Fällen dennoch eine distanzierte Insel für TCKs. Eine Abgrenzung von der Gastkultur, wenn auch nicht bewusst, tritt ein. Hinzu kommt die Trennung von den Eltern, die von jedem TCK sehr unterschiedlich verarbeitet wird. Die meisten finden sich nach einer gewissen Zeit gut zurecht, andere leiden ihr Leben lang darunter.

Den Eltern stellt sich bei der Fülle der Beschulungsangebote für ihre Kinder die entscheidende Frage, wie vorgegangen werden muss, um den Ansprüchen der Kinder gerecht zu werden. Der Unterricht im Internat stellt dabei nur bedingt eine Lösung dar, da er eine Trennung mit sich bringt, die für die gesamte Familie

---

<sup>79</sup> vgl. Wriske 1998, 21

eine große Belastung darstellt.<sup>80</sup> Möchten die Eltern, dass das Kind im Gastland in ihrer Nähe bleibt, bieten sich besonders einheimische Schulen an, da das Kind hier in der Regel bestens integriert wird. Ist es den Eltern jedoch wichtig, ihre Kinder auf die Rückkehr nach und das Leben in Deutschland vorzubereiten, sollten sie eine Schulbildung auswählen, die dem deutschen Standard und Lehrplan entspricht und den Wechsel vereinfacht. Hierzu bieten sich internationale Schulen oder deutschsprachige Internate gut an.<sup>81</sup>

Die von vielen Eltern befürchtete Einschränkung der Bildungsmöglichkeiten im Ausland tritt also nur sehr selten ein. Im Normalfall stehen die bereits erwähnten Schulformen zur Verfügung, die sich häufig am Standard und Bildungsplan des Heimatlandes orientieren. Oftmals führen die in den Schulen des Gastlandes vorherrschenden kleineren Klassen, die stärker individuell ausgerichtete Förderung und die generell engere Beziehung zu den Lehrern sogar zu einem qualitativ besseren Unterricht.<sup>82</sup> Darüber hinaus erleben TCK weitere Dimensionen des Lebens und Lernens, die sie in ihrem Heimatland nie erfahren hätten. Sie sammeln Kenntnisse und meistern Fähigkeiten, die ihr kulturübergreifendes Leben ganz automatisch mit sich bringt. Durch die Begegnungen mit anderen Kulturen, dem Essen bei indischen Freunden, dem Wandern durch brasilianischen Dschungel und das Feiern afrikanischer Feste, lernen sie auf dynamische Art und Weise ihre Umwelt kennen – und dies mit allen fünf Sinnen.<sup>83</sup> „Dieser erlebte Unterricht in Geografie, Geschichte, Grundlagen der Anthropologie, Sozialwissenschaft und Spracherwerb ist ein großer Vorzug der TCK-Erfahrung und mehr als nur ein Ersatz für manche Ausstattungen oder Einrichtungen, die in einer Schule in Übersee fehlen mögen.“<sup>84</sup>

Doch gerade diese Fülle an Erfahrungen kann sich bei der Rückkehr ins Heimatland und der Reintegration in die neue Schulklasse als äußerst nachteilig auswirken. Zunächst besteht von Seiten der Mitschüler und der Lehrer oftmals kein Interesse an den Erfahrungen des TCK. Dies mag darin begründet liegen, dass sie in ihrem eingeschränkten und begrenzten Leben die Weite und Vielfalt der Erfahrungen von TCKs nicht richtig einzuschätzen wissen und großteils nichts damit anfangen können. Als besonders schlimm stellen sich dabei die Lehrer

---

<sup>80</sup> vgl. Wriske 1998, 20

<sup>81</sup> vgl. ebd., 21

<sup>82</sup> vgl. Storti 1997, 125

<sup>83</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 243 f.

<sup>84</sup> ebd., 244

heraus, die zusätzlich zu ihrer Unkenntnis auch noch falsche Informationen zum Gastland des TCK lehren.<sup>85</sup> Das TCK empfindet dieses Desinteresse als Zurückweisung und verschließt sich aus Angst, weiter verletzt zu werden. Dies resultiert in Isolation und der bereits angesprochenen Randstellung. Eine weitere Folge des breiten Wissens und der qualitativ hoch stehenden Schulbildung von TCKs ist der durch die Vielfalt ihrer Übersee-Erfahrungen vorhandene intellektuelle Vorsprung vor ihren Mitschülern und in manchen Bereichen sogar vor ihren Lehrern.<sup>86</sup> Dies kann zur Folge haben, dass das TCK, ohne, dass es das möchte, von den anderen ausgegrenzt wird, weil es als besserwisserisch und altklug gilt. Solch ein Verhalten der Mitschüler gründet jedoch in den meisten Fällen auf Neid und Missgunst. Eine andere mögliche Folge ist die, dass umgekehrt das TCK sich ganz bewusst von seinen Mitschülern abgrenzt, weil es keine Ansprechpartner findet, die seine Erfahrungen teilen und ihm ein Gegenüber sein können. Das Bewusstsein, ‚anders‘ zu sein drückt sich in arrogantem und ungeduldigem Verhalten aus.<sup>87</sup>

Neben den Folgen und Auswirkungen, die der teilweise höhere und breiter gefächerte Wissensstand der TCKs bei ihrer Rückkehr ins Heimatland mit sich bringt, zeigen sich unweigerlich Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule im Gastland in die Schule im Heimatland. Auch wenn die Eltern der TCKs ihr Bestmögliches tun, im Gastland eine Schulausbildung zu wählen, die ihre Kinder ausreichend auf das deutsche Schulsystem vorbereiten soll, sind oftmals Faktoren beteiligt, zu denen ihnen der Zugriff verwehrt bleibt.

Eine dieser Übergangsschwierigkeiten zeigt sich auf Grund der bereits erwähnten Differenz der Schülerzahlen. Während das TCK im Gastland oft Einzelunterricht erhält oder in sehr kleinen Schulklassen von fünf bis sieben Schülern unterrichtet wird, trifft es in deutschen Schulen auf Klassen mit fünfundzwanzig bis dreißig Schülern. Diese Tatsache reißt das TCK aus seiner Sonderstellung und versetzt es in eine anonyme Umgebung. Die Anonymität und das damit einhergehende Gefühl, in der Masse völlig unterzugehen, kann für das TCK eine harte Umstellung bedeuten.<sup>88</sup> Hinzu kommt, dass die Lehrer im

---

<sup>85</sup> vgl. Wriske 1998, 27

<sup>86</sup> vgl. Storti 1997, 125

<sup>87</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 120

<sup>88</sup> vgl. Storti 1997, 124

Heimatland ihnen nicht die Zuwendung geben können, die sie gewohnt sind und eigentlich bräuchten.

Für diejenigen TCKs, die ein Internat besuchten, zeigt sich eine weitere Veränderung darin, dass sie beim Übergang aus einem geregelten Lebensablauf herausgerissen werden, in dem es klar abgesteckte Lern- und Hausaufgabenzeiten, aber auch einen festgelegten Zeitraum für Freizeitvergnügen gab, und in ein völlig anders strukturiertes Schulleben versetzt werden, in dem sie lernen müssen, mit ihrer Zeit sinnvoll umzugehen. Da sie dies aber nie gelernt haben, ist die Anfangsphase oft von Frustration und Überforderung geprägt. Eine Internatsschülerin äußert hierzu, dass durch eingebürgerte Regeln das Internat den Status einer „eigenen Welt“ bekommt, zugleich aber die individuelle Entscheidungsfreiheit einschränkt.<sup>89</sup> Erst wenn man in die „weite Welt“ eintritt und auf eigenen Füßen steht, wird einem die eigene Hilflosigkeit bewusst.

Ein weiterer Aspekt betrifft das im Internat so völlig selbstverständliche Einholen von Ratschlägen oder die Möglichkeit, ungeklärte Fragen zu stellen, was an den deutschen Schulen durch die überfüllten Klassen und die überforderten Lehrer beinahe unmöglich gemacht wird. Selbst Anpassungsschwierigkeiten an das Benotungssystem, die von einheimischen Schülern als banal abgetan werden, können beim TCK, das ein anderes Benotungssystem gewohnt ist, für Anspannungen sorgen.<sup>90</sup> Methoden der Schülermotivation sowie der Disziplinmaßnahmen und die Einstellung zu offenem oder stark gelenktem Unterricht stellen weitere Bereiche dar, die sich von Kultur zu Kultur unterscheiden können.

Die bislang erläuterten Unterschiede der Schulen im Gast- und Heimatland und die daraus resultierenden Übergangsschwierigkeiten für TCKs gründen alle auf unterschiedlichen Bildungsphilosophien der Bildungsinstitutionen. Für Eltern, denen die reibungslose Reintegration ihrer Kinder am Herzen liegt, gilt daher, sich sehr gut über die Bildungsphilosophie, die Unterrichtsmethodik und die Disziplinverfahren der Schule zu informieren, an die sie ihr Kind schicken möchten.<sup>91</sup>

Auf Seiten des TCK kann die Reintegration nur dann gelingen, wenn es sich auf Grund seines multikulturellen Erfahrungsreichtums nicht von der Masse

---

<sup>89</sup> vgl. Ilgner, Voith 1986, 128

<sup>90</sup> vgl. Hipkins Sobie 1986, 99

<sup>91</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 246

abgrenzt und isoliert, sondern diese Erfahrungen in seinem neuen Lebensalltag mit neuen Erfahrungen aus dem Heimatland kombiniert. Ziel der Reintegration ist also nicht das unabhängige Nebeneinander von Auslands- und Heimerfahrungen, sondern die Vermischung beider.

### 3.3.3 Peer-Group

Um eine gelingende Reintegration des TCK zu fördern, ist es wichtig, nicht nur den familiären Kontext zu untersuchen, sondern auch die Gleichaltrigengruppe mit einzubeziehen, die sich hauptsächlich in der Schule gruppiert. Denn neben der Familie gilt für Kinder und Jugendliche besonders die Peer-Group als „wichtiger Sozialisationsort“<sup>92</sup> und weitere zentrale Bezugsgruppe.<sup>93</sup> Entgegen vieler Äußerungen aus der Pädagogik und Psychologie, die die elterliche Erziehung als höchst bedeutsam für die psychische und intellektuelle Entwicklung des Kindes ansehen, zeigen empirische Untersuchungen wiederholt, „dass die Peer-Group in ihrer Bedeutung für Jugendliche dabei neben den Eltern eine vergleichbare Bedeutung besitzt.“<sup>94</sup> Giesecke verschärft diese Aussage, indem er betont, dass die „Sozialisationswirkungen der Gleichaltrigengruppen eine kaum noch zu überschätzende Bedeutung erreicht haben.“<sup>95</sup> In der heutigen Zeit nehmen die Beziehungen unter Gleichaltrigen mehr Raum ein, als es noch früher der Fall war. Besonders durch die verstärkt auftretenden sozialen Erfahrungen, die sich durch Freizeitangebote wie Sportvereine, Cliques, Clubs und Sommerlager bieten, verbringen die Jugendlichen bis zur Adoleszenz einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit mit ihrer Peer-Group. So ergab eine Umfrage im Jahre 1962 noch, dass nur 16,2 Prozent der Jugendlichen einer Clique angehörten. Nach einer Umfrage von Allerbeck & Hoag im Jahre 1985 war dieser Anteil schon auf 59 Prozent gestiegen.<sup>96</sup> Teenager, die durch den Übergang von Kindheit zu Pubertät die aus physischer und emotionaler Sicht turbulenteste Zeit ihres Lebens durchleben, erfahren zugleich einen Übergang von der Phase, in der ihre Familie die wichtigste Rolle in ihrem Leben übernahm, in die Phase, in der das, was die Freunde über

---

<sup>92</sup> Houbé-Müller 1996, 19

<sup>93</sup> vgl. Nörber 2003, 10

<sup>94</sup> ebd., 10

<sup>95</sup> Giesecke 1993, 11

<sup>96</sup> vgl. Houbé-Müller 1996, 19

einen denken, viel bedeutender wird.<sup>97</sup> Sicher spielen die Eltern auch weiterhin eine zentrale Rolle im Leben ihres Kindes, wie auch schon im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde. Dies zeigt sich besonders im Hinblick auf die Vermittlung von Liebe, Zuneigung und Fürsorge und somit der Vermittlung des grundlegenden Bausteins aller „gesunden“ Entwicklung, nämlich dem Urvertrauen, doch ihr Einfluss darf nicht überbewertet werden. Denn „keinesfalls sind es nur Mutter und Vater, an denen sich das Kind orientiert. Stattdessen findet es in den Peer-Groups einen Großteil der Vorbilder, mit denen es sich identifiziert oder nicht identifiziert.“<sup>98</sup> Interessant ist in diesem Kontext, dass „zwischen Eltern und Peer-Group in der Regel kein Konfliktverhältnis“<sup>99</sup> existiert.

Welche Rolle der Peer-Group als „zentraler Bezugsgruppe“ hingegen zukommt, zeigt sich darin, dass sie durch ihren Einfluss entscheidend mitwirkt am Entwicklungsprozess des Jugendlichen oder des Kindes. In der Gleichaltrigengruppe lernt das Kind oder der Jugendliche beispielsweise, was es heißt, sich zu streiten und wieder zu versöhnen, wie mit Recht und Unrecht umgegangen wird, wie Kompromisse ausgehandelt und Niederlagen eingesteckt werden und welche Rolle Solidarität und Verantwortung innerhalb einer Gruppe spielen.<sup>100</sup> Dabei kommt der „Ebenbürtigkeit“ zwischen den Gleichaltrigen eine zentrale Funktion zu, da dieser Zustand für eine Peer-Group spezifisch ist, während in einer Familie normalerweise ein Ungleichgewicht herrscht zwischen den „Großen“ und „Kleinen“, zwischen den „Erwachsenen“ und „Kindern“. Darüber hinaus bietet die Peer-Group „Maßstäbe zur subjektiven Selbsteinschätzung“<sup>101</sup> und sie ermöglicht die Erfahrung, in einer Führungs-, Mitläufer- oder Außenseiterrolle zu stehen und sich damit auseinandersetzen zu müssen.<sup>102</sup> Insofern lässt sich also sagen, dass „Peers für die Übernahme von Werten, Normen wie auch Verhaltensweisen für Jugendliche hoch bedeutsam sind.“<sup>103</sup>

Die bisher erläuterten einführenden Vorbemerkungen beziehen sich auf eher allgemeine Beobachtungen zur Bedeutung von Peer-Groups. Doch gerade auch für das ins Heimatland zurückgekehrte TCK spielen Peer-Groups eine wichtige Bedeutung im Hinblick auf ihre Funktion als zentrale Bezugsgruppe.

---

<sup>97</sup> vgl. Branaman Eakin 1996, 67

<sup>98</sup> Wißkirchen 2002, 13

<sup>99</sup> Nörber 2003, 10

<sup>100</sup> vgl. Wißkirchen 2002, 12

<sup>101</sup> Nörber 2003, 10

<sup>102</sup> vgl. Wißkirchen 2002, 12

<sup>103</sup> Nörber 2003, 10

Wißkirchen sieht dabei die Peer-Groups in den Kindertagesstätten, Schulen, Horten und sonstigen Freundeskreisen als eigentliche Lebens- und Erfahrungsfelder und begründet dies damit, dass „die Heranwachsenden längst nicht nur «Papi-und-Mami-Wesen», sondern ebenso sehr auch «Kinder-Kinder-Wesen»“<sup>104</sup> sind.

In einer Umfrage unter in ihr Heimatland zurückgekehrten TCKs äußerten dreiundneunzig Prozent, dass sie sich unter ihren Altersgenossen nicht wohl fühlen würden. Wenn man dabei bedenkt, dass das Gefühl, von den Gleichaltrigen akzeptiert zu werden das wichtigste Anliegen eines Teenagers ist, fällt der Zustand des „Nicht-Hineinpassens“ oder der Außenseiterrolle viel stärker ins Gewicht. Diese Erkenntnisse werden von Psychologen gestützt, die herausgefunden haben, dass das Selbstwertgefühl als grundlegende Basis für normale psychologische und emotionale Entwicklung eines Teenagers zu großen Teilen darauf basiert, von anderen akzeptiert zu werden. Dies bedeutet, den Normen der Gruppe gegenüber konform zu sein und nicht aufzufallen. Voraussetzung dafür ist die Anpassung an den aktuellen modischen Kleidungsstil, dieselben Gesprächsthemen und die Jugendsprache.<sup>105</sup> Dass dies jedoch nicht einfach ist, zeigen zahllose Lebenserfahrungen zurückgekehrter TCKs. Auch wenn der Wunsch vorhanden ist, sich der Gruppe gegenüber konform zu verhalten und möglichst wenig aufzufallen, so treten kulturelle Unterschiede unweigerlich hervor. Ihre Andersartigkeit zeigt sich durch andere Interessen oder durch Informationslücken im Bereich der Mode, der Politik und der Unterhaltungsbranche.<sup>106</sup> Die Andersartigkeit macht sich aber auch dadurch bemerkbar, dass TCKs oft reifer, weiser und gebildeter wirken als ihre weniger international mobilen Mitschüler oder Freunde. Diese Situation wird von TCK häufig bemängelt und sie beschwerten sich über die Unreife und das kindische Verhalten der anderen.<sup>107</sup> Durch ihre eigene Andersartigkeit bedingt, empfinden daher laut einer Umfrage unter MKs zwanzig Prozent der Befragten „die Andersartigkeit der Deutschen als Schwierigkeit.“<sup>108</sup>

TCKs stehen also ständig in einer Zwickmühle zwischen dem Wunsch, nicht aufzufallen, zu den anderen dazuzugehören und akzeptiert zu werden und

---

<sup>104</sup> Wißkirchen 2002, 14

<sup>105</sup> vgl. Storti 1997, 119

<sup>106</sup> vgl. Wriske 1998, 28

<sup>107</sup> vgl. Bell 1997, 2

<sup>108</sup> Wriske 1998, 28

der Tatsache, anders als die anderen zu sein. Diese Phase der ständigen Zerreißprobe, die sich dabei für sie stellt, wird von vielen TCKs als die schlimmste Zeit ihres Lebens bezeichnet.<sup>109</sup> Andere hingegen verarbeiten diese Startschwierigkeiten sehr schnell und finden rasch Anschluss an andere Gleichaltrige. Hilfreich sind dabei Freunde, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben und Ansprechpartner für das TCK sein können oder auch die rasche Einbindung in Sportvereine, Orchestergruppen oder Jugendgruppen.

Verläuft diese Startphase einigermaßen reibungslos, läuft die äußerliche, aber auch die kulturelle Anpassung innerhalb kurzer Zeit ab. Die bereits erwähnten Mode- und Musiktrends werden übernommen, die Jugendsprache angeeignet und eigene Hobbys mit den landestypischen ausgetauscht, oder ihnen angepasst. Auf der kulturellen Ebene werden landeseigene Normen, Bräuche, Sitten und Wertvorstellungen übernommen. Dass dies unbedingt notwendig ist, wird am folgenden Beispiel klar. Kehrt ein TCK aus seinem Gastland Papua-Neuguinea, in dem Werten wie Pünktlichkeit keine große Bedeutung beigemessen wird, in sein Heimatland Deutschland zurück, in dem diesem Wert aber eine sehr große Bedeutung zukommt, ist die Bereitschaft zum Umdenken und zur Anpassung gefragt. Gelingt die Anpassung nicht, da das TCK nicht bereit ist, sich in seinem Heimatland einzuleben und von seinem Gastland zu verabschieden, kann dies zu Abgrenzung, Zorn und Frustration führen. Diese TCKs zählen dann in ihren Klassen und Schulen zu den „seltsamen Eigenbrödlern“, die von niemandem so richtig gemocht werden. Durch dieses Verhalten nehmen sie sich selbst die Chance, die Vorzüge ihres Heimatlandes kennen und schätzen zu lernen und sie nicht als Konkurrenz zu denen ihres Gastlandes zu sehen.

Wie es bei jedem Kind oder Jugendlichen der Fall ist, so hängt auch der Grad der Integration eines TCK in eine Peer-Group sehr stark von der jeweiligen Bereitschaft des TCK ab, Freundschaften zu schließen. Diese Bereitschaft wird jedoch besonders bei TCKs nur zögerlich geäußert. Der Grund für dieses Verhalten ist ihre durch häufige Umzüge geprägte Vergangenheit. Viele TCKs sehen im ständigen Verabschieden und erneuten Kennenlernen von Freunden den entscheidenden Grund dafür, dass sie zwar schnell Freundschaften zu schließen bereit sind, wobei sie auf Grund des Zeitdrucks sogar mehrere Stufen überspringen und statt des anfänglichen Geplänkels direkt zu tieferen und

---

<sup>109</sup> vgl. Bell 1997, 3

grundlegenderen Gesprächen übergehen, dass diese Freundschaften jedoch trotz allem recht oberflächlich sind und über eine gewisse Stufe nicht hinausgehen. Da sie ständig mit der Gewissheit leben müssen, in Kürze erneut die Koffer packen und an einen anderen Ort, in ein anderes Land ziehen zu müssen, wahren sie eine gewisse Distanz zu ihren Freunden und Bekannten, um mit dem unweigerlich folgenden Abschieds- und Trennungsschmerz besser fertig zu werden. Bei einer 1986 durchgeführten Umfrage unter dreihundert TCKs äußerten vierzig Prozent der Befragten, dass „sie [...] mit Angst vor Vertrautheit zu kämpfen (hätten), weil sie sich vor Verlusten fürchteten.“<sup>110</sup> Dieses Verhaltensmuster zeigt sich auch bei der Rückkehr in ihr Heimatland, selbst dann, wenn es sich um eine endgültige Rückkehr handelt. Erst, wenn TCKs sich bewusst geworden sind, dass das Abschiednehmen vorüber ist und sie endgültig zurückgekehrt sind, können auch tiefe Freundschaften geschlossen werden. Untersuchungen zeigen jedoch, dass viele TCKs ihr ganzes Leben lang Schwierigkeiten haben, tiefe Freundschaften zu schließen und einen Freundeskreis aufzubauen. Zu tief sitzen bei ihnen die Trennungsschmerzen aus der Kindheit, die einem psychologischen Trauma gleichkommen.

Eine weitere sich negativ auf ihre Freundschaften auswirkende Folge ihrer häufigen Umzüge ist die Tendenz, Probleme lieber zurückzulassen als zu lösen. Da auf Grund der vielen Umzüge nie die Notwendigkeit bestand, Differenzen ausdiskutieren, lernen viele TCKs nie oder nur sehr dürftig den Umgang mit und das Lösen von Problemen. Bei der endgültigen Rückkehr in ihr Heimatland tragen die TCKs dann oft eine riesige Last verkrüppelter Freundschaften mit sich herum.<sup>111</sup>

### 3.4 Kultur

Dass die Kultur im Reintegrationsprozess eines TCK eine wesentliche Rolle spielt, ist besonders dann offenkundig, wenn sich die Kulturen des Gast- und Heimatlandes sehr stark voneinander unterscheiden. Nachdem im Folgenden der Kulturbegriff beschreiben und, aufgrund seiner Komplexität, abgegrenzt werden soll, wird zunächst auf die Komplexität des Übergangs von der Gastkultur in die

---

<sup>110</sup> Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 155

<sup>111</sup> vgl. Branaman Eakin 1996, 64

Heimatkultur eingegangen und anschließend ein kulturelles Beziehungsmuster erläutert, das die Stellungen beschreibt, die ein TCK zu seiner neuen Umgebung einnimmt. In den übergangsspezifischen Bereichen, die daran Anschluss finden, wird zunächst allgemein auf zwei Kulturschockmodelle eingegangen und anschließend in die Phasen des Wiedereintritts konkreter Einblick gegeben.

### 3.4.1 Beschreibung und Abgrenzung des Kulturbegriffs

Definitionen des Kulturbegriffs umspannen die gesamte weltanschauliche Bandbreite und reichen „von einem von hohem Anspruch getragenen geisteswissenschaftlichen Bildungsideal, das die „Objektivität des Geistes“ (Dilthey) als Blüte der abendländischen Kultur einschätzt, bis hin zu einer intellektuelle Definition verweigernden emotional gefärbten Beliebigkeit.“<sup>112</sup> Die Schwierigkeit, in diesem breiten Feld eine allgemeingültige Begriffsbestimmung zu finden, ist laut Houbé-Müller verankert in der „Verschiedenheit von Raum und Zeit“. Indem sie weiterhin auf die Kultur als „zutiefst historisches Phänomen“ hinweist und somit andeutet, dass die Kultur im historischen Kontext immer wieder veränderbar ist, erklärt sie eine Allgemeingültigkeit des Kulturbegriffs für nicht möglich.<sup>113</sup>

Ungeachtet dieser Aussage der Unmöglichkeit eines allgemein gültigen Kulturbegriffs herrscht in Diskussionen amerikanischer Wissenschaftler zum Thema ‚intercultural learning‘ Konsens darüber, dass der Begriff der Kultur möglichst weit definiert werden sollte:

Kultur ist die gesamte Art zu leben, inklusive Werte, Glauben, ästhetische Standards, linguistische Ausdrucksweisen, Gedankenmuster, Verhaltensnormen und Kommunikationsweisen, welche eine Gruppe von Menschen entwickelt hat, um ihr Überleben in einer bestimmten physischen und menschlichen Umwelt zu sichern. Kultur und ihre Mitglieder interagieren, daher ist Kultur nicht statisch. Kultur ist die Reaktion und Antwort einer Gruppe von Menschen auf die geltenden und bestimmten Bedürfnisse ihrer Mitglieder. Kultur hat deshalb eine innere bzw. inhärente Logik und ein unerlässliches Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Dimensionen.<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> Houbé-Müller 1996, 75

<sup>113</sup> vgl. ebd., 75

<sup>114</sup> Hoopes/Pusch 1982, zit. n. Sandhaas 1988, 426

Diese schwerpunktmäßig auf das Verhalten ausgerichtete Definition umfasst die wichtigsten allgemeinen Bereiche der Kultur. Sie stellt die Vielschichtigkeit und somit auch die Komplexität der Kultur dar und sie betont weiterhin das Interaktionsverhalten der Kultur zu ihren Mitgliedern. In diesen Zusammenhang lässt sich die enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur stellen, die bereits in 2.2.2 genauer erläutert wurde, und nach der die Sprache als Vermittler der Kultur fungiert. Noch interessanter für das Thema der Reintegration hingegen ist eine von Goodenough geprägte psychosozial orientierte Begriffsbestimmung:

(Kultur) besteht aus allem, was man wissen oder glauben muss, um in einer Weise handeln zu können, die von den Angehörigen der Kultur akzeptiert wird – und zwar in jeder Rolle, die für jeden der Kulturzugehörigen akzeptiert wird.<sup>115</sup>

Der dieser Definition zugrunde liegende soziale Schwerpunkt verdeutlicht eindrücklich die Herausforderungen, die sich einem TCK stellen, das aus seinem Gastland in sein Heimatland zurückkehrt und dort den Prozess der Kulturaneignung durchläuft. Denn ein positiver Verlauf der Reintegration ist sehr stark von sozialen Kontakten zu Mitschülern, Lehrern, Freunden und Verwandten abhängig, im Laufe derer sich ein Verständnis für die Kultur einstellt. Fehlen jedoch soziale Kontakte zu Mitgliedern des Heimatlandes, können eine Reintegration und ein über das Offensichtliche hinausreichendes Kulturverständnis nicht eintreten.

Schwerpunktmäßig soll in dieser Arbeit darum der soziale Aspekt der Kultur im Fokus stehen. Ausführlichere Erläuterungen der gesamten Thematik können aufgrund der Komplexität nicht gegeben werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

### **3.4.2 Übergang von der Gastkultur in die Heimatkultur**

Um TCKs den Übergang von ihrem Gastland zum Heimatland zu erleichtern und um in ihnen ein Gefühl der Identität und Zugehörigkeit zum Heimatland zu wecken, ist eine der wichtigsten Aufgaben, ihnen ein Gespür für Kultur und

---

<sup>115</sup> Goodenough, zit. n. Hülster 1981, zit. n. Houbé-Müller 1996, 76

kulturelle Grundregeln zu vermitteln.<sup>116</sup> Dieses Gespür kann ihnen besonders dann eine große Hilfe sein, wenn sich ihr Gastland in kultureller Hinsicht sehr stark vom Heimatland unterscheidet, wie es im Falle Papua-Neuguineas und Deutschlands der Fall ist. Nicht nur können sie mit Hilfe dieser Kenntnis der Kultur völlig fremde Verhaltensweisen nachvollziehen und verstehen, sie lernen auch selbst viel schneller, typische Verhaltensmuster und Vorgehensweisen anzunehmen.

Der Prozess, dieses Gespür für Kultur und kulturelle Grundregeln zu entwickeln, ist jedoch kein leichtes Unterfangen, da, wie der Kulturanthropologe Paul G. Heibert betont, die „Kultur ein erlerntes Verhalten, kein instinktives“<sup>117</sup> erfordert. Es ist also falsch, von der Annahme auszugehen, dass sich mit der Zeit automatisch und unbewusst ein Verständnis für die fremde Kultur einstellt. Vielmehr bedeutet dieser Prozess eine bewusste Anteilnahme und ein aktives Engagement, ohne welches die Integration erfolglos bleibt. Ein weiterer erschwerender Faktor im Kulturlernprozess zeigt sich darin, dass nicht nur äußere, verhältnismäßig offensichtliche Verhaltensmuster zu erlernen sind, sondern auch tief liegende Überzeugungen und Wertvorstellungen, die weniger offenkundig sind.<sup>118</sup> L. Robert Kohl, interkultureller Trainer und Berater, veranschaulicht diese Beobachtung an einem Eisbergmodell (Abb. 3).<sup>119</sup>

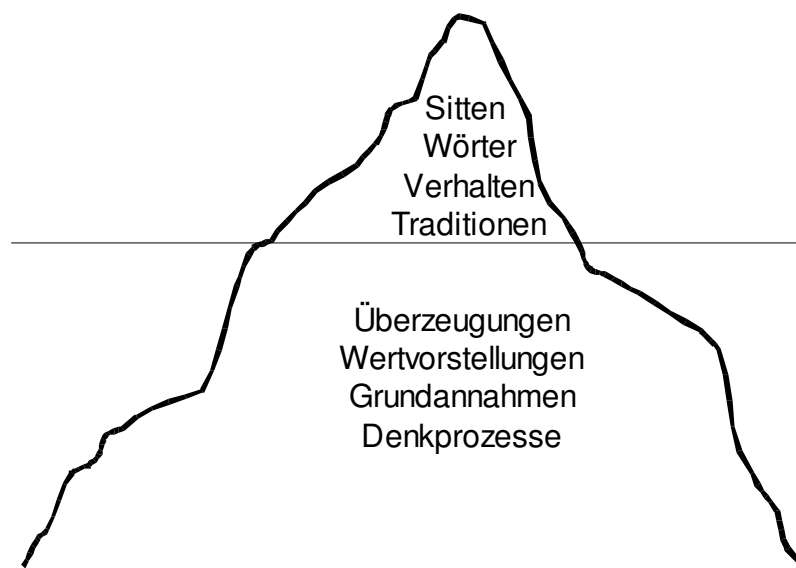


Abb. 3: Eisbergmodell

---

<sup>116</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 52

<sup>117</sup> Heibert, zit. n.: Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 53

<sup>118</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 52

<sup>119</sup> Kohls, n.: Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 53

Er unterscheidet dabei die oberhalb der Wasseroberfläche liegende *Oberflächenkultur* (surface culture) von der darunter liegenden *Tiefenkultur* (deep culture). Die Spitze des Eisberges, welche die Sitten, Bräuche und Traditionen einer Kultur darstellt, ist leicht auszumachen. Der untere Teil des Eisbergs hingegen, der unter der Wasseroberfläche nur schemenhaft erkennbar ist, symbolisiert die zu Grunde liegenden Annahmen und Wertvorstellungen. Diese Bestandteile sind wesentlich schwerer erkennbar und erlernbar als die Bestandteile der *Oberflächenkultur*, bilden aber die grundlegende Basis für den Zusammenhalt von Mitgliedern einer Gesellschaft. Sie zu erlernen ist deshalb von weitaus größerer Wichtigkeit und trägt stärker zu einer gelingenden Integration oder Reintegration bei als beispielsweise die bloße Imitation von Kleidungsstilen und Essgewohnheiten.

Es lässt sich nun aufgrund dieser Kenntnisse schlussfolgern, dass der Übergang vom Gastland in das Heimatland und somit auch von der Gastkultur in die Heimatkultur ein Prozess ist, der normalerweise nicht abrupt verläuft, sondern einen gewissen, individuell unterschiedlich langen Zeitraum in Anspruch nimmt. Für viele TCKs stellt sich bei der Rückkehr in ihr Heimatland ein ganz spezifisches Problem. Während der Umzug ins Ausland und die Anpassung an die fremde Kultur eindeutig einen starken Kontrast zu ihrem bisherigen Leben bedeutet und somit offensichtlich eine Veränderung und einen Übergang signalisiert, erwarten sie bei der Rückkehr ins eigentliche Heimatland keinerlei Probleme oder Übergangsschwierigkeiten, sondern sehen darin eine rasch und reibungslos ablaufende Angelegenheit. Dabei vergessen sie, dass auch in ihrem Heimatland die Zeit nicht stehen geblieben ist und sich vieles während ihrem Auslandsaufenthalt verändert hat. Auch die Rückkehr ins Heimatland bedeutet deshalb einen häufig problematischen Übergang, der seine Zeit braucht.

### **3.4.3 kulturelles Beziehungsmuster**

Um im Folgenden ein Beziehungsmuster vorzustellen, das von Pollock und Van Reken entwickelt wurde, wird nochmals auf die im Eisbergmodell dargestellte oberflächliche und tiefe Kulturebene Bezug genommen. Dieses Modell<sup>120</sup> zeigt vier

---

<sup>120</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 67 ff.

Kategorien auf, in die TCKs – je nachdem, in welchem Gastland sie leben – eingeordnet werden können. Mit diesen Schemata lassen sich auftretende Schwierigkeiten beim Wechsel von einer Kultur in die andere sehr gut erklären. Um dieses Modell voll zu erfassen, soll jedoch zuvor der Blick geschärft werden für den weiteren Kontext, in dem sich dieses Modell bewegt.

Dass der oberflächliche Bereich der Kultur, in den Sprache, Sitten, Umgangsformen, Musik- und Modetrends fallen, erheblich schneller erlernt werden kann als der tiefere Bereich, in den Überzeugungen und Wertvorstellungen fallen, ist leicht nachzuvollziehen. Die Begründung liegt wohl darin, dass die Oberflächenkultur durch den vermittelnden Aspekt der Sprache verbalisiert werden kann und somit leichter zugänglich gemacht wird. Wie die unterschiedlichen Bräuche an Weihnachten und Ostern ablaufen, oder wie Gesten der Begrüßung und Verabschiedung in der jeweiligen Kultur gehandhabt werden, ist durch gute Beobachtungsgabe oder durch eine simple Unterhaltung rasch ausfindig zu machen. Im Gegenteil dazu liegt die Tiefenkultur zwar vielem zu Grunde, kann aber oft nur schwer in Worte gefasst werden. Wie oft wird beispielsweise ganz konkret von Wertvorstellungen gesprochen? Es besteht kein Zweifel daran, dass sie sich im Alltag zeigen und das Verhalten beeinflussen, aber verbalisiert und damit konkretisiert werden sie nur selten. Ein Verständnis der Tiefenkultur kann für eine Person aus einer anderen Kultur aufgrund dieses erschwerenden Aspektes also nur mit Hilfe aufmerksamer Beobachtungen und nur sehr langsam eintreten. Die Diskrepanz zwischen dem relativ einfach zu erlernenden Bereich der Oberflächenkultur und dem zeitaufwendigen der Tiefenkultur kann für TCKs problematisch werden. Von einem australischen TCK beispielsweise, das in Afrika lebt, wird niemand erwarten, dass es die afrikanische Denk- und Handlungsweise versteht und auch nachvollziehen kann, da es als Ausländer klar heraussticht. Anders hingegen sieht es bei einem französischen TCK aus, dessen Eltern in Russland berufstätig sind. Hier entfällt der Hinweis auf eine offensichtliche Andersartigkeit durch eine andere Haut- oder Haarfarbe oder eine andere Augenform. Der äußere Anschein wird erweckt, dass man sowohl vom Äußeren als auch vom Verhalten her dazugehört. Dies ist jedoch ein großer Trugschluss. Erst wenn das TCK in einer Situation völlig anders reagiert als es der Landeskultur entspricht, treten die Unterschiede ans Licht.<sup>121</sup>

---

<sup>121</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 66 ff.

Nur im Ansatz lässt sich vermuten, welche Anspannung ein TCK verarbeiten muss, wenn es in sein eigentliches „Heimatland“ zurückkehrt, in dem es in den meisten Fällen nur kurze Zeitspannen seines Lebens verbracht hat. Sein Äußeres stimmt mit dem der einheimischen Kinder zwar völlig überein, doch wie es um die inneren Überzeugungen und Wertvorstellungen steht, ist eine völlig andere Geschichte.

Das bereits erwähnte Beziehungsmuster von Pollock und Van Reken, auf das nun näher eingegangen werden soll, betrachtet Personen und deren Beziehung zu der sie umgebenden Kultur. Es ordnet dabei in vier mögliche Muster ein: Ausländer, Adoptivkind, heimlicher Einwanderer und Spiegel. Diese vier Muster sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Ausländer – sieht anders aus, denkt anders

Dieses Muster entspricht dem traditionellen Bild des TCKs im Gastland. Es unterscheidet sich sowohl in der Erscheinung als auch im Hinblick auf Einstellungen und Verhaltensweisen von den Menschen der Gastkultur.

Adoptivkind – sieht anders aus, denkt gleich

Hier unterscheidet sich das TCK nach wie vor im äußerlichen Erscheinungsbild von den Menschen der Gastkultur. Allerdings lebt es schon so lange im Gastland, manchmal sogar schon von Geburt an, dass es dieselben kulturellen Werte und Vorstellungen vertritt.

Heimlicher Einwanderer – sieht gleich aus, denkt anders

Dieses Modell tritt dann ein, wenn das TCK im Gastland nicht als Ausländer auffällt, weil es äußerlich dem allgemeinen Erscheinungsbild entspricht. Doch entgegen dieser äußerlichen Ähnlichkeit, können sich Einstellungen zu kulturellen Vorstellungen und Werten von denen der Einheimischen unterscheiden. In diese Kategorie fällt jedoch auch das TCK, das nach einigen Jahren wieder aus dem Gastland ins Heimatland der Eltern zurückkehrt. Äußerlich passt es genau in die neue Umgebung, doch die innere Einstellung kann sich erheblich von der der Einheimischen unterscheiden.

Spiegel – sieht gleich aus, denkt gleich

Wieder andere TCKs ähneln nicht nur äußerlich dem Erscheinungsbild der Menschen aus der Gastkultur, sondern sie haben durch einen langen Aufenthalt im Gastland auch viele kulturelle Einstellungen und Wertvorstellungen übernommen. Nur der Reisepass sagt aus, dass sie eigentlich keine Bürger des Gastlandes sind.

Sicherlich treffen die Kategorie des „Ausländers“ und die des „versteckten Immigranten“ auf viele im Ausland lebenden Menschen zu, während sie zu Hause in die des „Spiegels“ eingeordnet werden. Doch das Entscheidende, das TCKs von den meisten anderen Menschen unterscheidet, ist, dass sie sowohl in ihrem Gastland als auch in ihrem Heimatland in jedes dieser Muster hineinpassen können.<sup>122</sup> Nicht zu unterschätzen sind dabei jedoch externe Faktoren, die einem TCK, je nachdem, welcher Kategorie es im Gastland angehört, das Leben erschweren können. Ein klares und unkompliziertes Verhältnis zu den Menschen aus der Umgebung ist zunächst dann gewährleistet, wenn das TCK in die Kategorie Ausländer oder Spiegel fällt. Denn in beiden Fällen ist die Zugehörigkeit deutlich abgesteckt und das TCK ist genau das, was es auch zu sein scheint. Dabei unterscheidet es sich sowohl im Erscheinungsbild als auch in Einstellungen und Wertvorstellungen komplett von der umgebenden Gesellschaft oder es besteht in beiden Fällen eine Kongruenz, eine Übereinstimmung. Von dieser klar definierten Stellung des TCK in seiner Umgebung kann jedoch nicht mehr die Rede sein, wenn es in die Kategorie Adoptivkind oder heimlicher Einwanderer fällt. Denn hier entspricht das äußere Bild nicht mehr der tatsächlichen Situation. Als „Adoptivkind“ kann es einem TCK passieren, dass ihm die Bewohner des Gastlandes Dinge nur langsam und ausführlich erklären, da sie nicht davon ausgehen, dass es die Sprache fließend beherrscht und ihnen in kultureller Hinsicht sehr ähnlich ist. Eine ähnlich frustrierende Situation stellt sich den „heimlichen Einwanderern“, zu denen auch die Reintegrationskinder zählen. Die Menschen der Umgebung gehen davon aus, dass das TCK Alltagsprobleme und –aufgaben ohne Mühe allein bewältigen kann. Doch auf Grund des Aufwachsens in einer anderen Kultur, stellen manchmal selbst kleine Tätigkeiten für das TCK eine

---

<sup>122</sup> vgl. Podolsky <http://www.cs.kyoto-wu.ac.jp/bulletin/6/kanou.pdf>

riesige Hürde dar. Dieser „kulturellen Herausforderung“<sup>123</sup> heißt es sich für TCKs zu stellen, um den Integrationsprozess im Gastland, aber auch den Reintegrationsprozess im Heimatland erfolgreich zu durchlaufen.

### 3.4.4 Kulturschockmodelle

Beobachtungen des Anthropologen Oberg im Bereich der Kulturforschung führten ihn in den 60er Jahren dazu, den Begriff des Kulturschocks („culture shock“) zu prägen. Er stellte dabei einen Prozess vor, den jeder Mensch zu durchlaufen hat, der sich in eine fremde Kultur begibt. Im Hinblick auf die Rückkehr und Reintegration ins eigentliche „Heimatland“ stellte auch er fest, dass in diesem Fall ebenfalls eine Form von Kulturschock einsetzt, den er reversiven Kulturschock („reverse culture shock“) nannte. Zur besseren Verdeutlichung wird ein erweitertes Kulturschockmodell<sup>124</sup> vorgestellt und anschließend genauer erläutert.

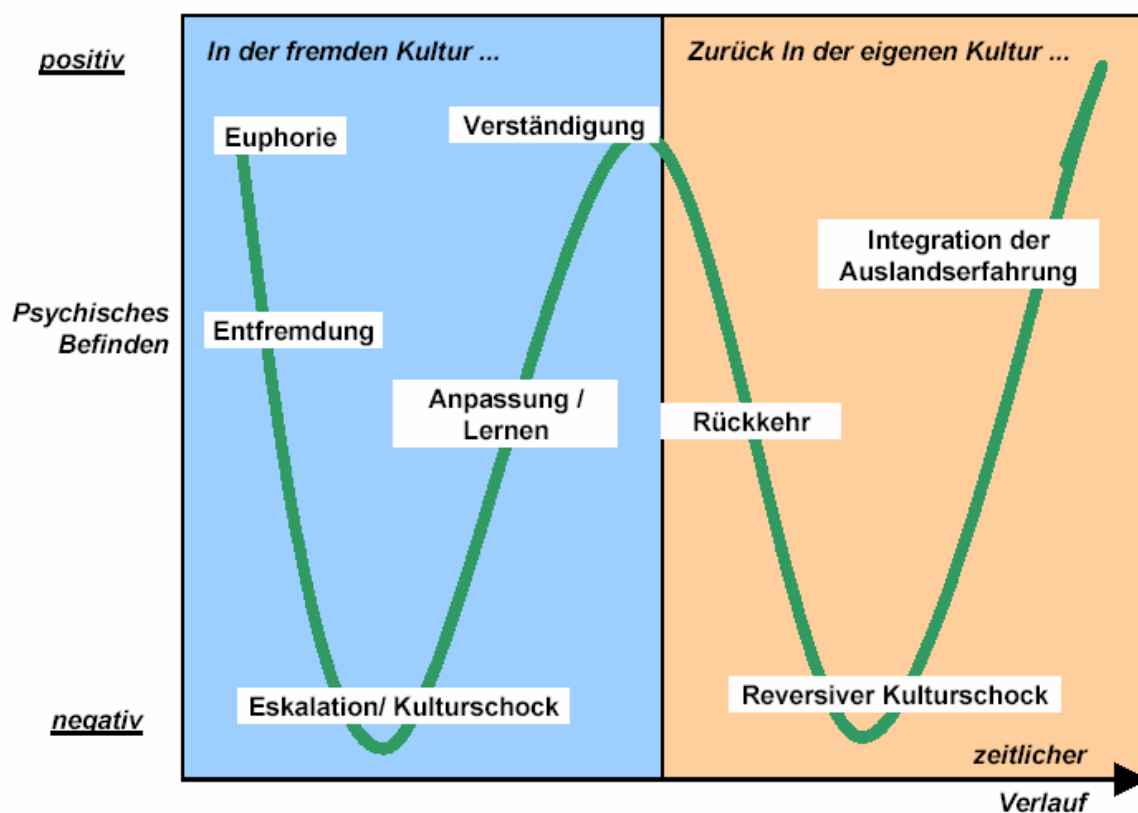


Abb. 4: erweitertes Kulturschockmodell

<sup>123</sup> Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 71

<sup>124</sup> Oberg 1960, n. Otten 2004 [www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien\\_Teil\\_Ila\\_mikroaspekte.pdf](http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien_Teil_Ila_mikroaspekte.pdf)

Der eigentliche Kulturschock, der während dem sich Hineinbegeben in eine fremde Kultur eintritt, beginnt zunächst mit einer anfänglichen Faszination des Fremden, wobei die fremde Kultur nicht in Konkurrenz zur eigenen steht. Recht schnell stellt sich dann jedoch eine Ernüchterung und Entfremdung ein, nachdem erkannt wird, dass vertraute Maßstäbe und Verhaltensmuster nicht mehr gelten, bisherige Bewältigungsstrategien nutzlos sind und es ein völlig anderes Wertesystem gibt.<sup>125</sup>

Die beiden für diese Arbeit befragten TCKs nannten hierfür prägnante Beispiele, die die Unterschiede zwischen der papua-neuguineischen und der deutschen Kultur verdeutlichen. Während die Papua-Neuguineer sehr viel Wert auf Höflichkeit legen und äußerst bedacht darauf sind, den anderen nicht vor den Kopf zu stoßen, empfand einer der Befragten bei seiner Rückkehr nach Deutschland die Deutschen als gefühllos und rücksichtslos. Jeder schien auf den eigenen Vorteil und die eigene Anerkennung bedacht zu sein und wenig Rücksicht auf die Belange anderer zu nehmen. Die zweite der befragten Personen fügte hinzu, dass, statt dem in Papua-Neuguinea vorherrschenden engen Zusammenhalt in den Familien und Sippen, in Deutschland oftmals nur Individualisten und Kapitalisten anzutreffen seien. Da Papua-Neuguinea keinen Industriestaat darstellt und die dortigen Einwohner vor allem in ländlichen Regionen hauptsächlich Selbstversorgungswirtschaft betreiben, differiert auch ihr Bezug zu Reichtum und Geld sehr stark von dem der Deutschen. In Papua-Neuguinea, so äußerte der erste der Befragten, „arbeiten die Menschen, um zu leben, in Deutschland lebt man, um zu arbeiten“. Während Reichtümer in Papua-Neuguinea keine große Rolle spielen und man in der Sippe alles was man hat miteinander teilt, bedeuten sie in Deutschland alles. In erster Linie nicht aus dem Grund, ums Überleben zu kämpfen, sondern darum, materielle Güter anzuhäufen, um sich in der Gesellschaft einen angesehenen Status zu schaffen.

Nachdem erste Kontaktschwierigkeiten zunächst auf eigenes Fehlverhalten zurückgeführt werden, führen die offensichtlichen Differenzen in kulturellen Bereichen zur Entfremdung. Nachdem sich die Situation in der dritten Phase, die den Tiefpunkt und zugleich den Kernbereich des Kulturschocks darstellt, nicht verbessert, sondern nur noch weiter verschlechtert, baut sich Frustration und

---

<sup>125</sup> vgl. Otten 2004 [www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien\\_Teil\\_Ila\\_mikroaspekte.pdf](http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien_Teil_Ila_mikroaspekte.pdf)

Stress auf. Die Schuldzuweisungen richten sich nun nicht mehr gegen sich selber, sondern gegen die fremde Kultur, die immer stärker zur Bedrohung der eigenen Identität wird. Diese psychische Belastung führt letztendlich zur Eskalation und völligen Ablehnung. Typische Symptome des Kulturschocks sind dabei Schlaflosigkeit, Angstzustände, Reizbarkeit, Heimweh und Depressionen.<sup>126</sup> Erst allmählich wird erkannt und auch verstanden, dass es sich bei den Konflikten und Schwierigkeiten um kulturelle Missverständnisse handelt, die durch Anpassungsprozesse überwunden werden können. In der letzten Phase der Verständigung werden nun die unterschiedlichen kulturellen Spielregeln und Werte verstanden und, noch viel wichtiger, akzeptiert. Der kulturell Integrierte befindet sich nun wieder auf derselben emotionalen Stufe wie zu Beginn des Übergangs in die neue Kultur, doch es zeigen sich insofern bedeutende Unterschiede, dass er ein Verständnis für die neue Kultur entwickelt hat und sie nicht mehr als Bedrohung oder als in Konkurrenz mit seiner eigenen Kultur stehend ansieht.

Sehr ähnlich verläuft der reversive Kulturschock, der bei der Rückkehr in die Heimatkultur und das Heimatland einsetzt. Zwar kehrt der Heimkehrer in sein eigentliches Heimatland zurück, das er möglicherweise von Kindheit an kennt und das ihm vertraut ist, doch realisiert er nur allzu schnell, dass auch im Heimatland die Zeit Spuren hinterlassen hat und er ganz neu lernen muss, in das Gefüge der Gesellschaft und die Kultur zurückzufinden. Kulturübergreifende Studien kommen zu der erstaunlichen Schlussfolgerung, dass der Prozess der Reintegration ins Heimatland schwerer sein kann und eine längere Anpassungszeit in Anspruch nimmt als der Eintritt und die Integration in das Gastland.<sup>127</sup> Um die einzelnen Phasen der in Abb. 4 dargestellten Verlaufskurve des reversiven Kulturschocks genauer zu beleuchten, werden im Folgenden die vier Phasen des Wiedereintritts vorgestellt, deren Tiefpunkt der bereits erwähnte reversive Kulturschock bildet.

---

<sup>126</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 281

<sup>127</sup> vgl. Branaman 1996, 61

### 3.4.5 Phasen des Wiedereintritts

Jedes TCK, sofern es nicht im Gastland geboren wurde, erlebt bei der Rückkehr in sein Heimatland einen Prozess des Wiedereintritts. Auch wenn dieser Prozess bei jedem individuell verschieden verläuft und die damit einhergehenden Probleme variieren, zeigt die Erfahrung, dass der Verlauf des Wiedereintritts demselben Muster folgt. In den meisten Fällen vollzieht sich dieses Muster in vier Phasen, die jeweils durch typische Gefühlsäußerungen und Verhaltensweisen gekennzeichnet sind. Auch die Dauer und Intensität der einzelnen Phasen ist dabei individuell verschieden, doch zeigt sich deren Abfolge konstant. Die vier Phasen sind folgende:

- Abschied und Abreise
- Die „Flitterwochen“
- Reversiver Kulturschock
- Wiederanpassung<sup>128</sup>

#### Abschied und Abreise

Um genau zu sein, beginnt der Prozess des Übergangs und der Reintegration nicht erst mit dem Betreten des heimatlichen Bodens, sondern schon viel früher. Dies zeigt sich besonders dann, wenn nach und nach Möbelstücke verkauft werden, Bekannte und Freunde zum letzten Mal zum Essen eingeladen und anschließend verabschiedet werden, und überlegt wird, welche Orte noch besucht, welche Dinge noch unternommen werden sollen vor der Abreise. Diese Phase ist eine ganz entscheidende und wichtige im Verlauf des Übergangsprozesses. Besonders auch die Kinder sollten von ihren Eltern dazu ermutigt werden, auf diese Art und Weise von ihrem Gastland Abschied zu nehmen. Dabei ist von entscheidender Wichtigkeit, dass für die einzelnen Aspekte genügend Zeit anberaumt wird, denn ein flüchtiges und unter Zeitdruck stehendes Verabschieden von Freunden und Bekannten wirkt sich nur als sehr unbefriedigend und demoralisierend aus und verhindert zudem den so wichtigen Prozess des Loslösens. Becker und Strauss sprechen sogar davon, dass, wenn

---

<sup>128</sup> Storti 1997, 53 ff.

dem Ritual des Abschiednehmens nur ungenügend Zeit gelassen wird, der Rückkehrende vermutlich nie in seine neue Position hineinfinden kann.<sup>129</sup>

Auf emotionaler Ebene ist diese Phase von einer starken Ambivalenz geprägt. Einerseits freut sich der Rückkehrende auf die Freunde und Verwandte zu Hause, auf besondere Unternehmungen und Erlebnisse, aber auf der anderen Seite heißt es Abschied nehmen von Freunden im Gastland, von Haustieren, Lieblingsplätzen und landestypischen Traditionen. Die Ambivalenz, die sich darin zeigt, verursacht oftmals starke Gefühlsschwankungen, die vermehrt in den letzten Wochen vor der Abreise auftreten. Davon betroffen ist unter anderem das Verhältnis innerhalb der Familie. Oft empfindet der berufstätige Vater, der zwar im jeweiligen Ausland tätig ist, dort aber häufig in einem deutschen Unternehmen arbeitet, in dem größtenteils Deutsche angestellt sind, die Abreise und den Abschied als weniger schmerzhaft als seine Frau und seine Kinder, da er oftmals kaum mit der umgebenden Kultur und den Einheimischen in Berührung trat. Besonders die Kinder hingegen empfinden die Abschiedsschmerzen als viel stärker, da sie sich durch nachbarschaftliche Freundschaften oder durch den Besuch des Kindergartens oder der Schule intensiver mit ihrer Umgebung und den Menschen auseinandergesetzt haben. Für sie bedeutet die Rückkehr kein „nach Hause“ kommen wie für die Eltern. Diese Situation kann zu einem Unverständnis auf beiden Seiten führen, was oftmals Spannungen innerhalb der Familie zur Folge hat.

### Die Flitterwochen

Die ersten ein bis zwei Wochen zurück im Heimatland werden von jedem Rückkehrer als nahezu perfekt beschrieben, da sie beinahe bis ins kleinste Detail dem entsprechen, was man sich unter einer Rückkehr vorgestellt und ausgemalt hat. Wo auch immer man auftritt, ob bei Familienbesuchen oder Ausflügen mit Freunden, immer ist man der Mittelpunkt des Geschehens. Jeder zeigt sich hochofrenet über einen Besuch und ist nur allzu gerne bereit, mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Niemand stellt hohe Erwartungen und lässt einem die Zeit, sich in Ruhe einzuleben. Dies ist auch die Phase, in der besondere Ausflüge und Unternehmungen anstehen, auf die man schon sehr lange gewartet und verzichtet hat: Ein Besuch des Lieblingsrestaurants, ein Picknick im Park, ein Besuch des

---

<sup>129</sup> vgl. Becker / Strauss 1956, n. Storti 1997, 56

Schwimmbads mit der Riesenrutschbahn und vieles mehr. Das tägliche Leben entspricht in diesem Zeitraum vielmehr den idyllischen Flitterwochen als der harten Realität.

### Reversiver Kulturschock

Über kurz oder lang muss sich jedoch jeder mit der Tatsache auseinandersetzen, dass dieses Stadium der Flitterwochen nicht ewig anhält. Die Veränderung kommt zwar nicht abrupt, doch nach und nach stellt sich die Realität ein und dem Rückkehrer wird bewusst, dass er nicht mehr länger Mittelpunkt des Geschehens ist. Das Leben geht weiter und das Interesse der anderen an den zunächst so beliebten und exotischen Geschichten, Anekdoten und Bildern aus dem Gastland verblasst. Die Anderen gehen davon aus, dass die Phase des Einlebens nun vollzogen ist und man sich wieder gut und reibungslos in der Heimat eingelebt hat. Im zurückgekehrten TCK sehen sie ein normales Mitglied der Gesellschaft, also einen „Einheimischen“ und ordnen es automatisch in die Kategorie „Spiegel“ (s. 3.4.3) ein. Auf normenwidriges oder als unhöflich angesehenes Verhalten des TCK wird mit Unverständnis reagiert und die Einheimischen beginnen, das TCK als merkwürdig oder seltsam anzusehen. Als Reaktion darauf kapseln sich viele TCKs ab und werden zu Einzelgängern. Ein schwerer Verlust des Selbstwertgefühls kann auftreten. Auch wenn die zurückgekehrten TCKs bereits junge Erwachsene sind, kommen sie sich häufig wie Kinder vor. Nicht nur werden sie für Dinge getadelt, die sie eigentlich „hätten wissen sollen“, sondern es scheint auch so, als ob praktisch das ganze Leben wieder von vorne beginnt.<sup>130</sup> Gerade zu diesem Zeitpunkt treten für sie die Unterschiede zwischen Gast- und Heimatland klarer hervor denn je und es wird ihnen schmerzlich bewusst, dass sie das Gastland, die Freunde und das Leben dort doch viel stärker vermissen als sie zunächst dachten.

Dem TCK wird außerdem bewusst, wie sehr es von der Zeit im Ausland geprägt wurde und – darüber hinaus – wie sehr es diese Prägung von seinen Landsleuten unterscheidet. Unliebsame Dinge am Heimatland stechen mit einer deutlichen Klarheit heraus, während diejenigen Dinge, die einem vielleicht sonst ganz gut gefallen, völlig unbeachtet bleiben. All das, was an das Gastland erinnert,

---

<sup>130</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 82

wird mit einem Glorienschein versehen und als „perfekt“ in Erinnerung behalten. Sind die Erfahrungen und Erlebnisse dann doch nicht immer so perfekt, werden sie ganz aus der Erinnerung gestrichen. Dieses Verhalten ist während der Phase des Kulturschocks völlig verständlich, da es sich in dieser Situation nicht so sehr um die Frage nach der Heimat dreht, sondern viel mehr um den völlig aufgewühlten emotionalen Zustand, der eine allgemeine Unsicherheit erahnen lässt. In diesem Zusammenhang deuten interessante Studien an, dass diejenigen, die sich am besten der Gastkultur anpassen konnten, bei ihrer Rückkehr die größten Probleme haben.<sup>131</sup> Gerade bei diesen TCKs besteht die Gefahr, dass sie, anstatt sich mit der Zeit vollständig der Umgebung anzupassen, zu Randfiguren oder zu „Beobachtern und Gästen“<sup>132</sup> werden. Sie lassen sich weder ganz ihrem Heimatland noch ganz ihrem Gastland zuordnen, da sie von beiden Kulturen vieles übernommen, aber auch vieles abgelehnt haben. Die Tendenz weist sogar daraufhin, dass sie aus den ganzen Eindrücken aus Gast- und Heimatland ihre eigene Welt zusammenbauen, was sie zu Außenseitern macht und ihnen die erwähnte Randstellung zuweist. Dieses Dasein zwischen den Kulturen verweist nochmals auf die bereits im ersten Kapitel erläuterte Begriffsbestimmung eines TCK.

Als logische Schlussfolgerung treten in dieser Phase erste Zweifel auf. Das TCK fragt sich, ob in Anbetracht der vielen unliebsamen Dinge und der großen Kluft, die zwischen seinen Landsleuten und ihm besteht, die Rückkehr ins Gastland keine Alternative böte, auch wenn ihm bewusst sein mag, dass auch dort keine „Heimat“ wartet. Dieses Stadium des Zweifels führt in nicht wenigen Fällen zu einem regelrechten Gelähmtsein, das verhindert, dass das TCK sich um die wichtigen Schritte kümmert, die ihm helfen könnten, sich im Heimatland wieder zu Hause zu fühlen.

Das Gefühl des Gelähmtseins ist in der Anfangsphase zudem gepaart mit einem enormen Gefühl der Überforderung. Alles, was für andere ganz nebenbei erledigt wird, erscheint als unüberwindbare Hürde. Dies beginnt mit der Müllentsorgung, dem Einkaufen oder der Erledigung von Bankgeschäften. Alles beansprucht die volle Aufmerksamkeit und Wachsamkeit und damit so viel Energie und Zeit, dass nicht mehr viel davon übrig bleibt für die Erledigung anderer, eigentlich wichtigerer, Angelegenheiten.

---

<sup>131</sup> vgl. Hipkins Sobie 1986, 95

<sup>132</sup> Werkman 1986, 11

Jedes TCK versucht also, wie bereits angedeutet wurde, auf individuelle Art und Weise mit dieser aufwühlenden Übergangsphase und insbesondere dem reversiven Kulturschock umzugehen. Es lassen sich dabei jedoch zwei Tendenzen erkennen. Entweder entwickeln sie Anpassungsstrategien, um Teil ihrer Peer-Group und anderer Personenkreise zu werden, oder sie lehnen diese strikt ab und folgen dem Abgrenzungskurs. Linda Olsen greift diesen Gedanken auf und fügt diesen beiden Strategien eine dritte hinzu, die sie als die Strategie der Integration bezeichnet.<sup>133</sup> Diejenigen TCKs, die diese Strategie verfolgen, können die Veränderungen, die sie durchzustehen haben, artikulieren und damit umgehen. Außerdem gelingt es ihnen, ihre Auslandserfahrungen mit ihrem neuen Leben im Heimatland zu verknüpfen und somit eine größere Lebens- und Weltsicht zu entwickeln. Dass es sich bei dieser Strategie um die idealste unter den dreien handelt, lässt sich nicht abstreiten. Nur wer über kurz oder lang diesem Weg der Integration folgt und lernt, Unterschiede stehen zu lassen, kann schrittweise den Weg aus der Isolation zurück in das Gemeinschaftsleben mit anderen finden. Dies wird im nächsten Punkt ausführlicher erläutert.

### Wiederanpassung

Auch wenn der Kulturschock eine geraume Zeit andauert und keine sichtbare Verbesserung der Situation zu erkennen ist, stellt sich im Laufe der Zeit eine Anpassung an die gegebenen Umstände ein. Dies kann allerdings nur dann eintreten, wenn der Fokus nicht länger auf das Leben in der Vergangenheit gerichtet ist, sondern auf das Leben in der Gegenwart. Dies bedeutet nicht, dass das Leben im Heimatland auf einmal wieder als reinste Idylle betrachtet wird, oder das Leben im Gastland all seinen Reiz verliert. Der Unterschied liegt eher darin, dass das Heimatland nun aus einem objektiven Blickwinkel betrachtet wird und – ebenso wie die Auslandserfahrungen – ins rechte Licht gerückt werden kann. Vor- und Nachteile des Gast- sowie des Heimatlandes werden anerkannt und – wie am Ende des letzten Kapitels erwähnt, integriert, anstatt überbewertet oder verächtlich abgetan zu werden.

Diese Transformation, die sehr langsam verläuft, liegt nicht darin begründet, dass der Zurückgekehrte sein Zuhause und Heimatland bereits als alte und neue Heimat akzeptiert hat, sondern sie äußert sich zunächst in einem allgemeinen

---

<sup>133</sup> vgl. Olsen <http://www.intervarsity.org/slj/article/1439>

Wohlbefinden. Neue Abläufe und fremde Angewohnheiten, die zu Beginn überforderten, werden langsam in die Routine des Alltags übernommen und mitgebrachte Möbelstücke aus dem Gastland werden mit neuen kombiniert und wecken vertraute Gefühle inmitten der sonst fremden Umgebung. Das anfängliche Chaos lichtet sich und das Gefühl, endlich wieder festen Boden unter den Füßen zu haben, stellt sich ein. Wichtig ist in dieser Phase die Erkenntnis, dass die Wiederaanpassung auch dann gelingen kann, wenn man Werte und Einstellungen beibehält, die man aus dem Gastland mitgebracht hat. Es stellt sich heraus, dass Wiederaanpassung keine entweder/oder – Entscheidung ist zwischen der Kultur des Heimatlandes und der Kultur des Gastlandes, sondern dass Bestandteile von beiden Kulturen kombiniert werden und somit eine unendliche Bereicherung bedeuten können.

## 4 Erkenntnisse und Maßnahmen zur Unterstützung der Reintegration

### 4.1 Hilfen zur besseren Einbettung ins soziale Umfeld

Der Kulturschock, bzw. der für mobile TCK viel häufiger auftretende reversible Kulturschock, der bereits in 3.4.5.3 ausführlicher beschrieben wurde, ist für das TCK eine unvermeidliche Begleiterscheinung des Übergangs vom Gastland ins Heimatland. Welche Auswirkungen der reversible Kulturschock dabei auf jedes einzelne Individuum hat, hängt zunächst von der Persönlichkeit des Einzelnen, aber auch von Hilfestellungen anderer ab. Dass diese Hilfestellungen eine äußerst wichtige Funktion im Blick auf eine gelingende Reintegration der TCKs erfüllen, ist unbestreitbar. Die Hilfestellungen bieten sich in vielfältiger Form und erweisen sich im Rahmen des sozialen Umfelds, zu dem auch der schulische Bereich gehört, der jedoch im folgenden Unterkapitel als weiterer Themenschwerpunkt abgegrenzt wird, als äußerst bedeutsam. Dies wird anhand einer Umfrage unter MKs deutlich, bei der 72 Prozent der Befragten als größte Schwierigkeiten beim Einleben das „Aufbauen neuer Beziehungen und das „Von-Vorne-Anfangen“<sup>134</sup> angaben. Eine sehr wichtige Funktion übernehmen bei diesem Einlebens-Prozess die Eltern und die engsten Familienmitglieder, da diese die engsten und konstantesten Bezugspersonen für das Kind sind.

Entscheidend ist zunächst anzumerken, dass diese Hilfsmaßnahmen nicht erst beim Umzug ins Heimatland beginnen, sondern schon viel früher in die Wege geleitet werden müssen. Den Eltern obliegt es, ihre Kinder schon sehr früh auf das Leben in ihrem angeblichen Heimatland vorzubereiten und mit ihnen darüber zu sprechen, was sie dort erwartet.<sup>135</sup> Eine sinnvolle Hilfestellung kann hierbei sein, eine Liste mit all den Veränderungen zu erstellen, die seit Verlassen des Heimatlandes stattgefunden haben.<sup>136</sup> Dies kann Veränderungen in der Musik, der Mode, der Sprache und der Verhaltensweisen beinhalten. Werkman nennt drei Strategien<sup>137</sup>, die den Übergang von Gast- zu Heimatland erleichtern können. Als

---

<sup>134</sup> Wriske 1998, 27

<sup>135</sup> vgl. Jordan 1992, 114

<sup>136</sup> vgl. Pirolo 2000, 170

<sup>137</sup> vgl. Werkman 1986, 14

erste Strategie empfiehlt er eine ausreichende Informationsbeschaffung über die Umstände und den Zustand der neuen Umgebung. Dies gilt allgemein gesehen für das Leben im neuen Land mit anderen Werten, Sitten und Ansichtsweisen und spezifischer gesehen für das Leben in der neuen Nachbarschaft, dem neuen Freundeskreis und der neuen Schule. Als zweite, darauf aufbauende Strategie schlägt er das Üben und Praktizieren des im neuen Heimatland üblichen Verhaltens und der dort erwarteten und geforderten Einstellungen vor. Die dritte Strategie empfiehlt den Zusammenschluss von Gleichaltrigen, die alle denselben Übergang vom Gastland ins Heimatland zu bewältigen haben, und die gegenseitige Unterstützung praktizieren und neue Verhaltensweisen und mögliche auftretende Schwierigkeiten miteinander ausdiskutieren können.

Eine weitere Möglichkeit der Vorbereitung für das Leben im Heimatland, die als Ergänzung der dritten Strategie dient, ist der Besuch von Seminaren und Diskussionsgruppen, in denen ganz gezielt auf das Leben im Heimatland vorbereitet wird.<sup>138</sup>

Familienintern ist es hilfreich, eine Form der „Re-Kulturation“<sup>139</sup> zu betreiben. Dabei gilt zunächst, Verhaltensweisen oder Aussagen der Kinder auszumachen, die im Heimatland mit Sicherheit als seltsam oder merkwürdig angesehen werden würden. Genau bei diesen Punkten kann daraufhin angesetzt werden. Jordan beschreibt mögliche Hilfsmaßnahmen exemplarisch an „Re-Kulturations-Versuchen“ eines Ehepaars, das vier Jahre lang in Taiwan tätig war. Das Ehepaar begann drei Monate vor seiner Rückkehr nach Kanada, einen Abend in der Woche ganz ihrem Heimatland zu widmen. Es gab kanadisches Essen, kanadische Musik, kanadische Spiele und Gespräche über kanadische Politik, kanadischen Sport und über die kanadische Lebensweise. Außerdem erzählten die Eltern ihren Kindern von ihrer Kindheit und unterstützten die Erzählungen durch Bilder und Bücher. Nach ihrer Ankunft in Kanada zeugte ihr fremder Akzent noch lange von ihrem Aufenthalt im Ausland, doch in anderer Hinsicht fiel ihnen der Übergang erstaunlich leicht und sie passten sich schnell und gut den kanadischen Gepflogenheiten an.<sup>140</sup>

Auch im emotionalen Bereich gilt es, Vorbereitungen zu treffen, um die schmerzhafteste Übergangsphase zu entschärfen und den Abschiedsschmerz zu

---

<sup>138</sup> vgl. Werkman 1986, 16

<sup>139</sup> Jordan 1992, 117

<sup>140</sup> vgl. ebd., 117 f.

lindern. Hilfreich kann dabei sein, Kontakte zu Verwandten und Freunden im Heimatland zu pflegen, die dann bei der Rückkehr eine stabile Basis und einen wertvollen Halt bieten können.<sup>141</sup> Diese so wichtigen Kontakte sind jedoch nur dann sinnvoll, wenn sie während des gesamten Auslandsaufenthaltes aufrechterhalten werden. Geschieht die Kontaktaufnahme nämlich erst kurz vor dem Übergang, fehlt schlichtweg der enge Bezug und die Bekannten bzw. Verwandte und Freunde sind für das TCK in Wirklichkeit Fremde.

Neben den engen Kontakten zu Verwandten und Freunden im Heimatland können, nach Äußerung von Psychologen, auch beliebte Gegenstände, die ins Heimatland mitgenommen werden, für ein Gefühl der Beständigkeit und der Stabilität sorgen.<sup>142</sup> So kann der Lieblingst Teddy des Kindes oder ein vertrautes Möbelstück zwar keinen Kulturschock verhindern, doch immerhin etwas entschärfen. Denn gerade der enge Bezug zu Vertrautem oder Bekanntem ist in der Übergangsphase von großer emotionaler Bedeutung.

Zweifellos spielt eine gute Vorbereitung für den Übergang ins Heimatland eine wichtige Rolle. Darüber hinaus darf jedoch auch der wichtige Prozess des Abschiednehmens von all dem, was man im Gastland zurücklässt nicht vergessen werden, seien es liebe und vertraute Freunde, Gegenstände, Rituale oder vieles mehr. Nur indem diese und alle anderen Facetten der alten Heimat gebührend verabschiedet werden, kann das Sich-Einlassen auf die neue Heimat beginnen.<sup>143</sup>

Ist die Zeit des Umzugs schließlich gekommen, erscheint zunächst alles wie ein Abenteuer. Die neuen Eindrücke halten einen sowohl körperlich als auch mental unentwegt auf Trab und drängen die Angst vor dem Neuen und den Schmerz des Abschiednehmens zunächst zurück. Nicht ohne Grund wird diese Phase der in 3.4.5 dargestellten Phasen des Wiedereintritts deshalb als die Phase der Flitterwochen bezeichnet. Doch je schöner die Anfangszeit ist, desto härter trifft der unweigerlich folgende reversible Kulturschock (3.4.5.3). Fremde Verhaltensmuster oder ein rauere Umgangston bringen Veränderungen im Leben mit sich, die äußerst schmerzhaft sind und zu einer tiefen Trauer führen. Solche Erfahrungen sind jedoch um einiges einfacher zu bewältigen, wenn sie erwartet und verstanden werden und wenn man sich bewusst macht, dass es sich bei der

---

<sup>141</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 107

<sup>142</sup> vgl. Jordan 1992, 114

<sup>143</sup> vgl. Hunter 1986, 184

tiefen Trauer und dem Schmerz um völlig normale Reaktionen handelt.<sup>144</sup> Diese Form der Bewusstmachung kommender Veränderungen wird auch von Dr. Richard Brislin unterstützt, der davon spricht, dass Menschen, wenn sie sich auf unerfreuliche und unerwünschte Erlebnisse in ihrer unmittelbaren Zukunft vorbereiten, viel weniger negativ von diesen unerfreulichen Erlebnissen betroffen werden, als wenn sie sich nicht darauf vorbereitet hätten.<sup>145</sup>

Der entscheidende Faktor, diesen Kulturschock auf positive Weise zu verarbeiten, liegt darin, sich genügend Zeit zu nehmen, um sich heimisch zu fühlen.<sup>146</sup> Dass dieser Prozess einen gewissen Zeitraum in Anspruch nimmt, ist dabei nur zu verständlich. Bedeutsam ist in dieser Phase deshalb, geduldig zu sein – sowohl mit sich selbst als auch mit anderen.<sup>147</sup>

In der Familie kann es in dieser kritischen Phase verstärkt zu Auseinandersetzungen und Konflikten kommen. Jeder versucht auf unterschiedliche Weise mit dem Übergang und dem Schmerz umzugehen, was unweigerlich zu spannungsgeladenen Situationen und teilweise auch zu Veränderungen der Familienstruktur führt. Um die zerrütteten Verhältnisse wieder neu zu ordnen, ist es sinnvoll, sich Zeit zu nehmen, die Familie neu zu formieren. Dabei werden sich Rollen verändern und Verantwortlichkeiten verschieben. Ebenso soll es eine Zeit sein, in der die Regeln und Abläufe des Heimatlandes neu überdacht werden.<sup>148</sup>

Trotz dieser konfliktreichen Anfangszeit innerhalb der Familie ist die Bereitschaft der Eltern, für ihr Kind da zu sein, von unschätzbarem Wert. Die Kinder erfahren dadurch die für ihre Entwicklung so wichtige Wertschätzung, die sie in der Anfangsphase noch nicht über den Kontakt mit Gleichaltrigen erfahren. Ausschlaggebend ist deshalb eine regelmäßige Anwesenheit der Eltern, denn nur dadurch finden die Kinder die erwähnte Wertschätzung, Trost und Schutz. Besonders in den ersten Wochen sollten Eltern deshalb darauf achten, so viel Zeit wie möglich zu Hause zu verbringen.<sup>149</sup> Dabei spielen gewisse routinierte Abläufe, wie z.B. das gemeinsame Abendessen oder Familienabende, eine

---

<sup>144</sup> vgl. Koehler 1986, 94

<sup>145</sup> vgl. Brislin, n.: Pollock 1998, 105

<sup>146</sup> vgl. Irish 1986, 231

<sup>147</sup> vgl. Storti 1997, 46

<sup>148</sup> vgl. Pirolo 2000, 170

<sup>149</sup> vgl. Storti 1997, 118

wichtige Rolle, auch wenn diese zu Beginn auf Grund der vielen Anforderungen, die an einen gestellt werden, nicht einfach zu verwirklichen sind.<sup>150</sup>

Auch der richtige Umgang mit Trauer und Verlust ist zu Beginn der Übergangszeit zentral. Werkman spricht davon, dass das Erkennen und die nötige Trauer über Verluste sehr wichtig sind.<sup>151</sup> Diese Art von Trauer wird von Pollock und Van Reken als produktive Trauer bezeichnet. Dem gegenüber steht die destruktive, unverarbeitete Trauer. Wird der Trauerphase kein Raum gegeben, indem man sie unterdrückt und leugnet, kann dies, so Pollock und Van Reken, schwerwiegende Folgen haben. Diese zeichnen sich aus durch Verleugnung, Zorn, Depression, Rückzug und Rebellion.<sup>152</sup>

Eine weitere wichtige Hilfestellung kann beim Reintegrationsprozess die Zusammenkunft mit anderen TCKs sein. Nicht nur teilen andere TCKs die Erfahrungen des schmerzhaften Übergangs mit dem damit einhergehenden Trennungsschmerz, sie gehören ebenso der dritten Kultur an, selbst wenn sie in einem ganz anderen Gastland gelebt haben, und haben somit entscheidende Gemeinsamkeiten. So äußerte ein im Rahmen dieser Arbeit befragtes TCK, dass die Freundschaft mit einem anderen TCK, das dieselbe Klasse besuchte, ihm in der Anfangsphase sehr geholfen habe. Nicht nur deshalb, weil das andere TCK genau wusste, wie es ihm ging, sondern auch, weil es sein Verhalten nachempfinden konnte und auch dann verstand, wenn es andere einheimische Schüler nicht konnten.

## 4.2 Schulische Aspekte

Um die Möglichkeiten auszudifferenzieren, mit denen TCKs von Seiten der Schule in einem positiv verlaufenden Reintegrationsprozess unterstützt werden können, ist zunächst eine Anmerkung über ihre Stellung im Kontext der Integrationsbewegung zu machen. Selbstverständlich stellen sie als TCKs eine Sondergruppe dar im breiten Spektrum der Immigrantenkinder. In erster Linie aus dem Grund, da sie als Re-Immigrantenkinder in ihre „Heimat“, oder zumindest die ihrer Eltern zurückkehren, während Immigrantenkinder als Ausländer und Fremde

---

<sup>150</sup> vgl. Jordan 1992, 118

<sup>151</sup> vgl. Werkman 1986, 14

<sup>152</sup> vgl. Pollock, Van Reken, Pflüger 2003, 197 ff.

in ein völlig unbekanntes Land einreisen. Diese Zugehörigkeit zeigt sich bei TCKs in ihrem äußeren Erscheinungsbild und – davon wird zumindest von Seiten der sie umgebenden Gesellschaft ausgegangen – in ihren Wertvorstellungen, Prinzipien, Sitten und Bräuchen. Dass dies ein gefährlicher Trugschluss ist, da sich TCKs zum Zeitpunkt des Eintritts in die „Heimat“ innerlich keineswegs eindeutig mit dieser identifizieren und sie als „heimliche Einwanderer“ mit den unterschiedlichsten Schwierigkeiten zu kämpfen haben, damit befasste sich unter anderem das im Kapitel 3.4.3 dargestellte kulturelle Beziehungsmuster. Tatsächlich stehen TCKs als „heimliche Einwanderer“ den ausländischen Immigrantenkindern näher, als es von außen den Anschein hat. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit im Hinblick auf die schulischen Reintegrationsinitiativen zunächst keine Unterscheidung getroffen zwischen TCKs und Immigrantenkindern. Es werden dabei jedoch nur Bereiche angesprochen, in denen für beide Gruppen eine einheitliche Ausgangsbasis besteht. Diejenigen Bereiche, die keine gemeinsame Grundlage bieten, werden ausgelassen (z.B. sprachbezogene Bereiche). Erst im zweiten Teil wird dann auf die TCK-spezifischen Integrationsmöglichkeiten von Seiten der Schule eingegangen.

#### **4.2.1 Situation von Migranten- und Immigrantenkindern**

Noch vor dreißig Jahren galten Immigranten und ihre Kinder als exotische Ausnahmen, vor zwanzig Jahren entwickelte sich diese Situation in den Schulen zu dramatischen Herausforderungen und vor zehn Jahren zeigten sich sichtbare Erfolge und Normalisierung. Doch was geschieht heute? Heute hat sich in vielen Bereichen Stagnation breit gemacht. Und dabei gilt gerade in der heutigen Zeit, die durch global vernetzte Gesellschaften einem ständigen sozialen Wechsel unterlegen ist, dass es Aufgabe jedes Einzelnen sein sollte, diesem steten Wandel mit lebenslangem Lernen und stetiger Weiterentwicklung entgegen zu treten, um somit der Stagnation entgegenzuwirken.<sup>153</sup> Aufgabe des Bildungswesens ist es deshalb, Ziele, Inhalte und Methoden immer wieder den durch steten Wandel bedingten neuen Verhältnissen anzupassen und sie zu spezifizieren.

---

<sup>153</sup> vgl. Sandfuchs 2004, 62

Der Aspekt des Lernens kann mit Hilfe des Begriffes des „interkulturellen Lernens“ konkretisiert werden, das – nach Sandfuchs – befähigen soll, „multikulturelle Situationen mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu gestalten, fremden Menschen und ihrer Kultur aufgeschlossen, verständig und respektvoll zu begegnen.“<sup>154</sup> Es ist also besonders in der Schule wieder ganz neu die Bereitschaft gefragt, fremde Kulturen nicht nur aufzunehmen, sondern ihnen auch einen Platz in den eigenen Reihen zu verschaffen, indem man ihre Andersartigkeit akzeptiert und, darüber hinaus, ihre Denkweise als der eigenen gleichwertig stehen lässt. Keck fasst dies im folgenden Zitat passend zusammen:

Kulturen sind gleichwertig, wenn auch different; es geht deshalb in der Schule nicht mehr um Kompensation von Defiziten einer Herkunftskultur gegenüber der Kultur des Aufnahmelandes, sondern die Kultur der anderen soll gezielt thematisiert und zum Lerngegenstand gemacht werden. [...] für alle Kinder soll gelten, dass Kultur-Differenz zur Normalität gehört und somit Konflikte zwischen den Kulturen zu den Bearbeitungsaufgaben aller Beteiligten gehören.<sup>155</sup>

Die interkulturelle Dimension des Unterrichts, die Keck hier anspricht, zielt auf eine konstruktive Zusammenarbeit beider Kulturen ab, die beim interkulturellen Lernprozess unerlässlich ist. „Ausländersondermaßnahmen“ dagegen, so Keck, „wirken eher desintegrierend.“<sup>156</sup> So tragen beispielsweise isolierte Sprachlernkurse oder Nachhilfestunden speziell für ausländische Kinder eher weiter zu deren Abgrenzung bei, als dass sie im Reintegrationsprozess behilflich sein können.

Des Weiteren beinhaltet die interkulturelle Dimension eine Werteerziehungsseite, die Respekt, soziale Anerkennung, Vorurteilsfreiheit und Vernetzung mit den verschiedenen religiösen Ansichten beinhaltet.<sup>157</sup> Gerade diesem Bereich kommt in der Schule eine zentrale Bedeutung zu, da die Anerkennung und der Respekt von anderen, besonders von den Gleichaltrigen oder Peer-Groups, die in der Schule vorzufinden sind und mit denen man sich identifiziert, entscheidend zum Selbstverständnis von Kindern und vor allem Jugendlichen beiträgt (s. 3.3.3). Das Selbstverständnis des neuen Reformanspruchs zieht daraus die Schlussfolgerung, dass interkulturelle

---

<sup>154</sup> Sandfuchs 2004, 63

<sup>155</sup> Keck 2004, 31

<sup>156</sup> ebd., 31

<sup>157</sup> vgl. Keck 2004, 32

Kompetenz „zur Schlüsselqualifikation für die Zukunftsfähigkeit der Schüler“<sup>158</sup> avanciert. Interkulturelles Lehren und Lernen hat demnach „neben der übergreifenden Werteerziehungsaufgabe die der Bereitstellung von Chancen des partnerschaftlichen Umgangs im Unterricht und im Schulleben, der Thematisierung differenter Kulturprobleme im Fachlernen als auch und besonders im fächerübergreifenden und projektorientierten Lernen und Handeln.“<sup>159</sup>

Sandfuchs stellt weitere Aufgaben und Erkenntnisse interkultureller Erziehung in der Schule vor, die im Folgenden kurz skizziert werden.<sup>160</sup> Zunächst greift er den Aspekt des Schulerfolgs auf, der seiner Meinung nach „der beste Indikator für die schulische Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher“ ist. Erst wenn Immigrantenkinder den schulischen Leistungen deutscher Schüler entsprechen und gleiche Ausbildungs- und Berufschancen erhalten, kann von einer gelungenen Integration die Rede sein. Da dies jedoch noch immer nicht dem Regelfall entspricht, sind „Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssituation von Migrantenkindern dringend erforderlich“. Des weiteren müssen didaktische Konzepte der Schule sehr stark Rücksicht nehmen auf die Ursachen für die unzureichende Bildungssituation der Migrantenkinder, aber auch auf ihre bereits vorhandenen interkulturellen Kompetenzen, in erster Linie ihre Mehrsprachigkeit.

Eine wichtige, von Sandfuchs herausgestellte Erkenntnis betrifft die unzureichende „systematische Aufarbeitung des inhaltlichen Beitrages der einzelnen Fächer zum interkulturellen Lernen in den Lehrplänen und Richtlinien sowie in den Schulbüchern“. Diese leise anklingende Kritik kann inzwischen jedoch insoweit zurückgewiesen werden, als der Bildungsplan von 2004 sehr wohl einen wichtigen Beitrag zur interkulturellen Kompetenz liefert. Nicht nur wird in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb die Forderung laut, die Schülerinnen und Schüler auf „vermehrte interkulturelle Begegnungen“ vorzubereiten, sondern es wird auch in den konkreten Bemerkungen zu den Kompetenzen und Inhalten sowohl der kulturellen als auch der interkulturellen Kompetenz ein ganzer Teilbereich zugeordnet. Inwiefern diese Orientierungspunkte jedoch im einzelnen Klassenzimmer umgesetzt werden, mag nach wie vor von der jeweiligen Schule oder vom Lehrer abhängen, was dem Gedanken der Dringlichkeit und der

---

<sup>158</sup> Diehm, Radtke 1999, zit.n. Keck 2004, 32

<sup>159</sup> Keck 2004, 32

<sup>160</sup> vgl. Sandfuchs 2004, 71 f.

Verantwortung nicht gerecht wird. Hier kann also ein Ansatzpunkt der Kritik von Sandfuchs geliefert werden. Jedoch auch im erwähnten Bereich der Umsetzung interkultureller Inhalte in Schulbüchern sind inzwischen große Bemühungen unternommen worden. So gibt es mittlerweile eine Reihe von Schulbüchern, die sich konkret zum Ziel gesetzt haben, die im neuen Bildungsplan geforderte Förderung der interkulturellen Kompetenz zu unterstützen. Doch dem Ziel, dass sich alle deutschen Schulen auf diese neu strukturierten Schulbücher einlassen, mag aus finanziellen, aber auch aus Gründen der Zaghaftigkeit noch ein langer, steiniger Weg bevor stehen. Eine weitere Erkenntnis aus den von Sandfuchs veröffentlichten Bestandsaufnahmen kreidet den noch immer herrschenden Mangel interkultureller Sensibilität und Kompetenz unter Lehrerinnen und Lehrern an. Dabei greift Sandfuchs auf eine von Auernheimer u. a. veröffentlichte Publikation zurück, die feststellte, dass Lehrerinnen und Lehrer zwar sensibel für Ausländerfeindlichkeit und gesellschaftliche Benachteiligung außerhalb der Schule seien, dass sie hingegen die Konfrontation mit kulturellen Differenzen kalt ließe. Dies, so Sandfuchs, sei zurückzuführen auf eine unzureichende Lehrerbildung. Interkulturelle Förderung bei Schülerinnen und Schülern beginnt demnach nicht erst im Klassenzimmer, sondern schon an den Ausbildungsstätten der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, den Universitäten und Hochschulen.<sup>161</sup>

Gegenwärtige Herangehensweisen an die Pädagogik der interkulturellen Erziehung akzeptieren die Multikulturalität unserer Gesellschaft und tragen den Lebenswelten und kulturellen Orientierungen aller Schülerinnen und Schüler Rechnung.<sup>162</sup> Anforderungen, die dabei an die interkulturelle Pädagogik gestellt werden und die konkrete Inhalte von Schulunterricht sein sollen, stellt Marburger in drei Eckpunkten dar.<sup>163</sup> Im ersten Schritt sieht sie die Annahme und die Weiterentwicklung der Herkunftssprachen. Dieser Schritt ist von großer Bedeutung, da er die gute Beherrschung der Herkunftssprache als äußerst wichtig für „die kindliche Identitätsbildung und -stabilisierung wie auch für die Entwicklungsprozesse“ anerkennt. Dieser Aspekt wird jedoch nicht weiter erläutert, da er im Normalfall eine unterschiedliche Ausgangsbasis bildet für Immigrantenkinder und TCKs. Der zweite Eckpunkt fordert die Öffnung aller Lehrplaninhalte für die Kulturen der ethnischen Minderheiten. Dabei geht es nicht

---

<sup>161</sup> vgl. Sandfuchs 2004, 71

<sup>162</sup> vgl. Borelli 1986, n. Marburger 1991, 30

<sup>163</sup> vgl. Marburger 1991, 30 ff.

darum, folkloristische und exotische Elemente, wie beispielsweise Volkstänze oder Nationalgerichte aufzunehmen, sondern generelle quantitative und qualitative Veränderungen vorzunehmen. Damit meint Marburger Inhalte, die „Traditionslinien und Grundmuster berücksichtigen, die für die je unterschiedlichen Kulturen bestimmend und identitätsbildend sind als auch jene, die ein konfliktarmes, besser noch kreativ-kooperatives Neben- und Miteinander fördern“. Der letzte Eckpunkt schließlich hat zum Ziel, auf Ethnozentrismen und Rassismen aufmerksam zu machen und eine Auseinandersetzung damit anzubieten. Dabei kann eine wichtige Voraussetzung diejenige sein, „Kenntnisse vom und über den anderen, Informationen, die rational begründet und nicht aus Vorurteilen und Mutmaßungen gespeist sind“, zu vermitteln.

Wiater fordert als Beitrag zur kulturellen Integration strukturierte Anstöße und Anregungen, die zunächst durch funktionale Lernumwelten, aber noch viel wichtiger durch intentional eingerichtete Lernumwelten in die Tat umgesetzt werden. Diese intentional eingerichteten Lernumwelten sind seiner Meinung nach Aufgabe des Schul- und Bildungssystems.<sup>164</sup> Während im letzten Abschnitt eine stärkere Betonung auf die Vermittlung interkultureller Aspekte in den Inhalten des Unterrichts gelegt wurde, soll nun verstärkt die Position der Methodik im Unterricht und der Person des Lehrers beleuchtet werden. Um diese Ansprüche der intentional eingerichteten Lernumwelten mit dem obersten Ziel der kulturellen Integration effektiv umsetzen zu können, so Wiater, müssen sich die möglichen vier Lehrstrategien den jeweiligen Lehrsituationen anpassen. Er unterscheidet dabei zwischen der direkten Instruktion, Lernteams, selbsttätigem Lernen und Diskursen.<sup>165</sup> Die direkte Instruktion bietet sich bei der Vermittlung von grundlegendem Wissen, das im Kontext der kulturellen Integration die Sprache der neuen Kulturgemeinschaft und die zu Grunde liegenden Werte, Normen und Verhaltensmuster beinhaltet. Hierbei ist lehrergesteuertes Verhalten nötig, das Selbsttätigkeit und somit das Verständnis fördert, zugleich aber Wissensdefizite und Verständnisprobleme durch inhaltsbezogenes Lernen vermeidet. Die Lehrstrategie der Lernteams verhilft Migrantenkindern dazu, das durch direkte Instruktion vermittelte kulturelle Wissen in anderen Unterrichtsformen flexibel und kompetent anzuwenden. „Um das zu erreichen, muss ihnen Gelegenheit gegeben werden, die relevanten Informationen aktiv, kreativ, situativ, in lebensnahen

---

<sup>164</sup> vgl. Wiater 2004, 55

<sup>165</sup> vgl. ebd., 56 f.

Lernarrangements zu erwerben, und nicht, sie erst nachträglich auf diese anzuwenden!“<sup>166</sup> Wiater fährt mit der Strategie des selbsttätigen Lernens fort, das zum Erwerb der für die heutige Wissensgesellschaft unverzichtbaren metakognitiven Kompetenzen, wie z.B. „Lern- und Arbeitstechniken, Strategien der Informationsbeschaffung oder Lernen lernen“<sup>167</sup>, beiträgt. Der Diskurs als die letzte Lehrstrategie bietet sich dann an, wenn Handlungs- und Wertorientierungen Inhalt des Unterrichts sind. Aus ihrem Wissen über die Welt und den Menschen erhalten Schülerinnen und Schüler Orientierung und Motivation für ein eigenverantwortliches Leben und Handeln. Dazu müssen sie im Diskurs ihre persönlichen Erfahrungen reflexiv verarbeiten und ihre Wertvorstellungen erweitern. Nur mit Hilfe entsprechend reflektierter Lehr- und Lernangebote kann Migrationskindern gezielt bei der kulturellen Integration geholfen werden. Entscheidend ist dabei, wie bereits zuvor erwähnt, die Zusammenarbeit von einheimischen Kindern und Migrationskindern. So schlussfolgert Wiater, dass „die Chancen der kulturellen Integration (in dem Maße steigen), wie solche Lernumgebungen und Lehrstrategien für inländische und ausländische Zielgruppen gemeinsam realisiert werden.“<sup>168</sup>

#### **4.2.2 TCK-spezifische Maßnahmen**

Die im vorhergehenden Kapitel erläuterten Reintegrationsmaßnahmen können auf TCKs ebenso angewandt werden wie auf Migrations- oder Immigrantenkinder. Deshalb wird in diesem Kapitel nicht mehr auf die allgemeinen Hilfestellungen eingegangen, sondern es wird der Fokus verstärkt auf TCKs und spezifische Maßnahmen zu deren gelingender Reintegration gerichtet.

Auch im Bereich der unterstützenden Maßnahmen können Initiativen bereits vor dem Umzug ins Heimatland ergriffen werden. Die Eltern von TCKs können ihren Kindern insofern den Übergang in das deutsche Schulsystem erleichtern, indem sie bereits im Gastland schriftliche Unterlagen vom Schulunterricht ihrer Kinder aufbewahren und zudem eine detaillierte Beschreibung der Leistungen der Kinder in jedem Fach durch die Lehrer erbeten.

---

<sup>166</sup> Wiater 2004, 56

<sup>167</sup> ebd., 57

<sup>168</sup> ebd., 57

Diese Informationen können an die Schule im Heimatland weitergereicht werden und den dortigen Lehrern dazu verhelfen, die Kinder besser einzuordnen und in die passende Schulform und das richtige Schuljahr einzuteilen. Dadurch wird vermieden, dass das Kind in seiner Schule entweder total unterfordert oder total überfordert wird, was leider nicht selten der Fall ist. Die Anteilnahme und Bemühung der Eltern zeigt ihr Interesse an der Bildung ihrer Kinder und vermittelt auch den Lehrern im Heimatland, dass sie sich um das Wohl ihrer Kinder sorgen. Diese Dringlichkeit führt in vielen Fällen zu dem positiven Effekt, dass die Lehrer sich über die Sondersituation des TCK im Klaren sind und sich darum bemühen, das Kind in den Bereichen zu fördern, in denen es den anderen Schülerinnen und Schülern hinterherhinkt.<sup>169</sup> Der hier angesprochene Förderbedarf in manchen Bereichen tritt bei den meisten TCKs auf. Sie haben in ihren Schulen in Übersee zwar eine gute und z. T. sehr gute Bildung erhalten, doch wenn diese nicht gerade auf dem deutschen Lehrplan aufbaut, unterscheiden sich die Inhalte oft drastisch. Besonders in den Fächern Geographie oder Geschichte werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, je nachdem, ob der englische, amerikanische, französische oder schweizer-deutsche Lehrplan verfolgt wird. Doch auch in anderen Fächern treten Unterschiede auf. Im Sportunterricht beispielsweise werden teilweise völlig andere Sportarten betrieben, oder, wenn sie miteinander übereinstimmen, differieren die Spielregeln. Im Matheunterricht werden vielleicht ähnliche Inhalte erarbeitet, doch kann es durchaus sein, dass die Fachbegriffe ganz neu und in einer anderen Sprache erlernt werden müssen. Mit Hilfe dieser Beispiele aus der Praxis wird nur nochmals verstärkt, wie dringend erforderlich ein speziell für TCKs erarbeiteter Förderplan ist, der den gerade angesprochenen Problemen entgegenzuwirken hat. Mögliche Maßnahmen betreffen neben den fächerspezifischen Aspekten auch sehr stark die sprachliche Förderung. Nun mag vielleicht der Einwand geäußert werden, dass die sprachliche Förderung von TCKs nicht so wichtig wäre wie die Sprachförderung von Immigrantenkindern. Denn immerhin würde es sich bei TCKs um die Förderung ihrer Erstsprache handeln, während Immigrantenkinder mit dem Erwerb ihrer Zweitsprache zu kämpfen hätten. Doch auch wenn sich die Förderprogramme in ihren Inhalten unterscheiden, so ist die Förderung von TCKs mit sprachlichen Schwierigkeiten dennoch enorm wichtig, da auch bei ihnen eine „doppelte Halbsprachigkeit“

---

<sup>169</sup> vgl. Jordan 1992, 116

bestehen kann, wie bereits in 3.2 erläutert wurde. Die „doppelte Halbsprachigkeit“ zeigt sich jedoch bei TCKs, im Unterschied zu Immigrantenkindern, hauptsächlich im schriftlichen Bereich. Darum ist die sprachliche Förderung von TCKs gerade im schriftlichen Bereich, mit besonderem Hinblick auf die Grammatik, die Rechtschreibung und den Wortschatz eine wesentliche Aufgabe, der die Schule gerecht werden muss.

Treten auf Grund entscheidender Differenzen zwischen TCKs und den Gleichaltrigen aus ihren Klassen und Freundeskreisen psychische Störungen oder gar Krankheiten auf, wird dringend empfohlen, Berater oder Psychologen direkt an der Schule einzusetzen, die sich um solche und andere Fälle kümmern können. Wird diese Möglichkeit der psychologischen Beratung von vorne herein an einer Schule angeboten und den Eltern der TCKs nahe gelegt, können emotionale Störungen bereits im Keim erstickt werden.<sup>170</sup> Diese Hilfe kann den TCKs die Augen öffnen für die Ursachen ihrer Schwierigkeiten und Maßnahmen anbieten, damit umzugehen.

Eine weitere Möglichkeit, TCKs den Übergang in das neue Schulsystem zu erleichtern, besteht darin, einen Dialog zu ermöglichen, in dem TCKs mit ihren Mitschülern kulturelle Unterschiede und Missverständnisse aufdecken können. Dieser Dialog ermöglicht einen vorurteilsfreien Austausch und dient zugleich als gemeinschaftsförderndes Mittel. Und genau dieses Gefühl des Wohlfühlens und der Integration in der Klasse ist, wie bereits in 3.3.3 erwähnt, das vom TCK als am wichtigsten angesehene Element der Reintegration. Die hier vorgeschlagenen, durchaus zeitintensiven Gespräche können im normalen Schulunterricht aus Zeitgründen jedoch nur unzureichend ermöglicht werden. Damit ihnen dennoch Rechnung getragen wird und garantiert ist, dass eine erwachsene Mittlerperson (hier der Lehrer oder die Lehrerin) zugegen ist, bieten sich hierfür außerunterrichtliche Unternehmungen an, wie beispielsweise Ausflüge, Schullandheime oder Exkursionen.

Hierdurch werden Möglichkeiten des Kulturaustausches geboten, die in den einheimischen Kindern eine Akzeptanz und ein Verständnis für andere Kulturen wecken können und die zugleich ihren Horizont erweitern. Für TCKs bedeuten diese Möglichkeiten, dass sie offen zu ihrer Andersartigkeit stehen können, und trotzdem erfahren dürfen, von ihren Mitschülern akzeptiert zu werden. Dadurch

---

<sup>170</sup> vgl. Werkman 1986, 16

erleben sie ihre Vergangenheit, die doch so reich an Erfahrungen ist, nicht als Bürde oder Last, sondern als – manchmal schwere, doch trotzdem vielschichtige – Bereicherung für ihr Leben.

## 5 Fallstudie

### 5.1 Begründung und Problematik der gewählten Methode

Als für die Fallstudie herangezogene Untersuchungsmethode wurde die der schriftlichen Befragung gewählt. Eine schriftliche Befragung erweist sich dann als solche, wenn „eine Gruppe von gleichzeitig anwesenden Befragten [...] in Anwesenheit eines Interviewers oder einer anderen Person [...] den Fragebogen ausfüllt.“<sup>171</sup> Von einer schriftlichen Befragung kann jedoch auch dann die Rede sein, wenn sie per Post vorgenommen wird. In diesem Fall handelt es sich um eine „postalische Befragung“<sup>172</sup>. Diese zweite Form der schriftlichen Befragung war Untersuchungsmethode der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fallstudie. Eine schriftliche Untersuchung in Anwesenheit der Befragten und des Interviewers stellte sich deshalb als schwierig heraus, da die beiden befragten Personen und der Interviewer in jeweils beträchtlicher Entfernung voneinander leben. Eine postalische Befragung erschien darum als die effizientere Methode. Außerdem kann die schriftliche Befragung im Vergleich zur mündlichen „in kürzerer Zeit und mit weniger Personalaufwand durchgeführt werden.“<sup>173</sup> Darüber hinaus hat diese Methode verschiedene methodische und inhaltliche Vorteile, wie beispielsweise das Vermeiden von Fehlern des Interviewers, sowie ehrlichere und überlegtere Antworten des Befragten.<sup>174</sup>

Ein entscheidender Nachteil dieser Methode besteht darin, dass die Befragung ohne einen anwesenden Interviewer nicht kontrollierbar ist. Dies trifft umso mehr zu, je mehr Personen bei der schriftlichen Befragung beteiligt sind. Der Befragungsprozess wird unübersichtlicher und es kann in einzelnen Fällen – besonders der postalischen Befragung – die Situation auftreten, dass andere Personen die Untersuchung beeinflussen, dass die befragte Person Fragen übersieht, unvollständig ausfüllt oder falsch versteht.<sup>175</sup> Missverständnisse können, im Unterschied zur mündlichen Befragung, nicht sofort ausgeräumt werden und es kann durchaus der Fall sein, dass ungeklärte Fragen nochmals am

---

<sup>171</sup> Mayer 2002, 97

<sup>172</sup> ebd., 97

<sup>173</sup> ebd., 99

<sup>174</sup> vgl. Schnell u. a. 1999, n. Mayer 2002, 99

<sup>175</sup> vgl. Mayer 2002, 99

Telefon geklärt werden oder in einer zweiten postalischen Befragung wiederholt oder umformuliert werden müssen, was jedoch einen erneuten Zeitaufwand bedeutet. Ein weiterer entscheidender Nachteil der schriftlichen Befragung ist, dass die Rücklaufquoten sehr gering sind. Berekhofen u.a. geben dabei einen Prozentsatz zwischen 15 und 60 Prozent an.<sup>176</sup> Durch diese geringe Rückmeldung, so Mayer, „ist die Repräsentativität der Untersuchung in Frage gestellt.“<sup>177</sup>

Da sich diese klaren Nachteile jedoch sehr viel stärker auf Umfragen mit größerem Stichprobenumfang beziehen, während kleinere Untersuchungen weit weniger davon betroffen sind, wurde die Entscheidung für die Durchführung der Fallstudien dennoch zugunsten dieser Methode gefällt. Der bereits angesprochene Vorteil der ehrlicheren und überlegteren Antworten bei der schriftlichen Befragung, der sich gerade bei diesem recht tief greifenden und emotionalen Thema besonders zeigt, galt dabei als entscheidender Auslöser.

## **5.2 Eingrenzung des Forschungsfeldes**

Im Rahmen dieser Arbeit wurden mittels schriftlicher Befragungen zwei Fallstudien durchgeführt. Da der Verfasserin dieser Arbeit zahlreiche weitere, zumeist amerikanische, Untersuchungen zu diesem Thema vorlagen, wurden die eigenen Befragungen auf diese beiden Stichproben begrenzt. Die Befragung wurde bei einer männlichen und einer weiblichen Person durchgeführt. Beide lebten über einen längeren Zeitraum in Papua-Neuguinea, wo ihre Eltern als Missionare, bzw. technische Missionare tätig waren, also in mehr oder weniger geistlichen Berufen tätig waren. Das Aufgabenfeld des technischen Missionars unterscheidet sich dabei insofern von dem eines Missionars, als es verstärkt auf die Hilfe und Unterstützung der einheimischen Bevölkerung in handwerklichen, landwirtschaftlichen und kaufmännischen Bereichen ausgerichtet ist und weniger die geistliche Unterweisung zum Ziel hat, auch wenn dies dennoch einen kleinen Teil des Aufgabengebietes ausmacht. Technische Missionare arbeiten u. a. als Schreiner, Mechaniker, Agraringenieure und Verwaltungsfachleute und werden

---

<sup>176</sup> vgl. Berekhofen u.a. 1999, n. Mayer 2002, 99

<sup>177</sup> Mayer 2002, 99

von Missionsgesellschaften bewusst mit diesem anderen Arbeitsschwerpunkt in die verschiedensten Länder ausgesandt.

Allen Fragen, die den beiden Befragten gestellt wurden, lag die Reintegrationsproblematik zu Grunde. Diese wurde anhand von Fragen zur Situation im Gastland und im Heimatland und den damit einhergehenden Faktoren der Familie, der Peer-Group, der Schule, der kulturellen und sprachlichen Einflüsse untersucht. Da es sich um eine schriftliche Befragung handelte, konnten die Fragen nur auf die wichtigsten Inhalte hin gestellt werden und waren so gezwungenermaßen begrenzt. Da die Fragen jedoch nicht in Fragebogenform mit eingezeichneten und begrenzten Leerzeilen gestellt wurden, sondern in ihrer Blockform es den Befragten offen ließen, wie viel sie zu jeder Frage antworten wollten, wurden recht ausführliche Antworten gegeben.

Der Inhalt der schriftlichen Befragung<sup>178</sup> stellte sich aus einführenden Informationen zu der Situation der Befragten und 9 Fragen speziell zu ihrer Reintegrationssituation zusammen. Im Folgenden sollen die Inhalte der Fragen genauer aufgeschlüsselt werden:

- Angaben zur Person (einführende Informationen)
- Situation im Ausland (Fragen 1+2)
- Rückkehr und Reintegration (Fragen 3-8)
- Ausblick (Frage 9)

Im folgenden Kapitel wird nun schwerpunktmäßig auf die hier dargestellten Themenbereiche eingegangen und eine Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse geliefert.

---

<sup>178</sup> Die Interviewfragen lassen sich im Anhang auf Seite 81 finden

## **5.3 Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse**

### **5.3.1 Angaben zur Person**

Die befragten Personen sind zwei junge Erwachsene im Alter von 19 und 23 Jahren, die beide über längere Zeiträume in Papua-Neuguinea lebten. Der männliche Befragte reiste mit seinen Eltern im Alter von 4 Jahren ins Ausland und lebte, mit einer Unterbrechung von einem Jahr, insgesamt 8 Jahre in Papua-Neuguinea. Im Alter von 12 Jahren kehrte er mit seiner Familie wieder ganz nach Deutschland zurück. Die weibliche Befragte wurde in Papua-Neuguinea geboren und lebte dort mit Ausnahme zweier Heimataufenthalte von jeweils einem Jahr Dauer für ca. 14 Jahre. Sie kehrte im Alter von 15 Jahren ganz nach Deutschland zurück.

Die schulische Situation verlief bei beiden recht abwechslungsreich. Beide besuchten die Vorschule (vergleichbar mit dem Kindergarten; nicht aufgenommen in die Beschreibung der unterschiedlichen Schultypen in 3.3.2) und anschließend unterschiedliche internationale Internate. Der männliche Befragte kehrte im Jahre 1994 mit seinen Eltern nach Deutschland zurück und stieg in die 6. Klasse eines Gymnasiums ein. Die weibliche Befragte kam 2002 für immer nach Deutschland zurück und besuchte die 8. Klasse einer Realschule.

### **5.3.2 Situation im Ausland**

Zur Situation im Ausland wurde der Schwerpunkt begrenzt auf die sprachlichen und schulischen Bereiche, da diese die deutlichsten Auswirkungen auf den Reintegrationsprozess zeigten.

#### **5.3.2.1 Sprache**

Wie bereits erwähnt, wuchsen beide Befragte mehrsprachig auf. Die Umgangssprache mit einheimischen Freunden war Pidgin, die Unterrichtssprache Deutsch oder Englisch und die Sprache, die zu Hause gesprochen wurde, war Deutsch. Beide betonten, dass ihre Eltern großen Wert darauf legten, dass zu

Hause und mit anderen deutschen Freunden nur Deutsch gesprochen wurde. Der männliche Befragte äußerte, dass Freunde sogar dafür bestraft wurden, wenn sie sich zu Hause mit den Geschwistern auf Pidgin unterhielten. Er fügte hinzu, dass er im Nachhinein froh darüber sei, in der Familie zum Deutsch sprechen gezwungen worden zu sein, denn sonst hätten sich nach der Rückkehr nach Deutschland gravierende Probleme mit der deutschen Sprache gezeigt.

### **5.3.2.2 Schule**

Die Vorschule verlief in beiden Fällen recht unterschiedlich. Die weibliche Befragte besuchte die öffentliche Schule am Einsatzort ihrer Eltern und äußerte sich darüber sehr dankbar, da sie miterlebt hatte, wie schwer sich ihr Bruder mit dem von der Mutter unterrichteten Fernschulunterricht tat. Da die einheimischen Freunde keine Schule besuchen mussten, empfand er es als Ungerechtigkeit, über Unterrichtsinhalten zu büffeln, die ihn nicht einmal interessierten. Für ihn stellte sich der Hausunterricht als große Qual heraus. Die Mutter fungierte dabei weniger als Lehrerin und mehr als Betreuerin. Der Unterricht verlief recht frei und konnte vom Schüler z. T. selbst gesteuert verlaufen. Der Befragte äußerte jedoch, dass er diese Form des Unterrichts bald satt hatte, da er nur eine begrenzte Auswahl an Fächern hatte (Mathe, Deutsch und Heimat- und Sachunterricht) und ihm der Kontakt zu und das sich Messen an anderen Mitschülern fehlte. Ebenso fiel es ihm recht schwer, selbstständig zu lernen und immer wieder die notwendige Motivation dazu aufzubringen.

Der Übergang in das Internat fand bei beiden in der vierten bzw. fünften Klasse statt. Der männliche Befragte besuchte ein christliches internationales Internat mit deutschem Zweig, dessen offizielle Sprache auf Grund der vielen anderen internationalen Schülerinnen und Schüler jedoch Englisch war. In Klassen, in denen nur deutsche Schüler waren, war die Unterrichtssprache Deutsch. Die weite Entfernung und der lange Zeitraum (4×10 Wochen), die ihn von seiner Familie trennten, führten dazu, dass er im Internat unter seinen Mitschülern und Lehrern eine Ersatzfamilie fand. Noch heute, so äußerte er, wären seine besten Freunde die Mitschüler aus der Internatszeit.

Die weibliche Befragte besuchte nach der Vorschule von der fünften bis zur achten Klasse ein Schweizer Internat, dessen Unterrichtssprache Deutsch bzw.

Schweizerdeutsch war. Sie schätzte es sehr, dass die Lehrer dort sehr auf den Einzelnen eingingen und in Kleingruppen spezifische Schwächen förderten. Aufgrund der spezifischen Internatssituation fungierten die Lehrer viel stärker als Erzieher, als es an deutschen Schulen der Fall sei. Sie stärkten die Persönlichkeit und erzogen auf Selbstständigkeit hin. Dabei spielte die Rücksichtnahme und die Verantwortung für andere und für das eigene Tun eine wichtige Rolle.

### **5.3.3 Rückkehr und Reintegration**

#### **5.3.3.1 Sprache**

Sprachliche Probleme zeigten sich nach der Rückkehr nach Deutschland besonders bei der weiblichen Befragten. Zwar verstand sie alles, wenn es sich nicht gerade um fremde Ausdrücke aus der Jugendsprache handelte, und sie sprach akzentfrei. Doch in Bereichen der Grammatik zeigten sich ihrer Meinung nach Mängel. Oftmals wandte sie die englische Grammatik auf die deutsche an oder benützte englische Ausdrücke in deutscher Übersetzung. Die spöttischen oder unverständigen Reaktionen darauf führten zu einer großen Unsicherheit, die in ihr das Gefühl weckte, der deutschen Sprache nur dürftig mächtig zu sein. Ihre Lehrerin jedoch äußerte, dass viel weniger als ihre tatsächlichen Fehler in der Grammatik ihre Unsicherheit der Grund sei für ihre Probleme mit der deutschen Sprache.

Weiterhin bemängelte die weibliche Befragte ihren einfachen Grundwortschatz und die daraus resultierende mangelnde Redegewandtheit.

#### **5.3.3.2 Freunde und Peer-Group**

Als sehr hilfreich im Prozess der Reintegration erwiesen sich die Freunde und Bekannten, die die „Andersartigkeit“ der Befragten annahmen und die beiden in die deutsche Welt und das deutsche Denken einführten. Die weibliche Befragte erwähnte, dass sie die Menschen in ihrem Lebensumfeld in zwei Gruppen einteilen konnte. Die erste Gruppe bestand aus Menschen, die auf sie eingehen konnten, Verständnis zeigten und genügend Geduld aufbrachten, ihr beim

Reintegrationsprozess behilflich zu sein. In der anderen Gruppe befanden sich diejenigen, die vom eingeschüchterten und introvertierten Verhalten der Befragten so stark befremdet waren, dass sie bewusst Abstand nahmen und zu keiner Unterstützung fähig waren. Sie äußerte, dass sie aufgrund der Angst, beim Abschied wieder so verletzt zu werden, eineinhalb Jahr benötigte, um sich ihren engsten Freunden in Deutschland völlig öffnen zu können. Diese Furcht vor dem Abschiedsschmerz kennt auch der männliche Befragte nur zu gut. Er meinte, dass es ihm recht einfach fiel, in kürzester Zeit neue Freundschaften zu schließen, da er es von Papua-Neuguinea aus gewohnt war, viele neue Leute kennen zu lernen, aber auch schon bald wieder von ihnen Abschied nehmen zu müssen. Leider hatte das jedoch zur Folge, dass die Freundschaften, die er in Deutschland schloss, nicht sehr tief waren und die Basis der Beziehungen oft nur auf ein paar gemeinsamen Hobbys beruhte, also recht oberflächlich war.

Der männliche Befragte fügte hinzu, dass ihm in der Reintegrationsphase ein anderer Mitschüler, der auch ein TCK war, eine große Hilfe war. Dieser Mitschüler wusste genau, wie es ihm ging und konnte sein Verhalten nachempfinden, wenn andere es nicht konnten. Zu ihm konnte er deshalb auch rasch eine sehr enge Freundschaft knüpfen.

### **5.3.3.3 Kultur**

Auf der kulturellen Ebene hatten beide Befragte relativ große Probleme. Dies begann bereits mit der Kleidung. Während in Deutschland die Frage nach dem angesagten Modetrend von großer Bedeutung war, stellte dies für die beiden Befragten eine ganz neue Situation dar, da solch ein Modebewusstsein in Papua-Neuguinea für völlig unbedeutend und nebensächlich angesehen wurde. Ein T-Shirt und eine Hose reichte aus, ganz gleich, ob sie ein Marken-Label trugen oder nicht. Die Erfahrung, in Deutschland wegen den veralteten, billigen und unmodernen Kleidungsstücken verlacht zu werden, war eine sehr schmerzhaft.

Auch das fremde Verhalten und die unbekanntes Wertmaßstäbe der Deutschen stellten für die beiden Befragten einen harten Lernprozess dar. Während in Papua-Neuguinea Beziehungen zur Sippe und zum Stamm über alles gingen, erlebten sie in Deutschland eine Kultur der Individualisten und Kapitalisten. In Papua-Neuguinea war Geld nur dazu da, Dinge zu erwerben, die

man nicht durch Tausch erhalten konnte. Außerdem wurde das, was man hatte, miteinander geteilt. Besitz galt nicht als Machtpotential, sondern wurde im Dienste der Sippe eingesetzt und war für alle da. In Deutschland hingegen, so erfuhren die beiden, bedeutete Reichtum alles. Jeder suchte nach seinem eigenen Vorteil, ob das dem anderen nun schadete, oder nicht. Wer kein Geld hatte, galt nichts in der Gesellschaft. Der männliche Befragte gab an, dass er bei seiner Rückkehr Deutschland als eine gefühlscalte Welt empfand und dies heute noch tut.

#### **5.3.3.4 Schule**

Für beide bedeutete der Übergang von der Schule in Papua-Neuguinea auf die Schule in Deutschland eine weitere, nicht immer so leichte Erfahrung. Auf einmal saßen statt der fünf bis zehn Schüler, die sie aus den Klassen ihrer Internatszeit her kannten, manchmal über dreißig Schüler in einem Klassenzimmer. Sie erfuhren rasch, dass der Lehrer viel weniger auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen konnte und man als Einzelner in der Klasse beinahe unterging. Dies war für sie in ihrer sonst schon schwierigen Eingewöhnungsphase oft sehr frustrierend und deprimierend. Die Möglichkeit, eine enge Beziehung zum Lehrer und zu den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zu knüpfen, wie sie im Internat gegeben war, war in Deutschland ein sinnloses Unterfangen. Unter anderem war dies ein Grund, der dazu führte, dass sie sich oft allein gelassen und unverstanden fühlten.

#### **5.3.4 Ausblick**

Als sehr interessant stellte sich die Frage nach den Auswirkungen heraus, die die multikulturelle Vergangenheit auf das Leben der Befragten hatte. Sie äußerten, dass ihr Leben einen viel breiteren Horizont hätte als das von Freunden und Bekannten, die nie für längere Zeit außerhalb Deutschlands gelebt hätten. Ihr Interesse an anderen Kulturen und ihr Verständnis für Menschen anderer Länder sei ungleich höher als das ihrer Mitschüler. Außerdem hätte ihre Vergangenheit zu einer Offenheit geführt, die besonders dann zu Tage trete, wenn es zum Dialog mit anderen Kulturen komme.

In Bezug auf Beziehungen stellte der männliche Befragte fest, dass er sehr lange brauche, um eine wirklich tiefe Freundschaft zu schließen. Zwar ließe er andere Menschen bis zu einem gewissen Punkt recht rasch an sich heran, doch irgendwann wäre dann die innere Schutzmauer erreicht. Um diese niederzureißen, bräuchte es sehr viel Geduld und viel Zeit.

Die weibliche Befragte drückte aus, dass sie sich aufgrund ihrer multikulturellen Vergangenheit oft fragen würde, wo ihr Zuhause sei. In Papua-Neuguinea sei sie wegen ihrer Hautfarbe als Ausländerin aufgefallen und hier in Deutschland wegen ihren unterschiedlichen Vorstellungen und Auffassungen.

Beide gaben an, dass ihre Berufswahl keine direkte internationale Dimension hätte. Doch trotzdem zeigten sich beide sehr interessiert an kulturellem Austausch und die weibliche Befragte äußerte sogar, dass es ihr großer Traum und Wunsch wäre, eines Tages mit Kindern und Jugendlichen im Ausland zu arbeiten.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Beschäftigung mit TCKs, mit ihrer Persönlichkeit, ihren Stärken und Schwächen, aber auch den komplexen Situationen, die eine Reintegration in ihr Heimatland für sie bietet, erweist sich als äußerst interessantes, doch in der deutschen Literatur noch viel zu wenig erforschtes Gebiet.

Ein entscheidender Auftrag, dem sich diese Arbeit dabei verpflichtet fühlte, lag darin, auf dieses Defizit aufmerksam zu machen und zugleich die dringende Notwendigkeit von Hilfs- und Fördermaßnahmen zur besseren Reintegration von TCKs aufzuzeigen. Dazu wurde zunächst das Profilbild eines TCKs vorgestellt, das anhand dreier markanter Aspekte (Interkulturalität; Mehrsprachigkeit; Hohe Mobilität) die gesonderte Stellung von TCKs im Gesamtbild der deutschen Kinder- und Jugendkultur verdeutlichte. Wie dargelegt wurde, sind ihr breiter Wissenshorizont und die ausgeprägte Weltoffenheit dabei durchaus von Vorteil. Auf der anderen Seite führen diese Merkmale jedoch zu der erwähnten Sonderstellung, die den Prozess der Reintegration hemmen oder sogar verhindern kann. Mit dem Stichwort der Reintegration beschäftigte sich das nächste Kapitel näher, das sich mit dem Verlauf dieses Reintegrations- und Übergangsprozesses allgemein in das Heimatland und speziell in die verschiedenen Lebensbereiche eines TCK (Sprache; Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse, wie Familie, Schule und Peer-Group; Kultur) auseinandersetzte. Um die spezifische Situation von TCKs dabei besser in den Gesamtkontext der einzelnen Bereiche einordnen zu können, wurden jeweils allgemeine Bemerkungen vorangestellt. Die intensive Beschäftigung mit den Schwierigkeiten und Problemen, die ein TCK bei der Reintegration in die einzelnen Lebensbereiche erwarten, gab Aufschluss darüber, wie wichtig ihre gezielte Förderung und Unterstützung ist. Und dies unabhängig davon, ob sie sich augenscheinlich völlig in das Gesellschaftsbild einfügen und deshalb von Seiten der Bevölkerung kein Grund für Förderbedarf gesehen wird. Denn dass es sich hierbei um einen Trugschluss handelt, war eine der wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit. Die anschließenden Förder- und Hilfsmaßnahmen nahmen darauf Bezug und zeigten verschiedene Möglichkeiten zur sinnvollen Unterstützung von TCKs im Rahmen ihres Reintegrationsprozesses. Dabei wurde der Fokus gezielt auf die wichtigsten Bereiche möglicher Hilfestellungen gerichtet,

nämlich auf das soziale Umfeld und insbesondere die Schule. Den Abschluss der Arbeit bildete eine Fallstudie, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurde. Die Befragung der beiden Personen (beide sind Missionarskinder (MKs)) lieferte wichtige Informationen und Erkenntnisse, die als Ergänzung für andere vorliegende – meist amerikanische – Untersuchungen dienen.

Die Hoffnung besteht, dass diese Arbeit einen kleinen Beitrag dazu leisten kann, TCKs als Bewohner ihrer eigenen Welt wahrzunehmen und zu akzeptieren. Darüber hinaus besteht der Wunsch, dass die Bereitschaft geweckt wurde, ihnen in dieser Position nötige Hilfen zur Seite zu stellen und somit dafür zu sorgen, dass TCKs ihre Andersartigkeit akzeptieren lernen und einen Weg finden, in ihrem Leben zwischen den Kulturen ihren eigenen Platz zu finden.

## 7 Anhang

### **Einführende Informationen:**

- Angabe zu Alter und Name
- Wo und für wie lange warst du im Ausland?
- Welche Tätigkeit übten deine Eltern aus?
- Welche Schule besuchtest du dort in der Zeit?
- Wie lange war dein Aufenthalt an dieser Schule?
- In welchem Alter gingst du ins Ausland und in welchem Alter kamst du wieder zurück?
- In welche Schule/Klasse wurdest du in Deutschland versetzt?

## **Schriftliche Befragung**

### zum Thema

#### **„Third Culture Kids – Zur Reintegration im Ausland aufgewachsener deutscher Schülerinnen und Schüler“**

1. Auf PNG bezogen: Welche Sprache wurde in deiner Familie, in deinem Freundeskreis und in der Schule gesprochen?
2. Wurdest du zunächst zu Hause unterrichtet bevor du ans Internat kamst? Wenn ja, wie verlief dieser Unterricht?
3. Wie hast du das Zurückkehren nach Deutschland erlebt? Was waren positive Erfahrungen und wo hattest du Schwierigkeiten?
4. Kamst du mit der deutschen Sprache sofort problemlos zurecht oder traten Schwierigkeiten auf als du wieder nach Deutschland zurückgekehrt bist?
5. Konnten dir deine Familie oder Freunde dabei helfen, dich in Deutschland einzuleben? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
6. Empfundest du es als leicht, hier in Deutschland Freundschaften zu schließen?
7. Welche Unterschiede stelltest du im kulturellen Bereich, als in Verhalten, Wertvorstellungen und Einstellungen zwischen den Deutschen und den Papua-Neuguineer fest?
8. Welche Unterschiede fielen dir am stärksten auf zwischen der Schule in PNG (Internat) und der in Deutschland?
  - a. in Bezug auf Unterrichtsinhalte
  - b. in Bezug auf die Lehrer
  - c. in Bezug auf Unterrichtsmethoden (Frontalunterricht, Freiarbeit, Gruppenarbeit; Regeln; Aktivitäten, usw.)
9. Welche Auswirkungen hat deine Vergangenheit zwischen zwei Kulturen auf dein heutiges Leben? (Bist du offener, verschlossener; interessierst du dich für andere Kulturen; hat die Wahl deines Berufes/deiner Ausbildung mit deiner multikulturellen Kindheit zu tun.

## 8 Literaturverzeichnis

### Monografien und Herausgeberwerke

Bowers, Joyce M. (Hrsg.) (1998): *Raising Resilient MKs. Resources for Caregivers, Parents, and Teachers*. Colorado Springs: Association of Christian Schools International (ACSI)

Bell, Linda (1997): *Hidden Immigrants. Legacies of Growing Up Abroad*. Notre Dame: Cross Cultural Publications

Branaman Eakin, Kay (1996): *You can't go "home" again*. In: Smith, Carolyn D. (1996): *Strangers at Home. Essays on the Effect of Living Overseas and Coming "Home" to a Strange Land*. New York: Aletheia Publications. S. 57-80

Dorfmüller-Karpusa, Käthi (1993): *Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag

Gerst, Anette (2005): *Leben in der dritten Kultur. Third Culture Kids (TCKs)*. In: Mission weltweit, Nr. 3, 2005

Giesecke, Hermann (1993): *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart: 1996

Hipkins Sobie, Jane (1986): *The Culture Shock of Coming Home Again*. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.) (1986): *Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings*. Abilene: Abilene Christian University Press. S. 95-101

Houbé-Müller, Doris (1996): *Randständige Immigrantenkinder in Schulklassen. Qualitative Analyse der sozialen Bedingungen und deren personaler Bewältigung*. Stuttgart/Wien: Paul Haupt Bern

- Hunter, Victor L. (1986): *Closure and Commencement: The Stress of Finding Home*. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.) (1986): *Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings*. Abilene: Abilene Christian University Press. S. 179-189
- Ilgner, Rainer; Voith, Franz (Hrsg.): *Internat. Miteinander leben lernen*. Köln: J.P. Bachem
- Irish, Dick (1986): *Rules for Re-entry*. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.) (1986): *Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings*. Abilene: Abilene Christian University Press. S. 231-237
- Jansson, Diane P. (1986): *Return to Society: Problematic Features of the Re-Entry Process*. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.) (1986): *Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings*. Abilene: Abilene Christian University Press. S. 49-57
- Jordan, Peter (1992): *Re-Entry. Making the Transition from Missions to Life at Home*. Seattle: Youth With A Mission Publishing
- Keck, Rudolf W. (2004): *Zum Stellenwert von Heterogenität und Multikulturalität in der pädagogischen Gegenwartsdiskussion*. In: Keck, Rudolf W.; Rudolph, Margitta; Whybra, David; Wiater, Werner (Hrsg.) (2004): *Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration*. Münster: Lit Verlag. S. 21-37
- Koehler, Nancy (1986). *Re-Entry Shock*. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.) (1986): *Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings*. Abilene: Abilene Christian University Press. S.89-94
- Kramer, Katharina (2003): *Frühkindliches Netzwerk*. In: Stuttgarter Nachrichten, Nr. 176, vom 02.08.2003
- Lenneberg, Eric H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

- Marburger, Helga (1991): *Von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Erziehung*. In: Marburger, Helga (Hrsg.) (1991): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung*. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Mayer, Horst O. (2002): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München: Oldenbourg
- Nörber, Martin (2003): *Peers und Peer-Education*. In: Nörber, Martin (Hrsg.) (2003): *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz. S. 9-14
- Pekrun, Reinhard (2002): *Familie, Schule und Entwicklung*. In: Walper, Sabine; Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2002): *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe. S. 84-105
- Pirollo, Neal (2000): *The Reentry Team. Caring for your returning Missionaries*. San Diego: Emmaus Road International
- Pollock, David C. (1998): *The Re-Entry Task*. In: Bowers, Joyce M. (Hrsg.) (1998): *Raising Resilient MKs. Resources for Caregivers, Parents, and Teachers*. Colorado Springs: Association of Christian Schools International (ACSI). S.102-110
- Pollock, David C.; Van Reken, Ruth; Pflüger, Georg (2003): *Third Culture Kids. Aufwachsen in mehreren Kulturen*. Marburg an der Lahn: Francke
- Sandfuchs, Uwe (2004): *Interkulturelles Lernen in der Schule. Informationen und Reflexionen aus bundesdeutscher Sicht*. In: Keck, Rudolf W.; Rudolph, Margitta; Whybra, David; Wiater, Werner (Hrsg.) (2004): *Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration*. Münster: Lit Verlag. S. 62-74

- Sandhaas, Bernd (1988): *Interkulturelles Lernen – zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen*. In: International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de Pédagogie Vol. 34, No. 3, 1988.
- Spitzer, Manfred (2002): *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH Heidelberg
- Steiner-Khamsi, Gita (1984): *Ausländerpädagogik in Forschung und Praxis*. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. S. 59-73
- Storti, Craig (1997): *The Art of Coming Home*. Yarmouth: Intercultural Press
- Werkman, Sydney L. (1986): *Coming Home: Adjustment of Americans to the United States after Living Abroad*. In: Austin, Clyde N. (Hrsg.) (1986): *Cross-Cultural Reentry: A Book of Readings*. Abilene: Abilene Christian University Press. S. 5-17
- Wiater, Werner (2004): *Kulturelle Integration. Begriff und Ideal einer Pädagogik der Vielfalt*. In: Keck, Rudolf W.; Rudolph, Margitta; Whybra, David; Wiater, Werner (Hrsg.) (2004): *Schule in der Fremde – Fremde in der Schule. Heterogenität, Bilingualität – kulturelle Identität und Integration*. Münster: Lit Verlag. S. 46-61
- Wißkirchen, Hubert (2002): *Die heimlichen Erzieher. Von der Macht der Gleichaltrigen und dem überschätzten Einfluss der Eltern*. München: Kösel
- Wriske, Vera (1998): *Missionarskinder – Chancen, Schwierigkeiten, Hilfen*. Wiedenest: Wiedenester Forum

**Internetquellen**

- Bittner, Andreas (2001): *Auslandsaufenthalt: Chance oder Risiko für mitausreisende Kinder?* In : Institut für Interkulturelles Management. Presse-Service 3/2001  
<http://www.ifim.de/aktuell/pr-service/PR-SERVICE%203-01.pdf>
- Herrmann, Christoph; Fiebach, Christian (2004): Auszug aus: *Gehirn & Sprache. Zwei Sprachen in einem Gehirn* am 07.12.2005  
[http://www.fischer-kompakt.de/sixcms/media.php/308/Gehirn%26Sprache\\_leseprobe.pdf](http://www.fischer-kompakt.de/sixcms/media.php/308/Gehirn%26Sprache_leseprobe.pdf)
- Kidd, Julie K.: Third Culture Kids: Returning to their Passport Country. In: U.S. Department of State. Am 25.08.2005  
<http://www.state.gov/m/dghr/flo/rsrscs/pubs/4597.htm>
- Olsen, Linda: Home Again. Cross-cultural Re-entry. Am 21.10.2005  
<http://www.intervarsity.org/slj/article/1439>
- Otten, M. (2004): Das Kulturschockmodell (2). Am 29.09.2005  
[www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien\\_Teil\\_Ila\\_mikroaspekte.pdf](http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Personal/Otten/Folien_Teil_Ila_mikroaspekte.pdf)
- Podolsky, Momo Kano: *Cross-cultural upbringing: A comparison of the „Third Culture Kids“ framework and „Kaigai / Kikoku-shijo“ studies.* Am 10.10.2005  
<http://www.cs.kyoto-wu.ac.jp/bulletin/6/kanou.pdf>
- Rampas, Martina: Babyspeck und Bonusmeilen. In: Spiegel Online am 11.08.2005  
<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,312705,00.html>
- ATCKs maintain global dimensions throughout their lives.*  
<http://www.iss.edu/pages/kids.html>
- Die Kinder globaler Nomaden. Langjährige Auslandsaufenthalte von Kindern.* In: Institut für Interkulturelles Management. Presse-Service 1/2000  
<http://www.ifim.de/aktuell/pr-service/PR-SERVICE%201-00.pdf>

*Weltbürger im Kindesalter: Ausländersein ist eine Kultur.* In: Bildung & Karriere.

Trends am Bildungsmarkt. 4. /5.9.05

[http://propaedeutikum.vrp.at/FILES/Blended\\_Standard0904.pdf](http://propaedeutikum.vrp.at/FILES/Blended_Standard0904.pdf)

<http://www.jsc.montana.edu/articles/v3n1.pdf>

### **andere Quellen**

Hild, Brigitte (1999): *Umfrage zur Zahl der im Ausland ansässigen deutschen Unternehmen und Entsandten.* [Als Email der Verfasserin dieser Arbeit vorliegend]

## 9 Verbindliche Versicherung

Gemäß § 12 Abs. 6 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 weiteren Hilfsmittel verwendet.

Bettringen, den 10. Februar 2006

Unterschrift: \_\_\_\_\_

### Freiwillige Erklärung

Im Fall der Aufbewahrung meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit in der Bibliothek bzw. im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Ja       Nein