SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien

Baumbach, Stefan; Friedland, Alice; Hövelbrinks, Britta; Voerkel, Paul; McGrath, Katharina; Schart, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version
Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Baumbach, S., Friedland, A., Hövelbrinks, B., Voerkel, P., McGrath, K., & Schart, M. (2022). *Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien.* (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen). https://doi.org/10.17901/akbp1.20.2022

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-79672-5

Institut für Auslandsbeziehungen

ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen

am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien

Stefan Baumbach, Alice Friedland, Britta Hövelbrinks, Paul Voerkel, Katharina McGrath, Michael Schart

Institut für Auslandsbeziehungen

Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen

am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien

Stefan Baumbach, Alice Friedland, Britta Hövelbrinks, Paul Voerkel, Katharina McGrath, Michael Schart

unter Mitarbeit von
Érika Fabrícia Coutinho Lucena, Diego Santana de Freitas, Sina Menrad, Theres Werner

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **4**

Zusammenfassung **5**

Executive Summary **6**

1. Einleitung **13**

2. Aktueller Forschungsstand **15**

3. Methoden **21**

3.1 Fragebogen 21

3.2 Interviews 23

4. Länderkontexte und Stichprobenbeschreibungen für Brasilien, Bulgarien und Ägypten **27**

5. Ergebnisse aus Fragebögen und Interviews **33**

5.1 Angaben zum Besuch von PASCH-Schulen 33

5.2 Entscheidungen für Studien- und Berufswahl 49

5.3 Zur Bildungslaufbahn von PASCH-Alumni 54

5.4 Zur Sprachkompetenz der befragten PASCH-Alumni 58

5.4.1 Selbsteinschätzung der Deutschkompetenz und absolvierte Deutschzertifikate 58

5.4.2 Familiäre Mehrsprachigkeit der befragten PASCH-Alumni 69

5.5 Zur Nutzung der Deutschkenntnisse 70

5.6 Zur Vernetzung von PASCH-Alumni 74

5.6.1 Gruppe A/Dtld. und B/Ausland: Kontakte zu PASCH-Alumni und Deutschen 75

5.6.2 Angaben zur Alumni-Arbeit aus den Interviews 79

5.6.3 Gruppe B: Reisen nach Deutschland 82

5.7 Deutschlandbezüge von PASCH-Alumni – Familie, Beruf und Alltag 84
5.7.1 Gruppe A: Hintergründe zum Leben in Deutschland 87
5.7.2 Gruppe B: Deutschlandbezüge in Alltag und Beruf 96
5.8 Mittel- und längerfristige Planungen 97
5.9 Die PASCH-Erfahrung in einem Wort 102
5.10 Resümierende Einschätzungen der Befragten zu PASCH 105

6. Ausblick, Desiderate und potenzielle Maßnahmen 110

Literatur 114

Anhang 122
Anhang 1 – Methodik 122
Anhang 2 – Abbildungen 124
Anhang 3 – Tabellen 129

Danksagung 141

Über die Autor:innen 142

Impressum 144

Vorwort

Die PASCH-Initiative wurde 2008 vom Auswärtigen Amt gegründet, um den Austausch zwischen Schulen im Ausland, an denen Deutschunterricht einen besonderen Schwerpunkt hat, untereinander, sowie mit Schulen in Deutschland zu fördern. Mittlerweile gibt es über 2.000 Schulen in 120 Ländern mit 600.000 Schülerinnen und Schülern weltweit. PASCH unterstützt zudem Absolventinnen und Absolventen beim Übergang von Schule zu Hochschule und vergibt Stipendien zum Studium in Deutschland.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird über die Befragung von Alumni untersucht, inwiefern die PASCH-Initiative zu Biographien mit Deutschlandbezug (Hochschulstudium, Ausbildung oder Arbeit in Deutschland) beiträgt und welche einzelnen Faktoren einen fortgesetzten Deutschlandbezug befördern. Im Fokus der Untersuchung stehen die Herkunftsländer Brasilien, Ägypten und Bulgarien.

Den Autorinnen und Autoren der Universität Jena möchte ich auf diesem Wege herzlich für die sehr gute Zusammenarbeit und ihr Engagement für dieses Forschungsprojekt danken, insbesondere Stefan Baumbach, Alice Friedland und Michael Schart.

Der Bereich Dialog und Forschung des ifa setzt Themen und erarbeitet Empfehlungen zur Stärkung und Weiterentwicklung internationaler Kulturbeziehungen. Wir initiieren, konzipieren und moderieren hierfür eine Vielzahl von Diskussionsformaten und wissenschaftlichen Publikationen. Diese Studie wurde im Rahmen des Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik“ erstellt. Ihr gelingt es, die Komplexität von individuellen Ausbildungsverläufen und Länderbindungen in den Blick zu nehmen und gleichzeitig gezielte Impulse für die Weiterentwicklung der deutschlandbezogenen Bildung zu geben.

Ihre
Odila Triebel
Leiterin des Bereichs Dialog und Forschung „Kultur und Außenpolitik“
ifa (Institut für Auslandsbeziehungen)

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wird untersucht, welche Faktoren den Deutschlandbezug von PASCH-Alumni beeinflussen. Hierfür wurden eine Fragebogenerhebung und Gruppeninterviews mit PASCH-Alumni aus Bulgarien, Ägypten und Brasilien durchgeführt. Außerdem wurden Expert:innen der entsprechenden Länderkontexte befragt. Zentrale Faktoren für einen nachhaltigen Deutschlandbezug sind demnach einzelne PASCH-Aktivitäten und die Rolle der Lehrkräfte bzw. der schulischen Kontextbedingungen. Für die AKBP bedeutet dies v.a. die Lehrkräfte zu stärken, Alumni-Netzwerke inkl. Aktivitäten auszubauen sowie die einzelnen länderspezifischen Kontexte für den Erfolg der PASCH-Initiative verstehen zu lernen.

Executive Summary

Im Forschungsprojekt „Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen in Brasilien, Ägypten, Bulgarien (DeuBi-PASCH)“ wird untersucht, welche Faktoren den Deutschlandbezug von PASCH-Alumni[1] beeinflussen. Als wichtige Faktoren erweisen sich dabei vor allem einzelne PASCH-Aktivitäten und die Rolle der Lehrkräfte bzw. der schulischen Kontextbedingungen. Zugleich wird deutlich, weshalb Untersuchungen zum Deutschlandbezug von PASCH-Alumni das Zusammenspiel des Schulbesuchs mit individuellen Einflussgrößen wie beispielsweise einem mehrsprachigen Elternhaus oder Deutschlandbindungen im familiären Umkreis nicht vernachlässigen dürfen.

Die Studie basiert auf einem gemischten Methoden-Design mit verschiedenen Befragungsformen: Neben einem Online-Fragebogen zu Bildungsbiographie und Deutschlandbindung mit insgesamt 205 ausgewerteten Fragebögen wurden mit 46 der Befragten zusätzlich Gruppeninterviews zu vertiefenden Aspekten geführt. Darüber hinaus wurden drei Expert:inneninterviews mit bildungsverantwortlichen Akteur:innen aus den drei Fokusländern in die Analyse integriert, um die Ergebnisse der beiden anderen Befragungsmethoden regional kontextualisieren zu können.

Zentrale Ergebnisse

Die von politischer Seite proklamierten, hohen Erwartungen an die Ausstrahlungskraft der PASCH-Initiative können von der vorliegenden Studie anhand empirischer Evidenz bestätigt werden: Die meisten der befragten Alumni aus Brasilien, Bulgarien und Ägypten betonen ausdrücklich den positiven und bedeutsamen Einfluss ihrer Begegnung mit PASCH auf ihre Bildungsbiographien. Gleichwohl muss einschränkend erwähnt werden, dass sich in diesem Ergebnis auch die Zusammensetzung der Stichprobe spiegelt, denn vor allem in den Gruppeninterviews fanden vor allem sehr engagierte Alumni mit einem tendenziell starken Deutschlandbezug zusammen.

[1] Die Bezeichnung steht in dieser Studie für alle Personen, die eine PASCH-Schule absolviert haben, unabhängig davon, welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen.

Besuch von PASCH-Schulen (vgl. Kap. 5.1)

- Im Durchschnitt hatten die befragten Alumni 6,7 Jahre Deutschunterricht – die längste Deutschlerndauer geben die bulgarischen Alumni an.
- Nur wenige der PASCH-Alumni (16%) wussten zu Beginn ihrer Schulzeit, dass es sich bei ihrer Schule um eine PASCH-Schule handelte.
- Während der Schulzeit nahmen mehr als 70 Prozent der Befragten an verschiedenen PASCH-Projekten teil.
- Während der Schulzeit nahmen mehr als 65 Prozent der Befragten an einem Schüleraustausch teil.

Studien- und Berufswahl (vgl. Kap. 5.2)

- Der Besuch einer PASCH-Schule wirkt sich nicht unmittelbar auf die Wahl eines Studienfaches oder auf ein Berufsfeld aus – außer bei Germanist:innen und Deutschlehrkräften.

  Aber:

  - Lehrende an PASCH-Schulen und die Thematisierung des Studiums im Unterricht können einen erkennbaren Einfluss auf die Wahl des Studienfaches und des Studienortes ausüben.
  - Der Zugang zu verschiedenen Sprachprüfungen der deutschen Sprache an PASCH-Schulen fördert Entscheidungen für den Studienstandort Deutschland.
  - Auslandsaufenthalte (wie Probestudium oder Jugendkurse etc.) wirken entscheidend bei der Wahl des Studienstandortes und der Wahl des Studienfaches mit.

Bildungslaufbahn (vgl. Kap. 5.3)

- Aktuell studieren 148 Befragte, davon 34 Personen in Deutschland.
- Als Studienfächer werden von vielen Studierenden die sogenannten MINT-Fächer gewählt.

Sprachkompetenz (vgl. Kap. 5.4)

- Das Sprachniveau am Ende der Schulzeit liegt im Mittel zwischen B1 und B2. Bei den bulgarischen Alumni liegt der Durchschnitt etwas höher bei C1.
- Fast alle Befragten (93%) legten in der Schulzeit erfolgreich Deutschzertifikate ab. (vgl. Kap. 5.4)

- Die im Ausland lebenden PASCH-Alumni aus Brasilien verbesserten nach eigener Aussage auch nach dem Schulabschluss im Durchschnitt ihr Deutschniveau.
- Etwa ein Viertel der Befragten wuchs mehrsprachig auf, 17% mit Deutsch als Familiensprache. (vgl. Kap. 5.4)

Nutzung der Deutschkenntnisse (vgl. Kap. 5.5)
- Die Motivation zum Ausbau der Sprachkenntnisse steigt stark durch (bevorstehende) Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern.
- Die in der Schule erworbenen Deutschkenntnisse reichen meist nicht für den Studienzugang deutscher Hochschulen aus, schaffen aber grundlegende Voraussetzungen dafür.

Vernetzung (vgl. Kap. 5.6)
- Die Netzwerkarbeit gestaltet sich je nach Fokusland sehr unterschiedlich: In Bulgarien haben PASCH-Alumni bspw. kaum Kontakte zu anderen Alumni über ein PASCH-Alumni-Netzwerk. Im Gegensatz dazu wird die Netzwerkarbeit von den brasilianischen Alumni als wichtiger Bestandteil der Deutschlandbindung verstanden.
- Die *Social-Media*-Kontaktpflege zu Personen in Deutschland läuft hauptsächlich über *Instagram* und *Facebook*. *Twitter* und *LinkedIn* werden wesentlich weniger hierfür bedient.

Deutschlandbezüge – Familie, Beruf und Alltag (vgl. Kap. 5.7)
- 36% der Befragten geben familiäre Verbindungen nach Deutschland an, in den häufigsten Fällen sind dies Migrationsgeschichten. Von den im Ausland lebenden Alumni geben zudem 35% berufliche Verbindungen nach Deutschland an.
- 58% der in Deutschland lebenden Alumni waren bereits vor ihrem Umzug nach Deutschland für längere Aufenthalte in Deutschland (vor allem durch Jugendkurse, Probestudium oder andere Austauschprogramme).
- Viele der im Ausland lebenden Alumni verfolgen deutsche Nachrichten (77%) und lernen weiterhin aktiv Deutsch (72%).

Mittel- und längerfristige Planungen (vgl. Kap. 5.8)
– Zwei Drittel der im Ausland lebenden Alumni haben den Wunsch, zukünftig in Deutschland zu leben – in Brasilien und Ägypten noch deutlich mehr, die bulgarischen PASCH-Alumni sind hier zurückhaltender.

Die PASCH-Erfahrung in einem Wort (vgl. Kap. 5.9)
– PASCH wird von den Alumni häufig als „Türöffner" zur Welt verstanden, durch diese Tür geht man, um andere Menschen und andere Kulturen zu entdecken.

Resümierende Einschätzungen der Befragten zu PASCH (vgl. Kap. 5.10)
– Dem Besuch einer PASCH-Schule schreiben die Alumni zum Teil einen Einfluss auf die Studien- und Berufswahl zu. Vor allem aber bieten die Schulen eine gute Vorbereitung auf ein erfolgreiches Studium.

Empfehlungen

Lehrkräfte stärken
→ Professionalisierungs- und Austauschprogramme für Lehrkräfte (weiter-) entwickeln und untersuchen
→ Ansehen und Prestige der Lehrpersonen im Land selbst stärken

Ein erster PASCH-spezifischer Faktor, der einen deutlich erkennbaren Einfluss auf die Deutschlandbindung von PASCH-Schüler:innen und -Alumni ausübt, sind die vor Ort tätigen Lehrkräfte, ihre Einstellung und ihr unterrichtliches Handeln. Während sich die Datenlage bezüglich der Rolle der Lehrkräfte für schulische Bildungserfolge im Allgemeinen seit den 1990er Jahren stetig verbessert hat (vgl. Hattie/Yates 2014; Legutke/Schart 2016), waren Lehrkräfte und Unterricht an PASCH-Schulen bisher nicht im Fokus empirischer Arbeiten. Auch Kühn und Mersch (Kühn/Mersch 2015: 198) fordern die wissenschaftliche „Erschließung" des Auslandsschulwesens als eigenes Forschungsfeld.

An dieser Stelle werden deshalb weitere Untersuchungen, die vor allem auch regionale, bildungspolitische und schulartspezifische Kontexte in den jeweiligen Fokusländern einbeziehen, empfohlen. Mit diesen Erkenntnissen könnten Professionalisierungsprogramme und Austauschprogramme (weiter)entwickelt und

etabliert werden. Dies könnte im besten Falle auch einen Beitrag dazu leisten, das Ansehen und Prestige der Lehrkräfte in den untersuchten Ländern zu stärken, da laut der für diese Studie befragten Expert:innen auch die geringe Attraktivität des Berufsbildes einen Grund für den Mangel an qualifizierten Lehrkräften darstellt. In diesem Zusammenhang sollten über die oben erwähnten Maßnahmen hinaus weitere Möglichkeiten geprüft werden, das Berufsbild selbst, aber auch bereits praktizierende DaF-Lehrkräfte in den untersuchten Ländern zu stärken.

PASCH als „Marke" etablieren

→ Möglichkeiten (Stipendien, Jugendkurse etc.) und Übergänge zwischen den Mittlern transparenter kommunizieren und vereinfachen

→ Stipendienvergabe unterschiedlich transparent

Vielen der befragten Alumni war vor ihrer Schulzeit nicht bewusst, dass sie eine „PASCH-Schule" besuchten und was sich hinter der Begrifflichkeit, der Initiative selbst und den darin gebündelten Programmen verbirgt (vgl. Kap. 5.1). Die PASCH-Bewusstheit während der Schulzeit zeigte sich, in Abhängigkeit der Stichprobe, in Brasilien stärker ausgeprägt als in Bulgarien und Ägypten. Die PASCH-„Idee" wird vor allem von den Alumni verstanden, wenn diese sich nach Beendigung ihrer Schulzeit weiterhin mit Deutsch und/oder Deutschland befassen, weswegen im folgenden Abschnitt noch einmal gesondert auf die Alumni-Arbeit eingegangen wird.

Es empfiehlt sich, Angebote zu verstärken, in welchen bereits während der Schulzeit über alle Schultypen und betreuenden Mittlerorganisationen hinweg über Programme, Möglichkeiten wie Stipendien, Jugendkurse und Austauschprogramme etc. transparent informiert und beraten wird. Auch in den Alumni-Interviews wurde erwähnt, dass fehlende Informationen und damit einhergehende Ängste vor Weiterbildung und beruflichen Perspektiven in Deutschland ein Hemmnis für andere, ihnen bekannte, PASCH-Alumni darstellten und diese deswegen nach ihrer Schulzeit wenig Verbindung zur deutschen Sprache und/oder Deutschland pflegten. Gleichzeitig äußerten die Befragten selbst das Angebot, sich in PASCH-Informations- und Beratungsprogrammen in den Schulen als Mentor:innen einzubringen zu wollen, sollten sie die Möglichkeit erhalten.

Alumni-Netzwerke ausbauen
→ Netzwerkarbeit strategisch ausbauen
→ Status „PASCH-Alumnus/Alumna“ schärfen

Die Netzwerk-Arbeit nach Beendigung der Schulzeit hat sich als wichtiger Faktor für eine nachhaltige Deutschlandbindung von PASCH-Alumni herausgestellt (vgl. Kap. 5.6). Die Vernetzung über und die Arbeit der PASCH-Alumni-Netzwerke betrachten dabei vor allem die befragten Alumni aus Brasilien als sehr wichtig – für die Motivation, in Kontakt mit der deutschen Sprache und Deutschland zu bleiben, die fachlich-akademische Entwicklung, aber auch für die weitere Förderung ihrer sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten über die Schulzeit hinaus. Zum großen Teil sind es Alumni von Fit-Schulen, die mit Engagement im Alumni-Netzwerk aktiv sind. Unter den Alumni von DAS und DSD-Schulen sind die Netzwerke im Allgemeinen seltener bekannt (vgl. Kap. 5.6). Auch in den Expert:inneninterviews zu Bulgarien und Ägypten wurde geäußert, dass im Bereich der Alumni-Netzwerk-Arbeit Potenziale bestehen. Diese hatten sich schon durch die aufwendige Akquise der Teilnehmenden für die Befragungen angedeutet. Aus Sicht des Projekt-Teams würde es sich anbieten, bereits aktive Alumni-Netzwerke eingehender zu analysieren, um passgenaue Strategien zum Ausbau der Vernetzung zu entwickeln. Darüber hinaus könnten regionale Netzwerkaktivitäten über Schultypen und verantwortliche Mittlerorganisationen hinaus verknüpft werden, da bereits existierende Maßnahmen ineinandergreifen sollten, um die Bedürfnisse der Alumni zu bedienen. Viele weitere PASCH-spezifische Faktoren wie (u.a.) der große Einfluss von Austauschprogrammen bzw. Deutschlandaufenthalten während der Schulzeit (vgl. Kap. 5.2; 5.7) oder auch Sprachzertifikaten (vgl. Kap. 5.4; 5.5) auf die Deutschlandbindung von PASCH-Alumni zeichnen sich in den Daten deutlich ab und sollten weiterverfolgt werden.

Länderprofile verstehen
→ Schultypen
→ regionaler/ gesellschaftlicher Kontext → regionale Cluster

Wie einleitend bereits erläutert wurde, sind die ausgewählten Fokusländer dieser Studie aus verschiedenen Gründen nur bedingt miteinander vergleichbar und nicht auf die Gesamtheit aller PASCH-Alumni übertragbar, weshalb es sich

empfiehlt, weiterführende Untersuchungen anzuschließen. Dabei könnte ein Ansatz darin bestehen, weitere Länder in regionalen Clustern zu untersuchen, weil sich auf diese Weise Maßnahmen und Strategien nachvollziehbarer in Beziehung setzen lassen. Ein zweiter Ansatz wäre, solche Cluster nicht anhand geografischer Kriterien zu erstellen, sondern anhand vergleichbarer bildungspolitischer und gesellschaftlicher Bedingungen.

Die für das Forschungsprojekt DeuBi-PASCH entwickelten Erhebungsinstrumente können dabei für weitere Regionen und Erhebungszeiträume empfohlen werden. Bei einem erneuten Einsatz des Fragebogens sollten jedoch einzelne Items optimiert werden (vgl. entsprechende Hinweise in Kap. 5).

Der Ansatz einer gemischten Methodenanwendung, wie er in der vorliegenden Studie über die Kombination verschiedener Befragungsformate realisiert wurde, hat sich bewährt. Dadurch konnten die Erkenntnisse aus den Fragebögen kontextualisiert und mit konkreten Beispielen untermauert werden. Die Etablierung eines deduktiv-induktiv gebildeten Kategoriensystems (vgl. Kap. 3.2) zur Auswertung der Interviews hat sich dabei als günstig erwiesen.

Bei einer möglichen Ausweitung des Untersuchungsfokus auf Länder-Cluster sollten alle Erhebungsinstrumente wiederum an die entsprechenden sprachlichen, kulturellen und bildungspolitischen Kontexte der zu untersuchenden Fokusländer bzw. Fokusregionen angepasst werden. In diesem Zusammenhang hat sich bei dieser Studie die Arbeit in einem multinationalen und multiprofessionellen Team bereits bewährt - sowohl bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und Akquise von Befragungsteilnehmenden als auch bei der Durchführung und Auswertung der Daten. Um dem ggf. entstehenden Aufwand einer Untersuchungsausweitung entgegenzutreten, könnten mit der Gewinnung von Forschungspartner:innen in den jeweiligen Fokusländern bzw. -regionen – im Sinne einer Science Diplomacy – strategisch auch internationale Wissenschaftskooperationen gefördert und ausgebaut werden.

1. Einleitung

Die PASCH-Initiative („Schulen: Partner der Zukunft“) wurde 2008 vom damaligen Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier angestoßen und hat sich als erfolgreiches Programmbeispiel innerhalb der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands (AKBP) etabliert. Mittlerweile werden durch die Initiative über 2.000 Schulen weltweilt unterstützt und ca. 600.000 Schüler:innen profitierten in den vergangenen Jahren von den Angeboten, indem sie ihre deutschen Sprachkenntnisse und -fertigkeiten verbessern bzw. ausbauen konnten. Umgesetzt werden die Leit- und Programmlinien der PASCH-Initiative durch verschiedene Mittlerorganisationen, vornehmlich der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA), dem Goethe-Institut (GI), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) (vgl. PASCH-net.de 2021[2]; Auswärtiges Amt 2016, 2020).

Die vorliegende Studie zum Forschungsprojekt „Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen in Brasilien, Ägypten, Bulgarien (DeuBi-PASCH)“ entstand im Rahmen des Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik“ des Instituts für Auslandsbeziehungen (ifa). Ziel ist, den Deutschlandbezug von PASCH-Alumni[3] aus den oben genannten Ländern zu beschreiben und auf den Besuch von PASCH-Schulen oder die Nutzung anderer Angebote rund um die PASCH-Netzwerkarbeit zu beziehen. Dabei wurden mithilfe eines multiperspektivischen Forschungsansatzes PASCH-spezifische Faktoren identifiziert, die einen Deutschlandbezug in Biographien von PASCH-Alumni begünstigen und/oder hemmen können. Des Weiteren wurden Hinweise auf bereits bestehende sowie auf noch nicht genutzte Potenziale von PASCH herausgearbeitet.

Unter der Berücksichtigung nationaler bildungspolitischer und historischer Kontexte sowie der unterschiedlich stark ausgeprägten Rolle von Deutsch als Fremdsprache in Brasilien, Bulgarien und Ägypten sind die zentralen Ergebnisse der jeweiligen Stichproben der befragten Alumni nicht auf die Gesamtheit aller PASCH-Alumni anzuwenden und auch nur bedingt untereinander vergleichbar. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurde bereits bei der Zusammenstellung des Forschungsteams darauf geachtet, dass Mitarbeiter:innen und Assistent:innen neben methodologischer Expertise sowohl über Erfahrung in

[2] https://www.pasch-net.de/de/pasch-initiative/ueber-die-initiative.html [18.05.2021].

[3] Zum Begriff Alumni siehe Fußnote 1.

der Arbeit der an PASCH-Initiative beteiligten Mittlerorganisationen wie auch über Sprach-, Kultur- und Regionalkenntnisse in den jeweiligen Fokusländern verfügen. Auch bei der (Weiter-) Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurde im Sinne der Qualitätssicherung auf die Unterstützung internationaler Studierender, PASCH-Alumni anderer Länder sowie PASCH- und Bildungsexpert:innen der jeweiligen Fokusländer zurückgegriffen.

Im Folgenden soll zunächst der aktuelle Forschungsstand skizziert werden, um aufzuzeigen, in welchem Rahmen sich dieser Forschungsbericht situiert. Anschließend werden die Erhebungsmethoden differenziert nach Fragebogen und Interviews, diese wiederum noch einmal differenziert nach Expert:inneninterviews und Gruppeninterviews mit den PASCH-Alumni dargestellt. Im Anhang wird die Einbindung in das Seminar „MA.DaF.P03-1/LA.09.1 – Planungs- und Organisationskompetenz / Konzepte der Schul- und Qualitätsentwicklung im Auslandsschulwesen I“ aufgezeigt und unter dem methodischen Fokus des Forschenden Lernens beschrieben. In Kapitel 4 werden die bildungspolitischen Besonderheiten und die regionale PASCH-Landschaft der drei Fokusländer Brasilien, Bulgarien und Ägypten thematisiert und die befragten Gruppen von PASCH-Alumni dazu in Beziehung gesetzt. Das fünfte Kapitel widmet sich dann den Ergebnissen, die aus der Fragebogenerhebung, den Expert:inneninterviews und den Gruppeninterviews mit den PASCH-Alumni hervorgingen. Hier findet eine Unterteilung nach Themen statt, die die Basis für den Fragebogen und die Interviews darstellten: Besuch von PASCH-Schulen, Entscheidungen der Alumni für Studien- und Berufswahl, die Bildungsbiographie der PASCH-Alumni, die Sprachkompetenz und die Nutzung der Deutschkenntnisse heute, die Vernetzung der PASCH-Alumni, Deutschlandbezüge der PASCH-Alumni, mittel- und langfristige Planungen sowie die PASCH-Erfahrung in einem Wort und abschließend resümierende Einschätzungen. Abschließend werden im Ausblick Desiderate aufgezeigt und potenzielle Maßnahmen benannt.

2. Aktueller Forschungsstand

Während einzelne komparative Analysen zu Deutsch-Brasilianischen Beziehungen aus den letzten Jahren (vgl. Bader 2010; Behr 2010) Bereiche der AKBP, welche in der Fachliteratur unter *public diplomacy*, *cultural diplomacy* oder *soft power* zusammengefasst werden, abdecken, liegen in der Fachliteratur bei der Betrachtung Deutsch-Ägyptischer und Deutsch-Bulgarischer Beziehungen Schwerpunkte vor allem auf kulturhistorischen sowie geschichtswissenschaftlich relevanten Ereignissen und damit außerhalb des Betrachtungsbereiches dieser Studie.

Das Auswärtige Amt selbst betont in Publikationen (Auswärtiges Amt 06/2020) den hohen Stellenwert der PASCH-Initiative als Instrument der AKBP und die Intentionen, welche hinter dieser Initiative stehen: Über den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache in Schulen und schulischen Bildungseinrichtungen im Ausland soll ein aktuelles Deutschlandbild vermittelt werden, um Bildungsbiographien mit starkem Deutschlandbezug und den interkulturellen Dialog zwischen Deutschland und den einzelnen Programmländern zu stärken und zu fördern. Den in der PASCH-Initiative verankerten Möglichkeiten zu Deutschlandaufenthalten wird dabei eine besonders nachhaltige Wirkung zugeschrieben (vgl. Auswärtiges Amt 2016). Weitere für diese Studie relevante Teilziele und Intentionen der Initiative werden von Hoffmann/Hunold/Hoischen (2019) zusammengefasst: So soll die PASCH-Initiative unter anderem dazu beitragen, zukünftige Partner:innen für Wirtschafts- und Wissenschaftszusammenarbeit in den einzelnen Ländern zu gewinnen bzw. Interesse für einen Deutschlandaufenthalt zu wecken. Auch entwicklungspolitische Aspekte spielen hierbei eine Rolle.

Einzelne, an der Initiative beteiligte Mittlerorganisationen haben bereits Evaluationen zu den von ihnen durchgeführten Maßnahmen im Rahmen der PASCH-Initiative vorgelegt, welche Einzelziele messen (beispielsweise die vom DAAD koordinierte Betreuungsinitiative Deutsche Auslandsschulen, welche Fördermittel an deutsche Hochschulen vergibt, um beständige Verbindungen zu deutschen Auslandsschulen auf- und auszubauen) (DAAD 2017). Es ist auffällig, dass in den wenigen empirischen Studien zur PASCH-Initiative eine Wirkungsanalyse der beschriebenen Zielsetzungen des AKBP-Instruments im Fokus steht: Hoffmann (2014) setzt den Schwerpunkt seiner empirischen Untersuchung mit regionalem Schwerpunkt Südafrika, Mosambik und Madagaskar darauf, inwieweit die PASCH-Initiative zum Image Deutschlands als attraktiver Wirtschafts-

und Wissenschaftsstandort beiträgt. Violet (2016) hingegen konzentriert sich auf eine allgemeingültige Definition der Begrifflichkeiten Deutschlandbild und Deutschlandbindung und unterzieht unveröffentlichte Daten einer PASCH-Zwischenevaluation aus dem Jahre 2009 (regionale Schwerpunkte: Türkei, China und Polen) einer Sekundärevaluation zur Triangulation der von ihr geprägten Begrifflichkeiten. Die vorliegende Studie bezieht die bereits gewonnenen Erkenntnisse mit ein, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, die Wirksamkeit der PASCH-Initiative und die Arbeit der beteiligten Mittlerorganisationen zu evaluieren.

Einzelne konzeptionelle Beiträge und Praxisberichte aus den letzten Jahren konzentrieren sich vor allem auf Einzelaspekte des PASCH-Programms wie beispielsweise die Lehrer:innenausbildung und die erreichten Sprachkenntnisse bei Schulabschluss (vgl. Hunold 2015). Diese sind stark regional eingegrenzt und eher deskriptiv angelegt. Auch weitere Analysen mit regionalen Schwerpunkten zu den in der PASCH-Initiative eingebundenen Deutschen Auslandsschulen bieten Perspektiven auf einzelne Teilaspekte der PASCH-Initiative, wie der Synergieschaffung in der kulturellen Bildung, der Beschreibung des möglichen Übergangs von einer PASCH-Schule (insbesondere Deutsche Auslandsschulen) zu einer deutschen Universität, sowie den historischen Hintergrund des Auslandschulwesens in u.a. Spanien (vgl. Weigl 2015; Meyer-Engling 2019; Herzner 2019 uvm.).

Neben Beiträgen zur AKBP und zur PASCH-Initiative flossen in das Studiendesign auch Forschungsergebnisse bezogen auf die Konzepte *Deutschlandbild* und *Deutschlandbindung* mit ein. Das Konzept der *Country Images* ist ein komplexes Konstrukt, das sich aus den Wirkungen sozialer und psychischer Prozesse zusammensetzt. Es ist aus kultureller, politischer und ökonomischer Perspektive von Interesse. Dadurch gewinnt bei der Erforschung von *Country Images* eine Vielzahl von Studien aus einer großen Bandbreite wissenschaftlicher Fachgebiete an Relevanz (vgl. Buhmann/Ingenhoff 2013). Buhmann und Ingenhoff (2013: 66) vereinen in einem multidimensionalen Ansatz zur Erschließung der Entstehung eines *Country Images* drei grundlegende Konzepte: das Konzept der *nationalen Identitäten,* die *Einstellungen*, welche die Entstehung eines Länderbildes beeinflussen, sowie die jeweilige *Reputation* des Landes wirken sich maßgeblich auf das Bild Außenstehender auf ein bestimmtes Land aus.

Angewendet auf den deutschen Kontext werden Teile dieses Ansatzes auch von Violet (2016) aufgegriffen, die in ihren Untersuchungen den Begriff „Deutschlandbild" folgendermaßen definiert:

> *Das Deutschlandbild ist die vollständige individuelle, interne Repräsentation von Deutschland und den Deutschen. Es enthält kognitive und affektive Elemente, die unterschiedliche Assoziationsstärken zum Kernbegriff „Deutschland" aufweisen und entsteht auf der Basis von Primär- und Sekundärerfahrungen. (Violet 2016: 59)*

Besonders dieser Aspekt der Individualität und die wichtige Abgrenzung zum Terminus *Stereotype* werden in weiteren Studien wiederholt hervorgehoben. Obwohl Wernicke (2014) sich mit dem Deutschlandbild US-amerikanischer Austauschschüler:innen auseinandersetzt und Sato-Prinz' (2011) Untersuchungen im japanischen Kulturraum angesiedelt sind, stellen beide Studien fest, dass Stereotype in die Entstehung eines Deutschlandbildes einfließen, jedoch um individuelle Perspektiven, Erfahrungen und Einstellungen ergänzt werden. Interessant ist hierbei auch der in beiden Studien erwähnte Faktor der Wandelbarkeit eines Deutschlandbildes: So verändert sich das Deutschlandbild mit jeder neuen Erfahrung, neu erworbenem Wissen oder neuen Perspektiven, welche das Individuum direkt, aber auch indirekt betreffen können (vgl. Wernicke 2014; Sato-Prinz 2011).

Für das Forschungsdesign der vorliegenden Studie waren erste Erkenntnisse aus dem Bereich der *Deutschlandbindung* besonders relevant und beeinflussten nachhaltig das Design der Forschungsinstrumente. Violet (2015: 10) definiert Deutschlandbindung „als die Bereitschaft einer Person, Verhaltensweisen mit Deutschlandbezug zu zeigen". Die von ihr beschriebenen Verhaltensweisen setzen sich aus kognitiven, affektiven und aktionalen Komponenten zusammen. Dabei werden die Sichtbarkeit und Ausprägung der einzelnen Komponenten an Interesse an Themen mit Deutschlandbezug, der positiven Bewertung verhaltensrelevanter Aspekte mit Deutschlandbezug sowie an konkretem Vorliegen bzw. der Absicht an Verhalten mit Deutschlandbezug gemessen (vgl. Violet 2015). Die Relevanz dieser Untersuchung für die vorliegende Studie ergibt sich daraus, dass auf Daten mit direktem Bezug zur PASCH-Initiative in ausgewählten Ländern zurückgegriffen wird.

Untersuchungen zu Bildungsbiographien liefern weiterhin interessante, insbesondere für das Studiendesign relevante Erkenntnisse, da sie in direktem thematischem Zusammenhang mit den Studienzielen stehen. Schwierigkeiten bestehen bei empirischen Ansätzen zur Erforschung von Bildungsbiographien vor allem darin, dass die Datenerhebung herausfordernd ist und mit quantitativen Methoden auswertbare Datenmengen schwer zu generieren sind (vgl. Demmig/Dick 2015). Daher arbeiten die meisten Untersuchungen hier mit bereits auf deutscher Seite erhobenen Daten in Bezug auf die Integration von Bildungsausländer:innen in das deutsche Hochschulsystem (vgl. Jungbauer-Gans/Lang 2019; Hertlein/Leiprecht 2019; Neusel/Wolter 2017). Dies schränkt den potenziellen Untersuchungsgegenstand jedoch erheblich ein, da unter anderem der Aspekt der beruflichen Bildung keinerlei Berücksichtigung erfährt. Weiterhin lassen sich kaum Rückschlüsse auf die AKBP-Maßnahmen in den einzelnen Herkunftsländern generieren. Einzelstudien versuchen, lokal und thematisch stark eingegrenzt, diese Lücken zu schließen (wie beispielsweise bei Acevedo/Stenzel in Vorb.). In Bezug auf sprachliche Faktoren haben bisherige Studien zu Bildungsbiographien sogenannter Bildungsausländer:innen an deutschen Hochschulen ergeben, dass durchschnittlich 47% der Befragten bereits im Bereich der schulischen Bildung in ihren Herkunftsländern Deutsch gelernt haben (vgl. Bischof et al. 2016). Leider lassen die Studienergebnisse keine spezifischen Rückschlüsse auf den Einfluss der in den jeweiligen Herkunftsländern durchgeführten Maßnahmen im Rahmen der PASCH-Initiative zu.

Mit der am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der FSU Jena entstandenen Dissertation zum Verbleib von Absolvent:innen brasilianischer Deutschstudiengänge wurden erste Schritte in die Beforschung Deutschlernender in den Zielländern dieser Studie unternommen (vgl. Voerkel 2017). Ansonsten unterliegen Verbleibstudien in diesem Bereich ähnlichen Problemen im Bereich der Datengenerierung, wie bereits im Zusammenhang mit der Erforschung von Bildungsbiographien erwähnt, was die geringe Anzahl von Studien in diesem Fachbereich erklärt. Einzelne Untersuchungsversuche zum Verbleib ausländischer Deutschlerner:innen beziehen sich weiterhin hauptsächlich auf die Absolvent:innen von Germanistikstudiengängen im Ausland (vgl. Hamann 2014; Voerkel 2017) und lassen daher keinerlei allgemeine Rückschlüsse auf den Einfluss des schulischen Deutschunterrichts auf spätere Bildungsbiographien zu.

Salomo (2014) umgeht diese Schwierigkeiten, indem sie in einer groß angelegten, empirischen Studie in einem zweistufigen Verfahren Deutschlandbilder, Deutschlandbindung und den fremdsprachlichen Deutschunterricht an Schulen im Ausland durch die Befragung von Schüler:innen und Lehrkräften untersucht. Auch wenn die Ergebnisse keine direkten Rückschlüsse auf den späteren Verbleib der Schüler:innen zulassen, so werden jedoch aufgrund der Datenmenge aussagekräftige Länderprofile und Tendenzen zu Deutschlandbezug und -bindung in den einzelnen Herkunftsländern generiert. Interessante Teilergebnisse der Untersuchung, neben den Länderprofilen für Ägypten und Brasilien, waren, dass das Interesse an Deutschland umso größer ist, je weiter geografisch entfernt das jeweilig untersuchte Herkunftsland liegt. Schüler:innen aus den Nachbarländern Deutschlands haben oft weniger Interesse an einer Ausbildung, einem Studium oder einer beruflichen Tätigkeit in Deutschland (vgl. Salomo 2014). Jedoch wird in dieser Untersuchung, sowie in allen bisher genannten Untersuchungen zum Verbleib nicht danach differenziert, ob die Befragten eine PASCH-Schule besucht haben.

Außerdem flossen in das Studiendesign regionalspezifische Aspekte zu den jeweiligen Bildungssystemen und zur Stellung von Deutsch als Fremdsprache in den untersuchten Ländern mit ein. Dabei wurde auf verschiedene Analysen im Auftrag des Auswärtigen Amtes und einzelner Mittlerorganisationen zurückgegriffen (vgl. Auswärtiges Amt 06/2020; Mering 2020; Salomo 2014; etc.) sowie vereinzelte Studien zu spezifischen Länderprofilen (vgl. Jore/Lux/Shalaby/Vötter 2019; Soethe/Ribeiro Chaves 2019) in Betracht gezogen.

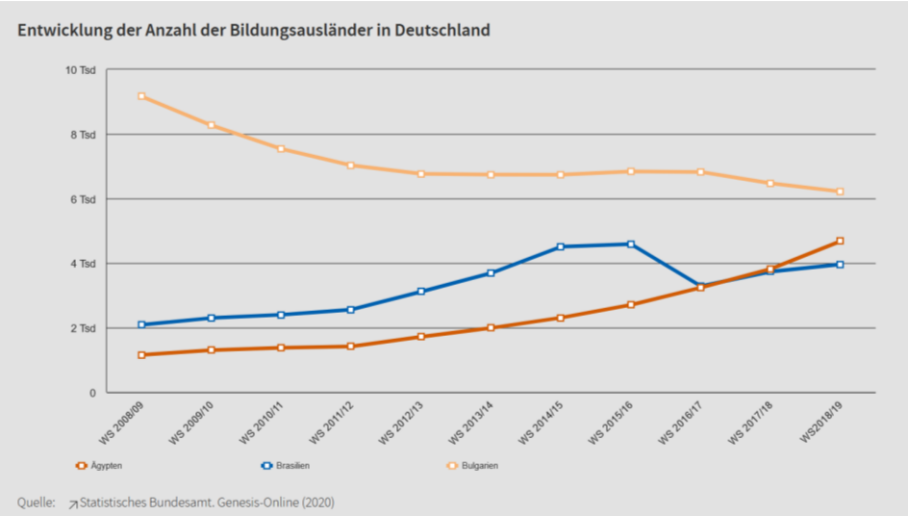


Abb. 1: Beispielgrafik aus der Bildungssystemanalyse: Entwicklung der Anzahl der Bildungsausländer in Deutschland mit den Herkunftsländern Ägypten, Bulgarien & Brasilien im Zeitraum WS 2008/09 – WS 2018/19[4]

Abschließend ist anzumerken, dass sich nach Sichtung der bisher auf diesem Gebiet angefertigten Untersuchungen trotz bereits vorhandener Ergebnisse weiterhin die Frage stellt, welchen Einfluss der Besuch einer PASCH-Schule auf die spätere Bildungsbiographie hat und inwieweit der Besuch einer PASCH-Schule einen Deutschlandaufenthalt während oder nach den formalen Bildungsjahren begünstigt.

[4] Abrufbar unter: https://www.daad.de/de/bildungssystemanalyse-daten-und-diagramme/?countries=65-2020&countries=34-2020&countries=31-2020&chapter=21&subchapter=8 [letzter Aufruf: 28.07.2021].

3. Methoden

Im Projekt DeuBi-PASCH wurde eine methodische Kombination an Befragungsformen geplant, die aus einem Online-Fragebogen für eine Befragung von PASCH-Alumni „in die Breite“ (vgl. Kap. 3.1) sowie Gruppeninterviews mit ausgewählten Teilnehmenden des Fragebogens für eine Befragung „in die Tiefe“ (vgl. Kap. 3.2) besteht. Darüber hinaus wurden zur Kontextualisierung der Ergebnisse drei Videointerviews mit länderspezifischen Expert:innen für Brasilien, Bulgarien und Ägypten geführt (vgl. Kap. 3.2). Grund hierfür ist der Wunsch nach Methodenvielfalt und damit auch nach Validität der Ergebnisse: Die Nutzung unterschiedlicher Erhebungsmethoden erlaubt es, Untersuchungsergebnisse miteinander in Beziehung zu setzen, sie dadurch besser zu verstehen und zu belastbaren Erkenntnissen zu kommen (vgl. Aguado 2009; Riemer 2014).

3.1 Fragebogen

Aufgrund der heterogenen Zielgruppe in DeuBi-PASCH (verschiedene Herkunftsländer, Alumni in Deutschland und im Ausland lebend, zuvor unbekannte Altersstruktur) wurde die Entscheidung getroffen, einen neuen Fragebogen zu entwickeln, der auf Grundlage eigener Operationalisierungsdiskussionen zu *Bildungsbiographien* und *Deutschlandbindung* sowie erprobter Aspekte aus vorliegenden Studien (v.a. Salomo 2014; Violet 2016) konzipiert wurde. Er durchlief mehrere Überarbeitungsschleifen im Projektteam und im dazugehörigen Hochschulseminar (vgl. Anhang 1) und konnte zudem mithilfe von ersten Kontakten zu PASCH-Alumni aus nicht projektrelevanten Herkunftsländern diskursiv validiert werden, d. h. es haben insgesamt 10 Personen (davon 5 in Deutschland und 5 im Ausland lebend) den Fragebogen ausgefüllt und ihre Notizen und Erfahrungen geteilt. Auf Grundlage dieser Pilotierung konnten wichtige methodische Mängel erkannt und behoben werden, bevor der Fragebogen ins (brasilianische) Portugiesische, Bulgarische und Arabische übersetzt[5] und inkl. Einleitungstext und Anschreiben in allen vier Sprachen (Deutsch, Portugiesisch, Bulgarisch, Arabisch) in das Fragebogentool LimeSurvey[6] eingepflegt wurde. Er stand vom 19.12.2020 bis zum 14.02.2021 online zur Verfügung und

[5] Zwei von drei Übersetzer:innen brachten zudem einen Studienabschluss in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mit und waren dadurch mit dem fachlichen Hintergrund vertraut, die dritte Übersetzerin stand im engen Austausch mit dem Projektteam.

[6] Allgemeine Informationen: https://www.limesurvey.org/, genutzter Service: http://limesurvey.mq.edu.au, host server: https://acspri.org.au/limesurvey.

wurde über verschiedene Kanäle der einzelnen beteiligten Mittlerorganisationen sowie PASCH-Alumni-Netzwerke und deren Social-Media-Präsenzen gestreut.

Der finale Online-Fragebogen besteht schließlich aus einem gemeinsamen Teil für alle Befragten (bis Frage 29) zur PASCH-Schulzeit, zur Bildungs- und Berufsbiographie sowie zur Wahrnehmung ihrer Deutschkompetenzen. Danach gehen in Deutschland lebende PASCH-Alumni (Gruppe A) und im Ausland lebende PASCH-Alumni (Gruppe B) getrennte Wege und werden im Fragebogen zu verschiedenen Aspekten ihrer Deutschlandbindung (Einstellungen, Vernetzung, Reisen etc.) befragt. Der abschließende Fragenbogenabschnitt mit Fragen zu Metadaten (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, familiäre Deutschlandbezüge) ist wieder für alle Befragten identisch. Im Fragebogen finden sich sowohl geschlossene als auch offene Fragetypen, häufig auch eine Kombination aus beiden (z. B. „berufliche Verbindungen nach Deutschland" ankreuzen und um erläuternden Kommentar ergänzen, vgl. Frage 57). Der Fragebogen ist anonym[7] eingerichtet, d. h. es sind keine identitätsbezogenen Pflichtfragen enthalten.

Die Fragebogendaten wurden als Excel-Tabelle exportiert und u.a. hinsichtlich früher Fragenbogenabbrüche bereinigt.[8] Es wurden zudem neue Variablen, v. a. aus der Kombination verschiedener Fragen, generiert: Länderzuordnung, Gruppenzuordnung (Gruppe A und B), Schultyp, Familiensprachen zu Schulzeit, aktuelles Studium/Land, aktuelles Studium/Fachrichtung, aktueller Wohnort/Stadt (als Koordinaten). Daran anschließend wurden die Daten zusätzlich in die Software *IBM SPSS Statistics 26* überführt, um dort statistische Mittelwertvergleiche berechnen zu können. Die offenen Antworten wurden – sofern nicht der deutsche Fragebogen gewählt wurde – von denselben und weiteren (für Brasilien) Übersetzer:innen ins Deutsche übersetzt, sodass ein gesamter deutschsprachiger Datensatz für statistische Berechnungen (geschlossene Fragen, in Excel und SPSS vorgenommen) und induktive Kodierungen (offene Antworten, in Excel vorgenommen) vorliegt.

---

[7] Am Ende gab es die freiwillige Option, eine Emailadresse zu hinterlassen, wenn eine Bereitschaft für die vertiefenden qualitativen Interviews vorliegt (vgl. Kap. 3.2). In diesem Moment wird die Anonymität natürlich (freiwillig) gebrochen. Für die Fragebogenauswertung selbst wurde jedoch nicht auf die Mailadressen zurückgegriffen.

[8] Berücksichtigt wurden dabei nur Fragebogen, die mindestens bis Seite 3 von 5, d. h. nach der Filterung in Gruppe A und B, ausgefüllt wurden (Frage 30: In welcher Stadt leben Sie (normalerweise)? bzw. Frage 45: Wo leben Sie (normalerweise)?). Fragebögen mit weniger Antworten erschienen uns nicht aussagekräftig genug; ein noch strengeres Kriterium hätte jedoch zu einer zu kleinen Stichprobe und damit zu Problemen in der Aussagekraft geführt.

3.2 Interviews

Neben den Fragebögen kamen für die Studie auch Interviews zum Einsatz. Diese zeichneten sich dadurch aus, dass die Befragten die Möglichkeit hatten, dadurch bestimmte Aussagen und Zusammenhänge umfassender erklären zu können, wodurch sie gewisse Spielräume der Mitgestaltung erhielten (vgl. Bogner/Menz 2009). Sowohl den Interviewer:innen als auch den Interviewten war die Möglichkeit gegeben, direkt auf Aussagen bzw. auf die jeweilige Situation zu reagieren. Diese Flexibilität führte zu reichhaltigen Daten, was bei der Erhebung von multifaktoriell bedingten Phänomenen wie etwa der Deutschlandbindung einen klaren Vorteil darstellt. Bei den synchronen Befragungen dieser Studie sind zwei Formen zu unterscheiden, die im Folgenden genauer beschrieben werden: die Expert:inneninterviews und die Gruppeninterviews mit PASCH-Alumni.

Expert:inneninterviews
Expert:innen werden immer dann befragt, wenn sie gegenüber den Forscher:innen über einen Vorsprung an Wissen verfügen, Einblicke in bestimmte Situationen und Zusammenhänge haben oder Zugang zu bestimmten Personen oder Daten herstellen können (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014; Meuser/Nagel 2009). Im Rahmen dieser Studie war die Sicht der Expert:innen vor allem von Wert, weil sie dabei half, die bildungspolitischen Besonderheiten und Spezifika der untersuchten Länder zu benennen und zu erklären.

Dafür wurden zwischen März und Mai 2021 drei Expert:inneninterviews im Umfang von jeweils etwa einer Stunde durchgeführt: Zu Brasilien wurden ein PASCH-Alumnus und ein ehemaliger DAAD-Lektor befragt, zu Bulgarien eine PASCH-Alumna mit engen Kontakten zur ZfA und eine Vertreterin des Goethe-Instituts, und zu Ägypten die Leiterin der DAAD-Außenstelle und zwei Vertreterinnen des Goethe-Instituts. Die Expert:inneninterviews erlaubten es den Projektbeteiligten, bestimmte Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung besser in den regionalen Kontext einzuordnen und einen Eindruck über die Arbeit der PASCH-Schulen und des Netzwerks Deutsch in den jeweiligen Ländern zu gewinnen.

Gruppeninterviews
Den weit umfangreicheren Teil der Interviews stellten die leitfadengestützten Gruppeninterviews dar: Insgesamt wurden 12 PASCH-Alumni aus Ägypten befragt, 5 aus Bulgarien und 30 aus Brasilien. Bei den Interviewten handelte es sich um PASCH-Alumni, die im Fragebogen angegeben hatten, für ein Interview bereitzustehen.

Die Entscheidung für die Form der leitfadengestützten Gruppeninterviews erfolgte aus pragmatischen und inhaltlichen Gründen. Zum einen lassen sich mittels Gruppeninterviews mehr Personen befragen als in Einzelinterviews, was zu einer größeren Stichprobe an beteiligten Interviewpartner:innen und damit zu einer breiteren Datenbasis führt (vgl. Bogner/Menz 2009). Zum anderen ergibt sich in Gruppeninterviews eine andere Dynamik: Es entsteht weniger der Eindruck einer Prüfungssituation, in der eine Einzelperson ihr Wissen abrufen muss, sondern eine authentische Gesprächssituation mit Austausch und Abgleich von Informationen durch die Partner:innen. Gruppeninterviews gehen damit stärker in Richtung narrativer Interviews, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sie die Interviewpartner:innen zum Erzählen ermutigen: durch die Narration werden die Aussagen der Befragten umfassender, und häufig werden Aspekte und Themen angesprochen, die von den Interviewenden ursprünglich gar nicht vorgesehen waren, die aber einen hohen Mehrwert an Information darstellen.

Die Interviews wurden in Teams (in der Regel bestehend aus zwei Personen) vorbereitet und zwischen Mai und Juni 2021 online durchgeführt. Dies führte zu einer etwas anderen Dynamik als bei Gruppeninterviews in Präsenz, denn die Interaktion ist verlangsamt – so kommt es zu weniger spontanen Reaktionen, Entgegnungen und Einwürfen. Gleichzeitig ließen die Interviewpartner:innen sich gegenseitig ausreden, es gab fast gar keine Überschneidungen beim Sprechen und alle Beteiligten waren gleich gut sichtbar. Zudem konnte die Aufzeichnung der Gespräche automatisch erfolgen. Ein weiterer Vorteil der digitalen Durchführung bestand außerdem in der Möglichkeit der Distanzüberwindung: Es konnten Interviewpartner:innen aus allen beteiligten Zielländern befragt werden, ohne dass dafür gereist werden musste.

Um eine bestmögliche Kommunikation und Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen, wurden die Interviewteilnehmer:innen bereits im Vorfeld danach befragt, ob sie die Interviews hauptsächlich auf Deutsch oder in ihrer Erstsprache durchführen wollten[9] (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 43f.; Demirkaya 2014: 216). Die Sprachenwahl war zwischen den Befragten unterschiedlich. Die vier Interviews mit den ägyptischen Alumni erfolgten ausschließlich auf Arabisch, während drei von vier Interviews mit den bulgarischen Alumni auf Deutsch erfolgten. Von den Interviews mit den brasilianischen Alumni fanden zehn auf Portugiesisch und zwei auf Deutsch statt. Die Entscheidung für die Ziel- bzw. die Ausgangssprache scheint stark mit dem derzeitigen Aufenthaltsort zusammenzuhängen: die derzeit in Deutschland lebenden Alumni ließen sich mehrheitlich auf Deutsch interviewen, die in ihren Heimatländern lebenden Alumni in ihrer Erstsprache. Die Wahl der Sprache wurde am Ende der Interviews mehrfach thematisiert, wobei sich zeigte, dass die Alumni sich auch bei sehr hohem Sprachniveau sicherer fühlten, das Interview in der Erstsprache zu bestreiten. Durch die Arbeit in den Teams war immer mindestens eine muttersprachliche Person als Interviewende beteiligt, so dass die Interviews ohne sprachliche Einschränkungen möglich waren.

Anschließend wurden die Interviews in einem zweischrittigen Verfahren transkribiert und aufbereitet. Zuerst wurde die Videodatei von einem automatischen Transkriptionstool verschriftlicht und anschließend von Muttersprachler:innen durchgesehen und korrigiert. Dies war nötig, um eine korrekte Wiedergabe des Gesagten zu erreichen, da automatische Transkriptionstools insbesondere Fremd- und Fachwörter häufig nicht erkennen können. Der Überarbeitung der Texte lag ein Leitfaden (siehe Anhang 2) zugrunde, der im Vorfeld im Projektteam erarbeitet wurde und sich an den Konventionen zur inhaltlich-thematischen Transkription (vgl. Langer 2013; Mayring 2016) orientiert. Bei den Interviews, die nicht auf Deutsch geführt wurden, erfolgte in einem weiteren Schritt die Übersetzung ins Deutsche durch jeweilige muttersprachliche Expert:innen aus dem erweiterten Projektteam.

[9] In der Einführung betonten die Interviewenden den Modus der „pragmatischen Zweisprachigkeit". Die Interviewten wurden dabei ermutigt, zwischen den ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen zu wechseln, wenn dies die Kommunikation vereinfachte.

Um die nun als Text vorliegenden Interviews sinnvoll auswerten zu können, wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das die zentralen Aussagen umfasste. Das Verfahren der Kategorienbildung verlief dabei deduktiv-induktiv (vgl. Demirkaya 2014: 218; Kuckartz 2016: 42, 63; Mayring 2015: 61). Zuerst wurden aufgrund der Leitfragen und der zugrunde liegenden Forschungsliteratur deduktiv erste Kategorien benannt, die im Verlauf der Kodierung dann erweitert und mit nachgestellten Codes versehen wurden (vgl. Kuckartz 2016: 65-72). Das somit entwickelte Kategoriensystem (siehe Anhang 2 Abb. i) erlaubte eine datenbasierte Zusammenfassung der Aussagen aus den Gruppeninterviews und damit eine sinnvolle Zusammenführung mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung.

4. Länderkontexte und Stichprobenbeschreibungen für Brasilien, Bulgarien und Ägypten

Im Folgenden werden die bildungspolitischen Besonderheiten der drei Fokusländer in Bezug auf die Sprache Deutsch dargestellt und mit den Ergebnissen der Umfrage unter den PASCH-Alumni ergänzt.

Brasilien

Laut der Weltkarte aller PASCH-Schulen[10] und der dort zu entnehmenden Verteilung der Schultypen auf die entsprechenden Länder gibt es zum aktuellen Zeitpunkt in Brasilien 23 Fit-Schulen[11], 17 DSD-Schulen[12] sowie 4 DAS-Schulen[13]. Die Gruppe der brasilianischen PASCH-Alumni in dieser Studie zeigt eine kleine Überrepräsentation von PASCH-Alumni von Fit-Schulen im Vergleich zu den DSD-Schulen und den DAS-Schulen im Land. Die brasilianischen Alumni verteilen sich in dieser Studie wie folgt: 57,37% besuchten eine Fit-Schule und 32,17% eine DSD-Schule. Die brasilianischen PASCH-Schulen liegen zum Großteil im Süden des Landes und in den Metropolregionen São Paulo und Rio de Janeiro und befinden sich zumeist in privater Trägerschaft (vgl. Soethe/Ribeiro Chaves 2019). Im Süden besteht ein spürbarer Einfluss von deutschsprechenden Minderheiten bspw. der „Hunsrücker" (12% der Bevölkerung im Bundesstaat Rio Grande do Sul, vgl. Soethe 2010), die Deutsch als Erstsprache gebrauchen (vgl. Ammon 2015). Die in dieser Studie befragten Alumni aus Brasilien erreichen in der Schule meist ein Sprachniveau zwischen A2 und B1 (nach GER 2001)[14], wobei ein durchaus gewünschter Ausbau des Deutschangebots durch den Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrkräften gebremst wird (vgl. Ribeiro Chaves/Soethe 2020).

---

10 Abrufbar unter: https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html [letzter Aufruf: 27.07.2021].

11 Bei Fit-Schulen handelt es sich um Schulen des jeweils nationalen Bildungssystems, die im Rahmen der PASCH-Initiative vom Goethe-Institut gefördert und betreut werden (vgl. Hoffmann/Hunold/Hoischen 2019).

12 DSD-Schulen sind Schulen des jeweils nationalen Bildungssystems, „die das Deutsche Sprachdiplom (DSD) […] anbieten" und von der Zentrale für Auslandschulwesen gefördert und betreut werden (Hoffmann/Hunold/Hoischen 2019).

13 DAS-Schulen sind Deutsche Schulen im Ausland, die von der Bundesrepublik Deutschland anerkannt werden und im Rahmen der PASCH-Initiative von der Zentralstelle für Auslandsschulwesen betreut werden (vgl. Hoffmann/Hunold/Hoischen 2019).

14 Alle weiteren Angaben von Sprachniveaus beziehen sich auch auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Auf die weitere Nennung wird deshalb verzichtet.

Bulgarien

In Bulgarien gibt es derzeit 2 Fit-Schulen, 30 DSD-Schulen sowie jeweils eine DAS-Schule und eine DPS-Schule[15] (vgl. Weltkarte aller PASCH-Schulen). Diese Verteilung der Schultypen durch das PASCH-Netzwerk deckt sich im Wesentlichen mit der Verteilung der befragten Alumni auf die entsprechenden Schultypen (vgl. Kap. 5.1). Eine verstärkte Förderung von Deutsch findet in Bulgarien vor allen an den sogenannten Fremdsprachengymnasien statt, die Schulen des nationalen Bildungssystems darstellen. Aufgrund der erhöhten Stundenzahl für Deutschunterricht an diesen Gymnasien scheint es auch nicht verwunderlich, dass viele bulgarische Schüler:innen die Schulzeit mit dem DSD II (= Deutsches Sprachdiplom II, Sprachniveau B2/C1) beenden, was sich auch für die mit dieser Studie erreichten PASCH-Alumni in Bulgarien bestätigen lässt (vgl. Dimova 2010). Durch dieses Merkmal sticht die Gruppe der bulgarischen Alumni besonders heraus. Außerdem geben 93,33% der bulgarischen Befragten an, dass Deutsch ihre erste Fremdsprache und ein Pflichtfach an der entsprechenden Schule war. Auch dieser Umstand unterscheidet die Gruppe der bulgarischen PASCH-Alumni stark von der brasilianischen und der ägyptischen Gruppe.

Ägypten

In Ägypten nimmt die Zahl der Deutschlernenden seit Jahren zu (vgl. Jore et al. 2019). Dies erklärt auch den Anstieg der aktuellen PASCH-Schulen im Land: 19 Fit-Schulen, 7 DSD-Schulen und 7 DAS-Schulen (vgl. Weltkarte aller PASCH-Schulen). Die Verteilung der in dieser Studie befragten PASCH-Alumni auf die entsprechende Schulform spiegelt das Verhältnis in etwa wider (vgl. Kap. 5.1). Laut Jore et al. (2019) schließen Schüler:innen von staatlichen Schulen in Ägypten eher mit einem geringerem Sprachniveau (etwa A1) im Deutschen ab, als Schüler:innen, die private Schulen besucht haben (eher A2-B1). Die befragten Alumni in dieser Studie geben im Mittel zu Schulzeitende circa ein B1-Niveau im Deutschen an (vgl. Kap. 5.4). In Ägypten wird Englisch meist als erste Fremdsprache gelernt, Deutsch oder Französisch werden dann eher als zweite Fremdsprachen angeboten. Dies bestätigen auch zumeist die befragten PASCH-Alumni. Außerdem gaben 44% an, dass es sich bei dem Fach Deutsch um ein

[15] DPS-Schulen sind Deutsche-Profil-Schulen, die „in der Regel nationale Schulen mit einem ausgeprägten deutschen Unterrichts- und Abschlussprofil" (Zentrum für Lehrerbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena o.J.) sind.

Pflichtfach gehandelt hat. Im Vergleich zu den anderen beiden Fokusländern beurteilt die ägyptische Gruppe das Deutschniveau der Lehrkräfte als weniger gut. Zu diesem Urteil kommen bereits Khattab (2010) sowie Jore et al. (2019). Salomo (2014) stellt noch einmal heraus, dass in ihrer Studie mehr als 60 Prozent der Deutschlehrenden aus Ägypten noch nie in Deutschland gewesen sind (vgl. Kap. 5.1).

Stichprobenbeschreibung

In die Auswertung konnten die Fragebögen von 205 Personen einfließen, die den Fragebogen zum Großteil – d. h. bis Seite 3 von 5 – ausgefüllt haben, frühere Abbrüche wurden aufgrund der geringen Aussagekraft aussortiert. Von diesen Personen haben insgesamt 165 die Frage nach dem aktuellen Wohnort beantwortet. 45 von ihnen leben aktuell in Deutschland[16] und 120 (davon 112 vollständig auswertbar)[17] im Ausland (vgl. Tab. 1, Abb. 2). Auf der Karte sind in Grüntönen die brasilianischen PASCH Alumni (92), in Lilatönen die bulgarischen PASCH-Alumni (59) und in Blautönen die ägyptischen PASCH-Alumni (14) markiert. Die hellere Farbschattierung zeigt dabei die Personen, die ihren Wohnort als regulär in Deutschland lebend angegeben haben, die dunklere Variante zeigt die nicht regulär in Deutschland lebenden PASCH-Alumni. Dies beinhaltet Personen, die für die Pandemie in ihre Heimatländer zurückgekehrt sind, weshalb es hellere Schattierungen in den Heimatländern gibt.

[16] Hierzu gehören auch Personen, die ihren Lebensmittelpunkt derzeit in Deutschland haben, sich aber aufgrund der Pandemie zum Zeitpunkt der Befragung nicht dort aufhalten (17 Personen).

[17] Acht Personen sind bei der Teilung (Filterfrage) in „Alumni, die in Deutschland leben" und „Alumni, die im Ausland leben" falsch abgebogen', wie sich aus den offenen Antworten ergab – der Grund dafür ist nicht bekannt. Daher werden diese nur bis zur Fragebogenteilung (Frage 30) und bezüglich der Metadaten (*Alter*, *Geschlecht* und *Staatsangehörigkeiten*) berücksichtigt, ab dann nicht mehr.

Land / Wohnort	gesamt (n=165)	Brasilien (n=92)	Bulgarien (n=59)	Ägypten (n=14)
in Deutschland	27,27% (45)	21,74% (20)	37,29% (22)	21,43% (3)
in der Heimat	64,85% (107)	65,22% (60)	61,02% (36)	78,57% (11)
in einem anderen Land	3,03% (5)	4,35% (4)	1,69% (1)	-
„falsch abgebogen"	4,85% (8)	8,7% (8)	-	-

Tab. 1: Aktuelle reguläre Aufenthaltsorte der befragten PASCH-Alumni (Fragen 30/45, n=165)

Abb. 2: Aktuelle Aufenthaltsorte der befragten PASCH-Alumni (Fragen 30/45, n=165)
Notiz: dunkelgrün: Brasilianische PASCH-Alumni mit regulärem Aufenthalt außerhalb Deutschlands; hellgrün: brasilianische PASCH-Almuni mit regulärem Aufenthalt in Deutschland; dunkellila: Bulgarische PASCH-Alumni mit regulärem Aufenthalt außerhalb Deutschlands; pink: Bulgarische PASCH-Alumni mit regulärem Aufenthalt in Deutschland; dunkelblau: Ägyptische PASCH-Alumni mit regulärem Aufenthalt außerhalb Deutschlands; hellblau: ägyptische PASCH-Alumni mit regulärem Aufenthalt in Deutschland

Zur besseren Sichtbarkeit wurde noch eine Deutschlandkarte mit identischen Farbkodierungen erstellt (vgl. Abb. 3).

Abb. 3: Aktuelle reguläre Aufenthaltsorte der befragten PASCH-Alumni in Deutschland (Fragen 30/45, n=53)

Auf das Alter bezogen ist die mit Abstand größte Gruppe der PASCH-Alumni, die an der Befragung teilgenommen hat, die der 17-21-Jährigen (vgl. Tab. 2). Das durchschnittliche Alter aller Befragten ist 20,7 Jahre.

Land / **Altersgruppen**	**gesamt** (n=186)	**Brasilien** (n=104)	**Bulgarien** (n=65)	**Ägypten** (n=17)
≤ 16 Jahre	1,61% (3)	-	4,62% (3)	-
17-21 Jahre	67,2% (125)	73,08% (76)	69,23% (45)	70,59% (12)
22-25 Jahre	16,67% (31)	17,31% (18)	13,85% (9)	23,53% (4)
26-29 Jahre	6,45% (12)	7,69% (8)	4,62% (3)	5,88% (1)
≥ 30 Jahre	3,76% (7)	1,92% (2)	7,69% (5)	-

Tab. 2: Verteilung der befragten PASCH-Alumni nach Altersgruppen (Frage 64, n=186)

In Bezug auf das Geschlecht (vgl. Tab. i im Anhang) ist auffällig, dass die Anzahl der weiblichen Teilnehmerinnen an der Befragung doppelt so hoch ist (63,44%), wie die der männlichen (34,41%). Ob dies als Aussage insgesamt für das Geschlechterverhältnis der PASCH-Alumni gilt, kann aufgrund fehlender Datenlage nicht eingeschätzt werden. Des Weiteren definieren sich zwei Personen als *divers*, zwei weitere machen keine Angaben zum Geschlecht.

5. Ergebnisse aus Fragebögen und Interviews

5.1 Angaben zum Besuch von PASCH-Schulen

Zentrale Ergebnisse zum Besuch von PASCH-Schulen:
- Der Großteil der Befragten hat eine Fit- oder eine DSD-Schule besucht.
- Im Durchschnitt hatten die befragten Alumni 6,7 Jahre Deutschunterricht – die längste Deutschlerndauer haben die bulgarischen PASCH-Alumni.
- Der überwiegende Teil der Befragten bewertet die PASCH-Schule und den dortigen Deutschunterricht eher positiv.
- Während der Schulzeit haben mehr als 70 Prozent der befragten Alumni an einem PASCH-Projekt teilgenommen.
- Während der Schulzeit haben mehr als 65 Prozent der Befragten an einem Schüleraustausch teilgenommen.

Abb. 4 zeigt die Verteilung der Befragten auf die besuchten PASCH-Schultypen, Tabelle ii im Anhang differenziert diese nach den drei Ländern (Mehrfachangaben möglich, daher n=208 für 205 Personen).[18]

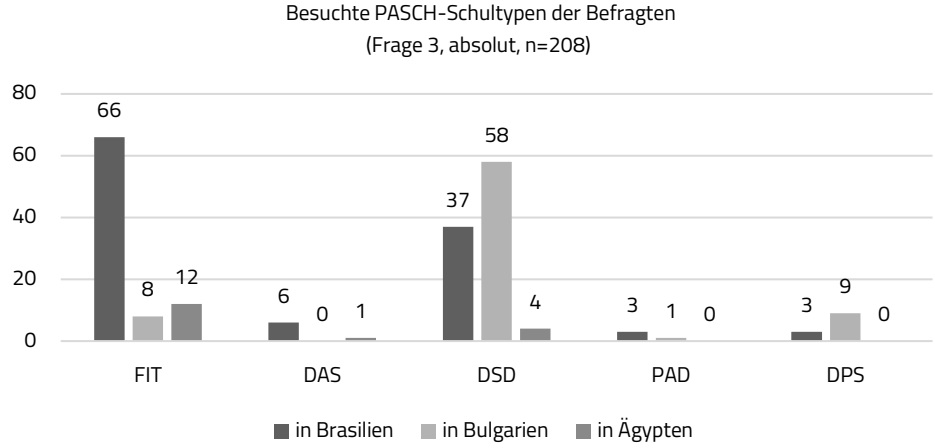


Abb. 4: Verteilung der angegebenen PASCH-Schultypen (Mehrfachnennungen waren möglich, Frage 3, n=208)

[18] Für den gesamten Ergebnisteil gilt: n= steht immer für die Anzahl der Antworten in der jeweiligen Frage. Bei Pflichtfragen ist dies deckungsgleich mit der Anzahl an Personen, die sich zu diesem Zeitpunkt noch im Fragebogen befanden; bei freiwilligen Fragen kann das n kleiner sein als die Gesamtpersonenanzahl.

Nur 16,1% (33 von 205 Personen) gaben im Fragebogen an, vor dem Schulbesuch gewusst zu haben, dass es sich bei ihrer zukünftigen Schule um eine PASCH-Schule handelt. Auch während der Schulzeit war vielen Schüler:innen offenbar nicht bewusst, dass es sich um eine PASCH-Schule handelte, denn dies wurde in den Interviews mehrfach erwähnt. So erklärt beispielsweise der Befragte EGY3C im Interview, er habe damals nicht verstanden, was mit PASCH gemeint sei, weil es keine gute Einführung in die PASCH-Initiative gegeben habe.

Als Konsequenz könnte man prüfen, stärker mit der PASCH-Initiative vor der Schulauswahl zu werben. Es stellt sich aber auch die Frage, inwieweit die Eltern der Befragten wussten, dass es sich um eine PASCH-Schule handelt – dies wäre für folgende Befragungen ggf. zu berücksichtigen.

Ein Schwerpunkt im Fragebogen waren Angaben zum besuchten Deutschunterricht. Durchschnittlich hatten die PASCH-Alumni 6,7 Jahre Deutschunterricht (vgl. Abb. 5, Tab. iii im Anhang).

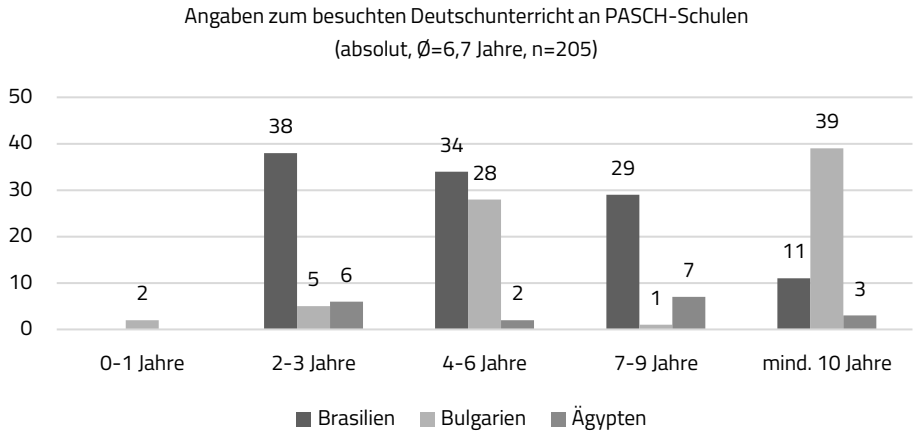


Abb. 5: Angaben zur Dauer des besuchten Deutschunterrichts (Frage 4, n=205)

Auffällig ist, dass mehr als 50% (39 von 75 Personen) der bulgarischen PASCH-Alumni mindestens 10 Jahre Deutschunterricht hatten. Dies geht einher mit der Angabe, dass in Bulgarien vorrangig Deutsch als erste (98,67%) und zugleich verpflichtende (93,33%) Fremdsprache gelernt wurde (vgl. Tab. 3, Frage 11, n=205).

Land / Das Fach Deutsch war…	gesamt (n=205)	Brasilien (n=112)	Bulgarien (n=75)	Ägypten (n=18)
… Pflichtfach.	61,46% (126)	42,86% (48)	93,33% (70)	44,44% (8)
… nicht Pflichtfach.	38,54% (79)	57,14% (64)	6,66% (5)	55,55% (10)

Tab. 3: Angaben zum Fach Deutsch als Pflichtfach (Frage 11, n=205)

In Brasilien und Ägypten gibt jeweils knapp die Hälfte der befragten PASCH-Alumni an, dass Deutsch Pflichtfach an ihrer PASCH-Schule war. Im Gegensatz zu Bulgarien geben die meisten PASCH-Alumni aus Brasilien und Ägypten zudem an, Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt zu haben (Frage 12, n=205, vgl. Tab. 4).

Land / Das Fach Deutsch war…	gesamt (n=205)	Brasilien (n=112)	Bulgarien (n=75)	Ägypten (n=18)
… 1. Fremdsprache.	46,83% (96)	17,86% (20)	98,67% (74)	11,11% (2)
… 2. Fremdsprache.	40,98% (84)	60,71% (68)	1,33% (1)	83,33% (15)
… 3. Fremdsprache.	10,24% (21)	17,86% (20)	-	5,56% (1)
… 4. Fremdsprache.	1,96% (4)	3,57% (4)	-	-

Tab. 4: Angaben zum Fach Deutsch als Fremdsprache (Frage 12, n=205)

Der auffällig lange und verpflichtende Deutschunterricht zeigt sich dann in den Angaben zur Sprachkompetenz, bei denen bulgarische PASCH-Alumni am stärksten abschneiden (vgl. Kap. 5.3).

Im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht wurden die Befragten gebeten, ihre Wahrnehmung unterschiedlicher Aspekte des damaligen Deutschunterrichts festzuhalten. Hierzu hatten sie die Möglichkeit, ihre Schule und den Deutschunterricht auf einer 4er-Skala von „stimme vollkommen zu“ bis hin zu „stimme überhaupt nicht zu“ mit der zusätzlichen Option „weiß ich nicht“ einzuschätzen (Ergebnisse vgl. Abb 6a-c, Frage 5).

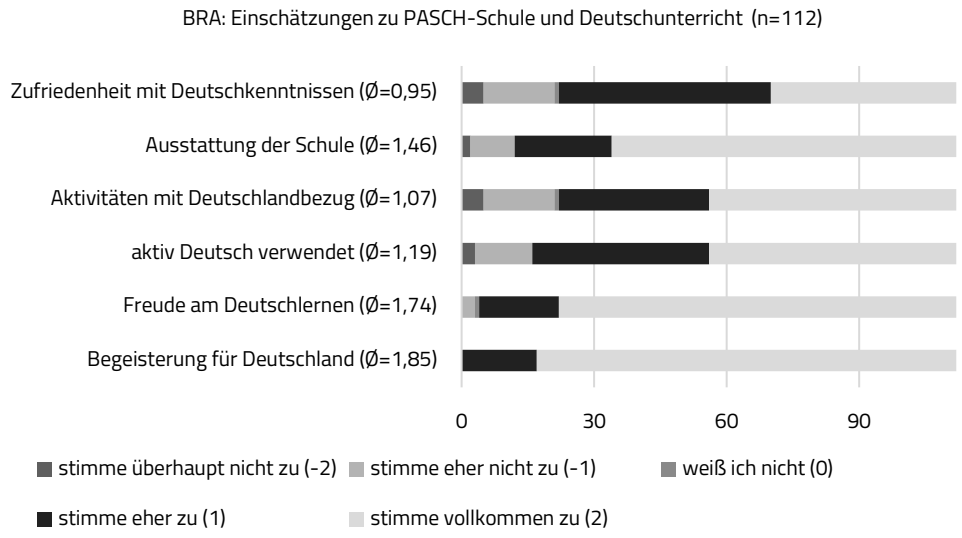


Abb. 6a: Brasilien: Einschätzungen von Schule und Deutschunterricht inkl. Mittelwerte (Frage 5, n=112)

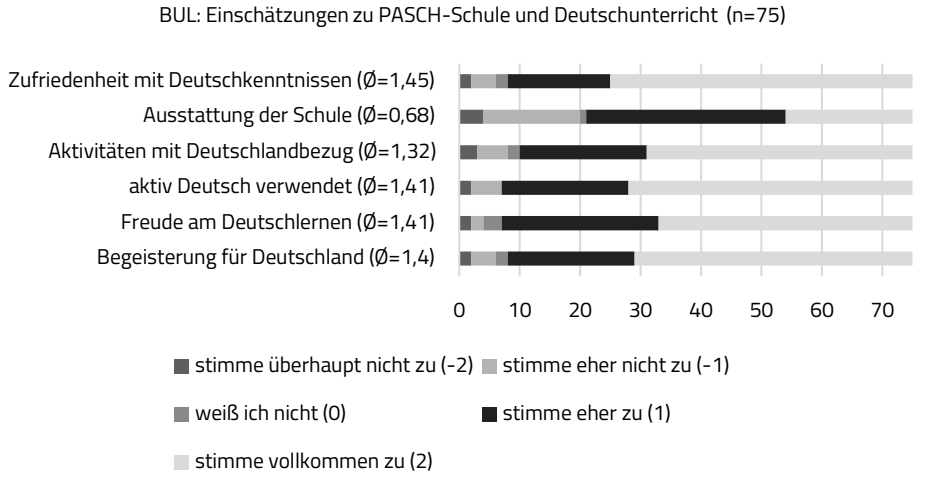


Abb. 6b: Bulgarien: Einschätzungen von Schule und Deutschunterricht inkl. Mittelwerte (Frage 5, n =75)

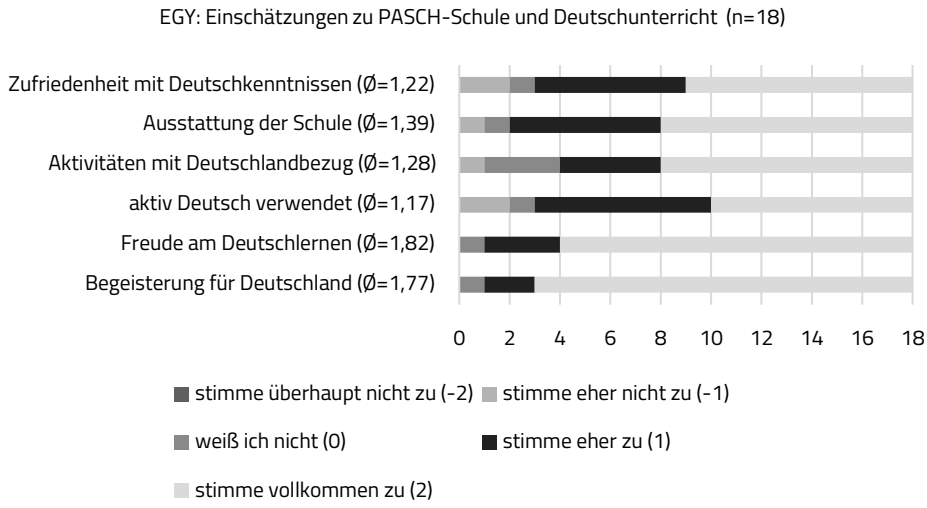


Abb. 6c: Ägypten: Einschätzungen von Schule und Deutschunterricht inkl. Mittelwerte (Frage 5, n =18)

Eine überaus positive Einschätzung liegt in allen Teilfragen vor, d.h. alle Mittelwerte liegen in allen Ländern im positiven Bereich, die meisten sogar zwischen 1 (stimme eher zu) und 2 (stimme vollkommen zu). Insbesondere wurde die *Begeisterung für Deutschland durch den Deutschunterricht* bestärkt, und auch die Angaben zur *Freude am Deutschlernen im Deutschunterricht* sind recht hoch. Etwas schwächer schätzten die brasilianischen Alumni ihre Zufriedenheit mit ihren Deutschkenntnissen am Ende der Schulzeit ein (Ø=0,95), und in der bulgarischen Stichprobe fällt die schwächer bewertete Ausstattung der Schule auf (Ø=0,65).

Um zu prüfen, ob diese Unterschiede signifikant sind, wurden zudem statistische Mittelwertvergleiche per *Kruskal-Wallis-Tests*[19] vorgenommen, d.h. es wurde für alle Länderkombination (BRA-BUL, BUL-EGY, BRA-EGY[20]) geprüft, ob die Unterschiede bedeutsam sind oder nur zufällig. Mit einer Fehlertoleranz von 5% (Standard-Signifikanzniveau) traten dabei signifikante Unterschiede zwischen Bulgarien und Brasilien in den zwei oberen und unteren Aussagen der Tabelle auf:

- Zufriedenheit mit Deutschkenntnissen: H= -3,717, p=.001
  Befragte PASCH-Alumni aus Bulgarien sind signifikant zufriedener mit ihren Deutschkenntnissen als Befragte in Brasilien.
- Ausstattung der Schule: H= 5,454, p=.000
  Befragte PASCH-Alumni aus Bulgarien schätzen ihre Schulausstattung signifikant schlechter ein als PASCH-Alumni in Brasilien.
- Freude am Deutschlernen: H= 3,601, p=.001
  Befragte PASCH-Alumni aus Brasilien haben nach eigenen Angaben durch den Deutschunterricht signifikant mehr Freude am Deutschlernen entwickelt als PASCH-Alumni in Bulgarien.

---

[19] Dieser Signifikanztest (Kruskal, William H./Wallis 1952) ist für nicht-parametrische Daten mit mehreren Stichproben (hier drei Länder) geeignet. In der testtheoretischen Literatur wird immer wieder diskutiert, ob solche Einschätzungsskalen nicht sogar als intervallskalierte Daten (mit gleichem Abstand zwischen den Antwortoptionen) behandelt werden können, hier wird zur Sicherheit von ordinalen Daten ausgegangen (vgl. auch Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 197), es werden dennoch Mittelwerte zur Orientierung angegeben. Gerechnet wurde mit IBM SPSS Statistics 26, inkl. Bonferroni-Korrektur zur Vermeidung einer Alpha-Fehler-Kumulierung.

[20] Die ägyptische Stichprobe ist für solche Berechnungen allerdings zu klein, d.h. selbst wenn hier signifikante Unterschied aufgetreten wären, hätte man diese ggf. nicht ernst nehmen können.

– Begeisterung für Deutschland: H= 3,904, p=.000
  Befragte PASCH-Alumni aus Brasilien wurden nach eigenen Angaben durch den Deutschunterricht signifikant stärker für Deutschland begeistert als PASCH-Alumni in Bulgarien.

Mit ähnlichen Einschätzungsskalen sollte darüber hinaus der wahrgenommene Einfluss der damaligen Deutschlehrkräfte festgehalten werden (im Einzelnen: *Engagement allgemein*, *Deutschniveau der Lehrkräfte* sowie *Vermittlung von Interesse an Deutschland*). Einschätzungen waren für bis zu vier verschiedene Deutschlehrkräfte möglich, unabhängig davon wurde nach der Gesamtanzahl der Deutschlehrkräfte gefragt, die die Befragten in ihrer PASCH-Zeit hatten (vgl. Tab. iv im Anhang).

Im Mittel gab jeder Befragte drei bis vier Deutschlehrkräfte an, in Brasilien waren es zwei bis drei, in Bulgarien durchschnittlich vier Deutschlehrkräfte (im Vergleich also die meisten), was sich vermutlich aus der längeren Dauer des Deutschunterrichts insgesamt ergibt (vgl. Tab. iii im Anhang). 87% aller Befragten hatten mehr als eine Deutschlehrkraft.

In den Einschätzungsskalen schätzten die 205 Befragten schließlich insgesamt 571 Lehrkräfte[21] ein.

Abb. 7a-c enthält die Auswertungen zu den drei eingeschätzten Aspekten nach Ländern differenziert, zunächst für Brasilien:

[21] Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass hier interindividuell einzelne Lehrkräfte mehrfach bewertet wurden, wenn die Befragten auf derselben Schule waren (die zur Anonymitätswahrung nicht erfasst wurde), d.h. es liegen 571 individuelle Einschätzungen zu Deutschlehrkräften vor.

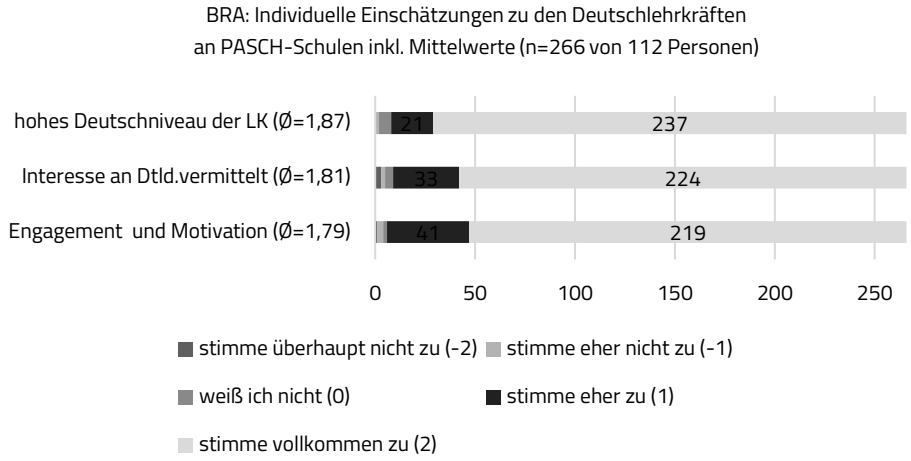


Abb. 7a: Brasilien: Individuelle Einschätzungen zu den Deutschlehrkräften an PASCH-Schulen (Fragen 7/8, n=266)

Die bulgarischen PASCH-Alumni gaben an, bei insgesamt 293 Deutsch-Lehrenden gelernt zu haben. Davon wurden insgesamt 249 eingeschätzt[22] (vgl. Abb. 7b).

[22] Dies liegt u.a. daran, dass im Fragebogen selbst die Einschätzung von maximal vier Lehrkräften möglich war, einige Teilnehmende jedoch angaben, bei fünf oder mehr Lehrenden Deutschunterricht besucht zu haben.

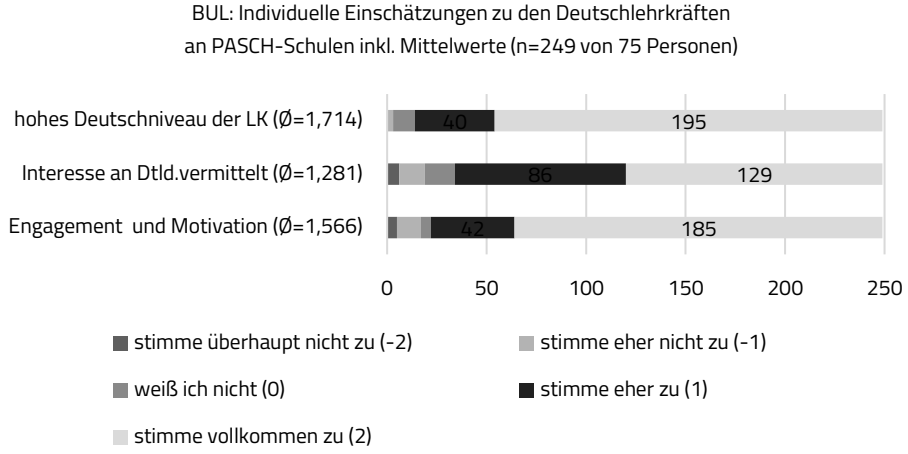


Abb. 7b: Bulgarien: Individuelle Einschätzungen zu den Deutschlehrkräften an PASCH-Schulen (Fragen 7/8, n=249)

In der ägyptischen Stichprobe wurden insgesamt 63 Deutsch-Lehrkräfte angegeben, davon wurden 56 von den Alumni eingeschätzt (vgl. Abb. 7c).

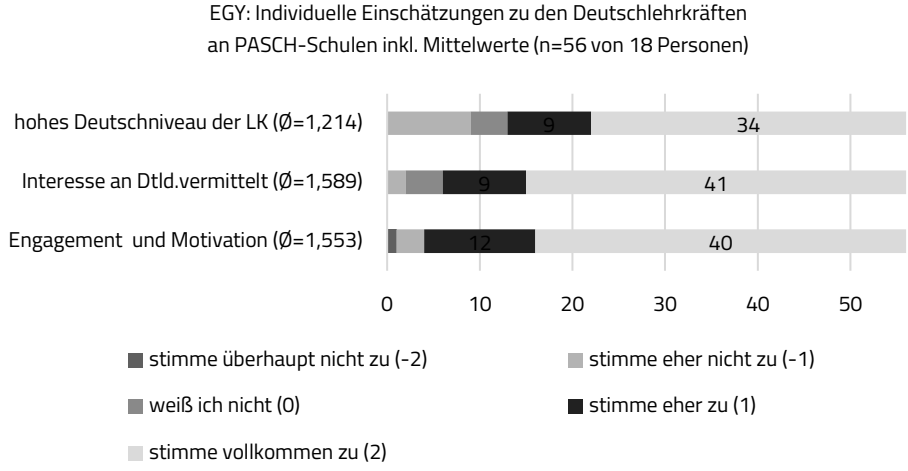


Abb. 7c: Ägypten: Individuelle Einschätzungen zu den Deutschlehrkräften an PASCH-Schulen (Fragen 7/8, n=56)

Die Ergebnisse zeigen eine tendenziell hohe Zufriedenheit mit den Lehrkräften, die sich aber bei Betrachtung der Einzelwerte doch stark unterscheidet. So sind die ägyptischen PASCH-Alumni deutlich weniger mit dem Deutschniveau ihrer Lehrkräfte zufrieden als die bulgarischen und besonders die brasilianischen. Ein großes Interesse an Deutschland zu wecken gelang den Ergebnissen des Fragebogens zufolge den bulgarischen Lehrkräften weniger gut als den ägyptischen und den brasilianischen.

In den Interviews gingen die Befragten an verschiedenen Stellen auf die Lehrkräfte ein und bestätigten damit die große Bedeutung, die diese an den PASCH-Schulen haben. Die Aussagen beziehen sich dabei auf die Sprache direkt, so etwa, wenn die gute Ausspracheschulung und ein vielfältiger Methodeneinsatz genannt werden (TN EGY3C), gehen aber auch weit darüber hinaus: Die Lehrkräfte werden auch bei der Herausbildung der Persönlichkeit erwähnt (TN EGY3A).

Die bisherigen Ergebnisse legen nah: Die große Relevanz, die den Lehrkräften in Schulen allgemein, besonders aber an den PASCH-Schulen zukommt, ist bisher noch zu wenig beleuchtet worden. Hier wäre es wichtig, weitere Untersuchungen anzuschließen, um detaillierte Informationen zu gewinnen und letztendlich die großen Potenziale der Lehrpersonen so umfassend und effizient wie möglich für die PASCH-Schulen nutzen zu können.

Des Weiteren wurden die Befragten gebeten, Projekte im Zusammenhang mit Deutsch/PASCH (Frage 9, n=205) und Austauschprojekte (Frage 10, n=205) zu benennen, an denen sie teilgenommen haben. 149 Personen (72,68%) geben an, in ihrer Schulzeit an PASCH-Projekten teilgenommen zu haben, 31 (15,12%) verneinen dies und 25 (12,19%) geben „weiß ich nicht“ an (vgl. Tab 5).

Land / Projekte und Schüleraustausch	gesamt (n=205)	Brasilien (n=112)	Bulgarien (n=75)	Ägypten (n=18)
an Projekten teilgenommen „ja"	72,68% (149)	82,14% (92)	57,33% (43)	77,78% (14)
„nein" & „weiß nicht"	27,32% (56)	17,86% (20)	42,67% (32)	22,22% (4)
an einem Schüleraustausch teilgenommen „ja"	65,37% (134)	71,43% (80)	57,33% (43)	61,11% (11)
„nein"	34,63% (71)	28,57% (32)	42,67% (32)	38,89% (7)

Tab. 5: Projekte zur Schulzeit / Schüleraustauschprogramme (Frage 9 und 10, n=205)

Insgesamt wurden 272 Angaben von 145 Personen zu verschiedenen Veranstaltungen an Schulen gemacht. Die meisten Personen nannten mehr als eine Veranstaltung. Die genannten Aktivitäten lassen sich wie folgt gruppieren (vgl. Wortwolke in Abb. 8).

Abb. 8: In der Schulzeit besuchte Veranstaltungen mit Deutschlandbezug der PASCH-Alumni (Frage 9, n=272)

Wie die Beispiele (1) bis (5) zeigen, sind die Aussagen unterschiedlich detailliert, manche Teilnehmende nennen nur Schlagworte, andere bieten ganze Erzählungen oder Reflexionen an:

> *(1) Ja, ich habe 2016 an einem 7-tägigen Jugendcamp „Spiele des Südens" am Praia do Forte, in Salvador (Bahia) teilgenommen. Ich habe viel über Deutschland gelernt. Dort war ich mit vielen netten Leuten zusammen, die mir geholfen haben, meine Deutschkenntnissen zu erweitern. Sie haben bei mir auch das Interesse geweckt, zunehmend über die deutsche Sprache und Kultur zu lernen. Es war sehr schön!*
> *(ID 32, Brasilien, Frage 9 übersetzt)*
>
> *(2) Ich habe an vielen von PASCH geförderten Workshops teilgenommen. Ich hatte die Möglichkeit, während 3 Wochen in Deutschland Deutsch zu lernen.*
> *(ID 127, Brasilien, Frage 9, übersetzt)*
>
> *(3) Im Juli 2014 habe ich an einem Jugendkurs (JUKU) teilgenommen und in der Schule war ich immer bei den von den DaF-Lehrenden organisierten Aktivitäten engagiert.*
> *(ID 132, Brasilien, Frage 9, übersetzt)*
>
> *(4) Ja, ich habe an Stunden teilgenommen, in denen wir uns mit deutschen Städten, sowie einigen globalen Themen befasst haben. Es war sehr interessant für mich.*
> *(ID 344, Bulgarien, übersetzt)*
>
> *(5) Girls-day, Mediterran Länder Projekt, Jugendkurs in Deutschland, Riseup workshop, Weihnachtsmärkte, Goethe Institut Kairo Aktivitäten, Studienbrücke Kurs.*
> *(ID 73, Ägypten, Original)*

In den Interviews zeigt sich ein ähnliches Bild: es gibt eine große Bandbreite an Veranstaltungen, die genannt werden: so etwa die Debattiermeisterschaft, Wettbewerbe zum Lesen oder Technik, oder auch der Girls' Day. Allerdings kommt es offenbar darauf an, wie gut die Schule vernetzt und wie aktiv die

Deutschabteilung ist – ansonsten kann es dazu kommen, dass die Schule keine speziellen Angebote oder Veranstaltungen anbietet (so bspw. die Aussage von TN EGY 2A). Projekte, so zeigte sich in mehreren Interviews mit den Alumni, werden vor allem dann bekannt und gut angenommen, wenn die Schulen eng mit den Mittlerorganisationen kooperieren. War dies der Fall, nannten die Befragten zahlreiche Veranstaltungen und Förderoptionen, insbesondere des Goethe-Instituts.

Im Hinblick auf Austauschmaßnahmen geben im Fragebogen 134 von 205 Personen (65,36%) an, während ihrer Schulzeit einen Schüler:innenaustausch gemacht zu haben (und von diesen wiederum sieben Personen, dass es mehr als ein Austausch war). Die einzeln angegebenen Austauschprogramme variieren dabei stark nach Herkunftsländern.

Aus der Gruppe der brasilianischen Alumni gaben 80 Personen an, überhaupt an einem Austauschprogramm teilgenommen zu haben. In diesem Zusammenhang nennen 44 der brasilianischen PASCH-Alumni das konkrete Förderprogramm (bspw. Jugendkurse, Probestudium, Blickwechsel), während 36 Personen keine Aussage treffen, die sich einem konkretem Austauschprogramm zuordnen lässt.

Konkret sprechen die Personen etwa von:

> *(6) Ich habe mich so sehr für die deutsche Sprache interessiert, dass ich in der 11. Klasse (2015-2016) an einem einjährigen Austauschprogramm in Deutschland teilgenommen habe.*
> *(ID 135, Brasilien, Frage 10, übersetzt)*

(7) Im Januar 2010 nahm ich an einem zweimonatigen Austausch in der Stadt Staufen (Baden-Württemberg) in Deutschland teil. Es war eine ausgezeichnete Erfahrung! Durch den Austausch konnte ich mit Deutschen zusammenleben und kulturelle und strukturelle Aspekte der deutschen Gesellschaft in der Praxis sehen, was es mir möglich, Vergleiche zwischen der brasilianischen und der deutschen Realität anzustellen.
(ID 435, Brasilien, Frage 10, übersetzt)

(8) Es hat meines Leben Komplett verändern. Ich habe die Wettbewerb Blickwechsel 2013 - Brasilien gewonnen. Ich war zwischen August 2013 und Juli 2014 in Hamburg. Ich habe noch enge Kontakt mit meiner Gastfamilie und Freunden. Sie sind schon mal nach Brasilien gekommen um mir zu besuchen. Achso... der Austausch dauert nicht nur ein Jahr, sondern das ganzes Leben.
(ID 122, Brasilien, Frage 10, Original).

Bei den bulgarischen PASCH-Alumni ist die Zahl der genannten Stipendienprogramme deutlich geringer, was mit dem großen Anteil von DSD-Schulen zusammenhängen könnte. Aber auch die geografische Nähe (verglichen mit Brasilien oder Ägypten) könnte ein Grund dafür sein, weshalb wenige Stipendienprogramme genannt werden. Insgesamt erwähnen von 39 Personen (52% der bulgarischen PASCH-Alumni) nur zwei Personen das Schnupperstudium und vier Personen ein PAD-Stipendium. Besonders häufig scheinen konkrete Austauschprogramme mit Partnerschulen stattzufinden. 33 Personen nennen entweder Stichworte wie „Partnerschule“ oder „Schüleraustausch“ oder sprechen konkret von einem einwöchigen, organisierten Aufenthalt in einer Gastfamilie (vgl. Bsp. 9):

(9) Das Projekt hat mir sehr motiviert mein Deutsch zu verbessern, nachhinein haben wir alle Freundschaften verknüpft und ein bisschen mehr über die fremde Kultur erfahren.
Eine Woche ist allerdings gar nicht ausreichend sich an die Umgebung zu gewöhnen, daher denke ich, dass es besser wäre, wenn in der Zukunft solche Veranstaltungen für einen größeren Zeitraum organisiert werden. Sonst was das ein Supererlebnis.
(ID 262, Bulgarien, Frage 10, Original)

Mindestens zwei Personen haben auch ein ganzes Schuljahr in Deutschland verbracht (vgl. Bsp. 10):

> *(10) Ich habe ein ganzes Schuljahr in Deutschland verbracht. Da hatte ich die Möglichkeit meine Sprachkenntnisse zu vertiefen und im Rahmen des deutschen Schulsystems mit Muttersprachlern zu wetteifern. Viel wichtiger erwies sich letzenendes aber die Beziehung, die ich zu meiner Gastfamilie und meinen Freunden aufbauen konnte, weil sie bis heute noch besteht und mich anspornt, meine Zukunft in Deutschland zu gestalten.*
> *(ID 470, Bulgarien, Frage 10, Original)*

Von den bulgarischen PASCH-Alumni geben 6 Personen (8%) mehr als einen Schüler:innenaustausch an.

Von den 18 ägyptischen PASCH-Alumni äußern sich 13 (72,22%) zu ihren Erfahrungen. Es werden Stipendien genannt, und zwar für Jugendkurse (3; 16,67%) und durch YFU (Youth for Understanding)[23] (3; 16,67%). Von ihnen haben 6 (33,33%) ein ganzes Schuljahr in Deutschland verbracht (oder hatten dies vor und mussten das Vorhaben aus organisatorischen Gründen abbrechen).

> *(11) In 2017 bin ich in einen Jugendkurs nach Deutschland geflogen. Dort habe ich 3 Wochen lang in Frankfurt am Main geblieben. Der Kurs war total für mich eine Gelegenheit um die deutsche Kultur kennen zu lernen. Und bis jetzt bin ich im Kontakt mit Freunden aus der ganzen Welt, die ich dort kennengelernt habe. Außerdem habe ich viele Städte dort besucht. Königstein, Mainz, Fulda, und Gießen waren auch sehr schön wie Frankfurt am Main.*
> *(ID 73, Ägypten, Frage 10, Original)*

Die Bedeutung, die den Austauschmaßnahmen in den Fragebögen zugesprochen wurde, konnte anhand der Gruppeninterviews bestätigt und präzisiert werden. So wurde im Laufe der Interviews eine große Bandbreite an Austauschprogrammen genannt, die teils von der Schule, teils von anderen Trägern angeboten wurden. Unabhängig davon, auf welche Weise die Schüler:innen nach

[23] https://www.yfu.de/ [18.05.2021].

Deutschland reisen konnten: der Aufenthalt wird immer wieder als ein entscheidender Baustein für die Bildungsbiographie erwähnt und hatte eine hohe Relevanz, sei es für die Motivation, die Sprachentwicklung, die Identifikation mit Deutschland oder die Entscheidung für ein Studium bzw. eine Arbeit im Zielland.

> *(12) Also und der Auslandsaufenthalt mit dem PAD Programm hat mir auch auf jeden Fall auch sprachlich geholfen und hat irgendwie meine Weltanschauung ein bisschen erweitert, wenn ich ... Nicht nur Richtung Deutschland und Studium in Deutschland. Ich habe so viele Menschen aus verschiedenen Ländern kennengelernt.*
> *(BUL3A, Original)*

> *(13) Nachdem ich das Austauschprogramm absolviert habe, habe ich... Ich hatte noch nie daran gedacht, in Deutschland zu studieren, oder? Ich hatte nie daran gedacht, dort zu leben, und nachdem ich Deutschland kennengelernt hatte, wollte ich das unbedingt. Und es war etwas, das ich mir in den Kopf gesetzt habe, richtig?*
> *(BRA4B, übersetzt)*

> *(14) (...) da gab's ein Austauschprogramm bei uns in der Schule. Daran habe ich teilgenommen. Und dann haben wir uns kennengelernt. Diese Familie und ich. Und wir sind dann über die Jahre im Kontakt geblieben. Deswegen hab ich die auch 'meine Austauschfamilie' genannt, weil das ist wirklich, heutzutage zumindest schon, ein richtig familiäres Gefühl. Und... Ja, dann, als ich dann 2019 hierhergezogen bin, dann war ich eh noch im Kontakt mit denen und hab sie gefragt, ob ich da bleiben dürfte für ein paar Monate und die waren voll begeistert davon.*
> *(BRA9C, Original)*

5.2 Entscheidungen für Studien- und Berufswahl

Zentrale Ergebnisse zu Entscheidungen für Studien- und Berufswahl:
- Der alleinige Besuch einer PASCH-Schule wirkt sich weniger auf die Wahl eines Studienfachs oder auf ein Berufsfeld aus – außer bei Germanist:innen und Deutschlehrkräften.
- Lehrende an PASCH-Schulen und die Thematisierung von Studium im Unterricht haben zum Teil entscheidenden Einfluss auf die Wahl des Studienfaches und des Studienortes.
- Der Zugang zu verschiedenen Sprachprüfungen der deutschen Sprache an PASCH-Schulen fördert Entscheidungen für den Studienstandort Deutschland.
- Auslandsaufenthalte (wie Probestudium oder Jugendkurse) wirken entscheidend bei der Wahl des Studienstandortes und der Wahl des Studienfaches mit.
- Der Studienstandort Deutschland genießt unter den Interviewten einen guten Ruf.

Das zentrale Thema der vorliegenden Studie ist der Einfluss, den der Besuch einer PASCH-Schule auf die Bildungsbiographie der Schüler:innen hat. Eine Möglichkeit, diesen Einfluss genauer zu fassen, sind die Entscheidungen, die die Alumni nach Ende der Schulzeit im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl treffen. Diese Entscheidungen wurden in den Interviews mit der ersten Leitfrage bewusst thematisiert. Aus den Antworten ergibt sich ein differenziertes Bild.

Zunächst gab die Mehrzahl der per Interview Befragten an, dass sich der Besuch der PASCH-Schule weniger auf die Wahl eines konkreten Studienfachs oder Berufsfelds ausgewirkt habe, da dieses bereits im Vorfeld feststand.

> *(15) Ich würde sagen, da ich schon immer Medizin machen wollte, hat das nicht wirklich etwas an der Entscheidung geändert, wo ich jetzt bin." (...) „Es hat also einen Einfluss, es hat vielleicht nicht viel Einfluss auf meinen bisherigen Weg, aber auf die Pläne, die ich habe, hat es einen großen Einfluss.*
> *(BRA5A, übersetzt)*

(16) (...) die PASCH-Initiative hat mich stark beeinflusst eigentlich. Aber nicht unbedingt so im Sinne von von was ich machen will. Also z.B. hier Informatik. Aber ja in Deutschland studieren und ja, in Deutschland zu wohnen. Das war ein großer Einfluss von der PASCH-Initiative, wegen der Projekte und Aktivitäten.
(BRA9A, Original)

Eine Ausnahme sind natürlicherweise die Alumni, die in direktem Kontakt mit der deutschen Sprache stehen und arbeiten, insbesondere die Studierenden der Germanistik bzw. Deutschlehrkräfte.

(17) Und PASCH brachte mir diese Perspektive und beeinflusste sicherlich meine Entscheidung, Deutschlehrerin zu werden.
(BRA3B, übersetzt)

(18) Ich denke, es ist ziemlich offensichtlich. Aber es super beeinflusst, oder? Ich glaube, ich bin nur Deutschlehrer, weil ich an einer deutschen Schule studiert habe.
(BRA5B, übersetzt)

Zu einem gewissen Teil beeinflussten die Möglichkeiten zu Vernetzung und interkultureller Begegnung aber auch die Entscheidung für bestimmte Studiengänge außerhalb der Germanistik:

(19) Ich sah mehr Sinn darin, International Relations zu machen und mit Kooperationen und Initiativen zu arbeiten, die die Menschen wirklich verbinden. Ich denke also, dass PASCH viel davon zu mir gebracht hat. Als ob es mir gezeigt hätte, dass ich auf dem richtigen Weg bin, wissen Sie? Und dafür bin ich sehr dankbar.
(BRA2B, übersetzt)

Wenn auch der Einfluss der PASCH-Schule auf das Studienfach eher sekundär eingeschätzt wird, so doch keinesfalls die vermittelte Bildung im weiteren Sinne. So betonen viele Befragte, dass die Schule ihnen Kompetenzen vermittelt hat, um erstens überhaupt Zugang zu einer (angesehenen) Universität zu bekommen (EGY1B, EGY1C) und zweitens, um in Studium und Beruf erfolgreich zu sein. Genannt werden dabei bspw. Zielstrebigkeit, Vernetzung, Vermittlung von

Lernstrategien und Persönlichkeitsbildung. Dass die Förderung dieser Kompetenzen von den Alumni rückwirkend als ausgesprochen wichtig bewertet wird, zeigen die zahlreichen Erwähnungen in den Interviews (wie z.B. EGY4C). Die Tatsache, dass die Persönlichkeitsförderung an den PASCH-Schulen ernst genommen und von den Lehrer:innen bewusst unterstützt wird, stellt laut Aussage mehrerer Befragter eine Besonderheit dieser Art von Schulen dar.

> *(20) Ich hab das mehrmals mit Lehrern aus der Schule besprochen, dass ich eigentlich Medizin ganz cool finde und so weiter. Die haben mir eigentlich nicht komplett davon abgeraten, aber so mehrere Hinweise gegeben. So nach dem Motto: Es ist schwierig, da reinzukommen mach nicht so viele große Gedanken oder habe nicht so viele krasse Hoffnungen und so weiter, weil es ist schwierig reinzukommen. Aber gleichzeitig hat die die Schule mir eine richtig gute Ausbildung, eine gute Bildung ermöglicht. Und ja, ohne die wäre ich auch nicht hier.*
> *(BRA9C, Original)*

Überhaupt ist die Rolle der Lehrkräfte nicht zu unterschätzen, sei es für die Wahl der Studienrichtung, des Studienortes und vor allem auch für die Motivation zum Sprachenlernen. Stellvertretend für viele andere Aussagen in diese Richtung hier ein Zitat:

> *(21) Der erste Punkt waren die Lehrer: Die Lehrer, die ich hatte, die ich auch heute noch in diesem Kurs mit einer Pasch-Schule habe, die unterrichten so, wie mich zum Beispiel ein Deutschlehrer hier unterrichtet (...) Meine Dankbarkeit ist also immens und ewig.*
> *(BRA13C, übersetzt)*

Ein weiterer, eher praktischer Aspekt der bewussten Beschäftigung mit der Studien- und Berufswahl der Schüler:innen ist der Zugang zu Sprach- und Aufnahmeprüfungen, die Voraussetzung für den Zugang zum Studienstandort Deutschland bilden. Die Möglichkeit, dezentral über die Schule Aufnahmeprüfungen abzulegen (Studienkolleg oder Uni) sind sehr wichtig und teilweise entscheidend dafür, ein grundständiges Studium in Deutschland aufzunehmen (im Interview explizit erwähnt bspw. von EGY2B, EGY3B, EGY3C).

Überhaupt hängt die Entscheidung für die Studien- und Berufswahl auch davon ab, wie umfassend die PASCH-Schule das Thema auf die Agenda setzt und Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten dazu schafft. So sind Studieninformationstage, Studienmessen oder auch Informationen wie z.B. zur Studienbrücke wichtige Impulse, um die Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit einem Studienaufenthalt in Deutschland zu bewegen.

> *(22) Ich kenne also noch nicht die genaue Universität oder das Forschungslabor, aber eines meiner größten Ziele ist es, einen Masterabschluss im Ausland zu machen. Ich denke also, dass mich das in dieser Hinsicht sehr beeinflusst hat. In der Schule haben wir immer viel über Möglichkeiten im Ausland gesprochen.*
> *(BRA6A, übersetzt)*

> *(23) (...) ich hatte ja auch immer das Interesse, in Deutschland irgendwann mal zu studieren. Nicht unbedingt das ganze Studium. Vielleicht ein Auslandssemester, aber irgendetwas wollte ich mit Deutschland auch nach der Schule. Dann kamen in den letzten meinen letzten Schuljahren viele Vertreter:innen von deutschen Unis und von deutschen Studienkollegs in die Schule und die haben Vorträge gehalten, um unser Interesse zu wecken und das hat funktioniert. Deswegen war für mich das Studienkolleg eine Option (...).*
> *(BRA12A, Original)*

Viele der Befragten nennen Auslandsaufenthalte als entscheidend für ihre Studienwahl (EGY1A, EGY1B, EGY1C, EGY2A, EGY2C, EGY3A, EGY4A, EGY4B). Genannt werden hierfür insbesondere die Jugendkurse (entscheidend vor allem auch für die Wahl des Studienorts) und das Probestudium (entscheidend eher für das Fach). Vereinzelt wurden auch Praktika genannt (z. B. BRA8A, EGY1C), die von der Schule vermittelt wurden und die Studienwahl entschieden haben.
Zitate dazu:

> *(24) Und die beiden Stipendien, die ich gewonnen habe, das Juku und das Probestudium-Heidelberg, haben mir beide sehr geholfen, so wie ich heute bin.*
> *(BRA3A, übersetzt)*

(25) (...)also was den größten Einfluss von allen hatte, war das Probestudium Heidelberg 2016 habe ich daran teilgenommen. Und dann war... Dann konnte ich so ein bisschen vom Studentenleben in Deutschland erfahren. Ja, denn dann hab ich, ich glaube, genau damals habe ich entschieden in Deutschland zu studieren.
(BRA9A, Original)

(26) Aber als ich das Probestudium gemacht habe, war das ganz anders. Wir haben so wirklich Vorlesungen besucht und dann Seminare und so. Und dann hatten wir genau die Idee was ein Studium in Deutschland war und könnten wir viel lernen. Dann hatten wir jeden Tag Deutschkurs und alle, alle Unterrichten waren über Studium in Deutschland. Das hat mir eigentlich sehr viel geholfen.
(BRA11B, Original)

(27) Ansonsten war, war dieser Monat in Deutschland wirklich so ein Punkt. Wir haben da auch so Universitäten besucht, ne? Die TU München und auch die Viadrina glaube ich. Frankfurt an der Oder haben wir besucht. Da hat man schon gemerkt... Nee, also das war, das war auch schon einflussreich.
(BUL2A, Original)

(28) Und ja, als ich als ich da war, habe ich habe ich zum ersten Mal die Entscheidung getroffen, dass ich mich in Deutschland wohlfühle, dass ich da Freunde finden kann.
(BUL3B, Original)

5.3 Zur Bildungslaufbahn von PASCH-Alumni

Zentrale Ergebnisse zur Bildungslaufbahn der PASCH-Alumni:
- Der Großteil der PASCH-Alumni absolvierte ein deutsches Abitur oder eine lokale Hochschulreife.
- Aktuell studieren 148 Befragte, davon geben 34 Personen als Studienstandort Deutschland an.
- Als Studienfächer werden von vielen der Studierenden die sogenannten MINT-Fächer gewählt.

Die Befragten hatten mittels Mehrfachangaben die Möglichkeit, ihre Bildungsabschnitte nach der PASCH-Schulzeit anzugeben (Frage 23).

Ausbildung
Insgesamt gaben 7,32% (15 von 205 Personen) an eine Ausbildung gemacht zu haben. Darunter sind vier brasilianische PASCH-Alumni, deren Ausbildung 1-2 Jahre dauert. Die Ausbildungen fanden in Brasilien statt. Dabei handelte es sich um: Flugbegleitung, Informatik, Pilot und Sicherheit am Arbeitsplatz.

Von den bulgarischen PASCH-Alumni gaben sechs Personen an derzeit eine Ausbildung zu machen. Die Dauer der Ausbildung liegt bei vier Jahren (bei vier Personen, die anderen zwei Personen geben keine Dauer an). Fünf Personen machen die Ausbildung in Bulgarien und eine Person in Deutschland (Hotelmanagement). Die Ausbildungen sind im Finanz-, Tourismus-, bautechnischen oder medizinischen Sektor angesiedelt.

Von den ägyptischen PASCH-Alumni gaben fünf Personen an eine Ausbildung über 1-3 Jahre zu absolvieren. Alle machen ihre Ausbildung in Ägypten. Festzuhalten ist, dass 3 Personen mit Sprache arbeiten und zwei explizit Deutsch nennen. Eine Person macht eine Ausbildung im Baugewerbe.

Studium

Insgesamt gaben 36,1% (74 von 205 Personen) ein Studium in ihrer Bildungsbiographie an[24]. Von den brasilianischen PASCH-Alumni studier(t)en 36,6% (41 Personen). Dieses dauerte in der Regel 4 Jahre (mit Ausnahmen). Davon studierten 30 Personen in Brasilien. Zwei Personen nennen explizit ein Studium in Deutschland. Ebenso wurden ein Doppelstudium in Brasilien/Deutschland und eines in Frankreich/Brasilien genannt. Zudem studierte eine Person in der Tschechischen Republik und eine weitere in den USA.

Unter den bulgarischen PASCH-Alumni gaben 36% (27 Personen) ein Studium an. Die Studiendauer beläuft sich hier auf 2-5 Jahren, der Studienort ist bei 14 Personen Bulgarien, bei 12 Deutschland (eine Person zunächst in Deutschland und dann in Bulgarien) und bei einer Person Russland.

Unter den ägyptischen PASCH-Alumni studierten 27,78% (5 Personen). Die Studiendauer variiert zwischen 3 und 6 Jahren. 3 Personen studierten in Ägypten und zwei in Deutschland.

Andere Bildungsabschnitte

32% (65 Nennungen) der Befragten gaben andere Bildungsabschnitte an, wie Praktika, ehrenamtliche Tätigkeiten, Universitätsvorbereitungskurse, Studienkolleg. Darunter zählen 50 von 112 brasilianischen PASCH-Alumni (44,64%), wovon 13 (11,61%) für diese Tätigkeiten einen Aufenthalt in Deutschland angegeben. Von insgesamt 75 bulgarischen PASCH-Alumni gaben neun (12%) eine solche Tätigkeit genannt. Hiervon haben 7 (9,33%) diese Tätigkeit in Deutschland absolviert. Unter den 18 ägyptischen PASCH-Alumni nannten sechs andere Bildungsabschnitte (33,33%), die alle in Ägypten stattfinden. Die Dauer dieser Tätigkeiten war sehr variabel, von wenigen Wochen bis hin zu mehreren Jahren.

[24] Doppelnennungen des Studiums in der Bildungsbiographie (Frage 23) und bei der Angabe der aktuellen Beschäftigung (Frage 24) können nicht ausgeschlossen werden.

Höchster Bildungsabschluss

Die Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss wurde von insgesamt 205 Personen beantwortet (Frage 24, vgl. Tab. 6). Hervorzuheben ist dabei die hohe Anzahl der Personen, die ein deutsches Abitur absolvierten: 24,88% aller Befragten geben dieses als höchsten Bildungsabschluss an. Weiterhin haben zwei Personen (0,49%) angegeben, einen Bachelor an einer Fachhochschule absolviert zu haben. Dies deckt sich auch mit den Erhebungen des DAAD, die eine Unterrepräsentation von internationalen Studierenden an Fachhochschulen im Vergleich zu Universitäten nachweisen (vgl. Leifgen/Burkhart 2019).

Land / Bildungsabschluss	gesamt (n=205)	Brasilien (n=112)	Bulgarien (n=75)	Ägypten (n=18)
Promotion/PhD	0,49% (2)	-	2,67% (2)	-
Master an einer Universität	5,37% (11)	5,36% (6)	5,33% (4)	5,56% (1)
Bachelor an einer Universität	19,51% (40)	25,89% (29)	10,67% (8)	16,67% (3)
Bachelor an einer FH	0,49% (2)	-	2,67% (2)	-
Deutsches Abitur	24,88% (51)	35,71% (40)	8% (6)	27,78% (5)
Hochschulreife (lokal)	21,46% (44)	8,04% (9)	34,67% (26)	50% (9)
Mittlere Reife	24,88% (51)	23,21% (26)	33,33% (25)	-
Sonstiges	1,95% (4)	1,79% (2)	2,67% (2)	-

Tab. 6: Angaben zum aktuell höchsten Bildungsabschluss (Frage 24, n=205)

Aktuelle Beschäftigung

Weiter wurde nach der aktuellen Beschäftigung der PASCH-Alumni gefragt (Frage 25, Mehrfachnennungen waren möglich, n=205):

- 148 Personen (72,20%) studieren aktuell;
- 5 Personen (2,44%) machen eine Ausbildung;
- 3 Personen (1,46%) machen eine Weiterbildung;
- 32 Personen (15,61%) arbeiten in Vollzeit (davon 5 in Deutschland);
- 8 Personen (3,9%) arbeiten in verschiedenen Jobs;
- 19 Personen (9,27%) sind aktuell arbeitslos oder arbeitssuchend.

Die Gruppe der Studierenden kann nach Land und Studiengängen weiter differenziert werden. Von 137 Personen, die dazu eine Angabe machten, studieren 92 Personen (67,15%) in ihren jeweiligen Heimatländern, 34 Personen (24,82%) in Deutschland und 11 Personen (8,03%) in einem anderen Land. In Bezug auf die Studienrichtung geben 127 Personen Auskunft. 41 Personen (32,28%) führen ein naturwissenschaftlich-technisches Studium, 15 Personen (11,81%) studieren Geisteswissenschaften, 20 Personen (15,75%) Rechtswissenschaften, 19 Personen (14,96%) medizinische Studiengänge, 29 Personen (22,83%) einen sozialwissenschaftlichen Studiengang und drei Personen (2,36%) besuchen aktuell ein Studienkolleg in Deutschland. In Abb. 9 sind diese Zahlen nach Ländern aufgeschlüsselt.

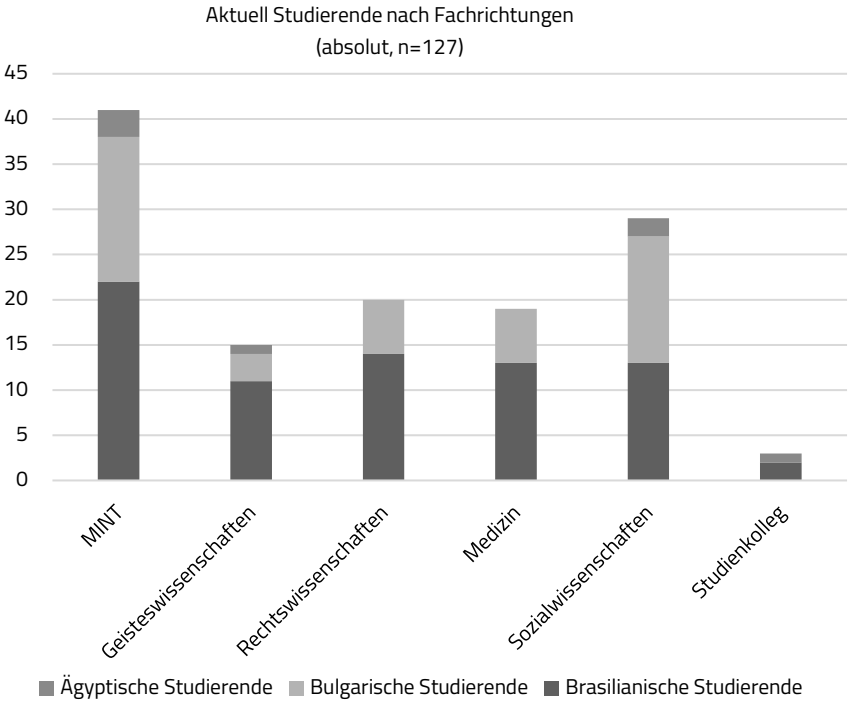


Abb. 9: Fachrichtungen der studierenden PASCH-Alumni: (Frage 25, n=127)

5.4 Zur Sprachkompetenz der befragten PASCH-Alumni

Zentrale Ergebnisse zur Sprachkompetenz der befragten PASCH-Alumni:
- Das Sprachniveau am Ende der Schulzeit liegt im Mittel zwischen B1 und B2, außer bei den bulgarischen Alumni, bei denen das durchschnittliche Sprachniveau bei C1 liegt.
- 93,17 Prozent der Befragten legten während der Schulzeit Sprachzertifikate ab. Die Art der Sprachzertifikate wird häufig vom besuchten PASCH-Schultyp bestimmt.
- Auch nach der Schulzeit legen fast ein Drittel der Alumni weitere Sprachprüfungen ab (31,21%).
- Im Durchschnitt verbesserten sich die Alumni nach Schulzeitende in der deutschen Sprache.
- 27,38 Prozent der Befragten sind mehrsprachig aufgewachsen – 17,32 % der Befragten wuchsen mehrsprachig mit Deutsch auf.

5.4.1 Selbsteinschätzung der Deutschkompetenz und absolvierte Deutschzertifikate

Die Befragten wurden gebeten, ihr Deutschniveau – heute und am Ende ihrer Schulzeit – selbst einzuschätzen sowie absolvierte Deutschzertifikate in und seit der Schulzeit anzugeben. Die Ergebnisse werden chronologisch dargestellt, d.h. zunächst zum geschätzten Deutschniveau am Schulzeitende: Im Mittel[25] verließen die Befragten nach eigener Einschätzung die Schule mit einem Deutschniveau zwischen B1 und B2. Dieses geben auch 49,26% der Befragten über die Länder hinweg an. Weitere 20% beendeten die Schule mit A1 oder A2 und etwa 30,73% mit C1 oder C2, d.h. alle Niveaustufen wurden genannt und die Variation ist recht groß (vgl. Tab. 7).

[25] Die Sprachniveaus wurden mit 1 = A1 bis 6 = C2 kodiert. Sprachniveaus können als ordinale Daten analysiert werden (vgl. Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 185) und erlauben daher streng genommen keine Angaben von Mittelwerten und Streuung. Wir haben den Durchschnitt der Anschaulichkeit halber dennoch mit angegeben, bei den statistischen Mittelwertvergleichen greifen wir aber auf Verfahren für nicht-parametrische Daten zurück, die auch mit unterschiedlichen Abständen funktionieren (Mann-Withney-U-Test und Wilcoxon-Test).

Land / Sprachniveau am Ende der Schulzeit	**gesamt** (n=205) **Ø zwischen B1 und B2**	**Brasilien** (n=112)	**Bulgarien** (n=75)	**Ägypten** (n=18)
A1 (nach GER)	2,93% (6)	4,46% (5)	1,33% (1)	-
A2 (nach GER)	17,07% (35)	26,78% (30)	2,67% (2)	16,67% (3)
B1 (nach GER)	30,73% (63)	44,64% (50)	8% (6)	38,89% (7)
B2 (nach GER)	18,53% (38)	15,18% (17)	20% (15)	33,33% (6)
C1 (nach GER)	28,78% (59)	8,04% (9)	65,33% (49)	5,56% (1)
C2 (nach GER)	1,95% (4)	0,89% (1)	2,67% (2)	5,56% (1)

Tab. 7: Selbsteingeschätztes Sprachniveau nach GER am Ende der Schulzeit (Frage 13, n=205)

Die bulgarischen PASCH-Alumni geben im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen ein höheres Sprachniveau an, zwei Dritteln C1. Um herauszufinden, ob der Abstand zwischen Brasilien und Bulgarien (die ägyptische Gruppe ist für diese Berechnung zu klein) statistisch signifikant ist, wurden die Sprachniveaus im Ländervergleich per *Mann-Whitney-U-Test* verglichen. Das Ergebnis ist mit Z= -8,693 und p= .000 hochsignifikant. Der signifikante Länderunterschied bleibt erhalten, wenn nur diejenigen PASCH-Alumni betrachtet werden, die im Ausland leben (Mann-Whitney-U-Test, Z= -7,255, p= .000), d.h. es liegt hier kein Verzerreffekt der in Deutschland lebenden Alumni vor.

Die Mehrheit der Befragten, nämlich 191 von 205 PASCH-Alumni (93,17%), geben an, dass sie während ihrer Schulzeit an Sprachtests für Deutsch als Fremdsprache teilnahmen (Frage 14, n=205). Eine Übersicht über die Sprachniveaus in den erfolgreich abgelegten Sprachtests findet sich in Abb. 10 und nach Ländern differenziert im Anhang (Tab. v).

Abgelegte Sprachtests in der Schulzeit (Frage 14, n=205):
- Gesamt: ja: 191, nein: 14 (n=205)
- Brasilien: ja: 109, nein: 3 (n=112)
- Bulgarien: ja: 67, nein: 8 (n=75)
- Ägypten: ja: 15, nein: 3 (n=18)

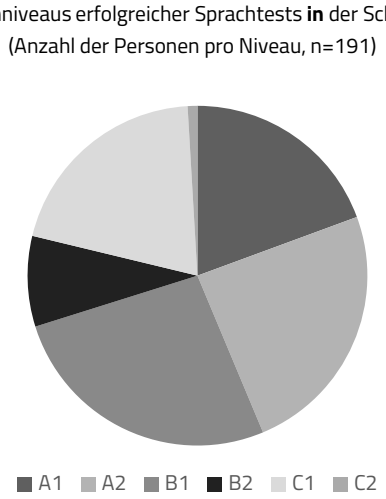


Abb. 10:Angaben zu zertifizierten Sprachniveaus in der Schulzeit (Mehrfachnennungen waren möglich, absolut, Frage 15, n=191)

In Tabelle 8 wird differenzierter aufgezeigt, um welche Sprachzertifikate es sich dabei handelt (vgl. Tab. v, Mehrfachnennungen waren möglich).

Land / **Deutschzertifikate in der Schulzeit**	**gesamt** (n=163)	**Brasilien** (n=88)	**Bulgarien** (n=63)	**Ägypten** (n=12)
Deutsches Sprachdiplom I (DSD I)[26]	44	21	19	4
Deutsches Sprachdiplom II (DSD II)	57	8	48	0
Fit in Deutsch	45	32	3	10
Goethe Zertifikate	32	27	5	0
TestDaF	3	1	2	0
DIAP	1	1	0	0

Tab. 8: Typ der absolvierten Deutschzertifikate in der Schulzeit (Mehrfachnennungen waren möglich, Frage 16, absolut) Legende: DIAP = Deutsche Internationale Abiturprüfung

Die Angaben zu den absolvierten Deutschzertifikaten erklären sich auch aus der Art der besuchten PASCH-Schule (vgl. Tab. iii im Anhang). Die Teilnehmenden (Brasilien, 57,39%; Ägypten, 70,59%), die ihre Schulzeit an einer vom Goethe-Institut betreuten PASCH-Schule verbracht haben, legten eher Zertifikate des Goethe-Instituts (*Fit in Deutsch* sowie andere Zertifikate des Goethe-Instituts) ab. Die PASCH-Alumni, die eine von der ZfA betreuten Schule besuchten (Bulgarien, 76,32%), erlangten eher Sprachzertifikate (DSD I und II) der ZfA bzw. der KMK.

Von den insgesamt 205 Alumni (alle Länder) gaben 64 (31,21%) an, nach der Schulzeit an Zertifikatsprüfungen teilgenommen zu haben (Frage 17, n=205). Die Angaben zu den zertifizierten Sprachniveaus ist der Abb. 11 und der Tab. vi (im Anhang) zu entnehmen.

[26] Drei Personen gaben an, das DSD I Pro abgelegt zu haben. Diese wurden dem DSD I hinzugefügt.

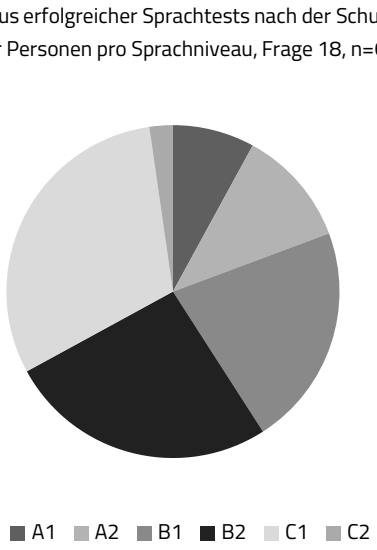


Abb. 11: Angaben zu zertifizierten Sprachniveaus nach der Schulzeit (Mehrfachnennungen waren möglich, absolut, Frage 18, n=64)

Wieder erfolgt eine Aufschlüsselung nach Typ (vgl. Tab. 9) der absolvierten Deutschzertifikate[27].

Land / Deutschzertifikate nach der Schulzeit	gesamt (n=50)	Brasilien (n=29)	Bulgarien (n=11)	Ägypten (n=12)
DSD I	10	3	4	3
DSD II	8	1	7	0
Goethe Zertifikate	11	8	0	3
OnSet	5	5	0	0
TestDaF	2	2	0	0
FSP Deutsch	3	3	0	0
DSH	4	3	0	1
ÖSD	2	1	0	1
Fit in Deutsch	3	3	0	0

Tab. 9: Angaben zum Typ der absolvierten Deutschzertifikate nach der Schulzeit (Mehrfachnennungen möglich, Frage 19, n=50) Legende: DSD = Deutsches Sprachdiplom, FSP = Feststellungsprüfung (meist an einem Studienkolleg), DSH= Deutsche Sprachprüfung für den Hoc

Als letzte und abschließende Frage dieses Themenkomplexes wurde erhoben, über welches selbsteingeschätzte Sprachniveau die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Erhebung verfügten (vgl. Tab. 10).

[27] 6 Angaben insgesamt nicht auswertbar, da beispielsweise Angaben wie „C1 Zertifikat", „Sprachprüfung".

Land / Sprachniveau aktuell	gesamt (n=205) Ø=B2	Brasilien (n=112)	Bulgarien (n=75)	Ägypten (n=18)
A1 (nach GER)	2,44% (5)	3,57% (4)	1,33% (1)	-
A2 (nach GER)	12,68% (26)	18,75% (21)	5,33% (4)	5,56% (1)
B1 (nach GER)	19,51% (40)	25,89% (29)	9,33% (7)	22,22% (4)
B2 (nach GER)	27,80% (57)	25% (28)	30,67% (23)	33,33% (6)
C1 (nach GER)	28,29% (58)	23,21% (26)	37,33% (28)	22,22% (4)
C2 (nach GER)	9,27% (19)	3,57% (4)	16% (12)	16,67% (3)

Tab. 10: Selbsteingeschätztes Deutschniveau zum Zeitpunkt der Befragung (Frage 20, n=205)

Schon der länderübergreifende Durchschnitt von B2 zeigt im Vergleich zu Tabelle 7 (Einschätzung zu Schulzeitende, Ø = zwischen B1 und B2)[28] einen Anstieg von einer halben Kompetenzstufe seit der Schulzeit – keine Selbstverständlichkeit, insbesondere für diejenigen, die im Ausland leben. Weiterhin ist der auffällig hohe Wert für C1 in der bulgarischen Gruppe hier nicht mehr vorhanden. Die Entwicklung seit Schulzeitende bis zum Zeitpunkt der Befragung ist laut *Wilcoxon-Test*[29] über alle Länder hinweg zunächst statistisch signifikant (Z= -4,778, p= .000). Dabei haben sich 82 Personen verbessert, 36 verschlechtert und 87 dasselbe Sprachniveau angegeben. Wenn dabei zwischen Gruppe A (in Deutschland lebend) und Gruppe B (im Ausland lebend) differenziert wird, bleiben die Unterschiede für beide Teilgruppen signifikant:

Gruppe A/in Deutschland
- 2 verschlechtert, 30 verbessert, 21 gleich geblieben
- Mittelwert von 4,2 auf 4,9 gestiegen (d.h. von B2 auf C1),
- hochsignifikante Verbesserung (Z= -4,701, p=.000)

[28] Genaugenommen von 3,6 auf 3,9 bei einer Kodierung A1=1, A2=2 usw. bis C2=6.

[29] Test für abhängige Stichproben (Einschätzung damals-heute bei denselben Personen) mit nicht-parametrischen Daten (Sprachniveaustufen = ordinale Daten).

Gruppe B/im Ausland
- 31 verschlechtert, 48 verbessert, 65 gleich geblieben
- Mittelwert von 3,4 auf 3,6 ein wenig gestiegen (zwischen B1 und B2),
- signifikante Verbesserung (Z= -2,502, p=.012)

Derselbe Test wurde einmal für die brasilianische und bulgarische Stichprobe berechnet – mit interessantem Unterschied: Während sich die brasilianische Gruppe hochsignifikant verbesserte, haben sich die bulgarischen PASCH-Alumni laut eigener Einschätzung seit der Schulzeit im Mittel nicht signifikant verbessert oder verschlechtert:

Bulgarien
- 19 verschlechtert, 15 verbessert, 41 gleich geblieben
- Mittelwert minimal von 4,53 auf 4,45 gesunken (zwischen B2 und C1 geblieben)
- keine signifikante Verschlechterung oder Verbesserung (Z= -0,775, n.s.)

Brasilien
- 15 verschlechtert, 59 verbessert, 38 gleich geblieben
- Mittelwert von 3,0 auf 3,6 gestiegen (von B1 an halbe Stufe gestiegen)
- hochsignifikante Verbesserung (Z= -5,301, p=.000)

Schließlich wurde in einem weiteren *Mann-Whitney-U-Test* überprüft, ob schon zu Schulzeitende ein signifikanter Unterschied zwischen den später in Deutschland lebenden und im Ausland lebenden PASCH-Alumni besteht, was mit Z= -3,742 und p=.000 hochsignifikant der Fall ist (zum Erhebungszeitpunkt erwartungsgemäß ebenfalls hochsignifikant mit Z= 6,6674 und p=.000).

Abb. 12 zeigt zusammenfassend die angegebenen Sprachkompetenzniveaus für das Schulzeitende (linkes Diagramm) und zum Erhebungszeitpunkt (rechtes Diagramm), differenziert nach Gruppe A (jeweils links in blau) und B (jeweils rechts in rot).

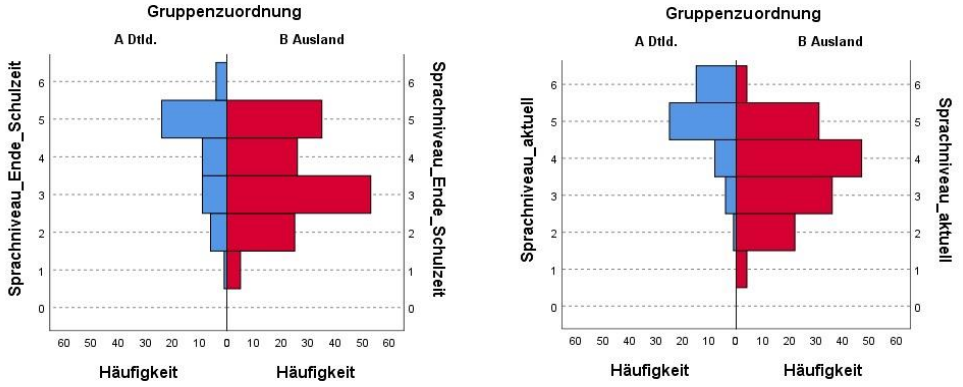


Abb. 12: Selbsteingeschätztes Deutschniveau zum Ende der Schulzeit (Frage 13) und zum Zeitpunkt der Erhebung (Frage 20), differenziert nach aktuellem Aufenthaltsort/Gruppe A und B (n=197)

Ebenfalls zur Selbsteinschätzung gehörte ein Ranking von Teilfertigkeiten in der deutschen Sprache. Um ihre persönlichen Stärken und Schwächen in der Sprachverwendung abzubilden, wurden die Teilnehmenden darum gebeten, eine Rangfolge der angegebenen Kompetenzbereiche *per Drag-and-Drop* zu erstellen (Frage 21, n=138)[30]. Abb. 13 (und Tab. vii im Anhang) stellen den jeweils stärksten Kompetenzbereich pro befragter Person dar – sortiert nach aktuellem (geschätztem) Sprachniveau.

[30] Die stärkste Kompetenz gaben noch 203 Teilnehmende an. Jedoch sortierten nur 138 die angegeben Kompetenzen komplett, sodass auch nur diese in die Betrachtung einbezogen werden können.

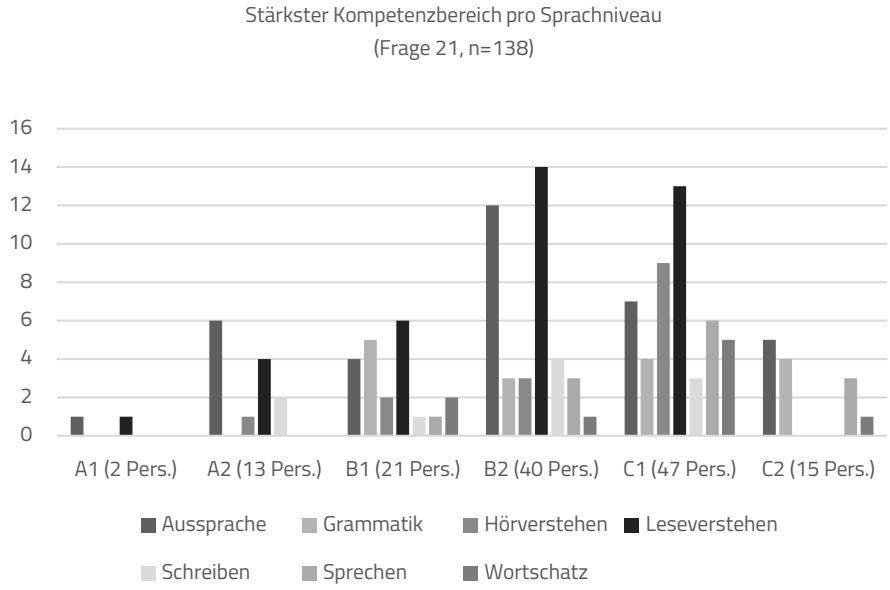


Abb. 13: Stärkster Kompetenzbereich pro Person nach Selbsteinschätzung (Frage 21, absolut, n=203)

Betrachtet man die Ergebnisse im länderspezifischen Vergleich (vgl. Tabelle vii im Anhang), ist auffällig, dass ein großer Teil der Personen (insbesondere aus Brasilien und Ägypten) angibt, ihre größte Stärke liege im Bereich der Aussprache. Erst im oberen Kompetenzbereich wechselt dies zum Leseverstehen (B1, B2 und C1).

Auch der unterste Pol der Rankingaufgabe wird im Folgenden dargestellt, d.h. die individuell schwächsten Kompetenzbereiche nach Selbsteinschätzung nach Sprachniveau (vgl. Abb. 14 und Tabelle viii im Anhang nach Ländern).

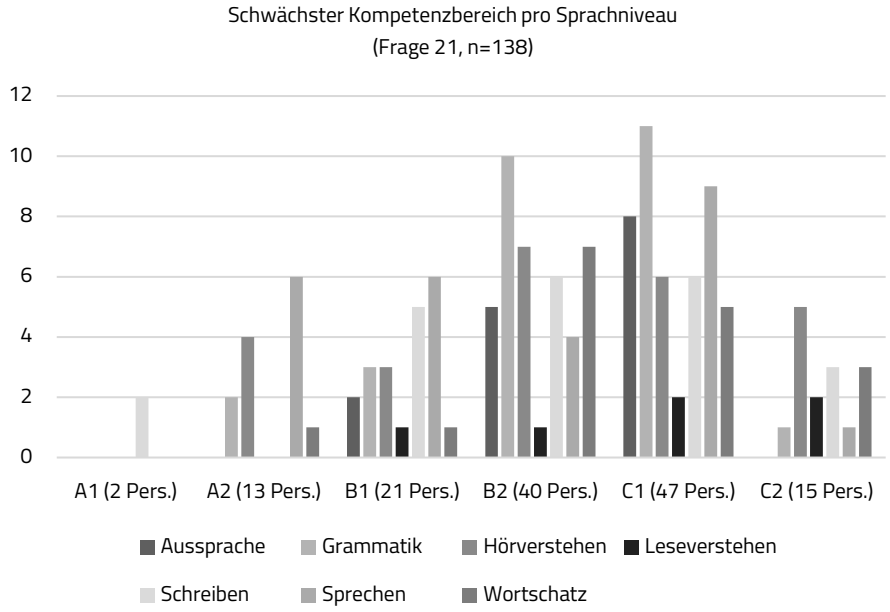


Abb. 14: Schwächster Kompetenzbereich pro Person nach Selbsteinschätzung (Frage 21, absolut, n=138),

Als schwächster Kompetenzbereich wird von den meisten Befragten Grammatik angegeben. Die Länderdiffernzierung (vgl. Tab. viii im Anhang) zeigt, dass insbesondere die brasilianischen Deutschlernenden hier eher ihre selbsteingeschätzen Defizite (25,76%, 17 Personen) sehen. Bei den Lernenden aus Ägypten stellt das Schreiben den schwächstem Kompetenzbereich dar (40%, sechs Personen). Die bulgarischen PASCH-Alumni sehen ihren schwächsten Kompetenzbereich im Hörverstehen (20, 27%, 15 Personen). Die Einschätzung der bulgarischen Alumni deckt sich mit der Annahme, dass das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht meist als flüchtigste Fertigkeit angesehen wird (vgl. Stadler 2018: 69ff.).

5.4.2 Familiäre Mehrsprachigkeit der befragten PASCH-Alumni

Um herauszufinden, welche Sprachressourcen – v. a. zur deutschen Sprache – familiär mit in die PASCH-Schulzeit gebracht wurden, wurde in Frage 22 nach den Familiensprachen zur Schulzeit gefragt, und zwar pro Familienmitglied (Eltern, Großeltern, Geschwister, ggf. weitere Verwandte „Zuhause"). Diese Frage wurde von 179 PASCH-Alumni beantwortet, davon geben 17,32% (31 Personen) an, mit mindestens einem Eltern- oder Großelternteil Deutsch gesprochen zu haben, d. h. mehrsprachig mit Deutsch aufgewachsen zu sein[31].

Interessant ist angesichts der vermutlich erhöhten Sprachlernbewusstheit (vgl. Bialystok 1991) außerdem, wie viele Personen darüber hinaus mehrsprachig aufgewachsen sind, d. h. in der Familie mit einer (oder mehreren) Sprachen außer der „Hauptsprache" (brasilianisches Portugiesisch, Bulgarisch oder ägyptisches Arabisch)[32] aufgewachsen sind (unabhängig davon, ob Deutsch oder andere Sprachen). Dies trifft insgesamt auf 27,37% aller Befragten zu, entsprechend sind knapp dreiviertel der Befragten einsprachig aufgewachsen, die Länderaufteilung zeigt Tabelle 11.

[31] Es wurde zwar auch nach dem Sprachgebrauch mit Geschwistern gefragt, erfahrungsgemäß werden hier aber eher Gespräche *über* andere Sprachen (Schulfremdsprachen) angegeben (vgl. Ahrenholz/Maak 2013: 31), sodass eine alleinige Angabe bei den Geschwistern noch nicht zu „mehrsprachig aufwachsend" zählt. Für „weitere Verwandte" gab es keine alleinigen Angaben.

[32] Hier wird die Definition von Ahrenholz/Maak (2013, 30, MatS-Projekt) auf andere Länderkontexte übertragen, nach der eine Person als mehrsprachig aufwachsend bezeichnet wird, sobald sie eine andere Sprache außer der amtlichen Hauptsprache (Portugiesisch, Bulgarisch oder Ägyptisch; im MaTS-Projekt entsprechend Deutsch) mit mindestens einem Familienmitglied häufig spricht. Das bedeutet, auch eine einzelne nicht-portugiesische bzw. -bulgarische oder -ägyptische Familiensprache deutet auf einen mehrsprachigen Kontext hin, da die Umgebungssprache – zumindest in einigen Lebensbereichen – die amtliche Hauptsprache sein dürfte. Auch hier wurden wiederum die Geschwister außen vorgelassen.

Land / Die Befragten sind...	gesamt (n=179)	Brasilien (n=103)	Bulgarien (n=61)	Ägypten (n=15)
... einsprachig aufgewachsen.	72,63% (130)	74,76% (77)	78,69% (48)	33,33% (5)
... mehrsprachig aufgewachsen, mit Deutsch.	17,32% (31)	17,48% (18)	13,11% (8)	33,33% (5)
... mehrsprachig aufgewachsen, ohne Deutsch.	10,06% (18)	7,77% (8)	8,2% (5)	33,33% (5)

Tab. 11: Angaben zu den Familiensprachen zur PASCH-Schulzeit (Frage 22, n=179)

Weitere Familiensprachen, die neben Portugiesisch und Deutsch mehrfach angegeben wurden, sind in der brasilianischen Gruppe Englisch und Spanisch, in der bulgarischen Gruppe Englisch, Türkisch und Russisch sowie in der ägyptischen Gruppe Englisch. Darüber hinaus gab es einige Einzelnennungen, vgl. Tabellen ix-a, ix-b und ix-c im Anhang für die Darstellung aller genannten Sprachen pro Land.

5.5 Zur Nutzung der Deutschkenntnisse

Zentrale Ergebnisse zur Nutzung der Deutschkenntnisse:
- Die Motivation zum Ausbau der Sprachkenntnisse steigt stark durch (bevorstehende) Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern.
- Zur Steigerung der Deutschlernmotivation tragen auch die Chancen bei der Studienwahl und dem Studienzugang sowie auf dem Arbeitsmarkt bei.
- Die in der Schule erworbenen Deutschkenntnisse reichen meist nicht für den Studienzugang, legen hierfür jedoch elementare Grundsteine.
- Aktivitäten in PASCH-Alumni-Netzwerken fördern den Erhalt von Sprachkompetenzen in Deutschland, insbesondere für Alumni, die außerhalb Deutschlands leben.

Nach den Ausführungen zum Deutschlernen werden im Folgenden einige Aspekte aus den Interviews mit den PASCH-Alumni genannt, die sich auf die Motivation zum Deutschlernen, auf die Nutzung der Sprachkenntnisse und auf den Erhalt dieser Sprache nach Ende der Schulzeit beziehen.

Eine Motivation zum Sprachenlernen stellte zweifelsohne der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land dar – bereits in der Vorbereitung auf diesen Aufenthalt, vor allem aber als Impuls, die Sprache weiter und intensiver zu lernen (EGY1B, EGY3C).

> *(29) Ich habe im zweiten Jahr des Gymnasiums einen Austausch über Blickwechsel gemacht. Und da begann meine stärkste Verbindung zum Deutschen. So habe ich während meines Austauschjahres in Deutschland viel von der Sprache gelernt.*
> *(BRA4A, übersetzt)*

Ein besonders wichtiger Aspekt, die deutsche Sprache zu lernen, ist der Zugang zu Studienmöglichkeiten und zum Arbeitsmarkt. So sagt etwa der Interview-Teilnehmer EGY2A, er habe den starken Wunsch, in Zukunft die deutsche Sprache zu verwenden, da er nur daran denke, auf Deutsch zu arbeiten. Die Deutschkenntnisse werden dabei dann sehr unterschiedlich genutzt – sei es, um sich eine besondere Position innerhalb der Firma zu erarbeiten, sei es ganz direkt als Broterwerb:

> *(30) (…) weil das Ingenieurwesen sehr mit Deutschland verbunden ist und ich wirklich mit deutschen Firmen arbeiten möchte, gerade wegen meiner Kenntnisse.*
> *(BRA2A, übersetzt)*

> *(31) Heutzutage spreche ich buchstäblich jeden Tag meines Lebens Deutsch, den ganzen Tag lang. Es gibt also nicht viel, wovor man weglaufen kann, richtig? In Bezug auf die Fortsetzung des Studiums war es für mich also kein Problem, weil ich den Beruf gewählt habe.*
> *(BRA5B, übersetzt)*

(32) Ich möchte Deutschlehrerin werden und meine Deutschkenntnisse noch weiter verbessern, denn ich habe den Eindruck, je mehr ich lerne, desto mehr merke ich, wie viel ich noch lernen muss. ' (...)'Auf persönlicher Ebene möchte ich also noch so viele Bücher auf Deutsch lesen und Erfahrungen auf Reisen sammeln, mit anderen Menschen auf Deutsch interagieren, das kulturelle Universum der deutschen Sprache in verschiedenen Ländern, die nicht in Deutschland liegen, besser verstehen.
(BRA3B, übersetzt)

Nicht zu vernachlässigen sind dabei die Zertifikate, die als Nachweis für Sprachkompetenz in Deutsch dienen und nicht zuletzt eine Voraussetzung für den Studienzugang darstellen.

(33) Alles, was ich in der Schule gemacht habe, also hat eine große Beeinflussung, wie z.B. alle die Zertifikate, die ich in Deutsch gemacht habe.
(BRA9A, Original)

Gerade im Hinblick auf ein Studium und die akademische Weiterentwicklung werden Deutschkenntnisse als sehr wichtig eingeschätzt.

(34) Deutschland ist sicherlich eines der Länder mit der am weitesten entwickelten öffentlichen Politik und Umweltpolitik, oder? Es hat mehr akademische Produktion und Debatten. Die Vereinigten Staaten auch, aber ich habe nicht den gleichen Anspruch an die Vereinigten Staaten wie an Deutschland. Und ich denke, dass die Kenntnis der deutschen Sprache immer ein Unterschied ist und mich ermutigt, nach mehr verschiedenen Dingen zu suchen. Nicht nur Erfahrungsaustausch, sondern auch Zugang zur Bibliographie.
(BRA6A, übersetzt)

Dass gute Deutschkenntnisse essenziell dafür sind, sich in Deutschland zurecht zu finden, wird von allen Interviewten implizit oder explizit bestätigt. Mehrfach wurde dabei auch erwähnt, dass die in der Schule vermittelten Deutschkenntnisse zumindest für ein Fachstudium nicht ausreichen.

(35) Also man kann sich unterhalten im Alltag. Aber dann die technischen Begriffe sind ein bisschen schwieriger und deshalb muss man dann oder habe ich das Studienkolleg besucht. Ja und dann später war es leichter gewesen. Nach dem Studienkolleg hatte ich schon bessere Kenntnisse.
(BRA9A, Original)

Gerade unter denjenigen, die nach der Schule im Heimatland geblieben sind und nicht die Möglichkeit für einen Aufenthalt in Deutschland hatten, erwähnten viele die Schwierigkeit, nach Ende der Schulzeit das einmal erreichte Sprachniveau zu halten. Grund dafür ist die Tatsache, dass die Universitäten häufig keine Deutschkurse anbieten und viel Zeit und Energie in die Inhalte des Studiums investiert werden müssen (explizit genannt u.a. von EGY1A, EGY2B, EGY3A, EGY3C). Teilweise gelingt es aber parallel zum Studium, die Deutschkenntnisse weiter auszubauen: so hat etwa EGY4C viel für das Deutschlernen getan und hat sich damit von B1 nach der Schulzeit zu einem C1 verbessert. Die Wege, das Deutschniveau zu halten, sind dabei durchaus unterschiedlich:

(36) Und dann, Ende letzten Jahres, kam ich mit Privatunterricht zurück. Ich mache zwar nicht das PASCH-Stipendium, aber ich kam mit Privatunterricht in Deutsch zurück, weil ich mich so wohler fühlte. Und das war die Art und Weise, wie ich in der Lage war, wieder auf mein Niveau zu kommen, ich war in der Lage, es zu halten.
(BRA1A, übersetzt)

(37) Zurzeit belege ich einen Deutschkurs, der nicht mit PASCH verbunden ist, aber ich mache es. Ich bin auf dem Niveau B1 und habe vor, weiter Deutsch zu lernen, denn ich glaube wirklich, dass das Lernen kontinuierlich ist, oder?
(BRA2B, übersetzt)

Ein Weg, das Sprachniveau auch nach dem Ende der Schulzeit zu halten, ist das Engagement in Alumni-Vereinigungen. Diese Option wurde vor allem von den Interviewten aus Brasilien genannt, die zahlreiche Aktivitäten und Maßnahmen erwähnten, über die sie bei der Alumni-Arbeit von der Deutschförderung profitieren konnten.

(38) Drei sehr gute Möglichkeiten, die ich bekommen habe, waren die zwei Stipendien für zwei Kurse, richtig? Und ich denke, das wichtigste bis heute war das Schreibtandem, ein Schreibprojekt mit Pasch, wo ich Kontakt zu einem gebürtigen Deutschen hatte (...).
(BRA9A, übersetzt)

Zwei weitere Aspekte sind im Hinblick auf Spracherwerb und weitere Nutzung der Deutschkenntnisse erwähnenswert: die Relevanz des eigenen Engagements (bspw. durch den gezielten Einsatz von Lernstrategien) und die Möglichkeit auch außerhalb der Schule mit der deutschen Sprache und Kultur in engem Kontakt zu sein. In diesem Zusammenhang wird immer wieder das Goethe-Institut erwähnt: dieses sei wichtig für den Spracherwerb, Stipendien für Kurse, (ermäßigte Preise von) Sprachprüfungen, innovative Deutschlernmethoden oder die Möglichkeit, vorhandene Kenntnisse immer wieder aufzufrischen (explizit u.a. im Interview von EGY2C, EGY3A, EGY3B, EGY3C, EGY4B).

5.6 Zur Vernetzung von PASCH-Alumni

Zentrale Ergebnisse zur Vernetzung von PASCH-Alumni:
- Netzwerkarbeit gestaltet sich je nach Fokusland sehr unterschiedlich. In Bulgarien haben PASCH-Alumni bspw. kaum Kontakte zu anderen Alumni über ein PASCH-Alumni-Netzwerk. Im Gegensatz dazu wird die Netzwerkarbeit von den brasilianischen Alumni als wichtiger Bestandteil der Deutschlandbindung verstanden.
- Die befragten PASCH-Alumni pflegen eher private Kontakte zu in Deutschland lebenden Personen als berufliche.
- Die Social-Media-Kontaktpflege zu Personen in Deutschland läuft hauptsächlich über Instagram und Facebook. Twitter und LinkedIn werden wesentlich weniger hierfür genutzt.
- 26,34 Prozent der befragten Alumni beteiligten sich bereits an einem PASCH-Alumni-Treffen.
- 94,62 Prozent der Befragten würden gern an einem dreiwöchigen, kostenfreien Sprachkurs in Deutschland teilnehmen.

5.6.1 Gruppe A/Dtld. und B/Ausland: Kontakte zu PASCH-Alumni und Deutschen

Alumni-Treffen – Gruppe A und B
Alle Teilnehmenden wurden (Gruppe A = in Deutschland lebende Alumni, Gruppe B = im Ausland lebende Alumni) gefragt, ob sie bereits bei einem PASCH-Alumni-Treffen waren und wann diese(s) Treffen stattfand(en). Hierbei geben 27,82 Prozent aller Personen aus Gruppe B (37 Personen) an, bereits auf einem PASCH-Alumni-Treffen gewesen zu sein (Frage 55, n=133). Der Großteil (48,65% ,18 Personen) gibt an 2019 ein PASCH-Alumni-Treffen besucht zu haben. Absteigend folgen die Jahre 2020 (sechs Nennungen), 2017 (acht Nennungen), 2018 (vier Nennungen) sowie 2015 (eine Nennung) (Frage 56, n=37) (vgl. Anhang Tab. x).

Auch die in Deutschland lebenden PASCH-Alumni (Gruppe A) wurden nach der Teilnahme an PASCH-Alumni-Treffen gefragt. Dabei geben 12 von 53 Personen (22,64%) an, bereits an einem PASCH-Alumni-Treffen teilgenommen zu haben. Diese fanden laut Angaben der Befragten in den Jahren 2016 (zwei Nennungen), 2017 (zwei Nennungen), 2018 (fünf Nennungen), 2019 (eine Nennung) sowie 2020 (zwei Nennungen) statt. Eine länderspezifische Auflistung nach Jahren des Alumni-Treffens kann dem Anhang ix entnommen werden (hier keine Differenzierung nach Gruppe A und B).

Im Fragebogen wurde für die Gruppe B (im Ausland lebende Alumni) erhoben, ob und welche Kontakte die Befragten zu anderen PASCH-Alumni und zu Deutschen haben. Zunächst folgen die Angaben zum PASCH-Netzwerk.

Kontakte zu PASCH-Alumni – Gruppe B
In der Gruppe B (im Ausland lebende Alumni) gaben 60% der Befragten (30 Personen) an, dass sie überhaupt Kontakte zu anderen PASCH-Alumni haben (Frage 52). In der bulgarischen Gruppe haben 64,7% (16 Personen) und in der ägyptischen Gruppe 90% (9 Personen) Kontakt zu anderen PASCH-Alumni. Aus welchen Personengruppen und Kontexten diese Kontakte entstanden sind, zeigt Tabelle 12 im Ländervergleich.

Land / PASCH-Kontakte zu...	**Brasilien** (n= 30)	**Bulgarien** (n=29)	**Ägypten** (n =10)
ehemaligen Mitschüler:innen	53,33% (16 von 30) bejaht, insgesamt 99 Kontakte (Ø=6,19 pro Person)	72,72% (16 von 22) bejaht, insgesamt 212 Kontakte (Ø=14,13 pro Person)	90% (9 von 10) bejaht, insgesamt 68 Kontakte (Ø=8,5 pro Person)
Freunden aus PASCH-Projekten	40% (12 von 30) bejaht, insgesamt 55 Kontakte (Ø=4,58 pro Person)	50% (11 von 22) bejaht, insgesamt 119 Kontakte (Ø=11,9 pro Person)	70% (7 von 10) bejaht, insgesamt 33 Kontakte (Ø=5,5 pro Person)
Freunden aus PASCH-Alumni-Netzwerk	50% (15 von 30) bejaht, insgesamt 58 Kontakte (Ø=3,87 pro Person)	9,09% (2 von 22) bejaht, insgesamt 22 Kontakte (Ø=11 pro Person)	70% (7 von 10) bejaht, insgesamt 64 Kontakte (Ø=9,14 pro Person)

Tab. 12: Gruppe B im Ländervergleich: Kontakte zu anderen PASCH-Alumni (Frage 52/53)

Auffällig erscheint in Tabelle 25, dass die Teilnehmenden aus Bulgarien im Vergleich zu Brasilien und Ägypten besonders wenig Kontakt zu anderen PASCH-Alumni über das Alumni-Netzwerk haben. Dies wird auch in den Interviews mit den bulgarischen Alumni deutlich, da sie meinten, eigentlich gar keinen Kontakt zu einem Alumni-Netzwerk zu haben.

Kontakte nach Deutschland – Gruppe B

Von den in Brasilien lebenden PASCH-Alumni haben 39 Personen (49%) Kontakt zu Personen oder Familien in Deutschland (Frage 50). Diese Kontakte können weiter aufgeschlüsselt werden: Sechs Personen haben 15 berufliche Kontakte in Deutschland, davon gibt eine Person auch private Kontakte in Deutschland an. Darüber hinaus haben 34 Personen 156 rein private Kontakte nach Deutschland.

Von den bulgarischen Alumni, die im Ausland leben, geben 27 Personen an, dass sie regelmäßigen Kontakt zu Personen oder Familien in Deutschland pflegen. Fünf dieser Personen haben sowohl private als auch berufliche Kontakte in Deutschland. 22 Befragte verfügen lediglich über private Kontakte.

Bei den ägyptischen, im Ausland lebenden Alumni haben 11 Personen Kontakte zu Personen oder Familien in Deutschland. Drei Personen haben sowohl private als auch berufliche Kontakte und acht Personen nur private Kontakte.

Kontakte zu in Deutschland lebenden Personen auf Social-Media-Plattformen – Gruppe A und B

Einen gesonderten Fokus hatte die Erfassung digitaler Kontakte, d.h. die Anzahl der deutschen Kontakte auf verschiedenen Social-Media-Plattformen. Die Zusammenfassung dieser Kontakte für die in Deutschland lebenden Alumni (Gruppe A) und die im Ausland lebenden Alumni (Gruppe B) ist in den Tabellen xiv-a, xiv-c, xiv-e im Anhang dargestellt (auch Abb. 15).

Brasilien

Von den in Deutschland lebenden, brasilianischen Alumni gaben 24 Personen an, über *Instagram* mit durchschnittlich 20 Personen in Deutschland vernetzt zu sein (Frage 41). Auf *Facebook* sind 21 Alumni (Gruppe A, Brasilien) im Schnitt mit 20 Personen in Deutschland vernetzt. *Twitter* und *LinkedIn* werden nur von wenigen dieser Gruppe genutzt. Wenn beide Netzwerke genutzt werden, dann haben die Alumni dort nur wenige Kontakte zu Personen in Deutschland (vgl. Tab. xiv-a im Anhang).

Auch die Befragten, die aktuell nicht in Deutschland leben, wurden gebeten, ihre Kontakte zu Personen in Deutschland auf verschiedenen *Social-Media*-Plattformen anzugeben (Frage 54). 56 Alumni sind über *Instagram* mit Personen in Deutschland verbunden und haben dort im Schnitt 15 Kontakte. Über *Facebook* haben 47 brasilianische PASCH-Alumni zu durchschnittlich 13 Personen in Deutschland Kontakte. *Twitter* nutzen 11 Personen, um Kontakte zu Personen in Deutschland zu pflegen. Dort sind diese Personen jedoch alle mit weniger als fünf Personen in Deutschland in Kontakt. Über *LinkedIn* haben rund 17% (10 Personen) der Befragten überhaupt Kontakt zu Personen in Deutschland, jedoch auch eher wenige Kontakte – im Schnitt sieben Kontakte (vgl. Tab. xiv-b im Anhang).

Bulgarien
Von den in Deutschland lebenden, bulgarischen Alumni geben 20 an im Schnitt 25 Kontakte zu Personen in Deutschland über *Instagram* zu haben (Frage 41). Auf *Facebook* pflegen 20 Befragte Kontakt zu im Schnitt 19,5 Personen in Deutschland. Über *Twitter* sind 8 Personen mit durchschnittlich 19 Personen in Deutschland verbunden. *LinkedIn* nutzen 12 Befragte für im Schnitt 19 Kontakte. Die durchschnittlich hohen Kontaktraten bei *Twitter* und *LinkedIn* ergeben sich durch wenige Alumni, die über viele Kontakte verfügen (vgl. Tab. xiv-c im Anhang).

Auch für die im Ausland lebenden, bulgarischen Alumni wurden Daten zu Kontakten über *Social-Media* erhoben (Frage 54). Auf *Instagram* haben 36 Alumni im Durchschnitt zu elf Personen in Deutschland Kontakt. Über *Facebook* sind 33 Befragte mit durchschnittlich zwölf Personen in Deutschland vernetzt. Auch in dieser Gruppe werden *Twitter* und *LinkedIn* von wenigen genutzt. Über *LinkedIn* sind fünf Alumni im Schnitt mit 19 Personen verbunden und auf *Twitter* zwei Alumni mit drei Personen in Deutschland. Hier ergibt sich wiederum für *LinkedIn* eine hohe Durchschnittsrate, da von den fünf Nutzer:innen zwei Personen mehr als 20 bzw. mehr als 40 Kontakte haben (vgl. Tab. xiv-d im Anhang).

Ägypten
Von den vier in Deutschland lebenden Alumni aus Ägypten (Gruppe A) wird hauptsächlich *Facebook* zur Vernetzung mit Personen in Deutschland genutzt (alle vier Personen, Frage 41). *LinkedIn* nutzen drei Alumni zur Kontaktpflege, *Twitter* zwei Befragte und *Instagram* nur eine Person. Im Durchschnitt haben die vier Alumni über *LinkedIn* die meisten Kontakte zu Personen in Deutschland (vgl. Tab. xiv-e im Anhang).

In der Gruppe B Ägypten (im Ausland lebende Alumni) geben elf Befragte an sowohl *Instagram* als auch *Facebook* zur Vernetzung mit Personen in Deutschland zu nutzen. Auf *Facebook* stehen diese im Schnitt mit 27 und auf *Instagram* mit durchschnittlich 25 Personen in Deutschland in Kontakt. Auffällig ist, dass weder *LinkedIn* noch *Twitter* von dieser Gruppe für die Kontaktpflege genutzt werden (vgl. Tab. xiv-f im Anhang).

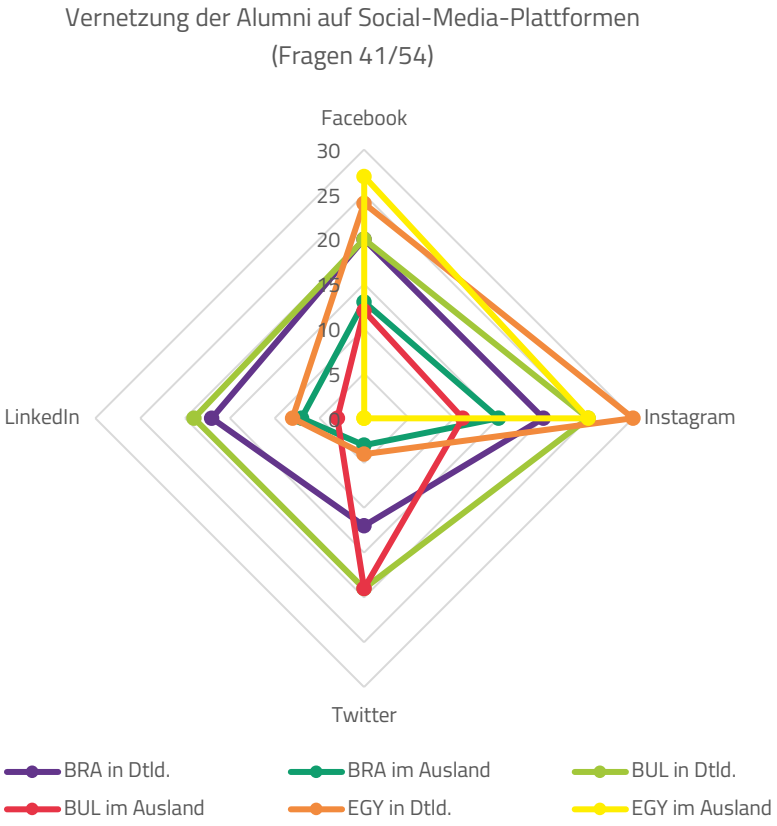


Abb. 15: Vernetzung der PASCH-Alumni auf Social-Media-Plattformen (Frage 41/54)

5.6.2 Angaben zur Alumni-Arbeit aus den Interviews

Was sich in den Fragebögen schon angedeutet hatte, wurde in den Gruppeninterviews noch einmal bestätigt: die Alumni-Vereinigungen arbeiten in den drei Fokusländern sehr unterschiedlich, und eröffnen damit den ehemaligen PASCH-Schüler:innen auch ganz unterschiedliche Möglichkeiten. Die brasilianischen Alumni waren diejenigen, die in den Interviews am häufigsten auf die Alumni-Netzwerke Bezug nahmen und diese auch immer wieder als ganz

wesentlich für die Kontinuität ihrer Kontakte zur deutschen Sprache und Kultur bezeichneten: für sie ist die Alumni-Arbeit ein wichtiger Bestandteil ihrer Deutschlandbindung.

> *(39) Ich denke, dass es viel einfacher ist, mit dem Pasch-Alumni-Netzwerk in Kontakt zu bleiben, weil wir uns austauschen. Und wir haben Treffen und wir sprechen auf Deutsch und haben Leseprojekte. So ist es viel einfacher, mit der Sprache dort in Kontakt zu bleiben.*
> *(BRA6A, übersetzt)*

> *(40) Ich habe an dem Treffen in Curitiba teilgenommen, dem persönlichen Treffen, dem letzten, das wir 2019 hatten. Ich habe auch an dem nationalen Treffen teilgenommen, das online war. Ich habe die Verbreitung in Schulen gemacht, ich glaube etwa vier oder fünf Mal.*
> *(BRA5A, übersetzt)*

> *(41) Ganz zu schweigen von den Stipendien, die ich später durch die PASCH-Alumni gewonnen habe und die es mir ermöglichen, weiter Deutsch zu lernen. Und auch das Schreibtandem, das mir die Zeit, in der ich nicht in der Schule bin, sehr fruchtbar macht, so dass ich mein Studium fortsetzen kann. PASCH hat mir dabei sehr geholfen.*
> *(BRA3A, übersetzt)*

> *(42) Und heute mache ich verschiedene Projekte, um Pasch-Alumni zu fördern. Ich finde es sehr schön, was Pasch uns schenkt. Es gibt verschiedene Stipendien, ich mache es jetzt sogar schon, das zweite Mal eigentlich, ich gewinne ein Stipendium für einen Kurs am Goethe Institut in Rio de Janeiro, richtig?*
> *(BRA2A, übersetzt)*

> *(43) Ich kannte also das Potenzial des Netzwerks in... Menschen treffen, Kontakte knüpfen und ein gutes Networking betreiben. Mit dieser Mentalität bin ich also dem Pasch-Netzwerk beigetreten. Hier ist auch ein Ort, um Kontakte zu knüpfen, Menschen zu treffen, toleranter zu sein, Menschen aus anderen Orten zu treffen und Möglichkeiten zu finden. (BRA10B, übersetzt)*

Selbstverständlich leben Gruppen und Zusammenschlüsse von den Menschen, die sie gestalten. Gerade in Brasilien scheinen die Alumni-Gruppierungen nicht nur einen praktischen Sinn zu haben, sondern sie bieten auch die Möglichkeit zum Austausch und zur Identifikation mit einer ganz bestimmten Gruppe, die sich zum weit entfernten Zielsprachenland sonst sicher nur schwierig herstellen ließe.

> *(44) (…) durch Pasch sind wir uns sehr nahegekommen (…). Ich kann als sagen, dass PASCH dort eine Freundschaft geschaffen hat, eine sehr enge (…).*
> *(BRA8A, übersetzt)*

Die Verbindung zum Alumni-Netzwerk ist nicht immer einfach zu halten, vor allem, wenn das Studium in den Mittelpunkt rückt. Trotzdem versuchen die Ehemaligen dabei zu bleiben.

> *(45) Und heutzutage versuche ich, so aktiv wie möglich im Netzwerk zu sein, so viel wie es die Fakultät erlaubt.*
> *(BRA5A, übersetzt)*

Besonders aufschlussreich ist die Tatsache, dass ein Engagement im PASCH-Alumninetzwerk offenbar viel deutlicher die Dimension der PASCH-Initiative vermittelt.

> *(46) Nachdem ich die Schule verlassen hatte, engagierte ich mich viel mehr im PASCH-Alumni-Netzwerk als während meiner Schulzeit. Und da verstand ich das Ausmaß der Initiative. Es ist viel größer, als ich es mir vorgestellt habe. So habe ich viele Menschen getroffen, viele Dinge gelernt, viele Erfahrungen gemacht. Und all das übertrage ich auf mein Privatleben und auf mein Berufsleben. Ich denke, meine Erfahrung in PASCH Alumni war sehr wichtig für mich.*
> *(BRA4A, übersetzt)*

Die ehemaligen Schüler:innen, die keinen Zugang zum Alumni-Netzwerk hatten, interessieren sich nun ihrerseits dafür, etwas für die nächsten PASCH-Absolvent:innen zu organisieren.

5.6.3 Gruppe B: Reisen nach Deutschland

Insgesamt beantworteten 86,18% (131 Personen der im Ausland lebenden PASCH-Alumni (n=152) die Frage nach Reisen nach Deutschland (Frage 46). Davon waren 27,59% (24 Personen, n=87) der nicht in Deutschland lebenden brasilianischen PASCH-Alumni für 43 Reisen seit ihrem Schulabschluss in Deutschland; ebenso waren 33,34% (17, n=51) der bulgarischen nicht in Deutschland lebenden PASCH-Alumni für 47 Reisen seit ihrem Schulabschluss in Deutschland. Allerdings waren nur 14,29% (zwei, n=14) der ägyptischen, nicht in Deutschland lebenden PASCH-Alumni für vier Reisen seit ihrem Schulabschluss in Deutschland (Frage 46).

Für 32 Reisen wurden in Frage 47 nähere Angaben zu Zweck und Dauer gemacht. In Tabelle 13 werden nun ausschließlich die Reisen aufgeführt, welche eine Reisedauer von mehr als 14 Tagen betrugen, da eher längere Reisen eine nachhaltige Deutschlandbindung fördern (vgl. Schweiger 2013).

Land / Zweck des Aufenthalts	Brasilien	Bulgarien	Ägypten
Berufliche Gründe	2 Alumni reisten 2x	2 Alumni reisten 5x	-
Zu Ausbildungszwecken	22 Alumni reisten 58x (3 Personen davon reisten 30x)	7 Alumni reisten 7x	1 Alumni reiste 1x
Private Gründe	2 Alumni reisten 11x (eine Person davon reiste 10x)	1 Alumni reiste 5x	1 Alumni reiste 1x

Tab. 13: Gruppe B im Ländervergleich: Reisezwecke für Reisen von mehr als 14 Tagen (Frage 47)

Die auffälligste Gruppe der Reisenden stellen die brasilianischen PASCH-Alumni dar. Hier geben 22 Personen an, für Reisen von einer Länge von mehr als 14 Tagen und zu Ausbildungszwecken nach Deutschland gereist zu sein. 15 der Personen geben dabei eine Reise an. 3 Personen verzeichnen dabei jeweils 10

Reisen, d.h. von den insgesamt 58 Reisen, wurden 30 von nur drei Personen durchgeführt (vgl. Tab. 13).

41 Personen (26,97%) aller im Ausland lebenden PASCH-Alumni erhielten für ihren Deutschlandaufenthalt Stipendien (Frage 48, n=152). Zwei bulgarische PASCH-Alumni erhielten ein ERASMUS-Stipendium, vier Personen erhielten ein DAAD-Stipendium. Der größte Stipendiengeber ist hierbei das Goethe-Institut: 32 Personen erhielten ein solches Stipendium, darunter 29 brasilianische PASCH-Alumni.

Darüber hinaus wurde nach einem Reisewunsch nach Deutschland gefragt. Dies wurde in Anlehnung an Salomo (2014: 22) über folgendes Szenario operationalisiert: „Stellen Sie sich vor, Sie gewinnen einen Sprachkurs für 3 Wochen (alles inklusive) in Deutschland? Hätten Sie Lust daran teilzunehmen?“ (Frage 61, n=130). Diese Frage bejahen 94,62% aller Befragten, d.h. 123 von 130 Personen, davon 112 sogar mit „sehr gerne“, elf Personen etwas vorsichtiger mit „ja wahrscheinlich“; entsprechend verneinen sieben Personen (5,38%) die Frage. Die Aufteilung pro Land zeigt Tabelle 14, (wenige) Nein-Antworten gab es nur aus der Bulgarien-Gruppe.

Land / **„Lust auf einen Sprachkurs in Dtld.?“**	**gesamt** (n=130)	**Brasilien** (n=72)	**Bulgarien** (n=44)	**Ägypten** (n=14)
Ja-Tendenzen (2, 1)	94,62% (123)	100% (72)	84,09% (37)	100% (14)
Nein-Tendenzen (-1, -2)	5,38% (7)	0%	15,91% (7)	0%
Mittelwerte	Ø=1,73	Ø=1,97	Ø=1,27	Ø=1,93

Tab. 14: Einstellungen zu einem (fiktiven) 3-wöchigen Sprachkurs in Deutschland (Frage 61, n=130); erhoben per 4er-Skala: 2=ja, sehr gerne; 1=ja, wahrscheinlich; -1=nein, nicht so sehr; -2=nein, gar nicht

5.7 Deutschlandbezüge von PASCH-Alumni – Familie, Beruf und Alltag

Zentrale Ergebnisse zu den Deutschlandbezügen von PASCH-Alumni:
- 36 Prozent der Befragten haben Deutschlandbezüge im familiären Umfeld. Als häufigster Grund werden vor allem in Brasilien (eine) Migrationsgeschichte(n) in der Familie angegeben.
- 58 Prozent der in Deutschland lebenden Alumni waren bereits vor ihrem Umzug nach Deutschland für längere Aufenthalte in Deutschland (vor allem durch Jugendkurse, Probestudium oder andere Austauschprogramme).
- Der Großteil der in Deutschland lebenden Alumni lebt aufgrund von Berufsperspektiven und der Lebensqualität gern in Deutschland.
- Die im Ausland lebenden Alumni verfolgen häufig Nachrichten aus Deutschland. Viele lernen auch weiterhin aktiv Deutsch.

Neben dem familiären Hintergrund bezüglich der deutschen Sprache (vgl. Kap. 5.4.2.) interessieren auch familiäre Verbindungen nach Deutschland, für Gruppe A und B. Daher wurden alle Alumni gefragt, ob in ihren Familien Bezüge zu Deutschland bestehen, was 36% (63 Personen) bejahten, in Ägypten (man bedenke aber die kleine Stichprobe) sogar zwei Drittel der Befragten (Frage 63, n=176, vgl. Tab. 15).

Land / Deutschlandbezug in der Familie:	**gesamt** (n=176)	**Brasilien** (n=96)	**Bulgarien** (n=65)	**Ägypten** (n=15)
bejaht	35,8% (63)	43,75% (42)	16,92% (11)	66,67% (10)
verneint	64,2% (113)	56,25% (54)	83,08% (54)	33,33% (5)

Tab. 15: Deutschlandbezug in den Familien der Befragten (Frage 63, n=176)

55 Personen spezifizieren diese Verbindungen, zum Teil werden auch zwei (sieben Personen) oder drei Angaben (eine Person) gemacht. Die angegeben Deutschlandbezüge lassen sich in sieben Kategorien (mit 64 Nennungen, davon sind drei Antworten nicht auswertbar) einordnen (vgl. die fünf häufigsten in Abb. 16 mit jeweils sprechenden Beispielen darunter).

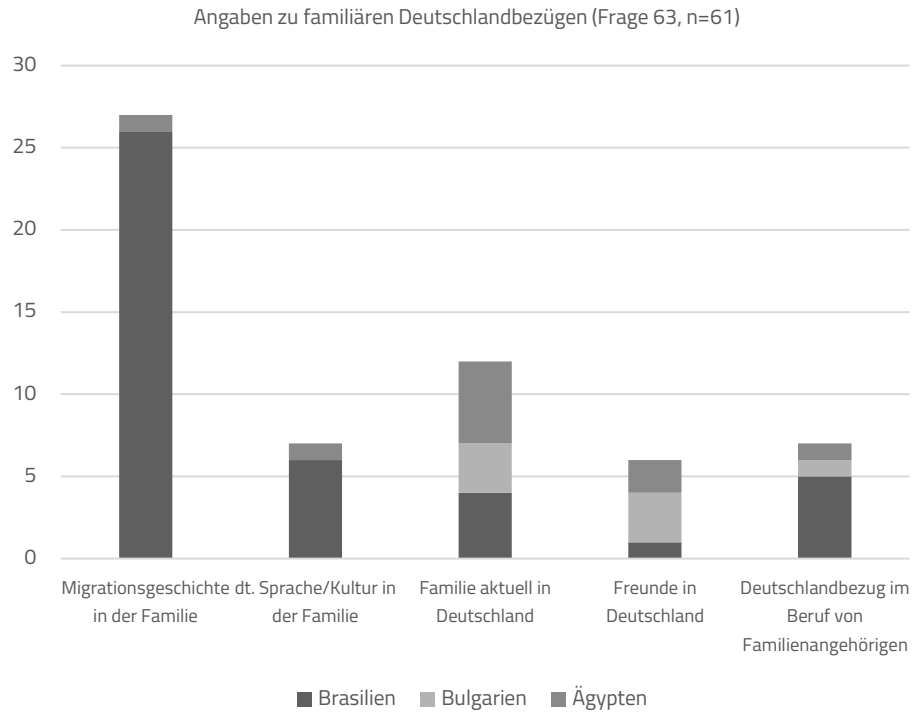


Abb. 16: Die fünf häufigsten Kategorien zu familiären Deutschlandbezügen (Frage 63, n=61)

Beispiele zu den fünf häufigsten Kategorien
Kategorie *Migrationsgeschichte in der Familie*:

> *(47) Die mütterliche Seite meiner Familie hat deutschen Migrationshintergrund, wir wissen aber nicht, wo genau sie herkommen.*
> *(ID 111, Brasilien, Frage 63, übersetzt)*

Kategorie *dt. Sprache und/oder Kultur in der Familie*:

> *(48) Familie deutscher Herkunft (meine Großmutter väterlicherseits hat die deutsche Staatsbürgerschaft). Wir versuchen, einige Traditionen aufrechtzuerhalten, indem wir die Sprache lernen und mehr über die Kultur herausfinden.*
> *(ID 456, Brasilien, Frage 63, übersetzt)*

Kategorie *Familie aktuell in Deutschland*:

> *(49) Meine Cousine lebt seit vielen Jahren in Köln.*
> *(ID 493, Bulgarien, Frage 63, übersetzt)*

Kategorie *Freunde in Deutschland*:

> *(50) Ein paar Freunde aus Deutschland haben mich in Ägypten besucht und meine Familie kennengelernt und jetzt sind sie auch befreundet.*
> *(ID 5, Ägypten, Frage 63, Original)*

Kategorie *Deutschlandbezug im Beruf von Familienangehörigen*:

> *(51) Meine Eltern unterrichten beide Deutsch (Mutter: Deutschlehrerin in der Schule; Vater: Dozent und Forscher an der Universität, Germanistik), da sie in Deutschland gelebt haben. Meine Schwester und ich sind zweisprachig und wuchsen mit der deutschen Sprache und den deutschen Bräuchen auf.*
> *(ID 374, Brasilien, Frage 63, übersetzt)*

Von den brasilianischen PASCH-Alumni wird als häufigste Antwort (26 Personen) zum familiären Deutschlandbezug die Migrationsgeschichte in der Familie angegeben. Bulgarische PASCH-Alumni geben am häufigsten sowohl Familie und Freunde in Deutschland an (jeweils drei Personen), von einer Person ist zudem die Mutter Deutschlehrerin. Die ägyptischen PASCH-Alumni nennen ebenso Familie in Deutschland (fünf Personen) am häufigsten. Die Kategorie *Freunde in Deutschland* (hier fallen auch Kontakte zu einer Gastfamilie darunter) taucht nur bei Personen auf, die keinen weiteren Grund angeben. Es ist anzunehmen, dass Personen mit Verwandten in Deutschland oder eigener Migrationsgeschichte ggf. ebenfalls Freunde in Deutschland haben, diese aber nicht gesondert angeben.

Drei Befragte verneinen zwar ihre familiären Beziehungen nach Deutschland, dennoch stellen zwei interessante Beobachtungen zum Deutschlandbezug dar (vgl. Bsp. 42 und Bsp. 43):

(52) Meine Familie hat nichts mit Deutschland zu tun. Meine Eltern haben mich an einer ausgezeichneten Schule eingeschrieben und deswegen kann ich heute Deutsch sprechen und studiere in Deutschland.
(ID 130, Brasilien, Frage 63, übersetzt)

(53) Ich bin die einzige Person in meiner Familie, die Kenntnisse über andere Sprachen und (berufliche) Beziehungen zu Deutschland hat. Obwohl ich in einer Region mit starken Spuren der deutschen Kultur lebe, hat meine Familie ihren Ursprung in anderen Kulturen/Ländern.
(ID 181, Brasilien, Frage 63, übersetzt)

5.7.1 Gruppe A: Hintergründe zum Leben in Deutschland

Insgesamt 51 Personen beantworteten die Frage, seit wann die Befragten, die Deutschland als ihren dauerhaften Wohnort markierten, in Deutschland leben. Diese Antworten werden wiederum für alle Länder in der Abb. 17 dargestellt. Länderspezifische Vergleiche sind der Tab. xi im Anhang zu entnehmen.

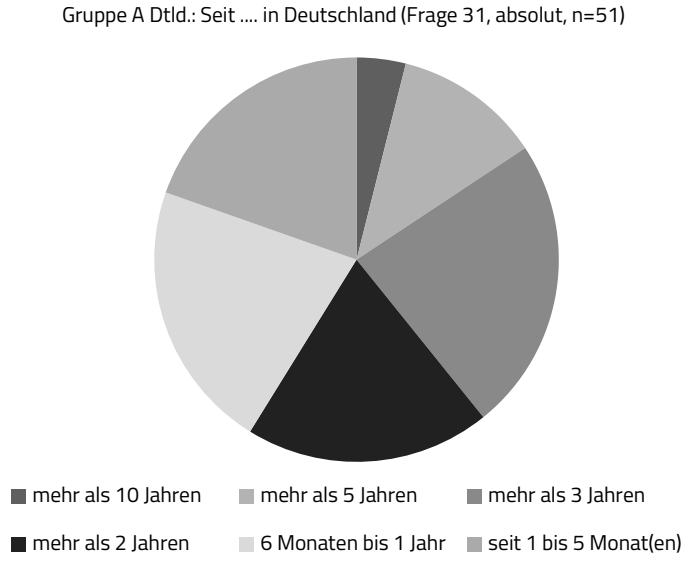


Abb. 17: Gruppe A Deutschland - alle: angegebene Aufenthaltsdauer in Deutschland (absolut, Frage 31, n=51)

In einer weiteren Frage wurden die Gründe für den Umzug nach Deutschland erhoben (Frage 32, n=53, vgl. Tab. xii im Anhang). Insgesamt gaben 48 Personen an, für ein Studium nach Deutschland gekommen zu sein. 40 dieser Personen gaben an, allein nach Deutschland gekommen zu sein (Frage 33, n=49 vgl. Tab. xiii im Anhang). Zwei der befragten Personen begründeten den Umzug nach Deutschland mit einer Ausbildung. Jeweils drei Personen gaben an, aus privaten oder sonstigen Gründen nach Deutschland gekommen zu sein. Als sonstige Gründe wurden ein Stipendium sowie ein Au-Pair-Jahr und die Familie aufgelistet. Eine Person hat eine Doppelnennung vorgenommen (Studium und aus privaten Gründen).

31 der Personen, die in Deutschland leben, geben an, dass sie vor Ihrem Umzug nach Deutschland bereits für einen längeren Aufenthalt in Deutschland waren (16 Brasilien, 13 Bulgarien, 2 Ägypten).

Auf die Frage, ob sie vor ihrem Umzug nach Deutschland das Land bereits länger als 14 Tage (aus verschiedenen Gründen) bereist hätten, antworteten 16 Personen bzw. 73% mit „ja“ (Frage 34, n=22). Diese 16 Personen wurden anschließend nach den Gründen für den vorherigen Aufenthalt gefragt. Die verschiedenen Antworten sind in der nachfolgenden Wortwolke (Abb. 18) dargestellt. Je größer die Wörter sind, desto öfter wurden diese von den Befragten genannt. Mehrfachnennungen waren möglich.

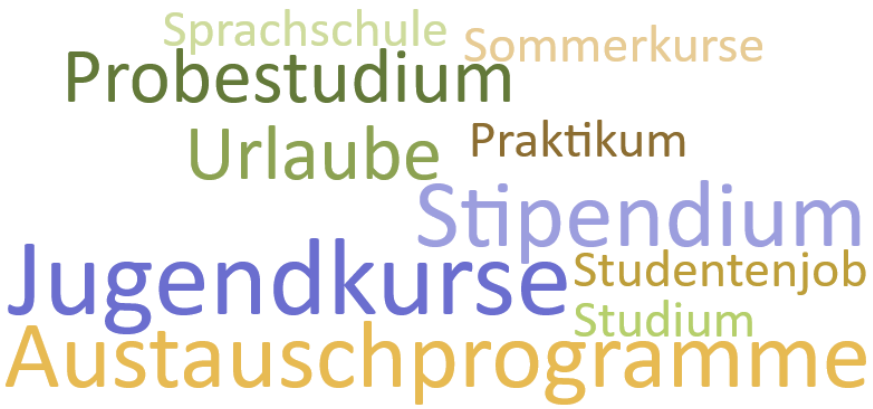


Abb. 18: Gruppe A Deutschland: Gründe für Deutschlandaufenthalte vor dem Umzug nach Deutschland (Frage 35, n=53)

Land / Reisegrund nach D vor dem Umzug	gesamt (n=53)	Brasilien (n=23)	Bulgarien (n=24)	Ägypten (n=4)
Probestudium	3	3	-	-
Praktikum	1	1	-	-
Studium	2	1	1	-
Austauschprogramme	16	8	8	-
Jugendkurs(e)	5	4	-	1
Sommerkurs(e)	2	1	1	-
Stipendium	6	1	5	-
Private Besuche / Urlaube	4	1	2	1
Sprachschule	1	-	1	-
Studentenjob	1	-	1	-

Tab. 16: Gruppe A Deutschland: Gründe für Deutschlandaufenthalte vor dem Umzug nach Deutschland (Mehrfachnennungen möglich, absolut, Frage 33)

Es folgten Fragen zum individuellen Leben der befragten Personen in Deutschland, welche diese auf einer 4er-Skala bewerten sollten (von *stimme zu* bis *stimme überhaupt nicht zu*, Zusatzoption *ich weiß nicht*) (teilweise aus Violet 2016). Um eine Ja-Sage-Tendenz (vgl. Cronbach 1946) zu vermeiden, wurden hier auch zwei negative Aussagen formuliert. Die Ergebnisse zu den positiv formulierten Antworten werden in Abb.en 19a-d für alle Länder gezeigt (Länderspezifische Unterteilung im Anhang, Abb. i, ii, iii). Die Übersicht zu den negativ formulierten Aussagen finden sich differenziert nach Ländern in den Abb.en 19b-d (länderübergreifende Übersicht im Anhang, Abb. v), da hier das Antwortspektrum stark variiert. Die Fragen wurden durch zwei Freitextfelder ergänzt: Zum einen wurden die Teilnehmenden, welche die Aussage „Ich lebe gern in Deutschland." bejahten, gebeten, hierfür Gründe anzugeben. Diese werden in Wortwolken (Abb. 20, 21) sowie in den nachfolgenden Zitaten dargestellt. Die Personen, die angaben, sie würden Deutschland gerne verlassen, wurden ebenso gebeten,

Gründe anzugeben. Diese werden als Zitate unter den Abb.en 19b-d nach den Herkunftsländern der PASCH-Alumni sortiert angegeben.

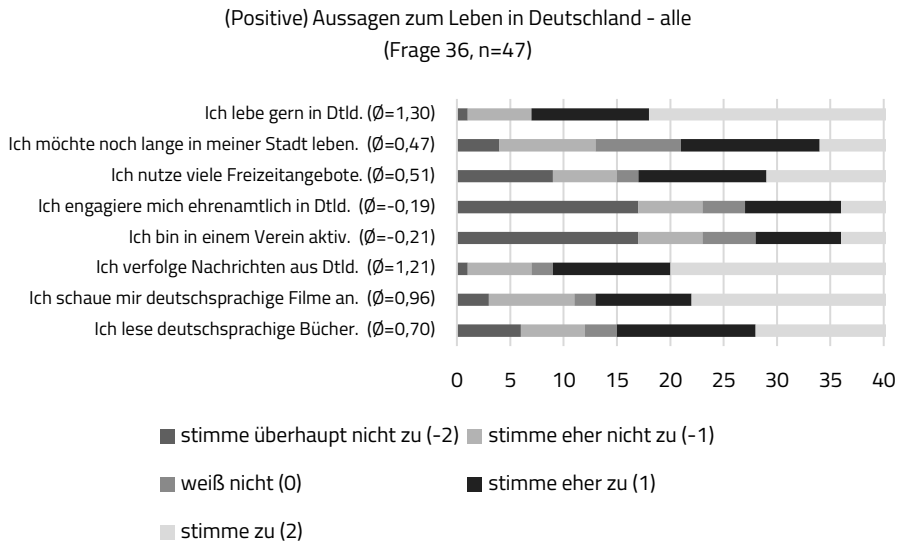


Abb. 19a: Gruppe A Dtld. - alle: (positive) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 1, n=47)

Abb. 20: Gruppe A Dtld. -Brasilien: Genannte Gründe für das positiv bewertete Leben in Deutschland (Mehrfachnennungen möglich, Frage 37, n=17)

Zitate aus der brasilianischen Gruppe zur Frage 37 „Warum leben Sie gern in Deutschland?“

> *(54) gute Lebensbedingungen und künftige Berufsperspektiven; gutes Studium; ich fühle mich hier wohl und frei und denke, dass mein Lebensstil in einigen Aspekten besser zu Deutschland passt als zu meinem Heimatland.*
> *(ID 239, Brasilien, Frage 37, Original)*

> *(55) Ich fühle mich hier frei meine eigene Entscheidungen zu treffen. Ich kann hier ohne Angst spazieren gehen, was ganz anders in meinem Land ist. Ich studiere was ich möchte an einer öffentlichen und kostenlosen Uni, was wahrscheinlich in meinem Heimatland nicht möglich wäre.*
> *(ID 94, Brasilien, Frage 37, Original)*

Abb. 21: Gruppe A Dtld. - Bulgarien: Genannte Gründe für das positiv bewertete Leben in Deutschland (Mehrfachnennungen möglich, Frage 37, n=11)

Bulgarische Zitate zur Frage 37 „Warum leben Sie gern in Deutschland?“

> *(56) Das Leben ist hier strukturiert, sicher, einfach und ruhig. Die Menschen sind offen und progressiv: Es herrscht Meinungs-, Religionsfreiheit und eine Toleranz gegenüber Menschen verschiedener Herkunft, Sexualität usw.*
> *(ID 477, Bulgarien, Frage 37, Original)*

(57) Deutschland erlaubt mir mich frei zu entfalten und meine Zukunft nach eigener Façon zu gestalten. Häufig fühle ich mich hier besser aufgehoben als in meinem Heimatland, da ich hier ich selbst sein kann. Dazu bin ich ein großer Verehrer der deutschen Kultur und Sprache und je mehr ich sie kennenlerne, desto stärker werden meine Überzeugungen, dass ich ein Teil davon zu werden begehre.
(ID 470, Bulgarien, Frage 37, Original)

(58) Ich mag die umweltfreundliche Denkweise, die vielen grünen Flächen in den Städten, die Einhaltung der Regeln, das hochwertige Ausbildungssystem, die besseren Jobmöglichkeiten; auch die Möglichkeit, die Sprache zu benutzen.
(ID 174, Bulgarien, Frage 37, Original)

Ägyptische Zitate zur Frage 37 „Warum leben Sie gern in Deutschland?"

(59) Aus vielen Gründen. Aber am wichtigsten ist es, dass ich hier ein Chance auf eine besser Zukunft habe, und dass ich hier den Chance habe meine Meinung zu äußern ohne angst zu haben, und wie ein Mensch behandelt werden. Auch hier ist das Lebensqualität viele höher als in Ägypten.
(ID 166, Ägypten, Frage 37, Original).

(60) Privatsphäre wird mehr geachtet. Keiner erlaubt sich, (zumindest sichtbar) über mein Leben zu urteilen. - Hinsichtlich Karriere habe ich mehr Auswahl, und muss mich nicht mit einem 'Kompromiss-Job' begnügen, wenn sich nichts Passendes in meinem Fachgebiet finden lässt. - Als Frau fühle ich mich sicherer und dadurch 'freier', z.B. spät am Abend unterwegs zu sein.
(ID 53, Ägypten, Frage 37, Original)

(61) Weil es eines der schönsten Länder ist
(ID 367, Ägypten, Frage 37, übersetzt)

Für die negativen Aussagen zum Leben in Deutschland werden die Ergebnisse differenziert nach Ländern dargestellt, da sich die Angaben insbesondere zur Aussage „Ich würde Deutschland gern verlassen." im Ländervergleich unterscheiden.

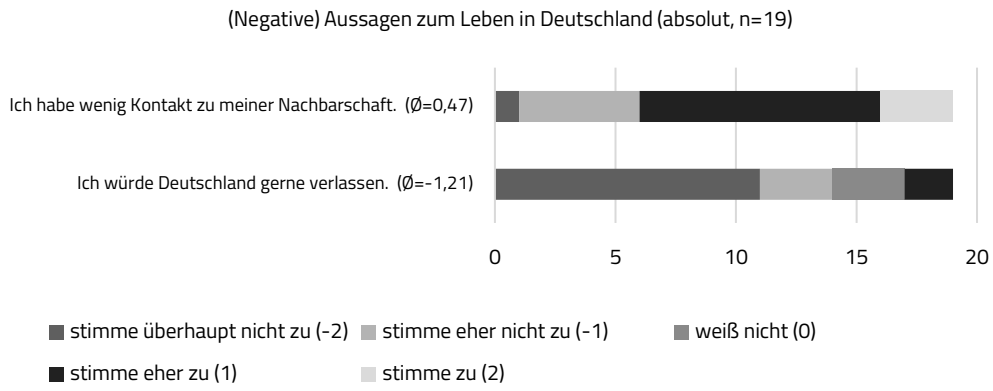


Abb. 19b: Gruppe A Dtld.- Brasilien: (negative) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 2, n=19)

Zitat aus der brasilianischen Gruppe auf Frage 38 „Warum möchten Sie Deutschland gerne verlassen?"

> *(62) Ich fühle mich hier als Ausländerin nicht sehr wohl. Obwohl meine Lebensqualität besser ist als in meinem Herkunftsland, habe ich es immer noch nicht geschafft, mich an den deutschen Lebensstil anzupassen, und ich fühle mich hier nicht entspannt, da ich die Deutschen meiner Meinung nach sehr grob und kalt finde.*
> *(ID 172, Brasilien, Frage 38, Original)*

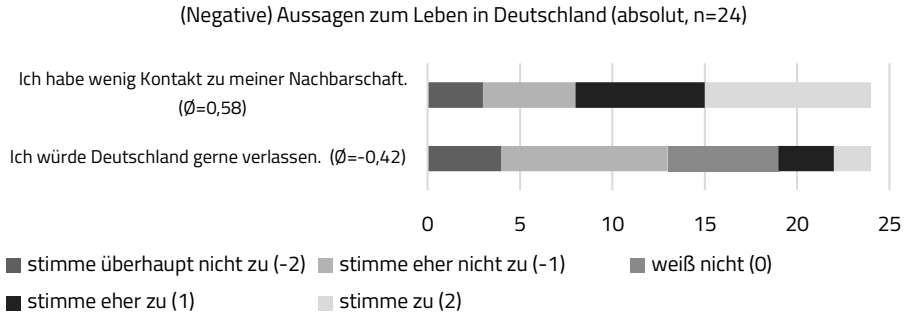


Abb. 19c: Gruppe A Dtld.- Bulgarien: (negative) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 2, n=24)

Zitate aus der bulgarischen Gruppe auf Frage 38 „Warum möchten Sie Deutschland gerne verlassen?“

(63) Ich bin äußerst enttäuscht von der Desorganisation und dem umständlichen System. Leider bin ich sowohl auf das rechtliche und das gesundheitliche als auch auf das Transportsystem gestoßen. Um es milde auszudrücken, ich bin von all dem enttäuscht!
(ID 119, Bulgarien, Frage 38, übersetzt)

(64) Ich möchte meine Sprachkenntnisse nutzen, reisen und verschiedene Kulturen kennenlernen. Ich bin dem Staat nicht so verbunden.
(ID 358, Bulgarien, Frage 38, übersetzt)

(65) Ich habe nichts Besonderes gegen Deutschland. Ich mag fremde Kulturen im Allgemeinen und ich möchte versuchen, in einem anderen Land zu leben.
(ID 163, Bulgarien, Frage 38, übersetzt)

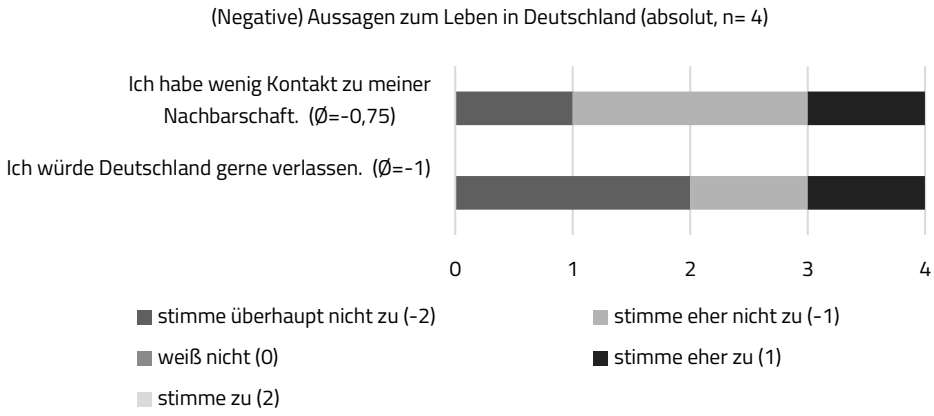


Abb. 19d: Gruppe A Dtld.- Ägypten: (negative) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 2, n=4)

Zitat aus der ägyptischen Gruppe auf Frage 38 „Warum möchten Sie Deutschland gerne verlassen?“:

> *(66): Rassismus + Rechtextremismus + Trans- und Homophobie/hass + Islamfeindlichkeit + langweilige Politik*
> *(ID 227, Ägypten, Frage 38, Original)*

5.7.2 Gruppe B: Deutschlandbezüge in Alltag und Beruf

Es folgen nun entsprechend für Gruppe B die Ergebnisse zu den Aussagen zum individuellen Deutschlandbezug (Abb. vi – viii im Anhang), welche ebenfalls per 4er-Skala (von *stimme zu stimme überhaupt nicht zu*, Zusatzoption *weiß nicht)* bewertet werden sollten (vgl. Violet 2016). Auch hier wurden wieder zwei negative Aussagen mit aufgenommen, um einseitige Antworttendenzen zu vermeiden („Ich habe viel von meinem Deutsch wieder vergessen.“ und „Ich kenne keine aktuelle Literatur aus Deutschland.“).

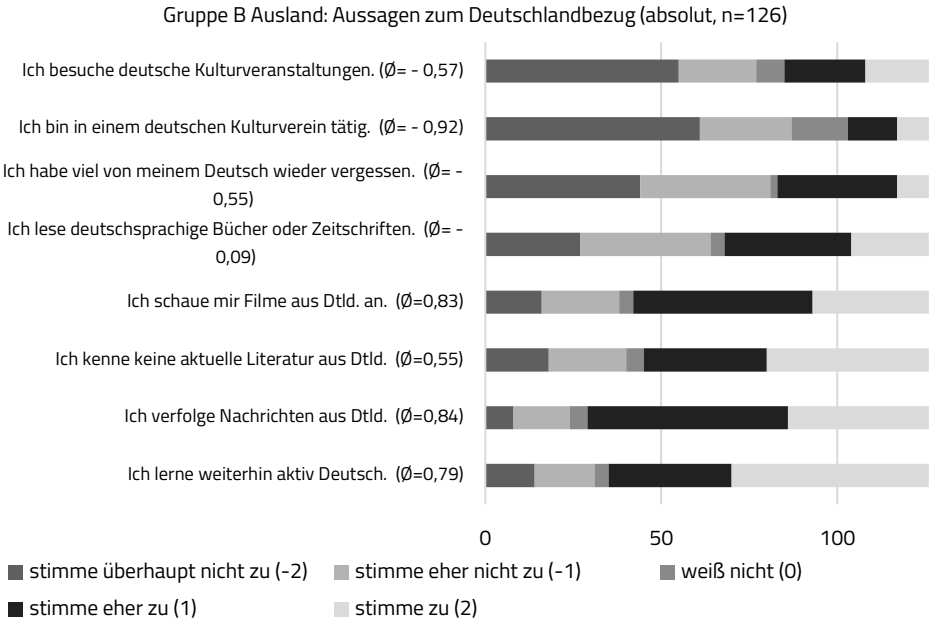


Abb. 22: Gruppe B Ausland - alle: Aussagen zum Deutschlandbezug (absolut, Frage 58, n=126)

5.8 Mittel- und längerfristige Planungen

Zentrale Ergebnisse zu mittel- und längerfristigen Planungen der PASCH-Alumni:

- 64,62% der befragten PASCH-Alumni im Ausland haben den Wunsch, später einmal in Deutschland zu wohnen. Als Gründe für diesen Wunsch werden häufig berufliche und private Gründe genannt.
- Häufige Motivation für einen längeren Deutschlandaufenthalt sind Studiengründe, vor allem der Wunsch nach Aufnahme eines Masterstudiums.
- Die Zukunftspläne (für die nächsten 10 Jahre) können viele interviewte Alumni sehr konkret darstellen.

Die Frage nach den mittel- und längerfristigen Plänen der PASCH-Alumni wurde auf unterschiedliche Weise gestellt. Ein Item im Fragenbogen, das speziell für die im Ausland lebenden Alumni bestimmt war, erhob den Wunsch, später einmal in Deutschland zu wohnen, was insgesamt 65% bejahen (Frage 59, n=130, vgl. Tab. 17).

Land / **Wunsch, in Deutschland zu wohnen**	**gesamt** (n=130)	**Brasilien** (n=72)	**Bulgarien** (n=44)	**Ägypten** (n=14)
bejaht	64,62% (84)	83,33% (60)	22,72% (10)	100% (14)
verneint	11,54% (15)	1,39% (1)	31,82% (14)	-
„Ich weiß nicht"	23,85% (31)	15,28% (11)	45,45% (20)	-

Tab. 17: Gruppe B Ausland: Wunsch, in Deutschland zu wohnen (Frage 59, n=130)

Die Differenzierung nach Ländern zeigt, dass in Brasilien (83,33%) und Ägypten (100%) der Wunsch deutlich ausgeprägter ist als in der bulgarischen Gruppe (nur 22,72%). Interessant erscheint hierbei, dass es sich bei den bulgarischen Alumni, um die Gruppe handelt, die durch ihr hohes Deutschniveau heraussticht.

Im Anschluss konnten die Personen, die den Wunsch geäußert haben, differenzieren zwischen „*beruflichen*, *privaten* oder *beruflichen und privaten* Gründen" (geschlossene Frage, d.h. keine weitere Erläuterung). 83 von 130 Personen nutzen diese Konkretisierung, dabei gibt es nur zwei rein private Begründungen, 98% geben berufliche oder berufliche und private Gründe an (Frage 60, n=83, vgl. Tab. 18).

Land / Grund für Wunsch, in Deutschland zu wohnen	gesamt (n=83)	Brasilien (n=59)	Bulgarien (n=10)	Ägypten (n=14)
aus beruflichen Gründen	16,87% (14)	16,95% (10)	10% (1)	21,42% (3)
aus privaten Gründen	2,4% (2)	-	10% (1)	7,14% (1)
aus beruflichen und privaten Gründen	80,72% (67)	83,05% (49)	80%% (8)	71,42% (10)

Tab. 18: Gruppe B Ausland: Begründung des Wunsches, in Deutschland zu leben = Frage 59/JA (Frage 60, n=83)

Auch in den Interviews spielten die weiteren Pläne der Alumni eine Rolle. Mit einer der Leitfragen wurden die PASCH-Alumni danach befragt, wo sie sich in zehn Jahren sehen und welche Schritte ihnen auf dem Weg dorthin realistisch erscheinen. Bei vielen Befragten war die erste Reaktion, dass man dies überhaupt nicht sagen könne – beim zweiten Blick hatten die meisten jedoch recht konkrete Vorstellungen von ihrer Zukunft und dem Weg dorthin.

Zunächst fällt auf, dass die große Mehrheit der Alumni eine große Affinität zu Bildung zeigen. Immer wieder wurde der Wunsch nach einem Masterstudium erwähnt, oft auch nach einer Promotion.

> *(67) Ich denke, in 10 Jahren werde ich vielleicht meinen Masterabschluss machen oder auf halbem Weg durch meinen Masterabschluss sein. Und ich habe wirklich vor, auch in Deutschland einen Master zu machen.*
> *(BRA1A, übersetzt)*

> *(68) Aber ich habe vor, einen Master zu machen, wenn in Deutschland alles klappt. Auch in Bezug auf das Interesse, auf die Themen, die mich interessieren.*
> *(BRA5B, übersetzt)*

(69) (…), aber ich habe vor, wie gesagt, einen Master zu machen und zu promovieren, und dann möchte ich in der Anwaltskanzlei arbeiten und die Handels- und Investitionsbeziehungen zwischen Brasilien und Deutschland erleichtern.
(BRA6B, übersetzt)

(70) In zehn Jahren will ich natürlich mit meinem Studium fertig sein, will auch einen Master und dann eine Doktorarbeit wahrscheinlich auch schreiben. Das ist mein Traum. Beide meinen, meine Eltern sind Doktoranden und ich will auch diese Schritte folgen. Und ja, ich kann das so in andere EU-Länder machen und dann wieder nach Deutschland kommen. Aber Hauptsache hier in Deutschland meine meine Zukunft haben, so mein Leben aufbauen, Familie aufbauen.
(BRA11B, Original)

Viele Alumni (u. a. ausnahmslos alle aus Ägypten) gaben im Interview an, diese weiterführenden Studien in Deutschland absolvieren zu wollen, sei es direkt nach einem ersten Studienabschluss im Heimatland oder nach einer Zeit der Berufserfahrung (EGY1C, EGY3A).

(71) Ich glaube, ich muss gar nicht viel sagen, wissen Sie, dass PASCH einen großen Einfluss auf mein Leben hat, so sehr, dass ich versuchen möchte, in Deutschland zu studieren.
(BRA2C, übersetzt)

Als (berufliches) Ziel gaben viele Befragte an, in Deutschland bzw. für eine deutsche Firma arbeiten zu wollen, gern auch in Kontakt mit der deutschen Sprache.

(72) Ich wollte schon immer in einem deutschen multinationalen Unternehmen arbeiten, seit ich angefangen habe zu studieren. Also, ich denke, ich sehe mich als erfolgreichen Ingenieur in einem deutschen multinationalen Unternehmen. Entweder hier in Brasilien oder in Deutschland.
(BRA2A, übersetzt)

Manche Alumni wissen dabei schon sehr genau, welche Branche bzw. welcher Ort dabei für sie in Betracht kommt:

> *(73) Für die Zukunft plane ich, mich bei der Lufthansa zu bewerben und in Deutschland zu leben. Das ist mein berufliches Ziel.*
> *(BRA8C, übersetzt)*

> *(74) Und ich sehe mich in zwei Städten, die ich in Deutschland bereist habe. Es waren bewusst die beiden Luft- und Raumfahrt-Drehkreuze Deutschlands, das ist in Bremen und München, ich denke, das ist der Zufall des Universums. Ich sehe mich also genau in diesen, in einer dieser beiden Städte, entweder in Bremen oder in München, an der Entwicklung irgendeines, irgendeines Luft- und Raumfahrtsystems arbeiten, entweder eines Raketen- oder eines Flugzeugtriebwerks.*
> *(BRA1A, übersetzt)*

> *(75) Mein Endziel ist es, hier in Deutschland mein Maschinenbaustudium abgeschlossen zu haben, bei einem Porsche, einem BMW, einem Audi zu arbeiten, Ingenieur zu sein. Und, dass ich mich mehr und mehr in das Ingenieurwesen verliebt habe, für diese Möglichkeit in Deutschland, weil ich total leidenschaftlich bin.*
> *(BRA10C, übersetzt)*

Der Wunsch nach einem Leben in Deutschland erfolgt allerdings nicht ohne Einschränkung: Wichtig ist den Befragten, dass das „Gesamtpaket" stimmt und sich die entsprechenden sozialen und beruflichen Kontakte ergeben. Ist dies nicht gegeben, ist durchaus auch eine Arbeit im Herkunfts- oder einem Drittland eine Option.

> *(76) Also, ich plane, in Deutschland zu studieren. Ich habe also vor, mein Deutsch für alles zu nutzen und auch dort zu arbeiten, aber es gibt auch die Möglichkeit, dass es nicht klappt und ich hier in Brasilien bleibe. Aber ich habe vor, weiter Deutsch zu lernen, weiter Teil dieses Pasch-Alumni-Projekts zu sein.*
> *(BRA4C, übersetzt)*

Was eigentlich allen klar ist, die ein Studium oder einen Arbeitsaufenthalt in Deutschland explizit erwähnt haben, ist die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen.

> *(77) „Es kann auch sein, dass ich in naher Zukunft auch die Möglichkeit haben werde, in Deutschland, in Österreich, in der Schweiz zu leben. Dafür ist Deutsch unverzichtbar." (BRA7B übersetzt)*

5.9 Die PASCH-Erfahrung in einem Wort

Zentrale Ergebnisse zur PASCH-Erfahrung in einem Wort:
- Die interviewten Alumni betonen, dass PASCH ihnen viele Gelegenheiten, Möglichkeiten und Chancen gegeben hat.
- PASCH wird auch als Türöffner zur Welt verstanden. Durch diese Tür geht man, um andere Menschen und andere Kulturen zu entdecken.
- Die interviewten PASCH-Alumni empfinden die Teilnahme an PASCH-Aktivitäten häufig als Privileg.

Am Ende der Interviews wurden die Alumni darum gebeten, mit einem Wort (oder maximal einem Satz) ihre PASCH-Erfahrungen zusammenzufassen. Diese Konzentration auf einen Begriff kondensiert die vielfältigen Erfahrungen und lässt Prioritäten, aber auch die affektive Verbindung zum Programm erkennen. Die meisten mussten auch gar nicht lange überlegen:

> *(78) Dieses Wort fällt mir ziemlich schnell ein, und ich würde sagen: Gelegenheit. Ich glaube nicht, dass es ein Wort gibt, das es besser definiert, denn es ist eine Gelegenheit, eine neue Sprache und eine neue Kultur kennenzulernen und sogar in einem anderen Land zu leben.*
> *(BRA2C, übersetzt)*

Die Gelegenheiten („oportunidades" auf Portugiesisch), die das PASCH-Programm den Alumni bietet, wurden von viele Beteiligten aus Brasilien genannt. Ähnliche Begriffe, die in diesem Zusammenhang erwähnt wurden, waren Chancen und Möglichkeiten.

Ein anderer Aspekt ist die Horizonterweiterung, eine sich öffnende Tür, ein weiterer Blick in die Welt, was von mehreren der Befragten genannt wurde:

> *(79) Ich würde sagen, dass es für mich grundlegend war, in einer PASCH-Schule gelernt zu haben, um meine Wahrnehmung der Welt zu öffnen.*
> *(BRA6B, übersetzt)*

> *(80) Ich glaube, für mich wäre es so eine 'Tür, die sich zur Welt öffnet', denn mit so einem Deutsch, mit der Schule, das hat alles verändert.*
> *(BRA4C, übersetzt)*

> *(81) Ja. Ich würde sagen vielleicht: Türöffnung, wie wir auf Portugiesisch sagen, so Abrir Portas. Vieles kann so entdeckt werden. Viele Kulturen, viele Leute. Und ich habe diese Gedanken, dass sehr viele von meinen Freunden, die noch in São José sind oder in São Paulo sind, haben diesen kleinen Kopf, diese kleine Gedanken: die Welt ist so und nur so. Aber wenn du PASCH, diese PASCH-Erfahrung hast, es einfach so toll. Du siehst, es gibt viel mehr zu sehen, viel mehr kennenzulernen. Nun ja. Türöffnung.*
> *(BRA11B, Original)*

> *(82) Ja, die ganzen Klischees mit 'das öffnet die Türen zu unserer Welt' und so, das stimmt ja, das ist ja auch ein Klischee, aber mit Grund.*
> *(BUL2A, Original)*

Dieser Blick durch die geöffnete Tür sorgt dafür, dass mehrere Interviewpartner:innen betonen, durch den Besuch der PASCH-Schule auch toleranter und neugieriger gegenüber anderen Kulturen geworden zu sein:

> *(83) Toleranz und Wissen (...) Also, für mich, meine Erfahrung. Ich mache mich auf den Weg, um Deutsch zu lernen, ich mache mich auf den Weg, um eine andere Kultur kennenzulernen, um anders zu denken, anders zu sprechen, Dinge anders zu benennen. Und dieses Anderssein, dieser Kontakt mit der Sprache, weil es keine Menschen*

gibt. Eine andere Sprache zu kennen, heißt also, andere Menschen zu kennen. Ich finde, dass PASCH das sehr gut macht.
(BRA10B, übersetzt)

Ein Aspekt, der vor allem von den brasilianischen Interviewten genannt wurde, ist mit dem Begriff „Privileg“ verknüpft.

(84) (...)ich würde auch sagen, dass Privileg ein Wort für mich ist, weil es wirklich den Unterschied hervorhebt, den wir haben, um ein PASCH-Absolvent zu sein. Nicht jeder hat diese Chance, der wirklich Kontakt mit Menschen haben kann, die da sind und bereit und fähig sind, uns zu lehren und uns diese Welt, dieses Universum zu zeigen.
(BRA2B, übersetzt)

5.10 Resümierende Einschätzungen der Befragten zu PASCH

Zentrale Ergebnisse zu resümierenden Einschätzungen der Befragten zu PASCH:
- Der Großteil der befragten Alumni empfindet, dass der PASCH-Schulbesuch einen positiven Einfluss auf deren berufliche Laufbahn hatte.
- Der PASCH-Schulbesuch hat auch die Begeisterung für die deutsche Sprache bei zahlreichen Alumni geweckt.
- Die PASCH-Initiative fördert bei vielen PASCH-Alumni eine Deutschlandbindung und verstärkt diese durch verschiedene Angebote positiv.

Abschließend werden die Ergebnisse zu zwei übergreifenden, bilanzierenden Fragen im Fragebogen dargestellt. Außerdem wird hier über die Antworten auf die thematisch offenste Frage im Fragebogen berichtet, nämlich Frage 44/Gruppe A bzw. Frage 62/Gruppe B: „Ich möchte noch etwas über mich und/oder über PASCH erzählen."

Die in Deutschland lebenden Alumni wurden nach dem Effekt des Besuchs einer PASCH-Schule auf ihre berufliche Laufbahn gefragt („Ich glaube, der Besuch einer PASCH-Schule hatte einen positiven Einfluss auf meine berufliche Karriere." Frage 42, Gruppe A, n=53). In allen drei Ländern wird diese Antwort mehrheitlich bejaht (Ägypten ist mit vier Antworten insgesamt hier zu vernachlässigen), wie Tabelle 19 zeigt.

Land / **Positiver Einfluss PASCH – Beruf**	**gesamt** (n=53)	**Brasilien** (n=25)	**Bulgarien** (n=24)	**Ägypten** (n=4)
bejaht	67,92% (36)	76% (19)	62,5% (15)	50% (2)
verneint	3,77% (2)	8% (2)	-	-
„Ich weiß nicht"	28,3% (15)	16% (4)	37,5% (9)	50% (2)

Tab. 19: Gruppe A Dtld.: Angenommener positiver Einfluss des PASCH-Schulbesuchs auf die berufliche Laufbahn der Befragten (Frage 42, n=53)

Von 53 befragten Personen nehmen 36 Personen (67,92%) an, dass der PASCH-Schulbesuch sich positiv auf ihre berufliche Laufbahn ausgewirkt hat. Zwei Personen (3,77%) verneinen das und 15 Personen (28,3%) machen die Angabe „ich weiß nicht".

Interessant sind hier die dazugehörigen Begründungen (Frage 43). In Brasilien enthalten viele Angaben Beschreibungen des erleichterten Zugangs zu Studium und Beruf in Deutschland (vgl. Bsp. 75), einige Angaben sind aber auch allgemeiner Natur (z.B. Schulung Interkultureller Kompetenz, anhaltende Motivation zum Deutschlernen o.ä.; vgl. Bsp. 76) – zum Teil gibt es auch übergreifende Begründungen, die sich wie eine Art Fazit der PASCH-Initiative lesen (vgl. Bsp. 77):

> *(85) Ich habe eine gute Grundlage für internationale Bildung bekommen, die es mir ermöglichte, nach Deutschland zu kommen und hier zu studieren*
> *(ID 63, Brasilien, Frage 43, übersetzt)*

> *(86) Ich hatte die Gelegenheit, etwas über die deutsche Kultur und Sprache zu lernen.*
> *(ID 93, Brasilien, Frage 43, übersetzt)*

> *(87) Es hat mich akademisch wachsen lassen und mir klar gemacht, was ich für mein Leben wollte. Vielen Dank, PASCH, Deutsch, Lehrern und an alle, die mitgemacht haben.*
> *(ID 354, Brasilien, Frage 43, übersetzt)*

Die Begründungen von bulgarischen Teilnehmenden umfassen hauptsächlich die Weiterentwicklung der eigenen sprachlichen Kompetenz (vgl. Bsp. 78). Weiterhin werden z.B. die Zufriedenheit mit Deutschlehrpersonen (vgl. Bsp. 79), der Erwerb eines DAAD-Stipendiums (vgl. Bsp. 80) oder das Interesse an der AKBP (vgl. Bsp. 81) erwähnt:

(88) Ich habe eine zweite Fremdsprache auf einem anständigen Niveau gelernt und konnte deshalb in einem fremden Land studieren. Darüber hinaus haben die Themen, die wir beim Erlernen der Sprache behandelt haben, meine allgemeine Kultur enorm bereichert.
(ID 163, Bulgarien, Frage 43, übersetzt)

(89) Es war die beste Schule in meiner Stadt, und die Deutschlehrer waren echte Profis, nicht nur als Philologen, sondern auch als Pädagogen. Außergewöhnlich!
(ID 119, Bulgarien, Frage 43, übersetzt)

(90) Da mir die Schule nicht nur gute Sprachkenntnisse, sondern auch eine potente Liebe zu Deutschland mit auf dem Weg gegeben hat. Ganz zu schweigen von den rein objektiven Vorteilen, die ich dank meiner Schule genießen konnte - wie die Teilnahme an mehreren entzückenden Treffen und Seminaren, sowie das Erwerben eines DAAD-Stipendiums, durch das ich momentan mein Leben in Deutschland finanziere.
(ID 470, Bulgarien, Frage 43, Original)

(91) (...) Begeisterung für die deutsche Sprache, vor allem auch für die AKBP
(ID 466, Bulgarien, Frage 43, Original)

Die Begründungen der vier Personen aus Ägypten umfassen neben dem positiven Einfluss auf die Sprachkompetenz auch die Lernkultur (vgl. Bsp. 82):

(92) Neben der deutschen Sprache, die mir den Weg nach Deutschland sehr viel einfacher gemacht hat, denke ich, dass die Art dem Unterrichts mich und uns sehr geprägt hat. Anders als im staatlichen Bildungssystem in meiner Heimat, wurde viel mehr Wert auf Verständnis und Anwendung gelegt, als auf Auswendiglernen, was mir in meinem Studien viel geholfen hat. Die längeren Diskussionen z.B. im Deutsch- und Geschichtsunterricht haben mir ein viel tieferes Verständnis, als ich es mir selber hätte erarbeiten können. Teils wurden Themen aufgeworfen, die in meiner Heimat eher als „Tabu-Themen"

galten, was eine gute Vorbereitung auf mein späteres Leben in Deutschland war.
(ID 53, Ägypten, Frage 43, Original).

Für alle Alumni gab es im Fragebogen schließlich noch die Möglichkeit, in einem Freitextfeld weitere Mitteilungen oder Informationen aufzuschreiben. Hervorzuheben ist neben dem Lob für die PASCH-Initiative (vgl. Bsp. 83) auch das eigene Engagement im Rahmen von PASCH (vgl. Bsp. 84) sowie die Wertschätzung der Privilegien, die mit dem Besuch einer PASCH-Schule einhergehen (vgl. Bsp. 85):

(93) PASCH hat mein Leben geändert! Ich bin sehr dankbar für alles, dass diese Initiative mir ermöglich hat.
(ID 150, Brasilien, Frage 44 übersetzt)

(94) Zwischen 2018 und 2020 habe ich das Netzwerk PASCH-Alumni in Brasilien in Zusammenarbeit mit PASCH/Goethe-Institut koordiniert. Das direkte Engagement mit Alumni aus dem Netzwerk PASCH-Fit-Schulen inspiriert mich.
(ID 41, Brasilien, Frage 44, Original)

(95) Ich bin dankbar und froh über meine Verbindung zu Deutschland, und lebe gerne hier. Dennoch muss ich sagen, dass ich erst in den letzten Jahren gelernt habe, meine Heimat zu schätzen und das Schöne in ihr anzuerkennen. Meine Schule ist und war eine der beliebtesten Schulen in meiner Stadt, und wir Schülerinnen waren uns des Privilegs bewusst, sie besuchen zu dürfen. (...)
(ID 53, Ägypten, Frage 44, Original)

Auch der Wunsch, im PASCH-Kontext zu arbeiten wird geäußert (vgl. Bsp. 86):

> *(96) PASCH spielte und spielt noch eine große Rolle in meinem Leben. Dadurch habe ich viele meiner Fähigkeiten und Kenntnisse erworben, Freunde und Kontakte gemacht, und am wichtigsten mein großes Interesse an die deutsche Sprache und Kultur entdeckt. PASCH ist ein Hauptgrund, warum ich heute noch Deutsch lerne und Germanistik studiere und warum ich noch das Ziel habe, die deutsche Sprache und Kultur weiter zu erleben und entdecken. Ich hätte gern eines Tages einen Beruf bei PASCH zu bekommen, um die Gefälligkeiten von PASCH zu erwidern.*
> *(ID 74, Ägypten, Frage 62 Original)*

6. Ausblick, Desiderate und potenzielle Maßnahmen

Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache gehört seit jeher zu den obersten strategischen und langfristigen Zielen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. […] Die PASCH-Initiative [als ein wichtiges Instrument bei der Förderung von Deutsch als Fremdsprache] weckt bei jungen Menschen weltweit ein nachhaltiges Interesse für die deutsche Sprache und das moderne Deutschland.
(Ulla Schmidt, Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages 2016).

Die von politischer Seite proklamierten, hohen Erwartungen an die Ausstrahlungskraft der PASCH-Initiative können von der vorliegenden Studie anhand empirischer Evidenz bestätigt werden: Die meisten der befragten Alumni aus Brasilien, Bulgarien und Ägypten betonen ausdrücklich den positiven und bedeutsamen Einfluss ihrer Begegnung mit PASCH auf ihre Bildungsbiographien (vgl. u.a. Kap. 5.9; 5.10). Gleichwohl muss einschränkend erwähnt werden, dass sich in diesem Ergebnis auch die Zusammensetzung der Stichprobe spiegelt, denn vor allem in den Gruppeninterviews fanden vor allem sehr engagierte Alumni mit einem tendenziell starken Deutschlandbezug zusammen.

Eine umfassende Evaluation der PASCH-Initiative in den jeweiligen Fokusländern zu erstellen, war aufgrund des engen zeitlichen Rahmens bei gleichzeitiger Komplexität der verschiedenen Programmbestandteile und der Vielfalt der beteiligten Mittlerorganisationen nicht die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung. Entsprechend der Themensetzung der Ausschreibung wurde ein begrenzter Ausschnitt des Forschungsgegenstandes fokussiert. Im Kern ging des der Studie darum, PASCH-spezifische Faktoren zu identifizieren, die den Deutschlandbezug beeinflussen, um u.a. erste Hinweise auf noch ungenutzte Potenziale aufzudecken. Im Folgenden werden neben einer Auswahl dieser Faktoren – ausführlichere Darstellungen finden sich in Kap. 5 sowie in der Kurzzusammenfassung dieser Studie – Implikationen zu potenziellen Maßnahmen und Desideraten für die AKBP, die aus dieser Studie resultieren können, aufgezeigt.

Die Rolle der Lehrkräfte

Ein erster PASCH-spezifischer Faktor, der einen deutlich erkennbaren Einfluss auf die Deutschlandbindung von PASCH-Schüler:innen und -Alumni ausübt, sind die vor Ort tätigen Lehrkräfte, ihre Einstellung und ihr unterrichtliches Handeln. Zum einen bestärken die Aussagen in den Expert:inneninterviews aller Fokusländer aktuelle Studien, die in vielen Ländern und Regionen auf einen Mangel an qualifizierten DaF-Lehrkräften verweisen (vgl. Auswärtiges Amt 2020; Ribeiro Chaves/Soethe 2020). Zum anderen wird durch die Alumni sowohl im Fragebogen als auch in den Gruppeninterviews die Bedeutung der Lehrkräfte – u. a. auf die Motivation zum Spracherwerb und die Wahl von Studienfach und Studienort – deutlich bzw. häufig thematisiert, wobei im Ländervergleich und in individuellen Biographien Unterschiede festzustellen sind (vgl. Kap. 5). Während sich die Datenlage bezüglich der Rolle der Lehrkräfte für schulische Bildungserfolge im Allgemeinen seit den 1990er Jahren stetig verbessert hat (vgl. Hattie/Yates 2014; Legutke/Schart 2016), waren Lehrkräfte und Unterricht an PASCH-Schulen bisher nicht im Fokus empirischer Arbeiten. Auch Kühn und Mersch (Kühn/Mersch 2015: 198) fordern die wissenschaftliche „Erschließung" des Auslandsschulwesens als eigenes Forschungsfeld. An dieser Stelle werden deshalb weitere Untersuchungen, die vor allem auch regionale, bildungspolitische und schulartspezifische Kontexte in den jeweiligen Fokusländern einbeziehen, empfohlen. Mit diesen Erkenntnissen könnten Professionalisierungsprogramme und Austauschprogramme (weiter)entwickelt und etabliert werden. Dies könnte im besten Falle auch einen Beitrag dazu leisten, das Ansehen und Prestige der Lehrkräfte in den untersuchten Ländern zu stärken, da laut der für diese Studie befragten Expert:innen auch die geringe Attraktivität des Berufsbildes einen Grund für den Mangel an qualifizierten Lehrkräften darstellt. In diesem Zusammenhang sollten über die weiter oben erwähnten Maßnahmen hinaus weitere Möglichkeiten geprüft werden, das Berufsbild selbst, aber auch bereits praktizierende DaF-Lehrkräfte in den untersuchten Ländern zu stärken.

Die PASCH-Bewusstheit

Vielen der befragten Alumni war vor ihrer Schulzeit nicht bewusst, dass sie eine „PASCH-Schule" besuchten und was sich hinter der Begrifflichkeit, der Initiative selbst und den darin gebündelten Programmen verbirgt (vgl. Kap. 5.1). Die PASCH-Bewusstheit während der Schulzeit zeigte sich, in Abhängigkeit der Stichprobe, in Brasilien stärker ausgeprägt als in Bulgarien und Ägypten. Die PASCH-„Idee" wird vor allem von den Alumni verstanden, wenn diese sich

nach Beendigung ihrer Schulzeit weiterhin mit Deutsch und/oder Deutschland befassen, weswegen im folgenden Abschnitt noch einmal gesondert auf die Alumni-Arbeit eingehen wird. Es empfiehlt sich außerdem, Angebote zu verstärken, in welchen bereits während der Schulzeit über alle Schultypen und betreuenden Mittlerorganisationen hinweg über Programme, Möglichkeiten wie Stipendien, Jugendkurse und Austauschprogramme etc. transparent informiert und beraten wird. Auch in den Alumni-Interviews wurde erwähnt, dass fehlende Informationen und damit einhergehende Ängste vor Weiterbildung und beruflichen Perspektiven in Deutschland ein Hemmnis für andere, ihnen bekannte, PASCH-Alumni darstellten und diese deswegen nach ihrer Schulzeit wenig Verbindung zur deutschen Sprache und/oder Deutschland pflegten. Gleichzeit äußerten die Befragten selbst das Angebot, sich in PASCH-Informations- und Beratungsprogrammen in den Schulen als Mentor:innen einzubringen zu wollen, sollten sie die Möglichkeit erhalten.

Alumni-Netzwerke

Die Netzwerk-Arbeit nach Beendigung der Schulzeit hat sich als wichtiger Faktor für eine nachhaltige Deutschlandbindung von PASCH-Alumni herausgestellt (vgl. Kap. 5.6). Die Vernetzung über und die Arbeit der PASCH-Alumni-Netzwerke betrachten dabei vor allem die befragten Alumni aus Brasilien als sehr wichtig – für die Motivation, in Kontakt mit der deutschen Sprache und Deutschland zu bleiben, die fachlich-akademische Entwicklung, aber auch für die weitere Förderung ihrer sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Fertigkeiten über die Schulzeit hinaus. Zum großen Teil sind es Alumni von Fit-Schulen, die mit Engagement im Alumni-Netzwerk aktiv sind. Unter den Alumni von DAS und DSD-Schulen sind die Netzwerke im Allgemeinen seltener bekannt (vgl. Kap. 5.6). Auch in den Expert:inneninterviews zu Bulgarien und Ägypten wurde geäußert, dass im Bereich der Alumni-Netzwerk-Arbeit Potenziale bestehen. Diese hatten sich schon durch die aufwendige Akquise der Teilnehmenden für die Befragungen angedeutet. Aus Sicht des Projekt-Teams würde es sich anbieten, bereits aktive Alumni-Netzwerke eingehender zu analysieren, um passgenaue Strategien zum Ausbau der Vernetzung zu entwickeln. Darüber hinaus könnten regionale Netzwerkaktivitäten über Schultypen und verantwortliche Mittlerorganisationen hinaus verknüpft werden, da bereits existierende Maßnahmen ineinandergreifen sollten, um die Bedürfnisse der Alumni zu bedienen. Viele weitere PASCH-spezifische Faktoren wie (u.a.) der große Einfluss von Austauschprogrammen bzw. Deutschlandaufenthalten während der Schulzeit

(vgl. Kap. 5.2; 5.7) oder auch Sprachzertifikaten (vgl. Kap. 5.4; 5.5) auf die Deutschlandbindung von PASCH-Alumni zeichnen sich in den Daten deutlich ab und sollten weiterverfolgt werden.

Untersuchungsausweitung und methodologische Überlegungen
Wie einleitend bereits erläutert wurde, sind die ausgewählten Fokusländer dieser Studie aus verschiedenen Gründen nur bedingt miteinander vergleichbar und nicht auf die Gesamtheit aller PASCH-Alumni übertragbar, weshalb es sich empfiehlt, weiterführende Untersuchungen anzuschließen. Dabei könnte ein Ansatz darin bestehen, weitere Länder in regionalen Clustern zu untersuchen, weil sich auf diese Weise Maßnahmen und Strategien nachvollziehbarer in Beziehung setzen lassen. Ein zweiter Ansatz wäre, solche Cluster nicht anhand geografischer Kriterien zu erstellen, sondern anhand vergleichbarer bildungspolitischer und gesellschaftlicher Bedingungen.

Die für das Forschungsprojekt DeuBi-PASCH entwickelten Erhebungsinstrumente können dabei für weitere Regionen und Erhebungszeiträume empfohlen werden. Bei einem erneuten Einsatz des Fragebogens sollten jedoch einzelne Items optimiert werden (vgl. entsprechende Hinweise in Kap. 5).

Der Ansatz einer gemischten Methodenanwendung, wie er in der vorliegenden Studie über die Kombination verschiedener Befragungsformate realisiert wurde, hat sich bewährt. Dadurch konnten die Erkenntnisse aus den Fragebögen kontextualisiert und mit konkreten Beispielen untermauert werden. Die Etablierung eines deduktiv-induktiv gebildeten Kategoriensystems (vgl. Kap. 3.2) zur Auswertung der Interviews hat sich dabei als günstig erwiesen.

Bei einer möglichen Ausweitung des Untersuchungsfokus auf Länder-Cluster sollten alle Erhebungsinstrumenten wiederum an die entsprechenden sprachlichen, kulturellen und bildungspolitischen Kontexte der zu untersuchenden Fokusländer bzw. Fokusregionen angepasst werden. In diesem Zusammenhang hat sich bei dieser Studie die Arbeit in einem multinationalen und multiprofessionellen Team bereits bewährt - sowohl bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und Akquise von Befragungsteilnehmenden als auch bei der Durchführung und Auswertung der Daten. Um dem ggf. entstehenden Aufwand einer Untersuchungsausweitung entgegenzutreten, könnten mit der Gewinnung von Forschungspartner:innen in den jeweiligen Fokusländern bzw. -regionen – im Sinne einer Science Diplomacy – strategisch auch internationale Wissenschaftskooperationen gefördert und ausgebaut werden.

Literatur

Acevedo, Juliane-Nicola Müller de; Stenzel, Sonja (in Vorb.): „*Deutsche Berufsausbildung für brasilianische Fachkräfte: Migrationsbereitschaft zu Ausbildungszwecken unter Berücksichtigung des neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetze*". Migrationsbereitschaft zu Ausbildungszwecken unter Berücksichtigung des neuen Fachkräfteeinwanderungsgesetze

Adick, Christel (2017): *Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland: International educational transfer in the name of diplomacy: Germany's foreign cultural and educational policy*. Weinheim etc.: Beltz Juventa

Aguado, Karin (2009): „Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und Lernforschung". In: Baumann, Beate; Hoffman, Sabine; Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Lang

Ahrenholz, Bernt; Maak, Diana (2013): „Zur Situation von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern: Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)", durchgeführt im Auftrage des TMBWK (Thüringisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)". Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)", durchgeführt im Auftrage des TMBWK (Thüringisches Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (Berichte und Materialien www.daz-portal.de 1). Online: http://www.daz-portal.de/images/Berichte/bm_band_01_mats_bericht_20130618_final.pdf [25.02.2021]

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/München/Boston: De Gruyter

Auswärtiges Amt (2016): „Was wir tun.: 20. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2016". 20. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2016. Berlin. Online: https://www.auswaertiges-amt.de/blob/289396/58d60f4040d34e5a1a0d69fba06de725/170427-akbp16-data.pdf

Auswärtiges Amt (2020): „Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020“. Datenerhebung 2020. Berlin. Online: https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf

Bader, Wolfgang (Hrsg.) (2010): *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen: Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: Vervuert (Bibliotheca ibero-americana 133)

Behr, Heinz-Peter (2010): „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland in Brasilien“. In: Bader, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch-brasilianische Kulturbeziehungen: Bestandsaufnahme, Herausforderungen, Perspektiven.* Frankfurt am Main: Vervuert, 329–332 (Bibliotheca ibero-americana 133)

Bialystok, Ellen (1991): „Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency“. In: Bialystock, Ellen (Hrsg.): *Language processing in bilingual children.* Cambridge [England]/New York: Cambridge University Press, 113–140

Bischof, Lukas; Klingemann, Julia; Gehlke, Anna; Engel, Marie; Tumova, Pavla; Vötter, Sebastian; Rapp, Arthur; Bloch, Jelena (2016): „Pilotstudie „Sprachbiographien von Bildungsausländer(inne)n im Vollstudium an deutschen Hochschulen“: Kooperationsprojekt mit dem Goethe-Institut e.V.“. Kooperationsprojekt mit dem Goethe-Institut e.V.: CHE Consult

Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung)

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2009): „Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung: Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte“. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–31

Buhmann, Alexander; Ingenhoff, Diana (2013): „Advancing the country image construct from a public relations perspective: From model to measurement“. In: *Journal of Communication Management* 19 (1), 62–80

Cronbach, Lee J. (1946): „Response sets and test validity". In: *Educational and Psychological Measurement* 6 (4), 475–494

DAAD (2017): „BetreuungsInitiative Deutsche Auslands- und PartnerSchulen (BIDS): DAAD Evaluation". DAAD Evaluation. Online: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/projektsteckbriefe/bids/evaluationsbericht_bids_internet.pdf

Demirkaya, Sevilen (2014): „Analyse qualitativer Daten". In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Schöningh (UTB, 8541), 213–227

Demmig, Silvia; Dick, Magdalena (2015): „Bildungsbiographien von Deutschlernenden weltweit": Institut für Auslandsbeziehungen

Denscheilmann, Heike (2013): *Deutschlandbilder: Ausstellungen im Auftrag Auswärtiger Kulturpolitik*. Wiesbaden: Springer VS (Research)

Dimova, Anna (2010): „Deutsch in Bulgarien". In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: DE GRUYTER MOUTON, 1628–1632 (2)

Europarat, Goethe-Institut, Inter Nationes u.a. (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt

Fichten, Wolfgang (2017): „Forschendes Lernen in Lehramtsausbildung". In: Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann.* Frankfurt etc.: Campus Verlag, 155–164

Gess, Christopher; Deicke, Wolfgang; Wessels, Insa (2017): „Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen". In: Mieg, Harald A.; Lehmann, Judith (Hrsg.): *Forschendes Lernen: Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann.* Frankfurt etc.: Campus Verlag, 79–90

Gültekin-Karakoç, Nazan; Feldmeier, Alexis (2014): „Analyse quantitativer Daten“. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Schöningh (UTB, 8541), 183–212

Hamann, Eva (2014): „Motivationale Orientierungen zum Germanistikstudium. Fallstudie Togo und ihre überregionalen Implikationen“. In: Mayanja, Shaban; Hamann, Eva (Hrsg.): *Schwerpunkte der DaF-Studiengänge und Germanistik im östlichen Afrika.* Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen, 133–146 (Universitätsdrucke 91)

Hattie, John; Yates, Gregory C. R. (2014): *Visible learning and the science of how we learn*. London, England etc.: Routledge

Hertlein, Andrea; Leiprecht, Rudolf (2019): „Der Versuch, globale Bildungsbiographien in nationale Hochschulstrukturen zu implementieren“. In: Darowska, Lucyna (Hrsg.): *Diversity an der Universität.* transcript Verlag, 179–224

Herzner, Dominik (2019): *Deutsche Auslandsschulen in Spanien*. transcript Verlag

Hoffmann, Christian (2014): *Interessen deutscher auswärtiger Kultur- und Bildungspolitik im südlichen Afrika: Am Beispiel der Sprachförderungsinitiative "Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH).* Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Lingua 28)

Hoffmann, Christian; Hunold, Cordula; Hoischen, Ina (2019): „Der Fördererfolg für DaF des Programms „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)““. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit.* Berlin, Boston: De Gruyter, 425–444

Huber, Ludwig (2009): „Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist“. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia; Schneider, Friederike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen.* Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Webler, 9–35 (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen 10)

Hunold, Cordula (2015): „Deutsch als Fremdsprache im schulischen Bereich in Mittelosteuropa: Situation und Perspektiven aus Sicht des Projektes „Schulen: Partner der Zukunft““. In: Brdar-Szabó, Rita; Knipf-Komlósi, Elisabeth; Rada, Roberta (Hrsg.): *Zur Rolle und Positionierung des Deutschen in den Ländern Mitteleuropas: Sprachpolitische Überlegungen.* Budapest, 45–57 (Budapester 72)

Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Berlin: Springer

Jore, Simone; Lux, Hendrik; Shalaby, Dalia; Vötter, Sebastian (2019): „Deutsch als Fremdsprache in Ägypten“. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit.* Berlin, Boston: De Gruyter, 763-772

Jungbauer-Gans, Monika; Lang, Sebastian (2019): „Übergangschancen in ein Masterstudium von Bildungsinländern und Bildungsausländern im deutschen Hochschulsystem“. In: Lörz, Markus; Quast, Heiko (Hrsg.): *Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 157–189

Khattab, Aleya (2010): „Deutsch in Ägypten“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: DE GRUYTER MOUTON, 1602–1606 (2)

Kruskal, William H.; Wallis, W. Allen (1952): „Use of ranks in one-criterion variance analysis“. In: *Journal of the American Statistical Association* 47 (260), 583–621

Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim etc.: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden)

Kühn, Svenja Mareike; Mersch, Stephanie (2015): „Deutsche Schulen im Ausland. Strukturen - Herausforderungen - Forschungsperspektiven.“. In: *Die Deutsche Schule* 105 (2), 193–202

Langer, Antje (2013): „Transkribieren: Grundlagen und Regeln“. In: : *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim etc.: Beltz Juventa, 515–526

Legutke, Michael; Schart, Michael (2016): „Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: BIlanz und Perspektiven". In: Legutke, Michael; Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9–46 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

Leifgen, Hans; Burkhart, Simone (2019): „Internationalisierung von Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen: Aktueller Stand, empirische Befunde und Ausblick". Aktueller Stand, empirische Befunde und Ausblick. Online: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/2019_arbeitspapier_internationalisierung_haw_fh_2019-11-22.pdf

Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim etc.: Beltz

Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim etc.: Beltz

Mering, Isabell (2020): „DAAD Bildungssystemanalyse: Ägypten: Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020". Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2020. Bonn

Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): „Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion". In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35–60

Meyer-Engling, Bettina (2019): „Schule im Ausland – Studium in Deutschland". In: *Bildung und Erziehung* 72 (4), 359–378

Neusel, Aylâ; Wolter, Andrä (Hrsg.) (2017): *Mobile Wissenschaft: Internationale Mobilität und Migration in der Hochschule*. Frankfurt etc.: Campus Verlag (Hochschule und Gesellschaft)

PASCH-net.de (2021): *Über die PASCH-Initiative*

Ribeiro Chaves, Giovanna Lorena; Soethe, Paulo Astor (2020): „Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável?“. In: Portinho-Nauiack, Catarina; Bohunovsky, Ruth; Wruck, Virginia (Hrsg.): *Ensinar alemão no Brasil: Percursos e Procedimentos.* Curitiba, 31–51

Riemer, Claudia (2014): „Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.* Paderborn: Schöningh (UTB, 8541), 15–31

Salomo, Dorothé (2014): „Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern weltweit: Eine empirische Studie“. Eine empirische Studie. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/deutschlernen_18_12_2014_web.pdf [27.02.2021]

Sato-Prinz, Manuela (2011): „Zum Einfluss von Studienaustauscherfahrung auf das Deutschlandbild japanischer Studierender – Ergebnisse einer Querschnittstudie“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2), 185–203

Schmidt, Ulla (2016): *Deutsch als Fremdsprache: PASCH - Schulen sind Partner der Zukunft.* Online: https://www.kulturrat.de/themen/europa-internationales/auswaertige-kultur-bildungspolitik-akbp/deutsch-als-fremdsprache/ [31.07.2021]

Schweiger, Hannes (2013): „DACH erleben. Das DACH-Konzept in der Fortbildung von Lehrenden“. In: Demmig, Silvia; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis.* München: Iudicium, 129–140

Soethe, Paolo (2010): „Deutsch in Brasilien“. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: DE GRUYTER MOUTON, 1614–1627 (2)

Soethe, Paulo Astor; Ribeiro Chaves, Giovanna Lorena (2019): „Förderung der deutschen Sprache in Brasilien“. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit.* Berlin, Boston: De Gruyter, 887–910

Stadler, Wolfgang (2018): „Rezeptive Fertigkeiten überprüfen und bewerten". In: Hinger, Barbara; Stadler, Wolfgang (Hrsg.): *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 69–86

Violet, Anette (2015): *Deutschlandbild & Deutschlandbindung - eine klare Sache?: Theoretische Aufarbeitung der Konstrukte und ausgewählte empirische Befunde.* Frühjahrstagung des AK Kultur und Kulturpolitik in der DeGEval. Online: https://www.degeval.org/fileadmin/users/Arbeitskreise/AK_Kultur/AV_2.pdf

Violet, Anette (2016): *Deutschland durch die Brille der Welt: Deutschlandbild und Deutschlandbindung in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik*. Münster/New York: Waxmann

Voerkel, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Jena: (Dissertation). Online: https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644 [27.02.2021]

Weigl, Aron (2015): *Kulturelle Bildung im internationalen Austausch: Synergien und Anknüpfungspunkte*. Stuttgart: Inst. für Auslandsbeziehungen (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik)

Wernicke, Anne (2014): „Deutschlandbilder und -erfahrungen US amerikanischer Austauschschüler". In: *InfoDaF* 41 (1), 32–54

Zentrum für Lehrerbildung der Friedrich-Schiller-Universität Jena: *Schultypen.* Online: https://www.zlb.uni-jena.de/Was+f%C3%BCr+Schultypen+gibt+es+im+In-+und+Ausland [30.07.2021]

Anhang

Anhang 1 – Methodik

Überblick über die Leitfragen der Gruppeninterviews

1. Welchen Einfluss hatte der Besuch einer PASCH-Schule auf Ihre Studien- bzw. Berufswahl?
   Erweiterungsfrage: Gab es spezielle Angebote an Ihrer PASCH-Schule, die Sie bei der Berufswahl unterstützt haben? Wenn ja, welche? Gab es spezielle Angebote nach dem Ende Ihrer Schulzeit aus dem PASCH-Netzwerk, die Sie weiter unterstützt haben?

2a. (für PASCH-Alumni, die sich derzeit nicht in Deutschland aufhalten) Inwieweit möchten Sie ihre Deutschkenntnisse in der Zukunft beruflich oder für die private Aus- und Weiterbildung einsetzen/benutzen?
   Erweiterungsfragen: Warum konnten Sie Ihre Pläne bisher noch nicht umsetzen? Wie halten Sie Ihre Deutschkenntnisse am Leben bzw. auf dem Niveau ihrer Schulzeit?

2b. (für PASCH-Alumni, die sich derzeit in Deutschland aufhalten) Wie sah ihre sprachliche Vorbereitung auf den Umzug nach Deutschland bzw. die Zeit in Deutschland aus?
   Erweiterungsfrage: Wie kamen Sie am Anfang in Deutschland sprachlich zurecht?

3. Was denken Sie, wie ihr Leben in 10 Jahren aussehen wird/könnte? Was sind die Meilensteine oder Schritte, die Sie auf diesem Weg erreichen möchten?
   Erweiterungsfrage: Spielen Deutschland bzw. die deutsche Sprache weiterhin eine Rolle in ihrer Lebensplanung?

4. Wie würden Sie Ihre PASCH-Erfahrung in einem Wort/Satz zusammenfassen?
   Erweiterungsfrage: Wie begründen Sie Ihre Auswahl?

Einbindung in die Lehre

Die vorliegende Studie wurde im Sinne des kollaborativen *Forschenden Lernens* von Beginn an in die Hochschullehre der FSU Jena (Internationaler Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Lehramtsstudiengang Deutsch als Zweit- und Fremdsprache/Regelschule und Gymnasium) integriert.

Im Unterschied zu anderen universitären Lernformen zielt das Forschende Lernen auf die Generierung von neuem Wissen, dem auch für Außenstehende Erkenntniswert zukommt (vgl. Huber 2009: 11). Die Studierenden durchlaufen — wie es auch im vorliegenden Fall geschah — die wichtigsten Phasen eines Forschungsprozesses und können durch aktives Mitgestalten erfahren, wie sich Wissenschaft vollzieht (vgl. Gess/Deicke/Wessels 2017). Neben bildungs- und lerntheoretischen Argumenten sowie professionstheoretischen Überlegungen (vgl. Fichten 2017) sprechen zwei weitere Gründe für die Einbeziehung von Studierenden in den Forschungsprozess dieser Studie. Zum einen ist die Validität der Ergebnisse zu nennen, denn die intensive Auseinandersetzung mit den Forschungsinstrumenten und Daten im Rahmen der Lehrveranstaltung(en) trug dazu bei, deren Qualität zu verbessern (vgl. Kap. 3.1 und 3.2). Zum anderen handelte es sich bei den beteiligten Studierenden um potenzielle Stakeholder:innen des Untersuchungskontexts. Sie werden künftig die Möglichkeit haben, als Lehrende an Schulen im Ausland zu unterrichten und können sich durch die Teilnahme an der Studie auf diese Tätigkeit vorbereiten.

Wintersemester 2020/21

Nachdem in den ersten Veranstaltungen des Seminars „MA.DaF.P03-1/ LA.DaZ.09-1: Planungs- und Organisationskompetenz I/ Konzepte der Schul- und Qualitätsentwicklung im Auslandsschulwesen I“ historische, kulturtheoretische und sprach(en)politische Grundlagen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und des Auslandsschulwesens erarbeitet wurden, folgten zwei Sitzungen, in denen die Studierenden zu PASCH-Aktivitäten und an diesen beteiligten Mittlerorganisationen in den Fokusländern recherchierten. Anschließend wurde das Seminar aufgeteilt: Eine Gruppe beschäftigte sich mit Grundlagen der Erstellung und Auswertung von Fragebögen am Beispiel von DeuBi-PASCH und unterstützte das Projektteam bei der Pilotierung des Erhebungsinstruments (vgl. Kap. 3.1), während die andere Gruppe Grundlagen zu Interviews erarbeitete und erste Fragestellungen sowie Interviewformate für die ab Mai 2021 folgenden, vertiefenden Alumni-Gruppeninterviews mitentwickelte (vgl. Kap. 3.2). Als Seminarabschluss am 11.02.2021 erfolgte eine virtuelle Podiumsdiskussion mit drei ausgewählten Vertreter:innen der an der PASCH-Initiative beteiligten Mittlerorganisationen (eine ZfA-Fachberaterin, eine Expertin für am Unterricht vom Goethe-Institut und eine DAAD-Lektorin) zum Thema „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten von Covid-19 – Herausforderungen und Chancen“.

Sommersemester 2021
Im Sommersemester wurde das oben benannte Seminar gedoppelt. Die Studierenden konnten im Rahmen der Auseinandersetzung mit der AKBP und der PASCH-Initiative selbst wählen, mit welchem Erhebungsinstrument sie dabei arbeiten wollten. Während der Fokus beim Fragebogen unter Einbezug der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der Studierenden auf der Weiterentwicklung des Instruments hinsichtlich anderer Fokusländer bzw. Fokusregionen lag, wurden die Studierenden beim Forschungsschwerpunkt „Interviews" in den Prozess der Datenauswertung eingebunden (vgl. Kap. 3.2).

Über erste Evaluationen konnte erhoben werden, dass der forschungsorientierte Ansatz und die Einbindung der Studierenden in den konkreten Forschungsprozess von diesen als positiv bewertet wurde (per Ratingskala sowie in Freitextantworten). Weitere Untersuchungen dazu befinden sich in Planung.

Anhang 2 – Abbildungen

Abb. i: Kategoriensystem für die Leitfadeninterviews und mehrfach vergebene Codes

1. Entscheidung für die Studien- bzw. Berufswahl und den Studienort
   - Impulse in der PASCH-Schule bekommen
   - Aufenthalt im Zielland entscheidend für die Wahl
2. Identifikation mit Deutschland
   - Motivation über Lehrer:innen
   - Aufenthalt im Zielland
   - Besonderer Impuls: JuKu (GI-Förderung)
3. Hinweise auf Deutschniveau und Gebrauch der deutschen Sprache nach Ende der Schulzeit
   - Für Studium / Beruf
   - Erhalt / Ausbau der Sprachkenntnisse
   - Relevanz von Sprachtests / Diplomen
   - Für Alumni in Deutschland: Relevanz der Sprachkenntnisse beim Ankommen in Deutschland

4. Bewusstsein für PASCH
   - Ggf. Schwerpunkte nach Schultyp (Fit-Schulen, DSD-Schulen, DAS, DPS)
5. Alumni-Netzwerke
   - Kenntnis der Netzwerk-Aktivitäten
   - Angebote: Debattierclub, Fachclubs, Sprachkurse, Treffen / Camps
   - Engagement im Netzwerk
6. Mittelfristige Perspektive
   - Wunsch nach MA/PhD in Deutschland
   - Leben / Arbeiten in Deutschland / Europa
   - Leben / Arbeiten im Heimatland
   - Arbeiten für eine deutsche Firma
   - Wunsch, deutsche Sprache auch im Arbeitskontext zu verwenden
7. Tipps und Vorschläge
   - Für die Schulen
   - Für die Mittler
   - Für Netzwerke
8. Zusammenfassung der PASCH-Erfahrungen
   - Oportunidades
   - Horizonterweiterung
   - Internationalisierung
   - Privileg
   - Dankbarkeit

Abb. ii: Gruppe A Dtld. - Brasilien: (positive) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 1, n=19)

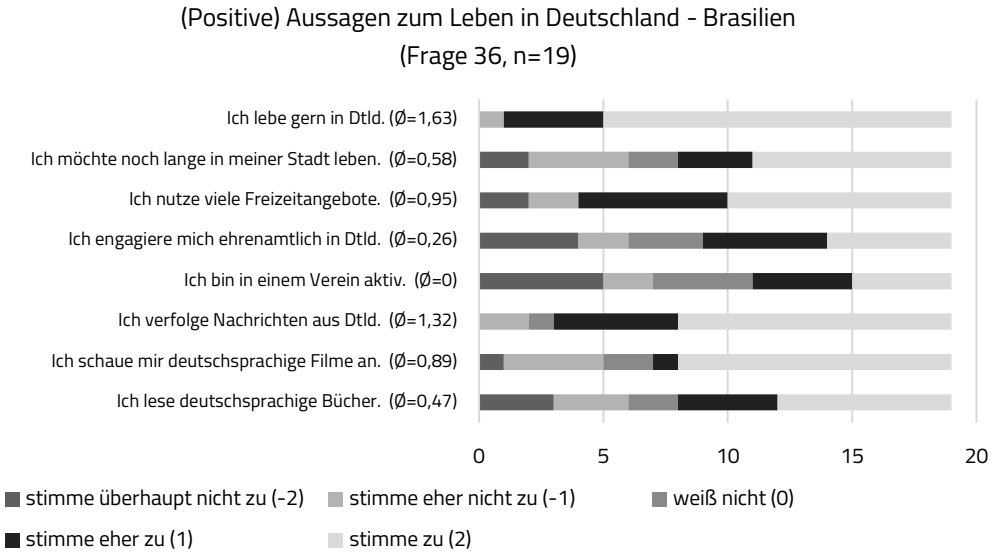


Abb. iii: Gruppe A Dtld.- Bulgarien: (positive) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 1, n=24)

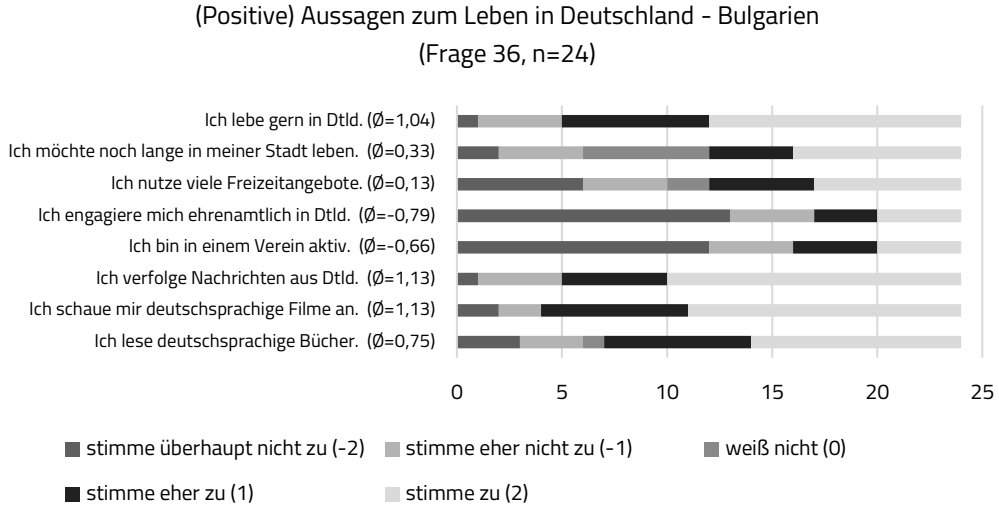


Abb. iv: Gruppe A Dtld.- Ägypten: (positive) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 1, n=4)

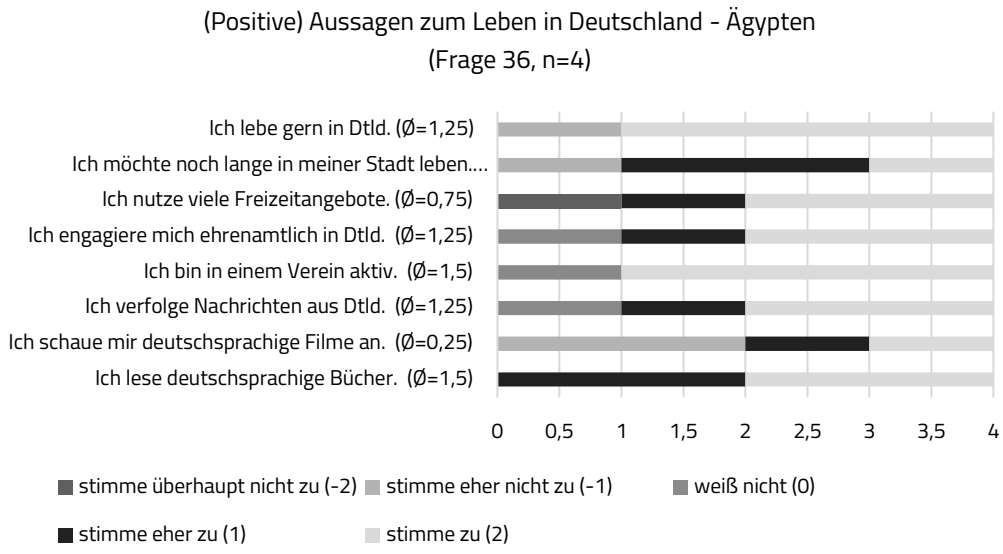


Abb. v: Gruppe A Dtld.- alle: (negative) Aussagen zum Leben in Deutschland (absolut, Frage 36, Teil 2, n=47)

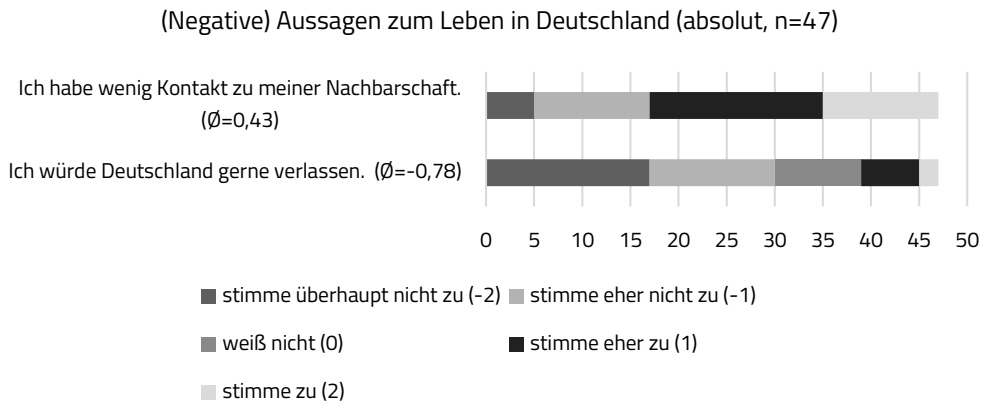


Abb. vi - Brasilien: Gruppe B Ausland: Aussagen zum Deutschlandbezug (absolut, Frage 58, n=71)

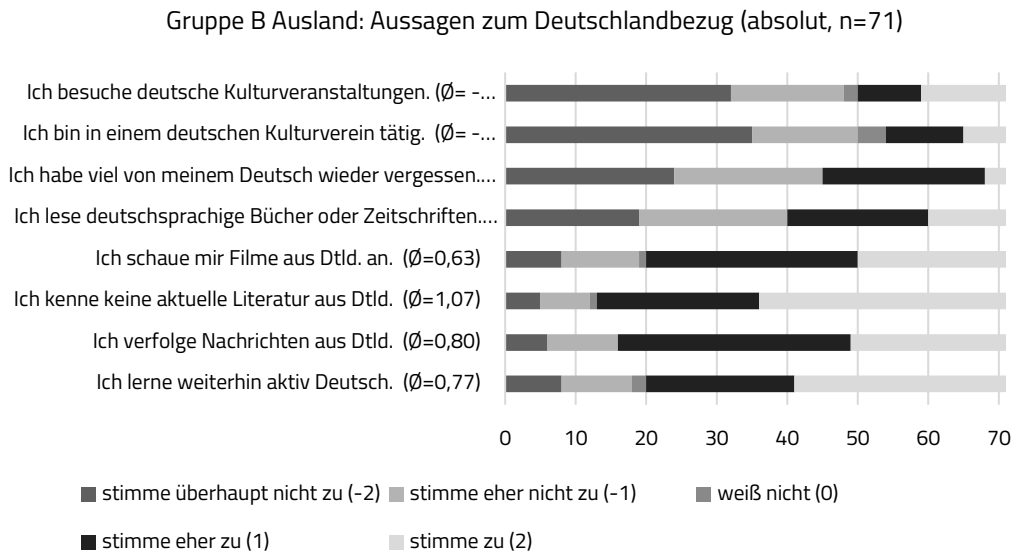


Abb. vii - Bulgarien: Gruppe B Ausland: Aussagen zum Deutschlandbezug (absolut, Frage 58, n=41)

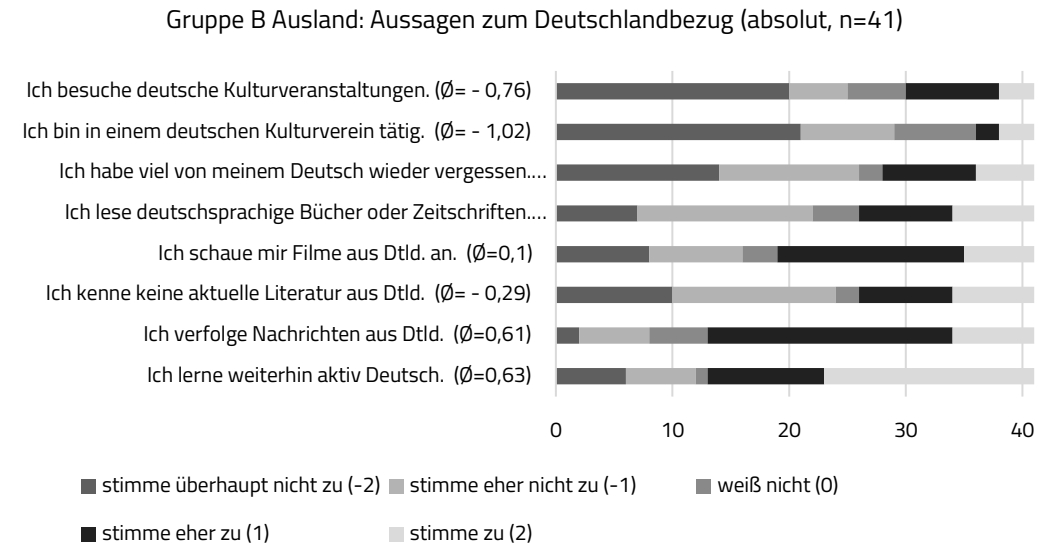
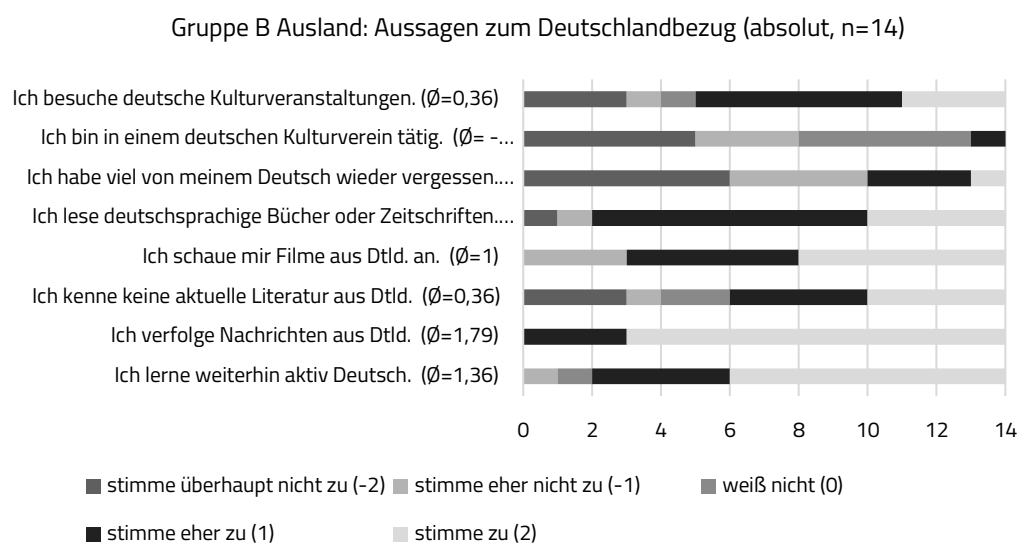


Abb. viii - Ägypten: Gruppe B Ausland: Aussagen zum Deutschlandbezug (absolut, Frage 58, n=14)



Anhang 3 – Tabellen

Tab. i: Verteilung der befragten PASCH-Alumni nach Geschlecht (Frage 65 nach Geschlecht, n=186)

Land / Geschlecht	**gesamt** (n=186)	**Brasilien** (n=104)	**Bulgarien** (n=66)	**Ägypten** (n=16)
männlich	34,41% (64)	32,69% (34)	36,36% (24)	37,5% (6)
weiblich	63,44% (118)	66,35% (69)	60,61% (40)	56,25% (9)
divers	1,08% (2)	0,96% (1)	-	6,25% (1)
keine Angabe	1,08% (2)	-	3,03% (2)	-

Tab. ii: Länderspezifische Verteilung der Befragten auf die besuchten PASCH-Schultypen (Frage 3, n=208)

Land / PASCH-Schultyp	gesamt (n=208)	Brasilien (n=115)	Bulgarien (n=76)	Ägypten (n=17)
FIT	40,57% (86)	57,39% (66)	10,53% (8)	70,59% (12)
DAS	3,30% (7)	5,22% (6)	-	5,88% (1)
DSD	46,70% (99)	32,17 (37)	76,32% (58)	23,53% (4)
DPS	5,66% (12)	2,61% (3)	11,84% (9)	-
PAD	1,89% (4)	2,61% (3)	1,32% (1)	-

- 3 von 112 Personen der brasilianischen PASCH-Alumni geben zwei Schultypen an: je einmal in der Kombination Fit-PAD[33], Fit-DSD und DSD-DPS.
- 3 von 112 Personen der brasilianischen Gruppe geben an, eine DPS (Deutsche Profil-Schule) besucht zu haben, obwohl es in Brasilien keine DPS-Schulen gibt (vgl. Weltkarte aller PASCH-Schulen)
- 1 von 76 Personen der bulgarischen PASCH-Alumni gibt zwei Schultypen an: einmal fit-DSD
- Eine zusätzliche Person der ägyptischen PASCH-Alumni gibt alle Schultypen an[34] und ist damit nicht auswertbar (d.h. nicht in Tab. ii enthalten).
- Insgesamt 4 Personen geben an, eine PAD-Schule besucht zu haben, die es jedoch nur in Deutschland gibt (vgl. ebd.). Diese werden immer in Kombination mit einer anderen Schule im jeweiligen Herkunftsland angegeben, sodass davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei diesen Angaben um den Schultyp der Schule handelt, an der die Personen jeweils einen Schüleraustausch absolviert haben.

[33] PAD-Schulen sind Schulen in Deutschland, die als Teil der PASCH-Initiative den Schüleraustausch sowie Schulpartnerschaften mit anderen PASCH-Schulen im Ausland unterstützen. Der Pädagogische Austausch Dienst (kurz: PAD) ist Teil des Sekretariats der Kultusministerkonferenz (vgl. Hoffmann/Hunold/Hoischen 2019).

[34] Vermutung: die Person wusste nicht, auf was für einer Schule sie war. Die Person nennt überall Schuldauer 3 Jahre, bis auf DAS-Schule, hier nennt sie 33 Jahre.

Tab. iii: Angaben zur Dauer des besuchten Deutschunterrichts (Frage 4, n=205)

Land / besuchter Deutsch-Unterricht	**gesamt** (n=205)	**Brasilien** (n=112)	**Bulgarien** (n=75)	**Ägypten** (n=18)
0-1 Jahre	0,96% (2)	-	2,67% (2)	-
2-3 Jahre	23,9% (49)	33,93% (38)	6,67% (5)	33,33% (6)
4-6 Jahre	31,22% (64)	30,36% (34)	37,33% (28)	11,11% (2)
7-9 Jahre	18,05% (37)	25,89% (29)	1,33% (1)	38,89% (7)
mindestens 10	25,85% (53)	9,82% (11)	52% (39)	16,67% (3)

Tab. iv: Anzahl der Deutschlehrkräfte pro befragte Person (Frage 6, n=205)

Land / Anzahl Deutsch-Lehrkräfte	**gesamt** (n=205) **666 LK gesamt Ø= 3,25**	**Brasilien** (n=112) **310 LK gesamt Ø= 2,77**	**Bulgarien** (n=75) **293 LK gesamt Ø= 3,91**	**Ägypten** (n=18) **63 LK gesamt Ø= 3,5**
1	13,17% (27)	23,21% (26)	1,33% (1)	0% (0)
2	19,02% (39)	25,89% (29)	10,67% (8)	11,11% (2)
3	23,41% (48)	19,64% (22)	24% (18)	44,44% (8)
4	18,53% (38)	13,39% (15)	24% (18)	27,78% (5)
5	25,85% (53)	17,86% (20)	40% (30)	16,67% (3)

Tab. v: Zertifizierte Sprachniveaus in der Schulzeit (Mehrfachnennungen waren möglich, Frage 15, absolut, n=191)

Land / Zertifizierte Sprachniveaus in der Schulzeit	**gesamt** (n=191)	**Brasilien** (n=109)	**Bulgarien** (n=67)	**Ägypten** (n=15)
A1 (nach GER)	63	54	2	7
A2 (nach GER)	79	66	4	9
B1 (nach GER)	86	62	12	12
B2 (nach GER)	28	12	12	4
C1 (nach GER)	66	9	57	0
C2 (nach GER)	3	2	1	0

*Tab. vi: Zertifizierte Sprachniveaus **nach** der Schulzeit (Mehrfachnennungen möglich, Frage 18, absolut, n=64)*

Land / Zertifizierte Sprachniveaus nach der Schulzeit	**gesamt** (n=64)	**Brasilien** (n=37)	**Bulgarien** (n=16)	**Ägypten** (n=11)
A1 (nach GER)	7	5	0	2
A2 (nach GER)	10	8	0	2
B1 (nach GER)	19	12	1	6
B2 (nach GER)	23	12	5	6
C1 (nach GER)	27	10	13	4
C2 (nach GER)	3	2	0	1

Tab. vii: Stärkster Kompetenzbereich pro Person nach Selbsteinschätzung (Frage 21, n=138)

Land / Sprachbereiche geschätzt aktuell	**Gesamt** (n=138)	**Brasilien** (n=68)	**Bulgarien** (n=58)	**Ägypten** (n=15)
Aussprache	25,36% (35)	41,17% (28)	13,79% (8)	53,33% (8)
Leseverstehen	28,99% (40)	20,59% (14)	31,03% (18)	6,67% (1)
Hörverstehen	10,87% (15)	20,59% (14)	3,45% (2)	6,67% (1)
Grammatik	11,59% (16)	7,35% (5)	18,97% (11)	13,33% (2)
Sprechen	9,42% (13)	2,94% (2)	12,07% (7)	13,33% (2)
Wortschatz	6,52% (9)	2,94% (2)	6,90% (4)	6,67% (1)
Schreiben	7,25% (10)	4,41% (3)	13,79% (8)	-

Tab. viii: Schwächster Kompetenzbereich pro Person nach Selbsteinschätzung (Frage 21, n=138)

Land / Sprachbereiche geschätzt aktuell	**gesamt** (n=138)	**Brasilien** (n=66)	**Bulgarien** (n=74)	**Ägypten** (n=15)
Aussprache	10,87% (15)	6,06% (4)	14,86% (11)	-
Leseverstehen	4,35% (6)	3,03% (2)	4,05% (3)	6,67% (1)
Hörverstehen	18,12% (25)	9,09% (6)	20,27% (15)	26,67% (4)
Grammatik	19,57% (27)	25,76% (17)	10,81% (8)	13,33% (2)
Sprechen	18,84% (26)	21,21% (14)	14,86% (11)	6,67% (1)
Wortschatz	12,32% (17)	16,67% (11)	6,76% (5)	6,67% (1)
Schreiben	15,94% (22)	18,18% (12)	5,41% (4)	40% (6)

Tab. ix-a: Angegebene Familiensprachen zur Schulzeit in der brasilianischen Gruppe (Frage 22a,b,d; n=112; Mehrfachnennungen möglich)

mit / Familiensprache	der Mutter	dem Vater	den Großeltern
portugiesisch	100	93	89
deutsch	10	8	16
englisch	3	4	1
spanisch	2	2	2
ungarisch	1	1	1
italienisch	-	1	-
Dialekt[35]	-	1	-

Tab. ix-b: Angegebene Familiensprachen zur Schulzeit in der bulgarischen Gruppe (Frage 22a,b,d; n=75; Mehrfachnennungen möglich)

Mit / Sprache	der Mutter	dem Vater	den Großeltern
bulgarisch	58	55	45
deutsch	7	1	-
englisch	2	3	-
türkisch	2	2	3
russisch	1	-	2
italienisch	-	1	-
französisch	-	-	1
tschetschenisch	-	-	1

[35] Dialekt bezeichnet in Brasilien oft einen deutschen Dialekt – aber es ist nicht eindeutig als solcher benannt, während andere dies tun (zwei Nennungen unter „Deutsch")

Tab. ix-c: Angegebene Familiensprachen zur Schulzeit in der ägyptischen Gruppe (Frage 22a,b,d; n=18; Mehrfachnennungen möglich)

Sprache \ Mit	der Mutter	dem Vater	den Großeltern
arabisch	14	14	12
deutsch	2	2	-
englisch	8	6	3
französisch	-	-	1

Tab. x: Jahr des Alumnitreffens (Frage 40/55, n=51)

Jahr des Alumni-Treffens \ Land	gesamt (n=49)	Brasilien (n=34)	Bulgarien (n=11)	Ägypten (n=4)
2015	2,04% (1)	2,94% (1)	-	-
2016	4,08% (2)	2,94% (1)	9,09% (1)	-
2017	20,41% (10)	8,82% (3)	45,45% (5)	50% (2)
2018	18,37% (9)	17,65% (6)	18,18% (2)	25% (1)
2019	38,78% (19)	47,06% (16)	18,18% (2)	25% (1)
2020	16,33% (8)	20,59% (7)	9,09% (1)	-

Tab. xi: Gruppe A: In Deutschland seit... (absolut, Frage 32, n=51)

Land / Seit... in Deutschland	**gesamt** (n=51)	**Brasilien** (n=24)	**Bulgarien** (n=23)	**Ägypten** (n=4)
mehr als 10 Jahren	3,92% (2)	8,33% (2)	-	-
mehr als 5 Jahren	11,76% (6)	4,17% (1)	13,04% (3)	50,00% (2)
mehr als 3 Jahren	23,53% (12)	20,83% (5)	30,43% (7)	-
mehr als 2 Jahren	19,61% (10)	16,67% (4)	26,09% (6)	-
6 Monate bis 1 Jahr	21,57% (11)	20,83% (5)	21,74% (5)	25,00% (1)
seit 1 bis 5 Monat(en)	19,61% (10)	29,17% (7)	8,70% (2)	25,00% (1)

Tab. xii: Gruppe A: Gründe für Umzug nach Deutschland (Mehrfachauswahl möglich, absolut, Frage 32)

Land / Gründe für Umzug nach Deutschland	**gesamt** (n=53)	**Brasilien** (n=25)	**Bulgarien** (n=24)	**Ägypten** (n=4)
Studium	48	22	22	4
Ausbildung	2	-	2	-
Beruf	-	-	-	-
Private Gründe	3	2	1	-
Sonstiges	3	2	-	1

Tab. xiii: Gruppe A: Mit wem nach Deutschland gekommen? (Mehrfachauswahl möglich, absolut, Frage 33)

Land / **Mit wem nach Dtld. gekommen**	**gesamt** (n=49)	**Brasilien** (n=23)	**Bulgarien** (n=22)	**Ägypten** (n=4)
allein	40	22	16	2
mit Partner:in	6	1	5	-
mit Familie	3	-	1	2
mit Bekannten	-	-	-	-
Sonstiges	-	-	-	-

Tab. xiv-a: Social Media brasilianischer PASCH-Alumni in Deutschland (Fragen 41a-g)

Angaben nach Netzwerk / **Anzahl der Kontakte**	**Facebook** (n=25)	**Instagram** (n=25)	**LinkedIn** (n=25)	**Twitter** (n=25)	**Weiteres Netzwerk** (n=25**)**
Weniger als 5	24% (6)	26,92% (7)	32% (8)	32% (8)	16% (4)
5 bis 20	28% (7)	30,77% (8)	-	8% (8)	4% (1)
20 bis 40	20% (5)	19,23% (5)	-	-	-
40 bis 60	4% (1)	3,85% (1)	4% (1)	8% (2)	-
Mehr als 60	8% (2)	11,54% (3)	8% (2)	-	-
Trifft nicht zu	16% (4)	7,69% (2)	56% (14)	52% (13)	80% (20)

Tab. xiv-b: Social Media brasilianischer PASCH-Alumni in Brasilien (Fragen 54a-g)

Angaben nach Netzwerk / **Anzahl der Kontakte**	**Facebook** (n=59)	**Instagram** (n=59)	**LinkedIn** (n=59)	**Twitter** (n=59)	**Weiteres Netzwerk** (n=59)
Weniger als 5	32,20% (19)	40% (24)	10,17% (6)	18,64% (11)	18,64% (11)
5 bis 20	32,20% (19)	35% (21)	6,78% (4)	-	6,78% (4)
20 bis 40	11,86 (7)	8,33% (5)	-	-	3,39% (2)
40 bis 60	-	6,67% (4)	-	-	-
Mehr als 60	3,39% (2)	3,33% (2)	-	-	1,69% (1)
Trifft nicht zu	20,34% (12)	6,67% (4)	83,05% (49)	81,36% (48)	69,49% (41)

Tab. xiv-c: Social Media bulgarischer PASCH-Alumni in Deutschland (Fragen 41a-g)

Angaben nach Netzwerk / **Anzahl der Kontakte**	**Facebook** (n=24)	**Instagram** (n=24)	**LinkedIn** (n=24)	**Twitter** (n=24)	**Weiteres Netzwerk** (n=24**)**
Weniger als 5	41,67% (10)	20,83% (5)	20,83% (5)	16,66% (4)	25% (6)
5 bis 20	16,67% (4)	25% (6)	-	-	4,17% (1)
20 bis 40	4,17% (1)	16,67% (4)	8,33% (2)	12,5% (3)	12,5% (3)
40 bis 60	8,33% (2)	4,17% (1)	8,33% (2)	4,17% (1)	4,17% (1)
Mehr als 60	12,5% (3)	16,67% (4)	12,5% (3)	-	12,5% (3)
Trifft nicht zu	16,67% (4)	16,67% (4)	50% (12)	66,67% (16)	41,67% (10)

Tab. xiv-d: Social Media bulgarischer PASCH-Alumni in Bulgarien (Fragen 54a-g)

Angaben nach Netzwerk / **Anzahl der Kontakte**	**Facebook** (n=34)	**Instagram** (n=37)	**LinkedIn** (n=10)	**Twitter** (n=8)	**Weiteres Netzwerk** (n=13)
Weniger als 5	35,29% (12)	51,35% (19)	30% (3)	25% (2)	38,46% (5)
5 bis 20	47,06% (16)	29,73% (11)	-	-	41,94% (4)
20 bis 40	14,71% (5)	13,51% (5)	10% (1)	-	-
40 bis 60	-	-	10% (1)	-	-
Mehr als 60	-	2,7% (1)	-	-	-
Trifft nicht zu	2,94% (1)	2,7% (1)	50% (5)	75% (6)	30,77% (4)

Tab. xiv-e: Social Media ägyptischer PASCH-Alumni in Deutschland (Fragen 41a-g)

Angaben nach Netzwerk / **Anzahl der Kontakte**	**Facebook** (n=4)	**Instagram** (n=4)	**LinkedIn** (n=4)	**Twitter** (n=4)	**Weiteres Netzwerk** (n=4)
Weniger als 5	25% (1)	-	-	25% (1)	-
5 bis 20	25% (1)	-	-	25% (1)	25% (1)
20 bis 40	25% (1)	25% (1)	50% (2)	-	25% (1)
40 bis 60	25% (1)	-	-	-	-
Mehr als 60	-	-	25% (1)	-	25% (1)
Trifft nicht zu	-	75% (3)	25% (1)	50% (2)	25% (1)

Tab. xiv-f: Social Media ägyptischer PASCH-Alumni in Ägypten (Fragen 54a-g)

Angaben nach Netzwerk / **Anzahl der Kontakte**	**Facebook** (n=11)	**Instagram** (n=11)	**LinkedIn** (n=0)	**Twitter** (n=0)	**Weiteres Netzwerk** (n=2)
Weniger als 5	27,27% (3)	27,27% (3)	-	-	50% (1)
5 bis 20	27,27% (3)	36,36% (4)	-	-	-
20 bis 40	9,09% (1)	-	-	-	-
40 bis 60	18,18% (2)	18,18% (2)	-	-	-
Mehr als 60	18,18% (2)	18,18% (2)	-	-	-
Trifft nicht zu	-	-	-	-	50% (1)

Danksagung

An dieser Stelle möchte das DeuBi-PASCH-Team all denjenigen Personen großen Dank aussprechen, die uns bei der Anfertigung der vorliegenden Studie unterstützt haben.

Besonderer Dank gilt Denitza Kisseler, Yousuf Aboamer, Ahmad Hilal und Priscila Monteiro Menezes für die Unterstützung durch hervorragende Übersetzungsleistungen während der Konzeption, Umsetzung und Auswertung der Studie und unseren Projektassistentinnen, Adelina Sirbu, Mónica Ardila Sierra und Kartika Stela.

Außerdem möchten wir all denen unseren Dank aussprechen, die uns mit Rat, Anregungen, produktiven Gesprächen zur Seite standen und durch Kontaktvermittlung maßgeblich zum Studienerfolg beigetragen haben: Matthias Kiesler, Dr. Heike Muranyi, Sarah Widmaier, Anja Schön, Siyana Dimitrova, Catrin Beguhl, Sabine Brachmann-Bosse, Isabell Mering, Dr. Cordula Hunold, Elisabeth Luy, Heike Toledo, Christina Schenk, Astrid Stefani, Bernd Buchholz, Jörg Kassner, Christiane Barchfeld, Nivin El Sioufy, Maria Karagianni, Dr. Renato Ferreira da Silva, Carla Marques de Assumpção, Juliane Müller de Acevedo, Gerd Fennefrohn, Axel Beier und Wolfgang Zippel.

Des Weiteren möchten wir uns bei den Studierenden der Seminare „MA.DaF.P03-1/ LA.DaZ.09-1: Planungs- und Organisationskompetenz I/ Konzepte der Schul- und Qualitätsentwicklung im Auslandsschulwesen I“ des Instituts für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Wintersemester 2020/2021 und Sommersemester 2021 für die Unterstützung in der Pilotierung und Qualitätssicherung der Erhebungsinstrumente bedanken. Ebenso gilt unser Dank den PASCH-Alumni aus anderen Ländern, die daran beteiligt waren.

Nicht zuletzt gilt unser herzlicher Dank all denjenigen PASCH-Alumni aus Ägypten, Bulgarien und Brasilien, welche an der Datenerhebung teilgenommen und uns ihre Zeit und ihre Erfahrungswerte zur Verfügung gestellt haben.

Über die Autor:innen

Stefan Baumbach (M.A.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Methodik und Didaktik DaF/DaZ am Institut für Deutsch als Fremd und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik mit besonderem Fokus auf dem Auslandsschulwesen sowie der Lehrer:innenbildung und Professionsforschung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Alice Friedland (M.A.) arbeitet seit 2019 am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien als Lehrkraft für besondere Aufgaben und wissenschaftliche Mitarbeiterin. Sie lehrt unter anderen in Seminaren zum Auslandsschulwesen, zu Deutsch als Zweitsprache in der Schule in Bachelor- und Masterstudiengängen des Instituts. Außerdem leitet sie das Integra-Projekt, in dem die Studienstrategien sowie die Wissenschaftssprache Deutsch der internationalen Studierenden gefördert werden.

Dr. Britta Hövelbrinks ist Akademische Rätin am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sie forscht und lehrt zu den Themen Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit, Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung sowie Sprachbildung im Fachunterricht. Britta Hövelbrinks ist Studiengangskoordinatorin des Faches Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Lehramt der Sekundarstufe.

Katharina McGrath (M.A.) leitet seit 2018 das DAAD Informationszentrum in Sydney und ist an der Macquarie University Sydney als Associate Lecturer beschäftigt (Australien). Zuvor war sie mehrjährig als DAAD- Lektorin in Manila (Philippinen) und als DAAD-Stipendiatin an der University of Sydney tätig. Zu ihren Forschungsinteressen zählen die Methoden des medial-gestützten, aufgabenbasierten Fremdsprachenunterrichts (Task-based Language Teaching) sowie der Spracherwerb in virtuellen Lern-umgebungen.

Prof. Dr. Michael Schart war bis 03/2021 Associate Professor an der Keio Universität Tokyo im Bereich Deutschlandstudien. Seit 04/2021 leitet er den Lehrstuhl für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) am Institut für Deutsch als Fremd und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine

Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen empirische Unterrichtsforschung und Professionalisierung von Lehrkräften in Deutsch als Fremdsprache.

Dr. Paul Voerkel war Sprachassistent und Lektor in Ecuador und Brasilien, wo er u.a. den DAAD im Netzwerk Deutsch vertrat. Aktuell ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Deutsch als Fremd und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsinteressen umfassen vor allem die Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften, Kulturstudien und AKBP.

Impressum

Die Studie ist im Rahmen des ifa-Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik“ entstanden und erscheint in der ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Das Forschungspro-gramm wird aus Mitteln des Auswärtigen Amts finanziert.
Die Publikation gibt ausschließlich die persönliche Auffassung der Autor:innen wieder.

Herausgeber:
ifa (Institut für Auslandsbeziehungen e. V.)
Charlottenplatz 17
70173 Stuttgart
P.O. Box 10 24 63, D-70020 Stuttgart
info@ifa.de
www.ifa.de
© ifa 2022

Autor:innen:
Stefan Baumbach, Alice Friedland, Britta Hövelbrinks, Paul Voerkel, Katharina McGrath, Michael Schart

Redaktion/Lektorat:
ifa-Forschungsprogramm „Kultur und Außenpolitik“

Credits:
Kimberly Farmer, unsplash

Design:
Andreas Mayer, Stuttgart

Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

DOI: https://doi.org/10.17901/akbp1.20.2022

Weitere Publikationen der ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Nesrin Tanç: Ne kaldı? Ne kalacak? Was ist geblieben? Was bleibt? Erinnern an die sogenannten Gastarbeiter:innen aus der Türkei, Stuttgart: ifa 2021 (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik)
DOI: https://doi.org/10.17901/akbp1.14.2021

Annette Tietenberg: Was heißt 'kuratieren' heute? Potenziale für transnationale Kooperationen, Stuttgart: ifa 2021 (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik)
DOI: https://doi.org/10.17901/akbp1.11.2021

Kathrin Tietze: Diversität und Inklusion in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik: Grundlagen und Empfehlungen für eine Umsetzung in der Praxis, Stuttgart: ifa 2021 (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik)
DOI: https://doi.org/10.17901/akbp1.12.2021

Alexander Yendell, Oliver Hidalgo und Carolin Hillenbrand: Die Rolle von religiösen Akteuren in der COVID-19-Pandemie: Eine theoriegeleitete empirische Analyse mit politischen Handlungsempfehlungen, Stuttgart: ifa 2021 (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik)
DOI: https://doi.org/10.17901/akbp1.09.2021

Weitere Publikationen finden Sie unter*: publikationen.ifa.de*

Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen

am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien

Die PASCH-Initiative („Schulen: Partner der Zukunft“) wurde 2008 vom damaligen Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier angestoßen und hat sich als erfolgreiches Programmbeispiel innerhalb der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands (AKBP) etabliert..

Ziel der vorliegenden Studie ist, den Deutschlandbezug von PASCH-Alumni aus den oben genannten Ländern zu beschreiben und auf den Besuch von PASCH-Schulen oder die Nutzung anderer Angebote rund um die PASCH-Netzwerkarbeit zu beziehen. Dabei wurden mithilfe eines multiperspektivischen Forschungsansatzes PASCH-spezifische Faktoren identifiziert, die einen Deutschlandbezug in Biographien von PASCH-Alumni begünstigen und/oder hemmen können. Des Weiteren wurden Hinweise auf bereits bestehende sowie auf noch nicht genutzte Potenziale von PASCH herausgearbeitet. Abschließend werden im Ausblick Desiderate aufgezeigt und potenzielle Maßnahmen benannt.

ifa Institut für Auslandsbeziehungen