



Sprachförderung in DaZ

Henriette Reiche / Johannes Schindler (Hg.)

Henriette Reiche/Johannes Schindler (Hg.)
Sprachförderung in DaZ

Christina Maria Ersch / Marion Grein (Hg.)
DaF / DaZ in Forschung und Lehre
Band 6

Henriette Reiche/Johannes Schindler (Hg.)

Sprachförderung in DaZ

Umschlagabbildung: K Abrahams/peopleimages.com @ stock.adobe.com

peer reviewed content

ISBN 978-3-7329-1080-9

ISBN E-Book 978-3-7329-8842-6

ISSN 2698-7740

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2024. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Reihenherausgeberinnen	7
HENRIETTE REICHE	
Einführung in den Themenband	9
MARION GREIN	
Deutschförderkonzepte: Inland und Ausland im Vergleich	13
HENRIETTE REICHE / JOHANNES SCHINDLER	
Intensivklassen als Integrationsmaßnahme für ausländische Schülerinnen und Schüler in Hessen	37
LUISA BAUM	
Von Bedarfen zu Synergieeffekten – Deutsch als Zweitsprache-Konzepte an weiterführenden Schulen	59
SONJA LUX	
(Online-)Ausbildung von DaZ-Lehrkräften für die Sekundarstufe	77
TEA BALAZ	
Sprachliche Herausforderungen von ukrainisch- und russischsprachigen Jugendlichen – Eine empirische Untersuchung im DaZ-Unterricht	99
ANNA MARIA FUCHS	
Herausforderungen von jugendlichen DaZ-Lernenden während und nach der InteA-Maßnahme	115

KATHARINA HIRT

**Multikollektivität in der Sprachförderung
aufgezeigt am Projekt FUNK der Universität Koblenz 137**

HANNAH FUCHS

**„Das kann sich ja auch ergänzen“ –
Die Rolle ehrenamtlicher Sprachförderangebote
und deren Verhältnis zu formalen Maßnahmen 155**

Zu den Autorinnen und Autoren 175

Vorwort der Reihenherausgeberinnen

Der vorliegende Band zur *Sprachförderung in DaZ* fokussiert ein Thema, dem sich die Reihe *DaF/DaZ in Forschung und Lehre* bereits seit ihren Anfängen immer wieder gewidmet hat. Und dies mit gutem Grund: Mit zunehmenden Migrationsbewegungen werden frühere „klassische“ DaF-Lernende, also solche, die die deutsche Sprache außerhalb deutschsprachiger Länder lernten, zu DaZ-Lernenden, die nun in einem deutschsprachigen Land leben. (Generell sollte die Fachöffentlichkeit über den Sinn der Unterscheidung zwischen DaF und DaZ, die bisher nicht trennscharf vorgenommen werden konnte, diskutieren.) Deutschland ist schon lange ein Migrationsland, unabhängig von Push-Faktoren wie Flucht vor Krieg und Unterdrückung oder Pull-Faktoren wie dem Fachkräftemangel, der ja kein neues Phänomen ist. Der Erwerb der deutschen Sprache in sämtlichen Kontexten ist spätestens seit der Gastarbeiterbewegung der 1950er und 60er Jahre ein zentraler Bestandteil unseres Bildungssystems.

Doch die Lage vor allem in den Schulen ist prekär. Im Gegensatz zu den Sprachförderkonzepten für Erwachsene, wie den Integrations- oder Berufssprachenkursen, ist die offensichtliche Konzeptlosigkeit bei der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen doch mehr als verwunderlich. Nicht nur der Föderalismus trägt dazu bei. Auch innerhalb eines Bundeslands haben Schulen, die nur wenige Meter auseinander liegen, vollkommen unterschiedliche Konzepte für den Umgang mit Kindern ohne deutsche Muttersprache (wenn denn überhaupt ein Konzept vorhanden ist). „DaZ ist das erste, was ausfällt.“ Ein Satz, der die ganze Situation des Bereichs Deutsch als Zweitsprache erschreckend deutlich zusammenfasst. Dabei ist es nicht so, dass es an vernünftigen, an verschiedene Zielgruppen angepassten, Konzepten mangelt. Dies zeigen auch die Ausführungen im vorliegenden 6. Band unserer Reihe, der mit seinen Beiträgen die aktuelle Situation, u. a. durch zahlreiche Stimmen aus dem Praxisalltag, aufzeigt.

Wir danken Henriette Reiche und Johannes Schindler, unseren geschätzten Mainzer Kolleg:innen, sehr für die Herausgeberschaft und den Autor:innen für ihre Beiträge.

Wir als Reihenherausgeberinnen haben den Anspruch, in *DaF/DaZ in Forschung und Lehre* für Forschende UND Lehrende gleichermaßen relevante Publikationen zu veröffentlichen. Daher freuen wir uns, dass auch in diesem Band viele Aspekte aus der Praxis in die Forschung und *vice versa* ableitbar sind.

Christina Maria Ersch und Marion Grein im Mai 2024

Einführung in den Themenband

Wir reden über Migration sehr viel gerade, wir reden darüber ‚Migration ja‘ oder ‚Migration nein‘. Wir sollten viel eher darüber reden ‚Migration wie‘.¹

Dieses Zitat einer Lehrkraft, die wir im Rahmen unseres Beitrags in diesem Sammelband interviewten, beschreibt das Geschehen im Zuge der jüngsten Zuwanderung in Deutschland treffend. Bereits seit Jahrzehnten zählt (Neu) Zuwanderung zum kontinuierlichen Bestandteil der Migrationsgesellschaft in Deutschland (vgl. Plöger 2023: 11). Spätestens 2015 erfuhr die Thematik im Zuge des Bürgerkriegs in Syrien neue Aufmerksamkeit, und auch durch den russischen Angriffskrieg stiegen die Zahlen der zugewanderten Menschen in den vergangenen zwei Jahren immens. Damit einhergehend nahm und nimmt auch der Sprachförderbedarf in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einen zunehmend wichtigen Stellenwert in der Bildungslandschaft ein. In der Spracherwerbsforschung bezeichnet DaZ ganz allgemein den Erwerb der deutschen Sprache im kindlichen, jugendlichen oder erwachsenen Alter. Impliziert wird hierbei, dass die Sprecher:innen die Zweitsprache „als dominante (National-)Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Landes, in dem sie leben“ (Plöger 2023: 36), lernen (im Gegensatz zu Deutsch als Fremdsprache) (vgl. Rösch 2011: 16).

Wissenschaftliche Studien stellen immer wieder den Zusammenhang von Bildungserfolg und Sprachkompetenzen her. Sprachförderung ist also bereits im Kindesalter essenziell. Das Angebot an vorschulischen und schulischen Sprachfördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache ist vielfältig. So unterscheiden sich diese nicht nur bundeslandintern, sondern vielmehr auch von

.....
1 Siehe Interview I_m1 von Reiche & Schindler in diesem Band.

Stadt zu Stadt oder sogar Schule zu Schule. Die Sprachfördermaßnahmen an Schulen reichen somit von parallelen Modellen, in denen zugewanderte Kinder und Jugendliche vollständig in vom Regelunterricht separierten Klassen unterrichtet werden, bis hin zu submersiven Modellen, in denen keine spezifische Zweitsprachförderung stattfindet (vgl. Massumi et al. 2015: 44f.). Diese Divergenz zeigt ein strukturelles Problem auf, welches das Bildungssystem Deutschlands (aber auch anderer Länder) beherrscht. Die (vor-)schulische Sprachförderung in DaZ wird bundesweit überschattet von Konzeptlosigkeit, mangelnder Lehrkräftezahlen und genereller Überforderung von Seiten der Politik oder den Bildungsträgern.

Einen nicht weniger wichtigen Stellenwert für gesellschaftliche Teilhabe stellt außerdem die Sprachförderung in DaZ in der Erwachsenenbildung ein. Auch hier existieren unterschiedliche Sprachförderangebote, um zugewanderten Menschen die Integration in Deutschland zu erleichtern. Neben vom Bund geförderten Maßnahmen, wie Integrationskursen, gibt es auch eine Vielzahl an ehrenamtlichen Projekten in der Sprachförderung, mit denen Menschen unterstützt werden, denen z. B. eine Teilnahme an einem regulären Kurs aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich ist.

Dieser Themenband bietet einen Überblick über aktuelle Herausforderungen und Möglichkeiten im Bereich der schulischen und ehrenamtlichen Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Die Beiträge beleuchten nicht nur die theoretischen Grundlagen der Sprachförderung, sondern präsentieren insbesondere auch praxisorientierte Erfahrungen von Lehrkräften, Lernenden und Fachleuten.

Insgesamt dient dieser Sammelband nicht ausschließlich als Informationsquelle für Lehrkräfte, Schuladministrator:innen und Fachleute im Bildungsbereich, vielmehr möchten wir durch praxisnahe Einblicke auch neue Impulse für die Gestaltung einer effektiven und inklusiven Sprachförderung in einer zunehmend vielfältigen Bildungslandschaft schaffen.

Hierzu gibt **Grein** vorerst einen allgemeinen Überblick über die unterschiedlichen Sprachfördermodelle an Schulen im In- und Ausland und die dort einge-

setzten Materialien. Die Ergebnisse werden auf der Grundlage von Interviews mit DaZ-Lehrkräften und einem Online-Fragebogen dargestellt.

Reiche und **Schindler** skizzieren in ihrem Beitrag spezifisch das Sprachförderkonzept der Intensivklassen in Hessen. Anhand von Interviews, die mit Klassenlehrer:innen von Intensivklassen an Schulen in Wiesbaden und Umgebung geführt wurden, werden die Herausforderungen dieses Sprachfördermodells aufgezeigt, bei dem zugewanderte Schülerinnen und Schüler in extra eingerichteten Klassen unterrichtet werden und erst nach 1–2 Jahren in die Regelklassen eingegliedert werden.

Einem weiteren Bundesland widmet sich der Beitrag von **Baum**. Anhand von qualitativen Expert:innen-Interviews mit DaZ-Lehrkräften und einem Online-Fragebogen gibt sie einen Überblick über die bestehenden DaZ-Sprachförderkonzepte an weiterführenden Schulen in Rheinland-Pfalz, auf dessen Grundlage sie eine Sammlung an Bedarfen für die zukünftige Sprachförderung erstellt und ein mögliches Pilotprojekt hierfür vorstellt.

Einen der Bedarfe für eine erfolgreiche Sprachförderung stellen gut ausgebildete Lehrkräfte dar. Lehrkräfte mit einer DaZ-Qualifikation werden jedoch häufig noch erfolglos gesucht. Grund hierfür ist u. a., dass DaZ bisher keinen Fachstatus besitzt. **Lux** greift dieses Problem auf und stellt eine Fortbildungsreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Universität Mainz vor, welche sich dem Ziel widmet, dem DaZ-Lehrkräftemangel in Rheinland-Pfalz entgegenzuwirken.

Balaz beschäftigt sich schließlich mit den konkreten Herausforderungen von DaZ-Schüler:innen an deutschen Schulen. Basierend auf einer Korpusuntersuchung betrachtet sie den Einfluss der Erstsprache auf das Erlernen von DaZ, insbesondere in der Textproduktion. Die Zielgruppe ihrer Untersuchung waren ukrainisch- und russischsprachige Jugendliche, die Deutsch auf den Niveaustufen A2 und B1+ lernen.

Den sprachlichen und schulischen Herausforderungen von zugewanderten Jugendlichen widmet sich auch **Anna Maria Fuchs**. Für ihren Beitrag führte sie Interviews mit ehemaligen Schüler:innen der InteA-Maßnahme, welche sich an Jugendliche richtet, die erst kurze Zeit in Deutschland leben und einen Wechsel in andere Schulformen, Bildungsgänge oder eine Berufsausbildung anstreben. Basierend auf diesen Interviews bietet sie persönliche Einblicke

in die individuellen Entwicklungen der Jugendlichen und ihre Erfahrungen während ihrer Teilnahme an der InteA-Maßnahme.

Hirt stellt das Projekt FUNK der Universität Koblenz vor, in dem Schülerinnen und Schüler von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Fächern gefördert werden. Mit Blick auf die Sprachförderung setzt sie sich mit dem Ansatz der Multikollektivität auseinander und präsentiert hierzu einen Unterrichtsentwurf.

Im abschließenden Beitrag wirft **Hannah Fuchs** einen Blick auf den Stellenwert von ehrenamtlicher Sprachförderung in Flüchtlingsunterkünften im Vergleich zu formalen Sprachangeboten, wie Integrationskursen. Die Datenerhebung erfolgt hierbei im Kontext des wissenschaftlich begleiteten Projekts *Start ins Deutsche*. Besonders für Frauen mit Kindern bieten solche niedrigschwellige Angebote eine Chance, neben der anstehenden Betreuungsarbeit eine gewisse Sprachförderung zu erhalten.

Bibliografie

- MASSUMI, M./VON DEWITZ, N. et al. (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*, Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, letzter Zugriff am 03.03.2024.
- PLÖGER, S. (2023): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich*, Wiesbaden: Springer.
- RÖSCH, H. (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag.

Deutschförderkonzepte: Inland und Ausland im Vergleich

Einleitung

Schon vor den beiden großen Flüchtlingskrisen existierten in Deutschland¹ spezifische Förderkonzepte für Kinder und Jugendliche mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen. Die große Anzahl, die jedoch aufgrund des Bürgerkriegs in Syrien und des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine in das deutsche Schulsystem zu integrieren waren und sind, führten unweigerlich zu spezifischeren Förderkonzepten für „neu zugewanderte Kinder und Jugendliche“ (vgl. Massumi & Dewitz 2015) und einem Bedarf an Unterrichtsmaterialien für die Deutschförderung. Es fehlte sowohl vermeintlich an Fachkräften als auch Lehrmaterialien.

An den deutschen Auslandsschulen gibt es ebenfalls zahlreiche Sprachförderkonzepte, da – je nach Region divergierend – viele Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen an die deutschen Auslandsschulen kommen. Ursprünglich war angedacht, die Sprachförderkonzepte der Auslandsschulen als Empfehlung für die Sprachförderkonzepte an Regelschulen in Deutschland heranzuziehen. Im Verlauf der hierzu durchgeführten Studie wurde jedoch deutlich, dass auch die Konzepte der Auslandsschulen stark voneinander abweichen.

Ziel des Artikels ist ein kurzer nicht repräsentativer Überblick über die Sprachförderkonzepte und die eingesetzten Materialien. Im Fokus des Artikels stehen folglich (a) eine kurze Zusammenfassung der unterschiedlichen „Beschulungsmodelle“ und deren Evaluation und (b) die Frage nach den eingesetzten Unterrichtsmaterialien. Als noch keine DaZ-Materialien für die Schule vorlagen, erschien der Einsatz von DaF-Lehrwerken aus dem Ausland sinnvoll. Mir erscheint der Einsatz weiterhin als lernförderlich, auch wenn Budde &

.....

1 Österreich und die Schweiz wurden in der Studie ausgeklammert.

Michalak (2021: 35) argumentieren, dass DaF- und DaZ-Lehrwerke eine ganz andere Zielgruppe bedienen. Anhand des von ihnen erstellten Kriterienkatalogs werden ein DaZ- und ein DaF-Lehrwerk gegenübergestellt.

Nach einem kurzen Kapitel zu den übergeordneten Unterschieden zwischen DaM, DaF und DaZ wird zunächst die Situation an ausgewählten deutschen Auslandsschulen skizziert und auch deren „Förderkonzepte“ vorgestellt, um dann auf zentrale Sprachförderkonzepte in Deutschland einzugehen. In insgesamt 15 Interviews (im In- und Ausland) wurde noch einmal deutlich, dass die Förderkonzepte sehr stark divergieren (vgl. auch Plöger 2023: 21 für Deutschland). Ferner zeigten die Interviews, dass auch die eingesetzten Lehrmaterialien – sowohl im In- als auch Ausland – keineswegs einheitlich sind. Um einen ersten kleinen Überblick über die gewählten Konzepte und auch die Lehrmaterialien zu gewinnen, wurde ein sehr kurzer Online-Fragebogen konzipiert, dessen Ergebnisse zusammengefasst werden.

Schließlich werden dann die Anforderungen an Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache nach Budde & Ballak (2021) skizziert und daraus ein kurzer Kriterienkatalog entwickelt. Exemplarisch werden zwei Lehrwerke, die derzeit im Einsatz für die Sprachförderung sind, anhand der Kriterien analysiert. Es folgt ein kurzes Resümee.

1 DaM, DaF und DaZ

In der früheren Spracherwerbsforschung wurde konkret zwischen Deutsch als Muttersprache (DaM, Spracherwerb), Deutsch als Fremdsprache (DaF, Sprachenlernen) und Deutsch als Zweitsprache (je nach Alter: erwerben oder erlernen) differenziert. Der monolinguale Erwerb einer einzelnen Sprache wurde als Erstspracherwerb bezeichnet, bei gleichzeitigem Erwerb zweier Sprachen von Geburt an von bilinguaem bzw. doppeltem Erstspracherwerb gesprochen (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2012: 30; Rösch 2011: 11). In diesem Kontext sind beim Erwerb der deutschen Sprache die Termini *Deutsch als Erstsprache* bzw. *Deutsch als Muttersprache* einzuordnen (vgl. Rösch 2011: 16). Der sog. Zweitspracherwerb hingegen impliziert den Erwerb der Umgebungssprache und wird je nach Alter bei Erwerbsbeginn in frühen, späten oder erwachsenen Zweitspracherwerb

unterteilt. Beim Erwerb oder Erlernen des Deutschen als Zweitsprache wurde und wird der Terminus *DaZ* verwendet (vgl. Rösch 2011: 16). Im Gegensatz zum in der Zielkultur (also in Deutschland) stattfindenden Zweitspracherwerb steht der gesteuerte und in der Ausgangskultur stattfindende Fremdspracherwerb, welcher das durch Unterricht gestützte Erlernen einer Sprache, die nicht Umgebungssprache ist, zum Inhalt hat (vgl. Grimm & Cristante 2022: 4f.). Hier spricht man von *Deutsch als Fremdsprache* (vgl. Rösch 2011: 16). Bei DaZ im schulischen Bereich ist nun ferner zwischen neu zugewanderten Schülern und Schülerinnen (Seiteneinsteigern und Seiteneinsteigerinnen) und Bildungsinländern, also Kindern, die mit Migrationshintergrund schon länger in Deutschland leben, zu differenzieren (vgl. Gamper & Schroeder 2021: 64).

Wenn nun aber ein nicht-deutschsprachiges Kind an einer deutschen Auslandsschule Deutsch lernt, ist das dann nicht auch eher DaZ, denn Deutsch ist an der Schule ja die „Umgebungssprache“? Und wenn ein Kind von einem auf den anderen Tag in eine deutsche Regelklasse integriert wird, aber dort einen strukturierten Deutschunterricht erfährt, ist das dann nicht eher DaF? Und wenn auch ein älterer Mensch in Deutschland lebt, also Deutsch die Umgebungssprache ist, dieser jedoch einen Integrationskurs besucht, ist das dann nicht eher DaF? Deutlich wird, dass die Abgrenzung zwischen DaM, DaF und DaZ weniger trennscharf ist, als zunächst suggeriert. Alle drei Begriffe finden wir jedoch auch im Bereich der Auslandsschulen.

1.1 Sprachförderung an deutschen Auslandsschulen

Deutsche Auslandsschulen (kurz: DAS) sind im Ausland befindliche Schulen, denen „aus einem erheblichen Bundesinteresse heraus der Status ‚Deutsche Auslandsschule‘ (...) verliehen worden ist“ (ASchulG §2 I). Neben nationalen und internationalen Abschlüssen können Schülerinnen und Schüler meist auch deutsche Schulabschlüsse erlangen (WDA, 2019, 1). Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), die im Auftrag des Auswärtigen Amtes die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik implementiert, unterstützt die Deutschen Auslandsschulen (DAS) in einer Vielzahl von Funktionen. Diese Schulen erfüllen nicht nur die wichtige Aufgabe der deutschen Sprach- und Kulturvermittlung sowie die Förderung qualifizierter Bildungslaufbahnen, sondern

dienen auch als bedeutender Ort für internationale Begegnungen (ZfA, 2022). Im Jahr 2019/2020 (nach ZfA 2022: 31) zeigte sich die folgende Verteilung:



Abb. 1: Schüler:innen an deutschen Auslandsschulen (Deutsch als Muttersprache)

Sehr deutlich zu erkennen ist, dass vor allem in Lateinamerika die meisten Schülerinnen und Schüler an den deutschen Auslandsschulen keine deutschen Muttersprachler:innen sind. Diese belaufen sich in Lateinamerika gerade einmal auf 13,1%. Die Bundesregierung² schreibt übergeordnet zu der Schülerschaft:

Der Großteil der Deutschen Auslandsschulen ist als Begegnungsschule konzipiert. Neben deutschen Kindern, die mit ihren Eltern im Ausland leben, stehen die Türen der Auslandsschulen auch Kindern anderer Nationalitäten offen. Von den über 85.000 Schülerinnen und Schülern, die weltweit diese Auslandsschulen besuchen, sind ca. 70 Prozent nicht Deutsch und lernen die deutsche Sprache neu als Fremdsprache.

Neben den sog. Begegnungsschulen finden sich zwei weitere Schultypen, bei denen das Deutsche eine zentrale Rolle spielt. Die drei Typen im Überblick:

.....

2 <https://www.make-it-in-germany.com/de/studiumausbildung/auslandsschulwesen/auslandsschulen>

Typ	Kennzeichen
DAS (140 Schulen)	sog. Begegnungsschulen mit internationaler Zusammensetzung; Unterricht in Deutsch und der jeweiligen Landessprache; Vermittlung deutscher Kultur; meist deutsche, nationale und internationale Abschlüsse möglich.
DPS (26 Schulen)	Einheimische Schule mit sehr hoher Gewichtung des Fachs „Deutsch“ und mindestens einem weiteren Fach in deutscher Sprache; Deutscher Abschluss z. T. möglich; nationaler Abschluss immer möglich.
DSD (1.100 Schulen)	Einheimische Schule mit hoher Gewichtung von „Deutsch“ als Fremdsprache; kein deutscher Abschluss, aber deutsches Sprachdiplom möglich.

Herzner (2019: 16) mit Fokus auf Spanien differenziert u. a.:

Auslandsschulen		Sprachdiplomschule/ Sprachprofilsschule
Begegnungsschule	Expertenschule	
<ul style="list-style-type: none"> Lehrplan und Lehrstil aus Deutschland Kinder aus Deutschland und dem Gastland Begegnung der Kulturen als Bildungsziel Staatliche Subventionierung Abschluss: Hochschulzugangsberechtigung Häufig Kindergarten und Grundschule inkludiert <p>Beispiel: Deutsche Schule Madrid</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lehrplan und Lehrstil aus Deutschland Kinder von aus Deutschland stammenden „Experten“ Finanzierung häufig durch Unternehmen staatliche Subventionierung hohe Schüler:innenfluktuation Abschluss: Hochschulzugangsberechtigung Häufig Kindergarten und Grundschule inkludiert Botschaftsschulen <p>Beispiel: Deutsche Schule Gijón, Zweigstelle der Deutschen Schule Bilbao</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lehrplan und Lehrstil aus dem Gastland Lehrpersonal größtenteils aus dem Gastland geringere staatliche Förderung Deutsch meist als zweite Fremdsprache An DSD-Schulen Möglichkeit zur Abnahme des Sprachdiploms wenige vermittelte Auslandsdienstlehrkräfte <p>Beispiel: Deutsche Schule Sevilla</p>
<p>Daneben: Privatschulen. Private Trägerschaft, nicht institutionell verankert, keine staatliche Anerkennung und Förderung: Beispiel: Deutsche Schule Mallorca</p>		