

„Gatekeeper Bildungssprache?!“ – Zur (De-)Konstruktion eines wirkmächtigen Begriffs

Kevin Niehaus

Zusammenfassung: Bildungssprache wird als Schlüsselkompetenz für schulischen und beruflichen Erfolg betrachtet. Gleichzeitig kann sie als Gatekeeper wirken, da sie zwar den Zugang zu Bildungsressourcen eröffnen, aber auch soziale Ungleichheiten verstärken kann. Neben einer begrifflichen Auseinandersetzung adressiert der Beitrag strukturelle und institutionelle Mechanismen, durch die Bildungssprache selektiv wirksam wird – insbesondere im Spannungsfeld von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sozialer Herkunft und schulischer Inklusion. Aus einer disziplinübergreifenden Perspektive wird gezeigt, dass Bildungssprache keine neutrale Kompetenz ist. Ihre Gatekeeping-Funktion manifestiert sich in impliziten Normen und Erwartungen, die eng mit der Querschnittsaufgabe sprachlicher Bildung verknüpft sind.

Schlüsselwörter: Bildungssprache, Gatekeeping, Bildungsbenachteiligung, Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion

Title: „Academic Language as a Gatekeeper?!“ – (De-)Constructing a Powerful Concept

Summary: Academic language is considered a key competency for educational and professional success but also functions as a potential gatekeeper. While it might provide access to educational resources, it can also reinforce social inequality. This paper examines structural and institutional mechanisms that make academic language selectively effective – particularly in the context of migration-induced multilingualism, social background, and inclusive education. Adopting an interdisciplinary perspective, it highlights that academic language is not a neutral skill; rather, its gatekeeping function is embedded in implicit norms and expectations, closely linked to the cross-cutting task of language education.

Keywords: academic language, gatekeeping, educational disadvantage, language education, multilingualism, pedagogical inclusion

1 Einleitung

Sprache prägt Bildungswege – und insbesondere Bildungssprache wird bildungspolitisch als Querschnittsaufgabe sowie als Schlüsselkompetenz für schulischen und beruflichen Erfolg positioniert (KMK 2021). Gemeint ist ein spezifisches sprachliches Register, das als „elaborierter Code“ (Bernstein 1973: 268) nicht nur Verständigung im Bildungskontext ermöglichen soll, sondern auch Bildungsnähe signalisiert (Morek/Heller 2012). In der Forschung wird Bildungssprache meist als Brücke verstanden, um zwischen Alltags- und Fachwissen vermitteln zu können (Ortner 2019). In der schulischen Realität kann sie jedoch auch zur Barriere werden (Di Venanzio/Niehaus 2023). Auch wenn in den letzten Jahren im wissenschaftlichen Diskurs ein Paradigmenwechsel – weg von defizitorientierten Sichtweisen auf

sprachliche Vielfalt, hin zu anerkennenden Perspektiven auf Mehrsprachigkeit (Rösch/Bachor-Pfeff 2021: 7 ff.; Rödel/Simon 2019) – zu erkennen ist, verschärft sich im schulischen Bezugsraum gleichzeitig die Ausrichtung auf bildungs- und fachsprachliche Anforderungen im Deutschen (u. a. Lin-Kitzing/Di Fuccia/Gaube 2024). Diese Spannung verweist auf ungleiche Passungsverhältnisse zwischen schulischen Standarderwartungen und den sprachlichen Ausgangslagen vieler Lernender. Besonders betroffen sind Schüler:innen aus nicht-akademischen und migrationsbedingt mehrsprachigen¹ Haushalten, denen das geforderte Register häufig nicht vertraut ist (Di Venanzio/Niehaus 2023). Damit stellt sich die zentrale Frage: Ist Bildungssprache eine (vermeintlich) neutrale Kompetenz, die Teilhabe ermöglicht oder ein Gatekeeping-Instrument, das soziale Ungleichheiten stabilisiert? Um diese Frage zu beantworten, werden zwei Perspektiven folgend zusammengeführt: (1) eine kritische Analyse des Begriffs Bildungssprache in seiner Verknüpfung mit Teilhabe- und Exklusionsprozessen und (2) die Betrachtung institutioneller und unterrichtlicher Praktiken, durch die Bildungssprache selektiv wirksam wird. Dazu entwickelt der Beitrag seine Argumentation in drei Schritten: Erstens werden die historische Genese und theoretische Konzepte, die mit Bildungssprache verbunden sind, skizziert; zweitens disziplinäre Perspektiven (hier: Deutsch als Zweitsprache/Mehrsprachigkeit und Inklusion) im Hinblick auf ihre Gatekeeping-Potenziale kontrastiert und drittens am Beispiel der sprachbedingten *Sonderpädagogisierung* migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender die institutionelle Wirkmacht sprachlicher Normen illustriert.

2 Zur Genese „der Bildungssprache“

Wie Roth (2015) vor nunmehr über 10 Jahren in seinen Ausführungen zur ‚Karriere der Bildungssprache‘ einleitend festhielt, ist „[d]er Ausdruck ‚Bildungssprache‘ [...] keine Erfindung des 21. Jahrhunderts – allerdings kann man [...] behaupten, dass er neu gefunden wurde und in den darauffolgenden Jahren eine Dynamik entfaltet hat, die [...] wohl kaum für möglich gehalten [wurde]“ (ebd.: 37). Historisch wurde der Begriff Bildungssprache im deutschsprachigen Raum erstmals von Habermas (1977) soziolinguistisch gefasst: Einerseits als „Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (Lange 2020: 54), andererseits als „Mittlerin zwischen Wissenschaftssprache und Umgangssprache“ (Topalović 2024: 27). Ursprünglich sollte Bildungssprache den Erwerb gesellschaftlich relevanten Wissens auf Basis allgemeiner Schulbildung ermöglichen (Habermas 1978: 330). Mit den ersten internationalen Leistungsvergleichsstudien Anfang der 2000er-Jahre und den dort konstatierten Leistungsbenachteiligungen insbesondere von Lernenden mit Migrationshintergrund gewann der Begriff im deutschsprachigen Diskurs erneut an Prominenz und erhielt „den Status eines Hochwertwortes“ (Topalović 2024: 27). Wegweisend waren hier Gogolins (1994) Analysen zur monolingualen Ausrichtung der deutschen Schule sowie das Modellprojekt FörMig („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) (Gogolin et al. 2011),

1 Unter migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist nach Binanzer/Jessen (2020) das Sprachenrepertoire von Lernenden zu verstehen, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen]“ (ebd.: 223). Hierzu werden vor allem Sprachen der Migrationsgesellschaft gezählt, „die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen“ (ebd.).

durch das Bildungssprache als funktionale Varietät bzw. schulisches Register definiert wurde, dessen Aneignung ungleich verteilt ist (vgl. Roth 2015: 37f.). Die damit verbundene bildungspolitische Agenda wirkt bis heute und bleibt trotz erweiterter Perspektiven einer durchgängigen Sprachbildung (Gogolin 2018) stark auf die „Zielsprache Deutsch“ (SWK 2025a) und monolinguale Sprachbildungsmodelle ausgerichtet (Heppt 2024). Theoretisch knüpft das Konstrukt Bildungssprache, für das teilweise auch die Begriffe wie „Language of Schooling“ (Schleppegrell 2010), „Fachsprache“ (Ohm/Kuhn/Funk 2007) oder auch „Schulsprache“ (Feilke 2012) synonym genutzt werden, sowohl an Konzepte des englischsprachigen als auch deutschsprachigen Raums an. Zu den prominentesten Bezugsmodellen lassen sich wie folgt zählen:

1. Cummins (1979) Unterscheidung zwischen alltagsrelevanten, zwischenmenschlichen Kommunikationsfähigkeiten (BICS) und Kommunikationsfähigkeiten in anspruchsvollen, akademisch geprägten Settings (CALP),
2. Bernsteins (1973) Hypothese schichtspezifischer Sprachcodes,
3. Koch/Oesterreichers (1985) Konzept von konzeptioneller Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit sowie
4. Ehlichs (1999) Konzept der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Lange 2020: 54).

Bildungssprache wird in diesem Sinne als ein im Vergleich zur Alltags- bzw. Umgangssprache anspruchsvolles Sprachregister verstanden, welches konzeptionell schriftsprachlich geprägt ist. Feilke (2024: 50) fasst Bildungssprache als Register auf, dessen spezifische Strukturen je nach Gebrauchskontext aktiviert werden. Typische Merkmale sind fachspezifische Terminologien, verdichtete Inhalte, komplexe syntaktische Strukturen und anspruchsvolle Argumentations- und Textkompositionsformen (vgl. Topalović/Settinieri 2023; Riebling 2013: 132 ff.; Gogolin 2008). In den Bildungs- und Sprachwissenschaften wird Bildungssprache einerseits als sprachdidaktisches Ziel zur Verringerung von Bildungsbenachteiligung verstanden (Lange 2020: 55). Andererseits betonen Ansätze der kritischen Ungleichheitsforschung und erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung ihre Funktion bei der Reproduktion von Ungleichheit (u. a. Di Venanzio/Niehaus 2023; Dirim/Mecheril 2018). Dies wird insbesondere durch die anhaltenden Bestrebungen gestützt, das Konzept *Sprachliche Bildung* unter inklusionsbezogenen Gesichtspunkten weiterzuentwickeln (Niehaus 2024; Rödel/Simon 2019). Im Kontext der kritischen Weiterentwicklung von zunehmend disziplinübergreifenden Diskursen sollte nach Lange (2020) deshalb nicht davon ausgegangen werden, dass allein aufgrund der Omnipräsenz des Begriffs Bildungssprache von einer inhaltlichen Einigkeit letztlich ausgegangen werden kann:

„Tatsächlich sind unterschiedliche Vorstellungen damit verbunden, was Bildungssprache bezeichnet. Ein Konsens ist mit Blick auf die beiden Wortbestandteile ‚Bildung‘ und ‚Sprache‘ auch nicht abzusehen: Beide Begriffe sind bereits für sich genommen kaum wertfrei als rein deskriptive Sachverhalte zu erfassen. Zusammenfassend lässt sich sagen: Bildungssprache ist ein heterogenes, wertbehaftetes Konzept.“ (ebd.: 53)

Bildungssprache ist somit ein heterogenes, normativ aufgeladenes Konzept, dessen Definitionen und pädagogische Konsequenzen im jeweiligen fachkulturellen Kontext variieren. Vor diesem Hintergrund ist es aus Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung zentral, bestehende empirische Klärungsbedarfe stärker zu markieren. So ist bislang nur unzureichend empirisch geklärt, welche konkreten sprachlich-kommunikativen Strukturen im schulischen Alltag für migrationsbedingt mehrsprachige Lernende tatsächlich zu

spezifischen Hürden werden und wie diese Hürden mit institutionellen Leistungserwartungen, Bewertungspraktiken und Normalitätsannahmen verschränkt sind. Ebenfalls ist nicht hinreichend untersucht, inwiefern solche sprachlichen Passungsanforderungen Prozesse der (De-)Legitimierung von Bildungsbiografien begründen, etwa indem sprachliche Differenz in diagnostischen, leistungsbezogenen oder pädagogischen Deutungen als defizitär oder kompensationsbedürftig gerahmt wird. Schließlich bleibt auch empirisch offen, für welche Schüler:innengruppe Bildungssprache in welcher Weise eine besondere Barriere darstellt und wie sich dabei weitere Ungleichheitsdimensionen (z. B. sozioökonomische Lage, institutionelle Übergänge, sonderpädagogische Zuschreibungen) überlagern. Damit rückt nicht nur die Frage nach der Definition dessen, was als Bildungssprache gilt, in den Mittelpunkt, sondern ebenso die Analyse ihrer institutionellen Wirksamkeit: Wer kann unter welchen Bedingungen an die vorherrschenden Normen anschließen und welche pädagogischen Konsequenzen ergeben sich daraus? Kritik gestaltet sich entsprechend der jeweiligen fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und dem disziplinären Zugang bzw. fachkulturellen Verständnis unterschiedlich.

3 Gatekeeper Bildungssprache? – Disziplinübergreifende Perspektiven

Das Begriffspaar Bildungssprache und Sprachbildung wird häufig gemeinsam verhandelt. Während sich jedoch für Bildungssprache ein vergleichsweise gefestigtes Begriffsverständnis herausgebildet hat, ist die Vorstellung von *Sprachlicher Bildung* – insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit und/oder sozialer Benachteiligung – weitaus uneinheitlicher und deutlich von fachlogischen Perspektivierungen geprägt (vgl. Sallat/Hofbauer/Jurleta 2017). Dabei lassen sich mindestens zwei gängige Verständnisse von Sprachbildung unterscheiden. Ein bildungswissenschaftlich geprägter Zugang versteht Sprachbildung als „Bildung in und durch Sprache(n)“ (Jostes 2017: 113) und damit als schulische Querschnittsaufgabe für alle Lernenden, die auf den Aufbau jener sprachlichen Mittel zielt, die in Kontexten formaler Bildung als besonders relevant gelten (vgl. Gogolin/Lange 2011). Demgegenüber steht eine stärker linguistische bzw. spracherwerbsbezogene Perspektive, die Sprachbildung als systematisch angeregten, gezielt gestalteten Sprachentwicklungsprozess versteht (Schneider et al. 2012: 13) und damit aus sprach(heil)pädagogischer Perspektive „das Bilden, Formen, Schaffen von Sprache“ (Jostes 2017: 11) meint. Dettki/Schuler (2024: 144) stellen trotz der Vielfalt an disziplinären Zugängen fest, dass im schulischen Sprachbildungsdiskurs der Begriff Sprache meist implizit auf die Unterrichtssprache Deutsch bezogen wird. Dieses Verständnis begreift Sprache als abgrenzbares System bzw. Sprachen als klar abgrenzbare Entitäten und verknüpft Bildungssprache disziplinübergreifend mit einer „spezifische[n] additive[n] Sprachkompetenz [...] [zur] bildungsdominanten Sprache Deutsch“ (ebd.: 148). Gerade aus migrationspädagogischer Perspektive an der Schnittstelle zur Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache wird demgegenüber betont, dass Sprachbildung nicht auf den Ausbau der dominanten Schulsprache verengt werden kann, sondern als mehrsprachiges Prinzip zu rahmen ist. Herkunftssprachen, mehrsprachige Ressourcen und mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sind systematisch mitzudenken – etwa im Sinne translanguaging-

orientierter Zugänge, die das gesamte Repertoire von Sprecher:innen in schulischen Praktiken sichtbar und lernförderlich machen (vgl. Büttner/Gürsoy 2018; Gantefort/Sánchez Oroquieta 2015). Auch Goschler/Rosenberg/Woerfel (2024) merken mehr oder weniger kritisch die starke Formfokussierung an. Bildungssprache – und insbesondere *bildungssprachliches Handeln* – lasse sich ihrer Ansicht nach „angemessener durch seine Funktion bestimmen“ (ebd.: 3). Eine stärker sozial-pragmatisch ausgerichtete Perspektive betont dagegen das gesamte sprachliche Repertoire von Sprecher:innen und rückt den Sprach(en)gebrauch in konkreten Kontexten in den Mittelpunkt (Dannerer et al. 2021). Aus dieser Spannungsachse zwischen formorientierten, funktionalen und sozial-pragmatischen Zugängen ergibt sich eine zentrale Dimension der Gatekeeping-Funktion: Bildungssprache ist nicht nur an institutionelle Rahmenbedingungen gebunden, sondern auch an normative Setzungen monolingualer Standards (vgl. KMK 2019). Im Folgenden werden zwei Fachperspektiven – Deutsch als Zweitsprache (im Bereich Mehrsprachigkeit) und Inklusion – analytisch getrennt betrachtet, um ihre unterschiedlichen disziplinären Rahmungen und deren Bedeutung für die Debatte um Bildungssprache zu beleuchten.

3.1 Bildungssprache im Rahmen der Fachperspektive DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit)

Kritische Debatten über die Normativität von Bildungssprache sind im deutschsprachigen Diskurs vergleichsweise jung (Niehaus 2024: 107; DaZ-AG-Tagung 2021). Im angloamerikanischen Raum hinterfragt Rolstad (2005: 1994) bereits seit den 2000er-Jahren, ob „academic language“ überhaupt trennscharf existiert, welche Funktionen sie erfüllt und inwiefern sie soziale Ungleichheit verstärkt (vgl. MacSwan/Rolstad 2003). Im deutschsprachigen Kontext werden solche Fragen bislang nur punktuell aufgegriffen, kritisch diskutiert und empirisch betrachtet (u. a. Gamper/Purkarthofer/Schroeder 2024; Di Venzio/Niehaus 2023; Bock 2020). Forschungsanstrengungen zielen häufiger auf die (weitere) linguistische Bestimmung von Bildungssprache und ihre Legitimation als Ziel schulischer Sprachbildung (Binanzer/Seifert/Wecker 2024: 394). Auch wenn Goschler/Rosenberg/Woerfel (2024: 2) sicherlich zugestimmt werden kann, dass die neu akzentuierte Wiedergeburt des Konzepts Bildungssprache im Rahmen des Programms FörMiG sowohl die Bedeutung von Sprachbildung als auch ihre Rolle als schulische Querschnittsaufgabe beförderte, bleibt fraglich, ob dadurch „ein differenzierter Blick auf die Sprachfähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder mit Deutsch als Zweitsprache möglich [wurde]“ (ebd.). Als Projektionsfläche unterschiedlicher (sprach-)bildungsbezogener Fragestellungen, Anliegen oder Ziele und als relationaler Begriff zu Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit (in der Schule), Sprachbildung, Förderbedarf und Bildungs(un)gerechtigkeit befördert das Konstrukt – wie Gamper, Purkarthofer und Schroeder (2024) in ihrem Artikel darlegen – durch die innewohnende Unschärfe (defizitäre) Zuschreibungen. Gerade die normative Seite von Bildungssprache trägt weniger zu einer differenzierten Betrachtung sprachlicher Kompetenzen als mehr zu einer homogenisierten Standarderwartung bei, deren kritisch-reflexive Betrachtung durch den Einzug rassismus- und diskriminierungskritischer Forschungsstränge innerhalb der Fachperspektive DaZ in den letzten Jahren intensiviert und befördert wurde (Pokitsch/Bjegač 2022; Dirim/Mecheril 2018). Aus linguizismuskritischer Perspektive kann Bildungssprache somit auch als soziale Konstruktion verstanden werden, die bestehende Machtstrukturen des

meritokratischen Schulsystems widerspiegelt und legitimiert. Gamper/Purkarthofer/Schroeder (2024) stellen zusammenfassend fest:

„Im schulischen Kontext ist sie [Bildungssprache] die als ‚richtig‘ erachtete Art und Weise, Wissen zu verhandeln. Eine Verhandlung von Wissen, die nicht mit den Mitteln der Bildungssprache geschieht, ist sanktioniert. Gleichzeitig erscheint Bildungssprache im akademischen Diskurs als zeitloses Konstrukt: Lernende erwerben sie, eignen sie sich an, erlernen sie.“ (ebd.: 207)

3.2 Bildungssprache im Rahmen der Fachperspektive Inklusion

Aus inklusionspädagogischer Sicht, unter der in diesem Beitrag sowohl kritische Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung und damit einhergehend auch migrationspädagogische Zugänge (u. a. Akbaba/Salzmann-Hoang 2024; Buchner/Akbaba 2023) miteingeschlossen werden, ist Bildungssprache nicht nur Werkzeug der Wissensvermittlung, sondern dient als impliziter und sozialsymbolischer Maßstab für Bildungsfähigkeit. Sie fungiert als Eintrittskarte in schulische Teilhabe und damit potenziell auch als Ausschlusskriterium (vgl. Siebert-Ott/Decker 2018: 27). Nimmt man die von Ortner (2019: 2232) beschriebene Brückenfunktion von Bildungssprache, zwischen Alltags- und Fachwissen vermitteln zu können, ernst, so steht das Bildungssystem in der Verantwortung, allen Lernenden unabhängig von den individuellen sprachlichen Kompetenzen und Vorerfahrungen den Erwerb dieses Registers zu ermöglichen (Chilla 2019: 123). Dies betrifft sowohl einsprachig als auch mehrsprachig aufwachsende Kinder gleichermaßen und verweist auf eine Herausforderung jenseits der Fachperspektive DaZ und der damit einhergehenden Fokussierung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen (vgl. Becker-Mrotzek/Höfler/Worferl 2021; Gebele/Zepter 2016; Berendes et al. 2013). Dennoch scheinen besonders marginalisierte und vulnerable Schüler:innengruppen von der Hierarchisierung und Normativität von Bildungssprache betroffen (SWK 2025b; Mecheril/Quehl 2015; Lengyel 2010). Chilla (2019: 127) fordert aus anerkennungstheoretischer Perspektive eine kritische Reflexion der kompensationsorientierten Sprachbildungslogik, um Defizitzuschreibungen im Sinne „einer Degradierung vorschulisch erworbener sprachlicher Kompetenzen“ (Niehaus 2024: 108) und somit eine pädagogisch höchst fragliche Trennung zwischen Lebenswelt (Alltagssprache) und Schule (Bildungssprache) zu vermeiden. Empirische Studien zum Umgang mit Sprache(n) in mehrsprachigen und inklusiven Lehr-Lernsettings verdeutlichen, dass Lehrkräfte Bildungssprache häufig als standardisierte Kompetenz verstehen, ohne die damit verbundenen Normvorstellungen zu reflektieren (Di Venanzio/Niehaus 2023). So werden Kinder mit spezifischen sprachlichen Bedürfnissen nicht selten in segregierende Förderstrukturen verwiesen oder systematisch ausgeschlossen (Jeuk 2015). Ähnliche Muster zeigen sich in frühpädagogischer Förderung (Amirpur 2020; Di Venanzio 2024), in der Einschätzung fachlicher Leistungsfähigkeit (Niehaus 2023) oder auch in sonderpädagogischen Status- und Förderdiagnostiken (Niehaus 2026a; Tervooren 2017). Damit wird Bildungssprache zu einem impliziten Selektionsinstrument, dessen kritische Reflexion im inklusiven Reformkontext dringend geboten ist.

4 Gatekeeper Bildungssprache! – Das Beispiel der sprachbedingten Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Lernender

Um die Gatekeeping-Funktion von Bildungssprache im Kontext sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe konkret herausstellen zu können, bedarf es zunächst den Blick auf systemische Veränderungsprozesse in Schule und Unterricht zu legen, die mit dem inklusiven Bildungsauftrag und dem sukzessiven Umbau des Bildungssystems einhergehen. Der Fokus auf sonderpädagogische Kontexte ist dabei analytisch besonders aufschlussreich, weil sich hier migrationsbezogene Zuschreibungsprozesse, sprachliche Normalitätsannahmen und institutionelle Selektionsmechanismen in spezifischer Weise verdichten (vgl. Haas/Amirpur 2025). Gerade an den Schnittstellen von Diagnostik, Förderlogik und Ressourcenzuweisung wird sichtbar, wie sprachliche Differenz pädagogisch gedeutet, institutionell bearbeitet und mitunter in sonderpädagogische Kategorien überführt wird (Niehaus, 2026b). Zugleich führt der allgemeine Trend zum Gemeinsamen Lernen an der allgemeinbildenden Schule (Statistisches Bundesamt 2021) dazu, dass angenommene feststehende Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte zunehmend mehr verschwimmen (Niehaus/Cantone 2024). Zwei besondere Aufgabenfelder, die sich nach Wilmes (2017: 483) unabhängig des allgemeinpädagogischen oder sonderpädagogischen Studiums für alle Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal gemeinsam zeigen, liegen in der sonderpädagogischen Förderung und im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (Grosche/Fleischhauer 2017). In der verbindenden Betrachtung und Diskussion beider Aufgabenfelder wird seit einigen Jahren verstärkt auf einen Effekt verwiesen, der mit dem Begriff der „Sonderpädagogisierung“ (Schumann 2020) umschrieben wird. Die damit angezeigte schulische und systemische Zuschreibung von Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf materialisiert sich dabei, wie Niehaus (2024) in seiner Studie dezidiert und ausführlich aufzeigt, insbesondere im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. So führt auch Jeuk (2015) entlang seiner Pilotstudie zur Beschulung mehrsprachiger Schüler:innen an der Förderschule Sprache aus,

„[...] dass mehrsprachige Kinder auf Grund ihrer Mehrsprachigkeit in Sonderschulen eingewiesen werden, weil die diagnostischen Verfahren nicht auf Mehrsprachigkeit eingestellt sind, weil Sonderpädagogen nicht darin ausgebildet sind, mehrsprachige Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen und nicht zuletzt, weil die Institution Schule dazu neigt, nicht den Normvorstellungen entsprechende Kinder einer Sonderbeschulung zuzuführen.“ (ebd.: 231)

Insbesondere sprachliche Normvorstellungen von Lehrkräften spielen im ‚Sensemaking im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bei Mehrsprachigkeit‘ (Haas/Amirpur 2025) eine zentrale Rolle. Diese bestimmten nicht nur – wie in Abschnitt 2 und 3 aufgezeigt – die schulisch-unterrichtliche Ausgestaltung sprachlicher Bildung und die inhaltliche Dimension des Konzepts von *Bildungssprache*. Darüber hinaus trägt die dadurch evozierte Nichtpassung zwischen sprachlichen Standarderwartungen im schulsprachlichen Register und den tatsächlichen sprachlichen Lernausgangslagen einem potenziellen Überforderungsgefühl in Sprachbildung bei. Das Prozessmodell der „Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen“ (Niehaus 2024: 91) verdeutlicht die Notwendigkeit eines kritischen Umgangs mit dem Konstrukt Bildungssprache (Abb. 1).

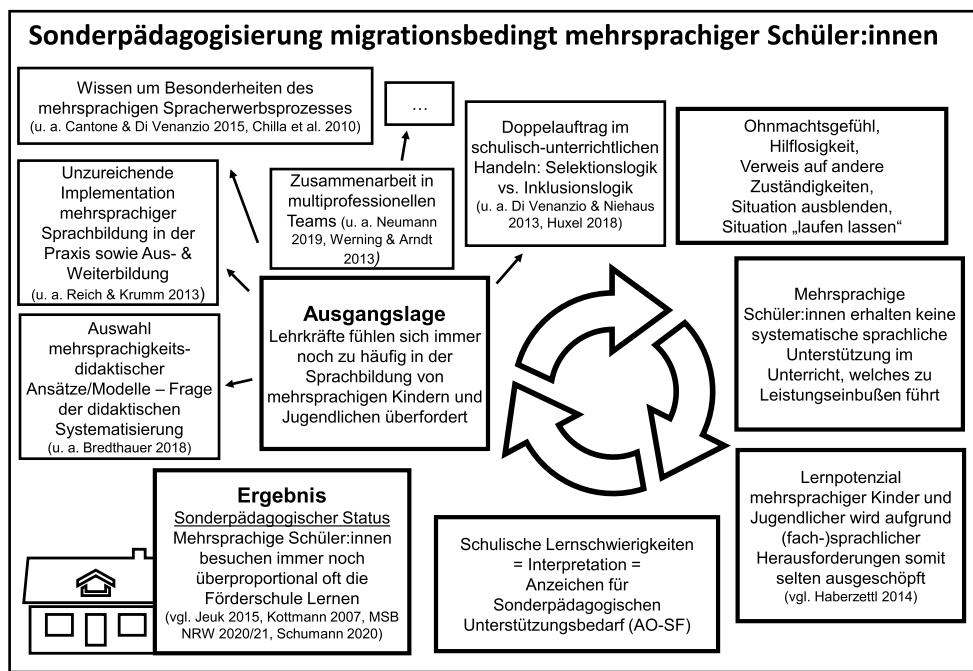


Abbildung 1: Prozessmodell der Sonderpädagogisierung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen (Niehaus 2024: 91)

So zeigt sich die Gatekeeping-Funktion nicht nur an unterschiedlichen Stellen im Prozessmodell, sondern auch in unterschiedlicher Weise. Ausgehend vom Bedingungsfeld der Regelschule illustriert das abstrahierte Prozessmodell, dass die von Lehrkräften gefühlte Überforderung, Hilflosigkeit oder Ohnmacht in der Sprachbildung nicht monokausal erklärt werden kann. Neben den im Modell angeführten Gründen lässt sich für die Ausgangslage durchaus auch ein prä-reflexiver Umgang mit dem Konstrukt Bildungssprache (in gängigem Verständnis) vermuten. Die damit einhergehenden normativen Erwartungshaltungen an sich selbst (in der Rolle als Lehrkraft) aber auch gegenüber den Lernenden, gewisse sprach(bildungs)bezogene Standarderwartungen zu erfüllen bzw. erfüllt zu haben, führen nicht nur dazu, dass das Lernpotenzial migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler:innen seltener ausgeschöpft wird und damit Leistungseinbußen im Verlauf der Schulzeit unvermeidbar sind. Darüber hinaus können Abweichungen von bildungssprachlichen Normerwartungen in Verbindung mit fachlichen Lern- und Leistungseinbußen auch als implizite Begründungsvorlage dienen, einen Antrag auf Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu legitimieren (Kottmann 2006). Dass insbesondere migrationsbedingt mehrsprachige Lernende überproportional häufig einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf attestiert bekommen, zeigt sich hierbei insbesondere für die sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen (Niehaus 2024). So verdeutlicht das gemeinsame Gutachten zum wissenschaftlichen Prüfungsauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW 2024), dass die Dimension

Sprache/Mehrsprachigkeit förderschwerpunktübergreifend von Bedeutung ist. Auch wenn es letztlich unvermeidbar ist, dass zur Beschreibung von Abweichungen eine Norm zuvor bestimmt werden muss, zeigt sich mit Blick auf mehrsprachige Lernende ein besonderes Spannungsfeld. So kommt Scherger (2024) für den Förderschwerpunkt *Sprache* zu dem Schluss, dass

„[d]ie statistische Überrepräsentation mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher [...] auf ein differentialdiagnostisches Problem zurückzuführen sein [könnte] zwischen typischen mehrsprachigen Erwerbsverläufen und einer ‚nachhaltigen Störung des Sprachgebrauchs‘ [zu unterscheiden].“ (ebd.: 327).

Dies vermag wiederum auf eine fehlende Berücksichtigung mehrsprachiger Lebenswelten und damit verbundener sprachlicher Normerwartungen hinzuweisen. Aber auch für den Förderschwerpunkt *Lernen* verdeutlichen die Darstellungen und Analysekriterien von Grünke/Karnes/Jochims (2024: 242) die Bedeutung der (schrift-)sprachlichen Entwicklung bei der differentialdiagnostischen Abklärung eines Unterstützungsbedarfs. Im Förderschwerpunkt *Emotionale-Soziale Entwicklung* resümiert Casale (2024), dass „[...] bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte [ebenfalls] von Problemen mit der deutschen Sprache berichtet [wird]“ (ebd.: 136). Diese Praxis verdeutlicht die strukturelle Reichweite sprachlicher Normen: Sprachliche Abweichungen werden nicht nur in der Fachperspektive DaZ (im Bereich Mehrsprachigkeit) relevant, sondern beeinflussen auch sonderpädagogische Diagnostik und Zuweisungsentscheidungen. Aktuelle Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK 2025a, 2025b) zur „Stärkung der Zielsprache Deutsch“ bekräftigen diese Tendenz. Die Fixierung auf Deutsch als alleinige Zielsprache reproduziert den monolingualen Habitus (Gogolin 1994) und steht migrationspädagogischen wie linguizismuskritischen Ansätzen (Dirim/Mecheril 2018) entgegen. Forschung zur „Inklusiven Sprach(en)bildung“ (Rödel/Simon 2019) plädiert daher für eine kritische Reflexion dieser Normorientierung und damit auch letztlich für eine Neubewertung der Rolle von Bildungssprache im Kontext migrationsgesellschaftlicher Vielfalt.

5 Fazit und Perspektiven

Ausgehend von der leitenden Frage, ob Bildungssprache Teilhabe erst ermöglicht oder vielmehr ein Gatekeeping-Instrument ist, das bestehende soziale Ungleichheiten stabilisiert oder gar verstärkt, konnten die vorangegangenen Darstellungen verdeutlichen, dass Bildungssprache (verstanden als elaborierter Code) keineswegs als neutraler Standard gelten kann. Dies liegt mitunter an der innewohnenden Widersprüchlichkeit des damit unmittelbar zusammenstehenden bildungspolitischen Sprachbildungsauftrags: Einerseits zielt die kompensatorische Ausrichtung von Sprachbildung auf die Überwindung ungleicher Zugangsvoraussetzungen mit Blick auf Bildungsgerechtigkeit. Andererseits werden durch das System Schule, das Bildungssprache erfordert, die Zugangsvoraussetzungen erst ungleich gemacht. Anstatt schulisch-unterrichtliche Strukturen und die sprachliche Norm zu (ver)ändern, sind bildungspolitische Maßnahmen – im Sinne des sprachsensiblen Unterrichtens – darauf ausgelegt, dass Lernende (mehr oder weniger) die Norm erfüllen und sich sprachlich anpassen. Auch wenn Bildungssprache damit in der Breite weiterhin als notwendiges Mittel zur Teilhabe im Bildungssystem verstanden wird (Lin-Kitzing/Di Fuccia/Gaube 2024), zeigt sich zugleich,

dass nicht alle Lernenden gleichermaßen Zugang zu diesem spezifischen Sprachregister haben – insbesondere jene, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht bereits früh mit sprachlichen Erwartungshaltungen des leistungsselektierenden Bildungssystems vertraut gemacht werden. Ihre Dreifachrolle als *Lerngegenstand*, *Lernvoraussetzung* und *Lernmedium* erklärt ihr besonderes Gewicht im schulischen Selektionsgeschehen. Damit erweist sich das „implizite Versprechen ›Sprich (bildungssprachliches) Deutsch, und alles wird gut‹ in seiner reduktiven Suggestion als illusionär [...]“ (Mecheril/Quehl 2015: 156). Roth (2015: 51) verwies in diesem Zusammenhang bereits früh auf die Ambivalenz von Bildungssprache als Befähigungsressource und zugleich als national gerahmte Zugehörigkeitsnorm. In dieser Spannung fungiert Bildungssprache als sozialsymbolischer Maßstab, der entlang bestehender gesellschaftlicher Machtverhältnisse soziale Ungleichheiten (re)produziert. Dies wird durch die Verbindung von soziolinguistischen Registertheorien (vgl. Feilke 2012, 2024; Cummins 1979; Bernstein 1973), über erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Perspektiven der Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Amirpur 2020; Dirim/Mecheril 2018) bis zu inklusionspädagogischen Perspektiven (Chilla 2019; Rödel/Simon 2019) übereinstimmend deutlich. Ihre Gatekeeping-Funktion manifestiert sich dabei in der schulischen Praxis auf mehreren Ebenen: *institutionell*, indem sie als Maßstab für schulischen Erfolg herangezogen wird; *didaktisch*, indem sie häufig implizit vorausgesetzt wird, ohne ihre Vermittlung systematisch zu reflektieren; und *gesellschaftlich*, indem sie als unsichtbare Grenze zwischen sozial privilegierten und benachteiligten Gruppen wirkt. Diese Mechanismen kritisch zu hinterfragen, bedeutet nicht, *Bildungssprache* als solche gänzlich infrage zu stellen oder zu negieren; denkt man an ihre ursprünglichere Funktion als „Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (Lange 2020: 54). Dennoch, und dieser Punkt ist von größerer Bedeutung, scheint ihr relationales Naturell durch den kompetenzbezogenen Bildungsdiskurs seit Anfang der 2000er-Jahre abhandengekommen zu sein. Das durch den inklusiven Reformanspruch zu Teilen infrage gestellte meritokratisch ausgerichtete Bildungssystem sieht sich weiterhin mit der Aufgabe konfrontiert, die Wirkmacht von sprachlichen Normen kritisch-reflexiv zu bearbeiten. Eine disziplinübergreifende Weiterentwicklung und sprachpädagogische Fundierung des Konzepts Bildungssprache (Chilla 2019: 128) erfordert sowohl theoretische als auch praxisbezogene Impulse. Aus *sprachdidaktischer* Perspektive gilt es, Bildungssprache nicht als exklusives Sprachregister, sondern als dynamischen und zugänglichen Prozess zu verstehen, der alle Lernenden erreicht und sich entlang unterschiedlicher sprachlicher Bildungsbedürfnisse entfaltet. Dies setzt voraus, bildungssprachliche Anforderungen (im allgemeingültigen Verständnis) im Unterricht konsequent zu explizieren und Lernenden Zugänge zu den zugrunde liegenden Praktiken zu eröffnen (bspw. durch modellierende Verfahren oder gemeinsames Formulieren). Aus *institutioneller* Perspektive muss eine kritische Auseinandersetzung mit Prüfungs-, Bewertungs- und Testformaten erfolgen, die implizit ein homogenisiertes Sprachideal reproduzieren. Darüber hinaus erscheint es notwendig, auch jene schulischen Routinen in den Blick zu nehmen, in denen bildungssprachliche Normen häufig verdeckt wirksam werden – etwa bei Übergängen, in Beratungsgesprächen, in Dokumentationspraktiken sowie in diagnostischen und gutachterlichen Verfahren, in denen sprachliche Differenz als Nichtpassung gerahmt werden kann (vgl. Niehaus, 2026b). Aus *bildungspolitischer* Perspektive ist eine nachhaltige Professionalisierung von Lehrkräften erforderlich, die den Umgang mit sprachlicher Vielfalt und individuellen Bildungsbedürfnissen in den Mittelpunkt rückt. Damit Professionalisierung wirksam werden kann, bedarf es zugleich struktureller Rahmenbedingungen, die kooperative Sprach(en)bildungsarbeit er-

möglichen (z. B. Zeitfenster für Teamabsprachen, multiprofessionelle Kooperation und Ressourcen für eine mehrsprachigkeitssensible Diagnostik, vgl. Niehaus 2026b; Niehaus/Cantone 2024). Zu resümieren bleibt, dass Bildungssprache als bildungspolitisches und gesellschaftliches Konstrukt nicht losgelöst von den ihr zugrunde liegenden Machtstrukturen betrachtet werden kann: Wer entscheidet, was als *Bildungssprache* gilt? Welche sozialen Gruppen profitieren von ihrer normativen Setzung – und wer bleibt ausgeschlossen? Diese und sicherlich noch weitere Fragen verweisen auf einen grundlegenden Reflexionsbedarf, der über den schulischen Kontext hinausreicht. Dennoch gilt insbesondere für pädagogische Professionelle, dass „das heterogene Konzept [...] eine Aufforderung [bleibt], sich mit den verbundenen Wertungen auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu finden“ (Lange 2020: 57). Künftige Forschungsanstrengungen sollten demnach verstärkt darauf fokussieren, wie sprachliche Normen nicht nur hinterfragt, sondern auch strukturell verändert werden können. Dies betrifft insbesondere die Frage, wie schulische Teilhabe weniger an stillschweigende Registererwartungen gekoppelt und stattdessen als Ergebnis veränderter Unterrichts- und Institutionspraktiken ermöglicht werden kann.

Literatur

- Akbaba, Yalız/Salzman-Hoang, Nguyen Minh (2024): Intersektionalität und Sprache. Überlegungen zur Kritik an methodologischem Linguizismus. In: *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik*, 3(2024), S. 9–42. URL: <https://doi.org/10.25365/mpzd-2024-3-2> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Amirpur, Donja (2020): Intersektionalität reloaded: Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit. In: König, Anke/Heimlich, Ulrich (Hrsg.): *Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 118–143. URL: <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034714-4> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Becker-Mrotzek, Michael/Höfler, Martha/Woerfel, Till N. (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), S. 250–259. URL: <https://doi.org/10.25656/01:22913> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Berendes, Karin/Dragon, Nina/Weinert, Sabina/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept Bildungssprache und aktuelle empirische Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Perspektiven aus Psychologie, Sprachwissenschaft und empirischer Bildungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 17–41.
- Bernstein, Basil (1973): Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkeit. In: Graumann, Carl F./Heckhausen, Heinz (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie Band 1: Entwicklung und Sozialisation*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 257–286.
- Binanzer, Anja/Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), S. 221–252. URL: <https://doi.org/10.26083/tuprints-00021936> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Binanzer, Anja/Seifert, Heidi/Wecker, Verena (2024): Bildungssprache – Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen. In: Szurawitzki, Michael/Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache*. Berlin: De Gruyter, S. 379–403. URL: <https://doi.org/10.1515/9783110690279-025> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Bock, Bettina (2020): Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter LehrerInnenbildung: Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Unterricht. In:

- k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 3(1), S. 279–294. URL: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.14> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2023): Solange du gut passt. Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. In: Zeitschrift für Inklusion, 1(2023). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Büttner, Denise/Gürsoy, Erkan (2018): Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell? In: Gutzmann, Marion (Hrsg.): Sprachen und Kulturen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 96–111.
- Casale, Gino (2024): Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In: Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hrsg.): Langfassung. Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Düsseldorf: MSB NRW, S. 128–163. URL: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Chilla, Solveig (2019): Exklusive oder inklusive Bildung durch Sprache? Sprachpädagogisches Handeln als Perspektive für gesellschaftliche Inklusion. In: Rödel, Laura/Simon, Toni (Hrsg.): Inklusive Sprach(en)bildung: Ein transdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122–131. URL: <https://doi.org/10.25656/01:17403> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism, 19, S. 198–205.
- Dannerer, Monika/Dirim, İnci/Döll, Marion/Grabenberger, Hanna/Perner, Kevin R./Weichselbaum, Maria (2021): Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht. Münster/New York: Waxmann.
- DaZ-AG Tagung (2021): Kritische Perspektiven auf Bildungssprache – Potenziale und Impulse für die DaZ-Didaktik. Online: Fachtagung und Konferenzbeiträge vom 23.09.2021. URL: <https://daz-ag.net/fachtagungen-der-daz-ag/tagung-2021/> [letzter Zugriff: 25.02.2022].
- Dettki, Clara/Schuler, Rebecca (2024): Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache – Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität im Fach DaZ. In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, 8, S. 142–159. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.9> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Di Venanzio, Laura (2024): Mehrsprachigkeit ist toll, aber...? Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur mehrsprachigen Sprachbildung und Förderung von Herkunftssprachen im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29(2), S. 307–338. DOI: <https://doi.org/10.48694/zif.3914> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Di Venanzio, Laura/Niehaus, Kevin (2023): „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 5(1). DOI: <https://doi.org/10.25656/01:29128> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenssprache. In: Info DaF, 26(1), S. 3–24.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 233, S. 4–13.
- Feilke, Helmuth (2024): Die Sprache des Lernens – Praktiken und Formen der Bildungssprache. In: Lin-Kitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Gaube, Thomas (Hrsg.): Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40–61.

- Gantefort, Christoph/Sánchez Oroquieta, María José (2015): Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), S. 24–37. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/70267> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Gamper, Jana/Purkarthofer, Judith/Schroeder, Christoph (2024): Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit in der Schule: Eine Begriffskritik. In: *Die Deutsche Schule*, 116(2), S. 202–211. URL: <https://doi.org/10.25656/01:30207> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 108–136. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/50200> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 23(215/216), S. 26.
- Gogolin, Ingrid (2018): Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 474–480.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, İnci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig): Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sarah/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107–127.
- Goschler, Juliana/Rosenberg, Peter/Woerfel, Till N. (2024): Empirische Zugänge Bildungssprache und bildungssprachlichen Kompetenzen. Wiesbaden: Springer VS. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-43737-4> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Grosche, Michael/Fleischhauer, Elisabeth (2017): Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 155–169.
- Grünke, Matthias/Karnes, Jennifer/Jochims, Alina (2024): Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen. In: Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hrsg.): *Langfassung: Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. MSB NRW, S. 196–277. URL: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Haas, Benjamin/Amirpur, Donja (2025): Sensemaking im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bei Mehrsprachigkeit. In: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 8(2025), S. 3–24. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FaKi/article/view/258> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, S. 36–51.
- Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *MERKUR*, 359, S. 327–342.
- Heppt, Birgit (2024): Die Bildungssprache Deutsch als Schlüsselkompetenz für den Schulerfolg: Ein Überblick über Herausforderungen und Bedeutung für einsprachig und mehrsprachig aufwachsende Lernende. In: Lin-Kitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Gaube, Thomas (Hrsg.): *Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 96–109.

- Jeuk, Stefan (2015): Mehrsprachige Kinder an Schulen für Sprachbehinderte. In: Rösch, Heide/Webersik, Julia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Stuttgart: Klett, S. 231–248.
- Jostes, Brigitte (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Bd. 5. Münster: Waxmann, S. 103–126.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, S. 15–43.
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Empfehlung: Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Hansen, Antje/McMonagle, Sarah/Rauch, Dominique P. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–58. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Lengyel, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 13, S. 593–608.
- Lin-Kitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Gaube, Thomas (2024): Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MacSwan, Jeff/Rolstad, Kellie (2003). Linguistic Diversity, Schooling, and Social Class: Rethinking Our Conception of Language Proficiency in Language Minority Education. In Paulston, Christine B./Tucker, G. Richard (Hrsg.): Sociolinguistics: The Essential Readings. Oxford: Blackwell, S. 329–340.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. In: Thoma, Nadja/Knappik, M (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 151–178. URL: <https://doi.org/10.14361/9783839427071> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2024): Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. URL: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57, S. 67–101.
- Niehaus, Kevin (2023): „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich [...]“ – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, SA (2/2023), S. 16–44. URL: <http://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Niehaus, Kevin (2024): Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte. Wiesbaden: Springer VS. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8> [letzter Zugriff 20.01.2026].

- Niehaus, Kevin (2026a): „Ich weiß, dass meine Lehrer es nur gut meinten...“ – Sonderpädagogischer Förderbedarf als Förderung, Defizitorientierung oder strukturelle Diskriminierung? In: Schulheft.at, Heft 201(01/2026), URL: <https://schulheft.at/hefte/hefte-197-200/heft-201> [letzter Zugriff: 26.03.2026].
- Niehaus, Kevin (2026b): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Themenheft Übergänge, 5(32). URL: <https://doi.org/10.57161/z2026-05-04> [letzter Zugriff: 08.06.2026].
- Niehaus, Kevin (in Begut.): Sprach(en)sensibles Handeln am Bildungsübergang?! Handlungsstrategien sonderpädagogischer Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Diagnostik- und Gutachtenprozessen. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K./Cantone, K. F. (2024): „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In: Bertram, Jennifer/Cantone, Katja F./Niehaus, Kevin/Scherer, Petra/Wolfswinkler, Günther (Hrsg.): Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr. Münster: Waxmann, S. 93–110. URL: <https://doi.org/10.31244/9783830998617> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann.
- Ortner, Hanspeter (2019): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Bd. 2. Berlin: De Gruyter, S. 2227–2240.
- Pokitsch, Doris/Bjegac, Vesna (2022): Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. In: ÖDaF-Mitteilungen, 38(1–2), S. 83–98. URL: <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.83> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 106–153.
- Rödel, Laura/Simon, Toni (2019): Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. URL: <https://doi.org/10.25656/01:17403> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Rolstad, Kellie (2005): Rethinking Academic Language in Second Language Instruction. In: Cohen, James/McAlister, Kara T./Rolstad, Kellie/MacSwan, Jeff (Hrsg.): ISB4 – Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville: Cascadia Press, S. 1993–1999.
- Rösch, Heidi/Bachor-Pfeff, Nicole (2021): Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Weiße, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. 1. Aufl. Münster: Waxmann, S. 37–60.
- Sallat, Stephan/Hofbauer, Christina/Jurleta, Robert (2017): Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Bd. 50. München: Deutsches Jugendinstitut. URL: <https://doi.org/10.25656/01:28517> [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Scherger, Anna-Lena (2024): Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache. In: MSB NRW (Hrsg.): Langfassung: Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Düsseldorf: MSB NRW, S. 278–307. URL: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf [letzter Zugriff: 19.01.2026].

- Schleppegrell, Mary J. (2010): *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. New York: Routledge.
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/ Kammermeyer, Giseal/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/ Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS). URL: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-website-biss-expertise.pdf> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Schumann, Brigitte (2020): Effekte der „Sonderpädagogisierung“. Bildungsklick-Online. URL: <https://bildungsklick.de/schule/detail/effekte-der-sonderpaedagogisierung> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Siebert-Ott, Gesa/Decker, Lena (2018): Zum Umgang mit sprachlicher Diversität an deutschen Schulen: Curriculare Aspekte und sprachdidaktische Modelle. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16–31.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2025a): Sprachliche Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher fördern: Maßnahmen zur Stärkung der Zielsprache Deutsch. URL: <https://swk-bildung.org/pressemitteilungen/sprachliche-bildung-neu-zugewanderter-kinder-und-jugendlicher-foerdern-swk-empfiehl-massnahmen-zur-staerkung-der-zielsprache-deutsch/> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2025b): Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. URL: <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2025/01/SVR-Fakten-zu-ungleichen-Bildungschancen-2025.pdf> [letzter Zugriff: 19.01.2026].
- Statistisches Bundesamt (2021): Anzahl der Förderschulen in Deutschland von 2002 bis 2020. Statista.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–27. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1 [letzter Zugriff: 20.01.2026].
- Topalović, Elvira (2024): Sprachliche Bildung: Schulische, deutschdidaktische und bildungspolitische Perspektiven. In: Lin-Kitzing, Susanne/Di Fuccia, David/Gaube, Thomas (Hrsg.): *Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–39.
- Topalović, Elvira/Settinieri, Julia (2023): *Sprachliche Bildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Wilmes, Sabine (2017): Mehrsprachigkeit und Inklusionsunterricht. In: Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Sahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 482–491.

Kontakt

Kevin Niehaus
Universität Duisburg-Essen
kevin.niehaus@uni-due.de