



MELT - Mehrsprachiges Lesetheater

2014-2017

Modul: Mehrsprachigkeit und mehrsprachiger Unterricht

Internes Lehrertraining

9/2016

MELT-Mitarbeiter:
Prof. Franz Ludescher, PH Vorarlberg
Dominik Unterthiner, PH Vorarlberg

Inhaltsverzeichnis

1	ZIELE	3
2	PROGRAMM	3
3	WAS VERSTEHT MAN UNTER MEHRSPRACHIGKEIT?	4
4.	MODELLE DER MEHRSPRACHIGKEIT	5
4.1	FAKTOREN-MODELL (HUFEISEN 2005).....	5
4.2	DYNAMIC MODEL OF MULTILINGUALISM (HERDINA/JESSNER 2002)	6
5	WAS VERSTEHT MAN UNTER MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK?	8
5.1	INTERKOMPREHENSION.....	9
5.1.1	<i>Interkomprehensionsübungen: Erkennen gemeinsamer Wortwurzeln</i>	9
5.1.2	<i>Interkomprehensionsübungen: Rezeptives Leseverständnis in nahverwandten Sprachen</i>	11
5.1.3	<i>Interkomprehensionsübungen: Grammatik</i>	16
5.2	LANGUAGE AWARENESS.....	19
	<i>Das Europäische Sprachenportfolio – Fokus: Sprachenportraits</i>	19
5.3	CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)	24
5.4	DRITTSPRACHENERWERB	24
5.5	TRANSLANGUAGING (DETAILS IM ANHANG).....	24
6.	WIE PASST DA MELT DAZU?	24
7.	LITERATUR	26

1 Ziele

Die MELT-Kooperationslehrer/-innen ...

- kennen unterschiedliche Definitionen von „Mehrsprachigkeit“ und können diese erläutern.
- können unterschiedliche Modelle von Mehrsprachigkeit näher beschreiben.
- kennen konkrete mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen und können diese in ihrem Unterricht einsetzen.
- kennen sprachdidaktische Aspekte des mehrsprachigen Unterrichts

2 Programm

Zeit	Inhalt	Material
10'	Austausch über Mehrsprachigkeit; persönliche Erfahrungen	Power Point
10'	Input: Mehrsprachigkeit Definitionen	PP-Präsentation oder Folien ausgedruckt als Tischvorlage
7'	Modelle der Mehrsprachigkeit	
15'	Mehrsprachigkeitsdidaktik	
5'	Wie passt da MELT dazu?	
25'	Auswahl: Übungen aus der Handreichung: 1) Sprachdidaktische Aspekte Brückensprache 2) Sprachenprofil 3) Interkomprehensionsübungen 4) Hypothesengrammatik	Unterlagen – Internes Lehrertraining S. 10; 11-12; 13; 14-15; 17-18; 20-21; 22-23
5'	Mehrsprachiger Unterricht, <i>code switching</i> und <i>translanguaging</i>	
10'	Wiederholung	Mindmap
5'	Austausch: Reflexion zum Fortbildungsmodul	Kopie „Feedbackbogen“

3 Was versteht man unter Mehrsprachigkeit?

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird unterschiedlich definiert. Die Europäische Kommission (2007: 6) definiert den Begriff wie folgt:

Mehrsprachigkeit wird verstanden als die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen, im täglichen Leben regelmäßig mit mehr als einer Sprache miteinander in Kontakt zu treten. Als Sprache wird in diesem Zusammenhang eine Variante verstanden, die eine Gruppe sich selber als gewohnheitsmäßigen Code für die Kommunikation zuschreibt. Das schließt regionale Sprachen, Dialekte und Zeichensprachen mit ein. Zusätzlich bezeichnet der Begriff Mehrsprachigkeit das Nebeneinander verschiedener Sprach-Gemeinschaften in einem geografischen und geopolitischen Gebiet oder in einer politischen Einheit.

In dieser weiten Definition werden sowohl die Verwendung unterschiedlicher Sprachen als auch die Verwendung mehrerer sprachlicher Varietäten oder Dialekte (= innere Mehrsprachigkeit) unter dem Begriff Mehrsprachigkeit subsumiert. Als mehrsprachig gelten nach dieser Definition also auch Sprecher/innen, die beispielsweise einen Dialekt und die entsprechende überdachende Standardsprache, aber nicht zwingend unterschiedliche Sprachen sprechen. Lüdi (1996: 234) erweitert in seiner Definition den Begriff um weitere Aspekte, wie z.B. die Fähigkeit, zwischen einer und der anderen Sprache wechseln zu können:

Danach ist mehrsprachig, wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmäßig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies die Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen.

Als mehrsprachig werden in den obigen Definitionen Sprecher/innen bezeichnet, die mindestens zwei sprachliche Varietäten verwenden. In engeren Definitionen bezeichnet Mehrsprachigkeit hingegen die Beherrschung und Verwendung von mindestens drei sprachlichen Varietäten oder Sprachen:

the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education. (McArthur 1992: 673)

Die Vertreter, die Zweisprachigkeit als Mehrsprachigkeit verstehen, gehen von einem *minimal point of view* aus: Bereits das Lernen/der Erwerb einer L2 ist¹ laut dieser Auffassung durch Prozesse und eine Dynamik gekennzeichnet, die typisch für Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitskompetenzen sind. Vertreter/innen des *maximal point of view* kritisieren diese Sichtweise und gehen davon aus, dass typische Mehrsprachigkeitseffekte nur bei Sprecher/innen zu beobachten sind, die mindestens drei Sprachen beherrschen.

Der Begriff Mehrsprachigkeit spielt auch in der Gesetzgebung eine zentrale Rolle, so z. B. bei der Bestimmung der sogenannten territorialen Mehrsprachigkeit. Darunter versteht man das gleichzeitige Vorhandensein von mehreren Sprachen auf einem Territorium (z. B. Südtirol,

¹ Disclaimer: Sämtliche geschlechtsspezifischen Ausdrücke sind beider geschlechtlich zu verstehen.

Schweiz, Wales etc.). Ein als zwei- oder mehrsprachig deklariertes Gebiet ist allerdings kein Garant dafür, dass alle Menschen, die dort wohnhaft sind, in ihrem Alltag regelmäßig zwei Sprachen verwenden, auch wenn sie im Zuge des schulischen Unterrichts dazu verpflichtet sind, die Sprachen der mehrsprachigen Region zu erlernen.

4. Modelle der Mehrsprachigkeit

Im folgenden Teil werden zwei gängige Modelle der Mehrsprachigkeit vorgestellt, die versuchen, Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht zu beschreiben: Das Faktoren-Modell von Britta Hufeisen und das Dynamic Model of Multilingualism von Philip Herdina und Ulrike Jessner.

4.1 Faktoren-Modell (Hufeisen 2005)

Stark zusammengefasst beschreibt das Faktoren-Modell die Sprachlernvorgänge bei mehrsprachigen Sprachlerner/innen: „During the acquisition of the first language(s), the fundamentally decisive influences are the general language acquisition capability we are born with as well as input from the environment.“ (Hufeisen 2005: 37) Der Erwerb einer L1 wird hauptsächlich durch neurophysiologische und externe Faktoren beeinflusst. Beim Lernen einer L2 kommen zu den genannten Faktoren noch affektive und kognitive Faktoren hinzu (z.B. Motivation, Angst, *language awareness*, Sprachlernstrategien etc.), die sich durch das Erlernen der L1 ausgebildet haben und das Sprachlernrepertoire erweitern. Somit unterscheidet sich das Lernen der L1 vom Lernen der L2. Beim Lernen der L3 kommen noch einmal Faktoren hinzu, die beim Lernen der L1 und der L2 noch nicht vorhanden waren. Dazu zählen fremdsprachenspezifische und linguistische Faktoren (z.B. Fremdsprachenlernerfahrungen, Lernstrategien oder Wissen über den eigenen Lerntyp) (siehe Abbildung 1). Dieses erweiterte Repertoire soll dann zum erleichterten L3-Sprachlernprozess führen. Den L3-Sprachlernprozess wird daher im Vergleich zum L1- und L2-Sprachlernprozess von deutlich mehr Faktoren beeinflusst.

Oder anders ausgedrückt: Der „Sprachlernrucksack“ einer Sprecherin/eines Sprechers, in dem alle Spracherwerbs- und -lernerfahrungen angehäuft werden, füllt sich mit jeder neu dazugelernten Sprache um einige Elemente und Faktoren, die das weitere Sprachenlernen erleichtern sollen.

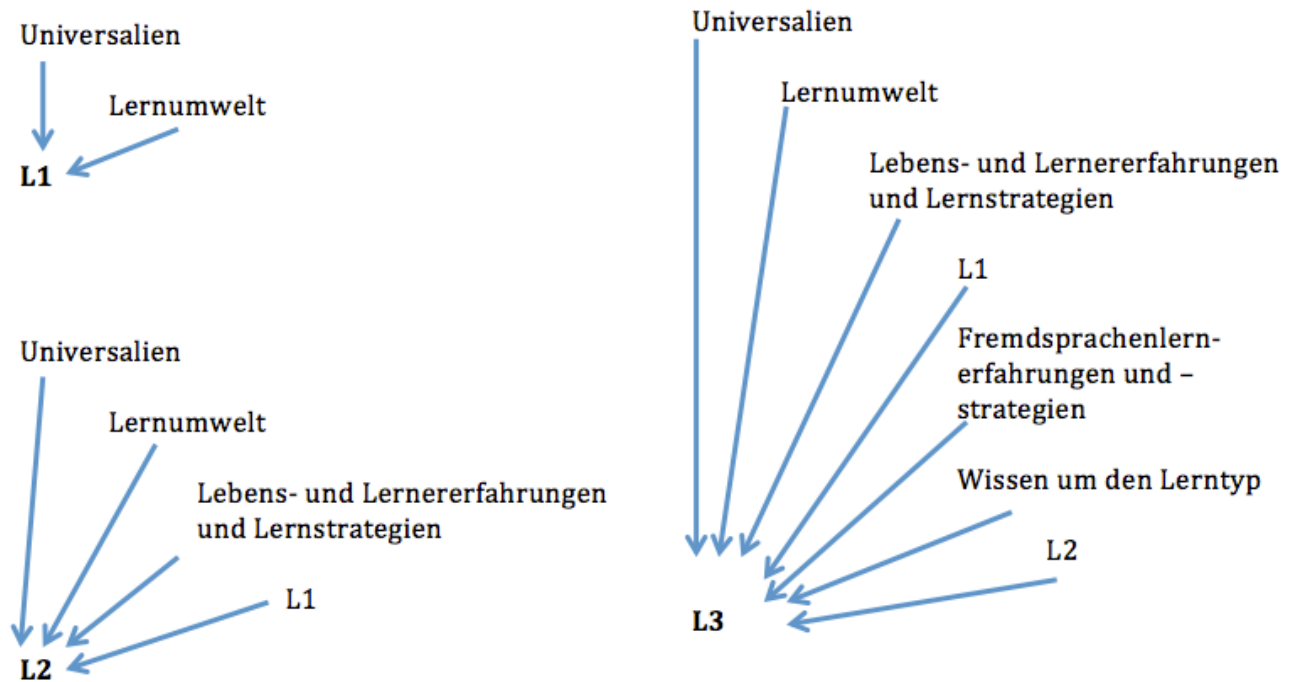


Abbildung 1: Visualisierung des Faktorenmodells nach Hufeisen

4.2 Dynamic Model of Multilingualism (Herdina/Jessner 2002)

Herdina und Jessner (2002) vergleichen das Zusammenspiel mehrerer Sprachen und Sprachlernprozesse mit dynamischen Systemen. Sie sehen Sprache als komplexes System, als Variable, die von vielen weiteren Variablen beeinflusst wird – positiv wie negativ. Sprachen werden in diesem Modell nicht stufenweise erlernt und/oder erworben werden, sondern dass Sprachentwicklung graduell, chaotisch und dynamisch verlaufen kann: Sprachentwicklung fordert somit Zeit, Training und Input, denn ansonsten tritt gradueller Sprachverlust ein. Wenn ein Sprachlernender eine Sprache nicht mehr trainiert, wird sie nicht besser, sondern es kann zum Abbau und zum Verlust sprachlicher Kompetenzen kommen.

Die folgende Abbildung 2 (ebd.: 124) veranschaulicht exemplarisch, wie sich Sprachen in einem Sprecher entwickeln können: Während die Erstsprache des Sprechers/der Sprecherin ab einem gewissen Zeitpunkt keine weitere Entwicklung erfährt und das Kompetenzniveau erhalten bleibt, erfährt die Zweitsprache Sprachverlust und die Drittsprache übersteigt am Schluss das Sprachniveau der Zweitsprache, da das System mehr Training erhält.

Ein Beispiel soll dies näher beschreiben: Eine Person wächst in Südtirol zweisprachig mit Deutsch und Italienisch (LSn) auf. Da sich die Person dann mit 18 dazu entscheidet, in Innsbruck Germanistik zu studieren, verwendet sie Italienisch (LSS) nicht mehr, wodurch es im Italienischen zu Sprachverlust kommt. Deutsch (LSP) entwickelt sich hingegen weiter. Mit 32 Jahren lernt die Person eine/n Partner/in kennen, die Russisch (LST) spricht. Die Person beginnt, Russisch zu lernen, wodurch sich LST entwickelt. In Italienisch hingegen nimmt die Kompetenz aufgrund der mangelnden aktiven Verwendung der Sprache hingegen ab. Daraus resultiert, dass das russische Sprachniveau jenes des italienischen übersteigt.

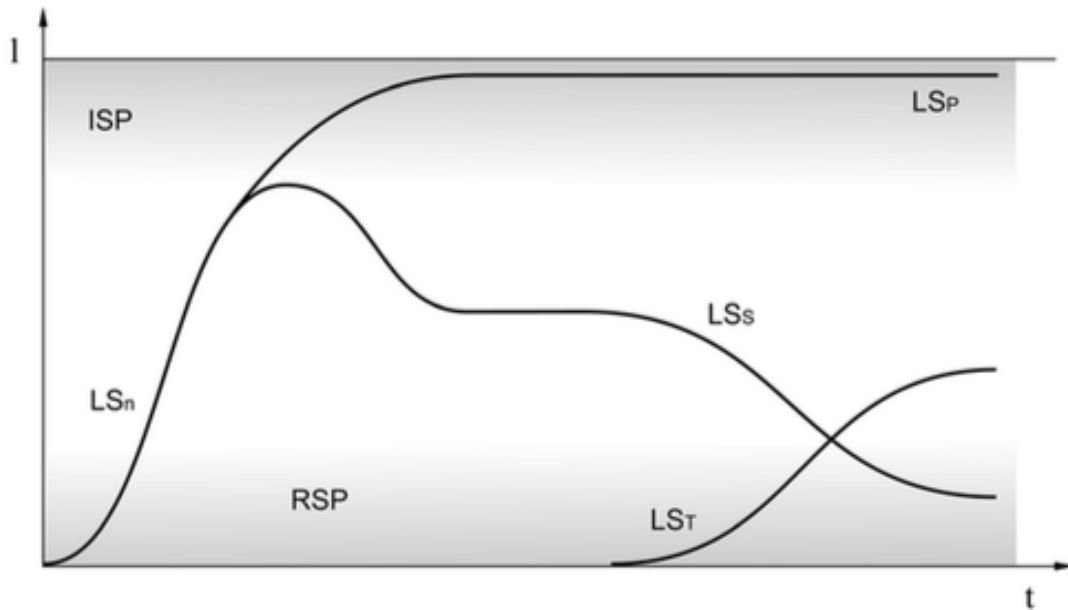


Figure 29b Learner multilingualism: overall development

LS_n = prior language system(s); LS_p = primary language system; LS_s = secondary language system; LS_t = tertiary language system; ISP = ideal native speaker proficiency; RSP = rudimentary speaker proficiency; t = time; l = language level

Abbildung 2: Visualisierung des DMMs nach Herdina & Jessner (2002)

Beide Modelle sehen Sprache als etwas, das sich über Zeit entwickelt und sich verändert; je mehr externe und interne Einflussfaktoren hinzukommen (z.B. Sprachlernmotivation, Veränderung des sprachlichen Umfelds etc.), desto komplexer scheint das sprachliche System bzw. die sprachlichen Systeme und deren Interaktionen zu werden. Es wird somit auch klar, dass (Fremd-)Sprachenlernprozesse auch nicht absolut von der L1 trennbar sind, da Sprachen nicht getrennt im Sprachverwender gespeichert werden, sondern eng ineinander verwoben sind (siehe Abbildung 3).

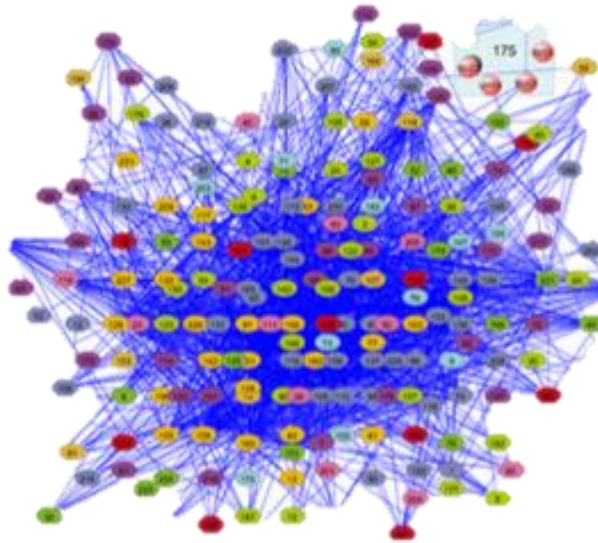


Abbildung 3: Visualisierungsversuch von Sprachenkomplexität

5 Was versteht man unter Mehrsprachigkeitsdidaktik?

Mit der zunehmenden Heterogenität der Schüler/innen und Schüler wurde Mehrsprachigkeit in den letzten Jahrzehnten Thema für die didaktische und pädagogische Forschung. Wenn man davon ausgeht, die Lernprozesse von Einzelsprachen im einzelnen Sprecher/in der einzelnen Sprecher grundsätzlich nicht getrennt voneinander ablaufen und Sprecher/innen bei der Bewältigung kommunikativer Aufgaben grundsätzlich immer das gesamte sprachliche Repertoire, das ihnen zur Verfügung steht, zurückgreifen, scheint es sinnvoll, die Mehrsprachigkeit von Schüler/innen und Schülern auch im Sprachunterricht aktiv als Ressource zu nutzen.

Bevor einige Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert werden, soll auch der Begriff Mehrsprachigkeitsdidaktik definiert werden:

learners and teachers use more than one language to access learning of languages and/or content in formal education contexts. Thus models of multilingual education can include bilingual, trilingual or multilingual education, but they do not include traditional successive and separate language education [...]. (Meier 2014: 132-133)

In der Definition wird davon ausgegangen, dass in mehrsprachigkeitsdidaktischen Lernsettings mehrere Sprachen im gleichen Kontext eingesetzt werden, wobei auch schon die Integration von zwei Sprachen als mehrsprachigkeitsdidaktisches Setting verstanden werden kann.

Im folgenden Abschnitt werden fünf Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik kurz vorgestellt. Die einzelnen Ansätze lassen sich nicht trennscharf voneinander unterscheiden, jeder Ansatz zeichnet sich jedoch durch eine Reihe von Eigenheiten aus. Zu jedem dieser Ansätze jeweils konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht präsentiert.

5.1 Interkomprehension

Der Ansatz der Interkomprehension zielt darauf ab, dass Sprachlerner im Unterricht Vorwissen bereits gelernter Sprachen verwenden, um eine unbekannte Sprache (oder die zu lernende Sprache) rezeptiv zu erschließen. (Meier 2014: 134) Schüler/innen werden im Rahmen dieses didaktischen Ansatzes dazu angeleitet, mit ihrem Vorwissen so operieren zu können, dass sie unbekannte Sprachen schneller erschließen können. Auf diese Weise kann rezeptives Verständnis für eine unbekannte Sprache entwickelt werden und gleichzeitig *language awareness* für die eigene und die unbekannte Sprache aufgebaut werden. Zu den Methoden der Interkomprehension zählt der Sprachvergleich (auf der Ebene der gesprochenen sowie geschriebenen Sprache), die Thematisierung und der Aufbau metakognitiver Lese-/Hörstrategien und die Sprachreflexion. Schülerinnen und Schüler lernen beispielsweise Internationalismen oder Kognaten zu erkennen und diese für ihr Verständnis zu nutzen. Internationalismen sind zu unterschiedlichen Sprachen gehörende Wörter, die in einem Text am schnellsten erschließbar sind, da sie in mindestens drei Sprachen ähnlich oder gleich geschrieben oder ausgesprochen werden. Häufig sind es Unterschiede in der Wortform in der Schreibweise, die Internationalismen als Wörter mit gleichen Wurzeln erkennbar machen.

5.1.1 Interkomprehensionsübungen: Erkennen gemeinsamer Wortwurzeln

Interkomprehensionsübungen haben in den letzten Jahren Einzug in moderne Schulbücher gefunden. So gibt es bereits Lehrwerke wie z. B. *Scopriamo l'italiano* oder *Descubramos el español*, in denen multilinguale Ansätze umgesetzt werden.² Die folgende Übung basiert auf Internationalismen und Kognatenvergleiche. (in Anlehnung an Hilbe et al.: 2016)

² Bei dieser Lehrwerkreihe stehen romanische Sprachen im Fokus.

Mit Deutsch und Englisch schon weitere Sprachen „gratis“ eingekauft

(Auszug)

- Obwohl du in der Schule vielleicht noch nicht Französisch, Italienisch und Spanisch gelernt hast, kannst du die Bedeutung von einzelnen Wörtern in diesen Sprachen mit einem Sprachenvergleich herleiten. Versuche, die Spalten für Deutsch und Englisch auszufüllen, indem du auf die fremdsprachigen Wörter schaust. Falls du eine weitere Sprache sprichst, fülle auch die Spalte „weitere Sprache“ aus. Wie du sehen wirst, kann dir das Wissen in einer Sprache helfen, andere Sprachen zu verstehen.

Deutsch	Englisch	weitere Sprache	Französisch	Italienisch	Spanisch
			l'activité	l'attività	la actividad
			le parc	il parco	el parque
			le narrateur	il narratore	el narrador
			le train	il treno	el tren
			spécial	speciale	especial
			accident	incidente	accidente
			l'univers	l'universo	el universo
			décider	decidere	decidir
			parents	genitori	padres
			la police	la polizia	la policía

[...]

5.1.2 Interkomprehensionsübungen: Rezeptives Leseverständnis in nahverwandten Sprachen

In MELT-Leseszenen kommen z. T. nahverwandte Sprachen zum Einsatz (z. B. Deutsch und Englisch als germanische Sprachen). In diesen Fällen bietet es sich an, die eine Sprache als Brückensprache zur anderen zu nutzen:

Beispiel 1

Deutsch als Brückensprache	Das Milgramexperiment	Schwedisch – Deutsch
----------------------------	-----------------------	----------------------

Milgramexperimentet

Ett berömt psykologiskt experiment som beskrevs 1963 av Stanley Milgram. Ett av Milgramexperimentets syften var att undersöka lydnad och auktoriteters inverkan på en försökspersons förmåga att skada en annan människa.

62,5% av försökspersonerna gav den maximala shocken med 450 volt. Ingen av kandidaterna hörde upp före 300 volts gränsen.

Erschließung der Inhalte durch Internationalismen (Internationaler Wortschatz)

Milgramexperimentet

Ett berömt psykologiskt experiment som beskrevs 1963 av Stanley Milgram. Ett av Milgramexperimentets syften var att undersöka lydnad och auktoriteters inverkan på en försökspersons förmåga att skada en annan människa. 62,5% av försökspersonerna gav den maximala shocken med 450 volt. Ingen av kandidaterna hörde upp före 300 volts gränsen.

Erschließung der Inhalte durch Lautentsprechungen

Milgramexperimentet

Ett berömt psykologiskt experiment som beskrevs 1963 av Stanley Milgram. Ett av Milgramexperimentets syften var att undersöka lydnad och auktoriteters inverkan på en försökspersons förmåga att skada en annan människa. 62,5% av försökspersonerna gav den maximala shocken med 450 volt. Ingen av kandidaterna hörde upp före 300 volts gränsen.

Übersetzung

Milgramexperiment

Ein berühmtes psychologisches Experiment wurde 1963 von Stanley Milgram beschrieben. Einer der Zwecke des Milgramexperiments war es zu untersuchen, wie Gehorsam und Autorität es vermag, dass eine Versuchsperson einer anderen Person Schaden zufügt.

62,5% der Versuchspersonen gaben den maximalen Schock von 450 Volt. Keiner der Kandidaten hörte auf vor der 300-Volt-Grenze.

Beispiel 2

Französisch als Brückensprache	Nelly Furtado – Onde estás	Portugiesisch Französisch
-----------------------------------	-------------------------------	---------------------------

Nelly Furtado – Onde estás

<https://www.youtube.com/watch?v=H6zPtB-BeFU>

<p>Nas horas do dia Nas horas do dia Espero a noite Espero a noite</p> <p>(2x)</p> <p>Vejo as ondas A passar pelo mar Vejo as ondas A passar pelo mar</p> <p>La, la, la, la La, la, la, la, la</p> <p>Vejo estrelas gritar Seu nome pelo ar Vejo estrelas gritar Seu nome pelo ar</p> <p>La, la, la, la 2x Nas horas do dia Nas horas do dia Fecho meus olhos Fecho meus olhos</p> <p>Vou pelos campos A perguntar onde estás Vou pelos campos A perguntar onde estás</p> <p>Onde estás 4x</p>	<p>Les heures de la journée Les heures de la journée Je l'espère la nuit Je l'espère la nuit</p> <p>Je vois les vagues Le passage par la mer Je vois les vagues Le passage par la mer</p> <p>La, la , la, la La , la, la , la, la</p> <p>Je vois les étoiles criant Son nom par avion Je vois les étoiles criant Son nom par avion</p> <p>La, la , la, la</p> <p>Les heures de la journée Les heures de la journée Je ferme les yeux Je ferme les yeux</p> <p>Je vais par les champs Sur demandez où vous êtes Je vais par les champs Sur demandez où vous êtes</p> <p>où êtes-vous</p>
--	---

Beispiel 3

Fremde Sprachen verstehen lernen

1. Im Folgenden findest du zwei Sätze auf Niederländisch. Es handelt sich dabei um den Beginn eines bekannten Buches, das auch verfilmt wurde. Versuche, den Text zu verstehen und zu übersetzen.

Aan de rand van het kleine stadje lag een oude verwaarloosde tuin.

In die tuin stond een oud huis en in da huis woonde Pippi Langkous.

Textbeispiel entnommen aus:

Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (Hrsg.). (2014): *EuroComGerm – Die sieben Siebe* (2. Auflage). Shaker, Aachen.

2. Notiere nun, was du getan hast, um die zwei Sätze zu verstehen. Folgende Fragen können dir bei dieser Übung helfen:

- Hast du einen speziellen Trick oder eine spezielle Strategie verwendet, um die Sätze zu entschlüsseln? Falls ja, welche?
- Hast du unbekannte Wörter mit dir bekannten verglichen?
- Hast du an andere Sprachen gedacht? Falls ja, an welche? Wie haben dir diese geholfen?

Lösung: Pippi Langstrumpf

Am Rande der kleinen, kleinen Stadt lag ein verwaister Garten. In dem Garten stand ein altes Haus und in dem Haus wohnte Pippi Langstrumpf.

5.1.3 Interkomprehensionsübungen: Grammatik

Ein zentrales Element der Interkomprehensionsdidaktik ist die Hypothesengrammatik. Grammatik wird in der Interkomprehensionsgrammatik nicht deduktiv vermittelt. Schüler/innen sollen durch geleitete Aufträge und Fragen herausfinden, wie das System einer unbekannt Sprache funktioniert. Die Sprachlernenden greifen dabei auf bekannte Ressourcen zurück und stellen im Analyseverfahren Hypothesen über eine Sprache auf, die zu bestätigen oder zu verwerfen sind. Dadurch entsteht bei den Lernenden eine Art hypothetisches sprachliches Wissen, welches noch durch eine außenstehende Person bestätigt werden soll.

Hypothesengrammatik

Lies dir den Text in einer dir unbekanntem Sprache aufmerksam durch. Fülle im Anschluss die Tabelle aus. Vergleiche deine Ergebnisse dann mit einem Banknachbarn/einer Banknachbarin und besprecht diese.

	Meine Entdeckungen im Text	Parallelen zu anderen Sprachen	Bemerkungen, offene Fragen
Artikel (Geschlecht, Einzahl/Mehrzahl, bestimmt/unbestimmt)			
Substantive (Geschlecht, Einzahl/Mehrzahl)			
Verben (welche Zeit?; welche Person?)			
Adjektive (Geschlecht, Einzahl/Mehrzahl)			
Personalpronomen (Bsp.: ich, er, sie,)			
Possessivbegleiter (Bsp.: mein, dein, ihr, ...)			
Präpositionen (Bsp.: auf, von, über, ...)			
Konjunktionen (Bsp.: und, aber, weil, ...)			

(Übung in Anlehnung an IMoF-Team 2015)

Beispieltext - Hypothesengrammatik

Lady Gaga werd geboren in New York op 28 maart 1986 als Stefani Joanne Angelina Germanotta. Haar moeder Cynthia Bissett was van Frans-Canadese afkomst. De familie van haar vader en internetondernemer Joseph Germanotta kwam oorspronkelijk van Sicilië. Stefani is de oudste van twee kinderen. Haar zus Natali werd geboren in 1992. Ze groeiden op in Manhattan's Upper West Side in een welvarend gezin dat met hard werken was opgeklommen uit de lagere sociale klasse.

Stefani had op haar dertiende haar eerste grote optreden. Op haar twintigste tekende ze een contract bij Interscope Records, waar ze haar eerste nummers schreef, onder andere voor de Pussycat Dolls en Britney Spears. In 2008 trad ze op tijdens de Miss Universe-verkiezing.

Op 28 mei 2009 maakte Lady Gaga bekend dat zij biseksueel is, maar ze verklaarde nog nooit verliefd te zijn geweest op een vrouw.

https://nl.wikipedia.org/wiki/Lady_Gaga

laatst Zugriff: 8. September 2016

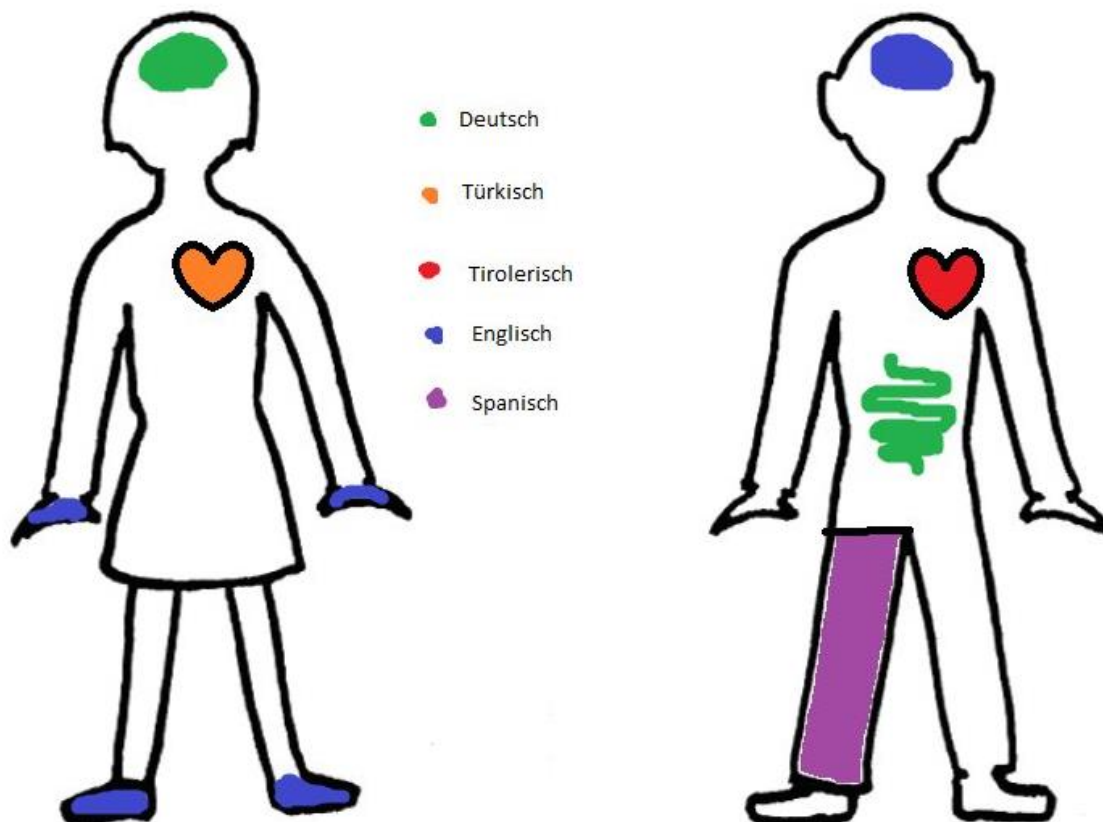
5.2 Language Awareness

Dieser Ansatz verfolgt die Idee, dass Schüler/innen Sprache als System reflektieren und beginnen, bestehendes Sprachwissen mit dem neuen oder unbekanntem zu vergleichen. Daraus resultiert ein neues Sprachbewusstsein, welches Sprachlernen erleichtern und gegen schnellen Sprachverlust wirken soll. (Meier 2014: 136) Methoden zum Auf- und Ausbau von *language awareness* sind die Sprachreflexion und der Sprachvergleich zwischen bekannten und unbekanntem Sprachen sowie das Vernetzen von Sprachressourcen. Zentral in diesem Ansatz ist die Bewusstmachung der eigenen Mehrsprachigkeit: Ein konkretes Umsetzungsbeispiel sind die Sprachenportraits aus dem Europäischen Sprachenportfolio.

Das Europäische Sprachenportfolio – Fokus: Sprachenportraits

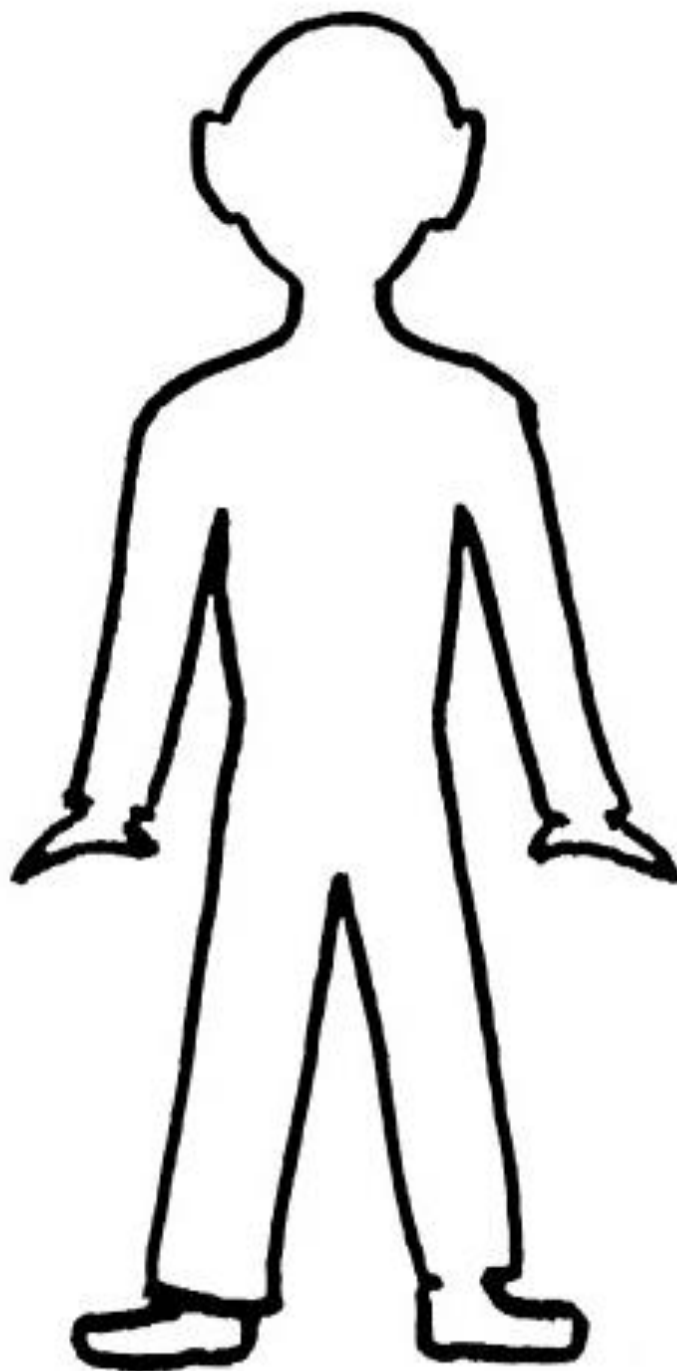
Eine Übung, um Mehrsprachigkeit sichtbar und greifbar zu machen, sind Sprachenportraits. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, die Sprachen, die sie können, in einer Silhouette zu verorten und den Sprachen genaue Positionen zuzuweisen. Analysen von Darstellungen der eigenen Mehrsprachigkeit von Kindern zeigen, dass die Muttersprache oft in Herznähe gezeichnet (siehe Seite 20). (IMoF-Team 2015)

Beispiel für das Sprachenportrait:

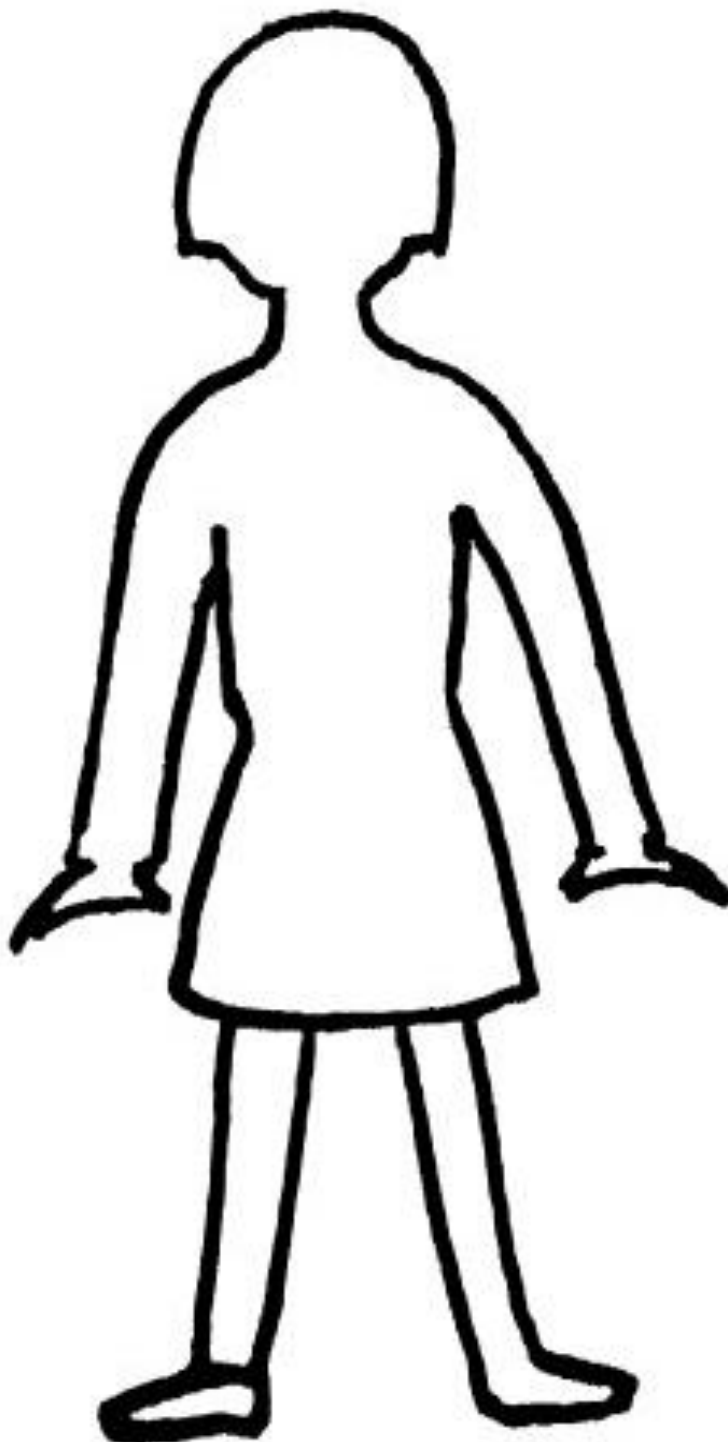


Beispiel 1: Sprachenportrait

Wie mehrsprachig bist du und welche Körperteile verbindest du mit welcher Sprache? Trage deine Sprachen entsprechend mit Farben ein. (IMoF-Team 2015)



Wie mehrsprachig bist du und welche Körperteile verbindest du mit welcher Sprache? Trage deine Sprachen entsprechend mit Farben ein.



Beispiel 2: *language awareness*: Sprachen und Wörter vernetzt lernen

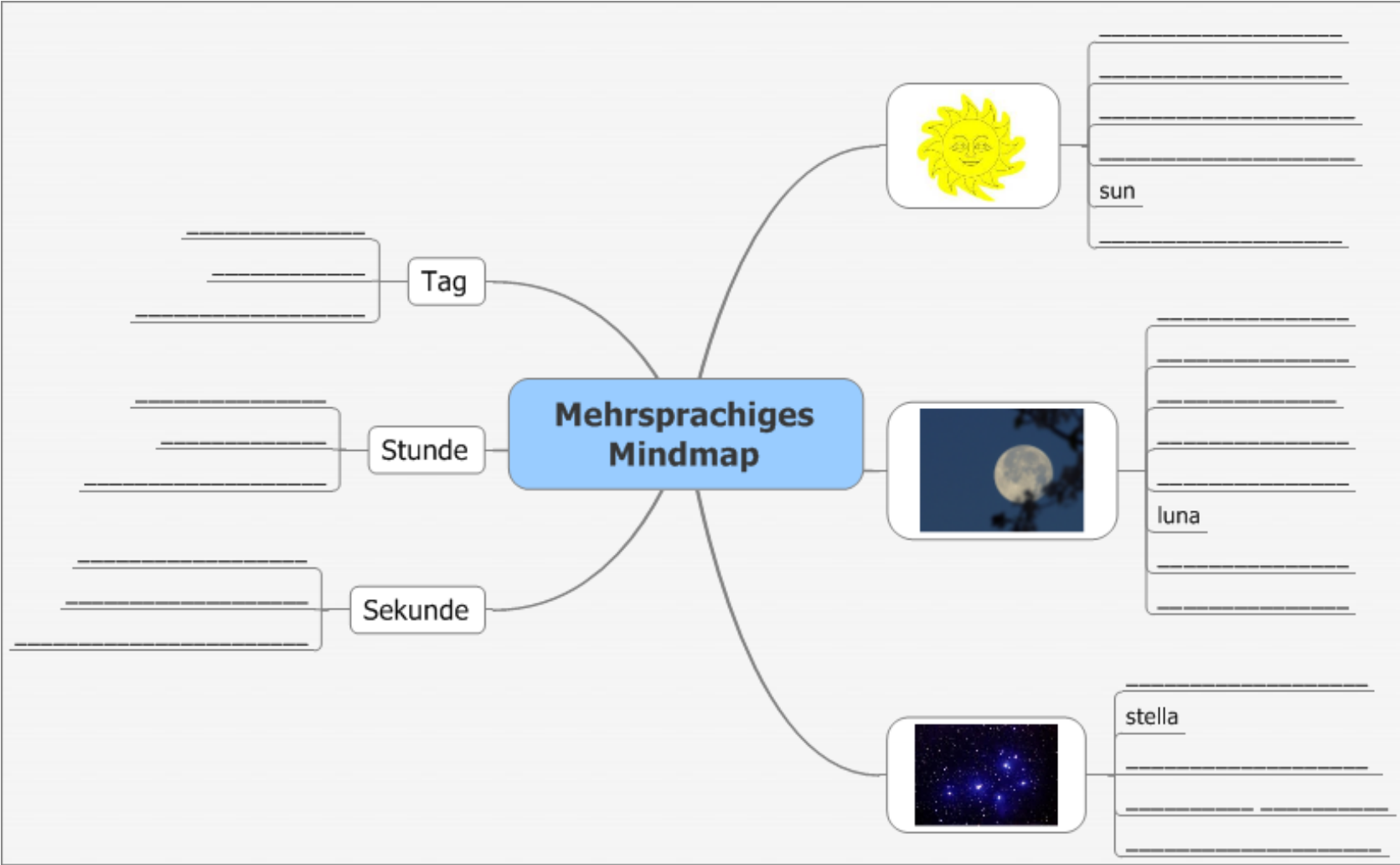
Mehrsprachiges Mindmap

Unten siehst du ein Mindmap, welches noch nicht vollständig ist.

- 1) Ergänze das Mindmap mit Übersetzungen in allen Sprachen, die du kennst.
- 2) Anschließend vervollständigst du dein Mindmap, indem du deine Mitschüler/innen fragst, ob sie andere Begriffe gesammelt haben.
- 3) Danach sollt ihr in Partnerarbeit Ähnlichkeiten zwischen den Begriffen notieren. Bereitet eine kurze Präsentation über eure Beobachtungen vor (1 min.).

Hier sind einige Impulsfragen, die dir helfen sollen, die Aufgabe zu meistern:

- Sehen die Wörter ähnlich aus?
- Klingen die Wörter ähnlich?
- Was sind die größten Unterschiede zwischen den Wörtern?
- Was fällt dir bei unbekanntem Wörtern besonders auf?
- Was geht dir durch den Kopf, wenn du die Wörter siehst, die du nicht kennst?



5.3 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL “[...] uses an additional/second language to teach content (e.g. geography, arts) by immersing students in this language during the lesson.” (Martinelli 2015: 135) CLIL verfolgt den Ansatz, dass Schüler/innen auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts von der Zielsprache umgeben werden, wodurch mehr fremdsprachliches Training und fremdsprachlicher Input stattfindet. Eine Grundannahme von CLIL ist, dass durch die Interaktion von Inhalt und Sprache das Fremdsprachenlernen effizienter gestaltet werden kann, da im CLIL-Unterricht beispielsweise Begriffsklärungen in der Zielsprache deutlicher und eingehender vollzogen werden. Im CLIL-Unterricht werden reale Themen besprochen und keine fiktiven, wie dies im Fremdsprachenunterricht oft geschieht. (ebd.: 21) Dieser Zugang kann so für erhöhte Authentizität des Fremdsprachenlernens führen. Zudem unterstützt das gleichzeitige Lernen von Sprache und Fachinhalt die Entstehung eines vernetzten Naturwissenschaftsverständnisses bei den Lernenden. (ebd.: 21) Herausfordernd in diesem Ansatz ist, dass der Zugang nach Lehrpersonen verlangt, die sprachlich und fachlich ausgebildet sind, um effizienten CLIL-Unterricht zu gestalten. Zudem ist das Testkonstrukt „fachliche Kompetenz“ nicht sauber von sprachlicher Kompetenz trennbar, da der fachliche Kompetenzgrad fast ausschließlich über Sprache erhoben wird (bzw. werden kann) und damit sprachliche Kompetenz stets miterfasst wird. (ebd.: 24)

5.4 Drittsprachenerwerb

Dieser Zugang lehnt sich an Britta Hufeisens Faktoren-Modell an: „learners learn languages successively, and this can build on previous language learning experiences.“ (Meier 2014: 135) Schüler/innen soll bewusst werden, dass sie bereits viele Sprachlernstrategien beherrschen, welche sie sich zu Nutzen machen sollen. Durch geleitete Fragen und die Reflexion über Sprachen soll ein Lernprozess in Gang gesetzt, um Lernstrategien von einer auf eine andere Sprache übertragen zu können, um Sprachen leichter zu lernen.

5.5 Translanguaging (Details im Anhang)

Translanguaging „is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features of various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. [...] This approach focuses on practices of bilinguals that are readily observable on order to make sense of their multilingual worlds.“ (García 2009, 140. In Meier 2014: 137)

6. Wie passt da MELT dazu?

In MELT werden mehrere Leitgedanken der oben präsentierten Ansätze umgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in MELT in ein und demselben Unterrichtsetting mit mehreren Sprachen gleichzeitig auseinander. MELT-Lesetexte umfassen nicht nur die Schul- und Fremdsprache ein, sondern berücksichtigen auch die Herkunftssprachen von Schülerinnen und Schülern. Daher durchbricht MELT den monolingualen Habitus und verfolgt moderne Ansichten des (Fremd-)Sprachenunterrichts. Die mehrsprachigen MELT-Texte machen die

Gleichwertigkeit unterschiedlicher Sprachen sichtbar (sprachpolitische Funktion), sie ermöglichen sprachübergreifendes Lernen (sprachdidaktische Funktion) und sie sind durch Verwendung mehrerer Sprachen eine besondere Form literarischer Texte (formal-ästhetischen Funktion) (Eder 2015: 148-170). Schülerinnen und Schüler lernen so beispielsweise, bereits beherrschte Sprachen als Brückensprachen zu verwenden, was den Zugang zu weiteren Sprachen und zu weiterem Sprachenlernen erleichtert. In den MELT-Lesetheatern ist es häufig möglich, fremdsprachige Passagen unter Rückgriff auf schulsprachige Passagen zu entschlüsseln. In den folgenden drei Beispielen ist ersichtlich, wie die Schulsprache jeweils als Brückensprache zur Fremdsprache genutzt werden kann:

Beispiel 1: Tom Sawyer 2. Lesetheaterstück

Erzähler 2	Jetzt begann Tom, etwas auf seine Tafel zu zeichnen, wobei er sein Werk mit der linken Hand versteckte und dadurch die Neugier des Mädchens weckte.
Mädchen	Let me see.

Beispiel 2: Sherlock Holmes – ein Skandal in Böhmen: 3. Lesetheaterstück

Erzähler 1	In der Zwischenzeit bat Watson Miss Norton, das Fenster zu öffnen.
Dr. Watson	When the window was open I could see Holmes put up his hand. And I threw the smoke stick into the room.
Erzähler 2	Das Zimmer war gleich voller Rauch.
Holmes	Madam. I think I can smell fire! Fire! Fire!
Erzähler 1	Mrs. Norton schaute entsetzt als sie den Rauch sah und stürzte in das Wohnzimmer zum offenen Kamin.

Beispiel 3: Löcher: 1. Lesetheaterstück

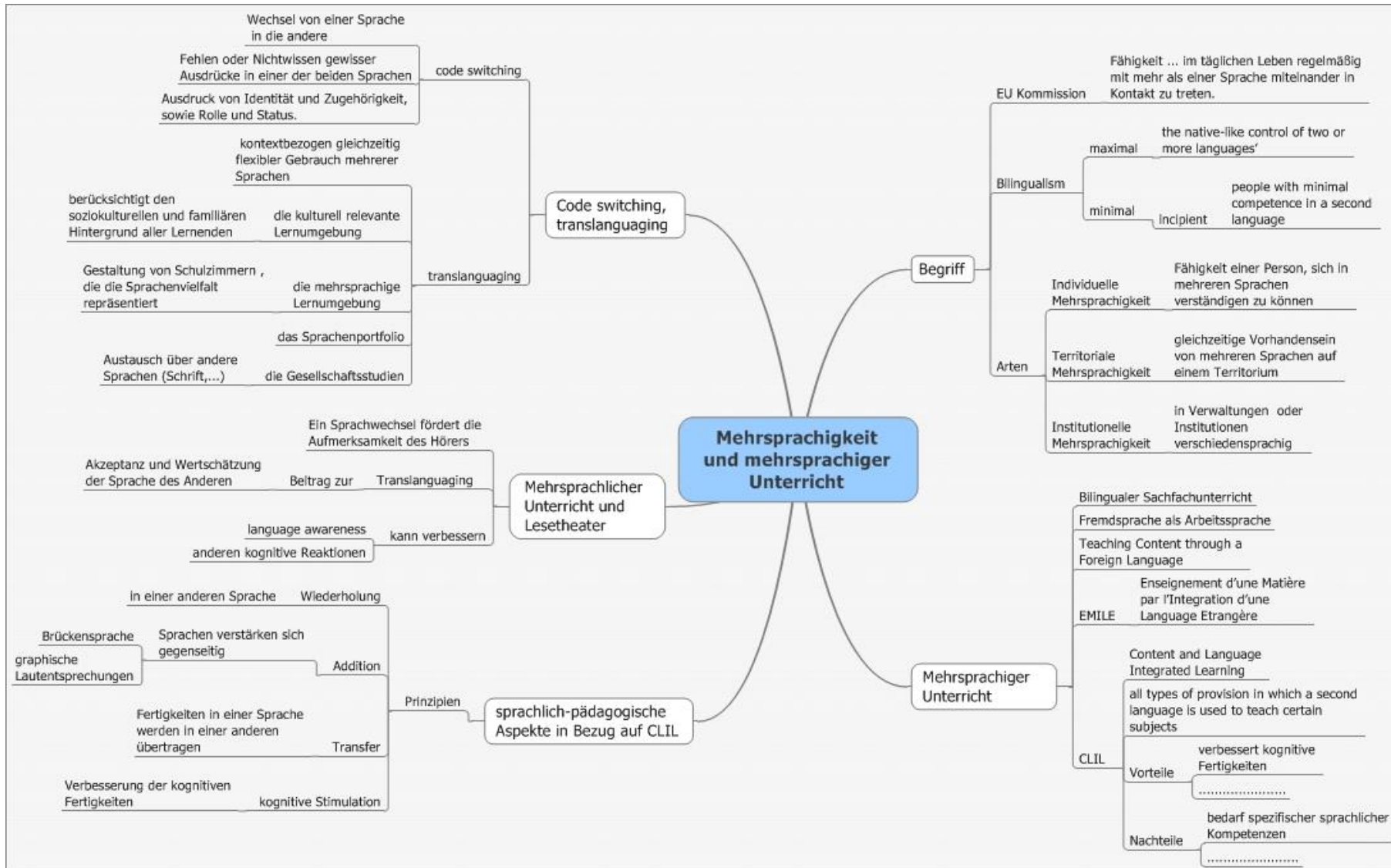
Clyde Livingston	You're a miserable, horrible, bad boy!
Erzähler 1	Das war das Schlimmste für Stanley. Sein Held hielt ihn für einen elenden, nichtsnutzigen Dieb.

7. Literatur

- Eder, Ulrike. (2015). Alles gut für den DaZ- und Deutschunterricht. Exemplarische Literaturanalyse eines mehrsprachigen Bilderbuchs als Basis für mögliche Didaktisierungen. In: Eder, Ulrike. (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien, Praesens. S. 143-173.
- European Commission (2007). Commission of the European Communities High Level Group on Multilingualism. Final Report. Education and Culture. https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiqqe7e4PrOAhUGPBQKHZLtA28QFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fbookshop.europa.eu%2Fen%2Fhigh-level-group-on-multilingualism-pbNC7807451%2Fdownloads%2FNC-78-07-451-EN-C%2FNC7807451ENC_002.pdf%3Bpgid%3Dy8dIS7GUWMdSR0EAIMEUUsWb0000PxU660ZI%3Bsid%3DaHVE8UCTSqdE9xDTPDLaViK2b6ZCIkdAbqY%3D%3FFilename%3DNC7807451ENC_002.pdf%26SKU%3DNC7807451ENC_PDF%26CatalogueNumber%3DNC-78-07-451-EN-C&usq=AFQjCNFalx4ghNd_y17bmV2r0AwTo4hYHA&cad=rja (letzter Zugriff 6.10.2016)
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike. (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, Print.
- Hilbe, Rober/Kutzelmann, Sabine/Massler, Ute/Peter, Klaus. (Hrsg.). (2016): Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Opladen, Budrich. (in Druck)
- Hufeisen, Britta. (2005): Multilingualism: Linguistic Models and Related Issues. In: Hufeisen Britta/Fouser, Robert J. (Hrsg.): Introductory Readings in L3. Tübingen, Stauffenburg Verlag. S. 31-45.
- Hufeisen, Britta./Marx, Nicole. (Hrsg.) (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe (2. Auflage). Shaker Verlag. Aachen.
- IMoF-Team (Hinger Barbara et al.). (2015): Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Einführung in die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts – Wintersemester 2015/2016. IMoF-Eingangsmodul, Universität Innsbruck.
- Lüdi, Georges. (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, Hans/Nelde, Peter H./ Stary, Zdenek (Hrsg.): Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/La Linguistique de Contact (HSK), Band 1, Berlin, New York, Walter de Gruyter. S. 233-245.
- Martinelli, Luisa. (2015): Mehrsprachlichkeit durch CLIL <http://luimartin.altervista.org/Corso%20CLIL%202016-%201.%20Lektion-L.Martinelli.pdf> (letzter Zugriff 6.10.2016)
- McArthur, Tom. (Hrsg.): 1992. The Oxford Companion to the English Language. Oxford, University Press.
- Meier, Gabriela. (2014): Our Mother Tongue is Plurilingualism: A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In: Coneth, Jean/Meier Gabriela (Hrsg.): The Multilingual Turn in Language Education. Opportunities and Challenges. Clevedon, Multilingual Matters. S. 132-157.

Weiterführende Literatur:

- Krompàk, Edina. (2014): Spracherwerb und Erstsprachenförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: vpod. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft. <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1746> (letzter Zugriff 21.10.2016)
- Reissig, Uwe (2007): Kriterien zur Beschreibung von Mehrsprachigkeit unter besonderer Berücksichtigung des subsaharischen frankophonen Afrika und Niger. München, Grin Verlag. http://www.academia.edu/7069981/Mehrsprachigkeit_unter_besonderer_Ber%C3%BCcksichtigung_des_subsaharischen_Frankophonen_Afrika (letzter Zugriff 21.10.2016)
- Straßmann, Burkhard. (2014): Isch Thomas Mann. In: Zeit Online Wissen. <http://pdf.zeit.de/2014/27/linguistik-sprachforschung-code-switching.pdf> (letzter Zugriff 21.10.2016)



ANHANG

<https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewjSq-Hv1sPPAhUEbRQKHV9sDWwQFgghMAA&url=https%3A%2F%2Fofeliagarcia.org.files.wordpress.com%2F2011%2F02%2Fofelia-intro.docx&usq=AFQjCNGgRMw394mWYFepVruGTFe2luH4Zg>

THEORIZING TRANSLANGUAGING FOR EDUCATORS

Ofelia García

This guide offers you practical assistance on how to use translanguaging to help facilitate more effective learning of content and language by bilingual students. But you might not have heard of translanguaging before, or you might not understand what it means, and how it differs from other pedagogical approaches for teaching bilingual students. This introduction to translanguaging will help you see that:

1. Translanguaging challenges monolingual assumptions that permeate current language education policy and instead treats bilingual discourse as the norm.
2. Translanguaging refers to pedagogical practices that use bilingualism as resource, rather than ignore it or perceive it as a problem.
3. Translanguaging goes beyond traditional notions of bilingualism and second language teaching and learning.
4. Translanguaging describes the practices of all students and educators who use bilingualism as a resource.

The introduction ends by giving you other sources to expand your theoretical understanding of translanguaging.

1. TRANSLANGUAGING AS NORMAL BILINGUAL DISCOURSE

What is translanguaging?

Translanguaging refers to the language practices of bilingual people. If you've ever been present in the home of a bilingual family, you will notice that many language practices are used. Sometimes the children are speaking one language and the parents another, even to each other! Often both languages are used to include friends and family members who may not speak one language or the other, and to engage all. If a question is asked, and someone gets up to consult Google for the answer, family members write in the search box items in one or another language, and often in both, to compare answers from different sites. In an English-Spanish bilingual home the television might be tuned into an English-language channel, while the radio may be blasting a Spanish-language show. But

if you listen closely to the radio program, you will notice that the call-ins are not always in Spanish. Sometimes they're in English only, with the radio announcer negotiating the English for the Spanish-speaking audience.

But many times, the radio announcer also reflects the language practices of a bilingual speaker, with features of Spanish and English fluidly used to narrate an event, explain a process, inform listeners, or sell a product. Indeed what is taking place in this bilingual family, their flexible use of their linguistic resources to make meaning of their lives and their complex worlds, is what we call translanguaging.

But isn't translanguaging what others call "code-switching"?

Absolutely not! Notice that translanguaging is not simply going from one language code to another. The notion of code-switching assumes that the two languages of bilinguals are two separate monolingual codes that could be used without reference to each other. Instead, translanguaging posits that bilinguals have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the language practices of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage books and grammars.

What is the relationship of translanguaging to language?

Translanguaging takes the position that language is action and practice, and not a simple system of structures and discreet sets of skills. That's why translanguaging uses an -ing form, emphasizing the action and practice of languaging bilingually.

Isn't translanguaging a temporary discourse practice out of which people transition when they're fully bilingual?

Absolutely not. There are no balanced bilinguals that use their languages in exactly the same ways. Rather bilinguals adapt their language practices to the particular communicative situation in which they find themselves in order to optimize communication and understanding. As with the family at the beginning of this Question/Answer section, translanguaging is the norm in bilingual families. And bilingual families do not stop translanguaging.

Is translanguaging a valid discursive practice?

Indeed. The most important language practice of bilinguals now and especially in the future is their ability to use language fluidly, to translanguage in order to make meaning beyond one or two languages. Translanguaging builds the flexibility in language practices that would make students want to try out other language practices, increasing the possibilities of becoming multilingual.

Translanguaging is not something that those who do not know do. It does not connote ignorance, or alien status, or foreignness. On the contrary.

Translanguaging is a language practice of the many bilingual American students in our classrooms.

2. TRANSLANGUAGING AS PEDAGOGICAL STRATEGIES THAT USE BILINGUALISM AS RESOURCE

But if translanguaging refers to the discourse practices of bilinguals, how is it that this guide uses translanguaging as a pedagogical strategy?

This guide both leverages translanguaging as the discourse practices of bilinguals, as well as develops translanguaging pedagogical strategies that use the entire linguistic repertoire of bilingual students flexibly in order to teach both rigorous content and language for academic use.

How does translanguaging help students develop language for academic purposes?

All teaching uses language to communicate concepts and to develop academic uses of language. Usually the language of instruction is similar to that of the students' home, and although differences exist, there is some continuity. But in the case of bilingual students, the language used in either monolingual or bilingual programs breaks abruptly with their range of language practices. For bilingual students to develop the language practices used in academic contexts they must practice those uses, regardless of whether they can use the form required in school. Translanguaging affords the opportunity to use home language practices, different as they may be from those of school, to practice the language of school, and thus to eventually also use the appropriate form of language.

Just as a Major League baseball pitcher develops his expert pitching form through practice, language users must develop their forms through practice. Translanguaging strategies enable bilinguals to incorporate the language practices of school into their own linguistic repertoire. If students cannot appropriate the language practices of academic work as their own, they cannot possibly develop fitting language for this work.

In what ways does translanguaging offer teachers ways to teach rigorous content to bilingual students?

All learners must "take up" the concepts taught, as well as the language used in school. If students do not understand the language in which they're taught, they cannot possibly understand the content and learn. Translanguaging provides a way to make rigorous content instruction comprehensible. Translanguaging as a pedagogical strategy offers more direct ways to teach rigorous content, at the same time that academic uses of language are developed.

By using collaborative group work and multilingual partners, translanguaging extends and deepens the thinking of students. The expansion of available

multilingual resources for teaching opens up worlds, experiences, and possibilities.

And the ability to read and write multilingual texts enables students to gain different perspectives. Translanguaging simply has the potential to expand thinking and understanding.

Isn't it better to teach any language solely through that language? Shouldn't English only be used to teach English? Shouldn't Spanish only be used when teaching Spanish?

For many years this was the assumption. And this assumption has been the basis of many bilingual education and English as a second language programs. But in the last two decades, international research has conclusively established that new language practices only emerge in interrelationship with old language practices. Thus, bilingual education programs, as well as English as a second language programs, are creating opportunities for students to use their entire linguistic repertoire and not just part of it to develop bilingualism and/or develop language practices that conform to the academic uses of language in school, as well as to learn rigorous content.

How does translanguaging as a pedagogical tool affirm the identities of bilingual students?

A bilingual person is not two monolinguals in one, with each language linked to a separate culture. Instead a bilingual person is one person with complex language and cultural practices that are fluid and changing depending on the particular situation and the local practice.

Translanguaging supports the ability of bilingual students to have multiple identities that are not exactly like those constructed in monolingual contexts or in other contexts. It actually buttresses the multiple and fluid identities of bilingual students.

Why is translanguaging particularly effective with bilingual students?

Bilingual students' language practices, in English or their home languages are often stigmatized. For example, many US Latino students are told that they speak "Spanglish," connoting poor command of the language, when the features that US Latinos display may have more to do with normal contact with English. Translanguaging permits students' and teachers' to acknowledge and use the full range of linguistic practices of bilinguals, and to use these practices for improved teaching and learning.

How does translanguaging help students develop metalinguistic awareness?

Putting language practices alongside each other makes possible for students to explicitly notice language features, awareness needed to develop linguistic abilities.

Is translanguaging as a pedagogical practice a simple scaffold that should be removed once students become bilingual?

Absolutely not. As the many strategies shown in this guide, translanguaging is a pedagogical strategy that should be used to build on bilingual students' strengths, to help them use language and literacy in more academic ways, to pose challenging material, to notice differences in language, and to develop bilingual voices.

How can translanguaging alleviate some of the inequities that bilingual students face in monolingual education systems and even in some bilingual education programs?

In most bilingual situations, one language group is more powerful than the other. Keeping the two languages separate at all times creates a linguistic hierarchy with one language considered the powerful majority language, and the other minoritized. But by making use of flexible language practices, translanguaging releases ways of speaking that are often very much controlled and silenced. When new voices are released, histories of subjugation are brought forth, building a future of equity and social justice.

How does translanguaging fit with the Common Core State Standards?

Translanguaging provides a way of ensuring that emergent bilingual students receive the rigorous education that will allow them to meet Common Core State Standards, even when their English language is not fully developed. In fact, this guide indexes the Common Core State Standards that go with each strategy in the side-bar. In addition, the theory of translanguaging fits well with the theory of language as action that is contained in the Common Core State Standards.

Translanguaging offers bilingual students the possibility of being able to gather, comprehend, evaluate, synthesize and report on information and ideas using text-based evidence; engage with complex texts, not only literary but informational; and write to persuade, explain and convey real or imaginary experience, even as their English is developing.

3. TRANSLANGUAGING BEYOND TRADITIONAL BILINGUALISM AND SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

How is translanguaging different from additive bilingualism?

In the 20th century, bilingualism was seen as "additive," as the simple sum of two languages. But additive bilingualism doesn't capture the complexity of a bilingual's linguistic repertoire. As we said before, a bilingual's language

repertoire is not made up of two distinct and separate languages that are linearly and separately acquired and used. Bilinguals are not two monolinguals in one, and bilingualism is not simply the sum of one language and the other. Ofelia García speaks of dynamic bilingualism in describing the complex language practices of bilinguals, shedding the notion of additive bilingualism, and recognizing translanguaging as a bilingual discursive norm.

How does dynamic bilingualism relate to translanguaging?

In the 1980s Jim Cummins posited that there was interdependence, a Common Underlying Proficiency, among the languages of bilinguals. Cummins and other scholars view bilingual competence from a cognitive perspective. But the concept of dynamic bilingualism refers to a bilingual competence that is not based on cognitive differences, but on the different practices of bilinguals. Dynamic bilingualism refers to the repertoire of bilingual language practices that can only emerge and expand in interrelationship with each other and through practice and socialization. Dynamic bilingualism is enacted precisely through translanguaging. Dynamic bilingualism values the complexity of the language practices of bilinguals, as it recognizes the ability of bilinguals to adapt to the communicative situation of the particular moment. Translanguaging is the enactment of this dynamic bilingualism.

How can translanguaging help in sustaining a minoritized language?

Translanguaging recognizes and values the language diversity and multilingualism of the community, while enabling students to practice their home languages and literacies. Actually translanguaging, more than any other practice or pedagogy, sustains home language practices. Notice that we're here speaking of sustainability of language practices, and not of simple language maintenance. Because we view language as practice, we believe that minoritized languages in bilingual communities must be practiced in interaction with their plural social, economic and political contexts. It is not enough to maintain the static languages of the past. It is important to bring these practices into a bilingual future.

How does translanguaging disrupt the idea of second languages and first or native languages?

The academic literature often refers to second language teaching, second language learning, second language learners, second language acquisition. These students are told they have "first languages" and "native languages." Translanguaging disrupts all these concepts. First, by insisting that there is one linguistic repertoire, students are seen as being positioned in different points of a bilingual continuum and not as possessors of a "native" or "first" language, acquiring a "second" one.

Second, by focusing on the linguistic continuum to which bilinguals have access, translanguaging goes beyond categories of language, whether English, French or others, and first or second.

Third, by insisting that the bilingual practices of translinguaging are what bilinguals do with language, translinguaging disrupts the hierarchy that place “native” English speakers as having English, and thus superior to those who are acquiring English as a “second” language.

Translinguaging permits bilinguals to appropriate all language practices as their very own, including those in English, and those for academic purposes.

How does translinguaging disrupt the idea of “heritage” languages?

By placing dynamic bilingualism at the center of language use, translinguaging disrupts the idea that the minoritized language is only a “heritage” language that is static in form, as used in the past. As part of a bilingual repertoire, speakers select features that are socially assigned to one language or the other, bringing all language practices into a bilingual future. Translinguaging permits speakers to appropriate all language practices as their very own, and use them in bilingual contexts, including the language other than English that now becomes part of a bilingual repertoire and is not simply assigned to the category of “heritage,” taught only in heritage language classes. Instead, these practices in the language other than English are used in interaction with English throughout the child’s education.

4. STUDENTS AND EDUCATORS AND TRANSLINGUAGING AS RESOURCE

Which students would benefit from translinguaging as a pedagogical strategy?

All students would benefit from the translinguaging instructional contexts and strategies offered in this guide. For students who speak but one language at home, these translinguaging strategies would “awaken” them to language diversity, and would build the linguistic tolerance the world needs, and the linguistic flexibility that would enable them to learn additional languages throughout their lives. For students who speak languages other than English, besides English, at home, these translinguaging strategies would validate their home language practices, even when there is no instruction in their home languages. For those who are developing an additional language like English, those we call emergent bilinguals, these translinguaging strategies may be the only way to teach rigorous academic content, as well as developing language.

What is the difference between referring to students who are developing English as emergent bilinguals, rather than English language learners?

Our conceptualization of language as practice and of translinguaging as languaging bilingually makes us understand that it is impossible to simply be a learner of any language, without incorporating features of the new language into one linguistic repertoire. Thus, language learners are not simply “adding” a “second” language. Instead, new language practices are emerging as students become bilingual. Speaking about emergent bilinguals reminds us that by

developing the new language features that make up English, students who are learning English are indeed becoming bilingual.

Understanding this simple fact would mean that all educators, and not just bilingual ones, would need to understand bilingualism and leverage translanguaging in instruction.

When do students stop being emergent bilinguals?

According to our view of language as action, a speaker never “has” a language, never stops learning how to use it, especially as life experiences change. That is why college students take English as a subject since their use of English becomes more complex. A speaker only uses or performs a language according to the opportunities or affordances he or she is given. Thus, we’re all emergent bilinguals in certain situations, at certain times.

Why is translanguaging particularly important in the education of emergent bilinguals?

Emergent bilinguals are at the initial points of the continuum of bilingualism. Thus, they are unable to understand instruction in another language. Translanguaging facilitates comprehension and allows emergent bilinguals to tackle challenging academic tasks in a language they are yet developing.

Which types of educators are able to enact translanguaging?

Just as translanguaging strategies would be beneficial for all students, translanguaging strategies can be carried out by all educators, although their use might differ as strategies are adapted to the types of students they teach and their own strengths. Both bilingual and monolingual teachers can carry out translanguaging strategies if they consider the bilingualism of their students a resource for teaching and learning. All that is needed is a bit of good will, a willingness to let go of total teacher control, and the taking up of the position of learner, rather than of teacher. The beauty of translanguaging strategies is that they can be carried out by different teachers in many different classroom contexts—monolingual general education classrooms, bilingual classrooms, English as a second language classrooms, even foreign language classrooms!

MORE ABOUT TRANSLANGUAGING

Where can I read more about translanguaging?

The term translanguaging was first used in Welsh by Cen Williams to refer to a pedagogical practice where students alternate languages for the purposes of

reading and writing or for receptive or productive use. Ofelia García used the term and expanded

it in her book, *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective* (2009). Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell. The theoretical underpinnings of translanguaging are further developed in her other work that can be found in www.ofeliagarcia.org. Many authors are now using translanguaging as a conceptual tool to better understand the language practices of bilinguals and the teaching strategies that must accompany those practices.

In particular, we refer the reader to the work of Adrian Blackledge, Suresh Canagarajah, Angela Creese, Jim Cummins, Nancy Hornberger, Li Wei and Peter Sayer.

Following are some of the essential readings to expand on your understandings of translanguaging from a more theoretical perspective.

Blackledge, Adrian and Creese, Angela. 2010. *Multilingualism*. London: Continuum.

Canagarajah, Suresh. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal* 95 (iii): 401-417.

Creese, Adrian and Blackledge, Adrian. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94 (i), 103-115.

Cummins, Jim. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2): 221-240.

García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Blackwell/Wiley.

García, Ofelia. 2011 (with Makar, C., Starcevic, M. & Terry, A.). *Translanguaging of Latino kindergarteners*. In *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies*, eds., K. Potowski and J. Rothman, J., 33-55. Amsterdam: John Benjamins.

García, Ofelia. 2011. From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspective*. A publication of the National Association for Bilingual Education, Sept/Oct 2011, pp. 5 –10.

García, Ofelia. 2013. *Theorizing and enacting translanguaging for social justice*. In *Heteroglossia as practice and pedagogy*, eds., A. Blackledge and A. Creese. New York: Springer.

Hornberger, Nancy and H. Link. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3): 261-278.

Li Wei. 2010. Moment analyses and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43(5): 1222-1235.

Sayer, Peter. Forthcoming. Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*

Taken from: TRANSLANGUAGING – A Cuny-Nysieb Guide for Educators by Christina Celic and Kate Seltzer

<http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>