Nordic Journal of Language Teaching and Learning

Hvor meget plads til tysk er der i tyskundervisningen? Eller hvorfor der måske ikke findes noget mere menneskeligt end grammatik

Lars Behnke
Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Danmark
lars.behnke@hum.ku.dk

Hvad har vi lært efter tre år med sprogløft?

Debatten om tysk (og andre fremmedsprog) på de videregående uddannelser har fået nyt liv på det seneste, hvor de nye ansøgertal til BA-studier viser, at interessen for at søge ind på et sprogfag stadig er faldende. Efter den glædelige nyhed om, at regeringen har besluttet at støtte sprogfagene på de videregående uddannelser med yderligere 68 mio. kr. (UFM, 2025), befinder tysk sig nu i en slags overgangsperiode, efter at den sidste støtteperiode, det såkaldte sprogløft fra 2022-2025, sluttede med udgangen af forårssemestret 2025. Spørgsmålet er, hvad vi har lært af de seneste tre år, som kan bruges til at videreudvikle en attraktiv form for fremmedsprogsundervisning, der kan føre til et både sprogligt og fagligt højt niveau.

På Københavns Universitets (KU) tyskfag har sprogløftet givet os mulighed for at afprøve noget nyt: Vi har brugt en betydelig del af pengene til ekstra undervisningstimer, som vi kalder for "sprogpraksis": tre ekstra timer om ugen i de første fire semestre, der er tilknyttet vores fagfaglige elementer (altså litteratur, kultur, historie og lingvistik), men hvor det faglige trådte i baggrunden til fordel for det sproglige i både mundtlig og skriftlig kommunikation. I modsætning til før skete sprogtilegnelsen her altså ikke kun ved, at de studerende var udsat for autentisk (ofte litterært, historisk eller videnskabeligt) tysk i deres fagundervisning, men med en progressionstanke i hovedet, der baserer sig på den viden, vi har fra forskningen i fremmedsprogstilegnelse, nemlig at fremmedsprog læres i små bidder og i en bestemt rækkefølge. Det var altså ikke en "osmotisk" tilgang til fremmedsprogstilegnelsen, som nogle satser på, når de lærer engelsk, hvor man bare suger det sprog til sig, som man er omgivet af. For de fleste mangler der en tilstrækkelig tysksproglig omgivelse, når de har forladt klasseværelset, derfor skal det tysksproglige input planlægges med omhu. Man lærer ikke at spille violin ved at udsætte sig for Bachs violinsonater, og af samme grund har vi tilrettelagt et program med sproglige etuder, fra et enkelt til et mere avanceret niveau, for at give de studerende mulighed for at øve sig i at give deres tanker en tysk klang.

Hvis der er én ting, vi har lært, så er det, at vi skal blive bedre til at erkende, at vi er en del af en længere tilegnelsesproces, der ikke er afsluttet. Men det har været en svær opgave at ramme det rigtige startniveau for alle, fordi indgangsniveauet i tysk blandt vores nye studerende er ret forskelligt. Alle er velkomne hos os, derfor har vi delt gruppen i to niveaugrupper, så alle mødes med passende krav og forventninger. Men uanset, hvilket niveau de studerende medbringer, så er de ikke færdige med at lære tysk. Idéen har været, at alle skal kunne opleve, at de kan udvikle, ja, forbedre deres sprog i løbet af fire semestre. Sprog står aldrig stille, derfor er der altid noget at lære. De sproglige mellemtrin, vi har sat ind i det sproglige studieforløb, er inspireret af den Fælles Europæiske Referenceramme, der nu afspejler sig i vores nye studieordninger. Efter fire semestre skulle vores BA-studerende gerne have opnået B2 som minimumsniveau. Denne niveauangivelse er

Copyright © 2026 Author(s). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC BY-NC 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, Vol. 14, No. 1, 2026. ISSN: 2703-8629. https://doi.org/10.46364/njltl.v14i1.1639

kendetegnet af en evne til, at man kan variere sin sprogbrug alt efter situationen og fx skelne mellem, hvornår et akademisk sprog er passende, og hvornår det ikke er. B2 er langt fra modersmålstysk. Vores tiltag kan ikke udrette mirakler, men de kan bidrage til, at de studerende bliver mere selvsikre og motiverede sprogbrugere på tysk.

Hvad skal der ske nu?

Forventningerne om, hvad der skal til for at gøre tyskundervisningen meningsfuld og attraktiv, synes at være ret forskellige. Debatten præges af begrebspar, som tit bliver brugt, som om de var modsætninger: Skal tysk være et kulturfag eller et sprogfag? Skal man dyrke mundtlighed eller skriftlighed? Er det ikke meget vigtigere at træne kommunikation i stedet for grammatik? Det er især grammatik, der ofte bliver omtalt som et forstyrrende element i det, en moderne fremmedsprogsundervisning skal kunne. I sin begrundelse for den nye sprogpakke siger uddannelses- og forskningsminister Christina Egelund i en pressemeddelelse fra 25. november 2025: ”[…] vi gør op med forestillingen om, at sprog kun handler om grammatik og hører til i klasseværelset. Sprog handler om mennesker, samfund, kultur – og er vigtigt for erhvervslivet, international handel og diplomati” (UFM 2025). Jeg kan ikke være mere enig i, at formålet med fremmedsprogsundervisning er, at det er mennesker bag sproget, man vil lære at kende. (Og så kan man måske tilføje, slet ikke en maskine.) Men ikke kun andre mennesker, også sig selv, bare med en ny hat på. Fremmedsprog giver de studerende mulighed for at tilegne sig et nyt syn på verden gennem de fremmedsproglige konstruktioner, der sætter ord på deres tanker. Studerende kan lære at sætte sig ind i en anden rolle, i nye, fremmed(sproglig)e klæder.

Men hvis udsagnet skal fortolkes sådan, at grammatik ikke handler om mennesker, så kan jeg ikke være mere uenig. Faktisk synes jeg ikke, der findes noget mere menneskeligt end grammatik. Det kommer selvfølgelig an på, hvad man mener med grammatikundervisning, men hvis fremmedsprogsundervisning handler om at give eleverne redskaber til at kunne give udtryk for deres egne tanker i fremmed form (for det er jo det, fremmedsprog handler om), i sætninger, som de aldrig har hørt før (de skal altså være kreative), så skal der også være plads til grammatik.

Hvorfor der (måske) ikke findes noget, der er mere menneskeligt end grammatik

Tysk grammatik får nok de fleste til at tænke på kasserollebøjningen og måske også kryds- og bolle-skemaer eller forskellige huskeregler og remser om, hvordan man fx fordeler akkusativ eller dativ efter præpositioner. Det er en vigtig analytisk kompetence, en intellektuel øvelse. Men det er ikke den form for grammatisk kompetence, jeg mener her. Jeg mener den grammatiske kompetence, der hjælper enhver sprogbruger med at dele sine erfaringer og tanker, sine idéer, dvs. med at kommunikere. Det er i grammatikken, at man finder udtryksmidlerne for de mest basale og menneskelige erfaringer: Om man taler om noget, der *var*, *er* eller *vil ske*, kommer til udtryk ved hjælp af den form, man vælger for sit verbum. Det er også i grammatikken, at nøglen til at fortælle om ens drømme ligger, om det, der *kunne være*, eller ”was sein könnte”. Hvad man har og hvor meget af det, hvem man er, hvad man ved eller kun har hørt, alle disse grundlæggende menneskelige erfaringer kan ikke komme til udtryk uden grammatisk hjælp. Men grammatik har faktisk meget mere at byde på end det, man kender fra en skolebog i grammatik. Om man ”gjorde noget” eller bare ”kom til at gøre noget”, om man ”gør noget” eller ”sidder og gør noget” er eksempler på faste konstruktioner, der danner et stillads til at sætte en hel masse forskellige ord ind i, og det er faktisk det, der kendetegner en sproglig form som grammatisk. I vores eksempler gør grammatikken det på dansk, og for de fleste eksempler har tysk et grammatisk modsvar, men tysk

og dansk kan også adskille sig i de grammatiske mønstre, de bruger til at give udtryk for idéer. Tysk har en særskilt form til at give udtryk for, at man ikke er sikker på, om det, man siger, er sandt, fordi det kommer fra en anden (også kendt som konjunktiv I). Og hvis man vil udtrykke, at nogen kortvarigt ikke er til stede, så kan man på dansk bruge et mønster som ”Han er ude at/og gøre noget (fx ryge, tisse, spise e.l.)”, mens man på tysk angiver den midlertidige fraværsaktivitet på en anden grammatisk måde, nemlig ”Er ist rauchen/pinkeln/essen”. Grammatik er der, hvor en betydning er uafhængig af ord, en slags bygningskonstruktion, som venter på at blive fyldt med byggemateriale, altså ord, som man forholdsvis frit kan vælge imellem og sætte sammen på en ny måde. Grammatik er sprogets DNA og dens konstruktioner giver mulighed for at give udtryk for utallige erfaringer. I det øjeblik, man kobler mening på grammatik, så er det ikke længere bare en intellektuel øvelse.

Men når jeg spørger mine studerende, hvad de siger på dansk i en eller anden situation, så er det ikke usædvanligt, at jeg får et overraskende svar som fx ”jeg ved ikke, jeg siger X, men jeg ved ikke, om det er rigtigt”. Et svar som dette siger noget om den meget udbredte forestilling, at sprog (inklusive grammatik) er noget, der ligger udenfor dem selv, som om det var i en slags bog, som de ikke har læst helt færdig. Med denne forestilling er det ikke nemt at udvikle sin sproglige selvtillid, og bestemt ikke den fremmedsproglige. Men grammatikken og evnen til at bruge den ligger i dem selv.

Hvad er den ideelle tyskstuderende?

For nylig blev vi på Institut for Engelsk, Germansk og Romansk (ENGEROM), KU’s fremmedsprogsinstitut, bedt om at beskrive vores vision om den ideelle førsteårsstuderende. Svarene viste, at forestillingerne er ret forskellige. For nogle fagundervisere var den ideelle nybegynder en, der allerede kan fremmedsproget på modermålsniveau, så man hurtigt kan komme i gang med at fordybe sig i fx litteratur- eller historievidenskabelige emner. Med sådan en idé kan sprogtilegnelse nemt blive til en forstyrrende faktor i studieforløbet, og de studerende, der ikke er nået langt nok i deres fremmedsproglige udvikling, kan nemt føle sig overbebyrdet.

Den anden forestilling om den ideelle førsteårsstuderende sætter fremmedsproget i centrum. Dem, der har sådan et ideal, ser en studerende, der er kommet, fordi han/hun vil udvikle sin udtryksevne på tysk om fagets emner, og det gælder uanset, hvor man står i processen, for man bliver jo aldrig færdig med at udvikle sit (fremmed)sprog. Her ligger der ikke noget forstyrrende i, at de studerende ikke er flydende endnu, tværtimod.

Begge visioner har deres plads på et fremmedsprogsstudium, og ligesom der findes forskellige undervisere, findes der også forskellige studerende. Det er ikke nemt at fastslå, hvor den pågældende studerende befinder sig, når vejen har både et fagligt og et sprogligt spor. Den enkelte studerende kan faktisk befinde sig to forskellige steder på vejen hen mod tyskstudiets faglige og sproglige mål. Det kræver forskellige didaktiske tilgange og didaktiske kompetencer, hvis de studerende skal hjælpes til at tage det næste skridt i begge spor, og det er vores opgave på tyskfaget at kunne skelne mellem disse to. For en underviser nytter det ikke noget bare at kunne tysk for at give sproget den opmærksomhed, det fortjener.

Ser man på, hvordan ministeriet beskriver en ideel eller ”dygtig” elev, der har haft tysk som fortsættersprog på B-niveau og dermed kvalificeret sig til at starte hos os, så finder man også en reference til den Fælles Europæiske Referenceramme. Her har en dygtig elev opnået det såkaldte niveau B1, og det betyder bl.a., at man kan udtale sig om velkendte emner, mest om sig selv. I referencerammens logik, som har sat sine spor i, hvordan sprogligt input er tilrettelagt i læremidlerne for næsten alle europæiske sprog, starter kommunikativ sprogtilegnelse med at klæde eleverne på til at kunne kommunikere om det, de kender bedst. Det, der vedrører dem selv, det faktuelle og nutidige skal

være på plads, før man går videre med at finde udtryksmidler om det mulige eller det umulige, det hypotetiske og teoretiske. Det gælder på både ord-, grammatik- og tekstniveau og både, hvad angår produktive og receptive færdigheder. Derfor kan det være et (for?) stort spring for nogle af dem, der starter hos os, at blive konfronteret med det fremmede, det teoretiske, det æstetiske, det historiske, med det samme og med alt på én gang. Men hvad sker der i undervisningen, hvis man starter med et "velkendt" emne?

Das bin ich … eller er det mig?

I selfiekulturen kan der opstå et kommunikativt behov for sige noget om et billede, man har på sin mobil, og som man peger på. Det kan være, at det er en selv, man ser på billedet. I kommunikativ tyskundervisning har denne situation sin plads, og hvis man vil følge rådet og starte der, hvor der er størst kommunikativt behov, så burde situationen behandles som en af de første i processen. Tyskerne vil nok sige "Das bin ich", sandsynligvis med en lille indledning, fx "Guck mal, das bin ich" ("Prøv lige og se, det er mig"). I vores sprogpraksisundervisning, bag tyskfagets faglige kulisser, var jeg nysgerrig efter, hvad vores nye studerende siger i denne situation, når de peger på et billede, der viste dem selv i en eller anden situation. Rent kommunikativt mestrede alle opgaven godt, budskabet kom frem, men der var forskel på de grammatiske udtryksmidler, de brugte: Omkring en tredjedel brugte enten "Das ist mir" eller "Das ist mich". Måske har de aldrig været i den situation, hvor sætningen rent faktisk skulle bruges, hverken i det virkelige liv eller i undervisningen? Det danske (og engelske?) forbillede ("Det er mig" / "That's me") skinner i hvert fald igennem i disse konstruktioner. Noget fungerer anderledes, end det gør på dansk (og engelsk, for den sags skyld), og forskellen ligger i grammatikken.

Dem, der siger "Das ist mich/mir" er lige så entusiastiske og motiverede til at lære tysk som dem, der allerede bruger den tyske konstruktion, og på tyskstudiet er vi lige så glade for dem, der ikke er i mål endnu. Men hvordan kan man udvikle deres grammatiske kompetence sådan, at de er i stand til at danne sætningen efter et tysk mønster? Det hjælper sandsynligvis ikke meget at begynde med at analysere sætningen, for hvad er subjektet egentlig i denne enkle sætning? Er det "das" eller "ich"? En sproglig analyse kræver dyb indsigt i et sprogvidenskabeligt teoriapparat, og der er forskellige løsninger på denne lingvistiske problemstilling. Men inden man når så langt, er dem, som man egentlig ville vise billedet til, for længst gået videre. Det kræver en anden tilgang for at få konstruktionen på plads der, hvor der er brug for den.

Det er ikke nok med denne sætning. Det dansk-engelske mønster, altså at sætte *mir/mich* i en ikke-subjektskasus, kan også spores i mange andre konstruktioner, som man tit hører i tyskundervisningen, men som heller ikke svarer til det tyske forbillede, såsom "Er ist einen guten Lehrer" (med "Lehrer" i akkusativ, dvs. "Han er en god lærer") i stedet for det tyske "Er ist ein guter Lehrer" (med "Lehrer" i nominativ). Det er helt forståeligt, og man kan se elevernes kreative evner i denne slags dansk-engelsk-inspirerede sætningskonstruktioner. Man skal dyrke dette kreative potentiale i tyskundervisningen. Men det skal opbygges på basis af en tysk, og ikke en dansk-engelsk konstruktion.

Om at børste sine tænder på tysk

Det er ikke uden grund, at referencerammen anbefaler at starte processen med at lære et fremmedsprog med det personlige nærområde, de velkendte emner, for det er allerede her, det særligt tyske kan komme frem. Allerede de første morgentimer, efter man er vågnet op, byder på masser af

muligheder for at opleve, at virkeligheden konstrueres på en anden måde, når man vil sætte tyske ord på den. Man kigger i spejlet, der hænger på en tysk væg, og siger: ”Das bin ich” (”Det er mig”), man børster sine tænder med ordene ”Ich putze mir die Zähne” og måske går man derefter ud for at købe nogle rundstykker med ordene ”Ich hätte gern zwei Brötchen.” (”Jeg skal have to rundstykker.”). Hvis man ikke har trænet dette sproglige perspektivskift tidligt (ikke nødvendigvis om morgenen, men tidligt i sin læringsproces), så kan det være, at man som dansker siger noget à la ”Das ist mir … Ich putze meine Zähne … Ich soll zwei Brötchen kaufen.“ Det er tyske ord bygget på en dansk konstruktion. Man kunne sikkert sige, at kommunikationen på en måde ”lykkes”, og at tænderne nok bliver rene, uanset om man siger “Ich putze meine Zähne” eller “Ich putze mir die Zähne”, men fremmedsprogsundervisningen handler ikke om tandbørstning. Her handler det om at konstruere den virkelighed, man er omgivet af, på en fremmed måde, at give sine formuleringer et tysk præg og bevæge sig ud i det, det egentlig handler om: at lære et fremmed sprog. En simpel erfaring som tandbørstning kan ses som et eksempel på, at verden kan konstrueres på en anden måde, og at det kan vedrøre en selv. Fremmedsprog giver mulighed for at iscenesætte sig selv på en fremmed scene.

Der ligger mere potentiale i at starte med at kunne sige noget tysk om tandbørstning. Der er selvfølgelig ikke noget galt med at sige “Ich putze meine Zähne”. Dette er en tysk sætning, men den svarer faktisk ikke til det, tyskerne normalt siger om denne situation. En korpusundersøgelse bekræfter min tyske mavefornemmelse, der siger, at tyskerne mest bruger et andet grammatisk mønster, nemlig “Ich putze mir die Zähne”, med *mir*, en dativ. Forskellen er subtil, men den tyske konstruktion giver potentiale til at forstå noget mere. Dativkonstruktionen har en betydning. Den samme konstruktion bliver brugt i andre sammenhænge, hvor ens kropsdele, eller noget, der er en del af ens personlige sfære, bliver berørt: ”Er schneidet mir die Fingernägel”, ”Mir knurrt der Magen”, ”Es regnet mir ins Zelt” (altså: ”Han klipper mine negle”, ”Min mave knurrer”, ”Det regner i mit telt”). Dativen signalerer, at man er særligt berørt af og bevidst om det, der foregår i situationen. Når man har forstået det, så giver det mulighed for tusindvis af nye sætninger, hvor man kan udtrykke, at man er berørt af noget på lignende måde. Og så er vejen ikke lang til at forstå, hvorfor bekymringen over klimaforandringer bliver formuleret som “Die Sonne zerstört uns die ganze Ernte” (i stedet for *unsere ganze Ernte*), hvorfor Goethe skriver “Verengt der Abschied mir das Herz” (i stedet for *mein Herz*) eller hvorfor en beretning om kvindevalgret bruger konstruktionen “Wir schreiben uns die Finger wund”, alt sammen emner, der viser den store bredde, et sprogfag som tysk dækker. Men disse store tanker er bygget på samme konstruktion som tandbørstning. Dativkonstruktionen hjælper med at bringe dem til udtryk.

Om at finde ord, der ikke findes

Mange elever er bange for at lave fejl i fremmedsprogsundervisningen, og denne angst står i vejen, hvis man som lærer gerne vil opfordre dem til at bruge sproget kreativt. Men hvad er en fejl egentlig? Fra et kommunikativt synspunkt kan det være, at man siger noget, der bliver uforståeligt eller misforståeligt, men på den anden side kan et forsøg på at bruge sine fremmedsproglige ressourcer også føre til en ytring, der bare er ”nyforståelig”, og det skal der være plads til, i det mindste i den situation, hvor det bliver sagt. Tysk er – lige som alle andre sprog – dynamisk og kan tåle mere end det, man finder i ord- eller grammatikbøger. Det ligger i sagens natur, at disse referencebøger kun afspejler en del af det, der er muligt, og at de altid halter bagefter det, der sker i sproget. Tysk er – lige som alle andre sprog – mange ting og rummer mange varianter, også de fleste af dem, en tyskelev kan finde på. Tyskelever skal kunne mærke, at de kan bidrage til det tyske. Men lad mig give et eksempel fra et andet sprog.

For nylig var jeg på Samsø Museum og så en meget seværdig udstilling af en fotograf af italiensk oprindelse, der havde taget utroligt smukke billeder af Samsøs historiske landbokultur. I en video,

der var en del af udstillingen, fortalte fotografen, hvis modersmål var italiensk, om sit arbejde, på flydende dansk. Filmen havde danske undertekster, men underteksterne svarede ikke altid helt til det, han sagde. Man kunne fx høre ham sige, at han havde taget billeder af mennesker, han "har fundet på vejen", men det, man kunne læse i underteksterne, var, at han tog billeder af "mennesker, han mødte på vejen". Det virkede for mig som en rettet udgave af det, han sagde, selvom jeg synes, de ord, han brugte i forvejen, var helt forståelige. Jeg ved ikke, hvad afvigelsen skyldtes eller hvem det var, der stod for beslutningen om at erstatte hans mundtlige dansk til en åbenbart mere "mundret" skriftlig dansk version. Måske var det ham selv, men det er ikke det, det drejer sig om. Rettelsen af det udtryk, han brugte, havde den effekt, at et vindue ud til en ukendt verden var blevet lukket, et vindue, som ville have givet mig mulighed for at kigge ind i fotografens måde at tænke på, som individ eller måske som italiener. En måde, der kom til udtryk i det sproglige billede, han brugte: at man "finder et menneske på vejen". Det er usandsynligt og det er heller ikke formålet, at formuleringer som disse vil erstatte den åbenbart mere udbredte form, men de bør blive hørt (og læst) som en mulig variant, der bidrager til sprogets mangfoldighed, om end kun for et øjeblik. Der ligger ikke noget forkert i at bruge sproget kreativt indenfor forståelighedens rammer. Alle kan bidrage, også fremmedsprogselever.

Et andet eksempel kommer fra vores egen undervisning. Nogle husker måske emnet om "fast sammensatte præfiksverber" fra deres tyskundervisning. Dem behandlede vi i en undervisningstime i grammatik, hvor vi kom til at tale om *Puder* (dansk 'pudder'), et ord, som fx kan være nyttigt for at beskrive 17-hundredetallets adelige samfund, men også i alle mulige andre ikke-adelige sammenhænge, hvor man kommer pudder på noget. For at give udtryk for det, kan man sætte *Puder* sammen med præfikset *be-*, hvilket giver verbet *bepudern* ("bepudre", som man kan læse i Ordbogen over det danske sprog). Det vil sige, der ligger noget mere erkendelse i ens viden om præfikser end den, at de er sat fast sammen med et verbum. Præfikskonstruktioner har en (om end ret abstrakt) betydning og giver mulighed for at sætte ord på alle mulige slags handlinger, også dem, man udfører med pudder: Man kan dække noget med pudder med ordet *bepudern* og hvis man fjerner det igen, så kan man sagtens finde på at bruge *entpudern*. Hvis man har pudret forkert, så hjælper verbet *sich verpudern* med at sige det, og hvis man har knust noget til pudder, så kan man prøve med præfikset *zer-* og danne *zerpudern*. I ordbøgerne er det faktisk kun det første af de fire (*bepudern*), der er blevet registreret, men det gør ikke de andre mindre tyske. De studerende syntes, det var sjovt at bygge deres tanker med tyske midler, altså præfikser. Ligesom alle andre grammatiske konstruktioner er præfikser også en slags byggeklodser, der har en betydning og dermed kan bruges til at danne en meningsfuld sætning. De er en uudtømmelig kilde til alle mulige ordopfindelser, og nogle af dem har måske en reel chance for at sprede sig, så de en dag bliver optaget i ordbogen. Da de studerende havde behov for en pause fra præfikser, var der én, der foreslog, "Sollen wir uns bekaffen?". Ordet findes ikke (endnu), men den studerende har måske forstået lige så meget om tysk som den, der kan huske alt om reglerne om præfikser, måske endda mere, hvis det tyske faktisk skal bruges til kommunikation.

Kreativiteten står også overfor en anden udfordring: Siden vi har fået adgang til kunstig intelligens, har nogle gymnasieelever klaget over, at man gerne må bruge en lommeregner til eksamen i matematik, men ikke KI til at generere (tysk) tekst i en fremmedsprogseksamen. Men sprog kan ikke helt regnes ud, heller ikke, hvis beregningen giver et resultat, der ligner et menneskeligt udsagn. 2 plus 2 er lige med 4, uanset hvor jeg befinder mig, og hvornår jeg har sagt det, og der er gode chancer for, at det vedbliver at være sådan et stykke tid endnu. Men sprog forandrer sig, og det er mennesker, der gør det. Sprog står aldrig stille, og man skal huske, at de fleste sprogforandringer starter deres karriere som en afvigelse i forhold til en eller anden norm. Nogle afvigelser kan blive til en ny norm, mens andre forsvinder med situationen, hvor de bliver sagt. Det klarer sproget selv. Men hvorfor skulle fremmedsprogselever og -studerende ikke være en del af denne proces?

Der er selvfølgelig grænser for, hvor kreativ man kan være, for man skal først kende mulighederne, og der ligger nok heller ikke noget kreativt i at ignorere grammatiske former, fx at blande akkusativ sammen med dativ. Men det sker kun, hvis ikke man netop forbinder mening med de former, man bruger. Grammatikkens konstruktioner forstyrrer ikke længere, hvis eleverne kan indse, at de giver mulighed for at skabe mening. Den fremmede konstruktion skal ses som en option, ikke som en barriere, og elever skal ikke være utrygge ved at skabe nye former, som de ikke har hørt i forvejen. I kommunikativ fremmedsprogsundervisning skal man finde en god balance i, hvor meget kreativitet og ignorance man kan tolerere.

Interkulturel og intersproglig kompetence

Der er enighed om, at tysk skal bruges til at styrke elevernes kommunikative evner, og hos mange lærere er der stor efterspørgsel på læringsmateriale om aktuelle emner: bæredygtighed eller klima-forandring er kun to eksempler, fordi de dækker et aktuelt kommunikativt behov, og fordi vores aktuelle problemer har fortjent at blive løst og diskuteret på alle sprog, også på tysk. Men når et emne bliver behandlet i fremmedsprogsundervisningen UFM (2025), så giver det også mulighed for at forstå, hvordan andres blik på problemerne adskiller sig fra ens eget. Et formål med fremmedsprogsundervisning er, at eleverne skal tilegne sig en interkulturel kompetence, dvs. en empatisk forståelse for kulturelle forskelle. De skal lære at agere og reagere i situationer, hvor folk med forskellige kulturelle baggrunde har med hinanden at gøre. Det at være interkulturelt kompetent kræver en ”decentrering”, sådan lyder det fx i Karen Risager og Lone K. Svarstads meget inspirerende bog *Verdensborgeren og den interkulturelle læring* (Risager & Svarstad 2020). ”Decentrering” medfører den erkendelse, at ens egen kulturelle baggrund ikke står alene, men at der er andre, lige så værdifulde kulturelle træk, der sætter deres spor i forskellige samfundsstrukturer, synspunkter og handlinger.

Det at kunne decentrere forudsætter, at man kender sig selv, sit centrum og sin egen kultur og at man kan se, hvor lighederne og forskellene ligger i forhold til andre kulturer. Men en anden ting er, om man er lige så kompetent til at sætte ord på, hvad der udgør ens eget selv og ens egen kultur, i hvert fald, når ordene skal komme fra det sprog, der bliver talt i den anden kultur. Nogle kulturelle forskelle sætter deres spor i sproglige forskelle, og en nysgerrighed efter og respekt for andre kulturer burde derfor gå hånd i hånd med en nysgerrighed og respekt for andre sprog. Og ligesom man skal kende sig selv for at se forskelle mellem ens egen og andre kulturer, så skal man kende sig selv for at se forskelle mellem ens eget og andre sprog. Men som vi har set, er mange studerende ikke klædt på til at sætte tyske ord på det, der angår dem selv, deres personlige sfære og deres adfærd i hverdagen. Der er mange, der ikke har prøvet et sprogligt perspektivskift på det, de kender bedst. Det er svært at forestille sig, at tyskstudiet har noget med en at gøre, hvis man ikke har dyrket sit personlige nærområde på tysk. Ligesom man kun kan bidrage til at løse kulturelt betingede problemer ved at sætte sig selv i et andet lys, så er det vigtigt at kunne sætte fremmede ord på det, man kender bedst. Det forekommer mig, at interkulturel kompetence ville være betydeligt stærkere, hvis den var ledsaget af en slags intersproglig kompetence. Vejen, der fører derhen, er længere, end man tror, fordi den kræver, at man tager en omvej, der fører forbi en ”selv”.

I tilrettelæggelsen af tyskundervisning bliver der ofte arbejdet med metoder, som er baseret på ”translanguaging”. De bygger på vores viden om, at modersmålet altid er aktivt, når man lærer et fremmedsprog, og det kan man lige så godt bruge konstruktivt. Og som bekendt er der ret stort overlap mellem tæt beslægtede sprog som dansk og tysk. Mens det sikkert giver god mening at arbejde med modersmålet i fremmedsprogsundervisningen, hvis det alligevel er aktivt, så må man ikke glemme, at translanguaging også omfatter et blik på forskelle, og fremmedsprogsundervisning må ikke mister sit udgangspunkt i netop det fremmede, hvis den skal bidrage til at værdsætte

forskelle mellem kulturer og mellem sprog. Der ligger en fare for etnocentrisme, der ikke rigtigt vil passe til konceptet om interkulturel kompetence, hvis man bygger fremmedsprogsundervisningen på den antagelse, at fremmedsproget kun er det, der adskiller sig fra ens modersmål, eller hvis det anses for tilstrækkeligt at bruge de modersmålskonstruktioner, der ligger i fællesmængden for begge sprog. En vis etnocentrisk holdning kommer til udtryk, når en studerende i min undervisning synes, at en tysk konstruktion "lyder mærkelig" eller "gammeldags". Det tyder på en idé om, at det tyske ikke ville lyde så mærkeligt, hvis det fungerede lidt mere som dansk. Man ville nok aldrig sige, at en konstruktion lyder mærkeligt eller gammeldags på kinesisk, altså et virkelig fremmed sprog. Også i et tæt beslægtet sprog som tysk skal fremmedsprogsundervisning tilfredsstille elevernes nysgerrighed efter at opdage noget nyt og ukendt og hjælpe dem med at træne et perspektivskift.

Hvad tysk kan lære af arkæologi

I en samtale om førsteårspædagogik på de humanistiske fag, som jeg havde fornøjelsen af at deltage i for nylig, hørte jeg en arkæolog beskrive, hvad en god arkæologistuderende er: På den ene side skal man være god til at fortolke sine fund og sætte dem ind i en historisk sammenhæng, og hvem ved, måske er man lige præcis den, der er med til at skrive historien om, hvis fundet ikke kan fortolkes med de antagelser, man hidtil var gået ud fra. Men en god arkæologistuderende kan også være en god graver, én, der ved, hvordan man kan nå frem til det, jorden rummer under overfladen, hvor det er værd at grave eller snitte videre for at finde stolpehuller eller vægforløb, de bærende strukturer, der skal gøres synlige og tilgængelige for fortolkning og måske for at genopbygge et fremmed hus. Det kan være, at en studerende er bedre til det ene end det andet, men alligevel kan begge regnes for gode arkæologer.

Gode tyskstuderende er lidt lige som gode arkæologer. De skal finde de grammatiske stolpehuller og vægforløb, der gør, at de kan bygge et hus, eller en sætning efter fremmed, dvs. efter tysk facon. De skal kunne gøre deres fund tilgængelige for alle ved at kommunikere om dem i skrift og tale, så de kan indgå i en fortolkning om deres historiske, æstetiske eller samfundsmæssige betydning. Uden gode graveteknikker bygges denne betydning på et usikkert fundament.

Dette har konsekvenser for, hvordan arkæologi- og tyskundervisningen tilrettelægges. Ligesom graveteknikker og fortolkningsteknikker kræver to forskellige undervisningsscenarier, så kræver det forskellige slags ekspertiser, didaktikker og sikkert også eksamensformer, hvis man på den ene side vil sætte sine studerende i stand til at forstå de byggekonstruktioner, der bærer mening, og langsomt bringe dem op til overfladen i tekster og (sam)taler, og på den anden side fortolke dem i en større kulturel kontekst. Der skal være plads til alle disse faglige ekspertiser på et fremmedsprogsfag som tysk. De kræver forskellige slags opmærksomhed fra både de studerendes og undervisernes side.

Ofte hører man et ønske om mere "tværfagligt samarbejde" indenfor de elementer, der er en del af tyskstudiet, altså mere integrative tilgange (som fx den, der indenfor fremmedsprogsdidaktikken hedder "Content and Language Integrated Learning", CLIL), et samarbejde, der giver mening i det virkelige liv. Men undervisning er ikke det virkelige liv, og det kan være en fordel, der har en didaktisk værdi. Undervisning giver mulighed for at lave fejl i en forhåbentligt tryg ramme, uden at det har alvorlige konsekvenser (hvis altså karaktergivning respekterer, at læring indebærer, at man laver fejl). En undervisning, der skelner mellem sprog og indhold, giver mulighed for at fokusere på de enkelte spor, der fører hen til, hvad en god tyskstuderende er.

Så af alle dikotomier i debatten om den bedste form for tyskundervisning, som jeg ikke synes er særligt konstruktive, vil jeg dog gerne holde fast i én: at man udnytter den kunstige undervisningssi-

tuation for at skelne mellem kurser med fokus på sprog og "fagfaglige" kurser, så alle aspekter, der udgør et tyskstudie kan komme til deres ret. Det udelukker selvfølgelig ikke punktuelle undervisningsbegivenheder, hvor det hele skal sættes sammen på en, i snæver forstand, CLIL-inspireret måde, til en enhed. Sådan nogle begivenheder kan være meget motiverende og skoleårets eller semestrets højdepunkter, hvis de er placeret på det rigtige tidspunkt.

Afslutning

Sprog handler om mennesker, samfund og kultur og er vigtigt for erhvervslivet, international handel og diplomati, som det hedder i ministerens pressemeddelelse. Alt det hænger sammen i det virkelige liv. Men hvis vi vil uddanne kritisk tænkende, interkulturelt kompetente og kreative tysktalende sprogbrugere, skal vi give plads til, at eleverne føler sig selvsikre nok til at bidrage med deres tysk i det virkelige liv. Tyskundervisning er ikke den nødsituation, der kan opstå i den virkelige verden, når man er nødt til bare at plapre løs på et mere eller mindre gebrokkent tysk uden tysk basis, selvom det selvfølgelig er en lige så vigtig kompetence og som regel bliver taget godt imod af dem, der bor i det tysksprogede område. Kravet om mere mundtlighed, som nogle gange også bliver brugt som et modstykke til grammatik, må ikke gøre denne nødsituation til et princip. Hvis mundtlighed betyder, at den grammatiske basis, altså bygningskonstruktionen, mangler, så ligner sprogbrugen et puslespil, hvor man på forhånd ved, at brikkerne ikke helt passer, eller at der mangler nogle. Det må være en frustrerende oplevelse for dem, der gerne vil bidrage til samtalen på tysk.

Tyskundervisning kan noget mere. Man kan udnytte fremmedsprogsundervisningen til at skaffe et grundlag, der går mere i dybden og tager eleverne alvorligt ved at stole mere på deres læringsressourcer. Fremmedsprogslæringen er kendetegnet ved en søgen efter systematik, hvor nye sætninger bliver lavet i analogi til tidligere erhvervede mønstre. At det ligger i sprogtilegnelsens natur, kan man også se, når et barn lærer sit eget modersmål, hvor grammatiske begreber ikke spiller en rolle. Vores studerende er ikke børn længere, og de kræver en anden, mere styret tilgang, men som er bygget på samme nysgerrighedsprincip. Det kræver tysklærere, der kender vejen. En sproglærer, der er mere end blot en samtalepartner for eleverne, ved, hvordan han/hun kan hjælpe de studerende med at dyrke deres sproglige selvstændighed, og hvornår det bedste tidspunkt er for at så flere nye frø. Fremmedsprogslærere ved, hvordan de kan tilpasse det sproglige input, og hvordan de kan formulere spørgsmål, så eleverne kan udtrykke deres tanker på den nye måde, der ligger lige på næste trin. Det tager tid og kræver, at underviserne ved, hvordan de kan fremme den sproglige progression.

Når en uge med tyskundervisning er slut, og weekenden nærmer sig, så plejer jeg at ønske de studerende en "schönes Wochenende". Nogle svarer: "Du auch", mens de er på vej ud af klasselokalet. Her, i denne situation, er det to løse tyske ord, sat sammen efter et formodentligt engelsk mønster, parret med en stor portion venlighed fra alle sider. Alle er tilfredse, kommunikationen lykkedes, men det er bare ikke tysk.

Litteratur

Risager, K. & Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.

UFM (2025, november). *Nye initiative på sproguddannelserne skal ruste de studerende til en ny europæisk virkelighed*. Uddannelses- og forskningsministeriet. https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2025/november/nye-initiativer-paa-sproguddannelserne-skal-ruste-de-studerende-til-en-ny-europaeisk-virkelighed/ (sidst tilgået den 03.04.2026)