

Dansk for tyskere

Intersprogsproblemer i forbindelse med
tyskeres indlæring af dansk

Af Lars H. Eriksen

»Den Kai er en god Dreng ... aber so wild
... man skal ham mit godt
rigere ... Sofi ... forstaa ham ikke!«
Knuth Becker: Det daglige Brød, 1932

0. Indledning: Intersprog som emne

På trods af det faktum at danskundervisningen for tyskere har været praktiseret siden 1700-tallet,¹ findes der kun få undersøgelser over problemer angående fremmedsprogsundervisning i vores modersmål. I det følgende påvises nogle af de lingvistiske problemer, der opstår, når tysktalende lærer dansk. Eksempelmaterialet består af tyskernes intersprog, d.v.s. det mellemsprog, der befinder sig mellem de første fremmedsprogede ytringer og den modersmåls-lignende beherskelse af et fremmedsprog. Altså en betegnelse for det sproglige kontinuum imellem de fejlfulde forsøg på målsproget og de perfekte fremmedsprogede ytringer. Dette kontinuum er ifølge sagens natur meget vidtspændende og kan naturligvis ikke bestemmes ud fra én enkelt person alene. Der består imidlertid visse lovmæssigheder for dette intersprog og derfor begrænser jeg emnet til at omfatte enkelte centrale problemstillinger.

I en analyse af sprogelevens fejl må man analysere elevens generelle sproglige adfærd på målsproget. Man kan ikke udelukkende »samle på fejl«. Sammenligner man sprogelevens ytringer på målsproget med de samme ytringer sagt af en modersmålstalende, opdager man, selv når man sammenligner med dygtige elever, at der er forskel.² Denne forskel skyldes, at eleven bevæger sig fra sit modersmål til det fremmede sprog. I begyndelsen af indlæringsprocessen sidder eleven stadig fast i modersmålets system, men efterhånden øges kompetensen på fremmedsproget. Idealet for fremmedsprogsundervisningen er at opnå en modersmålsagtig performans på fremmedsproget. Dette mellemsprog imellem modersmålet og målsproget kan man med Selinker, der introducerede begrebet »interlanguage« i 1969,³ kalde for *intersprog*. Eller som Selinker i en senere artikel begrundet sin teori:

»Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, [scil.] one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a target language norm. This linguistic system we will call 'interlanguage'«

(Selinker, 1972. s. 214. Kursiveringen er Selinkers fremhævelse).

Materialet til dette studie består af en fejlanalyse af det store materiale som mine mange elever ved aftenskolen og på universitetet i Tyskland har leveret. Indledningsvis skal her præsenteres en model til inddeling af bekendtheden med et sprog. Bekendtheden med et sprog er ofte afgørende for sprogelevens motivation og da det er lysten, der driver værket, er det vigtigt at beregne denne grad af bekendthed. Hvis det fremmede sprog er absolut ukendt for eleverne, kan man kun i begrænset grad henvisse til kendte elementer.

Sprogene inddeles i:

Nabosprog: Umiddelbart sammenstødende sprogområder. På grund af stor gensidig kontakt kender man nabosproget, f.eks. dansk-tysk.

Bekendte sprog: På grund af fælles sprogfamilie eller intensiv kontakt består et vist bekendtskab, f.eks. dansk-engelsk.

Fremmedsprog: Ifølge ringe sprogligt slægtskab og/eller bekendthed er målsproget ukendt, f.eks. dansk-spansk.⁴

Her vil jeg pointere, at det drejer sig om *vores* forhold til fremmede sprog. På grund af det danske sprogs ringe udbredelse er vores opmærksomhed nødvendigvis rettet imod de fremmede sprog. For de fleste tyske elever står det danske sprog på stadiet imellem bekendtsprog og fremmedsprog. De fleste tyskeres bekendtskab med dansk er begrænset til ferier, hvor de – det nære sproglige familieforhold til trods – står næsten fuldkommen uforstående over for det akustiske kauderwælsk, mens de næsten fuldtud kan forstå skrevne tekster. Sådan karakteriserer langt de fleste tyske sprogelever deres første møde med dansk. Det kan måske lyde forbløffende, men dansk er et svært sprog for uvante tyske øren. Når den første sejhed i begyndelsesfasen er overstået, så opdager sprogeleven det ene sproglige lån efter det andet

og genkender de sproglige strukturer. Og her er det, at sprogundervisningen bør sætte ind med kontrastiv viden om disse sproglige forhold.

Den ovennævnte placering af det danske sprog på stadiet imellem bekendtsprog og fremmedsprog begrundes jeg med mine erfaringer med eleverne. Mange har hørt om dansk eller kommer på grund af en dunkel trang mod Norden og har aldrig hørt eller læst dansk før. Motivationen er dog alligevel meget høj. Det danske sprogområde grænser ikke umiddelbart op til de områder, i hvilke jeg har undervist i dansk. Derfor er der ringe kontakt med dansk; det er svært at genopfriske feriebekendtskabet med det danske sprog igennem de moderne medier – radio, fjernsyn o.s.v., og almindeligvis er danske kulturfremstød i udlandet små og sjældne.

Sprogligt set er der mange ligheder imellem dansk og tysk. Især består der mange ligheder imellem skriftsprogene. Derfor har jeg gjort det til et princip i min undervisning at opfordre eleverne til at bruge deres sproglige fantasi. Ofte er det muligt at identificere et dansk ords betydning ved hjælp af en ældre tysk betegnelse eller et dialektord.

Fejl i indlæringsprocessen opstår i berøringspunktet imellem to sprog. Og som bekendt kan man lære af sine fejl. Som fremmedsproglærer står man i den paradoksale situation, at man skal lære af andres fejl og få eleverne til at indse dem.

1. Om undervisningssituationen

Før jeg går over til at behandle intersproget, er det nødvendigt at beskrive undervisningssituationen. Mine erfaringer bygger på ti års undervisningserfaring på såvel aftenskole- som universitetsniveau. Her har jeg benyttet »Lær dansk«, »30 Stunden Dänisch« og egne materialer.⁵ Undervisningen er som nævnt uden undtagelse foregået i Tyskland. De fleste danske fremmedsprogforskere går ud fra en danskundervisning, der foregår med elever, der allerede har hørt dansk – og for hvem sproget derfor til en vis grad er et kendt sprog. De senere års øgede undervisning i dansk for indvandrere har ført til en anden synsvinkel på dette problem, men alligevel er undervisningssituationen en væsentlig anden, når undervisningen foregår i Danmark. Hele den sproglige kulisse er en anden, når undervisningen foregår i hjemlandet, hvad alene for udtalens vedkommende er overordentligt gavnligt.

Sammenligninger med fremmedsprogsundervisningen i Danmark må forekomme naturlige for læseren. Men sådanne sammenligninger vil jeg gerne advare imod. Situationen for dansk i en undervisningssituation uden for Danmark – eller Skandinavien – er definitivt anderledes end inden for. I min undervisning er jeg hyppigt stødt på elever, for hvilke dansk var et absolut fremmedsprog udelukkende tilegnet igennem undervisningen.

Det danske sprogs prestige i udlandet er heller ikke særlig stor. Desuden er det svært for udlændinge at høre det danske sprog dagligt.

Man kan heller ikke sammenligne situationen for fremmedsprogsundervisning i Danmark med dansk i udlandet, idet fremmedsprogsindlæring for os er en selvfølgelighed. Desuden har vi gennem de moderne medier og p.g.a. den øgede skoleundervisning i fremmede sprog intensiv kontakt med flere fremmede sprog. Vi er derfor modtagelige for fremmede sprog.

Dansk for udlændinge uden for Danmark er et absolut viljesspørgsmål for eleven. Resultater fra undersøgelser vedrørende dansk for udlændinge i Danmark vil derfor kun i begrænset omfang kunne overføres til udlandet.

2. Fonologiske problemer

En forkert udtale er det tydeligste tegn på, at den talende ikke er indfødt. Det område, der udviser de fleste sproglige afvigelser, er så afgjort udtalen. På grund af forskellen mellem det danske og det tyske lydssystem opstår der, især i begyndelsen af et forløb, interferensproblemer. Eleven kender ikke det danske sprogs lydlig struktur og gætter sig frem. I regelen ved eleven ikke hvor forskellen ligger eller hvordan forskellen kan overvindes. På dette begyndertidspunkt kommer lærerens vejledning ind i billedet. Hvad angår udtalen kan læreren læse for eller sige for og så senere rette og vejlede eleven. Det mest naturlige i et kursus vil være at præsentere sig selv og fortælle hvorfra man kommer og hvad man laver. Jeg har iverigt iagttaget en gavnlig indlæring af dansk udtale, hvis man ret tidligt i forløbet går i sproglaboratoriet. Det kan dog først anbefales efter et par undervisningstimer, for at eleven kan nå at erhverve sig et vist grundkendskab til det danske sprogs struktur. Til trods for denne effektive initialindlæring og fortsat rettelse

af udtalefejl, forsvinder enkelte fejlstrukturer først meget sent i undervisningsforløbet og andre eksisterer videre som forstenede rester af intersproget.⁶ Årsagerne til denne forstening kan være af forskellig art. Her kan sproglige, sociale eller psykologiske faktorer være grunden. Det er meget sjældent at sproglige forskelle er årsagen, for anatomisk set kan alle mennesker udtale alle lyde. Det er her bare et spørgsmål, hvornår sprogindlæringen begynder. Således er det for udlændinge meget svært at lære vores stød, når indlæringen sætter ind i voksenalderen. Eksempelvis kan vi kun tilnærmelsesvis lære de spændende gutturale clicks i de afrikanske sprog, selv om vi besidder de anatomiske forudsætninger.⁷ Men de almindelige forsteninger i udtalen har måske snarere sociale eller psykologiske grunde, idet eleven er »tilfreds« med sin udtale og ikke ønsker en yderligere perfektionering af fremmedsproget. Iøvrigt optræder disse forsteninger også hos elever, der egentlig har en glimrende udtale. De optræder så i sproglige stress-situationer, f.eks. når eleven er ved at lære et andet problem, og derfor glemmer ting, som han forlængst har internaliseret.⁸

2.1. Forholdet mellem lyd og skrift

Af sproghistoriske årsager afviger det danske skriftsprog stærkere end det tyske fra udtalen. Vores danske skriftsprog er i det væsentlige fra det 18. århundrede. Det tyske skriftsprog regnes også fra denne periode. Men grunden til forskellen i forholdet mellem lyd og skrift ligger i sprogudviklingen, der på dansk er forløbet hurtigere end på tysk.

Derfor forledes en del elever til at udtale dansk skriftnært. Det er for en dansk native speaker uacceptabelt. Dette problem opstår ofte på steder, hvor der på dansk optræder stumme konsonanter og diftonger.

I forholdet imellem skrift og lyd er der også et andet problem. Ofte har et bogstav på dansk forskellige fonetiske realiseringer. Her volder især

[ɑ] og [a]

problemer, idet denne forskel er en distinktiv forskel på dansk, sml. f.eks. forskellen imellem »hav« (ocean) og »hav« (imperativ af have).

Den tysktalende udtaler det åbne [ɑ] i stedet for det lukkede [a], der sjældent optræder på tysk.⁹

Andre skriftnære udtalefejl er f.eks. at »d« udtales i forbindelser som:

- nd (sml. her *rand*, *vand*, *mand*, *hånd*)
- ld (sml. *holde*, *hælde*)
- rd (sml. *bord*, *værd*)

Hertil regner jeg også at »d« udtales i udlydsforbindelser som:

- ds (sml. *plads*)

Dette fænomen anser jeg for at være en interferens fra tysk, sml. her den ordnære udtale af f.eks.:

- Hand [hand]
- Wald [vald]
- Bord [børd]

Endvidere volder udtalen af det bløde »g« problemer i endelser som:

- ig (sml. *mægtig*, *agtig*)

Slutlyden udtales som på tysk enten som [mɛçtiç] eller [mɛçtig]. Den almindelige danske udtale er [mɛgti]. Det velære [ŋ] volder også problemer for tyskerne, idet de gør som de er vant til og udtaler

- lang som [laŋk]
- penge som [pɛŋə]

Et meget ofte forekommende fænomen er, at der optræder et [l] eller et almindeligt [d] på steder, hvor dansk har det »bløde d« [ð]. I elevernes intersprog bliver f.eks.

- med udtalt som [mæ:l]
eller [mæ:d]
- hvad udtalt som [va:l]
eller [va:d].

Også i vokaliske omgivelser forekommer dette, f.eks.

hedde udtalt som [helə]
eller [hedə].

Hos få elever bliver denne fejl rettet fuldkommen. Grunden er formodentlig det sene indlæringstidspunkt. Dette interferensproblem kan undertiden iagttages hos tyskere, der har boet i Danmark i lang tid.

Som øvelse til at udrydde denne fejl har jeg med succes ladet eleverne anvende sugemetoden, d.v.s. suge luften ind for på denne måde at lokalisere tungen. Til illustration vil jeg anføre Otto Jespersens beskrivelse heraf fra »Modersmålets fonetik«:¹⁰

medens man fastholder en lyds organstilling trækker man været til sig hvorved man da kan fornemme de forskellige steder hvorpå den kolde luft slår an inde i munden, fx ved [l], [s] og [x] = tysk ach-lyd.

(Jespersen, 1922, s. 33)

Derefter har jeg ladet dem øve remsen

mad – med – mid – mud.

Denne øvelse gør det nemmere for eleverne at få en fornemmelse for det »bløde d«. Og idet vokalen trækker artikulationsstedet længere frem i munden kommer eleven nærmere til den ønskede dental frikativ.^{10a}

Ofte er det gavnligt at visualisere problemet ved at tegne et hoved på tavlen og så forklare at det engelske – for de fleste elevers vedkommende kendt fra skolens engelskundervisning – artikuleres på lignende måde med fortungen mod bagsiden af de øvre fortænder, det spanske interdentalisk og det danske postdentalisk bag de underste fortænder.

Sammenfattende om forholdet imellem lyd og skrift kan siges, at dette ikke kun fører til interferensproblemer, men også til identifikationsproblemer. Det danske sprog tillader en større grad af assimilation og dissimilation end det tyske sprog. Dette forhold har bl.a. sin forklaring i det tyske sprogs stilling som kasussprog; leddenes forhold til hinanden udtrykkes ved hjælp af endelser, som man ikke kan »snappe af«. På dansk kan man derimod »snappe af« og »jævne ud«, fordi man ikke er

afhængig af endelserne; her spiller rækkefølgen af leddene en stor rolle.

Derfor kan den tysktalende ofte ikke forstå et lydligt forløb, imens han – næsten problemløst – kan læse og forstå selvsamme. Af denne grund er det nødvendigt i begyndelsen af et undervisningsforløb i vid udstrækning at holde sig til en tekst, som eleverne *samtidig* får visualiseret. Generelt set synes udlændingene, at vi taler alt for hurtigt og utydeligt. Det virker på dem, der ikke er fortrolige med sproget, som om vi taler sjusket.

Disse problemer forekommer i mindre grad, jo længere vi kommer hen i undervisningsforløbet. Men det er dog påfaldende, at disse problemer består langt hen i indlæringsprocessen. Selv for elever, der ellers taler acceptabelt, kan det stadig være svært at forstå radioavisen, mens TV-avisen går nemmere, fordi man kan se speakeren og hans mundbevægelser og kropssprog.

2.2 Problemer vedrørende realiseringen af vokaler

I forhold til de danske vokaler er de tyske mere ekstreme. Det kan man iagttagende, når man lytter til elevernes modersmål og til deres ytringer på dansk. Den mere ekstreme vokalartikulering fører til højereliggende [i] og dybereliggende bagtungevokaler [a, ɔ, o, u] i elevernes intersprog.¹¹ Den praktiske betydning ses af de følgende eksempler:

I ordet »danser« bliver [a] realiseret som [ɑ]. Grunden er, at det danske fortunge-a er ukendt på tysk og først skal læres.

I ordet »kun« bliver [u] realiseret dybere af en tysktalende.

I ordet »komme« realiseres [ɔ] enten [u]-agtigt eller [o]-agtigt.

I ordet »træ« realiseres [ɛ] mere [e]-agtigt. En lyd, der kommer det engelske i f.eks. plur. af man, »men« nærmest.

I ordet »bil« realiseres [i] højere af en tysktalende. Endvidere volder flere af diftongerne problemer. På dansk markeres kun »au« og »eu« i skriften, medens resten i skriftsproget består af kombinationer imellem vokaler og konsonanter. På dansk regner man med i alt 13 distinktive diftonger, på tysk regner man med færre, 4-5 stykker.¹²

For det første er der igen et identifikationsproblem, der, som ovenfor behandlet, fører til en skriftnær udtale. For det andet skal den tysktalende lære den uvante glidning for den ene vokal til den anden. En

dansk diftong på det tyske intersprog lyder som to vokaler, der bliver udtalt statisk efter hinanden, Den korrekte dynamiske forbindelse imellem vokalerne er svær at lære. Årsagen til dette interferensproblem er efter min mening, at indlæringen af den danske diftongrigdom sker for sent for eleven. Indlæringen af den korrekte udtale kan sættes igang for eksempel ved sproglaboratorietræning, eller læreren kan anvende forskellige metoder til kontrol af korrekt udtale.¹³

2.3 Problemer vedrørende realiseringen af konsonanter

Blandt konsonanterne volder især det danske vokaliske [ʀ] problemer i forbindelse med visse vokaler. På standarddansk realiseres dette fonem ofte vokalisk og tenderer i det moderne talesprog imod en decideret udeladelse. På tysk differentierer man imellem fortunge-r [r] og bagtunge-r [R] samt tendens til vokalisering.¹⁴ Eksempelvis kan anføres udtalen af mit navn, Lars Eriksen. Her forekommer to vokaliske r, der efter min erfaring ikke altid opfattes af en modersmålstalende tysker. Den tysktalende overfører det tyske konsonantiske r til det fremmede sprog. I det bayersk-østrigske område må man som danskelev kæmpe med det stærkt uvulære [R], der artikuleres længere tilbage end det højtyske. Modersmålstalende tyskere fra dette område er længere om at indlære det vokaliske danske r.

Hvislelydene på dansk volder problemer for tyskere. På rigsdansk eksisterer kun lyden [s] og lyden for [ʃ] som i »station«, for hvilket der ikke findes noget særskilt IPA-tegn.

På tysk differentierer man hvislelydene yderligere; sml.: [s, z, ʃ, ʒ].¹⁵

Denne differentiering af hvislelydene er efter mine iagttagelser svær at udrydde. Generaliseringen af det tyske lydssystem til at gælde for fremmede sprog er åbenbar så basal, at man kan iagttage den hos tyskere, der har boet lang tid i Danmark.

Denne interferens er dog ikke så afgørende for tydeligheden og forståeligheden, som det ovennævnte r-forhold. Men overdifferentieringen er en tydelig markør for den elev, der har tysk som modersmål. Det kan man vel forklare som en såkaldt forstening i udviklingen af det fremmede sprog.¹⁶ Den tysktalende mener ikke at have behov for den generelle danske s-lyd, når alle forstår ham, når han artikulerer det som [s, z, ʃ] eller [ʒ].

2.4. Problemer vedrørende stødet

Det hævdes ofte, at beherskelsen af stødet er et markant og vigtigt element i indlæringen af dansk. Det er rigtigt, at det er en fonetisk særhed, der ellers kun – på lignende måde – forefindes i cockney-engelsk og estisk. Jeg anser det dog for at være meget svært at lære voksne tyskere dette kendetegn ved dansk. Ser vi på de følgende minimalpar:

hun	hund
anden	anden
tanken	tanken
tænder	tænder
kom	kom

er forskellen klar. For en udlænding derimod er dette artikulatoriske fænomen vanskeligt at identificere og svært at artikulere. Ikke alle elever hører f.eks. forskellen imellem »anden« og »den anden« eller »hund« og »hun«. Gennem lytteøvelser kan kendskabet øges og differentieringen gøres herved lettere.

Men selv at producere stødet anser jeg for at være så svært for eleverne, at det først – hvis overhovedet – lykkes sidst i indlæringsforløbet. Hvad angår forståeligheden, bør man tænke på, hvad eleven ønsker at bruge sine kendskaber til dansk til. Hvis det perfekte dansk-kendskab er målet, så er det nødvendigt med intensiv udtaletæning; hvis eleven anser det for fyldestgørende at blive forstået, så er der adskillige andre udtaleproblemer, der bør rettes før man bruger tid og kræfter på at indlære korrekt udtale af stødet.

I en indlæringsituation i hjemlandet har eleven ikke den ønskelige kontakt med dansk. Ved intensiv kontakt med sproget som f.eks. i forbindelse med sprogrejser, vil en indlæring kunne lattes.

Iøvrigt bør man tænke på, at stødet nok er bestanddel af det rigsdanske,¹⁷ men det er ikke bestanddel af adskillige danske dialekter.¹⁸ Derfor anser jeg kendskabet til stødet, så en identificering kan foregå, for at være vigtig, derimod anser jeg indlæringen af den aktive beherskelse af stødet for mindre vigtig.

2.5. Prosodiske problemer

Sætningsmelodien, forstået som betoningen i sætningen, er forskellig på tysk og på dansk. Derfor forekommer der adskillige eksempler på interferenser i intersproget. Danskere taler generelt mere jævnt uden den på tysk tydeligere og hyppigere forekommende betoning af spørge- og svarsætninger. Når vi lærer tysk, skal vi omvendt lære at betone vores spørgsmål og svar tydeligt. En fyldestgørende undersøgelse af alle prosodiske problemer i intersproget ville sprænge denne afhandlings rammer, derfor vil jeg indskrænke mig til kun at beskrive følgende problemer.¹⁹

Ofte forekommer eksempler på forkert tryk-anbringelse. Jeg har iagttaget at enkelte elever betoner anden stavelse i flerstavelsesord som følgende:

væ'relse
lej'lighed

Dette fænomen skyldes en overgeneralisering, idet flerstavelsesord på begge sprog i regelen har tryk på anden stavelse. Denne forkerte tryk-anbringelse optræder karakteristisk i begyndelsen af indlæringen eller i stress-situationer (sml. ovenfor). Der kan også nævnes andre iagttagelser, der bidrager til et fremmedartet intersprog med en anderledes betoning.

Hvis man iagttager en gruppe af tyske native speakers og sammenligner med lydstyrken af en dansk gruppes ytringer, er det slående, at der tales højere på tysk. Samme tendens gør sig gældende ved iagttagelser af enkeltpersoner.

Ligeledes kan man iagttage, at tyske kvinders toneleje er højere end danske. Dette gør sig gældende i intersproget ved højere intonationer.

Disse iagttagelser er selvfølgelig kritisable, fordi der ikke ligger nogle funderede undersøgelser bag. Dertil kommer at enkelterfaringer ikke kan generaliseres. Men jeg mener at *tendensen* kan konstateres og at det ikke udelukkende drejer sig om personlige iagttagelser.²⁰

3.0. Problemer vedrørende morfologien

På morfologiens område forekommer der talrige indflydelser fra ele-

vens modersmål. Her er de også nemmest at konstatere, idet henvisningen til det fremmede sprog ligger lige for.

3.1. Problemer vedrørende artikler og pronomener

Hvad angår artiklerne og pronomenerne er forkert genus den oftest forekommende fejl. Den tysktalende tror, at man kan »oversætte« leksikalsk genus fra tysk til dansk. De for ham velkendte tre køn i modersmålet volder da problemer, idet en transformering til to-kønssystemet på dansk ikke er umiddelbart gennemskuelig. I regelen er der en vis sammenhæng imellem de leksikalske genera, uden at jeg dog her vil forsvare nogen regel. Almindeligvis foregår indlæringen af genera igennem hele undervisningsforløbet. Pudsigt nok har jeg iagttaget, at der kommer flest »gæt« på fælleskøn. Ganske vist er fælleskøn den største gruppe, men en native speaker reagerer her særligt sensibelt og mærker, at den, der taler, ikke har dansk som modersmål.

Et andet punkt hvor der opstår fejl er omlyden, der forekommer ved nogle substantivers pluralisformer, ved de stærke verber og ved de uregelmæssige svage verber. Især de uregelmæssige substantiver giver anledning til problemer. Sml.:

bog	bøger
fod	fødder
o.s.v.	
mand	mænd
barn	børn
o.s.v.	

Oftest drejer det sig om substantiver og verber, der også på elevernes modersmål har omlyd. Denne forekommer dog på en anden måde. Men eleven er oftest klar over, at et ord kan have uregelmæssige former og forsøger at bøje uregelmæssigt. For læreren gælder her det sande fyndord »gentagelsen er al undervisnings moder«, og man er nødt til at opfriske dette område jævnligt under et undervisningsforløb.

I gruppen af adjektiver dukker problemerne først og fremmest op i forbindelse med den attributive og den prædikative stilling.

Former som f.eks.:

- * den gode manden
- * det gode huset

accepteres ikke som korrekt dansk. Ved en første problem-scanning kunne man tilskrive problemet ligheden med de andre nordiske sprogs dobbelte bestemmelse. Man kan her blot tænke på Strindbergs »[Det] Röda Rummet«. Men de elever, som jeg har undervist, har ikke haft erfaringer med andre nordiske sprog. Derfor er forklaringen nok nærmere at søge i et konglomerat af tyske interferensformer:

1. Sammenblanding med benyttelsen af det foreløbige grundled, der måske forveksles med den tyske maskuline artikel.
2. Demonstrativt og personligt pronomen »den« har på dansk sammenfaldende former.
3. Dansk har i modsætning til tysk ikke kasusbøjning af det attributive adjektiv.

I det følgende vil jeg analysere dette problem i intersproget nærmere. Det er tydeligt at årsagerne er at finde i det nære sproglige slægtskab. De sproglige former ligger meget nær hinanden uden dog at tillade en direkte gengivelse på dansk. Det svære for eleverne ligger snarere i at lære forskellen imellem sprogene.

Adskillige elever kan ikke holde anvendelsen af det demonstrative pronomen:

den og det

og benyttelsen af den bestemte efterstillede artikel ude fra hinanden:

-en og -et.

Den danske struktur med efterstillet bestemmelse er uvant for tysktalende, men efter nogen tid indlæres denne struktur. Det er kun de færreste, der bibeholder denne fejl. Sandsynligvis skyldes det en interferens fra den tyske bestemte artikel maskulin akkusativ:

den.

Et andet element i denne interferensproblematik er, at denne inter-

sprogsstruktur ofte optræder i forbindelse med ord, der på tysk er maskulinc og på dansk er fælleskøn. Sml.:

den mand	den Mann
manden	der Mann
manden, der	der Mann, der
den gode mand	der gute Mann
O.S.V.	O.S.V

Endvidere består der et problemfelt omkring brugen af det foreløbige subjekt og brugen af det formelle situativ²¹

det
der

og

der
her.

På tysk anvender man blandt andet:²²

es
da

som foreløbigt subjekt, men anvendelsen er ikke så udbredt som på dansk, hvorfor man må anse strukturen for et interferensproblem. Derfor kan det være en god ide at lade eleverne bide mærke i de følgende formler:

der er der
her er der
det er der.

Desuden opstår, som man kunne vente, problemer ved det prædikativt stillede adjektiv. På dansk anvender man i prædikativ stilling adjektivets stærke form, imens man på tysk anvender den svage form.²³

3.2. Problemer vedrørende verber

På begge sprog differentierer man brugen af verberne i tempus, modus og diatese. På tysk differentierer man ydermere i numerus. Overvindelsen af mangelen på personsuffixer i bøjningen og indlæringen af de danske enhedsendelser er ikke svær for tyskerne. Fraværet af en egentlig konjunktiv på dansk volder heller ingen problemer. Det synes at være nemmere for sprog elever at lære og anvende et system, der er mindre kompliceret end modersmålets. Omvendt har vi så flere problemer, når vi lærer det mere differentierede system på tysk, sml. blot den tyske personbøjning, der volder store problemer for de fleste danskere.

Derimod volder indlæringen af de danske passivformer, særligt s-passiven problemer for tyskere. Vore to danske passivformer er:

- 1) Perfektum participium + en form af hjælpeverbet blive, f.eks. bliver købt, bliver læst.
- 2) Præsens eller imperfektum infinitiv + (c)s suffix, f.eks. købes, læses.

Eleverne har vanskeligt ved at vænne sig til s-passiven. Den benyttes ganske vist hovedsagelig i litterært sprog og generelt i skriftsproget.²⁴ Men i det danske sprog optræder den desuden i de deponente verber. Brugen af disse indebærer et stort sværhedsmoment for tyskere. Selvom man i undervisningen til stadighed betoner, at de skal bruges formelagtigt, synes det som om eleverne stadig har en fornemmelse af et passivisk forhold. Måske skyldes det, at de deponente verber ikke eksisterer i samme form på tysk. Det passive i denne akt udtrykkes på tysk oftest ved hjælp af den tilbagetrukne dativkasus, f.eks.:

jeg synes	es scheint mir
der behøves	es wird benötigt
vi enes	wir einigen uns eller
	wir sind uns einig.

Også tidssystemet for s-passiven volder problemer. Det er svært for eleverne at danne tempora. Sml.:

præsens:	imperfektum:
købes	købtes
	er blevet købt

Den sammensatte passiv volder ikke de store problemer, men den omtalte s-passiv giver grund til forskellige blandingsformer. Lad os se nærmere på disse typiske fejl:

- * der skal blive købes
- eller
- * der skulles købes.

Begge skulle betegne sætningen:

der købtes (eller: der blev købt).

Eleverne blander de danske former og anvender hellere blive-passiven, nok fordi den minder mest om deres egen »werden«-passiv.

Eleverne glemmer, at s-passiven kun findes i hovedtiderne nutid og datid. I de sammensatte tider anvendes blive-passiven. Desuden anvendes s-passiven meget sjældent i talt sprog. Den forekommer næsten kun i de deponente verber (sml. ovenfor).

Verbernes tempora volder også vanskeligheder. Denne fejlgruppe dukker dog først op på et senere tidspunkt af indlæringsforløbet, idet de fleste undervisningsforløb først bringer tiderne senere. På dansk benytter vi seks tempora: førdatid, datid, førnutid, nutid, førfremtid og fremtid. En yderligere differentiering er mulig, blandt andet ved modalverber. Af pladsmæssige årsager er analysen af denne temporære differentiering udeladt.²⁵ På tysk standardsprog har man et større antal tempora at vælge imellem: plusquamperfektum, præteritum, futurum præteritum II, futurum præteritum I, perfektum, præsens, futurum II og futurum I. På begge sprog sker den temporære orientering med præsens som tidsmæssig akse. Især præsensformen kan også på begge sprog vikariere for de andre grammatiske tider, men især brugen af fortidsformerne og fremtidsformerne er forskellig. Af hensyn til den forhåndenværende plads vil jeg her kun tage mig af datidsformerne. Udover den yderligere differentiering af datidsformerne på tysk eksisterer der også en differentiering i deres anvendelse. I fortællende tempus er der en væsentlig forskel mellem dansk og tysk, idet man på dansk anvender datidsformen og på tysk perfektumsformerne.²⁶ Den tyske elevs anvendelse af perfektumsformen for fortidsformen accepteres af en modersmålstalende dansker. Dette skyldes den sproglige liberalitet, der udvi-

ses over for udlændinge, der forsøger at tale et andet sprog. Men det er ikke korrekt dansk.

Hvad angår fremtidsformerne, der på dansk dannes ved hjælp af: »skal« eller »vil« + infinitiv af hovedverbet, er det tydeligt, at denne afvigelse fra tysk i intersproget ikke læres med det samme. På tysk har man en form af »werden« + infinitiv af hovedverbet. Fordi man ikke differentierer på tysk, volder den danske differentiering i to kategorier problemer, f.eks. »vil komme« betoner viljesakten imens »skal komme« betoner tvangen. Begge eksempler er fremtidige. Her må man sætte ind med øvelser, der tydeliggør viljes- eller tvangsmomentet.

Morfologiske regler indlæres bedst igennem træning, her kommer der et didaktisk moment ind i undervisningen. Jeg anser kontrastiv viden om sprogene for at være vigtigst for at kunne gennemføre en effektiv undervisning, men her er didaktisk viden også nødvendig. Man kunne i undervisningen – også for voksne – henvise til en lang række regler, men didaktisk set hæmmer en sådan leksikalsk undervisningsplan motivationen. Her må man finde et kompromis imellem elevernes grad af motivation og de nødvendige sprogkundskaber. Man bør derfor arbejde efter mottoet »festligt, folkeligt og fornøjeligt – men sagligt« og vælge øvelserne efter elevernes motivation og interesser. Ting, der er nødvendige at lære, men også kedelige, skal formidles på en fængende måde. Men sådanne motivationstips ville sprænge denne afhandlings rammer og i sig selv danne grundlag for en anden.

4.0. Syntaktiske problemer

Efter analysen af elevernes fejl i brugen af den danske morfologi går jeg over til intersprogets syntaks. Nu befinder vi os på det bredeste felt, der ikke kan forklares med enkeltiagttagelser som på fonologiens område.

Den oftest forekommende feilkategori er, at eleven undlader den omvendte ordstilling, f.eks.:

- * igår han gik
- * så han må gå
- * jeg ikke går hjem.

Disse og lignende fejl kan iagttages hos mange elever langt hen i undervisningsforløbet. Eleverne overlægger forfeltet. Grunden er ikke en interferens, idet man på tysk også kun tillader et led i forfeltet.²⁷ Begge sprog har den samme principielle ordstilling, SVO, der brydes, hvis det andet led tager plads i forfeltet, □ VSO. Dette andet led kan være en tempus- eller modus-angivelse.

Lad os betragte den knappe forklaring i en moderne dansk grammatik for tyskere:

Dänisch ist im Vergleich zum Deutschen eine analytische Sprache, d.h. man muss auf Grund der Formenarmut oft mit mehreren einzelnen Wörtern das ausdrücken, was man auf Deutsch mit einer einzigen Kasusform ausdrücken kann.

(Nielsen § 16)

Derfor er man ifølge Nielsen nødt til at have en temmelig fast ordstilling:

Aus diesem Grund ist man im Dänischen auf eine verhältnismäßig feste Wortstellung angewiesen.

(Nielsen § 16)

Denne iagttagelse er principielt rigtig, men i enkle sætninger hersker der stor overensstemmelse imellem ordstillingen i sprogene. Sml.:

gestern ging er	igår gik han
ich gehe nicht nach Hause	jeg går ikke hjem
dann muß er gehen	så må/skal han gå.

Men så snart sætningerne bliver mere komplicerede, er det ikke så nemt som så.

Hvis et led rykkes frem i forfeltet (Vorfeld), fortrænger det substantialet, der da tager plads efter verbalet (Mittelfeld). Årsagen til denne overlæsning af forfeltet, som forekommer hos adskillige elever, ligger snarest i en hyperkorrektion. Eleven overgeneraliserer fra den normale ligefremme ordstilling. Især ved negerende sætninger forekommer der en forkert ordstilling. Som det kan ses af de følgende eksempler, der alle stammer fra oversættelsesøvelser eller fra fristile, kan forekomsten ikke henføres til den tyske syntaks:

- * Igår ikke han gik
- * Hun ikke købte ind igår
- * Jeg ikke cykler til universitetet

Den tyske syntaks har ikke leveret strukturen til disse sætninger i intersproget. Derfor har de efter min mening ikke en sproglig årsag, men snarere en sprogpsykologisk årsag.

Et andet fænomen, der forårsager fejl er forskellen imellem dansk og tysk syntaks. I længere komplicerede sætninger, hvor det udvidede verbum kommer tilsidst på tysk, kan man mærke en vis tøven hos eleverne. Dette skyldes sandsynligvis, at det tyske verbalfelt (Mittelfeld) er længere udstrakt end forholdet imellem neksusfeltet og slutfeltet på dansk.²⁸

Ved mere komplicerede konstruktioner som eksempelvis de sammensatte tider er der en tydelig forskel i syntaksen. Sml. de følgende eksempler:

Peter hat seinem Vater im Garten geholfen²⁹
Peter har hjulpet sin far i haven

Daher wird der Knabe dem Mädchen einen Apfel geben³⁰
Derfor vil drengen give pigen et æble.

5.0. Semantiske problemer

De semantiske fejl er langt vigtigere at udrydde end morfologiske eller fonologiske forsteninger i intersproget. Desuden reagerer en native speaker mere sensibelt overfor semantiske fejl. Man kan overhøre eller vænne sig til en fremmed accent eller »gebrokkent« dansk, men hvis der er fejl i ordforrådet, så har den modersmålstalende en lav tolerancetærskel. På dette område synes det at være sværere at acceptere intersproget. Denne antagelse, at semantisk beherskelse af fremmedsproget er vigtigere for forståelsen end beherskelsen af det grammatiske regelsystem, understøttes af svenske undersøgelser af tyske skoleelevers forståelse af svenske elevers fejl i skriftlige stile. Sml. hertil Lindell, der konkluderer: »Low tolerance means, first of all, vocabulary.«³¹

Lignende undersøgelser af englænderes forståelse af danske skoleelevers fejl peger i samme retning.³² Af disse årsager er det væsentligt, når det tidspunkt er kommet, hvor udtalen og grammatikken beherskes nogenlunde acceptabelt, at sætte ind på semantikens område. Her kommer elevens motivation igen ind som væsentlig begrænsning for indlæringen af dansk. Elever, der kun er interesseret i »turistdansk«, vil her hurtigt tabe motivationen, idet deres personlige mål for undervisningen er nået. I mit tilfælde satte eksamensordningen et højt mål for undervisningen, idet såkaldt forhandlingsevne var ønsket.³³ Derfor kunne jeg i min undervisning komme ret vidt med eleverne. Semantikken er på den anden side set et emne, der arter sig meget individuelt for hver elevs vedkommende. Derfor vil jeg i det følgende indskrænke behandlingen til enkelte hovedområder og skitsere enkelte hovedlinier. Herunder ligger tyngdepunktet på de idiomatiske problemer, modalverberne og faux amis.

5.1. Idiomatiske problemer

Det kasuale islæt i tysk bringer en del problemer med sig for os, når vi lærer tysk, idet vi ikke er vant til den faste og knappe sammensætning af ordene, men er vant til at snakke med flere små ord. Omvendt volder »de mange små ord« på dansk store problemer for tyskerne. Dansk består i højere grad end tysk af en række ordforbindelser, hvis samlede betydning ikke lader sig aflede af de leksikalske enkeltbetydninger. Samme betydningsindhold realiseres ofte på tysk ved hjælp af kasusforhold, om end tysk ikke er uden idiomatisk islæt. På dansk må man derfor med flere enkelte ord udtrykke det, som på tysk kan udtrykkes med en enkelt kasusform. Indlæringen af dette forhold er nemmere for eleverne, når de har haft nogen omgang med sproget.

Sammenligner man længden af teksterne i en dansk-tysk konkordans, opdager man, at teksten på dansk er kortere end den tyske oversættelse. Sml. her den moderne udgave af dansk litteratur ved Bille-skov-Jansen, der indeholder et tværsnit af hele den danske litteratur.³⁴ Årsagen hertil er, at en oversættelse altid vil være længere, fordi oversætteren ikke er så fri i sit ordvalg som forfatteren. Oversætteren skal forsøge at gengive originalens stemning, og det er meget sjældent at en ord-til-ord-oversættelse er mulig.

5.2. Problemer vedrørende modalverber

Modalverberne ligner hinanden på begge sprog og optræder i samme positioner indenfor sætningen, men deres betydninger er ikke fuldstændig identiske. Her kan man sætte ind med målrettet indlæring af forskellen. Den mest hyppige fejl er anvendelsen af modalverbet »måtte« i stedet for det korrekte »skulle«. Hertil anføres det følgende eksempel, der her udtrykker ønsket om en fremtidig handling og ikke nødvendighed:

* Mor siger, at Peter må komme idag

På dansk er udsagnet, at Peter har lov til at komme. Strukturen er helt tydeligt overtaget fra den tyske sætning:

Mutter sagt, daß Peter heute kommen muß.

Hvis man her ville betone tilladelsen til handlingen, så ville man på tysk have brugt »darf«. Derfor er modalverbet »måtte« forkert valgt, idet dette betegner tilladelsen til eller nødvendigheden af handlingen, men ikke pligten eller autoriteten, der ligger bag. Endvidere bliver modalverbet »ville« anvendt af eleverne til at betegne fremtidig handling. Sml.:

De vil komme imorgen til kaffe
Sie werden morgen zum Kaffee kommen

På dansk udtrykkes det fremtidige i et forhold ikke nødvendigvis i verbets form, selvom muligheden for at betone viljen eller det blot fremtidige i handlingen ved at bruge »ville« eller »skulle« også findes på dansk. Men hyppigst er anvendelsen af nutidsformen, der bliver »suppleret« af en tidsmarkør i form af et tidsadverbium. På tysk har man en mere konsekvent anvendelse af verbernes tider. Denne tidsstruktur overfører eleverne på målsproget, hvor den ofte forekommer overkorrekt. Det tyske hjælpeverbum »werden« betegner simpelthen det fremtidige i handlingen. Idet man på dansk ikke har dette verbum, oversætter eleven til det nærmeste han kender, og det er »ville«, som han ofte har lært at kende i fremtidig betydning. Endvidere foreligger der nok et lån fra en anden tysk struktur inden for fremtidsformerne, idet tysk og-

så tillader at betone viljen i den fremtidige handling ved hjælp af modalverbet »wollen«. Til belysning af denne problematik skal det næste eksempel anføres:

Søren vil komme i morgen.
Søren wird morgen kommen.

Sætningen udtrykker fremtid på begge sprog, men på dansk udtrykkes derudover betoningen af en viljeshandling. På dansk udtrykkes fremtid i de fleste situationer gennem præsens + tidsadverbium, hvis det fremtidige ikke fremgår af konteksten:

Søren kommer imorgen.

Derfor er de »betonede« former med hjælpeverberne normalt overflødige og anvendes kun til at betegne viljen eller det rent fremtidige.

Disse problemer betragter jeg som et resultat af interferenser fra tysk. Eleven overfører den konsekvente anvendelse af tiderne til dansk og anvender det modalverbum, der kommer nærmest »werden« i betydning, og det er »ville«.

5.3. Faux amis

På dansk og tysk eksisterer der en lang række ord, der ligner hinanden af udseende, men har vidt forskellig betydning. Det mest kendte eksempel på ord, der har helt diametralt modsat betydning er nok:

Dansk: pladsangst
Tysk: Platzangst.

På dansk betegner det angsten for store pladser, men på tysk talesprog betegner det derimod angsten for det snævre rum.³⁵

På grund af den fælles kulturkreds og lignende kulturforestillinger findes der dog mange tilfælde af faux amis. En fyldestgørende behandling af dette problem ville derfor danne rammen for en egen afhandling. Derfor kun de følgende korte anmærkninger.

For eksempel kan de tyske elever ofte ikke adskille anvendelsen af

de intransitive og de transitive verber på dansk: »ligge« og »lægge« og det endda selvom formerne eksisterer med samme betydningsforskel på tysk: »liegen« og »legen«. Ligeledes forholder det sig med »sidde« og »sætte« selvom de ækvivalente tyske former »sitzen« og »setzen« også eksisterer.

Denne struktur i intersproget kan efter min mening ikke anses for en typisk fejl hos tyske sprogelever, der opstår p.g.a. sprogenes struktur. Det hidrører snarere fra det tyske modersmåls struktur. Altså fra en overgeneralisering.

Iøvrigt kan dette efter min mening ikke anses for en grov fejl og alene på grund af denne leksikalske fejl er der næppe nogen, der bliver afsløret som tysksproget. Det forekommer desuden ofte på dansk, især hos jyder, fordi disse på grund af den jyske dialekts oprindelige ikke-skellen imellem transitivt og intransitivt verbum ikke fornemmer forskellen.

Generelt opstår der efter min erfaring flere forståelsesfejl ved verberne og verbalsammensætningerne end ved nominerne. Dette skyldes efter min mening, at man lettere kan substantiere et forhold og oversætte dette til et fremmedsprog end man kan oversætte en verbalhandling.

6. Konklusion

Indlæringen af dansk forløber for tyskere uden store vanskeligheder. Dette skyldes den store lighed imellem sprogene. Dog må en udlænding med tysk som modersmål regne med problemer ved indlæringen af den danske fonologi, idet en voksens indlæring af artikulatorisk set »svære« eller sjældne fænomener, som f.eks. stødet, enten udebliver eller sent lykkes.

Ved benyttelsen af situative lærebogssystemer, d.v.s. systemer, der har integreret grammatikken, som for eksempel det meget benyttede »lær dansk« system, forlænges indlæringen unødigt. Dette sker fordi de tyske elevers motivation for det meste er høj. Derfor kan man sideløbende i undervisningen bruge andre undervisningsmidler.

I indlæringen af dansk for tyskere vil anvendelsen af lærebogssystemer med en mere fremskreden terminal adfærd være adækvat. For ty-

skere er det vigtigt at gøre en indsats på de fonologiske og de semantiske områder, for det er på de områder man kan forvente de fleste fejl.

Sammenfattende om det fonologiske og det fonetiske aspekt i tysktalendes intersprog kan man sige, at tyskerne kommer forholdsvis let til en acceptabel dansk udtale. En tyskers intersprog vil dog indtil sent i indlæringen røbe, at han har tysk som modersmål. På baggrund af det her analyserede materiale må elevens alder anses for at være af væsentlig betydning, hvis fuld fremmedsproglig kompetens skal opnås. For voksne, der har overstået modersmålets indlæring og gennem daglig brug har internaliseret modersmålets regler, er det sværere at lære et nyt system. Allerede Jacobson anfører i sin undersøgelse af børnesprog og afasi:

Gegensätze, welche in den Sprachen der Welt verhältnismässig selten vorkommen, gehören zu den *spätesten* lautlichen Erwerbungen des Kindes. (Jacobson, 1978, s. 76, fremhævingen er Jacobsons egen)

Et lignende forhold gør sig derfor gældende når man lærer fremmedsprog. Elementer i målsproget, der sjældent eller slet ikke forekommer på elevens modersmål, indlærest senest.

Derfor er det sværere for voksne at lære et fremmedsprog fuldstændigt.

Den tysktalendes intersprog har i danske øren en energisk klang. Dette skyldes i hovedsagen de følgende fænomener, der alle skyldes interferenser:

1. De ekstremere tyske kardinalvokaler.
2. Den større grad af differentiering inden for hvislelydene.
3. Den mindre grad af assimilation og dissimilation i det tyske sprog.

For tyskere hører dansk til de sprog, der er nemme at lære. Nært beslægtede ordformer, en mindre kompliceret grammatik (i det mindste hvad angår køn og kasus), fælles forestillingsverden og fælles kultur fremmer indlæringen af dansk. Den næsten fuldstændige *passive* beherskelse af dansk kommer hos tyskere før den kommer hos elever, hvis modersmål er fjernt fra dansk. Den *aktive* beherskelse af dansk opnås i regelen hurtigt, og allerede på et tidligt undervisningsstadium kan de fleste gøre sig forståelige på dansk. Ordforrådet indlæres ret hurtigt af tyskere.

Jeg anser den kontrastive lingvistik for at være den mest frugtbare

teori for en fremmedsproglærer. Sammenligningen imellem elevens modersmål og målsproget må være udgangspunktet. Udformningen af selve sprogundervisningen, herunder valg af lærebogssystem, undervisningsmetode og lignende, må tage hensyn til denne viden. Som illustrerende modeksempel kunne man forestille sig en fremmedsprogundervisning tilrettelagt af pædagoger uden kendskab til sprogvidenskab. Det er måske et perfidt eksempel, men ensidighed på dette punkt vil have katastrofale følger for elevernes kunnen.

En kontrastiv sprog-analyse er det sidste, man kunne undvære, når man underviser i sprog.

Noter

1. Historisk set er interessen for det fremmede sprog overvejende udgået fra dansk side, idet tysk var kontaktsprog for handel og videnskab. Fra tysk side er der dog idag stor interesse for det danske sprog, hvilket alene afspejles i det store antal af lærebøger på markedet. Siden 1945 er der fremkommet langt over 30 forskellige moderne lærebøger.
Den ældste lærebog i dansk for tyskere regnes for at være: Peder von Havens *Anfangs-Gründe der dänischen Sprache, oder compendieuse Grammatica, aus welcher ein Teutscher die dänische Sprache vor sich selbst gründlich erlernen kan.* Ottensee [Odense], Bey e. Jansen, 1744 (2. udg. 1753).
2. En fremmed accent i en ellers perfekt performans er måske det sidste tegn på, at den talende ikke er native speaker, sml. Corder s. 136 ff og Selinker, 1969, s. 70 ff.
3. I den tidlige artikel fra 1969 undersøger Selinker hebræiske elevers indlæringsproblemer i engelskundervisningen. Han betegner intersprog som:
»An 'interlanguage' may be linguistically described using as data the observable output resulting from a speaker's attempt to produce a foreign norm, i.e., both his errors and nonerrors.« (Selinker, 1969, s. 71, fodnote 4).
4. Sml. hertil Jansen s. 15 ff, der behandler problemstillingen inden for det nordiske område. Han inddeler derfor i de følgende kategorier:
A: Modersmålsundervisning, – f.eks. dansk i Danmark.
B: Nabosprogs-undervisning – f.eks. dansk i Malmö.
C: Kendtsprogs-undervisning, – f.eks. dansk i Tórshavn.
D: Fremmedsprogs-undervisning, – f.eks. dansk i Østgrønland. (sml. Jansen s. 51)

Det bør dog bemærkes, at Jansens problemstilling er en anden, idet han undersøger danskundervisning som skolefag. Danskundervisning for voksne kræver andre undervisningsmetoder. Derfor er det egentlig forkert at

tale om »*voksenpædagogik*«, idet *pædagog* kun betegner den, der fører børn. Måske kunne det være en ide at indføre betegnelsen »*andragogik*« fra græsk den, der fører voksne.

I den nyere danske forskning består tilsyneladende en stor trang til begrebsmæssig nyskabelse. De fleste forskere skaber nye betegnelser for individet, der lærer sproget: Glahn indførte betegnelsen »*indlærer*« i debatten i 1977. Denne betegnelse anvendes også af Olesen. Ifgl. Glahn 1977, s. 98, mener Dansk Sprognævn, at betegnelsen er udmærket. Denne udtalelse påvirker tilsyneladende ikke Glahn, idet hun i Andersen/Olesen, 1979, s. 79 ff benytter en anden kunstbetegnelse »*lørner*«. Efter min mening kunne man benytte den danske betegnelse *elev*, idet den både dækker det forhold, at eleven befinder sig i en indlæringsituation og også som sådan kan betegne denne. Det siger sig selv, at samtlige elever, indtil de har lært fremmedsproget, befinder sig i en indlæringsituation. Sml. hertil fransk *élève*: løfte op, opdrage.

5. Sml. Hildemann/Hedbäck: Lær dansk, 1970 Kbh. (læsebog, øvehefte, ordlister til forskellige sprog), Langenscheidt: 30 Stunden Dänisch, fra 1960'erne.
6. Sml. Corder, 1975, s. 251 f.
7. Sml. Selinker, 1972, 215 f.; sml. hertil også Fischer-Jørgensen, 1989, s. 15.
8. Sml. Selinker, op.cit. s. 216.
9. Stødet anser jeg her ikke for betydningsbærende bestanddel.
10. Jespersen's fonetik kan anbefales som en af de bedste artikulatoriske sprogbeskrivelser af dansk. Denne position indtager Modersmålets fonetik efter min mening også efter udgivelsen af de nye danske udtaleordbøger, sml. Hansen 1990, Brink e.a. 1991. Desværre beskriver den delvist et, for os set, noget ældre sprogtrin, men den artikulatoriske del kan med fordel anvendes til at få ideer til forklaringer af.
- 10a. Iøvrigt volder »det bløde d« artikulationsproblemer for mange udlændinge, f.eks. for tyrkere, sml. Norman Jørgensen, 1984, s. 13.
11. Sml. de tyske værdier: Malmberg, 1960, s. 44 og for de danske: Fischer-Jørgensen, 1962, Illustrationer tavle 9 (forsøgsperson KS).
En sådan videnskabelig approach er naturligvis kritisabel, idet det er problematisk at anvende lærebogseksempler. Det kan kritiseres, at disse kun betegner en slags »lærebogsnormal«, som ingen taler. Systematisk korrekt ville det derfor være at foretage langtidsundersøgelser af aktuelle undervisningsforløb. En sådan metode ville dog sprænge denne undersøgelses rammer.
12. På rigsdansk kender vi ialt 13 distinktive diftonger: nej, huje, livlig, nævne, revne, syv, øvrig, Europa, vrøvle, skov (heraf markeres kun au og eu i skriftsproget, hvilket gør identificeringen for udlændinge sværere). Standardtysk har kun: Wein, Mai, Haus, scheu og lydordet Pfui. (Sml. for dansk Nielsen § 3 og standardtysk Malmberg s. 85 ff.)
13. Sml. Jespersen, 1922, s. 20-80.
14. Sml. Malmberg s. 108.
15. Eksempler på stemt udtale kan forekomme i: seng, bus, snakke.

16. Sml. Corder, 1977, s. 251.
17. Sml. hertil den lange liste over minimalpar hos Jespersen, 1922, s. 161.
Sml. iøvrigt ang. stød Fischer-Jørgensen, 1989, s. 61.
18. Sml. Benneke/Kristensen, 1898-1912, kort. nr. 74.
19. Sml. hertil EDG s. 89 ff.
20. Den første iagttagelse bekræfter Prof. Dr. Anthony Rowley (fra Yorkshire), *Leiter des Bayerischen Wörterbuchs, München*, den anden vil han ikke lade gælde for forholdet tysk-engelsk. Iøvrigt er jeg Anthony Rowley tak skyldig for værdifulde diskussioner af fonologiske problemer vedrørende afhandlingen.
21. Sml. EDG § 67 tillæg 3 og § 69 tillæg 2. En nyere tysksproget dansk grammatik: Hans Fix-Bonner: *Kompakt Grammatik Dänisch*, 1986 Tübingen er desværre ubrugelig p.g.a. talrige fejl.
22. Sml. Jørgensen I, s. 158 ff og Bærentsen, 1987, s. 341 f.
23. Jørgensen I, s. 131.
24. Sml. Albeck, 1973, s. 58 og EDG s. 116.
25. Sml. EDG § 51.
26. Sml. Jørgensen III, s. 47 og EDG § 49. Hertil endvidere Rowley, 1983, s. 172 f.
27. I det følgende henvises til Duden 4 s. 719 ff.
28. I EDG's terminologi ville det være hele feltet fra neksus til og med indholdsadverbialet. Sml. Duden 4 s. 718 f og EDG § 65 tillæg 2.
29. Jvf. Duden 4, s. 721.
30. Jvf. EDG s. 167. Til dette afsnit henvises til Drach, Afsnit 10, »Pole und Spannung«. Drach's grammatik er en af de tidligste, der arbejder med ordfeltinddelingen i lighed med Diderichsen for dansk (og nordisk). Idag forekommer Drach's grammatik forældet, dog ikke i det den beskriver, kun i det den udelader.
31. Sml. Lindell, 1973, s. 100 f.
32. Sml. Glahn, 1977, s. 81 ff.
33. Derfor har den her beskrevne undervisning adskilt sig fra den øvrige danskundervisning i Tyskland, idet man ellers betoner undervisningen i litteratur eller sprogvidenskab.
34. Billeskov-Jansens antologi indeholder et tværsnit af dansk litteratur fra middelalderens folkeviser til Rifbjergs modernisme.
35. I medicinsk fagsprog betegnes de to varianter af samme sygdomsbillede *agorafobi*.
Iøvrigt vil jeg her genoplive Beckers tese om sprogforbundet. Den ungarskfødte, østtyske sprogmand Becker gik i sin afhandling fra 1948 ud fra en tese om sprogforbundet, der begrundes i de kulturelle fællestræk imellem nationerne og de derpå beroende sproglige fællestræk. Inden for sprogindlæringen er det en stor hjælp for eleven, når han har delvis fælles kulturhorisont med målsproget.

Litteratur

- Albeck, Ulla: Dansk Stilistik, 1973 København.
- Andersen, Erik og Gunnar Frost Olesen (red.): Forskning i fremmedsprogspædagogik, 1979 Århus.
- Becker, Henrik: Der Sprachbund, 1948 Leipzig.
- Bennike, Valdemar og Marius Kristensen: Kort over de danske folkemål I-II, 1898-1912 København.
- Billeskov-Jansen, F.J.: Anthologie der dänischen Literatur. Zweisprachige Ausgabe, 1978 Kopenhagen.
- Brink, Lars, Jørn Lund, Steffen Heger og J. Norman Jørgensen: Den store danske udtaleordbog, 1991 København.
- Bærentsen, Per: Die Spezialverwendungen des deutschen *es* und der dänischen Äquivalenten *det/der*, in: Sprachwissenschaft, Jahrgang 12, s. 341-380, 1987 Heidelberg.
- Corder, S. Pit: Sprogundervisning og sprogvitenskaber, 1977 København.
- Drach, Erich: Grundgedanken der deutschen Satzlehre, 1937 Frankfurt am Main.
- Drosowski, Günter e.a.: Duden, Band 4, Die Grammatik, 4. Aufl., 1984 Mannheim, Wien, Zürich.
- Fischer-Jørgensen, Eli: Almen fonetik, 3. udg. 1962 København,
- : A Phonetic Study of the Stød in Standard Danish (University of Turku Phonetics) (korrigeret udgave af Annual Reports of the Institute of Phonetics, University of Copenhagen, vol. 21, p. 56-265, 1978 Copenhagen), 1989 Turku.
- Fix-Bonner, Hans: Kompakt Grammatik Dänisch, 1. Ausg., 1986 Tübingen.
- Glahn, Esther e.a.: Fremmedsprogspædagogik, 1977 København.
- : Forberedelse af en længdeundersøgelse, in: Andersen/Olesen 1979.
- Gregersen, Kirsten: Hollandsk udtræk – eller essensen af et undervisningsforløb i dansk udtale, in: Tijdschrift voor Skandinavistik, Jaargang 11, No. 1-2, s. 72-80, 1990 Amsterdam.
- Hansen, Peter Molbæk: Dansk udtaleordbog, 1990 København.
- Houken, Aage og Knud Stenbjerre: Kaper Tysk sproglaere, 1962 København.
- Jacobson, Roman: Afasie, Kindersprache und allgemeine Lautgesetze (genoptryk fra 1942), 1978 Frankfurt am Main.
- Jansen, Mogens: Fremmedsprogs- og modersmålsundervisning – belyst igennem empirisk undersøgelse, hvor danskundervisningen er fulgt via undervisningsiagttagelse, 1975 København.
- Jespersen, Otto: Modersmålets fonetik, 2. udg., 1922 København.
- Lindell, Ebbe: The Four Pillars: On the Goals of Foreign Language Teaching, s. 90-101, in Svartvik, Jan (udg.): Errata. Papers in Error Analysis, 1973 Lund.
- Malmberg, Bertil och Gustav Korlén: Tysk fonetik, 4. uppl., 1971 Lund.
- Nielsen, Calmar: Kurzgefasste dänische Grammatik, 1977 Flensburg,
- Norman Jørgensen, J.: Den danske sprog er en svært en, in: Mål og mæle, 9. årg. Nr. 4. s. 12-25, 1989 København.

- Olesen, Gunnar Frost: Kontrastiv analyse og fremmedsprogspædagogik, s. 142-167 in: Andersen/Olesen 1979.
- Rowley, Anthony: Das Präteritum in den heutigen deutschen Dialekten, in: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, 50 Jahrgang, s. 160-182, 1983 Wiesbaden.
- Selinker, Larry: Language Transfer, in: General Linguistics, vol. 9, s. 67-92, 1969 Pennsylvania State University Press.
- : Interlanguage, in: IRAL, vol. X, s. 209-231, 1972 Heidelberg.