

Kultur er sprog og sprog er kultur

Analyse af curriculære tekster i tysk

Denne artikel sætter fokus på kultursynet i læreplanen for tysk fortsættersprog A med udgangspunkt i formuleringen af de kompetencekrav, der er knyttet til beskrivelsen af fagets identitet, formål, faglige mål, kernestof og didaktiske principper.

Kulturkompetence i curriculær optik

Tysk forstår og definerer sig i læreplanens identitetsafsnit som et »færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag« (Undervisningsministeriet 2008: 170). De tre nævnte aspekter ved faget ækvivalerer og skal tillægges lige stor vægt i undervisningen. I undervisningsvejledningen formuleres det endog kraftigere, og det pointeres, at tysk-fagets tre sider »hænger uløseligt sammen, fordi de i større eller mindre grad altid indgår i arbejdet med tysk, ...« (Undervisningsministeriet 2007: 3). Derudover forklares det, at kulturdelen »belyser forhold i tysksprogede lande i et aktuelt og historisk perspektiv« og omfatter »det *indhold*, som fagets to andre sider arbejder med.« Der står endvidere i identitetsafsnittet, at faget »beskæftiger sig med kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande...« (Undervisningsministeriet 2008: 170). Faget bekender sig metodisk til »de humanistiske og samfundsfaglige hovedområder«, hvilket har en tydelig indflydelse på opfattelsen af kulturbegrebet og placerer det i en praktisk dimension blandt de beskrevne færdigheder, hvor eleven via sproget opnår »kendskab



ERIK WIKKELSØ

lektor, cand.mag., Borupgaard Gymnasium
tyskforlaget@tyskforlaget.dk

til tysktalende lande i europæiske og andre internationale sammenhænge«. Både bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen cementerer den eksplicite tilknytning mellem litteratur, sprog, sprogets anvendelse og tilegnelse af kultur. Sprog og tysksproglige færdigheder betragtes i klassisk forstand som forståelsen til kultur, kulturforhold og kulturhistorie. I afsnittet om fagets formål gentages og ekspliciteres den tætte forbindelse mellem sprog og kultur.

Fagbilaget udtrykker den klassiske opfattelse, at sprog og kultur hænger sammen, eller at sprog og kultur er uadskillelige størrelser. Dette sprog- og kultursyn forfægtes næsten helt uproblematisk og lægger sig op ad den almene antropologiske/filosofiske påstand om, at der ikke findes »nogen kultur uden sprog og der findes ikke noget sprog uden kultur« (Risager 1999: 139). »Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne [...] indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande ...« (Undervisningsministeriet 2008: 170). Kommunikationskompetencen og indsigten i bl.a. kulturelle forhold beskrives som en motivationsfaktor, der skærper elevernes »lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer«. På denne måde bliver indsigten i kulturelle forhold en del af kulturkompetencen, hvilket kan læses som en faktabaseret viden. Der lægges vægt på enten det praktiske eller det funktionelle element som døråbner for forståelse af kulturelle forhold. Dette konkretiseres i undervisningsvejledningen, som udtrykker det umiddelbare, næsten naturskabte tætte forhold mellem færdigheder (»lytteforståelse, læseforståelse, færdigheder i at redegøre, samtale og skrive på tysk«) og kultur. »Arbejdet med de *tysksproglige færdigheder* sikrer, at eleverne [...] kan opnå en forståelse af kulturforhold i tysksprogede lande...«. Derudover defineres de tysksproglige færdigheder også som kulturelle færdigheder »... at forstå udtryk for kulturelle forhold og processer i tysksprogede lande«.

Interkulturel kompetence – hvordan og hvorfor?

Forankringen i det funktionelle aspekt og det praksisbetonede er i spil igen, når der i stx-bekendtgørelsens formålsafsnit beskrives interkulturelle kompetencer. »Derudover oparbejder eleverne en interkulturel kompetence, idet de i arbejdet med tysk inddrager deres viden og bevidsthed om andre kultur- og samfundsforhold.« Det funktionelle og det praktiske giver adgang til en flerfaglighed, der optimerer kulturforståelse ikke alene til at være forståelse af tyske kulturforhold, men også til en global kulturopfattelse i form at samspelet mellem kulturer, sådan som det kommer til udtryk i

begrebet interkulturalitet. Det interkulturelle aspekt eller den interkulturelle kompetence underbygges af stx-bekendtgørelsens fokusering på, at eleverne skal have »kendskab til tysktalende lande i europæiske og andre internationale sammenhænge«. Også i de faglige mål betones den interkulturelle kompetence, i og med at eleverne på en reflekteret måde skal kunne »relatere studerede tysk-sprogede tekster og emner til andre kultur- og samfundsforhold«.

At kultur er en væsentlig kompetence i stx-bekendtgørelsen tydeliggøres ved, at kultur ikke alene beskrives eksplicit i identitets-, formålsafsnittet og de faglige mål, men også får egen plads i afsnittet om kernestoffet og sågar indgår i det supplerende stof. Når der i bekendtgørelsen tales om kultur, er det ofte i en interkulturel kontekst. Samspillet mellem tysk kultur og andre kulturforhold fremhæves i form af »kulturelle og samfundsmæssige forhold med fokus på ligheder og forskelle mellem tysk og andre kultur- og samfundsforhold«. Dette møde kan forstås som en kulturel kontaktzone (Risager 2006: 27), hvor kulturelle kompetencer i form af viden, holdninger, følelser og adfærd skal føre til, at eleven bliver i stand til at reflektere over kulturer, både ens egen og andre menneskers i ind- og udland. Når stx-bekendtgørelsen beskriver kultur i de tysk-sprogede lande, ligger det implicit i formuleringen, at der er tale om kultur i en interkulturel optik på grund af pluralisformen »de tysk-sprogede lande«. At ville påstå at tysk kultur er en monokultur, der rummer både Forbundsrepublikken Tyskland, Østrig og Schweiz, der i sig selv er et eksempel på interkulturel konstruktion, er mere end en tilsnigelse.

Kulturopfattelse – fra monokultur til kulturpluralitet

Stx-bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen slår begge fast, at kultur spiller en væsentlig rolle. Selvom begrebet indgår i en uddannelsesmæssig kontekst, er kultur dog ikke underlagt en definition af begrebet – også selvom kultur fremstår i bedømmelseskriterierne som en kompetence, der skal måles og vurderes: »Der lægges vægt på, at eksaminanden på tysk kan [...] inddrage relevante elementer af tysk kultur, ...«. Det er imidlertid helt åbent, hvad der er relevante elementer og hvilken kulturkompetence, der præcist tænkes på, bortset fra at eleven skal kunne reflektere over kultur. Så meget desto mere kan man undre sig over, at der hverken i stx-bekendtgørelsen eller i undervisningsvejledningen tages afsæt i en afklaring af begrebet. Kultur risikerer derved at blive forstået ud fra en hverdagsforståelse og ikke som en akademisk disciplin. I den forstand er »kultur« udsat for en sproglig slitage, der muliggør, at

begrebets indhold udvandes. Det kan derfor heller ikke undre, at tilgangen til kultur har et noget udifferentieret præg. Den bygger på den ene side på forestillingen om, at man indirekte lærer kultur gennem beskæftigelse med sprog og litteratur (en indirekte kulturpædagogik). På den anden side opererer bekendtgørelsen også med forestillinger om, at kultur ses som hverdagsliv (det antropologiske eller etnografiske kulturbegreb) og således sidestilles med livsformer, vaner og måder at reagere på betinget af de livsomstændigheder, mennesker i et givet land har. Det er nærliggende, at kultur i den optik konstant er i fare for at degenerere til stereotype forestillinger, også selvom beskæftigelsen med kultur tager udgangspunkt i »litteratur og andre kunstneriske udtryk som afsæt for oplevelse, refleksion og æstetisk bevidsthed«. Kulturforståelse er noget, der skal læres, noget som skal have indhold, det være sig antropologisk, finkulturelt eller noget tredje. Stx-bekendtgørelsen opererer med begrebet »kultur« i en pædagogisk kontekst, hvor det er en almindelig forestilling, at »the term 'culture' is associated with the context in which the language is lived and spoken by its native speakers, themselves seen as a more or less homogeneous national community with age-old institutions, customs and way of life.« (Kramsch 2006: 13). Stx-bekendtgørelsens udgangspunkt er nationalt etnisk, og dens kultursyn rummer ikke den opfattelse, at kultur kan ses som sociale forskelle mellem mennesker, sådan som fx Gulløv Christensen i sit kulturbegreb hævder det: »Forskelle, som vi har lært at tale om som sociale forskelle, men som i lige så høj grad er kulturelle forskelle, – hvis altså kultur handler om, hvordan man lever, tænker og opfører sig« (Gulløv Christensen 1994: 161). Stx-bekendtgørelsen er baseret på et antikveret kulturbegreb, hvor man sætter lighedstegn mellem sprog, kultur og nation. Gulløv Christensen mener, at uddannelsesinstitutionerne er skyld i, at forestillingen om, at kultur er knyttet til geografiske grænser, opretholdes og bevares som en opfattelse om en fælles kultur. Han kritiserer denne kulturopfattelse og mener, at den reelt kun eksisterer pga. skolernes fejlinput som følge af forsimpning, der bl.a. skyldes en opfattelse af kultur som monokultur. »Når en befolkning alligevel kan identificere sig med nationens symboler og udlægger disse som tegn på en fælles kultur, skyldes det ikke mindst de nationale uddannelsessystemers indsats gennem de sidste 3-4 generationer«. (Gulløv Christensen 1994: 160). Dette forhold står i skærende modsætning til den reelle kulturpluralitet, der gør sig gældende i ethvert land, samfund eller verdensdel. Gulløv Christensen tager som senmoderne antropolog afstand fra en forestilling om, at »kultur er et sammenhængende system som alle samfundets medlem-

mer er bærere af«. Selv inden for de forskellige nationer har der altid eksisteret forskelle. Mennesker har levet og talt forskelligt, og de har også haft forskellige levevilkår. Kulturopfattelsen befinder sig i denne curriculære kontekst i et dilemma om, hvordan kultur skal betragtes, altså mellem en kulturopfattelse der svinger mellem en forsimplet mono- og en moderne pluralitetsopfattelse, som den kan opleves i den verden, der omgiver skolen.

Kultur i europæisk og global kontekst

I stx-bekendtgørelsen er der krav om, at kultur skal behandles i en europæisk og global kontekst. Denne tilgang beror på en generalisering, som udviser de forskelle, den moderne kulturvidenskab ser som sin fornemste (og vanskelige) opgave. Det er forskelle, som beror på en problematisk skelnen mellem kultur og subkultur. Den er problematisk, fordi enhver kulturbeskrivelse beror på »et skøns-mæssigt generalitetsniveau. For der er ikke noget bestemt niveau, der er det bedste«. (Gulløv Christensen 1994: 161). Det er absurd at underindele kultur i subkulturer, for kategoriseringen vidner i sig selv om, at der er mere end én kultur, hvormed det er godtgjort, at der er forskelle. Det er altså lige så problematisk og meningsløst at tale om én europæisk kultur, som det er at tale om én tysk kultur. Stx-bekendtgørelsen er forankret i en kulturopfattelse, som kun delvis forbinder kultur med de faktorer, som betinger den (samfundsforhold, økonomi, politik). Ikke alene er de hvide pletter på landkortene forsvundet, og adskillelsen af folk er pga. den senmoderne kommunikationsteknologi, mobilitet, logistik og udprægede turisme grundlæggende forandret, men mødet mellem mennesker har også forandret sig radikalt fra at være et møde, hvor man enten handlede eller sloges (Gulløv Christensen 1994: 160) til at være et møde mellem mennesker, der bor forskellige steder i verden. »Folk bevæger sig på kryds og tværs af grænser – nogle permanent, andre på gennemrejse. Alle ser samme tv-kanaler. Faktisk blander folk sig så meget med hinanden, at det er svært at finde grænserne mellem forskellige kulturer. Og selv om man skulle finde dem, hvad er der så inden for grænserne?« (Gulløv Christensen 1994: 160). Undervisningen tager udgangspunkt i en mainstream-opfattelse af kultur, der giver et fortegnet billede. »Det, der var indenfor, var noget fælles, og det, der var udenfor, var noget anderledes – noget fremmed.« Dette sætter spørgsmålstegn ved, om kulturbeskrivelsen reelt afspejler virkeligheden eller måske snarere matcher de stereotyper, der opstår ved at tale om kultur i et monoperspektiv. Stx-bekendtgørelsens kultursyn bygger på en paradoksal skelnen

mellem én hovedkultur og underliggende subkulturer uden skelen til de forskelle, der er pga. fx socialt eller etnisk tilhørsforhold, konfession, moralske værdier og uddannelse. »Man taler jo lige gerne om europæisk kultur, om dansk kultur eller om ungdomskultur og forventer i hvert tilfælde, at kulturbeskrivelsen afspejler virkeligheden – ja helst, at den kan sammenlignes med et fotografi.«

Kultur som undervisningstema og motivationsfaktor

Mødet med andre kulturer beskrives i stx-bekendtgørelsen. I tysk beskrives det som en motivationsfaktor, der giver »lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer«. (Undervisningsministeriet 2008: 170). Eleverne skal i deres arbejde med kultur have fokus på ligheder og forskelle mellem tyske og andre kultur- og samfundsforhold. Det er en smuk og progressiv tanke, men den bygger på en monokulturel forestilling forankret i et etnocentristisk kultursyn. Det er en af grundene til, at Gulløv Christensen peger på den vanskelige situation, kulturundervisningen i den danske skoleverden befinder sig i. »Man ønsker at beskrive sammenhænge og ensartethed. Men den virkelighed, der beskrives og forklares, er kompleks både i vores eget land og i alle andre lande« (Gulløv Christensen 1994: 161). Derudover kan man pege på det problematiske, der i sig selv ligger i, at man i sprogundervisningen inddrager kulturundervisning med det formål at sammenligne danske elevers kultur med fremmed kultur for at sætte fokus på ligheder og forskelle. »Men hvis kulturerne ikke er så ensartede, er det svært at afgøre, hvad man skal sammenligne. Samtidig er ligheder og forskelle ikke kun vigtige i forhold til at forstå andre landes borgere. Det er ligeså betydningsfuldt at kende lighedspunkter og variation inden for landenes grænser.« Det er det paradoks, som Risager gør opmærksom på, når hun konstaterer: »Foreign language teaching and learning is an eminently transnational endeavour paradoxically marked by a national (or ethnic) paradigm stating that both language and culture are to be seen as nationally (or ethnically) delimited and inseparable« (Risager 2006: starten af artiklen).

Målet for stx-bekendtgørelsen er, at eleverne »med forståelse« skal møde andre kulturer og lære om dem. Det præciseres dog ikke, hvad det er, eleverne skal forstå. Gulløv Christensens kritik af kultur- og sprogundervisningen er funderet i et af kulturvidenskaberens mål »[...] at udlede en teori om, hvad der får mennesker til at leve, som de gør. At forklare kulturens egenskaber og art.« Stx-bekendtgørelsens billede lider af den svaghed, at den mangler for-

ståelse af de faktorer, der skaber ligheder og forskelle mellem mennesker. Løsningen ses som mulighederne for fremtidens sprogundervisning, fordi den på denne basis kan demonstrere for eleverne, »hvordan kulturelle fremtrædelsesformer holdes fast af sociale kræfter. Kræfter, der altid er virksomme, og som er en del af den virkelighed, som eleverne færdes i. Kun gennem analyse af de processer, der får folk til at handle og se på verden, som de gør, kan man gøre sig håb om at bibringe eleverne en forståelse, der måske vil føre til en større grad af tolerance.« Sprogundervisningen bør have som mål at »skabe forudsætninger hos eleverne for at begå sig i forhold til forskellige mennesker, som de ikke på forhånd ved noget om«. Det kan man gøre ved »at lære eleverne at konfrontere og fortolke de konkrete omstændigheder, hvorunder forskelle og ligheder opstår«. Denne tilgang støttes af de betragtninger, Kramsch i artiklen »Teaching The Literary Text« (Kramsch 1993: 131-137) gør sig om den rolle, kultur spiller i forholdet mellem fiktion og faktion i sprogundervisningen. Kultur kan opfattes perspektivisk som en måde at se verden på, afhængigt af hvem der ser. »Det er det enkelte menneskes perspektiv på verden og billede af den.« (Gulløv Christensen 1994: 162). Kramsch viser måder at nyorientere undervisningen på i retningen af en dialogisk diskurs, der »elicits and values diversity and difference« (Kramsch 1993: 131-137). Byram peger i den forbindelse på, at der sker noget med forholdet mellem den studerendes egen kultur og den kultur, der er repræsenteret i den fremmede litteratur og det fremmedsprog, som den studerende arbejder med. På den måde etableres der et link fra litteratur (og sprog) til kultur, der via dette kulturmøde får indflydelse på den studerendes identitet og udvikling og dermed også fokuserer på et psykologisk aspekt, når han peger på identitetsdannelse som et væsentligt aspekt. I den kontekst kan der som en del af sprogfagernes kulturpædagogik via litteratur – og den implicitte kulturundervisning – etableres kulturelle kompetencer, i og med at eleven i den litterære kontekst oplever en kulturudveksling, der kan være en øjenåbner for diversitet og kulturel kompleksitet. Det matcher stx-bekendtgørelsens krav om kulturforståelse forstået som en diskursiv kulturundervisning (Risager 2006: 39), der er knyttet til interkontekstualitet. »Discourse [...] is normally not restricted to any specific language or language community. This means that discourses may carry content from one language community or network to another.« Tanken om koblingen mellem sprogundervisningen og en (inter)kulturel dimension er i sig selv ikke ny, især ikke hvis man kobler den med de klassiske sprog. I moderne tid har den kulturelle dimension i den kommunikativt orienterede fremmedsprogsundervisning fået en ny toning,

i og med at der fokuseres kraftigt på »talehandlingerne og diskurskompetencen frem for den (socio)kulturelle kompetence ...« (Byram 2000: 8).

Konklusion

Stx-bekendtgørelsen tager udgangspunkt i et klassisk og traditionelt sprog- og kultursyn, der bygger på en interdependens mellem sprog og kultur. Sprog og litteratur er vinduer til indsigt i kultur, og de ses i en socialantropologisk optik, hvor samfundsmæssige, historiske og idehistoriske forhold bidrager til at tegne det samlede billede af et lands kultur. I den uddannelsesmæssige diskurs holder man sig til en næsten naturgiven dependens mellem sprog, kultur og nation. Det nationale præg er ganske vist veget noget siden 1980'erne, men man støder i senmoderniteten stadig på den overleverede opfattelse, at sprog er kultur, og kultur er sprog. De seneste 30 års forskning har kun i begrænset omfang sat spor i stx-bekendtgørelsens beskrivelse af kulturkompetencer. Kultursyn befinder sig i en brydning mellem klassiske, traditionelle og senmoderne opfattelser af både kultur og mennesker i fordringen af interkulturel kompetence, i forståelsen af og refleksionen over egen og fremmed kultur samt i kravet til dialog med fremmede kulturer.

Litteratur

- Byram, Michael (2000): »Evaluering af interkulturel kompetence«. I *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 18/2000. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Christensen, John Gulløv (1994): »Sociale processer og kulturel mangfoldighed«. I *Sprogforum. Tidsskrift for sprog – og kulturpædagogik*, nr. 1/ 1994. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Kramsch, Claire (2006): »Culture in Language Teaching«. I Hanne Leth Andersen, Karen Lund & Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Århus: Aarhus University Press.
- Kramsch, Claire (1993): »Teaching the Literary Text.« I Claire Kramsch (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. (Kap. 5). Oxford; New York; Toronto: Oxford University Press.
- Risager, Karen (2006): »Culture in Language: A Transnational View«. I Hanne Leth Andersen, Karen Lund & Karen Risager (eds.) (2006): *Culture in Language Learning*. Århus: Aarhus University Press.
- Risager, Karen (1999): »Sprog og kultur«. I Anne Holmen & Karen Lund (red.) (1999): *Studier i dansk som andet-sprog*. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (2008): Bilag 54 – tysk fortsættersprog A, stx-bekendtgørelsen. Findes på www.uvm.dk
- Undervisningsministeriet (2007): Tysk fortsættersprog A – Stx. Undervisningsvejledning. Findes på www.uvm.dk