

Interkulturel kompetence og sprogfærdighedstræning - et praktisk eksempel



Roy Langer

Cand.comm. (tysk og kommunikation), lektor ved Blaagaard Statsseminarium (orlov)
Ph.D.stipendiat ved Handelshøjskolen i København.

„Interkulturel kompetence“ er ligesom „kommunikativ kompetence“ blevet et gængs begreb i debatten om fremmedsprogundervisningen. Tyske forskere (bl.a. Uhlisch 1995, Rost-Roth 1995) har påpeget, at der bag disse boom-ord ligger et virvar af forskellige tilgange, meninger og holdninger. Dette gælder ikke mindst for forholdet mellem sprog og kultur. I en karakteristik af folkeskolens nye faghæfter for engelsk, tysk og fransk skriver Karen Risager (1996:1, s.13) mht. CKF-teksterne (‘Formål og Centrale Kundskabs- og færdighedsområder - folkeskolens fag’): „Under alle omstændigheder viser forskellene, at der er brug for en afklaring af forholdene mellem sprog og kultur“. Karen Risager (1996;2) bidrager selv til en afklaring af problematikken ved at pege på internationaliseringstendenserne, som iflg. Risager i stigende grad nødvendiggør et univer-

salistisk relevanskriterium for kulturindholdet i sprogundervisningen. Bestemmelsen af forholdet mellem sprog og kultur tager, som hun også påpeger, udgangspunkt i undervisningens mål og de bag disse mål liggende ideologisk prægede dannelsesforestillinger.

Med dette in mente vil jeg efterfølgende beskrive, hvordan jeg i min egen undervisningspraksis sammen med et hold lærerstuderende har forsøgt at udvikle lærerkvalifikationer, der sammentænker kulturformidling og sprogligt arbejde. Beskrivelsen danner grundlag for en opfølgende og evaluerende diskussion af emnet med to af de tidligere studerende. Den efterfølgende diskussion skal afklare, hvordan de faglige og pædagogiske værktøjer fra læreruddannelsen opleves i de nyuddannede læreres undervisningspraksis.

Kulturel viden - på hvilket niveau?

Diskursanalytisk forskning (bl.a. van Dijk 1995) har påpeget den tætte forbindelse mellem meninger og holdninger på den ene side og informationer på den anden side. Når tyskundervisningens kulturformidling domineres af problemorienterede emner, vil dette således også have betydning for, hvilke holdninger der dannes til tysk kultur og samfund.

Konsekvensen af en sådan orientering var, hvad angår vidensdimensionen på mit liniefagshold, at de studerende godt kunne fortælle noget om årsagerne til og problemerne efter murens fald. Men de vidste ikke, hvor Leipzig eller Thüringen ligger, og hvor mange indbyggere Tyskland egentlig har. Derfor foreslog jeg at gennemføre et *Landeskunde*-forløb på hverdagslivets niveau, i hvilket *Landeskunde* bliver et aspekt af kulturel kommunikation (se Gilzmer 1995).

Workshopforløb „Eine Reise durch Deutschland“

Forløbet „Eine Reise durch Deutschland“ varede fem uger og omfattede ugentlige seminarer, hvor de studerende fik et input om forskellige emner; fælles arbejdstimer, hvor underviseren fungerede som vejleder; samt en uges selvstudier. Forløbets formål var, at de studerende fik en grundlæggende kulturel viden om Tyskland som helhed (fælles arbejde) og en dybdegående viden om et særligt område (gruppearbejde).

De fælles arbejdstimer indeholdt små oplæg om og videopræsentationer af emner som Tysklands føderale system og de nye delstater, samt en introduktion til sproglige og dialektale forskelle i dagens Tyskland. Udover at beskæftige sig med disse emner skulle de studerende:

- selvstændigt søge informationer om gruppens geografiske område og definere en selvvalgt formidlingsvinkel,
- samarbejde omkring præsentationen af deres område og i dette samarbejde træne både deres mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder,
- i deres fremlæggelse af gruppearbejdet benytte sig af formidlingsstrategier for en oplevelsesorienteret undervisning, dvs. inddrage elementer, som snarere sanses end overvejes, og praktisk-musiske aktiviteter.

Det fælleslæste pensum til forløbet omfattede en basistekst på kun 11,5 normalsider, der introducerede Tysklands forskellige delstater, og som dannede grundlag for, at de studerende kunne vælge sig ind på delstater, som de var interesserede i. Alle andre materialer skulle de studerende selv finde frem til via tyske venner, Goethe-instituttets bibliotek, det Tyske Turistbureau etc. Informationssøgningen var grundlag for en omfattende reception af tyske tekster, som de studerende formidlede videre (på tysk) til de andre medlemmer af deres gruppe, hvorefter hver gruppe valgte målgruppe, formidlingsstrategi og vinkel for deres fremlæggelse.

Mit valg af workshoparbejdsformen skyldes, at *„der eksisterer en almen konsensus om, at projektundervisningen er særligt egnet til realiseringen af læringsmålet kulturforståelse“* (Weimann/Hosch 1993, egen oversættelse); og fordi *„projekter som integreret del af sprogundervisningengiver eleverne lejlighed til at afprøve sproget selvstændigt og praktisk handlende“* (Krumm 1991, egen oversættelse). Valget af workshoparbejdsformen tog vel at mærke udgangspunkt i en forud præcist afgrænset problemstilling, som må anses for at være en grundlæggende forudsætning for arbejdsformens succes (Langer 1995;2).

Som underviser og vejleder kunne jeg erkende og arbejde målrettet med individuelle sproglige problemer - både under forløbet og ved evalueringen af de studerendes fremlæggelser. Disse fremlæggelser omfattede i nogle tilfælde også lyd- eller videooptagelser. Ikke alle ideer var lige gode - nogle af de studerende havde fokuseret (for) meget på fremstillingsformen og glemte monitorfunktionen mht. deres sproglige præstation. Men så var der jo selve arbejdsprocessen, hvor de studerende snakkede og skrev tysk som sjældent før. Forløbet gav mulighed for at undervisningsdifferentiere på holdet, og de studerende kunne med afsæt i deres egne interesser og problemer selv tilrettelægge deres arbejde og beskæftige sig med de sproglige udfordringer og kulturelle aspekter, som de hver for sig havde mest brug for.

På trods af forskellene havde de studerendes fremlæggelser én ting til fælles:

Det indholdsmæssige fokus var en grundlæggende kulturgeografisk viden, som de studerende ikke havde fået før i deres uddannelse, og som de ville få brug for i deres egen undervisning. En tysklærer bør selvsagt vide, hvor mange indbyggere Tyskland har, at Tyskland er en føderation af forskellige delstater og at sorberne er et mindretal i Lausitz og ikke en bjergkæde i Friesland. I denne viden om grundlæggende faktuelle forhold ligger efter min opfattelse også den basale kulturelle kompetence, der forbereder de studerende til den direkte kontakt med tyskere. Hvilke dele af tysk kultur den studerende ellers er kompetent i - om det er musik, Goethe, eller børnerim - må bl.a. afhænge af den studerendes egne behov og interesser. Men eftersom seminarierne uddanner lærere til den danske folkeskole, må sproglig og kulturel kompetence snarere defineres som *„Karneval“*, *„Moseltal“* og *„Bausparvertrag“*, og ikke som *„Brandanschläge“*, *„Jugendkriminalität“* og *„Sozialhilfe“*. Sidstnævnte karakteriserer nemlig (heldigvis) ikke hverdagskulturen i dagens Tyskland. Førstnævnte kan danne et fundament for en eventuel senere beskæftigelse med socio-kulturelle problemer og modkulturer, der ligger i periferien af hverdagskulturen.

Det her præsenterede undervisningsforløb er udtryk for et dannelsesideal, der fastholder tematisk beskæftigelse med sprogets mållande. Hvordan skulle man ellers kunne forstå *„kulturens betydning for de to varianter af det tyske sprog i det tidligere Vest- og Østtyskland; f.eks. i ord som Volk, Staat, Arbeit-*

geber" (eksempel fra Risager 1996;2), hvis ikke man også arbejdede med en forståelse af kultur som mållandenes kultur som tematisk indhold i sprogundervisningen?

Sprogfagene må ikke blive redskabsfag igen - heller ikke i holdningsdannelsen i forbindelse med tværkulturelle eller almene emner. Netop beskæftigelsen med kultur- og samfundsforholdene i mållandene gjorde, at fremmedsprog-fagene kunne defineres som dannelses-fag. Den aktuelle diskussion om

sprogundervisningens kulturelle dimension skyldes måske ikke mindst den interne udvikling af dannelses-begrebet i almenidaktikken. Mange fremmedsprogslærere spørger sig nemlig, hvordan de med deres fag skal bidrage til det stigende antal tværfaglige og almene tema- og projektforløb. En diskussion af denne problemstilling og dens konsekvenser for definitionen af fremmedsprog-fagene som dannelses-fag forekommer mig at være meget presserende.

Diskussion af workshopforløbet

Den efterfølgende diskussion tematiserer med udgangspunkt i workshopforløbet „Eine Reise durch Deutschland“ forholdet mellem sprog og kultur. Deltagerne i diskussionen er:

Karina Suhr Kaufmann (K) ansat på Søndergårdsskole ved Gladsaxe kommune, underviser i tysk på 8. klassetrin;

Lykke Mejdal Nielsen (L) ansat på August-Victoria Schule i Flensborg (tysk skole, hvor eleverne har dansk som 3. fremmedsprog), fra 1. august 1996 ansat på Bagsværd Kostskole, underviser i tysk på 7. og 10. klassetrin,

Bodil Bjerregaard (B) lektor ved Frederiksberg Seminarium (engelsk);

Roy Langer (R) lektor ved Blaagaard Statsseminarium (tysk), Ph.D.-stipendiat ved Handelshøjskolen i København.

B Baggrunden for mødet i dag er, at det er meget forskelligt, hvad der foregår de forskellige steder mht. at skabe bånd mellem sprog og kultur. Derfor er det interessant at høre, hvordan I har oplevet forholdet mellem sprog og kultur i jeres uddannelse og i jeres nye dagligdag som lærere. Hvordan oplevede I forløbet „Eine Reise durch Deutschland“?

K Det udsprang af, at ingen af os rigtig havde tjek på, hvor mange delstater der er, og hvor de forskellige delstater ligger, hvad der ligger tættest på den danske grænse, og hvilke lande der grænser op til Tyskland. Den greb Roy og sagde „Hov, det må vi tage fat på“.

L Ja, der var et behov. Så fik vi hver især en tekst med overordnede informationer om de forskellige områder.

- K Vi stillede det op i grupper af tre eller fire delstater, og så kunne man vælge sig ind på det område, som man var interesseret i.
- L Ja, og så skulle vi finde nogle ekstra informationer.
- B Hvad gjorde I helt konkret? Hvor fik I informationerne fra?
- K Vi begyndte med at hente oplysninger fra det tyske turistbureau for at se, hvad de lægger ud med ud fra en turistvinkel. Det brugte vi som baggrund for, hvad vi ville lægge vægt på.
- L Men vi fandt altså hurtigt ud af, at det bliver alt for meget de smarte ord, som en reklame.
- K Så tog vi ind på Goethe-Instituttet og fandt den litteratur, der var om lige præcist det område, vi arbejdede med. Og så sorterede vi i det. Det var et kæmpe arbejde, der var meget, vi måtte kassere. Måden at fremlægge på skulle vi også tænke over, så det ikke blev en forelæsnings; det skulle ikke bare være tale. Det var sådan set meget sjovt.
- L Jeg synes, problemet var lidt, at fremlæggelsen skulle være kreativ. Informationerne kom måske lidt i baggrunden i forhold til, at vi også skulle lave et „show“ her.
- K Ja, nogle gange tog vi så også nogle mere „sjove informationer“ med i stedet for informationer, som var mere centrale, fordi det måske var mere interessant at høre om.
- R Det er en vigtig pointe, at man ikke udelukkende fokuserer på centrale informationer i den klassiske opfattelse af dannelse, men også på informationer, som man hæfter sig ved og kan huske, netop fordi de er lidt sjove eller lidt specielle.
- B Det med det sjove skyldes måske, at vi har en lidt puritansk opfattelse af, at arbejde ikke må være sjovt. Når det ikke er seriøst, så tror vi ikke, at vi arbejder. Har I egentlig reflekteret over jeres egen læreproces?
- K Jeg synes mere, at det var en undervisningsmetode, som man kan bruge senere. Altså gå ud og bruge den i folkeskolen, fordi det er sjovt for eleverne. Sådan har jeg i hvert fald reflekteret over det forløb. At man i hvert fald skal overveje at lægge noget ansvar ud til eleverne, at de godt kan bære at få en opgave.
- L At man simpelthen laver en tur til Goethe-Instituttet eller Tysk Turistinformation med eleverne, og inden turen får de til opgave at undersøge et eller andet emne, som de skal koncentrere sig om. Så har de noget at komme derind for, noget de skal søge derinde. I stedet for „Nu skal I se Goethe-Instituttet, huh hvor er her pænt.“, og ikke mere. Jeg tænker meget på, hvordan man får eleverne til at synes, at tysk kan være sjovt, at det ikke bare er grammatik og sur tekstlæsning.
- B Det virker som om I er interesserede i det, Thomas Ziehe kalder „usædvanlige læreprocesser“, at få brudt nogle fordomme om faget.
- K Ja, klart. Det er vi, fordi tyskfaget er nedprioriteret fra børnenes side og fra forældrenes side. Det ligger næsten i den danske kultur, at man ikke kan lide tysk og tyskere. Og det gælder specielt for børnene i syvende og ottende klasse. Man skal først igennem den der „mur“.
- L Vi har jo selv haft det sådan, da vi

var i praktik, hvor læreren som det første tog en grammatikbog, og så gennemgik ungerne en side hver time, fuldstændig løsrevet fra de tekster, som de ellers arbejdede med. Og så tænkte vi 'Stakkels børn!', nu må vi komme ind og lave noget andet.

- B Giver I ikke køb på det faglige?
- K Jeg vil ikke sige, at man giver køb på det faglige, men man lægger vægten et andet sted. Det skal være sjovt, og de skal synes, at det er skægt at lære tysk. Og det er vel også en forudsætning for, at man overhovedet lærer noget.
- L Jeg sammenligner meget med det, jeg nu oplever i Tyskland, hvor det skriftlige er i højsædet, hvorimod det her i Danmark mere er det mundtlige. Jeg synes, at man også skal huske herhjemme, at det ikke bare skal være øvelser.
- R Nu er du jo selv formidler af dansk kultur i det tyske. Hvordan oplever du det, er der andre forskelle mellem Danmark og Tyskland? Og hvordan føler du dig rustet til dette arbejde?
- L Jeg synes, at min uddannelse bliver brugt på en god måde dernede. F.eks. havde vi et forløb om danske festdage, Skt. Hans og lignende. I den forbindelse har vi f.eks. lært ordenstallene, at vi ikke bare skal lære den 23.6. f.eks., men at det er koblet sammen med nogle mærkedage i Danmark. Der har jeg virkeligt lært noget, som jeg også kan bruge i tyskundervisningen i Danmark.
- B Hvis vi nu går tilbage til jeres projekt på seminariet. Hvordan har I kunnet arbejde med det sproglige? Kunne I hjælpe hinanden med det og støtte hinanden i projektgrupper?
- K I min gruppe lavede vi det hele sammen. Vi læste hver om sit område, men vi var sammen om at finde ud af, hvilke informationer der var vigtige, og hvordan vi fik dem skrevet på en ordentlig måde, fordi vi var usikre på, om vi nu også grammatisk gjorde det rigtigt. Derfor hjalp vi hinanden med at formulere og at få skrevet det ned.
- B Hvad med vejlederen, hvor kom han ind i billedet?
- R Jeg synes ikke selv, at jeg var så meget til stede, som jeg kunne have ønsket.
- K Roy forsøgte at holde os lidt i snor, og spurgte, „Hvor langt er I nået?“ og „Hvad vil I gøre, og hvorfor vil I gøre sådan?“. Men det blev lidt diffust, for beslutningerne blev jo taget, mens vi sad i vores gruppemøder.
- L I min gruppe havde vi hver især skrevet en tekst til en nyhedsudsendelse, som vi så lavede. Og så rettede vi hos hinanden, men grammatisk gik vi ikke helt til bunds. Jeg synes, det var godt, at vi bagefter fik respons på de sproglige problemer, vi havde.
- B Hvordan fungerer sådan en arbejdsform i forbindelse med differentiering? Var der nogle aktiveringselementer i forløbet, så at man var nødt til at deltage?
- K Ja, det synes jeg meget. Jeg har nogle gange lavet noget lignende i folkeskolen. Når alle skal op til tavlen og fremlægge, er den gode lige så nervøs som den mindre gode.

- Den mindre gode er måske sjovere eller kan ét eller andet med skuespil eller noget kropssprog, som så hjælper ham eller hende til at formidle tingene på en anden måde, at bruge sig selv på en anden måde.
- B Hvordan var kombinationen af det kulturelle indhold, formidlingen af dette og det sproglige arbejde i andre projekter, f.eks. når man læser en roman?
- K Der synes jeg, at vægten har ligget meget på analysedelen.
- L Den historisk-litterære analyse synes vi ikke, vi kan bruge i folkeskolen. Vi skulle naturligvis gerne kende litteraturen og de tyske forfattere, men det var måske bedre, hvis der var flere nye tyske forfattere, som man kan relatere til noget aktuelt.
- B Mener I så, at kulturindholdet hidtil har haft en skæv adresse, forstået på den måde, at hvis man vil have fat i de unge, så må man altså lave et andet kulturelt indhold?
- K Jeg synes nu alligevel, at vi ved at arbejde med disse forfattere får en kulturel baggrund, et refleksionsgrundlag, også til senere at vælge litteratur.
- L Men jeg synes stadigvæk, at det mest var ældre forfattere, koncentreret om temaer som krig, og det har ofte været den samme periode, det har kørt på...
- K ... plus at vægten på analysedelen har været så stor, snarere end at spørge: Hvad kan vi finde ud af om det tyske samfund med denne her bog?
- B Tror I, at påstanden om, at i mødet med det fremmede bliver man bevidst om sig selv, er rigtig? Kan I arbejde med det i timerne?
- K Ja, det sker jo næsten af sig selv. Eleverne synes det er skørt og sjovt, når noget er anderledes. Og så er der jo også nogle indvandrerbørn, som har helt andre traditioner. Sådan bliver der mange grene fra et emne, som f.eks. juleaften. De begynder selv at fortælle, men for det meste på dansk. Men når man så inddrager det tyske, så foregår det på tysk. Og derved reflekterer de jo over sig selv, og så finder de jo også de forskelle, som der er i deres egen klasse. Men jeg synes, at det er lidt af et problem, at man for det meste tager de mest outrerede dele i et samfund, som man så belyser i sprogundervisningen. Det er aldrig den menige dansker eller tysker, som man beskriver. Det er altid „nogen“, enten en kunstner eller en forfatter, eller nogle BZ'ere, og billedet bliver så underligt fordrejet.
- B Ja, Henrik Specht har en vidunderlig overskrift for indholdsvalg til kulturformidling: *Who are we to pity now?*, f.eks. voldsramte kvinder eller „*Warum nehmen Menschen Drogen?*“. Men hvad med hverdagskulturen? Har I til sidst et bud på, hvordan man på anden vis end via Landeskunde-forløbet kan bringe hverdagskulturen ind i undervisningen?
- K Ja, en måde at gøre det spændende på er at komme i kontakt med en klasse fra udlandet, så lærer eleverne jo noget om nogle helt almindelige børn, som også går i skole - bare på en anden måde. Det skal ikke altid handle om, enten at mo-

ren lige er død, eller faren lige er flyttet. Og der synes jeg, at tysk måske halter lidt efter engelsk, der stort set har materialer om alt.

Litteratur

Andreasen, Bente, Helene Qvistgaard & Christina Sommer: Der burde være andre måder. Elevernes bud på en bedre tyskundervisning. i: Sprogforum 2, 1995.

Gilzmer, Mechthild: Zurück zur Fremde. Landeskunde als interkulturelle Kommunikation. i: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M 1995.

Krumm, Hans-Jürgen: Unterrichtsprojekte - praktisches Lernen im Deutschunterricht. i: Fremdsprache Deutsch 4, 1991.

Langer, Roy: „Zwischenruf“ - om tyske dårligdomme. i: Sproglæreren, 6/1995-1.

Langer, Roy: Enhedslæreren - en illusion! i: Lærebilleder - i en skole under forvandling. Undervisningsministeriets forlag 1995:2.

Risager, Karen: De nye faghæfter for engelsk, tysk og fransk. Hvad samler og hvad skiller? i: Sproglæreren 2, 1996-1.

Risager, Karen: Hænger sprog og kultur nu også sammen? i: Sprogforum Særnummer, 1996-2.

Risager, Karen: Nye veje i kulturformidlingen i kulturformidlingen i Vesteuropa og USA. i: Tværsproglige Blade. Danmarks Pædagogiske Bibliotek 1988.

Rost-Roth, Martina: Deutsch als Fremdsprache und Verständigungsprobleme in der interkulturellen Kommunikation. i: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M 1995.

Specht, Henrik: Kulturkendskab som begreb og som fag. Hvilke mål og hvilke midler? i: SELF, Seminariernes Engelsklærerforening, Supplement, 1985 nr. 1.

Uhlisch, Gerda: Kultur und Sprache - kontrastiv. i: Dittmar, Norbert & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Frankfurt/M 1995.

van Dijk, Teun: Discourse Semantics and ideology. i: Discourse & Society. Vol. 6, No. 2. SAGE 1995.

Weimann, Gunther & Hosch, Wolfram: Kulturverstehen im Deutschunterricht. i: Info DaF 20, 1993, s.516.

ÆNDRINGER I LYSET AF DEN EUROPÆISKE INTEGRATIONS PROCES

„Sproglærere bør være fagligt meget velkvalificerede, således at de kan bibringe deres elever en høj grad af sproglige kvalifikationer, da det synes bydende nødvendigt i fremtiden.“

ÆNDRINGER I LYSET AF DEN EUROPÆISKE INTEGRATIONS PROCES

„Da man må gå ud fra, at mange mennesker efterhånden vil tage arbejde i andre europæiske lande, er det vigtigere end nogensinde, at den sproglige ballast er så god som mulig.“