

Kandidatspeciale

”Det er noget med Goethe og Schiller.”

En undersøgelse af udviklingen af tyskfagets status og funktion i det almene gymnasium fra 1958-1990.

Iben Mott Sørensen

Studienummer: 20174221

10. Semester Historie

Aalborg Universitet

1. juni 2022

Vejleder: Marianne Rostgaard

Omfang: 178.900 (74,5 ns)

Abstract

In the Danish educational system, there has been a steady decline over the past 20 years in students, who undertake more than one foreign language in the upper secondary school (Gymnasium). Particularly German has become quite unpopular among Danish students, despite efforts from the government to stop this development with language-strategies and more funds for the schools. Before the 20th century, German was the natural second language for the Danes, as it was the official language in the army, and in the administration of the two territories of Slesvig and Holstein. However, something changed after the Danish Gymnasium was established in 1903, which caused the decline of the German language in Denmark. The academic literature is sparse on this subject, and the most recent research was carried out in the 1980ies, part of which makes it even more relevant to research further.

The aim of this thesis is to examine how German as a subject in the Danish Gymnasium has changed status and function from 1958 to 1990. In order to trace this development, the concepts “status” and “almendannelse” will be used to analyze the different laws passed by the Danish government regarding the upper secondary school in 1958, 1971, and 1987 to see how German as a subject changed throughout this period. The analysis will also include the reactions to these law changes from German teachers in Denmark from the same period and their discussions on how they perceive the subject and how it should be taught.

The results from the analysis show, that there is an overall decline in the priority of language teaching, not just in German, but also in other languages including French, Russian and English. However, the German teachers’ discussions show, that there is an identity crisis on how the subject should be taught. The teachers were divided on whether their lessons should focus on classic literary studies or on modern social sciences. This showed a slow adaption to more modern teachings, which could explain a discourse about German being boring, hard and something about Goethe and Schiller. Furthermore, the teachers were of the opinion, that the decline in students, who chose German in the 1960ies, was because of the historical aversion to German and Germany due to the occupation during World War II.

From a historical point of view, the bad blood between Denmark and Germany goes further back than World War II, to 1864 when Denmark was reduced to a nation state due to German (Prussian) aggression. Moreover, the Cold War showed further restraints between the two nations, and the politics of the era played an important role in how the German was taught in the Danish Gymnasium. All of which affected the students’ choice of their second foreign language.

The thesis concludes that there are three major tendencies, that all affected how German was perceived in the period, and each is important to comprehend in order to understand why German has declined as the natural second language in Denmark: The historical relationship between Germany and Denmark; the slow change to more “modern” teachings in the 1960ies; and to a minor degree the regulations from the school acts. Germany and the German language were for several generations, associated with war and conflict, whereas English, with the Americanization of the 1960ies and the British Liberation of Denmark in 1945, was associated with liberation and peace, reinforcing the position of the English language as the second language for Danish students in the coming decades.

Indhold

ABSTRACT	1
INDHOLDSFORTEGNELSE	3
INDLEDNING	4
PROBLEMFORMULERING	6
AFGRÆNSNING	7
FREMMEDSPROG OG DET DANSKE SKOLESYSTEM	8
TYSKUNDERVISNINGEN FØR DET 20. ÅRHUNDREDE	8
DET DANSKE SKOLESYSTEM I DET 20. ÅRHUNDREDE	9
<i>Opsamling</i>	14
BEGREBSAFKLARING	15
STATUS	15
ALMENDANNELSE	16
<i>Opsamling</i>	21
METODISKE OVERVEJELSER OG PRÆSENTATION AF KILDEMATERIALE	22
SPRECHEN SIE DEUTSCH? EN ANALYSE AF LOVTEKSTER OG REAKTIONER PÅ DEM	23
LOV OM GYMNASIESKOLER, 7. JUNI 1958	23
MEDDELELSER FRA TYSKLÆRERFORENINGEN 1965-1969: REAKTIONER PÅ GYMNASIELOVEN FRA 1958	26
BEKENDTGØRELSE AF LOV OM GYMNASIESKOLER OG STUDENTERKURSUS, 10. JULI 1970	33
MEDDELELSER FRA TYSKLÆRERFORENINGEN 1969-1971: TYSKFAGETS FUNKTION I LYSET AF EN NY REFORM	36
BEKENDTGØRELSE AF LOV OM GYMNASIESKOLER OG STUDENTERKURSUS, 18. NOVEMBER 1987	44
MEDDELELSER FRA TYSKLÆRERFORENINGEN 1972-1987: DISKUSSIONERNE MELLEM DE TO REFORMER	48
<i>Delkonklusion</i>	51
DET UTJEKKEDE FAG	53
EN NATIONAL SELVFORSTÅELSE	56
STORPOLITIK OG INTERNATIONALE SPÆNDINGER	58
TYSK SOM FORDOMMENES FAG	62
KONKLUSION	64
LITTERATURLISTE	66
LITTERATUR	66
KILDER:	68
<i>Lovtekster</i>	68
<i>Tidsskriftsartikler</i>	69

Indledning

I november 2017 udgav Undervisningsministeriet og Uddannelses- og forskningsministeriet en rapport om fremmedsprogenes udvikling i det danske uddannelsessystem, som var både en status på fremmedsprogsudviklingen og også en national sprogstrategi for styrkelse af sprogene i uddannelsessystemet. Rapporten viste, at der igennem en årrække havde været et faldende niveau af kompetente fremmedsprogsbrugere i Danmark, i andre fremmedsprog end engelsk¹. Det blev understreget, at der i hele uddannelsessystemet var en faldende interesse fra eleverne, som fravalgte at læse sprog i gymnasiet eller læse dem på videregående uddannelser. Ifølge rapporten var formålet med en national sprogstrategi at: ” (...) hjælpe de tiltag videre, som allerede er igangsat, ligesom der er behov for at implementere en række nye initiativer, der understøtter sammenhæng mellem uddannelsesudbud og efterspørgsel efter sprogkompetencer i Danmark.”² Rapporten viste også, at der ville opstå mangel på kompetent arbejdskraft, som havde solide sprogkompetencer udover engelsk, og man valgte fra regeringens side at iværksætte flere initiativer for styrkelse af fremmedsprogskompetencer. Bl.a. blev der afsat 99 mio. kr. til etableringen af et nationalt center for fremmedsprog (NCFF), og man opfordrede kommuner og uddannelsesinstitutioner til at udarbejde lokale sprogstrategier.³

Rapporten lister en række udfordringer, som fremmedsprogene har i det danske uddannelsessystem. En af disse udfordringer er, som førnævnt, at de unge fravælger sprogfagene.⁴ Fra 2007 til 2016 var antallet af elever med tre eller flere sprog faldet fra 28% til 2%. Rapporten fremhæver en mulig årsag til faldet er, at eleverne ikke vælger at fortsætte med det samme fremmedsprog, som de havde i grundskolen. Det afspejles i tallene, hvor ca. 30% af eleverne vælger et nyt begyndersprog i 1.g, og opnår derfor ikke gode nok sprogkompetencer i begge sprog til at kunne anvende dem i praksis.⁵

Hvis man undersøger på gymnasiefaget tysk, kan man se, at antallet af elever, som valgte tysk på A-niveau, var faldet fra 11,2% i 2005 til 5,7% i 2021, og for tysk B-niveau var tallene faldet fra 64,4% i 2005 til 51,1% i 2021. Godt 75,6% af eleverne på stx valgte tysk som fremmedsprog i 2005, mens i 2021 var det knap 56,8%.⁶ Tallene fra de sidste 20 år viser en klar tendens om, at eleverne

¹ Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*, udgivet d. 28. november 2017, konsulteret d. 30. marts 2022, <https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>, s. 3.

² Ibid.

³ Undervisningsministeriet mf., *Strategi for fremmedsprog*, s. 4.

⁴ Undervisningsministeriet mf., *Strategi for fremmedsprog*, s. 5.

⁵ Undervisningsministeriet mf., *Strategi for fremmedsprog*, s. 13.

⁶ En stor tak til Søren Nørrelund-Madsen, projektkoordinator for NCFF (øst), som hjalp med at fremskaffe tal for antallet af elever, som valgte tysk på stx i perioden 2005-2021. Tallene er hentet fra undervisningsministeriet, og jeg har samlet dem i et dokument, som er vedhæftet som bilag.

fravælger tysk som deres fremmedsprog. Men hvorfor ser vi denne nedgang af elever, som vælger tysk i gymnasiet og den mere generelle tendens til, at færre elever vælger fremmedsprog?

Fremmedsprogenes tilbagegang i gymnasieskolen er desværre ikke et nyt fænomen. Tilbage i 1980'erne var der stor debat blandt gymnasiets sproglærere om, hvordan man skulle fastholde elevernes interesse for sprog. Med op mod 40% af en ungdomsårgang, som i midten af 1980'erne søgte at tage en gymnasial uddannelse⁷, stod gymnasiet overfor en udfordring om, hvordan den yderligere skulle tilpasse sig den stadig større elevtilstrømning. Sprogfagene blev timemæssigt nedprioriteret, og der opstod intern konkurrence mellem dem, eftersom flere og flere sprog blev introduceret i fagrækken. Udover de generelle udfordringer med flere elever, valgte eleverne også den daværende sproglige linje fra. I midten af 1982 valgte godt to-tredjedele af alle eleverne den matematiske linje, og kun en tredjedel den sproglige.⁸ Sprog var ikke populært og tabte elevræset mod de naturvidenskabelige og samfundsfaglige fag.

Der er generelt ikke skrevet forskningslitteratur, som jeg er bekendt med, inden for hvordan tyskfaget har udviklet sig i det 20. århundrede. Karen Sonne Jakobsen skrev om fremmedsprogsudviklingen i 1980'erne i forbindelse med at den daværende gymnasireform⁹ og om fremmedsprogsundervisningen på handelsskolerne og de tekniske skoler¹⁰, men derudover bliver faget kun diskuteret i artikler og oplæg sporadisk igennem litteraturen. Det opdagede jeg på den frustrerende måde, da jeg skulle starte på specialeskrivningen, og kun kunne finde generelt information om gymnasiets udvikling og forbavsende lidt om fremmedsprogene. Det undrede mig, at der ikke var skrevet mere om tysk, eftersom sproget har haft en betydningsfuld position tidligere i historien. Den manglende litteratur kunne tyde på, at faget har gennemgået en statusændring, som har haft indflydelse på både fagets identitet og hvordan eleverne opfatter faget.

Denne statusændring er grundstenen for undersøgelsen på den kommende sider.

Status er i denne sammenhæng en finurlig størrelse. Det skal ikke kun ses som antallet af elever, der vælger faget fra eller til, men også hvad faget består af og hvilke argumenter, der bliver anvendt for, at det skulle være et fag i det almene gymnasium. Det er en svær størrelse af indfange, hvilket

⁷ Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager og Marianne Kristiansen, "Mellem tradition og modernisering – om fremmedsprogenes historie og funktion i gymnasiet", i *Umoderne Sprog? Om fremmedsprogs i gymnasiet*, red. Af Marianne Kristiansen et al. (Nordisk forlag A.S., 1984), s. 11.

⁸ "TYSK – i dag", *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 75, november 1982, s. 9.

⁹ Karen Sonne Jakobsen, Karen Risager og Marianne Kristiansen, "Mellem tradition og modernisering – om fremmedsprogenes historie og funktion i gymnasiet", i *Umoderne Sprog? Om fremmedsprogs i gymnasiet*, red. Af Marianne Kristiansen et al. (Nordisk forlag A.S., 1984).

¹⁰ Karen Sonne Jakobsen, *Fremmedsprog og institutionshistorie – Om fremmedsprogenes udvikling i handelsskoler og tekniske skoler* (ESP-projektet, Roskilde Universitetscenter, 1988).

også gør, at undersøgelsen ikke søger at konkludere konkret på, hvad var årsagen til at tyskfaget blev nedprioriteret. Derimod vil jeg forsøge at klarlægge de underliggende tendenser for disse ændringer, og diskutere deres påvirkning på tyskfagets status som fremmedsprog.

Tyskfagets status i den danske gymnasieskole er en vidtrækkende affære at redegøre for i det 20. århundrede, men ved at undersøge den, ville man måske kunne finde frem til, hvorfor tysk i dag bliver fravalgt. En mulig forklaring ville måske kunne findes i fagets historie. Hvordan har fagets status udviklet sig siden gymnasiet blev indført tilbage i 1903? Hvad startede faget ud som, og hvordan har gymnasireformerne fra 1958 og frem spillet ind i faget udvikling. Hvilke begivenheder ville man kunne finde, som formede faget videre til dets status i dag, og hvilke aktører har spillet en afgørende rolle i dette?

Det leder frem til specialets problemformulering:

Hvordan har tyskfagets status og funktion ændret sig i det almene gymnasium fra 1958-1990?

Først vil der blive redegjort fra tyskfagets udvikling frem til 1900 og efterfølgende vil hovedtrækkene for udviklingen af den danske gymnasieskole i det 20. århundrede blive fremlagt. Derefter vil begreberne status og almindelse blive defineret og præsenteret som analysebegreber. I forlængelse deraf vil opgavens metodiske overvejelser blive præsenteret, og derefter det anvendte kildemateriale. I analysen vil de officielle lovgivninger, som reformerede gymnasiet i den anden halvdel af det 20. århundrede, blive undersøgt. I undersøgelsen af kildeteksterne vil begreberne status og almindelse blive anvendt til at skabe en kontinuitet og sammenligningsgrundlag til de forskellige reformer. Dertil vil de tilhørende bekendtgørelse blive inddraget, for at kunne analysere, hvordan indholdet af tyskfaget udviklede sig, og for at undersøge eventuelle tendenser, som ville kunne læses i dem. Udover de officielle lovgivninger, vil der også blive inddraget reaktioner fra tysklærerne og deres holdning til, hvad reformerne betød for dem og deres virke som undervisere. Deres reaktioner vil kunne give en indikation af, hvad der blev prioriteret af tysklærerne i deres undervisning, og ikke mindst hvordan de følte sig udfordret af reformerne. Afslutningsvis vil analysens resultater blive inddraget i en diskussion om, hvorvidt den dansk-tyske historie kunne spille en rolle i, hvorfor tysk ikke bliver valgt – herunder dannelsen af den danske nationale identitet og internationale konflikter i perioden.

Afgrænsning

Jeg har valgt at afgrænse specialet til perioden 1958 til 1990. I den periode er der tre vigtige reformer af gymnasieskolen, herunder introduktionen af grengymnasiet i 1958 og senere valggymnasiet i 1987. Dog giver den afgrænsning også et fravalg af reformen fra 1903, som indførte det almene gymnasium i Danmark. Det ville have været givende for hele undersøgelsen, fordi det ville have været muligt at lave en undersøgelse af tyskfagets udvikling i hele det 20. århundrede, og derigennem kunne se hvor faget startede ud henne, og hvor meget det har ændret sig. Reformen fra 1903 vil dog ikke blive inddraget i opgaven af den simple årsag, at jeg ikke ville have plads nok til at kunne undersøge den fyldestgørende nok.

Der lægger også en begrænsning i, at jeg har et relativt snævert syn på den danske skolehistorie om fremmedsprogsundervisningen, og prøver at sige noget generelt om en tendens inden for fremmedsprogsudviklingen. Jeg valgte af fokusere hovedsageligt på tysk, dels af interesse, fordi det er mit sidefag, men også fordi det er det ”største” af fremmedsprogene i perioden, til trods for en tilbagegang. Det ville klart have givet et mere nuanceret billede, hvis en lignende undersøgelse blev foretaget for de andre fremmedsprog – engelsk og fransk, og senere russisk, italiensk, spansk, kinesisk etc. Det ville kunne give et mere nuanceret billede af fremmedsprogsundervisningen, hvilket desværre ikke var mulig i dette speciale.

Lovteksterne og bekendtgørelserne er blevet inddraget for at undersøge, hvad rammerne var for de forskellige reformer. Reformerne afspejler også det ”officielle” Danmarks syn på gymnasieskolen, og kan derfor ses som den overordnede diskurs inden for gymnasieskolen. Udover lovteksterne, har jeg også valgt at inddrage reaktioner på lovteksterne fra tysklærere i gymnasiet. Jeg har valgt kun at fokusere på lærernes reaktioner, da de er kvalificerede fagpersoner, som kender fagets identitet og status, og som samtidig arbejder med tysk til dagligt gennem deres undervisning. Det har ikke være muligt at finde elevernes holdning til tyskfaget på samme måde som med lærerne, men der hvor det har været muligt at finde et citat fra en gymnasieelev i perioden, vil det blive inddraget. Manglen på elevernes egne overvejelser om, hvorfor de fravælger tysk og fremmedsprogene er desværre en fejlkilde, som er ret væsentlig. Det er trods alt eleverne, som tager valget. Derfor er inddragelsen af tysklærerne det næstbedste, da de både observerer eleverne og deres valg, og samtidig kan give deres pædagogiske og fagspecifikke forklaring på, hvorfor eleverne ikke vælger tysk. Derfor skal det også understreges, at dette speciale ikke forsøger at give en konkret forklaring på fravalget, men nærmere diskutere hvad kunne lægge bag disse beslutninger.

Fremmedsprog og det danske skolesystem

I de kommende to afsnit vil der først kort blive redegjort for tyskundervisning før det 20. århundrede, for at give en forståelse for, hvordan tysk blev undervist og anvendt før det nuværende gymnasium, blev indført. Derefter vil det almene gymnasium udvikling fra dets oprettelse i 1903 frem til 1990'erne blive præsenteret i overordnede træk, for at give læseren en ide om, hvad skolen startede ud som, og hvordan den udviklede sig.

Tyskundervisningen før det 20. århundrede

Latinskolen var den forberedende skole til universitetet fra 1536 til 1809. Dens formål var at forberede unge mænd til teologistudiet på universiteterne, og derfor blev eleverne undervist i latin – både skriftligt og mundtligt. Der blev også undervist i græsk og hebraisk, som skulle bruges på præsteuddannelsen til læsning af hhv. det nye- og gamle testamente.¹¹ Undervisning foregik på latin frem til 1739, hvorefter noget af undervisningen blev undervist på dansk. Kun enkelte skoler, herunder Herlufsholm og Sorøakademiet, underviste i 'levende sprog' – fra 1623 i tysk, fransk og italiensk, mens der fra 1782 også blev undervist i engelsk. Generelt blev der kun undervist i fremmedsprog hos en lille privilegeret del af samfundet, som havde råd til at ansætte private lærere, huslærere, guvernanter eller sprog mestre.¹² Tysk var udbredt i dagligdagen i den brede befolkning gennem omgang med håndværkere og købmænd fra de tyske stater, samtidig med at tysk i perioder var det officielle hofsprog, hvilket betød at embedsmænd og adlen kunne sproget. Dertil krævede det også tyskkundskaber i administrationen af hertugdømmerne, og kommandosproget i hæren var ligeledes tysk frem til 1773.¹³

Med en reform i 1809 var latinskolen ikke længere kun forberedende til prætestudiet, men skulle også være en forberedende embedseksamen for de drenge, som ikke ville på universitetet. Dansk fik en stærkere stilling i undervisningen, men hovedfagene var fortsat latin og græsk. Tysk og fransk spillede også en fortsat større rolle som fremmedsprog, mens engelsk blev anbefalet som et valgfrit fag. Undervisningsmetoden i de nye sprogfag blev direkte overført fra latin, hvilket betød en stor vægt på grammatik.¹⁴ Sideløbende med latinskolen havde man i slutningen af det 18. århundrede

¹¹ Elsebeth Rise og Bent Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", i *Tværsproglige Blade*, 9. årg., nr. 2, Danmark pædagogiske bibliotek, 1989, s. 7.

¹² Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 8.

¹³ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 9.

¹⁴ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 10-11.

åbnet betalingsskoler, som fokuserede på at uddanne det bedre borgerskabs børn i de reale fag, deraf navnet realskolen, som tysk, fransk og engelsk og ikke i græsk og latin.¹⁵

Latinskolen blev i den sidste halvdel af det 19. århundrede udsat for mere og mere kritik for ikke at undervise i nyttige kundskaber. Som reaktion fik matematik, naturfag og de 'moderne sprog' en større plads i fagrækken, hvor tysk blev første fremmedsprog og fransk blev andet fremmedsprog. Latin blev tredje fremmedsprog. Græsk og hebraisk var fortsat fag, mens engelsk endnu ikke var et undervisningsfag.¹⁶ I tysk skulle eleverne lære "at oversætte fra tysk, udtrykke sig skriftligt med benyttelse af det almindeligste af ordforrådet og kende det væsentligste af litteraturen"¹⁷, mens undervisningen i grammatikken skulle understøtte undervisning i det næste fremmedsprog. Fra 1871 blev latinskolens indhold igen revideret, hvor hebraisk udgik som undervisningsfag, mens man indførte deling af undervisningen i grene, hhv. en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig linje i femte og sjette klasse. Tysk blev reduceret til andet fremmedsprog efter fransk, men var stadigvæk obligatorisk for at kunne blive optaget på latinskolen.¹⁸

Ved indgange til det nye århundrede blev latinskolen opfattet som en elitær og udemokratisk institution, som ikke længere havde en relevans for det moderne samfund. Man ønskede at oprette en skole, hvor et begavet barn kunne få en god uddannelse, uden at skulle betale for privatundervisning.¹⁹

Det danske skolesystem i det 20. århundrede

Den danske gymnasieskole var i det 20. århundrede igennem flere, større omvæltninger, som kom til at præge undervisningen på gymnasierne. I 1903 tog det danske skolesystem de første skridt mod enhedsskolen, hvor den nye venstre-regering, sammen med socialdemokratiet, fik gennemført reformen om *Lov om Højere Uddannelse*, der skabte sammenhæng mellem folkeskolen og videre uddannelse med oprettelsen af mellemskolen.²⁰ Folkeskolen bestod af en syvårig grundskole, hvor det var muligt i femteklasse ved en optagelsesprøve at komme i mellemskolen, som varede fire år. Derefter kunne man enten tage en etårig realklasse eller det treårige gymnasium.²¹ Gymnasiet skulle være almindannende og studieforberedende, og lå i forlængelse af den nye mellemskole. Der blev givet

¹⁵ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 9.

¹⁶ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s.13.

¹⁷ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 13-14.

¹⁸ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 14.

¹⁹ Rise og Johansen, "Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark", s. 17.

²⁰ Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke, *Skolen i Danmark 1500-1980'erne* (Forlaget Systime, 1986). s. 40.

²¹ Ibid.

undervisning i tre linjer: den klassisksproglig, den nysproglig og den matematisk-naturvidenskabelig linje.²²

Med indførslen af den nye gymnasieskole blev engelsk og tysk sidestillet som 'hovedfag' på den nysproglige linje, mens græsk og latin forsat var hovedfag på den klassisksproglige linje. Tysk og især engelsk var blevet sidestillet med de tidligere dominerende sprog, og havde fået et kæmpe boost i deres status som gymnasiale fag.²³ Som noget nyt fik piger også lov til at gå på statsskolerne, og der blev også stillet krav til lærerne om, at de skulle have en pædagogisk uddannelse.²⁴ Her er det dog vigtigt at understrege, at der fortsat var et skel mellem land- og byskoler. Det var kun i byerne, at det var muligt at uddanne sig, da mellemskolerne og gymnasierne kun lå i byerne, hvilket skabte en geografisk afstand for landsby-børnene.²⁵ Det skabte en ulighed mellem børnene, og gjorde at kun en lille del af landbørnene kunne komme i mellemskolen. Dog skabte mellemskolen i byerne en øget tilgang af funktionærer og faglærte arbejderes børn, som fik muligheden for at stige lidt i de sociale grader.²⁶ Til trods for at man politisk havde forsøgt at skabe en enhedsskole, var status efter reformen i 1903, at der fortsat var en opdeling af den danske folkeskole mellem land og by, og at gymnasiet fortsat var en elitær uddannelse, som latinskolen, der ikke producerede mange studenter.²⁷

Folkeskole- og gymnasireformen 1958

Gymnasiet gennemgik ikke nogen større ændring i den første halvdel af det 20. århundrede. I 1920 blev handelsskoleloven vedtaget, hvilket førte til oprettelsen af handelsskolegymnasiet som en 2-årig uddannelse, men den blev dog ikke anset som værende på lige fod med det traditionelle gymnasium. Først i 1958 blev en ny folkeskolelov, og derefter en ny gymnasielov, gennemført, som fundamentalt gjort op med den delte folkeskole. Tilbage i 1937 havde en folkeskolelov forsøgt at udviske skellet mellem land og by ved at indføre en eksamensfri mellemskole og ved at bygge flere centralskoler på landet, hvor landbørnene kunne få adgang til mellemskolen. Det var dog ikke en succes, og snart efter opstod kravet om en ny reform.²⁸

²² Carl-Johan Bryld, Harry Haue, Knud Holch Andersen & Inger Svane, *GL 100. Skole Stand Forening* (Gymnasieskolernes Lærerforening og Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A.S, 1990), s. 28.

²³ Harry Haue, *Almendannelse for tiden – En ledetråd i dansk gymnasieundervisning* (Syddansk Universitetsforlag, 2004), s. 76.

²⁴ Bryld mf., *GL 100*, s. 28.

²⁵ Haue mf., *Skolen i Danmark*, s. 41.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Haue mf., *Skolen i Danmark*, s. 57-58.

Gymnasiereformen fra 1958 ændrede på gymnasiets opbygning, som her bestod af en treårig realafdeling og en treårig gymnasieafdeling.²⁹ Med folkeskolereformen fra samme år, blev mellem-skolen afskaffet, og folkeskolen bestod af syv år med undervisningspligt, hvor et ottende år var frivilligt. Derefter kunne man gennem en optagelsesprøve komme ind på realskolen, som efter tre år gav realeksamen. Efter 2. real kunne man tage en optagelsesprøve, som kunne lede til optag i 1. gymnasieklasse, som efter tre år ville give studentereksamen.³⁰ Gymnasiet blev samtidigt grendelt. Det betød at eleverne i første gymnasieklasse valgte sig ind på enten den sproglige eller den matematiske gren. I 2.g skulle eleverne vælge en mere specialiseret linje, som ville have forskellige udbud af fag. De forskellige linjer var den nysproglige linje, den samfundssproglig linje og den klassisksproglig linje på den sproglige gren, og den matematisk-fysiske linje, den samfundsmatematiske linje og den naturfaglige linje på den matematiske gren.³¹

De største ændringer var afskaffelsen af den klassiske linje i gymnasiet, som i stedet blev inkorporeret som en mulig linje på den sproglige gren. Græsk og latin havde helt mistet deres status som vigtige fag, men også tysk og engelsk blev også udsat for større ændringer, som vil blive præsenteret længere ned i opgaven. Dertil var biologi og samfundsfag også nye linjefag, hvor samfundsfag skabte en del debat, da kritikken var, at det tog timer fra relevante fag som sprog og matematik.³² Grengymnasiet viste sig at være en velfungerende struktur, som spillede en afgørende rolle i at gøre gymnasiet mere alment, og var et skridt i retningen af gymnasiets udvikling til en bred ungdomsuddannelse.³³

Gymnasiet i 1960'erne: Hf eller realafdeling?

Det grendelte gymnasium var en stor succes og førte til at man politisk ønskede at bygge flere gymnasieskoler, da man mente, at der ville blive behov for 75-80 nye gymnasier i 1980.³⁴ Det skabte dog

²⁹ Ifølge Henning Bregnsbo var der tre hovedsynspunkter eller konfliktpunkter, som gik igen i forhandlingerne om skolelovene i årene frem til 1958. Det første synspunkt var et konservativt ønske om at bibeholde den delte struktur i folkeskolen, som skulle videreføre ønsket om en akademisk, eliteorienteret tankegang. Her var det især lærerorganisationerne og Det konservative Folkeparti, som repræsenterede det synspunkt. Det andet synspunkt var et ønske om at skabe social udligning, både i byerne, på landet og imellem land og by. Det var socialdemokratiet, og her undervisningsminister Julius Bomholts holdning. Socialdemokratiet var ved magten i en mindretalsregering i løbet af 1950'erne, inden de indgik i den såkaldte "trekantsregering" med De Radikale og Retsforbundet i 1957. Her blev Bomholt udskiftet med den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen, som kom til at repræsentere det tredje synspunkt. Det tredje synspunkt var inspireret af Grundtvig og hans højskole tanker, og mente at der burde være et brud med den elitære opdeling i skolesystemet, og i stedet fokusere på enhed og fællesskab i skolen. Udover De Radikale var Venstre også tilhænger af dette synspunkt, hvilket banede vej for en ny reform, som også Venstre stemte for. Henning Bregnsbo, *Kampen om skolelovene af 1958 – En studie i interesseorganisationers politiske aktivitet* (Odense University Press, 1971), s. 205-206.

³⁰ Bryld mf., *GL 100*, s. 93.

³¹ Bryld mf., *GL 100*, s. 96.

³² Bryld mf., *GL 100*, s. 97.

³³ Bryld mf., *GL 100*, s. 98.

³⁴ Bryld mf., *GL 100*, s. 100.

en vis bekymring, da der var akut mangel på lærere – både i gymnasiet, men også i folkeskolen. Derfor blev der bl.a. argumenteret for, at de nye gymnasier skulle være statsskoler, som kunne placeres, hvor behovet var størst.³⁵ En stadig større elevtilstrømning førte også til, at der blev diskuteret en nedlæggelse af realafdelingen i gymnasieskolen. Realskolerne spillede en svindende rolle for gymnasierne, hvor i 1963 var kun 19,5% af eleverne på statsskolerne i realskolen, mens hos de kommunale skoler udgjorde 33% af eleverne realskoleelever, mens hos privatskolerne var det halvdelen af eleverne, som var i realafdelingen.³⁶

Dog blev indførslen af Højere Forberedelseseksamen (hf) i 1967 dødsstødet for realafdelingen i gymnasiet, som langsomt blev faset ud af skolesystemet, for til sidst at blive nedlagt i 1975 med en ny folkeskolelov.³⁷ Behovet for en tredje mulighed mellem enten af skulle videre i gymnasiet eller på en erhvervsuddannelse førte til løbende diskussioner i 1960'erne, hvor beskæftigelsen var høj, men hvor man samtidig også havde et behov for at øge kvalificeringen af arbejdskraften.³⁸ Især udbygningen af den offentlige sektor gjorde, at der var behov for socialrådgivere, folkeskolelærere, sygeplejersker etc., som havde et højere uddannelsesniveau. Derfor blev der i 1965 fremlagt et forslag til ændringer af folkeskolelæreruddannelsen, som senere blev til hf-loven. Den trådte i kraft i 1966, hvor der skulle begynde kursister allerede året efter.³⁹ Hf gav i første omgang adgang til seminarerne, og bestod af en række fællesfag og studieforberedende tilvalgsfag. Den blev dog senere ligestillet med det almene gymnasium og gav ligeledes adgang til mellem- og lange videregående uddannelser.

Gymnasiet udfordres i 1970'erne og 1980'erne

Med ungdomsoprøret i fuldt flor, og en ny ungdomsgeneration, der ønskede at være mere politisk aktiv, var der fra flere sider et ønske om, at gymnasiet skulle revideres og mere afspejle en ny tidsånd. I starten af 1970'erne blev der vedtaget en mindre gymnasiereform – den lille gymnasiereform – som ikke lovmæssigt havde en større ændring på den eksisterende 1958-lov, men hvis indhold blev revideret en del. Reformen var nødvendig på dette tidspunkt, da man havde indført fem-dagsugen i 1970 og derfor skulle en del af det gymnasiale indhold revideres. Derudover fik eleverne mere medbestemmelse med den nye reform. Der blev langsomt gjort op med ”den elitære skole”, og mens der kom

³⁵ Bryld mf., *GL 100*, s. 100.

³⁶ Bryld mf., *GL 100*, s. 101.

³⁷ Bryld mf., *GL 100*, s. 102.

³⁸ Erik Nørr, Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen, *Kvalitetens vogter – Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998* (Undervisningsministeriet, 1998), s. 290.

³⁹ Nørr mf., *Kvalitetens vogter*, s. 291.

flere nye og yngre lærere til, ændrede pædagogikken sig også til mere at afspejle 1970'ernes tidsånd.⁴⁰ I 1972 blev det oprettet, at højere handelseksamen (hhx) også ville give almene studiekompetencer, og det var endnu et brud med det almene gymnasiums suverænitæt.⁴¹

I 1982 gik den daværende socialdemokratiske statsminister Anker Jørgensen af, og markerede et skifte fra de socialdemokratiske regeringer i 1970'erne til den nye borgerlige regering med den konservative Poul Schlüter som statsminister. Bertel Haarder blev udnævnt til Undervisningsminister, og startede forberedelserne til en større gymnasireform. Samme år gik de første forsøgsordninger i gang med at oprette en højere teknisk eksamen (htx), der udsprang som et ønske om at styrke de gymnasiale elementer i erhvervsuddannelserne.⁴² I 1987 blev en ny gymnasireform vedtaget, hvor man i stedet lagde vægt på at eleverne selv skulle have lov til at vælge de fag, som de ville have undervisning i. Man bibeholdt delingen af gymnasiet i en sproglig og en matematik linje, men gjorde det muligt for eleverne også at vælge valgfag og man indførte en niveaudeling af fagene i hhv. mellemniveau eller højt niveau. Dertil blev en lang række nye valgfag introduceret til gymnasieskolen, herunder astrologi, datalogi, psykologi etc. Det opblødte den hårde adskillelse mellem de to gymnasiale linjer, og gav en større frihed for eleverne til at vælge fag efter bestemte interesser.⁴³

1990'erne: Massegymnasiet bliver til

I løbet af 1990'erne skete der en række ændringer på gymnasieområdet, som var med til at gymnasieskolen for alvor blev mere almengyldig og populær hos de unge. I 1990 blev de erhvervsgymnasiale uddannelser – hhx og htx – fastlagt ved lov, hvor deres indhold og struktur blev defineret. Yderligere blev det i 1995 slået fast, at hhx og htx var treårige og at deres slutniveau var det samme som på stx.⁴⁴ Det gjorde at de fire gymnasiale ungdomsuddannelser, det almene gymnasium (stx), højere handelseksamen (hhx), højere tekniske eksamen (htx) og højere forberedelseseksamen (hf), tiltrak op mod 60% af en ungdomsårgang.⁴⁵ Generelt kan man se, at i perioden efter anden verdenskrig var tilgangen til det almene gymnasium (stx) steget fra 6,1% i 1955, 19,7% i 1975 og 34,4% i 1996. Massegymnasiet var for alvor blevet til.

⁴⁰ Haue mf., *Skolen i Danmark*, s. 70.

⁴¹ "Gymnasiale uddannelser", *Den store danske Encyklopædi – Bind 8*, chefredaktør Jørn Lund (Danmarks Nationalleksikon A/S, 1997), s. 109.

⁴² "Gymnasiale uddannelser", *Den store danske Encyklopædi – Bind 8*, chefredaktør Jørn Lund (Danmarks Nationalleksikon A/S, 1997), s. 109-110.

⁴³ Nørr mf., *Kvalitetens vogter*, s. 357-358.

⁴⁴ "Gymnasiale uddannelser", *Den store danske Encyklopædi – Bind 8*, chefredaktør Jørn Lund (Danmarks Nationalleksikon A/S, 1997), s. 110.

⁴⁵ Lars Ulriksen, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard, *Når gymnasiet er en fremmed verden – Eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte* (Samfundslitteratur, 2009), s. 11.

Opsamling

Tysk har været et obligatorisk element af fremmedsprogsundervisningen både i latinskolen og senere på det almene gymnasium. I tiden før 1903 var tysk og fransk de to vigtigste fremmedsprog, hvor tysk havde en større position. Engelsk vandt frem med gymnasireformen i 1903, og både tysk og engelsk blev hovedfag på den nysproglige linje. Det almene gymnasium gennemgik i det 20. århundrede en rivende udvikling, hvor det gik fra at være den elitære aftager fra latinskolen, til at blive en masseungdomsuddannelse for ca. 34% af en ungdomsuddannelse i slutningen af århundredet.⁴⁶ Gymnasiet ændrede sig fra et grengymnasium til et valggymnasium, og eleverne fik generelt større medbestemmelse over deres egen uddannelse i perioden. Hvordan denne overgang fra elitær- til masseuddannelse påvirkede undervisningen, herunder tysk, vil blive undersøgt nærmere på de kommende sider, og forhåbentlig give en bedre indikation om, hvordan tyskfagets status ændrede sig i perioden.

⁴⁶ En udvikling, som kun er gået opad siden hen. I 2017 valgte 55.804 at søge ind på det gymnasiale uddannelser. Ud af dem startede 31.599 af de unge på stx, hvilket svare til 56,6% af årgangen. Disse tal er ikke inkluderet elever, som valgte en erhvervsuddannelse, men det giver alligevel en god indikation på, at det almene gymnasium er hovedvalget for de unge, når det skal vælge en ungdomsuddannelse. Kilde: <https://www.uvm.dk/statistik/gymnasiale-uddannelser/elev-elevtal-for-de-gymnasiale-uddannelser>.

Begrebsafklaring

I dette afsnit vil begreberne status og almendannelse blive defineret og diskuteret, med det formål at klarlægge hvordan de vil blive anvendt i specialet. Der vil også være en kort præsentation af, hvordan almendannelsesbegrebet har udviklet sig i gymnasieskolen, da det giver en forståelse for, hvordan man definerede de forskellige fag og hvordan man argumenterede for deres tilstedeværelse i den gymnasiale fagrække.

Status

Status betyder per definition en ”position (med særlige kendetegn) som nogen eller noget befinder sig i, i forhold til et system, en gruppe eller en rangfølge”⁴⁷. I forbindelse med dette speciale, vil tyskfagets status blive anvendt til at undersøge, hvilken udvikling faget har været igennem i det 20. århundrede. Status har som begreb en dobbelt funktion i denne kontekst: Status kan både ses som årsagen til, eller også som resultatet af en ændring for tyskfaget. Eller sagt med andre ord: en ændring i tyskfagets status kan både forekomme som resultatet af en f.eks. normativ ændring i gymnasielovgivningen, eller som en årsagsforklaring, f.eks. hvis tysk eller Tyskland var upopulært i befolkningen.

Denne dobbelte funktion er vigtig at have for øje, da man derigennem kan diskutere, hvor den egentlige statusændring finder sted. Er det igennem de normative tekster, hvor timetal og indhold fastlægges, eller er det gennem tysklærernes reaktion på ændringerne, at man vil kunne se en statusændring? Begge elementer af status er vigtige at have med i mine overvejelser, især i forbindelse med en senere diskussion af analysens resultater. Et sidste element, som også er vigtig at have med i forbindelse med tyskfagets status, er, at status også kan blive påvirket udefra, dvs. ’den virkelige verden’ også spiller en aktiv rolle i, hvordan faget blev opfattet. Derfor skal der med anvendelsen af status også være en historisk kontekst, hvor både fortiden og samtiden spiller en vigtig rolle i at definere fagets status.

Jeg tager udgangspunkt i Karen Sonne Jakobsens anvendelse af statusbegrebet i hendes rapport om fremmedsprogsundervisningen i erhvervsuddannelserne. Sonne Jakobsen inddrager begrebet som en tværgående dimension, og hun definerer et fremmedsprogs status følgende: ”Med status mener jeg: hvilken vægt har fremmedsproget i den pågældende uddannelse: antal timer, +/- eksamen, lærergruppens størrelse”⁴⁸. Dertil inddrager hun, at nogle af ungdomsuddannelserne har en længere

⁴⁷ ”Status”, *Den danske ordbog – moderne danske sprog*, Det danske sprog- og litteraturselskab, konsulteret d. 18. april 2022, <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=status>.

⁴⁸ Karen Sonne Jakobsen, *Fremmedsprog og institutionshistorie – Om fremmedsprogenes udvikling i handelsskoler og tekniske skoler* (ESP-projektet, Roskilde Universitetscenter, 1988), s. 4.

tradition for, at fremmedsprogene har en højere status, herunder det almene gymnasium.⁴⁹ En vigtig ting, som Sonne Jakobsen ikke kommer ind på, er selve faget indhold. Tysk har som gymnasialt fag et fundamentalt andet indhold end matematik, mens der samtidig vil være lighedstræk mellem andre fremmedsprog, som f.eks. spansk eller engelsk. Jeg anser det for essentielt også at undersøge på fagets indhold, da man derigennem kan undersøge, hvad fagets funktion var og samtidig ville kunne undersøge, om den funktion ændrede sig, og hvis ja, hvad betød det for fagets status.

Opsummerende har jeg valgt at definere status på følgende måde. Et fags status vil til dels blive defineret ud fra, hvor mange timer faget har i løbet af en undervisningsuge. Men hvis man kun fokusere på ændringerne i timetallet, ville man få en snæver definition af status, og derfor udgør timetal kun en mindre del af fagets status. Fagets status i forbindelse med lærernes rolle, vil blive undersøgt, når der vil blive analyseret på tysklærernes reaktioner på de forskellige lovtekster og bekendtgørelser. Derudover udvides statusbegrebet til også at omfatte fagets funktion i forbindelse med gymnasiets funktion som en almendannende institution. Det vil ske i sammenhold med almendannelse, som vil blive uddybet nedenfor, for at undersøge, om tyskfaget har defineret sig selv som almendannende, og i hvilket omfang det har påvirket fagets status. Ved at anvende både en snæver forståelse af status igennem timetal, men også en mere bred forståelse af status med inddragelsen af almendannelse, vil statusbegrebet kunne bruges til at skabe en forståelsesramme for, hvordan tyskfaget har udviklet sig, og forhåbentlig være med til at klarlægge de tendenser, som har gjort, at fagets status ændrede sig.

Almendannelse

Almendannelse er et begreb, som i sig selv har en længere historie, men som ikke nødvendigvis har en klar definition – hverken i dag eller tidligere. Den danske forsker Harry Haue skrev i 2003 sin doktordisputats *Almendannelse som ledestjerne – En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000* om almendannelse som begreb og han har defineret almindannelse som følgende:

”Almendannelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund.”⁵⁰

⁴⁹ Sonne Jakobsen, *Fremmedsprog og institutionshistorie*, s. 4-5.

⁵⁰ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 9-10.

Denne brede og samtidige uklare definition indeholder de vigtigste aspekter af almendannelse og understreger også begrebets natur. Almendannelse er ikke let at definere, men samtidig har langt de fleste mennesker en opfattelse af, hvad det er. Det er et historisk rumligt begreb, som har beholdt de samme rammer siden det blev introduceret i 1830, men hvis indhold har ændret sig igennem tiden. Haue skriver, at almendannelse har: ” (...) været et værn mod fagidioti og skyklapper og har medvirket til, at den danske gymnasieuddannelse stadig er en enhed og en helhed”.⁵¹ Derfor er det et vigtigt begreb at have med i undersøgelsen af tyskfagets udvikling.

Ved at observere Haues definition af almendannelse, kan man udtrække tre overordnede krav til at kunne kalde noget almendannende. Det første er, hvor denne type almendannelse finder sted, som i dette tilfælde er i en undervisningssammenhæng. I Haues definition er der ikke specificeret hvilken type skole, som der henvises til, hvilket giver det en bredere spændvidde. Det kan både være i folkeskolen, gymnasierne og højere uddannelsesinstitutioner. Det er en vigtig faktor at have med, for almendannelsen har ikke altid været bred i sin opfattelse af, hvilke institutioner var almendannende.

Det andet krav i Haues definition er, hvordan man bliver almendannende, og det sker ved, at man bliver undervist i almene fag, som er både samfundsrelevante og videnskaber. Det er i sig selv omskifteligt, fordi hvad samfundet gennem historien har fundet relevant, har ændret sig meget igennem de seneste 200 år alene. Derfor er det også et vigtigt element at have med i overvejelserne ved anvendelse af almendannelse som analysebegreb.

Det tredje og sidste krav, som skal være til stede for at noget kan kaldes almendannelse, er, formålet med den almene dannelse. Haue understreger, at formålet med almendannelsen er, at elevernes personlige myndighed udvikles, til at de kan reflektere over deres eget forhold til medmennesker, naturen og samfundet. Eleverne skal altså kunne tænke selvstændigt og se de større sammenhænge af vores samfund og kultur. Formålet med en almendannende undervisning har også ændret sig meget igennem historien, og er også et vigtigt element at have med i overvejelserne omkring almendannelse som begreb.

Derfor er det relevant at have den historiske forståelse og kontekst af begrebet, når der skal foretages en analyse af lovtekster, bekendtgørelser og ikke mindst tysklærernes anvendelse af begrebet. Det kan også komme med en værdifuld indsigt i, hvordan sprogfagene – og netop tyskfaget – har udviklet sig, og hvordan de blev defineret i de forskellige perioder.

Et andet aspekt af almendannelsen, som jeg vil anvende i dette speciale, er et identitetsskabende aspekt i forbindelse med almendannelse og tyskfaget. Med fagets identitet mener jeg, om faget blev

⁵¹ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 11.

opfattet som et almindende, og i forlængelse deraf, et kulturbærende fag, eller om faget blev opfattet som et færdighedsfag. Denne distinktion er relevant at have med i overvejelserne om almindelsesbegrebet, da et vigtigt element af fagets identitet er, hvorvidt det blev opfattet som almindende eller ej.

Almindelse: En smal eller bred definition

Da perioden for dette speciale er fra ca. 1960 og frem, vil der kort blive redegjort for, hvordan man opfattede almindelsesens funktion fra 1903 og frem til 1958-reformen, for at kunne inddrage de i den senere analyse.

Gymnasiet rolle i starten af det nye århundrede var af en almindende karakter og en studieforberedende karakter – gymnasiets såkaldte dobbelte formål.⁵² Men til trods sin almindende målsætning, afgav begrebet stor debat om, hvad almindelse var og ikke mindst om alle fag var almindende. Særligt de nyere fag måtte argumentere for deres tilstedeværelse i den gymnasiale fagrække ved at understrege deres almindende karakter. Den tidligere sproglige linje fra latinsko-len var blevet delt i to, hvor den nysproglige linje havde de moderne sprog som engelsk (for første gang), tysk og fransk på skemaet. Tysk og engelsk var blevet hovedfag for den nysproglige linje.⁵³ Her var bl.a. tyskundervisningens formål at give undervisning i sprogfærdigheder, kendskab til landets kultur og befolkning, og undervisning i tysk litteratur, som både havde haft stor betydning for Tysklands 'åndsliv', men også tekster, som ville fremme elevernes almindelse.⁵⁴ Tyskfaget berettiger sin eksistens som linjefag ved at argumentere for en almindende karakter, mere end en praktisk anvendelse. Ifølge Harry Haue er det også værd at bemærke, at ikke alle fagene så sig nødsagede til at vise deres almindende karakter. Fag som dansk, religion, latin, græsk, oldtidskundskab og historie skrev ikke i deres fagbeskrivelse, at de er almindende.⁵⁵ Haue argumenterer for, at disse fag ikke har haft et behov for at skulle legitimere sig som almindende, da de traditionelt var blevet opfattet som sådan. Det havde været en selvfølge, at fagene også var af en almindende karakter.⁵⁶

Man kan se en tendens i årene efter 1903-reformen, at opfattelsen af almindelsen deler sig i to lejre: En bred opfattelse og en smal opfattelse. En bred opfattelse af almindelse betød, at man

⁵² Haue, *Almindelse for tiden*, s. 72.

⁵³ Haue, *Almindelse for tiden*, s. 76.

⁵⁴ Harry Haue, *Almindelse som ledestjerne – en undersøgelse af almindelsesens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000* (Syddansk Universitetsforlag, 2003), s. 282.

⁵⁵ Haue, *Almindelse for tiden*, s. 74.

⁵⁶ Ibid.

opfattede alle fagene i den gymnasiale fagrække som almindelig, mens en smal opfattelse kun mente, at enkelte af de gymnasiale fag var almindelig.⁵⁷ Undervisningsinspektøren S.L. Tuxen kommenterede i marts 1911 på almindelsen, og han argumenterede for, at man skulle lave en skarp opdeling af 'almindelse' og 'den faglige dannelse', når man talte om uddannelse. Kort sagt mente Tuxen, at almindelse havde til formål at udvikle menneskelige evner, mens den faglige dannelse var at gøre folk til smede, ingeniører eller præster.⁵⁸ Han var dog også klar over at en sådan adskillelse ikke var let i virkeligheden. Han mente at almindelsen blev skabt i skolen, men var skarp i sin kritik af gymnasiets hovedfag – engelsk/tysk, latin/græsk og matematik/fysik⁵⁹ - som han mente ikke havde en almindelig funktion, men derimod havde et højere fokus på fagligheden, hvor det almindelig kun kunne spottes i øjeblikke.⁶⁰ Hos Tuxen ville man kunne argumentere for en smal opfattelse af almindelse, hvor kun få fag i gymnasiet opfattes som almindelig – dansk, historie med samfundsfag og naturhistorie – og en mere snæver definition af, hvad almindelse betød.

Dog var den brede opfattelse af almindelsesbegrebet den mest gængse i perioden, og kan bl.a. ses ved Christian Flagstads reaktion på Tuxens foredrag i oktober 1911. Flagstad mente, modsat Tuxen, at almindelse var noget, som alle fagene havde og var forpligtet på at inddrage.⁶¹ Flagstad adskilte sig også fra Tuxens opfattelse af almindelsen ved at argumentere for, at det nye gymnasium skulle forberede eleverne på at kunne fungere i samfundet, og dermed skulle almindelsen ikke være fokuseret omkring individet, men derimod mod at kunne opfylde samfundets behov. I forlængelse deraf formulerede han en forskel mellem 'almen dannelse' og 'almindelig dannelse', hvor den første var den individuelle persons udvikling, mens den anden havde en kollektiv funktion.⁶² Flagstad mente, at en ideel opfattelse af almindelsen, hvor almindelsen ville skulle udvikle et individs harmonisk, ikke længere var mulig, fordi gymnasiet var tredelt og derfor kunne det almindelig ideal ikke længere blive opretholdt.⁶³

Som tidligere nævnt blev der i 1920 oprettet et handelsgymnasium, som dog ikke blev anerkendt som en gymnasial uddannelse. En af de store årsager til, hvorfor dette ikke kunne lade sig gøre, var, at man argumenterede for, at handelsgymnasiet ikke ville kunne være almindelig, og kunne

⁵⁷ Haue, *Almindelse for tiden*, s. 94.

⁵⁸ Haue, *Almindelse for tiden*, s. 87.

⁵⁹ Haue, *Almindelse som ledestjerne*, s. 299.

⁶⁰ Haue, *Almindelse for tiden*, s. 88.

⁶¹ Haue, *Almindelse for tiden*, s. 94.

⁶² Haue, *Almindelse for tiden*, s. 90.

⁶³ Ibid.

derfor heller ikke være en gymnasial uddannelse. F.eks. blev det argumenteret, at fordi sprogundervisningen på handelsskolen ikke inddrog litterære tekster, men derimod tekster, som skulle anvendes til handel, ville eleverne ikke få deres almene dannelse, og derfor kunne uddannelsen ikke være gymnasial.⁶⁴ Diskussionen om handelsskolen viste, at almendannelse stadigvæk var et begreb, som var forbeholdt det almene gymnasium, og at selvom begrebet favnede bredt i nogle definitioner, var der også grænser for, hvad man i samtiden ville kalde for almendannende.

I årene efter første verdenskrigs afslutning blev almendannelse som begreb fortsat anvendt i både sin brede og smalle definition. Dog kan det ses i slutningen af 1920'erne, at begrebet virkede til at have mistet sin status. Haue argumenterer for, at man kan se, at lærerne i slutningen af 1920'erne havde en mere elitær opfattelse af, hvem skulle have lov til at gå på gymnasiet end man oprindeligt havde ønsket med 1903-loven, og at de var imod, at det skulle blive en bred uddannelse.⁶⁵ Derudover påpeger han også, at med verdenskrisen i 1929, blev gymnasiets vigtigste position ikke længere kun at give studerende en almendannende uddannelse, men skulle også have vægt på elevernes selvvirksomhed, hvor de fik konkrete færdigheder til at kunne klare sig i kriseårene.⁶⁶ Haue påpeger også, at grunden til at almendannelse som begreb ikke længere spillede en vigtig rolle i de gymnasiale diskussioner, kunne skyldes, at der var en større konsensus blandt lærerne og fagfolk om, hvad begrebet indebar, og derfor havde man ikke det samme behov for at diskutere det, som tidligere.⁶⁷

I tiden op til anden verdenskrig blev almendannelsen som begreb udfordret af andre begreber, som vandt frem. 'Livsanskuelse' og 'karakterdannelse' blev ofte anvendt og var en indflydelse fra Tyskland og andre europæiske lande. Ud fra disse påvirkninger blev kimen til en nyere definitionen af almendannelse lagt, hvor man anså kundskabstilegnelse og erkendelsesmuligheder som de vigtigste grundsten for at give eleverne en almendannende uddannelse.⁶⁸ Især kundskabstilegnelse blev opfattet som særlig vigtigt i midten af 1930'erne, hvilket også fik en del kritik. F.eks. kritiserede man gymnasiet for at være en terperskole, og for at have for meget fokus på udenadslære og ikke nok på at udvikle eleverne til velfungerende samfundsborgere.⁶⁹

Efter anden verdenskrigs afslutning var almendannelse igen et vigtigt begreb, som fik tilføjet endnu en dimension – at almendannelse var en forudsætning for demokrati.⁷⁰ Der var også et ønske

⁶⁴ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 100.

⁶⁵ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 110.

⁶⁶ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 127-128.

⁶⁷ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 128.

⁶⁸ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 134.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 142.

om at reformere gymnasiet, da man ikke længere mente, at 1903-reformen kunne uddanne eleverne til det moderne samfund. Behovet for en intelligensreserve, videnskabens fremmarch, økonomisk-og erhvervsfremgang og tættere internationalt samarbejde, var fire vigtige forudsætninger for, at der i 1950'erne blev gennemført omfattende reformer i det danske skolesystem, og almindannelse var et bærende begreb i disse reformer.⁷¹

Opsamling

Status vil blive anvendt til at undersøge, hvordan tyskfaget har udviklet sig i det almene gymnasium. Status vil blive forstået som dels timental, dels hvad undervisningens indhold består af, og dels gennem et almindannende perspektiv fra tysklærerne. Almindannelse vil i den forlængelse blive anvendt til at undersøge, hvad lærerne og lovteksterne argumenterede for var almindannende, og hvordan det påvirkede tyskfagets status. De to begreber hænger sammen, og vil forhåbentlig kunne vise en tendens om, hvordan tyskfaget har udviklet sig gennem de tre gymnasireformer.

Opsamlende var almindannelsen ved gymnasiets oprettelse i 1903 et vigtigt begreb, som optrådte i en bred definition, hvor alle fagene i fagrækken blev opfattet som almindannende. Dog skulle de nye fag "bevise" deres almindannende karakter for at retfærdiggøre deres status som et gymnasialt fag. Der var løbende diskussioner om, hvorvidt nogle fag, som f.eks. dansk og historie, var mere almindannende end andre, men man var alligevel enige om, at det kun var gymnasieskolen, som var almindannende. I tiden frem til 1958-reformen var almindannelse i første del af perioden trådt mere i baggrunden, og havde ikke længere en altoverskyggende rolle i gymnasieskolen. Men i løbet af 1930'erne fik almindannelsen udvidet sin betydning, hvor det var gennem kundskabstilegnelse og erkendelsesmuligheder, at man kunne opnå en almindannende uddannelse. Og efter anden verdenskrig blev begrebet udvidet til også at være grundstenen for en demokratisk opfattelse. Begrebet gik fra at have en bred forståelse, til at være en smal og elitær anvendt formulering, til igen at blive bredere og åbne op mod flere muligheder mod oprettelsen af grengymnasiet i 1958.

⁷¹ Haue, *Almindannelse for tiden*, s. 141.

Metodiske overvejelser og præsentation af kildemateriale

I dette speciale vil der blive anvendt normative kildetekster som kildemateriale. Valget af disse typer kilder skal afspejle et ønske om at undersøge, hvorfor man fra de højeste instanser foretog ændringer i gymnasiet, og hvad deres argumenter for disse valg var. Det er med et særligt fokus på tyskfaget og engelsk, for at undersøge deres udvikling igennem kilderne og for at observere om en tendens kan afspejles i udvikling af faget. En begrænsning ved at vælge normative tekster er, at de afspejler et ideelt billede af, hvordan man ønskede undervisningen blev udført i gymnasiet. Det afspejler ikke den konkrete situation i klasseværelserne, eller hvordan undervisningen egentlig blev udført. Derfor vil der også blive inddraget reaktioner fra Gymnasielærernes Tysklærerforening for at give et bedre helhedsindtryk. De vil blive præsenteret længere nede i afsnittet.

Der er tale om lovtekster og bekendtgørelser fra udvalgte gymnasiereformer i det 20. århundrede. Der er tale om gymnasielovene fra 1958, 1971 og 1987, og deres tilhørende bekendtgørelse. Med hensyn til bekendtgørelserne har et forbehold været at forsøge at finde bekendtgørelser, som udkom nogle år efter loven blev vedtaget, for at give gymnasieskolen mulighed for at implementere de nye ændringer. Bekendtgørelsen til loven fra 1958 er nr. 292 af 6. september 1961. Bekendtgørelserne til loven fra 1970 er nr. 332 af 16. juni 1971 og nr. 268 af 25. maj 1984. Dertil er også bekendtgørelse nr. 589 af 10. september 1987, som blev offentliggjort et par måneder inden gymnasieloven fra 1987 blev vedtaget. Den er taget med som en overgangsbekendtgørelse og for at undersøge, om man ville kunne se ændringerne til den kommende gymnasielov. Derudover vil bekendtgørelse nr. 694 af 4. november 1987 blive inddraget til loven fra 1987.

Efter at have undersøgt hvordan de normative ændringer fandt sted indenfor gymnasieskolen, vil det være givende at undersøge, hvordan tysklærerne rundt om i landet reagerede på disse ændringer. Derfor vil debatindlæg og artikler fra Tysklærerforeningens medlemsblad *Meddelelser fra Gymnasieskolens tysklærerforening* blive inddraget. De inddragede tekster er fra perioden mellem 1961 og 1987, og er blevet udvalgt, fordi der i disse indlæg bliver diskuteret, hvad tyskfagets status var eller hvad det burde være. Ved at undersøge deres reaktioner og holdninger til gymnasiereformerne i tiden op til eller efter en ny reform, ville man kunne få en indikation om, hvad de forskellige lærere selv mente om reformerne, men vigtigere ville man kunne se, hvordan tyskfagets funktion og især status i fagrækken blev diskuteret. Debatindlæggene er ikke sigende om, hvad den generelle holdning til tysk i perioden var, men kan alligevel give en indikation om, hvordan de normative ændringer blev modtaget og hvad lærerne vurderede som vigtigst for deres fag.

Sprechen Sie deutsch? En analyse af lovtekster og reaktioner på dem

I dette afsnit vil de førnævnte lovtekster og deres bekendtgørelser blive analyseret med henblik på at undersøge, hvordan tysk bliver fremstillet i teksten. Det gøres ved at undersøge selve gymnasiestrukturen i lovteksterne, og derefter hvordan tysk og engelsk bliver beskrevet i de tilhørende bekendtgørelser. Engelsk vil blive inddraget som modstykke til tysk for at sammenligne eventuelle ændringer i tyskfaget. Efter hver gennemgang af lovteksterne vil tysklærernes reaktioner på reformen blive gennemgået og analyseret i konteksten med lovteksterne, både for at undersøge hvordan de nye lovændringer blev modtaget, men også for at se, hvilke diskussioner om fagets status og funktion lærerne havde om reformændringerne.

Lov om gymnasieskoler, 7. juni 1958

Lovteksten var fra d. 7. juni 1958 og var gymnasireformen, hvor det grendelte gymnasium blev indført, og den skulle træde i kraft i skoleåret 1963/64.⁷² Gymnasieskolens formål med 1958-reformen var ” (...) en fortsat almindennende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videre studier (...)”⁷³. Her er det dobbelte formål med gymnasieskolen tydeligt: et almindennende og studieforberedende formål til senere studier. Lovgivningen uddyber ikke med, hvad der menes med almindennende undervisning, men det bliver senere nævnt, hvordan eleverne ved deres studentereksamen skulle have opnået ” (...) den modenhed og kundskabsfylde, der er sat som undervisningens mål”.⁷⁴ Både modenhed og kundskabsfylde går igen flere steder i teksten, hvor kundskabsfylde også optræder som kundskaber. Med kundskaber menes den viden, indsigt og forståelse, som man opnår gennem erfaringer eller undervisning⁷⁵, og i denne sammenhæng blev kundskaber og modenhed kriterier for, at eleverne ville kunne opnå en almindennende uddannelse. Lovteksten er meget overordnet, og var mere rammerne til, hvordan den senere bekendtgørelse skulle uddybe reformen.

Bekendtgørelse nr. 292 fra d. 6. september 1961 var teksten om, hvad gymnasiet skulle indeholde, fordelingen af timerne og hvordan eksaminerne skulle foregå. I bekendtgørelsen vises fordelingen af timerne på hhv. den sproglige og den matematiske linje, og derefter på hver af linjernes tre grene. Tyskfaget var obligatorisk på den sproglige linje, hvor der i 1.g var afsat tre ugentlige timer.

⁷² Lov nr. 165 af 7. juni 1958, ”Lov om gymnasieskoler”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1958 Afdeling A*, udg. Hans Topsøe-Jensen, Statsministeriet, §2, s.464.

⁷³ Lov af 7/6-58, §2, s. 464.

⁷⁴ Lov af 7/6-58, §7, s. 464.

⁷⁵ ”Kundskaber”, *Den danske ordbog – moderne danske sprog*, Det danske sprog- og litteraturselskab, konsulteret d. 19. april 2022, <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kundskaber>.

Alt efter om eleven valgte enten den nysproglige eller den samfundsfaglige gren⁷⁶, ville vedkommende have hhv. fem og fire timers tysk om ugen i 2.- og 3.g på den nysproglige gren, og to timers tysk om ugen i 2.g på den samfundsfaglige gren.⁷⁷ På den matematiske linje skulle eleven ” (...) oplyse, om han ønsker undervisning i engelsk eller tysk,”⁷⁸ og ville derefter få undervisning i hhv. fire timer i 1.g og tre timer i 2.g i enten engelsk eller tysk.⁷⁹ Sammenligner man de to fag – engelsk og tysk – og hvor mange timer, som de hver blev tildelt i 1961, kan man se, at engelsk havde en smule flere timer end tysk, hvor der blev afsat en ekstra time i 1.g og en ekstra time på den nysproglige linje. På den samfundsfaglige linje får eleverne hhv. fire og tre timers engelsk i 2.g og 3.g.

Man kan ud fra dette se en tendens, hvor den nysproglige gren vægter flere tysk timer, mens den samfundsfaglige gren vægter flere engelsktimer. Man ville kunne argumentere for, at denne vægtning viser en tendens, hvor man har set engelsk som et samfundsrelevant sprog, som skulle anvendes i større internationale sammenhænge, mens tysk forblev i sin mere traditionelle rolle, hvor det primært blev anvendt i litterære sammenhænge. Det viser også, at tyskfagets status i denne reform var faldet en smule, og ikke længere helt var ligestillet med engelsk som hovedfag, dog stadigvæk kun med enkelte timer. Overordnet kan man se, at tysk i 1961 fortsat var et vigtigt fag, som fortsat blev prioriteret timemæssigt. Sammenlignet med det tredje fremmedsprog – fransk – var tysk kommet let igenem reformen. Fransk havde mistet en del timer, og kunne visse steder afløses af russisk som det tredje fremmedsprog.⁸⁰

Hvis man undersøger bekendtgørelsen nærmere og fokuserer på tysk og engelsk på den sproglige linje, kan man se, at der var forskellige formål med undervisningen. Formålet med engelsk var, at eleverne skulle ” (...) befæste og udvikle en god udtale, læsefærdighed, mundtlig og skriftlig sprogfærdighed [og] (...) give eleverne en vis introduktion til gymnasieundervisningens arbejde med en teksts indhold og form”⁸¹. Videre vægtes det, at eleverne skulle undervises i litteratur, som var bedst egnet til at kunne give dem ”kendskab til det levende nutidssprog”⁸². Hvis man modsat undersøger tyskfagets formål, var det her anderledes, hvad eleverne skulle få ud af tyskundervisningen: ”Formålet med undervisningen er dels gennem læsning af gode forfattere at give eleverne forudsætninger for

⁷⁶ Tysk blev ikke udbudt på den klassisksproglige linje.

⁷⁷ Bekendtgørelse nr. 292 af 6. september 1961, ”Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*, Udgivet af Hans Topsøe-Jensen, Statsministeriet, §2, S. 716.

⁷⁸ Bek. af 6/9- 61, §27, s. 726.

⁷⁹ Bek. af 6/9- 61, §2, s. 716.

⁸⁰ Bek. af 6/9- 61, §1, s. 716.

⁸¹ Bek. af 6/9- 61, §5, stk. A, s. 718.

⁸² Ibid.

fortsat læsning af lødige tysk litteratur, dels at videreudvikle deres sprogfærdigheder”⁸³. I de to beskrivelser af formålet med undervisningen i tysk og engelsk, kan man se, at en vægtning af udtalefærdigheder hos engelsk, og en vægtning af læseegenskaber hos tysk. Det viser et skel i, hvordan man opfattede og underviste i de to sprog. Der var fokus på, at eleverne skulle kunne tale og anvende sproget i engelsk, mens det med tysk var vigtigst at eleverne fik læst de korrekte forfattere, og derigennem fik en højere forståelse af, hvad den tyske kultur var. Man ville kunne argumentere for, at det var et levn fra latinskolen, hvor engelsk havde været opfattet som et praktisk sprog – understreget i betænkningen, hvor det kaldes ’et levende sprog’ – og tysk var et intellektuelt sprog, som man anvendte til videre sprogstudier, men ikke nødvendigvis anvendte i praksis.

Hvis man undersøger, hvordan den nysproglige gren tilrettelagde undervisningen, kan man interessant nok observere, at formålet med undervisningen i begge sprog stort set var ens. Begge fags formål var, at eleverne skulle få indblik i det underviste sprogs kultur, og videreudvikle deres sprogfærdigheder.⁸⁴ Indholdsmæssigt skulle man på den nysproglige linje i engelsk læse 400 sider intensivt, herunder et skuespil af Shakespeare⁸⁵, mens man i tysk skulle læse 350 sider intensivt, herunder både et værk af Goethe og Schiller/Lessing⁸⁶. Der, hvor de to fag adskiller sig i deres formål, var, at i tyskfaget blev der fremhævet et kulturfagligt præg, når der understreges, at eleverne skulle læse mindst 50 siders prosa, for at: ” (...) give indblik i det tyske kulturområdes geografi og historie, eller som belyser aktuelle samfundsforhold eller kulturstrømninger inden for dette område”.⁸⁷ Det samme var ikke udspecificeret hos engelsk. Her nævnes, at ”amerikansk litteratur skal være repræsenteret”⁸⁸ i det stof, som blev gennemgået i undervisningen.

Det kunne tyde på en prægning af den samtidige politiske situation, godt femten år efter anden verdenskrigs afslutning, hvor Danmark blev påvirket af den stigende amerikanisering, og det kan derfor tages som en selvfølge, at engelskundervisningen i Danmark også skulle indeholde amerikansk litteratur. Ligeledes kan det tænkes, at ved at inddrage et element af samtidige forhold i Tyskland, har man fra lovgivernes side set et behov for at videreformidle Tysklands rolle i de store, internationale konflikter i det 20. århundrede, dog kun i et minimalt omfang. Det ville også videre kunne give en forklaring på, at man ikke vægter undervisningen i tysk højere end engelsk, men at man holder sig til

⁸³ Bek. af 6/9- 61, §6, stk. A, s. 719, egne understregninger.

⁸⁴ Bek. af 6/9- 61, §5, stk. B, s. 718; Bek. af 6/9- 61, §6, stk. B, s. 720.

⁸⁵ Bek. af 6/9- 61, §5, stk. B, s. 718.

⁸⁶ Bek. af 6/9- 61, §6, stk. B, s. 720.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Bek. af 6/9- 61, §5, stk. B, s. 718.

”den gamle skole” af tyskundervisningen, hvor man læste litterære værker fra Sturm und Drang, men ikke nødvendigvis dykkede ned i de to tyske staters situation.

Meddelelser fra Tysklærerforeningen 1965-1969: Reaktioner på gymnasieloven fra 1958

Gymnasieloven fra 1958 og det grendelte gymnasium var trådt i kraft i sommeren 1963, og lærere og elever havde i 1965 haft to år til at skabe sig en holdning til, om den nye ordning fungerede. I blad nr. 23 af *Meddelelser fra Tysklærerforeningen* fra januar 1965, skrev både lektor Egon Bork og adjunkt Hågen Kiil om deres erfaringer med at undervise i tysk på den nyoprettede matematiske linje.

Egon Bork skrev i sin artikel, at han i skoleåret 1963/64 havde haft en 1.m.-klasse⁸⁹, som han havde undervist efter den nye reform. Han var i starten defensiv over, at tysk på den matematiske linje ikke længere skulle være ” (...) en dør til værdifuld humaniora”, men var blevet til ” (...) rent sproglig undervisning, som den drives i engelskundervisningen”⁹⁰. Bork omtaler sig selv som en lærer, der havde undervist efter ”den meget gamle ordning”⁹¹, men han gav alligevel den nye ordning et forsøg, og publicerede sine tanke og overvejelser. Klassen, som han underviste i, bestod af 11 elever – fire drenge og syv piger -, hvor langt de fleste af eleverne havde et godt eller middel niveau af tyskkundskaber.⁹²

Den største ændring, som Bork skulle vænne sig til i forbindelse med hans tyskundervisning, var, ”at eleverne i højere grad en tidligere har fået lov til at tale ud og sige fejl”⁹³. Bork skrev, at det var svært for ham ikke at rette på eleverne. Dog skrev han også, at resultatet af denne undervisningsmåde var markant anderledes end tidligere: ”Resultatet blev en fortælleglæde, som tidligere kun særligt flinke elever kunne præstere. Alt selvfølgelig i nogen grad på bekostning af den grammatiske korrekthed”.⁹⁴ Borks nye undervisningsmåde havde ført til, at eleverne i 1.m. var blevet glade for at tale tysk og, til trods for det grammatiske niveau var dalet, kunne Bork begejstret rose den nye undervisningsmåde. Særligt at eleverne selv henvendte sig til ham for at få undervisning i specifikke, grammatiske emner, som de havde svært ved, var for Bork en god oplevelse, som understregede for ham, at den nye gymnasiestruktur fungerede.⁹⁵

⁸⁹ I analysedelene af *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforeningen* vil der blive anvendt en række forkortelser for de forskellige grene og linjer i gymnasiet. De skal kort ridses op her: 1.gs = 1.g sproglig linje. 1.gm/1.m = 1.g matematisk linje; 2.gns = 2.g nysproglige gren.

⁹⁰ Egon Bork, ”Om undervisningen i tysk i I.m. Et forsøg i 1963/64”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 23, januar 1965, s. 21.

⁹¹ Bork, ”Om undervisningen i tysk I.m.”, s. 21.

⁹² Bork, ”Om undervisningen i tysk I.m.”, s. 22.

⁹³ Bork, ”Om undervisningen i tysk I.m.”, s. 23.

⁹⁴ Bork, ”Om undervisningen i tysk I.m.”, s. 24.

⁹⁵ Bork, ”Om undervisningen i tysk I.m.”, s. 26.

Lignende resultater fandt Hågen Kiil også i hans undervisning af fem elever på den matematiske linje i 1.g. Her fremlagde Kiil sine resultater om, hvordan hans arbejde med at inddrage ekstensiv og intensiv læsning undervisningen havde fungeret.⁹⁶ Med intensiv læsning menes der, at eleverne arbejdede systematisk med en tekst, hvor den skulle oversættes, sætningsanalyseres og tekstens formål bliver diskuteret i dybden. Ekstensiv læsning er en mere overordnet tilgang til teksten, hvor man ikke dykket ned i teksten på samme måde, men derimod fik hovedbudskabet frem af teksten ved at læse den overordnet.⁹⁷ Kiils tilgang til tyskundervisningen, når der skulle arbejdes med tekster, fik samme funktion som en dansktime: ” (...) samtalen om teksten føres ikke først og fremmest for den sproglige øvelses skyld, men med det mål at tolke den, tilegne sig og vurdere tankerne, lære mennesker, miljøer og forfatterpersonligheder at kende”⁹⁸. Resultatet af denne undervisning var, at klassen kom igennem Ernest Wiecherts autobiografi *Wälder und Menschen* inden jul, og at de klarede det hovedsageligt på tysk.⁹⁹

Kiil var ligesom Bork positiv over for denne nye undervisningsform, og elevernes resultater: ” (...) holdet [er] i besiddelse af en forfriskende udtrykningsfrimodighed, som svarer til læsemodet, og som nok er større end normalt i 1.g.”¹⁰⁰. Til slut var Kiil dog også opmærksom på, hvorvidt den praktiske del af sprogundervisningen kunne blive forenet med den almendannende del. Han understregede, at de matematiske elever gerne ville tysk, fordi ” (...) som dansk og historie – imødekommer [tysk] deres trang til at fordybe sig i humanistisk dannelsesstof (...)”¹⁰¹. Hvis de to ting – det sprogpædagogiske og det almendannende – kunne forenes, mente Kiil, at tysk ville blive et yderst populært fag blandt de matematiske elever.¹⁰²

Bork og Kiil var begge positive overfor den nye reform, og mente begge, at tyskundervisningen på den matematiske var blevet forbedret. Begge var dog også klar over, at de var i en situation, hvor de begge havde relativ små hold at undervise, og at eleverne på den matematiske linje selv havde valgt tysk fremfor engelsk som deres primære fremmedsprog. Hvis man sammenligner Bork og Kiils kommentarer med deres kollegaer, som underviste elever på den sproglige linje, var tonen helt anderledes end hos Bork og Kiil.

⁹⁶ Hågen Kiil, ”Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 23, januar 1965, s. 26.

⁹⁷ Kiil, ”Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.”, s. 26.

⁹⁸ Kiil, ”Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.”, s. 27.

⁹⁹ Kiil, ”Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.”, s. 28.

¹⁰⁰ Kiil, ”Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.”, s. 30.

¹⁰¹ Kiil, ”Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.”, s. 31.

¹⁰² Ibid.

I *Meddelelser fra Tysklærerforeningen* nr. 25 fra september 1965, havde bladets redaktør Harald Jacobsen spurgt blandt medlemmerne, hvad havde deres personlige erfaring med den nye reform og deres tyskundervisning været. P.V. Christiansen var adjunkt ved Århus Statsgymnasium, og var kritisk overfor elevernes tyskevner, når de sproglige elever, i starten af 2.g, valgte sig ind på den ny-sproglige gren. Ifølge Christiansen var niveauet ikke tilsvarende til elevernes niveau fra tidligere, og især anvendelsen af ekstensiv læsning i 1.g, mente Christiansen, var synderen for, at eleverne i 2.gns ikke var sprogligt dygtigere.¹⁰³ Eleverne kunne ikke forså eller læse tysk intensivt, og derfor skulle man gå tilbage til at træne eleverne allerede i 1.g, og kun inddrage ekstensiv læsning, hvis det gav mening i forhold til den intensive læsning.¹⁰⁴

Stig Hansen, som var rektor ved Kalundborg Gymnasium, tilslutter sig Christiansen, og understøtter argumentet om ekstensiv læsning. Hansen henviste til, at man i engelsk begyndte med intensiv læsning i 1.g, og at det efter hans erfaringer gav bedst mening, fordi eleverne var ”sammenbragte børn”, og de ville have lettere ved en intensiv tekstbearbejdning end en ekstensiv.¹⁰⁵ Hansen var også kritisk overfor de sproglige elevers manglende færdigheder i tysk, når de startede i 2.g, og mente, at man burde kigge tilbage til den tidligere reforms metode til undervisningen, som ifølge Hansen ”(...) gav en betydelig fasthed i tilegnelsen af sproglig korrekthed, sikkerhed og forståelse”¹⁰⁶. Hansens gennemgående kritik var, at der med den nye reform var et manglende overblik over, hvilke metoder faktisk kunne anvendes i tysk, og at der ikke var udarbejdet materiale, som læreren kunne bruge.¹⁰⁷ En ting, som han understregede, vil komme, men behovet for materialet var stor nu, da den ekstensive læsning i tysk tog meget af lærernes forberedelsestid, fordi læreren selv skulle udarbejde passende materialesæt til tekster, som ikke tidligere havde været en del af pensum¹⁰⁸

J. Hendriksen var rektor ved Ordrup Gymnasium og han udtalte, at den største udfordring for tysklærerne med den nye reform var knyttet til litteraturlæsningen:

”Det er os alle bekendt, at når det lykkedes vore energiske forhandlere at sikre faget tysk den status, det har i dag, så skyldes det ikke mindst, at deres henvisninger til fagets tradition som humanistisk disciplin var så overbevisende, at de ikke kunne underkendes. Hvis

¹⁰³ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger: Hvilke personlige erfaringer har De haft med den nye ordning i tyskundervisningen?”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 25, september 1965, s. 3.

¹⁰⁴ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 4.

¹⁰⁵ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 5-6.

¹⁰⁶ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 5.

¹⁰⁷ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 7.

¹⁰⁸ Ibid.

det skal lykkes os også i fremtiden at hævde fagets ry på dette felt, må vi forsøge allerede fra første færd at give undervisningen en drejning mod et litterært.¹⁰⁹

Udfordringen var i det lave timetal, som tysk havde på den sproglige linje, og problemet var, at finde tekster, som både var ” (...) i stand til at ophjælpe talefærdigheden og åbne sansen for de specielt litterære aspekter”¹¹⁰. Man kan argumentere for, at for Hendriksen var der et almindende aspekt af tyskundervisningen, som kun var til stede i læsningen af litterære værker. Ifølge ham blev selve fagets eksistensberettigelse udfordret, når der blev skåret i timerne, fordi der blev skåret i tiden til fordybelse af den tyske litteratur. Det ville også blive svært at finde tekster, som både styrkede sproget hos eleverne, og som samtidig havde en almindende funktion.¹¹¹

I forlængelse deraf skriver R. Højberg Christensen fra Helsingør Gymnasium, at hun generelt havde opfattet elevernes forudsætning i tyskfaget, når de starter i 1.gs, var meget spredt: ”Nogle nikkede genkendende, når de får grammatikken i hånden, andre forekommer den først som et mangelvedet uhyre for efterhånden at afsløre sig som en fast støtte og ven.”¹¹² Hun skriver videre, at ”enkelte har prøvet at tale sproget, andre har aldrig haft lejlighed til at forsøge sig deri, mundtligt eller skriftligt, men næsten alle har de topkarakterer, når de kommer.”¹¹³ Hun skriver, at for at komme omkring spredningen i niveauet blandt eleverne, havde hun valgt ikke at anvende litterære tekster til grammatikøvelser, fordi det ville ødelægge glæden ved at læse den tyske litteratur, hvis der kun var fokus på grammatikken og ikke indholdet af teksten: ”Netop når det elementære er overvundet, rummer [tyskfaget] den bedste skoling for grundigt studium i sig, mangesidigt indblik i europæisk kultur, dennes udvikling og udveksling (også med Danmark), og det er dette, der berettiger faget til en nøglestilling i dansk gymnasium”¹¹⁴.

Ud fra dette kan man argumentere for, at Højberg Christensen ville gøre op med fokusset på grammatikken og den måde, man underviste i grammatik på. Hun kommenterer også på, at der i reformen var krav om, at eleverne skulle arbejde selvstændigt i deres studie. Ifølge Højberg Christensen var eleverne ikke modne nok til, at de ville få noget ud af denne form for undervisning: ”De kan ikke arbejde selvstændigt endnu, fordi de ved for lidt”¹¹⁵.

¹⁰⁹ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 9.

¹¹⁰ Ibid.

¹¹¹ Ibid.

¹¹² ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 11.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 12-13.

¹¹⁵ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 13.

Jef Jepsen fra Gl. Hellerup Gymnasium fremhævede to ting fra den nye reform, som han mente ikke fungerede. Den første var timefordelingen af tysk. Jepsen mente at den daværende timefordeling med 3-5-4 for de nysproglige ikke var optimal, fordi man i 1.gs skulle lære eleverne at gå på gymnasiet, og få dem frem til det samme startsted.¹¹⁶ Jepsen fremhævede, sammen med flere af hans kollegaer, at en fordeling på 4-4-4 gennem alle tre år, ville være mere givende for eleverne, fordi det ville styrke tyskundervisningen. Den anden ting, som Jepsen kritiserede, var den skriftlige prøves indhold og formål: ”Da tysk har bifags-status og desuden har oplevet en timereduktion, burde man have skåret igennem og besluttet sig for enten en oversættelsesstil eller en referatstil alene”¹¹⁷. Jepsen pointerede, at opgavetypen var ens med den tidligere prøveform, men at eleverne kun havde fem timer til at lave deres besvarelser, hvor de tidligere havde haft syv. Han savnede en bedre gennemarbejdning af tekststoffet, hvor eleverne havde tid til at kunne besvare spørgsmålene.¹¹⁸

Fælles for disse besvarelser var, at lærerne tidligere havde undervist under den gamle reform, og derfor kunne de lave en sammenligning med deres tidligere undervisningserfaringer. Eva Nissen fra Ballerup Gymnasium skrev, at hun ikke havde prøvet at undervise under den tidligere lov, og hun gav hendes indblik i, hvordan en ny lærer ville følge de nye retningslinjer.¹¹⁹ Hun tog udgangspunkt i hendes nuværende 2.gns-klasse, som hun også havde haft i 1.gs. Hun havde fulgt retningslinjerne tæt: ”Altså: fra begyndelsen megen extensiv læsning af interessebetonede tekster, megen vægt på samtale og ingen nidkærhed i at rette heri forekommende fejl”¹²⁰.

Resultatet var positivt, hvor klassen i slutningen af 1.gs kunne tale flydende tysk, og eleverne var ubekymrede om eventuelle fejl, som de måtte lave, når de talte sproget. Ifølge Nissen opstod problemet i 2.g for de elever, som havde valgt den nysproglige gren. Her blev fokuset på den intensive læsning øget, mens der kom flere krav om sproglig korrekt anvendelse både skriftligt og mundtligt. Elevernes selvsikkerhed og laissez-faire holdning til den sproglige korrekthed kom bag på Nissen, som måtte kæmpe for at få dem til at tage det seriøst. ”Konklusionen synes at være, at den start eleverne har fået i tysk i 1.gs, er bekommet dem så godt, at de nærer den største modvilje mod at gå over til noget andet. De af den røde betænkning¹²¹ tilsigtede resultater er i ret høj grad blevet nået,

¹¹⁶ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 14.

¹¹⁷ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 15.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 16.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Den røde betænkning var fra 1961 og var forløberen til betænkningen fra 1963 til gymnasieloven af 1958. Den røde betænkning blev udarbejdet i forbindelse med lovgivningen, og fungerede som guideline til hvordan den senere timefordeling og indholdsbestemmelserne skulle se ud.

men noget andet og værdifuldt er gået tabt”¹²². Ifølge Nissen var eleverne i hendes klasse blevet modne og intelligente, men måtte starte skoleåret i 3.gns med ”at indterpe sådanne grammatiske fænomener som en 1. real omkring efterårsferien ville rødme over at begå fejl i”.¹²³

Fælles for alle tysklærernes indlæg var, at de ikke var helt tilfredse med reformen og den måde, som den påvirkede undervisningen på den sproglige linje i gymnasiet. Det er interessant, at især tre faktorer går igen, når man undersøger lærernes svar.

Den første er forholdet mellem ekstensiv og intensiv læsning, som mange af lærerne mente ikke levede op til, hvad der var realistisk at kunne nå i en gymnasieklasse. Især at eleverne allerede i 1.gs skulle starte med at læse ekstensive tekster, var for mange af lærerne uforstående, da de ikke mente, at eleverne ville kunne få nok ud af teksterne, og ikke ville lære den korrekte tilgang til at læse tekster på et fremmedsprog.

Den anden faktor er timefordelingen på de tre gymnasieår, som flere af lærerne mente ikke var godt nok fordelt, og at man burde prioritere en fordeling af 4-4-4 fremfor 3-5-4 på den sproglige linje. På den måde var der ikke for lang tid mellem de forskellige lektioner, og man fik som lærer bedre mulighed for at kunne danne fundamentet for elevernes videre sprogindlæring, hvis 1.gs fik en ekstra times tysk om ugen.

Den tredje og sidste faktor er tyskfagets funktion og status. Det bliver nævnt, at faget var et bifag, som kan tænkes at referere til engelsk og tysks status som bifag i det tidligere gymnasium fra 1903. Ved at Jef Jepsen refererede til, at tysk fortsat havde status som bifag, kan man argumentere for, at tysk, til trods for en nedsat timefordeling, stadigvæk blev prioriteret på den sproglige gren af grengymnasiet. Modsat kan det også ses som et levn fra den tidligere gymnasie-model, og mere reflektere Jepsens erfaring som lærer under den tidligere gymnasiestruktur.

Der var også en del diskussion om, hvilken funktion tysk havde, nærmere bestemt om det var almindannende eller fagligt kompetenceudviklende. I perioden lige efter reformen trådte i kraft i 1963, var der umiddelbart en konsensus om, at fagets funktion var almindannende igennem dets litteratur. Fordi faget var blevet tildelt færre timer om ugen, ville det gå ud over fagets almindannende funktion og, i sidste ende, dets placering som relevant fag i den gymnasiale fagrække.

Resultatet fra de første studenter fra det nye grengymnasium i 1966 viste, at lærernes bekymringer kun delvist holdte stik om de nye elever. I nr. 29 af *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* vises en graf over de nysprogliges studenter eksamensresultater fra sommeren 1966. Her

¹²² ”Redaktøren har spurgt en række kolleger”, s. 18.

¹²³ Ibid.

var gennemsnittet for den mundtlige eksamen i tysk 8,2 og i den skriftlige eksamen 7,7.¹²⁴ Eleverne havde ikke klaret sig værre end forventet, og deres skriftlige karakter lå på lige fod med de andre skriftlige eksaminer.¹²⁵ Tyskundervisningen havde ikke haft de katastrofale konsekvenser, som flere af tysklærerne havde frygtet.

¹²⁴ ”Bedømmelserne ved studentereksamen i tysk 1966”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 29, januar 1967, s. 28. NB: Der er tale om karakter givet efter den daværende 13-talsskala.

¹²⁵ A. Rossen, ”Faget tysks aktuelle stilling i det danske gymnasium”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 37, august 1969, s. 6-7.

Bekendtgørelse af Lov om gymnasieskoler og studenterkursus, 10. juli 1970

Denne gymnasireform var fra 10. juli 1970 og kaldes også ”Den lille gymnasireform”. Teksten var næsten identisk med reformen fra 1958 og havde kun enkelte tilføjelser eller ændringer, som afveg fra den tidligere reform. Derfor var der også tale om en lovbekendtgørelse, som adskiller sig fra en lov ved at være en administrativ sammenskrivning af en oprindelig hovedlov og de efterfølgende ændringslove.¹²⁶ Derfor skal reformen i 1970 ikke ses som en større strukturel ændring af gymnasiet, men en indholdsændring, fordi ønsket om en reform opstod, da man indførte femdagesugen i 1970.

Der var tre store tilføjelser til reformen, som er vigtige at fremhæve. Den første var, at hf var blevet en del af de gymnasiale uddannelser, mens den anden tilføjelse var, at man havde gjort det tilladt ikke at oprette nye realklasser, som en del af gymnasieskolen.¹²⁷ Det viser, at man i starten af det nye årti var ved at udvide gymnasieskolen med en ny uddannelse, og samtidig afvikle realskoleafdelingen, fordi den igennem længere tid havde haft en faldende tilslutning. Gymnasiet bibeholdt sin almindelige funktion, og inddrog fortsat modenhed og kundskabsfylde, som mål for undervisningen.

Den tredje tilføjelse var, at eleverne havde fået mere medbestemmelse i undervisningen: ”Ved begyndelsen af undervisningen skal læreren enten sammen med eleverne udarbejde en plan for arbejdet i efterårshalvåret eller gøre eleverne bekendt med sådan en plan. For de senere faser i undervisningen gælder, at læreren og eleverne i fællesskab planlægger arbejdet”.¹²⁸ Eleverne spillede en aktiv rolle i deres egen uddannelse og dermed også i den almindelige, som de fik. Almindelsen var ikke længere kun noget, som man blev lært, men var noget, som eleverne kunne påvirke. Det var officielt blevet et dynamisk begreb, som fik nye anvendelsesmuligheder i klasseværelserne på de forskellige gymnasier.¹²⁹

¹²⁶ ”Hvad er en lovbekendtgørelse?”, *Folketinget.dk*, konsulteret d. 20. april 2022, https://www.ft.dk/da/ofte-stillede-spoergsmaal/lov_hvad-er-en-lovbekendtgørelse.

¹²⁷ Lovbekendtgørelse nr. 328 af 10. juli 1970, ”Bekendtgørelse af Lov om gymnasieskoler og studenterkursus”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1970 Afdeling A*, udg. H. Amelung, §1, s. 894.

¹²⁸ Bekendtgørelse nr. 322 af 16. juni 1971, ”Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1971 Afdeling A*, Udgivet af H. Amelung, Justitsministeriet, §25, s. 845.

¹²⁹ Man ser ikke de større strukturelle ændringer i selve lovgivningen, eller i den samtidige opfattelse af almindelse. Det er interessant, for ifølge Harry Haue, så man i forbindelse med hf, at almindelsen blev diskuteret, og man argumenterede for en smallere definition, hvor kun få fag – dansk, historie, oldtidskundskab og musik – var almindelige. Generelt argumenterede Haue for, at man kan se en tendens i slutningen af 1960’erne, hvor almindelse blev mindre anvendt. (Haue, *Almindelse for tiden*, s. 177). I slipvinden på studenteroprøret blev begrebet anset som et gammelt levn, som repræsenterede et borgerligt dannelsesbegreb, som der skulle gøre op med. Noget kunne tyde på, at debatten om almindelse har været til stede, men at man ikke lovgivningsmæssigt har ville gå ind i debatten, og anvende et andet begreb til at definere gymnasiet formål.

I bekendtgørelsen fra det efterfølgende år, kan man observere, at der var sket en revidering af, hvad fagene skulle indeholde. Selve gymnasiet bestod fortsat af to grene, det sproglige og det matematiske, og de seks linjer var fortsat de samme. Der var blevet tilføjet en musiklinje på den sproglige linje, som tidligere havde været en frivillig mulighed for det enkelte gymnasium, men som var blevet skrevet ind i bekendtgørelsen.¹³⁰ Ligesom de elever, der var på den matematiske linje skulle vælge om de ville have engelsk eller tysk som deres fremmedsprog, skulle de sproglige elever på den musiske- og den samfundsfaglige linje som noget nyt også vælge, om de ville have tysk eller engelsk.¹³¹

Dermed var tysk ikke længere obligatorisk for de samfundsfaglige elever, som tidligere havde haft to ugentlige timers tysk i 2.g. Det kan afspejle en opfattelse om, at tysk ikke blev anset som et relevant fag at have, hvis man valgte den samfundsfaglige linje. Derfor kan man argumentere for, at tysk ikke blev set som et sprog, der var relevant for eleverne at lære eller holde ved lige, hvis man var interesseret i det samtidige samfund. Det kan tænkes at det har været et resultat af amerikaniseringen, og dermed var engelsk det vigtigste sprog i samfundet. Tysk blev ikke opfattet som et samfundsrelevant sprog, men et litterært sprog, og det kan ikke ses tydeligere end med prioriteringen af engelsk på den samfundsfaglige gren.

Engelsk og tysk slap relativt uskadt igennem timereduktionen i 1971, hvor det kan ses, at engelsk og tysk fortsat havde de samme timer i 1.g på den sproglige linje, nemlig hhv. fire og tre. Den nysproglige gren mistede dog to timer i både tysk og engelsk i 2.g, men begge fag fik til gengæld en ekstra ugentlig time i 3.g.¹³² Begge fag havde mistet en time i deres samlede timetal på den nysproglige gren, hvilket ikke var en overvældende nedskæring. Dog skal man have in mente, at valgmuligheden mellem enten engelsk eller tysk på to linjer af den sproglige gren gjorde, at begge fag tabte timer overordnet. På den matematiske linje skulle man kun have et fremmedsprog i 1.g, og ikke længere også i 2.g, hvilket kun ville sige fem timers fremmedsprog i alt for de matematiske studerende. Det samlede antal timer for fremmedsprogsundervisning på matematiklinjen var faldet med to timer i alt.¹³³

Formålet til engelskundervisningen havde også fået en omskrivning, hvor det her var ” (...) at videreudvikle evnen til at forstå og benytte det engelsk sprog i talt og i skreven form. Samtidig skal den give eleverne et indblik i karakteristiske sider af kulturen i de lande, som benytter det engelske sprog som udtryksmiddel, især England og USA”¹³⁴. Det kulturelle aspekt var blevet en betydelig del

¹³⁰ Bek. af 16/6- 71, §1, s. 823.

¹³¹ Bek. af 16/6- 71, §1, stk. 3, s. 823.

¹³² Bek. af 16/6- 71, §2, s. 824.

¹³³ Ibid.

¹³⁴ Bek. af 16/6- 71, §5, s. 826.

af formålet med engelskundervisningen, og det kunne tyde på, at engelsk ikke længere havde samme status som et udelukkende praktisk fag, men også mere var blevet et kulturfag. Antallet af sider i pensumlitteraturen var også blevet reduceret, hvor den nysproglige linje i 1961 intensivt skulle læse 400 sider, skulle den i 1971 kun læse 275 sider.¹³⁵ Reduceringen af pensumlitteratur passer godt ind med, at man skulle tilpasse indholdet til fem dage i stedet for seks, og man kan desuden se, at der ikke blev stillet de samme litterære krav til, hvad eleverne skulle igennem. Der var mindre fokus på skønlitterære tekster, og mere inddragelse af samfundsrelevante tekster, som skulle være ”alment kulturelle” og af en ”kulturbeskrivende art”.¹³⁶ Engelsk bibeholdt altså sin samfundsrelevante karakter, men nu i et mere kulturelt perspektiv.

En sidste ting, som er værd at bemærke, er, at det ikke længere kun var amerikansk litteratur, som skulle læses, men ”amerikanske som engelske tekster (...) [og] i et vist omfang indgår tekster fra de øvrige engelsktalende lande”.¹³⁷ USA havde mistet lidt af sin stjernestatus, som reformen fra 1958 havde afspejlet, og der var i stedet fokus på de angelsaksiske lande som en helhed, fremfor kun USA.

Tyskfagets formål i bekendtgørelsen fra 1971 var meget ens med formålet fra 1958: ”Formålet er at underbygge og videreudvikle elevernes sprogfærdighed, at give forudsætninger for at læse og forstå tysk litteratur samt i et vist omfang at give elementær (geografisk, historisk, almenkulturel) viden om de tysksprogede lande”.¹³⁸ Ligesom engelsk var der i denne formålsforklaring fokus på udvikling af sprogfærdigheder, og at eleverne skulle have kulturel viden om Tyskland. Der var fortsat et fokus på, at eleverne skulle kunne læse og forstå tysk litteratur. Det er interessant, at et mål for undervisningen var, at man skulle læse tysk litteratur. En mulighed er, at man, som tysklærerne i 1960’erne havde opfattet undervisningen i litteratur som værende almendannende, og dermed kunne lærerne argumentere for, at det gav mening at beholde faget i den gymnasiale fagrække.

En anden ting, som havde ændret sig i den tyske indholdsbeskrivelse i 1971, var, at man helt havde fjernet sidetallet på pensumkravet til litteraturen. I stedet var der beskrevet generelle retningslinjer for lærerne til, hvordan de skulle tilrettelægge deres undervisning. F.eks. skulle der inddrages litteratur fra både nyere og ældre perioder, både fiktions og ikke-fiktive tekster, og der skulle være et bredt udvalg af forskellige genre.¹³⁹ Det var ikke længere et krav om, at eleverne skulle stifte bekendtskab med Goethe eller Schiller, men i stedet var der skrevet et tværfagligt element ind i

¹³⁵ Bek. af 16/6- 71, §5, stk. B, s. 826.

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ Bek. af 16/6- 71, §6, s. 828.

¹³⁹ Bek. af 16/6- 71, §6, stk. B, s. 829.

bekendtgørelsen: ”I størst muligt samarbejde med andre fag skal teksterne belyses som led i en større historisk og idémæssig sammenhæng”¹⁴⁰. Man kan tolke det tværfaglige som et element fra sin samtid, hvor tværfagligt arbejde var den nyeste tendens, og som gennemsyrrerede tiden omkring studenterrøret. Det kan ses som en modernisering af faget og dets anvendelsesmuligheder, og kunne være et ønske om fortsat at gøre det attraktivt at vælge tysk, og derigennem sikre at faget bibeholdte dets status som relevant fag i gymnasiet.

Til slut skal bekendtgørelsen fra 1984 også kort inddrages, for at undersøge, om der skete større ændringer i gymnasiets indhold frem til den nye reform i 1987. Timemæssigt har både engelsk og tysk bibeholdt deres reducerede timer fra 1971¹⁴¹, og deres indhold var heller ikke blevet revideret yderligere.¹⁴² Der er dog tre ting, som havde ændret sig siden 1971.

Den første var, at realskolen helt var afskaffet, og ikke længere en del af gymnasieskolen. Den var en sidste rest af tiden før gymnasieloven i 1903, og var ikke længere relevant i et videnssamfund. Den anden ting var, at der var blevet oprettet en musikgren på den matematiske linje også.¹⁴³ Ved at have oprettet en kunstnerisk gren på den naturvidenskabelige linje, var det første store skridt mod et valggymnasium taget, hvor fagene ikke længere var opdelt i linjer, men hvor eleven frit kunne sammensætte sine fag. En realitet, som ville blive indfriet knap tre år senere.

Den tredje, og sidste ting, var, at spansk var blevet introduceret som et muligt tredje fremmedsprog.¹⁴⁴ Det kunne udbydes, ligesom russisk, som et alternativt til fransk, hvis den enkelte kommune ønskede det. At endnu et fremmedsprog blev optaget som et gymnasialt fag, kan ses som en mulig ”trussel” for både tysk og engelsk, som skulle konkurrere mod endnu et sprog. Truslen ville dog have været størst mod tysk, og fagets position som det naturlige andet fremmedsprog i det almene gymnasium, der blev mere og mere udfordret.

Meddelelser fra Tysklærerforeningen 1969-1971: Tyskfagets funktion i lyset af en ny reform

I årene op til den nye gymnasireform i 1970 og især med dens bekendtgørelse i 1971, var der i tysklærerforeningen en stor debat om, hvordan man bedst kunne sikre fagets overlevelse i den kommende femdagesuge, uden at fagets mistede sit formål og identitet.

¹⁴⁰ Ibid. Egen understregning.

¹⁴¹ Bekendtgørelse nr. 268 af 25. maj 1984, ”Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1984 Afdeling A*, udgivet af Fr. Chr. Schydt, Justitsministeriet, §2, s. 818.

¹⁴² Bek. af 25/5-84, §6+§7, s. 821-824.

¹⁴³ Bek. af 25/5-84, §1, s. 817.

¹⁴⁴ Bek. af 25/5-84, §1, stk. 2, s. 817.

I 1969 holdt lektor A. Rossen en faglig orientering om faget tysk ved det årlige rektormøde, hvor han kom ind på, hvad fagets status og funktion skulle være med den kommende reform. Rossen kritiserede forslaget om, at tysk skulle have timestfordelingen 3+3+5 i sin daværende udtænkning.¹⁴⁵ Han argumenterede for, at tyskfaget skulle kæmpe imod den ensidighed, som truede faget i dets reduktion, fordi tysk havde: ” (...) en balance mellem ældre og nyere tekster, som vi tillægger stor betydning, fordi vi her på afgørende måder er med til at fastholde den kulturelle kontinuitet, som gymnasiet ikke må miste”¹⁴⁶. Med andre ord var tysk et vigtigt element i den almendannende funktion, som gymnasiet havde på dets elever.

Rossen understregede også, at det stod sløjt til på en sproglige linje, fordi man ikke havde formålet – især på den nysproglige gren – at skabe en koncentration om dets nøglefag – engelsk og tysk.¹⁴⁷ I stedet var der blevet skabt splittelse mellem de to fag, som kun var blevet understøttet af, ” (...) at klichéer og floskler er «udbyttet» – det stik modsatte af humanistisk metode og dannelse”¹⁴⁸ om fagenes litterære side, og forestillingen om at tysk var det mindst vigtige af de to sprog. Problemet var for Rossen, at man på den nysproglige gren havde haft for stort et fokus på, at sprogfagene skulle være studieforberedende, og derfor havde de mistet deres status og vigtigste funktion i fagrækken.¹⁴⁹

Ud fra Rossens indlæg kan man se konturerne til de kommende diskussioner om tyskfagets status og funktion i den nye reform, blev tegnet op til en todelt front: De lærere, som mente at tyskfagets skulle bibeholde sin funktion som almendannende, og de lærere, som mente, at det var på tide at faget moderniserede sig selv og accepterede dets nye rolle i gymnasiet.

Med *Meddelelser fra Tysklærerforeningen* nr. 41 fra oktober 1970 var den nye gymnasielov blevet indført, men man ventede stadigvæk på bekendtgørelsen, som skulle uddybe det vedtagne i loven. Derfor diskuterede tysklærerne, hvordan de strukturelle ændringer ville påvirke deres undervisning, når tysk havde mistet en time i den nye reform.

Karen Thormann skrev i en artikel til bladet om hendes tanker for tysk i det nye gymnasium. Hun opstiller tre årsager til, at tysk som fag var udfordret. Den første var, at der var en historiske belastning, som påvirkede faget. Hun argumenterede for, at det kunne skabe ” (...) en følelsesmæssig afstandtagen, som ikke lader sig udrydde i løbet af et par årtier (...)”¹⁵⁰. Den anden årsag var, at

¹⁴⁵ Rossen, ”Faget tysks aktuelle stilling i det danske gymnasium”, s. 5.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Rossen, ”Faget tysks aktuelle stilling i det danske gymnasium”, s. 8.

¹⁴⁸ Rossen, ”Faget tysks aktuelle stilling i det danske gymnasium”, s. 9.

¹⁴⁹ Rossen, ”Faget tysks aktuelle stilling i det danske gymnasium”, s. 10.

¹⁵⁰ Karen Thormann, ”Tanker om faget tysk i det nye gymnasium”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 41, oktober 1970, s. 21.

elevernes ringe forkundskaber med tysk var i vejen for dem. Det gav dem en vanskeligere start end i både engelsk, for der kunne eleverne allerede tale sproget, og i fransk, da sproget der var helt nyt og uden forkundskaber.¹⁵¹ Det påvirkede elevernes selvtid i at anvende sproget, fordi de ikke kunne det lige så godt som engelsk, men heller ikke var helt nybegyndere som med fransk.

Den tredje årsag mente Thormann kunne findes blandt tyskfagets lærere, som ifølge hende var tilbageholdende overfor fornyelse. Hun kritiserede især ”den uhyggelige konservatisme i stofvalget”¹⁵², og mente, at den havde været med til at farve eleverne og andre læreres holdning til tyskfaget. Thormann argumenterede for, at for at kunne redde tyskfaget og dets relevans, skulle man gøre faget mere samfundsrelevant. Det skulle gøres ved at inddrage mere moderne tekster, både sagprosa og skønlitteratur, som belyste tyske samfundsforhold.¹⁵³ I forlængelse deraf argumenterede hun også for, at den ældre litteratur skulle fylde mindre i pensum, og i stedet skulle undervisningslitteraturen være interessebaseret for eleverne, hvor de fik medbestemmelse i, hvad undervisningen skulle bestå af.¹⁵⁴ Kun på den måde kunne faget blive gjort levende og attraktivt for eleverne.

I samme nummer skrev Erik Jensen et debatindlæg om, hvorvidt tysk egentlig havde en plads i det fremtidige gymnasium. Det var skrevet som en provokation til tysklærerne og især den generation af lærere, som havde et syn om, at undervisningen skulle være fokuseret på litteraturlæsning.¹⁵⁵ Jensen mente, at eleverne fandt tysk overflødigt og antikveret, og af den grund skete der en skævvridning af fordelingen af elever med tysk på gymnasiet. Han fremhævede, at kun 10% af eleverne på den matematiske linje valgte tysk som deres fremmedsprog, mens eleverne på den sproglige linje fravalgte den nysproglige gren til fordel for den samfundsfaglige gren, for ikke at få latin og tysk.¹⁵⁶

Han argumenterede for, at den største udfordring for tysk var, at ”de [eleverne] vil i fremtiden vælge tysk primært for at lære sprog, sekundært for at lære landet at kende og måske tertiært for at læse lidt litteratur”¹⁵⁷. Derfor skulle tyskfaget moderniseres, og gøres mere aktuelt for de unge, hvor de lærte om den aktuelle situation i de to tysklænde. Jensen pointerede, at der ikke skulle være for meget ældre litteratur ind i pensum, ” (...) da det ikke primært er vor opgave at levere vordende germanister til universiteterne”¹⁵⁸. Jensen mente ikke, at argumentet om, at eleverne skulle stifte

¹⁵¹ Ibid.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Thormann, ”Tanker om faget tysk i det nye gymnasium”, s. 24.

¹⁵⁴ Thormann, ”Tanker om faget tysk i det nye gymnasium”, s. 23.

¹⁵⁵ Erik Jensen, ”Har tysk en plads i det fremtidige gymnasium?”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 41, oktober 1970, s. 26.

¹⁵⁶ Jensen, ”Har tysk en plads i det fremtidige gymnasium?”, s. 26.

¹⁵⁷ Jensen, ”Har tysk en plads i det fremtidige gymnasium?”, s. 27.

¹⁵⁸ Jensen, ”Har tysk en plads i det fremtidige gymnasium?”, s. 28.

bekendtskab med ældre litteratur, gav mening: ”Goethe og co. har ikke forhindret Buchenwald”¹⁵⁹. Her hentydede han til, at eleverne skulle have mere undervisning i aktuel samfundslitteratur og samfundsforhold, og mindre på klassisk litteratur, da den klassiske litteratur ikke kunne anvendes i den virkelige verden. Hvis ikke tyskfaget blev gjort aktuelt, ville faget ikke kunne retfærdiggøre dets rolle i den gymnasiale fagrække, og der ville ikke være et behov for, at eleverne lærte tysk.¹⁶⁰

Både Thormann og Jensen afspejlede en ny generation af tysklærere, som var mere samfundsorienteret i deres måde at undervise i tysk på. Især Jensen virkede til at have et ønske om et opgør med den gamle skole af tysklærere og deres måde at undervise på. Hans kommentar om at Goethe og co. ikke forhindrede Buchenwald virker voldsomme og som en unødvendig sammenligning, men kan også ses som et opgør med tyskfaget, som kun et kulturfag, der ikke havde en anden relevans end at indoktrinere gamle tekster hos eleverne. Ved at gøre tysk samfundsrelevant, kan man argumentere for, at Jensen og til dels Thormann ville gøre op med den almindelige funktion i tyskfaget og i stedet ønskede et fag, som blev mere samfundsrelevant og ikke mindst tidsrelevant, hvor man kunne diskutere de samtidige problemer i Tyskland.

Thormann og især Jensens holdning til tyskfaget provokerede tysklærerne rundt om i landet, og allerede i næste udgave af *Meddelelser fra Tysklærerforeningen* var der flere svar og kritiske kommentarer til de to forudgående debatindlæg.

Det mest kritiske var Henrik Langes debatindlæg, hvor han ikke lagde skjul på, at han var uenig med de to tidligere indlæg, især med Erik Jensens holdning. Lange fremlagde to fejl, som han mente både Erik Jensen og Karen Thormann havde lavet i forbindelse med deres indlæg. Den første fejl var opfattelsen af, at eleverne ville bestemme ting. Ifølge Lange var det en fiktion, at der var et fælles ’de’ blandt eleverne. De var ikke en heterogen gruppe, som alle ville have ændret pensum af tyskfaget: ”Jeg mener, at vi snyder eleverne, hvis vi går ud fra, at de – 16 år gamle – ved, hvad der kommer dem ved”¹⁶¹.

Den anden fejl, som Lange fremhævede, var, i Erik Jensens anvendelse af begrebet ”aktuelt”. Lange argumenterede for, at aktuelt blev brugt i en snæver forstand hos Jensen, hvor læsestoffet næsten skulle være dagsaktuelt.¹⁶² Det mente Lange var dybt forkert, da ”det er gymnasiets sag også at arrangere mødet med det, som ikke er dagsaktuelt, men som kommer mennesker ved”¹⁶³. Lange

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Jensen, ”Har tysk en plads i det fremtidige gymnasium?”, s. 29.

¹⁶¹ Henrik Lange, ”Skal serviliteten «frelse» tysk i det nye gymnasium?”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 43, februar 1971, s. 5.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Ibid.

fremhævede vigtigheden af et historisk element i tyskundervisning, og at det var gymnasiets formål at have et historisk element i dets undervisning. Hvis man ikke havde forskellige, ældre synspunkter med i undervisningen, ” (...) er det [det] samme som at ramme det danske gymnasium i livsnerven”¹⁶⁴.

Langes argumenter var baseret på, hvad et historisk perspektiv kunne gøre for tyskundervisningen, og hvorfor det var vigtigt at have med: ”Jeg kan ikke mene andet, end at det historiske synspunkt for tekstvalget har krav på en betydelig plads, når (...) udgangspunktet for elevernes forståelse er at finde”.¹⁶⁵ Lange pointerede til slut, at tysklærerne ikke bare godvilligt skulle acceptere, at tysk blev et andet- eller tredjerangsfag, og at de heller ikke skulle ”lefle for synspunkter, som – hvis de gennemføres – betyder fagets død i en anden forstand”¹⁶⁶, fordi de var bange for, at faget ville miste status i fremtiden. Lange var klart en tilhænger af, at tysk havde en almindendannende funktion igennem dets litteratur, men han lagde også vægt på, at der var et historisk element i undervisningen, som også havde en almindendannende funktion. Tyskfaget skulle både inkorporere det litterære og det historiske i sit fag for at beholde dets status i fagrækken.

Erik Jensen og Henrik Lange kan ses som yderpunkterne i debatten om tyskfagets formål i starten af 1970'erne. I et andet debatindlæg af Esben Pedersen fra samme udgave, ridser han debatten således op: ” [Det er] et spørgsmål, om Erik Jensens «aktuelle» linie eller Henrik Langes «humanistiske», der vil nyde fremme. Forhåbentlig dem begge!”¹⁶⁷. Pedersen ønskede en mellemvej mellem Jensens ønske om, at der skulle ske en fornyelse af tyskfaget og dets tekster, og Langes ønske om, at det historiske skulle spille en stor, hvis ikke større, rolle i tyskundervisningen, end det allerede var tilfældet. Pedersens forslag var, at man i tyskundervisningen skulle give en større fleksibilitet i pensumkravene, hvor lærerne lettere kunne tilpasse deres undervisning til deres klasse. Der skulle fortsat være et spredningskrav for, hvilke perioder af litteraturen, som skulle inddrages, men det skulle ikke være for rigtigt, og i stedet mere intuitivt, som ville gøre det lettere for lærerne at skabe fleksibilitet i deres undervisning.¹⁶⁸

Den sidste debattør i magasinet fra februar 1971 var Tove Barfoed Møller. Hun havde inddraget kommentarer fra en nyklækket nysproglig student, og dennes holdning til forskellige fag, herunder tysk. Citaterne var gengivet fra *Gymnasiebladet* nr. 2, årgang 4.

Generelt var elevens holdning om gymnasieundervisningen anno 1970, at:

¹⁶⁴ Lange, ”Skal serviliteten «frelse» tysk i det nye gymnasium?”, s. 6.

¹⁶⁵ Lange, ”Skal serviliteten «frelse» tysk i det nye gymnasium?”, s. 9.

¹⁶⁶ Lange, ”Skal serviliteten «frelse» tysk i det nye gymnasium?”, s. 10.

¹⁶⁷ Esben Pedersen, ”Tyske niveauer”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 43, februar 1971, s. 14.

¹⁶⁸ Pedersen, ”Tyske niveauer”, s. 18.

”Resultatet er imidlertid, at når gymnasieeleven glad og fro sætter den smukke hvide hue på sine viltre lokker, aner han i virkeligheden ikke en pind om, hvad der sker kulturelt ude i den store ubarmhjertige verden – med mindre han da har haft energi til at undersøge sagen på egen hånd”¹⁶⁹.

Videre fik tyskundervisningen også et par ord med:

”I tyskundervisningen berører man kun sporadisk Tysklands politiske situation; NPD, Oder-Neisse osv. er ukendte begreber – og det på trods af, at netop Tysklandsproblemet er et af de mest spændende og problematiske i dagens Europa. (...). Tysk litteratur i tysktimerne, det er noget med Goethe og Schiller. De færreste aner bagefter f.eks. [hvem] Gruppe 47 er (...). Det er mærkeligt, at man virkelig ikke mener, at man ikke behøver diskutere disse ting”.¹⁷⁰

Til slut kommenterede studenten også på almindannelsen:

”Argumentet om den almen dannelse, som gives gennem gymnasiet, gælder ad vandsbæk til. To måneder efter studentereksamen har man allerede glemt halvdelen af det man blev pisket til at lære, først og fremmest fordi stoffet ingen nutidig relevans har.«– »Men målet for gymnasieundervisningen må være at man lærer at forstå at fungere som menneske i samfundet i dag, og at man lærer bedre at forstå det samfund man skal fungere i.”¹⁷¹

Møllers kommentarer på studentens barske ord om gymnasie- og tyskundervisningen, er vigtige, for hun forsvarede tysk mod studentens kommentarer. Bl.a. argumenterede Møller for, at grunden til, at mange lærere ikke ville inddrage tekster om efterkrigstidens problemer i deres undervisning, var, at disse problemer ikke var relevante, fordi de ikke var aktuelle og lå i fortiden.¹⁷² Det argument kan man studse en del over, da det i sig selv er selvmodsigende at påstå, at tekster fra Gruppe 47 fra tiden efter anden verdenskrigs afslutning, var irrelevant for eleverne, men samtidig argumentere for, at Goethe og Schiller havde en relevans i undervisningen, selvom begge mænd skrev i slutningen af det 18. århundrede. Man kan tænke, at den umiddelbare nervøsitet ved ikke at inddrage tekster om perioden efter krigsafslutningen, kunne skyldtes, at lærerne ikke ville tage et standpunkt i det samtidige

¹⁶⁹ Tove Barfoed Møller, ”Kend jeres besøgstid”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 43, februar 1971, s. 19.

¹⁷⁰ Møller, ”Kend jeres besøgstid”, s. 19-20.

¹⁷¹ Møller, ”Kend jeres besøgstid”, s. 20.

¹⁷² Ibid.

spørgsmål om de to tysklædere, og ikke ville 'komme til' at ytre sig om det. Det kan også skyldes, at den ældre skole af gymnasielærere ikke havde ment, at den type litteratur, som blev produceret i perioden efter anden verdenskrig, var 'god nok' til at kunne anvende i deres undervisning, og stædigt vedholdte sig til de gamle og velkendte klassikere.

Møller diskuterede også studentens holdning til, at tysk på det nysproglige gymnasium handlede om Goethe og Schiller, og ikke rigtig andet.¹⁷³ Hun mente, at den klassiske litteratur havde sin berettigelse i det nye gymnasium, men at pensumlitteraturen til "det [klassiske pensum] skal føre en langt mere tilbagetrukket tilværelse (...)"¹⁷⁴. Møllers artikel var rettet mod faggruppen for tysk, som skulle stå for bekendtgørelsen, som kom i sommeren 1971, og den var hendes tanker og ideer til, hvordan man kunne styrke faget og gøre det mere relevant for eleverne.¹⁷⁵

Hun opstillede ti punkter, som hun mente ville gøre, at tyskundervisningen kunne overleve. De første to punkter omhandlede diskussionen om, hvad tysks rolle var – var det et litterært fag eller var det sprogligt orienteret. Dertil var også en diskussion om, hvorvidt elevernes niveau i tysk var blevet lavere, når de startede på gymnasiet, og om man enten skulle ændre i folkeskoleloven, således at elevernes niveau steg i folkeskolen og realskolen, ellers om man skulle omstrukturere tyskundervisningen i gymnasiet til at møde eleverne på deres nuværende niveau.¹⁷⁶ De næste fire punkter omhandlede pensum, og Møllers ønske om, at pensummet skulle skæres kraftigt ned, for at lærerne kunne nå at forberede undervisningen, som faktisk havde et gennemtænkt indhold.¹⁷⁷

Et punkt, som hun specielt fokuserede på, var, at man skulle give lærerne mere frihed til selv at bestemme, hvordan pensumgrænserne skulle være. Det ville gøre undervisningen mere inspirerende og gøre det muligt for den enkelte lærer at tilpasse undervisning til deres ønsker. Hun afsluttede sarkastisk, at "jeg anerkender fuldt ud, at lærere ikke er rigtig voksne mennesker, de har jo gået i skole hele livet, så en form for pensumgrænser må der være"¹⁷⁸.

Ud fra den ovenstående debat, kan man observere to typer af almindelse, en smal og en bred almindelse. Ved at inddrage Harry Haue definitioner om en smal og bred almindelse, kan man argumentere for, at lærere som Thormann og Jensen havde et ønske om en bredere forståelse af tyskfagets almindelse, ved at understrege et behov for aktualitet i undervisningen. Faget skulle udvide dets definition af for at kunne passe ind i en ny tid. Omvendt kan man se, at lærere som Lange

¹⁷³ Ibid.

¹⁷⁴ Møller, "Kend jeres besøgstid", s. 23.

¹⁷⁵ Møller, "Kend jeres besøgstid", s. 21.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Møller, "Kend jeres besøgstid", s. 22-23.

¹⁷⁸ Møller, "Kend jeres besøgstid", s. 24.

var mere påpasselig med en bred anvendelse af almindannelse, og mere var interesseret i en smallere definition, hvor man fokuserede på litteraturen og et historisk perspektiv. Det er interessant, at de to fronter af almindannelsen dukkede op, for Haue argumenterede for, at med 1958-reformen var det en bredere opfattelse af almindannelse, som havde vundet frem igen.¹⁷⁹ En tanke kunne være, at tysklærerne havde været mere konservative i deres opfattelse af fagets almindannende funktion, og der skulle gå nogle år efter reformen først blev vedtaget, og senere trådte i kraft, før en bredere definition af tyskfagets almindannende funktion, blev anerkendt som den ”rigtige” almindannelse inden for tyskfaget.

¹⁷⁹ Haue, *Almindannelse for tiden*, s. 141.

Bekendtgørelse af lov om gymnasieskoler og studenterkursus, 18. november 1987

Gymnasiereformen fra 1987 adskilte sig fra de to tidligere reformer ved, at den tilhørende bekendtgørelse blev godkendt, før selve lovteksten blev vedtaget. Loven var fra d. 18. november 1987, og introducerede en gennemarbejdning af den hidtidige gymnasieform. Man havde beholdt tvedelingen af gymnasiet i en sproglig og matematisk linje, men grenene var blevet fjernet, og i stedet erstattet af valgfag, som gjorde, at eleverne kunne sammensætte deres uddannelse efter eget ønske. Gymnasiet bibeholdt fortsat ”en fortsat almendannende undervisning”¹⁸⁰, men havde tre nye tilføjelser, som havde stor betydning for fagene, deres status og for det almendannende.

Den første tilføjelse var en masse nye fag til den gymnasiale fagrække. Fag som filosofi, dramatik, film- og tv-kundskab, datalogi, teknikfag og erhvervsøkonomi var blevet optaget som fag på det almene gymnasium¹⁸¹, og øgede trængslen på skemaet for de eksisterende fag. Den anden tilføjelse var, at der blev lavet en skildring mellem obligatoriske og valgfrie fag. Der var fortsat en deling mellem en sproglig og en matematisk linje, men nogle af fagene havde fået status som obligatoriske fag på begge linjer, eller kun på den ene af de to linjer. De fælles, obligatoriske fag var: religion, oldtidskundskab, dansk, engelsk, historie, geografi, biologi, musik, billedkunst og idræt.¹⁸² Det er relevant at undersøge, hvorfor det var disse fag, som havde fået status af at være obligatoriske på begge gymnasielinjer, og om man kan argumentere for, at de var blevet udvalgt med et almendannende fokus.

Ifølge Harry Haue spillede almendannelsen ved indførslen af valggymnasiet en større rolle, da der med den ny reform blev indført nye fag i gymnasiet fagrække, som hver skulle argumentere for, at de var almendannende ”nok”, for at komme i betragtning.¹⁸³ Det var en lignende situation, som var til stede i 1903, da de forskellige fag oprindeligt blev udvalgt til gymnasiet. Der var ikke et forsøg på at definere almendannelsesbegrebet, men Haue mener, at der var tale om en ideologisk diskussion om, hvad almendannelse var: Venstrefløjen havde et fokus på gymnasiets indhold, og var af den overbevisning, at alle de gymnasiale fag var almendannende, mens den konservative fløj derimod mente, at det kun var fag på et højt niveau, som var almendannende. Den konservative fløj brugte det som argument for at få gennemført niveau-inddeling af fagene i den ny gymnasiereform i 1987-88.¹⁸⁴

¹⁸⁰ Lovbekendtgørelse nr. 715 af 18. november 1987, ”Bekendtgørelse af lov om gymnasieskoler og studenterkursus”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1987 Afdeling A*, udgivet af L. Engelbrecht, Justitsministeriet, §2, S. 2655.

¹⁸¹ Lov af 18/11-87, §4, s. 2655.

¹⁸² Bekendtgørelse nr. 589 af 10. september 1987, ”Bekendtgørelse om gymnasiet”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1987 Afdeling A*, udgivet af L. Engelbrecht, Justitsministeriet, s. 2097.

¹⁸³ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 217.

¹⁸⁴ Haue, *Almendannelse for tiden*, s. 220.

Fælles for de fag, som blev obligatoriske med gymnasireformen i 1987 var, at de fleste var humanistiske fag, med undtagelsen af geografi, biologi og idræt. Det kunne tyde på, at disse fag blev opfattet som af en særlig almindennende karakter, og derfor skulle alle eleverne i det almene gymnasium have disse fag. Det er interessant at observere, at engelsk havde fået status som obligatorisk fag på begge linjer med den nye reform, mens tysk var blevet sidestillet med fransk som et muligt fortsættersprog eller også som et begyndersprog.¹⁸⁵ Ud fra dette, kan man argumentere for, at engelsk officielt havde fået en særstatus som det første fremmedsprog, mens tysk var blevet nedrangeret til at være et muligt andet, eller ligefremt tredje, fremmedsprog.

Det kan muligvis afspejle en tendens om, at der var flere elever, som kom på gymnasiet, og ikke havde haft tysk i folkeskolen. Det understøttes i lovbekendtgørelsen, hvor betingelserne for optagelse på gymnasiet var skrevet ind. Et af kravene var, at eleven ”har fulgt undervisningen i tysk på 7-9.klassetrin i grundskolen (...) eller har modtaget undervisning i fransk i tilsvarende omfang.”¹⁸⁶ For at blive optaget på gymnasiet tidligere, skulle man enten tage en oprykningsprøve i 2. real, som bestod af en skriftlig prøve i dansk og i matematik og regning¹⁸⁷, eller komme ind med en bestået realeksamen. Man skal dog have in mente, at for at kunne starte på realskolen, skulle eleven have ”fulgt undervisningen i et fremmedsprog i 6. skoleår (oftest engelsk) og i to fremmedsprog (normalt tysk) og matematik i 7. skoleår”.¹⁸⁸

Der var dermed sket en ændring af fremmedsprog, som eleverne fik i folkeskolen, og som de skulle have for at starte på gymnasiet. Tidligere var det naturlige valg i fremmedsprogsundervisningen i folkeskolen mellem engelsk og tysk, men folkeskolen var blevet reformeret tilbage i 1975, hvor enhedsskolen blev indført med skolepligt fra 1-9.klasse, og realskolen var blevet afskaffet.¹⁸⁹ Derfor var der ikke længere den specialiserede afdeling af skolen, realafdelingen, som krævede, at eleverne havde bestemte forudsætninger for først at komme på realskolen og senere på gymnasiet. Kravene var ændret, og det betød, at tysk ikke blev skrevet ind i lovgivningen som et konkret krav, for at kunne komme på gymnasiet.

¹⁸⁵ Bek. af 10/9-87, §1, stk. 2, s. 2096.

¹⁸⁶ Lov af 18/11-87, §14, stk. 2, s. 2656.

¹⁸⁷ Bekendtgørelse nr. 237 af 28. juni 1961, ”Bekendtgørelse om fordringerne og prøveformerne ved realeksamen og oprykningprøven fra 2. realklasse”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*, udgivet af Hans Topsøe-Jensen, Statsministeriet, §34, s. 613.

¹⁸⁸ Bekendtgørelse nr. 25 af 9. februar 1961, ”Bekendtgørelse om optagelse af eleverne i 1. realklasse og 1. gymnasieklasse på realskoler og gymnasieskoler”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*, udgivet af Hans Topsøe-Jensen, Statsministeriet, §1, s. 55.

¹⁸⁹ Haue mf., *Skolen i Danmark*, s. 65.

Tysk var også blevet ligestillet med fransk, hvilket kan opfattes som, at tyskfaget havde mistet sin status som det naturlige andet valg i fremmedsprogsundervisningen, og havde fået konkurrence fra fransk. Dog havde både tysk og franks status som fortsættersprog som de eneste af de andre udbudte fremmedsprog (engelsk undtaget), og havde derfor stadigvæk en anden funktion end de andre fremmedsprog. Dog var noget nyt, at begge fag også blev udbudt som begyndersprog for begge linjer, og dermed blev de ligestillet med de andre begyndersprog, spansk og russisk.¹⁹⁰ På den sproglige linje skulle eleverne have et fortsættersprog (fransk eller tysk) og et begyndersprog, mens de matematiske elever skulle vælge mellem enten at have et fortsættersprog eller et begyndersprog.¹⁹¹ Matematiklinjen havde igen fået indført fremmedsprogsundervisning i både 1.g og 2.g, hvilket er en fremgang fra 1970, hvor det kun havde været i 1.g.

En tredje og sidste ting, som den nye gymnasielov indførte, var en niveauinddeling af valgfagene i mellem- og højt niveau.¹⁹² Der blev sat fire-fem valgfagstimer af i 2.g til valgfag, mens der i 3.g var afsat 14-15 ugentlige timer.¹⁹³ Det gav en høj grad af individualisering og specialisering for eleverne og det var samtidig et større logistisk arbejde at få skemaerne til at gå op. Timefordelingen gør det sværere at sammenligne 1987-reformen med de tidligere reformer, når der var blevet indført en differentiering mellem obligatoriske og valgfag, og ikke mindst en niveauinddeling. Man kan se på den sproglige linje, at engelsk havde fået fire timer ugentligt, både i 1.g og 2.g, med mulighed for at have det på højt niveau i 3.g med fem ekstra timer. Det samme gør sig gældende med tysk – både som fortsætter- og begyndersprog.¹⁹⁴

Fagbekendtgørelsen for gymnasireformen i 1987 var i omfang større end de tidligere bekendtgørelser. Det giver ganske vidst god mening, fordi der var blevet indført de nye fag, men indholdet og formålene hos de gamle fag havde også ændret karakter. Ikke mindst pga. niveaudifferentieringen og indførelsen af obligatoriske og valgfag. Engelsk var et obligatorisk fag, og kunne vælges som valgfag på højt niveau. Formålet med undervisningen var, ligesom fra 1971, at udvikle elevernes evner til at forstå og benytte sproget, og samtidig give dem et indblik i de engelsksprogede landes kultur. Der var dog to tilføjelser til formålsbeskrivelsen, som er interessante. Der står: ” (...) at eleverne udvikler deres almene sprogbevidsthed og deres forståelse af sammenhængen mellem sprog og kultur (...) og at eleverne bliver i stand til at forstå ligheder og forskelle mellem deres egen

¹⁹⁰ Bek. af 10/9-87, §1, stk. 2, s. 2096.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Bek. af 10/9-87, §1, s. 2096.

¹⁹³ Bek. af 10/9-87, §2, s. 2097.

¹⁹⁴ Bek. af 10/9-87, §4, stk. 2, s. 2098.

erfaringsverden og den verden, de møder i engelsksprogede tekster”.¹⁹⁵ Faget havde fået indskrevet et mere almendannende formål, hvor eleverne skulle kunne sætte deres egen verdensopfattelse i en kontekst, og reflektere over det. Det viser klart engelsk som et kulturfag, som spillede en vigtig rolle for gymnasieeleverne undervisning. Fagets pensum var sat til 500 sider, men inddeles ikke længere i intensiv- og ekstensiv læsning. Der var fortsat et fokus på, at eleverne skulle læse kulturelle og historiske relevante tekster¹⁹⁶, men ellers var der kun enkelte ændringer i faget mellem niveauerne. F.eks. skulle elever med engelsk på højt niveau kunne ” (...) tilegne sig og formulere principielle og teoretiske overvejelser på engelsk i tilknytning til arbejdet med tekster og emner”.¹⁹⁷

Tyskfagets indhold havde også fået en del ændringer – ikke mindst, fordi det blev udbudt som begyndersprog. Tysk begyndersprog på obligatorisk niveauets formål var, at der var fokus på, at eleverne skulle kunne forstå og tale nutidigt tysk, og ”at eleverne (...) opnår elementær viden om de tysksprogede lande, især Forbundsrepublikken Tyskland og den Tysk Demokratiske Republik”¹⁹⁸. Det kunne tyde på, at man helt var gået væk fra den litterære tradition med tysk, om ikke andet på begynderniveau, hvor eleverne skulle læse ældre værker. Det kunne tyde på, at tysk havde taget en mere central placering som samfundsrelevant kulturfag, og derigennem som et almendannende fag, der skulle forberede eleverne på den politiske situation i nabolandet. Det understreges også med, at pensumlitteraturen skulle have en ”indføring i nutidige geografiske og almenkulturelle forhold”¹⁹⁹ i BRD og DDR. Hvis eleven valgte at have tysk begyndersprog på et højt niveau, fortsatte undervisningen i mundtligheden og med en implementering af mere skriftlighed. Det understreges også, at pensumlitteraturen ”fortrinsvis [skal] være fra tiden efter 1945”²⁰⁰. Tysk som begynderfag havde i sit formål en større, samfundsaglig relevans end tidligere, og det kan tolkes som et ønske om at sikre fagets relevans i en udvidet fagrække.

Tysk som fortsættersprog på højt niveau viste en lignende tendens, hvor faget skulle understøtte dets relevans ved at have et større fokus på samfundet og det kulturelle. Her var der dog stadigvæk en rest tilbage af den litterærtunge skole, hvor der bl.a. står: ”De litterære tekster bør overvejende være fra tiden efter 1914, men en del skal udgøres af tekster fra ældre perioder”²⁰¹. Goethe og Schiller

¹⁹⁵ Bekendtgørelse nr. 694 af 4. november 1987, ”Bekendtgørelse om fagene m.v. i gymnasiet”, *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1987 Afdeling A*, udgivet af L. Engelbrecht, Justitsministeriet, §8, s. 2549.

¹⁹⁶ Bek. af 4/11-89, §8, s. 2549.

¹⁹⁷ Bek. af 4/11-89, §8, s. 2550.

¹⁹⁸ Bek. af 4/11-89, §29, s. 2586.

¹⁹⁹ Ibid.

²⁰⁰ Bek. af 4/11-89, §29, s. 2587.

²⁰¹ Bek. af 4/11-89, §29, s. 2589.

var ikke længere nævnt med navn i bekendtgørelsen, men det var fortsat et krav til eleverne, at de skulle stifte bekendtskab med ældre tysk litteratur på det høje niveau.

Tysk havde ændret karakter til ikke længere kun at være et litterærtungt kulturfag, men havde også fået en samfundsrelevans. Det er interessant, at det litterære aspekt hænger ved hos tysk på højt niveau. Det kunne afspejle en tendens om, at det almendannende ved faget har ændret sig alt efter om det er på højt niveau eller ej. Man ville kunne argumentere for, at den litterære del blev anset for almendannende på højt niveau, mens det var almendannende ”nok” på begynderniveau med en introduktion til samfundet og kulturen gennem samfundsrelevante tekster. Det er en interessant udvikling af faget, og kan opfattes som en afspejling af en mere individorienteret gymnasieuddannelse, hvor eleverne, udover selv at vælge fag, også selv vælger, hvilken almendannelse, som det vil have.

Meddelelser fra Tysklærerforeningen 1972-1987: Diskussionerne mellem de to reformer

Diskussionerne i perioden mellem 1971-bekendtgørelsen og indførelsen af det nye valggymnasium, var i 1970’erne præget af en fortsat diskussion om, hvad fagets funktion var. Tysklærerne blev udfordret i deres sikkerhed på, at deres fag fortsat havde relevans, da tysk blev gjort til valgfag i 7. – 10. klasse i den nye folkeskolelov i 1975.²⁰² Argumentet for ikke længere at have tysk som obligatorisk sprog i folkeskolen var, at der var fagtrængsel blandt skolens fag og at undervisning i kun ét fremmedsprog ville være tilstrækkelig til at kunne anvendes som et ”internationalt kommunikationsmiddel”, og i den forbindelse blev engelsk valgt.²⁰³ Fokusset var på at give eleverne ”kommunikative kompetence” i fremmedsprogsundervisningen, hvor talefærdigheden var i centrum. Kritikken af denne type kompetence var, at undervisningen blev for monoton, hvortil man udvidede kompetencebegrebet til også at omfatte elementer af kultur-og samfundsforhold.²⁰⁴ Man kan ud fra dette læse, at der var sket en nedprioritering af sprogene i folkeskolen, hvilket betød at engelsk for alvor vandt frem, på bekostning af fag som tysk og fransk.

I *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* fra september 1980 ridsede Aase Bennedsen fra Rødovre Statsskole tyskfagets aktuelle problemstillinger op. Hun tog udgangspunkt i, at latin ikke længere var et adgangsgivende fag til gymnasiet, og hvis det kunne ske, hvornår ville det også blive aktuelt for tyskfaget.²⁰⁵ Ifølge Bennedsen var tyskfaget kommet under pres for at have en

²⁰² Karl Hyldegaard-Jensen, ”Fremmedsprogenes stilling i skolens undervisning”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 64, Maj 1978, s. 3.

²⁰³ Hyldegaard-Jensen, ”Fremmedsprogenes stilling i skolens undervisning”, s. 6.

²⁰⁴ Hyldegaard-Jensen, ”Fremmedsprogenes stilling i skolens undervisning”, s. 7.

²⁰⁵ Aase Bennedsen, ”Tyskfagets aktuelle problemer”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 71, september 1980, s. 86.

”for stor spredning” og et ”for ringe udbytte af de investerede ressourcer”, og af den grund så flere politikere og aktører, at det gav bedst mening at koncentrere sprogfagene, ved at reducere dem.²⁰⁶ En af årsager til, at denne reduktion kunne lade sig gøre, var for Bennedsen, at tysklærerne ikke længere diskuterede tyskfagets identitet: ”Vi er helt holdt op med at *diskutere* vores fag i det hele taget, og nøjes med at give hinanden strålende og perspektivrige forslag til, hvad man også kan bruge timerne til, samt praktiske råd og vink”²⁰⁷. Ved at få diskuteret faget ville man få identitetsbestemt faget og undgå at der var forvirring blandt både lærere og elever om, hvad faget egentlig var.

Bennedsen stillede hypotetisk spørgsmålet: ”Er det [tysk] et redskabsfag eller et orienteringsfag?”²⁰⁸, og tog igen debatten fra 1970-reformen op, men modsat tidligere, hvor de to lejre var skåret skarpt op, og et kompromis ikke virkede realistisk, svarede Bennedsen i stedet selv på spørgsmålet: ”Tysk er et fag, hvor man lærer at bruge et redskab, nemlig sproget, til at orientere sig i alt det, man kunne kalde ”den tyske virkelighed””.²⁰⁹ Hvor det tidligere var en debat om, hvad den litterære del af tyskfaget skulle være, var blevet et spørgsmål om, hvor meget sprogundervisningen skulle fylde, og om tyskfaget skulle have en mere samfunds/historieorienteret funktion. Bennedsens afsluttende argumenter var, at hvis tyskfaget skulle beholde sin nuværende plads i den gymnasiale fagrække, blev tysklærerne nød til at skrive en fagbeskrivelse, ” (...) som jo både må omfatte fagets videnskabelige grundlag, fagets didaktiske og metodiske aspekter og ikke mindst det faglige indhold”²¹⁰.

En status, man kan observere ud fra dette, må være, at man ikke længere havde en intern splittelse mellem tysklærerne, men at der snare var tale om en ydre trussel i form af politiske tiltag. En mulig årsag til, at der ikke længere var tale om en intern splittelse, kan skyldes, at de tysklærere, som i slutningen af 1960’erne var kritiske over, at faget tog en samfundsorienteret drejning, enten var gået på pension, eller var blevet en mindre del af tysklærerbestanden, og at de nye lærere fra starten underviste i en mere samfundsorienteret tilgang til faget.

Et andet konfliktpunkt, som fyldte i debatten, var, at der ikke var overensstemmelse mellem, hvad eleverne kunne, når de startede i 1.g, og hvad tysklæreren forventede de kunne. Den situation belyste Karsten Anker-Møller i sit indlæg, og argumenterede for, at forskellen skulle findes i, at de var i en situation i 1981, hvor skolerne var i en overgangsperiode mellem en ny folkeskolelov og dens implementering. Ifølge Anker-Møller opstod konflikten i mødet mellem det funktionelle og det formelle i tyskundervisningen, hvor gymnasielærerne i tysk havde fokus på det formelle, dvs.

²⁰⁶ Bennedsen, ”Tyskfagets aktuelle problemer”, s. 87.

²⁰⁷ Bennedsen, ”Tyskfagets aktuelle problemer”, s. 88.

²⁰⁸ Ibid.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Bennedsen, ”Tyskfagets aktuelle problemer”, s. 89.

grammatik, syntaks, morfologi etc., mens folkeskolelærerne i tysk havde fokus på mundtlige kommunikationsevner og tekstforståelse hos eleven.²¹¹ Misforståelserne opstod, fordi de to lovgivninger på begge områder ikke længere stemte overens med hinanden, og Anker-Møller mente, at det ville være ”urimeligt at forvente, at eleven i begyndelsen af 1.g har gennemgået en grammatisk skoling, der rækker ud over de områder, der er nødvendige for at udtrykke sig på et funktionelt hverdags-tysk”²¹². I stedet skulle gymnasielærerne møde eleverne på deres niveau, og tilrettelægge undervisningen derefter. Det afspejler en helt anden pædagogik end den, som var gængs i 1960’erne. Undervisningen var her på elevernes præmisser og man kunne som lærer ikke længere have grammatiske krav til eleverne, når de startede på gymnasiet.

I forbindelse med diskussionen om elevernes niveau, blev der i indledningen til et temanummer af *Meddelelser fra gymnasieskolernes tysklærerforening: Tysk – i dag* fra november 1982, argumenteret for, at tyskfaget havde været i en voldsom tilbagegang i de seneste 15 år²¹³. ”Det totale antal gymnasieelever (...) er vokset eksplosivt siden midten af 1960’erne, men antallet af tyskelever er forblevet nogenlunde konstant. Forholdsmæssigt er tysk altså gået kraftigt tilbage”.²¹⁴ Teksten argumenterede for, at grunden til at tysk var gået tilbage, skyldtes, at man skulle vælge mellem tysk og engelsk på den matematiske linje, og at faget blev fravalgt af de sproglige elever, når de valgte gren i slutningen af 1.g.²¹⁵ Det blev understøttet i artiklen, som indeholdt flere statistikker, bl.a. hvor mange startede i 1.g som hhv. sproglig og matematikere tilbage fra 1910 frem til 1982.

I 1960 var der 7.137 elever i 1.g, hvor 40,4% var sproglige, mens 59,6% var matematikere. Man kan se tendensen om, at den sproglige linje blev fravalgt, hvis man sammenligner tallene fra 1960 med 1982: Der var 24.437 elever i 1.g, hvor 33,6% var sproglige og 66,4% var matematikere.²¹⁶ Den matematiske linje havde to-tredjedele af eleverne i starten af 1980’erne, og af dem havde ca. 13% af dem valgt tysk som deres fremmedsprog.²¹⁷ Man kan også se, at antallet af nysproglige studenter var faldet: Blandt pigerne var der i 1970 61% af en sproglig årgang, som blev nysproglige studenter – i 1985 blev det forventet, at tallet ville være ca. 31%. Samme tendens kunne ses hos drengene, hvor i

²¹¹ Karsten Anker-Møller, ”Om overgangen mellem folkeskolens og gymnasiets tyskundervisning”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 73, november 1981, s. 88-89.

²¹² Anker-Møller, ”Om overgangen mellem folkeskolens og gymnasiets tyskundervisning”, s. 89.

²¹³ ”TYSK – i dag”, s. 4.

²¹⁴ ”TYSK – i dag”, s. 5.

²¹⁵ ”TYSK – i dag”, s. 8.

²¹⁶ ”TYSK – i dag”, s. 7.

²¹⁷ ”TYSK – i dag”, s. 9.

1970 blev ca. 22% af en sproglig årgang nysproglige studenter, mens det var forventet at i 1985 vil det være 7,6%.²¹⁸

Artiklen slog fast, at: ”For faget tysk er den forholdsmæssige tilbagegang i perioden 1967-82 så omfattende, at der er tale om en halvering af fag”²¹⁹. Årsagen til tilbagegangen skulle ses som en gennemgående udvikling, hvor den matematiske linje havde vundet indpas siden 1940’erne, og at grengymnasiet inddeling gjorde, at der skete et større fravalg blandt eleverne i forbindelse med tysk, som i stedet valgte engelsk. Men udover en strukturmæssig og lovgivningsmæssig ulempe for tyskfaget, viste tallene også, at tysk statistisk havde været faldende siden 1940’erne. Derfor kan man argumentere for, at fra grengymnasiets start havde tysk været i tilbagegang, som ikke kunne afspejles i de normative ændringer. Det er yderst interessant, for hvis eleverne havde fravalgt tysk allerede inden 1958-reformen, kan det ikke kun være gymnasiestrukturen og undervisningens indhold, som fik eleverne til at vælge tysk fra. Der må altså være andre tendenser, som går længere tilbage, og som havde haft en indvirkning på tyskfaget.

Delkonklusion

Ud fra de normative tekster kan man se en tendens inden for sprogfagene, at de skiftede identitet fra at være tidligere praktiske fag, som i tilfældet med engelsk, og litteraturhistorisk og skriftlig tungt fag, som kunne ses med tysk, til at de begge blev mere kulturfag, hvis formål var at informere eleverne om de forskellige landes kulturer gennem deres sprogundervisningen.

Der var i 1987 et større fokus på mundtlighed og aktiv anvendelse af sprogfagene, men man så også, at tysk mistede status. Fra at være på lige fod med engelsk i 1958, til i 1971 at være det ’naturlige’ andet valg af fremmedsprog, for i 1987 at blive rykket ned til et ’muligt’ valg af andet fremmedsprog og et begyndersprog. Engelsk havde vundet frem som det suveræne fremmedsprog i undervisningssystemet, mens tysk fik hård konkurrence fra både gamle kendinge som russisk og fransk, men også fra spansk. Dog er det også vigtigt at understrege, at alle sprogfagene mistede timer, også engelsk, og det kunne tyde på en generel tendens i samfundet, hvor sprogfagene ikke blev prioriteret time-mæssigt eller valgt af eleverne.

Gennem perioden fra 1961 frem til 1987 var tysklærernes reaktioner på de forskellige reformer og bekendtgørelser præget af forskellige holdninger om, hvad der blev opfattet som vigtigst for faget. Lige efter bekendtgørelse 292 fra d. 6. september 1961 trådte i kraft i august 1963, var der positive

²¹⁸ ”TYSK – i dag”, s. 10.

²¹⁹ ”TYSK – i dag”, s. 8.

meldinger fra enkelte af lærerne, men snart efter blev flere af lærernes frustrationer om læsekrav, arbejdsformer og eksamen luftet ud i fagbladet.

Især da forberedelserne til en ny gymnasiereform gik i gang i slutningen af 1960'erne, blev faget identitet og formål livligt diskuteret. Her blev to sider tegnet op, hvor en yngre generation af lærere ønskede et opgør med fagets fokus på litteratur, og argumenterede for, at faget i stedet skulle have et samfundsorienteret formål. Modsat stod de ældre lærere, som mente, at tyskfagets funktion var at være almindannende gennem dets fokus på litteraturen, og at det var en vital del af fagets identitet. Efter bekendtgørelsen i 1971 ikke blev lige så omfattende, som var frygtet, drejede diskussionerne sig i fagbladet mere om, hvordan man kunne redde tysk fra et faldende elevtal. Der blev diskuteret, hvordan folkeskoleloven i 1975 havde gjort, at eleverne startede i gymnasiet med en dårligere forudsætning i tysk, og hvordan det påvirkede faget. Lærernes indstilling var, at flere timer ville kunne hjælpe faget og gøre det attraktivt igen, men spørgsmålet er, om det mon ville være nok.

Det utjekkede fag

Der er ikke et enkelt svar på, hvorfor tysk har mistet sin status som det naturlige valg af fremmedsprog i den danske gymnasieskole. Man kan gennem bekendtgørelserne og lovgivningerne se en nedprioritering af sprogfagene generelt – det er ikke kun tysk, som mistede timer, men også alle de andre sprogfag i de forskellige gymnasireformer. Der er dog flere historiske faktorer, som er vigtige at have med i overvejelserne om tyskfagets ændrede status, og som kan have spillet en aktiv rolle i danskernes forhold til tysk. I dette afsnit vil jeg diskutere disse faktorer. Først ved at undersøge, hvordan danskernes tysklandsbillede har ændret sig igennem det 20. århundrede og derefter diskutere, hvordan tysklandsbilledet har haft en påvirkning på tyskfaget og dets status i samme periode.

Gallup foretog en undersøgelse i 1947 om danskernes syn på tyskerne, hvor 40% af de adspurgte svarede, at de var venligt stemt over for tyskerne, 32% var uvenligt stemt, mens 21% var ligegyldige og 7% vidste det ikke. 20 år senere fortog Gallup en lignende rundspørge, hvor tallene havde ændret sig. Her var 61% venligt stemt, kun 8% var uvenlige, mens 22% var ligegyldige og 9% vidste det ikke.²²⁰ Tallene viser, at der i den danske befolkning generelt var en bedre holdning til tyskerne, godt tyve år efter krigsafslutningen, og at det gik i den rigtige retning med forholdet til tyskerne. Men hvorfor falder interessen for tysk i samme periode alligevel? Det kan tænkes, at selvom det politisk går bedre med forholdet mellem de to lande – det politiske forhold vil blive mere uddybet senere – kan der stadigvæk være nogle forestillinger og tysklandsbilleder, som hænger ved og som påvirker elevernes fravalg af tysk.

Det interessante er altså her, at hvis danskernes forhold til tyskerne var blevet markant bedre på dette tidspunkt, hvorfor skete der et fald af elever, som valgte tysk. Tallene viser, at antallet af elever, som valgte tysk, toppede i 1960'erne²²¹, og var på sit (foreløbige) laveste i starten af 1980'erne. Men hvad skaber dette fald i interessen for tysk som fremmedsprog? Flere af tysklærerne mente, at det skyldtes, at eleverne skulle vælge mellem enten engelsk eller tysk på den matematiske linje, og på enkelte af de sproglige grene, hvilket også kunne være en del af årsagsforklaringen. Det giver dog stof til eftertanke, hvorvidt det kun er de normative tiltag gennem reformerne, som påvirkede fagets status. Det kan også tænkes, at en forestilling om Tyskland har spillet en afgørende rolle i, om eleverne valgte faget til eller fra. Selvom man officielt og blandt befolkningen ikke havde noget imod tyskerne, må der være noget andet, som går ind og påvirkede elevernes valg.

²²⁰ TNS Gallup, ”Tyskerhadet er snart glemt”, meningsmåling fra d. 16. juli 1967, udgivet hos danmarkshistorien.dk i 2014, <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/gallup-1967-tyskerhadet-er-snart-glemt/>.

²²¹ Man skal selvfølgelig have in mente, at tilstrømningen af elever til de gymnasiale uddannelser stiger i perioden. Antallet af elever med tysk topper i 1960'erne, kan også ses som en afspejling af, at der var flere elever på gymnasiet.

En mulig tese kan skyldtes tyskfaget ry i skolen som værende et grammatisk svært, med en tung litteratur og et irrelevant fag. Det blev afspejlet i lærernes kommentarer til gymnasiereformerne, og var et levn fra latinskolens måde at undervise i faget. Der er også et element i, at engelsk helt fra starten blev fremsat som et praktisk og relevant sprog, der ikke nåede at blive påvirket af latinskolen grammatikfokus af undervisningen. Selv efter oprettelsen af gymnasiet i 1903, fortsatte mange tysklærere med at undervise på samme måde i tysk som tidligere, og kan derfor have haft en stor påvirkning på eleverne præferencer. Flere af lærerne mente, at i 1958 var der ikke overensstemmelse mellem pensummets omfang og fagets timetal, hvilket igen kan have skabt en negativ forbindelse til faget. At faget ikke formåede at forny sig i sin pensumlitteratur, og ikke gjorde sig selv attraktiv over for eleverne, kan også påvirke opfattelsen af tysk som et irrelevant fag hos eleverne, der holdt fast i sine gamle traditioner og ikke ville lade sig modernisere.

Et andet element, som er værd at overveje, var det danske mediebillede og dens påvirkning på danskernes syn på tysk og Tyskland. Den danske journalist Sven-Erik Tychsen holdt i september 1984 et foredrag i Dansk-Tysk selskab om pressen og de dansk-tyske relationer. Han kom i sit oplæg med eksempler på to danske journalisters fordomme om Tyskland, og deres modvilje mod at skulle bosætte sig og arbejde som korrespondenter i landet. De ændrede begge holdning om landet efter at have været bosat og kommunikeret med tyskerne, og var mere positive end før.²²² Tychsen så det som en generel tendens blandt danskerne, at deres fordomme og klicher stadigvæk fyldte i deres forståelse af Tyskland, men når de tog sig tid til at lære tyskerne og landet at kende, blev de overrasket positivt.

Disse Tysklandsbilleder havde en større indflydelse end man skulle tro, og levede videre i bedste velgående. Tychsen kom med et eksempel, hvor den vesttyske fredsbevægelse demonstrerede mod oprustningen af flere atomvåben i BRD. Det gik ifølge Tychsen helt imod danskerens tysklandsbillede: ” (...) for det første demonstrerer en tysker da ikke mod statsmagten, for det andet demonstrerer han da ikke fredeligt og for det tredje da slet ikke imod flere våben”²²³. Danskernes billede af tyskerne som mennesker, der drikker fem liter øl om dagen, elsker marchmusik etc., var en indgroet overbevisning hos danskerne, som, når den blev udfordret, var svær at slippe af med.

Den danske modvilje mod tyskerne blev dog slet ikke opfattet i Tyskland, hvor Tychsen understregede, at tyskernes første association med danskerne var sommerferie. Dertil skrev Tychsen at, ”mens mange danskere bevidst eller ubevidst opfatter sig som siddende i en forsvarsstilling, så

²²² Sven-Erik Tychsen, ”Pressen og de dansk-tyske relationer”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 80, april 1985, s. 4-5.

²²³ Tychsen, ”Pressen og de dansk-tyske relationer”, s. 9.

opfatter kun de allerfærreste tyskere at de er i en angrebsstilling”.²²⁴ Det dansk-tyske forhold var kompliceret og modsætningsfyldt, men blev oftest forsimplet eller karikeret til en forestilling i pressen, som understøttede danskernes tysklandsbilleder og fordomme om tyskerne.

Videre i pressen kan man også se bestemte diskurser gå igen, når Danmark og Tyskland blev diskuteret i forbindelse med sportsarrangementer. Når sportsskampe mellem de to nationer skulle kommenteres, var danskerne ”opfindsomme individualister”, mens tyskerne var ”velorganiserede og vel-disciplinerede”. Hvis danskerne tabte, blev ”de danske boldkunstnere knust i den tyske angrebsskine”, mens hvis tyskerne tabte havde ”dansk individualisme triumferet over modstanderens uopfindsomhed”.²²⁵ I begge tilfælde blev danskerne en form for moralske sejrherre, som kunne vende hvert resultat til en positiv ting.

I forlængelse heraf udtalte Karl-Christian Lammers i et interview med Grænseforening i 2016, at sport spillede en større rolle i forbindelse med vores forhold til vores tyske nabo end man umiddelbart skulle tro. Især en begivenhed var vigtig, nemlig EM-sejren i 1992, hvor Danmark blev europamestre. Modstanderen i finalen var Tyskland: ”Det var en stor eufori på Rådhuspladsen den aften, da fodboldlandsholdet havde vundet, og alle sang med på: ”Deutschland, Deutschland, alles ist vorbei”. Det var som at opleve en revanche for 1864”.²²⁶ Lammers mener, at EM-sejren markerede et skifte i forholdet til vores tyske nabo, som siden har udviklet sig i en mere positiv retning. Dog understregede Lammers, at Tyskland aldrig ville blive elsket i Danmark. De er ”Geschätzt, aber nicht geliebt”.²²⁷ Han fremhævede, at besættelsen stadig spøjte hos især den ældre generation, og at danskerne af den grund havde en bedre opfattelse af briterne: ”Det sidder stadig i folkesjælen, at det var briterne, der befriede Danmark i 1945. Det tager flere generationer at ændre den slags

Bemærk i citatet ovenover: ”Det var som at opleve en revanche for 1864”. Denne korte sætning siger mere om Danmarks forhold til Tyskland end man umiddelbart skulle tro. Den sidste halvdel af det 19. århundrede og det meste af det 20. århundrede var præget af konflikter mellem de to nationer, som skabte forskellige narrativer og forestillinger om Tyskland, som stadigvæk påvirker danskerne i dag. Det vil derfor være givende at have disse historiske perspektiver med i overvejelserne om, hvorfor tyskfaget har tabt status.

²²⁴ Tychsén, ”Pressen og de dansk-tyske relationer”, s. 10.

²²⁵ Tychsén, ”Pressen og de dansk-tyske relationer”, s. 8.

²²⁶ Anna-Lise Bjerager, ”Det dansk-tyske forhold har det godt”, *Magasinet Grænsen* nr. 1, februar 2016, konsulteret d. 12. maj 2022, <https://graenseforeningen.dk/magasinet-graensen-nr-1-februar-2016/det-dansk-tyske-forhold-har-det-godt>

²²⁷ Bjerager, ”Det dansk-tyske forhold har det godt”.

En national selvforståelse

Tyskland var det kulturelle center i Europa i den første halvdel af det 19. århundrede, og havde en fælleskultur med de andre europæiske lande. Tysk kultur blev anset for at være det ypperste, og i Danmark var det ingen undtagelse. Man kan fremhæve, at tysk og dansk kultur- og åndsliv var tæt forbundne, og ikke mindst litteratur, musik og kunst påvirkede den danske kultur i stort omfang igennem det 19. århundrede.²²⁸ Det er vigtigt at have med, for på dette tidspunkt var der ikke tale om en klar, kulturel adskillelse mellem de to lande. Med tysk værende et officielt sprog i kongeriget Danmark i forbindelse med det to hertugdømmer, kunne den danske og tyske kultur i starten af det 19. århundrede ikke skilles ad.

Det er dog ikke sådan i dag. Der skete et skifte i Danmarks forhold til Tyskland, som har flere nedslagspunkter. Danmark var i starten af det 19. århundrede et land i knæ. Med Slaget på Reden (1801), Københavns bombardement (1807) og et dansk nederlag med Frankrig i Napoleonskrigene (1807-14), gik Danmark først statsbankerot og måtte senere også afstå Norge. Dertil var der revolutionære strømninger i løbet af 1830'erne og 1840'erne, som kulminerede i, at flere europæiske stater afsatte deres monarkier og indførte demokratier. Også i Danmark fandt det sted, og samtidig blev spørgsmålet om de tyske hertugdømmer mere aktuelt, da man i hertugdømmerne var mere interesseret i at blive en del af det tyske forbund.

Det udløste to krige, den første slesvigske krig i 1848-1851 og den anden slesvigske krig i 1864. Jeg mener, at den første slesvigske krig, og især den anden, har haft større indflydelse på den danske forhold til Tyskland, end man lige skulle tro, da de to slesvigske krige spillede en afgørende rolle i både den danske, og ikke mindst, i den tyske bevidsthed. Den preussiske sejr over Danmark i 1864 var blot den første af tre krige, som senere ville føre frem til den tyske samling i 1871. I 1866 nedkæmpede Preussen deres tidligere allierede Østrig, og i 1870 blev ærkefjenden Frankrig overlegent bekæmpet, som ledte til proklamationen af det tyske kejserrige fra Versailles i januar 1871.²²⁹ Dermed var slaget ved Dybbøl et vigtigt element i skabelseshistorien om Tyskland.

Omvendt kan man i årene efter 1864 se, at danskerne var hårdt slået af tabet af hertugdømmerne. Krigen havde fastslået opfattelsen af den tyske hær som en aggressiv og undertrykkende magt, som havde været tæt på at opsluge lille Danmark med sin stærke og uovervindelige tyskhed.²³⁰ De

²²⁸ Uffe Østergård, "Hvem er tyskerne? De tyske og de nordiske lande i Europa" i *Venskab og fjendskab – Danmark og Tyskland i det 19. og 20. århundrede. Festskrift til Karl Christian Lammers i anledningen af hans 75 års fødselsdag 4. september 2018*, red. Af Rasmus Mariager og Niklas Olsen (Den danske historiske forening, 2018), s. 42.

²²⁹ Inge Adriansen & Jens Ole Christiansen, *Anden Slesvigske Krig 1864* (Museum Sønderjylland – Sønderborg Slot og Tøjhusmuseet, 2013), s. 28.

²³⁰ Adriansen & Christiansen, *Anden slesvigske krig*, s. 30.

nationale strømninger fra den anden halvdel af det 19. århundrede og de slesvigske krige var vigtige begivenheder, som var med til at forme den danske identitet: ”Der dänische Nationalismus ist sozusagen per definitionem anti-deutsch. Die dänische Geschichte und Kulturgeschichte [müssen] in diesem Spannungsfeld zwischen Annahme und Ablehnung des deutschen Einflusses gesehen werden.“²³¹ Man kan altså se i den sidste del af det 19. århundrede, at den danske identitet og selvforståelse blev skabt som en modsætning til Tyskland. Og hvis den danske identitet allerede var blevet slået fast som værende imod al tysk inden vi rammer det 20. århundrede, har tyskfagets status allerede været i fare, længe før reformerne fra 1958. Den danske identitet som værende i et modtandsforhold til vores tyske nabo bliver kun forstærket, når man undersøger senere begivenheder.

Det 20. århundrede fik en voldsom introduktion med udbruddet af første verdenskrig i 1914. Med det tyske kejserrige og dets allierede på den ene side, og ententemagterne på den anden, blev den blodige krig udkæmpet i Vestfrontens skyttegrave og rundt om i Europa. Den totale krigsførelse med udmattelseskrig, ny teknologiske frembrud og et hidtil uset højt antal dræbte soldater på begge sider, kom til at forme de europæiske stormagter og kontinentet i årene efter krigens afslutning i november 1918.²³²

Efter krigen opstod spørgsmålet om en genforening i Danmark med de tabte territorier fra 1864, og det blev besluttet at en folkeafstemning skulle fastlægge den nuværende grænse mellem Danmark og Tyskland. I 1920 fastslog folkestemningerne i det tre afstemningszoner, hvor den dansk-tyske grænse skulle gå. Genforeningen med Sønderjylland var vigtig i den forstand, at Danmark får sit nuværende udseende, og der sker dermed en cementering af nationalstatens størrelse. Samtidig blev der også genvundet tabt territorie fra Tyskland, og Danmark fik i en smal forstand ”hævn” over nederlaget i 1864.

Derudover førte grænsedragningen også til, at der opstod mindretal på begge sider af grænsen, som var med til at mudre den kulturelle sproggrænse mellem Danmark og Tyskland, i det man i Sønderjylland havde et tysktalende mindretal og i Slesvig havde et dansktalende mindretal. På den måde blev det også sværere for danskerne at lave en klar skildring mellem danskere og tyskere, for en nordtysker mindede mere om en dansker end de begge mindede om en sydtysker. Derfor opstår der to opfattelser af, hvad der var dansk: Der var en national dragning af, hvor den officielle grænse var, men også en kulturel blanding af en særpræget sønderjysk og nordtysk kultur, som både havde

²³¹ Elin Fredsted, ”Dein Nachbar, das unbekannte Wesen“, i: *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening nr. 84*, maj 1987, s. 35. ”Den danske nationalisme er så at sige per definition antitysk. Den danske historie og kulturhistorie skal forstås i dette spændingsfelt mellem accept og afvisning af den tyske indflydelse”. Egen oversættelse.

²³² Michael Howard, *The First World War – A very short introduction* (Oxford University Press, 2002), s. 66.

fællestræk med Danmark og Tyskland. Der var ro på angående, hvad der skulle opfattes som dansk og som tysk. Men knap 20 år senere blev Danmarks grænser og dets nationale identitet udfordret med udbruddet af anden verdenskrig.

Hitlers magtovertagelse i 1933, og nazisternes indtog i Tyskland førte til internationale spændinger, som kulminerede i krigserklæring fra Storbritannien i 1939, efter Tyskland havde invaderet Polen. Året efter blev Danmark og Norge besat i Operation Weserübung, og de næste fem år var Danmark under den tyske besættelsesmagt. Besættelsen af Danmark under anden verdenskrig førte til kulminationen af det danske had mod alt tysk, som havde ulmet siden 1864, til trods for genforeningen i 1920. Det var en bekræftelse i, at Danmark ikke var sikker i deres forhold til Tyskland. Man ønskede ikke at have noget med Tyskland og det tyske sprog at gøre, hvilket ikke var en overraskelse. Hvis man har i mente de tidligere konflikter med Tyskland, var Tysklands tidligere status som en kulturel vigtig og indflydelsesrig nabo for længst blev afløst af en militaristisk nabo, som Danmark ikke kan stole på. Det dansk-tyske forhold havde i 1945 lidt et dødsstød, som ville påvirke forholdet mellem de to lande i den anden halvdel af det 20. århundrede, og dette anstrengte forhold gik også udover tyskundervisningen, som måtte vige pladsen for alvor til engelsk i samme periode.

Storpolitik og internationale spændinger

Efter Tysklands nederlag til de allierede magter i 1945 kunne Danmark endelig ånde lettet op. Dog meldte sig i efterkrigstiden spørgsmålet om, hvad danskerne skulle gøre med deres tyske nabo. Tyskland og hovedstaden Berlin blev i perioden efter overgivelsen delt i fire besættelseszoner, hvor det omfattende arbejde gik i gang med at udføre de fem hovedpunkter fra Potsdamkonferencen om at afnazificere, demilitarisere, demokratisere, demontere og decentralisere det nazistiske Tyskland.²³³

Danmark skulle også komme til tåls med, at man i befolkningen havde et udbredt had til alt tysk og Tyskland, men man var offentligt også klar over, at man ikke kunne have et Europa uden Tyskland, og at det var i alles bedste interesse, at Tyskland hurtigst muligt kom på fode igen. Ifølge Karl-Christian Lammers havde det tyske spørgsmål i den danske kontekst derfor en dobbelthed, hvor man på den ene side havde et ønske om at genoprette et Tyskland som det bedste for Europa, men samtidig var der også en national betydning, som var begrundet i den dansk-tyske fortid mellem de to lande: ”Men det dækker samtidig over de psykologiske eller mentale forbehold, som historien med Tyskland havde efterladt i den kollektive erindring”.²³⁴

²³³ Konrad H. Jarausch, *Out of ashes – A new history of Europe in the twentieth century* (Princeton University Press, 2015), s. 415-416.

²³⁴ Karl Christian Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?* (Det Schønbergske Forlag, 2005), s. 15.

Danskerne afviste alt, som var tysk – både sproget og kulturen, og lavede i første omgang ikke sammenkoblingen mellem nazisterne og tyskerne. Dvs. det var tysk litteratur, ikke nazistisk litteratur, som blev afvist.²³⁵ Danskernes forhold til Tyskland var præget af et ønske om hævn, og ikke mindst frygten for, at landet kunne blive angrebet igen. Det ændrede sig, da Danmark blev en del af Atlanterpagten, senere NATO, i 1949, som reaktion mod den eskalerende konflikt mellem USA og Sovjetunionen. Det er interessant at påpege, at flere af de første medlemslande var europæiske småstater som Holland, Belgien, Danmark og Luxemburg, som alle havde været besat af Tyskland under krigen. Ved at indgå i en forsvarsalliance med andre lande, sikrede Danmark sig mod ikke længere at stå alene i en situation, i tilfælde af, at de skulle blive angrebet igen.²³⁶

D. 24. maj 1949 blev de tre vestlige zoner samlet til Bundesrepublik Deutschland (BRD), mens den sovjetiskkontrollerede besættelseszone blev oprettet som selvstændig stat d. 7. oktober samme år under navnet Deutsche Demokratische Republik (DDR). Med dannelsen af de to tyske stater ændrede det tyske spørgsmål sig, fra hvad skulle man gøre med Tyskland, til hvordan de europæiske lande skulle forholde sig til to tysklunde. Der var en konsensus mellem de vestlige lande, at BRD var det ”rigtige” Tyskland, og især USA pressede på for at få Vesttyskland hurtigt på fode igen, hvor landet kunne indgå i forsvaret mod Sovjetunionen. Dertil ville man sikre sig, at BRD ikke længere kunne blive en trussel, ved at binde landet til resten af Vesten gennem forskellige forbund.

I 1951 indgik Vesttyskland i Kul- og Ståunionen (ECSC) med Frankrig, Italien, Belgien, Holland og Luxemburg, som i 1957 blev til EF og i 1955 blev det optaget i NATO.²³⁷ Igen er det værd at bemærke, at Danmark ikke var med i ECSC/EF i første omgang, og det kan ifølge Lammers tolkes som, at Danmark støttede op om militære alliancer og forbund, men var skeptiske overfor ”gruppedannelser” i Europa, da der var en frygt for et nyt stærkt Tyskland ville kunne få mere indflydelse og magt: ”Danmark var interesseret i, at Tyskland blev politisk og økonomisk genopbygget, men forblev politisk og militært svagt”²³⁸. Udover at relationen til Vesttyskland var kølig i 1950’erne, skulle Danmark også forholde sig til Østtyskland, som siden midten af 1950’erne havde fået mere suverænitet fra Sovjetunionen.²³⁹

Konflikten var især mellem BRD og DDR, hvor BRD nægtede at anerkende DDR som en stat. BRD insisterede selv på, at landet var en videreførelse af det rigtige Tyskland. Med

²³⁵ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 60.

²³⁶ Nikolaj Petersen & Christian Friis Bach, ”NATO”, i *Den Store Danske* på *lex.dk*, konsulteret d. 28. maj 2022, <https://denstoredanske.lex.dk/NATO>.

²³⁷ Ibid.

²³⁸ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 97.

²³⁹ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 185.

Hallsteindoktrinen i 1955 og 1957 ville BRD bryde med lande, som oprettede diplomatiske forbindelser til DDR – det blev aktuelt, da Vesttyskland brød med Jugoslaven over landets forbindelser til DDR. Derfor var Danmark i en situation, hvor man ikke kunne anerkende DDR officielt, men samtidig var interesseret i at have samhandel med dem.

De afgørende skridt i retningen af at forbedre det dansk-tyske forhold i anden halvdel af det 20. århundrede, skete af to omgange: i 1955 og i 1973. I 1955 underskriver Danmark og Vesttyskland København-Bonn erklæringen, som var to erklæringer, der sikrede de to mindretal i begge lande rettigheder til at udtrykke sig kulturelt og sprogligt inden for hver deres kulturelle tilhørsforhold.²⁴⁰ Det gjorde at grænsespørgsmålet for alvor var blev løst, og Danmark skulle ikke længere frygte tysk indgriben. Det dansk-tyske forhold kunne langsomt, men sikkert begynde at nærme sig hinanden.

To vigtige begivenheder finder sted i 1973: hhv. Danmarks anerkendelse af DDR og indtrædelsen i EF samme år. BRD og DDR havde året forinden indgået i Grundlagenvertrag, hvor begge lande officielt anerkendte hinanden.²⁴¹ BRD havde forladt Hallsteindoktrinen og i stedet indledte dets Ostpolitik og et samarbejde med DDR. Ved at Danmark i januar 1973 anerkendte DDR, blev en del af det tyske spørgsmål løst, og gjorde diplomati og samhandel lettere at udføre.²⁴² Med Danmarks indtræden i EF bandt man sig til Vesttyskland rent økonomisk, og man kan sige, at det man ikke længere anså landet som en sikkerhedsmæssig trussel. Derfor skulle man tro, at spørgsmålet om det dansk-tyske forhold endelig havde nået et sted, hvor der ikke længere var en konflikt – i hvert fald officielt. Man kan se, at ved at Vesttyskland blev europæiseret, var frykten for landet faldet, men ikke helt forvundet.

De storpolitiske spændinger i den kolde krig spillede altså en vigtig rolle i det dansk-tyske forhold. Danmark fik løst grænsespørgsmålet med Bonn-erklæringen, og havde bundet sig til fælles økonomiske og forsvarsmæssige institutioner, og var dermed ikke længere alene i spørgsmålet om Tyskland. Man havde forsigtigt nærmet sig hinanden i en fælles forståelse. Diskussionen blussede dog op i Danmark igen i slutningen af 1980'erne og starten af 1990'erne, da det bliver en realitet, at Østblokkens sammenbrud nærmede sig og spørgsmålet om en tysk genforening blev en realitet.

I efteråret 1989 blev spørgsmålet om en forestående genforening mellem de to tyske stater mere og mere aktuelt, og det var ikke længere et spørgsmål 'om' de to lande ville blive genforenet, men nærmere et spørgsmål om 'hvornår'. D. 9. november fik en fejlkommunikation mellem SED, det kommunistiske parti i DDR, partiet informationssekretær Günter Schabowski til at sige på tv, at

²⁴⁰ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 118.

²⁴¹ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 233.

²⁴² Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 243.

rejserestriktionerne for DDR-borger var ændret, hvor alle kunne rejse ud af landet uden visum og pas. Ordene ”sofort, unverzüglich” sendte tusindvis af østberlinere til grænseovergangene i byen, som kort efter midnat blev åbnet. Muren var faldet, og blev symbolet på den endelige tilnærmelse mellem Øst og Vest, og afslutningen på den kolde krig.²⁴³

Danmarks forhold til Vesttyskland i 1980’erne var klart forbedret og man havde støttet vesttyskerne i deres ønske om genforening mellem de to tyske stater, men der havde genforeningen ligget i en ubestemt fremtid. Da realiteten af en forestående tysk genforening blev klar, var den danske reaktion mere forbeholden.

Den danske presse udtrykte noget af den uro og frygt, som Tysklands genforening ville kunne have for Danmark, hvor ord som ”Stortyskland” og ”Storrige” blev anvendt om Tyskland.²⁴⁴ Frygten var, at Tyskland ville blive en stormagt igen, og være en trussel mod Danmark. Den daværende statsminister Poul Schlüter personlige holdning til det tyske spørgsmål kom også til udtryk i en tv-udsendelse, hvor Bundeskansler Helmut Kohl havde fremlagt sin 10-punkts plan for sammenlægningen af DDR og BRD. Her udtalte Schlüter at en genforening i Tyskland ikke var i Danmarks interesser.²⁴⁵

Sønderjydens kommentar vakte megen debat i Vesttyskland, mens Schlüter fastholdt sin holdning, og mente, at man også skal have lov til at udtrykke ens nervøsitet om genforeningen.²⁴⁶ Generelt var stemningen, at en tysk genforening var uundgåelig og i tyskernes demokratiske ret, men man mente samtidig, at en genforening af de to tyske stater skulle ordnes europæiske og ikke internt mellem de to stater.²⁴⁷ Dertil opstod også spørgsmålet om, hvis de to tysklunde skulle forenes under en fælles forfatning, skulle de daværende grænsedragninger forblive ens, eller skulle de revideres. Realiteten blev dog langt mindre voldsom. Det tyske spørgsmål blev løst ved, at DDR og Berlin blev indlemmet i Vesttyskland i den såkaldte 2+4-traktat d. 12. september 1990. Den blev underskrevet af de to tysklunde, og de fire tidligere besættelsesmagter, som officielt opgav deres rettigheder til Tyskland, som de havde haft siden Potsdam-aftalen, og Tysklands grænser vedblev de samme.²⁴⁸ Ved genforeningen af de to tysklunde var det tyske spørgsmål fra efter anden verdenskrig endelig blevet afviklet.

²⁴³ Bundeszentrale für politische Bildung, „Als die Mauer fiel – der 9. November 1989”, *bpb.de*, udgivet d. 6. november 2019, konsulteret d. 6. maj 2022, <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/194561/als-die-mauer-fiel-der-9-november-1989/>.

²⁴⁴ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 258.

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Ibid.

²⁴⁷ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 256-257.

²⁴⁸ Lammers, *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?*, s. 264.

Tysk som fordommenes fag

Man kan ud fra den ovenstående, historiske kontekst argumentere for to gennemgående tendenser om Danmarks forhold til Tyskland: en dansk national identitet, der blev skabt som modsætningsforhold til Tyskland, og storpolitiske og internationale spændinger, som begge lande blev inddraget i. Begge tendenser er to vigtige forudsætninger at have med i overvejelserne om, hvordan tyskfagets status og funktion har ændret sig. Især dannelsen af den danske identitet som værende en modsætning til det tyske, for det var noget som skete, før grengymnasiet blev indført. Det giver en anden kontekst til tysklærerne og deres diskussion om tyskfagets funktion i gymnasiet.

At mange af tysklærerne fra slutningen af 1960'erne var, som tidligere diskuteret, imod forslaget om at tyskfaget skulle gøres mere studieforberedende end almindelig, kan man argumentere for, viser en afspejling af en mere gennemgående tendens hos især de ældre tysklærere. Deres argumenter om, at det var gennem tysk litteratur, at det almindelige element i tyskfaget skulle findes, stemmer ikke overens med den samtidige opfattelse om, at al tysk litteratur var no-go. Og især deres insisteren på at anvende litteratur fra starten af det 19. århundrede, blev kun modtaget som værende et forældet billede af Tyskland, og gjorde mere skade for fagets omdømme end gavn.

En mulig forklaringsårsag til, hvorfor lærerne valgte den ældre litteratur, kunne være, at den ældre, tyske litteratur på det tidspunkt, var sikker for lærerne at anvende i deres undervisning. Mens den nyklækkede student fra 1970 kritiserede tyskfaget for ikke at være samfundsrelevante nok, kan det tænkes, at det har været en mere kompliceret situation, som lærerne befandt sig i, hvor de skulle navigere i en politisk dimension af deres undervisning, som mange må have fundet vanskelig. Officielt anerkendte Danmark ikke DDR som en stat før 1973, og det vesttyske forhold var blevet forbedret med København-Bonn erklæringen, men man måtte stadigvæk være påpasselig. Ved at inddrage litteratur fra det 18.- og 19. århundrede, valgte man de sikre titler som Goethe og Schiller, der ikke kunne blive opfattet som politiske kommentarer på den samtidige situation. Det var først med studentoprøret i 1968 og i 1970'erne at der for alvor blev rykket med denne opfattelse. Spørgsmålet er, om tyskfaget var for sent ude med at prøve og nytænke faget, hvor det ikke længere blev opfattet som antikveret og overflødigt af eleverne? Ved at have haft en politisk hæmsko, og et relativt åbent "sår" i forholdet til Tyskland efter anden verdenskrig, havde faget haft overhovedet en chance for at kunne modernisere sig?

Samfundsmæssigt kan det også tænkes, at sprogfagene efter anden verdenskrig, ikke har haft den samme betydning, som de havde tidligere. Som tidligere nævnt var der blandt sproglærerne forundring over, at man på den naturvidenskabelige linje skulle vælge mellem tysk eller engelsk som

fremmedsprog. Dette valg førte til, at to-tredjedele af eleverne på en gymnasieårgang i 1980'erne skulle vælge deres fremmedsprog mellem tysk og engelsk, og her valgte størstedelen af dem engelsk.²⁴⁹ Det fremstormende videnssamfund i 1960'erne havde fokus på naturvidenskaberne og samfundsfag som relevante kundskaber, og det gik udover sprogfagene. Engelsk klarede sig igennem, fordi man med amerikaniseringen havde en positiv indstilling til faget, men også fordi dets oprindelige rolle som et praktisk fag gjorde, at det kunne anvendes i samarbejde med den nye produktion af viden. Når USA og Storbritannien var de førende nationer, som Danmark så op til, ville man også gerne kunne læse og forstå den viden og kultur, som de tilbød.

Tysk forsøgte at lave den samme transformation, men fordi der ikke var den samme samfundsmæssige opbakning til tysk, som følge af det dansk-tyske forhold efter krigen og forhistorien mellem de to lande, formåede tysk ikke lave overgangen, og kunne derfor ikke få gjort sig samfundsrelevant for eleverne. Det må have været umådeligt svært for faget at tiltrække elever, hvis der samfundsmæssigt var en indstilling om, at tysk ikke var et relevant sprog i forbindelse med produktion af viden.

Tyskfagets statusfald i gymnasieskolen var dermed ikke udelukkende et spørgsmål om antallet af timer eller hvilket fokus undervisningen skulle have. Det er et mere nuanceret billede med en kompliceret baghistorie. Derfor er sprogstrategier, som skal ændre fremmedsprogsundervisningen i det danske uddannelsessystem, ikke nok til at få flere til at vælge sprog. Det er også en samfundsmæssig og historisk grundet indstilling til faget, som påvirker elevernes fravalg af sprogene – nationale fordomme og forestillinger spiller fortsat en stor rolle, også selv om det er mange år siden, at konflikterne fandt sted.

²⁴⁹ ”TYSK – i dag”, *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 75, november 1982, s. 9.

Konklusion

En generel opfattelse har været, at tysk har mistet status som relevant gymnasialt fag siden afslutningen på anden verdenskrig. Dette skulle være sket gennem en faldende prioritering af timer i gymnasieskolen. Men gennem mit speciale har jeg argumenteret for, at tyskfagets nedprioritering og statusfald ikke er så simpelt som færre timer i gymnasieskolen.

Min problemformulering lød:

Hvordan har tyskfagets status og funktion ændret sig i det almene gymnasium fra 1958-1990?

Igennem mit speciale har jeg undersøgt tre forskellige gymnasireformer i perioden fra 1958-1990, hvor jeg undersøgte, hvordan man definerede tyskfagets almendannende funktion og hvilken status faget havde. Undersøgelsen viste, at der skete en nedprioritering af timer fra 1958-1990, men at denne nedprioritering ikke kun var isoleret til tysk, men var gældende for alle sprogfagene. Reformerne var altså ikke den udelukkende årsag til at tysk blev nedprioriteret i gymnasiet af eleverne.

Tysklærernes reaktioner på ændringerne fra 1960'erne frem til 1980'erne viste også en anden tendens, som påvirkede tyskfagets image. Der var især i slutningen af 1960'erne og starten af 1970'erne diskussion om, hvad tyskfagets almendannende funktion skulle være. I reformerne var der lagt vægt på en litterærtung undervisning i tysk, som havde vægt på intensiv læsning af tyske klassikere, fremfor at eleverne skulle øve mundtlighed, hvilket de fleste ældre tysklærere støttede op om.

Da diskussionen startede om, hvorvidt fagets skulle gøres mere samfundsorienteret af yngre lærere, viste de ældre læreres holdning om at inddrage Goethe og Schiller fremfor Gruppe 47, at faget var i en identitetskrisen, hvor det havde svært ved at modernisere sig. En mulig forklaring til, at nogle af tysklærerne søgte ældre litteratur kunne være, at denne type litteratur ikke var præget af det 20. århundredes konflikter, og derfor var mindre politisk at undervise i. En modernisering af tyskfaget blev først rigtig indført i 1970'erne og 1980'erne, men her havde eleverne fravalgt den sproglige linje, og dermed også tysk.

Udover selve reformerne spillede den historiske relation mellem Danmark og Tyskland også en vigtig rolle i, hvorfor tysk ikke blev valgt af eleverne. Krigen i 1864 var elementær for dannelsen af den danske identitet som værende modsat af alt tysk, og med konflikten med grænsedragningen i 1920 og den tyske besættelse af Danmark under anden verdenskrig, var den danske bevidsthed om Tyskland ikke positivt præget. Derfor er det også vigtigt at understrege, at der har været en modvilje overfor tysk og Tyskland længe før besættelsen, og at besættelsen nærmere var kulminationen af små

hundrede år, hvor den danske opfattelse af den tyske militærmaskine blev fastslået. Mistroen til tyskerne var ikke det nye efter anden verdenskrig – det var derimod USA og Storbritannien, som fik stor indflydelse på Danmark i alle parametre i samfundet: politisk, økonomisk og kulturelt. Amerikaniseringen påvirkede også fremmedsprogene, hvor engelsk blev set som det mest nyttige fremmedsprog, og det sprog, som kulturelt var mest attraktivt. Informationssamfundets viden kom fra især Vesten, og dermed blev engelsk et vigtigt kommunikationsmiddel i forbindelse med vidensdeling, og i store organisationer som NATO og EF.

Under den kolde krig førte de politiske spændinger mellem Øst og Vest også til, at man havde et anspændt forhold til både BRD og DDR. BRD var fortsat en trussel mod grænsedragningen og det danske mindretal i Slesvig. DDR var ikke anerkendt af Vesten på anmodning fra BRD. Først med Bonn-erklæringen i 1955 og den officielle anerkendelse af DDR i 1973, var det dansk-tyske forhold på vej mod en normalisering. Den tyske genforening i 1989 førte kortvarig til modvilje mod et nyt ”Stortyskland”, men ved hjælp fra EM-sejren i 1992, var status for det dansk-tyske forhold i 1990’erne ifølge Karl Christian Lammers at tyskerne er ”Geschätzt, aber nicht geliebt”.²⁵⁰

Disse tre overordnede tendenser – en historisk/politisk kontekst, normative ændringer gennem lovgivninger og tyskfagets indhold og funktion – viser en mere kompliceret realitet for sprogfagene, ikke mindst tysk. Faget har været i en nedadgående retning siden starten af det 20. århundrede, og selvom man strukturelt mistede timer, viser initiativer fra både 1980’erne, men også med sprogstrategien fra 2017, at der er et officielt ønske om, at de danske elever skal blive bedre til fremmedsprog.

Personligt tror jeg, at der skal mere til at ændre danskernes holdning til fremmedsprog. Der er behov for et holdningsskifte om fremmedsprogene, og det tror jeg kun kan ske, hvis fagene bliver sat i en positiv sammenhæng uden for skolen. Der har de sidste mange år været en stor indsats for at gøre det naturvidenskabelige fag populære: Der har været science-fair, STEM-programmer for folkeskoleelever og en masse tv-programmer for både yngre og ældre seere, som har vist hvor cool naturvidenskabelige fag er. Hvis den samme indsats blev ført med fremmedsprogene, tror jeg, at vi kan vende flugten fra fremmedsprogene, og langsomt ændre en samfundsopfattelse om, at fremmedsprogene ikke er irrelevante, men også har en værdi.

Ved at være opmærksom på, at der er flere faktorer, som har gjort at tyskfaget har ændret status i den anden halvdel af det 20. århundrede, er man også bedre forberedt på, at der skal en mere kompliceret løsning til, hvis tysk og de andre fremmedsprog skal vinde frem hos de danske gymnasieelever igen.

²⁵⁰ Bjerager, ”Det dansk-tyske forhold har det godt”.

Litteraturliste

Litteratur

Adriansen, Inge & Jens Ole Christiansen. *Anden Slesvigske Krig 1864*. Museum Sønderjylland – Sønderborg Slot og Tøjhusmuseet. 2013.

Bekendtgørelse nr. 25 af 9. februar 1961. ”Bekendtgørelse om optagelse af eleverne i 1. realklasse og 1. gymnasieklasse på realskoler og gymnasieskoler”. *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*. Udgivet af Hans Topsøe-Jensen, Statsministeriet. S. 55-57.

Bekendtgørelse nr. 237 af 28. juni 1961. ”Bekendtgørelse om fordringerne og prøveformerne ved realeksamen og oprykningprøven fra 2. realklasse”. *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*. Udgivet af Hans Topsøe-Jensen. Statsministeriet. S. 603-614.

Bjerager, Anna-Lise. ”Det dansk-tyske forhold har det godt”. *Magasinet Grænsen* nr. 1. februar 2016. Konsulteret d. 12. maj 2022. <https://graenseforeningen.dk/magasinet-graensen-nr-1-februar-2016/det-dansk-tyske-forhold-har-det-godt>

Bregnsbo, Henning. *Kampen om skolelovene af 1958 – En studie i interesseorganisationers politiske aktivitet*. Odense University Press. 1971.

Bryld, Carl-Johan, Harry Haue, Knud Holch Andersen & Inger Svane. *GL 100. Skole Stand For-ening*. Gymnasieskolernes Lærerforening og Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A.S. 1990.

Bundeszentrale für politische Bildung. „Als die Mauer fiel – der 9. November 1989”. *bpb.de*. Udgivet d. 6. november 2019. Konsulteret d. 6. maj 2022. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/194561/als-die-mauer-fiel-der-9-november-1989/>

Børne- og undervisningsministeriet. ”Elevtal for de gymnasiale uddannelser. Konsulteret d. 23. maj 2022. <https://www.uvm.dk/statistik/gymnasiale-uddannelser/elever/elevtal-for-de-gymnasiale-uddannelser>

Fredsted, Elin. ”Dein Nachbar, das unbekannte Wesen“. *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysk-lærerforening* nr. 84. maj 1987. s. 32-38.

”**Gymnasiale uddannelser**”. *Den store danske Encyklopædi – Bind 8*. Chefredaktør Jørn Lund. Danmarks Nationalleksikon A/S. 1997.

Hansen, Hans Schultz. *Genforeningen*. Aarhus Universitetsforlag. 2019.

Haue, Harry, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke. *Skolen i Danmark 1500-1980'erne*. Forlaget Systime. 1986.

Haue, Harry. *Almendannelse som ledestjerne – en undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Syddansk Universitetsforlag. 2003.

Haue, Harry. *Almendannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning.* Syddansk Universitetsforlag. 2004.

Howard, Michael. *The First World War – A very short introduction.* Oxford University Press. 2002.

”Hvad er en lovbekendtgørelse?”. *Folketinget.dk.* Konsulteret d. 20. april 2022.
https://www.ft.dk/da/ofte-stillede-spoergsmaal/lov_hvad-er-en-lovbekendtgørelse

Jakobsen, Karen Sonne, Karen Risager og Marianne Kristiansen. ”Mellem tradition og modernisering – om fremmedsprogenes historie og funktion i gymnasiet”. I *Umoderne Sprog? Om fremmedsprogs i gymnasiet.* Redigeret af Marianne Kristiansen, Karen Risager og Karen Sonne Jakobsen. Nordisk forlag A.S. 1984. s. 9-52.

Jakobsen, Karen Sonne. *Fremmedsprog og institutionshistorie – Om fremmedsprogenes udvikling i handelsskoler og tekniske skoler.* ESP-projektet, Roskilde Universitetscenter. 1988.

Jarausch, Konrad H. *Out of ashes – A new history of Europe in the twentieth century.* Princeton University Press. 2015.

Lammers, Karl Christian. *Hvad skal vi gøre med tyskerne bagefter?.* Det Schønbergske Forlag. 2005.

Nørr, Erik, Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen. *Kvalitetens vogter – Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998.* Undervisningsministeriet. 1998.

Petersen Nikolaj & Christian Friis Bach. ”NATO”. I *Den Store Danske* på *lex.dk.* Konsulteret d. 28. maj 2022. <https://denstoredanske.lex.dk/NATO>.

Rise, Elsebeth og Bent Johansen. ”Historisk aspekt på fremmedsprogsundervisningen i Danmark”. I *Tværsproglige Blade.* 9. årgang, nummer. 2. Danmark pædagogiske bibliotek. 1989. s. 5-44.

Tychsen, Sven-Erik. ”Pressen og de dansk-tyske relationer”. *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 80. april 1985. s. 3-11.

TNS Gallup. ”Tyskerhadet er snart glemt”. Meningsmåling fra d. 16. juli 1967. Udgivet hos danmarkshistorien.dk i 2014. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/gallup-1967-tyskerhadet-er-snart-glemt/>

Ulriksen Lars, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard. *Når gymnasiet er en fremmed verden – Eleverfaringer, social baggrund, fagligt udbytte.* Samfundslitteratur. 2009.

Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. *Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet.* Udgivet d. 28. november 2017. Konsulteret d. 30. marts 2022.
<https://ufm.dk/publikationer/2017/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>

Østergård, Uffe. ”Hvem er tyskerne? De tyske og de nordiske lande i Europa” i *Venskab og fjendskab – Danmark og Tyskland i det 19. og 20. århundrede.* Festskrift til Karl Christian Lammers i

anledningen af hans 75 års fødselsdag 4. september 2018. Redigeret af Rasmus Mariager og Niklas Olsen. Den danske historiske forening. 2018.

Kilder:

Lovtekster

Lov nr. 165 af 7. juni 1958. "Lov om gymnasieskoler". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1958 Afdeling A*. Udgivet af Hans Topsøe-Jensen. Statsministeriet. s.464-467.

Bekendtgørelse nr. 292 af 6. september 1961. "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*. Udgivet af Hans Topsøe-Jensen. Statsministeriet. S. 716-727.

Bekendtgørelse nr. 293 af 6. september 1961. "Bekendtgørelse om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1961 Afdeling A*. Udgivet af Hans Topsøe-Jensen. Statsministeriet. S. 728-736.

Lovbekendtgørelse nr. 328 af 10. juli 1970. "Bekendtgørelse af Lov om gymnasieskoler og studenterkursus". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1970 Afdeling A*. Udgivet af H. Amelung. Justitsministeriet. S. 894-897.

Bekendtgørelse nr. 322 af 16. juni 1971. "Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1971 Afdeling A*. Udgivet af H. Amelung. Justitsministeriet. S. 823-846.

Bekendtgørelse nr. 268 af 25. maj 1984. "Bekendtgørelse om undervisningen m.v. i gymnasiet". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1984 Afdeling A*. Udgivet af Fr. Chr. Schydt. Justitsministeriet. S. 817-840.

Bekendtgørelse nr. 589 af 10. september 1987. "Bekendtgørelse om gymnasiet". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1987 Afdeling A*. Udgivet af L. Engelbrecht. Justitsministeriet. S. 2096-2106.

Bekendtgørelse nr. 694 af 4. november 1987. "Bekendtgørelse om fagene m.v. i gymnasiet". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1987 Afdeling A*. Udgivet af L. Engelbrecht. Justitsministeriet. S. 2539-2591.

Lovbekendtgørelse nr. 715 af 18. november 1987. "Bekendtgørelse af lov om gymnasieskoler og studenterkursus". *Lovtidende for Kongeriget Danmark 1987 Afdeling A*. Udgivet af L. Engelbrecht. Justitsministeriet. S. 2655-2658.

Tidsskriftsartikler

Anker-Møller, Karsten. "Om overgangen mellem folkeskolens og gymnasiets tyskundervisning". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 73. november 1981. s. 87-94

"**Bedømmelserne** ved studentereksamen i tysk 1966". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 29. januar 1967. s. 28.

Bennedsen, Aase. "Tyskfagets aktuelle problemer". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 71. september 1980. s. 86-90.

Bork, Egon. "Om undervisningen i tysk i I.m. Et forsøg i 1963/64". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 23. januar 1965. s. 21-26.

Hyldegaard-Jensen, Karl. "Fremmedsprogenes stilling i skolens undervisning". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 64. Maj 1978. s. 3-10.

Jensen, Erik. "Har tysk en plads i det fremtidige gymnasium?". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 41. oktober 1970. s. 26-29.

Kiil, Hågen. "Om ekstensiv og intensiv læsning i I.m.". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 23. januar 1965. s. 26-31.

Lange, Henrik. "Skal serviliteten «frelse» tysk i det nye gymnasium?". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 43. februar 1971. s. 5-10

Møller, Tove Barfoed. "Kend jeres besøgstid". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 43. februar 1971. s. 19-25.

Pedersen, Esben. "Tyske niveauer". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 43. februar 1971. s. 14-19.

"**Redaktøren** har spurgt en række kolleger: Hvilke personlige erfaringer har De haft med den nye ordning i tyskundervisningen?". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 25. september 1965, s. 1-18.

Rossen, A. "Faget tysks aktuelle stilling i det danske gymnasium". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 37. august 1969. s. 3-10.

Thormann, Karen. "Tanker om faget tysk i det nye gymnasium". *Meddelelser fra Gymnasieskolernes Tysklærerforening* nr. 41. oktober 1970. s. 21-25.