

# Deutsch in Portugal

## *Zur Situation des Fachs an den Schulen und zur Ausbildung von Lehrkräften an den Hochschulen*

*Holger Konrad*

### **0. Einleitung**

Portugal ist – trotz wachsender Beliebtheit bei Touristen – immer noch eines der eher wenig bekannten Länder Europas. Die Vergleichenden Erziehungswissenschaften haben es bisher kaum entdeckt, doch die Beschäftigung mit seinem Bildungswesen – oder mit einzelnen Aspekten desselben – lohnt sich. Dieser Artikel soll trotz seiner Kürze die wichtigsten Strukturen, Konzeptionen und Tendenzen des Fachs Deutsch und der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch und andere Fremdsprachen in Portugal darstellen und zum Vergleich anregen. Der Beitrag stellt die Zusammenfassung einer Magisterarbeit im Fach Sprachlehrforschung dar, die im Januar 1998 an der Universität Hamburg eingereicht wurde und deren Grundlage umfangreiche Forschungs- und Rechercharbeiten sind, die ich im ersten Halbjahr 1997 vor Ort in Portugal durchführte. Eine Fülle von schriftlichen Materialien stand mir zur Verfügung: Richtlinien für den Unterricht an den Schulen, gesetzliche Regelungen, Studienpläne der entsprechenden Studiengänge, Lehrpläne einzelner Kurse. Aus diesen ließen sich die grundlegenden Informationen zu Aufbau, Zusammensetzung und Besonderheiten des Studiums, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den zehn betreffen-

den Universitäten, Ablauf des Referendariats etc. herauslesen. Zusätzlich befragte ich die an den einzelnen Universitäten für die Fachdidaktik Deutsch zuständigen Dozenten und Dozentinnen. In diesen (teilstandardisierten) Interviews bekam ich überaus interessante Einblicke in aktuelle Entwicklungen, Hintergründe und neue Planungen zur Verbesserung der Lehrerausbildung. Die Interviews (mit 16 Gesprächspartnern) wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. In einigen Fällen verdichteten sich die Aussagen verschiedener Experten, so daß Schlußfolgerungen in bezug auf landesweite Tendenzen in der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch und andere Fremdsprachen in Portugal gezogen werden konnten. Diese bilden die Hauptaussagen dieses Beitrags. Alle statistischen Angaben wurden aktualisiert und geben die Daten wieder, die Ende 1998 auf der Website des portugiesischen Bildungsministeriums erhältlich waren (Bezugsjahr i. d. R. 1995/96, Adresse s. hinten).

Der Artikel verschafft zunächst einen Einblick in die Situation des Schulfaches Deutsch im portugiesischen Schulsystem (Abschnitt 1). Abschnitt 2 gibt einen Überblick über die Grundlagen der Ausbildung und ihre Einbindung in größere Kontexte, nämlich das Hochschulwesen in Portugal

und die Situation der erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Forschung. Abschnitt 3 konzentriert sich dann ganz auf die Studiengänge zur Ausbildung von Deutschlehrern. Besonders interessant waren für mich hier Fragen der Zusammensetzung der fachlichen Komponente (Linguistik, Literaturwissenschaft und andere Teilbereiche), der Arbeitsbelastung und Arbeitsweise der Studierenden, der Flexibilität der Studiengänge (und der damit verbundenen alternativen beruflichen Möglichkeiten nach dem Studium) und des Verhältnisses von fachlicher und pädagogisch-fachdidaktischer Ausbildungskomponente. Abgerundet wird das Bild durch einige Hinweise zur Einstellung in den Schuldienst und zur Weiterbildung (Abschnitt 4). Da Deutsch erst in der Sekundarstufe eine größere Rolle spielt, bezieht sich dieser Artikel überwiegend auf die Ausbildung von Sekundarschullehrern.

### 1. Deutsch im portugiesischen Bildungswesen

In den 60er Jahren herrscht in Portugal immer noch die Diktatur Salazars. Dennoch beginnt sich das Land langsam aus der kulturellen Isolation zu lösen und die wirtschaftliche Rückständigkeit zu überwinden. Es kommt zu Wirtschaftswachstum, der Konsum und der Lebensstandard der Bevölkerung steigen, was auch die Nachfrage nach höherer Schulbildung wachsen läßt. In der Bevölkerung setzt sich die Überzeugung durch, daß Bildung ein entscheidendes Mittel zum individuellen sozialen Aufstieg und zu Wohlstand ist. Dies führte zu einem Drängen von immer mehr Schülern an die Schulen, zur vermehrten Einstellung von Lehrern – ihre Zahl stieg im Zeitraum von 1964/65

bis 1984/85 von ca. 45.000 auf ca. 140.000 (Nóvoa 1992: 61) – und zum Ausbau des Schulnetzes, was sich im Begriff »Schulexplosion« (*explosão escolar*) widerspiegelt. In der »Nelkenrevolution« von 1974 wird die Diktatur endgültig abgeschüttelt, und in der Revolutionszeit ist Bildung eines der meistdiskutierten Themen einer regen öffentlichen Debatte. Eine Reform des Schulwesens wird gefordert. Doch die politische Diskussion schleppt sich bis 1986 hin, als schließlich ein neues Schulgesetz (Lei n° 46/86, »Lei de Bases do Sistema Educativo«) beschlossen wird. Den Kontext der Reform, geplant für den Zeitraum von 1986 bis 1996, bildeten nun längst nicht mehr die Forderungen nach Demokratisierung und Chancengleichheit, sondern die von der Regierung konsequent betriebene Eingliederung in die Europäische Gemeinschaft (der Beitritt erfolgte ebenfalls 1986) und die wirtschaftliche und soziale Vorbereitung des Landes auf den Europäischen Binnenmarkt.

Der gesamte Bildungsapparat des Landes befand sich bis vor kurzer Zeit also in stetigem Wandel, und erst seit ein paar Jahren ist die Reform nicht mehr Thema Nummer eins der Bildungspolitik. Die Reform betraf sämtliche Bereiche des Schulsystems: Neue Strukturen und neue Formen des Unterrichts wurden eingeführt, die Verwaltung dezentralisiert, es gab Veränderungen in der Lehreraus- und -fortbildung. Die formalen Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte wurden angehoben und sollen in Zukunft konsequenter eingehalten werden.

Der Kernbereich des Bildungswesens besteht aus der Basisbildung (*ensino básico*), der Sekundarbildung (*ensino secundário*) und der Hochschulbildung (*ensino superior*).<sup>1</sup> Die im folgenden geschilderten

1 Für detaillierte Informationen zum portugiesischen Bildungssystem siehe die Internet-Angebote des portugiesischen Bildungsministeriums oder von Eurydice.

neuen Bestimmungen zur Sprachenfolge, die übrigens im Einklang mit den Vorstellungen der Europäischen Union stehen (Fischer 1996), weisen den Fremdsprachen in den einzelnen Schulstufen verschiedene Rollen zu.

### 1.1 Basisbildung

Eingeschult wird in der Regel mit sechs Jahren. Die gesetzliche Schulpflicht entspricht den neun Jahren der Basisbildung, endet jedoch mit dem 15. Lebensjahr. Die Basisbildung ist aufgeteilt in drei Zyklen (*ciclos*):

- Im 1. Zyklus (1. bis 4. Schuljahr) hat jede Klasse nur einen Lehrer, der ein einziges interdisziplinäres Sachgebiet unterrichtet. Im 1. Zyklus *kann* eine Fremdsprache im Einklang mit Prinzipien des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts eingeführt werden. Hiervon wird allerdings bisher nur wenig Gebrauch gemacht: Es gibt zwar einige Versuche mit Englisch und Französisch, doch laut Bildungsministerium (Fischer, mündliche Mitteilung) gab es 1997 nur eine einzige Schule (in Sintra), in der bereits Deutsch im 1. Zyklus unterrichtet wird. Der Frühbeginnende Fremdsprachenunterricht ist allerdings auch in Portugal immer mehr in der Diskussion, so daß in nächster Zeit mit einem Aufschwung in diesem Bereich zu rechnen ist.
- Im 2. Zyklus (5. und 6. Schuljahr) teilt sich der Stundenplan in verschiedene interdisziplinäre Sachgebiete mit je einem Lehrer auf. In der 5. und 6. Klasse ist eine Fremdsprache mit 4 Wochenstunden obligatorisch im Stundenplan vertreten. Generell besteht die Wahl zwischen Englisch, Französisch oder Deutsch. Im Schuljahr 1995/96 entschieden sich 239.801 Schüler (84,1%) für Englisch und 45.349 (15,9%) für Französisch. 292 Deutschlernende fal-

len da kaum ins Gewicht (Estatísticas da Educação 1995/96: A.1.2.5).

- Im 3. Zyklus (7., 8. und 9. Schuljahr) wird jedes Fach von einem Lehrer nach einem national einheitlichen Lehrplan unterrichtet. Die erste Fremdsprache muß im 3. Zyklus fortgeführt werden (3 Wochenstunden). Eine zweite Fremdsprache kann im Wahlpflichtbereich gewählt werden: Hier steht den Schülerinnen und Schülern auch Spanisch zur Auswahl (ebenfalls 3 Wochenstunden). Französisch ist die beliebteste zweite Fremdsprache. Das Deutsche steht auch hier weit hinter Englisch und Französisch zurück (vgl. Estatísticas da Educação 1995/96: A.1.3.3).

### 1.2 Sekundarschulbildung

Nach dem 9. Schuljahr bieten sich dem Schüler zwei Möglichkeiten zur Fortsetzung der Schullaufbahn: Er kann einen dreijährigen Bildungsgang an einer Sekundarschule (*escola secundária*) oder einen dreijährigen Bildungsgang an einer Berufsschule (*escola profissional*) belegen. Sekundarschulen bieten zwei verschiedene Typen von Bildungsgängen an: vier verschiedene Bildungsgänge, die überwiegend auf ein späteres Studium an einer Hochschule ausgerichtet sind (»Bildungsgänge von Allgemeinem Charakter«), und elf verschiedene, die überwiegend auf den Eintritt ins Berufsleben ausgerichtet sind (»Technologische Bildungsgänge«). Berufsschulen wurden 1989 (wieder) eingeführt, sie lösten die beiden bis dahin existierenden Berufsbildungsgänge ab. Sie zielen vor allem auf regionale und lokale Interessen ab, indem sie den Schülern direkt ein spezialisiertes Berufsprofil mitgeben.

Je nach Ausrichtung des Bildungsgangs ist der Umfang des Fremdsprachenunterrichts unterschiedlich. Die meisten Bildungsgänge beinhalten nur eine Fremdsprache im 10. und 11. Schuljahr (3 Wo-

chenstunden). Die Technologischen Bildungsgänge »Verwaltung«, »Handelsdienste« und »Kommunikation/Medien« sehen jedoch in allen drei Jahren die Fortsetzung oder den Neubeginn einer weiteren Fremdsprache vor (4 Wochenstunden). In den Berufsschulen ist im 10. und 11. Jahr Englisch oder Französisch mit je 2 Wochenstunden Pflicht. In bestimmten Bildungsgängen liegt der Anteil höher.

Das 10. Schuljahr, der Beginn der Sekundarstufe, ist gewissermaßen der »normale« Zeitpunkt zum Beginn des Deutschlernens in Portugal: 10% aller Schüler lernen nun auch Deutsch, und es nimmt in dieser Schulstufe einen sicheren 3. Platz unter den Fremdsprachenfächern ein. 57% lernen Englisch, 33% Französisch (nach Zahlen aus Neves 1996: 32). Diese Zahlen sind nur beispielhaft, denn sie beziehen sich nur auf die Region Centro (Mittelportugal). Landesweit gültige aktuelle Zahlen für den Sekundarbereich liegen nicht vor. In den letzten Jahren gab es übrigens keine Verschiebungen im anteilmäßigen Verhältnis der drei Sprachen untereinander.

An beiden Schultypen erhält der Schüler nach Abschluß der Sekundarstufe ein Diplom, das den Zugang zur Hochschule sichert.

### 1.3 Motive, Deutsch zu lernen

Was die Motive der Schüler für die Wahl des Deutschen angeht, brachte 1992 eine kleine Umfrage in der Sekundarstufe der Schulen von Coimbra bei 13 bis 16 Jahre alten Schülern folgende Ergebnisse (Oliveira 1996): Befragt, warum sie Deutsch gewählt hätten, gaben sie folgende Antworten als häufigste erste Nennungen (Multiple-Choice-Verfahren; befragt wurden die Schüler fast aller Schulen und Klassen, insgesamt 213 Schüler; in die Untersuchung gingen jedoch nur 120 ausgewertete Fragebögen ein):

1. Neugierde;
2. die potentielle Bedeutung des Deutschen für einen späteren Beruf;
3. Unwille zu Beginn oder bei Fortsetzung einer anderen Fremdsprache (d. h. Deutsch als »kleineres Übel«, vor allem gegenüber der Fortführung von Französisch);
4. Interesse an der deutschen Kultur. Der Kontakt zu Deutschen oder zu Familienmitgliedern im deutschsprachigen Ausland kann unterstützend bei der Entscheidung für das Deutsche als Fremdsprache wirken (Oliveira 1996: 44).

Zum Hauptgrund »Neugier« bemerkt der Autor der Umfrage, daß Deutschland und der deutschen Sprache in Portugal in der befragten Zielgruppe noch immer eine gewisse Exotik anhafte; der häufigste Kontakt mit »Deutschem« komme über deutsche Produkte, Sportler, historische Figuren und bekannte historische Fakten zustande (Oliveira 1996: 44). Häufigste zweite Nennung der Schüler in der Umfrage ist übrigens die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands und seine Rolle in der EU (Oliveira 1996: 45).

### 1.4 Die neuen Richtlinien für Deutsch

»Eine Sprache zu erlernen ist die Eroberung eines Kommunikationsmittels, und die oberste Notwendigkeit des Lerners ist es, die Fähigkeit zu besitzen, zu verstehen und verstanden zu werden.« (Rodrigues 1996: 37–38)

Hieraus ist ein wichtiger Punkt bereits ersichtlich: Abgezielt wird auf einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht (im engeren Sinne der Konzeption der frühen 80er Jahre). Die für den Deutschunterricht definierten allgemeinen fachspezifischen Ziele (*objectivos gerais*) gehen damit konform (vgl. Ministério de Educação 1991: 25, zusammengefaßt):

- Entwicklung grundlegender Fähigkeiten zur Kommunikation auf Deutsch: Verständnis gesprochener und geschriebener Texte und schriftliche und mündliche Produktion von Äußerungen zum Ausdruck von Kommunikationsabsichten;
- Auswahl und Benutzung von Strategien zur Förderung des Verständnisses längerer Texte;
- Bewußtwerden der eigenen sozio-kulturellen Realität durch die Konfrontation mit Aspekten der Kultur und Gesellschaft deutschsprachiger Länder;
- Fortschritt im Aufbau der eigenen persönlichen und sozialen Identität durch die Entwicklung der Kritikfähigkeit, der Kontaktfreudigkeit, der Toleranz und der Zusammenarbeit; Entwicklung des Verantwortungsgefühls und der Autonomie des Lernalers.

Der Deutsch- bzw. Fremdsprachenunterricht soll sich also nicht auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen und kulturellen Wissens beschränken, sondern auch die Entwicklung der genannten Haltungen und Werte fördern. Außerdem werden interkulturelle Ziele angestrebt: Ausgehend von der eigenen Kultur soll die Entdeckung der anderen Kulturen stattfinden, Respekt und Toleranz werden angestrebt. Es wird davon ausgegangen, daß das Lernen einer Fremdsprache immer auch Rückwirkung auf die Muttersprache hat: Das »Eigene« und das »Fremde« sollen mittels des Fremdsprachenunterrichts in ein Wechselverhältnis treten.

Obwohl der kommunikative Fremdsprachenunterricht in der Deutsch-Didaktik in Portugal sehr stark vertreten wird, befürworten die Richtlinien doch auch einen »methodischen Pluralismus«, vor allem durch den großen Spielraum, der den Lehrern für die Unterrichtskonzeption und -planung gelassen wird. In Portugal wird großer Wert auf den Prozeß

der Unterrichtsplanung gelegt, was sich in den Richtlinien durch entsprechende konkrete Regelungen niederschlägt. Die Festschreibung von Prinzipien der Unterrichtsplanung und -gestaltung in den neuen Richtlinien war ein wichtiger Schritt, obwohl diese – selbst nach Einschätzung aus dem Bildungsministerium (Fischer 1996) – nicht unbedingt neu waren.

## **2. Hochschulen und Lehrerbildung in Portugal**

In den 60er Jahren, der Zeit der schon angesprochenen Schulexplosion, wird klar, daß das damals bestehende Hochschulnetz von vier Universitäten nicht mehr ausreicht. So wird noch 1973, kurz vor der Revolution, mit einer Reform des Hochschulwesens begonnen, die zur Neugründung von Universitäten und anderen Hochschulen im ganzen Land führt. Innerhalb von 20 Jahren wird das Hochschulnetz auf das ganze Land ausgedehnt, die nun angestrebten Ziele der Demokratisierung, Diversifizierung und Regionalisierung des Hochschulwesens werden umgesetzt. Gründungen im Landesinneren und im Alentejo (südlich von Lissabon), einer der sozial schwächsten Gegenden Europas, haben dabei immer auch das Ziel, der umliegenden Region entscheidende kulturelle und wirtschaftliche Impulse zu geben und der Abwanderung an die Küste oder in die Metropolen Lissabon und Porto vorzubeugen.

Die dynamischste Entwicklung im portugiesischen Hochschulwesen ist heute sicherlich das seit Mitte der 80er Jahre starke Zunehmen der Zahl der privaten Hochschulen. Es handelt sich bei den privaten Universitäten keineswegs um Eliteuniversitäten: Sie genießen in der öffentlichen Meinung eindeutig schlechteres Ansehen als die staatlichen, und bei ihnen schreibt sich in der Regel nur derjenige ein, der an einer staatlichen Univer-

sität keinen Studienplatz bekommt. Ein Studium an einer privaten Universität kostet etwa 4000 DM im Jahr. An zwei privaten Universitäten kann man auch Deutsch für das Lehramt studieren: an der Katholischen Universität (an der Fakultät in Viseu) und an der Universidade Autónoma in Lissabon.

## 2.1 Zulassung, Hochschulen und Abschlüsse

Da parallel zu den Anstrengungen, das Hochschulnetz zu erweitern, die Anzahl der Studierwilligen immer weiter stieg, wurde 1977 ein Numerus-Clausus-System zur Vergabe einer festgelegten Anzahl von Studienplätzen pro Fach eingeführt. Um ein Ausuferndes des privaten Sektors zu vermeiden und die Qualität der Lehre sicherzustellen, wurde zum Studienjahr 1992/93 diese Regelung auch auf die privaten Hochschulen übertragen. Im Studienjahr 1995/96 waren insgesamt 203.856 Studierende an staatlichen und 115.669 an privaten Hochschulen eingeschrieben (Estatísticas da Educação 1995/96: A.3.6.B und A.3.6.D).

Zum Studium wird zugelassen, wer die sogenannte *prova de aferição* (*aferição* = Eichung), eine landesweit durchgeführte schriftliche Prüfung über allgemeine Inhalte aus dem Sekundarschulbereich, und eine fachspezifische Prüfung (*prova específica*) besteht. Für Bewerber auf Studienplätze für Germanistik umfaßt letztere auch eine Klausur in Deutsch. Die erforderlichen Sprachkenntnisse (mindestens 3 Jahre Lernzeit) müssen also bereits aus der Schule mitgebracht werden. Die öffentliche und private Hochschulbildung wird in zwei Bereiche unterteilt: die universitäre Bildung (*ensino universitário*) an Universitäten und die nicht-universitäre Bildung, größtenteils an Polytechnischen Hochschulen (*escolas politécnicas*). Es können die Abschlüsse *Bacharelato* (nach drei Jahren), *Licenciatura* (nach vier

bis sechs Jahren nur an Universitäten), *Mestrado* (Aufbaustudium und Ausarbeitung einer wissenschaftlichen Hausarbeit: zwei Jahre) und *Doutoramento* (nach Promotion) erworben werden.

Es wird im allgemeinen zwischen den »neuen Universitäten«, das heißt den seit den 70er Jahren gegründeten, und den bereits länger bestehenden drei Universitäten von Coimbra, Lissabon und Porto unterschieden; letztere werden seitdem als »klassische Universitäten« bezeichnet. Dies ist nicht nur durch ein gewisses Prestigebewußtsein der traditionellen Universitäten bedingt, sondern rechtfertigt sich auch durch organisatorische, konzeptionelle und inhaltliche Unterschiede, die sich gerade im Bereich der Lehrerausbildung zeigen. Nichts mit dieser Unterscheidung hat allerdings die Tatsache zu tun, daß portugiesische Universitäten in erster Linie Lehranstalten sind und sich nur in zweiter Linie mit Forschungsaufgaben befassen, da hierfür nur wenig Gelder zur Verfügung stehen und den Dozenten und Dozentinnen neben ihren Aufgaben in der Lehre zu wenig Zeit für Forschungsprojekte bleibt. Dies steht übrigens im Gegensatz zu der Tatsache, daß die akademische Karriere sehr stark an Leistungen in der Forschung geknüpft ist, während pädagogische Qualitäten zu wenig berücksichtigt werden (*Diário de Notícias*, Especial 1997: 10).

## 2.2 Aktuelle Situation der Lehrerausbildung

Der erste Ausbildungsgang für Sekundarschullehrer (*Curso de Habilitação para o Magistério Secundário*) wird 1901 in Lissabon ins Leben gerufen, für Grund- und Mittelstufenlehrer existieren bereits seit Anfang des 19. Jahrhunderts verschiedene Ausbildungsformen. Alle Elemente der heutigen Studiengänge sind in dieser Zeit bereits vorhanden, und hier

liegen auch die Wurzeln der Konzeption der erziehungswissenschaftlichen Komponente eines Teils der heutigen Studiengänge.

Während der Diktatur gehörte die Ausbildung gerade der Sekundarschullehrer zu den Bereichen des Bildungssystems, die vom Regime völlig lahmgelegt worden waren (ebenso zum Beispiel die Erziehungswissenschaften als Forschungs-zweig; Correia/Stoer 1995). Erst im Kontext der Reformen von 1973 (*Veiga-Simão*-Reformen)

»erwächst auch die Problematik der Lehrerausbildung [wieder] als eigenständige Frage. Bis dahin erschien die Lehrerausbildung nicht als besonders diskussionswürdige oder komplizierte Frage. Nach der traditionellen Auffassung sollte jeder Lehrer eine Reihe wissenschaftlicher Kenntnisse, die den Schülern zu übermitteln waren, besitzen und, gleichzeitig, geeignete Techniken beherrschen, um diese Übermittlung zu sichern. In der ›Lieferung‹ dieser Techniken und dieser Kenntnisse erschöpfte sich die Funktion der Ausbildung, die in eine didaktische und eine fachliche Seite eingeteilt war.« (Canário 1996: 277)

Für Erzieher, Erzieherinnen und Lehrkräfte des 1. und 2. Zyklus der Basisbildung findet die Ausbildung heute an Pädagogischen Hochschulen oder an Universitäten statt und hat eine Dauer von drei Jahren (es überwiegen *Bacharelato*-Studiengänge); die fachwissenschaftliche Ausbildung umfaßt alle Lernbereiche der beiden Schulstufen.

Die im folgenden beschriebenen Studiengänge sind für die Ausbildung von Lehrkräften für die Sekundarstufe und für den 3. Zyklus der Basisstufe vorgesehen. An den *naturwissenschaftlichen* Fakultäten der klassischen Universitäten wurde 1971 der *Ramo de Formação Educacional*, ein freiwilliger pädagogisch-didaktischer *Zusatzstudiengang* eingerichtet, der es den Absolventen der naturwissenschaftlichen Studiengänge ermöglichte, auch

pädagogische Kenntnisse zu erwerben und mit verbesserter Qualifikation in den Schuldienst einzutreten. 1980 wurde es den Fakultäten ermöglicht, diese pädagogische Komponente zu erweitern und eine bessere Verzahnung der pädagogischen Ausbildung mit dem fachwissenschaftlichen Studium zu erreichen. Die geisteswissenschaftlichen Fakultäten (*Faculdades de Letras*) blieben von dieser Entwicklung unberührt.

Die neuen Universitäten hatten ab 1973 mit einem ganz neuen Typ von Studiengängen, den *Bacharelatos em Ensino* (»Baccalaureus für das Lehramt«), ihre Arbeit aufgenommen, 1978 wurden diese in *Licenciaturas em Ensino* umgewandelt. Wie der Name sagt, bietet dieser Studiengang nur ein einziges mögliches Studienziel, nämlich den Beruf des Lehrers. Die pädagogisch-didaktische Komponente ist *integrierter*, nicht angehängter Teil des Studiums. Mit diesen Studiengängen wurde außerdem eine höhere Verantwortlichkeit der Universität für das Referendariat und den gesamten Prozeß der Ausbildung angestrebt.

Diese Situation führte zur bevorzugten Einstellung derjenigen Absolventen in den Schuldienst, die eine pädagogische Ausbildungskomponente im Studium absolviert hatten, benachteiligt waren die Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fakultäten der klassischen Universitäten. Erst auf deren massiven Protest hin übernahmen 1988 sie den *Ramo de Formação Educacional* der naturwissenschaftlichen Fakultäten, obwohl das integrierte Ausbildungsmodell der neuen Universitäten zu jener Zeit als moderner galt und obwohl ein Teil des Lehrkörpers der geisteswissenschaftlichen Fakultäten sich noch immer entschieden gegen die Lehrerausbildung im eigenen Hause stellte, da ihrer Meinung nach die Lehrerausbildung als eine Form der Berufsvor-

bereitung nicht zu den wissenschaftlichen Aufgaben der Universität gehöre.

Grundsätzlich zu unterscheiden sind also zwei verschiedene Studiengangtypen: die *integrierten* Studiengänge, in der Regel an den neuen Universitäten (*Licenciaturas em Ensino*), und die *sequentiellen* Studiengänge, in der Regel an den klassischen Universitäten (einschließlich der Universidade Nova de Lisboa), an denen also, was die Sprachen betrifft, zunächst ein Philologiestudium (*Estudos Ingleses/Portugueses/Franceses e Alemães*) absolviert wird, an das die Lehrerausbildung nur als Zusatzstudiengang angehängt wird. Kennzeichnend für die Organisation der sequentiellen Studiengänge der klassischen Universitäten ist laut Campos (1995a: 11) vor allem, daß die von den einzelnen Hochschulinstituten angebotenen Kurse eher einen additiven Beitrag (*contributo justaposto*) zum Gesamtstudienplan darstellen und die Zusammenarbeit der Institute eher unkoordiniert ist, was an der erwähnten ablehnenden Haltung der fachwissenschaftlichen Institute gegenüber der Lehrerausbildung liegt. Als Alternative zum *Ramo de Formação Educacional* werden an den klassischen Universitäten in der Regel Zusatzstudiengänge zum Übersetzen (*Ramo de Tradução*) oder zur Linguistik/Literatur (*Ramo Científico*) angeboten.

Im Studienjahr 1995/96 waren in ganz Portugal 37.613 Studierende in Studiengängen der Erziehungswissenschaften und der Lehrerausbildung (für alle Fächer) eingeschrieben; davon waren 29.737 Frauen (Estatísticas da Educação 1995/96: A.3.6 und A.3.6.A).

Das reformierte Schulgesetz von 1986 brachte einen einheitlichen Rahmen und einheitliche Zielvorgaben für die Lehrerausbildung für alle Schulstufen, schreibt den bestehenden Dualismus der Studiengangtypen aber fort.

### 2.3 Situation der erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Forschung

Daß die Erziehungswissenschaften heute an den portugiesischen Hochschulen etabliert sind, verdankt sich der Entwicklung der »Massenschule« in den 70er und 80er Jahren. Die Öffnung der Schulen für immer mehr Kinder und Jugendliche im Zuge der schnell die Gesellschaft durchdringenden Demokratisierung nach 1974 und die Einstellung von immer mehr Lehrkräften machten die Notwendigkeit einer verbesserten Lehrerausbildung offenkundig. Die Dozenten, die in den oben beschriebenen seit den 70er Jahren eingerichteten Lehrerausbildungsstudiengängen unterrichtet, hatten ihre Qualifikation noch im Ausland erwerben müssen, vor allem in Frankreich, in Kanada (Quebec) oder den Vereinigten Staaten. Dieser Einfluß ist auch heute noch zu spüren, zum Beispiel in der bevorzugten Rezeption französischsprachiger Forschungsliteratur. In Portugal etablierten sich die Erziehungswissenschaften dann im Zuge der Einrichtung der integrierten Lehramtsstudiengänge zuerst an drei neuen Universitäten der Peripherie: in Braga, Aveiro und Évora. Erst danach folgten die klassischen Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen.

Die Ausarbeitung einer »Magisterarbeit« im Rahmen eines *Mestrado* oder einer Dissertation bzw. die damit angestrebte Verbesserung der eigenen Qualifikation ist der Hauptgrund, sich überhaupt einem Forschungsvorhaben zuzuwenden. Obwohl es für größere Projekte und Forschungsvorhaben Unterstützung durch Forschungsinstitute und Stiftungen gibt, können nur 27,5% aller Projekte in Portugal mit Unterstützung in Höhe von 10.000 DM oder mehr rechnen; die Mehrheit aller Projekte hat, laut Correia/Stoer (1995), außer den hochschuleigenen keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung.



1987 wird das »Institut für Innovation in der Bildung« (*Instituto de Inovação Educacional/III*) gegründet, das dem Bildungsministerium untersteht. Es ist heute die wichtigste Institution zur Unterstützung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in Portugal. Außerdem gibt es einen erziehungswissenschaftlichen Dachverband, die *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, die etwa 700 Mitglieder zählt.

Die Erziehungswissenschaften sind in Portugal traditionell mit der Psychologie und den Fachdidaktiken der Schulfächer verknüpft, was sich auf die Entwicklung des Bereiches parallel zur Entwicklung der Lehrerbildung zurückführen läßt. Auch Bildungstheorie ist ein traditioneller Themenbereich. Andere, wie Curriculumsentwicklung und Schultheorie, erhalten erst in letzter Zeit mehr Aufmerksamkeit. Beklagenswert ist die fehlende Anwendbarkeit der Forschung auf die Lehrerbildung trotz der ursprünglichen Verknüpfung der beiden Bereiche. Sie zeigt eine Akademisierung der Forschung, die sie und die Hochschulen von den Schulen und der pädagogischen Praxis trennt (Correia/Stoer 1995).

Die Didaktik – als Teil innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente – übernimmt in zweifacher Hinsicht eine Brückenfunktion: nicht nur die Integration der fachwissenschaftlichen mit den erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen während des Studiums, sondern auch die Verbindung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Studium und Lehrberuf, indem sie als unmittelbare Vorbereitung auf das Referendariat dient (Alarcão 1997).

Die Fremdsprachendidaktik ist nicht als eigenständiger Bereich institutionalisiert, sondern in größere Kontexte eingebunden: normalerweise spricht man von »Sprachdidaktik« (*Didáctica das Línguas*), was die Didaktik der Mutterspra-

che einschließt. Auch die isolierte Behandlung als einzelne Fachdidaktiken der Schulsprachen ist noch üblich. Aufgrund ihrer Funktion in der Lehrerbildung und damit ihrer Verbindung zur jeweiligen Fachwissenschaft (Germanistik, Anglistik, Romanistik) gehören die Sprachdidaktiken allerdings zu den wenigen traditionellen Gebieten der Erziehungswissenschaften in Portugal und mit zu den am stärksten vertretenen Untersuchungsgegenständen innerhalb der pädagogischen Forschung in Portugal (Correia/Stoer 1995: 69). Dies geht seit einigen Jahren auch einher mit einer Abkoppelung der Fremdsprachendidaktik von der Mutterdisziplin und der Etablierung eigener epistemologischer Leitlinien.

### 3. Die Ausbildung von Deutschlehrern

An zehn Universitäten kann man, jeweils kombiniert mit entweder Englisch, Portugiesisch oder Französisch, Deutsch studieren, und das in den zwei verschiedenen bereits erwähnten Studiengangtypen. Integrierte Studiengänge sind in Braga, Vila Real, Aveiro sowie an der Universität auf der Insel Madeira vorgesehen, sequentielle Studiengänge an der privaten Katholischen Universität in Viseu, in Porto, in Coimbra, in Lissabon, an der Universidade Nova de Lisboa (Lissabon) und an der Universidade Autónoma Luís de Camões (privat, ebenfalls Lissabon).

#### 3.1 Hochschulen und Studentenzahlen

Jedes Jahr wird die vorgesehene Zahl von Studienplätzen – pro Universität und Studiengang zwischen 15 und 60 Plätze – voll ausgeschöpft. Um einen Eindruck von der Größenordnung der Deutschlehrerbildung zu geben, seien folgende Zahlen genannt: Im Studienjahr 1993/94 waren an den genannten Hochschulen (außer Católica) zusammen 288 Studierende in

Studiengängen für Portugiesisch/Deutsch, 952 Studenten für Englisch/Deutsch und 33 für Französisch/Deutsch eingeschrieben. 1993 schlossen 19, 125

bzw. 8 Studierende die entsprechenden Studiengänge ab (Campos 1995a). Die folgende Tabelle enthält die wichtigsten Angaben zu den Hochschulen:

**Hochschulen mit Deutschlehrausbildung (Ort), Größe und Typ, Studiengänge und immatrikulierte Studierende im Studienjahr 1993/94**

| <i>Hochschule: Name (Ort)<br/>Typ</i>   | <i>Größe<br/>(immatrikulierte<br/>Studierende)</i> | <i>Sprachen-<br/>kombination:<br/>Deutsch mit</i> | <i>in den<br/>Studiengängen<br/>immatrikuliert</i> |
|---|--|---|--|
| Universidade Autónoma de Lisboa »Luis de Camões« privat*                                    | 9.205  | Englisch  | 58   |
| Universidade de Aveiro staatlich – neu  | 5.973  | Englisch  | 181  |
| Universidade Católica – Faculdade de Letras (Viseu) privat/Sonderstatus                     | 8.901<br>– 612                                     | Englisch  | keine<br>Angaben                                   |
| Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras staatlich – klassisch                         | 18.700<br>– 3.904                                  | Portugiesisch<br>Französisch<br>Englisch          | 3<br>2<br>18                                       |
| Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras staatlich – klassisch                          | 18.893<br>– 5.092                                  | Portugiesisch<br>Französisch<br>Englisch          | 17<br>13<br>108                                    |
| Universidade da Madeira (Funchal) staatlich – neu   | 1.474  | Portugiesisch<br>Englisch                         | 58<br>100  |
| Universidade do Minho (Braga) staatlich – neu   | 10.475   | Portugiesisch<br>Englisch                         | 95<br>116  |
| Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas staatlich – klassisch | 10.571<br>– 4.656                                  | Portugiesisch<br>Englisch                         | 59<br>89   |
| Universidade do Porto – Faculdade de Letras staatlich – klassisch                           | 20.425<br>– 4.198                                  | Portugiesisch<br>Französisch<br>Englisch          | 56<br>18<br>140                                    |
| Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real); staatlich – neu                    | 5.008  | Englisch  | 142  |

Zahlen aus: DEPGEF/Ministério de Educação 1995 und Campos 1995a

\* Der Studiengang wird aus Mangel an Bewerbern nicht mehr angeboten, die letzten Studenten haben 1999 das Referendariat abgeschlossen.

### 3.2 Die fachwissenschaftliche Ausbildung

Die Länge der Studiengänge ist unterschiedlich: Die sequentiellen dauern inklusive Zusatzstudium und Referendariat (ein Jahr) sechs Jahre, nur fünf, wenn ein Teil des Zusatzstudiums vorgezogen werden kann (so in Viseu zum Beispiel). Die integrierten Studiengänge dauern fünf Jahre. Traditionell arbeiten portugiesische Universitäten mit Studienjahren, doch geht der Trend hin zur Einrichtung von Semesterkursen (zum Beispiel Aveiro, Madeira und Nova). Die Gründe hierfür sind die bessere, ausgeglichene fachliche Gestaltbarkeit des Studienplanes und – bei gleichzeitiger Einführung des europaweiten ECTS-Systems – mehr Vergleichbarkeit mit Studienleistungen aus dem Ausland.

Die akademische Ausbildung findet an den klassischen Universitäten vom 1. bis 4. Jahr statt, und die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wird in der Regel erst danach begonnen (teilweise erst nach dem Abschluß). In den integrierten Studiengängen der neuen Universitäten findet die fachwissenschaftliche Ausbildung in der Regel vom 1. bis zum 4. Studienjahr, d. h. während des ganzen Studiums statt, die pädagogisch-didaktische Ausbildungskomponente läuft parallel dazu. Dies entspricht der Intention dieses Studiengangtyps, alle Komponenten miteinander zu verzahnen. Es scheint sich allerdings eine Veränderung anzukündigen: Es setzt sich die Ansicht durch, daß die erziehungswissenschaftliche Komponente eher einen *Block* bilden sollte, um so besser eine Brücke zwischen Theorie und Praxis, zwischen Ausbildung und Berufsausübung darstellen zu können. Deshalb wurden in Aveiro und

Madeira schon 1993 akademische und pädagogische Ausbildung weitgehend getrennt, auch damit sich die Studierenden in den ersten Semestern ganz auf die fachwissenschaftliche Ausbildung, besonders auf den Spracherwerb, konzentrieren können.

Die wöchentliche Stundenzahl pro Studienjahr beträgt in der Regel zwischen ca. 24 und 27 Wochenstunden, weniger zum Beispiel an der Católica (durchschnittlich 22,5) oder in Aveiro (durchschnittlich ca. 20). Die Zahlen zeigen meines Erachtens eine starke Überlastung der Studierenden. Sinnvolles Studieren ist kaum möglich, wenn man bedenkt, daß die Lehrveranstaltungen normalerweise auch noch Vor-, Nach- und Prüfungsvorbereitung und eventuelle Projekt- und schriftliche Hausarbeiten erfordern.<sup>1</sup> Einige der Dozenten bestätigten diese Ansicht in den Interviews: Der Studiengang sei »absolut nicht mehr zeitgemäß« (*completamente desactualizado*), sagte man mir zum Beispiel an der Universidade de Lisboa. Andere der befragten Dozenten gaben allerdings zu bedenken, daß es sich um ein sehr »gymnasiumartiges« (*liceal*) oder »verschultes« (*escolar*) Lernsystem handele, das auf der Vermittlung von Wissen beruhe, selbständiges Arbeiten der Studierenden nicht vorsehe, und daß die Studierenden – pauschal gesagt – auch die entsprechende Arbeitshaltung nicht besäßen. Eine Senkung der Wochenstundenzahl käme also nur in Verbindung mit Veränderungen in Richtung auf mehr studentische Autonomie und bei den Arbeitsformen im Studium (Hausarbeiten, Bibliotheksarbeit) in Frage. Veränderungen in dieser Richtung dürften sich als schwierig durchzusetzen erweisen, da sie konservative Aspekte

1 Die durchschnittliche Arbeitsbelastung der Studierenden in ganz Europa beträgt 19,2 Stunden pro Woche (Teichler 1996: 163).

des portugiesischen Hochschulsystems berühren. Eine Dozentin sagte mir im vorliegenden Zusammenhang im Interview:

»Die Hochschule muß ihre Identität neu bedenken, sie muß ein neues Bildungskonzept [*projecto de escola*] definieren, sie muß definieren, was ihre Entwicklungspolitik sein soll, Prioritäten setzen, ihren Standort in dem gesellschaftlichen Kontext, in dem sie steht, neu bestimmen. Das wurde bisher nicht getan.«

Ein meines Erachtens bedeutsamer Vorstoß ist allerdings 1993 in Aveiro gemacht worden: Dort wurden die Studienpläne gekürzt, mit dem ausdrücklichen Ziel, zu anderen Arbeitsformen, mehr studentischer Autonomie und mehr Eigenverantwortung für das Studium zu kommen. Unterrichtsstoff wird nun aus den Kursen ausgelagert, die Studierenden müssen ihn sich eigenständig erarbeiten, zum Beispiel anhand von Skripten. Lernerzentrierte Arbeitsweisen tragen laut Auskunft einer verantwortlichen Dozentin in Aveiro außerdem zu einer besseren Integration der Studieninhalte bei, denn die Studierenden schlagen nun eigene Brücken über die Grenzen der Fächer.

Was die Anteile der einzelnen Komponenten angeht, so ist zu sagen, daß der Anteil der Sprachpraxis (in Deutsch und der jeweils anderen Fremdsprache) überall rund ein Drittel, an einzelnen Hochschulen auch mehr, und damit den größten Teil des Studiums ausmacht. Die sechsjährigen Studiengänge (an den Universitäten Autónoma, Lisboa, Nova) bieten den Studierenden natürlich mehr Möglichkeiten zum Spracherwerb als die fünfjährigen. Dies macht sich bei der sprachlichen Kompetenz bemerkbar. Trotz der vielen Studenten, die in Deutschland gelebt haben, zum Beispiel Kinder von Emigranten oder Rückkehrern sind, trotz der vielen Bilingualen ist der »prototypische Student« immer noch

derjenige ohne einen solchen Lernhintergrund. Bei großen Unterschieden in der Leistung seien sie insgesamt auf das Referendariat »nicht richtig vorbereitet«, erreichten nicht die dafür notwendige Sprachkompetenz, hätten ernsthafte Schwierigkeiten mit der Grammatik, dem Wortschatz und im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, sprächen vor allem nicht flüssig genug (Aussagen aus mehreren Interviews). Gründe dafür seien vor allem die reduzierten Kontaktmöglichkeiten mit dem Deutschen in Portugal. Die Notwendigkeit einer guten Sprachkompetenz werde vielen Studierenden außerdem erst bewußt, wenn das Referendariat bevorstehe.

An den Universitäten Lisboa und Nova sind bereits Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz aller Studierenden ergriffen worden: An der Nova wurde zum Studienjahr 1997/98 zur Beschränkung des Zugangs zum *Ramo de Formação Educacional* ein Eignungstest für alle Studierenden des Deutschen eingeführt. In Lisboa wurden die Anforderungen angehoben, die Bewertungskriterien für Prüfungen wurden so verändert, daß mehr Gewicht auf der Sprachbeherrschung liegt. Außerdem wurde erstmals zum Studienjahr 1997/98 ein zusätzliches Sprachangebot eingerichtet, das gekoppelt an die Fachdidaktik Deutsch stattfinden und ausdrücklich auf die Unterrichtspraxis im folgenden Jahr vorbereiten soll. Im Laufe des Referendariatsjahres steigt die Kompetenz der Studierenden natürlich durch die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache, die ständige Unterrichtsvorbereitung und die ständige Leistungsüberwachung durch die Begleitungslehrer.

Linguistik ist gegenüber anderen Komponenten in allen Studiengängen eindeutig unterrepräsentiert. Der prozentuale Anteil der Linguistik am Studium liegt in der Regel bei höchstens 9% der vom

Studienplan vorgesehenen Stundenzahl. Ohne hier die Rolle linguistischer Kenntnisse für den Spracherwerb und ihre Rolle im Unterrichten von Fremdsprachen genau diskutieren zu wollen, läßt sich, denke ich, eine unterstützende Rolle linguistischer Kenntnisse beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen, zumal in einer wissenschaftlichen Ausbildung, nicht leugnen. Nicht umsonst ist die Linguistik eine der wichtigsten Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik. Diese unterstützende Rolle kann die Linguistik in dem beschriebenen Studiensystem kaum haben.

Was der Linguistik an Stundenkontingent fehlt, scheint der Literaturwissenschaft zugesprochen: Ihr Stundenkontingent ist an allen Universitäten höher als das der Linguistik, ein ausgewogenes oder gar gleiches Verhältnis zwischen beiden Bereichen ist nirgendwo zu erkennen. An den klassischen Universitäten ist die Literatur grundsätzlich nach der Sprachpraxis die zweitstärkste Komponente. Ihr Anteil liegt in der Regel bei rund einem Viertel des Studiums. In Coimbra – allgemein in Portugal als die traditionellste Universität bekannt – ist das Studium besonders literaturorientiert. Teil des Studiums sind außerdem Kurse zur »Deutschen Kultur« und der Kultur des jeweiligen anderen gewählten Ziellandes. Sie sind im allgemeinen an kultur-, geistes- und ideengeschichtlichen Inhalten orientiert, so daß sich der Anteil an Textlektüre und -interpretation noch erhöht.

Tatsächlich sei – folgt man den Aussagen von Dozenten in den Interviews – zu wenig Linguistik im Studium repräsentiert, der Schwerpunkt auf Literatur/Kultur – zuungunsten der Linguistik – sei zu groß (»unausgewogenes Verhältnis«, Interview Coimbra). Es fehle in diesem Punkt ganz allgemein eine bessere Abstimmung der Ausbildung an der Hoch-

schule auf die Erfordernisse der Schule (*o que acontece é o desfaseamento entre universidade e escola secundária*), so die befragte Dozentin an der Universität von Porto.

Das Studium konzentriert sich an allen Universitäten auf den Spracherwerb und die dazugehörigen philologischen Bereiche und die Erziehungswissenschaften; in einigen Studiengängen ist nicht die geringste Flexibilität oder Wahlfreiheit vorgesehen. Das Überspringen der Fakultätsgrenze ist an portugiesischen Universitäten sogar praktisch undenkbar. In den Interviews kam zum Ausdruck, daß man sich eigentlich an allen Universitäten des Problems der fehlenden Flexibilität und der Einengung der Möglichkeiten der Studierenden bewußt ist. Dabei zeigte sich, daß das Problem, vor allem was die neuen Universitäten betrifft, in einem größeren Rahmen zu sehen ist: das Studium engt die Berufsmöglichkeiten zu sehr ein. In Aveiro, Braga und Vila Real ist man nämlich gezwungen, die philologischen Studiengänge mit dem Berufsziel »Lehrer« abzuschließen – was das Absolvieren des Referendariats einschließt –, auch wenn man nicht den Lehrberuf ergreifen will. Außerdem wird der Arbeitsmarkt für Sekundarstufenlehrer vieler Fächer in wenigen Jahren gesättigt sein (was Referendariatsplätze angeht, ist er es heute schon). So müsse sich die Universität zwangsläufig neuen Aufgaben zuwenden, sie werde den Studierenden neue Perspektiven öffnen müssen; die Bedeutung der Lehrerbildung für die Universität werde abnehmen, man werde sich tendenziell auf die Weiterbildung und das Angebot an Zusatzqualifikationen konzentrieren müssen – so die Prognosen (Interviews Aveiro, Vila Real, Católica). Ideen für neue Berufsbilder, von denen ausgehend dann neue Studienangebote konzipiert werden, gibt es bereits, zum Beispiel in Aveiro: Sie zielen auf das Einbeziehen

von Betriebswirtschaft, Management, Verwaltung und Bürokommunikation in die philologischen Studiengänge ab. In Lissabon geht man einen Schritt weiter: Es sei denkbar, daß in Zukunft von der philologischen Ausbildung nur noch ein für alle obligatorischen Kernbereich übrig bleibe, den die Studierenden nach eigenen Vorlieben ergänzen könnten, sagte man mir im Interview dort.

### 3.3 Die erziehungswissenschaftlich-fachdidaktische Ausbildung

Ein wichtiger Unterschied zwischen den neuen und den klassischen Universitäten ist der Anteil der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik im Studium: An den klassischen Universitäten ist er grundsätzlich niedriger, dieser Bereich bildet dort die nur drittstärkste Komponente nach der Sprachpraxis und der Literatur. An den neuen Universitäten nimmt die pädagogisch-fachdidaktische Ausbildung ein knappes Viertel der Gesamtstundenzahl ein und bildet in der Regel die zweitstärkste Komponente. Hieraus wird noch einmal deutlich, daß die pädagogisch-didaktische Qualifikation an den neuen Universitäten höher bewertet wird. Ein weiterer Unterschied zwischen neuen und klassischen Universitäten ist die Zusammensetzung der erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Komponente, mit der natürlich inhaltliche Unterschiede einhergehen: Der Fächerkanon an den neuen Universitäten ist differenzierter als an den klassischen Universitäten. Denn während sich der Bereich an letzteren weitgehend auf Bildungstheorie, Pädagogische Psychologie (Lern- und Motivationspsychologie), Curriculumstheorie und -entwicklung und Fachdidaktik für beide Sprachen beschränkt, versuchen die neuen Universitäten in diesem Bereich neue Wege zu gehen. Sie räumen weiteren Fachgebieten, zum Beispiel der Schultheorie (*Socio-*

*logia da Educação*) mehr Raum ein, legen Wert auf die Vermittlung von Kenntnissen über das Bildungssystem (Kurse in *Organização e Administração Escolar*) und fördern in separaten Kursen den Einsatz von (neuen) Medien im Unterricht (*Tecnologia Educativa*).

Ebenso wie der gesamte Block der erziehungswissenschaftlichen Fächer inzwischen eher als »Scharnier« zwischen fachlicher Ausbildung und Referendariat, zwischen Studium und Berufsbeginn verstanden wird, und zwar unabhängig vom Studiengangtyp, so kommt den Fachdidaktiken innerhalb dieses Blocks ebenso die Funktion eines Scharniers zwischen der Theorie und ihrer praktischen Anwendung, zwischen dem Wissen und seiner Weitergabe an andere, oder eines »Interface« zur Integration der fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskomponente zu. Deshalb kam es in den letzten Jahren an einigen Universitäten zu curricularen Veränderungen, die eine Verstärkung dieser Rolle der Fachdidaktiken bedeuten.

Übrigens hat es fast an allen Universitäten auch schon Versuche gegeben, den Studierenden und Studentinnen schon vor dem Referendariat Praxiserfahrungen zuteil werden zu lassen, zum Beispiel indem sie in einer Schule hospitierten oder die eine oder andere Unterrichtsstunde selbst gaben. Es war allerdings bisher nicht möglich, dies in irgendeiner Weise zu institutionalisieren, vor allem, da an den Schulen nicht die nötigen Kapazitäten vorhanden sind.

### 3.4 Das Referendariat

An das Studium an der Hochschule schließt sich das einjährige Referendariat (*estágio*) an. Während der Zugang zum Referendariat in den integrierten Studiengängen garantiert ist, da das Studium sonst nicht abgeschlossen werden kann,

besagt die Gesetzgebung zu den sequentiellen Studiengängen ausdrücklich, daß bereits der Zugang zum Zusatzstudium beschränkt sein soll, da für das Referendariat nur so viele Plätze zur Verfügung stehen, wie geeignete Schulen in der Region der jeweiligen Universität vorhanden sind.

Das Referendariat läuft folgendermaßen ab: Die Studierenden werden auf die Schulen verteilt, die mit der jeweiligen Universität zusammenarbeiten. Alle Referendare einer Fachgruppe – zum Beispiel Deutsch/Englisch – an einer Schule bilden einen sogenannten *núcleo de estágio*, eine Gruppierung von drei bis fünf Referendaren und Referendarinnen, die während des Referendariats zusammenarbeiten. Jeder Referendar erhält *im Idealfall* je eine Klasse für Deutsch und die andere Sprache zugeteilt. Leider können nur sehr wenige Schulen diese Bedingungen bieten, da nicht genügend Schüler Deutsch lernen. So müssen sich in vielen Fällen, zum Beispiel im Raum der Universitäten von Coimbra und Vila Real, immer mehrere Referendare eine Klasse teilen und abwechselnd in ihr unterrichten. Die Konzeption des Referendariats sieht die *volle Verantwortung* des Referendars für den Unterricht in seinen Klassen vor, was praktisch den Einstieg ins Berufsleben darstellt. Dies ist eine herausragende Besonderheit der Ausbildung für Sekundarschullehrer in Portugal.<sup>1</sup> Mit dem Bildungsministerium wird ein befristeter Arbeitsvertrag geschlossen und der Referendar erhält Bezüge von etwa DM 900 im Monat (etwa drei Viertel des Anfangsgehalts einer voll ausgebildeten Lehrkraft).

Die Begleitung und Anleitung während des Referendariats wird durch ein oder zwei Dozenten der Hochschule (*coordenadores*) und an der Schule durch einen Begleitlehrer (*orientador*) je *núcleo* gewährleistet. Letztere arbeiten mit den Referendaren ständig zusammen. Die Beurteilung der Referendare geschieht durch beide. Sie soll ein kontinuierlicher Prozeß sein, in dem die Lehrtätigkeit, ihre Planung, Ausführung und Evaluation, die aktive Teilnahme an Konferenzen, die Haltung gegenüber dem Beruf, Initiative, Offenheit für Neuerungen, die Integration in die Schulgemeinschaft und die Verständigung mit den Eltern und Erziehungsberechtigten beachtet werden sollen.

Zur Unterrichtsverpflichtung der Referendare in der eigenen Klasse kommen die *assistências* und *regências*. Bei *assistências* handelt es sich um Unterrichtsstunden in Anwesenheit des Begleitlehrers und/oder des Hochschuldozenten, wobei möglichst ganze Unterrichtseinheiten beobachtet und besprochen werden sollen. Bei *regências* handelt es sich um Unterrichtsstunden des Referendars in der Klasse des Begleitlehrers, so daß der Referendar daraufhin geprüft werden kann, ob er sich auf eine neue Klasse und ein anderes Lernniveau einstellen kann.

Während des Referendariatsjahres finden für alle Studierenden auch noch ein oder zwei Lehrveranstaltungen an der Universität, die *seminários*, statt. Sie wurden ursprünglich zur Unterstützung und Ergänzung des Referendariats und möglichst in Kontinuität zur Fachdidaktik konzipiert. Dies wird allerdings nicht an allen Universitäten in die Tat umgesetzt, oft wird lediglich ein weiteres Literaturseminar angeboten.

1 Dies gilt nur für die Lehrer des 3. Zyklus der Basisstufe und der Sekundarstufe, wohingegen für die Lehrer des 1. und 2. Zyklus der Basisstufe ein anderes Modell vorgesehen ist: Diese absolvieren nur eine Art Praktikum. Sie gelten an der Schule weiterhin als Studierende und erhalten auch keine eigene Klasse zugewiesen.

#### 4. Berufliche Situation und Weiterbildung

Es gibt ausdrücklich kein Recht auf Einstellung in den Schuldienst nach dem Referendariat. In den 90er Jahren sah die Situation speziell für die Fächer Deutsch und Englisch allerdings so aus, daß noch jeder Absolvent einen Arbeitsplatz, wenn auch nicht immer an seinem Wunschort, bekam. Aus demographischen Gründen wurden in der Basisstufe allerdings bereits wieder weniger Lehrkräfte eingestellt, für die Sekundarstufe war Mitte der 90er Jahre absehbar, daß dies ab etwa 1998/99 ebenfalls der Fall sein würde (Campos 1995a: 22).

Die Abschlußnote ist bei der Bewerbung um eine Stelle an einer Schule sehr wichtig, denn sie ist das einzige Kriterium, nach dem freie Stellen besetzt werden. Dies geschieht in einem landesweiten Verfahren. Eingestellt wird zunächst für ein Probejahr, auch danach werden Arbeitsverträge nur jahresweise verlängert, bis nach einigen Dienstjahren und bei Freiwerden einer Planstelle der junge Lehrer ins Kollegium einer Schule aufrücken, *professor efectivo* werden kann.

An dieser Einstellungspraxis gibt es auch in Portugal Zweifel: Die Durchführung auf landesweiter Basis und nur aufgrund der erreichten Endnote als Kriterium, ohne weitere Überprüfung der Eignung, führt dazu, daß sich unter den Kandidaten auch Ungeeignete befinden, galt es doch bisher im allgemeinen unter den Studierenden als sicher, in den Schuldienst eintreten zu können, wenn man nur dem vorgezeichneten Weg des Studiums folgte und alle Formalitäten termingerecht erfüllte.

Die Arbeitszeit beträgt 22 Wochenstunden im »Normalbetrieb«, 15 Wochenstunden in der Abendschule für Erwachsene. Das Anfangsgehalt beträgt etwa DM 1200. Eines der großen Probleme des

portugiesischen Bildungssystems ist das niedrige soziale Prestige des Lehrerberufs. Er gilt heute, pauschal betrachtet, als Beruf »zweiter Klasse«, was sicherlich Ergebnis der jahrzehntelangen Vernachlässigung der Ausbildung, vor allem aber auch der beschriebenen Einstellungspolitik ist.

Mit der Reform des Bildungswesens wurde ein System zur Weiterbildung eingerichtet, in dem gleichzeitig eine Art »Recht auf Karriere« festgeschrieben wurde, das es vorher für Lehrer nicht gab. Der berufliche Aufstieg ist nun an das Absolvieren von Weiterbildungsmaßnahmen gekoppelt, um den Besuch derselben attraktiv zu machen. Anbieter von Weiterbildungskursen sind die Hochschulen, es gibt aber, neben anderen Institutionen, auch lokale Ausbildungszentren, zu denen sich Schulen zusammengeschlossen haben.

Zum Schluß soll noch auf ein weiteres großes Problem des portugiesischen Bildungswesens aufmerksam gemacht werden. Es kann allerdings nicht weiter ausgeführt werden, da verlässliche statistische Grundlagen hierzu fehlen: Einem großen Teil der etablierten Lehrerschaft, die ihren Beruf begonnen hat, bevor auf die Lehrerausbildung von seiten des Staates größerer Wert gelegt wurde, mangelt es an formaler Qualifikation für den Beruf. Nicht nur, daß viele Lehrkräfte, die seit Jahren im Schuldienst stehen, keine pädagogische Ausbildungskomponente in ihrem Studium genossen haben; vielen Lehrern fehlt darüber hinaus auch die adäquate fachliche Ausbildung. An den Schulen in Portugal finden sich die verschiedensten Lebensläufe, viele Deutschlehrer sind eventuell durch Zufall in den Schuldienst geraten, allein mit der Qualifikation, Deutsch sprechen zu können. Auf solche Leute sind viele Schulen, vor allem in der Provinz, angewiesen, weil



qualifizierten jungen Lehrkräfte vielfach die großen Zentren als Wohnort vorziehen. Obwohl gerade auf die Lehrerbildung seit der Reform mehr Wert gelegt werden soll, verändert sich diese Situation nur sehr langsam.

### Internetadressen

Bildungsministerium: [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)

Eurydice: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)

Instituto de Inovação Educacional: [www.iie.min-edu.pt](http://www.iie.min-edu.pt)

### Ausgewählte Literatur

Alarcão, Isabel: »Ways into teacher education, the case of Portugal«. In: Wideen, Marvin F.; Grimmert, Peter P. (Hrsg.): *Changing times in teacher education. Restructuring or reconceptualization?* London; Washington: Falmer Press, 1995, 79–88.

Alarcão, Isabel: »Professor de Alemão nas escolas portuguesas em tempo de reforma educativa, que perfil?« In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/la ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 51–58.

Alarcão, Isabel: *Contribuição da Didáctica para a formação de professores. Reflexões sobre o seu ensino*. Manuskript, 1997.

Alarcão, Isabel; Tavares, José; Maia, Maria Clara: »Teacher education development in the 90s in Portugal«, *European Journal of Teacher Education* 15, 3 (1992), 191–196.

Andrade, Ana Isabel; Moreira, António; Sá, Cristina; Vieira, Flávia; Araújo e Sá, Maria Helena: *Caracterização da Didáctica das Línguas em Portugal. Da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: SPCE, 1993.

Arroteia, Jorge Carvalho: *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996.

Campos, Bártolo Paiva: »Política de formação de professores na Lei de Bases do Sistema Educativo«, *Revista Portuguesa de Pedagogia* XXII (1988), 83–100.

Campos, Bártolo Paiva: *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995 (1995a).

Campos, Bártolo Paiva (Hrsg.): *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995 (1995b).

Canário, Rui: »A formação de professores no contexto da Reforma educativa«. In: Guimarães, Henrique Manuel (Hrsg.): *Dez anos de ProfMat. Intervenções*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1996, 275–291.

Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/la ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996.

Correia, José Alberto; Stoer, Stephen: »Investigação em educação em Portugal«. In: Campos 1995b, 53–75.

Cruz, Manuel Braga da; Cruzeiro, Maria Eduarda (Hrsg.): *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal. Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério de Educação, 1995.

DEPGEF/Ministério de Educação: *Estatísticas da Educação 1993/94*. Lisboa: Ministério de Educação, 1995.

*Diário de Notícias*, Especial: »Ensino Superior em questão«. Juni 1997.

Estatísticas da Educação 1995/96: <http://www.dapp.min-edu.pt/dapp/estat96/html/indice2.html>

Estrela, Albano; Estrela, Maria Teresa: »Portugal« [Educational research and teacher education, national case study], *European Journal of Teacher Education* 16, 1 (1993), 43–49.

Fischer, Glória: »O ensino do Alemão no contexto da Reforma Curricular em Portugal. Princípios gerais e objetivos«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/la ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 59–64.

Grilo, Eduardo Marçal: »Balanças e perspectivas da integração no domínio da educação«, *Análise Social* XXVII (118–119), 4/5 (1992), 975–983.

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro, *Diário da República*; auch in: Pires, Enrico Lemos: *Lei de Bases do Sistema Educativo, Apresentação e comentário*. 2. Auflage. Porto: Porto Editora, 1995.

Ministério de Educação: *Ensino Secundário. Programas de Língua Estrangeira. Alemão*.

- Organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério de Educação, 1991 (Richtlinien).
- Neves, Maria Natália: »O ensino das línguas estrangeiras nos estabelecimentos de ensino da área territorial da Direcção Regional de Educação do Centro«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/a ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 15–32.
- Nóvoa, António: »A reforma educativa portuguesa, questões passadas e presentes sobre a formação de professores«. In: Nóvoa, António; Popkewitz, Thomas S. (Hrsg.): *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992, 57–69.
- Nóvoa, António (Hrsg.): *Profissão professor*. 2. Auflage. Porto: Porto Editora, 1995.
- Oliveira, Fernando Matos: »»Porque estudas Alemão?« Inquérito nas escolas de Coimbra«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/a ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 43–47.
- Pardal, Luís António: *Formação de professores do Ensino Secundário (1901–1988). Legislação essencial e comentários*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães, 1992.
- Patrício, Manuel Ferreira: *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. 4. Auflage. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- Rodrigues, Ruth Emrich: »A experiência do Novo Programa de Alemão«. In: Carecho, Judite; Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): *Aprender e/a ensinar Alemão. Contributos para a formação inicial de professores de Alemão em Portugal*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra, 1996, 37–41.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Hrsg.): *Ciências da Educação. Investigação e Acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 2 Bände. Porto: SPCE, 1995.
- Stoer, Stephen; Cortesão, Luisa: »The state, curriculum and teacher education in Portugal, 1926–1981«, *European Journal of Teacher Education* 18, 2/3 (1995), 197–214.
- Tavares, Clara Ferrão; Valente, Maria Teresa; Roldão, Maria do Céu: *Dimensões formativas de disciplinas do Ensino Básico. Línguas estrangeiras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- Teichler, Ulrich: »Student mobility in the framework of ERASMUS: findings of an evaluation study«, *European Journal of Education* 31, 2 (1996), 153–179.
- Teodoro, António: *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand, 1994.