

Zuspiele - Europa als Bildungsraum und Fussballfeld

**Ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Luzern
zur Fussball-Europameisterschaft der Frauen 2025
in der Schweiz**

Herausgegeben von
Peter Tresp und Marco von Ah





«Zuspiele» zwischen Luzerner Hörsaal und Fussballstadion. Gut vorbereitet an die EM-Spiele in Luzern 2025.



Die Herausgeber:

Peter Tresp (peter.tresp@phlu.ch) ist Professor für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Luzern, wo er das Zentrum für Hochschuldidaktik leitet. Seine Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik und akademische Bildung. Seine – durchaus unbedeutende – Fussballkarriere beendete er bereits in jungen Jahren.

Marco von Ah (marco.vonah@phlu.ch) leitet an der Pädagogischen Hochschule Luzern seit Dezember 2019 die Stabsabteilung Kommunikation und Marketing. Vor seinem Transfer zur PH Luzern war er Ressortleiter Sport der Luzerner Neuesten Nachrichten sowie der (Neuen) Luzerner Zeitung und Kommunikationsdirektor des Schweizerischen Fussballverbands.

Zitationshinweis:

Tresp, Peter & von Ah, Marco (Hrsg.). (2025). Zuspiele – Europa als Bildungsraum und Fussballfeld. Ein Beitrag der Pädagogischen Hochschule Luzern zur Fussball-Europameisterschaft der Frauen 2025 in der Schweiz. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15592245>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz. Davon ausgenommenen sind Illustrationen mit Copyrights.

Zuspiele – Europa als Bildungsraum und Fussballfeld

Anpfiff	4
Europa in Luzern – Luzern in Europa	
Erste Halbzeit	7
Die fünf in Luzern spielenden Länder, die Schweiz und ihre Lehrer*innenbildungssysteme	
Halbzeitpause	24
«Ein solches Finalturnier hat das Potenzial, ein Sportart um zehn Jahre nach vorne zu katapultieren.»	
Interview mit der langjährigen Rekord-Nationalspielerin Lara Dickenmann	
Zweite Halbzeit	28
Europa als Bildungsraum, Europa als Fussballfeld	
Ehrentribüne	33
Madeleine Boll, Frauenfussball-Pionierin	
Verlängerung	37
Frauen in der Bildung, Frauen im Fussball	
Abpfiff	39

Anpfiff: Europa in Luzern – Luzern in Europa

Die grösste Sportveranstaltung der Frauen, die Fussball-Europameisterschaft, findet heuer in der Schweiz statt – auch in Luzern! Drei Gruppenspiele werden hier ausgetragen, fünf Teams sind bei uns zu Gast.

Luzern und Europa: Das ist nicht neu, immerhin gibt es hier nicht bloss einen Europaplatz, ein Hotel Europe und ein grosses Motorschiff Europa, das auf dem Vierwaldstättersee verkehrt. Auch mit den drei Hochschulen ist Luzern in den europäischen Bildungsraum integriert. Nur beim Klub-Fussball scheint es nicht richtig zu klappen: Der letzte europäische Auftritt des FC Luzern liegt zwar erst zwei Jahre zurück (Out gegen Hibernian Edinburgh in der 4. Runde der Conference League), aber im Zusammenhang mit europäischem Spitzenfussball wirklich für Aufsehen gesorgt hat Luzern nur mit der in der Salle blanche des KKL Luzern durchgeführten und weltweit im Fernsehen übertragenen Auslosung zur EURO 2008 in Österreich und der Schweiz. Nun aber: UEFA Women's EURO 2025. Die Frauen-Fussball-Europameisterschaft. Oder eher: Die Frauen-Fussball-Europameisterinnenschaft!

Standardsituationen – auf dem Fussballplatz und im Hörsaal

Als Pädagogische Hochschule beschäftigen wir uns zwar primär mit Bildungsthemen. Doch: Ist es eigentlich Zufall, dass auch traditionelle Lehrveranstaltungen dem 45 Minuten-Takt gehorchen und also gleich lang dauern wie eine Halbzeit im Fussball? Wer (weitere) Gemeinsamkeiten zwischen einem Fussballspiel und einer Lehrveranstaltung sucht, wird rasch fündig, wie dies eine [Broschüre](#) der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich anlässlich der Fussball-Europameisterschaft der Männer 2008 bestätigt. So gelten beispielsweise beiderorts bestimmte Regeln und entsprechend ergeben sich Standardsituationen – auf dem Fussballplatz und im Hörsaal. Der Vergleich führt aber auch zu einigen Fragen: Wie zeigt sich beispielsweise der Torerfolg im Seminarraum? Gibt es in den Hochschulen Rote und Gelbe Karten? Sind die Dozierenden Trainer*innen an der Seitenlinie oder spielen sie mit? Oder sind sie vielleicht Schiedsrichter*innen? Schliesslich ist die ursprüngliche englische Bezeichnung des Spielers aus dem «man to refer to» abgeleitet. Schiedsrichter*innen sind also noch heute die Personen, an die man sich im Fussball (und weiteren Sportarten) zu wenden hat, wenn Einschätzungen und Entscheidungen und also der Anspruch der festgelegten Regeln gefragt sind. Sind Dozierende also Referees, wenn sie den Anspruch an Wissenschaftlichkeit in Lehrveranstaltungen und bei Leistungsnachweisen erheben?

Nun, solche Vergleiche haben selbstverständlich ihre Grenzen, wir wollen sie nicht überstrapazieren. Vielmehr wollen wir die Frauen-Fussball-Europameisterschaft 2025 in der Schweiz zum Anlass nehmen, Europa zum Thema zu machen – als Bildungsraum und Fussballfeld.

Luzern als Fussballort

Das Fussballspiel «hat schon in wenigen Jahren Tausende von Anhängern gewonnen, und man kann sagen, dass dasselbe heutzutage überall, wo es bekannt ist, wohl das Lieblingsspiel unserer Jungmannschaft ist. Denn es gibt wohl kaum ein anderes Spiel, das so viel Geistesgegenwart, Schnelligkeit und Ausdauer verlangt, wie eben das Fussballspiel. [...] Nun hat sich in Luzern ein Klub zusammen getan zur Einführung des Fussballsports in unserer Stadt.»

So berichtete das Luzerner Tagblatt am 6. Mai 1897 über den FC Luzern, den ersten und 1901 offiziell gegründeten Fussballklub in der Zentralschweiz. Die Tageszeitung trug damit dem Umstand Rechnung, dass das Mitte des 19. Jahrhunderts in England entstandene und durch in der Schweiz studierende Briten exportierte Fussballspiel seinen Weg auch nach Luzern gefunden hatte. Hier spielten die Stadtklubs zunächst auf dem nördlichen Teil der Allmend – ohne fixen Fussballplatz oder gar Stadion. Darum kam es zu Nutzungskonflikten zwischen Armee, Schäfern und Reitern, die sich durch die Fussballer gestört fühlten, während diese sich über Schafskot und Pferdemist beklagten.

1915 konnte der FC Luzern im Tribschenmoos seinen ersten Fussballplatz beziehen und 1921 eine kleine Tribüne errichten. In der Nähe befand sich der Fussballplatz Unterhalten des FC Kickers



Sportanlagen Allmend 1934

Luzern. 1928 erhielt der Luzerner Sportclub die Möglichkeit, im Raum Hubelmatt Fussball- und Leichtathletik-Anlagen zu errichten, 1932 schliesslich befürwortete Luzern im Rahmen einer Volksabstimmung den Bau von Sportanlagen auf der Allmend und am Alpenquai. Zum Eröffnungsspiel des Luzerner Stadions zwischen dem FCL und dem VfR Mannheim pilgerten 10'000 Zuschauer*innen auf die Allmend.

Die wichtigsten Kapitel der Luzerner Fussball-Geschichte schreibt bis heute der FC Luzern. Dieser gewann 1960, 1992 und 2021 den Schweizer Cupfinal und 1989 die Schweizer Meisterschaft. Die Heimspiele auf der Allmend (seit 2011 swissporarena) wurden vor bis zu 26'100 Zuschauern (und vergleichsweise wenigen Zuschauerinnen) ausgetragen.

Betreffend Frauenfussball leistete der FC Luzern nationale Pionierarbeit, indem er die FCL Frauen am 1. Juli 2004 beim FC Sursee herauslöste und unter dem Namen SC LUwin.ch einen eigenständigen Verein gründete. Damit zeichnete der FCL für den ersten reinen Frauenfussballklub der Schweiz verantwortlich. 2011 wurde dieser aus organisatorischen Gründen und im Hinblick auf sportliche Perspektiven als Sektion dem im Vergleich zum FC Sursee national ungleich stärker positionierten FC Luzern angegliedert. Dank fünf Meistertiteln und vier Cupsiegen von 2002 bis 2006 zählt der FC Luzern bis heute zu den erfolgreichsten Klubs im nationalen Frauenfussball. Unter anderem lancierten hier Lara Dickenmann und Ramona Bachmann ihre erfolgreichen internationalen Karrieren.

Die vorliegende Broschüre strukturiert sich – überaus naheliegend – in Analogie zu einem Fussballspiel. Die erste Halbzeit ist



swissporarena 2025

den fünf Ländern gewidmet, deren Teams im Juli 2025 an der Fussball-EM der Frauen in Luzern spielen: Kolleginnen aus diesen fünf Ländern stellen uns ihre Lehrer*innenbildungssysteme vor. Sie geben damit einen Einblick in Studienstrukturen und zeigen, welche Antworten in ihren Ländern auf Fragen gefunden wurden, die sich bei der Konzeption von Studiengängen für Lehrberufe stellen. Im Pausengespräch unterhalten wir uns mit der eben erwähnten langjährigen Rekordnationalspieler*innen und -torschütz*in Lara Dickenmann. Die zweite Halbzeit ist Europa als Bildungsraum und Fussballfeld gewidmet. Und wir treffen Madeleine Bolli, die Schweizer Fussballpionier*in mit bewegender Geschichte, auf der Ehrentribüne. In der Verlängerung präsentieren wir einige Zahlen, was die Frauenbeteiligung in Hochschulbildung und Fussball betrifft.

Mit dieser Broschüre aus der Pädagogischen Hochschule Luzern wollen wir die Luzerner Gastfreundschaft betonen und unsere Freude über die Luzerner EM-Spiele und den Frauen-Fussball unterstreichen.

Wir danken

Diese Broschüre wäre nicht zustande gekommen ohne Unterstützung und spontane Bereitschaft, hierfür Beiträge zu verfassen oder dokumentarisches Material zur Verfügung zu stellen. Ein besonderer Dank geht an unsere Kolleg*innen in den fünf Ländern Dänemark, Holland, Polen, Schweden und Wales, für die Luzern Austragungsort von Gruppenspielen ist. Vielen Dank dem International Office der Pädagogischen Hochschule Luzern (insbesondere Garima Sharma) für die Vermittlung dieser Kontakte aus den Partnerhochschulen.

Wir bedanken uns zudem für journalistische Hilfe bei Peter M. Birrer (Texte) und Eveline Bachmann sowie Toto Marti (Fotos), für die grafische Gestaltung bei Karin Willimann und bei Roland Künzle für seine technische Unterstützung. Ein weiterer Dank geht an Chantal Sistek (Movetia) und Sandra Gillner (SwissCore) für zuvorkommende Auskünfte sowie an die Kolleginnen und Kollegen unserer Hochschule für ihre Rückmeldungen auf eine Entwurfsversion dieser Broschüre.

Und nun: Das Warm-up ist abgeschlossen, das Spiel angepfiffen! Und wir wissen aus Erfahrung: Bisweilen geraten Zuspiele – trotz seriöser Vorbereitung – nicht wie gewünscht oder wie vom Publikum erwartet, vielleicht rollt der Ball sogar einmal aus dem

Spielfeld. Dieser Eindruck mag auch beim einen oder anderen Abschnitt dieser Broschüre entstehen. Doch gehört nicht das Unberechenbare gerade zu diesem Spiel? Wir wünschen viel Vergnügen bei der Lektüre.



Das EURO-Maskottchen Maddli ist bereit, die Spielerinnen der Schweiz und Norwegen ebenso; die Schiedsrichterin pfeift das Spiel in Kürze an.

Die fünf in Luzern spielenden Länder, die Schweiz und ihre Lehrer*innenbildungssysteme

Fünf Teams spielen an dieser Fussball-Europameisterschaft in Luzern, fünf Länder sind damit in Luzern zu Gast. Fussballländer, die sich miteinander messen. Das Ergebnis jeder Begegnung: Ein Zahlenverhältnis, das für heute gilt und an einem anderen Tag auch anders aussehen könnte.

Zahlen können auch bei einem Vergleich der Lehrer*innenbildungssysteme bedeutsam sein, klare Resultate aber werden sie kaum ergeben. Hier sind vielmehr eine Vielzahl von Vergleichsdimensionen zu beachten. So kann beispielsweise gefragt werden, welche Kategorien von Lehrpersonen unterschieden werden und wie separiert die jeweiligen Ausbildungsgänge gestaltet sind. Und wie zeigt sich beispielsweise die Palette der Schulfächer, für die ein Studiengang der Lehrer*innenbildung qualifiziert? Ergänzend können zudem Konzepte unterschieden werden, ob diese einem integralen Modell oder einem konsekutiven Modell folgen, ob also die disziplinär-fachliche Qualifizierung mit der didaktisch-unterrichtlichen Qualifizierung zeitlich verknüpft ist oder aber nacheinander erfolgt. Damit sind auch unterschiedliche unterrichts- und schulpraktische Verbindungen während des Studiums gegeben.

Zusätzlich zu solchen strukturellen Fragen können auch Fragen nach bedeutsamen Inhalten, Begrifflichkeiten und Referenzbeiträgen gestellt werden. Welches beispielsweise sind zentrale Begriffe, die das Studium prägen, auf welche Forschungsergebnisse wird wie Bezug genommen, wie forschungsorientiert sind die Studiengänge gestaltet?

Oder es kann nach dem sozialen Ansehen der Lehrpersonen gefragt werden und nach der Attraktivität eines Studiums für den Lehrberuf im Vergleich mit anderen Studiengängen.

Vor diesem Hintergrund haben wir Kolleginnen aus den fünf Ländern, deren Teams an der Fussball-Europameisterschaft in Luzern spielen, gebeten, uns einen Einblick in das Lehrer*innenbildungssystem ihres Landes zu geben. Wir freuen uns, dass wir diese hier präsentieren dürfen – gemeinsam mit einigen Hinweisen zu den Fussballnationen! (Beschreibungen nationaler Bildungssysteme in Europa und damit Informationen zu weiteren Ländern finden sich unter <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>.)

Wales – zweisprachig und in enger Verknüpfung mit walisischen Schulen

Spiel in Luzern:

Samstag, 5. Juli 2025, 18:00 Uhr: Wales – Niederlande

Programme der Erstausbildung

Die Erstausbildung von Lehrer*innen (Initial Teacher Education ITE) in Wales bietet eine Vielzahl strukturierter Programme, die darauf ausgelegt sind, Personen auf den Unterricht in Grundschulen (Alter 3–11 Jahre) und weiterführenden Schulen (Alter 11–16/19 Jahre) vorzubereiten. Der Weg in den Lehrberuf umfasst sowohl grundständige als auch postgraduale Studiengänge. Alle Programme sind akkreditiert und werden im Rahmen formaler Partnerschaften zwischen Hochschulen (Higher Education Institutions, HEIs) und Schulen angeboten. Dieser partnerschaftliche Ansatz stellt sicher, dass eine enge Verbindung zwischen wissenschaftlichem Studium und schulpraktischer Ausbildung besteht.

Grundständige Studiengänge wie der «Bachelor of Arts (BA) Primary Education with Qualified Teacher Status (QTS)» dauern in der Regel drei Jahre. Diese Programme integrieren eine professionelle Lehramtsqualifikation in ein breit angelegtes akademisches Studium. Das «Postgraduate Certificate in Education (PGCE)» ist der gängigste Weg für Hochschulabsolventen. Diese Programme dauern in der Regel ein Jahr und sind sowohl für den Grundschul- als auch für den Sekundarbereich verfügbar. Sie führen zum QTS und beinhalten teilweise Master-Studienleistungen. PGCE-Programme werden sowohl auf Englisch als auch auf Walisisch angeboten, was dem zweisprachigen Charakter des walisischen Bildungssystems Rechnung trägt.

Neben diesen traditionellen Wegen bietet Wales auch flexible, berufsbegleitende und praxisorientierte Programme an, die Personen unterstützen, die bereits an Schulen tätig sind. Diese Programme orientieren sich direkt an den Bedürfnissen des Bildungssystems und ermöglichen erfahrenen Fachkräften einen strukturierten beruflichen Aufstieg.

Fächer und Schulstufen

Die Relevanz der Fachinhalte ist ein zentrales Element in Struktur und Durchführung der ITE in Wales, insbesondere im Sekundarbereich. Sekundarstufen-ITE-Programme sind fachspezifisch aufgebaut. Studierende spezialisieren sich in Fächern wie Kunst

und Design, Biologie mit Naturwissenschaften, Chemie mit Naturwissenschaften, Design und Technik, Darstellendes Spiel, Englisch, Geografie, Geschichte, Informations- und Kommunikationstechnologie und Informatik, Mathematik, Sprachen, Musik, Sport, Physik mit Naturwissenschaften, Religion – Werte – Ethik sowie Walisisch. Die Auswahl der Fächer wird von nationalen Prioritäten beeinflusst, etwa der Förderung von MINT-Fächern oder der Notwendigkeit, mehr Lehrer*innen für den Unterricht auf Walisisch auszubilden. Im Primarbereich sind ITE-Programme nicht fachspezifisch aufgebaut. Stattdessen orientieren sie sich an den «Areas of Learning and Experience» (AoLEs), wie sie im *Curriculum for Wales* definiert sind. Dazu gehören: Ausdruckskünste, Gesundheit und Wohlbefinden, Geisteswissenschaften, Sprachen, Lese- und Schreibkompetenz, Mathematik und numerische Kompetenzen sowie Naturwissenschaften und Technik. Lehramtsstudierende sollen pädagogische Fähigkeiten in allen AoLEs entwickeln, mit besonderem Fokus auf übergreifende Themen wie Sprach- und Lesekompetenz, Rechnen, digitale Kompetenz und die Förderung der walisischen Sprache.

Das ab 2022 eingeführte *Curriculum for Wales* hat die Gestaltung der ITE-Programme stark beeinflusst. Es fördert einen integrierten und themenübergreifenden Unterrichtsansatz, worauf sich die ITE-Anbieter einstellen. Darüber hinaus erfordert der wachsende Bedarf an walisischsprachigem Unterricht, dass alle Lehramtsstudierenden sich zumindest in gewissem Masse mit der walisischen Sprache auseinandersetzen – sei es für den Unterricht auf Walisisch oder zur Integration in den englischsprachigen Unterricht.

Dauer und Abschluss

Die Dauer und der Aufbau der ITE-Programme in Wales variieren je nach gewähltem Bildungsweg. Grundständige ITE-Programme dauern in der Regel drei Jahre und kombinieren akademische Studien im Bereich Bildung mit der professionellen Ausbildung, die zum QTS führt. Diese Studiengänge bieten auch Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Bildungsforschung, zur Entwicklung einer reflektierenden Praxis und zur Bearbeitung zentraler Themen wie Inklusion, kindliche Entwicklung und Innovation im Curriculum.

PGCE-Programme dauern in der Regel ein akademisches Jahr und werden in Vollzeit angeboten. Sie richten sich an Personen mit einem bereits vorhandenen Bachelor-Abschluss in einem re-

levanten Fach. Das PGCE umfasst akademische Module auf Master-Niveau sowie schulpraktische Einsätze, die anhand der «Professional Standards for Teaching and Leadership in Wales» bewertet werden.

Berufsbegleitende Programme zum Erwerb des QTS haben unterschiedliche Laufzeiten, werden aber in der Regel innerhalb von ein bis zwei akademischen Jahren abgeschlossen. Diese Programme sind auf die Erfahrung und den Kontext der Teilnehmer zugeschnitten und beinhalten oft Elemente des Blended Learning.

In allen Fällen führt der erfolgreiche Abschluss des Programms zur Verleihung des QTS, der Voraussetzung für eine Lehrtätigkeit an öffentlichen Schulen in Wales ist.

Hoher Praxisanteil

Praxiserfahrung ist zentraler Bestandteil aller ITE-Programme in Wales und wird über das gesamte akademische Jahr hinweg integriert. Das in Wales verfolgte Modell betont die enge Verzahnung von Theorie und Praxis.

Lehramtsstudierende müssen im Verlauf ihres Programms mindestens 24 Wochen (oder 120 Tage) schulpraktische Erfahrung sammeln. Diese Praxisphasen werden in Zusammenarbeit von Universitäten und Partnerschulen organisiert und bieten strukturiert die Möglichkeit zum Beobachten, Planen, Unterrichten, Bewerten und Reflektieren. Die Praktika finden in mindestens zwei verschiedenen Schulen statt, um ein breites Erfahrungsspektrum zu gewährleisten.

Das Verhältnis von Praxis zu Theorie liegt bei etwa 2:1 – schulpraktische Phasen machen also rund zwei Drittel der PGCE-Programme aus. Diese Integration wird durch begleitende universitäre Lehrveranstaltungen unterstützt, die die Verknüpfung von Theorie und Praxis fördern. Mentoring spielt eine entscheidende Rolle: Schulbasierte Mentoren und Universitätsdozenten unterstützen, bewerten und begleiten die Studierenden gemeinsam.

Dieses Modell stellt sicher, dass Lehramtsstudierende die Fähigkeiten, das Wissen und die professionellen Haltungen entwickeln, die für einen erfolgreichen Unterricht erforderlich sind, und es fördert eine Kultur der reflektierten, evidenzbasierten Praxis.

Qualifikationen von Ausbildenden

Lehrerausbilder in Wales müssen sowohl akademische als auch berufliche Qualifikationen vorweisen können. Universitätsbasierte *teacher educators* benötigen in der Regel mindestens einen Masterabschluss im Bereich Bildung oder einem verwandten Fach, zusätzlich zum QTS und umfangreicher Lehrererfahrung. Viele besitzen zudem einen Dokortitel oder arbeiten daran und sind aktiv in Forschungsfeldern wie Pädagogik, Curriculum-Entwicklung, Inklusion oder Lehrerbildung tätig.

Zusätzlich zu ihren akademischen Qualifikationen müssen Ausbilder aktuelles Wissen über das *Curriculum*, professionelle Standards und bildungspolitische Entwicklungen nachweisen. Ihre Aufgaben umfassen neben dem Unterrichten und der Unterstützung von Schulen bei der Betreuung von Lehramtsstudierenden auch die Gestaltung und Evaluation von ITE-Programmen, Forschungstätigkeiten und Qualitätssicherung.

Schulische Mentoren spielen eine zunehmend wichtige Rolle in der ITE und werden als Mit-Ausbilder anerkannt. Zwar sind keine formellen Zusatzqualifikationen über den QTS hinaus erforderlich, doch Mentoren müssen an Weiterbildungen im Rahmen der ITE-Partnerschaft teilnehmen. So wird sichergestellt, dass sie in der Lage sind, Lehramtsstudierende effektiv zu betreuen, zu bewerten und zur Reflexion über pädagogisches Handeln anzuregen.

Anteil der Lehramtsstudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden

Lehramtsstudierende stellen zwar nur einen relativ kleinen, aber strategisch wichtigen Teil der gesamten Studierendenschaft in Wales dar. Die genauen Zahlen variieren je nach Hochschule und akademischem Jahr, aber ITE-Studiengänge machen insgesamt nur einen geringen Prozentsatz der Studierenden auf Bachelor- und Master-Ebene aus.

Die jährlichen Kohorten werden durch staatliche Vorgaben zur Gewinnung von Lehrer*innen bestimmt, die auf Grundlage von Daten zur Personalplanung von der walisischen Regierung festgelegt werden. Diese Zielvorgaben sollen sicherstellen, dass in allen Schulstufen, Fächern und Regionen – insbesondere in Mangelbereichen wie walisischsprachigem Unterricht und MINT-Fächern – ausreichend Lehrer*innen ausgebildet werden.

Daher wird die Zahl der neu aufgenommenen Lehramtsstudierenden jährlich überwacht. Anbieter müssen im Rahmen der Akkreditierung und Reakkreditierung durch den Education Workforce Council (EWC) und die Quality Assurance Agency (QAA) die Qualität und Wirkung ihrer Programme nachweisen.

Besondere Merkmale

Die ITE in Wales weist mehrere Merkmale auf, die sie von anderen Regionen des Vereinigten Königreichs und internationalen Kontexten unterscheiden – unter anderem den starken Fokus auf forschungsbasierte Praxis. Besonders hervorzuheben ist die enge Ausrichtung an dem neuen *Curriculum for Wales*. Dieses Curriculum fördert einen schüler*innenzentrierten, integrierten Bildungsansatz und verlangt von Lehrer*innen flexible, fächerübergreifende Unterrichtsmethoden, die sich an den Bedürfnissen und Lebenswelten der Lernenden orientieren.

Ein weiteres zentrales Merkmal ist die Betonung der walisischen Sprache und Kultur. Die Strategie «Cymraeg 2050» verfolgt das Ziel, bis 2050 eine Million walisisch Sprechende zu erreichen. Alle ITE-Programme müssen daher die Entwicklung der walisischen Sprachkenntnisse der Lehramtsstudierenden fördern – unabhängig davon, ob sie für den Unterricht auf Englisch oder Walisisch ausgebildet werden.

ITE in Wales legt zudem grossen Wert auf Gerechtigkeit, Diversität und Inklusion. Dazu zählen das Engagement für eine antirassistische Bildung, die Dekolonisierung des Curriculums und der Ausbau von Chancengleichheit im Lehrberuf. Studierende werden ermutigt, kritisch über ihre eigene Identität, Werte und die strukturellen Rahmenbedingungen im Bildungssystem nachzudenken.

Alle ITE-Anbieter in Wales fördern eine enge Verzahnung von akademischem und schulischem Lernen. Hochschulen und Partnerschulen arbeiten gemeinsam daran, Kohärenz und Kontinuität zwischen Universität und Schule sicherzustellen und angehende Lehrer*innen auf eine reflektierte, forschungsbasierte Praxis vorzubereiten.

Aktuelle Diskussionen

Die ITE in Wales ist derzeit durch mehrere bildungspolitische Diskussionen und Schwerpunkte geprägt – etwa durch die Stärkung forschungsbasierter Praxis. Ein zentrales Thema ist die

Sicherstellung einer ausreichenden und vielfältigen Basis an Lehrer*innen. Dazu gehören Massnahmen zur Gewinnung von Lehrer*innen für Mangelbereiche, zur Erhöhung der Zahl walisischsprachiger Lehrer*innen sowie zur Ansprache von Bewerber*innen aus unterrepräsentierten Gruppen.

Auch die Bindung von Lehrer*innen und die Arbeitsbelastung sind wichtige Anliegen. Es werden Massnahmen geprüft, um die Unterstützung für Berufseinsteiger*innen zu verbessern und den Lehrberuf langfristig attraktiver zu gestalten. In diesem Zusammenhang wird auch das Modell der beruflichen Weiterbildung weiterentwickelt, das eine kontinuierliche Entwicklung von der ITE über die Induktionsphase hinaus vorsieht.

Weitere Diskussionen betreffen die Rolle schulischer Mentor*innen und die Qualität der Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen. Es besteht Einigkeit darüber, dass Mentor*innen besser strukturiert geschult und unterstützt werden müssen, um ihre Rolle effektiv ausfüllen zu können. Einheitliche Standards bei der Betreuung durch Mentor*innen gelten als wesentlich für den Erfolg des praktischen Modells.

Nicht zuletzt beeinflussen bildungspolitische Veränderungen – etwa das *Curriculum for Wales*, die Reform der sonderpädagogischen Förderung (ALN) und die Gesamtstrategie der walisischen Regierung – weiterhin Inhalt und Umsetzung der ITE-Programme. Die Ausbildungsinstitutionen bemühen sich, flexibel und anpassungsfähig zu bleiben, ohne dabei die Qualitätsstandards und das Ziel bestmöglicher Lernergebnisse aus dem Blick zu verlieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die ITE in Wales durch einen integrierten, reflektierten und zweisprachigen Ansatz auszeichnet. Ziel ist es, Lehrer*innen auszubilden, die beruflich selbstbewusst, forschungsorientiert und sich den Werten der Gerechtigkeit und Exzellenz in der Bildung verpflichtet fühlen.

• *Die Cardiff Metropolitan University ist Partnerhochschule der Pädagogischen Hochschule Luzern.*

*Dr. Anna Bryant (anbryant@cardiffmet.ac.uk) ist Co-Direktorin für Lehrer*innenbildung und professionelles Lernen (Forschung) an der Cardiff School of Education and Social Policy (CSESP), Cardiff Metropolitan University. Nach einer Zeit als Sportlehrerin in der Sekundarstufe hat Anna Bryant einen bedeutenden Beitrag zur Erstausbildung von Lehrer*innen und zur Gesundheitserziehung geleistet. Sie leitet die Teacher Education Research Group und die Physical Health Education for Lifelong Learning (PHELL) Research and Innovation Group und ist Vorsitzende des Cardiff Partnership Initial Teacher Education (ITE) Research Advisory Board, dem Mitglieder der Cardiff Metropolitan University, der Cardiff University und der University of Oxford angehören.*

Cameron Stewart (CGStewart@cardiffmet.ac.uk) ist Senior Lecturer in der Erstausbildung von Lehrpersonen an der Cardiff Metropolitan University und ist im Projekt Cardiff Partnership beteiligt. Er ist spezialisiert auf Mathematikdidaktik, Lehrpersonenausbildung und Schulentwicklung. Neben seiner beruflichen Tätigkeit ist Cameron ein leidenschaftlicher Musiker, der regelmässig als Gitarrist und Sänger auftritt, sowohl live als auch im Studio.



STECKBRIEF

- **Verband:** Football Association of Wales
- **Gründung der Frauen Liga:** 2009
- **Meisterschaft:** 1. Liga
- **Teams:** 8
- **Meister:** Cardiff City F.C.
- **Rekordmeister:** Cardiff Met WFC und Swansea City Ladies (je 6)
- **EURO-Historie:** erste Teilnahme



Aktuelle Topskorerin: Jess Fishlock (6)

Niederlande – verschiedene Studienmodelle, ergänzende Spezialisierung

Spiel in Luzern:

Samstag, 5. Juli 2025, 18:00 Uhr: Wales – Niederlande

Um Grundschullehrer*in in den Niederlanden zu werden, muss man einen Bachelor-Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule erwerben. An diesen Hochschulen für angewandte Wissenschaften muss man in vier Jahren 240 ECTS erwerben. Vom ersten Tag an wird die Ausbildung vor Ort durch Praktika an einer Grundschule mit der fachspezifischen Theorie an der Universität verbunden.

Praktika

Die Praktika zielen darauf ab, dass die zukünftigen Lehrer*innen die volle Verantwortung für eine Klasse von Kindern im Alter von 4-12 Jahren, unserem Grundschulbereich, übernehmen. Die Studierenden beginnen in den ersten beiden Jahren ihrer Ausbildung mit einem eintägigen Praktikum pro Woche. Es folgen ein zweitägiges Praktikum im dritten und in der ersten Hälfte des vierten Jahres und ein Vollzeit-Praktikum im letzten Semester.

Dahinter steht der Gedanke, dass es aus einer Entwicklungsperspektive sehr wichtig ist, vom ersten Tag an theoretisches Wissen (fachbezogen und fachintegriert) in die Praxis umzusetzen. Gegen Ende ihres Studiums sind die Studierenden in der Lage, Tage, Wochen und sogar längere Zeiträume des Grundschulunterrichts zu planen und durchzuführen. Sie sind verantwortlich für alle Kontakte mit Eltern oder Institutionen ausserhalb der Schule, die die Entwicklung des Kindes betreffen. Dazu gehören Logopäd*innen, Psycholog*innen, Pädagog*innen usw., wen oder was auch immer eine Schulklasse braucht.

Lehrer*innenbildungsinstitute in den Niederlanden arbeiten oft sehr eng mit den Grundschulen zusammen. Dies gilt für Mentoring, Beurteilungen und auch für die Zusammenarbeit bei Anforderungen, die direkt aus der Praxis kommen.

Verschiedene Studienmodelle

In den Niederlanden gibt es viele verschiedene Wege, die zu demselben (oder einem ähnlichen) Abschluss führen. Ich werde die fünf am häufigsten gewählten Wege aufzeigen. Die Studierenden können sich für eine Teilzeitausbildung entscheiden

(4 Jahre mit weniger Kontaktzeit am Ausbildungsinstitut, aber mit einer viel grösseren Arbeitsbelastung zu Hause). Sie können sich für die 2,5 Jahre dauernde Variante entscheiden, die sie nur antreten können, wenn sie bereits einen Bachelor- oder Masterabschluss haben.

Eine weitere Möglichkeit ist der «Quereinstieg», bei dem die Studierenden nach Bestehen einer Prüfung einen bezahlten Arbeitsvertrag an einer Grundschule eingehen und gleichzeitig einen Tag pro Woche am Ausbildungsinstitut studieren. Letzteres wurde aufgrund des erheblichen Lehrer*innenmangels in den Niederlanden eingeführt, der bereits seit etwa fünf Jahren besteht und immer noch anhält. Schliesslich können Studierende mit den passenden Zugangsvoraussetzungen gleichzeitig einen Bachelor in Erziehungswissenschaften und einen Universitäts-Bachelor in Pädagogik absolvieren. Sie erwerben einen doppelten Abschluss und konzentrieren sich auch auf den akademischen, mehr forschungsorientierten Teil des Fachs.

Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Ein wichtiges Merkmal der Grundschulen in den Niederlanden ist, dass sie bei der Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen recht gut abschneiden. Wir versuchen, die Kinder nach Möglichkeit in das reguläre System einzugliedern, aber es gibt auch so genannte S.B.O.- oder S.O.-Schulen für Kinder in belasteten Verhältnissen oder spezifischeren Problemen. S.O.-Schulen haben vier Abteilungen: Kinder mit schweren Seh- oder Hörproblemen, Kinder mit körperlichen Behinderungen oder Langzeitkrankheiten, Kinder mit psychologischen Problemen oder Verhaltensauffälligkeiten. Diese spezialisierten Schulen können die erforderliche Ausbildung in kleinen, gut ausgestatteten Klassen anbieten. Um dort zu unterrichten, ist nach dem Bachelor of Education ein zusätzliches Jahr der Spezialisierung (Master Special Educational Needs) erforderlich.

Der Lehrer*innenberuf ist ein Berufsfeld für alle, aber wir sehen, dass 80 Prozent der Frauen die Lehrer*innenausbildung absolvieren. In den Niederlanden gab es verschiedene Kampagnen, um Männer für den Beruf zu motivieren, aber bisher sind diese immer noch in der Minderheit. Wir haben noch keine spezifischen Gründe dafür gefunden, ausser dass die Beförderung bzw. der Aufbau einer Karriere in diesem Bereich oft recht begrenzt ist. Sind Männer starker daran interessiert? Wer weiss ...

Dienke Bakker (d.bakker@ipabo.nl) arbeitet an der Hogeschool IPABO, einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften, die auf Grundschulbildung, Kinderbetreuung und Vorschulerziehung spezialisiert ist. Sie ist Dozentin für Niederländisch und Englisch und für Sprachdidaktik. Zudem ist sie International Officer an der IPABO in Amsterdam.

• Die Hogeschool IPABO Amsterdam ist Partnerhochschule der Pädagogischen Hochschule Luzern.

STECKBRIEF



- **Verband:** Koninklijke Nederlandse Voetbal Bond
- **Gründung der Frauen Liga:** 2007
- **Meisterschaft:** Eredivisie voor vrouwen
- **Teams:** 12
- **Meister:** Twente Enschede
- **Rekordmeister:** Twente Enschede (7)
- **EURO-Historie:** Turniersieg 2017
-  **Aktuelle Topskorerin:** Lineth Beerensteyn (3)

Polen – neue Modelle nach tiefgreifenden Bildungsreformen

Spiele in Luzern:

Dienstag, 8. Juli 2025, 21:00 Uhr: Polen – Schweden

Samstag, 12. Juli 2025, 21:00 Uhr: Polen – Dänemark

Die in Europa, insbesondere in den 1990-er Jahren stattfindenden intensiven Bildungsreformen hatten in Polen einen revolutionären Charakter. Sie fielen mit dem politischen Umbruch zusammen, der 1989 in Polen begann. Die Bildungsreformen – Änderung des Schulsystems, Reform der Abschlussprüfung (Matura) – sollten mit der Modernisierung der Lehrerbildung einhergehen, sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung von Lehrer*innen.

In Polen führte der 1989 eingeleitete Prozess der Dezentralisierung und Demokratisierung des Bildungswesens zur Verabschiedung eines neuen Bildungsgesetzes im Jahr 1991. In diesem wurde gefordert, dass die Schule jeden Schüler auf familiäre und staatsbürgerliche Pflichten vorbereiten solle – basierend auf den Prinzipien von Solidarität, Demokratie, Toleranz, Gerechtigkeit und Freiheit. Doch diese erste Phase der Enttotalitarisierung, Dezentralisierung, Pluralisierung und Demokratisierung des polnischen Bildungswesens wurde 1993 durch die Rückkehr postsozialistischer Kräfte an die Macht gestoppt, was die Bestrebungen nach Freiheit und Selbstverwaltung unterbrach. Danach setzte eine eindeutige Rückkehr zum Zentralismus in der Bildungspolitik ein, die bis heute andauert.

Die Veränderungen der Lehrer*innenausbildung in Polen gingen dem durch die Systemtransformation eingeleiteten Wandel des Bildungssystems voraus. Bereits in den 1970-er Jahren entfernte man sich von der integrierten Lehrerbildung an beruflich ausgerichteten Einrichtungen, die sich stark auf methodische Kompetenzen in der Praxis konzentrierten. Im Zuge der Professionalisierung des Lehrerberufs erfolgte ein Übergang von Methodik zur akademischen Wissensvermittlung und anschliessend von dieser Wissensvermittlung hin zur handlungsorientierten Forschung mit qualitativen Methoden der Sozialwissenschaften.

Infolge dieser Veränderungen entwickelten sich in der polnischen Lehrer*innenausbildung drei Modelle: das fachlich-fakul-

tätsgebundene, das zentralisierte und das pädagogisch-fakultätsgebundene Modell.

- Das fachlich-fakultätsgebundene Modell basiert auf der Autonomie einzelner Fakultäten an Hochschulen, die Lehramtsstudiengänge für bestimmte Unterrichtsfächer wie Mathematik oder Philologie anbieten.
- Das zweite, zentralisierte Modell beruht auf der Einrichtung einer speziellen Einheit an der Hochschule, die die Lehrer*innenausbildung organisiert und psychologisch-pädagogische sowie fachdidaktische Ausbildung mit Fachwissen verbindet.
- Das pädagogisch-fakultätsgebundene Modell wird von Fakultäten oder Instituten für Erziehungs- oder Bildungswissenschaften realisiert und bezieht sich auf die Ausbildung von Lehrer*innen für den Vorschulbereich, die Primarstufe, die Sonderpädagogik, Resozialisierung, sozialpädagogische Betreuung sowie kulturelle Animation.

Die aktuell in Polen umgesetzten Lehramtsstudiengänge lassen sich in drei Programme unterteilen: das fachlich-spezialisierte, das modulare bzw. blockartige und das gemischte Programm.

- Das fachlich-spezialisierte Programm, «Sammlungsmodell» genannt, beruht auf der Aufteilung in spezifische akademische Fächer mit fachlicher und professioneller Wissensvermittlung. Es wird am seltensten genutzt.
- Das modulare bzw. blockartige Programm betont integratives Lernen und die Verbindung von Wissen aus verschiedenen Disziplinen.
- Das gemischte Programm versucht, beide Ansätze zu verbinden, und ist das aktuell am häufigsten vorgeschlagene Modell.

Verhältnis von Studierenden und Absolventen

Zwischen den akademischen Jahren 2015/16 und 2019/20 sank die Zahl der Studierenden in Polen von 1'405'100 auf 1'204'000. Seitdem steigt sie wieder an und lag im Studienjahr 2023/24 bei 1'245'200. Die Zahl der Absolvent*innen ging hingegen kontinuierlich zurück – von 364'600 (2015/16) auf 292'100 (2022/23). Im Jahr 2022/23 waren 62,6 Prozent der Absolvent*innen Frauen. 183'400 beendeten ein einheitliches Masterstudium oder ein Bachelorstudium, 37,2 Prozent absolvierten ein Masterstudium im zweiten Zyklus.

Am häufigsten wurden Studiengänge aus folgenden Bereichen abgeschlossen: Wirtschaft, Verwaltung und Recht (24,3 Prozent), Technik, Industrie und Bauwesen (13,9 Prozent), Gesundheit und Sozialwesen (13,4 Prozent) sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Information (11,1 Prozent). Der Anteil der Lehramts-/pädagogisch ausgerichteten Studiengänge lag bei 6,77 Prozent.

Im akademischen Jahr 2023/24 studierten 63,5 Prozent der Studierenden in Vollzeit (790'400), 454'700 in Teilzeit. Die beliebtesten Fachrichtungen waren Wirtschaft, Verwaltung und Recht (22,6 Prozent), Sozialwissenschaften, Journalismus und Information (14,0 Prozent), Gesundheit und Sozialwesen (13,7 Prozent) sowie Technik, Industrie, Bauwesen (12,5 Prozent). Frauen machten 58,5 Prozent aller Studierenden aus, 64,3 Prozent studierten an öffentlichen Hochschulen. Der Anteil der Studierenden in pädagogischen Studiengängen betrug 5,6 Prozent.

Generell erreichen Frauen in Polen häufiger höhere Bildungsabschlüsse als Männer, und dieser Trend verstärkt sich. Im Jahr 2020/21 stellten Frauen knapp die Hälfte aller Hochschul-

absolvent*innen, 2023/24 stieg ihr Anteil auf fast 63 Prozent. Im Bereich Lehramt/Pädagogik lag der Frauenanteil sogar bei knapp 84 Prozent.

Generell erreichen Frauen in Polen häufiger höhere Bildungsabschlüsse als Männer, und dieser Trend verstärkt sich. Im Jahr 2020/21 stellten Frauen knapp die Hälfte aller Hochschulabsolventen, 2023/24 stieg ihr Anteil auf fast 63 Prozent. Im Bereich Lehramt/Pädagogik lag der Frauenanteil sogar bei knapp 84 Prozent.

Rechtliche Grundlagen, Standards und Organisation

Im Zuge des Bologna-Prozesses und neuer Anforderungen an Lehrer (z. B. neue Unterrichtsmethoden, sinkende Zahl der Studierenden im Lehramt) wurden Reformen eingeleitet. Das Hochschulgesetz vom 20. Juli 2018 legte fest, dass keine weiteren privaten Hochschulen gegründet werden dürfen. Zwei Ausbildungsmodelle wurden eingeführt:

- Das integrierte Modell (5 Jahre)
- Das konsekutive Modell (6,5 Jahre)

Tabelle - Hochschulabsolvent*innen nach Bildungsgruppen im Studienjahr 2023/24

Bildungsgruppen	Insgesamt	Anzahl Frauen	Anteil Frauen
Insgesamt	292'120	183'000	62,6 %
Bildung	19'768	16'524	83,6 %
Geisteswissenschaften und Künste	26'966	19'405	71,9 %
Sozialwissenschaften, Journalismus und Information	32'535	22'177	68,2 %
Wirtschaft, Verwaltung und Recht	71'080	46'076	64,8 %
Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	10'729	7275	67,8 %
Informations- und Kommunikationstechnologien	14'411	2261	15,7 %
Technologie, Industrie, Bauwesen	40'750	15'885	38,9 %
Landwirtschaft	4949	3012	60,9 %
Gesundheits- und Sozialwesen	39'001	31'975	81,9 %
Dienstleistungen	24'427	15'067	61,7 %
Individuelle interdisziplinäre Studien	7504	3343	44,5 %

Eigene Ausarbeitung auf der Grundlage von **CSO-Daten**

Die Lehrerausbildung erfolgt seit 2019 nicht mehr im Rahmen von Spezialisierungen, sondern nach verbindlichen Ausbildungsstandards, die vom zuständigen Ministerium festgelegt werden. Per 1. September 2025 sind weitere gesetzliche Änderungen geplant, z. B. die mögliche Beschäftigung von Studierenden in Kindergärten und Schulen.

Studienprogramme und Ausbildungspläne

Aktuell existieren drei Standards für die Ausbildung von:

1. Lehrer*innen für allgemeinbildende Fächer, berufstheoretische Fächer, praktische Ausbildung, Förderunterricht und Schulpsychologie.
2. Vorschul- und Primarstufenlehrkräfte – nur im Rahmen eines einheitlichen Masterstudiums (9 Semester, 2860 Stunden inkl. Praktika, 300 ECTS).
3. Sonderpädagogische Lehrer*innen, Logopäden und Förderlehrpersonen – nach ähnlichen Regeln.

Für den ersten Standard sind je nach Studienform bestimmte Voraussetzungen an Dauer und ECTS-Punkte zu erfüllen. Praktika sind verpflichtend (480 Stunden), davon 180 im Bereich Fachdidaktik und 30 im psychologisch-pädagogischen Bereich. Die Ausbildung gliedert sich in vier Module: Fachwissen, allgemeine Didaktik/Stimmtraining, Fachdidaktik sowie psychologisch-pädagogische Vorbereitung.

Für die Vorschul- und Grundschullehrpersonen wird ein individualisierter Zugang betont, z. B. durch eine Analyse der Stärken und Schwächen der Studierenden, begleitet durch Aufgaben zur Selbstentwicklung.

Zusammenfassung

Der Zustand der Lehrerausbildung hängt eng mit dem Zustand der Schulen zusammen – das Sprichwort «Wie die Lehrpersonen, so die Schule» trifft ebenso zu wie «Wie die Schule, so die Lehrpersonen». Berichte des Obersten Rechnungshofs zeigen, dass zunehmend schwächere Abiturient*innen ins Lehramt gehen und die Lehramtsprogramme oft veraltet sind. Es fehlt an Mechanismen zur Auswahl geeigneter Kandidat*innen für diesen gesellschaftlich verantwortungsvollen Beruf. Die Lehrpersonenausbildung ist fragmentiert und verteilt auf viele Einrichtungen. Der Bericht von 2017 warnte vor den hohen Kosten für die Ausbildung überzähliger Pädagog*innen, die nicht eingestellt werden können.

In den letzten Jahren deutet sich jedoch eine Trendwende an: der Lehrpersonenmangel wächst, die Zahl der Lehramtsstudierenden sinkt, und das Bildungsministerium reagiert mit kurzfristigen Massnahmen wie der Einstellung von Pensionierten oder der Erwägung, Studierende zu beschäftigen.

Die jüngsten Regelungen zur Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung deuten auf Bemühungen hin, ein hochwertiges System zu schaffen. Doch es ist noch zu früh, um dessen Wirksamkeit zu beurteilen.

Beata Szczepanska (beata.szczepanska@now.uni.lodz.pl) ist Professorin an der Universität von Lodz. Sie arbeitet in der Abteilung für Bildungsgeschichte an der Fakultät für Erziehungswissenschaften. Ihr wissenschaftliches Interesse gilt vor allem Bildungsthemen und Schulwesen während der Zweiten Polnischen Republik, der Gesundheitskultur an Schulen, der Lehrperson in historischer und zeitgenössischer Hinsicht sowie der Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen. Nach einem Praktikum in der Schweiz hat sie auch einige Artikel über das Erbe von Pestalozzi und die Archivbestände des Polnischen Museums in Rapperswil verfasst.

STECKBRIEF



- **Verband:** Polski Związek Pilki Nożnej
- **Gründung der Frauen Liga:** 1974
- **Meisterschaft:** Ekstraliga (seit 2010)
- **Teams:** 10
- **Meister:** Katowice
- **Rekordmeister:** Czarni Sosnowiec (13)
- **EURO-Historie:** erste Teilnahme



Aktuelle Topskorerin: Natalia Padilla (5)

Schweden – nach der Reform ist vor der Reform

Spiel in Luzern:

Dienstag, 8. Juli 2025, 21:00 Uhr: Polen - Schweden

Lehrer*innenbildung in Schweden und insbesondere an der Universität Lund

Die Lehrer*innenbildung in Schweden wurde im Jahr 2011 grundlegend reformiert, und aktuell befinden wir uns erneut mitten in einem Reformprozess. Die Hoffnung ist, dass durch eine Verbesserung der Ausbildung auch die Schulen und damit die Gesellschaft insgesamt verbessert werden können. Daher steht die Lehrpersonenbildung häufig im politischen Fokus, und das Lehramtsstudium umfasst die höchste Anzahl an Lernzielen innerhalb der schwedischen Hochschulverordnung im Vergleich zu allen anderen Studiengängen.

In Schweden gibt es Studiengänge für Vorschullehrer*innen (Alter 0–6 Jahre), Grundschullehrer*innen (6–12 Jahre) sowie Fachlehrpersonen (12–19 Jahre). Gemeinsam ist ihnen, dass 60 ECTS-Punkte auf bildungswissenschaftliche Kernmodule einschliesslich didaktischer und pädagogischer Inhalte entfallen und 30 ECTS-Punkte auf schulpraktische Studien. Zusätzlich studieren die Lehramtsstudierenden auch Fachinhalte, deren Umfang je nach Altersgruppe der später zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler variiert.

Kürzere Qualifizierungswege

Neben diesen zusammenhängenden Studiengängen gibt es auch verschiedene Initiativen, um durch kürzere Qualifizierungswege Quereinsteiger*innen für den Lehrerberuf zu gewinnen. In diesen sogenannten «komplementären pädagogischen Ausbildungen» bringen die Studierenden bereits abgeschlossene Fachstudien mit und ergänzen diese durch bildungswissenschaftliche Kernmodule sowie schulpraktische Studien, um einen berufsqualifizierenden Lehramtsabschluss zu erwerben. Nach dem erfolgreichen Abschluss eines Lehramtsstudiums an einer Universität kann die betreffende Person bei der nationalen Schulbehörde eine Lehrbefähigung beantragen. Diese ist verpflichtend, um im schwedischen Schulsystem Noten vergeben zu dürfen.

Die Universität Lund bietet im Rahmen des zusammenhängenden Lehramtsstudiums die Ausbildung für das Lehramt an der gymnasialen Oberstufe (15–19 Jahre) an sowie im Rahmen der komplementären pädagogischen Ausbildung für die Sekundarstufe I (12–15 Jahre) und die gymnasiale Oberstufe (15–19 Jahre).

Im regulären Lehramtsstudium studieren die Studierenden zwei Fächer – ein Hauptfach mit 120 ECTS-Punkten und ein Nebenfach mit 90 ECTS-Punkten, wobei in beiden Fachdidaktik enthalten ist. Im Hauptfach ist zusätzlich eine fachdidaktisch ausgerichtete Abschlussarbeit im Umfang von 30 ECTS enthalten. In der komplementären pädagogischen Ausbildung müssen diese Studienleistungen (oder vergleichbare) bereits vorliegen, wobei eine Zulassung auch auf Grundlage von Studienleistungen in nur einem Fach erfolgen kann (120 ECTS für die gymnasiale Oberstufe und 90 ECTS für die Sekundarstufe I). Um eine zweite Unterrichtserlaubnis zu erhalten, sind zusätzlich 90 ECTS (Oberstufe) bzw. 60 ECTS (Sekundarstufe I) in einem weiteren Fach notwendig.

Studiendauer und Abschluss

Zusammengefasst dauert das reguläre Lehramtsstudium für die gymnasiale Oberstufe fünf Jahre und umfasst Fachstudien in zwei Fächern über dreieinhalb Jahre, bildungswissenschaftliche Kernmodule über ein Jahr und schulpraktische Studien über ein halbes Jahr. Die einzelnen Bestandteile sind je nach Universität unterschiedlich integriert. Der Abschluss führt zum *Master of Arts/Science in Secondary/Upper Secondary Education* (Ämneslärarexamen).

An der Universität Lund werden die Studierenden ermutigt, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu absolvieren – einige nehmen diese Möglichkeit wahr. Dabei können sie sowohl Fachstudien als auch bildungswissenschaftliche Module und Schulpraktika im Ausland absolvieren. Die Universität Lund arbeitet im Bereich der Lehrer*innenbildung mit anderen Europäischen Universitäten zusammen, zum Beispiel im Rahmen von EUGLOH (European University Alliance for Global Health). Ziel ist es, die Zusammenarbeit so zu intensivieren, dass Studierende praxisbezogene Erfahrungen austauschen können.

Reformen alle 10 Jahre

Da Schweden derzeit seine Lehrer*innenbildung reformiert, folgt ein allgemeiner Blick auf Reformen. Vielleicht gibt es ähnliche Diskussionen auch in anderen europäischen Ländern?

Reformen in der Lehrer*innenbildung scheinen stets von der grundlegenden Frage auszugehen, was eine «gute» Lehrkraft ausmacht und welche Rolle bzw. Funktion Lehrer*innen einnehmen sollen. Damit verbunden ist die Frage, ob Lehrer*innen in der staatlichen Bildungspolitik eher als «Techniker*innen» gesehen werden oder als Profession weiterentwickelt werden sollen. In Schweden gibt es etwa alle zehn Jahre tiefgreifende Reformen in der Lehrer*innenbildung. Diese basieren auf dem Glauben, dass die Verbesserung des Schulsystems direkt mit der Qualität der Lehrer*innenbildung zusammenhängt – dabei wird das Risiko übersehen, durch vereinfachende Reformen ein fragmentiertes Bildungssystem zu erzeugen. Der Diskurs einer «Krise» dient dabei häufig als starker Treiber für Reformprogramme.

Rückblickend führten die PISA-Ergebnisse von 2012 dazu, dass Schweden die OECD um Unterstützung bat, um die Ursachen für die Probleme im Bildungssystem zu verstehen. Eine der Empfehlungen der OECD war, sich auf Praktiken zu konzentrieren, die als zersplittert wahrgenommen wurden. Dabei wurde jedoch nicht hinterfragt, ob die Umsetzung wechselnder Konzepte – ohne die Komplexität von Lehren und Lernen zu berücksichtigen – selbst zur Zersplitterung beigetragen haben könnte. Die letzten Jahrzehnte waren geprägt von dem Drang nach «Lösungen», die sich häufig widersprechen.

Natürlich müssen Programme verbessert werden, aber es besteht auch die Gefahr, dass Reformen selbst Teil des Problems sind, anstatt zur Lösung beizutragen. Oder wie Björn Åstrand es ausdrückt: «Kann man die Fragmentierung in der Lehrer*innenbildung besser verstehen, wenn man Reformen als fragmentierende Kraft betrachtet – anstatt als deren Lösung?»

Widersprüche und Machtkämpfe

Es gibt eine Vielzahl politischer Ideen, die darauf abzielen, Lücken in der Lehrer*innenbildung zu schliessen. Gleichzeitig existieren – meist aus der Lehrer*innenbildung selbst heraus – Stimmen, die die Komplexität von Lehren und Lernen stärker anerkennen wollen. Dieses Spannungsfeld aus «Lücken schliessen» und «Komplexität anerkennen» führt zu Machtkämpfen.

Die Widersprüche zeigen sich, wenn Ideen in der Praxis umgesetzt werden sollen. Es ist eine Herausforderung, langfristige Ziele in einer Welt zu verfolgen, die oft auf schnelle Lösungen drängt. Und es ist schwer, sich auf die Frage zu konzentrieren,

welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit Veränderungen überhaupt möglich sind. Wenn politische Reformen auf einem Krisendiskurs basieren, besteht die Gefahr, dass daraus überhastete Massnahmen entstehen. Letztlich geht es um Vertrauen und die Fähigkeit, die Komplexität des Lehrberufs im Blick zu behalten.

Sinikka Neuhaus (sinikka.neuhaus@uvet.lu.se) ist Leiterin der Abteilung für Erziehungswissenschaften und Lehrerbildung an der Universität Lund, Schweden. Zu ihren Forschungsinteressen im Bereich der Erziehungswissenschaften gehören die Bildung von Flüchtlingen und die praxisorientierte Forschung.

Helena Berglund (helena.berglund@uvet.lu.se) ist stellvertretende Leiterin der Lehrerausbildung an der Universität Lund, Schweden. Ihre Forschungsinteressen im Bereich der Erziehungswissenschaften betreffen die Bedürfnisse und Bedingungen für die berufliche Entwicklung von Lehrern und die Frage, wie der Lehrerberuf durch die in verschiedenen Kontexten geschaffenen Bedingungen gestärkt werden kann.

STECKBRIEF



- **Verband:** Svenska Fotbollförbundet
- **Gründung der Frauen Liga:** 1988
- **Meisterschaft:** Damallsvenskan
- **Teams:** 14
- **Meister:** Rosengård
- **Rekordmeister:** Rosengård (14)
- **EURO-Historie:** Turniersieg 1984



Aktuelle Topsscorerinnen: Filippa Angeldahl, Stina Blackstenius, Johanna Rytting Kaneryd (je 4)

Dänemark – Lehrer*innenbildung als einer der grössten Hochschulstudiengänge

Spiel in Luzern:

Samstag, 12. Juli 2025, 21:00 Uhr: Polen - Dänemark

Im Lehramtsstudium erwerben die Studierenden das notwendige Wissen und die Kompetenzen, um fachlich, pädagogisch und didaktisch qualifizierte Lehrer*innen an dänischen Grund- und Sekundarschulen zu werden. Das Studium ist ein vierjähriger, berufsbezogener Bachelorstudiengang, der fachliches und pädagogisches Wissen mit Praxiserfahrungen verbindet. Die Ausbildung bewegt sich im Spannungsfeld zwischen praxisbezogenem sowie entwicklungs- und forschungsbasiertem Wissen.

Die Ausbildung befähigt zur Tätigkeit an dänischen Grund- und Sekundarschulen. Typische Arbeitsplätze für ausgebildete Lehrkräfte sind öffentliche Schulen, Privatschulen und sogenannte Fortsetzungsschulen (efterskoler).

Mit etwa 10'000 Studierenden gehört die Lehrer*innenausbildung zu den grössten Hochschulstudiengängen Dänemarks. Sie umfasst 40 ECTS (17 Prozent) integrierte Praxisanteile. Die Ausbildung zur Lehrkraft dauert vier Jahre. Sie verbindet fachliche und pädagogische Bereiche des Unterrichtens und besteht aus vier Elementen:

1. Unterrichtsfächer
2. Schlüsselkompetenzen
3. Vier Praxisphasen
4. Eine abschliessende Bachelorprüfung im Unterrichten

Die Ausbildung verleiht den akademischen Grad «Bachelor of Education».

Unterrichtsfächer

Die Unterrichtsfächer entsprechen den Fächern in der Grund- und Sekundarstufe. Die Studierenden wählen drei Unterrichtsfächer, wobei das erste ein Hauptfach ist (Dänisch, Mathematik oder Englisch). Danach werden zwei Nebenfächer gewählt, etwa Musik, Sport, Natur und Technik, Biologie, Geschichte, Kunst, Hauswirtschaft, Französisch, Deutsch, Naturwissenschaften, Geografie, Religion oder Sozialkunde. Zusätzlich können auch «Dänisch als Zweitsprache» oder «Sonderpädagogik» gewählt werden.

Schlüsselkompetenzen

Die Fächer im Bereich der Schlüsselkompetenzen vermitteln Fähigkeiten, um Lernentwicklung, Wohlbefinden und Persönlichkeitsbildung der Schüler zu fördern. Es gibt vier Pflichtfächer und 1-2 Wahlfächer:

- ▶ Pädagogik und Allgemeine Didaktik
- ▶ Pädagogische Psychologie, Inklusion und Sonderpädagogik
- ▶ Lebensbildung: Religionskunde, Ideengeschichte, Staatsbürgerkunde und Autorität
- ▶ Dänisch als Zweitsprache

Zugangsvoraussetzungen

Für die Aufnahme in das Lehramtsstudium gelten bestimmte Voraussetzungen. Der Zugang über Quote 1 erfordert einen Notendurchschnitt von mindestens 7,0 (C im internationalen System). Bei einem niedrigeren Schnitt muss über Quote 2 mit einem Aufnahmegespräch ein Studienplatz erworben werden.

Standorte

Die Ausbildung zur Lehrperson wird – verteilt auf 18 Standorte – in ganz Dänemark an Fachhochschulen angeboten: Es sind dies

- ▶ University College of Northern Denmark (UCN) in Nordjütland
- ▶ VIA University College in Mitteljütland
- ▶ UC SYD und UCL in Süddänemark
- ▶ University College Absalon in der Region Seeland
- ▶ Københavns Professionshøjskole (KP) in der Hauptstadtregion

Praxisphasen

Die neue Lehrerausbildung seit 2023 umfasst 40 ECTS (17 %) integrierte Praxisanteile. Diese sind fest in die Unterrichtsfächer eingebunden und sollen eine zusammenhängende und sich entwickelnde Ausbildung sicherstellen. Die Praxis wird gemeinsam von Hochschule und Praxisschule geplant, durchgeführt und reflektiert.

In jedem Studienjahr findet eine Praxisphase statt. In den ersten beiden Jahren meist an derselben Schule, etwa an einem Tag pro Woche oder in kleinen Blöcken. In den letzten beiden Jahren in zusammenhängenden Praxisblöcken. Spätestens im vierten Jahr müssen die Studierenden eigenständig Unterricht durchführen.

Mobilität

Während des Studiums besteht die Möglichkeit, ein Semester oder eine Praxisphase im Ausland zu absolvieren. Die Hochschulen verfügen über internationale Partnerschaften, die Austauschprogramme ermöglichen. Der Anteil mobiler Studierender variiert regional.

Berufseinstieg

78 Prozent der Absolvent*innen arbeiten in Grund- und Sekundarschulen oder in anderen Bildungseinrichtungen wie Fortsetzungsschulen. 7 Prozent sind in anderen Branchen tätig, 6 Prozent studieren weiter.

Lehrer*innen arbeiten überwiegend im öffentlichen Dienst. Im ersten Jahr nach Studienabschluss sind 76 Prozent im öffentlichen Sektor beschäftigt. Zehn Jahre nach dem Abschluss sind es noch 74 Prozent; 26 Prozent arbeiten dann im privaten Sektor, etwa an privaten Schulen.

Weiterbildung

4 Prozent der Lehr*innen, die zwischen 2004 und 2013 ihren Abschluss machten, begannen innerhalb von zehn Jahren eine weitere Ausbildung, meist ein Masterstudium – insbesondere in Pädagogik. Der Anteil, der einen Master anschliesst, ist gestiegen: Bei den Absolvent*innen von 2004 waren es 9 Prozent, bei jenen von 2013 bereits 12 Prozent.

Aktuelle Herausforderungen

Dänemark leidet unter Lehrpersonenmangel und steigenden Klassengrößen. 45 Prozent der Lehrer*innen in der Sekundarstufe I sind über 50 Jahre alt – 10 Prozentpunkte über dem EU-Durchschnitt. Zwischen 2009 und 2018 sank die Zahl der Lehrer*innen um 11,8 Prozent (Danmarks Lærerforening, 2018). Die Klassengrößen stiegen von 2005 bis 2016 um 10 Prozent (Grundschule) bzw. 9 Prozent (Sekundarstufe) auf durchschnittlich 21 Schüler*innen pro Klasse (OECD, 2018). Zur Gewinnung von Lehrer*innen schliessen Kommunen eigenständige Tarifverträge mit Lehrer*innenverbänden. 70 von 98 Kommunen hatten 2017/18 Vereinbarungen zu Arbeitszeit, Aufgabenverteilung, Weiterbildung und Bewertung.

Dänemark ist in fünf Gehaltszonen eingeteilt. Ein Teil des Gehalts kann schulindividuell verhandelt werden, was zu Unterschieden zwischen Gemeinden führt. Einstiegsgehälter sind

hoch, aber das Lohnwachstum flach: Nach 10 Jahren steigt das Gehalt um 12 Prozent, nach 15 Jahren um 16 Prozent. Das Höchstgehalt liegt nur geringfügig über dem EU-Durchschnitt. Vorschullehrer*innen verdienen rund 10 Prozent weniger als Lehrer*innen der Primar- und Sekundarstufe. Im Vergleich zu anderen Hochschulabsolvent*innen verdienen dänische Lehrer*innen zwischen 68 Prozent (Vorschule) und 95 Prozent (Sekundarstufe II) des Durchschnitts (OECD, 2018).

Laut OECD TALIS 2018 sind Gehalt, Jobsicherheit und Karriere weniger starke Motivationsfaktoren in Dänemark als in anderen EU-Ländern. Dänische Lehrer*innen geben häufiger an, durch gesellschaftliches Engagement und Einfluss auf junge Menschen motiviert zu sein. Die Berufszufriedenheit liegt mit 89 % nahe am EU-Durchschnitt, sinkt aber nach fünf Dienstjahren. Weniger Lehrer*innen als im EU-Durchschnitt würden sich erneut für den Beruf entscheiden (minus 5,3 Prozentpunkte bei Berufsanfängern, minus 7,9 nach fünf Jahren). Auch war der Lehrberuf für viele nicht die erste Berufswahl (OECD, 2019).

Geschlechterverteilung

Der Lehrberuf und das Lehramtsstudium in Dänemark sind überwiegend weiblich geprägt. In unteren Klassenstufen unterrichten fast ausschliesslich Frauen: Nur 5 Prozent der Kindergartenlehrpersonen sind Männer. In der Primar- und Sekundarstufe liegt der Frauenanteil bei 70 Prozent, in der Sekundarstufe II bei 56 Prozent.

An Universitäten hingegen sind nur 35 Prozente der Dozierenden weiblich. In Führungspositionen öffentlicher Schulen ist das Verhältnis ausgeglichener: 52 Prozent der Schulleitungen sind weiblich, 48 Prozent männlich. An Universitäten hingegen sind nur 28 Prozent der Leitungspositionen mit Frauen besetzt.

Die Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium entspricht derjenigen an Grund- und Sekundarschulen: 62,5 Prozent der Studierenden sind Frauen, 37,5 Prozent Männer. Die Geschlechterverteilung unter Lehrenden variiert je nach Standort. Am University College Nordjütland in Hjørring sind etwa 50 Prozent der Lehrenden männlich, am Standort Aalborg nur etwa 30 Prozent.

In Dänemark gibt es verschiedene Initiativen, um das Geschlechterungleichgewicht in Schulen und in der Lehrer*innen-bildung auszugleichen.

Ariana Mihalik Ward Jespersen (arwj@ucn.dk) ist Assistenzdozentin und internationale Koordinatorin im Fachbereich Bildung für Grund- und Sekundarschulbildung am University College of Northern Denmark in Aalborg. Ariana unterrichtet Englisch mit den Schwerpunkten kreatives Schreiben und interkulturelle Kompetenz. Ihre Forschungsinteressen sind vielfältig und umfassen derzeit Themen wie das Wohlbefinden von Schüler*innen, den Einfluss von künstlicher Intelligenz auf das Schreiben und Lesen im Grundschulunterricht und die Auswirkungen der Internationalisierung der Bildung durch virtuellen Austausch.

• *University College of Northern Denmark ist Partnerhochschule der Pädagogischen Hochschule Luzern.*

STECKBRIEF



- **Verband:** Dansk Boldspil-Union
- **Gründung der Frauen Liga:** 1972
- **Meisterschaft:** Gjensidige Kvindeligaen
- **Teams:** 8
- **Meister:** Fortuna Hjørring
- **Rekordmeister:** Fortuna Hjørring und Brøndby IF (je 12)
- **EURO-Historie:** Turnierzweite 2017
-  **Aktuelle Topscorerinnen:** Janni Thomsen, Amalie Vangsgaard (je 3)

Schweiz – Kantonale Zuständigkeiten, nationale Regelungen

Spiele an der EURO:

Mittwoch, 2. Juli 2025, 21:00 Uhr, Basel: Schweiz – Norwegen

Sonntag, 6. Juli 2025, 21:00 Uhr, Bern: Schweiz – Island

Donnerstag, 10. Juli 2025, 21:00 Uhr, Genf: Finnland – Schweiz

Vor gut zwanzig Jahren wurden in der Schweiz Pädagogische Hochschulen etabliert, die Möglichkeiten betreffend Lehrer*innenbildung dadurch neu geordnet und in der gesamten Schweiz auf Hochschulstufe positioniert. Dies ging mit einer deutlichen Reduktion der Anzahl Einrichtungen einher. Mit den Pädagogischen Hochschulen ist damit ein neuer Hochschultypus entstanden, welcher die traditionellen Universitäten und die – etwa zeitgleich eingerichteten – Fachhochschulen ergänzt.

Insgesamt wurde mit der durchgängigen Etablierung der Lehrer*innenbildung auf Hochschulstufe eine deutliche Annäherung der vorher sehr disparaten Landschaft erreicht, gleichwohl zeigen sich weiterhin einige bedeutsame Unterschiede, nicht zuletzt zwischen der deutschsprachigen und französischsprachigen Schweiz.

Studierende und Studiengänge

Während rund die Hälfte aller Studierenden in den universitären Hochschulen studieren, sind es in den Pädagogischen Hochschulen 7 Prozent (Stand 2021). Die Szenarien gehen für die nächsten 10 Jahre dabei von einer deutlichen Zunahme an Studierenden an Pädagogischen Hochschulen aus. Nicht überraschend ist, dass die Pädagogischen Hochschulen die mit Abstand höchste Erwerbstätigenquote der Absolventinnen und Absolventen der drei Hochschultypen ausweisen.

Die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen folgen – in der Schweiz traditionell – einem integrierten Konzept und verknüpfen fach- und berufsbezogene Inhalte. Entsprechend sind diese Studiengänge berufsqualifizierend und verknüpfen den akademischen Abschluss mit einem gesamtschweizerisch anerkannten Lehrdiplom und damit einer Berufsberechtigung. Im Wesentlichen führen diese Studiengänge zu einer Unterrichtsberechtigung für die obligatorische Schule. Unterschieden wird aber nach Schulstufen. Die Berechtigungen betreffen damit die Eingangsstufe (Kindergarten und oftmals die ersten beiden

Schuljahre), die Primarstufe (oftmals 1. bis 6. Klasse) oder die Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr).

Das Studium für die Kindergarten- und die Primarstufe dauert drei Jahre und wird mit einem Bachelor-Diplom abgeschlossen; das Studium für die Sekundarstufe dauert viereinhalb oder fünf Jahre (270-300 ECTS-Punkte) und wird mit einem Masterdiplom abgeschlossen. Diese Differenz, was den akademischen Abschlussgrad betrifft, ist nicht zuletzt bedeutsam für eine allfällige Fortsetzung der Studienlaufbahn, zumal der Bachelorabschluss nicht zum Eintritt in die Doktoratsstufe berechtigt.

Dafür hat der Bachelorabschluss im Studiengang Sekundarstufe – ähnlich wie in einem Medizinstudiengang (in der Schweiz ebenfalls in einer Bachelor-Master-Struktur mit ECTS-Punkten) – kaum Scharnierfunktion mit Wechseloptionen.

Nationale Regelungen

Zwar sind die Pädagogischen Hochschulen – wie die Schulen – in der Zuständigkeit der einzelnen Kantone, wobei nicht jeder Kanton eine Pädagogische Hochschule hat (insgesamt 15 Pädagogische Hochschulen bei 26 Kantonen), doch werden die Diplome gesamtschweizerisch anerkannt, sofern sie den Anforderungen des Diplomanerkennungsreglements der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen- und Erziehungsdirektoren (EDK) und also interkantonalen Regelungen entsprechen. Hier wird beispielsweise der Minimalumfang von Studienanteilen geregelt. Allgemein wird hier unterschieden zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaften und berufspraktische Studien. Konkret ist beispielsweise festgelegt, dass die Studierenden im Studiengang, der für den Unterricht an den Primarstufen berechtigt, für 6 oder mehr Fächer des Lehrplans vorbereitet werden müssen und dass die berufspraktische Ausbildung 36 bis 54 ECTS-Punkte (von insgesamt 180) umfassen muss.

Eintrittsbedingungen

Andere Fragen – wie etwa der Zugang zu den Studiengängen – werden auf nationaler Ebene über ein Hochschulgesetz geregelt. Die Eintrittsbedingungen unterscheiden sich je nach Studiengang. Für die Studiengänge der Primarstufe beispielsweise wird eine gymnasiale Maturität (ermöglicht auch den Zugang zur Universität) oder eine Fachmaturität für das Berufsfeld Pädagogik vorausgesetzt. Die Zulassung ist allerdings auch über andere

Wege (beispielsweise Vorbereitungskurs mit Prüfung oder «sur Dossier») möglich. Zudem werden zurzeit weitere Lockerungen der Zulassungsbedingungen diskutiert, denen die Pädagogischen Hochschulen allerdings höchst kritisch gegenüberstehen.

Die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen integrieren alle auch eine sogenannte Eignungsabklärung: Prospektiv geklärt wird bereits in einer frühen Studienphase die Eignung für den Lehrberuf.

Frauenanteil

Die Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen weisen einen hohen Frauenanteil auf, wobei dieser abnimmt, je höher die Bildungsstufe ist, für die eine Qualifikation angestrebt wird. Die höchste Frauenquote haben die Studiengänge der Sonderpädagogik und der Kindergarten- und Primarstufe. Allerdings stellt der neuste Schweizer Bildungsbericht fest, dass sich der Männeranteil in den Studiengängen Primarstufe und Sekundarstufe I in der letzten Dekade um rund 7 Prozent erhöht hat. Gleichzeitig zeigt sich, dass sich Männer und Frauen in den vorgelegten Zulassungsausweisen unterscheiden: So wird der Zugang über eine Fachmaturität grossmehrheitlich von Frauen gewählt, wohingegen Männer ohne gymnasiale Maturität häufiger eine Berufsmaturität erworben haben.

Schulfächer

Die Studiengänge unterscheiden sich auch bezüglich der Anzahl der Schulfächer, für die sich die Studierenden qualifizieren. Allgemein gilt: Je höher die Schulstufe, umso weniger Fächer. Dabei zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Pädagogischen Hochschulen. Für die Studiengänge der Primarstufe beispielsweise zeigt sich, dass einige Fächer zum Pflichtbereich gehören, beispielsweise lokale Schulsprache, Mathematik sowie die Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften (als Integrationsfächer). Einige Pädagogische Hochschulen qualifizieren ihre Studierenden für alle Schulfächer, wohingegen andere zwischen Pflichtfächern und Wahlpflichtfächern unterscheiden und damit nicht für alle Schulfächer qualifizieren.

Praxisanteil

Die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen sind ausgeprägt professionsorientiert. Dies wird u.a. dadurch unterstrichen, dass unterrichtspraktische Übungen und mehrere Wochen dauernde Praktika über die gesamte Studienzeit verteilt sind –

bereits ab Studienbeginn. (Der Anteil der berufspraktischen Studien beträgt beispielsweise im Studiengang Primarstufe zwischen 20 und 30% der Studienzeit.) Dies bedingt nicht nur einen sorgfältig konzipierten Aufbau dieser Studienanteile, sondern auch beispielsweise einen vertieften Kontakt mit betreuenden Praxislehrpersonen und Schulen.

Während des Studiums ist es möglich, ein Gastsemester an einer Partnerhochschule zu absolvieren. Die Pädagogischen Hochschulen haben je ein entsprechendes Netz an Partnerhochschulen aufgebaut. Allerdings ist der Anteil der Studierenden, welche diese Möglichkeit nutzen, eher gering.

Aktuelle Herausforderungen

In den letzten Jahren wird die Diskussion über die Lehrer*innenbildung stark geprägt durch den Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen. In den Schulen unterrichtet eine beträchtliche Anzahl Personen ohne entsprechendes Diplom. Damit sind für die Pädagogischen Hochschulen einige Fragen verbunden: Wie können diese Personen unterstützt werden, welches ist dabei die Aufgabe der Schulen vor Ort, welches die Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen? Wie kann das Studienangebot an Pädagogischen Hochschulen attraktiver gestaltet werden, um mehr Studierende zu gewinnen? Hier spielen dann auch die Studienangebote für sogenannte «Quereinsteiger*innen» eine Rolle, also Personen, die aus einem anderen Berufsfeld in die Schul- und Unterrichtstätigkeit wechseln wollen oder nach einem Fachstudium an der Universität nun auch eine Qualifizierung für die Unterrichtstätigkeit beabsichtigen.

Mit diesem Mangel an Lehrpersonen hängt auch zusammen, dass ein Anteil Studierender bereits während ihres Studiums an einer Schule angestellt sind. Damit sind zwar ergänzende Unterrichtserfahrungen verbunden, diese sind aber nicht begleitet und stehen bisweilen in Konkurrenz zu Studienkonzepten, welche eine strukturierte Professionalisierung und reflexive Relationierung von Studium und Praxis beabsichtigen. Insbesondere stellt sich auch hier die Frage nach der Kooperation von Hochschule und Schule, welche in der Mangelsituation unter erschwerten Bedingungen stattfindet und unterschiedliche Interessenlagen zu berücksichtigen hat. Hierauf haben einige Pädagogische Hochschulen insofern reagiert, als sie berufsintegrierte resp. berufsbegleitende Studienvarianten entwickelt haben und nun anbieten.

Pädagogische Hochschulen in der Schweiz haben – neben der Ausbildung von Lehrpersonen – weitere Leistungen zu erbringen. Dazu gehören insbesondere die Weiterbildung von Lehrpersonen und die Unterstützung von lokalen Schulentwicklungen. Und – als zentrale Aufgabe einer Hochschule – auch berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung. Bezüglich Forschung wird die Situation insofern erschwert, als die Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz kein Promotionsrecht haben, die Förderung des eigenen akademischen Nachwuchses damit immer auf Kooperationen mit promotionsberechtigten Hochschulen angewiesen ist.

Mit dem fehlenden Promotionsrecht sind auch eingeschränkte Möglichkeiten zur Qualifizierung von Lehrpersonenbildner*innen verbunden. Hier sind sowohl ein Doktorat erwartet und gleichzeitig eigene Erfahrungen im Unterricht auf der Zielstufe der Studiengänge (sogenanntes doppeltes Kompetenzprofil). Allerdings wird dieser Anspruch heute nicht von allen Dozierenden erfüllt.

STECKBRIEF



- **Verband:** Schweizerischer Fussballverband
 - **Gründung der Frauen Liga:** 1970
 - **Meisterschaft:** Women's Super League
 - **Teams:** 10
 - **Meister:** YB Frauen (Bern)
 - **Rekordmeister:** DFC Zürich IF (24)
 - **EURO-Historie:** Gruppenphase 2017, 2022
-  **Aktuelle Topskorerin:** Viola Calligaris (3)

Halbzeitpause: «Ein solches Finalturnier hat das Potenzial, ein Sportart um zehn Jahre nach vorne zu katapultieren.»

Interview mit der langjährigen Rekord-Nationalspielerin Lara Dickenmann

Lara Dickenmann ist die bisher erfolgreichste Schweizer Fussballerin. Die Krienserin hat an der EURO 2025 verschiedene Rollen und Aufgaben. Und weil sie Endrunden-Turniere gespielt hat, sagt sie auch präzise, was sie von der Schweiz an dieser EURO erwartet, bezüglich Organisation, Fussball und Nachhaltigkeit.

Lara, was erwarten Sie von der EURO 2025 in der Schweiz?

Ich bin überzeugt, dass die Schweiz als Gastgeberin ein sehr gutes Turnier organisieren wird. Und ich bin sicher, dass sich unser Publikum von den Fans mitreissen lassen wird, die aus dem Ausland anreisen. Es haben sich welche aus Amerika und sogar Australien angekündigt. Es wird ein grosses Fest – mega cool. Ich freue mich enorm auf diese Wochen.

Werden Sie an jedem Tag ein Spiel im Stadion verfolgen?

Idealerweise ja. Entweder bin ich im Stadion oder für das Schweizer Fernsehen im Studio im Einsatz.

Welchen Wunsch haben Sie in Bezug auf das Turnier?

Ich wünsche mir insbesondere, dass die Euphorie, die zweifellos entfacht wird, mit dem Ende der EURO nicht verschwindet.

Glauben Sie daran?

Ja, weil ich sehe, was hinter den Kulissen passiert. Der Schweizerische Fussballverband hat diverse Projekte aufgelegt, die mich zuversichtlich stimmen, dass das Thema Nachhaltigkeit ernst genommen wird. Die Emotionen werden einiges ankurbeln und über das Turnier hinaus bewirken.

Es scheint tatsächlich, dass sich etwas bewegt.

Wir bewegen uns auf einer ganz neuen Ebene. Bis vor Kurzem befanden wir uns noch in unserem Frauenfussballgärtli. Mit der EURO stossen wir in eine neue Dimension vor. Nun ist auch die Politik involviert, sowohl auf Kantons- als auch auf Bundesebene. Und grosse Unternehmen engagieren sich finanziell. Dadurch entsteht Power, mit der sich etwas verändern lässt.

Wäre das ohne diese Endrunde undenkbar gewesen?

Ganz sicher. Vieles hat mit der UEFA zu tun: Der Europäische Verband bringt Wissen mit, auch Sponsoren und ein gewisses Selbstverständnis. Jetzt steht in unserem Land der grösste Frauensportanlass in Europa bevor.

Bemühungen, den Frauenfussball populärer zu machen, gab es sicher auch schon vorher.

Natürlich. Es war schon immer unser Ziel als Spielerinnen, den Frauenfussball weiterzubringen. Aber wir stiessen immer wieder auf geschlossene Türen, sei es beim Verband, bei der Politik oder bei der Sponsorensuche. Mit der Vergabe des Turniers in die Schweiz ist auch das Interesse gewachsen. Wir diskutieren jetzt darüber, wie die Wertschöpfungskette der Zukunft aussehen kann, mit welchen Strukturen und unter welchen Rahmenbedingungen wir etwas bewegen können – und müssen nicht mehr ständig bei null anfangen und signalisieren: Hallo, wir sind auch da, wir spielen auch Fussball.

Was bewirkt eine Endrunde wie diese EURO denn konkret?

Die Erfahrung aus anderen Turnieren zeigt: Ein solches Finalturnier hat das Potenzial, eine Sportart um zehn Jahre nach vorne zu katapultieren. Die Schweiz hat diesen Schritt dringend nötig, wenn sie den Anschluss nicht verlieren will.

Wie wird der Fussball sein, den das Publikum zu sehen bekommt?

Hochwertig, und das einen Monat lang. Ich gehe davon aus, dass im Juli viele Menschen zum ersten Mal live bei einem Fussballspiel von Frauen dabei sein und sehen werden, wie gut das mittlerweile ist.

Blicken wir zehn Jahre zurück, auf 2015 und die WM in Kanada – mit Ihnen als Spielerin. Hätten Sie damals daran gedacht, dass die Schweiz 2025 die EM-Endrunde austrägt?

Nein. Wir hatten gegenüber anderen Nationen wie zum Beispiel Schweden oder Deutschland einen grossen Rückstand, auch was die Organisation eines solchen Events angeht. Wir stehen noch am Anfang. Manchmal vergisst man, wie krass das ist: eine Frauenfussball-Europameisterschaft in der Schweiz! Aber wir wollen uns darauf nicht ausruhen, sondern sehen es als riesige Chance, das vorhandene Potenzial nachhaltig zu nutzen.

Sie erinnern sich sicher noch an Ihre Anfänge als Juniorin ...

... der Zugang zum Fussball ist für Mädchen heute ein anderer. Die meisten haben inzwischen die Möglichkeit, mit anderen Mädchen in einem Team zu spielen, wenn sie das möchten. Das war bei mir nicht der Fall, als ich beim SC Kriens anfang. Ich spielte mit den Jungs und zog mich jeweils in der Schiedsrichterkabine um. Aber für meine fussballerische Entwicklung war

es zur damaligen Zeit das Beste, mit talentierten Buben zu kicken.

Als Sie Ihren Einstand in der damaligen Nationalliga A gaben, war die Bühne wohl auch noch überschaubar.

In Sursee – auf einem Nebenplatz des Stadions Schlottermilch. Auf dem Hauptfeld? Darauf mussten wir sehr lange warten. Die erste Mannschaft der Männer spielte in der 2. Liga regional, wir Frauen in der Nationalliga A. Aber in der Hierarchie waren wir sehr weit unten. Mich persönlich störte das nicht gross. Ich fand es einfach lässig, auf diesem Niveau Fussball spielen zu dürfen. Erst mit 14 hatte ich das Gefühl, richtig zu einem Team zu gehören – nur schon deshalb, weil ich mit meinen Kolleginnen in der gleichen Garderobe war.

Was empfehlen Sie einem Mädchen, das heute mit Fussball anfangen möchte?

Dass es sich die lokalen oder regionalen Optionen sorgfältig prüft und entscheidet, welches Angebot am ehesten passt. Egal, ob dies bei den Mädchen, bei den Jungs oder bei einem gemischten Team ist: Es geht primär darum, Freude zu entwickeln und erste Schritte in diesem Umfeld zu wagen. Wenn eine Spielerin Ambitionen hat oder entwickelt, zeichnet sich der Weg in den Leistungsfussball meistens fast von alleine weiter ab. Mädchen haben grundsätzlich einen anderen Zugang zum Fussball

als Jungs, vielleicht auch weil der Männerfussball ungleich präsenter ist als der Frauenfussball. Jungs fangen damit an, weil Fussball für sie populär ist und sie ihren Vorbildern wie Granit Xhaka nacheifern wollen. Bei den Mädchen ist der Hintergrund oftmals ein sozialer: Sie gehen zum Fussball, weil ihre Freundinnen es auch tun und es wichtig ist, dass sie sich in der Gruppe wohlfühlen, und weniger, weil sie die nächste Lia Wälti sein möchten. Das entwickelt sich später.

Wer war Ihr Idol?

Alain Sutter. Wahrscheinlich wegen der langen Haare. Und wegen der Rückennummer 7, die ich trug. Er spielte beim FC Bayern, der mir sympathisch war ...

... und immer noch ist?

Ja, bei den Männern schon. Bei den Frauen nicht, weil der FC Bayern die grösste Konkurrenz von Wolfsburg war, als ich für den VfL spielte.

Von 2004 bis 2008 haben Sie in den USA College-Fussball gespielt und studiert. Wie stand es damals um den Frauenfussball dort?

In vielen Belangen war die Entwicklung deutlich weiter als in Europa, etwa im Bereich der Vermarktung und des Event-Charakters von Spielen, aber nicht in Sachen Fussballkultur. Das Herz des

STECKBRIEF

Name: Dickenmann

Vorname: Lara

Geburstag: 27. November 1985

Geburtsort: Kriens LU

Wohnort: bei Baden AG



Frauen-Klubteams

- 2006 – 2007 New Jersey Wildcats (USA)
- 2007 – 2008 Jersey Sky Blue (USA)
- 2008 – 2009 FC Zürich
- 2009 – 2015 Olympique Lyon (Fr)
- 2015 – 2021 VfL Wolfsburg (De)

Grösste Erfolge

- 135 A-Länderspiele, 53 Tore
- Sieg in der Champions League 2011 und 2012
- 21 nationale Titelgewinne
- 8-mal Schweizer Fussballerin des Jahres

Fussballs schlägt in Europa oder vielleicht in Südamerika, aber nicht in den USA. Dort wird primär auf Athletik und das Mentale gesetzt. Diesbezüglich konnte ich allerdings viel lernen.

Warum sind Sie damals in die USA gezogen? Der Sport allein kann doch nicht der einzige Grund gewesen sein.

Das stimmt. Ich entschied mich für die USA, weil mir die Kombination ideal schien: Fussball und Ausbildung. Und ich hatte das Glück, ein Stipendium zu erhalten.

War es für Sie damals nie ein

Thema, alles auf die Karte Fussball zu setzen?

Nein. Ich hörte auch auf meine Eltern, die mir dazu rieten. Ich wollte diesen Weg auch einschlagen und dachte zunächst, ein Jahr zu bleiben, um meine Englischkenntnisse zu vertiefen. Daraus wurden schliesslich vier Jahre. Zum einen weil es mir sehr gut gefiel, zum anderen weil ich in Europa keine valablen Alternativen sah für mich. Es gab zwar erste Profispielerinnen, aber keine Profivereine und schon gar keine, die mir ein professionelles Angebot gemacht hätten.

Wie ist die Ausgangslage für talentierte junge Spielerinnen heute? Wer setzt ganz auf die Fussballkarriere?

In der Schweiz absolvieren die meisten eine Lehre oder besuchen ein Gymnasium, um danach studieren zu können. Es gibt Ausnahmen wie Ramona Bachmann, die ihre Lehre bei der Post abbrach und voll auf die Karte Fussball setzte. Ich empfehle jungen Spielerinnen, sich mit einer Ausbildung abzusichern, egal ob beruflich oder akademisch. Viele Vereine arbeiten heute mit Schulen zusammen. Unser Bildungssystem ist deutlich flexibler geworden. 2009 wollte ich ursprünglich ein Fernstudium absolvieren, aber es war unglaublich schwierig, etwas Passendes zu finden. Heute ist das kein Problem mehr.

Was verdient eine Spielerin in der Schweizer Women's Super League?

Zwischen nichts und 3000 bis 4000 Franken pro Monat. Die talentierten jungen Spielerinnen zieht es deshalb früh ins Ausland, wo sie Profis sein und mehr Geld verdienen können. Ich glaube, dass der Wohlstand in der Schweiz uns im Fussball nicht unbedingt hilft. Nicht alle haben den Ehrgeiz, den Durchbruch zu

schaffen, weil sie neben dem Sport verschiedene Alternativen haben, um gut über die Runden zu kommen. Das ist aber kein frauenspezifisches Problem. Ich habe kürzlich einen Schweizer Klubpräsidenten sagen hören, er würde gerne junge Schweizer Talente verpflichten, aber er vermisse bei vielen den unbedingten Willen, wie ihn Jungs mit Migrationshintergrund zeigen.

Was haben Sie in der Schule gelernt, das Ihnen in Ihrer Fussballkarriere geholfen hat?

Da ich oft abwesend war, musste ich lernen, mich zu organisieren und mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen. Dieses Teamwork war auch im Fussball wichtig. Jede im Team hat etwas anderes zum Erfolg beigetragen. Auch unter Druck Leistung zu bringen – das war im

Fussball oft der Fall – konnte ich mit schulischen Leistungen unter schwierigen Bedingungen vergleichen. In der Schule hatte ich auch Mitschülerinnen aus aller Welt, was meinen Horizont erweitert und mich auf die kulturelle Vielfalt im Fussball vorbereitet hat. Zudem war ich froh, Englisch und Französisch gelernt zu haben, als ich in den USA und in Lyon spielte. So musste ich nicht bei null anfangen. Und: Die Fussballspiele auf dem Pausenplatz waren eine gute Basis für meine Karriere. Es ging dort immer mit vollem Einsatz zur Sache. Die Bedingungen waren nicht perfekt, die Bälle unterschiedlich gross – aber so lernte ich, mich anzupassen und durchzusetzen.

Woran erinnern Sie sich gern, wenn Sie an Ihre Lehrpersonen in der Primarschule zurückdenken?

Ich mochte es, wenn sie Geschichten aus ihrem Leben erzählten und uns so mit auf ihre Reisen nahmen. Ein Lehrer konnte Gitarre spielen, das gefiel mir auch. Den Religionsunterricht fand ich cool, weil wir dort im Kreis sassen und nicht wie sonst hintereinander. Einmal hatten wir einen Brutkasten und konnten beobachten, wie Bibeli schlüpften – oder es eben nicht schafften. Toll war auch, wenn die Lehrpersonen mich in meinem Tempo lernen liessen und mich individuell förderten.

Wären Sie gern 20 Jahre jünger, um von den heutigen besseren Bedingungen zu profitieren?

Es hätte sicher seinen Reiz. Andererseits bin ich sehr zufrieden

.....
«In der Schule hatte ich auch Mitschülerinnen aus aller Welt, was meinen Horizont erweitert und mich auf die kulturelle Vielfalt im Fussball vorbereitet hat.»
.....

mit meiner Karriere. Natürlich sind die Voraussetzungen heute besser, aber irgendwie finde ich meinen Weg cool. Für mich war nie etwas selbstverständlich. Ich hatte auch nie Ansprüche an andere, sondern nur an mich selbst. Das hat mich sicher weitergebracht. Ich finde es wichtig, dass die Spielerinnen heute nicht verwöhnt werden und ihnen nicht alles abgenommen wird. Sie sollen auch eine Resilienz aufbauen und lernen, sich durchzusetzen.

Sie haben als Spielerin eine grossartige Karriere erlebt und waren Generalmanagerin der GC-Frauen. Planen Sie einen Abstecher ins Trainerinnenbusiness?

Ich habe leider erst das C-Diplom. Das reicht nicht, um ein Spitzenteam im Vollpensum zu trainieren. Nach der EM werde ich etwas Ähnliches machen wie zuletzt bei GC.

Welcher Schweizer Trainerin trauen Sie zu, ein Männerteam auf höchstem Niveau zu übernehmen?

Ich traue das allen zu, welche die notwendigen Diplome und gebührend Erfahrung mitbringen. Das wären beispielsweise Marisa Wunderlin oder Nora Häuptle. Die Frage ist, ob sie das auch wollen. Zu Nora könnte das vielleicht am ehesten passen. Sie bringt vieles mit, geht unkonventionelle Wege und trainiert aktuell das Frauen-Nationalteam von Sambia.

Würde es dem Frauenfussball helfen, wenn eine Frau sich in der Super League der Männer als Trainerin behaupten würde?

Davon bin ich überzeugt. Es würde die beiden Welten näher zusammenbringen.



Lara Dickenmann (neben EURO-Maskottchen Maddli im Stadion Letzigrund, Zürich): «Toll war in der Schule, wenn die Lehrpersonen mich in meinem Tempo lernen liessen und mich individuell förderten.»

Zweite Halbzeit: Europa als Bildungsraum, Europa als Fussballfeld

Europa ist vieles. Ein Erdteil und Kontinent. Eine phönizische Königstochter. Ein Kulturraum vielleicht? Sicherlich ist Europa auch bedeutsam als grosser Fussballplatz. Und als Bildungsraum.

Bildungsraum Europa

Der Bildungsraum Europa ist – in der aktuellen Hochschullandschaft – als Begriff eng mit der **Bologna-Deklaration von 1999** verbunden. Diese markiert eine bedeutsame Etappe der jüngeren europäischen Hochschulentwicklung, haben doch damals Bildungsministerinnen und -minister aus 29 europäischen Staaten, darunter die Schweiz, ein Dokument unterzeichnet, das einleitend festhält, «wir müssen sicherstellen, dass die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere aussergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen». Mit koordinierenden Massnahmen sollen «kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends», einige aufgelistete Ziele erreicht werden wie die

- ▶ Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse
- ▶ Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt
- ▶ Einführung eines Leistungspunktesystems
- ▶ Förderung der Mobilität
- ▶ Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
- ▶ Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung und Zusammenarbeit zwischen Hochschulen.

Bologna seit immer und for ever?

Diese Deklaration schliesst freilich an Vorläufer-Dokumente an. So beispielsweise an die Sorbonne-Deklaration von 1998, die von den Bildungsminister*innen aus Frankreich, Italien, Grossbritannien und Deutschland verabschiedet wurde. Oder an die Lissabon-Konvention der UNESCO und des Europarates von 1997, deren Ziel die gegenseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen ist. Soll hier auch die Magna-Charta-Universität der europäischen Universitätspräsidenten und -rektor*innen von 1988 erwähnt werden, welche zum (allerdings umstrittenen) Jubiläumsjahr der Universität Bologna unterzeichnet wurde? Oder beginnt der europäische Hochschulbildungsraum schon viel früher? Wollen wir beispielsweise – in lokalpatriotischer Per-

spektive – auf das Jahr 1599 und die «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu» zurückgehen, womit auch die 25 Jahre zuvor gegründete Höhere Schule in Luzern in eine europäische, ja sogar weltweite katholische Landkarte integriert wurde? Oder vielleicht, was die Universitätsgeschichte betrifft, sogar bis zur Gründung der Universitäten in Bologna und Paris im 11. Jahrhundert zurückgehen, zumal ja mit diesen ersten Universitäten ein europäischer Hochschulraum *avant la lettre* geschaffen wurde, indem die Abschlüsse eine geografisch weite Anerkennung kannten?

Nun, kehren wir zur Bologna-Deklaration von 1999 zurück. Diese zielt vor allem – auch in der hauptsächlichen Wahrnehmung von Dozierenden und Studierenden – auf eine Reform der Studiengänge und Bildungsangebote und fokussiert damit auf einen spezifischen Leistungsbereich der Hochschulen, verknüpft diese Fragen aber mit internationaler Wettbewerbsfähigkeit und damit dem Wirtschaftsraum Europa. (Bologna-relevante Dokumente finden sich beispielsweise unter <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues> oder <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/hs/hochschulen/bologna-prozess.html>)

Der europäische Hochschulraum wurde damals nicht vorausgesetzt, sondern sollte durch diese Deklaration und entsprechenden Massnahmen erst eigentlich geschaffen werden – mit einigen durchaus auch kritisch zu diskutierenden Aspekten, wie beispielsweise Kathrin Albrecht in ihrer Publikation «Universität im Bologna-Prozess. Form und Re-Form der universitären Erziehung» (2024) zeigt ((LINK)). Zudem: Der vorgesehene Zeitrahmen – erste Dekade des dritten Jahrtausends – war überaus ambitioniert gewählt.

Dieser Bologna-Erklärung folgten regelmässige Nachfolge-Konferenzen, welche den Stand der Entwicklung diskutierten und justierten. In der «**Erklärung von Budapest und Wien zum europäischen Hochschulraum**» (12. März 2010; inzwischen hatten sich bereits 47 Vertragsparteien dieser Deklaration angeschlossen) wurde unterstrichen: «Wir, die für Hochschulbildung zuständigen Ministerinnen und Minister in dem am Bologna-Prozess teilnehmenden Ländern, sind ... zusammengekommen, um den europäischen Hochschulraum (EHR), wie in der Bologna-Erklärung von 1999 vorgesehen, zu eröffnen.» Gleichzeitig wird festgehalten, dass – «obwohl im Hinblick auf die Umsetzung der Bologna-Reformen viel erreicht wurde» – «die Aktionslinien des euro-

päischen Hochschulraumes ... unterschiedlich gut umgesetzt wurden».

Immer wieder werden die Entwicklungen betont, die mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration eingeleitet wurden. So feiern die Minister*innen der Unterzeichnerstaaten beispielsweise im **Communiqué der Konferenz in Rom (2020)** die Errungenschaften der vergangenen 21 Jahre und halten fest: «We reaffirm our commitment to developing a more inclusive, innovative, interconnected and resilient European Higher Education Area (EHEA).» Die Bologna Follow-up Group BFUG wird aufgefordert, die für das nächste Jahrzehnt angegebenen Massnahmen und Prioritäten in Angriff zu nehmen, mit dem übergeordneten Ziel, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, der «unsere Vision erfüllt und unsere Ziele bis 2030 erreicht.» Dies wird im jüngsten Communiqué (Tirana, 29./30. Mai 2024) bestätigt: «We are resolved to make an inclusive, innovative and interconnected EHEA a reality by 2030.»

Zudem mischen sich inzwischen unterschiedliche Initiativen, Verbünde und Akteure mit ähnlichen Zielsetzungen. So kann – ergänzend zur **European Higher Education Area (EHEA)** – beispielsweise die **European Education Area (EEA)** genannt werden – eine Initiative der Europäischen Kommission der EU. In diesen Rahmen gehört beispielsweise die European Strategy for Universities mit den Bestrebungen der Etablierung von Hochschulallianzen («European Universities initiative»). Bis 2024 haben sich bereits 65 solcher Allianzen gebildet, welche mehr als 570 Hochschulen und Universitäten integrieren – mit Schweizer Beteiligung. Damit sind mehrere Zielsetzungen verbunden wie vermehrte Mobilität oder flexible Studiengänge, die zu einem europäischen Abschluss führen.

So gibt es also – folgen wir den offiziellen Deklarationen – einen europäischen Hochschulraum, an dem aber weiter gearbeitet werden muss. Oder müssten wir inzwischen vielleicht sogar von europäischen Hochschulräumen sprechen?

Lehrer*innenbildung in Europa

Staatlich stark regulierte Studienangebote – von der Medizin über die Juristerei bis zur Lehrer*innenbildung – hatten (anfänglich) Mühe, sich in dieser europäischen Koordination einzufinden und einige zentrale Strukturelemente zu integrieren, welche inzwischen für «Bologna-Studiengänge» alltäglich und typisch

geworden sind. Dies zeigt sich beispielsweise für die Studiengänge der Medizin, welche in der Schweiz in der Bachelor-Master-Struktur angeboten werden, in vielen anderen europäischen Ländern aber weiterhin nach eigenen Regeln strukturiert sind.

Was die Lehrpersonenbildung in der Schweiz betrifft, so sind die Pädagogischen Hochschulen nur leicht zeitverzögert mit dem Bologna-Prozess gestartet. Allerdings bedurfte es – wie Hans-Jürg Keller, Präsident der dafür damals eingesetzten Arbeitsgruppe, in seinem Beitrag «Bologna als Einstiegshilfe in die nationale und internationale Hochschullandschaft» (2015) schreibt – «der Initiative der Erziehungsdirektorenkonferenz, um die Pädagogischen Hochschulen gesamtschweizerisch ebenfalls in den Bologna-Prozess einzubinden».

Die Beteiligung an Bologna und damit die Verwendung einiger Strukturelemente der Bologna-Reform wurden damit zum sichtbaren Zeichen der Hochschulförmigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dazu gehört etwa die Strukturierung der Studiengänge in Bachelor- und Masterniveau, die Verwendung des europäischen Kreditpunktesystems oder auch – wenn auch nicht direkt in der Bologna-Reform empfohlen – die Strukturierung der Inhalte und Zielsetzungen in Module. Allerdings: Zwar sind die Abschlussbezeichnungen «Bachelor» und «Master» identisch mit denjenigen von Universitäten und Fachhochschulen, die damit verbundenen Berechtigungen, was weiterführende Studien betrifft, unterscheiden sich allerdings.

Und: Die Diplome der Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen berechtigen zum Berufseinstieg in den Lehrer*innenberuf lediglich in der Schweiz, in anderen europäischen Ländern gelten andere Regeln. Immerhin in der Schweiz – könnte eingewendet werden, denn über viele Jahrzehnte und bis zum Ende der 1990-er Jahre waren die Diplome lediglich kantonale anerkannt. Wäre nun ein nächster Schritt, europäische Diplome zu etablieren?

Zwar ist es nicht unmöglich, mit einem Lehrer*innendiplom, das in einem anderen Land erworben wurde, auch in der Schweiz tätig zu sein. Hier hat sich eine Praxis entwickelt, welche diese Diplome prüft und mit den Anforderungen in der Schweiz vergleicht. So muss beispielsweise eine vollumfängliche und uneingeschränkte Lehrerlaubnis im Heimatland vorgelegt werden, bei der lokalen Sprache – in Luzern also Deutsch – wird Niveau C2

gefordert. Zudem können weitere Massnahmen verlangt werden, falls ein Mindestumfang an ECTS-Punkten validiert wird. Europäischer Bildungsraum? Der Prozess ist tatsächlich noch nicht abgeschlossen.

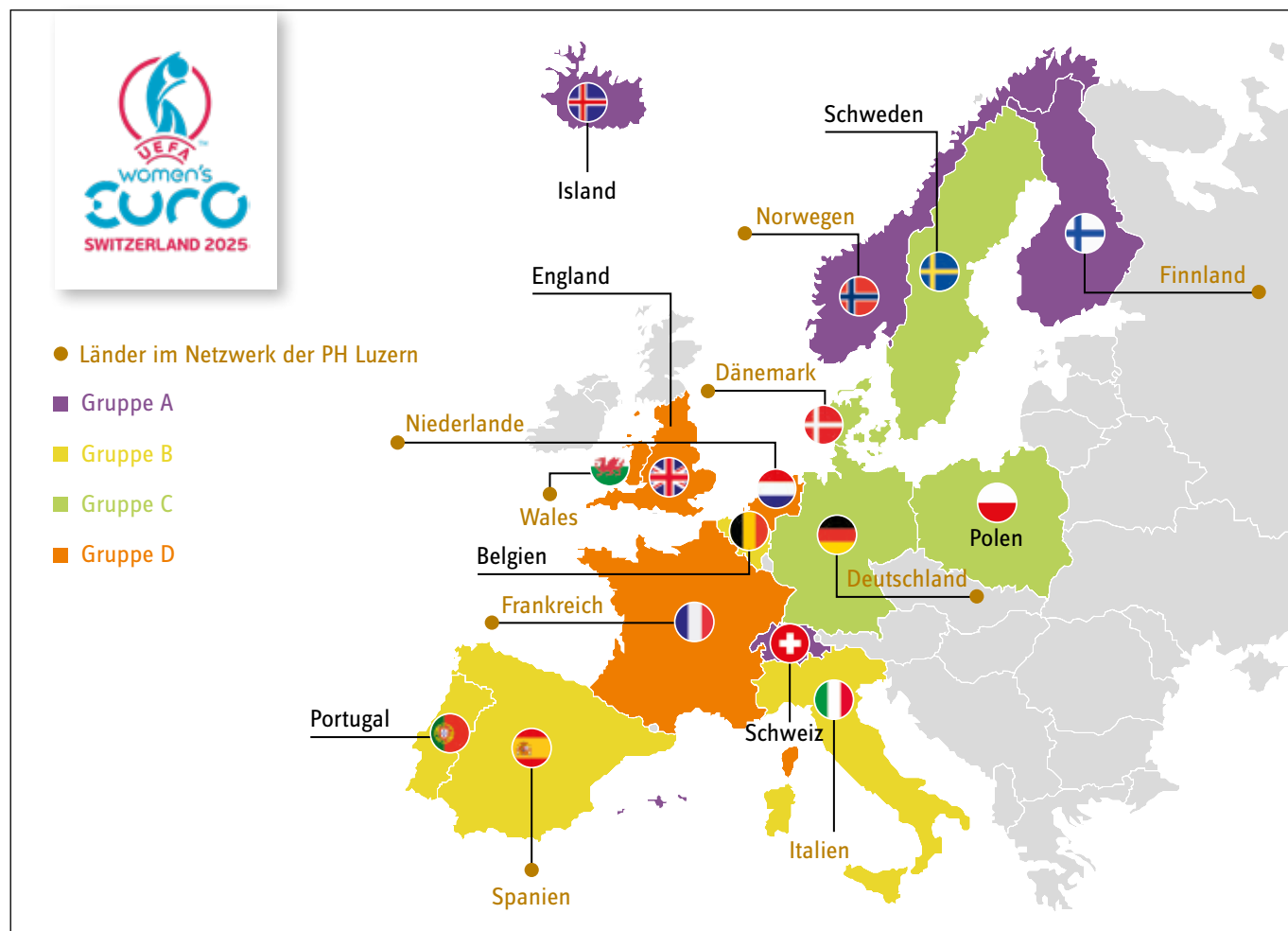
Wir können aber auch feststellen: Die Lehrpersonenbildung hat im europäischen Raum - vor allem im EU-Raum! - in den vergangenen Jahren einige Aufmerksamkeit erfahren. So wurden immer wieder Papiere veröffentlicht, welche bedeutsame Fragen von Schule, Lehrpersonen und eben auch Lehrer*innenbildung aufgegriffen haben - zu Wohlbefinden, Lehrer*innenmangel oder beispielsweise *Teacher Educators*.

Mit den **Erasmus+ Teacher Academies** wurde zudem innerhalb des Erasmus+ Programmes ein europäisches Instrument geschaf-

fen, um die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung zu stärken. Auch diese Initiative wurde von der Europäischen Kommission gestartet - mit Folgen für die Schweizer Lehrer*innenbildung: Ihnen ist die Teilnahme an diesen Akademien aufgrund des Nicht-Assoziierungsstatus weiterhin verwehrt. (swissuniversities hat denn auch - im Zusammenhang mit den Verhandlungen zwischen der EU und der Schweiz - kürzlich festgehalten: «Für die Schweizer Hochschulen ist die aktive Zusammenarbeit in Europa unabdingbar, um globale Herausforderungen angehen zu können und die Attraktivität der Schweiz zu stärken.» Angestrebt wird eine Reassoziiierung ab 2027.)

Übergeordnetes Ziel dieser Akademien ist die Schaffung europäischer Partnerschaften von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen für Lehrpersonen mit dem Ziel, Lehrer*innenakademien ein-

Karte - Bildungs- und Fussballraum Europa



zurichten, die eine europäische und internationale Perspektive für die Lehrer*innenbildung entwickeln werden. Beabsichtigt ist – so heisst es in einem entsprechenden Papier:

- ▶ *create networks of communities of practice on teacher education*
- ▶ *offer teachers' courses, modules and other learning opportunities on EU priorities such as learning in the digital world, sustainability, equality and inclusion*
- ▶ *develop and test different models of mobility in initial teacher education and continuous professional development*
- ▶ *make mobility an integral part of teacher education policies in Europe*
- ▶ *develop sustainable relationships between teacher education providers and other related groups*

Und weiter wird eine Reihe von Aktivitäten beschrieben, die nun vorgesehen sind: Von der Erarbeitung innovativer Weiterbildungsstrategien für Lehrpersonen über erweiterte Ausbildungskonzepte mit Fernstudienanteilen und Blended-Learning-Settings bis zur Entwicklung gemeinsamer Ausbildungsangebote für Lehrpersonen.

Auch ohne diese Schweizer Beteiligung an bestimmten EU-Programmen ist internationaler Austausch ein bedeutsames Anliegen – auch der Pädagogischen Hochschule Luzern, auch zugunsten ihrer Studierenden. So pflegt die PH Luzern beispielsweise ein globales Netzwerk mit über 70 Partnerhochschulen auf vier Kontinenten mit einem ausgeprägten Schwerpunkt in Europa. Dieses breit gefächerte Netzwerk ermöglicht es den Studierenden (und Mitarbeitenden), von einer Vielzahl an Mobilitätsformaten zu profitieren – zum Beispiel in einem Auslandssemester oder einem Schulpraktikum in einer internationalen Institution.

Überblicken wir die Liste der europäischen Länder in diesem Netzwerk und vergleichen wir diese mit den Teams an der Fussball-Europameisterschaft 2025, so zeigt sich: In zwei Dritteln der EM-Gastländer (10 von 15) hat die Pädagogische Hochschule Luzern Abkommen mit Partnerhochschulen abgeschlossen.

Frauenfussball-Entwicklung in Europa

Mit der langen Universitätsgeschichte kann die Geschichte des Fussballs nicht mithalten, sowieso nicht diejenige eines europä-

ischen Verbundes. Sehr wohl aber mit dem Beginn der Bologna-Reform, beginnt doch die Geschichte der UEFA (<https://www.uefa.com/about/our-history/>) in den frühen 1950-er Jahren, als mehrere Europäische Nationalverbände nach einer engeren Zusammenarbeit strebten. Ihr Ziel: den europäischen Fussball im Geiste der Solidarität zu einen und den Fussball auf und neben dem Platz weiterzuentwickeln.

An der Gründungsversammlung in Basel (Hotel Euler, 15. Juni 1954) – es nahmen 28 Verbände teil – wurde dem Antrag eines Zusammenschlusses zugestimmt, wobei die genaue Form noch zu bestimmen sei. Ende Oktober 1954 wurden in Kopenhagen die Entwürfe für Statuten diskutiert und auch der Name UEFA («Union of the European Football Associations») festgelegt, bevor am 2. März 1955 in Wien die Gründungsversammlung stattfinden konnte.

Zürich, Nyon und ... Luzern

Wie der Weltfussballverband FIFA (Zürich) hat auch die Europäische Fussballunion (Nyon) ihren Sitz in der Schweiz. Die beiden Dachverbände erkannten, insbesondere unter den Präsidenten Joseph Blatter (FIFA) und Michel Platini (UEFA) das wirtschaftliche Potenzial des Fussballs und vermarkteten teilweise bereits lancierte Wettbewerbe für Vereins- und Nationalmannschaften kommerziell weit gehend kompromissfrei.

Ein wesentlicher Schritt in diese Richtung wurde zu Beginn der 1990-er Jahre in Luzern vollzogen, als die am Alpenquai ansässige «Television Event and Media Marketing AG» (TEAM) aus dem Europacup der Landesmeister die Champions League machte und eines der ökonomisch erfolgreichsten Wettbewerbsformate im Weltsport kreierte. Später folgten die Europa League sowie die Conference League, womit auch der Europacup der Cupsieger und der UEFA-Cup Geschichte waren.

Bis der Frauenfussball auch innerhalb der UEFA eine Bedeutung erlangte, dauerte es allerdings noch einige Zeit, zumal der Englische Fussballverband den Frauen 1921 die Nutzung der Stadien untersagt und damit faktisch ein Verbot des im viel zitierten Mutterland des Fussballs recht beliebten Frauenfussballs erwirkt hatte. Der holländische Philosoph und Psychologe Frederik Jacobus Johannes Buytendijk argumentierte dann in seiner «Psychologischen Studie über das Fussballspiel» (1953), das Spiel sei im Wesentlichen eine Demonstration der Männlichkeit.

Die Trendwende setzte erst ein, als die Frauen begannen, sich Ende der 1960er Jahre gegen das Verbot aufzulehnen. Nach der Gründung der *Confederation of Independent European Female Football* im Jahre 1969 und der Austragung der ersten inoffiziellen Weltmeisterschaft im Frauenfussball 1970 gab der europäische Dachverband die Empfehlung aus, den Frauenfussball wieder aufzunehmen. In der Folge führten viele Landesverbände offizielle Meisterschaften und Cupwettbewerbe ein.

Was internationale Wettbewerbe betraf, war der asiatische Kontinent pionierhaft. 1975 wurde in Hongkong die erste offizielle Asienmeisterschaft ausgespielt. Die UEFA zog erst 1984 mit der ersten Europameisterschaft nach. 1991 kam es in China zur ersten FIFA Frauenfussball-Weltmeisterschaft und dem ersten Titel-

gewinn durch die USA. Das Land hatte im Frauenfussball lange eine Ausnahmestellung inne, weil der Frauen- und Mädchenfussball an High Schools und Colleges stark gefördert wurde und eine entsprechend grosse öffentliche Akzeptanz hatte (siehe auch «Halbzeit-Interview» mit Lara Dickenmann). Seit 1996 gehört der Frauenfussball auch zum Programm der Olympischen Sommerspiele.

In der Schweiz nahm der Frauenfussball 1965 so richtig Fahrt auf. Erste Gesuche betreffend Austragung offizieller Spiele lehnte der Schweizerische Fussballverband (SFV) noch ab. Doch am 21. Februar 1968 wurde in Zürich der erste Frauenfussballverein des Landes gegründet, der Damenfussballclub Zürich. Zwei Jahre später, am 24. April 1970, erfolgte in Bern die Gründung der nationalen Damenfussball-Liga (18 Vereine, eingeteilt in drei Regionen). Zuvor war in der Romandie eine inoffizielle Schweizer Meisterschaft ausgetragen und vom DFC Sion gewonnen worden. Den ersten offiziellen Schweizer Meistertitel im Frauenfussball gewann der FC Aarau, erste Gewinnerinnen des 1975/76 lancierten Cup-Wettbewerbs wurden die Spielerinnen des DFC Sion.

Das erste (noch inoffizielle) Länderspiel der Schweizer Frauen fand 1970 statt. In Schaffhausen siegten die Schweizerinnen gegen Österreich glatt mit 9:0. Seit 1972 absolviert das Frauen-Nationalteam offizielle Länderspiele. Der Schweizerische Fussballverband (SFV) nahm den Frauenfussball 1993 offiziell auf und eröffnete 2004 ein Leistungszentrum für Mädchenfussball in Huttwil. Seit rund 10 Jahren steht diese Kombination von schulischer und sportlicher Ausbildung in Biel den talentiertesten Schweizer Nachwuchsfussballerinnen offen. 2015 vermochte sich das Team erstmals für eine WM-Endrunde zu qualifizieren, 2017 folgte die EURO-Premiere.

Aktuell sind beim Schweizerischen Fussballverband knapp 1350 Vereine und rund 335'700 Fussballer*innen lizenziert. Der Frauenanteil beträgt 12 Prozent (rund 40'250 Spielerinnen). Der Innerschweizerische Fussballverband liegt mit knapp 3200 Spielerinnen und einem Anteil von 11 Prozent im nationalen Schnitt.

STECKBRIEF



Frühere EURO-Turniere

K.-o.-Phase mit 4 Teams

- 1991: Deutschland - Norwegen 3:1 n.V.; Aalborg (Den)
- 1993: Norwegen - Italien 1:0; Cesena (It)

K.-o.-Phase mit Hin- und Rückspiel, Final nur ein Spiel

- 1995: Deutschland - Schweden 3:2; Kaiserslautern (De)

8 Teams

- 2001: Deutschland - Schweden 1:0 n.V. (Golden Goal); Ulm (De)
- 2005: Deutschland - Norwegen 3:1; Blackburn (Eng)

12 Teams

- 2009: Deutschland - England 6:2; Helsinki (Fin)
- 2013: Deutschland - Norwegen 1:0; Solna (Swe)

16 Teams

- 2017: Niederlande - Dänemark 4:2; Enschede (Ned)
- 2022: England - Deutschland 2:1 n.V.; Wembley (Eng)

Ehrentribüne: Madeleine Boll, Frauenfussball-Pionierin



Madeleine Boll, vor dem Stadion des FC Sion, wo sie 1965 nicht bloss ihre Karriere als Fussballerin, sondern den Schweizer Frauenfussball lancierte.

Madeleine Boll ist die unerschrockene Pionierin des Schweizer Frauenfussballs. Die Geschichte einer 71-jährigen Walliserin, die als erste Frau im Land eine Spiellizenz erhielt - und die grosse Hoffnung hat, dass sich die Euro 2025 nachhaltig auf den Frauenfussball auswirken wird.

Sie ist das Mädchen mit dem Ball. Nichts liebt sie mehr, als im Quartier zu kicken, dort, wo sie aufwächst. Und auf einmal liefert Madeleine Boll Stoff für Schlagzeilen, die weit über das Tal, weit über das Land hinausgehen.

Granges ist ein beschauliches Dorf nahe Siders, ein paar Hundert Menschen leben in dieser Walliser Ecke, die sich als besonders sonnig rühmt. Fussball sei ein Sport für Buben, heisst es - doch was kümmert das die kleine Madeleine, die von allen «Mado» gerufen wird?

«In meinem Dorf gab es für die Buben die Möglichkeit, Fussball zu spielen oder Mitglied der Blaskapelle zu werden, die Mädchen konnten in einem Chor singen», sagt sie. «Ich ging gern in den Chor, aber meine grosse Leidenschaft war der Fussball. Jede freie Minute verbrachte ich mit Freunden auf dem Spielfeld.» Woher diese Liebe kam, weiss sie nicht. Sie weiss heute nur: Mit ihrer Unerschrockenheit hat sie für Generationen unbezahlbare Arbeit geleistet und den Weg bereitet.

Eine Viertelstunde Überzeugungsarbeit

Eines Tages berichtet ihr Schulfreund Gilbert, dass er nun beim FC Sion spiele. Die damals Zwölfjährige empfindet es als höchst ungerecht, dass offensichtlich nur Buben dieses Privileg geniessen können. Gilbert hat Mitleid. Madeleine darf ihn zum Training begleiten - und dort sogar zeigen, was sie mit dem Ball anstellen kann. Nur eine Viertelstunde benötigt die Linksfüsserin,

um den Coach und die Kollegen von ihrem Können zu überzeugen. Madeleine Boll wird Teil der Sittener C-Junioren. Und erhält als erste weibliche Person des Landes eine offizielle Lizenz, ausgestellt vom Schweizerischen Fussballverband (SFV).

Sie spielt auf diese Weise unerkannt Fussball, ohne dass die breite Bevölkerung davon erfahren hätte. Doch das ändert sich schlagartig mit dem Tag, an dem ihr Nachwuchsteam einen grossen Auftritt hat. Es ist der 15. September 1965, als der FC Sion im Europacup der Cupsieger den türkischen Traditionsverein Galatasaray Istanbul empfängt. Unmittelbar davor findet ein Match statt, der im Normalfall keine Beachtung finden würde. Erst recht nicht, weil zwei C-Juniorenteams des Clubs gegeneinander antreten.



Madeleine Bolls sagenhafte Lizenz, die selbst in Südamerika für mediales Aufsehen sorgte.

Aber heute ist es anders, denn da ist ein Spieler, der auffällt. Mit beeindruckender Technik. Und vor allem: Weil «er» eine «sie» ist. Tatsächlich: ein Mädchen! Das ist es, was die Medien aufgreifen und zu emotionalen Schlagzeilen verarbeiten. Das sensationelle 5:1 des Abends verkommt schier zur Nebensache. Wie kann es sein, dass ein Mädchen in eine Bubendomäne eindringt? Und dort auch noch so gut spielt? Wer um Himmels willen hat ihr zu einer Lizenz verholfen?

SFV erteilt und entzieht die Lizenz

Die Meldung bleibt nicht von regionalem Interesse, sie geht um die Welt. «Ich schaffte es sogar bis nach Venezuela, die Nachricht nahm wahnsinnige Dimensionen an», erzählt Madeleine Boll.

Aber der Wirbel hat negative Konsequenzen. Unter dem Vorwand, dass ein Irrtum vorliege, entzieht ihr der SFV die Lizenz.

Dem Funktionär sei ein Fehler unterlaufen, er habe Madeleine für einen Buben gehalten. Der Verband beruft sich auf die Statuten, die Frauen ausschliessen würden. Darüber hinaus gebe es medizinische Gründe, weshalb Mädchen nicht Fussball spielen dürfen - es sei schlicht zu gefährlich für sie, und vor diesen Gefahren müsse man sie schützen.

Madeleine Boll ist am Boden zerstört. Fortan darf sie nur noch gelegentlich Freundschaftsspiele mit dem FC Sion bestreiten und steigt deshalb temporär auf den Laufsport um. Doch der Fussball lässt sie nicht los. Denn sie weiss auch: Ihre Eltern unterstützen sie jederzeit. Davon können viele ihrer Kolleginnen nur träumen - ihnen wird Fussball strikt untersagt. «Meine Mutter und mein Vater waren aussergewöhnlich», sagt sie im Rückblick, «ich konnte mich jederzeit auf ihre Hilfe verlassen.»

Im Wallis entsteht etwas Historisches

Sie erlauben ihrer Tochter, jeden Mittwoch nach Lausanne zu fahren, wo nachmittags jeweils eine Schulmeisterschaft stattfindet.



Madeleine Boll als Jugendliche: Sie versuchte sich notgedrungen in der Leichtathletik, aber der Fussball liess sie nicht los.

det. Eine Lizenz braucht sie nicht, um daran teilzunehmen. So fährt sie mit dem Zug von Sierre nach Lausanne und ist das einzige Mädchen, das mitspielt.

1968 wird in Granges ein neues Terrain gebaut. Die Eröffnungspartie bestreiten zwei Frauentteams, die aus La Chaux-de-Fonds eingeladen worden sind: Die Kassiererinnen der Migros gegen die Mitarbeiterinnen der Bar von Léo Eichmann, dem damaligen Goalie des FC La Chaux-de-Fonds und der Nationalmannschaft. Das erste Frauenspiel ist ein grosser Erfolg: Mehr als 2000 Zuschauende sorgen für einen wunderbaren Rahmen.

Ein Jahr später folgt die Gründung des ersten Frauenfussballclubs im Wallis. Madeleine und ein paar Freundinnen schieben das Projekt an, Vater Jean Boll hilft entscheidend mit. Sie schalten Annoncen, um auf ihr Anliegen aufmerksam zu machen und Spielerinnen zu gewinnen. Auf diese Weise finden sich schliesslich genügend junge Frauen, um mit dem FC Valère Sion starten zu können.

Während dieser Zeit entsteht eine Bewegung. Madeleine Boll wird erst später realisieren, dass sie eine entscheidende Rolle dabei spielte. Jedenfalls wächst das Interesse von Frauen am Fussball so sehr, dass 1969 eine Westschweizer Frauenliga und ein Jahr darauf eine nationale Liga aus der Taufe gehoben wurden. «Wir hatten etwas Historisches erreicht», ist sich Boll heute bewusst.

Der blonde Berg in Italien

1970 wechselt sie als erste Schweizer Fussballerin ins Ausland - nach Mailand zu Associazione Calcio Femminile Gommagomma Meda und agiert dort vorwiegend im Mittelfeld. Und just an ihrem 17. Geburtstag, am 8. Juli 1970, gibt sie ihr Länderspieldebüt und eröffnet mit der Landesauswahl die inoffizielle WM gegen Gastgeber Italien. Noch heute erinnert sie sich daran, wie die Schweizerinnen vom Schiedsrichter unzählige Male benachteiligt wurden: «Sogar die italienischen Zeitungen wunderten sich.»

Obwohl sie nun für Gommagomma spielt, verlegt sie ihren Wohnsitz nicht nach Norditalien. Lieber reist sie für die Spiele

an, absolviert ihre Trainings aber im heimischen Granges. Oft fährt sie sonntags um 8 Uhr mit dem Zug los, trifft vormittags in Norditalien ein, isst mit dem Team, spielt um 15 Uhr und nimmt kurz vor 19 Uhr wieder den Zug in die Heimat. Bei Auswärtsspielen ist sie bereits am Samstag unterwegs und erst am Montag wieder zurück.

Die italienischen Gazzetten nennen sie «Montagna bionda» - aufgrund ihrer 1.78 Meter und ihrer Haarfarbe ist sie der blonde Berg. Medienleute vergleichen sie zuweilen mit Grössen des Männerfussballs. «Einmal bezeichnete mich eine Schweizer Zeitung als weibliche Köbi Kuhn, in Italien war ich einmal die weisse Pelé aus dem Wallis», schmunzelt sie im Rückblick ob so viel Kreativität.

.....
**«Einmal bezeichnete mich eine
Schweizer Zeitung als weibliche Köbi Kuhn,
in Italien war ich einmal die weisse
Pelé aus dem Wallis.»**
.....

Nach fünf Jahren mit insgesamt fünf Pokalgewinnen endet dieses aufwendige Abenteuer. Boll spielt in Sion weiter und gewinnt mit ihrer Equipe 1976 sowie 1977 das Double, Meisterschaft und Cup. Eine besondere Bedeutung hat für sie der Cupgewinn 1976 - in jener Saison wurde erstmals der Cup-Wettbewerb ausgetragen. Der Pokal für die Siegerinnen war benannt nach Madeleines Vater Jean, dem damaligen Präsidenten der Schweizer Frauenfussball-Liga. So erhielt sie als Kapitänin des FC Sion die Trophäe aus den Händen ihres Papas.

Karrierenende mit 25 Jahren

1978 hört sie auf - mit 25 Jahren. «Nach fünf Saisons in Italien war es auf Dauer nicht sehr reizvoll, oft gegen Juniorinnen zu spielen. Das ging damals nicht anders. Weil es noch keine Nachwuchsmeisterschaft gab, mussten die ganz jungen Spielerinnen bei den Aktiven mitmachen», erklärt sie. «Zudem war es nicht einfach, den Fussball mit meinem beruflichen Engagement zu vereinbaren. Darum habe ich die Entscheidung nie bereut.»

Madeleine Boll arbeitet bis zu ihrer Pensionierung als Sozialarbeiterin. Doch sie bleibt dem Fussball treu. So engagiert sie sich im Walliser Fussballverband, später auch beim SFV als Funktionärin, und setzt sich mit aller Kraft primär für den Frauenfussball ein. Und sie liebt die Besuche im Stadion. 1994 fliegt sie mit ihrem Vater an die WM und sieht in den USA die drei Gruppenspiele der Schweiz. Wenn die Männer des FC Sion im Einsatz

stehen, fiebert sie mit. Bei zwölf der dreizehn erfolgreichen Cup-finals war sie vor Ort - einzig den 13. Triumph, im Jahr 2015, verpasste sie, weil sie zu der Zeit an der Frauen-WM in Kanada weilte. Ihr Lieblingsspieler steht indes nicht bei Sion unter Vertrag, sondern beim FC Liverpool: Mohamed Salah.

Boll hofft auf einen Boom

Madeleine Boll ist auch im Rentenalter eine unermüdliche Kämpferin, die sich für mehr Sichtbarkeit des Frauenfussballs stark macht. Wenn sie im Fernsehen die Übertragung einer Partie verfolgt, die auf irgendeinem Nebenplatz ausgetragen wird, empfindet sie das als respektlos. Wenn Spielerinnen auf hohem Niveau nicht mit dem Sport ihren Lebensunterhalt bestreiten können, weiss sie, dass noch viel Aufholbedarf besteht.

«Die Entwicklung in den vergangenen fünf Jahren gibt mir ein gutes Gefühl», schildert die Walliserin ihren Eindruck der Entwicklung der Spiele. «Ich sehe einen erfrischenden Fussball, der dynamisch und technisch immer besser geworden ist.» Sie ist überzeugt, dass es in der Schweiz keine bessere Werbung für

den Sport geben kann als die EURO. «Das wird etwas auslösen», ist sie sich sicher. «Ich kann mir vorstellen, dass damit ein neuer Boom entsteht.»

Die ehemalige Nationalspielerin wird beim Turnier natürlich live dabei sein und vor allem die Schweizerinnen unterstützen - denen sie einiges zutraut. Zu tun hat das mit der individuellen Qualität der Spielerinnen und auch mit Pia Sundhage, der Trainerin. «Es ist ein Glücksfall, sie hier zu haben», betont Madeleine Boll und misst den vor dem Turnierstart nicht geglückten Spielen keine allzu grosse Bedeutung zu. «Pia hat Erfahrung, ist glaubwürdig und vertraut der Jugend. Wir sind an diesem Turnier zu Grossem fähig.»

Vielleicht wird sie gelegentlich zurückdenken. An 1965. An die Geschichte mit ihrer Lizenz. Oder mit einem Schmunzeln an eine Episode, als sie mit den Sittener Buben in einem Freundschaftsspiel gegen ein Lausanner Schülerteam zum Einsatz kam, deren Goalie - das erfuhr sie hinterher - auf der Anreise ins Wallis frotzelte: «Wenn das Mädchen ein Tor schießt, werde ich Mönch!» Und was geschah? Madeleine, das Mädchen, traf natürlich.

Was aus dem Goalie wurde, entzieht sich ihrer Kenntnis. Was aus ihr wurde, ist nichts weniger als das: eine Pionierin des Schweizer Frauenfussballs, eine beharrliche Türöffnerin. Sie darf stolz darauf sein.

STECKBRIEF

Name: Boll

Vorname: Madeleine

Geburtstag: 8. Juli 1953

Geburtsort: Granges VS

Wohnort: Sierre VS

Klubteams

- 1964 - 1965 FC Sion
- 1970 - 1971 Gommagomma Meda (It)
- 1971 - 1972 Real Juventus Torino (It)
- 1972 - 1974 Falchi Astro Torino (It)
- 1975 - 1978 DFC Sion

Grösste Erfolge

- 9 nationale Meistertitel
- 14 A-Länderspiele, 5 Tore

Verlängerung: Frauen in der Bildung, Frauen im Fussball

Fussball und Hochschulbildung haben gemeinsam, dass beide über lange Jahre ausgeprägt männliche Räume waren. Im Falle der Universitäten über viele Jahrhunderte, Frauen waren lange Zeit schlichtweg nicht zugelassen.

**Lange Zeit ausgeschlossen, rasanter Aufstieg:
Frauen in Hochschulen**

An der Universität Bern beispielsweise (gegründet 1834) dauert es bis 1870, bis die erste Studentin an der Universität aufgenommen wird, in Basel- die älteste Universität der Schweiz (gegründet 1460) - begann die erste Studentin im April 1890 ihr Studium.

Wie sieht die Verteilung nach Geschlechtern in den Hochschulen heute aus?

Gemäss den Daten von Eurostat (September 2024) waren in der EU im Jahr 2022 18.8 Millionen Studierende eingeschrieben. Hierbei sind alle Studierenden gezählt aus Einrichtungen der Levels 5-8 der International Standard Classification of Education ISCED, wozu in der Schweiz (hier in den EU-Daten nicht berücksichtigt) beispielsweise auch die Höheren Fachschulen zählen. Der Anteil der Bachelorstudierenden am Gesamt der Studierenden beträgt 59 Prozent, Studierende in der Bachelor- und Masterstufe machen in der EU 88.8 Prozent an diesem Gesamt aus. Dabei beträgt der Frauenanteil gesamthaft rund 57 Prozent.

Eine Männermehrheit zeigt sich bloss in den Ingenieur- und Technikfächern. Zudem: Frauen erreichen häufiger einen Hochschulabschluss als Männer. Diese Verteilung ändert sich allerdings, wenn wir die Dozierenden betrachten. EU-weit sind es 55.6 Prozent Männer, wobei diese Männermehrheit nicht auf alle Länder zutrifft, Ausnahmen sind beispielsweise Belgien, Rumänien oder Finnland.

Was die Lehrer*innenbildung betrifft, so wollen wir hier das Beispiel des Kantons Luzern verfolgen. Hier beginnt eine institutionalisierte Frühform der Lehrer*innenbildung mit einem mehr-

wöchigen Lehrgang, der 1781 im Kloster St. Urban angeboten wurde, nachdem die dortige Landschule bereits wenige Jahre zuvor durch Einführungen in Schulmethode und Lehrberuf ergänzt worden war. Die Lehrerbildung adressierte damals (und für viele Jahrzehnte) aber ausschliesslich Männer. Die Geschichte der Lehrerinnenbildung hatte stets einige Jahrzehnte Verzögerung gegenüber ihren männlichen Kollegen. Es sind vor allem katholische Gemeinschaften - im Kanton Luzern sind es die Baldegger Schwestern -, die sich um Frauenbildung und Lehrerinnenbildung kümmerten.

Heute sind alle Studiengänge der Lehrer*innenbildung im Kanton Luzern an der Pädagogischen Hochschule Luzern angesiedelt. Was den Frauenanteil betrifft, so zeigt sich hier folgendes Bild: Von den insgesamt 597 im Herbstsemester 2024 eingeschriebenen neuen Studierenden sind 445 Studentinnen, was einem Anteil von rund drei Vierteln entspricht.

Stark steigender Frauenanteil im Fussball

Im Schweizer Fussball ist der Frauenanteil deutlich geringer. Aktuell beträgt er rund 12 Prozent, d.h. rund 40'250 Spielerinnen gegenüber 295'700 Spielern. Damit verdoppelte sich der Frauenanteil gemäss Statistik-Angaben des SFV innerhalb der letzten 20 Jahre, während sich die Zahl lizenzierter Fussballer von 230'000 auf 295'700 um 22 Prozent erhöhte.

Gemäss den so genannten «Big counts» in Europas Fussball entwickelte sich die Zahl der lizenzierten Fussballer*innen von gut 50 Mio. im Jahr 2005 auf aktuell über 60 Mio. Spielerinnen und Spieler.

Im Jahr 2000 waren weltweit 2.7 Mio. Spielerinnen lizenziert, knapp 1.5 Mio. davon in Europa. 2005 waren weltweit bereits 4.1 Mio. Fussballerinnen lizenziert, was einem Anstieg von über 50 Prozent entspricht. Europa näherte sich im gleichen Zeitraum der Zahl von geschätzten 2.5 Mio. lizenzierten Fussballerinnen.

Die Zahlen für die beiden Hauptzyklen von Hochschulstudien

	Bachelor Frauen	Bachelor Männer	Master Frauen	Master Männer
EU	6'014'400	183'000	3'201'000	2'307'900
Schweiz	114'000	109'700	44'600	40'000

Gemäss FIFA sind aktuell knapp 17 Mio. Fussballerinnen weltweit lizenziert, davon rund 9 Mio. in Europa. Diese spielen in über 55'000 Vereinen, von denen rund 60 Prozent in Europa beheimatet sind.

Gemeinsam haben alle Zahlen von FIFA und UEFA betreffend Frauenfussball: Tendenz steigend.

Funktionärinnen haben Seltenheitswert

Wenn es um die Besetzung von so genannten Funktions- respektive Funktionärinnenrollen im Fussball geht, gibt es in vielen Ländern noch viel Luft nach oben. Gemäss Quellen wie Women in Football, FIFPro oder FIFA Diversity Reports liegt der Frauenanteil in den über 200 Fussballverbänden weltweit bei 5 bis 10

Prozent. Das heisst 90 und mehr Prozent der Positionen in den Landesverbänden sind von Männern besetzt. Entsprechende Erhebungen mit aktuellen Zahlen bezüglich Vereinsfussball liegen nicht vor. Im Schweizerischen Fussballverband wurde vor rund einem Jahr der Zentralvorstand von 7 auf 9 Mitglieder aufgestockt und die 2 neu geschaffenen Plätze an Frauen (Christelle Luisier und Aline Trede) vergeben. Marion Daube als Direktorin des Ressorts Frauenfussball ist ebenso Mitglied der Geschäftsleitung wie die Direktorin Finanzen und Personal, Karin Haldimann.

Und nicht zu vergessen: Die Turnierrichtung der UEFA Women's EURO 2025 liegt in den Händen der Schweizerin Doris Keller.



Die treibenden Kräfte rund um den EURO-Spielort Luzern (von links): Stadtpräsident Beat Züsli, Regierungsrätin Michaela Tschuor, Projektleiterin Leevke Stutz, Turnierrichtung Doris Keller und Solong, die Sängerin des Host City Songs «GoGoGo».

Abpfiff

Fussballspiele enden mit einem eindeutigen Resultat. Doch die Gespräche zum Spiel lassen sich gut und gerne verlängern. Wie viele fühlen sich da doch als Expert:innen. Und die eine oder andere Chance hätten man ja sicherlich locker verwerten können. Wir gehen wohl zu zweit, wenn wir hier ebenfalls eine Parallele zur Schulwelt – und damit auch zur Lehrer:innenbildung – sehen, denn immerhin ist Schule und Bildung eine öffentliche, gesellschaftlich bedeutsame Angelegenheit. Vermutlich würden allerdings einige das «öffentlich» und «gesellschaftlich bedeutsam» auch für die Angelegenheit des Fussballs in Anspruch nehmen wollen.

Wie Fussballteams unterschiedliche Taktiken verfolgen können, so folgen Lehrer*innenbildungssysteme in einzelnen Aspekten unterschiedlichen Konzepten. Zwar sind die Zielsetzungen der Lehrer*innenbildung stets sehr ähnlich, der Weg dorthin kann sich aber unterscheiden. Die Einblicke, welche die Beiträge unserer Kolleg*innen in ihre Bildungssysteme ermöglichen, illustrieren dies. Ländervergleiche führen nicht unbedingt zu einem eindeutigen Resultat (wie es bisweilen Hochschulrankings ver-

mitteln wollen), sie können aber eigene Selbstverständlichkeiten hinterfragen und damit Anregungen bieten für Entwicklungen.

Wir haben bereits einleitend bemerkt: Vergleiche haben stets ihre Grenzen. Auch Vergleiche zwischen dem Fussballplatz und dem Seminarraum. Wollen oder sollten wir dennoch darauf hinweisen, dass auch Fragen zur Bedeutung unternehmerischer Überlegungen verglichen werden könnten? Geht es also nicht bloss um Fussball und Bildung, sondern beispielsweise immer auch um Effizienz und *Return on Investment*?

Europa ist in Luzern zu Gast, Luzern ist in Europa. Der Austausch mit anderen Ländern Europas ist gerade für Hochschulen unabdingbar. Die internationalen Kontakte ermöglichen einen Anschluss an einen internationalen Wissensspeicher, von dem auch die lokale Umgebung profitiert. Europäisierung ist hier ein Argument – und gleichzeitig ein normativer Appell für europäische *citizenship*. Ein Appell, der im Sommer 2025 gerne laut weitergetragen werden kann.

www.phlu.ch/euro2025

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Zentrum für Hochschuldidaktik
Sentimatt 1 · 6003 Luzern
fe@phlu.ch · www.phlu.ch

