

**Werkstattunterricht zum
fächerübergreifenden Thema
*Geschlechter und Gleichstellung***

**Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Werkstatt zur
Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung in der Schweiz**

Masterarbeit, eingereicht bei der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)

Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZELF)

Weggler, Luna Serena, Domat/Ems

Betreuer der Arbeit: Dr. Matthias Zimmermann
Abgabedatum: 02. Juni 2022

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Erarbeitung einer didaktischen Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung in der Schweiz. *Geschlechter und Gleichstellung* ist eine von sieben überfachlichen Kompetenzen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und weist Verbindungen zur Politischen Bildung auf. Lernen an Stationen beruht auf dem Prinzip der Stationenauswahl und des selbständigen Lernens daran. Anhand von diversen theoretischen Grundlagen wurde eine Werkstatt zur Geschlechtergleichstellung und der Frauen*bewegung erarbeitet und in der Praxis erprobt. Bereits vor der praktischen Erprobung wurde die Materialsammlung durch einen Expert*innenfragebogen evaluiert. Dies ermöglichte eine erste Einschätzung, anhand welcher die Werkstatt überarbeitet und optimiert wurde. Während der Erprobung in der Schulpraxis kam das zweite Erhebungsinstrument, das Lernjournal, zum Einsatz. Vor der Erprobung füllten die Lernenden einen Pre-Test mit Haltnungsfragen zu Gleichstellungsthemen aus. Während der Werkstattarbeit füllten die Schüler*innen das Lernjournal zur Reflexion ihres Lernprozesses aus und notierten ihre Erkenntnisse. Zum Abschluss wurde ein Post-Test ausgeführt, welcher aus denselben Fragen wie der Pre-Test bestand. Anhand der Datenerhebung der Lernjournale wurde die Erkenntnisgewinnung der Lernenden evaluiert.

Die drei Fragestellungen der Masterarbeit untersuchen die Anwendbarkeit und Eignung der entwickelten Materialsammlung, die Weiterentwicklungsmöglichkeiten und die Erkenntnisse der Schüler*innen aus der Werkstatt.

Die Datenauswertungen anhand von Fragebogen und Lernjournalen haben ergeben, dass die Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung für die Sekundarstufe I mehrheitlich als anwendbar und geeignet bewertet werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung betreffend der Verständlichkeit der Ziele und Aufgabenstrukturierung, der Benutzer*innenfreundlichkeit, der Förderung von Politikkompetenzen und fachdidaktischen Prinzipien und der Förderung des überfachlichen BNE-Themas *Geschlechter und Gleichstellung* anwendbar und für die schulische Praxis geeignet ist. Das Produkt wurde mithilfe der Rückmeldungen der Expertise angepasst. Die Lernwerkstatt könnte in Zukunft durch eine Anpassung der Zeitvorgaben angepasst oder inhaltlich ergänzt werden.

Die Schüler*innen setzen sich im Werkstattunterricht mit dem kontrovers diskutierten Thema der Geschlechtergleichstellung auseinander und reflektieren ihre Haltungen oder Ansichten.

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen bei allen Menschen bedanken, die mich auf irgendeine Art und Weise beim Verfassen dieser Masterarbeit unterstützt haben. Sei es durch motivierende Worte, gute Gesellschaft bei langen Tagen in der Bibliothek, dem Gegenlesen dieser Arbeit oder im gemeinsamen Kampf für eine gerechtere Gesellschaft.

Ein besonderer Dank gebührt Dr. Matthias Zimmermann, Lektor am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Freiburg. Er hat mich als Betreuer dieser Masterarbeit von Anfang an wohlwollend unterstützt, motiviert und mit wertvollen Ratschlägen durch diese Arbeit begleitet.

Weiter möchte ich mich bei Sabine Ziegler und Dr. Peter Vetter bedanken, welche mir für die Expertise der Werkstatt zur Seite standen und mir wertvolle Tipps für das Re-Design gaben. Auch bei den beiden Klassenlehrpersonen Renate Reinhard und Karin Liechti der Schule Morillon in Wabern und ihren zwei Klassen 9a und 9b bedanke ich mich für die Zusage und unkomplizierte Erprobung meiner Unterrichtseinheit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Persönliche Motivation	7
1.2. Einordnung des Themenbereichs	7
1.3. Zielsetzung	8
1.4. Aufbau der Arbeit	9
2. Theoretische Analyse	11
2.1. Bildungsauftrag der Volksschule und Bildungsziele	11
2.2. Bildung für Nachhaltige Entwicklung	12
2.2.1. BNE im Lehrplan 21	12
2.2.2. Fächerübergreifende Themen von BNE	13
2.2.2.1. Politik, Demokratie und Menschenrechte	14
2.2.2.2. Geschlechter und Gleichstellung	15
2.3. Politische Bildung	16
2.3.1. Was ist Politik?	16
2.3.2. Was ist Bildung?	17
2.3.3. Was ist Politische Bildung?	17
2.3.4. Kompetenzmodelle in der Politischen Bildung.....	19
2.3.5. Politikkompetenz – ein Modell.....	20
2.3.5.1. Politische Einstellung und Motivation	21
2.3.5.2. Fachwissen	22
2.3.5.3. Politische Handlungsfähigkeit	22
2.3.5.4. Politische Urteilsfähigkeit	23
2.3.6. Fachdidaktische Prinzipien Politischer Bildung	24
2.3.6.1. Adressant*innenorientierung	25
2.3.6.2. Exemplarisches Lernen	26
2.3.6.3. Problemorientierung.....	26
2.3.6.4. Kontroversität	27
2.3.6.5. Handlungsorientierung	28
2.3.6.6. Wissenschaftsorientierung	28
2.4. Lernen an Stationen	29
2.4.1. Definition und Grundidee.....	29
2.4.2. Chancen und Vorteile, Risiken und Schwierigkeiten von Lernen an Stationen	32
2.4.3. Gestaltung und Vorbereitung von Lernen an Stationen.....	32
2.4.4. Prozessbegleitung im Stationenlernen mittels Lernjournal	33
2.4.5. Durchführung	34
2.4.6. Didaktische Prinzipien: Lernen an Stationen.....	35
2.4.6.1. Binnendifferenzierung	35
2.4.6.2. Exemplarisches Lernen	36
2.4.6.3. Kontroversität	36
3. Entwicklungsarbeit und deren Produkte	37
3.1. Begründung und Zielsetzung der Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung	37
3.2. Entwicklungsprozess der Werkstatt	38
3.2.1. Sachanalyse als Basis der inhaltlichen Gestaltung	40
3.3. Beschreibung des Entwicklungsproduktes	41

3.3.1. Allgemeine Beschreibung	41
3.3.2. Stationendossier	42
3.3.3. Arbeitsblätterdossier	43
3.3.4. Lehrpersonenkommentar	43
3.3.5. Lösungsdossier	46
3.3.6. Lernjournal	46
3.4. Umsetzung der Gestaltungsprinzipien im Prototyp	46
3.4.1. Förderung von Politikkompetenz durch entsprechende Tätigkeiten	47
3.4.2. Umsetzung weiterer politikdidaktischer Prinzipien	50
4. Fragestellung	54
5. Methodisches Vorgehen für den empirischen Teil	56
5.1. Überblick über die Untersuchung	56
5.1.1. Methodische Einordnung	56
5.1.2. Forschungsdesign	58
5.2. Studie 1: Evaluation der Programmkonzeption	59
5.2.1. Beschreibung der untersuchten Personen	59
5.2.2. Beschreibung und aus Auswertung der Erhebungsmethode 1	59
5.2.3. Expert*innenfragebogen	59
5.2.4. Auswertung	62
5.3. Studie 2: Evaluation der Programmwirksamkeit	63
5.3.1. Beschreibung der untersuchten Personen	63
5.3.2. Beschreibung und Auswertung der Erhebungsmethode 2	63
5.3.3. Lernjournal	63
5.3.4. Pre- und Post-Test	64
5.3.5. Reflexion der Stationen	66
5.3.6. Auswertung	67
6. Ergebnisse	68
6.1. Auswertung der Expert*innenfragebogen	68
6.1.1. Allgemeine Einschätzung der Unterrichtseinheit	69
6.1.1.1. Zusammenfassung allgemeine Einschätzung der Unterrichtseinheit	70
6.1.2. Beurteilung Politikkompetenzen und politikdidaktische Prinzipien	71
6.1.3. Aufgabenbeurteilung und didaktische Aufbereitung	72
6.1.4. Beurteilung der Gestaltung und Benutzer*innenfreundlichkeit	72
6.1.5. Zielerreichbarkeit von einzelnen Stationen	73
6.1.5.1. Zusammenfassung Zielerreichbarkeit einzelne Stationen	76
6.2. Pre- und Post-Test Antworten aus dem Lernjournal	76
6.2.1. Antworten Pre- und Post-Test	76
6.2.1.2. Zusammenfassung Antworten Pre- und Post-Test	82
6.2.2. Erkenntnisgewinnung aus den einzelnen Stationen	83
6.2.2.1. Zusammenfassung Erkenntnisgewinnung	85
6.2.3. Vergleich Pre- und Post-Test und Erkenntnisse	85
6.2.3.1. Zusammenfassung Vergleich Erkenntnisse und Pre- und Post-Test	86
7. Schlussdiskussion	87
7.1. Fragestellungen und empirische Ergebnisse	87
7.2. Folgerungen für das Berufsfeld	95
7.3. Hinweise zur Güte und Weiterentwicklung des Entwicklungsprodukt	96
7.4. Kritische Einschätzung der Methodik	97
7.5. Offene und weiterführende Fragen	98

Literaturverzeichnis	99
Abbildungsverzeichnis.....	102
Anhang	103
A1 Expert*innenfragebogen.....	103
A2 Lernjournal	114
Erklärung zur wissenschaftlichen Redlichkeit	121

1. Einleitung

Das erste Kapitel führt die Lesenden an das Thema hin und ermöglicht erste Einblicke in die Thematik der vorliegenden Masterarbeit. In Unterkapitel 1.1. wird auf die persönliche Motivation der Verfasserin eingegangen, das Unterkapitel 1.2. befasst sich mit der thematischen Einordnung und das Unterkapitel 1.3. erläutert die Zielsetzung der Arbeit. Abschliessend wird in Unterkapitel 1.4. der Aufbau der Masterarbeit vorgestellt.

1.1. Persönliche Motivation

Ich erinnere mich präzise an den 7. Februar 2011, als wir in der 6. Klasse das 40-Jahre-Frauenstimmrecht-Jubiläum thematisierten. Mir wurde zum ersten Mal die ganze Bedeutung dieser, 40 Jahre zurückliegenden, Abstimmung bewusst. Vor nicht allzu langer Zeit galten in unserer demokratischen Schweiz nicht die gleichen Rechte für Mann und Frau. Die Gleichberechtigung musste langwierig und mit Rückschlägen erkämpft werden in der, sonst so fortschrittlichen, Schweiz.

Leider begegnete mir die explizite Auseinandersetzung mit der Gleichstellungsthematik auf meinem weiteren Ausbildungsweg durch Oberstufe, Gymnasium und Studium nur noch als Fussnote. Vielleicht liess es mich gerade deshalb nicht mehr los. Die Gleichstellung wurde mir zu einem Herzensanliegen. Bis diese in unserer Gesellschaft erreicht und in allen Bereichen umgesetzt ist, gehört das Thema in den Unterricht.

In diversen Praktika habe ich Geschichts- und ERG-Lehrmittel zum Thema durchforscht, wurde aber in den offiziellen Lehrmitteln nur bedingt fündig. Die online Recherche war ertragreicher. Ich fand thematische Einheiten zu Themen wie dem Frauenstimmrecht oder der Lohngleichheit. Was mir jedoch fehlte, war eine umfangreiche Materialsammlung zu diversen Themen der Geschlechtergleichstellung wie: Care-Arbeit, Genderspezifische Gewalt, Gleichstellung in der Wissenschaft, Rollenbilder, stereotypisierte Berufswahl und weitere.

Dies führte zur Idee und Motivation meiner Masterarbeit: Die Entwicklung einer Lernwerkstatt zur Frauen*bewegung und der Geschlechtergleichstellung in der Schweiz. Mein Ziel ist, dass Lehrpersonen die aufbereitete Materialsammlung als Diskussionsgrundlage und Arbeitsinstrument für den Unterricht verwenden können. Meine Hoffnung ist, dass der Einsatz der Unterrichtswerkstatt am Ende meiner Lehrerinnenlaufbahn überflüssig wird und nur noch die Geschichtseckpunkt der Frauen*bewegung und Frauengeschichte vermittelt werden.

1.2. Einordnung des Themenbereichs

Am 7. Februar 2021 jährte sich die Einführung des Frauenstimm- und wahlrechts in der Schweiz zum 50. Mal. Für die Frauen*bewegung war das 2021 ein wichtiges Jahr, zumal es symbolisch für den langen und zermürenden Kampf für die gleichen politischen Rechte

von Frau und Mann stand. Neben der politischen Gleichberechtigung wurden Vorkämpfer*innen geehrt und Erfolge gefeiert (z.B. Gleichstellungsartikel und Mutterschaftsschutz), infolge welcher die Einführung des Frauenstimmrechtes entstanden sind (Ziegler, 2021, S. 11). Des Weiteren wurde die Gelegenheit genutzt, den anhaltenden Kampf für gleichstellungspolitische Anliegen des Zivil- und Arbeitsrechts, die Teilung der wirtschaftlichen Macht und die fehlende Repräsentation der Frauen in Politik und Wissenschaft ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu bringen. Die Frauen*bewegung nutzte diesen doppelten Stimulus, um weiteren Auseinandersetzungen bezüglich der „Gleichstellung der Geschlechter und der egalitären Teilhabe an sozialen, politischen und ökonomischen Prozessen, Institutionen und Erträgen“ (Ziegler, 2021, S. 12) einen Schub zu verleihen.

Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2016, S. 36) hält unter der Leitidee der Bildung für Nachhaltige Entwicklung *Geschlechter und Gleichstellung* als ein fächerübergreifendes Thema fest. Es liegt im Auftrag der Volksschule, Schüler*innen den Kompetenzerwerb von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zu ermöglichen, damit deren Entwicklung zu eigenständigen und verantwortungsbewussten Mitmenschen gewährleistet wird (D-EDK, 2016, S. 20). Die Geschlechtergleichstellung ist sowohl im ERG-Kompetenzbereich vorzufinden, als auch in den RZG-Themen enthalten. Trotzdem analysiert Ziegler (2021, S. 13), dass von der Volksschule nicht mehr als eine marginale Thematisierung der Geschlechtergleichstellung und Frauen*bewegung zu erwarten sei. Dies hauptsächlich aufgrund von Zeitdruck und mangelnder Vertiefung in den offiziellen Lehrmitteln (a.a.O., S. 13f.).

Eine aufbereitete, geeignete und vielseitige Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I würde die Auseinandersetzung mit dem BNE-Thema *Geschlechter und Gleichstellung* erleichtern. Aufgrund der vielschichtigen Thematik ist das Lernen an Stationen eine passende Methodik. Werkstattunterricht ermöglicht die Selbststeuerung und Reflexion des Lernprozesses und fördert die Autonomie der Schüler*innen (Gautschi, 2007, S. 517f.). Insbesondere in heterogenen Klassen ermöglicht die individuelle Auseinandersetzung den Schüler*innen, sich mit kontrovers diskutierten Themen aus vielen Lebensbereichen zu befassen.

1.3. Zielsetzung

Um diesen Diskurs auf der Sekundarstufe I zu fördern benötigt es aufbereitetes, geeignetes Material für Lehrpersonen, welches die unterschiedlichen Themen als Einheit behandelt. Die aus dieser Masterarbeit entstandene Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung soll in erster Linie eine Auseinandersetzung mit zum Teil umstrittenen Themen ermöglichen und dem überfachliche Thema der Bildung für Nachhaltige Entwicklung *Geschlechter und Gleichstellung* bewusst Platz im Unterricht einräumen. Denn die Gleichstellung tangiert alle. So können auch alle Schüler*innen von dem Diskurs darüber profitieren. Durch die Erarbeitung und Erprobung einer Unterrichtseinheit können gesellschaftspolitische Themen aufgegriffen, schüler*innennahe vertieft und reflektiert werden.

Die Unterrichtseinheit soll Lernenden mittels Stationen die vielfältigen Themen der Frauen*bewegung und Gleichstellung nahebringen. Sie dient als Denkanstoss zur Reflexion von gesellschaftlichen Normen und Stereotypisierungen und zum Transfer von gleichstellungsaffinen Gedanken bezüglich des eigenen Lebens.

1.4. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich in der theoretischen Analyse (vgl. Kapitel 2) vertieft mit den Bildungszielen, Konzepten aus der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Begriffen der Politischen Bildung und dem Stationenlernen.

In Kapitel 2.1. geht es um den Bildungsauftrag der Volksschule und die Bildungsziele. Weiter beschäftigt sich das Unterkapitel 2.2. mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und dem überfachlichen Thema *Geschlechter und Gleichstellung*. Das Unterkapitel 2.3. behandelt um die Politische Bildung, definiert zu Beginn wichtige Begriffe und beschreibt im Verlauf des Kapitels Politikkompetenzen und weitere fachdidaktische Prinzipien. Das Unterkapitel 2.4. rundet die theoretische Analyse durch die Erläuterung der Methode Lernen an Stationen ab.

Anhand der theoretischen Analyse wird in Kapitel 3 die Entwicklungsarbeit und der Prototyp vorgestellt. Kapitel 3.1. begründet die Erstellung des Prototyps und stellt die Zielsetzung vor, in Kapitel 3.2. wird der ganze Entwicklungsprozess dargestellt. Dabei werden alle Teile des Entwicklungsproduktes detailliert beschrieben. Das Kapitel 3.3. setzt das Entwicklungsprodukt in Bezug zur theoretischen Analyse, beschreibt die Gütekriterien und zeigt anhand von Beispielen, wo die Gütekriterien im Produkt zu finden sind.

Kapitel 4 führt die drei Fragestellungen auf, welche mittels der Erprobung der Unterrichtseinheit und der Auswertung der Erhebungsinstrumente am Ende der Arbeit beantwortet werden.

Um eine Beantwortung der Fragestellungen zu ermöglichen, wird in Kapitel 5 das methodische Vorgehen vorgestellt. Das Kapitel 5.1. verschafft einen Überblick über das methodische Vorgehen und das Forschungsdesign. Weiter werden in Kapitel 5.2. Ausführungen zum ersten Erhebungsinstrument, der Untersuchung, den untersuchten Personen und dem Auswertungsverfahren gemacht. Kapitel 5.3. beschreibt das zweite Erhebungsinstrument, ebenfalls mit Informationen bezüglich Untersuchung, untersuchten Personen und Auswertungsverfahren.

Anschliessend werden in Kapitel 6 die Ergebnisse der Erhebungsinstrumente präsentiert, mithilfe von Tabellen und Graphiken dargestellt und kurz zusammengefasst.

Den Abschluss der vorliegenden Masterarbeit bildet das Kapitel 7 mit der Schlussdiskussion. In der Schlussdiskussion werden in Kapitel 7.1. die Fragestellungen aus Kapitel 4 beantwortet. In Unterkapitel 7.2. werden weiter die Folgerungen aus der Empirie und der theoretischen Analyse für das pädagogische Berufsfeld aufgezeigt. Des Weiteren werden

in Unterkapitel 7.3. Hinweise zur Güte des Entwicklungsprodukt und deren Weiterentwicklungspotenzial gemacht. In Kapitel 7.4. wird die angewandte Methodik einer kritischen Einschätzung unterzogen und das letzte Kapitel dieser Arbeit 7.5. formuliert offene und weiterführende Fragen.

2. Theoretische Analyse

Im folgenden Theorieteil werden zu Beginn die Bildungsziele und der Bildungsauftrag der Schule thematisiert, danach folgt eine Auseinandersetzung mit der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und deren überfachlichen Themen. Weiter wird der Begriff der Politischen Bildung, welcher auch die didaktischen Prinzipien und das politdidaktische Kompetenzmodelle umfasst, erklärt. Das letzte Unterkapitel 2.4. der theoretischen Analyse thematisiert das Stationenlernen respektive den Werkstattunterricht.

2.1. Bildungsauftrag der Volksschule und Bildungsziele

Der allgemeine Bildungsauftrag der Volksschule ist in der Interkantonalen Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) geregelt und bezieht sich auf folgende Punkte: den (über-)fachlichen Kompetenzerwerb, die Grundbildung für den Zugang zur Berufsbildung und die Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten (D-EDK/Deutscheschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, 2016, S. 20). Die Volksschule nimmt unterschiedliche Funktionen ein, welche im Artikel 3 zur Grundbildung festgehalten sind. Artikel 1 des HarmoS-Konkordats lautet beispielsweise: „In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden“ (2007, S. 3). Auch der Absatz 3 des Artikels 3 bezieht sich auf die Bildungsziele der Schule. So hält dieser fest, dass Schüler*innen „in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt werden“ (HarmoS-Konkordat, 2007, S. 3).

Dieser Bildungsauftrag wird in Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten erfüllt und orientiert sich an diversen Bildungszielen, welche auf den Grundrechten der Bundesverfassung basieren. Zu diesen Werten gehört beispielsweise die Förderung der Chancengleichheit und die Gleichstellung der Geschlechter. Auch soll die Schule „das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt“ (D-EDK, 2016 S. 20) wecken und fördern (a.a.O., S. 20).

Bildungsziele fließen in alle Fachbereiche ein und spiegeln sich in den überfachlichen Kompetenzen und in der Politischen Bildung wider, welche wiederum in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) verankert sind. Der Lehrplan 21 verlangt, dass Lernende „sich mit der Komplexität der Welt und deren ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen“ (a.a.O., S. 23) auseinandersetzen und sie Vernetzungen und Zusammenhänge verstehen, welche sie befähigt, sich aktiv an der Gestaltung und Entwicklung ihrer Zukunft zu beteiligen (a.a.O., S. 23). Bildungsziele in der Politischen Bildung wurden je nach regionalen Ausprägungen unterschiedlich beschrieben. Die Diskussionen veränderten sich jedoch grundlegend, als sich die Bildungspolitik anfangs 21. Jahrhundert in Bezug auf die PISA-Studien mit Änderungen im Lehrplan auseinandersetzte und zur

Kompetenzorientierung wendete (Ziegler, 2020, S. 48). Diese Veränderung zeigt sich zudem in der darauffolgenden Entwicklung von fachdidaktischen Modellen (vgl. Kapitel 2.3.4.).

Die Bildungsziele sind eng mit den Kernthemen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung verknüpft. Im folgenden Abschnitt wird die Bildung für Nachhaltige Entwicklung beschrieben, Zieldimensionen werden aufgezeigt und auf fächerübergreifende Themen eingegangen.

2.2. Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Das folgende Kapitel bettet die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext des Lehrplan 21 ein, beschreibt die sieben BNE-fächerübergreifenden Themen und geht auf zwei davon näher ein.

2.2.1. BNE im Lehrplan 21

Ein Fokus des Lehrplan 21 ist die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), welche ausserdem in der Bundesverfassung als staatliches Handeln verankert ist (D-EDK, 2016, S. 36). Im Lehrplan wird Bildung für Nachhaltige Entwicklung folgendermassen beschrieben:

„Nachhaltige Entwicklung ist eine Leitidee für die Entwicklung der Gesellschaft. Sie beinhaltet die Zielvorstellung, dass für die Befriedigung der materiellen und immateriellen Grundbedürfnisse aller Menschen heute und in Zukunft eine solidarische Gesellschaft und wirtschaftliches Wohlergehen notwendig sind. Zur Umsetzung dieser Idee bedarf es vielfältiger politischer, ökonomischer, ökologischer, sozialer und kultureller Entwicklungen. Gerechtigkeit, politische Teilhabe und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen sind wesentliche Bedingungen einer Nachhaltigen Entwicklung.“

(D-EDK, 2016, S. 35)

In der Nachhaltigen Entwicklung werden die drei Zieldimensionen Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft definiert, welche in Zusammenhang mit dem Raum und der Zeit stehen.

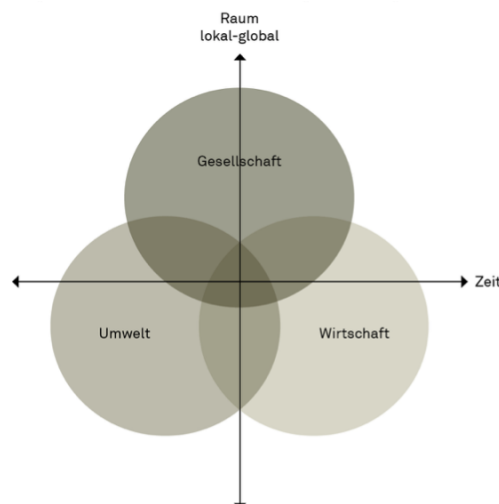


Abb. 1 Drei-Dimensionen-Schema (aus: D-EDK, 2016, S. 31)

Im Drei-Dimensionen-Schema von BNE (vgl. Abb.1) werden die drei (über-)fachlichen Zieldimensionen dargestellt. In der Mitte überschneiden sich zwei oder alle drei Dimensionen. Die Zieldimensionen sind ausserdem auf einer vertikalen Skala des Raums (lokal-global) und auf der horizontalen Achse der Zeit geordnet. Der Lehrplan bringt mit diesem Drei-Dimensionen-Schema (vgl. Abb. 1, S. 11) zum Ausdruck, dass „politische, ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Prozesse vernetzt sind“, heutiges Handeln „Auswirkungen auf die Zukunft hat“ und Wechselwirkungen zwischen lokalem und globalem Handeln bestehen (D-EDK, 2016, S. 35).

Die Bildungsziele (vgl. Kapitel 2.1) spielen im Kompetenzerwerb der Nachhaltigen Entwicklung eine wesentliche Rolle und basieren auf den Grundkompetenzen. Lesen und Schreiben zu können, sich informieren, eine eigene Meinung bilden und sich in ein Gespräch einbringen zu können sind Voraussetzungen für die aktive Gestaltung und Teilhabe einer nachhaltigen Zukunft (a.a.O., S. 36). Die Grundidee von BNE ist es, „Wissen und Können aufzubauen, das die Menschen befähigt, Zusammenhänge zu verstehen, sich als eigenständige Personen in der Welt zurechtzufinden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen“ (a.a.O., S. 36) für eine soziale, wirtschaftliche, ökologische und nachhaltige Welt zu beteiligen.

2.2.2. Fächerübergreifende Themen von BNE

Der Lehrplan 21 definiert sieben fächerübergreifende Themen in der Leitidee von BNE. Es handelt sich dabei um folgende Themen:

- „Politik, Demokratie und Menschenrechte“
- „Natürliche Umwelt und Ressourcen“
- „Geschlechter und Gleichstellung“
- „Gesundheit“
- „Globale Entwicklung und Frieden“
- „Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung“
- „Wirtschaft und Konsum“ (D-EDK, 2016, S. 36).

Die Festlegung dieser sieben überfachlichen Themen von BNE basiert auf der Zusammenarbeit von verschiedenen Bildungs- und Gesundheitsinstitutionen (D-EDK, 2016, S. 36). Jene überfachlichen Themen wurden mit der Publikation des Lehrplans 21 erstmals explizit im BNE-Bereich verankert. Die fächerübergreifenden Thematiken werden in erster Linie in anderen Fachbereichen eingearbeitet – auf der Primarstufe weitgehend im Bereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) und auf der Sekundarstufe I in den Fächern Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG), Ethik, Religion, Gemeinschaft (ERG), Natur und Technik (NT) und Wirtschaft, Arbeit und Haushalt (WAH).

Die politische Bildung lässt sich innerhalb der Bildung für Nachhaltige Entwicklung in fast allen überfachlichen Themen verorten. *Politik, Demokratie und Menschenrechte* und *Geschlechter und Gleichstellung* sind dabei besonders bedeutsam für die vorliegende Arbeit. Im Lehrplan wird festgehalten, dass die Menschenrechte und damit einhergehend die Gleichstellung aller Geschlechter feste Bestandteile des Curriculums in der Volksschule sind.

Im nächsten Abschnitt werden die Inhalte der zwei überfachlichen Themen *Politik, Demokratie und Menschenrechte* und *Geschlechter und Gleichstellung* näher erklärt und analysiert.

2.2.2.1. Politik, Demokratie und Menschenrechte

„Demokratie und Menschenrechte sind Grundwerte unserer Gesellschaft und bilden zusammen mit der Rechtsstaatlichkeit die Leitlinien für die Politik“ (D-EDK, 2016, S. 36). Laut Lehrplan 21 sollen Schüler*innen sich mit unterschiedlichen Gesellschaftsformen befassen, Weltansichten und Traditionen analysieren, diskutieren und reflektieren und deren historische, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge und Vernetzungen verstehen.

Des Weiteren sollen Schüler*innen politische Grundformen und die Aufgaben von unterschiedlichen Institutionen einer Demokratie kennenlernen und sich mit einfachen politischen Prozessen befassen. Sie sollen lernen, sich zu informieren und eine eigene Meinung zu bilden, welche sie argumentativ einbringen können (a.a.O., S. 36f.). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Beschäftigung mit dem „Verhältnis von Macht und Recht, [sie] diskutieren grundlegende Werte und Normen und setzen sich mit Konflikten, deren Hintergründe sowie möglichen Lösungen auseinander“ (a.a.O., S. 37). Hinzu kommt ein weiteres universelles Thema der Politischen Bildung: die Menschenrechte. Lernende „befassen sich mit den Menschenrechten, kennen deren Entwicklung und Bedeutung und sind in der Lage, Benachteiligung und Diskriminierungen zu erkennen“ (a.a.O., S. 37).

Ziegler (2020) beschreibt bezüglich des Demokratielernens und der Menschenrechtskunde Kontroversen innerhalb der Politikdidaktik. Eine Strömung argumentiert, dass Demokratie und Menschenrechte politische Konzepte sind, welche eine gewisse Immunisierung erfahren. Indes gälte das Kontroversitätsprinzip für sie nicht, da sie auf nicht befrag- oder kritisierbaren Werten „einer Politischen Bildung demokratischer Staaten“ (Ziegler, 2020, S. 54) beruhen. Entgegengesetzt diskutiert die funktionale-analytische Politische Bildung die Menschenrechte und Demokratie. Sie erfasst die Konzepte „in ihrer Funktionalität für politische Aushandlungsprozesse und in ihren Beziehungen zu anderen Konzepten“ (a.a.O., S. 54f.). Daraus wiederum entstand die kritische Politische Bildung, welche die Modifikation von Kompetenzzuschreibungen zu der Befähigung, „kritisch-emanzipatorisch gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen zu beurteilen“ (a.a.O., S. 55) unterstützt. Dies in erster Linie, um demokratiefeindliche Handlungen und Entwicklungen kritisieren und

zurückweisen zu können und die beruhende Gesellschaftsordnung verteidigen zu können (Ziegler, 2020, S. 55). Eine weitere Denkrichtung fordert neben Wissenserwerb und Reflexion zusätzlich „Demokratie-Erfahrungen im Nahraum“ (a.a.O., S. 55). Oftmals nimmt die Politische Bildung in diesem Kontext wieder Charakteristiken von einer Werterziehung an. Folglich ist sich die Politikdidaktik hinsichtlich der empirischen Fundierung und den Bildungszielen noch nicht einig (a.a.O., S. 55).

2.2.2.2. Geschlechter und Gleichstellung

Die Gleichstellung nimmt bereits 1993 in Klafkis Text über die Schlüsselprobleme von Gesellschaften eine zentrale Rolle ein. Klafki schreibt, die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, sozialen Schichten und Nationalitäten sei nach wie vor ein unbewältigtes Strukturproblem von gesamtgesellschaftlicher und weltumspannender Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen soll an exemplarischen Beispielen stattfinden, sodass die Lernenden die „Unverzichtbarkeit eigener Urteilsbildung, reflektierter Entscheidung und eigenen Handelns“ erkennen und sich „also als betroffen und mitverantwortlich“ fühlen. (Klafki, 1993, S. 147).

Auch im Lehrplan 21 (D-EDK, 2016, S. 37) steht:

„Das Thema leistet einen Beitrag zur Umsetzung der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter in Familie, Ausbildung und Arbeit. Es befasst sich mit Wahrnehmung und Umgang mit Geschlecht und Rollen in der Gesellschaft und thematisiert die Auseinandersetzung mit Gestaltungsmöglichkeiten und Lebenschancen aufgrund des Geschlechts“.

In diesem Bereich setzen sich Schüler*innen demnach unter anderem mit manifestierten Geschlechterrollen, Stereotypisierungen und Vorurteilen im Alltag auseinander, untersuchen die Auswirkung von gendergerechter Sprache und Frauen- und Männerbildern in den Medien (a.a.O., S. 37). Weiter reflektieren sie „die Bedeutung von Geschlecht und Rollen sowohl in Bezug auf Bildung und Beruf als auch hinsichtlich Beziehung, Sexualität und Familienarbeit“ (a.a.O., S.37). Lernende analysieren und reflektieren kulturelle Eigenheiten und Unterschiede und denken über ihre eigenen Vorstellungen und Bilder nach. Ausserdem setzen sie sich mit „Faktoren und Situationen auseinander, die Diskriminierungen und Übergriffe begünstigen“ (a.a.O., S. 38) und erlernen wichtige Kompetenzen, wie sie sich dagegen schützen und insbesondere auch wehren können.

Der Lehrplan 21 nennt in einer RZG-Kompetenz die Einführung des Frauenstimmrechts als eines der wichtigsten Ereignisse des 20. Jahrhunderts. Auch zählen Frauenrechtler*innen wie Emilie Kempin-Spyri, Marie Heim-Vögtlin und Emilie Lieberherr zu Schweizer Persönlichkeiten, welche einen wichtigen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit oder der Entwicklung des Zusammenlebens geleistet haben (D-EDK, 2016, S. 354).

2.3. Politische Bildung

Das Kapitel 2.3. beschäftigt sich mit der Politischen Bildung und versucht Antworten auf Definitionsfragen der Begriffe Politik und Bildung zu geben. Weiter werden Kompetenzmodelle, Politikkompetenzen und fachdidaktische Prinzipien und im Bereich der Politikdidaktik dargestellt und analysiert.

2.3.1. Was ist Politik?

Ziegler (2020, S. 47) beschreibt Politik, als gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, „deren Ergebnis allgemein verbindliche Geltung erlangt: Letztlich geht es damit um die Gesetzgebung im Rahmen eines bestimmten politischen Gebildes (Massing, 2007a).“ Relevant dafür seien alle Aktivitäten, Institutionen und Regelmäßigkeiten, welche auf diese Allgemeinverbindlichkeit abzielen würden (a.a.O., S. 47).

Auch in der modernen Politikwissenschaft wird Politik in allgemeiner Form als „Soziales Handeln, das auf Entscheidungen und Steuerungsmechanismen ausgerichtet ist, die allgemein verbindlich sind und das Zusammenleben von Menschen regeln“ (Bernauer, Kuhn, Jahn & Walter, 2009, S. 32) definiert. Das soziale Handeln umfasst alle Handlungen von Menschen, die durch persönliche Merkmale, das gesellschaftliche Umfeld, wie z.B. Erwartungen der Familie, kulturelle oder religiöse Normen, und externe nur indirekt beeinflussbare Faktoren, wie die Geographie oder das Klima, geprägt sind. Alle interaktiven Handlungen, welche in direkter Verbindung mit anderen Menschen stehen, werden somit als soziales Handeln bezeichnet. Soziale Handlungen schaffen eine soziale Wirklichkeit, in welcher soziales Handeln gefestigt und spezifische Rollen stabilisiert werden. Diese Stabilisierung und Verfestigung der sozialen Rollen steigern wiederum die gegenseitigen Erwartungen. Menschen werden diesen externen Erwartungen gerecht, indem sie ihre Rolle als beispielsweise Steuerexpertin der Nachbarschaft, einnehmen. Das Einnehmen jener Rollen verfestigt sie abermals (a.a.O., S 32f.).

Soziales Handeln wird zu politischem Handeln, sobald es auf „allgemein verbindliche Entscheidungen und Steuerungsmechanismen“ für das Regeln des Zusammenlebens hinwirkt (a.a.O., S. 33). Diese Entscheidungen können von Gruppierungen von Personen, dazu gehören beispielsweise Parlamente oder Generalversammlungen von Interessensgemeinschaften oder aber Einzelpersonen, wie der Chefin einer Organisation gefällt werden. Die Regelungen nehmen unterschiedliche Formen an und sind von unterschiedlicher Tragweite. So kann es sich um Gesetze, ungeschriebene Normen, Deklarationen oder Vereinbarungen von lokaler zu globaler Bedeutsamkeit handeln. Die Steuerungsmechanismen schaffen zudem Handlungsvorgaben, welche für eine bestimmte Gruppe von Menschen verbindlich sind. „Sie können auf Einzelfälle bezogen sein (z.B. ein Entscheid Truppen nach Afghanistan zu schicken) oder dauerhaft (z.B. Gesetze zum Schutz der Menschenrechte) gelten“ (a.a.O., S. 33). Dauerhafte Steuerungsmechanismen werden oftmals von grossen Institutionen, wie Staatsregierungen eingeführt. Ausserdem steigt der Bedarf an

allgemeinen Handlungsvorgaben „mit der Komplexität einer Gesellschaft und ihrer Arbeitsteilung“ (Bernauer, Kuhn, Jahn & Walter, 2009, S. 33). Die Verbindlichkeit solcher Mechanismen kann sich auf eine lokale Gruppe von Menschen (z.B. Einwohner*innen eines Quartiers), die Bevölkerung eines Staates oder auf die gesamte Weltbevölkerung beziehen. Ob die Verbindlichkeit wahrhaftig erreicht wird, ist für den Politikbegriff unwesentlich. Gescheiterte, illegale oder moralisch verwerfliche Handlungsanweisungen sind jedoch von gleicher Wichtigkeit, wie legale und moralisch vertretbare Mechanismen, da auch bei diesen Handlungen politisch gehandelt wird (a.a.O., S. 33).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Politik gesellschaftliche Aushandlungsprozesse ist, welche auf die Allgemeinverbindlichkeit abzielt. Diese sozialen Handlungen finden im Rahmen eines politischen Gebildes statt und werden für das Zusammenleben von Menschen geschaffen.

2.3.2. Was ist Bildung?

Am Anfang des Lehrplan 21 wird Bildung als ein „offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen“ (D-EDK, 2016, S. 20) definiert, welcher die Findung der eigenen Identität, Erkundung und Entfaltung der geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Potenziale und Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht. Das Hauptziel der allgemeinen Bildung ist eine selbständige und selbstverantwortliche Lebensführung, welche „zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt“ (a.a.O., S. 20). Am Ende der Grundschulausbildung sollte bei Lernenden der Grundstein für dieses Ziel gesetzt sein.

In der Politikwissenschaft werden unter dem Begriff Bildung, alle pädagogischen Vorgänge und Prozesse, welche die Menschheit auf eine bestimmte Weise prägen und formen, verstanden. Dabei spielt es keine Rolle, ob die pädagogischen Handlungen und Prägungs- und Formungsprozesse ein bestimmtes Ziel verfolgen oder welche Reichweite die Vorgänge ins Innere des Menschen haben (Reheis, 2016, S. 9). Im pädagogischen und psychologischen Kontext gibt es ebenfalls unterschiedliche Bildungsbegriffe. Reheis beschreibt einen eng gefassten Bildungsbegriff als Lernen oder Erziehung (a.a.O., S. 10).

Aus diesen unterschiedlichen Kontexten und deren Definitionen ergibt sich ein Bildungsbegriff, der alle aktiv gestaltenden, offenen und lebenslänglichen Entwicklungsprozesse von Menschen umfasst, welche die Menschen auf eine bestimmte Weise prägen und sie zu kompetenten und mündigen Mitgliedern unserer Gesellschaft machen.

2.3.3. Was ist Politische Bildung?

Der Europarat hat 2010 eine Charta zu Politischer Bildung und Menschenrechtsbildung verabschiedet, in welcher der Rat sich detailliert zur Politischen Bildung und deren Ziel mittels einer Empfehlung äussert. Die Charta definiert Politische Bildung als:

„Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren.“

(Europarat, 2014, S. 7)

Politische Bildung soll demnach die Bereitschaft der Bürger*innen sich „in politische Prozesse und in die Gestaltung der Lebensverhältnisse einzubringen“ (Bischoff, et al., 2016, S. 51) wecken und fördern. Im Lehrplan 21 wird dieses übergeordnete Ziel der Politischen Bildung als „das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt“ (D-EDK, 2016, S. 20) definiert. Gemäss Europarats-Charta (2010, S. 9) ist ein zentrales Element der Politischen Bildung „die Förderung des sozialen Zusammenhalts und des interkulturellen Dialogs sowie die Wertschätzung von Vielfalt und Gleichstellung, einschliesslich der Gleichstellung der Geschlechter“. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, dass Demokratische Staaten Rahmenbedingungen schaffen, in welchen die Diversität der Bürger*innen wahrgenommen wird und sie sich an politischen Prozessen beteiligen und somit auf die Gestaltung der Lebensverhältnisse Einfluss nehmen können. Dies wiederum setzt die Vermittlung von persönlichen, fachlichen sowie sozialen Kompetenzen voraus. Diese Verständnisenwicklung trägt zu einer Konfliktminderung und einer Steigerung von Wertschätzung und Verständnis für eine diverse Gesellschaft bei (a.a.O., S. 9f.).

Politische Bildung hat ein grosses Spektrum an Ausgestaltungsmöglichkeiten. Ziele, Methoden, Inhalte und Prozesse variieren und erscheinen in unterschiedlichen Formen. Letzten Endes geht es jedoch stets um Demokratie als Staats-, Lebens- und Sozialform (Reheis, 2016, S. 11), welche das Ziel der Emanzipation von Bürger*innen und der Ermöglichung von politischer Partizipation verfolgen (Bischoff et al., 2016, S. 51f.). Partetzke & Klee (2016) beschreiben Politische Partizipation als Handlungen von Bürger*innen mit der Absicht, Einfluss auf Steuerungsmechanismen und Entscheidungen zur Schaffung von Handlungsvorgaben für eine Menschengruppe zu nehmen. Diese Steuerungsversuche können sich auf unterschiedlichen politischen Ebenen des politischen Systems abspielen (Kaase, 1991, S. 446, zit. n. Partetzke & Klee, 2016, S. 29).

Politische Bildung bedingt Politische Partizipation in gewisser Weise, denn politische „Bildung vermittelt Bürgerinnen und Bürgern Kompetenzen, die sie benötigen, um ihre politische Freiheit leben zu können“ (Sander, 2013, S. 199). Diese Kompetenzen sind wiederum nötig, um politisch zu partizipieren. Dafür braucht es zusätzlich geeignete gesellschaftliche Strukturen und die vorhandenen Ressourcen müssen sinnvoll ausgeschöpft werden. Politische Partizipation auf der anderen Seite wäre jedoch auch ohne umfassende Politische Bildung möglich.

Abschliessend braucht es eine Debatte über die Frage, wie garantiert werden kann, dass alle Gesellschaftsmitglieder wirklich die Möglichkeit, Bereitschaft und Fähigkeit haben politische Partizipation auszuüben (Partetzke & Klee, 2016, S. 41). So schreibt auch Krammer (2008, S. 5), dass Politische Bildung Schüler*innen in die Lage versetzen soll, Kompetenzen zu erwerben, mit welchen sie ihr selbstbestimmtes, kritisches und vernetztes politisches Denken entwickeln und fördern können. Zudem soll es ihnen erlauben, aktiv und eigenverantwortlich an politischen Prozessen teilzunehmen.

Zu diesem Zweck wurde im Zuge der Kompetenzorientierung auch für die Politische Bildung entsprechende Modelle entworfen. Auf diese gehen die Kapitel 2.3.4. und 2.3.5. näher ein.

2.3.4. Kompetenzmodelle in der Politischen Bildung

Die Entwicklung von diversen Kompetenzmodellen in der Politischen Bildung führt auf die Studien der OECD zum Bildungsstand im Jahre 1997 zurück. Zu diesem Zeitpunkt leitete die Kultusministerkonferenz (KMK) die „empirische Wende“ ein, da das Bildungssystem grösstenteils sehr schlecht abgeschnitten hatte. Das Problem dabei schien, dass zwar eine grosse Datenlage an Informationen und Ziele, welche in das Schulsystem einfließen sollten, vorlagen, Informationen zur Art und Weise und mit welchen Ressourcen dies passieren sollte, waren jedoch spärlich. Ein Ergebnis aus den Studien fiel besonders ins Gewicht: zu erfolgreichen Schulsystemen „gehörten einheitliche, verbindliche Leistungserwartungen, die in Bildungsstandards festgelegt waren“ (Massing, 2021, S. 3). Das bedeutet, dass die Bildung eine Umsteuerung von der inputorientierten Wissensvermittlung zur Outputorientierung erfahren musste. Aus diesem Grund kreierte die KMK zuerst in den Hauptfächern (Deutsch, Mathe, 1. Fremdsprache) und später in naturwissenschaftlichen Fächern Bildungsstandards, auch Grundkompetenzen genannt, mit welchen die Umpolung zur Outputorientierung ermöglicht werden sollte.

Die Bildungsstandards, „welche präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme et al., 2003, S. 4, zit. n. Massing, 2021, S. 4) benennen, legen zudem „Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen“ (Klieme et al., 2003, S. 4, zit. n. Massing, 2021, S. 4) fest. Die Festlegung dieser Bildungsstandards war demnach die Geburtsstunde der Kompetenzorientierung, welche heutzutage nicht mehr aus dem pädagogischen Umfeld wegzudenken ist.

Kompetenzen haben unterschiedliche prozess- und inhaltsbezogene Facetten. Eine Kompetenz ist eine verinnerlichte Fertigkeit, Fähigkeit, Strategie und Bereitschaft des Menschen, „bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27-28, zit. n. Krammer, 2008, S. 5). Kompetenzen umfassen jedoch auch Haltungen und

Einstellungen von Individuen. Mit Einstellungen sind einerseits Bürgertugenden gemeint, andererseits „vor allem Aspekte des selbstverantwortlichen Lernens, der Kooperation, der Motivation und der Leistungsbereitschaft angesprochen“ (D-EDK, 2016, S. 25). Kompetenzen werden kontinuierlich über einen bestimmten Zeitraum erworben und können zudem in Kompetenzstufen unterteilt werden (a.a.O., S. 10-11). Sie können ausserdem in fachliche und überfachliche Kompetenzen unterteilt werden. Fachkompetenzen „beschreiben fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (a.a.O., S. 25). Überfachliche Kompetenzen beruhen auf dem Wissen und den Fertigkeiten, welche auch für ausserschulisches Lernen relevant sind. An der Entwicklung der Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen sind alle Fachbereiche mit den jeweiligen „spezifischen Inhalten, fachlichen Zugängen, Vorgehensweisen und Perspektiven auf die Welt“ (a.a.O., S. 25) beteiligt. Kompetenzen können nicht kurzfristig erlernt resp. aufgebaut werden. Es bedarf eines kontinuierlichen Aufbaus im Sinne des kumulativen Lernens. Kompetenzen werden prozessartig erworben und folgen einem Qualitätsniveau: es „führt vom reinen Faktenwissen über das Verstehen, Analysieren und Strukturieren von Informationen hin zum Lösen von Problemen und zur Anwendung des erworbenen Wissens in neuen Zusammenhängen“ (D-EDK, 2016, S. 26). Erst nach zahlreichen Lernangeboten „in variablen Sachzusammenhängen, mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad und wechselnden Schwerpunkten“ (a.a.O., S. 26) kann sich nutzbares bewegliches Wissen in Verbindung mit den (über-)fachlichen Kompetenzen aufbauen.

Als Konsequenz davon wurden in den 2000er die ersten Kompetenzmodelle für die Politikdidaktik entwickelt. Obwohl die ersten Modelle nicht vollumfänglich waren, haben sie die Kompetenzorientierung in der Fachdidaktik der Politischen Bildung und den politdidaktischen Diskurs gefördert und wichtige Inputs für die empirische Forschungen geliefert (Massing, 2021, S. 3). Weisseno (2015, S. 12) ergänzt dazu, dass es die Aufgabe der Politikdidaktik sei, „die für die Schule relevanten Ausschnitte aus der politischen Realität und die damit zusammenhängenden theoretischen Zugänge [...] auszuwählen, die fachbezogenen Lehr-Lern-Prozesse und den *outcome* zu beschreiben.“

Das folgende Kapitel 2.3.5. geht auf eines der entwickelten Kompetenzmodelle näher ein und beschreibt in den darauffolgenden Abschnitten die vier Kompetenzdimensionen des Modells.

2.3.5. Politikkompetenz – ein Modell

Resultierend aus den OECD Studien Ende des 20. Jahrhunderts sind diverse Kompetenzmodelle entstanden. Das gängigste dieser Modelle heisst „Politikkompetenz – ein Modell“ (vgl. Abb. 2) und wurde im Jahre 2012 von Detjen und drei weiteren Autor*innen entwickelt. Das Modell wird in vier Kompetenzdimensionen ausdifferenziert: *Politische Einstellung und Motivation*, *Fachwissen*, *Politische Handlungsfähigkeit* und *Politische Urteilsfähigkeit* und stellt mit diesen die Befähigung von Lernenden zur Partizipation und Teilhabe an gesellschaftlich-politischen Prozessen früh ins Zentrum (Ziegler, 2020, S. 51).

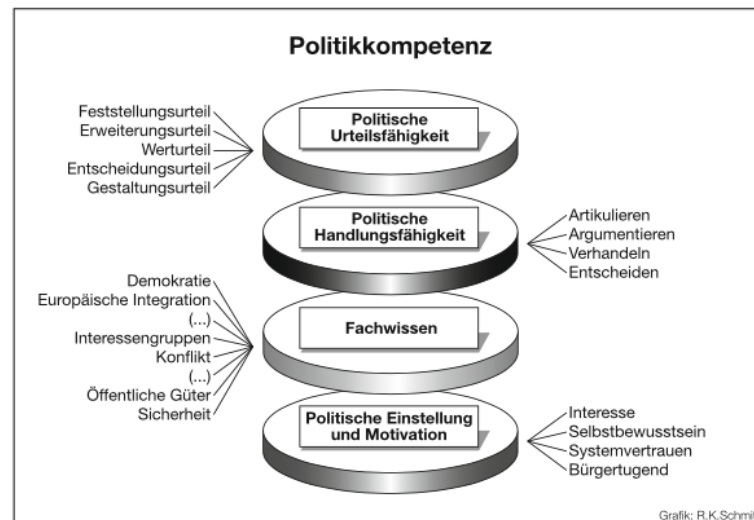


Abb. 2 Politikkompetenz – ein Modell (aus: Detjen et al., 2012)

Das in Abbildung 2 dargestellte Kompetenzmodell stellt die vier Kompetenzdimensionen hierarchisch dar. Zuoberst steht die *Politische Urteilsfähigkeit*, welche in fünf verschiedene Urteile unterteilt wird. Auf zweitoberster Stufe verortet Detjen et al. die *Politische Handlungsfähigkeit*, welche in vier Handlungsfähigkeiten differenziert wird. An dritter Stelle folgt das *Fachwissen*, welches exemplarisch inhaltliche und konzeptuellen Begriffe aufnimmt. Diese sind nicht abschliessend und können ergänzt werden. An unterster Stelle des Modelles steht die *Politische Einstellung und Motivation*, welche ebenfalls in vier Kernelemente aufgegliedert ist.

Die vier Kompetenzdimensionen werden in den folgenden Abschnitten von der *Politischen Einstellung und Motivation* hin zur *Politischen Urteilsfähigkeit* detailliert dargelegt und erklärt.

2.3.5.1. Politische Einstellung und Motivation

Die Inkludierung der *Politischen Einstellung und Motivation* ist für politdidaktische Kompetenzmodelle im Vergleich mit anderen Modellen ein Novum (Massing, 2021, S. 10). Die politische Einstellung wird in der Politikwissenschaft als „Orientierungen von Menschen gegenüber politischen Objekten, die kognitive (Wahrnehmungen und Kenntnisse), affektive/evaluative (Gefühle, Bewertungen) und konative (Handeln) Komponenten umfassen“ (Niedermayer 2005, S. 16, zit. n. Massing, 2021, S. 10) verstanden. Die Facetten dieser Kompetenzdimension und auch die Motive in der Politik „sind unter anderem politisches Interesse, politisches Selbstbewusstsein, Systemvertrauen und Bürgertugenden“ (Massing, 2021, S. 10).

Politisches Interesse zeigt sich dadurch, dass die Politik Einfluss auf das eigene Leben hat und von persönlicher Bedeutung ist. Politische Motivation entspringt in einem Selbstvertrauen, politische Angelegenheiten zu verstehen, angemessen beurteilen und handeln zu können und selbst Einfluss auf die Politik zu nehmen. Systemvertrauen gehört auch zur Politischen Einstellung, denn es beruht auf der Einschätzung, dass politische Akteur*innen

zugänglich sind und der grundsätzlichen Zustimmung und Akzeptanz für das politische System (Massing, 2021, S. 10).

Letztlich gehören Bürgertugenden zur Einstellung und der Motivation. Massing (2021, S. 10) beschreibt sie als „gemeinsinnorientiert, affektiv verankert und handlungsmotivierend. Sie überführen Wissen und Handlungsbereitschaft in tatsächliches politisches Handeln.“

2.3.5.2. *Fachwissen*

Fachwissen wird in zwei Teile unterteilt: konzeptuelles Wissen und Faktenwissen. Faktenwissen besteht aus Fakten und Daten, ist jederzeit abruf- und verfügbar und „kann zu einem späteren Zeitpunkt in abstrahierter Form“ (Detjen et al., 2012, S. 29) Einfluss auf das konzeptuelle Wissen nehmen.

Auf der anderen Seite beruht konzeptuelles Wissen auf dem Verstehen von Informationen (Massing, 2021, S. 6). Es ist als Form von neuen Fachkonzepten beschreibbar, welche in höchster Form dekontextualisiert sind und von konkreten Erfahrungen absieht (Kleickmann, 2008, zit. n. Detjen et al., 2012, S. 29). Wer über konzeptuelles Wissen verfügt, kann in Anwendungssituationen auf „kontextadäquate Lösungen kommen“ (Detjen et al., 2012, S. 29), obwohl zuvor keine Erfahrung mit jener Lösung stattgefunden hat. Diese abstrakten Konzepte und das dafür nötige vernetzte Denken können mit Faktenwissen konkretisiert und optimiert werden. Detjen et al. hält in seinem Werk fest: „Konzepte erlauben das Abrufen von bedeutungs- und wahrnehmungsbezogenen Wissensinhalten aus dem Gedächtnis. Ihr Erwerb ist das eigentliche Ziel der Wissensvermittlung im Unterricht“ (Weisseno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 20, zit. n. Detjen et al., 2012, S. 29).

2.3.5.3. *Politische Handlungsfähigkeit*

Gemäss Massing ist Handeln „durch eine Reihe kognitionspsychologischer Verarbeitungsmuster geprägt. Wahrnehmungen, Gedanken, Emotionen, Fertigkeiten und Aktivitäten werden in koordinierter Weise eingesetzt, um entweder Ziele zu erreichen oder sich von nicht lohnenden oder unerreichbaren Zielen zurückzuziehen“ (Heckhausen und Heckhausen, 2010, zit. n. Massing, 2021, S. 9). Politisches Handeln ereignet sich immer im Bezugsrahmen einer politischen Ordnung. Dabei wird zwischen zwei Handlungsarten unterschieden: kommunikatives und partizipatives politisches Handeln. Kommunikatives Handeln bezieht sich auf Diskussionen und Gespräche über Politik mit Freund*innen, Familie, Bekannten oder Arbeitskolleg*innen als auch „auf den Konsum von medialer politischer Berichterstattung“ (Massing, 2021, S. 9). Partizipatives politisches Handeln „richtet [...] sich auf die Teilnahme am politischen Meinungs-, Willensbildungs- und Entscheidungsprozess oder auf dessen Beeinflussung“ (a.a.O., S. 9). Zu den Kompetenzfacetten des politischen Handelns gehören „Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden“ (a.a.O., S. 9).

Das Artikulieren bezieht sich auf eine politische Position und möchte diese verbal verständlich zeigen oder der Öffentlichkeit präsentieren. „Argumentieren hat Verständigung

durch Nutzen- und Kostenabwägung zum Ziel. Damit wird versucht, einen oder mehrere Andere von einer Position zu überzeugen“ (Massing, 2021, S. 9). Beide dieser Kompetenzfacetten sind auch Voraussetzung und Teil der Politischen Urteilsfähigkeit. Verhandeln beruft sich auf Kompromisse mit dem Ziel, Andere dazu bewegen, mindestens wichtige Teile der eigenen Meinung oder der eigenen Ziele zu akzeptieren (a.a.O., S. 9). Und „Entscheiden orientiert sich an dem Ziel, zu einem Ergebnis zu gelangen, indem zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmassstäbe oder sonstige Präferenzen gewählt wird (Detjen et al. 2012, S. 81-88)“ (Detjen et al. 2012, S. 81-88, zit. n. Massing, 2021, 9-10).

2.3.5.4. Politische Urteilsfähigkeit

In der Fachdidaktik der Politischen Bildung herrscht Konsens, dass die *Politische Urteilsfähigkeit* die wichtigste, aber auch schwierigste Kompetenzdimension ist, welche in der Schule erarbeitet wird (Massing, 2021, S. 8). In der Kognitionspsychologie wird Urteilen als Prozess beschrieben, in welchem jemand „einem bestimmten Objekt einen Wert auf einer Urteilsdimension zuordnet“ (Massing, 2021, S. 8). Im Kontext von politischen Urteilen stellt Massing einerseits den Bezug zu „Aufgaben und Probleme des sozialen Nahraums, des politischen Systems sowie der transnationalen und internationalen Beziehungen, Aktivitäten und Institutionen“ (a.a.O., S. 8) her. Andererseits seien auch „politische Programme, Überzeugungen sowie politische Akteure“ Gegenstand von politischen Urteilen (a.a.O., S. 8). Des Weiteren können normative Urteile politische Beurteilungen sein, welche sie zu einer Bewertung oder Entscheidung auffordert oder eine inhaltliche Ausgestaltung verlangt. Fachlichkeit, Plausibilität, Differenziertheit sowie die deskriptive und logische Korrektheit sind Qualitätsmerkmale des Politischen Urteilens (a.a.O., S. 8).

Wie alle Kompetenzdimensionen wird auch die *Politische Urteilsfähigkeit* in Kompetenzfacetten aufgeteilt. Diese werden als unterschiedliche Urteilsarten beschrieben, dazu gehören die Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile. Detjen et al. (2012, S. 53) umschreiben Feststellungs- und Erweiterungsurteile als Sachurteile, welche „die Voraussetzung der normativen Urteile“, wie Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteile bilden. „Sachurteile stehen unter dem Geltungsanspruch der Wahrheit oder Richtigkeit, d. h. der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit. [...] Sachurteile müssen sich bezüglich der Übereinstimmung mit der Wirklichkeit erläutern und begründen lassen“ (a.a.O., S. 53).

Folgende Tabelle 1 zeigt die unterschiedlichen Urteilsformen auf und teilt sie in Kategorien ein. Zudem werden die dazugehörigen kognitiven Fähigkeiten beschrieben und die Ziele der Urteile aufgelistet.

Tabelle 1 Urteilsformen (in Anlehnung an: Detjen et al., 2012)

Urteilsform	Kategorie	Kognitive Fähigkeiten	Ziel
Feststellungsurteil	Sachurteil	Beschreiben, Kategorisieren	Basis für normatives Urteil
Erweiterungsurteil	Sachurteil	Vergleichen, Prüfen, Schliessen	Basis für normatives Urteil
Werturteile	Werturteil	Stellungnehmen, Bewerten	Evaluative Handlungen
Entscheidungsurteile	Werturteil	Abwägen, Sich-Entschliessen	Abwägen, ob bestimmte Handlung ausgeführt wird
Gestaltungsurteile	Werturteil	Entwickeln, Ausarbeiten, Sammeln, Strukturieren, Reduzieren, Vergleichen	Lösung für sachliche Probleme finden

Nebst den Politikkompetenzen sind die fachdidaktischen Prinzipien in der Politikdidaktik zentral. Das nächste Kapitel 2.3.6. erläutert und konkretisiert diese Prinzipien der Politischen Bildung.

2.3.6. Fachdidaktische Prinzipien Politischer Bildung

Didaktische Prinzipien sind Modalitäten des didaktischen Denkens, welche eine Auswahl aus der vielfältigen und komplexen Politik erlauben, um passende Lernangebote zu schaffen. Sie haben die Funktion „didaktische Rekonstruktionen von Politik im weiteren Sinne“ (Sander, 2013, S. 190) zu realisieren, um so den Zugang für Lernende zu politischen Phänomenen zu schaffen (a.a.O.).

Da es sich dabei um Politische Bildung handelt, welche besonders geeignet ist, „kontroverse und sozialwissenschaftliche Themen zu behandeln“ (Gronostay, 2019, S. 19), sind gewisse Leitlinien zum Umgang mit diesen Kontroversen erforderlich. Ziegler (2020, S. 51) konstatiert, dass der Beutelsbacher Konsens aus dem Jahre 1976 dazu eine Art und Weise vorgäbe, wie Politische Bildung professionell thematisiert werden könne. Der Beutelsbacher Konsens ist ein Prozessstandard, welcher Leitlinien zu Gestaltungsprinzipien und qualitätsrelevanten Merkmalen von Lernprozessen definiert (Gronostay, 2019, S. 20). Die drei Leitsätze des Beutelsbacher Konsens beinhalten das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schüler*innenorientierung. Das Überwältigungsverbot erlaubt es nicht, Schüler*innen mit unerwünschten Meinungen zu indoktrinieren und sie an der Gewinnung eines eigenen Urteils zu hindern. Indoktrination ist unvereinbar mit den demokratischen Prinzipien und der Zielvorstellung der Mündigkeit der Lernenden (Wehling, 2016, S. 24 zit. n. Gronostay, 2019, S. 20). Das Kontroversitätsgebot wird in Unterkapitel 2.3.7.4. ausführlicher beschrieben und die Schüler*innenorientierung wird in dieser Arbeit als fachdidaktisches Prinzip *Adressat*innenorientierung* ebenfalls behandelt.

Die vier didaktischen Prinzipien der *Adressat*innenorientierung*, des *Exemplarischen Lernens*, der *Problemorientierung* und *Kontroversität* sind die Grundlage für die thematische und inhaltliche Auswahl und Strukturierung der Konstruktion von Lerngegenständen in der Politischen Bildung. Die weiteren zwei didaktischen Prinzipien der *Handlungsorientierung* und *Wissenschaftsorientierung* ergänzen die vorhandenen Prinzipien bezüglich der Kriterien für die Auseinandersetzung mit den konstruierten Lernangeboten (Sander, 2013, S. 191).

Es ist nicht möglich, für alle Lernmöglichkeiten stets alle didaktischen Prinzipien zu berücksichtigen. Einige werden in gewissen Themenfelder stärker berücksichtigt als andere. Wichtig ist es jedoch, dass die unterschiedlichen Fächerangebote dem Beutelsbacher Konsens entsprechen und die Prinzipien in den Lernangeboten immer wieder wirksam werden (a.a.O., S. 191).

2.3.6.1. *Adressant*innenorientierung*

Die *Adressat*innenorientierung* wird auch Schüler*innenorientierung genannt und ist einer der drei Leitsätze des Beutelsbacher Konsens. Der Leitsatz bezieht sich zum einen auf die Befähigung der Lernenden eigene politischen Interessen durchzusetzen, als auch auf das didaktische Prinzip der *Adressat*innenorientierung* (Gronostay, 2019, S. 20). Unter diesem didaktischen Prinzip wird die „Bildung von Ausschnitten aus der politischen Wirklichkeit unter der Frage nach ihrer Bedeutung für das Weltverstehen und die Lerninteressen der Adressaten“ (Sander, 2013, S. 191) verstanden.

Sander (2013) behauptet in seinem Werk, dass die *Adressat*innenorientierung* einen Paradigmenwechsel von der Perspektive des Lehrenden hin zur Perspektive des Lernenden bedinge. Lernmöglichkeiten in der Politischen Bildung müssen „hiernach weniger von dem her gedacht und geplant werden, was Lehrende aus ihrer Sicht auf die Sache für wichtig halten, als vielmehr von der Frage her, wie konkreten Adressatengruppen Kompetenzzuwächse ermöglicht werden können“ (a.a.O., S. 192). Ziel ist es folglich, den Lernenden den Zugang von ihren Eigenwelten zu neuen, externen Sinnwelten zu eröffnen, in welchen eigene politische Positionen durchgesetzt werden können (Gronostay, 2019, S. 20).

Für die Umsetzung der *Adressat*innenorientierung* in der Politischen Bildung ist die Offenheit und ernsthafte Berücksichtigung von den sehr unterschiedlichen Interessen von Schüler*innen eine Voraussetzung. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die partizipative Lernkultur und Mitwirkung von Lernenden. Nach Möglichkeit sollen Lernende bei der Planung beteiligt sein und während und nach einem Lernangebot angemessen Feedback geben dürfen. Diese Rückmeldung soll zur Korrektur und Optimierung der Unterrichtseinheit beitragen (Sander, 2013, S. 191ff.).

2.3.6.2. Exemplarisches Lernen

Exemplarisches Lernen ist Bestandteil von vielen Reformpädagogiken. In der Politischen Bildung hat Kurt Gerhard Fischer dem *Exemplarischen Lernen* „ins Zentrum politikdidaktischer Theoriebildung“ (Sander, 2013, S. 193) verholfen. In der Politikdidaktik ist *Exemplarisches Lernen* mehr als bloss eine Veranschaulichung oder ein Einstieg in ein neues Thema. Sander (2013, S. 193) erklärt es als eine „strukturierende Auseinandersetzung mit einem typischen Beispiel, an dessen Analyse Wissen und Erkenntnisse erworben werden können, die auf eine Vielzahl anderer, ähnlich gelagerter Gegenstände im Sinn von Transferlernen übertragbar sind“ (a.a.O., S. 193). Als Beispiele zählt Sander konkrete politische Probleme, aktuelle Fälle oder alltägliche Konflikte auf (a.a.O., S.194).

Die Grundidee des *Exemplarischen Lernens* ist es, aus der Oberflächenstruktur von alltäglichen Politikwahrnehmungen in die Tiefenstruktur des Themas überzugehen, wobei der Fokus auf der Erarbeitung und Analyse grundsätzlicher Probleme der Politik liegt. Jene Erkenntnisse und Strategien können zu einem späteren Zeitpunkt wiederum auf andere Thematiken angewendet werden. Das Risiko und gleichzeitig die Hauptschwierigkeit des exemplarischen Lernens besteht darin, falsche Analogien zu bilden. Aus diesem Grund bedarf die Themenauswahl und deren Exemplarität eine ausführliche und sorgfältige didaktische und fachwissenschaftliche Analyse, Begründung und Reflexion (a.a.O., S.194).

2.3.6.3. Problemorientierung

Für das didaktische Prinzip der *Problemorientierung* gibt es sowohl fachliche als auch lernpsychologische Gründe. Lebensnahe Probleme und Konflikte fördern die Bereitschaft und das Interesse der Schüler*innen, adäquate Lösungsvorschläge zu finden und somit ihr Wissen und ihre erlernten Strategien anzuwenden. Dies wiederum erweitert das individuelle Wissensnetz von Schüler*innen. Sander stellt dazu fest, dass „Konfrontationen mit Problemen im Sinne von Situationen, die als unerwünscht und veränderungsbedürftig, aber auch als prinzipiell veränderbar erlebt werden“ (a.a.O., S. 194) Diskrepanzerfahrungen auslösen, welche die Neugier und Disposition der Lernenden wecken. Die Voraussetzung für wirksames problemorientiertes Lernen sind Probleme, welche für Lernende als real, lebensnah und bedeutsam wahrgenommen werden, sie müssen in einem natürlichen Rahmen stattfinden und nicht als fiktives Problem auftreten und zuletzt muss das Problem für Schüler*innen prinzipiell lösbar sein (a.a.O., S. 195).

Letztlich braucht es Politik nur aus dem Grund, da im alltäglichen Zusammenleben von Menschen Probleme und Konflikte entstehen und es deswegen gewisser Regeln bedarf. Diesen Interessenskonflikten widmet sich die Politik und versucht Lösungen zu finden. Zudem kommen Anliegen immer dann auf die politische Agenda, wenn eine Interessensgemeinschaft ein Anliegen als problematisch einschätzt und folglich von der Politik Lösungen fordert. So wurde beispielsweise einst auch der Parlamentarismus oder die Gewaltentrennung aus einem Bedürfnis heraus entwickelt (a.a.O., S. 195f.).

Es ist hingegen nicht die Aufgabe der Politischen Bildung für kontroverse, unklar definierte Probleme Lösungen zu finden. Bekanntlich sind unklar definierte Probleme jene, welche von Menschen und sozialen Gruppen unterschiedlich definiert werden und für welche es ganz unterschiedliche Lösungsansätze gibt, je nach politischer Ausrichtung. Das Ziel der *Problemorientierung* in der Politischen Bildung lautet daher, „Menschen in die Lage zu versetzen, politische Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, verschiedene Lösungen durchspielen zu können und sich ein begründetes eigenes Urteil über die bestmögliche Lösung zu bilden“ (Sander, 2013, S. 195).

2.3.6.4. *Kontroversität*

Schon Hanna Arendt (Arendt, 1994, S. 9, zit. n. Sander, 2013, S. 196) meinte, dass Politik auf der Pluralität der Menschheit beruhe und die Demokratie sich auf die Anerkennung dieses Faktos stütze. Die politische Freiheit einer Demokratie berechtigt alle Menschen, eine eigene Perspektive auf gemeinsame Fragen zu entwickeln und diese zur Geltung zu bringen. Würden alle Menschen dieselbe Meinung teilen und gäbe es keine Differenzen in den Interessen, folglich wären die Meinungsfreiheit und die Politik überflüssig. Genau hier setzt das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens an: In der Wissenschaft und Politik kontrovers diskutierte Thematiken, müssen auch in der Schule kontrovers diskutiert werden (Gronostay, 2019, S. 20). Die Wissenschaft ist sich jedoch nicht einig, welche Themen nun als kontrovers gelten und welche nicht. So können Thematiken zu unterschiedlichen Zeiten kontrovers diskutiert werden: in den 1950er Jahren war die Einführung des Frauenstimmrechtes ein sehr umstrittenes Thema in der Schweiz, heute gibt es keine rationalen oder plausiblen Gründe mehr für den Ausschluss der Frauen von gewissen Rechten (Gronostay, 2019, S. 35). Es stellt sich heraus, dass die Frage nach der Form der *Kontroversität* in sich komplex ist. Stark simplifiziert lässt sich jedoch sagen, dass unterschiedliche Formen der *Kontroversität* durchaus identifizierbar sind (a.a.O., S. 35ff.). Bei der *Kontroversität* geht es im Kern darum, „angesichts der Vielzahl von Stimmen und Meinungen in der Öffentlichkeit nicht scheinbare Sicherheit durch „richtige“ Lösungen zu vermitteln, sondern die grundlegenden Kontroversen und politischen Alternativen herausarbeiten, um die es jeweils geht“ (Sander, 2013, S. 197). Es gilt ausserdem zu vermeiden, dass der Stoff wegen Kürzung und Simplifizierung seiner Spannung und kontroversen Perspektiven beraubt wird. Ansonsten kann es schnell zu einer subtilen Form von Überwältigung kommen, da beispielsweise nur vorgefertigte Lösungsansätze aus selektiven wissenschaftlichen Quellen verwendet werden. Dies kann zu oberflächlicher Behandlung von offenen Fragen und zum Überhören von gegenseitigen Positionen von Schüler*innen führen (a.a.O., S. 197). *Kontroversität* in der Politischen Bildung fordert einerseits den Blick „auf die prinzipiell kontroverse Struktur des Politischen und zum anderen das Herausarbeiten von grundlegenden politischen (und wissenschaftlichen) Kontroversen und Alternativen am jeweiligen Gegenstand“ (a.a.O., S. 197).

2.3.6.5. Handlungsorientierung

Auch die *Handlungsorientierung* entspringt der Reformpädagogik von Montessori und Pestalozzi. Unlängst wird der Begriff jedoch zur Verbesserung der aktuellen Lernumgebung insbesondere an Schulen verwendet. Die Schwäche des Terms der *Handlungsorientierung* liegt an der wagen Definition von Handeln. Als Handlung kann alles bezeichnet werden: das aktive Zuhören im Frontalunterricht, das Durchführen eines Interviews, aber auch ein abwesendes Schweigen. Handlungsorientiertheit möchte jedoch explizit Lerngelegenheiten fördern, welche Schüler*innen in „aufgabenhaltige Situationen, die sie durch eigene Aktivitäten bewältigen müssen“ (Sanders, 2013, S. 199) versetzt. Klippert unterscheidet hierbei zwischen drei Handlungstypen: das reale, das simulative und das produktive Handeln. Beim realen Handeln wird das schulische Lernen durch die aktive Partizipation an der Politik ersetzt. In der Politischen Bildung ist dieser Handlungsaspekt am umstrittensten, da er oftmals einen inhaltlichen Konsens voraussetzt und sich dies mit dem Kontroversitätsprinzip beisst (Kötters-König, 2001, S. 7). Dennoch zählt Klippert zum realen Handeln beispielsweise auch die Mitwirkung an einem politischen Projekt in der Gemeinde, Strasseninterviews oder Expert*innenbefragungen (Klippert, 2005, S. 13, zit. n. Sander, 2013., S. 199). Simulatives Handeln umfasst Aufgaben, welche im Unterricht simuliert und gelöst werden, wie beispielsweise Streitgespräche, Rollenspiele, die Untersuchung von verschiedenen Sichtweisen und Diskussionen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen. Dieses Prinzip kann Schüler*innen insbesondere die *Kontroversität* von politischen Themen nahebringen. Die letzte Handlungsart ist das produktive Gestalten. Hierbei gestalten Schüler*innen etwas, was in Verbindung zur Politik steht, wie z.B. Plakate, Reportagen, Hörspiele oder Videos. Während das reale Handeln vor allem die Selbständigkeit und den Eifer von Schüler*innen fördert, haben sie im simulativen und produktiven Handeln eine Motivations- und Konzentrationssteigerung (Kötters-König, 2001, S. 7-8). Insgesamt steht die *Handlungsorientierung* „in einem engen Zusammenhang mit der Vermittlung und dem Training von methodischen Fähigkeiten, denn Aufgaben selbstständig bewältigen zu können erfordert in der Regel die Fähigkeit zum zielgerichteten, methodisch reflektierten Arbeiten“ (Sander, 2013, S. 199).

2.3.6.6. Wissenschaftsorientierung

Beim letzten didaktischen Prinzip handelt es sich um die *Wissenschaftsorientierung*, welche in der Politischen Bildung, trotz fehlender Propädeutik, eine wesentliche Rolle spielt. Sie ist ein „unerlässliches Qualitätskriterium für Lernumgebungen in der politischen Bildung, dass das dort angebotene Wissen auch aus wissenschaftlicher Sicht dem Gegenstand angemessen ist“ (a.a.O., S. 199). Das bedeutet, dass sowohl keine widerlegten Tatsachen als Realität abgebildet und keine Fakten und Daten willkürlich ausgelassen werden dürfen, als auch Fachbegriffe korrekt verwendet und wissenschaftliche Befunde korrekt dargestellt werden müssen (a.a.O., S. 199). Des Weiteren besagt die *Wissenschaftsorientierung* im

Politikunterricht auch, dass Schüler*innen wissenschaftliche Methoden in elementarisierter Form einsetzen können und forschendes Lernen gefördert wird.

Lernangebote sollen Schüler*innen das Wissen als relative Sicherheit darstellen und nicht als abgeschlossene Wahrheit, denn wissenschaftliches Wissen ist ein methodisch erhobenes, gut begründetes Wissen, welches jedoch jederzeit mit besseren Gründen revidiert werden kann (Sander, 2013, S. 199f.). Für die *Wissenschaftsorientierung* ist aus diesem Grund auch *Kontroversität* erforderlich. Den Lernenden soll bewusstwerden, dass es auch in der Wissenschaft kontroverse Standpunkte gibt. Genau diese dienen in der Politik oftmals als Grundlage für einen Positionsbezug (a.a.O., S. 199f.).

Um die Wissensaneignung der Schüler*innen geht es auch im nächsten Kapitel 2.4. In diesem Unterkapitel wird die Methodik Lernen an Stationen definiert und beschrieben.

2.4. Lernen an Stationen

Das letzte Kapitel der theoretischen Analyse geht auf die Methodik des Lernens an Stationen ein. Nebst der Grundidee, der Chancen und Risiken wird auch auf die Gestaltung, die Vorbereitung, den Durchführungsprozess und das Lernjournal eingegangen.

2.4.1. Definition und Grundidee

Selbständiges Lernen nimmt eine zentrale Rolle im Schulunterricht ein. In zunehmend heterogenen Klassen mit unterschiedlichen Bedürfnissen ist individuelles Lernen ein wichtiger Bestandteil. Bereits bei Montessori und Freinet war selbständiges Lernen eine zentrale Arbeitsform. Nach der kognitiven Wende in den 1960er Jahren und mit dem Aufkommen des Konstruktivismus gewann selbstgesteuertes Lernen im sozialen Umfeld zunehmend an Bedeutung. Die Selbststeuerung, Autonomie und Reflexion des Lernprozesses rückten ins Zentrum des schulischen Lernens (Gautschi, 2007, S. 517f.). Lernen an Stationen, Stationenlernen oder Werkstattunterricht ist „ein von Lehrerinnen und Lehrern arrangiertes Lernangebot“, welches mittels vielfältiger Materialsammlung diverse Lerntätigkeiten ermöglicht (Niggli, 2000, S. 57). Im Stationenunterricht findet ein Wechsel weg von lehrpersonzentriertem Unterricht hin zu schüler*innenzentriertem Unterricht statt, wobei Platz für neue Lernvorstellungen entstehen (a.a.O., S. 57).

Es gibt zwei Werkstatt-Grundtypen, welche bei verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten unterschiedlich eingesetzt werden. Die Übungswerkstatt bezieht sich primär auf das Training, Beherrschen, Einüben, Vertiefen, Durcharbeiten und Anwenden von Inhalten, sowie der Kontrolle der Lernfortschritte (Niggli, 2000, S. 59). Zum Grundtyp 2 gehören die Erfahrungswerkstatt und die Informationswerkstatt. Bei der *Erfahrungswerkstatt* spielt die Direktbegegnung mit dem Inhalt eine zentrale Rolle (z.B. Thema Wald). Im Zentrum steht laut Niggli (2000, S. 59) das „Erleben, Erfahren, Problemlösen, Erkunden, Wahrnehmen, Verstehen von Phänomenen“ und das Sehen von thematischen Vernetzungen. Die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bei der *Informationswerkstatt* erfolgt hingegen

mehrheitlich indirekt. „Erfahrungen werden grösstenteils über medial aufbereitete Zugangsweisen gemacht“ (Niggli, 2000, S. 59), da die Erprobung nicht direkt am natürlichen Lerngegenstand stattfinden kann (a.a.O., S. 59), wie beispielsweise eine Werkstatt zu den Dinosauriern. Informations- und Erfahrungswerkstätte gehen Hand in Hand und können nicht immer klar voneinander getrennt werden (a.a.O., S. 59).

Stationenlernen kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten und zu unterschiedlichen Zwecken des Lernens eingesetzt werden. So können sie zum Beispiel als Einstieg in ein Thema, als Übungs- oder Vertiefungsphase, als abschliessende Unterrichtseinheit, zur Unterbrechung einer laufenden Lernphase, als Phase des systematischen Lernens oder zur ganzheitlichen Abdeckung eines Themas eingesetzt werden (a.a.O., S. 60f.).

Stationenlernen hat den Vorteil, dass Schüler*innen zur selben Zeit, mit individuellen Lerninhalten, auf angepasstem Niveau, mit ihren bevorzugten Medien, der ausgewählten Sozialform und in ihrem eigenen Lerntempo Kompetenzen zu einem Thema erwerben können. Es eignen sich jedoch nicht alle Themen für eine Lernen an Stationen-Unterrichtseinheit.

Die thematische Einheit, welche als Werkstatt aufbereitet wird, muss erstens in sinnvolle Teilsequenzen aufteilbar sein. Nur so ist es möglich, dass mehrere Unterthemen an individuellen Stationen unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Zweitens muss das Thema in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden können, da das Lernangebot nicht linear konzipiert ist (a.a.O., S. 58). Konkret bedeutet es, dass das Lösen der Stationen in beliebiger Reihenfolge sich nicht negativ auf das Verstehen des Inhaltes auswirken darf (Gautschi, 2007, S. 515f.). Das Angebot orientiert sich dabei an folgenden Punkten: den Möglichkeiten der Schüler*innen und deren Vorwissen, den Möglichkeiten der Lehrperson, den materiellen Möglichkeiten der Institution, den inhaltlichen Bedingungen, den minimalen Lernzielen und den Anforderungen von wissensbegierigen und motivierten Schüler*innen. Das Lernangebot richtet sich nicht an der*dem Durchschnittsniveauschüler*in aus, sondern enthält differenzierte Aufgaben für die Lernenden (Bauer, 1997, 59f.).

Diese Methode erlaubt Lernenden viel Spiel- und Freiraum, so sind sie in grossen Teilen selbst für ihr Lernen verantwortlich. Die Lehrperson unterstützt Schüler*innen in diesem Prozess begleitend, motivierend und fördernd mit ihrem Wissen. Den tatsächlichen Konstruktionsprozess kann die Lehrperson den Schüler*innen dagegen nicht abnehmen (Gautschi, 2007, S. 518).

Selbstgesteuertes Lernen ist zugleich Voraussetzung als auch Resultat des Lernens an Stationen. Vor allem schwächere Schüler*innen, welche noch keine Arbeitstechniken, wie die Arbeit mit Quellen oder Bildinterpretationen, beherrschen und jene mit einem negativen Selbstkonzept haben oftmals Mühe, sich in einer Werkstatt zurecht zu finden. Selbstgesteuertes Lernen kann jedoch mit indirekten oder direkten Massnahmen gefördert werden. Indirekte Massnahmen sind beispielsweise Lernumgebungen, welche das selbständige

Lernen von Jugendlichen fördern und anregen. Direkte Fördermassnahmen sind zum Beispiel Strategielernen, kognitives Modellieren oder informiertes Training (Gautschi, 2007, S. 518).

Die Arbeitsstationen stehen den Schüler*innen im Klassenzimmer oder online zur freien Verfügung. Was ihnen in anderen Unterrichtsformen Stück für Stück durch Lehrmittel, Aufgabenblätter, Unterrichtsgespräche und Anweisungen der Lehrperson aufgetragen wird, steht ihnen im Stationenlernen von Anfang an als Auswahl zur Verfügung (Bauer, 1997, 59f.).

Das Lernen an Stationen beabsichtigt, dass Schüler*innen eigenaktiv lernen. Aus diesem Grund müssen die Planungsüberlegungen immer aus der Perspektive der Lernenden entstehen: Was lernen die Schüler*innen bei der Bearbeitung einer Station? Welchen Schwierigkeiten begegnen sie? Welche inhaltlichen Punkte des Themas sind für das Leben der Schüler*innen von zentraler Bedeutung? In welchen Bereichen kann die Station an bereits vorhandenes Interesse und Vorwissen anknüpfen (Gautschi, 2007, S. 522)?

Lernende schätzen einen konkreten Einstieg in ein neues Thema, welcher beispielsweise mit einer allgemeinen, offenen Fragephase beginnt. Fragen können schriftlich oder mündlich dokumentiert werden und zu einem späteren Zeitpunkt in anderer Form diskutiert oder als Informationsquelle wiedergegeben werden. Auch Umfragen zu Themen oder ein aktueller Zeitungsartikel kann als Einstieg dienen und knüpft zudem an das Vorwissen der Lernenden an. Auch indirekte, geschlossene oder offene Fragen zur Thematik sind denkbar, welche später für die Unterrichtseinheit wiederverwertet werden können (Bauer, 1997, S. 93f.).

Das Ergebnis der Einstiegsphase kann beispielsweise als Grundlage für eine Abschlussaufgabe dienen. So kann ein Rückblick als Ergebniskontrolle oder Erkenntniskontrolle funktionieren und den Lernerfolg in gewissen Punkten überprüfen (a.a.O., S. 93f.).

Lernen an Stationen ist mehr als nur eine geringesehene methodische Abwechslung für Schüler*innen. Stationenlernen zielt darauf ab, Lernenden ein Lernangebot zu schaffen, in welchem binnendifferenziert selbständige Rekonstruktionen und diverse fach- als auch überfachliche Kompetenzen fördern können. Die Stationen bieten Schüler*innen thematisch aufbereitetes Material, welches an ihr Vorwissen und Interesse anknüpft und den Lernenden ermöglicht, Vernetzungen zwischen vorhandenen Konzepten und neuen Kompetenzen zu machen. Stationenlernen ermöglicht, dass „alltägliche Umweltbezogenheiten unter neuen Perspektiven“ (Niggli, 2000, S. 74) kennengelernt werden und individuelle Konzepte ausgebaut werden können. Zusätzlich fördert es das selbstgesteuerte, individualisierte und interessensgesteuerte Lernen (a.a.O., S. 66ff.).

2.4.2. Chancen und Vorteile, Risiken und Schwierigkeiten von Lernen an Stationen

Lernen an Stationen ist mit Chancen und Vorteilen verbunden. Nichtsdestotrotz kann Stationenlernen auch mit Risiken und Schwierigkeiten verbunden sein. Diese zwei unterschiedlichen Aspekte werden in der nachfolgenden Tabelle 2 aufgelistet.

Tabelle 2 Chancen/Vorteile und Risiken/Schwierigkeiten (in Anlehnung an: Bauer, 1997, S. 60f.)

Chancen und Vorteile	Risiken und Schwierigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> - Handlungsdruck für Schüler*innen und Lehrpersonen nimmt ab - Lehrperson distanziert sich aus dem Mittelpunkt - Zeit um zu beobachten und zu coachen - Unterrichtsstörungen nehmen ab - Individuelle Förderung → positive Auswirkung auf Lehrperson-Schüler*in-Beziehung - Eigenes Lern- und Arbeitstempo für Schüler*innen - Arbeitsergebnisse können laufend in Lernprozess integriert werden - Schüler*innen lernen selbstorientiertes Lernen und fördern Selbstständigkeit - Anwendung von lernwirksamen Strategien bezüglich Organisation, Arbeitsprozess und Reflexion - Auswahl- und Differenzierungsmöglichkeit - Vielfältige und aussergewöhnliche Tätigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> - Grosser und komplexer Vorbereitungsaufwand - Verantwortung muss an Schüler*innen übergeben werden können - Leistungsmessung ist anspruchsvoller - Nach langer Werkstattphase kann Rückkehr zu lehrpersonenzentriertem Unterricht anspruchsvoll sein - Leistungsschere zwischen stark und schwach geht auf, da schnelle Lernende nicht gebremst, und langsame Lernende nicht mitgezogen werden

Im nächsten Kapitel 2.4.3. wird auf die wichtigsten Gestaltungs- und Vorbereitungspunkte des Stationenlernens hingewiesen.

2.4.3. Gestaltung und Vorbereitung von Lernen an Stationen

Die nachstehende Tabelle 3 stellt den Gestaltungs- und Vorbereitungsprozess einer Einheit des Lernens an Stationen dar. Unterteilt wird die Tabelle in die Voraussetzungen für die Planungen, die Funktion dieser Planungsschritte, die konkrete Ausführung dazu und dessen Endergebnis.

Tabelle 3 Gestaltung und Vorbereitung (in Anlehnung an: Gautschi, 2007, S. 523f.)

Voraussetzungen	Funktion	Ausführung	Ergebnis
Lebensnahes Thema	Fokus auf ein Thema	Auswahl eines Themas, welches intersubjektiven Austausch über gesellschaftlich oder subjektiv relevante Themen zulässt	Pluralistisches, bedeutsames und

			mehrperspektivisches Thema
Ausreichend Zeit	Übersicht und Kategorisierung	Thema verdichten und in Teilthemen aufgliedern	Gliederung der Themen
Unterthemen	Arbeitsplan dient als Übersicht und Inhaltsverzeichnis zur weiteren Vorbereitung, später für Schüler*innen als Übersicht	Aufteilung in Unterthemen, Erarbeitung von Arbeitsplan und Arbeitskarte mit allen Teilthemen	Arbeitsplan und Beispielstation
Unterthemen sowie Rahmenbedingungen des Unterrichts müssen klar sein	Didaktisches Material für Handhabung im Unterricht	Erstellung von: Sachanalyse, Wertanalyse, Strukturskizze, Grobziele, Lehrplanbezug mit Kompetenzen, Beurteilungsmöglichkeit, Organisation des Klassenzimmers	Grobkonzept
Ausreichende Zeit	Sammlung von diversen Materialien	Material zu allen Unterthemen bewusst oder unbewusst sammeln	Überangebot an Material
Kreativität, Zeit		Aufbereitung und Reduktion des Materials, Erstellung Lernaufgaben und Formulieren der Lernziele, Differenzierungsmöglichkeiten, Erstellung Lösungsvorschläge, Lernjournale	Erarbeitung der Stationen und Aufgaben
Fertige Stationen	Revidierung, Kontrolle	Überarbeitung der Arbeitspläne, Stationen und Aufgaben, Einplanen von Gesprächsrunden zur Reflektion und für den Austausch	Durchführungsbereite Stationen

Nach der Gestaltung und Vorbereitung des Stationenlernens von der Lehrperson wird bei der Durchführung gewissermassen die Eigenregie der Schüler*innen benötigt. Dieser Lernprozess wird jedoch mit diversen Mitteln begleitet. Das nächste Kapitel 2.4.4. beschäftigt sich mit der Prozessbegleitung durch das Lernjournal.

2.4.4. Prozessbegleitung im Stationenlernen mittels Lernjournal

Das Lernjournal (auch Lerntagebuch, Lernprotokoll) begleitet die Lernenden von der Anfangsphase bis zum Abschluss der Unterrichtseinheit. Es handelt dabei um ein Reflexionsinstrument, in welchem der Lern-, Denk- und Handlungsprozess von Schüler*innen festgehalten wird. Im Lernjournal verschriftlichen Lernende, welche Tätigkeiten, Gedankengänge, Gefühle, Erfolge und Misserfolge sie während des Lernprozesses erlebt haben. Es gibt ausserdem Auskunft über „Start der Aufgabenbearbeitung, Beschreibung der Aufgabenstellung, Dauer der Arbeit, Gedanken bei der Aufgabenbearbeitung – insbesondere

auch diejenigen, welche nicht zielführend waren, Vorgehen resp. Tätigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung. Die Reflexion erfolgt nicht frei, sondern anhand vorgegebener Leitfragen“ (Zeder, 2006, S. 26f.). Das Lernjournal verfolgt das Ziel, die metakognitiven Kompetenzen von Schüler*innen durch Nachdenken über die eigenen Lernprozesse zu fördern. Je nach Einsatz und Ausgestaltung ist auch ein fachlicher Kompetenzerwerb mittels Lernjournal möglich. Der Erwerb von metakognitiven und fachlichen Kompetenzen kann sich zusätzlich positiv aufs Lernen auswirken (a.a.O., S. 35f.). Positive Auswirkungen sind besonders durch eine Steigerung der Motivation und Freude am Lernen, effizienterem Lernen und erhöhtem Interesse am Lerninhalt zu spüren (Nüesch, 2001, S. 103, zit. n. Zeder, 2006, S. 35).

Die Lernenden sollen sich hin und wieder in der Arbeitsphase einige Minuten Zeit nehmen, um das Lernjournal auszufüllen und weiterzuführen. Von grosser Bedeutung ist, dass Schüler*innen ihre Erfahrungen und Lernprozesse unmittelbar oder während dem Lösen der Stationen dokumentieren und nicht erst Tage oder Wochen später. Idealerweise werden die Notizen zu einem späteren Zeitpunkt nochmals durchgegangen. Diese können beispielsweise danach in der Plenumsrunde besprochen werden. Das Lernjournal wird nicht direkt bewertet, sondern ist lediglich ein Teilelement des Portfolios.

Beim Erstellen und Einsatz eines Lernjournals sind folgende Überlegungen von Bedeutung und müssen vor dem Einsatz geklärt werden: Form (mündlich, schriftlich), Umfang (der einzelnen Aufträge und des gesamten Lernjournals), Struktur (Stichworte, Leitfragen, freies Reflektieren), Reflexionsinhalt, Einführung der Schüler*innen, Einsatzzeitpunkt (vor/während/nach dem Lernen), Einsatzhäufigkeit, Einsatzgebiet, Kontrolle, Einsichtnahme und Beurteilung (Nüesch, 2001, S. 103, zit. n. Zeder, 2006, S. 45f.).

2.4.5. Durchführung

Die Durchführung von Lernen an Stationen ist in verschiedene Phasen unterteilt. Die Tabelle 4 zeigt diese unterschiedlichen Durchführungsphasen auf und beschreibt deren Funktion. Die Phasen sind durch konkrete Ausführungen geprägt, welche ebenfalls in der untenstehenden Tabelle herauszulesen sind.

Tabelle 4 Durchführung Lernen an Stationen (in Anlehnung an: Gautschi, 2007, S. 626f. und Niggli, 2000, S.99)

Phase	Funktion	Ausführung
Überblicks- und Anfangsphase	Interesse wecken Organisation kennenlernen	Mit Grafik, Filmausschnitt etc. Interesse wecken, Stationenlernen erklären
Planungsphase	Überblick Material, Planen	Arbeitspass sichten und Lernschritte planen
Arbeitsphase	Auseinandersetzung mit Stationen	Sinnvolle Abwechslung zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen

Finissage	Gelerntes sichtbar machen	Gemeinsame Transferaufgabe, Rückblick/Fazit/Reflexion mit Fotos und Reflexion etc.
Beurteilung/Evaluation	Evaluation/Beurteilung des Gelernten	Zahlreiche Evaluierungsinstrumente: Präsentationsportfolio der Aufträge, Umsetzung eines neuen Arbeitsprodukts, Essay-Fragen oder übliche Tests

Nebst den organisatorischen Abläufen des Stationenlernens sind die fachdidaktischen Prinzipien ein weiterer zentraler Punkt. Das Kapitel 2.4.6. beschreibt und erklärt diese Prinzipien genauer.

2.4.6. Didaktische Prinzipien: Lernen an Stationen

Das letzte Kapitel der theoretischen Analyse geht auf die didaktischen Prinzipien des Lernens an Stationen ein: die *Binnendifferenzierung*, das *Exemplarische Lernen* und die *Kontroversität*.

2.4.6.1. Binnendifferenzierung

Beim Lernen an Stationen spielt die Wahldifferenzierung eine beträchtliche Rolle, da Schüler*innen die Stationen und somit Lerninhalte selbst wählen dürfen. Ein Überangebot an Stationen ermöglicht die Schwerpunktsetzung nach Interessen der Lernenden. Gerade in der politischen Bildung werden jedoch einige grundlegende Stationen vorzugsweise als obligatorisch erklärt, denn diese garantieren das Grundwissen für das selbständige Erarbeiten der anderen Stationen.

Das Kernelement der Differenzierung von unterschiedlichen Stationen sind die Lernaufgaben. Reusser äussert sich im Text zu guten Lernaufgaben folglich: „Gute Lernaufgaben ermöglichen die Bearbeitung auf unterschiedlichen Wegen und Leistungsniveaus und befördern bei allen Lernenden einen ansteigenden und vernetzenden (kumulativen) Kompetenzerwerb“ (Reusser & Reinhardt, 2017, S. 7). Diese Methode bietet innerhalb eines Themenbereiches verschiedene Schwierigkeitsgrade an. Schnellere Schüler*innen profitieren von weiterführenden, komplexeren Aufgaben. Schwächere Schüler*innen lösen währenddessen das Minimalziel an Aufgaben in ihrem Tempo. Wichtig dabei ist, dass starke Schüler*innen nicht einen Überfluss an Aufgaben der gleichen taxonomischen Stufen erhalten, sondern dass die Aufgaben qualitativ in der Komplexität variieren (Niggli, Schnyder, Moroni, 2016, S. 10).

Ein weiterer Teil der Binnendifferenzierung ist der Einsatz von unterschiedlichen Medien. Unterschiedliche Medien und Zugangskanäle holen Lernende auf verschiedenen Ebenen ab, sprechen verschiedene Sinne an und verstärken den Lernerfolg. Der Einsatz von diversen Medien bringt Abwechslung in die Werkstatt und wirkt motivierend auf Schüler*innen. Damit wird ausserdem gewährleistet, dass die Aufgaben sowohl enaktive, symbolische und ikonische Aspekte beinhalten. Die Nutzung von elektronischen Geräten öffnet Optionen für die vielfältige Gestaltung von Stationen (Bauer, 1997, S. 105 ff.).

2.4.6.2. Exemplarisches Lernen

Eine Lernwerkstatt eignet sich bestens für das didaktische Prinzip der Exemplarität der Politischen Bildung. Stationenlernen kann unmöglich den Anspruch erheben, ein ganzes Thema vollständig abzudecken. Nichtsdestotrotz können Schüler*innen an den unterschiedlichen Stationen ihr Wissen in einem Teilbereich vertiefen und indes Strukturen und Prozesse analysieren und reflektieren lernen. Das Ziel ist es, dass Lernende die Fähigkeit erlernen, Lücken selbstständig zu füllen (Niggli, 2000, S. 73). Dies ganz nach dem Motto „Mut zur Lücke“.

Idealerweise sind Themen für Werkstätte erfahrungsorientiert und interdisziplinär. Bei der Themenauswahl ist es überdies wichtig, dass das Thema stellvertretend für weitere Thematiken steht und den Schüler*innen die Möglichkeit bietet, selbständig an den erforderlichen Kompetenzen zu arbeiten und Lernstrategien zu bilden. Diese können bei allfälligen Bearbeitungen von Themen mit ähnlichen Strukturen angewendet werden (Niggli, 2000, S. 73).

Das Thema der Lernwerkstatt soll sich an der Lebenswelt der Schüler*innen orientieren und sie vom Sachinteresse her motivieren. Wer jedoch versucht eine erfahrungsorientierte Thematik zu finden, welche zusätzlich alle Interessen der Schüler*innen abdeckt, wird enttäuscht werden. Zumal die „Pluralität heutiger Lebensformen [...] zu vielfältigen und disparaten individuellen Vorstellungen“ in unserer Gesellschaft führt (Niggli, 2000, S. 75). Die Themenwahl bezieht sich diesbezüglich vielmehr auf den „intersubjektiven Austausch über gesellschaftlich oder subjektiv relevante Themen“, denn Unterricht hat „im Spannungsfeld zwischen subjektiven Interessen und gesellschaftlichen Anforderungen“ (Niggli, 2000, S. 76) stattzufinden. Die Thematik soll unterschiedliche Perspektiven ins Spiel bringen, pluralistisches Lernen ermöglichen und sich an den Bedeutsamkeitskriterien orientieren, „die auch soziokulturelle Begründungsaspekte einschliessen“ (a.a.O., S. 76).

2.4.6.3. Kontroversität

Was *Kontroversität* bedeutet wurde bereits ausführlich in Unterkapitel 2.3.6.4. erklärt. Das didaktische Prinzip bleibt auch beim Lernen an Stationen dasselbe: Lernaufgaben müssen kontrovers sein und Schüler*innen jederzeit eine freie Urteils- und Haltungsbildung ermöglichen.

3. Entwicklungsarbeit und deren Produkte

In Kapitel 3 wird die Entwicklung der Werkstatt beschrieben. Zu Beginn werden die Ziele und Begründungen der Erarbeitung ausgeführt. In Unterkapitel 3.2. wird der Entwicklungsprozess der Werkstatt aufgezeigt, auf die Sachanalyse eingegangen und die Gestaltungsprinzipien beschrieben. Das letzte Unterkapitel 3.3. umfasst die ausführliche Beschreibung der unterschiedlichen Teile der Werkstatt mit Beispielen dazu. Es zeigt ausserdem auf, wo und inwiefern die theoretischen Grundlagen in die Gestaltung der Werkstatt eingeflossen sind.

3.1. Begründung und Zielsetzung der Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung

Das Frauenstimmrecht wird im Lehrplan der Sek-I-Stufe als wichtiges Ereignis der Schweizer Geschichte aufgeführt. Dafür sollen Schüler*innen “Ursache, Verlauf und Folgen aufzeigen“ (D-EDK, 2016, S. 353.) können. Auch bedeutende Schweizer*innen, welche einen Beitrag zur Entwicklung des Zusammenlebens und der sozialen Gerechtigkeit in der Schweiz beigetragen haben (z.B. Emilie Lieberherr), sollen von Schüler*innen portraitiert werden können (a.a.O., S. 354).

Im überfachlichen Bereich nimmt sich die Bildung für Nachhaltige Entwicklung dem überfachlichen Thema *Geschlechter und Gleichstellung* an (vgl. Kapitel 2.2.2.2.). Der Lehrplan 21 schreibt dazu, dass die Thematik einen “Beitrag zur Umsetzung der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter“ (D-EDK, 2016, S. 37) leiste. Die geschichtliche Funktion der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung kann somit auch auf die Gleichstellung gelenkt werden, „was bedeutet, dass das historische Thema der Einführung des Stimm- und Wahlrechts 1971 in den Kontext der Gleichstellung der Geschlechter gestellt werden kann“ (Ziegler, 2021, S.13).

Gemäss Klafki sollte jedes Unterrichtsthema hinsichtlich des Bildungswertes analysiert werden. Entsprechend den Kriterien seiner didaktischen Wertanalyse muss geklärt werden, ob ein Thema eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, eine exemplarische Bedeutung aufweisen und zugänglich für Schüler*innen ist.

Die vorherigen Ausführungen weisen bereits auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Themas „Gleichstellung der Geschlechter“ hin. Die Geschichte unserer Vorkämpfer*innen und die Geschlechtergleichstellung haben direkte Auswirkungen auf das Leben der Schüler*innen. So hätte die Hälfte der Schüler*innen vor 50 Jahren nicht abstimmen und wählen dürfen. Heute ist das anders. Doch gibt es auch gegenwärtig Unterschiede zwischen den Geschlechtern, welche zu Ungleichheiten und Ungleichbehandlungen führen. Diesen, oftmals gesellschaftlich erzeugten, Unterschieden begegnen Schüler*innen bereits ihr ganzes Leben lang. Mit einer differenzierten Brille kann dieses Konstrukt jedoch dekonstruiert werden. Deshalb ist es wichtig, dass Schüler*innen in der Volksschule die

vorherrschenden Stigmatisierungen thematisieren, analysieren, diskutieren und reflektieren. Dies ermöglicht ihnen eine eigene Meinung zu bilden und eigene Vorstellungen und Ansichten zu erzeugen und reflektieren. Zuletzt können die Lernenden mit dem vorhandenen Wissen über das Thema *Geschlechter und Gleichstellung* einen aktiven Teil zu mehr Gerechtigkeit beisteuern. Versiertes und reflektiertes Handeln hilft ihnen dabei Strukturen und Mechanismen zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren.

Das Thema der Geschlechtergleichstellung und Frauen*bewegung zeigt exemplarisch auf, welche kulturellen und ökonomischen Veränderungen die Gesellschaft über die Jahrhunderte, vor allem aber im 20. Jahrhundert, durchlebt hat. Für eine gelebte Geschlechtergleichstellung, welche nicht bloss auf Papier steht, muss sich die Gesellschaft weiterentwickeln. Das Potenzial dieses Themas kann in unterschiedlichen Bereichen exemplarisch aufgezeigt werden (z.B. Arbeitswelt, stereotypisierte Geschlechtermerkmale etc.) und steht stellvertretend für andere Diskriminierungen. Die Werkstatt zeigt auf, wie geschlechterbezogene Diskriminierungen erkannt werden kann und wie sich Jugendliche dagegen wehren können. Auch ermutigt sie Lernende, ihre eigenen Handlungsweisen und Lebensentwürfe zu reflektieren, um auf eine diskriminierungsfreie Welt zuzusteuern.

Weiter ist das Thema für Schüler*innen sehr gut zugänglich, denn es betrifft sie jetzt und auch in Zukunft direkt. Ausserdem besitzen Jugendliche meist einen stark ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit. Aktuelle und lebensnahe Beispiele ermöglichen folglich einen Zugang zu ihrer Lebenswelt. Beispielsweise lässt sich die Berufswahl, wissenschaftliche Lücken und deren Folgen oder intersektionale Kämpfe mit ihrem Lebensalltag verknüpfen. Diese direkte Betroffenheit weckt das Interesse und die Motivation der Schüler*innen und kann durch interaktive, entdeckende Aufgaben und Aktivitäten gefördert werden.

Die Werkstatt für die Sekundarstufe wurde entwickelt, damit Lehrpersonen aufbereitetes und versiertes Material zur Verfügung haben, welche die Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung vernetzt behandelt. Ausserdem besteht mit der Fülle der Werkstatt die Möglichkeit, vereinzelte Stationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten oder aktualitätsbezogen zu verwenden. Das Material hilft den Schüler*innen sich mit den, in der Gesellschaft teilweise kontrovers diskutierten, Themen auseinanderzusetzen und ihren Horizont erweitern. Weiter werden Lernende dazu angeleitet, Themen aufzuarbeiten, welche sie in der Vergangenheit geprägt, in der Gegenwart beschäftigt und in der Zukunft betreffen werden. Zuletzt dient sie zur Reflexion der eigenen Lebensweisen und Verhaltensmuster und zur neuen Erkenntnisgewinnung.

3.2. Entwicklungsprozess der Werkstatt

Die Gestaltung der Werkstatt wurde in verschiedene Schritte gegliedert. Zu Beginn wurde das vielfältige Thema der Geschlechtergleichstellung und Frauen*bewegung heruntergebrochen und in sechs Teilthemen unterteilt, mit dem Zweck möglichst viele Lebensbereiche abzudecken. Der Fokus der Werkstatt liegt auf folgenden Unterthemen:

- Frauen*bewegung
- Arbeit
- Vielfalt der Geschlechter
- Genderspezifische Gewalt
- Gleichstellung in der Wissenschaft
- Berufswahl

Ausgehend von diesen Teilthemen beruhend wurden gleichstellungsrelevante Unterthemen erarbeitet, die das inhaltliche Gerüst für den ersten Entwurf des Arbeitsplanes bildeten. Der Arbeitsplan enthielt die Teilthemen, die Unterthemen und konkrete Ideen zur Umsetzung dieser Unterthemen als Stationen.

Infolgedessen wurde die Sachanalyse, die didaktische Wertanalyse, der Lehrplanbezug mit den Kompetenzen und die Grobziele der Unterrichtseinheit erstellt. Ausserdem wurden Fragen bezüglich der Gestaltung und Organisation sowie der Beurteilungsmöglichkeiten abgeklärt. Die nächsten zwei Phasen gehörten zu den zeitintensivsten Phasen: Es wurde bewusst Material für die Unterthemen gesammelt, gesichtet, kategorisiert und reduziert. Daraus entstanden ist ein thematischer Entwurf von Basis- resp. Vertiefungsstationen (vgl. Tabelle 5). Die Anzahl Stationen wurde zu Beginn des Entwicklungsprozesses auf 15-20 Stationen festgesetzt. Im Laufe der Zeit wurden aufgrund des grossen Umfangs die Themen zusammengefasst oder gekürzt und die Anzahl auf 14 Stationen beschränkt.

Tabelle 5 Unterthemen - Basisstationen - Vertiefungsstationen der Werkstatt

Unterthemen	Basisstation	Basisstation	Vertiefungsstation	Vertiefungsstation
Frauen*bewegung	Geschichte der Schweizer Frauen	Abstimmungs-kampf Frauenstimm- und wahlrecht	Anna 1971	Gleichstellung und Politik
Arbeit	Lohnunterschiede		Unbezahlte Arbeit – Care-Arbeit	
Vielfalt der Geschlechter	Stereotypisierte Geschlechtermerkmale	Biologisches vs. soziales Geschlecht	Geschlechterbilder im Hip-Hop	Intersektionalität
Genderspezifische Gewalt	#metoo			
Gleichstellung in der Wissenschaft	Gender Data Gap			
Berufswahl	„Frauenberuf“ vs. „Männerberuf“		Klischeefreie Berufswahl am Beispiel von MINT-Berufen	

Zu all diesen Stationen wurden dann Lernziele, Lernaufgaben und Lösungen formuliert sowie das dazugehörige Material und Differenzierungsmöglichkeiten entwickelt. Nach erfolgreicher Erstellung aller Stationen wurde das Layout der Stationen vereinheitlicht, die Lernaufgaben inhaltlich revidiert und die Abschlussstation, welche als Beurteilungsmöglichkeit dient, erstellt. Des Weiteren wurden Instruktionen zur Handhabung des Materials und der Umsetzung der Werkstatt im Lehrpersonenkommentar festgehalten.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Inhalte (3.3.1), die Bestandteile des Entwicklungsproduktes (3.3.2) und die Gestaltungsprinzipien des Prototyps (3.3.3) ausführlicher dargelegt.

3.2.1. Sachanalyse als Basis der inhaltlichen Gestaltung

Die Frauen*bewegung der Schweiz und die Geschlechtergleichstellung sind umfangreiche Themen, welche unterschiedliche Lebensbereiche beeinflussen. So analysiert die Unterrichtseinheit auf der einen Seite die Bewegung für Frauenrechte in der Schweiz und eruiert Theorien, welche die Unterdrückung der Frauen rechtfertigten. Die Theorien reichen von der Familie als soziales Konstrukt, der Trennung von Haus- und Erwerbsarbeit, der Ideologie von Geschlechtercharakteren, der Ideologie der Andersartigkeit der Frauen bis hin zur Theorie der Vereinheitlichung aller Frauen. Erst die feministische Wende in den 1960er Jahren begann mit diesen Theorien aufzuräumen. Auch Gründe, weshalb es ausgerechnet in der direktdemokratischen Schweiz viel länger als in anderen Staaten gedauert hat, werden analysiert. Zu den Hauptgründen zählt das Beruhen der Bundesverfassung auf dem Gründungsmythos, das ideologische Konstrukt der Verbindung der Wehrpflicht und dem Stimmrecht, das Argument, dass die Schweiz unvergleichbar mit anderen Ländern und die Demokratie in diesem Sinne schützenswert sei, die Argumentation des Bundesrates, dass es einer Verfassungsänderung bedarf und letztendlich der fehlende politische Wille der Männer (Joris & Witzig, 2021, Seitz, 2020 und Studer, 2021).

Gleichstellungsfragen werden in der Sachanalyse im Unterrichtsprodukt in die Sektoren Arbeit, Vielfalt der Geschlechter, genderspezifische Gewalt, Gleichstellung in der Wissenschaft und Berufswahl unterteilt. Zu jedem Thema werden unterschiedliche Aspekte aufgegriffen und analysiert. So liegt der Fokus bei der Arbeit auf den existierenden Lohnunterschieden und der ungleichen Verteilung von Care-Arbeit zwischen den Geschlechtern. Beim Thema der Vielfalt der Geschlechter werden stereotypisierte Geschlechterrollen analysiert, Geschlechterbilder in der Musikszene hinterfragt und reflektiert, die Unterschiede des sozialen und biologischen Geschlechts erklärt und die Intersektionalität des Themas aufgezeigt. Im Bereich der genderspezifischen Gewalt wird Sexismus anhand von Social-Media Bewegungen wie der #metoo-Debatte thematisiert, im Bereich Wissenschaft wird der Gender Data Gap und die Leaky Pipeline ergründet (vgl. Abb. 3). Im letzten Sektor, der Berufswahl, werden externe Einflüsse auf die Berufswahl und Gleichstellungsfragen in den unterschiedlichen Berufsbranchen thematisiert.

1.3.8. Gleichstellung in der Wissenschaft

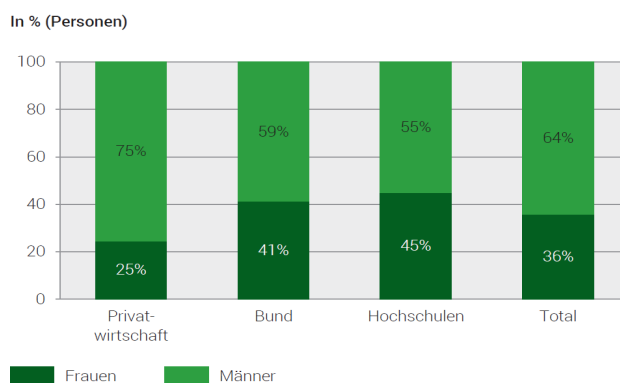
Das Wichtigste in Kürze:

- *Leaky Pipeline*: Abnahme des Frauenanteils, je höher die wissenschaftliche Position, obwohl weibliche Einsteiger*innen in die Wissenschaft die Mehrheit sind
- *Gender Data Gap*: lückenhafte wissenschaftliche Datenlage, welche auf die fehlende Datenerhebung von Frauendaten und der Annahme, dass der weisse Mann der Standard ist, zurückführt
- Folgen: nicht schlimme Folgen wie längeres Anstehen bei öffentlichen Toiletten oder zu kühle Raumtemperaturen hin zu schwerwiegenden, fatalen Folgen wie eine höhere Wahrscheinlichkeit bei einem Autounfall oder Herzinfarkt zu sterben
- Um Lücke zu schliessen müssen sowohl Frauen- als auch Männerdaten erhoben und geschlechterspezifisch ausgewertet werden und ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in Entscheidungs- und Wissenschaftspositionen angestrebt werden

Leaky Pipeline

Die Wissenschafts- und Forschungsbereiche sind in der Schweiz männlich dominiert. So waren im Jahr 2019 nur 36% aller wissenschaftlichen Positionen von Frauen besetzt. Wie die Abbildung 7 zeigt, ist der tiefste Frauenanteil in der Privatwirtschaft zu finden, dort liegt er bei lediglich 25% (BfS, 2021).

Personal Forschung und Entwicklung (F+E) in der Schweiz nach Sektor und Geschlecht, 2019



Quelle: BFS – Forschung und Entwicklung (F+E) Synthese Schweiz (FE Schweiz) © BFS 2021
Abb. 7 Personal in Forschung und Entwicklung in der Schweiz 2019, BfS, 2021

Abb. 3 Ausschnitt Sachanalyse, Lehrpersonenkommentar

3.3. Beschreibung des Entwicklungsproduktes

In diesem Kapitel 3.3. folgt eine Beschreibung des Entwicklungsproduktes im Allgemeinen und eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Teile.

3.3.1. Allgemeine Beschreibung

Die Werkstatt zur Geschlechtergleichstellung und Frauen*bewegung besteht aus vier Teilen:

- Stationendossier mit 14 Stationen, sieben davon sind obligatorisch, die restlichen sieben sind fakultativ und dienen der Wahldifferenzierung. Die Abschlussstation wird zum Schluss gelöst und ist Station Nr. 15.
- Arbeitsblätterdossier mit Arbeitsblättern für etwa die Hälfte der Stationen
- Lehrpersonenkommentar mit Material und Kopievorlagen für die Stationen
- Lösungsdossier
- Lernjournal für Schüler*innen.

Das Lernjournal kann gleichzeitig als normative Beurteilung eingesetzt werden. Andernfalls kann die Abschlussstation als summative Lernkontrolle dienen. In dieser sollen Schüler*innen das gelernte Wissen transferieren und reflektieren.

Im nächsten Abschnitt werden die unterschiedlichen Teile genauer beschrieben.

3.3.2. Stationendossier

Das Stationendossier ist die Gesamtheit aller 14 Stationen und der Abschlussstation. Die 14 Stationen sind in die Unterthemen Frauen*bewegung, Arbeit, Vielfalt der Geschlechter, genderspezifische Gewalt, Gleichstellung in der Wissenschaft und Berufswahl aufgeteilt und beziehen sich auf die Lebenswelt der Schüler*innen. Zu jedem Unterthema gibt es mindestens eine Basisstation, welche von allen Schüler*innen bearbeitet werden muss und die Grundlagen behandeln. Zu gewissen Themen gibt es eine oder mehrere Vertiefungsstationen, welche auf freiwilliger Basis gelöst werden können.

Zur Übersicht wird mit zwei Farben gearbeitet: Die Basisstationen (Pflichtstationen) sind immer violett (auch auf dem Arbeitspass), die Vertiefungsstationen (fakultative Stationen) sind in roter Farbe. Die Stationenblätter (vgl. Abb. 4) sind zudem immer gleich aufgebaut: Unter dem Titel steht das benötigte Material und die benötigte Zeit, die Leitfrage und die Lernziele. Die Lernaufgaben werden mit unterschiedlichen Symbolen ergänzt. Diese weisen auf Hilfestellungen, Lösungsvorschläge und die Sozialform hin. Die Symbole werden zu Beginn im Arbeitsplan der Lernenden erläutert (vgl. Kapitel 3.3.4.).


Die Stationenblätter werden nicht beschrieben und kehren nach der Erledigung der Station zur Lehrperson zurück.

1. Schweizer Frauen*bewegung

1.1. Geschichte der Schweizer Frauen* 📄

🕒 40 min 📄 AB 1.1.1/AB 1.1.2, Stift, Lineal, Leim, Steckbrief, Internet

❓ Wie verlief die Frauen*stimmrechtsbewegung in der Schweiz und wer setzte sich dafür ein? 🗣️



Lernziele 1.1.: Die Schüler*innen können...

- ... wichtige Ereignisse der Frauen*stimmrechtsbewegung in der Schweiz ordnen.
- ... die Unterschiede zwischen der Schweizer Stimmrechtsbewegung und der internationalen Stimmrechtsbewegung erklären.
- ... Frauenstimmrechtspionier*innen portraituren und ihre Forderungen verdeutlichen.

Aufgabe 1 🧑 📄

Nimm das Couvert 1.1 (mit Hilfestellung) oder Couvert 1.2. (ohne Hilfestellung) und öffne es. Lies die Kärtchen zur Frauen*bewegung und schaue dir die Bilder an, versuche dann die Ereignisse in eine chronologische Reihenfolge zu bringen. Selbstkontrolle: Wenn du die Kärtchen in die richtige Reihenfolge gelegt hast und du die Kärtchen drehst, entsteht ein Lösungswort. Lass den Zeitstrahl danach liegen, du brauchst ihn für die nächste Aufgabe.

Abb. 4 Beispiel Stationenblatt 1.1. Geschichte der Schweizer Frauen*

3.3.3. Arbeitsblätterdossier


Nebst den Stationen gibt es Arbeitsblätter, welche für die Schüler*innen kopiert und ihnen abgegeben werden. Alle Arbeitsblätter haben dasselbe Layout: Der Kopf der Arbeitsblätter ist fast identisch mit den Stationen, damit zwischen Arbeitsblatt und Station unterschieden werden kann, haben die Arbeitsblätter noch ein „AB“ vor dem Titel (vgl. Abb. 5). Die Farbkennzeichnung mit violett und rot ist ebenfalls gleich wie bei den Stationen. Auch die Fragestellungen folgen derselben Logik. Sie verfügen zusätzlich über Zeilen für die Beantwortung der Aufgaben. Die Aufgabenblätter bleiben bei den Schüler*innen und können mithilfe der Lösungen oder Lösungsvorschlägen selbständig kontrolliert und korrigiert werden. Bei Bedarf kann die Lehrperson die Arbeitsblätter auch einsammeln und kontrollieren.

2. Arbeitswelt

AB 2.2. Unbezahlte Arbeit – Care-Arbeit

🕒 25 min 📄 Arbeitsblatt 2.2., Internet

🔍 Was ist unbezahlte Arbeit/Care Arbeit und welchen Stand hat sie in unserem Wirtschaftssystem? 📄



Aufgabe 1 👤

Denk an deine Kindheit zurück/Jugend und beantworte folgende Fragen(ankreuzen):

	Vater	Mutter	Jmd. anderes
Wer kocht meistens, bei euch zu Hause?			
Wer wäscht deine Kleidung?			
Wer legt deine Kleidung zusammen und versorgt sie?			
Wer putzt den Grossteil euers Hauses/eurer Wohnung?			
Wer brachte dich zur Spielgruppe/zum Kindergarten/zur Schule?			
Wer brachte dich mehrheitlich ins Bett?			
Wer war mehrheitlich zu Hause als du klein warst?			
Wer von deinen Eltern arbeitete, als du klein warst?			

Aufgabe 2 👥

Vergleiche deine Antworten mit den Antworten deiner*s Partner*in.
 Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede gibt es? Was fällt euch auf?
 Fasst eure Erkenntnisse in zwei Sätzen zusammen und schreibt sie aufs AB 2.2.

Abb. 5 Beispiel Arbeitsblatt AB 2.2. Unbezahlte Arbeit – Care Arbeit

3.3.4. Lehrpersonenkommentar

Der umfangreiche Lehrpersonenkommentar beginnt mit einer Einleitung und Erklärung der Werkstatt und den Voraussetzungen für die Durchführung. Es folgt eine fundierte Sachanalyse zu allen oben genannten Themen (vgl. Kapitel 3.2.). Damit die wichtigen historischen Meilensteine der Frauen*bewegung seit der Bundesverfassung 1848 inkludiert sind, wird die Sachanalyse mit einer Chronologie ergänzt. Die Sachanalyse wird mit einer detaillierten Strukturskizze abgerundet, welche versucht die Zusammenhänge darzustellen und unterschiedlichen Themen zu verknüpfen (vgl. Abb. 6).

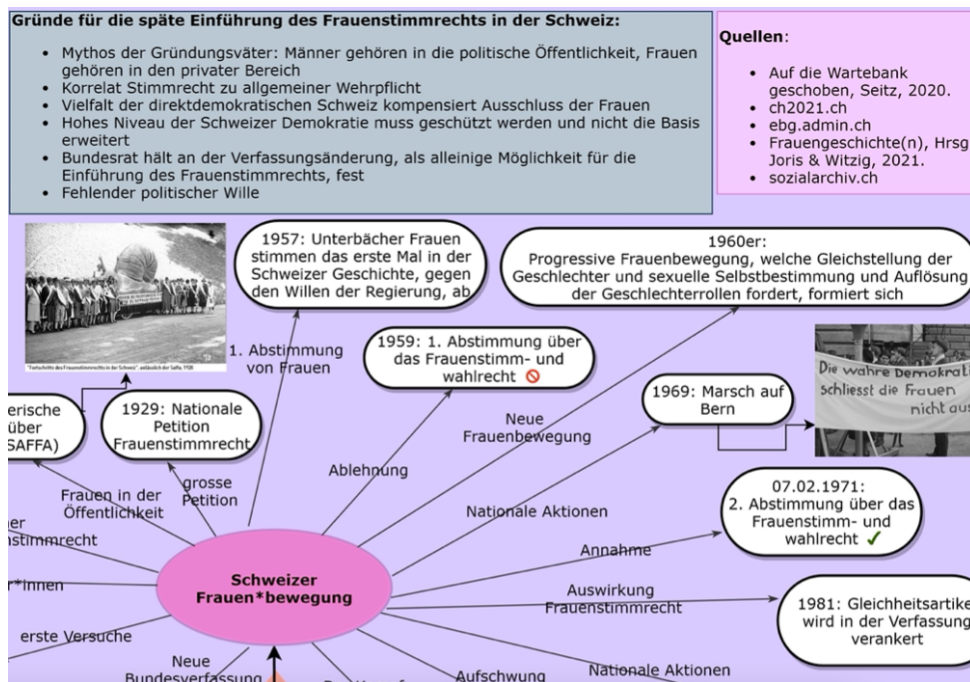


Abb. 6 Ausschnitt Strukturskizze, Lehrpersonenkommentar

Weiter wird im Lehrpersonenkommentar der Lehrplanbezug hergestellt. Die Werkstatt beruht auf RZG und ERG Kompetenzen, welche fast ausschliesslich in den BNE-Bereich fallen. Im Fachbereich RZG kommen ausserdem Kompetenzen bezüglich wichtiger Ereignisse im 20. Jahrhundert, Schweizer Pionier*innen und Menschenrechte und Gerechtigkeit vor. Die ERG-Kompetenzen liegen im BNE Bereich *Geschlechter und Gleichstellung* (vgl. Kapitel 2.2.2.2.), aber haben den Fokus auch auf der Förderung des Verständnisses fürs Anderssein, dem Gemeinschaftssinn und Werten und Normen. Auch überfachliche Kompetenzen, wie die Sozial- und Personalkompetenzen werden gefördert. Die Werkstatt fördert beispielsweise die Selbständigkeit und Dialog- und Koordinationsfähigkeit der Lernenden durch die selbständige Erarbeitung der Stationen. Zudem arbeiten Schüler*innen durch die Informationensuche, Lernprozessbewertung und Reflexion auch an ihren methodischen Kompetenzen.

Im darauffolgenden Grobkonzept (vgl. Abb. 7) werden sowohl die thematischen Schwerpunkte als auch die Inhalte, Formen und Zeit der jeweiligen Stationen kurz beschrieben. Das Grobkonzept beinhaltet ausserdem Vorschläge für thematische Einstiege in die Lektionen. Es dient als Überblick und Anhaltspunkt für die Organisation und Inhalte der unterschiedlichen Stationen.

	<ul style="list-style-type: none"> - ... den Gender Data Gap und wie dieser zustande kommt erklären. - ... die Auswirkungen des Gender Data Gaps aufzeigen und darlegen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenfassung Video (Leaky Pipeline) 			
6.1. «Frauenberuf» vs. «Männerberuf»	<p>Was sind geschlechtsstereotypische Berufsbilder und welchen Einfluss haben sie auf die Berufswahl?</p> <p>Die Schüler*innen können...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... stereotypisierte Berufsbilder erkennen und hinterfragen. - ... den Einfluss der Geschlechtsstereotypen auf die Berufswahl einschätzen. - ... ihre möglicherweise nach Geschlecht geprägten Berufsvorstellungen erweitern. - ...erkennen, dass ihnen entsprechend ihren Ressourcen und Interessen alle Berufe zur Verfügung stehen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Spiel «Was arbeite ich» - Diskussion Stereotypen in Berufen und Auswirkungen davon - Interaktives Spiel Berufe raten - Lehr-Berufe schätzen - Statistiken «Männerberufe» und «Frauenberufe» - Vereinbarkeit Beruf und Privatleben - (Stellungnahme zu einem untypischen Berufswunsch) 	ERG 2.1 ERG 5.2	BS	35
6.2. Klischeefreie Berufswahl am Beispiel von MINT-Berufen	<p>Was sind MINT-Berufe und weshalb ist der uneingeschränkte, klischeefreie Zugang zu allen Berufen wichtig?</p> <p>Die Schüler*innen können...</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... MINT-Berufe erklären und das Geschlechterverhältnis darin deuten. - ... verdeutlichen, weshalb der uneingeschränkte Zugang zu MINT-Berufen für alle Geschlechter wichtig ist. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorurteile in der Berufswahl - MINT-Berufe in der Familie - Weshalb ist Frauenanteil in MINT-Berufen gering - Gründe für/Ideen zur Erreichung einer freien Berufswahl 	RZG 5.1 ERG 2.1 ERG 5.2	VS	25

Abb. 7 Ausschnitt Grobkonzept, Lehrpersonenkommentar

Im nächsten Kapitel des Lehrpersonenkommentars folgt der Arbeitspass (vgl. Abb. 8) für die Schüler*innen und kurze Ausführungen zur Organisation der Werkstatt. Auf dem Arbeitsplan sind alle Teilthemen und Namen der Stationen aufgelistet. Es hat ausserdem ein Kontrollfeld für Schüler*innen und Lehrpersonen, welches signiert werden kann, sobald die Station erfolgreich abgeschlossen wurde. Der Arbeitspass enthält zusätzlich eine Symbollegende und kurze Einführung ins Lernjournal. Nach dem Arbeitspass folgt ein Gender-Glossar, welches neue Begriffe kurz und verständlich erklärt. So können Lernende unklare Begriffe im Glossar selbstständig suchen.


ARBEITSPASS WERKSTATT		Name: _____				
Frauen*bewegung und Gleichstellung der Geschlechter	Basistation	Vertiefungsstation	Min.	Zeitaufwand ca. in	Kontrolle Schüler*in	Kontrolle Lehrperson
 <p style="text-align: right; font-size: small;">Abb. 9 UN Women</p>						
1. Schweizer Frauen*bewegung						
1.1. Geschichte der Schweizer Frauen	<input type="radio"/>		40		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2. Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht	<input type="radio"/>		35		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3. Anna 1971		<input type="radio"/>	35		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4. Gleichstellung und Politik		<input type="radio"/>	25		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Arbeitswelt						
2.1. Lohnunterschiede	<input type="radio"/>		20		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 8 Ausschnitt Arbeitspass, Lehrpersonenkommentar

Der letzte Teil des Lehrpersonenkommentars ist für Arbeitsmaterialien für die Stationen reserviert. Dieses gehört zu den Stationen und muss nach Beendigung der Stationen zurückgegeben werden.

3.3.5. Lösungsdossier

Das Lösungsdossier enthält Lösungen und Lösungsvorschläge für die Stationen und Arbeitsblätter. Die Werkstatt ist eine Möglichkeit für Schüler*innen sich offen zu teilweise kontrovers diskutierten Themen auszutauschen, hinterfragen, vermuten und reflektieren. Aus diesem Grund bietet das Lösungsdossier der Werkstatt oftmals nur Lösungsvorschläge oder Ansätze und selten fixe Lösungen an. Die Lösungsvorschläge sind eher als Denkanstöße gedacht, welche konsultiert werden können oder als weiterführende Diskussionsgrundlage fungieren. Nur bei vereinzelt Tabellen, wie beispielsweise der Anzahl Mitglieder des Regierungsrates gibt es eine korrekte Lösung.

3.3.6. Lernjournal

Das Lernjournal ist ein roter Faden für die Schüler*innen und begleitet sie durch die ganze Werkstatt. Sie kehren nach jeder Station zurück zum Lernjournal und beantworten und reflektieren auf die Leitfragen bezogene Fragen. Zu jeder Station gibt es einen kurzen Fragekatalog über den Arbeits- und Lernprozess der Schüler*innen und Platz für Reflexionen der Schüler*innen über Tätigkeiten, welche sie gerne oder ungerne gemacht haben, Dinge, welche sie irritiert haben und mögliche Lösungen dafür. Das Kernstück des Lernjournals sind die aufgeschriebenen Erkenntnisse, welche die Schüler*innen aus den Inhalten der Werkstatt gezogen haben.

Das Lernjournal umfasst ausserdem einen Fragebogen zu gleichstellungsspezifischen Themen, welcher vor und nach der Durchführung der Werkstatt ausgefüllt wird und als Pre- und Post-Test fungiert (vgl. Kapitel 5.3).

3.4. Umsetzung der Gestaltungsprinzipien im Prototyp

In Kapitel 3.3. werden die Gestaltungsprinzipien, auf welchen der Prototyp basiert beschrieben und mit Beispielen unterlegt. Die Werkstatt basiert auf dem Politikkompetenzmodell von Detjen et al. aus dem Jahre 2012 und fördert und stärkt:

- die *Politische Urteil- und Handlungsfähigkeit*,
- das *Fachwissen*
- die *Politische Einstellung und Motivation* der Schüler*innen (vgl. Kapitel 2.3.5.).

Die Stationen wurden so konzipiert, dass Lernende sich am Ende einer Station mit Aktivitäten beschäftigt haben, die mindestens eine dieser Politikkompetenzen fördern. Bei der Erstellung von didaktischem Material besteht die Gefahr, dass zu viele Kompetenzen in wenig Aufgaben einfließen. Aus diesem Grund wurden pro Station maximal eine bis zwei Kompetenzen gefördert, diese dafür umso vertiefter.

Das zweite wichtige Gestaltungsprinzip der Werkstatt bestand aus den fachdidaktischen Prinzipien der Politischen Bildung:

- *Adressant*innenorientierung*
- *Exemplarisches Lernen*

- *Problemorientierung*
- *Kontroversität*
- *Handlungsorientierung*
- *Wissenschaftsorientierung*.

Auch diese fachdidaktischen Prinzipien konnten nicht alle in jeder Lernaufgabe involviert werden. So wurde versucht, möglichst unterschiedliche Prinzipien in diversen Lernaufgaben umzusetzen. Insbesondere der *Problemorientierung*, *Adressat*innenorientierung*, *Kontroversität* und dem *Exemplarischen Lernen* wurde Rechnung getragen. Die *Handlungsorientierung* und *Wissenschaftsorientierung* wurden nicht ins Zentrum des Produktes gestellt. Nachfolgend wird die Umsetzung der theoretischen Gestaltungsprinzipien anhand von Beispielen des Prototyps veranschaulicht.

3.4.1. Förderung von Politikkompetenz durch entsprechende Tätigkeiten

Die erste Politikkompetenz, welche in der Werkstatt gefördert wird, ist die *politische Einstellung und Motivation*. Um dieses politische Interesse zu wecken und das politische Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken wurde beispielsweise in der Station *1.4. Gleichstellung und Politik* zuerst erfragt, in welchen Bereichen die Meinung der Schüler*innen, wie ins Gewicht fallen (vgl. Abb. 9, Aufgabe 1). Weiter lernen sie, welche Möglichkeiten es zur politischen Partizipation gibt (vgl. Abb. 9, Aufgabe 3). Am Ende der Station untersuchen sie das Geschlechterverhältnis ihrer Gemeinde- und Kantonsregierung und dem Parlament (vgl. Arbeitsblätterdossier, S. 8). Das soll ihnen die Möglichkeit bieten, die Auswirkungen der Zusammensetzung der politischen Gremien zu reflektieren. Das Ziel der Förderung der politischen Einstellung und Motivation ist die Überführung des erlernten Wissens ins politische Handeln. Die Werkstatt gibt möglicherweise den Anstoss dazu.

1. Schweizer Frauen*bewegung

AB 1.4. Gleichstellung und Politik

⌚ 25 min 📖 AB 1.3., Stifte, Internet



❓ Welche Arten politischer Mitwirkung gibt es und wie sieht das Geschlechterverhältnis in der Politik aus? 📄

Aufgabe 1



Bestimmt hast du in gewissen Alltagsdiskussionen auch schon deine Meinung geäußert oder dir überlegt, deine Stimme zu erheben. Trage deine Einschätzung in der Skala ein von 1 (Meine Stimme findet kein Gehör) bis 5 (Meine Stimme zählt) ein.

	Meine Stimme findet kein Gehör	Meine Stimme zählt!
Schule	1	5
Freunde	1	5
Familie	1	5
Freizeit, z.B. Sportverein	1	5
Bekannte auf Social Media	1	5

Aufgabe 3



Seit über 150 Jahren setzen sich Menschen für die Gleichstellung der Geschlechter ein.

Schaut euch die Bilder 3-7 auf dem AB 1.3. an.

Mit welchen Mitteln wollen sie sich Gehör verschaffen?

Schreibe den Buchstaben der politischen Mitteln zur passenden Abbildungen.

Diskutiert zu zweit und haltet eure Erkenntnisse stichwortartig fest:

Was haltet ihr von den unterschiedlichen Formen?

Abb. 9 Ausschnitt Arbeitsblatt AB 1.4. Gleichstellung und Politik

Eine weitere zentrale Politikkompetenz ist die *Handlungsfähigkeit*. Auch von den fachdidaktischen Prinzipien ist die *Handlungsorientierung* ein Bestandteil. Diese ist in der Schule teilweise schwierig zu erreichen, da die meisten Aufgaben imitiert werden und im Rahmen der Schule stattfinden. Trotzdem weisen einige Stationen handlungsorientierte Aufgaben auf. Kommunikatives und partizipatives Handeln lernen und fördern die Schüler*innen in diversen Stationen. So gibt es in fast jeder Station Lernaufgaben, in welchen die Lernenden mit Kolleg*innen über ein Themen diskutieren oder mit medialen Berichterstattungen als Quellen arbeiten. Insbesondere das Artikulieren, Argumentieren und Verhandeln wird in simulativen Handlungen gefördert. So müssen die Schüler*innen bei Station 1.2. *Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht* ein Rollenspiel zur Abstimmung 1971 mit unterschiedlichen Meinungsträger*innen nachspielen (vgl. Abb. 10).

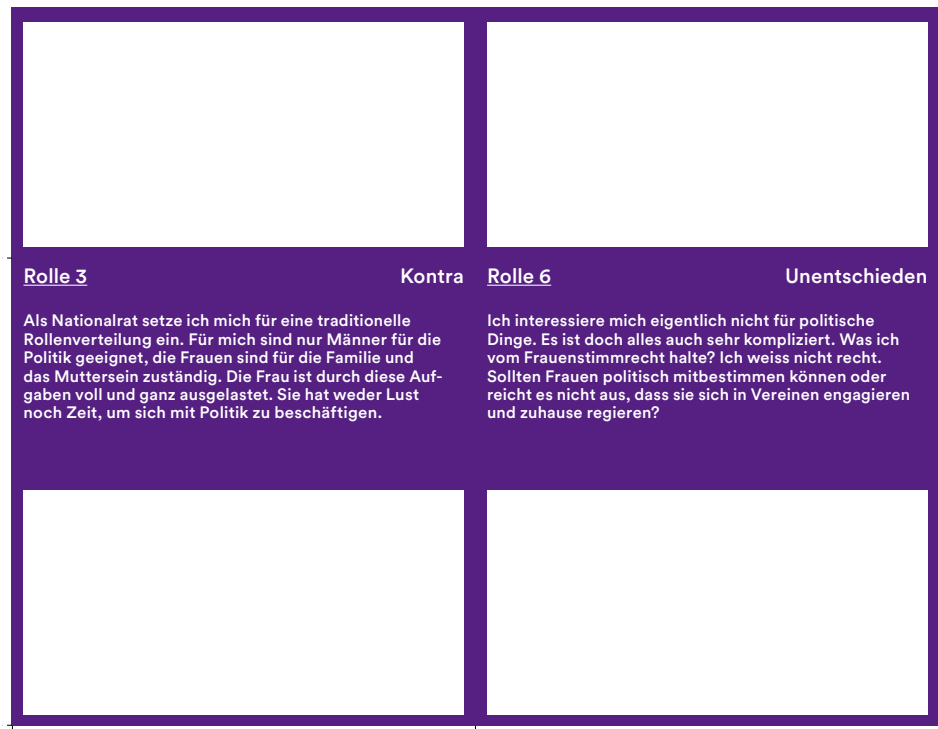


Abb. 28 Rollenkarten, Wer hat eine Stimme?, phlu

Abb. 10 Ausschnitt Material Station 1.2. Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht, Lehrpersonenkommentar

Eine andere Kompetenz nach Detjen et al. ist das *Fachwissen*. Hierbei ist wichtig, dass die Werkstatt nicht hauptsächlich auf Faktenwissen basiert, sondern auch konzeptuelles Wissen fördert. Viele Stationen enthalten in einer gewissen Form Faktenwissen, welches die Schüler*innen erarbeiten können. Die Station 3.1. *Stereotypisierte Geschlechtermerkmale* ist ein gutes Beispiel für die Förderung von konzeptuellem Wissen. So beschäftigen sich Schüler*innen mit gesellschaftlichen Konzepten, welche dekontextualisiert werden und in anderen Bereichen durchschaut und angewendet werden können (vgl. Stationendossier, S. 12-13).

Die letzte, schwierigste, aber auch wichtigste Kompetenz des Politikkompetenzmodells ist die *Politische Urteilsfähigkeit*. Sie stützt sich auf die Qualitätskriterien von Plausibilität, Fachlichkeit, Differenziertheit und logischer Korrektheit.

In den Stationen begegnen die Lernenden unterschiedlichen Aufgaben, in welchen sie Urteile fällen sollen. In der Station 2.1. *Lohnunterschiede* sollen Schüler*innen beispielsweise ein Entscheidungsurteil in einer Diskussion fällen. Nachdem sie einen Sachtext zu den Lohnunterschieden gelesen haben und einige konkrete Recherchen zur Lohnhöhe in unterschiedlichen Berufen getätigt haben, werden sie in der Lernaufgabe 2.3. aufgefordert zu diskutieren, ob Frauen selbst schuld seien, dass sie schlechter verdienen als Männer (vgl. Abb. 11, Aufgabe 2). Hier wurde den Lernenden keinerlei Lösungsvorschläge angeboten, sie müssen mithilfe ihres angeeigneten Wissens sich entschliessen und abwägen.

Aufgabe 2



1. Lies den Text 1 sorgfältig durch und markiere wichtige Stellen.
2. Recherchiere weitere Unterschiede zwischen sozialen bzw. technischen Berufen und wie viel man in diesen Berufen durchschnittlich verdient auf <https://www.jobs.ch/de/lohn/>.
Schaue dabei auf der *Tabelle 1*, dass du Berufe nimmst, welche auf demselben Ausbildungsniveau sind.
3. Häufig hört man, dass die Lohnlücke vor allem daher kommt, dass Frauen die falschen Berufe wählen. Diskutiere die Frage, ob Frauen selbst schuld sind, wenn sie durchschnittlich weniger verdienen als Männer (Hans-Böckler-Stiftung). Begründet eure Meinungen auf dem AB 2.1.

Abb. 11 Ausschnitt Station 2.1. Lohnunterschiede

Ein anderes Beispiel für die Förderung der Urteilsfällung ist ein Teil der Abschlussstation. In dieser Station werden die Jugendlichen mit einem Text einer Journalistin konfrontiert, welcher behauptet, dass Frauen sich mit dem Image des ewigen Opfers selbst schaden würden. Zu diesem Text sollten die Schüler*innen Stellungnahmen und den Inhalt des Textes bewerten (vgl. Stationendossier, S. 29). Somit bilden sich Lernende in der letzten Station ein Werturteil. Auch Sachurteile und Gestaltungsurteile müssen Schüler*innen im Verlaufe der Werkstatt immer wieder fällen.

3.4.2. Umsetzung weiterer politikdidaktischer Prinzipien

Als wichtiges fachdidaktisches, aber auch allgemeindidaktisches Prinzip gilt die *Adressat*innenorientierung*. Um diese umzusetzen, müssen in der Planung die Interessen der Jugendlichen berücksichtigt werden. Bei der Erarbeitung der Werkstatt hat die Autorin versucht, aus der Perspektive der Jugendlichen konkrete Themen auszuwählen. So ist ein Unterthema beispielsweise die Berufswahl und deren Bezug zur Geschlechtergleichstellung. Auf der anderen Seite ist es zudem wichtig, dass den Schüler*innen eine echte Auswahl zur Verfügung gestellt wird. Dies ist in der Werkstatt mit unterschiedlichen Vertiefungsstationen und differenzierten Lernaufgaben möglich. Ein weiterer Aspekt der Schüler*innenorientierung ist die partizipative Lernkultur. Diese wurde mittels des Lernjournals gefördert, in welchem die Schüler*innen die Möglichkeit hatten Feedback zu geben, was in manchen Fällen zu einer Überarbeitung der Werkstatt führte.

Ein weiteres fachdidaktisches Prinzip ist das *Exemplarische Lernen*. Dabei ist wichtig, dass ein typisches Beispiel transferiert werden kann. Lernende lesen in der letzten Station 6.2. *Klischeefreie Berufswahl am Beispiel von MINT-Berufen* einen Text über ein Mädchen, welches in einem handwerklichen Beruf schnuppert und immer wieder mit Geschlechterklischees konfrontiert wird (vgl. Abb. 12, Aufgabe 1 und 2). Die Schüler*innen überdenken am Schluss der Station, ob sie auch solche Beispiele kennen oder eventuell sogar selbst davon betroffen sind oder waren. Zudem diskutieren sie, weshalb es wichtig ist, dass alle Menschen ihren Beruf frei wählen dürfen (vgl. Stationendossier, S. 27-28).

6. Berufswahl

6.2. Klischeefreie Berufswahl am Beispiel von MINT-Berufen

⌚ 25 min

📖 AB 6.2., Stifte, Text 1, Graphik 1



❓ Was sind MINT-Berufe und weshalb ist der uneingeschränkte, klischeefreie Zugang zu allen Berufen wichtig? 📝

Lernziele 6.2.: Die Schüler*innen können...

- ... MINT-Berufe erklären und das Geschlechterverhältnis darin deuten.
- ... verdeutlichen, weshalb der uneingeschränkte Zugang zu MINT-Berufen für alle Geschlechter wichtig ist.

Aufgabe 1



Lies den Text 1 über Lara.

Lara möchte in Zukunft in einem sogenannten MINT-Beruf arbeiten. Suche im Internet, wofür MINT steht, schreibe deine eigene Definition auf das AB 6.1. und notiere mind. einen typischen MINT-Beruf.

Aufgabe 2



Führt das Gespräch zwischen Lara und Paul weiter. Was würdet ihr an ihrer oder seiner Stelle sagen?

Abb. 12 Ausschnitt Station 6.2. Klischeefreie Berufswahl

Problemorientierung gilt auch in der Politikdidaktik als wichtiger Bestandteil. Sie ist jedoch gerade im Unterricht nicht immer einfach einzubinden, da es oftmals mehr als eine Lösung gibt. Schüler*innen werden aus diesem Grund mit einem Problem konfrontiert und versuchen eher es aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die Voraussetzung der *Problemorientierung* setzt bei der *Adressat*innenorientierung* an: Die Probleme sollen schüler*innennah, bedeutsam und real erscheinen. Ausserdem wecken Diskrepanzerfahrungen die Neugier der Lernenden. Die Station 5.1. *Gender Data Gap* geht in diese Richtung. Die Schüler*innen lernen den Gender Data Gap in einem Erklärvideo kennen und erfahren, wie er entsteht und was für Lösungen es dafür gibt. Sie versuchen anschliessend den Zusammenhang zwischen dem Gender Data Gap und der Leaky Pipeline aufzuzeigen (vgl. Abb. 13, Aufgabe 4 und Expert*innenaufgabe 1). Sie können das Problem in diesem Sinne nicht alleine lösen, finden aber mögliche Ansätze für die Lösungen des Problems.

Aufgabe 4



Die meisten von euch haben wohl insgesamt mehr Männer als Frauen notiert. Diese „Unsichtbarkeit“ der Frauen ist ein bekanntes Phänomen in der Welt und hat einen Namen: Gender Data Gap.

1. Schaut euch das Video von Nuovo SRF über den Gender Data Gap aufmerksam an und notiert Stichworte.

<https://www.srf.ch/play/tv/redirect/detail/1e884f2a-f803-4901-9caa-639478e3c471>

2. Fasst anschliessend das Video über den Gender Data Gap auf dem AB 5.1. in 12-14 Sätzen zusammen. Schaut euch dazu das Video allenfalls nochmals an. (Was ist Gender Data Gap, Ergebnisse daraus, Beispiele - ungefährliche und gefährliche, Gründe für Gender Data Gap, Lösungsmöglichkeiten)

Exper*innenaufgabe 1



Schau dir die *Graphik 1* der Universität Zürich und die *Graphik 2* des Unesco Institut für Statistik der sogenannten Leaky Pipeline an.

Beantworte die Fragen in 2-3 Sätzen auf das AB 5.1.

Was ist auf den zwei Graphiken abgebildet und was fällt dir ins Auge?
Vermute, weshalb die Leaky Pipeline (undichte Rohrleitung) so heissen könnte?
Welchen Zusammenhang hat die Leaky Pipeline mit dem Gender Data Gap?

Abb. 13 Ausschnitt Station 5.1. Gender Data Gap

Kontroversität ist ein weiterer Grundstein der Politikdidaktik. Der Beutelsbacher Konsens besagt, dass alle in der Gesellschaft kontrovers diskutierten Themen auch in der Schule kontrovers diskutiert werden müssen. Es ist wichtig, dass die Werkstatt nicht richtige und falsche Lösungen vermittelt, sondern Kontroversen zu den Themen aufzeigt, sodass die Schüler*innen diese herausarbeiten können. In der Werkstatt gibt es einige Themen, wie die Frauenrechtsbewegung, welche aus heutiger Sicht nicht mehr kontrovers diskutiert werden. Mittlerweile gibt es keine soliden Gründe mehr, weshalb Frauen nicht dieselben Rechte haben sollten wie Männer. In der Wirtschaft, der Wissenschaft und bezüglich gesellschaftlicher Normen gibt es aber durchaus kontroverse Diskussionen. Eine davon ist beispielsweise die Bewegung #metoo in den Sozialen Medien, welche sexuelle Übergriffe am Arbeitsplatz thematisiert. In dieser Station wurde den Lernenden zwei unterschiedliche Texte vorgelegt, welche sich positiv resp. negativ zu der Bewegung äussern. Die Schüler*innen sollen sodann beide Seiten diskutieren, gegeneinander abwägen und letzten Endes ein eigenes Fazit über die Bewegung ziehen (vgl. Abb. 14, Aufgabe 3 und 4).

Aufgabe 3



Die #metoo- Bewegung rief unterschiedliche Reaktionen auf. Viele empfanden es als Erlösung, dass Alltagssexismus endlich in der Öffentlichkeit diskutiert wurde, andere Frauen als auch Männer störte die Täter-Opfer Sicht oder nahmen es als allgemeine Anschuldigungen der Männer wahr.

Person A liest *Artikel A* (Langsamleser*in) und Person B liest *Artikel B* (Schnellleser*in).

Tauscht euch anschliessend zu den Artikeln aus und diskutiert:

Welche Positionen nehmen die Texte ein und welche Argumente werden genannt?

Was sind die Forderungen der Autoren?

Können ihr euch mit einer Meinung identifizieren?

Aufgabe 4



Sexuelle Diskriminierung und Gewalt ist nach wie vor Thema in unserer Gesellschaft, sei es in Form von unangebrachten Kommentaren, ungewollten Berührungen oder häuslicher oder sexualisierter Gewalt.

Denke an Alltagsbeispiele und an die Informationen zur #metoo-Bewegung und nimm Stellung zu deiner Haltung bezüglich der Debatte auf dem AB 4.2.

Wichtig:

Du bist nicht alleine!

Falls du selbst Opfer von häuslicher/sexualisierter Gewalt geworden bist, hole dir unbedingt Hilfe.

Auch wenn du Zeug*in von Gewalt geworden bist, kannst du dich bei diesen Stellen melden.

In der Schweiz gibt es diverse Angebote dafür:

Abb. 14 Ausschnitt Station 4.1. #metoo-Bewegung

Die *Handlungsorientierung* wurde schon im Rahmen der Politikkompetenzen aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.3.7.1.). Das letzte Prinzip, die *Wissenschaftsorientierung*, wird in diesem Kapitel nicht genauer beschrieben. Es ist zwar unterschwellig in das Entwicklungsprodukt eingeflossen, gehört jedoch nicht zu den Qualitätsmerkmalen der Lernaufgaben.

4. Fragestellung

Die in Kapitel 2 ausgearbeitete Theorie und das in Kapitel 3 beschriebene Unterrichtsprodukt führen zu drei Fragestellungen, welche im Rahmen dieser Masterarbeit beantwortet werden. Die erste Hauptfragestellung thematisiert die Didaktik und Fachdidaktik der Werkstatt und befasst sich in diversen Unterfragestellungen, ob die Unterrichtseinheit bezüglich diverser Kriterien für die Sekundarstufe verwendbar und geeignet ist. Daraus entsteht folgende Hauptfragestellung und Unterfragestellungen:

1. Fragestellung

*Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet...*

- a. hinsichtlich der Verständlichkeit der Aufgaben und Ziele?*
- b. hinsichtlich der didaktischen Gestaltung?*
- c. hinsichtlich der Benutzer*innenfreundlichkeit?*
- d. hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen der Politischen Bildung?*
- e. bezüglich der Förderung des Bildungsziels Geschlechter und Gleichstellung?*

Aus der ersten Fragestellung ergibt sich sodann auch die zweite. Diese gibt Auskunft, wie die Materialsammlung im Hinblick auf den Einsatz im Unterricht ergänzt und verbessert werden kann. Das ist essenziell, damit schlussendlich ein gut durchdachtes Produkt in der Praxis erprobt wird, welches den unterschiedlichen Qualitätskriterien und anspruchsvollen Anforderungen der Praxis standhält. Die 2. Fragestellung lautet somit:

2. Fragestellung

Wie kann die Materialsammlung im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht ergänzt und verbessert werden?

Die letzte Fragestellung bezieht sich auf den Lernprozess der Schüler*innen und die Produktwirksamkeit und befasst sich mit den gewonnenen Erkenntnissen aus der Werkstatt. Mittels Lernjournal wird der Erkenntniserwerb der Lernenden eruiert. Folglich lautet die dritte Fragestellung:

3. Fragestellung

*Wie beeinflusst die Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung die Ansichten der Schüler*innen zu gleichstellungsspezifischen Themen?*

- a. Welche Haltungen zeigen sich im Vergleich von Pre-Post-Test bezüglich Gleichstellungsfragen?*
- b. Welche Erkenntnisse äussern die Schüler*innen in den Lernjournaleinträgen bezüglich Gleichstellungsfragen?*

In kommenden Kapitel 5 wird das Methodische Vorgehen zur Beantwortung der drei Fragestellungen beschrieben. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse der Evaluationen dargestellt und das letzte Kapitel 7 dient der Diskussion der Befunde aus den Evaluationsmethoden der Fragebögen und der Lernjournale.

5. Methodisches Vorgehen für den empirischen Teil

Das Kapitel 5 beschreibt das methodische Vorgehen für die Beantwortung der Fragestellungen 1-3 (vgl. Kapitel 4). Zu Beginn erfolgt ein Überblick über das Forschungsdesign und die methodische Einordnung. Weiter werden die Erhebungsinstrumente, die untersuchten Personen, die Durchführung der Erprobung und die Auswertung beschrieben.

5.1. Überblick über die Untersuchung

Die Untersuchung im Rahmen dieser Masterarbeit orientiert sich am Ansatz der entwicklungs- und nutzorientierten Bildungsforschung, dem Design-Based-Research (DBR). Design-Based-Research untersucht ein Bildungsproblem und entwickelt im Rahmen eines iterativen Forschungsprozesses eine theoretische Analyse dazu. Aufbauend wird ein Entwicklungsprodukt, in dieser Arbeit beispielsweise eine Werkstatt, entwickelt, welches in einem nächsten Schritt mittels einer Erhebungsmethode evaluiert wird. Anhand dieser Ergebnisse wird das Unterrichtsprodukt angepasst und verbessert, damit es in der Erprobung den verschiedenen Anforderungen des Unterrichts auf der Sekundarstufe und den fachdidaktischen Prinzipien entspricht. In einem nächsten Schritt wird die Produktdurchführung und -wirksamkeit anhand des Lernprozesses und der Erkenntnisse der Schüler*innen evaluiert. Dieser Schritt dient hauptsächlich der Zieloptimierung des Produktes. Anhand von diesem Forschungsprozess lassen sich Antworten auf die in Kapitel 4 erläuterten Fragestellungen generieren.

In der methodischen Einordnung in Kapitel 5.1.1. wird der Forschungsansatz mit den unterschiedlichen Evaluationsmöglichkeiten beschrieben. Anschliessend folgt eine Vorstellung des Forschungsdesigns bezüglich der zwei durchgeführten Studien in dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.1.2.).

5.1.1. Methodische Einordnung

Wie bereits im Überblickskapitel 5.1. kurz umschrieben, orientiert sich die vorliegende Masterarbeit am Design-Based-Research Ansatz nach Euler (2014). Das Forschungsdesign DBR gehört somit zur Strategie der entwicklungs- und nutzenorientierten Bildungsforschung, welche einen bildungspraktischen Nutzen stiftet und woraus zusätzlich theoretische Erkenntnisse gewonnen werden können (Reinmann, 2017, S.101). „Ausgangspunkt ist ein praktisch relevantes Bildungsproblem, für das erst noch eine neue Lösung zu entwickeln ist“ (Reinmann, 2017, S. 101). Zu diesen Bildungsproblemen zählen beispielsweise Lehr-Lernkonzepte oder Lehr-Lern-Material, letzteres wird in dieser Masterarbeit Typ I entwickelt und evaluiert (Vetter, Staub & Ingrisani, 2014, S. 121f.).

Das Forschungsdesign DBR wird von Euler in sechs zyklischen Schritten kreisförmig dargestellt (vgl. Abb. 15): Als erstes folgt die Präzisierung des Problems, danach werden Literatur und Erfahrungen beigezogen, konsultiert und ausgewertet und verschriftlicht. Der dritte Schritt ist der Designentwicklung und -verfeinerung gewidmet, um anschliessend die

Designerprobung und formative Evaluation durchzuführen. Die Gestaltungsprinzipien werden für das entwickelte Design generiert und das Design wird abermals verfeinert, überarbeitet und weiterentwickelt. Es folgt eine weitere Erprobung und formative Evaluation, worauf die Gestaltungsprinzipien abermals generiert werden. Diese Schritte der Designentwicklung und -verfeinerung, Erprobung und formativen Evaluation und Gestaltungsprinzipien-Generierung kann zyklisch wiederholt werden. Der DBR-Zyklus endet mit der abschliessenden summativen Auswertung der Interventionen (Reinmann, 2017, S. 103).

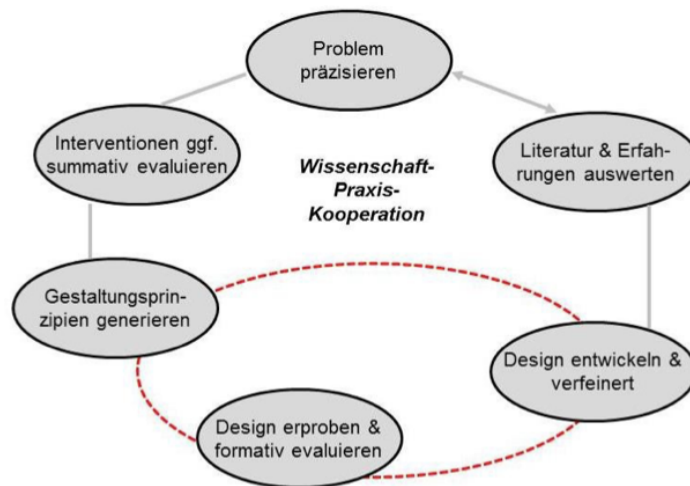


Abb. 15 Modell eines Forschungs- und Entwicklungszyklus (aus: Euler, 2014)

Dieses Schema kann je nach Studie unterschiedlich verlaufen, Schritte können ausgelassen oder weitere Schritte hinzugefügt oder wiederholt werden. Auch bei der Evaluierung und dem Re-Design gibt es unterschiedliche Varianten den DBR-Ansatz umzusetzen.

Mittag und Bieg (2010, S. 35) erläutern in ihrem Text, dass die Evaluation des Produktes zu drei verschiedenen Zeitpunkten, mit drei unterschiedlichen Zwecken stattfinden kann.

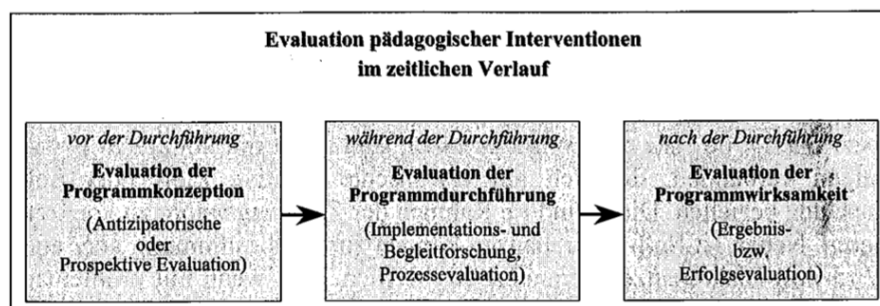


Abb. 16 Konzept Evaluation pädagogischer Interventionen (aus: Mittag und Bieg, 2010)

Wie in der Abbildung 16 dargestellt, kann die Evaluation der pädagogischen Interventionen entweder vor der Durchführung als Programmkonzeption, während der der Intervention als Programmdurchführung oder nach der Durchführung als Programmwirksamkeit stattfinden. Die Studie 1 (vgl. Kapitel 5.2.) evaluiert die pädagogische Intervention vor der Durchführung und die Studie 2 dieser Arbeit (vgl. Kapitel 5.3.) nach der Durchführung.

5.1.2. Forschungsdesign

In diesem Abschnitt wird das konkrete Forschungsdesign dieser Masterarbeit, gestützt auf Eulers DBR-Schema, vorgestellt und anhand von Abb. 17 graphisch dargestellt.

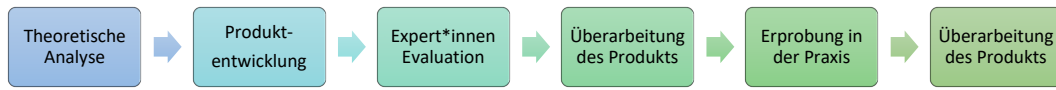


Abb. 17 Entwicklungsprozess Forschungsdesign

Die Untersuchung startet, wie in Eulers Schema, mit der Ausformulierung eines Bildungsproblems. Darauf aufbauend werden Fragestellungen entwickelt, welche mithilfe von Erhebungsmethoden in Kapitel 6 und 7 beantwortet werden. Die Konsultation von Literatur und Erfahrungen führt zur Verschriftlichung des Theorieteils. Basierend auf dieser wird der Prototyp des Produktes erstellt. Dieser wird mittels des Expert*innenfragebogens von zwei Expert*innen im Januar 2022 evaluiert. Dessen Auswertung führt zum Re-Design des Entwicklungsproduktes, womit die Hauptfragestellungen 1 und 2 beantwortet werden können. Während der ersten Evaluationsphase wird das zweite Erhebungsinstrument, das Lernjournal, entwickelt. Dieses dient der Evaluation der pädagogischen Intervention, welche vom 31. Januar - 14. Februar 2022 in Wabern b. Bern an zwei 9. Klassen stattfindet. Die Erprobung findet während zweieinhalb Wochen, in acht bis zehn RZG- und/oder ERG-Lektionen statt. Während der Erprobung führen die Schüler*innen stets ihr Lernjournal, welches am Ende der abgeschlossenen Unterrichtseinheit zur Evaluation der Produktwirksamkeit beiträgt. Mittels der Auswertung der Lernjournale kann zum Schluss auch die Hauptfragestellung 3 beantwortet werden.

Die angefügte Tabelle 6 ermöglicht einen Überblick über die zeitlichen Abläufe und den Einsatz der Erhebungsinstrumente während des gesamten DBR-Prozesses.

Tabelle 6 Zeitplan und Übersicht der Evaluation des Produkt

Zeitpunkt	Beschreibung der Aktivität
Vor der Erprobung: November-Januar 2021	Erstellung des Entwicklungsproduktes basierend auf dem Theorieteil (vgl. Kapitel 2)
	Expert*innenevaluation (vgl. Anhang 1)
	Re-Design des Entwicklungsproduktes
Während der Erprobung: 31. Januar- 14. Februar 2022	Erprobung des Entwicklungsproduktes an der 9a und 9b in der Schule Morillon in Wabern inklusiv Lernjournalführung
Nach der Erprobung: Februar-April 2022	Auswertung des Lernjournals (vgl. Anhang 2)

5.2. Studie 1: Evaluation der Programmkonzeption

Ausgehend von der ersten und zweiten Fragestellung wird in Kapitel 5.2. die erste Studie beschrieben, welche das Entwicklungsprodukt in Bezug auf die geeignete Nutzung und Verwendbarkeit auf der Sekundarstufe I evaluiert und Verbesserungsmöglichkeiten herbeiführt. Zuerst wird erklärt, wie die Expert*innen ausgewählt wurden, anschliessend wird die Erhebungsmethode beschrieben und das Auswertungsvorgehen aufgezeigt.

5.2.1. Beschreibung der untersuchten Personen

Die Auswahl der Expert*innen beruht auf dem Kriterium, dass die Personen einen fachdidaktischen oder thematischen Bezug zur Produktkonzeption aufweisen. Ein weiteres Auswahlkriterium der Verfasserin ist ausserdem, dass die Expert*innen unterschiedlichen Geschlechts sind. Dies mit der Begründung, dass insbesondere beim teilweise kontrovers diskutierten Thema der Geschlechtergleichstellung, unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungen in die Produktevaluierung einfließen.

Im Oktober sind zwei Personen für die Expertise gefunden worden, welche der Evaluation Mitte Januar 2022 zustimmten. Im Januar bekamen sie zwei Wochen Zeit, die Werkstatt zu sichten und zu bewerten und den Fragebogen dazu auszufüllen.

Bei den Expert*innen handelt es sich einerseits um Sabine Ziegler, Fachdidaktikerin Geschichte an der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Luzern. Sie unterrichtete neun Jahre lang Geschichte auf der Sekundarstufe I, fokussiert sich seit einigen Jahren auf die Vermittlung von Fachdidaktik. Der zweite Experte ist Peter Vetter, welcher für die Betreuung der Masterarbeiten an der Universität Freiburg zuständig ist und sich im Zuge seines Studiums immer wieder mit Fragen der Geschlechtergleichstellung und der Frauen*bewegung auseinandersetzte.

Die Expert*innen haben einen unterschiedlichen Hintergrund und sind unterschiedlichen Geschlechts, was zu den gewünschten unterschiedlichen Perspektiven in der Evaluation des Produktes führt. Auch ergänzen sich die zwei Expert*innen bei der Evaluation. So bittet die Verfasserin Sabine Ziegler sich hauptsächlich den fachdidaktischen Fragen und Zielsetzungen und Peter Vetter den allgemeindidaktischen Fragen zu widmen.

5.2.2. Beschreibung und aus Auswertung der Erhebungsmethode 1

Zur Beantwortung der Fragestellung 1 und 2 (vgl. Kapitel 4) wird ein Expert*innenfragebogen als Erhebungsinstrument erstellt. Dieser wird im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben.

5.2.3. Expert*innenfragebogen

Ein häufig verwendetes schriftliches Erhebungsinstrument ist der Fragebogen. Er ist ökonomisch und überzeugt mit seiner Klarheit und Anonymität (Malti, 2011, S. 161). Aus diesen Gründen wurde für die schriftliche Befragung der Studie 1 diese Methode gewählt.

Der sowohl digital als auch analog ausfüllbare Fragebogen beginnt mit einer kurzen Einleitung zum Entwicklungsprodukt und einer Instruktion zum Ausfüllen des Fragebogens. In diesem Teil werden auch die Ziele und der Inhalt des Entwicklungsproduktes kurz erläutert.

In einem zweiten Schritt werden die persönlichen Daten erhoben. Darunter befindet sich eine Übersichtstabelle mit den jeweiligen Stationen. Bei abgeschlossener Evaluation einer Station kann dies in der Tabelle vermerkt werden. Um die Einsetzbarkeit und Nutzung auf der Sekundarstufe I zu ermitteln, wird der Fragebogen in fünf Kategorien unterteilt:

- *Ziele und Lehrpersonenkommentar*
- *Kompetenzen der Politischen Bildung und politdidaktische Prinzipien*
- *Aufgaben und didaktische Aufbereitung*
- *Gestaltung und Benutzer*innenfreundlichkeit*
- *Allgemeine Fragen*

Die allgemeinen Fragen erheben die Eignung und Einsatzbereitschaft des Produktes. Diese Kategorie bietet den Expert*innen ausserdem die Möglichkeit, eine allgemeine Einschätzung des Produktes abzugeben und Verbesserungsvorschläge zu platzieren.

Die Kategorien sind in erster Linie aufgrund des Theorieteiles des Produktes, der Allgemeinen Didaktik und der schulischen Ansprüche einer Unterrichtseinheit erstellt worden (vgl. Kapitel 2.3.5.-2.3.7.).

Tabelle 7 schafft einen Überblick über die unterschiedlichen Kategorien und die jeweiligen Fragestellungen dazu.

*Tabelle 7 Übersicht Items Expert*innenevaluation*

Kategorie	Items	Antwortskala
<i>Ziele und Lehrpersonenkommentar</i>	1.1: Lässt sich aufgrund der obligatorischen Basisstationen das übergeordnete Bildungsziel Geschlechter und Gleichstellung (vgl. Lehrplan 21, S. 19) erreichen?	<i>sehr gut erreichbar</i> <i>eher erreichbar</i> <i>eher nicht erreichbar</i> <i>gar nicht erreichbar</i>
	1.3: Wie beurteilen Sie die Erreichbarkeit der vorgegebenen Zielsetzungen (oben auf den Stationenblättern) anhand der ausgewählten Inhalte der Stationen?	<i>sehr gut erreichbar</i> <i>eher erreichbar</i> <i>eher nicht erreichbar</i> <i>gar nicht erreichbar</i>
	1.5: Wie beurteilen Sie die Klarheit des Lehrpersonenkommentars?	<i>sehr klar</i> <i>eher klar</i> <i>eher nicht klar</i> <i>gar nicht klar</i>
<i>Kompetenzen der Politischen Bildung und</i>	2.1: Wie beurteilen Sie die Stationen in Bezug auf deren Eignung zur Förderung der Kompetenzen der Politischen Bildung (<i>Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen,</i>	<i>sehr geeignet</i> <i>eher geeignet</i> <i>eher nicht geeignet</i> <i>gar nicht geeignet</i>

<i>politdidaktische Prinzipien</i>	<i>Politische Einstellung und Motivation</i>) (vgl. LP-Kommentar, S.5)?	
	2.3: Wie beurteilen Sie die Gestaltung der <i>Stationen</i> bezüglich folgender Umsetzung politikdidaktischer Prinzipien (vgl. LP-Kommentar, S. 5):	<i>sehr gut</i> <i>eher gut</i> <i>eher nicht gut</i> <i>gar nicht gut</i>
	1) <i>Adressat*innenorientierung</i>	
	2) <i>Exemplarisches Lernen</i>	
	3) <i>Kontroversität der Positionen</i>	
	4) <i>Problemorientierung</i>	
	5) <i>Handlungsorientierung</i>	
6) <i>Wissenschaftsorientierung</i>		
<i>Aufgaben und didaktische Aufbereitung</i>	3.1: Wie beurteilen sie die Aufgaben der <i>Stationen</i> in Bezug auf deren Eignung (Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, Klarheit der Aufträge) für den Unterricht auf der Sekundarstufe 1?	<i>sehr gut einsetzbar</i> <i>eher gut einsetzbar</i> <i>eher nicht gut einsetzbar</i> <i>gar nicht gut einsetzbar</i>
	3.3: Wie beurteilen Sie die <i>Stationen</i> bezüglich der Variation der didaktischen Gestaltung der Aufgabenbearbeitung (Sozialformen, unterschiedliche Medien, verschiedene Tätigkeiten)?	<i>sehr gut</i> <i>eher gut</i> <i>eher nicht gut</i> <i>gar nicht gut</i>
<i>Gestaltung und Benutzer*innenfreundlichkeit</i>	4.1: Finden Sie die Stationenblätter in der Werkstatt ansprechend gestaltet?	<i>sehr ansprechend</i> <i>eher ansprechend</i> <i>eher nicht ansprechend</i> <i>gar nicht ansprechend</i>
<i>Allgemeine Fragen</i>	5.1: Würden Sie die Materialsammlung in Ihrem RZG und/oder ERG-Unterricht verwenden?	<i>Ja</i> <i>Eher ja</i> <i>Eher nein</i> <i>Nein</i>
	5.3: Wie kann die Werkstatt im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht verbessert werden?	<i>offen</i>
	5.4: Haben Sie weitere Kommentare zur Werkstatt?	<i>offen</i>

Für die Erhebung von quantitativen und qualitativen Daten werden offene und geschlossene Fragen in den Fragebogen integriert. Die geschlossenen Fragen können mit der, in der Tabelle 3 dargestellten, bipolaren Antwortskala beantwortet werden. Die Antwortmöglichkeiten enthalten jeweils zwei positive und zwei negative Varianten. Es wird bewusst auf eine ungerade Abstufung verzichtet, sodass Position bezogen werden muss (Malti, 2011, S. 169). Bei jeder Frage wird eine Spalte für die Nummern der Stationen eingefügt, um klar auf eine Station referieren zu können. Mit den geschlossenen Items lässt sich die Fragestellung 1 abschliessend beantworten (vgl. Kapitel 4).

Nach jeder geschlossenen Frage folgt ein Kommentarfeld, welches für Verbesserungsmöglichkeiten, Anmerkungen oder Fragen reserviert ist. Die Auswertung jener Kommentarfelder führt zur Beantwortung der Fragestellung 2. Abbildung 18 ist ein Beispiel aus dem Expert*innenfragebogen und verdeutlicht den Aufbau des Expert*innenevaluationsbogens.

3. Aufgaben und didaktische Aufbereitung

3.1. Wie beurteilen sie die Aufgaben der *Stationen* in Bezug auf deren Eignung (Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, Klarheit der Aufträge) für den Unterricht auf der Sekundarstufe 1?

Station (bitte Stationennummer einschreiben)	sehr gut einsetzbar	eher einsetzbar	eher nicht einsetzbar	gar nicht einsetzbar

3.2. Kommentar

Abb. 18 Ausschnitt Expert*innenfragebogen

5.2.4. Auswertung

Die erhobenen Daten der geschlossenen Fragestellungen werden in einer Tabelle zusammengetragen und in Kapitel 6 dargestellt. Die Expert*innen werden mit einem Kürzel versehen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die beiden Expert*innen unterschiedliche Teile und Stationen evaluiert haben und deshalb die meisten Items nur von einer Person bewertet wurden. Die offenen Fragen werden qualitativ ausgewertet, anonymisiert und aufgelistet. Zudem wird das Umsetzen der Vorschläge oder Beibehalten des status quo im Re-Design in Kapitel 6 begründet. Somit lassen sich Fragestellungen 1 und 2 abschliessend beantworten.

5.3. Studie 2: Evaluation der Programmwirksamkeit

Die Fragestellung 3 bezieht sich auf die Erkenntnisse der Schüler*innen und wird in der zweiten Studie evaluiert. Das Kapitel 5.3. thematisiert die Auswahl und Zusammensetzung der Proband*innen, beschreibt das Erhebungsinstrument und dessen Auswertung.

5.3.1. Beschreibung der untersuchten Personen

Die Produktkonzeption Werkstatt zur Geschlechtergleichstellung und der Frauen*bewegung in der Schweiz wird für die Sekundarstufe I entwickelt. Auch wenn gewisse Teile der Werkstatt bereits in der 7. oder 8. Klasse einsetzbar wären, wird die Werkstatt hauptsächlich für die 9. Klasse entwickelt. Da die Unterrichtseinheit mind. acht RZG und/oder ERG-Lektionen beansprucht, war es nicht einfach eine Klasse zur Erprobung zu finden. Da die Autorin jedoch im Dezember 2021 in Wabern b. Bern eine längere Stellvertretung in einer 9. Klasse übernommen hatte, eröffnete sich eine Möglichkeit. Die Klassenlehrpersonen Karin Liechti und Renate Reinhard der beiden 9. Klassen der Oberstufe Morillon stellten sich für die Erprobung anfangs Februar zur Verfügung.

Die Werkstatt wird in den Lektionen RZG und ERG während zweieinhalb Wochen erprobt. Da die Klassenlehrperson der 9a zwischenzeitlich krankheitshalber ausfiel und der Umfang der Werkstatt es zulässt, wurde die Werkstatt schlussendlich in 11-12 Lektionen erprobt.

Die untersuchten heterogenen, niveaugemischten Klassen bestehen aus insgesamt 14 und 17 Schüler*innen. In der Klasse 9a mit 14 Schüler*innen haben 10 Schüler*innen Deutsch als Erstsprache. Die Klasse besteht aus acht Real-, fünf Sekundarschüler*innen und einer Person, welche auf progymnasialem Level ist. In der Parallelklasse 9b mit 17 Schüler*innen haben elf Schüler*innen die Erstsprache Deutsch. Zehn von der Klasse sind Realschüler*innen, sieben sind Sekundarschüler*innen.

5.3.2. Beschreibung und Auswertung der Erhebungsmethode 2

Zur Beantwortung der Fragestellung 3 (vgl. Kapitel 4) wird ein Lernjournal entwickelt, welches die Schüler*innen während der Erprobung führen. Dieses wird im nächsten Abschnitt ausführlich beschrieben.

5.3.3. Lernjournal

Die Hauptfragestellung 3 befasst sich mit den neuen Erkenntnissen bezüglich Gleichstellungsthematiken, welche die Schüler*innen durch, das im Unterricht erprobte, Entwicklungsprodukt gewonnen haben. Diese Erkenntnisse werden mittels des Lernjournals vor, während und nach der Unterrichtseinheit erhoben. Das Lernjournal wurde als Erhebungsmethode ausgewählt, da es als Reflexionsinstrument metakognitive und fachliche Kompetenzen fördert, Lernergebnisse und -erkenntnisse erfasst werden können und Lernende eine hinterfragende und kritische Handlungsweise entwickeln. Ausserdem dient es der Lehrperson, oder in diesem Falle der Verfasserin als Feedback (Zeder, 2006, S. 37 zit.n. Vetter, 2019, S.1).

Der erste Teil des Lernjournals gleicht einem Pre-Test und wird von den Jugendlichen vor Beginn der Werkstatt ausgefüllt. Das Lernjournal beginnt mit einem kurzen instruktiven Teil, wobei die grundsätzliche Funktion des Lernjournals bereits mit den Schüler*innen in der Vorbereitung für die Werkstatt besprochen wurde.

5.3.4. Pre- und Post-Test

Bevor die Werkstatt mit den Schüler*innen erprobt wird, füllen sie den Fragebogen auf den ersten Seiten (vgl. Anhang 2, S. 2-3) aus. Dieser Pre-Test enthält 15 Multiplechoice-Fragen zu diversen Haltungen der Schüler*innen bezüglich Gleichstellungsfragen. Der Pre-Test nimmt zu allen Themen, welche später in der Werkstatt thematisiert werden, in mindestens einer Frage Stellung. Damit eine interpretative Beantwortung der Fragestellung 3 möglich ist, müssen die inhaltlichen Standpunkte der Schüler*innen zur Geschlechtergleichstellung vor dem Erprobungsstart eruiert werden. Den Schüler*innen wird vor dem Ausfüllen mitgeteilt, dass es in diesem Fragebogen kein richtig oder falsch gibt, sondern ihre persönliche Meinung gefragt ist. Auch wird ihnen mitgeteilt, dass ihre Antworten später anonymisiert ausgewertet werden.

Die in der Tabelle 8 geschlossenen *Items a) - o)* werden im Pre-Test im Lernjournal gestellt. Die Tabelle kategorisiert die Fragen gemäss der thematischen Aufteilung in der Werkstatt. Die Multiplechoice-Fragen können dabei mit der in Tabelle 5 dargestellten Antwortskala beantwortet werden.

Tabelle 8 Fragen Pre- und Post-Test

Kategorie	Fragestellung	Antwortskala
<i>Stereotypisierte Geschlechtermerkmale</i>	a) Frauen sind von Natur aus geeigneter für Haushalts- und Erziehungsaufgaben (Kinder betreuen, putzen, kochen etc.).	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>
	i) Männer sind bessere Chefs als Frauen.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>
	j) Mädchen sind fleissiger als Jungen.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>
	k) Jungen stören den Unterricht.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>
<i>Arbeitswelt</i>	b) Hausarbeit, wie Putzen und Waschen, ist keine richtige Arbeit.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>

	c) Hausarbeit ist Männersache.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>
	d) Der Mann arbeitet und die Frau bleibt zu Hause. Das entspricht mir:	<i>gar nicht</i> <i>nicht</i> <i>teilweise</i> <i>sehr</i>
	e) Der Mann sollte mehr verdienen als die Frau.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>
	f) Hauptverdiener*in bei mir zu Hause ist:	<i>die Mutter</i> <i>der Vater</i> <i>beide gleich viel</i>
	g) Haushaltsarbeiten bei mir zu Hause übernimmt hauptsächlich:	<i>die Mutter</i> <i>der Vater</i> <i>beide gleich viel</i>
<i>Gleichstellung in der Wissenschaft</i>	h) In wichtigen Entscheidungspositionen (z.B. Politik, Forschung) sollte (es) ...	<i>mehr Männer geben</i> <i>mehr Frauen geben</i> <i>das Geschlechterverhältnis ausgeglichen sein</i>
	m) Mir ist es wichtig, dass für wissenschaftliche Untersuchungen ein gleicher Anteil Frauen- und Männerdaten erhoben werden.	<i>Ja</i> <i>Nein</i>
<i>Genderspezifische Gewalt</i>	l) Diskussionen über sexualisierte Gewalt (z.B. #metoo-Bewegung) nehmen...	<i>zu viel Platz ein</i> <i>genau richtig Platz ein</i> <i>zu wenig Platz ein</i>
<i>Berufswahl</i>	n) Die Einteilung in typische Männerberufe resp. typische Frauenberufe hat meine Berufswahl...	<i>gar nicht beeinflusst</i> <i>nicht beeinflusst</i> <i>teilweise beeinflusst</i> <i>sehr beeinflusst</i>
Allgemein	o) Alle Menschen sind in der Schweiz gleichgestellt.	<i>stimme ich gar nicht zu</i> <i>stimme ich eher nicht zu</i> <i>stimme ich eher zu</i> <i>stimme ich vollkommen zu</i>

Ein kongruenter Fragebogen wird am Ende des Lernjournals auf den letzten zwei Seiten aufgeführt (vgl. Abb. 19). Dieser wird nach der Bearbeitung der Werkstatt als Post-Test ausgefüllt. Die Fragen *f)* und *g)* werden trotz geringer Wahrscheinlichkeit, dass die externen Faktoren sich in dieser kurzen Zeit ändern, erfragt.

Abschluss (Nach Werkstatt-Ende ausfüllen):

1) Deine Meinung ist gefragt. Bitte nur 1 Antwort ankreuzen.

a) Frauen sind von Natur aus geeigneter für Haushalts- und Erziehungsaufgaben (Kinder betreuen, putzen, kochen etc.).

- stimme ich gar nicht zu
- zu stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

b) Hausarbeit, wie Putzen und Waschen, ist keine richtige Arbeit.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

c) Hausarbeit ist Männersache.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

Abb. 19 Auszug Post-Test, Lernjournal

5.3.5. Reflexion der Stationen

Der zweite Teil des Erhebungsinstruments 2 besteht aus einer retrospektiven Evaluation der Stationen und den daraus resultierenden Erkenntnissen der Schüler*innen.

Auf dem Fragebogen zu den einzelnen Stationen sind der Namen der Station, die Lernziele und die Leitfrage aufgeführt (vgl. Abb. 20). Darauf folgen sechs geschlossene Fragen zum Ankreuzen. Schüler*innen evaluieren in diesem Teil in erster Linie die Station an sich und ihr eigenes Lernverhalten.

1. Beurteile, wie du die Arbeit an der Station empfunden hast.

	😊😊	😊	😞	😞😞
Ich habe die Lernziele erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgaben waren klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir gelungen, den Zeitplan der Station einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe konzentriert gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Material der Station war interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Station hat mich zum Nachdenken angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 20 Auszug Evaluation der Stationen und Lernverhalten, Lernjournal

Die Schüler*innen können den ersten Teilen durch die vier, in Tabelle 9 abgebildeten, Rating-Skala bewerten.

Tabelle 9 Einschätzskala, Lernjournal

😊😊	😊	😞	😞😞
----	---	---	----

Wie bereits bei den anderen geschlossenen Items werden bewusst zwei positive und zwei negative Auswahlmöglichkeiten gegeben, damit sich die Schüler*innen für eine Seite entscheiden müssen (Malti, 2011, S. 169).

Der zweite Teil fokussiert mit offenen Fragen mehrheitlich auf die thematische Reflexion und die Erkenntnisgewinnung aufgrund der Stationen. So sollen Schüler*innen nebst den Erkenntnissen auch Irritationen und mögliche Lösungen dafür notieren. Auch sollen sie in diesem Teil Aktivitäten notieren, welche sie gerne resp. ungerne gemacht haben. Diese zwei Items könnten für ein allfälliges Re-Design verwendet werden (vgl. Abb. 22).

2. Erläutere kurz, was dich nach dieser Station beschäftigt.

Das hat mich irritiert:	Mögliche Lösungen dafür:
Das habe ich gern gemacht:	Das habe ich nicht gern gemacht:
Das ist meine Erkenntnis aus der Station:	

Abb. 21 Auszug Erkenntnisgewinnung, Lernjournal

5.3.6. Auswertung

Nach Beendigung der Werkstatt werden die Lernjournale alle eingesammelt und die Ergebnisse mit einer Tabelle und Graphiken festgehalten. Die Lernjournale werden anonymisiert, allen Schüler*innen wird eine Nummer zugeteilt, sodass der Fragebogen zu Beginn und am Ende des Lernjournals mit den Erkenntnissen gepaart werden können. Leerlassungen werden in der Auswertung nicht angeführt. Da nicht alle Schüler*innen dieselben Stationen erarbeitet haben, gibt es zu einigen Stationen mehr und zu anderen Stationen weniger Rückmeldungen. Für die Auswertung des Pre- und Post-Tests werden dazu passende Graphiken zur Visualisierung dargestellt.

Bei den offenen Fragen des Lernjournals wird ausschliesslich das Item „Das ist meine Erkenntnis aus der Station“ aus allen Basisstationen analysiert. Die Antworten werden von der Verfasserin bezüglich Orthographie und Grammatik korrigiert aufgeführt. Anschliessend werden einige exemplarische Beispiele der Ergebnisse des Pre- resp. Post-Test den Erkenntnissen der Schüler*innen gegenübergestellt.

Diese Auswertungen ermöglichen die Beantwortung der Fragestellung 3, die detaillierten Ergebnisse werden in Kapitel 6 vorzufinden sein.

6. Ergebnisse

In Kapitel 6 werden die Auswertungen des Expert*innenfragebogens, der Lernjournale und der daraus hervorgegangen Erkenntnissen präsentiert. Zusätzlich wird beschrieben und erklärt, welche Verbesserungen und Anpassungen im Re-Design berücksichtigt wurden und welche nicht. Das methodische Vorgehen beruht auf den, in Kapitel 5, beschriebenen Ausführungen.

6.1. Auswertung der Expert*innenfragebogen

Im Abschnitt 6.1. werden die Antworten der Expert*innen dargestellt und paraphrasiert. Zu Beginn werden die Ergebnisse der stationenübergreifenden Fragen präsentiert, im Anschluss folgen die stationenspezifischen Ergebnisse.

Die Ergebnisse dienen zur Beantwortung folgender Fragestellungen:

Fragestellung 1

*Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet...*

- a. hinsichtlich der Verständlichkeit der Aufgaben und Ziele?*
- b. hinsichtlich der didaktischen Gestaltung?*
- c. hinsichtlich der Benutzer*innenfreundlichkeit?*
- d. hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen der Politischen Bildung?*
- e. bezüglich der Förderung des Bildungsziels Geschlechter und Gleichstellung?*

Fragestellung 2

Wie kann die Materialsammlung im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht ergänzt und verbessert werden?

Die Namen der Expert*innen wurden durch die Kürzel E1 und E2 ersetzt (vgl. Kapitel 5.2.2.2.). Aufgrund des grossen Produktumfangs und unterschiedlicher Hintergründe wurden die Expert*innen beauftragt, sich auf gewisse Fragestellungen zu fokussieren. Dies führt zu quantitativen Unterschieden hinsichtlich der Antwortanzahl bei gewissen Fragen. Die Fragestellungen sind blau gekennzeichnet und mit der jeweiligen Itemnummer nummeriert (vgl. Tabelle 10). Vorschläge, welche zu einer Umsetzung im Re-Design der Werkstatt geführt haben, werden grün gekennzeichnet und kommentiert, abgelehnte Vorschläge werden rot markiert und begründet. Nicht evaluierte Fragestellungen werden nicht aufgeführt. Die vollständig ausgefüllten Fragebogen können bei der Verfasserin angefordert werden.

Die Tabelle 10 führt die Kategorien und Itemnummern des Expert*innenfragebogens zur Übersicht nochmals auf.

Tabelle 10 Kategorien und Itemnummern Expert*innenfragebogen

Kategorie	Itemnummern
Ziele und Lehrpersonenkommentar	1.1., 1.3., 1.5.
Kompetenzen der Politischen Bildung und politdidaktische Prinzipien	2.1., 2.3.
Aufgaben und didaktische Aufbereitung	3.1., 3.3.
Gestaltung und Benutzer*innenfreundlichkeit	4.1.
Allgemeine Fragen	5.1., 5.3., 5.4.

6.1.1. Allgemeine Einschätzung der Unterrichtseinheit

In Unterkapitel 6.1.1. werden die Ergebnisse der Items in den Kategorien *Ziele und Lehrpersonenkommentar* und *Allgemeine Fragen* in einer allgemeinen Einschätzung dargestellt.

1.1. Lässt sich aufgrund der obligatorischen Basisstationen das übergeordnete Bildungsziel *Geschlechter und Gleichstellung* (vgl. Lehrplan 21, S. 19) erreichen?

Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			
E1	Für E1 sind Geschlechter und Gleichstellung Begriffe und keine Ziele.			
E2	E2 findet es eine sehr sorgfältig gestaltete Unterrichtseinheit zum Themenbereich. <i>Geschlechter und Gleichstellung</i> sei aus der Sicht von E2 kein Bildungsziel, sondern ein fächerübergordnetes Thema, welches in der Unterrichtseinheit sehr vielfältig und vertieft aufgegriffen wird.			

1.5. Wie beurteilen Sie die Klarheit des Lehrpersonenkommentars?

Einschätzung	sehr klar	eher klar	eher nicht klar	gar nicht klar
Anzahl Nennungen	1			
E1	E1 fragt, ob Lehrpersonen den Unterschied zwischen einer Informations- und Erfahrungswerkstatt kennen würden. Die Sachanalyse sei ausserdem recht umfangreich. E1 schlägt vor, bei jedem Kapitel eine „Das Wichtigste in Kürze“-Box hinzuzufügen.			
E2	E2 findet den LP-Kommentar fachlich fundiert, klar und verständlich geschrieben.			
Umsetzung	Die Unterschiede zwischen Informations- und Erfahrungswerkstatt wurden im Theorieteil beschrieben, deshalb wurde dieser nicht relevante Teil aus dem Lehrpersonenkommentar gestrichen. Die Sachanalyse wurde mit „Das Wichtigste in Kürze“-Boxen versehen.			

5.1. Würden Sie die Materialsammlung in Ihrem RZG und/oder ERG-Unterricht verwenden?

Einschätzung	Ja	Eher Ja	Eher Nein	Nein
Anzahl Nennungen	1			
E1	E1 würde die Materialsammlung nur in Teilen verwenden, da sie sehr umfangreich sei.			
E2	E2 würde sie verwenden, nur habe E2 nicht die Möglichkeit dazu.			

5.3. Wie kann die Werkstatt im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht verbessert werden?

E1	E1 empfiehlt eine Reduktion und eine Verbesserung der Zielformulierungen.
E2	E2 meint, dass die Zeitangaben zu knapp seien. Zur Abschlussstation merkt E2 an, dass der Brief allenfalls an eine*n Politiker*in adressiert werden könnte und nicht an eine Vorkämpferin. Ausserdem fragt sich E2, wie die Verfasserin damit umgehe, wenn Schüler*innen wenig Engagement beim Thema Gleichstellung zeigen oder allenfalls andere Standpunkte vertreten. Die Unterrichtseinheit sei stark von einer politisch normativen Position gezeichnet.
Umsetzung	Die Zeitangaben der Stationen wurden angepasst und bei allen Stationen um mind. fünf Minuten erhöht. Die Ziele wurden nochmals überarbeitet.
Keine Umsetzung	Da es sich um eine Werkstatt (Materialsammlung) handelt, ist es nicht verwunderlich, dass es viel Material ist. Der Lehrpersonenkommentar gibt eine ausführliche Einführung und Einleitung, wie die Werkstatt organisiert und umgesetzt werden kann. Das Material ist ausserdem in Dossiers gegliedert, sortiert und klar beschrieben. Dies führt zu einer klaren Strukturierung und Ordnung der Materialien. Der zentrale Charakter der Werkstatt liegt darin, dass eine Auswahl an Thematiken vorliegt und nicht alle behandelt werden müssen.
Kommentar Verfasserin	Ziel der Werkstatt ist es, dass sich Schüler*innen mit der Geschlechtergerechtigkeit auseinandersetzen. Erkenntnisse und Schlüsse sollen die Schüler*innen individuell ziehen – inwiefern die Schlüsse und Konsequenzen aussehen ist den Schüler*innen freigestellt.

5.3. Haben Sie weitere Kommentare zur Werkstatt?

E2	E2 findet es eine super Unterrichtseinheit zum Thema! Sie sei informativ und sorgfältig gestaltet.
----	--

6.1.1.1. Zusammenfassung allgemeine Einschätzung der Unterrichtseinheit

Grundsätzlich wird die Werkstatt sehr positiv bewertet. E1 würde die Werkstatt nur in Teilen verwenden, da es für E1 eine Überfülle an Material sei.

E2 findet die Werkstatt gelungen und informativ. E2 merkt jedoch an, dass die Zeitangaben durchs Band zu knapp berechnet seien. E2 stellt zudem die Frage, wie die Verfasserin auf Schüler*innen reagieren würde, welche wenig Engagement oder sogar Gegenwind beim Thema aufbringen, da die Unterrichtseinheit aus einer politisch stark normativen Position verfasst worden sei.

Die Werkstatt ist in erster Linie ein Denkanstoss und möchte Schüler*innen die Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen. Die Werkstatt soll Schwierigkeiten und Diskussionspunkte aufzeigen. Wie Schüler*innen sich dazu äussern und welche Meinungen sie schlussendlich zu dem Thema vertreten, ist den Lernenden selbst überlassen. Nicht selten handelt es sich schliesslich um eine persönliche Einstellungen, Meinungen und Haltung.

6.1.2. Beurteilung Politikkompetenzen und politdidaktische Prinzipien

Der nächste Abschnitt legt die Ergebnisse der Items zu den Politikkompetenzen und weiteren fachdidaktischen Prinzipien dar.

2.1. Wie beurteilen Sie die Stationen in Bezug auf deren Eignung zur Förderung der Kompetenzen der Politischen Bildung (*Politische Urteilsfähigkeit, Politische Handlungsfähigkeit, Fachwissen, Politische Einstellung und Motivation*) (vgl. LP-Kommentar, S.5)?

Einschätzung	sehr geeignet	eher geeignet	eher nicht geeignet	gar nicht geeignet
Anzahl Nennungen	1			
E1	E1 findet die Kompetenzen nicht im Lehrpersonenkommentar und E1 könne diese Denkarbeit nicht übernehmen.			
Kommentar Verfasserin	Auf eine genauere Erläuterungen der fachdidaktischen Prinzipien wurde verzichtet, da diese bereits im Theorieteil und Fachliteratur vorzufinden sind.			

2.3. Wie beurteilen Sie die Gestaltung der Stationen bezüglich folgender Umsetzung politikdidaktischer Prinzipien (vgl. LP-Kommentar, S. 5):

a) Adressat*innenorientierung

Einschätzung	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut
Anzahl Nennungen	1			

b) *Exemplarisches Lernen* und c) *Kontroversität der Positionen* wurden nicht evaluiert.

d) Problemorientierung

Einschätzung	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut
Anzahl Nennungen	2			
E1	E1 findet die Problemorientierung sehr gut, denn auf jedem Stationenblatt sei eine konkrete Leitfrage notiert. Diese müsse in einer Synthese dann beantwortet werden können.			

e) Handlungsorientierung

Einschätzung	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut
Anzahl Nennungen	1			

f) Wissenschaftsorientierung

Einschätzung	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut
Anzahl Nennungen	1			

Es finden sich nur wenige Kommentare zu den Kompetenzen der Politikdidaktik und den politikdidaktischen Prinzipien. Grundsätzlich werden aber alle Items, insbesondere die *Problemorientierung*, als sehr gut oder sehr geeignet bewertet.

6.1.3. Aufgabenbeurteilung und didaktische Aufbereitung

Das folgende Unterkapitel 6.1.3. präsentiert die Ergebnisse zur Aufgabenbeurteilung und der didaktischen Aufbereitung der Werkstatt. Die Aufgabenbeurteilung fokussiert mehrheitlich auf die Beurteilung von zwei Stationen.

3.1. Wie beurteilen sie die Aufgaben der *Stationen* in Bezug auf deren Eignung (Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, Klarheit der Aufträge) für den Unterricht auf der Sekundarstufe 1?

3.3. Geschlechtermerkmal im Hip-Hop und 7.1. Abschlussstation				
Einschätzung	sehr gut einsetzbar	eher einsetzbar	eher nicht einsetzbar	gar nicht einsetzbar
Anzahl Nennungen		1		
E2	E2 weist daraufhin, dass beide Texte aus den Stationen 3.3 und 7.1 allenfalls zu anspruchsvoll für Sek 1-Schüler*innen seien. Die anderen Aufträge erschienen E2 sonst klar und niveaugerecht.			
Umsetzung	Die Station 3.3. wurde vollumfänglich überarbeitet und thematisch, wie auch didaktisch neu erstellt. Dabei wurde unter anderem auf die Adressat*innenorientierung und ein adäquates Niveau geachtet.			
Keine Umsetzung	Die Schüler*innen können in der Abschlussstation 7.1. zwischen zwei Abschlussaufgaben wählen. Die erste Aufgabe ist für schwächere Schüler*innen gut lösbar. Die zweite Aufgabe (inkl. genannter Text) ist anspruchsvoll, dient jedoch bewusst der Binnendifferenzierung.			

3.3. Wie beurteilen Sie die *Stationen* bezüglich der Variation der didaktischen Gestaltung der Aufgabenbearbeitung (Sozialformen, unterschiedliche Medien, verschiedene Tätigkeiten)?

Einschätzung	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut
Anzahl Nennungen	1			
E2	Gemäss E2 würden unterschiedliche Sozialformen und Medien verwendet werden.			

Die Bewertung dieser Items zeigt auf, dass die Expert*innen die Station 3.3. als ungeeignet und zu schwierig für die Sekundarstufe I einschätzen. Ebenfalls wird eine Textwahl bei der Station 7.1. hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades hinterfragt.

6.1.4. Beurteilung der Gestaltung und Benutzer*innenfreundlichkeit

Im nächsten Abschnitt des Kapitels 6.1. folgt die Bewertung der Werkstatt in Bezug auf deren Gestaltung.

4.1. Finden Sie die Stationenblätter in der Werkstatt ansprechend gestaltet?

Einschätzung	sehr ansprechend	eher ansprechend	eher nicht ansprechend	gar nicht ansprechend
Anzahl Nennungen	1			
E1	E1 merkt an, dass die Seiten im Querformat als solche in das Dokument integriert werden sollen. Das Layout sei sehr ansprechend, das ganze Volumen der Unterrichtseinheit (sehr umfangreich und verschiedene Dossiers) könne jedoch auch erdrückend wirken.			

Die Werkstatt und das gesamte Layout werden insgesamt als sehr ansprechend evaluiert. E1 beurteilt das Produkt jedoch als sehr umfangreich.

6.1.5. Zielerreichbarkeit von einzelnen Stationen

Nach der allgemeinen Evaluierung der Werkstatt werden im letzten Unterkapitel 6.1.5. die Resultate des Expert*innenfragebogens bezüglich der Zielerreichbarkeit der einzelnen Stationen präsentiert. Es werden die Ergebnisse aller Basisstationen dargestellt, welche violett markiert sind. Die Vertiefungsstationen, welche rot gekennzeichnet sind, werden teilweise ebenfalls evaluiert.

1.3. Wie beurteilen Sie die Erreichbarkeit der vorgegebenen Zielsetzungen (oben auf den Stationenblättern) anhand der ausgewählten Inhalte der Stationen?

Station 1.1. Geschichte der Schweizer Frauen*				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			
E1	Die formulierten Ziele würden keinen Zielcharakter haben und das Lernobjekt „Frauenbewegung“ sei unklar. In der Station werde nicht klar, ob es um die allgemeine Frauenbewegung oder die Stimmrechtsbewegung gehe. Ausserdem sei der Bezug des Zieles 3 zu den anderen zu konkretisieren.			
Umsetzung	Die Ziele wurden auf das Lernobjekt abgestimmt und es wurden vermehrt operationalisierte Verben aus den taxonomischen Stufen von Bloom verwendet. Der Bezug des Zieles 3 auf die anderen zwei Ziele wurde abgestimmt und Begrifflichkeiten vereinheitlicht.			

Station 1.2. Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			
E1	Die Zeitangaben seien zu ergänzen. E1 fragt sich zudem, welche Schlüsse aus dem Ziel 3 gezogen werden. Des Weiteren fragt E1 sich, ob ein Rollenspiel in eine Postenarbeit passe.			
Umsetzung	Zeitangaben wurden angepasst und Ziel 3 umformuliert.			
Keine Umsetzung	Das Rollenspiel wurde beibehalten, da die Handlungsorientierung gefördert wird und von Schüler*innen aus der 9. Klasse erwartet wird, selbständig ein Rollenspiel durchführen zu können.			

Station 1.3. Anna 1971				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			

Station 2.1. Lohnunterschiede				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	Keine Angabe			
E1	E1 fragt sich, ob „erkennen“ und „erfassen“ geeignete Operatoren für die Lernziele seien. In Hinsicht auf die erwünschte Adressat*innenorientierung sei der Job Jurist*in nicht passend. E1 bezweifelt zudem die Realitätsnähe der Aufgabe 3. Die			

	Aufgaben müsse man differenzierter angehen. Eine kontroverse Position sei angebracht. Weiter fragt sich E1, ob Schüler*innen Statistiken alleine erschliessen und deuten können.
Umsetzung	Die Ziele wurden angepasst und andere Operatoren verwendet. Aufgabe 2 wurde mangels fehlender Adressaten*innenorientierung gestrichen. Aufgabe 3 wurde abgeändert und ist nun schüler*innennahe. Um die Erschließung der Statistik zu unterstützen, wurde eine kurze Anleitung <i>Statistiken lesen</i> angefügt. Dies wurde bei allen Lernaufgaben, welche spezielle methodische Fähigkeiten voraussetzten, übernommen.

Station 3.1. Stereotypisierte Geschlechtermerkmale	
E1	E1 findet Ziel 3 sei zu weitgefasst. Aufgabe 1 sei unklar und auch der Rest der Station sei für E1 unklar. E1 bemerkt, dass E1 vielleicht zu alt oder spiessig sei, um dies zu verstehen. E1 fragt sich, ob hier nicht eine Problematik verhandelt wird, welche im westlichen Milieu entstanden sei. Bei Station 3.1. fehlt E1 die Kontroversität und Deskriptivität.
Umsetzung	Ziel 3 wurde angepasst.
Keine Umsetzung	Die Lernaufgaben wurden beibehalten, da es sich um eine individuelle Erarbeitung und Reflexion der Schüler*innen über Stereotypen handelt und nicht um allgemeingültige Fakten. Geschlechtsspezifische Stereotypen können in allen Altersstufen analysiert und reflektiert werden. Die Lernaufgaben orientieren sich an ihrem Leben und die Beispiele sind lebensnahe gestaltet (z.B. Schüler*innen werden mit Stereotypen konfrontiert, die sie selber nicht erfüllen). Das Thema wirft Fragen auf, welche von den Schüler*innen kontrovers diskutiert werden können.

Station 3.2. Biologisches vs. Soziales Geschlecht				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			
E1	Es sei unklar ob die Station violett oder blau sei. E1 stellt Frage, ob Schweizer Jugendliche wissen, was eine Gingerbread person (Lebkuchen-Person ist) und wer hinter der Anlehnung der Genderbread Person steht.			
Keine Umsetzung	Jugendliche kennen spätestens seit dem Kinderfilm „Shrek“, was eine Gingerbread ist. Die Quelle der Genderbread Person ist angegeben. Es handelt sich dabei um ein Globales-Gerechtigkeits-Kollektiv, welches Graphiken und Bilder zum Thema Globaler Gerechtigkeit und Gleichstellung anbietet.			

Station 3.3. Geschlechterbilder im Hip-Hop				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen		1		
E1	E1 fragt, ob ein solcher Text in eine Station passen würde. E1 findet, dieser müsse gemeinsam mit der Lehrperson gelesen, diskutiert und hinterfragt werden.			
E2	E2 merkt an, dass das Lied von Grönemeyer von 1984 stammt. Um die Auseinandersetzung für Jugendliche von heute attraktiver zu gestalten, müsse etwas Zeitgemässes wie z.B. Hip-Hop thematisiert werden. In diesem Musikgenre würden sehr			

	stereotype und bedenkliche Rollenbilder reproduziert werden. Ausserdem hat sich E2 gefragt, weshalb in dieser Station nur Männer thematisiert werden.
Umsetzung	Die Station 3.3. wurde nach der Rückmeldung komplett überarbeitet und angepasst. Anstatt der Analyse von Herbert Grönemeyers <i>Männer</i> wurde der Fokus nun auf Geschlechterbilder im Hip-Hop gelegt. Es wurden neue Zielsetzungen formuliert, neue Inhalte und Lernaufgaben erarbeitet und der Fokus wurde auf allgemeine Geschlechterbilder gelegt, nicht nur jene von Männern.

Station 4.1. #metoo				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	Keine Angabe			
Kommentar 1	E1 meint, das Ziel 1 sei kein operationalisiertes Ziel. Ausserdem stellt E1 die Frage, ob die zwei Texte kontrovers genug und geeignet für die Zielstufe seien.			
Umsetzung	Das Ziel 1 wurde umgewandelt und durch einen anderen Operator substituiert. Ein Text aus der Aufgabe 3 wurde mit einem kontroverseren und gleichzeitig einfacheren Text ersetzt.			

Station 5.1. Gender Data Gap				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			
E1	E1 sagt, dass die Ziele stimmig seien und zu den Aufgaben passen würden. E1 fügt zusätzlich die Frage nach der Methodik bei.			
E2	E2 findet es ein super Thema.			
Umsetzung	Methodenschlüssel zu Statistiken lesen wird als Hilfsmittel angefügt.			

Station 6.1. „Frauenberuf“ vs. „Männerberuf“				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			

Station 6.2. Klischeefreie Berufswahl am Beispiel von MINT-Berufen				
Einschätzung	sehr gut erreichbar	eher erreichbar	eher nicht erreichbar	gar nicht erreichbar
Anzahl Nennungen	1			
E2	E2 relativiert, dass Geschlechtergleichstellung im MINT-Bereich nicht unbedingt nur ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis heisse. Es solle vor allem keine Schranken beim Zugang zu diesen Berufen geben, keine Voreingenommenheit in der Gesellschaft herrschen und in der Schule die entsprechenden Fächer auch ‚mädchengerecht‘ thematisiert werden.			
Umsetzung	Die Station wurde so umgeändert, dass der Fokus nicht mehr nur bei einem ausgeglichenen Geschlechterverhältnis liegt, sondern eher die freie und uneingeschränkte Berufswahl für alle im Zentrum steht.			

6.1.5.1. Zusammenfassung Zielerreichbarkeit einzelne Stationen

Es kann festgehalten werden, dass die Zielerreichbarkeit der einzelnen Stationen von den Expert*innen mehrheitlich als *sehr gut erreichbar* eingestuft wurde. Die meisten Veränderungen wie Lernzielanpassungen, zusätzliche Hilfestellungen oder Anpassungen der Textwahl wurden umgesetzt. Die Station 3.3. wurde einem totalen Re-Design unterzogen. Einige Lernaufgaben, welche von Expertin E1 in Frage gestellt wurden, behielten aus den aufgeführten Gründen ihren Platz in der Werkstatt.

6.2. Pre- und Post-Test Antworten aus dem Lernjournal

In Unterkapitel 6.2. werden die Pre- und Post-Test Antworten aus den Lernjournalen als Graphiken präsentiert. Diese dienen zur Beantwortung der nachfolgenden Fragestellung:

Fragestellung 3

*Wie beeinflusst die Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung die Ansichten der Schüler*innen zu gleichstellungsspezifischen Themen?*

- a. Welche Haltungen zeigen sich im Vergleich von Pre-Post-Test bezüglich Gleichstellungsfragen?*
- b. Welche Erkenntnisse äussern die Schüler*innen in den Lernjournaleinträgen bezüglich Gleichstellungsfragen?*

Die Werkstatt wurde an zwei Klassen erprobt und beide haben mit dem Lernjournal gearbeitet. An die Verfasserin zurückgekehrt sind zwölf Lernjournale der Klasse 9a und 17 Journale der 9b. Die Lernjournale der zwölf Schüler*innen wurden vollständig mit Pre- und Post-Test und Evaluation und Reflexion der Stationen ausgefüllt. Bei der 9b Klasse wurde der Pre-Test und die Evaluation und Reflexion ausgefüllt. Der Post-Test ging bei dieser Klasse in Vergessenheit. Damit es keine Verfälschungen gibt beziehen sich die Daten der Auswertungen des Pre- und Post-Tests nur auf die Klasse 9a (N=12). Die Erkenntnisse werden nicht geschlechterspezifisch ausgewertet. In Kapitel 7 werden jedoch einige Tendenzen bezüglich des Geschlechts interpretiert.

Die Daten des Pre- und Post-Tests werden pro Frage in einem Kreisdiagramm dargestellt. Da einige Schüler*innen einzelne Fragen ausgelassen haben, steht oberhalb des Diagramms jeweils das Total der eingegangenen Antworten. Um den Vergleich zwischen den Antworten der einzelnen Fragen des Pre- und Post-Tests herauslesen zu können, werden sie im folgenden nebeneinander Abschnitt dargestellt.

6.2.1. Antworten Pre- und Post-Test

Die nachfolgenden Ergebnisse zeigen mögliche Veränderungen der Haltungen der Lernenden bezüglich Gleichstellungsthematiken. Die Resultate werden nach den, in Tabelle 11, dargestellten Kategorien (vgl. Kapitel 5.3.4.) gruppiert und als Kreisdiagramm präsentiert. Die linke Seite zeigt die Graphik zu den Antworten des Pre-Tests, die rechte Seite bildet

die Antworten des Post-Tests ab. Die Fragen aus dem Pre- und Post-Test sind blau markiert.

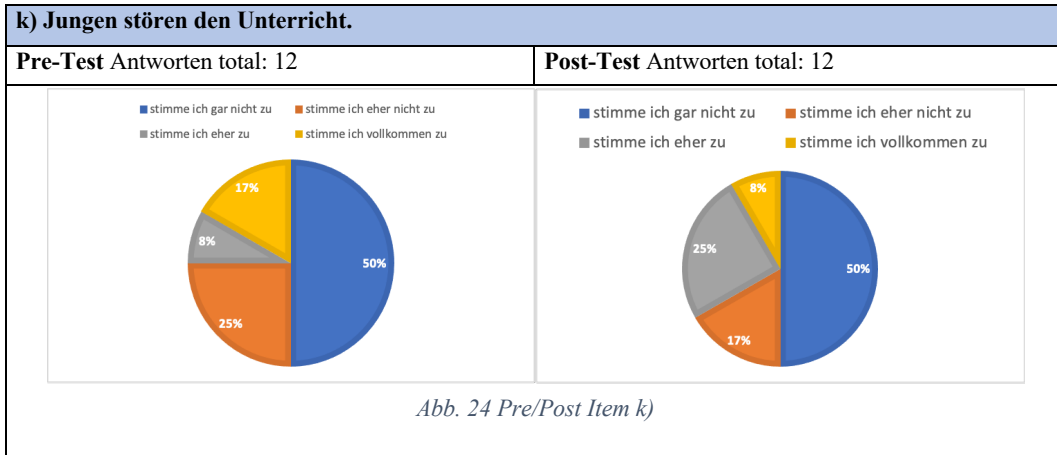
Tabelle 11 Kategorien dazugehörige Items des Pre- und Post-Test

Kategorie	Items
<i>Stereotypisierte Geschlechtermerkmale</i>	a), j), k)
<i>Arbeitswelt</i>	b), c), d), e), f), g), i),
<i>Gleichstellung in der Wissenschaft</i>	h), m)
<i>Genderspezifische Gewalt</i>	l)
<i>Berufswahl</i>	n)
<i>Gleichstellung in der Schweiz</i>	o)

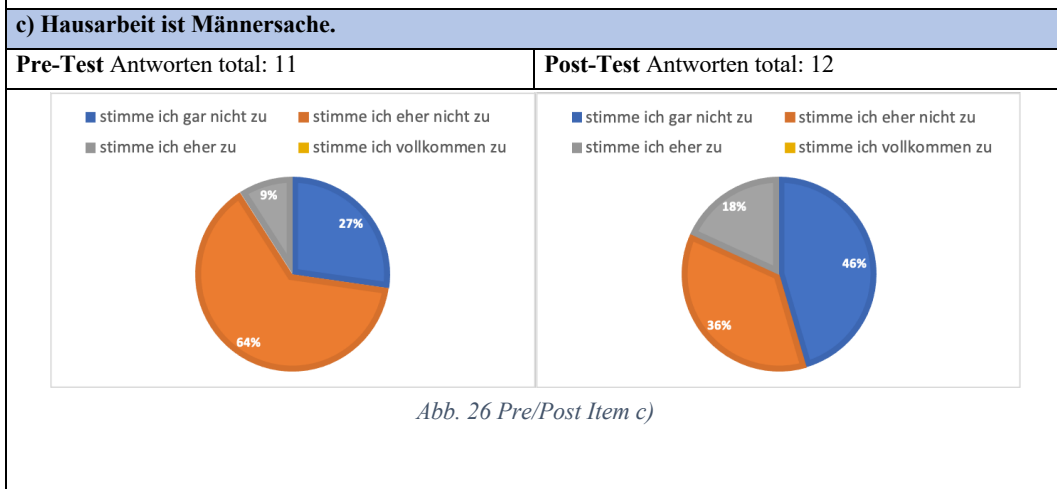
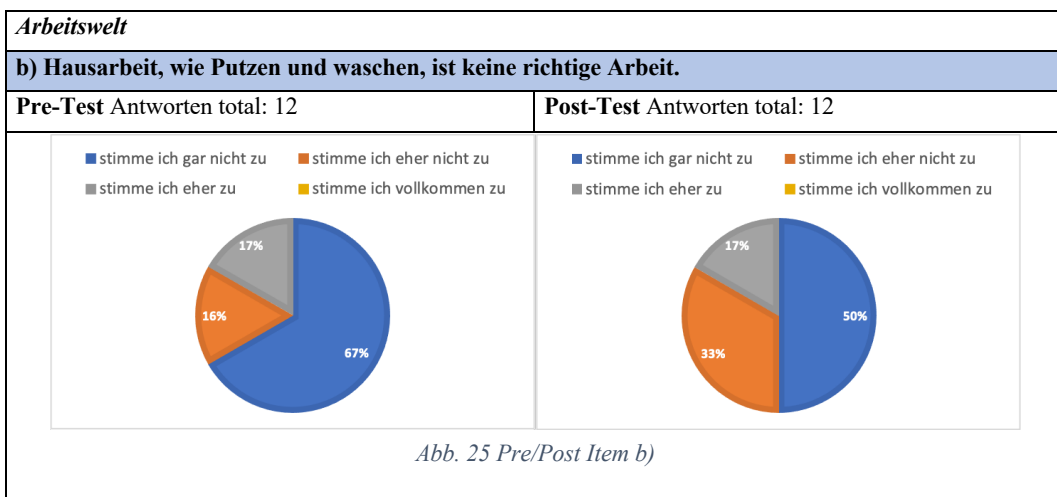
Der erste Teil führt die Resultate bezüglich jener Items auf, welche sich mit *stereotypisierten Geschlechtermerkmalen* auseinandersetzen.

Tabelle 12 Antworten Pre- und Post-Test

Stereotypisierte Geschlechtermerkmale	
a) Frauen sind von Natur aus geeigneter für Haushalt- und Erziehungsaufgaben.	
Pre-Test Antworten total: 12	Post-Test Antworten total: 12
<i>Abb. 22 Pre/Post Item a)</i>	
j) Mädchen sind fleissiger als Jungen.	
Pre-Test Antworten total: 12	Post-Test Antworten total: 12
<i>Abb. 23 Pre/Post Item j)</i>	



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Tendenz *geschlechterstereotypisier-ten* Aussagen zuzustimmen von Pre- zu Post-Test steigt. *Item j)* und *Item k)*, welche sich auf stereotypisierte Charaktermerkmale von Mädchen und Jungen beziehen, haben im Post-Test eine höhere Zustimmung erhalten (vgl. Abb. 24 und 25). Bei *Item a)* dagegen, welches die natürliche Eignung von Frauen für Erziehungs- und Hausarbeiten eruiert, nimmt die vollkommene Ablehnung im Post-Test zu (vgl. Abb. 23). Der nächste Abschnitt zeigt die Ergebnisse bezüglich der Fragen zur *Arbeitswelt* auf.



d) Der Mann arbeitet und die Frau bleibt zu Hause. Das entspricht mir

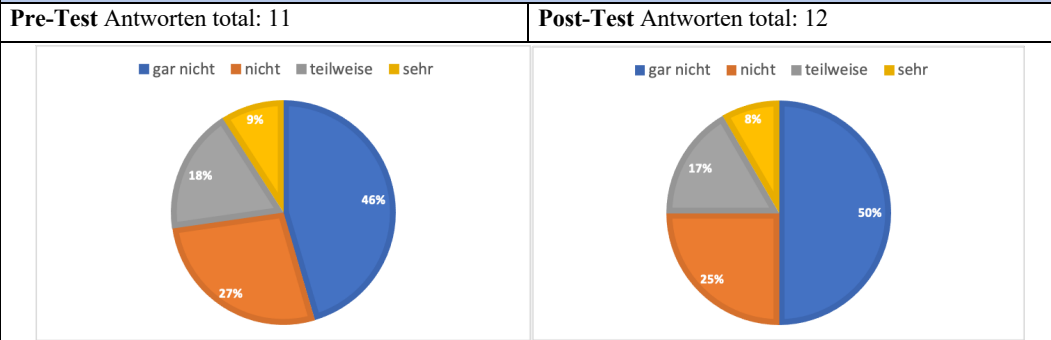


Abb. 27 Pre/Post Item d)

e) Der Mann sollte mehr verdienen als die Frau.

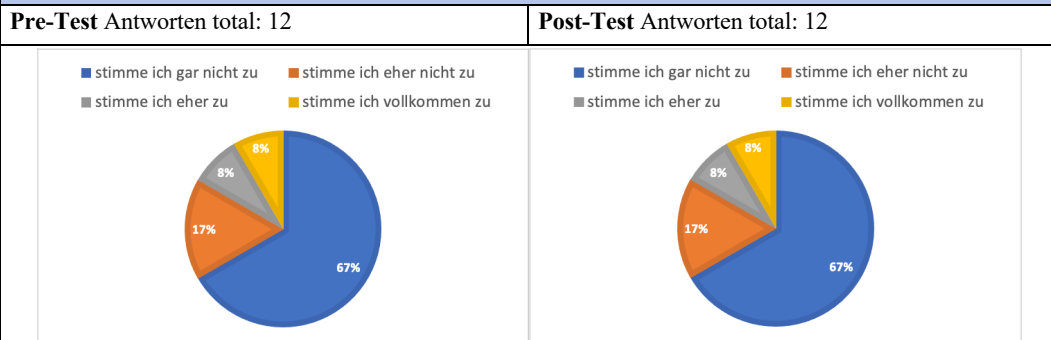


Abb. 28 Pre/Post Item e)

f) Hauptverdiener*in bei mir zu Hause ist:

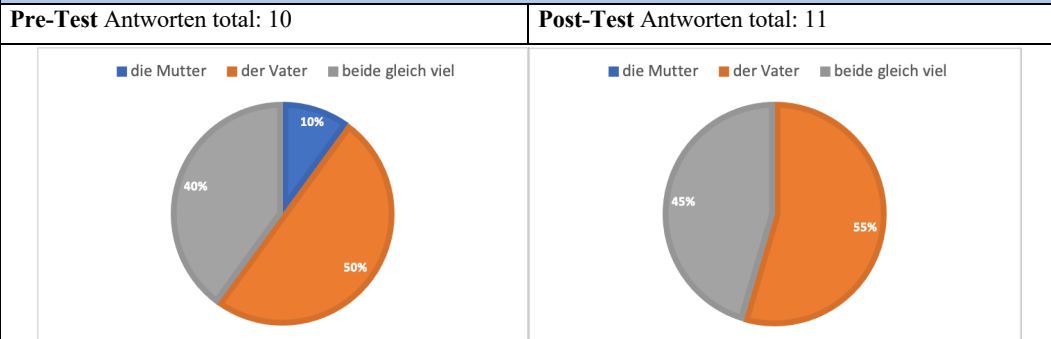


Abb. 29 Pre/Post Item f)

g) Haushaltarbeiten bei mir zu Hause übernimmt hauptsächlich:

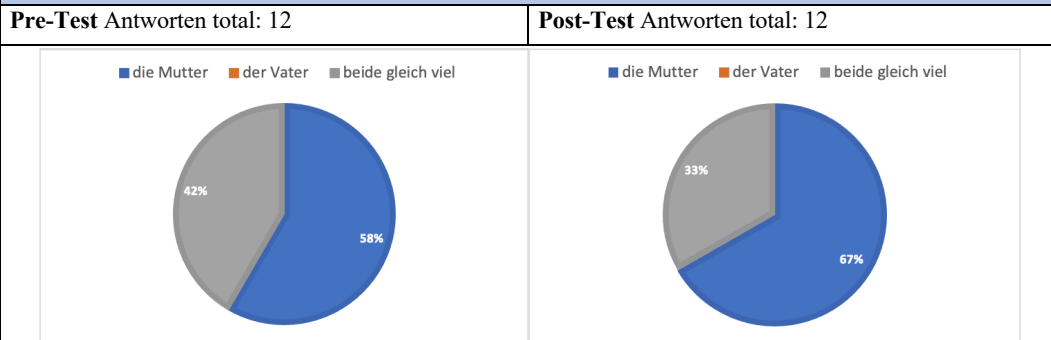
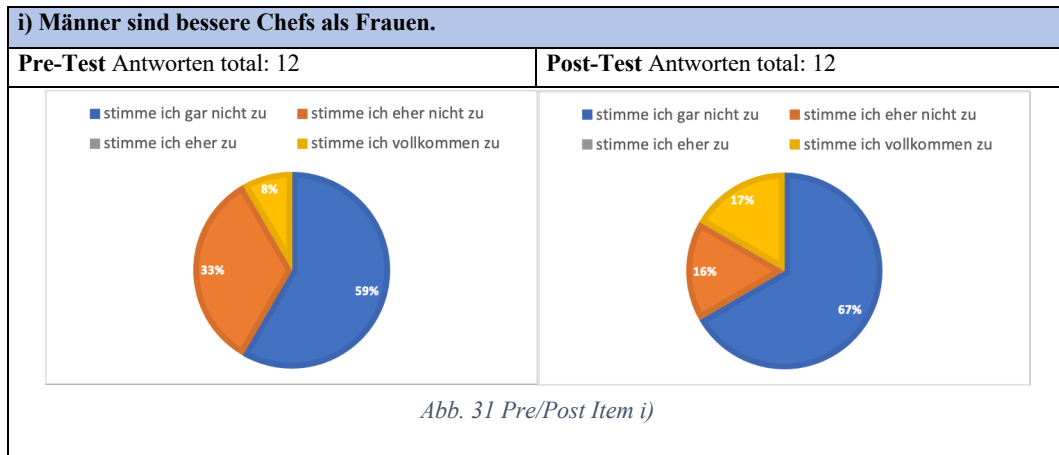
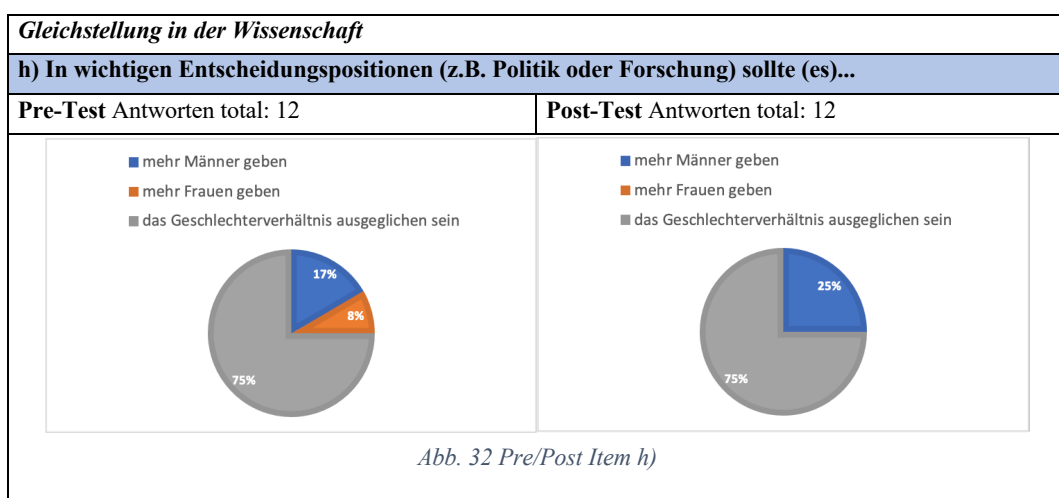


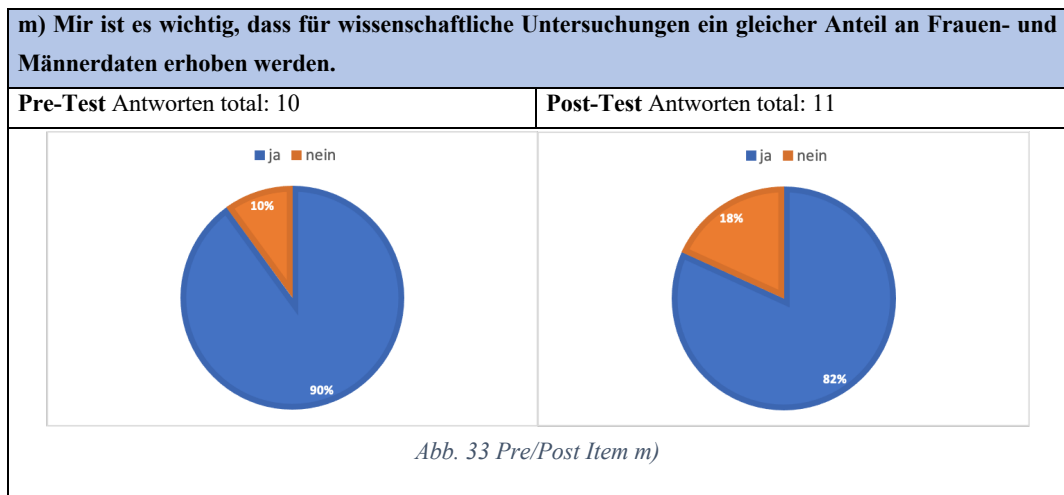
Abb. 30 Pre/Post Item g)



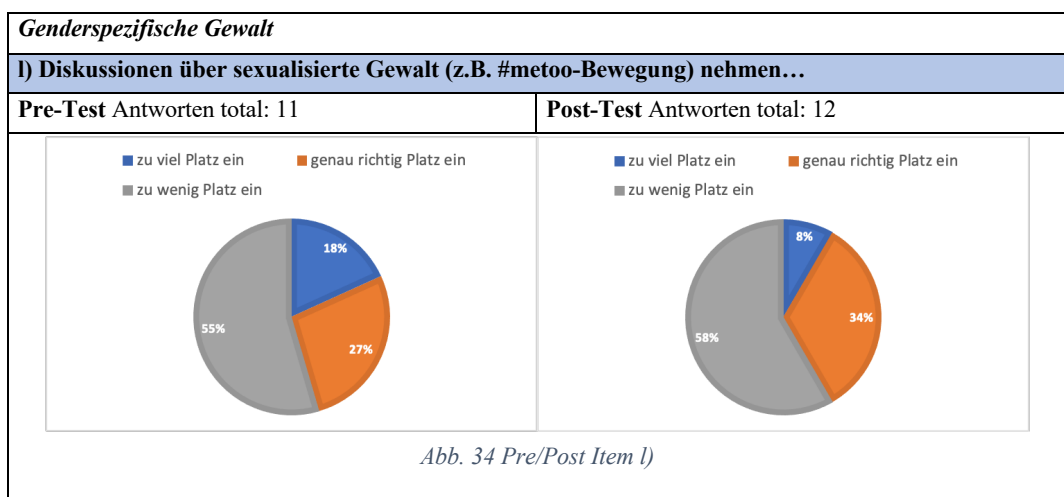
Hinsichtlich der Thematik *Arbeitswelt* ändern sich die Haltungen der Schüler*innen merklich. Die Abbildung 26 bezüglich *Item b*), dass Putzen und Waschen keine richtige Arbeit sei, erhält im Post-Test eine weniger starke Ablehnung als im Pre-Test. Hingegen wird dem *Item c*) mit der Behauptung, dass Hausarbeit reine Männersache sei, im Post-Test fast doppelt so viel Ablehnung entgegengebracht wie im Pre-Test. Spannenderweise verdoppelt sich bei *Item c*) jedoch auch die Anzahl an Befürworter*innen von Pre- zu Post-Test (vgl. Abb. 27). *Item d*) zur Arbeitsteilung von Mann und Frau verändert sich kaum (vgl. Abb. 28). Ebenfalls bleibt das *Item e*) zur Lohngleichheit zu beiden Zeitpunkten unverändert (vgl. Abb. 29). Abbildung 30 in Bezug auf *Item f*) zeigt, dass im Post-Test niemand mehr die Mutter als Hauptverdienerin angibt. Demgegenüber geben im Post-Test bei *Item g*) mehr an, dass die Mutter den Grossteil der Hausarbeit übernehme (vgl. Abb. 31). Die vollkommene Zustimmung bezüglich *Item i*), welches behauptet, Männer seien die besseren Chefs, nimmt im Post-Test um 9% zu (vgl. Abb. 32).

Im kommenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Items in Bezug zur *Gleichstellung in der Wissenschaft* präsentiert.



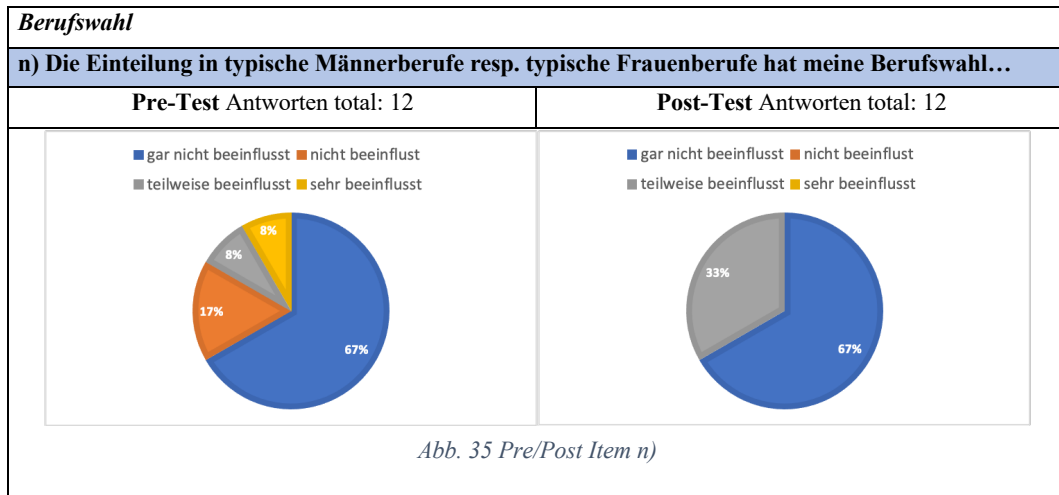


In der Abbildung 33 zu *Item h)* wird ersichtlich, dass eine Mehrheit von 75% in Pre- und Post-Test ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis in Entscheidungspositionen befürwortet. Die Zustimmung hinsichtlich *Item m)* bezüglich paritätischer wissenschaftlicher Untersuchungen nimmt zwischen Pre- und Post-Test um 8% ab (vgl. Abb. 34). Weiter folgen die Resultate des Pre- und Post-Tests zur Frage bezüglich *genderspezifischer Gewalt*.



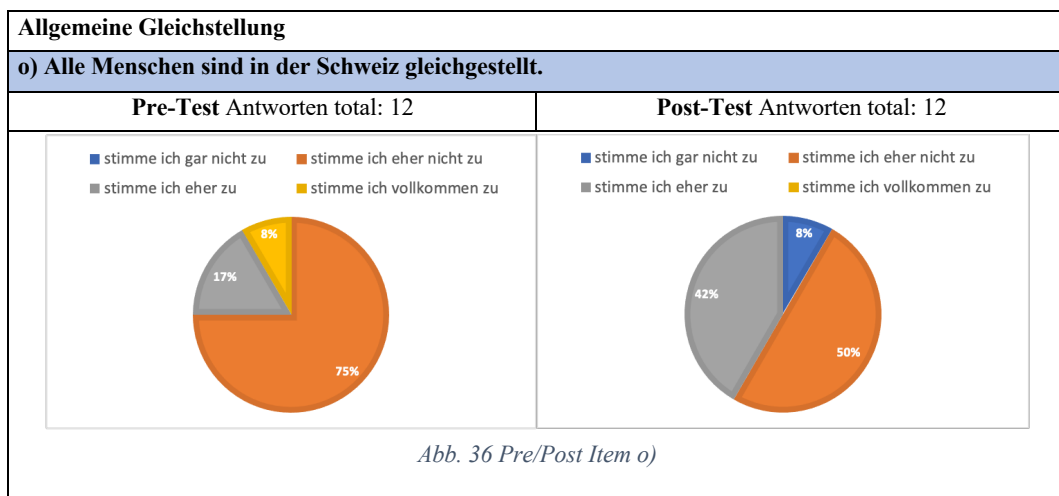
Die Zustimmung hinsichtlich *Item l)*, dass Diskussionen über *genderspezifische Gewalt* in unserer Gesellschaft zu wenig Platz einnehmen, nimmt im Post-Test zu. Die Ansicht, dass Diskussionen zu viel Platz einnehmen, nimmt vergleichsweise um 10% ab. Im Post-Test finden neu 34%, dass Diskussionen genau richtig Platz erhielten (vgl. Abb. 35).

Der nächste Abschnitt präsentiert die Ergebnisse zu *Item n)* hinsichtlich der Frage zur *Beurteilungswahl*.



Die Überzeugung, dass Stereotype die eigene *Berufswahl* nicht beeinflusst hätten, bleibt sowohl im Pre- als auch im Post-Test mit 67% hoch. Im Pre-Test besteht der restliche Teil aus 8%, welche eine grosse und 8%, welche eine eher grosse Beeinflussung spürten. 17% geben an, nicht beeinflusst worden zu sein. Im Post-Test geben die restlichen 34% an, teilweise beeinflusst worden zu sein (vgl. Abb. 36).

Abschliessend werden die Ergebnisse zur allgemeinen Befragung hinsichtlich *Gleichstellung in der Schweiz* dargelegt.



Die Abbildung 37 zu *Item o)* zeigt auf, dass die Zustimmung, in einer gleichgestellten Schweiz zu leben, im Post-Test um 25% zunimmt. Die vollkommene Zustimmung verschwindet, stattdessen stimmen im Post-Test neu 8% vollkommen dagegen. Während im Pre-Test 17% der Aussage eher zustimmen, stimmen der Aussage im Post-Test bereits 42% eher zu.

6.2.1.2. Zusammenfassung Antworten Pre- und Post-Test

Die Ergebnisse zwischen Pre- und Post-Test variieren in fast allen Fragen. Für Trendwenden sind die Unterschiede andererseits zu marginal. Hervorzuheben ist, dass die Antworten im Post-Test meist polarisierender sind als im Pre-Test.

Das einzige Item, bei welchem die Antworten des Pre- und Post-Test unverändert bleiben, ist *Item e)* bezüglich der Lohngleichheit.

6.2.2. Erkenntnisgewinnung aus den einzelnen Stationen

Für die Erkenntnisgewinnung werden die Lernjournale beider Klassen 9a und 9b ausgewertet. Aufgrund der Fragestellung fokussiert die Arbeit nur auf die Auswertung der Erkenntnisse. Weitere offene Fragen des Lernjournal werden nicht berücksichtigt.

Insgesamt sind 110 Erkenntnisse aufgeschrieben worden. Da nicht alle Schüler*innen dieselben Stationen gelöst haben, beschränkt sich die Auswertung auf die Erkenntnisse aus den Basisstationen. Die Basisstationen wurden von total 31 Schüler*innen bearbeitet. Im nachfolgenden Abschnitt 6.3.1. wird eine Auswahl an 30 exemplarischen Erkenntnissen aus beiden Klassen dargestellt, welche von 1-30 nummeriert werden. Die Antworten werden paraphrasiert und in der Erkenntnisspalte aufgelistet. Weitere Erkenntnisse sind in den Lernjournalen einsehbar, entsprechen aber den hier aufgeführten Erkenntnissen.

Im ersten Abschnitt werden die ersten drei Erkenntnisse zur Station *1.1. Geschichte der Schweizer Frauen** aufgeführt.

Tabelle 11 Erkenntnisse der Basisstationen

Station	Erkenntnisse
1.1. Geschichte der Schweizer Frauen*	<ol style="list-style-type: none">1) Die Schweiz war mit der späten Einführung des Frauenstimmrechtes 1971 eines der letzten Länder, welches das Frauenstimmrecht eingeführt hat.2) Früher war es nicht selbstverständlich, dass Frauen und Männer die gleichen Rechte hatten.3) Frauen mussten ihre Rechte erkämpfen.

Die Station 1.1. liess die Lernenden erkennen, dass gleiche Rechte für alle nicht selbstverständlich sind. Das Frauenstimm- und wahlrecht musste zuerst erkämpft werden und wurde erst 1971 eingeführt. Der nachfolgende Abschnitt knüpft mit der Station *1.2. zum Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht* an das Thema an.

1.2. Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht	<ol style="list-style-type: none">4) Um etwas zu erreichen, mussten Frauen zusammenhalten.5) Nicht alle Kantone haben ab 1971 das Frauenstimmrecht eingeführt.6) Die französische Schweiz ist bei Gleichstellungsabstimmungen progressiver, innerschweizer Kantone sind bei Gleichstellungsabstimmungen konservativer.
---	--

Die meisten Erkenntnisse aus der Station 1.2. sind Einsichten wie beispielsweise 5) und 6), dass es regionale Unterschiede in der Schweiz gibt. Die Lernenden erkennen, dass einige Kantone auch nach 1971 das kantonale Frauenstimmrecht nicht einführten. Ausserdem wird erkannt, dass die französische Schweiz bei Gleichstellungsthemen oftmals progressiver ist. Der nächste Abschnitt zeigt die Erkenntnisse aus der Station 2.1. hinsichtlich der Lohnunterschiede.

2.1. Lohnunterschiede	<ol style="list-style-type: none">7) Frauen müssen heute immer noch kämpfen, um gleichgestellt zu sein.8) Frauen verdienen immer noch viel weniger als Männer (Gender Pay Gap 19%), auch wenn beide gleich viel leisten.9) Die Lohnunterschiede in der Arbeitswelt sind unfair.10) In sozialen Bereichen verdient man weniger.
------------------------------	---

Die Station 2.1. *Lohnunterschiede* generierte über die gesamte Werkstatt hinweg am meisten Erkenntnisse. So erkennen Schüler*innen, dass der Gender Pay Gap heute bei 19% liegt und Frauen immer noch für die Gleichstellung kämpfen müssen. Der Inhalt der Station führt jemanden zur Erkenntnis, dass die Lohnunterschiede in der Arbeitswelt unfair seien. Auch wird erkannt, dass der soziale Bereich weniger entlohnt wird. Nachfolgend werden die Erkenntnisse, welche zur Station 3.1. *Stereotypisierte Geschlechtermerkmale* gewonnen wurden, aufgelistet.

3.1. Stereotypisierte Geschlechtermerkmale	<ol style="list-style-type: none">11) Es gibt viele Stereotypen in unseren Köpfen, welche wir in den Aufgaben erkannt haben.12) Frauen arbeiten mehr im Haushalt als Männer.13) Die Menschheit hat einen Denkfortschritt gemacht.14) Stereotypen haben einen Einfluss auf die Berufswahl.
---	--

Die Station hinsichtlich stereotypisierten Geschlechtermerkmalen leitet die Jugendlichen zu Erkenntnissen, wie, dass es viele Stereotypen in unseren Köpfen gäbe, diese einen Einfluss auf die *Berufswahl* haben und mehr Frauen Haushaltsarbeiten übernehmen. Die Station bringt jedoch auch die Erkenntnis hervor, dass die Menschheit doch schon einen Denkfortschritt gemacht habe. Die nächsten Erkenntnisse beziehen sich auf die Station 3.2. zum Unterschied zwischen dem biologischen und sozialen Geschlecht.

3.2. Biologisches vs. Soziales Geschlecht	<ol style="list-style-type: none">1) Es gibt mehr als nur zwei Geschlechter und nicht nur XX und XY-Chromosomen.2) Es gibt einen Unterschied zwischen der romantischen und sexuellen Anziehung.
--	--

In der Station 3.2. *Biologisches vs. soziales Geschlecht* werden die Erkenntnisse, dass es mehr als zwei Geschlechter gibt und es Unterschiede zwischen romantischer und sexueller Anziehung gibt, gewonnen. Es folgen die Erkenntnisse zur Station 4.1. *#metoo*.

4.1. #metoo	<ol style="list-style-type: none">3) Es gibt viele Hilfe- und Beratungsstellen für sexualisierte Gewalt.4) Gewalt kommt zu häufig vor im Alltag.5) Menschen müssen offen über das Thema sprechen.6) Wer belästigt wird, soll es melden – Missbrauch muss ernst genommen werden.7) Mein Körper gehört mir selbst.8) Eine Bewegung wie #metoo ist nützlich und kann helfen.9) Manche Sachen werden übertrieben dargestellt.
--------------------	---

Auch diese Station löste viele Reaktionen und Erkenntnisse in den Schüler*innen aus. Es wird erkannt, dass Gewalt im Alltag grundsätzlich zu häufig auftritt. Weiter wird die Einsicht gewonnen, dass es Beratungsstellen bei sexualisierter Gewalt gibt und diese bei

Gewalt genutzt werden sollen. Eine Bewegung wie #metoo könne dabei helfen. Auch wird erkannt, dass der eigene Körper sich selbst gehört. Jemand erkennt, dass manche Sachen auch übertrieben dargestellt werden würden. Im nächsten Abschnitt folgen die Erkenntnisse zum Gender Data Gap.

5.1. Gender Data Gap	10) Einige Sachen des Gender Data Gaps werden übertrieben dargestellt. 11) Alles wird auf den Durchschnittsmann angepasst. 12) Frauen geraten in der Wissenschaft in Vergessenheit. 13) Ich kenne mehr Wissenschaftler und Künstler als Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen.
-----------------------------	--

Die Station 5.1. *Gender Data Gap* bringt die Jugendlichen zu den Erkenntnissen, dass alles auf den Durchschnittsmann angepasst wird und Frauen in der Wissenschaft vergessen gehen. Eine Person erkennt, dass sie mehr männliche Wissenschaftler*innen und Künstler*innen kenne als weibliche. Eine Person gewinnt aus dieser Station die Erkenntnis, dass gewisse Sachen des Gender Data Gaps übertrieben dargestellt werden. Im letzten Abschnitt werden die Erkenntnisse aus der Station 6.1. „*Frauenberuf*“ vs. „*Männerberuf*“ dargestellt.

6.1. „Frauenberuf“ vs. „Männerberuf“	14) Unser Gehirn ordnet Frauen und Männern verschiedenen Berufen zu. 15) Ich habe keine Berufsstereotype im Kopf. 16) Wenn ich an einen Bauarbeiter denke, denke ich direkt an einen Mann.
---	--

Die letzte Basisstation lässt Schüler*innen erkennen, dass Frauen und Männern unterschiedliche Berufe zugeteilt werden. So erkennt eine Person, dass bei einem Bauarbeiter automatisch an einen Mann gedacht wird. Eine Person kommt durch den Inhalt der Station 6.1. zur Ansicht, dass sie keine Berufsstereotypen im Kopf habe.

6.2.2.1. Zusammenfassung Erkenntnisgewinnung

Die Schüler*innen der zwei Erprobungsklassen haben das Lernjournal ambivalent ausgefüllt. Bei einigen Schüler*innen sind die Erkenntnisse zahlreicher, bei anderen sind sie sehr spärlich. Insgesamt wurden jedoch viele Erkenntnisse aus den Stationen gewonnen. Die Aufgaben wurden kontrovers diskutiert, daraus resultieren teilweise kontroverse Erkenntnisse. Einige Erkenntnisse sind rein thematischer Natur, andere Erkenntnisse beziehen sich auf die Haltung oder Einstellung der Schüler*innen.

6.2.3. Vergleich Pre- und Post-Test und Erkenntnisse

Im nächsten Unterkapitel 6.4. werden ausgewählte Erkenntnisse von Schüler*innen der Klasse 9a mit deren Antworten aus dem Pre- und Post-Tests verglichen. Für diesen Vergleich zwischen den Erkenntnissen und den Pre- und Post-Test-Antworten wurden fünf Schüler*innen unterschiedlichen Geschlechts ausgewählt. Die drei Schülerinnen wurden mit den Kürzel X1-X3 versehen, den Schülern wurden die Kürzel Y1 und Y2 zugewiesen. Pro Person wurde jeweils eine exemplarische Erkenntnis aus dem Lernjournal zu einer

Station ausgewählt und neben das thematisch passende Item des Fragebogens sowie den Antworten des Pre- und Post-Tests gestellt. Wenn möglich wurden kontrastierenden Ergebnissen einander gegenübergestellt.

Die Tabelle 13 stellt die Erkenntnisse der Schüler*innen und deren Antworten im Pre- und im Post-Test gegenüber.

Tabelle 13 Vergleich Erkenntnisse und Pre-/Post-Test

Basisstation	S	Item Fragebogen	Antwort Pre-Test	Zentrale Erkenntnis	Antwort Post-Test
2.1. Lohnunterschiede	Y1	e) Der Mann sollte mehr verdienen als die Frau.	<i>stimme ich vollkommen zu</i>	„Männer bekommen allgemein mehr Lohn als Frauen. Auch bei Berufen, in welchen beide gleich viel leisten.“	<i>stimme ich eher zu</i>
	X1		<i>stimme ich gar nicht zu</i>	„Das Arbeitsleben (Lohnunterschied) ist sehr unfair.“	<i>stimme ich gar nicht zu</i>
4.1. #metoo	Y2	l) Diskussionen über sexualisierte Gewalt (z.B. #metoo-Bewegung nehmen...	<i>genau richtig Platz ein</i>	„Gewalt kommt zu häufig im Alltag vor.“	<i>genau richtig Platz ein</i>
	X2		<i>zu wenig Platz ein</i>	„Es gibt viele Hilfe- und Beratungsstellen.“	<i>zu wenig Platz ein</i>
6.1. „Frauenberuf“ vs. „Männerberuf“	X3	n) Die Einteilung in typische Männerberufe resp. typische Frauenberufe hat meine Berufswahl...	<i>gar nicht beeinflusst</i>	„Es ist wie automatisch in meinem Kopf, wenn ich an einen Bauarbeiter denke, denke ich direkt an einen breiten Mann.“	<i>gar nicht beeinflusst</i>

6.2.3.1. Zusammenfassung Vergleich Erkenntnisse und Pre- und Post-Test

Die Ergebnisse zeigen die Heterogenität der Haltungen innerhalb der Klasse zu den Gleichstellungsthematiken. Die Fragen zur Lohngleichheit und genderspezifischen Gewalt werden im Pre-Test sehr divers bewertet und auch die Erkenntnisse aus den Stationen sind inhaltlich verschieden. Auffallend ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern und den Haltungen: während die Schüler eher eine Abneigung gegenüber der Gleichstellung oder Zufriedenheit mit der momentanen Situation ausdrücken, geben Schülerinnen an, dass gleichstellungspolitische Diskussionen zu wenig Platz in unserer Gesellschaft einnehmen und nehmen eine ablehnende Haltung gegenüber den geschlechterspezifischen Lohnunterschieden ein. Folglich werden auch im Post-Test unterschiedliche Konsequenzen aus den Erkenntnissen gezogen.

7. Schlussdiskussion

Im Abschlusskapitel dieser Arbeit folgt die Schlussdiskussion der Masterarbeit. In Unterkapitel 7.1. werden die zentralen Erkenntnisse und Argumente aus der Empirie dargelegt und die Fragestellungen im Bezug zu den Ergebnissen diskutiert. Weiter wird in Unterkapitel 7.2. ein Fazit und konkrete Folgerungen fürs Berufsfeld gezogen. Das Unterkapitel 7.3. beschäftigt sich mit der Güte des Entwicklungsproduktes und deren Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Weiter folgt das Unterkapitel 7.4. mit einer kritischen Einschätzung der Methodik. Abgeschlossen wird die Arbeit mit dem Unterkapitel 7.4., welches offene und weiterführende Fragen aufweist.

7.1. Fragestellungen und empirische Ergebnisse

In Unterkapitel 7.1. werden die drei Hauptfragestellungen sowie deren Unterfragestellungen (vgl. Kapitel 4) vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse beantwortet. Weiter werden zentrale Argumente aufgrund der theoretischen Analyse (vgl. Kapitel 2) begründet und interpretiert.

Um die Eignung und Anwendbarkeit des Entwicklungsproduktes zu überprüfen, wurde die Hauptfragestellung 1 formuliert. Um die Beantwortung dieser zu gewähren, müssen zuerst folgende Unterfragestellungen a) - f) beantwortet werden:

Unterfragestellung a)

- *Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe I verwendbar und geeignet hinsichtlich der Verständlichkeit der Aufgaben und Ziele?*

Die Expertise ergibt, dass die Ziele und Aufgaben der Werkstatt, mit kleineren Ausnahmen, sehr gut geeignet und verwendbar sind für den Einsatz auf der Sekundarstufe I. Bei einigen Stationen werden Hinweise oder Bemerkungen zur Zielformulierung oder den dazu passenden Operatoren angefügt. Bei anderen Stationen kommentieren die Expert*innen einige Lernaufgaben, weisen auf fehlende politdidaktische Prinzipien wie beispielsweise die *Kontroversität* hin oder äussern sich zu methodischen Schwierigkeiten. Nichtsdestotrotz werden alle Stationen, ausser Station 3.3., auf der höchsten Stufe der Verwendbarkeit und Eignung betreffend Ziele und Aufgaben bewertet. Die Zielklarheit und Lernaufgaben wurden im Rahmen des Re-Designs bei allen Stationen optimiert. Dabei wurde insbesondere auf die Verwendung von geeigneten Operatoren und die Umsetzung der fachdidaktischen Prinzipien geachtet (vgl. Kapitel 2).

Bei der Station 3.3. kritisieren die Expert*innen einerseits die Aufgaben, andererseits die Ziele der Station. Ursprünglich war das Ziel der Station die inhaltliche Arbeit mit Herbert Grönemeyers Lied „Männer“ und dessen Analyse und Diskussion. Beide Expert*innen beurteilen die ursprüngliche Station jedoch als unpassend für das Stationenlernen. Sie sei zu

wenig nah an der Lebenswelt der Schüler*innen und zu einseitig. Aufgrund dieser konstruktiven Rückmeldungen und dem Hinweis einer Expertise, dass beispielsweise Geschlechterbilder im Hip-Hop analysiert werden könnten, wurde die Station grundlegend überarbeitet. Hiernach fokussiert die neue Station auf reproduzierte Geschlechterbilder im Hip-Hop. Die überarbeitete Station stellte sich in der Praxis als eine der beliebtesten Stationen heraus. Dieses Beispiel zeigt auf, wie wichtig die *Adressat*innenorientierung* bei der Erstellung von Lernaufgaben ist.

Unterfragestellung b)

- *Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet hinsichtlich der didaktischen Gestaltung?*

Die didaktische Gestaltung in Bezug auf die Eignung des Schwierigkeitsgrades, der Differenzierung und der Klarheit der Aufträge wurde, ausser bei den Stationen 3.3. und 7.1., als sehr gut einsetzbar, klar und niveaugerecht eingestuft. Bei der Station 3.3. wurde der Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben als zu schwierig bewertet. Mit der grundlegenden, neuen Gestaltung wurde diesem Kritikpunkt Rechnung getragen. Ein Text der Abschlussstation 7.1. wurde ebenfalls als zu anspruchsvoll für Sekundarstufe I-Schüler*innen eingeschätzt. Besagter Text wurde von der Autorin jedoch im Rahmen der Binnendifferenzierung für stärkere Schüler*innen beibehalten.

Die Variation der Stationen wurde als sehr gut eingestuft. Gemäss der Expert*innen weist die Werkstatt unterschiedliche Sozialformen, Medien und Tätigkeiten auf. Die Autorin ist sich sicher, dass diese Items unter anderem gut bewertet wurden, da die Werkstatt viele Variations- und Differenzierungsmöglichkeiten bietet. So können Lernende mehrheitlich Aufgaben lösen, welche ihrem Interesse und Niveau entsprechen.

Die Heilpädagogin der beiden Klassen hat der Autorin während der Erprobung allerdings bilateral mitgeteilt, dass sie einen Unterschied zwischen den beiden Klassen merke – die leistungsstärkere Klasse sei grundsätzlich interessierter und vertiefter am Arbeiten als die leistungsschwächere Klasse. Dies ist aufgrund der gewählten Methodik nicht verwunderlich, haben doch leistungsschwächere Schüler*innen oftmals mehr Schwierigkeiten sich im selbständigen Lernen, in diesem Fall Lernen an Stationen, zurechtzufinden (vgl. Kapitel 2.4.1.).

Unterfragestellung c)

- *Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet hinsichtlich der Benutzer*innenfreundlichkeit?*

Die Expertise ergibt, dass das Entwicklungsprodukt und dessen Layout sehr ansprechend gestaltet ist. Ein*e Expert*in bemängelt im Fragebogen an mehreren Stellen, dass der

Umfang der gesamten Werkstatt mit Stationendossier, Arbeitsblätterdossier, Lösungsdossier und Lehrpersonenkommentar zu gross sei. Diese Fülle an Material wirke fast erdrückend. Die Autorin nimmt die Anmerkung zur Kenntnis, weist aber auf die didaktischen Merkmale der Wahldifferenzierung einer Werkstatt hin (vgl. Kapitel 2.4.1.). Ausserdem ist die Verfasserin der Meinung, dass das Vorgehen und die Organisation der Werkstatt, die Dossiers und die Inhalte klar beschriftet und deren Einsatz erklärt werden. Dies wiederum führt zu Struktur und Ordnung.

Unterfragestellung d)

- *Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet hinsichtlich der Förderung von Kompetenzen der Politischen Bildung?*

Leider werden zu den Kompetenzen der Politischen Bildung und weiteren fachdidaktischen Prinzipien kaum Kommentare abgegeben. Ein*e Expert*in kritisiert, dass die Kompetenzen im Fragebogen nicht genauer beschrieben sind. Diese sind jedoch im Theorieteil ausgewiesen und finden sich zusätzlich in der Fachliteratur. Die Verfasserin ist davon ausgegangen, dass die Expert*innen Kenntnisse oder Zugang zur Literatur über die fachdidaktischen Prinzipien und Kompetenzen haben.

Die zweite Expertise hingegen stuft die Eignung der Werkstatt bezüglich der Förderung der Politikkompetenzen als gegeben ein. Daraus schliesst die Verfasserin, dass die Unterrichtseinheit diese grundsätzlich einbezieht und fördert.

Auch die politdidaktischen Prinzipien werden leider nur spärlich bewertet. Die *Adressat*innenorientierung*, *Problemorientierung*, *Handlungsorientierung* und *Wissenschaftsorientierung* werden als sehr gut bewertet. Zur *Problemorientierung* wird ausserdem notiert, dass diese durch die konkreten Leitfragen in allen Stationen besonders gelungen sei.

Die Verfasserin bedauert, dass nicht alle politikdidaktischen Prinzipien bewertet wurden. Insbesondere die Evaluation der *Kontroversität* wäre für die Verfasserin von besonderem Interesse gewesen, da beide Expert*innen an gewissen Stellen auf sie oder normative Positionen hinweisen. Eine allgemeine Einschätzung dazu wäre für die Autorin folglich ein spannendes Feedback gewesen.

Unterfragestellung e)

- *Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet bezüglich der Förderung des Bildungsziels Geschlechter und Gleichstellung?*

Die Expert*innen fügen bei den dazugehörigen Items im Fragebogen an, dass *Geschlechter und Gleichstellung* per se kein übergeordnetes Bildungsziel sei, sondern ein Begriff und

somit Teil von BNE. Dieses überfachliche BNE-Thema werde in der sorgfältig gestalteten Werkstatt jedoch sehr vielfältig und vertieft thematisiert. Die Verfasserin hat sich bei der Erstellung am überfachlichen BNE-Thema *Geschlechter und Gleichstellung* (D-EDK, 2016, S. 37-38) orientiert und verwendet dieses als Überziel der gesamten Arbeit.

Hauptfragestellung 1

- *Ist die didaktisch aufbereitete Materialsammlung zur Gleichstellung der Geschlechter und Frauen*bewegung in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 verwendbar und geeignet?*

Aufgrund der diskutierten Unterfragestellungen *a) - e)* erachtet die Autorin die Materialsammlung zur Geschlechtergleichstellung und Frauen*bewegung in der Schweiz für die Sekundarstufe I als verwendbar und geeignet.

Die Ziele sind klar formuliert, die Lernaufgaben sind abwechslungsreich, klar und niveaugerecht und erfüllen die angestrebten Gütekriterien der Politikkompetenzen und politikdidaktischen Prinzipien. Weiter ist der Lehrpersonenkommentar klar strukturiert, die gesamte Materialsammlung benutzer*innenfreundlich gestaltet und das Layout ansprechend. Die Werkstatt setzt sich vertieft, versiert und vielseitig mit dem BNE-Thema *Geschlechter und Gleichstellung* auseinander.

Mit Hilfe der Rückmeldungen der Expert*innenevaluation wurde die Werkstatt im Re-Design überarbeitet und optimiert. Dieser Schritt ermöglichte die Qualitätssicherung und -steigerung des Entwicklungsproduktes. Anhand der Ergebnisse aus der Evaluation kann festgehalten werden, dass die Werkstatt für die Sekundarstufe I geeignet und anwendbar ist.

Hauptfragestellung 2

- *Wie kann die Materialsammlung im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht ergänzt und verbessert werden?*

Das Re-Design basiert, wie bei der Hauptfragestellung 1 bereits erwähnt, auf der Auswertung und den Rückmeldungen des Expert*innenfragebogens. Die Expertise weist darauf hin, dass die Zeitangaben konsequent zu knapp berechnet seien. Diese sollten angepasst werden, besonders wenn ausreichend Zeit für die vielzähligen Diskussionen garantiert werden möchte. Die Unterrichtseinheit wurde aus diesem Grund mit einer Erhöhung aller Zeitangaben in den Stationen angepasst.

Die Zielformulierungen, Stationen und Lernaufgaben werden durch die Hinweise, Vorschläge und Bemerkungen der Expert*innen überarbeitet und verbessert. So wird im Re-Design beispielsweise die Station *4.1. #metoo* mit einem kontroverseren Text ergänzt und die Station *3.3. Geschlechterbilder im Hip-Hop* neugestaltet.

Hinsichtlich des inhaltlichen Umfangs der Werkstatt wurden bewusst keine Anpassungen getätigt. Die Autorin ist der Auffassung, dass hier Flexibilität und der Wille der Lehrperson gefragt ist. Nimmt sich die Lehrperson genügend Zeit, um sich in das Material einzulesen, einen Überblick zu verschaffen und in die Thematik einzutauchen, kann sie Schritt für Schritt der Anleitung des Lehrpersonenkommentars folgen und diese ausführen. Dies hat sich auch in der Erprobung bewährt. Beide Lehrpersonen haben der Autorin mündlich rückgemeldet, dass sich die Lektüre des Lehrpersonenkommentars einerseits als sehr spannend, andererseits klärend bezüglich offener Fragen erwiesen habe.

Hauptfragestellung 3

*- Wie beeinflusst die Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung die Ansichten der Schüler*innen zu gleichstellungsspezifischen Themen?*

Die Beantwortung der Hauptfragestellung 3 erachtet die Autorin als die komplexeste, da es sich um die individuellen Erkenntnisse der Schüler*innen und deren Haltungsänderungen handelt. Aus diesem Grund werden mittels Unterfragestellung a) zuerst die Ergebnisse des Pre- und Post-Tests hinsichtlich allfälligen Haltungsänderungen diskutiert. Anschließend werden in der Unterfragestellung b) die Erkenntnisse aus den Basisstationen aufgezeigt und interpretiert.

Unterfragestellung a)

- Welche Haltungen zeigen sich im Vergleich von Pre-Post-Test bezüglich Gleichstellungsfragen?

Die Ergebnisse der geschlossenen Items Pre- und Post-Tests zeigen, dass die Mehrheit der Schüler*innen der Klasse 9a die Gleichstellung der Geschlechter grundsätzlich befürwortet (vgl. Kapitel 6.2.1.). Nichtsdestotrotz werden fast alle Fragen des Pre- und Post- Tests kontrovers beantwortet.

Spannend ist beispielsweise die Lohnfrage, welche auch an der Station 2.1. *Lohnunterschiede* rege diskutiert wurde. Die Antworten von Pre- und Post-Test zu dieser Aussage sind kongruent: Der Aussage, dass Männer mehr verdienen sollen als Frauen, stimmen 67% gar nicht zu, 17% stimmen eher nicht zu, 8% der Klasse stimmen eher zu und 8% stimmen der Aussage vollkommen zu. Auch wenn mit 84% der Grossteil der Klasse eine Lohngleichheit befürwortet, finden 16% der Klasse, der Mann solle mehr verdienen. Dies zeigt auf, dass die Meinungen auch innerhalb der Klasse sehr kontrovers sind.

Ein weiteres Beispiel ist die Frage zur Arbeitsteilung bezüglich traditionellen Rollenbildern. Im Pre-Test stimmt eine Minderheit von 27% der Aussage „Der Mann arbeitet und die Frau bleibt zu Hause“ teilweise oder sehr zu, im Post-Test sinkt diese Einstellung hinsichtlich Arbeitsteilung um einen Prozentpunkt.

Interessant ist die Veränderung von Pre- und Post-Test bei der Frage bezüglich der Hausarbeit. Im Pre-Test führen 58% der Schüler*innen auf, dass die Hausarbeit hauptsächlich von der Mutter übernommen werde. Im Post-Test sind es bereits 67% der Klasse, welche die Mutter als Hauptausführende der Hausarbeit angeben. Die Autorin interpretiert diese Änderung innert kürzester Zeit zwischen Pre-Test und Post-Test nicht als wirkliche Veränderung der Arbeitsverhältnisse, sondern eher als verändertes Verständnis für Hausarbeit. Dies würde heissen, dass sich Schüler*innen in der Station 2.2. *Unbezahlte Arbeit – Care Arbeit* neue Ansichten erlangen und sich vertieft mit der eigenen Lebensrealität auseinandergesetzt haben.

Auch die Einschätzung der Schüler*innen, ob typische Männerberufe resp. Frauenberufe einen Einfluss auf ihre Berufswahl hatten, ist spannend. So geben im Pre-Test 84% der Klasse an, dass typische Frauen-/Männerberufen gar keinen oder keinen Einfluss auf ihre Berufswahl hatten. Während im Pre-Test noch je 8% der Klasse, teilweise oder sehr beeinflusst worden sind, ändern sich die Antworten im Post-Test. Im Post-Test geben 33% an, teilweise beeinflusst worden zu sein, die anderen 67% geben weiterhin an, gar keinen Einfluss gespürt zu haben. Daraus interpretiert die Autorin, dass einige Schüler*innen erst nach der Station erkannt haben, welche unterschiedliche Formen von Beeinflussung es überhaupt gibt. Die Autorin vermutet weiter, dass ein Teil der Schüler*innen, welche im Pre- und Post-Test angaben, gar nicht beeinflusst worden zu sein, diesen nicht als solchen erkannt zu haben. Soziale Einflüsse können subtile Formen annehmen, welche schwierig zu dekontextualisieren sind. So scheint es der Autorin fast unmöglich, dass Personen im sozialen Kontext keinen Geschlechterklischees in der Berufswelt begegnen. Sollte die Autorin falsch liegen, wären das positive Nachrichten: Dann wäre das Ziel einer freien Berufswahl bei über 60% der Jugendlichen Realität.

Die abschliessende Aussage „Alle Menschen sind in der Schweiz gleichgestellt“ wird im Pre-Test von 75% der Klasse mit einer tendenziellen Ablehnung beantwortet. 8% stimmen der Gleichstellung in der Schweiz vollkommen zu, 17% stimmen der Aussage im Pre-Test eher zu. Im Post-Test ändern sich die Aussagen folgendermassen: 50% stimmen der Aussage eher nicht zu, 8% stimmen der Aussage vollkommen nicht zu und 42% stimmen der Aussage eher zu. Aus diesen Antworten lässt sich herauslesen, dass sich die polarisierende Meinung auf die Seite der Ablehnung verschiebt, es insgesamt jedoch mehr Schüler*innen gibt, welche der Aussage eher zustimmen. Die Verfasserin interpretiert aus diesen Ergebnissen, dass Schüler*innen nach der Werkstatt über ein differenziertes Wissen über die Gleichstellung verfügen. Für die Beantwortung des Post-Tests stand den Lernenden indes ihr erlerntes Wissen aus den Stationen zur Verfügung, worauf sie sich eine Meinung bilden konnten und ihre Haltungen anpassten.

Unterfragestellung b)

- *Welche Erkenntnisse äussern die Schüler*innen in den Lernjournaleinträgen bezüglich Gleichstellungsfragen?*

Die Unterfragestellung b) nimmt zuerst Bezug auf die Erkenntnisgewinnung aus den Lernjournaleinträgen und beschäftigt sich in einem zweiten Schritt mit Parallelen oder Unterschieden zwischen Pre- und Post-Test und den Erkenntnissen aus den Basisstationen.

Erkenntnisgewinnung aus den Lernjournalen (vgl. Kapitel 6.2.2.)

Die Auswertung der Lernjournale hat zu einer Auflistung von Erkenntnissen zu allen Basisstationen geführt (vgl. Kapitel 6.3.1.). Die Erkenntnisse zur Station *1.1. Geschichte der Schweizer Frauen** drücken Ungläubigkeit und Verwunderung aus, über die späte Einführung des Frauenstimm- und wahlrechts und dem damit verbundenen Kampf für gleiche Rechte.

Die Station *1.2. Abstimmungskampf Frauenstimm- und wahlrecht* ermöglichte den Lernenden Erkenntnisse zu den regionalen Unterschieden in der Schweiz. Beispielsweise werden Unterschiede zwischen der Romandie und Innerschweizer Kantonen hinsichtlich der Einführung des kantonalen Stimmrechts, aber auch bezüglich aktueller Gleichstellungsvorlagen erkannt.

Die Einsichten aus der Station *2.1. Lohnunterschiede* sind zahlreich – sie reichen vom 19-prozentigen Gender Pay Gap hin zur Erkenntnis, dass die Lohnunterschiede unfair seien. Weiter wird erkannt, dass unterschiedliche Arbeitsbereiche unterschiedlich entlohnt werden. So würden zum Beispiel Personen im Sozialwesen vergleichsweise wenig verdienen.

Aus der Station *3.1. Stereotypisierte Geschlechtermerkmale* gewinnen die Schüler*innen die Erkenntnisse, dass in der Gesellschaft viele Stereotype vorhanden seien und diese die Berufswahl beeinflussen würden. Jemand realisiert, dass Frauen mehr Hausarbeit leisten als Männer und eine andere Person kommt zur Erkenntnis, dass die Menschheit trotz allem einen Denkfortschritt gemacht habe. Die Autorin möchte herausstreichen, dass letzteres Erkenntnis sehr wichtig ist, da die Werkstatt nicht nur die Missstände aufzeigen, sondern auch den unglaublichen Fortschritt dokumentieren soll.

Die Erkenntnisse aus der Station *3.2. Biologisches vs. soziales Geschlecht* beziehen sich mehrheitlich auf den Inhalt. Beispielsweise erkennen Schüler*innen, dass es mehr als nur zwei Geschlechter und zudem unterschiedliche Anziehungen gibt.

Ein Thema, welches ebenfalls mit grossem Interesse behandelt wurde und viele Erkenntnisse generierte, ist die Station *4.1. #metoo* zu sexualisierter Gewalt. Der Grundtenor der Erkenntnisse ist, dass sexualisierte Gewalt zu oft vorkomme, ernst genommen und thematisiert werden müsse. Ein*e Schüler*in hat die Erkenntnis, dass sexualisierte Gewalt gemeldet werden müsse und es dafür unterschiedliche Hilfe- und Beratungsstellen gäbe. Eine andere Person hingegen ist der Meinung, dass die Debatte manche Sachen auch übertrieben

darstellen würde. Die Autorin vermutet, dass sich die Person auf die #metoo-Debatte bezieht und sie als übertrieben oder Verallgemeinerung von Täter*innen ansieht. Leider konnte die Autorin die Antworten des Pre- und Post-Tests nicht mit der Erkenntnis der Person vergleichen, da der Post-Test nicht vollständig ausgefüllt wurde. Die Autorin ist allgemein überrascht, dass sich keine weiteren Voten gegen die #metoo-Debatte in der Erkenntnisgewinnung befinden, da die Debatte bis heute kontrovers diskutiert wird. Die Autorin vermutet, dass es am Alter der Schüler*innen liegen könnte. Der Höhepunkt der Debatte wurde zu einem Zeitpunkt (2019) erreicht, zu welchem wahrscheinlich einige die sozialen Medien noch nicht regelmässig benutzen.

Die zweitletzte Station 5.1. *Gender Data Gap* ruft Erkenntnisse hervor, dass alles dem Durchschnittsmann angepasst sei und Frauen in der Wissenschaft in Vergessenheit gerieten würden. Eine Person hat die Erkenntnis, dass einige Sachen des Gender Data Gaps, welche im Lernvideo der Station thematisiert wurden, überspitzt dargestellt seien.

Die letzte Basisstation 6.1. „*Frauenberuf*“ vs. „*Männerberuf*“ liess zweifelsohne abermals kontroverse Erkenntnisse entstehen: zwei Schüler*innen erkennen, dass sie im Kopf Stereotype haben und deshalb bei einem Bauarbeiter beispielsweise direkt an einen starken Mann denken. Auf diese Erkenntnis wird im folgenden Abschnitt noch näher eingegangen. Eine andere Person gewinnt jedoch die Erkenntnisse, dass sie keine Berufsstereotype im Kopf habe. Die Autorin vermutet, dass diese Person schon früh mit Menschen konfrontiert wurde, welche nicht in stereotypisierten Berufsbranchen arbeiten.

Parallelen zwischen Pre- und Post-Test und Erkenntnissen (vgl. Kapitel 6.2.3.)

Y1 stimmt im Pre-Test der Aussage, dass der Mann mehr verdienen soll als die Frau, vollkommen zu. In der dazugehörigen Station 2.1. *Lohnunterschiede* gewinnt Y1 die Erkenntnis, dass Männer effektiv bei gleicher Leistung mehr verdienen als Frauen. Im Post-Test ändert Y1 die Meinung von einer vollkommenen Zustimmung zu einem „stimme ich eher zu“. Die Autorin interpretiert die Haltungsänderung zwischen Pre- und Post-Test mit einem erhaltenen Denkanstoss aus der Station. Die Autorin versteht Y1s Erkenntnis als Unwissen, dass es wirklich einen geschlechterspezifischen Lohnunterschied gibt. Aufgrund dieses Faktors scheint Y1 die Situation im Post-Test neu bewertet zu haben.

Hochgradig unterschiedlich sind X1s Antworten im Pre- und Post-Test zu der Aussage „Der Mann sollte mehr verdienen als die Frau“. X1 stimmt der Aussagen zu beiden Zeitpunkten überhaupt nicht zu. Dies widerspiegelt sich auch in X1 Erkenntnis: „Das Arbeitsleben ist sehr unfair“. Interessant wäre hier die Information, ob X1 vor der Station bereits wusste, dass der Gender Pay Gap bei 19% liegt.

Auch X2 bleibt im Pre- und Post-Test derselben Meinung. X2 findet, dass Diskussionen über sexualisierte Gewalt in unserer Gesellschaft zu wenig Platz einnehmen. Dies wird durch X2s Erkenntnis verstärkt, welche konstatiert, dass es Hilfe- und Beratungsstellen bei sexualisierter Gewalt gibt. Die Verfasserin interpretiert, dass die Beibehaltung der Antwort

im Post-Test unter anderem auch mit der Erkenntnis von X2 zusammenhängt. Nähme die Debatte genügend oder zu viel Platz ein, wüsste X2 wahrscheinlich bereits, dass es Beratungsstellen und Hilfsangebote gibt.

Eine unterschiedliche Ansicht dazu hat Y2. Y2 erkennt zwar, dass Gewalt zu häufig im Alltag vorkommt, trennt dies jedoch strikt von der Debatte über sexualisierte Gewalt. So antwortet Y2 sowie im Pre- als auch im Post-Test, dass Diskussionen über sexualisierte Gewalt genau richtig Platz einnehmen.

Die letzte Erkenntnis thematisiert die Berufswahl. X3 antwortet im Pre-Test, dass die Einteilung in typische Frauen- und Männerberufe die eigene Berufswahl gar nicht beeinflusst habe. Als Erkenntnis der *Station 6.1. „Frauenberuf“ vs. „Männerberuf“* hält X3 jedoch fest, dass X3 automatisch an einen breiten Mann denke, wenn von einem Bauarbeiter die Rede sei. Gegen Erwartung ändert die Haltung von X3 bezüglich des Einflusses von Frauen resp. Männerberufen im Post-Test nicht. Die Autorin interpretiert aus dieser Erkenntnis, dass die gendergerechte Sprache in diesem Beispiel eine wichtige Rolle einnimmt. Die Verfasserin behauptet, dass, wenn von einer Bauarbeiterin die Rede wäre, X3 nicht an einen Mann, sondern eine Frau denken würde. Weiter fragt sich die Verfasserin, wie viele Einflüsse die Lernenden wirklich wahrnehmen und wie viele unerkannt bleiben.

Diese Beispiele zeigen, dass Schüler Gleichstellungsaspekten tendenziell kritischer gegenüberstehen als Schülerinnen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Nachteile einer Ungleichstellung der Geschlechter Schülerinnen in vielen Bereichen direkter treffen als Schüler. Für die Allgemeinheit kann jedoch kein Fazit gezogen werden, da fünf vergleichende Erkenntnisse zu den Antworten des Pre- und Post-Tests aufgrund der kleinen Datenmenge nicht aussagekräftig sind.

7.2. Folgerungen für das Berufsfeld

Die Evaluation der Expertise hat ergeben, dass die Werkstatt aufgrund der vielseitigen Aufgabenstellungen, klaren Zielsetzungen, gestalterischen Merkmalen und der Erfüllung und Förderung der fachdidaktischen Prinzipien und Kompetenzen in der schulischen Praxis einsetzbar ist.

Die Schüler*innen befassen sich in den unterschiedlichen Stationen mit Gleichstellungsthemen und gewinnen Erkenntnisse für ihr persönliches Leben. Die Auswertung hat ergeben, dass die Werkstatt auch bei den Jugendlichen, nicht zuletzt aufgrund der *Adressat*innenorientierung* und der Aktualität, auf Anklang stösst. Dies soll aufzeigen, dass das überfachliche Thema *Geschlechter und Gleichstellung* von vielen Lernenden gerne und kontrovers im Unterricht diskutiert wird. Um mehr Diskussionsmöglichkeit in grösseren Gruppen zu ermöglichen, könnten beispielsweise mehr Diskussionsanlässe in die Lektionen eingebaut werden.

Die Auswertung der Lernjournale hat andererseits auch gezeigt, dass viele Antwortfelder bei der Reflexion und Auswertung der Stationen leergelassen wurden. Um die Dokumentation des Lernprozesses zu fördern, müssten hier passende Massnahmen vorgenommen werden. Dies könnte beispielsweise bedeuten, dass die Lehrperson die letzten fünf Minuten der Lektionen für das Ausfüllen oder die Ergänzung der Lernjournale reserviert oder zwischenzeitlich die Lernjournale der Schüler*innen auf deren Vollständigkeit kontrolliert. Auch eine Begleitung der schwächeren Schüler*innen beim Ausfüllen der Lernjournale wäre eine Option.

Lehrpersonen haben in ihrem Alltag im Generellen mehr Freiheiten und Spielraum als die Verfasserin sie bei der Planung hatte. So hätten sie ausserdem die Option, die Werkstatt in unterschiedliche Etappen zu gliedern und über das Schuljahr verteilt einzusetzen.

7.3. Hinweise zur Güte und Weiterentwicklung des Entwicklungsprodukt

Die Werkstatt zeichnet sich durch eine vielfältige und vertiefte Auseinandersetzung mit der Geschlechtergleichstellung und Frauen*bewegung aus. Die Lernziele sind klar, die Lernaufgaben sind vielseitig und fördern die Politikkompetenzen und weitere fachdidaktische Prinzipien. Die Güte des Entwicklungsproduktes wurde bereits ausführlich in Kapitel 7.1. diskutiert.

In einem zukünftigen Re-Design könnte die Werkstatt bezüglich der Zeit und des Inhalts weiterentwickelt werden. Die Autorin würde, wenn die Umstände es zuliessen, eine höhere Stundendotation pro Woche favorisieren, als die Werkstatt über mehrere Wochen zu verlängern. Bei einer organisatorisch aufwändigen Werkstatt wie dieser, braucht es Zeit, bis Lernende sich zurechtfinden und in die Materie eingetaucht sind. Als bald dieser Zeitpunkt erreicht ist, wird das Lernen mit Hilfe der Materialien und Lehrperson zum Selbstläufer. Die Erhöhung der Lektionenanzahl um fünf bis sechs Lektionen würde schwächeren Lernenden ermöglichen, alle Basisstationen vertieft zu bearbeiten. Eine andere Alternative wäre die Umwandlung von einigen Basisstationen in Vertiefungsstationen. Dies würde den Umfang der obligatorischen Stationen reduzieren, während die Auswahl für stärkere Schüler*innen gleichbliebe. Eine dritte Option wäre die Aufteilung der Werkstatt in Etappen, welche zu einem unterschiedlichen Zeitpunkt durchgeführt werden könnten. So würden sich beispielsweise die Themen der Frauen*bewegung, stereotypisierten Geschlechtermerkmale und genderspezifischen Gewalt als Einheit anbieten. Die Themen der Arbeitswelt, des Gender Data Gap und der Berufswahl könnten ausserdem kombiniert werden. Hier gäbe es jedoch diverse Möglichkeiten, wie und wann die Teilthemen der Werkstatt als kleinere Einheiten im Unterricht integriert werden könnten.

Hinsichtlich des Inhalts könnten die Themen beliebig erweitert oder durch aktuelle Themen substituiert werden. Die Geschlechtergleichstellung ist ein omnipräsentes Thema in jeglichen Lebensbereichen. Dazu finden sich überall passende und aktuelle Medienberichte, Podcasts, Bücher, Interviews, Ausstellungen oder Ähnliches. Auch ein thematischer Bezug

auf die demographischen oder sozialen Gegebenheiten einer Klasse wären eine spannende Ergänzung.

Ein Re-Design aufgrund der Auswertung von weiteren Items in den Lernjournalen wäre ebenfalls gewinnbringend. Aus der jetzigen Auswertung des Lernjournals kann abgeleitet werden, dass die Schüler*innen durch die Werkstatt angeregt wurden, sich mit der Geschlechtergleichstellung auseinanderzusetzen. Die inhaltliche Arbeit ermöglichte ihnen die Reflexion der eigenen Haltungen und liess eine mögliche Haltungsänderung zu. Der Vergleich zwischen Pre- und Post-Test zeigt jedoch, dass sich die grundlegende Haltung der Klasse hinsichtlich gleichstellungspolitischer Themen nicht radikal verändert hat. Kleinere Haltungsänderungen zwischen Post- und Pre-Test sind jedoch durchaus sichtbar.

7.4. Kritische Einschätzung der Methodik

Die Evaluierung des Entwicklungsproduktes fand in zwei Schritten statt. Die erste Erhebungsmethode war ein Expert*innenevaluationsbogen, welcher von zwei Expert*innen mit unterschiedlichen Hintergründen ausgefüllt wurde. Das Re-Design basierte auf den Ergebnissen der Fragebogen. Die Analyse der zwei Expert*innen fiel jedoch nicht sehr umfangreich aus. Von einer Person wurden fast keine geschlossenen Items ausgefüllt, andere Items wurden von beiden Expert*innen ausgelassen. Das führt dazu, dass nicht alle Items evaluiert wurden. Um sicherzustellen, dass alle Items bewertet werden würden, würde die Verfasserin für die nächste Datenerhebung mehr als nur zwei Expert*innen anfragen.

Das Lernjournal hat sich bezüglich der gewonnenen Erkenntnisse der Schüler*innen bewährt. Ein nächstes Mal würde die Autorin zusätzlich den Lehrpersonen einen Fragebogen aushändigen, was eine praxisnahe Evaluierung aus der Sicht der Pädagog*innen ermöglichen würde.

Die Daten der Lernjournale sind aufgrund der kleinen Datenmenge beschränkt aussagekräftig, denn zusätzlich zu den kleinen Klassengrößen, wurden einige leere Lernjournale retourniert. Hinzu kommt, dass der Post-Test der einen Klasse in Vergessenheit geraten ist. Das hat die Datenmenge bei der Auswertung der Unterschiede zwischen Pre- und Post-Test und den Haltungsänderungen stark reduziert.

Aus den vorhandenen Daten können exemplarische Folgerungen abgeleitet werden, auf das Herleiten von Schlüssen für die Allgemeinheit wird aufgrund der zu kleinen Datenmenge verzichtet. Um eine klare Aussage bezüglich Erkenntnisgewinnung und eine klare Tendenz hinsichtlich Veränderungen zwischen Pre- und Post-Test zu garantieren, müsste die Anzahl an Lernjournale um ein Vielfaches vergrössert werden.

7.5. Offene und weiterführende Fragen

Die Werkstatt wurde von den Lernenden weitgehend mit Interesse aufgenommen und bearbeitet. Aufgrund der Rückmeldung der Heilpädagogin bezüglich Unterschiede zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Klasse wäre es spannend, die Differenzierung der Werkstatt genauer zu evaluieren und anzupassen.

Weiter wäre es interessant, die Werkstatt im unkonventionellen Unterricht wie beispielsweise einer Projekt- oder Themawoche zu erproben. Diese intensive Bearbeitung würde sicherlich zu noch differenzierteren Diskussionen führen. Auch die Kombinationen mit anderen fächerübergreifenden Themen wie zum Beispiel Rassismus oder Armut wäre spannend. Die *Station 3.4. Intersektionalität* knüpft bei diesem Thema bereits an. Die Station könnte als Ausgangspunkt für weitere Auseinandersetzungen dienen.

Bezüglich der Wirksamkeit stellt sich die Frage, inwieweit die Werkstatt die Schüler*innen langfristig zur Reflexion von umstrittenen Gleichstellungsthemen führt. Insofern hofft die Autorin, dass die ehrliche, kontroverse und vertiefte Auseinandersetzung mit Gleichstellungsfragen die Lernenden auch in Zukunft zur Reflexion über eigene Sichtweisen, soziale Normen und Lebensentwürfe motiviert hat.

Literaturverzeichnis

- Bauer, R. (1997). *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Bergmann, K. (2007). *Multiperspektivität*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bernauer, T., Jahn, D., Kuhn, P. & Walter, S. (2009). *Einführung in die Politikwissenschaft*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bischoff, U., Johansson, S., König, F., Leistner, A., Schau, K. & Zimmermann, E. (2016). Einmischen, mitmischen, aufmischen – Partizipation in und durch politische(r) Bildung. In E.J. Tremmel & M. Rutsche (Hrsg.), *Politische Beteiligung junger Menschen* (S. 49-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesamt für Statistik (2018): Analyse der Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern anhand der Schweizerischen Lohnstrukturerhebung (LSE).
- Bundesamt für Statistik (2021): Durchschnittlicher Aufwand für Erwerbsarbeit, Haus- und Familienarbeit und Freiwilligenarbeit nach Geschlecht und Familiensituation.
- D-EDK / Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016). Gesamtausgabe Lehrplan 21.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weisseno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann (2020): Zahlen zu häuslicher Gewalt in der Schweiz.
- Euler, D. (2014). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research* (S. 97-112). Stuttgart: Steiner.
- Europarat (verabschiedet 2010, publiziert 2014). *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung*. Strassbourg: Council of Europe Publishing.
- Fluder, F. & Kessler, D. (2017): Warum Frauen weniger Renten erhalten, *BFH impuls*, 40(1), 36-39.
- Gautschi, P. (2007). Lernen an Stationen. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 515-531). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004). *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Gronostay, D. (2019): *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grosch, W. (2003). Evaluation, Lernkontrolle und Leistungsbewertung. In H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 206-218). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Joris, E. & Witzig, H. (Hrsg.) (2021): *Frauengeschichte(n). Dokumente aus zwei Jahrhunderten zur Situation der Frauen in der Schweiz*. Zürich: Limmat Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2003). *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: BMBF. [Online] Zugriff 13. 10. 2021, http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf.
- Kötters-König, C. (2001). Handlungsorientierung und Kontroversität. *Politik und Zeitgeschichte*, 50 (35), 6-21.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Kompetenzorientierte Politische Bildung*, 29(1), 5-14.
- Lötscher, A., Schneider, C. & Ziegler, B. (2016). *Was soll Politische Bildung?* Bern: hep verlag.
- Malti, T. (2011). Schriftliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller. & A. Tettenborn (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 161-175). Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Massing, P. (2021). Kompetenzmodelle in der Politikdidaktik. In G. Weisseno, B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1-16). Wiesbaden: Springer VS.
- Niggli, A. (2000). *Lernarrangements erfolgreich planen*. Aarau: Sauerländer.
- Niggli, A., Schnyder, I. & Moroni, S. (2016). *Leitfaden Hausaufgaben-Praxis*. Winterthur: IQES.
- Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz: Institut Forschung und Entwicklung Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik, Zentrum für Demokratie Aarau (2019). Polis. *Das Magazin für Politische Bildung*. (12) 11, 16-25.
- Reheis, F. (2014). *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.

- Reusser, K. & Reinhardt, V. (2017). Produktive Aufgabenstellungen: Dreh- und Angelpunkt einer kompetenzförderlichen Lehr-Lern-Kultur, *Lehren & Lernen*, 43(5), 4-9.
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben*. Frankfurt am M.: Wochenschau Verlag.
- Trägerschaft im Rahmen des vpod (2011). *Politische Bildung. Bildungspolitik*. Zürich: vpod.
- Vetter, P., Staub, F. C. & Ingrisani, D. (2014). Masterarbeiten als Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen. In: E. Fexerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 117-130). Münster: Waxmann.
- Weisseno, G. (2015): Konstruktion einer politdidaktischen Theorie. In: C. Schelle & G. Weisseno (Hrsg.) *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer VS.
- Zeder, A. (2006). *Das Lernjournal*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Ziegler, B. (2020). Fachliches Lernen und thematische Fokussierung – éducations à als Themen in der Politischen Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(1), 46-63.
- Ziegler, B. (2021). Kampf für ihre Rechte in der Schweiz. *FemInfo*, 57(1), 11-16.

Abbildungsverzeichnis

ABB. 1 DREI-DIMENSIONEN-SCHEMA (AUS: D-EDK, 2016, S. 31).....	12
ABB. 2 POLITIKKOMPETENZ – EIN MODELL (AUS: DETJEN ET AL., 2012).....	21
ABB. 3 AUSSCHNITT SACHANALYSE, LEHRPERSONENKOMMENTAR	41
ABB. 4 BEISPIEL STATIONENBLATT 1.1. GESCHICHTE DER SCHWEIZER FRAUEN*	42
ABB. 5 BEISPIEL ARBEITSBLATT AB 2.2. UNBEZAHLTE ARBEIT – CARE ARBEIT.....	43
ABB. 6 AUSSCHNITT STRUKTURSKEZZE, LEHRPERSONENKOMMENTAR	44
ABB. 7 AUSSCHNITT GROBKONZEPT, LEHRPERSONENKOMMENTAR	45
ABB. 8 AUSSCHNITT ARBEITSPASS, LEHRPERSONENKOMMENTAR	45
ABB. 9 AUSSCHNITT ARBEITSBLATT AB 1.4. GLEICHSTELLUNG UND POLITIK	48
ABB. 10 AUSSCHNITT MATERIAL STATION 1.2. ABSTIMMUNGSKAMPF FRAUENSTIMM- UND WAHLRECHT, LEHRPERSONENKOMMENTAR	49
ABB. 11 AUSSCHNITT STATION 2.1. LOHNUNTERSCHIEDE.....	50
ABB. 12 AUSSCHNITT STATION 6.2. KLISCHEEFREIE BERUFSWAHL.....	51
ABB. 13 AUSSCHNITT STATION 5.1. GENDER DATA GAP	52
ABB. 14 AUSSCHNITT STATION 4.1. #METOO-BEWEGUNG	53
ABB. 15 MODELL EINES FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSZYKLUS (AUS: EULER, 2014)	57
ABB. 16 KONZEPT EVALUATION PÄDAGOGISCHER INTERVENTIONEN (AUS: MITTAG UND BIEG, 2010)	57
ABB. 17 ENTWICKLUNGSPROZESS FORSCHUNGSDESIGN.....	58
ABB. 19 AUSSCHNITT EXPERT*INNENFRAGEBOGEN	62
ABB. 20 AUSZUG POST-TEST, LERNJOURNAL	66
ABB. 21 AUSZUG EVALUATION DER STATIONEN UND LERNVERHALTEN, LERNJOURNAL	66
ABB. 22 AUSZUG ERKENNTISGEWINNUNG, LERNJOURNAL	67
ABB. 23 PRE/POST ITEM A)	77
ABB. 24 PRE/POST ITEM J).....	77
ABB. 25 PRE/POST ITEM K)	78
ABB. 26 PRE/POST ITEM B)	78
ABB. 27 PRE/POST ITEM C)	78
ABB. 28 PRE/POST ITEM D).....	79
ABB. 29 PRE/POST ITEM E)	79
ABB. 30 PRE/POST ITEM F)	79
ABB. 31 PRE/POST ITEM G).....	79
ABB. 32 PRE/POST ITEM I).....	80
ABB. 33 PRE/POST ITEM H).....	80
ABB. 34 PRE/POST ITEM M)	81
ABB. 35 PRE/POST ITEM L)	81
ABB. 36 PRE/POST ITEM N).....	82
ABB. 37 PRE/POST ITEM O).....	82

Anhang

A1 Expert*innenfragebogen

Expert*innenfragebogen Masterarbeit

Lieber Peter/Liebe Sabine

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Sekundarlehrerin an der Universität Freiburg schreibe ich momentan meine Masterarbeit. Das Thema meiner Arbeit ist die Frauen*bewegung und Gleichstellung der Geschlechter in der Schweiz. Das Ziel meiner Masterarbeit ist die Entwicklung und Erprobung einer Werkstatt zum Thema Frauen*bewegung und Gleichstellung, welche Schüler*innen an gleichstellungspolitische Themen heranführt, sensibilisiert und zum Reflektieren bewegt.

Anhand dieses Fragebogens wirst du diese Werkstatt zur Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung in der Schweiz überprüfen und bewerten. Die Rückmeldungen ermöglichen es mir, die Materialsammlung zu überarbeiten und zu optimieren.

Die Gleichstellungs- und Frauen*bewegungsunterrichtseinheit wird von einem Mann und einer Frau bewertet, damit mindestens zwei unterschiedliche Geschlechterperspektiven berücksichtigt werden.

Wenn gewünscht, stelle ich dir die Unterrichtsmaterialien nach Abschluss der Masterarbeit gerne zur Verfügung.

Bei Fragen oder Anliegen stehe ich dir gerne zur Verfügung: luna.weggler@unifr.ch.

Herzlichen Dank für deine Mithilfe!

Liebe Grüsse

Luna Weggler

Allgemeine Angaben

1. Name und Vorname:

2. Unterrichten Sie momentan an einer Sekundarstufe? Nein Ja

3. Wie viel Jahre haben Sie RZG/ERG unterrichtet? _____

Haben Sie in Ihrem Unterricht Frauen*- und Gleichstellungsthemen explizit thematisiert?

- Ja
- Eher ja
- Eher nein
- Nein

4. Bitte kreuzen Sie an, welche Basisstationen und Vertiefungsstationen Sie gesichtet haben und beurteilen.

Hinweis:

- violett hinterlegt sind die für alle Schüler*innen obligatorischen Basisstationen
- grün hinterlegt sind die Basisstationen nach Wahl
- blau hinterlegt sind die Vertiefungsstationen.

Umsetzung:

Die Schüler*innen werden alle obligatorischen Basisstationen sowie mind. 1 Vertiefungsstation bearbeiten. Weitere Stationen können nach Interesse und Zeit bearbeitet werden.

Basisstation		Vertiefungsstation	
1.1. Geschichte der Schweizer Frauen	<input type="checkbox"/>	1.3. Anna 1971	<input type="checkbox"/>
1.2. Abstimmungskampf Frauenstimm- und Wahlrecht	<input type="checkbox"/>	1.4. Gleichstellung und Politik	<input type="checkbox"/>
2.1. Lohnunterschiede	<input type="checkbox"/>	2.2. Unbezahlte Arbeit	<input type="checkbox"/>
3.1. Stereotypisierte Geschlechterrollen	<input type="checkbox"/>	3.3. Männer, Klischees und Gleichstellung	<input type="checkbox"/>
3.2. Biologisches vs. soziales Geschlecht	<input type="checkbox"/>	3.4. Intersektionalität	<input type="checkbox"/>
4.1. #metoo	<input type="checkbox"/>		
5.1. Gender Data Gap	<input type="checkbox"/>		
6.1. «Frauenberuf» vs. «Männerberuf»	<input type="checkbox"/>	6.2. Geschlechterverhältnis in MINT-Berufen	<input type="checkbox"/>

Station (bitte Stationennummer einschreiben)	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut

b) Exemplarisches Lernen

Station (bitte Stationennummer einschreiben)	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut

c) Kontroversität der Positionen

Station (bitte Stationennummer einschreiben)	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut

d) Problemorientierung

Station (bitte Stationennum- mer einschrei- ben)	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut

e) Handlungsorientierung

Station (bitte Stationennum- mer einschrei- ben)	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut

f) Wissenschaftsorientierung

Station (bitte Stationennummer einschreiben)	sehr gut	eher gut	eher nicht gut	gar nicht gut

2.4. Kommentar

3. Aufgaben und didaktische Aufbereitung

3.1. Wie beurteilen sie die Aufgaben der *Stationen* in Bezug auf deren Eignung (Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, Klarheit der Aufträge) für den Unterricht auf der Sekundarstufe 1?

Station (bitte Stationennummer einschreiben)	sehr gut einsetzbar	eher einsetzbar	eher nicht einsetzbar	gar nicht einsetzbar

Ja Eher Ja Eher Nein
Nein

5.2. Kommentar

5.3. Wie kann die Werkstatt im Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht verbessert werden?

5.4. Haben Sie weitere Kommentare zur Werkstatt?

A2 Lernjournal

In Kapitel 5.3. befinden sich Ausschnitte aus dem Lernjournal und detaillierte Erläuterungen dazu. Da die Seiten zu den Stationen immer gleich aufgebaut sind, wird im Anhang auf das Beifügen des kompletten Lernjournals verzichtet. Der Anhang A2 enthält die Titelseite des Lernjournals, den Pre- und den Post-Test, eine Beispielseite einer Basisstation als auch eine Seite einer Vertiefungsstation.

Masterarbeit UniFr Luna Weggler

Frauen*bewegung und Gleichstellung der Geschlechter

Lernjournal

Name: Klasse:

1

Liebe*r Schüler*in

Dieses Lernjournal begleitet dich während der Werkstatt zum Thema Frauen*bewegung und Geschlechtergleichstellung. Es dient zur Lern- und Erkenntnissicherung. Am Ende der Werkstatt werden die Lernjournale von mir evaluiert.

Wichtig:

- Bitte fülle das Lernjournal immer **direkt nach einer Station vollständig** aus.
- Zu jeder Station gibt es eine Seite im Lernjournal.
- Für den Eintrag im Lernjournal solltest du dir mindestens 5 Minuten Zeit nehmen.

Startschuss (Vor Werkstatt-Start ausfüllen):

1) Deine Meinung ist gefragt. Bitte nur 1 Antwort ankreuzen.

a) Frauen sind von Natur aus geeigneter für Haushalts- und Erziehungsaufgaben (Kinder betreuen, putzen, kochen etc.).

- stimme ich gar nicht
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

b) Hausarbeit, wie Putzen und Waschen, ist keine richtige Arbeit.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

c) Hausarbeit ist Männersache.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

d) Der Mann arbeitet und die Frau bleibt zu Hause. Das entspricht mir:

- gar nicht
- nicht
- teilweise
- sehr

e) Der Mann sollte mehr verdienen als die Frau.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

f) Hauptverdiener*in bei mir zu Hause ist:

- die Mutter
- der Vater
- beide gleich viel

g) Haushaltsarbeiten bei mir zu Hause übernimmt hauptsächlich:

- die Mutter
- der Vater
- beide gleich viel

h) In wichtigen Entscheidungspositionen (z.B. Politik, Forschung) sollte (es) ...

- mehr Männer geben.
- mehr Frauen geben.
- das Geschlechterverhältnis ausgeglichen sein.

i) Männer sind bessere Chefs als Frauen.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

j) Mädchen sind fleissiger als Jungen.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

k) Jungen stören den Unterricht.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

l) Diskussionen über sexualisierte Gewalt (z.B. #metoo-Bewegung) nehmen...

- zu viel Platz ein.
- genau richtig Platz ein.
- zu wenig Platz ein.

m) Mir ist es wichtig, dass für wissenschaftliche Untersuchungen ein gleicher Anteil Frauen- und Männerdaten erhoben werden.

- ja
- nein

n) Die Einteilung in typische Männerberufe resp. typische Frauenberufe hat meine Berufswahl...

- gar nicht beeinflusst.
- nicht beeinflusst.
- teilweise beeinflusst.
- sehr beeinflusst.

o) Alle Menschen sind in der Schweiz gleichgestellt.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

1. Schweizer Frauen*bewegung

1.1. Geschichte der Schweizer Frauen* 







 Wie verlief die Frauen*bewegung in der Schweiz und wer setzte sich dafür ein? 


Lernziele 1.1.: Die Schüler*innen können...

- ... wichtige Ereignisse der Frauen*stimmrechtsbewegung in der Schweiz ordnen.
- ... die Unterschiede zwischen der Schweizer Stimmrechtsbewegung und der internationalen Stimmrechtsbewegung erklären.
- ... Frauenstimmrechtspionier*innen porträtieren und ihre Forderungen verdeutlichen.

1. Beurteile, wie du die Arbeit an der Station empfunden hast.

				
Ich habe die Lernziele erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgaben waren klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir gelungen, den Zeitplan der Station einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe konzentriert gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Material der Station war interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Station hat mich zum Nachdenken angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Erläutere kurz, was dich nach dieser Station beschäftigt.

Das hat mich irritiert:	Mögliche Lösungen dafür:
	
Das habe ich gern gemacht:	Das habe ich nicht gern gemacht:
Das ist meine Erkenntnis aus der Station:	

1. Schweizer Frauen*bewegung

1.3. Anna 1971



? Wie hätte die Frauenstimmrechts Debatte auf Social Media möglicherweise ausgesehen?

Lernziele 1.3.: Die Schüler*innen können...

- ...zwischen Argument und Meinung unterscheiden.
- ...eine regulierte Debatte führen und das eigene Wissen einfließen lassen.
- ...historische Ungerechtigkeiten zwischen Mann und Frau in der Schweiz benennen.
- ...Geschlechterstereotype identifizieren und überwinden.
- ...eine historische Situation analysieren und Verbindungen zu aktuellen Ereignissen herstellen.

1. Beurteile, wie du die Arbeit an der Station empfunden hast.

Ich habe die Lernziele erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aufgaben waren klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir gelungen, den Zeitplan der Station einzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe konzentriert gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Material der Station war interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Station hat mich zum Nachdenken angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Erläutere kurz, was dich nach dieser Station beschäftigt.

Das hat mich irritiert:	Mögliche Lösungen dafür:
Das habe ich gern gemacht:	Das habe ich nicht gern gemacht:
Das ist meine Erkenntnis aus der Station:	

Abschluss (Nach Werkstatt-Ende ausfüllen):

1) Deine Meinung ist gefragt. Bitte nur 1 Antwort ankreuzen.

a) Frauen sind von Natur aus geeigneter für Haushalts- und Erziehungsaufgaben (Kinder betreuen, putzen, kochen etc.).

- stimme ich gar nicht
- zu stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

b) Hausarbeit, wie Putzen und Waschen, ist keine richtige Arbeit.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

c) Hausarbeit ist Männersache.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

d) Der Mann arbeitet und die Frau bleibt zu Hause. Das entspricht mir:

- gar nicht
- nicht
- teilweise
- sehr

e) Der Mann sollte mehr verdienen als die Frau.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

f) Hauptverdiener*in bei mir zu Hause ist:

- die Mutter
- der Vater
- beide gleich viel

g) Haushaltsarbeiten bei mir zu Hause übernimmt hauptsächlich:

- die Mutter
- der Vater
- beide gleich viel

h) In wichtigen Entscheidungspositionen (z.B. Politik, Forschung) sollte (es) ...

- mehr Männer geben.
- mehr Frauen geben.
- das Geschlechterverhältnis ausgeglichen sein.

i) Männer sind bessere Chefs als Frauen.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

j) Mädchen sind fleissiger als Jungen.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

k) Jungen stören den Unterricht.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

l) Diskussionen über sexualisierte Gewalt (z.B. #metoo-Bewegung) nehmen...

- zu viel Platz ein.
- genau richtig Platz ein.
- zu wenig Platz ein.

m) Mir ist es wichtig, dass für wissenschaftliche Untersuchungen ein gleicher Anteil Frauen- und Männerdaten erhoben werden.

- ja
- nein

n) Die Einteilung in typische Männerberufe resp. typische Frauenberufe hat meine Berufswahl...

- gar nicht beeinflusst.
- nicht beeinflusst.
- teilweise beeinflusst.
- sehr beeinflusst.

o) Alle Menschen sind in der Schweiz gleichgestellt.

- stimme ich gar nicht zu
- stimme ich eher nicht zu
- stimme ich eher zu
- stimme ich vollkommen zu

Danke fürs Ausfüllen und Erproben der Werkstatt!

Erklärung zur wissenschaftlichen Redlichkeit

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Masterarbeit selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst habe.

Ort, Datum:

Bern, 2. Juni 2022

Unterschrift: