

Béatrice Ziegler, ehem. PH FHNW, Aarau
Martin Nitsche, PH FHNW, Aarau

Das «Frauenstimmrecht» in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln auf der Basis des Lehrplans 21 – Eine kompetenzorientierte Analyse

Abstract

The 50th anniversary of the 1971 vote that introduced voting and electoral rights for women in Switzerland is a real headache for the country, as only two European countries granted women political rights even later. For the struggle of women and the women's movement, however, the vote is a milestone in the fight for gender equality and gender justice in Switzerland. The article presents how the topic was integrated into the Swiss-German curriculum (LP21) and into the history textbooks based on it, and what pupils are to learn from the presentation of the topic.

Keywords

Women's suffrage, Switzerland, jubilee, curriculum, history textbooks, orientation offers, learning contents and tasks

«Frauenstimmrecht» – «Wichtiges Ereignis der Schweizer Geschichte»

Die Einführung des Wahl- und Stimmrechts für Frauen in der Schweiz aufgrund einer Abstimmung des männlichen «Stimmvolks» 1971 gilt im 2014 ausgearbeiteten Lehrplan 21 (LP21), dem ersten sprachregionalen Lehrplan der deutschsprachigen Schweiz, als sogenanntes «wichtiges Ereignis». In diesem Beitrag soll untersucht werden, wie die Geschichtslehrmittel für die Sekundarstufe I, die seit 2014 mit Bezug zum LP21 entstanden sind, mit diesem «wichtigen Ereignis» umgehen. Dafür soll zuerst zum einen der Lehrplan näher betrachtet und zum anderen die geschichtskulturelle Deutung der Abstimmung von 1971 anlässlich des Jubiläums 2021 angesprochen werden. Danach werden die inhaltlichen Darstellungen und die darauf basierenden Aufgabenstellungen der einbezogenen Geschichtslehrmittel analysiert. Das «Frauenstimmrecht» wird im LP21 für die Sek I-Stufe unter den wichtigen Ereignissen der Schweizer Geschichte aufgeführt. So heisst es unter der Kompetenz 5.1.c:

«Die Schülerinnen und Schüler können zu einem wichtigen Ereignis der Schweizer Geschichte im 20. Jahrhundert Ursachen, Verlauf und Folgen aufzeigen.

Schweiz während der Zeit der Weltkriege; Landesstreik; Schweiz im Kalten Krieg, in der Hochkonjunktur; Frauenstimmrecht»¹

ZIEGLER Béatrice et NITSCHÉ Martin, «Das «Frauenstimmrecht» in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln auf der Basis des Lehrplans 21 – Eine kompetenzorientierte Analyse», in *Didactica Historica* 8/2022, S. 1-12.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.135.long

¹ LP21, Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) 5.1.c. [https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a\[6\]4\[5\]0\[1\]](https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a[6]4[5]0[1]), konsultiert am 11.01.2021.

Demnach sollen Schüler*innen «Ursache, Verlauf und Folgen aufzeigen» können. Das «wichtige Ereignis» soll damit also in einer historischen Erzählung konzipiert werden, womit der Narrativität der Geschichte Rechnung getragen wird.² Mit den «Folgen» wird dabei in einer geschichtswissenschaftlichen Lesart nicht auf die in der geschichtsdidaktischen Theorie geforderte Orientierungsfunktion hingewiesen, die mittels Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart/Zukunft in einer historischen Erzählung hergestellt wird, können doch Ursache, Verlauf und Folgen in der Vergangenheit gedacht werden. Sie wird aber auch nicht ausgeschlossen.

Zudem sollen Schüler*innen «Schweizerinnen und Schweizer porträtieren können, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Zusammenlebens oder der sozialen Gerechtigkeit in der Schweiz und der Welt geleistet haben». Unter den vorgeschlagenen Personen wird neben drei weiteren Frauen und diversen männlichen Personen auch Emilie Lieberherr genannt.³ Emilie Lieberherr war 1969 Präsidentin des Aktionskomitees für den Marsch nach Bern,⁴ mit dem eine breite Allianz von Frauenorganisationen in der Schweiz erneut das Stimm- und Wahlrecht für Frauen forderte.

Es ist die im Lehrplan 21 als Leitidee verankerte Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die Hinweise darauf gibt, wie Unterricht zu «Geschlechter[n] und Gleichstellung» ausgerichtet werden könnte. Denn der Text, in welchem die Perspektive «Geschlechter und Gleichstellung» umrissen wird, beginnt so: «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 ...»⁵ Damit wird die orientierende

Funktion von Geschichte («Was ist gut für mich und für uns in Gegenwart und Zukunft?»⁶) (auch) auf die Gleichstellung gelenkt. Das historische Thema der Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen 1971 als ein «wichtiges Ereignis» kann demnach in eine Erzählung über die allmähliche Gleichstellung der Geschlechter in der Schweiz gestellt und explizit mit der gegenwärtigen Relevanz der Thematik verbunden werden.

Es ist die «offizielle Schweiz», in diesem Fall eine von den Kantonen, in deren Hoheit die Volksschulbildung liegt, beauftragte und beaufsichtigte Gruppe von Expert*innen für das Lernen in der Schule, die die aktuellen Lehrpläne für die Volksschule erarbeitete. Auch wenn Lehrpläne vielfältigen Logiken gehorchen und unterschiedlichsten Einflüssen unterliegen, werden sie doch zum Schluss von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren gutgeheissen.⁷ In diesem Sinn repräsentiert der aktuelle deutschschweizerische Lehrplan LP21 auf der Sek I-Stufe das, was in der Deutschschweiz Kinder und Jugendliche über den Kampf der Frauenbewegung um und die Einführung des Stimm- und Wahlrechts bzw. die Rechte der Frauen in der Schule lernen sollen.

Aufgrund des LP21 ist es keine Frage: Eine Lehrperson kann die Thematik in ihrem Unterricht als Lerngelegenheit anbieten, indem sie den Zusammenhang zwischen der Gleichstellung und dem Recht, wählen sowie abstimmen zu dürfen, herstellt. Sie kann wichtige Eckpunkte der Geschichte des «Frauenstimmrechts» benennen. Sie kann mit dieser Erzählung über die Verknüpfung mit Emilie Lieberherr exemplarisch verdeutlichen, dass und welchen Kampf es für die Einführung dieses Stimm- und Wahlrechts für Frauen bzw. dann auch für jeden weiteren Schritt auf dem Weg zur Gleichstellung brauchte und braucht. Aber Lehrpersonen sind frei, das Thema anders zu akzentuieren oder es auch ganz wegzulassen. Dann werden die Schüler*innen in der Schule dazu nichts erfahren.

² Vgl. KÖRBER Andreas, «Kompetenzmodelle in der Geschichtsdidaktik», in: WEISSENO Georg, ZIEGLER Béatrice (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik*, Wiesbaden, Springer VS, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_1-1.

³ LP21, RZG 5.3.c. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|4|5|0|3>, konsultiert am 11.01.2021.

⁴ Ein Jahr später wurde sie die erste Zürcher Stadträtin. BÜRGI Markus, «Emilie Lieberherr», in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, 05.01.2011. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/006480/2011-01-05/>, konsultiert am 15.06.2021.

⁵ LP21, Bildung für Nachhaltige Entwicklung. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|4>, konsultiert am 11.01.2021.

⁶ LP21, NMM, Didaktische Hinweise. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3>, konsultiert am 11.01.2021.

⁷ KÜNZLI Rudolf, FRIES Anna-Verena, HÜRLIMANN Werner, *Der Lehrplan – Programm der Schule*. Weinheim, Beltz, 2013. Im Falle der sprachregionalen Lehrpläne war die Konferenz der Repräsentant*innen der involvierten Kantone für die Genehmigung zuständig.

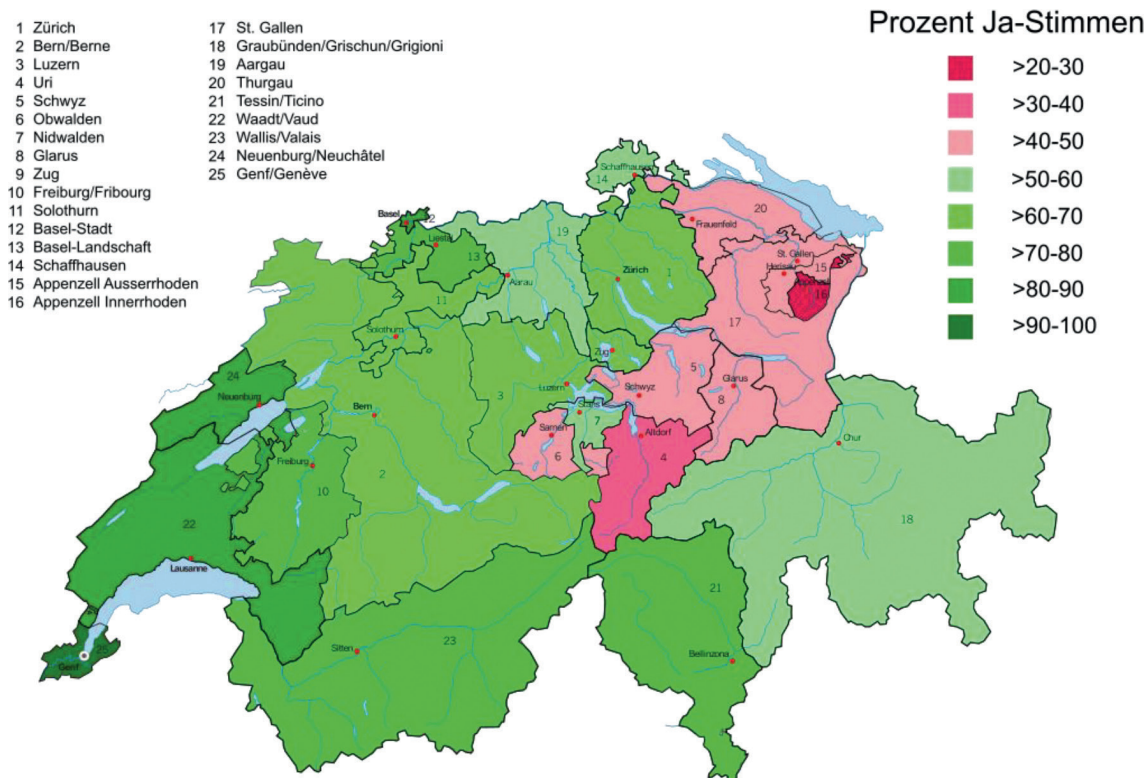


Abb. 1: Die Ergebnisse nach Kantonen zur Abstimmung über das «Frauenstimmrecht» 1971, https://de.wikipedia.org/wiki/Frauenstimmrecht_in_der_Schweiz#/media/Datei:Frauenstimmrecht_1971_de.svg.

Das Jubiläum

Zwei Jahre nach erwähntem Marsch nach Bern von 1969 war es so weit: Das männliche «*Stimmvolk*» gewährte 1971 mit 65 % der Stimmenden den Schweizer Mitbürgerinnen die politische Mitsprache auf Bundesebene.⁸ 50 Jahre später, 2021, begeht die Schweiz das Jubiläum dieses wichtigen Moments. Es wird allerdings wenig deutlich, ob sich die Schweiz des Anlasses rühmen möchte. Grund zur Verlegenheit besteht bekanntlich, denn es gibt kaum ein europäisches Land,⁹ das Frauen länger als «*Bürger zweiter Klasse*» behandelt hat. Zudem ist sich «*die Schweiz*» wohl auch heute noch nicht ganz einig, ob der Ausgang des Ereignisses zu begrüßen gewesen sei oder nicht.

1971 jedenfalls war er durchaus umkämpft: Die Kantone Appenzell Innerrhoden, Appenzell Ausserrhoden, Uri, St. Gallen, Thurgau, Glarus, Schwyz und Obwalden lehnten die Vorlage ab, in weiteren Kantonen, nämlich Nidwalden, Zug, Schaffhausen, Graubünden und Aargau, lagen die Nein-Stimmen bei über 40 % (Abb. 1).

Zudem sollte sich auch zehn Jahre später bei der Abstimmung über den Gleichheitsartikel der Bundesverfassung, der mit 60 % der Stimmenden angenommen wurde, zeigen, dass sich die Grundhaltung gegenüber der Gleichberechtigung von Frauen in den ablehnenden Kantonen kaum veränderte.¹⁰ Besonders hartnäckig zeigte sich der Kanton Appenzell I.Rh., der vom Bundesgericht 1990 – nach einer erneuten Ablehnung an der Landsgemeinde in diesem Jahr – zur Einführung

⁸ VOEGELI Yvonne, «Frauenstimmrecht», in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, 26.01.2021. <https://hls-dhs-dss.ch/del/articles/010380/2021-01-26/>, konsultiert am 04.06.2021.

⁹ In Portugal wurde die Diktatur 1974 mit der Nelkenrevolution beendet und das allgemeine Wahlrecht eingeführt. In Liechtenstein erfolgte die Einführung 1984.

¹⁰ Diesmal lehnte auch der Kanton Wallis die Vorlage ab. Bundeskanzlei, Volksabstimmung vom 14.06.1981, Kantonsresultate. <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/19810614/can306.html>, konsultiert am 15.06.2021.

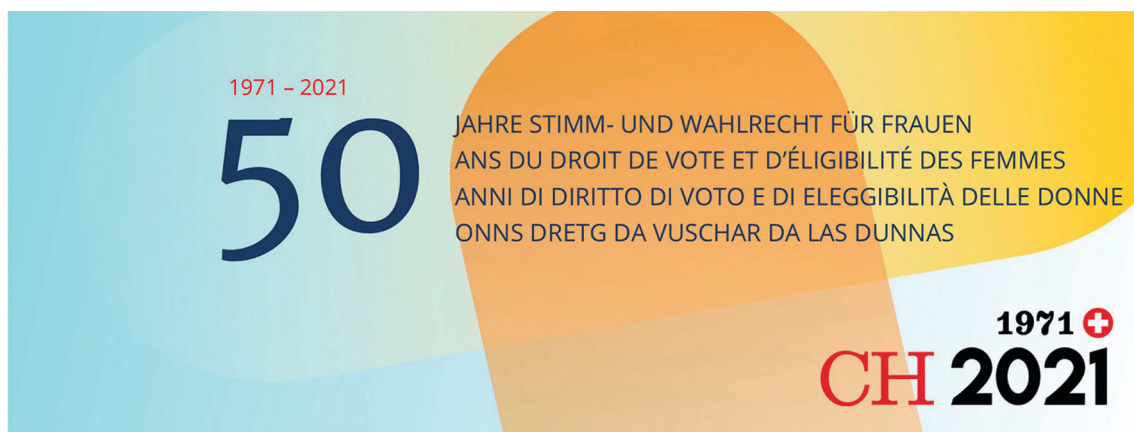


Abb. 2: Logo der Aktionsplattform des Vereins CH2021. <https://ch2021.ch/> [04.06.2021].

des Stimm- und Wahlrechts für Frauen gezwungen werden musste.¹¹

Als «wichtig» wird 50 Jahre später auch offiziell die Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen auf Bundesebene allemal erachtet. Das Jahr 1971 soll in Erinnerung bleiben, vor allem als gewichtiger Schritt in der Demokratisierung des Landes. Dennoch sind es bei den meisten feierlichen Anlässen doch die Frauen, die das Jubiläum organisieren, patronisieren und repräsentieren. Für die Frauenbewegung mit ihren unterschiedlichsten Gruppierungen und Organisationen besteht zum Feiern allerdings Grund und es hat eine doppelte Perspektive: 1971 teilte das männliche Staatsvolk seine (direkt)demokratische Macht. Dass es zehn Jahre danach zudem gelang, den Gleichheitsartikel in die Verfassung zu bringen,¹² erhöhte die Möglichkeiten, den Kampf um die Besserstellung der Frauen wirkungsvoll fortzuführen. Die beiden Abstimmungssiege waren aber – lediglich – Meilensteine in dem bis heute mühseligen Kampf um die Gleichheit, etwa in Fragen des Zivilrechts, des Arbeitsrechts, der Teilung wirtschaftlicher Macht u. a. m. Im Jubiläum blickt die Frauenbewegung also im Bewusstsein des Erfolgs zurück, feiert die politische Gleichberechtigung

und ehrt die Vordenkerinnen und Pionierinnen des Kampfes. Zum anderen bleiben aber auch die Demütigungen, Zurücksetzungen und Diffamierungen wach, die immer grosse Gegnerschaft, wenn es darum gegangen ist, einen weiteren Schritt zu tun. Dieser viel zu lange Kampf schürt die Ungeduld, die Geschlechtergerechtigkeit durchzusetzen und die gleiche Teilhabe an den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Institutionen, Prozessen und Erträgen zu erlangen – auch im Jubiläumsvorjahr findet erneut ein Frauenstreiktag statt, um den nicht eingelösten Aspekten der Gleichstellung Aufmerksamkeit zu verschaffen (Abb. 2).¹³

Die durchaus nicht einhellige Zustimmung zur politischen Gleichberechtigung der Frauen 1971 (und danach) und die männliche Zurückhaltung bei der Gestaltung und Begehung des Jubiläums 2021 eröffnen im Geschichtsunterricht einen aufschlussreichen Einbezug der geschichtskulturellen Gemengelage. Allerdings entstanden die hier untersuchten Lehrmittel vor dem Jubiläum. Dennoch wird sich zeigen, ob sie darauf eingehen, wie umstritten die Abstimmung von 1971 und die weiteren Abstimmungen auf dem Weg zur Gleichstellung – bis in die Gegenwart – gewesen sind.

¹¹ BIAGGINI Giovanni, «Die Einführung des Frauenstimmrechts im Kanton Appenzell I.Rh. kraft bundesgerichtlicher Verfassungsverordnung.» *Recht (Zeitschrift für juristische Ausbildung und Praxis)*, 1992, S. 65-76.

¹² Abstimmung vom 14.06.1981. JORIS Elisabeth, «Gleichstellung», in: *Historisches Lexikon der Schweiz*, 04.02.2021. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/016499/2021-02-04/#HDERlangeWegzurrechtlicheGleichstellung>, konsultiert am 04.06.2021.

¹³ Der 14. Juni 2021 knüpfte an den 14. Juni 2019 an, als eine überwältigende Zahl von Frauen insbesondere in Zürich und Bern demonstrierte. https://www.swissinfo.ch/ger/feminismus_frauenstreik-2019--das-juengste-kapitel-einer-langen-geschichte/45023352, konsultiert am 15.06.2021.

Untersuchte Lehrmittel und Vorgehensweisen

Im Folgenden sollen Lehrmittel mit dem Ziel untersucht werden, wie sie das «wichtige Ereignis» «Frauenstimmrecht» des Lehrplans konkretisieren und den Lehrpersonen für die Planung von Unterricht verdeutlichen. Zuerst werden die Lehrmittel und anschliessend die Vorgehensweisen der Analyse vorgestellt.

Für die Einführung des LP21 wurden drei Geschichtslehrmittel entwickelt. Davon sind zwei vollständig in der Schweiz erarbeitet, eines von einem «interkantonalen Autorenteam» in Deutschland herausgegeben worden. Die drei Lehrmittel weisen deutliche konzeptionelle Unterschiede auf. *zeitreise*, im Klett und Balmer Verlag veröffentlicht und ihren für den deutschen Markt konzipierten Vorgängern nachempfunden, verfolgt das Konzept, die vom Lehrplan verlangten Themen anzubieten, aber knapp zu halten. Das Lehrmittel setzt damit darauf, dass möglichst alle dieser Themen tatsächlich im Unterricht behandelt werden.¹⁴ Die Lehrperson hat dabei die Aufgabe, die didaktischen Entwürfe für die einzelnen Themen zu übernehmen und in Berücksichtigung der Lernspezifika ihrer Schüler*innen durchzuführen. *Gesellschaften im Wandel*, im Lehrmittelverlag Zürich publiziert, setzt die Lehrperson über ein Handbuch als *professional* ein. Texte von Autor*innen werden in den zwei Bänden für Schüler*innen angeboten. Materialien in einem «Archiv» genannten weiteren Band sowie auf einer Webplattform stellen einen Überfluss an Unterlagen bereit, mit denen die Lehrperson unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema legen kann. Dabei wird sie zusätzlich von «Erkundungswegen», also Vorschlägen zum Vorgehen, und mit Arbeitsblättern unterstützt. Lehrpersonen sollen Schwerpunkte setzen, aber auch Verbindungslinien ziehen können.¹⁵ *Durchblick*

¹⁴ Es werden zusätzliche Ton- und Videodokumente angeboten, für deren Einsatz sich die Lehrperson entscheiden kann oder die für grössere Arbeitsaufträge an Schüler*innen Verwendung finden. *zeitreise. Das Lehrwerk für historisches Lernen und politische Bildung im Fachbereich «Räume, Zeiten, Gesellschaften»*, Bd. 3, Baar, Klett, 2018. <https://www.klett.ch/lehrwerke/zeitreise>, konsultiert am 16.06.2021.

¹⁵ *Gesellschaften im Wandel. Geschichte und Politik*, Zürich: LMV, 2017. <https://www.lmvz.ch/schule/gesellschaften-im-wandel>, konsultiert

ist für den schweizerischen Markt zwar verändert und ergänzt herausgegeben worden. So ist der Schweiz im 20. Jahrhundert das Kapitel «Schweiz im Wandel» gewidmet. In mancher Hinsicht handelt es sich aber um ein veraltetes Lehrmittel. Denn einige Texte beachten den aktuellen Forschungsstand der Geschichtswissenschaft nicht.¹⁶ Markant ist, dass Frauen und Geschlechterfragen – im Gegensatz zu den anderen beiden Lehrmitteln – ausserhalb der hier untersuchten Thematik praktisch überhaupt nicht oder stereotyp vorkommen.¹⁷

Die folgende Analyse dreier Geschichtslehrmittel erfolgt im Hinblick auf das, was am Thema «Frauenstimmrecht» gelernt werden soll. Die Untersuchung gliedert sich in zwei Teile: Zum einen wird analysiert, wie «Ursachen, Verlauf und Folgen» durch die Gestaltung, die Materialien und Verfasser*innen der untersuchten Lehrmittel den Schüler*innen als «Piste» für die Erzählung über das Thema nahegelegt werden.¹⁸ Dieser thematischen Beschreibung folgt die Untersuchung der Aufgaben. Diese werden einerseits hinsichtlich ihrer Adressierung von historischen Kompetenzbereichen codiert. Berücksichtigt wird andererseits ihre Kategorisierung aufgrund der Auflistung «produktiver Lernaufgaben» des LP21. Damit soll gezeigt werden, wie umfassend die Lehrmittel historisches Denken anbahnen. Das Vorgehen wurde gewählt, da damit sowohl die Thematisierung des

am 16.06.2021. Die Erstautorin war als Fachexpertin und über die administrative Projektleitung in die Entwicklung des Lehrmittels involviert.

¹⁶ So etwa zum Ersten Weltkrieg und zum Landesstreik, S. 192-195, ebenso zur Schweiz als Einwanderungsland, S. 210-211, zudem ist die Geschichte der Schweiz als Containergeschichte konzipiert und erzählt.

¹⁷ *Durchblick. Geografie. Geschichte*. Bd. 2. Braunschweig, Westermann, 2017. <https://www.westermanngruppe.ch/reihe/RZGCH/Durchblick-Geografie-Geschichte-Ausgabe-fuer-die-Schweiz>, konsultiert am 16.06.2021.

¹⁸ SCHREIBER Waltraud, SCHÖNER Alexander, SOCHATZY Florian sprechen in diesem Zusammenhang von den Tiefenstrukturen, die für den Subtext und damit die Lenkung der Schüler*innen in ihrer Aneignung von Lehrmittelinhalten zentral seien, vgl. *Analyse von Schulbüchern als Grundlage empirischer Geschichtsdidaktik*, Stuttgart, Kohlhammer, 2013. Es handelt sich um eine hermeneutische Untersuchung, die sich auf die Merkmale von historischen Erzählungen, wie sie von Seixas und Morton als «big six» («Historical Significance, Evidence, Continuity and Change, Cause and Consequence, Historical Perspectives, the Ethical Dimension») gefasst worden sind, fokussiert. SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson, 2012.

«Frauenstimmrechts» in den Lehrmitteln als auch die historischen Kompetenzen, die in Lehrmitteln anhand von Aufgaben adressiert werden, in den Blick geraten. Damit wird der idealtypischen Forderung Rechnung getragen, dass Aufgaben im kompetenzorientierten Geschichtsunterricht in Lehrmitteln und darüber hinaus die Schüler*innen dabei unterstützen sollen, historisches Denken anhand von bestimmten historischen Themen einzuüben, indem sie bestimmte Kompetenzen fokussieren.¹⁹ Dementsprechende Aufgaben in Lehrmitteln unterstützen die Lehrpersonen folglich bei Unterrichtsplanungen, die auf die Förderung des historischen Denkens zielen.

Die inhaltliche Interpretation des «wichtigen Ereignisses» in den Lehrmitteln

zeitreise 3 widmet der politischen Gleichberechtigung und der Gleichstellung eine Doppelseite.²⁰ 1971 ist darin eine Etappe; einige Errungenschaften und noch heute bestehende Defizite werden aufgezählt. In dieser Erzählung werden Iris und Peter von Roten²¹ als Paar vorgestellt, das «seiner Zeit weit voraus war» und derart Männer und Frauen provozierte. Die Texte erzählen von einer zunehmenden, aber unabgeschlossenen Ausdehnung von Gleichstellung. Dieser Prozess kennt keine Ursachen und keine Folgen. Die Quellenausschnitte zeigen, dass die Haltung der von Roten dem späteren Gleichheitsartikel der Bundesverfassung entspricht. In *Gesellschaften im Wandel (GiW)* werden schon in früheren Kapiteln Bezüge zum Stimm- und Wahlrecht der Frauen gesetzt. So wird in der Behandlung der allmählichen Erweiterung des Stimm- und

Wahlrechts für Männer in der Schweiz im 19. Jahrhundert eine Aussage platziert, dass dieses für Frauen erst 1971 realisiert wurde.²² Bei der Behandlung des Landesstreiks 1918 wird das «Frauenstimmrecht» als eine der Streikforderungen erwähnt und dass diese erst 1971 eingelöst wurde.²³ Die Momentaufnahme schweizerischen Alltagslebens 1971 thematisiert familiäre Rollenteilung, steigende Konsummöglichkeiten und erwähnt «Frauenstimmrecht – endlich».²⁴ Der Schwerpunkt aber, in welchem der Kampf der Frauen «um eine breite Beteiligung an der Arbeitswelt» und um das Stimm- und Wahlrecht thematisiert wird, liegt im Teil zu «Gegenwart und Zukunft» im Kapitel «Die Schweiz – eine Demokratie in Europa (1945 – heute)».²⁵ Der Kampf um das Stimm- und Wahlrecht für Frauen wird so in den Zusammenhang der Ausgestaltung von Demokratie gestellt. Dabei wird zum einen den «Vorkämpferinnen für die Rechte der Frauen» eine Doppelseite eingeräumt, konkret werden Iris und Peter von Roten und Emilie Lieberherr vorgestellt. Zum anderen erfährt auch die Gleichstellung von Mann und Frau eine zweiseitige Behandlung. Auffallend in diesen Präsentationen ist die dynamische Darstellung, indem sowohl Erreichtes wie noch nicht Eingelöstes als Gegenstand und Ergebnis von politischem Kampf und Engagement präsentiert werden. Ergänzende Quellen dokumentieren die Agitation für das «Frauenstimmrecht».²⁶ Eine Weiterführung sowohl des Kampfes um das Stimm- und Wahlrecht für Frauen²⁷ wie auch der Problematik zu «Gleicher Lohn für gleiche Arbeit»²⁸ ist im Onlineteil vorgesehen.

In *Durchblick* steht das Thema des «Frauenstimmrechts» ziemlich isoliert da.²⁹ Zwar wird beim «Landesstreik von 1918» der Streikaufruf mit den Forderungen als Quelle abgebildet und die Schüler*innen sind aufgefordert zu recherchieren,

¹⁹ HEUER Christian, «Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel», in: KÜHBERGER Christoph, BERNHARD Roland, BRAMANN Christoph (Hrsg.), *Das Geschichtsbuch. Lehren – Lernen – Forschen*, Münster und New York, Waxmann, 2019, S. 147-160, hier S. 150.

²⁰ *zeitreise 3*, S. 78-79, Begleitband, S. 88. Band 2 von *zeitreise* spricht die Wohltätigkeitsanstrengungen von Frauen im Kontext der sozialen Frage an; am Ende des dritten Bandes werden Menschenrechte thematisiert.

²¹ Iris und Peter von Roten kämpften früh für das Stimm- und Wahlrecht für Frauen. <https://ch2021.ch/iris-von-roten-1917-1990/>, konsultiert am 05.11.2021. Iris von Roten verursachte mit ihrem «*Frauen im Laufgitter. Offene Worte zur Stellung der Frau*» (Bern: Hallwag, 1958) einen politischen Skandal.

²² *Gesellschaften im Wandel (GiW), Themenbuch 1*, Zürich: Imv, 2017, S. 123. Vgl. dazu STUDER Brigitte, «Das Frauenstimm- und Wahlrecht in der Schweiz 1848-1971», *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* 26, 2015, 2, S. 14-40.

²³ *GiW, Themenbuch 2*, Zürich: Imv, 2017, S. 53.

²⁴ *GiW, Themenbuch 2*, S. 85.

²⁵ *GiW, Themenbuch 2*, S. 114-121.

²⁶ *GiW, Archiv*, Zürich: Imv, 2017, Quellen 87, 88, 91, 106a.

²⁷ *GiW*, Onlineplattform, *Archiv*, Quellen 146, 147, 162, 163.

²⁸ *GiW*, Onlineplattform, *Politik*, 4.3. Gleicher Lohn für gleiche Arbeit.

²⁹ *Durchblick*, S. 214-217.

wann die einzelnen Forderungen umgesetzt wurden.³⁰ Die Abstimmung von 1971 wird als Konsequenz des wirtschaftlichen und sozialen Wandels dargestellt und unmittelbar bedingt durch die Absicht des Bundesrates, die Europäische Menschenrechtskonvention EMRK mit einem Vorbehalt bezüglich der Nichtgewährung der Rechte der Frauen zu unterzeichnen, wogegen «*die Frauen protestiert*» hätten. Auszüge aus dem Eherecht von 1912 und 2017 ermöglichen zudem, auf die Ungleichheit in der Familie einzugehen, allerdings ziemlich unverbunden. Eine zweite Doppelseite porträtiert dann Emilie Lieberherr als Pionierin im Sinne einer Vorbildfigur.

Soll das «*wichtige Ereignis*» im Unterricht zu einer historischen Erzählung werden, bieten die Lehrmittel in höchst unterschiedlichem Ausmass Anknüpfungspunkte. Während *Durchblick* in unangemessener Verkürzung den sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Wandel als Ursache für die schliesslich positive Abstimmung postuliert, legt *zeitreise* eine von unmittelbarer menschlicher Handlung losgelöste allmähliche Entwicklung der Gleichstellung nahe, die an das altbekannte Fortschrittsnarrativ traditioneller europäischer Geschichtsschreibung anknüpft. *GiW* entwirft die Geschichte eines Kampfes um Gleichstellung, der von Frauen bzw. der Frauenbewegung geführt worden ist. Diese erscheinen als Akteurinnen, als Handelnde, die das Geschehen in Bewegung bringen, wobei auf Voraussetzungen und Rahmenbedingungen dieses Kampfes kaum eingegangen wird. Der Verlauf der Einführung des Stimm- und Wahlrechts für Frauen ist nicht existent – abgesehen vom Hinweis, dass es durch eine Abstimmung eingeführt wurde. Soll die Erzählung nicht «*das wichtige Ereignis*», sondern die Gleichstellung erzählen, liefert *zeitreise* Daten wichtiger Etappen, um die allmähliche Entwicklung konkretisieren zu können. In einen ähnlichen Zusammenhang wird es in *GiW* gestellt, während in *Durchblick* keine weiteren Informationen erhältlich sind. *Durchblick* thematisiert keine Folgen der Abstimmung, *zeitreise* lediglich nachfolgende wichtige Ereignisse, *GiW* thematisiert vor allem mangelnde Folgen, mit denen weitere Schritte bzw.

der weitere Kampf begründet werden. Eine – auf den Kampf der Frauen reduzierte – historische Erzählung ist demnach nur bei der Verwendung von *GiW* möglich. Keines der Lehrmittel geht indes auf Ursachen, Akteure und deren Motive für die Gegnerschaft des Stimm- und Wahlrechts für Frauen ein.

Denkbar ist allerdings, dass die Aufgaben in den Lehrmitteln so gestellt sind, dass man auf den Bedarf an zusätzlichen Informationen und Interpretationen (zum Beispiel durch Fragen) hingewiesen und angeleitet wird, wie diese beschafft werden können.

Die Aktivierung der Schüler*innen durch Aufgaben

Aufgaben in Geschichtslehrmitteln haben den Zweck, Schüler*innen dazu aufzufordern, sich vertiefend mit dem auseinanderzusetzen, was das Lehrmittel an Information, an Materialien, an Deutungen und Erzählungen liefert.³¹ So soll historisches Lernen ermöglicht werden. Historisches Lernen hat unter dem Paradigma der Kompetenzorientierung zum Ziel, Lernende zu einer eigenständigen Konstruktion von historischen Erzählungen und zur De-Konstruktion vorhandener Erzählungen zu befähigen. Damit soll Schüler*innen die Teilhabe an der Geschichtskultur der Gesellschaft, in der sie leben, ermöglicht werden. Angelehnt an das Kompetenzmodell von FUER bedeutet dies, historische Fragen stellen bzw. erkennen, historische Begriffe und Konzepte u. a. kennen, historisch kontextualisieren und zueinander in Bezug setzen, Erzählungen kritisch analysieren bzw. selbst entwickeln und schliesslich

³⁰ *Durchblick*, S. 195.

³¹ HEUER Christian, RESCH Mario, «Aufgaben im Geschichtsunterricht. Stand und Perspektiven», *Geschichte für heute* 11, 2018, 3, S. 5-20; HEUER Christian, «Zur Aufgabekultur im Geschichtsunterricht», in: KELLER Stefan, BENDER Ute (Hrsg.), *Aufgabekulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten*, Seelze, Friedrich, 2012, S. 100-112; HEUER Christian, «Gütekriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fach Geschichte», *GWU* 62, 2011, S. 443-458; WALDIS Monika, «Fachdidaktische Analysen von Aufgaben in Geschichte», in: KLEINKNECHT Marc, BOHL Thorsten, MAIER Uwe, METZ Kerstin (Hrsg.), *Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Fächerübergreifende Kriterien zur Auswahl und Analyse*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2013, S. 145-162.

die Bedeutung der Erzählung für die Gegenwart und Zukunft bzw. für die eigene Existenz beurteilen zu können.³² Dazu müssen die einzelnen Operationen (Konstruktion und De-Konstruktion) orientiert an geschichtswissenschaftlicher Epistemologie und Methodologie, aber auch die einzelnen Kompetenzen der Bereiche systematisch eingeübt werden. Für ein Erlernen des Historischen Denkens haben Aufgabenstellungen demnach der Förderung dieser Kompetenzen zu dienen.³³

Die Lerninhalte des zentralen Referenzdokuments für den Geschichtsunterricht in der Deutschschweiz, des LP21, sind in Könnensformulierungen gepackt und es wird der – durchaus diskutabel – Anspruch erhoben, damit einen kompetenzorientierten Lehrplan geschaffen zu haben. In den didaktischen Erläuterungen für den Fachbereich «Natur – Mensch – Gesellschaft» wird (ohne Bezug zu einer Systematik³⁴) formuliert, welche Lernaufgaben produktiv seien. Im Folgenden wird deshalb auch geprüft, inwieweit die Aufgaben in den Lehrmitteln den angegebenen Kriterien entsprechen, wobei die Zusammenstellung bearbeitet wurde, um sie schlüssiger und empirisch bearbeitbar zu machen:³⁵ Aufgaben ...

- «setzen bei einer Frage mit aktuellem, lebensweltlichem Bezug an;
- ermöglichen entdeckendes Lernen;
- lassen Raum für Mitbestimmung und eigene Steuerung bei Lerninhalten und Lernwegen;
- fordern die Schülerinnen und Schüler auf, ihre Erkenntnisse in unterschiedlichen Formen festzuhalten und zu dokumentieren, selber zu erzählen, zu erklären;

³² Vgl. dazu SCHREIBER Waltraud, KÖRBER Andreas, BORRIES Bodo von, KRAMMER Reinhard, LEUTNER-RAMME Sibylla, MEBUS Sylvia, SCHÖNER Alexander, ZIEGLER Béatrice, *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*, Neuried, ars una, 2006.

³³ Zur Stellung des FUER-Kompetenzmodells in der Theoriediskussion vgl. KÖRBER, «Kompetenzmodelle ...».

³⁴ Anleihen bei WILHELM Markus, KALCSICS Katharina, *Lernwelten: Natur – Mensch – Gesellschaft – Studienbuch*, Bern, Schulverlag, 2017, S. 85-88, sind erkennbar.

³⁵ [https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e\[6\]3](https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e[6]3), konsultiert am 17.06.2021. Für die Veränderungen vgl. Anhang. Zur Systematisierung von Aufgaben hinsichtlich ihrer Funktionen als Lern-, Diagnose- und Prüfungsaufgaben vgl. KÖSTER Manuel, BERNHARDT Markus, THÜNEMANN Holger, «Aufgaben im Geschichtsunterricht. Typen, Gütekriterien und Konstruktionsprinzipien», *Geschichte lernen* 174 (2016), S. 2-11.

- regen zu Stellungnahmen, Beurteilungen oder Handlungen an;
- ermöglichen das Nachdenken und die Reflexion über das Lernen; ...»

Neben der Adressierung der Kompetenzbereiche und der Art der «produktiven Aufgaben» wurde zum einen geprüft, ob Aufgaben als lösbar eingeschätzt werden können, und zum anderen, ob es sich um historische Aufgaben handelt. Lösbare Aufgaben setzen voraus, dass das Lehrmittel das Material zur Verfügung stellt, damit sie gehaltvoll bearbeitet werden können (ausser eine Aufgabe fordere auf, sich über das Lehrmittel hinaus Informationen zu beschaffen). Die Codierung als historische Aufgabe zielt darauf ab, ob mit dem geschichtlichen Thema überhaupt fachliches Lernen angebahnt wird. Was allerdings als historische Aufgabe gilt, ist in der Geschichtsdidaktik nicht unumstritten. Eine enge Auffassung vertritt die Position, eine historische Aufgabe sei nur dann gegeben, wenn sie zwei Zeiten miteinander verbinde bzw. die Vergangenheit mit einer Gegenwart verknüpfe.³⁶ Eine andere Auffassung kennzeichnet eine Aufgabe auch dann als «historisch», wenn dieselbe auf Verhältnisse, Personen und Handlungen in der Vergangenheit gerichtet ist, solange dabei die historische Kontextualisierung verlangt oder vorgegeben wird. Hier wird der zweiten Auffassung schon deshalb gefolgt, weil von den kleinschrittigen Aufgabenstellungen, wie sie hier ausgewertet wurden, nicht erwartet werden kann, dass sie immer wieder aufs Neue Zeitbezüge herzustellen in der Lage sind.³⁷

Im Folgenden wird die Auswertung der Codierung präsentiert. Dabei muss beachtet werden, dass es sich insgesamt um eine relativ kleine Anzahl Aufgaben handelt, die zum Thema gestellt werden. Das Verhältnis zwischen den einzelnen Kriterien des LP21 oder zwischen den Kompetenzbereichen vermag deshalb, für die Gesamtheit der Aufgaben in den Lehrmitteln

³⁶ RÜSEN Jörn, *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln u. a.: Böhlau, 2013. Vgl. auch KÖSTER, BERNHARDT, THÜNEMANN, «Aufgaben ...» und ähnlich HEUER, RESCH, «Aufgaben ...».

³⁷ Vgl. dazu NITSCHKE Martin, GOLLIN Kristine, WALDIS Monika, «Zur Konstruktion von offenen Testaufgaben für die Erfassung narrativer Kompetenz – Kriterienentwicklung und Studienvergleiche», *ZfGD* 16, 2017, S. 235-249. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2017.16.1.235>, hier S. 242. Zur Präzisierung vgl. Anhang.

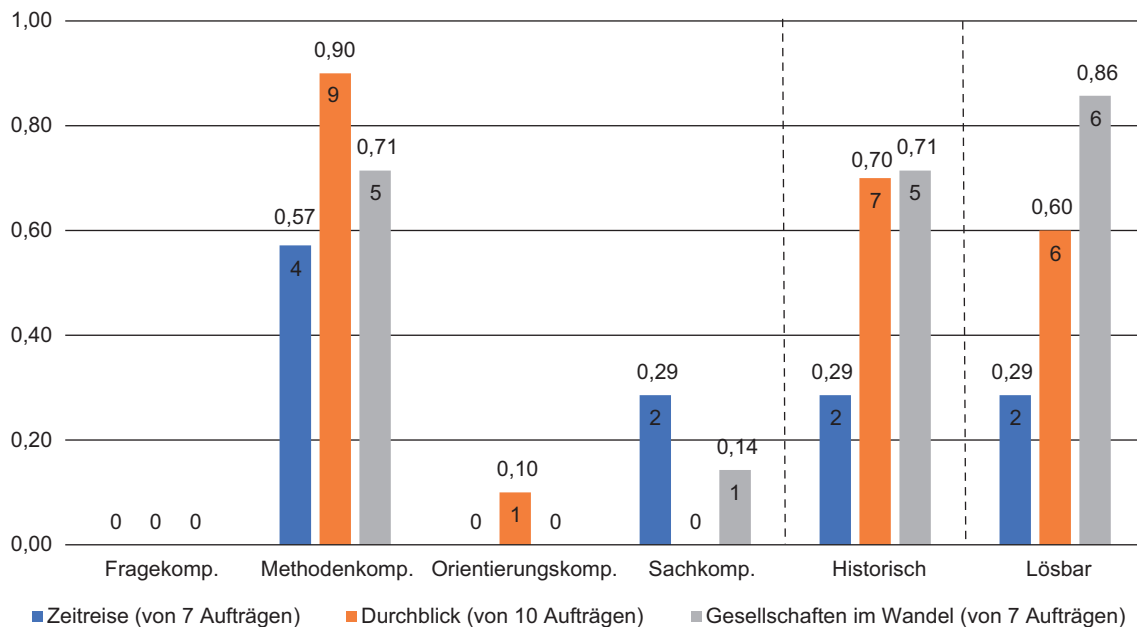


Abb. 3: Hauptsächlich fokussierte historische Kompetenzen, Einstufung als historische Aufgabe und deren Lösbarkeit (insgesamt 24 Aufgaben) in Prozenten (oberhalb des Balkens) und absoluten Häufigkeiten (in den Balken). Die Werte basieren auf der Anzahl Aufgaben pro Lehrmittel.

höchstens ein hypothesengenerierendes Indiz zu sein. Zudem enthalten die drei Lehrmittel eine unterschiedliche Anzahl Aufgaben zur Thematik. Auch weist die jeweilige konzeptionelle Logik den Aufgaben unterschiedliche Orte zu: Während Aufgaben in *Durchblick* und *zeitreise* direkt an das entsprechende Kapitel des thematischen Abschnitts anschließen, sind in *GiW* Aufgabenblätter online gestellt, auf die im Handbuch für Lehrpersonen verwiesen wird. Diese Unterschiede begründen, weshalb hier weniger die einzelnen Lehrmittel aufgrund der Aufgaben verglichen werden sollen, sondern vielmehr die Aufgaben der drei Schulbücher insgesamt kommentiert werden. Die Auswertungen sollen also lediglich eine Aussage dazu zulassen, welches historische Lernen am «wichtigen Ereignis» «Frauenstimmrecht» angebahnt wird.

Die Aufgaben wurden vom Autor und der Autorin anhand der Kriterien (Anhang) unabhängig voneinander inhaltsanalytisch codiert. Die Übereinstimmungen waren bereits in ihrer prozentualen Form nur zum Teil ausreichend (historische Kompetenzen: 18,18–72,73%; lösbar: 66,67%; historisch: 45,83%; «produktive» Lernaufgaben LP21: 54,17–95,83%), was darin begründet sein dürfte, dass anders als üblich keine vorherigen Codiertrainings

und Trainingsdurchläufe erfolgten,³⁸ da alle vorliegenden Schulbücher zum Themenkomplex einbezogen und nicht zu Trainingszwecken ausgeschlossen werden sollten. Daher wurden die Differenzen vor der Quantifizierung detailliert diskutiert und konsensbasiert geklärt. Bei den «produktiven Lernaufgaben» waren Mehrfachcodierungen möglich. Bei der Codierung der Kompetenzen wurde jeweils jener Bereich codiert, auf den die Aufgabe hauptsächlich abzielt, obwohl die Aufgabenstellungen häufig auch weitere Kompetenzen einbeziehen (so etwa bei der Methoden- auch die Sachkompetenz usw.). Generell leitend für die Auswertung war die Annahme, dass Arbeitsaufträge lediglich dann spezifische historische Kompetenzen anbahnen, wenn sie die entsprechenden Operationen explizit einfordern.³⁹

Von allen 24 untersuchten Aufgaben konnten zwei keiner historischen Kompetenz zugeordnet werden.⁴⁰ Bei den kategorisierbaren Aufgaben aller Lehrmittel fällt der hohe Anteil derjenigen auf, die die Methodenkompetenz adressieren. Dieses starke

³⁸ KRIPPENDORFF Klaus, *Content analysis. An introduction to its methodology*, Thousand Oaks, Sage, 2004, S. 211–256.

³⁹ Vgl. dazu auch HEUER, RESCH, «Aufgaben ...», S. 13.

⁴⁰ Es handelt sich dabei um *zeitreise*, S. 79, Aufgabe 7, und *GiW*, EW 11, W3, 3c.

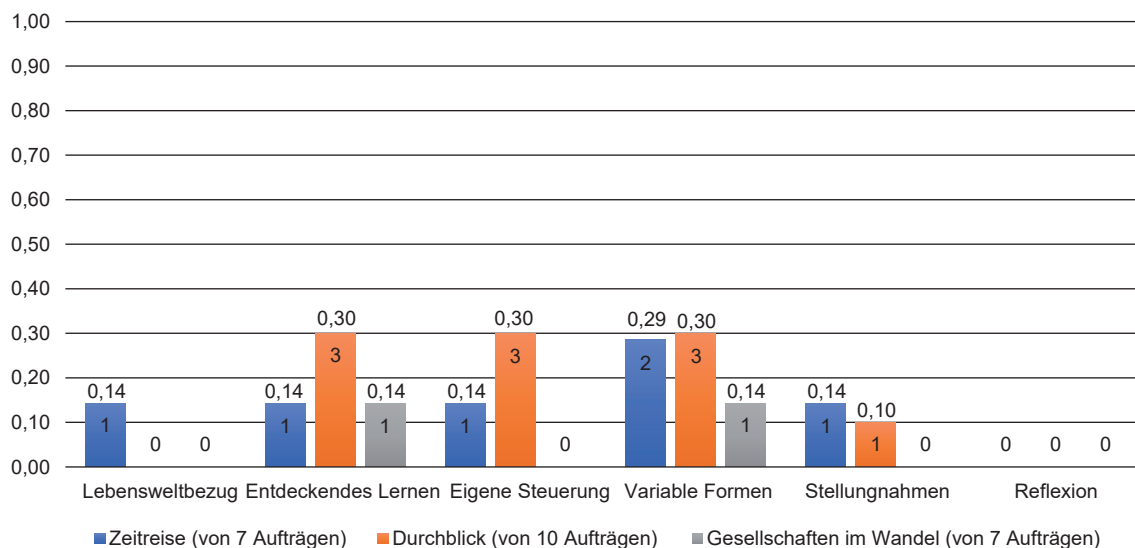


Abb. 4: Die «produktiven Lernaufgaben» nach LP21 (bei 24 Lernaufträgen) in Prozenten (oberhalb des Balkens) und absoluten Häufigkeiten (in den Balken). Die Werte basieren auf der Anzahl Aufgaben pro Lehrmittel.

Übergewicht macht das Bemühen sichtbar, die Lernenden mit der Methode der historischen Erkenntnis vertraut zu machen. Erstaunlicherweise aber wird die Sachkompetenz weit weniger angesprochen, die in einem solchen Verfahren den Aufbau von Fachlichkeit im Umgang mit geschichtlichen Themen belegen würde. Noch seltener wird der Aufforderung der geschichtsdidaktischen Theorie nachgekommen, Orientierungsleistungen von historischem Denken explizit einzufordern. Zudem macht das völlige Fehlen der Adressierung der Fragekompetenz deutlich, dass weder die jeweils vorgelegten Deutungen der Lehrmittel zur Diskussion gestellt werden, noch Lernende dazu angeleitet werden, eigene Fragen an das Thema zu stellen. Damit schreibt sich die Lehrmitteltradition fort, nicht erkennbar zu machen, dass auch die jeweilige Erzählung des Lehrmittels von den Fragestellungen an das Thema abhängt. Es werden nur kleinschrittige Teilaufträge ohne Bezug zu einer Frage, die Zusammenhänge herstellen könnte, angeboten, sodass zu befürchten ist, den Lernenden bleibe die Funktion der Aufgabenbearbeitung für historisches Denken verschlossen, mit entsprechenden Folgen für Motivation aufgrund des Fehlens persönlicher Relevanz. Damit verbleiben auch kompetenzorientierte Lehrmittel in der Tradition, Schüler*innen mit einem geschichtskulturell abgesicherten Narrativ zu versehen, ohne diesen Zusammenhang aufzudecken bzw. die Kompetenz zu fördern, denselben

zu erkennen und zu befragen. Im Übrigen unterscheiden sich die Lehrmittel in ihrer Kompetenzadressierung nur wenig. Verallgemeinern lassen sich diese Ergebnisse nicht, da es möglich ist, dass sich die Adressierungen eines Lehrmittels bei einzelnen behandelten Themen stark unterscheiden. Überraschend ist das Vorkommen von unlösbaren und nicht historischen Aufgaben, da Aufgabenstellungen bzw. die Aufgabenkultur des Geschichtsunterrichts in den letzten Jahren eine verstärkte Aufmerksamkeit erhielten. Auch die reiche Tradition der Lehrmittelerarbeitung würde anderes erwarten lassen. Erklärungen für die Befunde müssen erst noch gefunden werden. Die Unterschiede zwischen den Lehrmitteln müssten auch für diesen Auswertungsgegenstand mit einer durchgehenden Sichtung aller Aufgaben überprüft werden. Mit Blick auf die Merkmale «produktiver Lernaufgaben» nach dem Verständnis des LP21, für die Mehrfachkategorisierungen möglich waren, da die Bereiche nicht durchweg trennscharf unterscheidbar waren, liessen sich vier von sieben Aufgaben in *zeitreise*, vier von zehn Aufgaben in *Durchblick* und fünf von sieben Aufgaben in *Gesellschaften im Wandel* keinem der Bereiche zuordnen.⁴¹ Die

⁴¹ *zeitreise*, S. 79, Aufgaben 1, 3, 4, 5; *Durchblick*, S. 215, Aufgaben 1, 2, 5 und S. 217, Aufgabe 2; *GiW*, EW 11, W2, Aufgabe 1; EW 11, W3, Aufgaben 1, 2, und EW 11, W3, 3b, c.

übrigen Aufgabenstellungen können in mehrfacher Dimension als «produktiv» eingeschätzt werden. Es lassen sich aber Unterschiede erkennen. So sind entdeckendes Lernen, eigene Steuerung und variable Formen am stärksten vertreten. Die hohe Übereinstimmung zwischen dem entdeckenden Lernen und der eigenen Steuerung ist zudem auffallend und lässt vermuten, dass es sich um Aufgaben handelt, die zum «Recherchieren» zu einem Sachverhalt auffordern und daher einen höheren Grad an Eigensteuerung zulassen. Bei allen drei genannten Dimensionen steht zudem die Förderung methodischer Fähigkeiten stark im Vordergrund. Die Dimension der Stellungnahmen zielt einerseits auf die Argumentationsfähigkeit, andererseits könnte sie auch eine Verbindung zum Lebensweltbezug und zur Reflexion herstellen. Umso nachdenklicher macht die schwache Vertretung des Lebensweltbezugs und die Abwesenheit der Reflexion. Derart gewinnen auch die Stellungnahmen einen «technischen» Charakter. Es muss deshalb resümiert werden, dass die «Produktivität» der codierten Lernaufgaben vor allem auf den Aufbau methodischer Fähigkeiten gerichtet ist, was schon die Codierung der Kompetenzbereiche gezeigt hat.

Historische Orientierung zum «Frauenstimmrecht»

Auch wenn die Analysen methodologisch limitiert (z. B. Vergleichbarkeit Aufbau Lehrmittel, Konsenscodierung) sind und keine Aussagen zur Gesamtheit der Aufgaben in den untersuchten Lehrmitteln zulassen, verdeutlichen sowohl die inhaltliche Analyse als auch diejenige der Aufgabenstellungen, dass die Lehrmittel das Thema «Frauenstimmrecht 1971» bzw. Gleichstellung der Geschlechter vor allem nutzen, um einen geschichtlichen Moment und damit verbundene Personen als erinnerungswürdig einzuführen und gleichzeitig methodische Fähigkeiten im Umgang mit Historischem einzuüben. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive kann kritisiert werden, dass dem «wichtigen Ereignis» die Gleichheitsthematik

als Bedeutung unterlegt wird, ohne «Gleichheit» oder «Geschlechtergerechtigkeit» als Werte zum Gegenstand einer mehrperspektivischen Reflexion und zum Inhalt von Stellungnahmen zu machen, die die lebensweltliche Relevanz für die Schüler*innen zum Inhalt hätte. Derart droht die Orientierung durch Geschichte auf angelernte Auffassungen reduziert zu werden – Auffassungen, die ohne Reflexionsanstoss übernommen oder abgelehnt werden. Damit wird die Praxis, Schüler*innen zur Übernahme eines geschichtskulturell abgesicherten Narrativs zu bewegen, ohne die Reflexivität hinsichtlich des Konzeptlernens und der Orientierung am Lehrmittel selbst zu fördern, auch von kompetenzorientierten Lehrmitteln fortgeschrieben, was durch den geringen Anteil von Aufgabenstellungen zur historischen Orientierung und Reflexion bzw. mit Lebensweltbezug unterstrichen wird.

Aus einer frauenbewegten Perspektive kann festgehalten werden, dass die Einführung des Stimm- und Wahlrechts 1971 Eingang in die schulische Geschichte gefunden hat, dass die Sicht der Frauenbewegung auf dieses Ereignis der Darstellung unterlegt ist, indem der lange Kampf angesprochen, das Anliegen als Gleichheitsgebot und als Element von Geschlechtergerechtigkeit gedeutet und die Erlangung der Geschlechtergerechtigkeit als unabgeschlossener Prozess interpretiert wird. Damit wird diese Interpretation Teil schulischer hegemonialer und offizieller Geschichtsschreibung.

Aus Sicht einer differenzierten Geschichtsschreibung und einer Geschichtsdidaktik, die u. a. mit Mehrperspektivität und Reflexion über angebotene Deutungen die historische Orientierung fördern will, liesse sich aber gerade die Präsentation einer hegemonialen Geschichte nachholender Geschlechtergerechtigkeit kritisieren, die auch nicht von Aufforderungen begleitet wird, nach Begründungen für die Berechtigung der dargebotenen Deutung zu fragen. Die Kritik visiert die verpasste Chance an, das Orientierungsangebot der erzählten Geschichte offenzulegen und damit reflektiert umzugehen.

Die Verfasser*innen

Martin Nitsche, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Schwerpunkte: theoretische, empirische und pragmatische Geschichtsdidaktik, Disziplingeschichte.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/martin-nitsche>
martin.nitsche@fhnw.ch

Béatrice Ziegler, Dr. phil. Historikerin, Tit. Prof. Universität Zürich, Prof. für Geschichte und Geschichtsdidaktik der PH FHNW, ehem. Leiterin des Zentrums Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der PH FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Schwerpunkte: Migrations- und Geschlechtergeschichte, Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik und Politische Bildung.

<https://www.fhnw.ch/de/personen/beatrice-ziegler>
beatrice.ziegler@em.fhnw.ch

Zusammenfassung

Der 50. Jahrestag der Abstimmung von 1971, mit der das Stimm- und Wahlrecht für Frauen in der Schweiz eingeführt wurde, bereitet dem Land Kopfzerbrechen, denn nur zwei europäische Länder gewährten den Frauen noch später politische Rechte. Für den Kampf der Frauen und die Frauenbewegung ist die Abstimmung jedoch ein Meilenstein im Kampf für die Gleichstellung der Geschlechter und die Geschlechtergerechtigkeit in der Schweiz. Der Artikel zeigt auf, wie das Thema in den Deutschschweizer Lehrplan (LP21) und in die darauf basierenden Geschichtsschulbücher integriert wurde und was die Schüler*innen aus der Darstellung des Themas lernen sollen.

Keywords

«*Frauenstimmrecht*», Schweiz, Jubiläum, Lehrplan, Geschichtslehrmittel, Orientierungsangebote, Lerninhalte, Lernaufgaben

Das «Frauenstimmrecht» in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln auf der Basis des Lehrplans 21 – Eine kompetenzorientierte Analyse

Anhang

Codier-Manual Historische Kompetenzen, historische Aufgaben und Lösbarkeit

Codier-Regeln:

1. Codiert werden die einzelnen Arbeitsaufträge und nicht die Gesamtheit aller Aufträge, Medien und Text-Bild-Bezüge als übergreifende Lernaufgabe.
2. Es wird nur jener Kompetenzbereich codiert, der hauptsächlich im Auftrag fokussiert wird. Mehrfachcodierungen sind nicht möglich.

Kategorien und Beschreibung	Ankerbeispiel
<i>Fragekompetenz:</i> Aufträge, die das Stellen oder Erkennen historischer Fragen einfordern.	Kein Bsp.
<i>Methodenkompetenz:</i> Aufträge, die die Anwendung historischer Methoden einfordern.	«Am 1. März 1969 fand in Bern vor dem Bundeshaus eine grosse Demonstration für die Gleichberechtigung der Frauen und das Frauenstimmrecht statt. Emilie Lieberherr hielt dabei eine Rede. Diese Rede wurde Jahrzehnte später in einer Radiosendung besprochen. Du findest die Sendung im Archiv auf der Webplattform (Quelle 162). a) Höre dir die Sendung aufmerksam an. Es wird gesagt, die Rede von Emilie Lieberherr habe «Geschichte geschrieben». Wie ist das zu verstehen?» (GiW, EW 11, W3, 3a)
<i>Orientierungskompetenz:</i> Aufträge, die eine Werturteils-, Identitätsbildung oder einen expliziten Bezug zur Gegenwart bzw. Zukunft einfordern.	«Warum sind Vorbilder wie Emilie Lieberherr wichtig? Erkläre.» (Durchblick, 217)
<i>Sachkompetenz:</i> Aufträge, die eine Auseinandersetzung mit einem Begriff, Konzept o. ä. einfordern.	«Vergleiche die beiden Ziele, nämlich die politische Gleichberechtigung und die Gleichstellung, miteinander (VT1, VT2, Q6)» (Zeitreise, 79)
<i>Historisch:</i> Aufträge, die Aspekte explizit mittels Jahrzahl, Zeitraum, Nennung eines konkreten historischen Ereignisses oder Zeitverlaufs historisch situieren.	«Ihr habt einige wichtige Argumente für und gegen die Einführung des Frauenstimmrechts zusammengestellt. Befürworterinnen und Befürworter, aber auch Gegnerinnen und Gegner gaben an, dass ihnen das Wohl der Frauen am Herzen liege. Die beiden Seiten zogen daraus aber gegensätzliche Schlüsse. Wie war das möglich? Sucht dafür eine Erklärung.» (GiW, EW11 W2, 2)
<i>Lösbar:</i> Aufträge, die mit Hilfe des Materials im Lehrmittel lösbar sind und keine zusätzlichen Materialien zur Lösung benötigen.	«Erzähle die Lebensgeschichte von Emilie Lieberherr mithilfe von M1 bis M5 deiner Mitschülerin/deinem Mitschüler.» (Durchblick, 217).

Codier-Manual «produktive» Lernaufgaben LP 21

Codier-Regeln:

1. Codiert werden die einzelnen Arbeitsaufträge und nicht die Gesamtheit aller Aufträge,

Medien und Text-Bild-Bezüge als übergreifende Lernaufgabe.

2. Codiert werden lediglich explizite Adressierungen der Aspekte in den Arbeitsaufträgen und keine impliziten Möglichkeiten.

3. Mehrfachcodierungen sind möglich.

Kategorien und Beschreibung	Ankerbeispiel
<i>Lebensweltbezug:</i> Aufträge, die einen aktuellen, lebensweltlichen Bezug fokussieren.	«Überlege und forsche nach: Wo entdeckst du heute zwischen Frauen und Männern Ungleichheiten? Diskutiert darüber, ob und inwiefern sie erklärbar und gar gerechtfertigt sind.» (Zeitreise, 79)
<i>Entdeckendes Lernen:</i> Aufträge, die entdeckendes Lernen einfordern.	«Führe ein Zeitzeugeninterview zu einem geschichtlichen Thema durch. Dokumentiere deine Ergebnisse und präsentiere sie mit zusätzlichen Materialien deiner Klasse (z. B. mit Fotos, Zeitungsberichten, Statistiken).» (Durchblick, 217)
<i>Eigene Steuerung:</i> Aufträge, die den Schüler*innen eigene inhaltliche oder methodische Wege eröffnen.	«Recherchiere zur Einführung des Frauenstimmrechts in den Nachbarländern.» (Durchblick, 215)
<i>Variable Formen:</i> Aufträge, die unterschiedliche Formen der Ergebnissicherung einfordern (Dokumentieren, Erklären, Erzählen).	«Was diskutieren wohl die beiden Frauen vor dem Plakat Q1 (VT1)? Verfasse einen Dialog.» (Zeitreise, 79)
<i>Stellungnahmen:</i> Aufträge, die zu Stellungnahmen, Beurteilungen oder Handlungen anregen.	«Nimm Stellung zum Transparent in M6.» (Durchblick, 215).
<i>Reflexion:</i> Aufträge, die eine explizite Reflexion des Lernens einfordern.	Kein Bsp.