

DIE SCHMIEDIN

Eine menschenkundliche Betrachtung der
Auswirkungen geschlechterstereotyper
Rollenbilder im Grundschulalter anhand der
Handwerksepoche in der 3. Klasse an der
Waldorfschule

Motivarbeit

Pädagogisches Seminar an der Rudolf Steiner-Schule Nürnberg 2021/22
Seminarleiter: Christoph Wegener
20.06.2022

Seminaristin: Selma Hertel
Renngraben 6, 90475 Nürnberg

1.	EINLEITUNG	2
2.	VORÜBERLEGUNGEN	2
2.1	Die Sachkunde-Epoche „Handwerk“ in der 3. Klasse	2
2.2	Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in der 3. Klasse	4
2.3	Die Bedeutung von Männlich und Weiblich aus menschenkundlicher Perspektive	5
3.	DER SCHMIED ODER DIE SCHMIEDIN? AUSWIRKUNGEN ÜBERHOLTER ROLLENBILDER AUF KINDER	7
3.1	Rollenbilder und Gleichberechtigung im schulischen Kontext	7
3.2	Handlungsfelder für Lehrerinnen und Lehrer	10
4.	LÖSUNGSANSÄTZE	13
4.1	Handwerkerinnen im Mittelalter als Urbilder?	13
4.2	Die Gestaltung der Handwerksepoche	17
5.	FAZIT	20
6.	LITERATURVERZEICHNIS	21
7.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	24
8.	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	25

1. Einleitung

Als Mutter mehrerer Kinder an der Waldorfschule und als angehende Waldorflehrerin ist mir immer wieder aufgefallen, dass in der 3. Klasse in der Handwerksepoche zumeist nur von den Handwerksberufen im generischen Maskulin die Rede ist. Nachdem ich dann die Sendung „Leschs Kosmos: Gendern – Wahn oder Wissenschaft?“¹ gesehen hatte, in der Harald Lesch über Studien berichtet, die herausgefunden haben, dass Mädchen bei der Berufswahl von der Nennung der Berufe in zweigeschlechtlicher Form oder im generischen Maskulin stark beeinflusst werden, bin ich hellhörig geworden. Auf Nachfragen bei Lehrerinnen und Lehrern an der Waldorfschule, warum die Berufe fast ausschließlich in männlicher Form genannt werden, wurde mir meist geantwortet, dass es um die Handwerke ginge, wie sie früher gewesen seien, und dass man den Kindern sagen würde, dass es heute auch Mädchen möglich sei, traditionell männliche Berufe zu erlernen. Das Gefühl von „Das ist eben so...“, das mir diese Antworten vermittelten, veranlasste mich dazu, mich genauer mit diesem Thema zu beschäftigen und nachzuforschen, ob das wirklich so einfach ist.

Nach einer kurzen Rahmenanalyse zu den pädagogischen Voraussetzungen in der 3. Klasse und zum menschenkundlichen Bild Rudolf Steiners von Männlich und Weiblich, widmet sich diese Arbeit insbesondere der Problematik der Auswirkungen überholter Rollenbilder auf Kinder und dem Handlungsfeld von Lehrerinnen und Lehrern. Anschließend werden stereotype Rollenbilder aufgelöst, indem auf die Rolle von Handwerkerinnen im Mittelalter eingegangen wird und Lösungsvorschläge für die Handwerksepoche in der 3. Klasse entwickelt werden. In einem Fazit werden die Ergebnisse zusammengetragen.

2. Vorüberlegungen

2.1 Die Sachkunde-Epoche „Handwerk“ in der 3. Klasse

In der 3. Klasse befinden sich die Kinder im 2. Jahrsiebt. In dieser Phase ist aus dem nachahmenden Kind (1. Jahrsiebt), ein einer Autorität nachfolgendes Kind geworden, nun „ganz Seele ... noch nicht Geist“². Es geht noch nicht um logische Zusammenhänge, sondern um das Gemüthafte, das Menschliche, davon soll der Unterricht durchzogen sein.³ Um das neunte Lebensjahr herum vollzieht sich im Kind ein Wandel: Das Verhältnis zu seinem eigenen Ich

¹ Lesch 2021.

² Steiner 1991: 20.

³ Vgl. Steiner 1982: 13; Steiner 1991: 20f; Keller 1998: 6.

verändert sich, es entdeckt nun sein geistiges Ich.⁴ Es beginnt, „wacher und bewußter in die Welt zu schauen und sie wahrzunehmen, es wird selbständiger und verständiger als bisher“⁵. Dinge werden nun objektiver betrachtet: „In dem Augenblick, in dem um das neunte Lebensjahr herum das Ich erwacht, trennt sich der Mensch selber ab von der Naturumgebung, und er wird reif, die Verhältnisse der Naturerscheinungen nun objektiv zu vergleichen.“⁶

Rudolf Steiner spricht von einem kritischen Punkt, an dem im Kind in einem unbestimmten, unbefriedigten Gefühl die Frage auftaucht: „Wie finde ich mich in die Welt hinein?“⁷ Den daraus entstehenden Bedürfnissen können Lehrerinnen und Lehrer begegnen, indem die Kinder die mühevollen Arbeit des Menschen „möglichst durch eigenes Tun, Begreifen und Erfahren kennenlernen“⁸ und so die Zusammenhänge zwischen Mensch und Umwelt erfahren, sich mit ihr verbinden und ein Gefühl der Dankbarkeit entwickeln können ohne moralische, lehrhafte Worte oder Ermahnungen.⁹

Inhalt des Sachunterrichts soll dasjenige sein, „was aus der nächsten Umgebung bekannt ist“¹⁰, damit das Kind einen Eindruck davon bekommt, was die menschliche Arbeit ausmacht. So empfehlen Rudolf Steiners Lehrplanangaben für die 3. Klasse, „die menschliche Arbeit, die Berufe der Umgebung des Kindes darzustellen.“¹¹ Dazu gehören neben der bäuerlichen Arbeit auch Berufe zur Herstellung von Lebensmitteln, Hausbau und handwerkliche Berufe. Ziel ist es, die Kinder erleben zu lassen, dass der Mensch nach der Vertreibung aus dem Paradies selbst verantwortlich war, für sich zu sorgen, d. h. Nahrung, ein Dach über dem Kopf und Gegenstände für den alltäglichen Gebrauch herzustellen. Für den Erzählteil empfiehlt Steiner neben den Geschichten des Alten Testaments auch „die Geschicke des Menschen auf Erden und das Ergreifen der Erde durch die Arbeit.“¹²

Die heutigen Arbeiten und Arbeitsverhältnisse sehen zwar ganz anders aus als früher, trotzdem sollen die alten handwerklichen Berufe, wie sie vor der Technisierung, bis Mitte des 20. Jahrhunderts aussahen und wie es sie in vielen Entwicklungsländern noch gibt, für die Kinder erlebbar gemacht werden, „weil die Kinder auf diese Weise die Tätigkeiten so kennenlernen können, wie es ihrem Vorstellungs- und Fassungsvermögen entspricht“¹³. So können die Kinder, wenn sie älter werden, die Produktionsweisen von Grund auf nachvollziehen.

⁴ Vgl. Steiner 1998: 172ff.

⁵ Keller 1998: 5.

⁶ Steiner 1998: 173f.

⁷ Steiner 1991: 22.

⁸ Keller 1998: 6.

⁹ Vgl. Steiner 1982: 11; Steiner 1991: 22; Keller 1998: 6.

¹⁰ Steiner 1984: 161.

¹¹ Keller 1998: 4.

¹² Keller 1998: 5.

¹³ Keller 1998: 5.

2.2 Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer in der 3. Klasse

Das Kind hat in der dritten Klasse ein größeres „Anlehnungsbedürfnis an einen Erwachsenen“¹⁴. Es geht nicht mehr darum, was eine Person tut, sondern darum, was sie als Persönlichkeit in sich trägt. Das Kind braucht eine Person, an die es glauben kann, ein Vorbild: „Da steht einer neben mir, der sagt mir etwas. [...] Der ist für mich der Vermittler zwischen mir und dem ganzen Kosmos.“¹⁵

Die Lehrerin oder der Lehrer ist also eine verehrte Autorität, verkörpert „das Wahre, Schöne und Gute“¹⁶. Allerdings nimmt das Kind die Autorität nicht mehr selbstverständlich hin, sondern hinterfragt diese: „Was ist denn mit dieser Autorität?“¹⁷ Es findet Gefallen oder Missfallen an dem, was Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Persönlichkeit, ihrem Handeln, ihrer Sprache vorgeben und vorleben. Welch eine Verantwortung haben da diese, wenn Rudolf Steiner sagt: „Wir sollen zuerst gelernt haben, etwas ist wahr, weil eine verehrte Persönlichkeit es wahr heißt, bevor wir die innere abstrakte Gesetzmäßigkeit des Wahren einsehen, die eigentlich auf uns erst wirken kann, wenn wir über das Geschlechtsreifealter hinaus sind.“¹⁸

Die seelischen Wachstumskräfte lassen das Kind reifen für Bilder, Fantasie und Gedächtnis. Diese wollen geformt, belebt und so gestaltet werden, dass die Vorstellungen wachsen können. Die Vorstellungen, Empfindungen und Willensimpulse dürfen nicht in steife Begriffe gefasst sein, nicht eingezwängt sein, sondern sollen leben und sich entwickeln können. Dann nimmt das Kind sie unbewusst auf als Inspiration¹⁹: „Und nur, wenn wir die unbewußte, die wunderbare Inspiration, die im ganzen Leben des Kindes vom 7. bis 14. Jahre waltet, verstehen, wenn wir hineinwirken können in dieses fortwährend Inspiriertsein, dann können wir erziehen.“²⁰

Im ersten Jahrsiebt müssen wir mit Liebe und den Freuden des unmittelbaren physischen Lebens auf das Kind einwirken, damit es im Erwachsenenalter offen und frei mit der Welt in Verkehr treten kann. Im zweiten Jahrsiebt müssen wir dem Kind eine verehrte Autorität, ein Wahrheitsträger sein, damit es einen mutvollen Charakter entwickeln kann. Erst im dritten Jahrsiebt beginnt der Mensch sich eigene Meinungen, Begriffe und Ideen zu bilden. Davor muss eine gute Grundlage im Kind geschaffen werden, allerdings nicht durch Eingezwängtsein, sondern durch Entwicklung. Das erhält im Menschen eine Beweglichkeit für das ganze Leben.²¹

¹⁴ Steiner 1991: 22.

¹⁵ Steiner 1991: 20.

¹⁶ Steiner 1982: 13.

¹⁷ Steiner 1991: 22.

¹⁸ Steiner 1982: 14.

¹⁹ Vgl. Steiner 1982: 40, 70f; Steiner 1991: 22; Steiner 1998: 172ff.

²⁰ Steiner 1991: 24.

²¹ Vgl. Steiner 1982: 52ff.

2.3 Die Bedeutung von Männlich und Weiblich aus menschenkundlicher Perspektive

Da sich diese Arbeit mit den Rollenbildern und deren Auswirkungen auf Kinder beschäftigt, soll hier die Bedeutung von Männlich und Weiblich aus menschenkundlicher Perspektive beleuchtet werden.

Koedukation von Jungen und Mädchen war an Waldorfschulen von Anfang an selbstverständlich. So lernen im Handarbeitsunterricht alle Kinder stricken, häkeln und nähen, im Eurhythmieunterricht tragen alle Kinder Kleider und Schleier. Das bedeutet: „... nicht *nur* ‚die Mädchen machen alles mit, was die Jungen machen‘, sondern auch umgekehrt ‚die Jungen machen alles mit, was die Mädchen machen‘.“²² Wiechert sieht hier den „Keim für etwas Verborgenes“²³, dass sich die Geschlechter zu weit auseinanderentwickeln, eine Kluft entsteht, die es zu überwinden gilt.²⁴

Nach Rudolf Steiner wirken beide Geschlechtsprinzipien in jedem Menschen, beim Mann ist der Ätherleib weiblich, bei der Frau männlich.²⁵ Wenn von seelischen Eigenschaften die Rede ist, solle man, so Steiner, also von männlichen und weiblichen Eigenschaften sprechen:

Wenn also der Mann durch seine äußerliche Körperlichkeit beispielsweise zum Krieger wird, indem diese äußere Tapferkeit gebunden ist an die äußere Organisation seines Körpers, so hat die Frau die innere Tapferkeit, die Fähigkeit der Aufopferung, der Hingabe.²⁶

In seinem Aufsatz „Die Trennung der Geschlechter“ sieht Steiner Mann und Frau aus einer viel älteren Grundform entstanden, „in welcher der Mensch weder das eine noch das andere, sondern beides zugleich war.“²⁷ Die Seele nahm erst einen männlichen oder weiblichen Leib an, als die Entwicklung der Erde durch die Verdichtung einen dieser Leiber aufdrängte:²⁸

Die äußere Erdenbildung hat dazu geführt, daß der Leib eine einseitige Bildung angenommen hat. Der männliche Leib hat eine Gestalt angenommen, die aus dem Element des Willens bestimmt ist, der weibliche hingegen trägt mehr das Gepräge der Vorstellung. So kommt es denn, daß die zweigeschlechtliche, männlich-weibliche Seele in einem eingeschlechtlichen, männlichen *oder* weiblichen Leib wohnt.²⁹

Der Teil der Seelenkraft, der nun nicht mehr nach außen strebte, konnte sich, so Rudolf Steiner, mit der Geisteskraft verbinden und so die Organe im Leib entwickeln, insbesondere das

²² Wiechert 2006: 101.

²³ Wiechert 2006: 101.

²⁴ Vgl. Wiechert 2006: 101.

²⁵ Vgl. Steiner 1985: 94.

²⁶ Steiner 1985: 94.

²⁷ Steiner 1986: 74.

²⁸ Vgl. Steiner 1986: 74ff.

²⁹ Steiner 1986: 75.

denkende Gehirn. So wurde der Mensch zu einem denkenden Wesen: „Das Denken ist erkaufte durch die Eingeschlechtlichkeit.“³⁰ Die männliche Seele der Frau und die weibliche Seele des Manns werden jedoch, vom Geist befruchtet, innerlich wieder ausgeglichen, sodass sowohl Frau als auch Mann eine männlich-weibliche Seele haben. Die Polarisierung der Geschlechter ist durch den Differenzierungsprozess von Vorstellung (weiblich) und Willen (männlich) Voraussetzung für das eigenständige Denken und für die Entwicklung des spezifisch menschlichen Bewusstseins.³¹

Mit den Reinkarnationen strebt der Mensch nach immer höherer Vollkommenheit durch meist abwechselnde männliche und weibliche Verkörperungen: „das Männliche [bildet] das Karma des Weiblichen, das Weibliche das Karma des Männlichen“³². Unser ganzes Erdenleben ist Ausdruck der „Wirkung dessen, was wir an Erfahrungen, Erlebnissen nach beiden Seiten hin als Erdenmenschen machen können.“³³ Der Mensch ist „in Wahrheit ein Doppelwesen“³⁴, wenn man nicht nur den physischen Leib, sondern auch das Geistige betrachtet.

Während der Mensch im wachen Zustand in seiner physisch-ätherischen Organisation lebt, wird im Schlafzustand der astralische Leib und das Ich daraus emporgehoben. Der Mensch verliert sein Tagesbewusstsein und tritt in das Schlafbewusstsein ein. Im Tagesbewusstsein sind astralischer Leib und das Ich auf die physischen Sinnesorgane angewiesen, um der physischen Welt zu begegnen. Im Schlafbewusstsein befinden sich astralischer Leib und das Ich jedoch in der geistigen Welt: ³⁵ „So läßt eben im Schlafe der Mensch auch seine männliche und weibliche Organisation zurück und verweilt in einer geistigen Welt als ein Wesen, das nichts Männliches und Weibliches mehr an sich trägt, als geschlechtlich undifferenziertes Wesen.“³⁶

Das Gegenbild von Geschlechtlichkeit existiert trotzdem in der geistigen Welt. Männlich und Weiblich werden aus dem Gegensatz höherer Prinzipien gebildet, Steiner charakterisiert ihn als die Polarität von Leben und Form: Das Männliche ist das Abbild des Lebens, das Weibliche ist die Form, in die das Leben gebracht wird, und beides bildet ein höheres harmonisches Ganzes³⁷: „Dergestalt wirken Geistiges und Physisches zusammen durch die Medien des Männlichen und Weiblichen; das ewig werdende Leben im Männlichen und das Leben in der Form gehalten im Weiblichen.“³⁸ Für Steiner sind Mann und Frau nur Hüllen. Dahinter steht der Geist und auf diesen gilt es einzugehen.³⁹

³⁰ Steiner 1986: 77.

³¹ Vgl. Steiner 1986: 76ff; Zech 2006: 30f.

³² Zech 2006: 31.

³³ Steiner 1985: 95.

³⁴ Steiner 1985: 95.

³⁵ Vgl. Steiner 1985: 95f.

³⁶ Steiner 1985: 97f.

³⁷ Vgl. Steiner 1985: 98, 100.

³⁸ Steiner 1985: 100.

³⁹ Vgl. Steiner 1985: 101.

3. Der Schmied oder die Schmiedin? Auswirkungen überholter Rollenbilder auf Kinder

Die Vorüberlegungen zu den pädagogischen Anforderungen für Kinder in der 3. Klasse und zu Rudolf Steiners Vorstellungen von Männlich und Weiblich führen nun zu der Frage nach den Auswirkungen überholter Rollenbilder auf Kinder im Grundschulalter. In den letzten fünfzig Jahren fand bereits eine große Auseinandersetzung mit diesem Thema statt und es gab weitreichende Entwicklungen und Fortschritte, doch lässt sich nicht leugnen, dass es immer noch signifikante gesellschaftliche Verhärtungen gibt, die sich auch im Schulkontext wiederfinden lassen. Was bewirkt es in Kindern, wenn in der Handwerksepoche nur vom Schmied, Weber, Schneider, Töpfer und Bäcker erzählt wird, nicht jedoch von einer Schmiedin, Weberin, Schneiderin, Töpferin oder Bäckerin? Welche pädagogischen Aufgaben lassen sich daraus ableiten?

3.1 Rollenbilder und Gleichberechtigung im schulischen Kontext

Koedukation wird inzwischen zwar fast überall in Mitteleuropa praktiziert, doch ist es nach Wiechert immer noch „zu einseitig männlich orientiert“⁴⁰. Auch Kaiser spricht davon, „dass die Koedukation keineswegs die erwartete Gleichheit der Geschlechter hervorgebracht hat“⁴¹, auch im Grundschulalter nicht. Sie vermutet außerdem, „dass die Schule als Institution ohne gezielte Beachtung von Geschlechterdifferenzen auch zur Reproduktion der hierarchischen Geschlechterverhältnisse beiträgt, aber durchaus zu einer geschlechterbewussten Bildung beitragen könnte.“⁴²

Die gesellschaftliche Wirklichkeit wird von Kindern über tradierte geschlechtsstereotype Filter wahrgenommen: „Gesellschaftliche Muster der Zweigeschlechtlichkeit scheinen schon vor Beginn des Eintritts in der Grundschule bei den Kindern aktiv rezipiert zu werden.“⁴³ Es sind also nicht nur die Sozialisationsprozesse in der Schule, sondern darüber hinaus solche in der Familie und in der ganzen Gesellschaft, die eine Polarisierung von Fähigkeiten bei Jungen und Mädchen stärken. Das beginnt bei unterschiedlichen Spielsachen und reicht bis zur Entwicklung von Eigenschaften als Grundlage für gesellschaftlichen und beruflichen Erfolg bei Jungen sowie zur Entwicklung sozialer Fertigkeiten bei Mädchen.⁴⁴ Die Auswirkungen lassen sich, trotz Änderungsversuchen, immer noch bei der Berufswahl beobachten: „... finden diese immer im

⁴⁰ Wiechert 2006: 102.

⁴¹ Kaiser 2004: 378.

⁴² Kaiser 2004: 376.

⁴³ Kaiser 2004: 377.

⁴⁴ Vgl. Kaiser 2004: 377-380.

gesellschaftlich dominanten System der Zweigeschlechtlichkeit statt, in dem sich Subjekte fortwährend als vergeschlechtlichte Subjekte inszenieren müssen, geschlechtlich codierte Zuschreibungen erfahren und sich diese aneignen ... Den Berufsbildern ist dabei eine wirkmächtige Geschlechtersymbolik inhärent, die als Ressource für die geschlechtliche Zuschreibungs- wie Darstellungsarbeit der Subjekte fungiert.“⁴⁵

Die Tatsache, dass Mädchen bei Noten und Schulabschlüssen oft besser abschneiden als Jungen, zeigt, dass es auch zu Ungunsten der Jungen Mängel in der Gleichbehandlung gibt und welche Wirkung hegemoniale Männlichkeitsbilder haben können. Die MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) werden nach wie vor mit dem Konzept von Männlichkeit assoziiert, wodurch auch die entsprechenden Berufe und deren Kompetenzen eng mit der Geschlechtersymbolik verbunden sind und die Darstellung konventioneller Weiblichkeit und Männlichkeit begünstigen⁴⁶: „Damit werden Berufe zu Orten, an denen Geschlechterdifferenzen inszeniert und als implizite Strukturen in geschlechtsbezogenen Denk- und Wahrnehmungsmustern verankert sowie in Handlungspraxen reproduziert werden.“⁴⁷

Berufswünsche von Grundschulkindern deuten schon oft auf die spätere Berufswahl hin. Erfolgserwartungen in einen bestimmten Beruf bestimmen das Selbstvertrauen und damit auch die Berufswünsche. Nach Vervecken und Hannover entsteht die geschlechtsspezifische Wahrnehmung von Berufen aber dadurch, dass Kinder wiederholt mit Männern und Frauen konfrontiert sind, die ihre traditionellen beruflichen Geschlechterrollen erfüllen – und das Grundschulalter ist bei der Entwicklung von Geschlechtsstereotypen eine entscheidende Phase⁴⁸: „As a result, children learn that on average, women work in lower status professions than men and maleness becomes associated with higher status and hence, higher difficulty of tasks, than femaleness“⁴⁹. Indem traditionell männlichen Berufen ein höherer Schwierigkeitsgrad und sozialer Status zugeschrieben wird, erscheinen diese Berufe Mädchen genauso wie Jungen weniger erreichbar als andere Berufe: „The perception of difficulty and status is, however, not so much dependent on objective characteristics of these occupations but rather due to the operation of gender stereotypes.“⁵⁰

Doch wenn nun Kindern an einer Waldorfschule in der Handwerksepoche der 3. Klasse handwerkliche Berufe, die heute noch als traditionell männlich angesehen werden, nur in männlicher Form präsentiert werden, liegt die Vorstellung von im Handwerk schwer

⁴⁵ Micus-Loos & Plößer 2015: 2f.

⁴⁶ Vgl. Kaiser 2004: 379; Micus-Loos & Plößer 2015: 3.

⁴⁷ Micus-Loos & Plößer 2015: 3.

⁴⁸ Vgl. Vervecken, Hannover & Wolter 2013: 208; Vervecken & Hannover 2015: 76-79.

⁴⁹ Vervecken & Hannover 2015: 77.

⁵⁰ Vervecken & Hannover 2015: 77.

arbeitenden Frauen eher fern, denn Kinder werden nicht nur von Traditionen und Vorbildern geprägt, sondern maßgeblich auch von der Sprache.⁵¹ So schreibt Hesse:

Ob in den Basiskonzepten von Männlich- und Weiblichkeit(en) bestimmte Rollen oder Berufe vertreten sind, kann über ganze Biographien entscheiden. Astronautin werden? Schornsteinfegerin? Denn um einen Beruf ins Auge zu fassen, muss er als für mich zugänglich erscheinen – das heißt zunächst hörbar werden – und das fällt für weibliche Karrieren oft flach. Manchmal auch für männliche: Nicht nur die Aussicht auf schlechte Bezahlung führt dazu, dass wir so wenig Kindergärtner haben, sondern auch deren mangelnde Sichtbarkeit oder Erwähnung.⁵²

Verändert man die geschlechtsspezifische Wahrnehmung von traditionell männlichen Berufen, kann dies die Wahrnehmung der Zugänglichkeit dieser Berufe sowie das Selbstvertrauen von Mädchen und Jungen beeinflussen.⁵³ In mehreren Studien untersuchten Vervecken und Hannover die Vorstellung von Berufen von Kindern im Alter von 6-12, indem sie in zwei Versuchsgruppen die Kinder mit Berufen konfrontierten – in einer Gruppe wurden diese in explizit männlicher und weiblicher Form beschrieben, in der anderen Gruppe lediglich in der männlichen. Die Ergebnisse der Studien legen nahe, dass die Mädchen und Jungen, denen die Berufe zweigeschlechtlich genannt wurden, diese als weniger schwierig und im sozialen Status niedriger wahrgenommen haben als die Mädchen und Jungen, denen die Berufe in rein männlicher Form präsentiert wurden.⁵⁴ Auswirkungen einer veränderten Sprache lassen sich also nicht nur für Mädchen, sondern auch für Jungen ableiten:

Traditionally male jobs (but, as expected, not traditionally female ones) were regarded as less difficult once they were associated with female jobholders via the pair form description. Boys and girls at that age have already acquired gender stereotypes according to which tasks with a male connotation are 'difficult ones' while tasks with a female connotation are 'easy ones'. As a result, they ascribe lower difficulty to male occupations presented with an explicit reference to female jobholders and, as a result, experience a stronger sense of self-efficacy toward these jobs.⁵⁵

Lehrkräfte können also, indem sie Berufe in männlicher und weiblicher Form nennen, nicht nur für Mädchen das Feld potenzieller Berufe erweitern, sondern auch für Jungen, anstatt ihre Optionen schon im Kindesalter einzuengen. Da die Wahrnehmung traditionell männlicher Berufe als schwieriger und anspruchsvoller nicht aufgrund der tatsächlichen beruflichen Gegebenheiten existiert, sondern aufgrund von Geschlechterstereotypen, sehen Vervecken und Hannover die Nennung von Berufen in geschlechtsneutraler Form wie z.B. *Geschäftsleute* kritisch: Sie können Stereotype und Vorurteile sogar noch verstärken, da diese Formen die

⁵¹ Vgl. Hesse 2017: 22.

⁵² Hesse 2017: 22.

⁵³ Vgl. Vervecken, Hannover & Wolter 2013: 208; Vervecken & Hannover 2015: 77.

⁵⁴ Vgl. Vervecken & Hannover 2015: 77ff, 84f.

⁵⁵ Vervecken & Hannover 2015: 86.

gleiche männliche Vorannahme triggern wie das generische Maskulin. Deshalb sei es wichtig, die Nennung in weiblicher *und* männlicher Form hervorzuheben.⁵⁶

Wie aber schon erwähnt, ist es nicht nur die Sprache, die ausschlaggebend ist – für Mädchen braucht es unbedingt die Vorbilder, Frauen, die in traditionell männlichen Berufen tätig sind, damit diese Berufe für sie zugänglich erscheinen.⁵⁷

Wichtig an dieser Stelle ist zu begreifen, dass es nicht um eine etwaige Gleichheit geht, darum dass alle Kinder die gleichen Bedürfnisse hätten, denn die Forderung nach Gleichheit birgt auch die Gefahr, Bedürfnisse und Rechte von Frauen an den Maßstäben von Männern auszurichten. Ziel ist eine Gleichheit ohne Angleichung, besser gesagt die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung: „Es geht also nicht darum, Mädchen und Jungen durch starre Bilder von männlich und weiblich einzuengen, sondern ihnen noch mehr Möglichkeiten zu eröffnen, damit kein Kind in der Grundschule wegen des Geschlechts Begrenzungen in den individuellen Qualifizierungsmöglichkeiten erfährt.“⁵⁸ Denn die Suche nach Gleichheit setzt eine Differenz voraus, die es zumindest auf biologischer Ebene – in Steiners Worten: im Bereich des physischen und des Ätherleibes – gibt. Die Frage dabei ist stets, in welcher Hinsicht verglichen wird, wer entscheidet, welche Vergleichsmerkmale herangezogen werden und wie eine Gleichbehandlung aussieht⁵⁹: „Zu der Verwirklichung von Gleichheit gehört die Wahrnehmung von Differenz unabdingbar hinzu, sonst mündet Gleichheit in Gleichschaltung und Differenz in Hierarchie.“⁶⁰

3.2 Handlungsfelder für Lehrerinnen und Lehrer

Im Schulkontext fällt Lehrerinnen und Lehrern dabei eine entscheidende Rolle zu: Sie geben durch ihre Sprache einen Referenzrahmen vor. Lassen sie vor den Kindern lebhafte Bilder entstehen, die beide Geschlechter gleichermaßen und gleichberechtigt beinhalten, schränken sie die Möglichkeiten für deren späteres Leben nicht ein, sondern erweitern sie und machen sie zugänglich. Wenn Lehrerinnen und Lehrer in der 3. Klasse beispielsweise vom Schmied *und* der Schmiedin erzählen, erscheint dieser Beruf nicht nur auch den Mädchen als eine Option für ihr späteres Leben, Jungen *und* Mädchen wird er zugänglich, weil er seine rein maskuline Zuschreibung verliert und damit auch die durch die Geschlechtsstereotype verursachte wahrgenommene Schwierigkeit und Unerreichbarkeit.

Es reicht dabei nicht, nur zu erwähnen, dass heutzutage auch Mädchen Schmiedinnen werden können, dass die Verhältnisse heute vermeintlich, wie noch im folgenden Kapitel erläutert werden wird, anders seien als früher. Das ist für Kinder nicht erlebbar, solche

⁵⁶ Vgl. Vervecken & Hannover 2015: 87.

⁵⁷ Vgl. Vervecken, Hannover & Wolter 2013: 216.

⁵⁸ Kaiser 2004: 379.

⁵⁹ Vgl. Kaiser 2004: 379; Micus-Loos 2004: 113.

⁶⁰ Micus-Loos 2004: 114.

Erklärungen sind abstrakte Phrasen. Nach Steiner lassen diese die Kinder ihre Lebhaftigkeit verlieren, früh altern und nicht recht vorwärtskommen. Wie bereits erwähnt, sind im zweiten Jahrsiebt die seelischen Wachstumskräfte reif für Bilder, Fantasie und Gedächtnis, nicht für abstrakte Begriffe. Lehrerinnen und Lehrer sollen also den Kindern in diesem Alter aus der Fantasie geholte Bilder geben, die mit ihnen mitwachsen⁶¹:

Und darauf kommt es an, daß wir eine Erziehung geben, die die Seele so wachsen läßt, wie die Natur das fordert, wie der Leib wächst. Nur wenn wir selber als Lehrer solche Lebendigkeit haben, die Phantasie überall hineinzubringen, dann bringen wir dem Kinde lebendige Begriffe bei.⁶²

Lehrerinnen und Lehrer haben auch die wichtige Aufgabe, Kinder nicht nur als Jungen und Mädchen zu sehen, die eventuell aus ihrer leiblichen Disposition heraus unterschiedliche Bedürfnisse haben. Sie sollten generelle Aussagen über Mädchen *und* Jungen („Jungen sind ...“, „Mädchen lernen ...“) vermeiden, da diese zu einer Vorstellung verführen, „dass alle Mädchen, alle Frauen im Wesentlichen einander – und den Vorurteilen über sie – gleichen.“⁶³ Genauso betrifft das Jungen und Männer. Hagemann-White spricht hier von einem Zwang, dem eigenen Geschlecht gleich zu bleiben und dem kulturellen Bild der Frau zu entsprechen.⁶⁴ Auch dies lässt sich auf Jungen und Männer übertragen. Um diesen Zwang aufzubrechen, ist es nötig, auf jedes Kind einzeln mit seinen individuellen Bedürfnissen, unabhängig vom Geschlecht, zu blicken:

... er [der Erzieher] blickt hin, indem er den werdenden Menschen vor sich hat, auf das, was aus dem Geiste heraus diesen werdenden Menschen bildet [...] für ihn ist der einzelne Zögling ein Rätsel. Für ihn ist dasjenige, was im einzelnen Zögling sich auslebt, etwas, das mit jedem Tag, mit jeder Stunde lebendig gelöst werden muß. Aber indem sich der Erzieher die Anschauung dieses lebendig wirkenden Geistes im lebendig sich entwickelnden Menschen aneignet, nimmt er in sich eine Wirklichkeits-Erkenntnis auf, die nicht in Begriffen, nicht in abstrakten Gewohnheiten bleibt, sondern die seinen Willen durchdringt mit Geistigkeit.⁶⁵

Mädchen brauchen die Vorbilder von Frauen in traditionellen Männerberufen, damit sie ihnen tatsächlich zugänglich erscheinen.⁶⁶ Auch hier gilt Steiners Devise von belebtem Unterricht statt abstrakter Begriffe. Lehrerinnen und Lehrer sollten darauf achten, was sie den Kindern erzählen, wie sie es für sie erlebbar machen und wie sie selbst als Vorbilder wirken. Zech schreibt zur Entwicklung in den ersten sieben Jahren:

⁶¹ Vgl. Steiner 1982: 70f.

⁶² Steiner 1982: 71.

⁶³ Hagemann-White 2004: 151.

⁶⁴ Vgl. Hagemann-White 2004: 151.

⁶⁵ Steiner 1982: 8.

⁶⁶ Vgl. Kapitel 3.2.

Wenn das Kind seinen Leib koordinierend durchdringt, durch vielfältige Anregungen seine Sinne entfaltet und um sich herum Menschen erlebt, die achtungsvoll miteinander und mit sich selbst umgehen, wird es später eher die Integrität des eigenen Wesens wahren können und damit auch begegnungsfähig sein. [...] Im Spracherwerb wird neben dem Erlernen von Wortbedeutungen vor allem Kommunikation veranlagt und damit die Fähigkeit, später eine Partnerschaft in gegenseitiger Wahrnehmung zu gestalten. [...] Das Eintauchen in erzählte Bilder prägt die Urformen des Zusammenspiels der Menschen tief in den seelischen Untergrund und legt damit die Basis für das eigene Sozial- und Partnerschaftsverhalten.⁶⁷

Da die Kinder jedoch aus den unterschiedlichsten Familien kommen, haben Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, eventuelle Defizite in der Erziehung in dieser Hinsicht sowie in Hinblick auf Gleichberechtigung, zwischengeschlechtlichen Interaktionen und Aufweichung verfestigter Vorstellungen zu kompensieren.

Rudolf Steiner sprach in seinen Vorträgen immer wieder von der Verantwortung, die Lehrerinnen und Lehrer gegenüber den Kindern haben: Gewisse Kräfte könnten nur in der Kindheit entwickelt werden, damit man später dem Leben gewachsen sei. Würden diese Kräfte abgelähmt, würde in ihren Seelen etwas ganz anderes sitzen, als eigentlich in ihnen sitzen sollte. Er forderte keine Norm-Pädagogik, sondern eine immerzu neu entstehende⁶⁸: „Wir müssen in die Lage kommen, die Schuljahre so zu gestalten, daß sie, wenn wir uns an sie zurückerinnern, immer ein neuer Quell des Auflebens für uns sind.“⁶⁹ Versagt man Schülerinnen das Erleben traditionell männlicher Berufe als Möglichkeit für ihr späteres Leben und tötet man diese Vorstellung ab, so setzt sich das ungerechte geschlechterstereotype Bild fest und kann später nur schwer wieder umgeformt werden. Um sich diesen Herausforderungen zu stellen, bedarf es der Selbsterziehung. Denn die jetzigen Generationen von Lehrerinnen und Lehrern sind immer noch von solchen geschlechterstereotypen Vorstellungen geprägt:

Aus tiefen Untergründen wirken männliche oder weibliche Vorbilder, Gewohnheiten und Gefühle. Manche Lehrer vergleichen bei den Geschlechterrollen stets mit ihrem Rollenverständnis aus eigener Kindheit und Jugend. Ja, sogar Ideale und Theorien tauchen am Horizont auf. Und nicht zuletzt schulische Traditionen: „Bei uns an der Waldorfschule macht man das aber so ...“⁷⁰

So sollten die Erwachsenen selbst innerlich empfänglich sein für Veränderungen: Waren die Menschen früher eingebunden in ihre sozialen Rollen, die sie ausrichteten und ordneten, so muss der Mensch heute in sich selbst finden, was er zu tun hat, und zwar nicht in seinem Körper, sondern im Geist, der in seiner Seele wohnt.⁷¹ Darin liegt eine nicht zu unterschätzende Aufgabe.

⁶⁷ Zech 2006: 37.

⁶⁸ Vgl. Steiner 1982: 12, 23f.

⁶⁹ Steiner 1982: 12.

⁷⁰ Pietschmann 2015: 13.

⁷¹ Vgl. Steiner 1982: 34f.

4. Lösungsansätze

Wie kann man also die Sachkundeepoche „Handwerk“ in der 3. Klasse gestalten, um den Anforderungen gerecht zu werden? Wie können den Kindern handwerkliche Berufe nahegebracht, für sie erlebbar gemacht werden, sodass sich Mädchen und Jungen gleichermaßen mit ihnen verbinden können? Können Urbilder von Handwerkerinnen erfunden werden oder lassen sich in der Geschichte Beispiele finden? Bevor in diesem Kapitel dafür nun Lösungsvorschläge ausgearbeitet werden, wird zunächst die Bedeutung von Urbildern und der historische Hintergrund von Frauen im Handwerk sowie die Entwicklung der heute immer noch vorherrschenden Rollenbilder beleuchtet.

4.1 Handwerkerinnen im Mittelalter als Urbilder?

Die Bedeutung von Urbildern spielt für Steiners Vorstellung von Reinkarnation und der Entwicklung der Seelen eine große Rolle. Seelen nahmen früher die alten Geschichten in Freude und Lust auf. Diese Seelen leben auch jetzt wieder in ihren Reinkarnationen: „Dann nehmen solche Seelen Gedankenformen in Gefühlen und Empfindungen auf, und dann sind sie etwas anderes geworden, als sie vorher waren.“⁷² Die Bilder regen die Seelenkräfte an und lassen sie reifen. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist nach Steiner vieles verschwunden, eine materialistische Kultur hat sich entwickelt, sodass das geistige Leben verödet ist und die Sehnsucht nach Spiritualität und solchen Urbildern immer größer wurde.⁷³ In diesen Bildern spiegelt sich die Entwicklung der Menschheit, angefangen bei den Märchen, die in der 1. Klasse erzählt werden und „Ausdruck sind der alten geistigen Geheimnisse der Welt“⁷⁴, sowie den Fabeln und Heiligenlegenden in der 2. Klasse. Auch Erzählungen in den folgenden Klassen sollen aus der Geschichte entnommen werden. So wird in der 3. Klasse die Schöpfungsgeschichte erzählt, um der Frage der Kinder „Woher komme ich?“ die Antwort der geistig-seelischen Herkunft zu geben.⁷⁵

Woher können solche Urbilder für Frauen im Handwerk kommen, herrscht bei uns doch die geschlechterstereotype Vorstellung einer rein männlichen Berufsgruppe vor? Woher kommt das Bild der Frau als eine fürsorgliche, liebende Mutter, die sich um das Heim kümmert? Dieses Bild hat eine eher junge Geschichte. So schreibt Opitz, „daß der Ausschluß einer hohen Zahl von Frauen von Handwerk, Produktion und Industrie ein spezifisches Phänomen des (bürgerlichen) 19. Jahrhunderts war und daß weibliche Erwerbstätigkeit somit als Normal- und keineswegs als

⁷² Steiner 1982: 77.

⁷³ Vgl. Steiner 1982: 77ff.

⁷⁴ Steiner 1982: 81f.

⁷⁵ Vgl. Raupach 2006: 188.

Ausnahmefall in der Ökonomie vergangener Jahrhunderte zu betrachten ist.”⁷⁶ Selbst zur Römerzeit durften Ehefrauen schon bei Abwesenheit ihres Mannes oder als Witwen Handwerksbetriebe weiterführen.⁷⁷

Im Mittelalter arbeiteten Handwerksmeister oft ohne Gesellen und so mussten Familienangehörige, vor allem die Ehefrauen mitarbeiten, sie bildeten ein „Ehe- und Arbeitspaar“⁷⁸. Mit dem Beginn der Entwicklung der städtischen Wirtschaft in Europa fanden Frauen ihre Rolle als Arbeitskräfte: „Zwischen dem 13. und 15. Jahrhundert sind Frauen in so gut wie jedem Handwerk, Gewerbe oder Handelsbereich zu finden.“⁷⁹ Spezialisierung und Arbeitsteilung im Handwerk und in der Landwirtschaft schlug sich zwar auch in den Geschlechterbeziehungen nieder, doch „kann man trotzdem keineswegs von einer konsequenten und streng durchgehaltenen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung sprechen“⁸⁰. In den Städten waren die meisten arbeitenden Frauen im Handwerk beschäftigt. Im Fokus stand immer die Maximierung des Familieneinkommens, doch waren sie hier auch anderweitig, selbständig im Zunft Handwerk oder unselbständig im freien Gewerbe tätig, wie Steuerlisten mit den Namen der Steuerpflichtigen und zugehörigen Berufsangaben belegen.⁸¹

Ein wichtiges Tätigkeitsfeld war das Textilgewerbe. Frauen waren als Lehrlinge, Gesellinnen und Meisterinnen sogar in eigenen Frauenzünften, wie in Paris oder Köln, organisiert. Sie waren Schneiderinnen, Kürschnerinnen, Beutelmacherinnen, Täschnnerinnen, Gürtlerinnen, Goldspinnerinnen, Schuhmacherinnen und vieles mehr. Die Kürschner und Kürschnerinnen von Basel hatten 1226 beispielsweise eine der ältesten Zunftordnungen mit gleichen Rechten für Männer und Frauen. Auch für die anderen oben genannten Gewerbe galt Ähnliches für die meisten mitteleuropäischen Städte des Spätmittelalters.⁸²

Weitere Berufe, in denen viele Frauen arbeiteten, waren im Lebensmittelgewerbe das Backen, Fleischhauen, Fischen, Ölschlagen und „das Bierbrauen, das in ganz Mittel- und Westeuropa neben den Textilberufen am häufigsten von Frauen ausgeübte Handwerk, trotz der erheblichen körperlichen Anstrengungen, die die Bierherstellung und der Verkauf mit sich brachten.“⁸³ Auch in anderen körperlich sehr anstrengenden Berufen waren Frauen beschäftigt: „neben dem bis heute als Frauenarbeit betrachteten Waschen und Bleichen sind das auch solche Arbeiten, die wir heute eher als ‘typische Männerberufe’ zu betrachten gewohnt sind, etwa in der Metallbranche oder im Bauwesen.“⁸⁴ In Nürnberg waren 1439-1477 in Aufzeichnungen der St.-Sebald-Pfarrei außer einigen Bäckerinnen auch neun Rothschmiedinnen, sieben

⁷⁶ Opitz 1993: 310.

⁷⁷ Vgl. Hesse 2017: 21.

⁷⁸ Opitz 1993: 311.

⁷⁹ Wolf-Graaf 1983: 35.

⁸⁰ Opitz 1993: 312.

⁸¹ Vgl. Opitz 1993: 300f, 311f, 319; Pipponier 1993: 348; Wolf-Graaf 1983: 36f.

⁸² Vgl. Opitz 1993: 319; Uitz 2003: 54.

⁸³ Opitz 1993: 320.

⁸⁴ Opitz 1993: 320.

Messingschlägerinnen, eine Messerschmiedin, eine Fingerhüterin, eine Drahtzieherin, drei Blechschmiedinnen, eine Zirkelmacherin und sechs Kannengießerinnen aufgeführt. Uitz erwähnt: „Daß Frauenarbeit bei den Nürnberger Messerschmieden bis ins erste Drittel des 16. Jahrhunderts gebräuchlich gewesen ist, bestätigt ein Ratsbeschluß von 1535.“⁸⁵ Außerdem sind für Nürnberg auch Müllerinnen, Fleischhauerinnen, Fischerinnen, Seilerinnen und Gärtnerinnen überliefert. Zahlreiche weitere Beispiele gibt es aus anderen deutschen Städten.⁸⁶

Im Bauwesen waren Frauen zwar nicht tatsächlich als Meisterinnen beteiligt, dennoch „sind auch hier Frauen – selbst mit körperlich schweren Arbeiten – beschäftigt gewesen, etwa als Handlangerinnen beim Mörtelmischen, Dachdecken und auch bei Glaserarbeiten.“⁸⁷ Für Nürnberg gibt es Aufzeichnungen über Glaserinnen, für Frankfurt am Main Aufzeichnungen über Lehmwandmacherinnen und Kalkbrennerinnen. In vielen anderen Zünften konnten Frauen jedoch selbständige Meisterinnen werden; wie die Männer brauchten sie dafür eine zunftgerechte mehrjährige Lehre, unterlagen dem gleichen Recht, gleichen Arbeitskontrollen und der gleichen Abgabepflicht und hatten die gleichen Aufgaben zu erfüllen. Auch im Bergbau waren Frauen tätig, so in der Erzgewinnung als Erzwäscherinnen und Erzklauberinnen.⁸⁸

Vor allem im Wollweberei-Gewerbe gab es viele Frauen, die *unzünftig* und nichtorganisiert tätig waren. Die in Zünften organisierten Männer nahmen diese zunehmend als Konkurrenz wahr, wodurch es immer wieder zu Auseinandersetzungen kam und die Frauen zunehmend aus den Handwerksberufen verdrängt wurden. Opitz nennt auch hier ein Beispiel aus Nürnberg⁸⁹:

Daß sich aber Frauen nur widerwillig aus dem Handwerk verdrängen ließen, zeigen etwa die Kämpfe der Nürnberger Beutelmacherinnen, die zu Beginn des 16. Jahrhunderts vor der Zunft Klage führten, nachdem sie durch die Gesellenordnung von 1530 das Recht auf Anstellung einer Magd in ihrer Werkstatt verloren hatten. Doch hatten sie damit nur vorübergehend Erfolg: Der Ratserlaß von 1540 gestattete schließlich nur den Frauen die Ausübung des Handwerks, die es bis dahin in einer regelrechten Lehre erlernt hatten; jede weitere Ausbildung von Frauen blieb untersagt, ebenso wie die Anstellung angelernter oder ungelernter Mägde. Damit war die Arbeitskapazität der Beutelmacherinnen eng- und auch zeitlich begrenzt und sie waren für die Meister keine echte Konkurrenz mehr.⁹⁰

⁸⁵ Uitz 2003: 60.

⁸⁶ Vgl. Opitz 1993: 320; Uitz 2003: 57-61.

⁸⁷ Opitz 1993: 321.

⁸⁸ Vgl. Opitz 1993: 320; Uitz 2003: 62.

⁸⁹ Vgl. Opitz 1993: 321.

⁹⁰ Opitz 1993: 321.

Das Ende der Frauen in den städtischen Handwerksberufen wurde deutlich mit der Aussage von Adrian Beier in seinem Handwerksrecht von 1688: „Ordentlicher Weise darf keine Weibsperson ein Handwerk treiben, ob sie es gleich so gut als eine Mannsperson verstünde ...“⁹¹ Die Frauenarbeit verlagerte sich nun mehr in den Bereich der Lohn- und Tagelohnarbeit v.a. im Verlagssystem⁹² und von der Stadt in die umliegenden ländlichen Gebiete. Jetzt hatten alleinstehende Frauen den Vorteil gegenüber Ehefrauen und Müttern, da sie flexibler und mobiler waren: „Die Familienpflichten der Ehefrau und Mutter begannen, sich hinderlich auf die weibliche Erwerbstätigkeit auszuwirken.“⁹³ Der Umfang der selbständigen Frauenarbeit in Handwerk und Gewerbe ging stark zurück und die Bildung wurde immer mehr auf den Bereich von Familie und Hauswirtschaft eingeschränkt, ein Trend, „der durch die ‚Verdrängung‘ der Frau aus dem Zunftwesen und ihre Nichtzulassung zu den neuentstehenden Berufen das Bild der Frauen und ihrer Arbeit in der frühen Neuzeit überschattete“⁹⁴.

Das Verlagswesen entwickelte sich jedoch weiter und Manufakturbetriebe entstanden im 17. Jahrhundert, in denen hauptsächlich Frauen beschäftigt waren. Mit dem Beginn der technischen Revolution im 19. Jahrhundert und der Entstehung von Fabriken erst „ändert sich das Verhältnis von weiblichen und männlichen Fabrikarbeitern ‚zugunsten‘ der Männer.“⁹⁵

Letztendlich führte die Entwicklung dazu, dass in der Mitte des 20. Jahrhunderts „Passivität, emotionale Abhängigkeit, Desinteresse an der Politik oder an gewerkschaftlicher Interessenvertretung, geringe Leistungsmotivation und Ängstlichkeit“⁹⁶ als typische Eigenschaften von Frauen und Mädchen angesehen wurden. Auch Steiner äußerte sich zu der Thematik: In seinem Vortrag „Mann und Weib im Lichte der Geisteswissenschaft“ zählt er einige Beispiele von bedeutenden Männern aus dem 19. Jahrhundert auf, die sich über Frauen und ihr Grundwesen negativ geäußert haben. Diese Äußerungen fallen jedoch zum Teil gegensätzlich aus, sodass Steiner den Schluss zieht, dass die Menschen eben nur das Äußerliche betrachten an Stelle des ganzen Wesens.⁹⁷ Dagegen sah er aber schon Anfang des 20. Jahrhunderts einen beginnenden Wandel bei den Frauen: „Seit geraumer Zeit sucht ja die Frau immer mehr sich der Epoche der Menschheitsentwicklung zu nähern, welche die volle Gleichberechtigung der beiden Geschlechter hat.“⁹⁸

⁹¹ Nach Opitz 1993: 323.

⁹² Das Verlagssystem, auch Heimindustrie genannt, sind Zuarbeitsbetriebe, die Teilprodukte oder fertige Ware in den eigenen Wohnräumen herstellen. Vgl. Wolf-Graaf 1983: 25.

⁹³ Opitz 1993: 324.

⁹⁴ Opitz 1993: 324.

⁹⁵ Wolf-Graaf 1983: 28.

⁹⁶ Hagemann-White 2004: 147.

⁹⁷ Steiner 1985: 92f.

⁹⁸ Steiner 1985: 91.

Urbilder für Frauen im Handwerk lassen sich also durchaus finden und können eine große Vorbildfunktion einnehmen. Nicht nur die Tatsache, dass Frauen schon immer schwere körperliche Arbeit verrichtet und in heutzutage als traditionell rein männlichen Berufen gearbeitet haben, kann das Narrativ vom „schwachen Geschlecht“ auflösen: „Daß Frauen in hohe physische Anforderungen stellenden Berufen nicht tätig gewesen seien, erweist sich immer mehr als eine Legende.“⁹⁹ Auch der Kampf der Frauen in vielen historischen Ereignissen für Gleichberechtigung ist ein belebtes Bild für Kinder, das die Grundlage dafür bilden kann, ein Gerechtigkeitsbewusstsein zu entwickeln und für die eigenen Rechte und auch die anderer einzustehen.

4.2 Die Gestaltung der Handwerksepoche

Es lassen sich einige Ideen finden, wie man die Handwerksepoche so gestalten kann, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen angesprochen werden, sowohl was die Erzählung der Lehrerin oder des Lehrers über die Berufe als auch die Epochenhefteinträge betrifft.

Lässt man in der Erzählung die Kinder beispielsweise in das Bild einer Schmiede eintauchen, so arbeiten dort Schmied und Schmiedin gemeinsam. Nicht nur der starke Schmied schwingt den schweren Hammer, auch die Schmiedin tut dieses, denn auch sie hat starke Arme. In der Schneiderei sitzen Schneider und Schneiderin gemeinsam an ihren Näharbeiten. Bäckerin und Bäcker backen gemeinsam Brot und allerlei andere Backwaren. Diese Erzählungen kann man mit historischen Beispielen und Anekdoten ausschmücken, sowohl weiblichen als auch männlichen. Aus dem 17. Jahrhundert gibt es beispielsweise ein Lied über eine Nürnberger Bürgerin, die auf der Ausübung ihrer Bürgerinnenpflicht des Wachdienstes bestand:¹⁰⁰

„Hier steh' ich! Präsentier das Gewehr
Und zieh' auf meine Wach'.
Bis zu dem Laufer Tor hinauf.
Und jeder sieht mir nach ...“
„Statt meinem Wach-Geld zeig ich mich
Selbst in Person allhier.
Hier bin ich zur bestimmten Zeit
In meinem schönsten Festtagskleid,
Worin ich exerzier ...“¹⁰¹

Zur Illustrierung lassen sich schöne Bilder finden, die man den Kindern zeigen und im Klassenzimmer aufhängen kann. Hier einige Beispiele von Abbildungen aus dem Mittelalter, auf denen sowohl der Mann als auch die Frau bei der Ausübung ihres Handwerks zu sehen sind:

⁹⁹ Uitz 2003: 62.

¹⁰⁰ Die Erwerbung von Bürgerrechten und damit einhergehenden Bürgerpflichten war die Voraussetzung für die Tätigkeit in einem Zunftgewerbe. Vgl. Wolf-Graaf 1983: 30.

¹⁰¹ E. Lau/B. Brasse nach Wolf-Graaf 1983: 30.



Abb. 1: Schneider und Schneiderin



Abb. 2: Zinner und Zinnerin

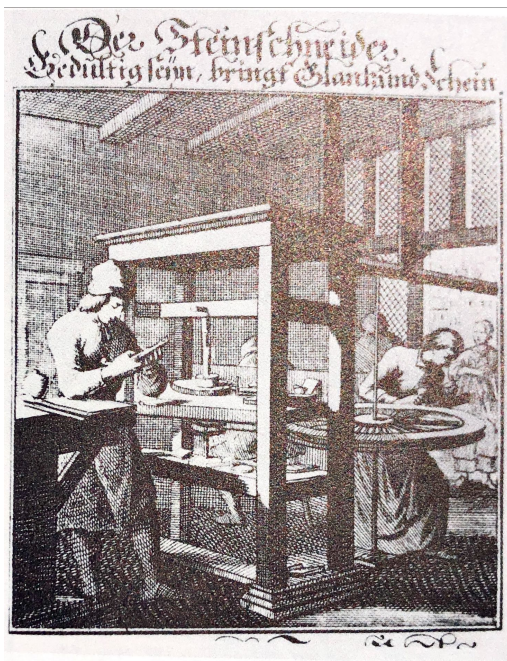


Abb. 3: Steinschneider und Steinschneiderin



Abb. 4: Beim Erzklauen

Will man nun bei den Epochenhefteinträgen korrekt vorgehen, müsste man bei jedem Beruf die männliche und weibliche Form nennen. Da die Einträge dann aber schnell zu lang werden, worauf man in der 3. Klasse noch achten sollte, kann man auch variieren. Man könnte zum Beispiel berufsweise wechseln zwischen männlicher und weiblicher Form: Schreibt man zunächst einen Text über die Schmiedin, kann darauf ein Text über den Schreiner folgen. Eine andere Möglichkeit ist die Beschreibung der Stimmung in einer Schmiede ohne die Erwähnung einer Person:

Laut hallt der Klang auf dem Amboss. Der starke Arm schwingt den schweren Schmiedehammer auf das rotglühende Eisen. Funken sprühen. Mit der Schmiedezange wird das Eisen festgehalten, denn solange es glühend heiß ist, lässt es sich formen. Dann wird es zurück in die Esse gelegt. Das Feuer in der Esse wird mit dem Blasebalg angefacht. Durch das Löschwasser wird das Eisen fest.¹⁰²

Dies erscheint mir jedoch eher unpersönlich und daher nicht sehr attraktiv für Kinder in der 3. Klasse, wenn das Ziel ist, dass sie sich mit dem Beruf verbinden und sich in ihn einfühlen. Eine weitere Alternative ist die Ich-Perspektive:

Laut hallt der Klang auf dem Amboss. Mit sicherer Hand schlage ich mit dem schweren Schmiedehammer auf das rotglühende Eisen. Funken sprühen. Das Eisen halte ich mit der Schmiedezange fest, denn solange es glühend heiß ist, lässt es sich formen. Dann lege ich es zurück in die Esse. Das Feuer in der Esse wird mit dem Blasebalg angefacht. Durch das Löschwasser wird das heiße Eisen fest.¹⁰³

Für die Überschriften ergeben sich mehrere Möglichkeiten abgesehen von „Der Schmied“ oder „Die Schmiedin“: „Vom Schmieden“ und „In der Schmiede“ legen den Fokus auf die Tätigkeit beziehungsweise auf den Ort der Tätigkeit.

Da die Kinder nicht nur von den Berufen hören, sondern diese auch erleben sollen, sind für die Handwerksepoche Besuche von Handwerksbetrieben vor Ort vorgesehen. Bei der Auswahl kann man darauf achten, dass man solche auswählt, in denen am besten Handwerkerinnen *und* Handwerker arbeiten. Aber auch hier kann man abwechseln, sodass ein Besuch bei einem Handwerker, der nächste bei einer Handwerkerin stattfindet. Man könnte auch bewusst Handwerkerinnen in „traditionell“ männlichen oder Handwerker in weiblichen Berufen aufsuchen, um die Geschlechterstereotype weiter aufzulösen.

Für den Erzählteil lassen sich, neben dem Buch „Das Wanderjahr des Michael Herz“ von Elisabeth Klein von 1950, in dem es um einen Schmiedegesellen auf Wanderschaft geht, aus der heutigen Zeit viele schöne Geschichten finden über Handwerkerinnen und Handwerker. Ines, Raumausstatterin, beispielsweise ist die erste „Schlipsgesellin“, die erste Frau, die auf ihrer Wanderschaft einen Schlips tragen durfte.¹⁰⁴ Elke ist Schreinerin aus der Nähe von Stuttgart und auch sie hatte sich 1987-89 trotz Sorgen und Bedenken auf die Walz begeben. Die Freireisende Karin ist Korbflechterin und hat auf der Tippierei viel in ihrem Beruf dazulernen können.¹⁰⁵

¹⁰² Frei nach Oehler 2022.

¹⁰³ Frei nach Oehler 2022.

¹⁰⁴ Vgl. Bohnenkamp & Möbus 1997: 82ff.

¹⁰⁵ Vgl. Bohnenkamp & Möbus 1997: S. 135-139.

5. Fazit

Die zahlreichen Beispiele von Handwerkerinnen aus dem Mittelalter zeigen, dass es keineswegs „schon immer so war“, wie wir es heute meinen. Und so lässt sich die Handwerksepoche ohne große Mühe so gestalten, dass die dargestellten Handwerksberufe Kindern unabhängig von ihrem Geschlecht zugänglich gemacht werden können. Schafft es die Lehrerin oder der Lehrer, ein lebendiges Bild von Handwerkerinnen und Handwerkern entstehen zu lassen, indem sie oder er das Gemüt der Kinder anspricht, so können sie sich mit diesem Bild verbinden und es erleben. Lehrer und Lehrerin können der Wahrnehmung der Wirklichkeit über tradierte geschlechtsstereotype Filter gezielt entgegenwirken; sie können Möglichkeiten für die Kinder erweitern, statt sie einzuengen; sie können die Kinder inspirieren, für sie die Grundlage schaffen, dass sie „zu einem mutvollen Menschen mit Initiative“¹⁰⁶ werden können. Denn wir wollen nicht, wie Steiner schreibt, „die freie Geistigkeit den Menschen heute schon in unseren niedersten Schulen [aberziehen]“¹⁰⁷; wir wollen nicht ein Kind „zum Sklaven seiner Leibesorganisation, die von außen herein den Menschen unterjocht“¹⁰⁸, machen.

Wenn heutzutage durch die Vorgabe des biologischen Geschlechts und entsprechenden Zuschreibungen eine vermeintliche Sicherheit geschaffen werden soll, so lässt dies die Herausforderung zur Entwicklung der eigenen Identität außer Acht. Meier schreibt hierzu:

Gerade in der Unsicherheit liegt die Stärke einer persönlich errungenen und immer wieder in Frage gestellten Identifikation mit männlich und weiblich konnotierten Eigenheiten. Daher könnte es zu einem Ideal pädagogischen Handelns werden, Kinder und Jugendliche in der Offenheit und Unsicherheit der Suche nach ihrer Identität unterstützend zu begleiten, statt ihnen ihre eigene Findung durch Vorgaben und Zuweisungen von außen zu erschweren, um ihnen ein scheinbares Gefühl der Sicherheit zu verschaffen.¹⁰⁹

Schließlich geht es um ein Bewusstsein für das Menschsein und für die Menschheit, um Individualität und ihre Entwicklung. Wenn wir die höhere Harmonie der beiden Erscheinungen der menschlichen Wesenheit, die Harmonie von Männlich und Weiblich anstreben, wird sich nach Steiner die Geschlechterfrage lösen.¹¹⁰ Im Hinblick auf Identitäten jenseits des binären Systems von Männlich und Weiblich ergeben sich jedoch noch weit größere Herausforderungen, für die es Lösungen zu finden gilt.

¹⁰⁶ Steiner 1982: 54.

¹⁰⁷ Steiner 1982: 23.

¹⁰⁸ Steiner 1982: 52.

¹⁰⁹ Meier 2017: 6.

¹¹⁰ Vgl. Steiner 1985: 100f.

6. Literaturverzeichnis

Bohnenkamp, Anne; Möbus, Frank: Mit Gunst und Verlaub! Wandernde Handwerker: Tradition und Alternative. Wallstein Verlag: Göttingen, 1997.

Hagemann-White, Carol: Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2004. S. 146-156.

Hesse, Sibylla: Worte schaffen Welten. In: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hg.): erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute, 81. Jahrgang, Heft 06, Juni 2017. Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart, 2017. S. 21-23.

Kaiser, Astrid: Gender in der Primarstufe des Schulwesens. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2004. S. 372-388.

Keller, Thor: Bauer und Handwerker. Zum Sachkundeunterricht in der 3. Klasse der Waldorfschule. Manuskriptdruck – Selbstverlag: Freiburg im Breisgau, 1998.

Lesch, Harald: Leschs Kosmos: Gendern – Wahn oder Wissenschaft? Sendung vom 05.10.2021. <https://www.zdf.de/wissen/leschs-kosmos/gendern-wahn-oder-wissenschaft-100.html>.

Micus-Loos, Christiane: Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion. In: Glaser, Edith, Klika, Dorle, Prengel, Annedore: Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 2004. S. 112-126.

Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie: Des eigenen Glückes Schied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen – Eine Einführung. In: Micus-Loos, Christiane; Plößer, Melanie (Hg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Springer VS: Wiesbaden, 2015. S. 1-10.

Meier, Ulrich: Wer *bestimmt*, wer wir sind? In: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hg.): erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute, 81. Jahrgang, Heft 06, Juni 2017. Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart, 2017. S. 5-9.

Oehler, Sonja: Von des Menschen Arbeit. Epochenheft Handwerksepoche. Februar/März 2022.

Opitz, Claudia: Frauenalltag im Spätmittelalter (1250-1500). In: Duby, Georges; Perrot, Michelle (Hg.): Geschichte der Frauen. Klapisch-Zuber, Christiane (Hg.): 2. Mittelalter. Campus Verlag: Frankfurt/New York, 1993. S. 283-339.

Pietschmann, Brigitte: Ein guter Pädagoge *denkt* quer zu Rollenbildern. In: Bund der Freien Waldorfschulen e.V. (Hg.): erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute, 79. Jahrgang, Heft 03, März 2015. Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart, 2015. S. 13-15.

Piponnier, Françoise: Die Welt der Frauen. In: Georges Duby, Michelle Perrot: Geschichte der Frauen. Christiane Klapisch-Zuber: 2. Mittelalter. Campus Verlag: Frankfurt/New York, 1993. S. 345-357.

Raupach, Sibylle: Wie begleiten wir das erwachende Bewusstsein der Kinder in der Unterstufe? In: Maris, Bart; Zech, Michael (Hg.): Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Edition Waldorf: Stuttgart, 2006. S. 175-193.

Steiner, Rudolf (I): Ausführungen Rudolf Steiners zum Verständnis des dritten Jahrsiebs in seinem allgemeinen Vortragswerk I. Bund der Freien Waldorfschulen: Stuttgart, 1982.

Steiner, Rudolf (II): Mann und Weib im Lichte der Geisteswissenschaft. München, 18. März 1908. In: Friedenthal, Robert (Hg.): Die Erkenntnis der Seele und des Geistes, GA 56. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, 1985. S. 89-101.

Steiner, Rudolf (III): Die spirituelle Grundlage der Erziehung (I). Erster Vortrag, Oxford, 16. August 1922. In: Steiner, Rudolf: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, 1991. S. 11-25.

Steiner, Rudolf (IV): Geisteswissenschaft und Pädagogik. Basel, 27. November 1919. In: Sam, Martina Maria; Kugler, Walter (Hg.): Idee und Praxis der Waldorfschule, GA 297. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, 1998. S. 157-182.

Steiner, Rudolf (V): Die Erziehung des Menschen im Reifealter und die Lebensbedingungen des Lehrers. Neunter Vortrag, Oxford, 25. August 1922. In: Niederhäuser, Hans Rudolf (Hg.): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben, GA 305. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, 1991. S. 164-182.

Steiner, Rudolf (VI): Erster Lehrplanvortrag. Stuttgart, 6. September 1919, vormittags. In: Gabert, Erich; Niederhäuser, Hans Rudolf (Hg.): Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, GA 295. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, 1984. S. 154-164.

Steiner, Rudolf (VII): Die Trennung der Geschlechter. In: Steiner, Marie (Hg.): Aus der Akasha-Chronik, GA 11. Rudolf Steiner Verlag: Dornach, 1986. S. 74-86.

Uitz, Erika: Die Frau im Mittelalter. Tosa Verlag: Wien, 2003.

Vervecken, Dries; Hannover, Bettina: Yes I Can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty, and Vocational Self-Efficacy. In: Christian Unkelbach (Hg.): Social Psychology, 2/2015, Vol. 46. Hogrefe: Göttingen, 2015. S. 76-92.

Vervecken, Dries; Hannover, Bettina; Wolter, Ilka: Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. In: Savickas, Mark L.: Journal of Vocational Behavior, 2013-06, Vol. 82. Elsevier Inc: Philadelphia, 2013. S. 208-220.

Wiechert, Christof: Waldorfschule und Geschlechtlichkeit – Erziehungsaufgaben in der Pubertät. In: Maris, Bart; Zech, Michael (Hg.): Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Edition Waldorf: Stuttgart, 2006. S. 101-111.

Wolf-Graaf, Anke: Die verborgene Geschichte der Frauenarbeit. Eine Bildchronik. Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 1983.

Zech, Michael: Anthroposophisch-pädagogische Aspekte der Geschlechtlichkeit. In: Maris, Bart; Zech, Michael (Hg.): Sexualkunde in der Waldorfpädagogik. Edition Waldorf: Stuttgart, 2006. S. 18-39.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schneider und Schneiderin.

Aus: „Abbildung der Gemein=Nützlichen Haupt=Stände von den Regenten und ihren so in Friedens= als Kriegs=Zeiten zugeordneten Bedienten an / biß auf alle Künstler und Handwercker. Nach Jedes Ambts= und Beruffs=Verrichtungen / meist nach dem Leben gezeichnet und in Kupfer gebracht / auch nach Dero Ursprung / Nutzbar= und Denkwürdigkeiten / kurz / doch gründlich beschrieben / und ganz neu an den Tag gelegt Von Christoff Weigel/in Regensburg.“ 1698. In: Wolf-Graaf 1983: S. 32.

Abbildung 2: Zinner und Zinnerin.

Aus: „Abbildung der Gemein=Nützlichen Haupt=Stände von den Regenten und ihren so in Friedens= als Kriegs=Zeiten zugeordneten Bedienten an / biß auf alle Künstler und Handwercker. Nach Jedes Ambts= und Beruffs=Verrichtungen / meist nach dem Leben gezeichnet und in Kupfer gebracht / auch nach Dero Ursprung / Nutzbar= und Denkwürdigkeiten / kurz / doch gründlich beschrieben / und ganz neu an den Tag gelegt Von Christoff Weigel/in Regensburg.“ 1698. In: Wolf-Graaf 1983: S. 33.

Abbildung 3: Steinschneider und Steinschneiderin.

Aus: „Abbildung der Gemein=Nützlichen Haupt=Stände von den Regenten und ihren so in Friedens= als Kriegs=Zeiten zugeordneten Bedienten an / biß auf alle Künstler und Handwercker. Nach Jedes Ambts= und Beruffs=Verrichtungen / meist nach dem Leben gezeichnet und in Kupfer gebracht / auch nach Dero Ursprung / Nutzbar= und Denkwürdigkeiten / kurz / doch gründlich beschrieben / und ganz neu an den Tag gelegt Von Christoff Weigel/in Regensburg.“ 1698. In: Wolf-Graaf 1983: S. 33.

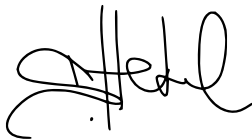
Abbildung 4: Beim Erzklauben.

Aus: Holzschnitt aus G. Agricola: „De re metallica“. 1556. In: Wolf-Graaf 1983: S. 26.

8. Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder gesamt noch in Teilen einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Nürnberg, 20.06.2022

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Selma Hertel', with a stylized, cursive script.

Selma Hertel