

Lernen an Biografien im diakonischen Lernen –

geschlechtersensibel betrachtet

Ulrike Witten

1. Einleitung

„Als typische Merkmale für Frauen, die diakonisch leben, sind vor allem die Aufopferung der eigenen Person, ständige Dienstbereitschaft für Bedürftige und der Verzicht auf eine eigene Familie zu nennen.“¹

Dieses Zitat stammt aus einem Sachtext, der zu einem aktuellen Unterrichtsentwurf zum Thema Diakonie gehört. Hier deutet sich eine Problemstellung an, die im Folgenden bearbeitet werden soll: das Fehlen einer geschlechtersensiblen Betrachtung diakonischen Lernens.

Leitend für die folgenden Überlegungen ist die These, dass historisch gewachsene und kulturell wirkende Geschlechterstereotype einer Kultur des Helfens diakonisches Lernen beeinflussen. Diese Stereotype zeigen sich z. B. in biografischen Darstellungen. Durch kirchengeschichtsdidaktisches Lernen, das zur De- und Rekonstruktion der Vergangenheit und dort generierter Stereotype befähigt, kann ein geschlechtersensibles diakonisches Lernen realisiert werden.

Zunächst soll der hier grundlegende Begriff *diakonisches Lernen* differenziert werden. Dia-

konisches Lernen bezeichnet einerseits eine Konzeption, die sich parallel zur Compassion-Initiative und verschiedenen Ansätzen des sozialen Lernens – wie es sich auch im Begriff des diakonisch-sozialen Lernens niederschlägt – entwickelt hat. Ausgehend von dem Ziel, junge Menschen zur Mit-Leidenschaft, zu prosozialen Handlungen sowie zum Engagement für den Nächsten zu befähigen, wird damit ein didaktisches Konzept bezeichnet, das sich um ein diakonisches Praktikum als „Herzstück“² gruppiert und aus unterrichtlicher Vor- und Nachbereitung besteht. Profilbildend wird das diakonische Lernen und die Compassion-Initiative vor allem in Schulen konfessioneller Trägerschaft, obwohl es von seinem Anspruch her keinesfalls darauf beschränkt, sondern Eingang in alle Schulen und Schularten finden will.³ Neben

1 Klatte, Silke: Diakonie. In: Gramzow, Christoph / Keitel, Juliane / Klatte, Silke (Hg.): Sechs Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, Stuttgart 2014, 243.

2 Vgl. Adam, Gottfried: Lernen an außerschulischen Lernorten. In: Wermke, Michael / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 357–382, 376–380.

3 Die Erfüllung dieses Anspruchs wird unterschiedlich eingeschätzt, positiv bei Schweiker, Wolphard: Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, 45–48; Grethlein, Christian: Praktische

diesem didaktischen Konzept⁴ soll andererseits ein weites Verständnis diakonischen Lernens nicht aus dem Blick geraten: Diakonisches Lernen ist an verschiedene Lernorte (z. B. Schule, Religionsunterricht, Gemeinde und diakonische Einrichtungen) angebunden und fragt grundsätzlich danach, wie man diakonisches Handeln und Denken lernen kann. Diakonie soll hier zudem nicht in einem institutionalisierten oder konfessionellen Verständnis eng geführt werden, sondern meint das christlich motivierte Helfehandeln,⁵ das grundlegend

zur Kommunikation des Evangeliums dazugehört.⁶

Diakonisches Lernen wird als persönlichkeitsbildendes Lernen verstanden. Anliegen ist nicht, allein Wissen über Diakonie zu erwerben, sondern dass Lernende die Bereitschaft und die Fähigkeiten entwickeln, sich dem Nächsten zuzuwenden. Da Motivation und Selbstbild eng miteinander verknüpft sind, wird davon ausgegangen, dass die diakonische Kompetenz vor allem dann ausgebildet wird, wenn jugendliche prosoziale Handlungen in ihr Selbstbild integrieren. Das wird unterstützt durch die Möglichkeit eigenen Engagements, mit dem Erleben der eigenen Wirksamkeit, in einer diakonisch handelnden Gemeinschaft sowie durch die Begegnung und den Austausch mit Menschen, die Diakonie in ihr Selbstbild integriert haben.⁷

Die Nähe zwischen diakonischer Bildung, Identitätsbildung und biografischem Lernen, was nur in Auseinandersetzung mit ‚signifikanteren anderen‘ funktioniert, ist offensichtlich. Mit anderen Worten und der Begriffsklärung von Angela Kaupp folgend:⁸ Diakonisches Lernen zielt auf (auto-)biografisches Lernen, was durch ein Lernen an Biografien unterstützt wird, wenn dies didaktisch gesehen in biografie-orientierter Perspektive geschieht.

Soll ein Lernen an Biografien der eigenen Biografie dienen, ist eine geschlechtersensible Betrachtung sinnvoll, da Vorbilder dem eigenen Geschlecht entsprechend gewählt werden.⁹ Die

Theologie, Berlin–Boston 2012, 376. Kritisch anfragend: *Zonne-Gaetjens, Erna*: Inklusion. Bildungspolitische Vorgabe und religionsdidaktische Herausforderung. In: *Schröder, Bernd/Wermke, Michael* (Hg.): *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013, 269–284, 271.

- 4 Vgl. *Michael Fricke*: Diakonisches Lernen (evangelisch). WiReLex 2016, online abrufbar: www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100314/ (Stand: 9. März 2016). *Clappenecker, Gabriele*: Diakonische Kompetenzentwickeln – Verantwortung lernen. Didaktische Perspektiven für die Sekundarstufe I und II, Stuttgart 2014; *Hanisch, Helmut/Gramzow, Christoph/Hoppe-Graff, Siegfried*: Diakonisches Lernen – Konzeptionelle Annäherungen auf empirischer Grundlage. In: *Hanisch, Helmut/Schmidt, Heinz* (Hg.): *Diakonische Bildung. Theorie und Empirie* (VDWI 21), Heidelberg 2004, 76–170; *Toaspers, Huldreich D.*: Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie (ARP 32), Göttingen 2007; *Boës, Walter*: Diakonische Bildung. Grundlegung einer Didaktik diakonischen Lernens an der Schule (VDWI 49), Leipzig 2013; *Kramer, Jens*: Diakonie inszenieren. Performative Zugänge zum diakonischen Lernen (Diakonie. Bildung – Gestaltung – Organisation 15), Stuttgart 2015; *Adam, Gottfried/Schmidt, Heinz/Hallwirth, Uta* (Hg.): *Diakonisch-soziales Lernen. Ein religionspädagogischer Reader*, Münster 2013.
- 5 Vgl. *Hauschildt, Eberhard*: Anschlussfähigkeit und Proprium von „Diakonie“. Zwischen Fachlichkeit, Ethik und Theologie. In: *GuL 1* (2014) 44–62, 45. Hauschildt kommt letztlich zur Klärung von Diakonie als „eine aus bestimmter und bestimmbarer Tradition erwachsene gelebte Sensibilität für Ethik und Religion als integrale Bestandteile des Helfens zum Vorteil derer, die Hilfe brauchen.“ (Kursivsetzung im Original, 61).

6 *Grethlein* 2012 [Anm.3], 273–275, 300–323, 414–429.

7 Vgl. *Hanisch, Helmut*: Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung. In: *Adam, Gottfried/Hanisch, Helmut/Schmidt, Heinz* u. a. (Hg.): *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006, 43–55.

8 Vgl. den Beitrag von *Angela Kaupp* in diesem Heft.

9 *Mendl, Hans*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (Religionspädagogik innovativ 8), Stuttgart 2015, 41.

geschlechtersensible Perspektive soll im Folgenden auf das diakonische Lernen bezogen dargestellt werden.

2. *Verbindung von Geschlecht und religiös motiviertem Hilfehandeln – empirische Perspektiven*

Männliche und weibliche Heranwachsende lernen in verschiedener Weise diakonisch.¹⁰ Alexandra Weber-Jung zeigt in ihrer empirischen Studie auf, dass unabhängig vom eigenen Geschlecht dem weiblichen Geschlecht Fürsorge und das Eingebundensein in soziale Beziehungen zugeschrieben und Männlichkeit mit Leistungsorientierung, Vernunft und Intellekt verbunden wird. Die befragten Mädchen nehmen diese Kategorisierung als konstruiert und veränderbar wahr, den Jungen erscheint sie evolutionsbiologisch als feststehend.¹¹ Dabei verursacht die „Integration prosozialer Wesenszüge in das weibliche Geschlechterrollenbild [...] einen größeren Erwartungsdruck der sozialen Umwelt auf die weiblichen Teilnehmerinnen, im Sinne eines instinktiv angelegten Verhaltensrepertoires unabhängig vom bisherigen Erfahrungshorizont.“¹² Empirisch belegt ist, dass die Geschlechtskonstruktion von prosozialem Verhalten als weibliche Disposition im diakonischen Lernen sowie im Compassion-Projekt den Mädchen Schwierigkeiten bereitete, den Jungen hingegen nicht. Zudem profitieren die Jungen mehr von den Angeboten als die Mädchen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die

Jungen sich mit einem Sozialpraktikum über Rollenerwartungen hinwegsetzen, was mit einer besonderen Beachtung im sozialen Umfeld honoriert wird, während die Mädchen ‚nur‘ ihrer scheinbar gegebenen Rolle gerecht werden.¹³ Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt Christoph Gramzow in seiner empirischen Untersuchung. Ist es männlichen Jugendlichen gelungen, sich auf das diakonische Profil einzulassen, profitieren sie davon mehr als Mädchen, die das Diakonie-Profil eher aus Alternativlosigkeit wählen.¹⁴ Fragt man nach dem Begriff, den Lernende von Diakonie haben, zeigt sich, dass für sie Diakonie mit Helfen, Liebe, Gefühl und Leid verbunden ist, aber nur kaum oder wenig mit Verstand, Spaß, Gesundheit, Leistung, Erfolg sowie Geld verdienen¹⁵ – also Eigenschaften, die auch bei sozialen Geschlechtskonstruktionen begegnen, wobei erstere dem weiblichen Geschlecht und zweitere dem männlichen Geschlecht zugeschrieben werden. – Im nächsten Schritt sollen historisch gewachsene Stereotype aufgezeigt werden, da sie verdeutlichen, woher die konstruierte Verbindung von Weiblichkeit und prosozialem Handeln stammen kann.

10 Vgl. *Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan* (Hg.): *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart – Berlin – Köln 2000, 152ff.

11 Vgl. *Weber-Jung, Alexandra*: *Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts*, Berlin 2011, 450f.

12 Ebd., 452.

13 Ebd., 454.

14 Vgl. *Gramzow, Christoph*: *Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie* (APrTh 42), Leipzig 2010, 209–215, 249, 540, 561–564; *Witten, Ulrike*: *Diakonisches Lernen an Biographien. Elisabeth von Thüringen, Florence Nightingale, Mutter Teresa* (APrTh 56), Leipzig 2014, 127–129.

15 *Hanisch/Gramzow/Hoppe-Graf* 2004 [Anm. 4], 119.

3. *Verbindung von Geschlecht und religiös motiviertem Helfehandeln¹⁶ – historisch gewachsene Stereotype*

Lange Zeit wurde das griechische Lehnwort *diakoneo* aus dem Neuen Testament mit Tischdienst übersetzt, der als niedrige Frauen- und Sklavenarbeit interpretiert wurde. Anni Hentschel hat deutlich herausgearbeitet, dass Diakonie weder einen ehrlösen, niedrigen Dienst noch den christlichen ‚Liebesdienst‘ meint, sondern dass die Wortgruppe je nach Kontext ein vielfältiges Bedeutungsspektrum aufweist. Sie beschreibt eine Tätigkeit, „die im Namen eines anderen oder aufgrund einer die Handlung erfordernden Situation geschieht und oft mit einer vermittelnden Funktion verbunden ist.“¹⁷ Diakonie ist ein freies, nicht-hierarchisches Handeln für den Nächsten, resultierend aus der befreienden Kraft des Evangeliums, das Aufgabe für jede und jeden gleichermaßen ist.¹⁸

Mit der Vorstellung eines niederen Dienstes sind ebenso Bilder eines aufopferungsvollen, uneigennütigen, dienenden Handelns verbunden – ein Bild, das heute kaum mehr als Grundlage diakonischer Kompetenz fungieren kann. Hintergrund dafür sind die Stereotype der

Mütterlichkeit sowie der Demut, die in den diakonischen Einrichtungen vermittelt wurden.¹⁹

Problematisch am Leitbild der Mütterlichkeit ist die daraus resultierende Beschränkung weiblicher Erwerbstätigkeit auf Bereiche, die der Hausarbeit ähnlich sind, was Frauen die Tätigkeit in anderen öffentlichen Bereichen verwehrt und zugleich jegliche fürsorgliche Aufgaben an das eine Geschlecht, dem allein biologisch Mutterschaft möglich ist, bindet und damit Männer von diesen Aufgaben befreit.

Als weitere Stereotype, die für die Frauen in der Diakonie als Leitbilder entworfen wurden, lassen sich demütige „Selbsthingabe, ständige Dienstbereitschaft, Selbstlosigkeit, Unterwerfung unter meist männliche Autorität und Verzicht auf persönliches Glück“²⁰ feststellen. Hinzu kommen Demut, Geduld, Bescheidenheit, Selbstverleugnung, Fügsamkeit, Anspruchslosigkeit und Aufopferung.²¹ Problematisch an diesen Zuschreibungen ist, dass sie dem diakonischen Auftrag, der an alle ergeht, nicht gerecht werden. Pädagogisch gesehen, schränkt die Zuschreibung von Geschlecht und prosozialem Handeln Menschen in ihrer freien Entfaltung als Individuum ein,²² wenn Jungen bei-

16 Vgl. zur Entwicklung der Begriffe Caritas, Diakonie und Barmherzigkeit und damit verbundene Konzepte in der Geschichte des Christentums *Collinet, Michaela* (Hg.): *Caritas – Barmherzigkeit – Diakonie. Studien zu Begriffen und Konzepten des Helfens in der Geschichte des Christentums vom Neuen Testament bis ins späte 20. Jahrhundert* (Religion – Kultur – Gesellschaft 2), Berlin 2014 sowie ausführlicher zur historischen Genese der Stereotype *Witten* 2014 [Anm. 14], 116–124.

17 *Hentschel, Anni*: Diakonie – Sprachverwirrung um einen griechischen Begriff. In: *GuL* 1 (2014) 17–32, 21.

18 *Schmidt, Heinz*: Biblische Grundlagen diakonischer Bildung. In: *Elsenbast, Volker/Lachmann, Rainer/Schelander, Robert* (Hg.): *Die Bibel als Buch der Bildung*. FS Gottfried Adam (Forum Theologie und Pädagogik 12), Wien 2004, 85–106, 105.

19 *Fleißner, Heike*: Mütterlichkeit als Beruf. Historischer Befund oder aktuelles Strukturmerkmal sozialer Arbeit (Oldenburger Universitätsreden 68), Oldenburg 1995, 9–18; *Scheepers, Rajah*: Mütterlich und kinderlos von Amts wegen – Konzeptionen von Mütterlichkeit in der weiblichen Diakonie nach 1945. In: *Brummer, José* (Hg.): *Mütterliche Macht und väterliche Autorität. Elternbilder im deutschen Diskurs*, Göttingen 2008, 236–253, 236–242.

20 *Schmidt, Heinz*: Vorwort. In: *Von Hauff, Adelheid M.* (Hg.): *Frauen gestalten Diakonie*, Bd. 2: Vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, Stuttgart 2006, 9.

21 *Sahmel, Karl-Heinz*: Dienst und Dienstleistung in der Kaiserswerther Pflege. In: *Cornelia Coenen-Marx* (Hg.): *Ökonomie der Hoffnung. Impulse zum 200. Geburtstag von Theodor und Friederike Fliedner*. Düsseldorf 2001, 67–70, 68.

22 *Kaupp, Angela*: Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer ‚Religionspädagogik der Vielfalt‘. In: *RpB* 72/2015, 22–29, 25f.

spielsweise das diakonische Profil nicht wählen, weil dies nicht der Rollenerwartung entspricht oder Mädchen von diesem Angebot nicht profitieren, weil ihnen die Wertschätzung durch ihr gesellschaftliches Umfeld dafür fehlt. Daher ist es erforderlich, diese Zuschreibungen aufzudecken und sie als solche zu dekonstruieren.

Im Folgenden soll die didaktische Verortung biografischen Lernens untersucht werden. Dabei soll geklärt werden, welche Relevanz einem Lernen an Biografien im Religionsunterricht zugeschrieben wird.

4. Religionsdidaktische Verankerung des Lernens an Biografien

Ein Blick in die Lehr- bzw. Bildungspläne für die Fächer Evangelische und Katholische Religion zeigt, dass ab der Grundschule, über die Sekundarstufe I bis zur gymnasialen Oberstufe das Lernen an Biografien an allen Schularten vertreten ist; vor allem auch im Kontext diakonischen Lernens. Für den katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg heißt es, dass aus Lebensgeschichten Vertrauen auf Gott, Nachfolge Jesu Christi und Engagement für Mitmenschen erarbeitet werden sollen; auch Lebensbilder von Heiligen gilt es zu thematisieren.²³ Das zielt auf die entwickelte Bereitschaft, „sich am Vorbild Jesu Christi im Umgang mit Menschen in Not zu orientieren.“²⁴ Die Schüler/-innen „wissen, dass die Diakonia als Grunddienst der Kirche Not leidenden Menschen die Gegenwart Jesu Christi vermittelt; kennen die biblische Begründung der caritativen Arbeit der katholischen Kirche und Beispiele ihrer Verwirklichung im Laufe der Kirchengeschichte.“²⁵

Zu den grundlegenden Wissensbereichen des Kompetenzschwerpunkts Christologie in Sachsen-Anhalt für die Grundschule gehören „Nachfolgegeschichten, z. B. Franz und Klara von Assisi, Martin Luther, Mechthild von Magdeburg, Hildegard von Bingen, Elisabeth von Thüringen“²⁶. Offen bleibt, was mit dem Verweis auf „zeitgenössische Zeugnisse“ gemeint ist: zeitgenössische Zeugnisse aus dem Leben der historischen Personen oder aktuelle Beispiele, für die Hans Mendl sich in seinem Ansatz zum Lernen an Biografien²⁷ stark macht.

Im Lehrplan für den Katholischen Religionsunterricht zielt die inhaltsbezogene Kompetenz darauf, „sich mit Glaubens- und Wertvorstellungen herausragender Persönlichkeiten der Vergangenheit und Gegenwart auseinander[zusetzen]“, das setzt Grundwissen zu „Franziskus' Liebe zur Schöpfung, Albert Schweitzers Ehrfurcht vor dem Leben, Mutter Teresas Nächstenliebe, Jesu Menschen- und Gottesliebe“ voraus.²⁸ Hinsichtlich der christlichen Tradition werden Heilige (Martin von Tours, Nikolaus von Myra, Elisabeth von Thüringen und Mutter Teresa) benannt.²⁹

Zusammenfassend ist aufgrund der Lehrplananalyse festzustellen, dass dem Lernen an Biografien religionsdidaktisch eine große

de Schulen Gymnasium (G8). Arbeitsfassung Evangelische Religionslehre. Stand: 3. September 2014, Stuttgart 2014, 9–11; Dass. (Hg.): Bildungsplan 2004. Gymnasium, Stuttgart 2004, 31; Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.): Lehrplan Gymnasium Evangelische Religion Dresden 2011, 17, 27; RPZ Heilsbronn (Hg.): Handreichung zum LehrplanPlus für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule, Heilsbronn 2014, 32.

26 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): Fachlehrplan Grundschule. Evangelischer Religionsunterricht, o. O., o. J., 13.

27 Mendl 2015 [Anm. 9].

28 Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): Fachlehrplan Grundschule. Katholischer Religionsunterricht, o. O., o. J. 8f.

29 Ebd., 10, 14.

23 Ministerium für Jugend, Kultus und Sport (Hg.): Bildungsplan 2004. Realschule, Stuttgart 2004, 35f., 38.

24 Ebd., 39.

25 Ebd., 39, 41; Vgl. Ministerium für Jugend, Kultus und Sport (Hg.): Bildungsplan 2016. Allgemein bilden-

Bedeutung zugeschrieben wird, was ein Blick in Schulbücher bestätigt.

Biografien bzw. Lebens- oder Vorbilder gehören zum Standardrepertoire religiöser Bildung. Ihr Einsatz erfolgt in verschiedenen Kontexten und unter unterschiedlichen Zielstellungen. Folgende Ziele können grob unterschieden werden:

- durch Biografien zu individuellen Orientierungen gelangen,
- Sinnstiftung durch Gottesglauben in Biografien nachvollziehen,
- Nachfolge Jesu in Biografien erkennen,
- ethisches Lernen in biografischen Konkretionen kennenlernen, z. B. tätige Nächstenliebe.

Dass bei der Auswahl Geschlechtergerechtigkeit nicht unbedingt gegeben ist, zeigt sich in den Empfehlungen aus Sachsen-Anhalt und Sachsen. Während der Evangelische Religionsunterricht Sachsen-Anhalts in der Nachfolge Jesu vier Frauen, aber nur zwei Männer nennt, kennt Sachsen keine einzige Frau, sondern nur Männer in der tätigen Nächstenliebe.

Außerdem wird eine historisch-kritische Auseinandersetzung nicht explizit angeregt, sondern die genannten Personen werden als mehr oder weniger kontextloser Beweis gelingender christlicher Lebensführung rezipiert, was kirchengeschichtsdidaktisch gesehen ein Problem darstellt.

Im nächsten Schritt soll aufgezeigt werden, wie das Lernen an Biografien im diakonischen Lernen verankert ist, da sich hier die vier Kontexte, die aus den Lehrplänen herauskristallisiert wurden, widerspiegeln. D. h., das Lernen an Biografien wird im nächsten Schritt innerhalb des diakonischen Lernens plausibilisiert.

5. Lernen an Biografien innerhalb des diakonischen Lernens

Aus fünf Perspektiven begründet sich die Plausibilität von Biografien im diakonischen Lernen.

5.1 Persönlichkeitsentwicklung

Diakonisches Lernen mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung soll existenzielle Fragen aufwerfen, lebenspraktische Relevanz aufweisen, zum Nachdenken über Lebensorientierungen anregen und zur Entwicklung umfassender Kompetenzen beitragen. Dies ist durch ein Lernen an Biografien zu unterstützen. Zur Persönlichkeitsentwicklung sind Impulse von anderen Menschen notwendig, da sich Bildung in Gemeinschaft vollzieht. Auf der Suche nach Identität können junge Menschen die vielfältigen Angebote, die in Biographien begegnen, nutzen.

5.2 Hineinwachsen in die diakonische Gemeinschaft

Diakonisches Lernen wird verstanden als enkulturierendes Lernen. Junge Menschen werden zur engagierten Teilhabe an einer Kultur des Helfens befähigt. Dabei sind das Beobachtungslernen und das authentische Lernen innerhalb der diakonisch tätigen Gemeinschaft zentral. Die Heranwachsenden sollen lernen, sich als Teil dieser Gemeinschaft zu verstehen. Diakonisch gehandelt wird im Verständnis, Teil der diakonischen Kultur zu sein. Diese Gemeinschaft besteht in Kontinuität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

5.3 Erinnerung

Die Erinnerung an die Vergangenheit ist eine zentrale Dimension der Diakonie, da sie Identität von Individuen und Gruppen konstituiert. Institutionen begründen sich über historische Personen, denen sie Vorbildhaftigkeit zuschreiben.³⁰

30 Vgl. Heesch, *Matthias*: Evangelische Heldenverehrung? Philosophische und theologische Überlegungen zu den Fragen der Geschichte, Geschichts-

Erinnerungen sind im kommunikativen sowie im kulturellen Gedächtnis gespeichert. Das *kommunikative* Gedächtnis begegnet im Dialog mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der diakonischen Einrichtungen im Praxiseinsatz. Es hält Geschichten bereit, die vergangene Lösungsansätze beinhalten, die Arbeitspraxis erklären und die Geschichte der Einrichtung und der lokalen Diakonie der letzten 40 bis 50 Jahre umfassen. Das sind die Geschichten, in denen Erfahrungen der Mitarbeitenden aufbewahrt werden und die bei Problemen herangezogen werden können. Hierüber erschließt sich, was Diakonie ist.

Vom kommunikativen Gedächtnis gehen bestimmte Erinnerungen in das *kulturelle* Gedächtnis über, wo die Erinnerungen bewahrt bleiben. Im kulturellen Gedächtnis werden Erinnerungen wachgehalten und Inhalte als Erinnerungsorte konstruiert. Erinnernd werden Geschlechterstereotype tradiert.

Um volle Mitglieder der diakonisch tätigen Gemeinschaft werden zu können, sollten Schüler/-innen über ein Grundlagenwissen zur Diakonie, ihrer Geschichte sowie dem Umgang mit Geschichte verfügen, um an der Gesprächskultur und den Erinnerungen teilhaben zu können.

5.4 Motivation

Aus welchen Gründen entscheiden sich Menschen zu helfen? Welche Prägungen hat ein Mensch in seinem Leben erfahren, die sein diakonisches Handeln stützen? Welche Motive ergeben sich biblisch, historisch und im Alltag? Wie sind diese für ein gegenwärtiges Handeln zu bewerten? Diese Fragen sind im Spiegel von Biografien immer wieder zu beantworten und für eigene Handlungsoptionen zu reflektieren.

mächtigkeit und Einzelpersönlichkeit. In: *Rothgangel, Martin/Schwarz, Hans* (Hg.): *Götter, Heroen, Heilige. Von römischen Göttern zu Heiligen des Alltags*, Frankfurt a. M. – Bern – Brüssel u. a. 2011, 101–111, 110.

5.5 Theologische Reflexion

In der Praxis diakonischen Lernens zeigt sich, dass die Lernenden die religiöse Dimension der Diakonie nicht wahrnehmen. Die Begegnung mit Biografien von Personen aus der Diakoniegeschichte ermöglicht insbesondere die intensive Auseinandersetzung mit Menschen, die sich religiös leiten lassen. Ob dies Motivation für das eigene Handeln sein kann, bleibt dem lernenden Individuum vorbehalten.

Im Folgenden sollen Unterrichtsmaterialien zum diakonischen Lernen hinsichtlich ihrer Geschlechtersensibilität analysiert werden.

6. Geschlechtersensibilität in aktuellen Unterrichtskonzepten

Vielfältige Unterrichtsmaterialien zu Frauen in der Diakonie finden sich in den von Adelheid von Hauff herausgegebenen Bänden. Sie wollen Frauen und ihre Leistungen verstärkt sichtbar machen.³¹ Die Sichtbarmachung bildet die Basis geschlechtersensiblen Lernens, die Kategorie Geschlecht und damit verbundene Stereotype werden allerdings nur teilweise thematisiert.³² Positiv sind die Quellen, die die Frauen selbst zu Wort kommen lassen. Kritisch anzumerken ist, dass die handelnden Akteurinnen auch im fortgeschrittenen Erwachsenenalter mit dem Vornamen benannt werden.³³ Das erzeugt einen infantilen Eindruck.

31 *Von Hauff, Adelheid* (Hg.): *Frauen in der Diakonie*, Bd. 1: Unterrichtsvorschläge für das 1. bis 6. Schuljahr, Stuttgart 2006; Bd. 2: Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe I, Stuttgart 2008.

32 *Schmidt, Jutta*: *Amalie Sieveking (1794–1859). Eine Frau findet ihre Berufung*. In: *Hauff* 2008 [Anm. 32], 26–39, 36–39; *Lindner, Helke*: *Bertha von Suttner (1843–1914). Selig sind die Friedensstifter: Eine Friedensarbeit für Europa*. In: *Ebd.*, 74–95, 85, 87.

33 *Zimmerling, Peter/Hiltebrand, Birgit*: *Juliane von Krüdener (1764–1824). „Leben ist Liebe und Liebe ist Leben.“* In: *Ebd.*, 7–25, 11–25; *Lindner* 2008 [Anm. 33], 70f., 73.

Elisabeth Reil verfolgt das Konzept einer Kirchengeschichte in Form der Geschichtserzählung, d. h., das Endprodukt der historischen Rekonstruktion wird narrativ dargestellt. Dabei erzählt sie auch spannend über Theodor Fliedner und sein Wirken.³⁴ Unter geschlechter-sensibler Perspektive ist positiv zu sagen, dass eine zeithistorische Einordnung der Möglichkeiten für Männer und Frauen vorgenommen wird und dass Elizabeth Fry sowie Friederike und Caroline Fliedner gewürdigt werden. Kritisch ist anzumerken, dass „Diakonisse“ mit „Dienerin“ übersetzt und erklärt wird, dass diese Gott und Kirche dient, ohne dafür entlohnt zu werden. Die Arbeitsaufgaben beziehen sich auf Fliedner und die Kaiserswerther Schülerin Florence Nightingale, aber nicht auf die beiden Frauen, wobei kritische Anfragen an die Lebensführung gut denkbar wären. Eine Problematisierung der zugeordneten Sphären (Friederike und Caroline Fliedner: Haushalt, Familie, Care-Arbeit und vertretungsweise Organisation der Aufgaben in der Anstalt; Theodor Fliedner: Öffentlichkeit, Spenden sammeln, Organisator, Gründer) wird nicht angeregt. Interessant wäre zudem, zu thematisieren, warum Amalie Sieveking Fliedner eine Absage erteilt hat.

Zu den didaktischen Bausteinen zur Kirchengeschichte Harmjan Dams gehört auch die Diakonie.³⁵ Sie wird an zwei prominenten Vertreterinnen und Vertretern veranschaulicht: Johann Hinrich Wichern und Amalie Sieveking, d. h., zumindest auf dieser Ebene zeigt sich Geschlechtergerechtigkeit. Die Einordnung in die Diakoniegeschichte kennt wiederum ausschließlich handelnde Männer, die verstärkt thematisiert werden, während Sieveking nur

eine Materialseite zukommt. Das diakonische Wirken Wicherns wird in struktureller Perspektive der Ereignisgeschichte thematisiert, was den Vergleich mit anderen Ideen seiner Zeit (Marx) einschließt. Quellenarbeit, eine Problematisierung des Wichernschen Ansatzes oder der Vergleich mit eigenen Ideen wird nicht nahegelegt. Bei Sieveking wird allerdings eine kritische Beurteilung angeregt. Schade ist, dass die Verbindung zwischen Wichern und der Familie Sieveking nicht aufgezeigt wird.

Im Jahr 2014 erschien ein Band mit Unterrichtseinheiten für das 7./8. Schuljahr, der klassische Inhalte dieser Jahrgangsstufen bereithält und dessen Lernaufgaben zur Kompetenzkontrolle Eingang in die aktuelle religionspädagogische Diskussion fanden.³⁶ Das Material unterscheidet Diakonie in sechs thematischen Bausteinen:

DIAKONIE – EIN ÜBERBLICK:

- Hier gilt es, den Gesamtbegriff von Diakonie systematisch zu entwickeln.
- Es stellt die biblische Grundlegung dar,
- thematisiert die historische Entwicklung von Diakonie,
- behandelt Diakonie im 19. Jahrhundert,
- stellt Frauen, die Diakonie gestalten, in den Mittelpunkt und
- bildet mit dem Baustein „Diakonie heute“ den Abschluss.

Zunächst fällt auf, dass bei der biblischen Grundlegung die gesamtbiblische Perspektive mit dem Doppelgebot der Liebe fehlt.³⁷ Thema-

34 Reil, *Elisabeth*: Kirchengeschichte in Geschichten. Ein Lese- und Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2012, 135–141.

35 Dam, *Harmjan*: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Basiswissen und Bausteine für die Klassen 5–10, Göttingen 2013, 91–99.

36 Vgl. Gramzow/Keitel/Klatte 2014 [Anm. 1]; vgl. Käbisch, *David*: Konfessionslosigkeit als Thema von Lern- und Anwendungsaufgaben. Fachdidaktische Perspektiven. In: ZPT 66 (2014) 252–261; Ders.: Kompetenzorientierte Aufgaben im Religionsunterricht. Kriterien und Beispiele. In: Verkündigung und Forschung 59 (2014) 124–131.

37 Vgl. dazu Eurich, *Johannes*: Profillose Diakonie? Zur Diskussion um die Begründung diakonischen Handelns. In: GuL 1 (2014) 33–43.

tisiert werden die Werke der Barmherzigkeit. Die Wurzel des Begriffs Diakonie, der sich für Schüler/-innen heute keinesfalls von selbst erschließt, wird erklärt mit „bei Tische dienen“³⁸. Problematisch ist dies in geschlechtersensibler Perspektive daher, weil dies die Diskussion um den neutestamentlichen Diakonie-Begriff, der seit den 1990er-Jahren geführt wird, ignoriert. Hentschel stellt klar heraus, „dass der Begriff am ehesten im Sinne von ‚Beauftragung‘ oder auch ‚Dienstleistung‘ zu verstehen ist. Mit dieser Wortgruppe wurde im Griechischen kein bestimmtes Aufgabenfeld assoziiert, auch nicht die Hausarbeit oder der Tischdienst“ und dass „es mittlerweile als Forschungskonsens betrachtet werden [kann], dass die Frauen selbst Amtsträgerinnen“ als Diakoninnen sind.³⁹

Im historischen Teil, der den Lernenden die Kompetenz ermöglichen soll, „über zentrale Stationen in der Geschichte der Diakonie Auskunft zu geben“⁴⁰, beginnt Diakonie mit August Hermann Francke und setzt sich mit den Akteuren Wichern und Fliedner fort.⁴¹ Dass Fliedner diese Leistung ohne seine beiden Frauen nicht hätte vollbringen können, findet keine Erwähnung, ebenso wenig werden handelnde Frauen im Text genannt.

Der Baustein Diakonie im 19. Jahrhundert konzentriert sich allein auf Wichern, wobei die Unterrichtskonzeption auf den Erwerb von Sachinformationen zur Biografie und auf das Einnehmen der Perspektive Wicherns zielt. Quellen kommen nicht vor und eine kritische Einschätzung wird nicht angeregt. Geschlechtersensibel und die Verbindungen zwischen den diakonischen Initiativen aufzeigend hätte inhaltlich auf die Unterstützung Wicherns durch die Familie

Sieveking und seinen Besuch in den Franckeschen Stiftungen hingewiesen werden können.

Im fünften Baustein „Frauen gestalten Diakonie“ sollen die Schüler/-innen von den „oftmals in Vergessenheit geratenen Leistungen“ diakonisch wirkender Frauen erfahren.⁴² D.h., nachdem – überspitzt gesagt – in der Bibel und in der Geschichte der Diakonie diakonisch wirkende Frauen keine Rolle spielten, werden sie jetzt quasi hinzugefügt. Das additive Herausgehobensein von „Frauen in der Diakonie“ ist kaum mit dem Anspruch der Geschlechtersensibilität zu vereinbaren.

Informationen, die im Sachtext gegeben werden, reproduzieren die bereits genannten Stereotype.⁴³ Eine kritische Positionierung zu diesen „typischen Merkmalen“, die für heutige Schüler/-innen kaum noch annehmbar sind und daher nur schwer für den zu entwickelnden Diakoniebegriff genutzt werden können, wird nicht angeregt.

Nach der kritischen Sichtung von Unterrichtsmaterialien sollen nun abschließend religionspädagogische Implikationen für ein geschlechtersensibles diakonisches Lernen an Biografien formuliert werden.

7. Religionspädagogische Implikationen

Geschlechtersensibles diakonisches Lernen an Biografien sollte Menschen, die vielfältig Diakonie realisieren, zum Thema machen und erst in einem zweiten analysierenden Schritt fragen, wie die Darstellung und Wahrnehmung der Personen durch die Kategorie Geschlecht beeinflusst ist und was dies für die Rezipienten bedeutet.

Hinsichtlich der Inhalte ist zu bedenken, dass den ‚großen Männern‘ nicht nur die ‚großen Frauen‘ entgegengesetzt werden, wie dies in

38 Klatte 2014 [Anm. 1], 240.

39 Hentschel, Anni: Diakon – Diakonin. In: WiBiLex, online abrufbar: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/59458/> (Stand: 28.5.2015).

40 Klatte 2014 [Anm. 1], 232.

41 Ebd., 254.

42 Ebd., 235.

43 Ebd., 243.

der Phase der kompensatorischen Frauenforschung üblich war,⁴⁴ sondern auch die vermeintlich ‚kleinen‘ Handelnden und die, die in diakonischer Tradition wirken, thematisiert werden. Die Biografien sollten gleichermaßen ehrenamtliche wie hauptamtliche Mitarbeiter/-innen aus verschiedenen Epochen mit ihren jeweiligen Handlungsanlässen, Motiven und Lösungen umfassen. Das bedeutet, die Heterogenität der diakonischen Akteure produktiv zu nutzen, um die vielfältigen Wege und Ansätze, Diakonie zu verstehen und umzusetzen, aufzuzeigen.

Historisch-biografische Inhalte sind nicht als thematisches Additum neben andere zu stellen, sondern sollen als eine Dimension, die im Blick auf fast alle Themen eingenommen werden kann, verstanden werden. Die verschiedenen Themenfelder diakonischen Lernens können alle jeweils in historisch-biografischer Perspektive beleuchtet werden.

Um geschlechtsspezifische Stereotype als solche sichtbar zu machen, sind sie zu dekonstruieren, dazu bietet sich kirchengeschichtsdidaktisches Arbeiten in Auseinandersetzung mit Quellen an.⁴⁵ Um ein Bewusstsein für die Alterität und Historizität des Vergangenen zu schaffen, um die Situiertheit der historischen Überlieferung zu verdeutlichen und um – diese Bedingungen bedenkend – eine ‚originale‘ Begegnung zu ermöglichen, ist die Auseinandersetzung mit historischen Quellen essenziell. Selbstzeugnisse oder – falls diese nicht vorlie-

gen – zeitgenössische Quellen aus dem nahen Umfeld ermöglichen einen Einblick in die Biografie der porträtierten Person, ihr Denken, ihre Zeit- und Überlieferungsumstände. Damit wird Quellenarbeit zu einem anspruchsvollen Programm, was nur fächerverbindend im Zusammenhang mit im Geschichtsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen denkbar ist.⁴⁶

Mit der Frage nach den Quellen ist das Problem verbunden, dass von den historisch marginalisierten häufig Quellen fehlen oder in den Quellen nur *über* sie berichtet wird, ohne dass deren eigene Perspektive begegnet. Es sollte also nach Quellen gesucht werden, die darin Einblick geben, oder zumindest die Einsicht quellenkritisch vermittelt werden, dass die individuelle Perspektive sich kaum noch rekonstruieren lässt, sie sich sehr wohl aber von der der Quellen unterscheiden kann.

Quellen mit einer stärker individuellen Perspektive sind häufig Quellen, die durch oral history zustande gekommen sind. Im Fall der Diakonissen kann es sich auch um archivierte Unterlagen aus den Mutterhäusern handeln, bspw. ausführliche Lebensläufe, die Einblick in Motivation und Lebenslagen geben. Susanne Kreutzer plädiert für einen mikrohistorischen Zugriff, um Motive, Denk- und Handlungsweisen der diakonisch Handelnden sichtbar und Lebensentwürfe und Pflegeverständnisse in ihrer Eigenlogik verstehbar zu machen.⁴⁷ Außer-

44 Pithan, *Annebelles*: Genderreflektierte historische Religionspädagogik. Entwicklungen und Forschungsperspektiven. In: Roggenkamp, Antje/Wermke, Michael (Hg.): *Gender, Religion und Heterogenität. Bildungshistorische Perspektiven gendersensibler Religionspädagogik*, Leipzig 2013, 13–37, 19.

45 Vgl. Dierk, *Heidrun*: (De-)Konstruktionen des Weiblichen und Männlichen. Die Mutterhaus-Diakonie als Beitrag und Ausdruck von Vergeschlechtlichung weiblicher Berufsarbeit und Implikationen der Feminisierung der Pflege bis in die Gegenwart. In: Eurich, Johannes/Oelschlägel, Christian (Hg.): *Diakonie und Bildung*. FS Heinz Schmidt, Stuttgart 2008, 140–155.

46 Vgl. Witten, *Ulrike*: Quellenarbeit, kirchengeschichtsdidaktisch. In: WiReLex, online abrufbar: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100054/> (Stand: 26.05.2015).

47 Kreutzer, *Susanne*: *Arbeits- und Lebensalltag evangelischer Krankenpflege. Organisation, soziale Praxis und biographische Erfahrungen, 1945–1980* (PWPB 9). Osnabrück 2014, 25. Diakoniewissenschaftlich und kirchenhistorisch ist diese Perspektive in den letzten Jahren verstärkt fokussiert worden, d.h., es liegt auch eine aufgearbeitete Quellenbasis vor, vgl. z.B. Göggelmann, *Walter*: *Frauen in Gustav Werners Bruderhaus gestalten Diakonie. Von den „Kräften des Weibes zur Ausübung der Nächstenliebe“* (VDWI 54),

dem bleibt zu bedenken, dass die Perspektiven der Handelnden sowie der Patientinnen und Patienten oder Bewohner/-innen keinesfalls deckungsgleich sind und nicht ohne Spannungspotenziale blieben.⁴⁸

Quellen dürfen nicht nur illustrativ genutzt werden, das gilt ebenso für das didaktisch beliebte Medium Film. Kommt es zum Einsatz, ist eine kirchengeschichtsdidaktische Dekonstruktion der dargestellten Bilder, auch in geschlechtersensibler Perspektive, erforderlich.

Kirchengeschichtsdidaktisch Stereotypen aufdecken zu lernen, hilft, diese auch in anderen Kontexten identifizieren und dekonstruieren zu können. Mit Stereotypisierungen verbundene exkludierende Mechanismen können dann reflektiert werden.

Diakonisches Lernen an Biografien kann kein imitierendes Lernen zum Ziel haben. Es sollte vielmehr eine Auseinandersetzung mit Biografien, die das Erlangen eigener Überzeugungen und Handlungsoptionen anzuregen vermag, angestrebt werden.

Dazu ist es notwendig, eine kritische Aneignung zu initiieren. Dies ist sowohl aus historischer Perspektive, die eine kritische Beschäftigung mit der Vergangenheit anstrebt und wo Glorifizierung der Erkenntnis entgegensteht, sinnvoll, als auch aus pädagogischer, denn erst ein kritisches Herangehen ermöglicht ein reflektiertes biografisches Lernen.⁴⁹

Biografisches Lernen kann nur geschehen, wenn mit der kritischen Auseinandersetzung verbunden ist, dass Bezüge zum eigenen Leben hergestellt werden. Sinnvoll ist dabei der Blick in die Rezeptionsgeschichte der Biografien, da sich hier zeigt, wie andere zu anderen Zeiten die betrachtete Biografie wahrgenommen und sich zu ihr in Beziehung gesetzt haben. Bei der Auswahl der Biografien ist darauf zu achten, dass sich sinnvolle Verbindungen zwischen Biografie und Lernenden finden lassen. Damit diese Verbindungen erreicht werden, darf der Unterricht nicht auf der Ebene des Sachwissens stehen bleiben. Aus der Biografie sind Anfragen an das eigene Leben zu formulieren.

In der Auseinandersetzung mit den Biografien bedeutet Geschlechtersensibilität, diakonische Kompetenzen als fachlich erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszuheben und nicht als eine ‚natürliche‘ Folge des Geschlechts.⁵⁰ Geschlecht als Kategorie sollte zudem auch im Blick auf die Praxisphasen reflektiert werden und Betreuer/-innen gleichermaßen eine mentorierende Funktion übernehmen.

Dr. Ulrike Witten

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin am
Lehrstuhl für Religionspädagogik
der Theologischen Fakultät an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Franckeplatz 1/30, 06099 Halle (Saale)*

Leipzig 2015, 131–215; *Kaiser, Jochen-Christoph/Scheepers, Rajah* (Hg.): *Dienerinnen des Herrn. Beiträge zur weiblichen Diakonie im 19. und 20. Jahrhundert* (HThG 5), Leipzig 2010.

48 *Kreutzer* 2014 [Anm. 48], 31f.; *Winkler, Ulrike*: Gewalt in der evangelischen Heimerziehung in den 1950er und 1960er Jahren. In: *Kaiser/Scheepers* 2010 [Anm. 48], 309–324.

49 *Rickers, Folkert*: „Kritisch gebrochene Vorbilder“ in der religiösen Erziehung. In: *Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht* (JRP 24), Neukirchen-Vluyn 2008, 213–240; *Kühl-Freudenstein, Olaf*: Unausgeschöpfte Bildungspotentiale des Kirchengeschichtsunterrichts. In: *Bednorz, Lars/Kühl-*

Freudenstein, Olaf/Munzert, Magdalena (Hg.): „Religion braucht Bildung – Bildung braucht Religion“. Horst F. Rupp zum 60. Geburtstag, Würzburg 2009, 183–188.

50 Vgl. *Feldhoff, Kerstin*: Soziale Arbeit als Frauenberuf – Folgen für sozialen Status und Bezahlung?! In: *Zander, Margherita/Hartwig, Luise/Jansen, Irma* (Hg.): *Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit*, Wiesbaden 2006, 33–55, 46.