

Mariusz Chrostowski

## Rezension zu:

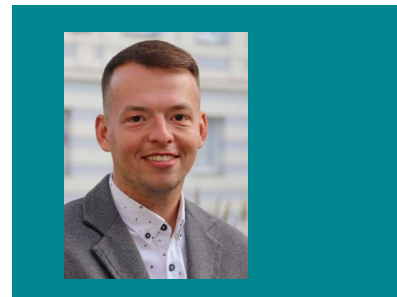
Morawski, Marcin (2024).

*Religiöse Bildung und Transformation: Bildungstheoretische Perspektiven auf biographische Erzählungen polnischstämmiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer* (Religion und Bildung diskursiv, Bd. 4). transcript.

### Der Autor

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski, Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Dr. Mariusz Chrostowski  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik  
Ostenstraße 26  
D-85072 Eichstätt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5817-2687>  
e-mail: [mariusz.chrostowski@ku.de](mailto:mariusz.chrostowski@ku.de)



**A**ls in Deutschland lebender Pole begegnete ich Marcin Morawskis Dissertationsschrift aus einer doppelten Perspektive: zum einen vor dem Hintergrund meiner polnischen Herkunft, zum anderen im Lichte meiner Erfahrungen mit der deutschen Bildungsrealität. Diese Sichtweise ist mehr als nur ein biografisches Detail. Sie bildet den Resonanzraum, in dem sich zentrale Fragestellungen des Buches unmittelbar spiegeln. Denn genau jener bikulturelle Zwischenraum, in dem biografische Prägungen, religiöse Zugehörigkeit und pädagogisches Handeln ineinandergreifen, ist auch mein eigener hermeneutischer Ort. Wenn Morawski fragt, ob Fremdheitserfahrungen „Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse“ (S. 30) sein können, greift er damit sowohl eine bildungstheoretische Kernfrage als auch die Lebenswirklichkeit vieler Lehrender mit Migrationshintergrund auf. Umso gespannter war ich darauf, wie er diesen Erfahrungs- und Deutungshorizont theoretisch rahmt, empirisch erschließt und religionspädagogisch fruchtbar macht.

*Im theoretischen Teil* (Kap. 1–8) entfaltet Morawski ein weit gefächertes Theoriegerüst, das interdisziplinäre Diskurse miteinander kombiniert. Ausgangspunkt ist die Diagnose eines „empirical turn“ (S. 17) und die daran anschließende Auseinandersetzung mit dem Konzept transformatorischer Bildung nach Koller und Marotzki (S. 18–19), das er im Hinblick auf eine mögliche Verbindung von bildungstheoretischen und empirischen Zugängen diskutiert (S. 51–59). Als begriffliche Grundstruktur dient die Trias aus Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis, die er um das Gottesverhältnis erweitert (S. 20–21, S. 63). Diese wird mit zentralen Bezugstheorien unterlegt: Peukerts „transformatorische Bildung als Selbstbestimmung in Solidarität“ (S. 63–76), Werbicks „Lernprozess Umkehr“ (S. 76–83), Roebbens „narthikales Lernen“ (S. 83–93) sowie Osers strukturalistischer Ansatz mit drei Bildungssträngen (S. 93–103). Die Passung dieser Modelle verortet Morawski metatheoretisch bei Ricoeur (S. 22, 162–191) und methodisch in Schulzes „Reflexiver Hermeneutik“ (S. 28–30), die er in der Toposanalyse (S. 204–230) als methodischen Zugang zur Empirie konkretisiert. Damit ist auch seine Grundannahme verbunden, dass Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesverhältnis wechselseitig aufeinander bezogen sind (S. 326, 351). Einen spezifisch religionspädagogischen Akzent setzt Morawski mit der Analyse der „Versachkundlichungstendenz“ im Religionsunterricht (S. 108–134), die vor einer Reduktion auf „Sachkunde Religion“ ohne existentielle Relevanz warnt (S. 122–126). Mit Ricoeurs Diktum „Symbole geben zu denken“ (S. 174) unterstreicht er den anthropologischen Kern von Bildung als Herausforderung durch Mehrdeutigkeit. Die Entscheidung, polnischstämmige Religionslehrkräfte in den Blick zu nehmen,

begründet er mit deren biografischer Schnittstellenlage zwischen konfessioneller Prägung, Migrationserfahrung und professioneller Rollenidentität (S. 231–243). Trotz der konsequenten Ausrichtung auf die spätere Empirie wirkt die inhaltliche Verzahnung der Theorien an einigen Stellen noch ausbaufähig. Die deutlichen Unterschiede in Begrifflichkeit, Bildungsverständnis und normativem Anspruch (S. 63–103) werden zwar in ihrer Anschlussfähigkeit betont, jedoch kaum in ihren möglichen Spannungen reflektiert. Auch Ricoeur als metatheoretischer „Knotenpunkt“ (S. 189) bleibt eher abstrakt, da seine Philosophie nicht in konkrete Analyseschritte übersetzt wird. Das im „Plädoyer für ein Passungsverhältnis von Theorie und Empirie“ (S. 193–230) formulierte methodische Konzept ist zwar programmatisch schlüssig, wird aber nur begrenzt aus den zuvor entwickelten Modellen hergeleitet.

*Der empirische Teil* (Kap. 9–12) basiert auf zwölf Leitfadeninterviews mit polnischstämmigen Religionslehrkräften in NRW (2017–2019). Die Zusammensetzung der Stichprobe – Studierende, Referendar:innen, Lehrkräfte im Schuldienst sowie vereinzelt Personen ohne abgeschlossene Lehramtsqualifikation (S. 231–232) – weicht damit von der im Titel erwartbaren ausschließlichen Fokussierung auf aktive Religionslehrkräfte ab. Vier Fallgeschichten werden vertiefend analysiert. Morawski arbeitet dabei anhand seiner theoretischen Topoi zentrale Wandlungsmotive heraus (S. 250). Alle Namen wurden anonymisiert (S. 253). Im Fall von Hannah Tokarczuk (S. 253–309) verdichten sich biografische Wendepunkte, spirituelle Suchbewegungen und interreligiöse Aneignungen zu einem vielschichtigen Bildungsprozess. Zentrale Impulse, etwa die Lektüre buddhistischer Texte (S. 268–269) zur Verarbeitung einer existenziellen Krise in der Schulzeit, liegen dabei außerhalb des polnisch-katholischen Kontextes. Morawski beschreibt diesen Aneignungsprozess in Anlehnung an J. B. Metz als „Mystik der offenen Augen“ (S. 274) und deutet ihn als interreligiösen Weg der Selbstfindung. Ein zweites Beispiel ist Robert Matejko (S. 309–353), dessen Bildungsweg durch ein angstbesetztes Gottesbild und autoritätsgeprägten Gehorsam (S. 323) belastet ist. Eine Glaubenskrise eröffnet ihm neue Deutungs- und Handlungsräume. Der Bruch mit der tradierten Religiosität ermöglicht eine Neuformulierung seiner Selbst- und Weltbezüge – nicht als dogmatische Rückkehr, sondern als existenzielle Neuausrichtung. Im Kontrast dazu stehen Anna Hartwig und Wanda Konopnicka (S. 353–368). Beide artikulieren ein starkes Bedürfnis nach religiöser Zugehörigkeit, ringen jedoch mit liturgischen Unsicherheiten. Ihre Bildungswege und ihre Unterrichtspraxis bewegen sich in diesem Spannungsfeld, was sich insbesondere in einem sachkundig orientierten Religionsunterricht manifestiert. Der Bezug zu spezifisch polnischen Migrations- und Religiositätserfahrungen

tritt hier weniger deutlich hervor, was den Mehrwert gegenüber allgemeinen Lehrbiografien etwas relativiert. Zusammenfassend verbindet Morawski die Fal-lanalysen mit den zuvor entwickelten bildungstheoretischen Topoi (S. 371–383) und zeigt, dass vor allem krisenhafte Erfahrungen und Fremdheitserfahrungen Bildungsprozesse auslösen können. Transformation bleibt jedoch fragmentarisch, diskontinuierlich und prinzipiell unabschließbar. Nur zwei der zwölf Befragten – Tokarczuk und Matejko – durchliefen eine durchgängig wirksame biografi-sche Transformation, während die übrigen das Fremde eher stabilisierend in ver-traute Ordnungsmuster integrierten. Damit bleibt offen, inwiefern die Ergebnisse migrations- und konfessionsgebunden oder auch unabhängig davon erklärbar sind. Der Autor sieht hierin eine zentrale religionspädagogische Herausforderung: Räume zu eröffnen, in denen produktive Unterbrechungen und Irritationen als Impulse für Transformation wirken können (S. 383–391).

*In den abschließenden Kernthesen* (Kap. 13) verdichtet Morawski seine Ergeb-nisse. Aus seiner Sicht erfordert authentische Bildungstransformation normative Leitgrößen wie Freiheit, Emanzipation, neue Denk- und Seinsmöglichkeiten, ein vertieftes Verständnis religiöser Ausdrucksformen, kritische Reflexionsfähigkeit und universale Solidarität (S. 393). Religiöse Bildung soll den Menschen nicht nur kognitiv ansprechen, sondern ihn als Deutungswesen ernst nehmen, das durch dichte Erfahrungen zu veränderten Selbst-, Welt-, Fremd- und Gottesver-hältnissen angeregt wird. Religion erscheint bei Morawski sowohl als Ressource der Sinnstiftung als auch als Medium von Emanzipationsprozessen, insbeson-dere dort, wo sie bestehende Strukturen infrage stellt und biografische Neuaus-richtungen ermöglicht. In Anlehnung an mystische Traditionen versteht er dies als Dezentralisierung des Ichs, die eine Öffnung für den Anderen zulässt (S. 393–394). Für die schulische Praxis warnt Morawski vor einem versachlichten Religionsunterricht, wenn eigene existenzielle Glaubensbezüge bei Lehrkräften fehlen. Dadurch werde das Potenzial religiöser Alteritätserfahrungen abge-schwächt oder abgewehrt. Er plädiert daher für die gezielte Förderung von Alteri-tätskompetenz als Alternative zu den gängigen Strategien der Anpassung oder Abgrenzung (S. 394–396).

Betrachtet man das Werk aus einer Gesamtperspektive, so fällt auf, dass der theoretische Teil mit fast 230 Seiten (S. 17–243) relativ groß dimensioniert ist und in seiner Breite bisweilen konzeptionell überfrachtet wirkt. Die dichte Verknüpfung zahlreicher Konzepte verleiht der Argumentation zwar Tiefe, erschwert jedoch gelegentlich die klare Nachvollziehbarkeit und führt stellenweise zu Redundanzen. Für Leser:innen ohne vertiefte bildungstheoretische Vorkennt-

nisse kann dieser Teil – wie bei anderen stark theoriegesättigten Arbeiten – eine hohe Einstiegshürde darstellen. Gleichwohl bildet er das notwendige Fundament für die Fallanalysen und liefert die theoretischen Bezugspunkte, die in den empirischen Recherchen aufgegriffen werden. Die Verschränkung von Herkunftsreligiosität, Migrationserfahrung und professionellem Rollenverständnis berührt – allerdings nur in den Fällen Tokarczuk und Matejko – zentrale Spannungsfelder religiöser Bildungsprozesse. Aus meiner doppelten Perspektive, die zwischen zwei Religions- und Bildungskulturen verortet ist, sind die gegenseitigen Einflüsse dieser Faktoren und ihre Auswirkungen auf die unterschiedlichen Formen religiöser Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich erkennbar. Methodisch ist zudem zu berücksichtigen, dass von den insgesamt zwölf geführten Interviews lediglich vier vertiefend analysiert werden. Morawski begründet diese Auswahl zwar schlüssig mit der Passung zu seinen bildungstheoretischen Topoi, dennoch bleibt die empirische Basis vergleichsweise eng, wodurch die theoretische Rahmung phasenweise stärker hervortritt als die empirische Fundierung. Auch die Rückbindung der Ergebnisse an den bikulturellen Kontext bleibt über die beiden Hauptfälle hinaus weniger klar konturiert. Die religionsdidaktischen Folgerungen, etwa zur konkreten Unterrichtsgestaltung oder zur Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften, werden eher skizzenhaft angedeutet. Vor diesem Hintergrund überzeugt die Studie vor allem dort, wo die Fallvignetten den theoretischen Rahmen verdeutlichen und die Wechselwirkung zwischen dem Eigenen und dem Fremden erfahrbar wird. Anhand exemplarischer Biografien zeigt der Autor eindrucksvoll, dass Erfahrungen des Andersseins nicht nivelliert, sondern als produktive Irritation ausgehalten werden sollten, da sie gerade darin ihr transformatorisches Potenzial entfalten. Religiöse Bildung gelingt demnach vor allem dort, wo Spannungen zwischen Vertrautem und Unvertrautem, zwischen Tradition und Wandel sowie zwischen Wissen und Glaubensgeheimnis nicht abgewehrt, sondern bewusst zugelassen werden.