



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der alevitische Religionsunterricht in Österreich aus der Sicht von alevitischen Oberstufenschüler*innen und Eltern. Eine regionale Analyse im Raum Wien und Niederösterreich.“

verfasst von / submitted by

Dipl.-Päd. Dilek Bozkaya

gemeinsam mit / in collaboration with

Dipl.-Päd. Nurten Kalaycı, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2024 / Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreut von / Supervisor

Univ. – Prof., Dr. Ednan Aslan, M.A.

KURZFASSUNG

Ziel dieser Arbeit ist es, zu erfahren, wie zufrieden sowohl alevitische Schüler*innen als auch alevitische Eltern mit dem in Österreich angebotenen alevitischen Religionsunterricht sind, welche Erwartungen sie daran setzen und welche Änderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge sie haben. Zur Erhebung der Daten wurden Leitfadeninterviews eingesetzt, die im Anschluss mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden. Da die Befragung von Schüler*innen und Eltern den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde, wurde die Arbeit zu zweit verfasst. Es wurden jeweils fünf Oberstufenschüler*innen und Eltern, also insgesamt zehn Personen aus dem Raum Wien und Niederösterreich befragt.

Aus den Ergebnissen geht hervor, dass beide Befragtengruppen sehr dankbar sind für die Existenz des alevitischen Religionsunterrichts an österreichischen Schulen und dieser in den Augen aller Befragten weiterhin angeboten werden soll. Beide Gruppen zeigen sich grundsätzlich zufrieden und geben an vom alevitischen Religionsunterricht zu profitieren, da das Wissen von den Schüler*innen im Unterricht angenommen und als Multiplikator*innen in ihrem Umfeld weitergegeben wird. Dieses erworbene Wissen wirkt sich positiv auf das alevitische Selbstbild und die Selbstdefinition der Befragten aus.

Die Ergebnisse zeigen, dass die größte Unzufriedenheit mit dem alevitischen Religionsunterricht in Österreich im organisatorischen Rahmen liegt. Nachmittagsunterricht, Sammelgruppen und Lehrpersonenwechsel werden durchwegs in allen Interviews bekrittelt.

Schlagwörter: Alevitentum, Religionsunterricht, Diaspora, Identität

ABSTRACT

The aim of this study is to find out how satisfied both Alevi students and Alevi parents are with the Alevi religious education offered in Austria, what expectations they have and what suggestions they have for changes and improvements. To collect the data, guided interviews were used, which were analysed using the method of qualitative content analysis according to Mayring. Since interviewing students and parents would go beyond the scope of one master's thesis, the work was written in pairs. Five upper grade students and five parents from the Vienna and Lower Austria areas were interviewed.

The results show that both groups of respondents are very grateful for the existence of Alevi religious education in Austrian schools and that it should continue to be offered in the eyes of all respondents.

Both groups are basically satisfied and state that they benefit from Alevi religious education, since the knowledge is accepted by the students in class and passed on as multipliers in their environment. This acquired knowledge has a positive effect on the Alevi self-image and self-definition of the respondents.

The results show that the greatest dissatisfaction with Alevi religious education in Austria lies in the organisation. Afternoon classes, collective groups and changes of teachers are consistently criticized in all interviews.

Keywords: Alevism, Religious Education, Diaspora, Identity

DANKSAGUNG

Wir möchten diese Zeilen nutzen, um den Menschen zu danken, die uns bei der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank gebührt Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan, M.A. und Mag. Dr. Sabine Hermisson, welche uns von Anfang an mit wertvollen Anregungen und konstruktiver Kritik bis zur Fertigstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Außerdem möchten wir uns bei den Eltern und Schüler*innen bedanken, die mit ihrer offenen und kommunikativen Art unsere Masterarbeit unterstützt und inhaltlich gefüllt haben.

Unser Dank gilt zudem unseren Ehepartnern, die uns während des gesamten Studiums bis hin zur Masterarbeit stets in allem unterstützt und uns insbesondere in der letzten Schreibphase motiviert haben.

Zu guter Letzt möchten wir uns bei unseren Söhnen, Elias, Erdem, Lionel und Eren, bedanken, die immer geduldig waren und wissbegierig unsere Arbeit verfolgten.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	7
1.1. Problemstellung (Dilek Bozkaya)	7
1.2. Forschungsfrage (Nurten Kalayci)	9
1.3. Forschungsstand (Dilek Bozkaya).....	10
1.4. Aufbau der Arbeit (Nurten Kalayci).....	13
1.5. Arbeitstechnische Hinweise (Nurten Kalayci)	13
2. Das Alevitentum – ein kurzer historischer Überblick (Dilek Bozkaya).....	15
2.1. Entstehung des Alevitentums (Dilek Bozkaya).....	15
2.2. Die Schlacht von Karbala (Nurten Kalayci).....	16
2.3. Das Alevitentum im Osmanischen Reich (1299 bis 1922) (Dilek Bozkaya)	17
2.4. Das Alevitentum in der Türkischen Republik (Nurten Kalayci).....	19
2.4.1. Atatürk: Hoffnung der Alevit*innen auf ein friedliches Leben	19
2.4.2. Massaker an Alevit*innen in der Türkei	20
2.4.3. Die Lage der Alevit*innen in der heutigen Türkei.....	21
2.4.4. <i>Diyanet İşleri Başkanlığı (DIB)</i> – Präsidium für religiöse Angelegenheiten.....	22
2.4.5. Verpflichtender Religionsunterricht in der Türkei.....	23
2.5. Das Alevitentum in Österreich (Dilek Bozkaya).....	24
2.5.1. Vereine als Orte der Glaubensausübung	24
2.5.2. Erstmalige Anerkennung als Glaubensgemeinschaft durch einen Staat	26
2.5.3. Masterstudium Islamische Religionspädagogik – Alevitische Glaubenslehre...	27
2.5.4. Die Lehrer*innenausbildung an der KPH Wien/Krems.....	28
2.5.5. Alevitische Theologie an der Universität Wien	28
2.5.6. Chancen und Herausforderungen	29
3. Alevitische Sozialisation (Nurten Kalayci).....	30

3.1.	Alevitische Sozialisation zu Lebzeiten der <i>Imāme</i>	30
3.2.	Alevitische Sozialisation zur Zeit des Osmanischen Reiches	31
3.3.	Alevitische Sozialisation in der türkischen Republik.....	33
3.4.	Alevitische Sozialisation im deutschsprachigen Raum	35
3.5.	Bedeutung des alevitischen Religionsunterrichts für die alevitische Sozialisation in Österreich.....	39
4.	Exkurs: Die Frage nach der Identität (Dilek Bozkaya).....	41
4.1.	Identitätskonstruktion nach Mead	41
4.2.	Die Konstruktion von Identität nach Erikson	42
4.3.	Konstruktion von Identität nach Keupp.....	43
4.4.	Identitätsbildung in der Diaspora	43
4.5.	Konstruktion alevitischer Identität in der Diaspora.....	45
5.	Forschungsmethode	46
5.1.	Begründung der Methodologie (Nurten Kalayci).....	46
5.2.	Datenerhebung: qualitatives Leitfrageninterview (Nurten Kalayci)	46
5.3.	Festlegung der Interviewmethode (Dilek Bozkaya).....	48
5.3.1.	Das narrative Interview	48
5.3.2.	Das fokussierte Interview	49
5.3.3.	Das problemzentrierte Interview	49
5.4.	Probeinterviews (Nurten Kalayci).....	51
5.4.1.	Probeinterviews mit Eltern (Nurten Kalayci).....	52
5.4.2.	Probeinterviews mit Schüler*innen (Dilek Bozkaya).....	55
5.5.	Erstellen des Interviewleitfadens (Nurten Kalayci).....	56
5.6.	Durchführung der Erhebung (Dilek Bozkaya)	58
5.6.1.	Auswahl der Expert*innen	58
5.6.2.	Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	59
6.	Ergebnisse (Nurten Kalayci).....	62

6.1.	Lernort Schule (Nurten Kalayci)	62
6.1.1.	Schule als Ort der Wissensvermittlung	63
6.1.2.	Organisation des alevitischen Religionsunterrichts	65
6.1.3.	Materialien im alevitischen Religionsunterricht	71
6.2.	Lehrperson als Vorbild (Nurten Kalayci)	76
6.2.1.	Lehrpersonenwechsel	77
6.2.2.	Fachliche Kompetenz der Lehrperson.....	78
6.2.3.	Lehrperson als Vertrauensperson	82
6.3.	Religiöse Identitätsbildung (Dilek Bozkaya)	84
6.3.1.	Religiöse Identität als Stärker der “Ich-Qualität”.....	84
6.3.2.	Religiöse Identität als Hoffnungsträger.....	86
6.4.	Der alevitische Religionsunterricht als Brücke (Dilek Bozkaya).....	88
6.4.1.	Als Brücke zwischen Peer-Groups.....	88
6.4.2.	Als Brücke zwischen Theorie und Praxis	90
6.4.3.	Als Brücke zwischen interkonnessionellen und -religiösen Begegnungen	94
7.	Conclusio (Nurten Kalayci S. 97-100, Dilek Bozkaya S. 101-102)	97
8.	Literaturverzeichnis	103

1. Einleitung

1.1. Problemstellung (Dilek Bozkaya)

Mit der Anerkennung der Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (fortan: ALEVI) als Religionsgesellschaft am 22. Mai 2013 eröffnete sich eine neue Ära für die Alevit*innen weltweit. Das kollektive alevitische Gedächtnis ist geprägt von einer jahrhundertlang andauernden Verfolgung und Unterdrückung. Die alevitische Geschichte geht bis zur Ära des Propheten *Mohammed* zurück und sieht den Disput um die Klärung der Nachfolgerschaft des Propheten als ersten Marker in dieser Hinsicht. Ein weiteres historisches Ereignis, das in der Selbstwahrnehmung prägenden Charakter besitzt, ist die Ermordung des Prophetenenkels *Imām Husain* in der irakischen Wüste bei Karbala, der als der dritte *Imām* eine besondere Stellung im Glauben besitzt. Des Weiteren stellen die Verfolgungs- und Zwangsumsiedlungspolitiken im Osmanischen Reich (1299-1922), vor allem im 16. und 17. Jahrhundert, ein wesentliches Element im alevitischen Gedächtnis mit der Folge der Selbstisolation zum Selbstschutz dar (Öz, 1992). Dies zählt zum Anfang der Verheimlichung ihres Glaubens (*takiye*), indem das rituelle Leben im Verborgenen stattfindet (Scheurmann, 2010, S. 2-3). Die aktuelle soziale und rechtliche Situation der Alevit*innen in der Türkei erfordert weiterhin die Verheimlichung der Glaubenszugehörigkeit zum Schutz vor Benachteiligung im schulischen und beruflichen Kontext. Dies fußt in der homogenisierenden Staatsdoktrin der einheitlichen türkischen Nation und ihrer hanafitisch-sunnitischen (Staats-)Religion (Sambur, 2009, S. 96). In Kapitel 2 dieser Arbeit wird all dies näher erläutert.

In Österreich werden den Alevit*innen erstmals von einem Staat jene Rechte zuerkannt, die bisher verwehrt blieben:

- Die inneren Angelegenheiten werden selbst verwaltet.
- Konfessionelle Privatschulen dürfen errichtet werden.
- An öffentlichen Schulen darf Religionsunterricht erteilt werden.
- Das Ausschließlichkeitsrecht ist garantiert (das heißt, dass der Name geschützt ist und dass beispielsweise die Mitglieder exklusiv von dieser Religion betreut werden).

- Das Recht auf öffentliche Religionsausübung (Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich, 2022).

Für die Belange im Bildungsbereich wurde das Schulamt für den alevitischen Religionsunterricht gegründet, das seit dem Sommersemester 2013/14 den alevitischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen anbietet. Da es bislang keinen alevitischen Religionsunterricht gab und die Weitergabe des alevitischen Glaubens bisher in erster Linie mündlich geschah, gibt es keine institutionalisierte Form der schriftlichen Weitergabe der alevitischen Glaubenslehre. Selbstverständlich haben Alevit*innen heilige Bücher, wie den *Koran*, das *Buyruk*, die *Vilayetnâme* und den *Makalât*, und die Sammlungen über *Imām Ali* in *Nec`hül Belağa*, die ihnen heilig sind, jedoch ist es nicht üblich gewesen, diese, aus Angst vor der sunnitischen Mehrheit, zuhause zu haben und zu lesen (Aksünger-Kizil, 2013, S. 79). Man lernte seinen Glauben von seinem Geistlichen, der die Inhalte der Glaubensbücher kennt.

Es stellte sich schnell heraus, dass die Materialien für den alevitischen Religionsunterricht, die Lehrpläne, die Unterrichtsmaterialien, sowie das Lehrwerk für den alevitischen Religionsunterricht neu konzipiert werden müssen. Diese Aufgabe übernahmen alevitische Fachinspektor*innen, unter anderem die Verfasserinnen dieser Arbeit, da sie bereits eine pädagogische Ausbildung abgeschlossen und einige Jahre Berufserfahrung hatten.

Die Erstellung von Stundenentwürfen für alle Schulstufen war mit vielen Hürden verbunden. Zum einen mussten sehr komplex verfasste türkische Texte und Gedichte so übersetzt werden, dass die *Batini* Botschaft - dt.: "die Lehre der inneren Wahrheit" (Demir, 2016, S. 156) - nicht verloren ging. Außerdem bestand die Herausforderung darin, die übersetzten Texte kindgerecht umzuschreiben und didaktisch aufzuarbeiten. Für das Schulamt war es wichtig, wie die Materialien und Inhalte bei den Schüler*innen und damit auch bei den Eltern ankamen. Für das Einholen des Feedbacks waren die Lehrer*innen vor Ort zuständig. Und die eingeholten Schüler*innen- und Elternrückmeldungen wurden regelmäßig in den Lehrer*innensitzungen bzw. in den Fortbildungen besprochen und reflektiert. Allerdings waren diese wenigen Informationen nicht ausreichend, um aussagekräftige qualitative Rückschlüsse zum Unterricht erzielen zu können.

Als Pflichtschullehrerinnen mit langjähriger Berufserfahrung, alevitische Religionslehrerinnen und ehemalige Mitglieder des ALEVI Schulamtes liegt unser Augenmerk auf dem Recht, an öffentlichen Schulen Religionsunterricht erteilen zu dürfen.

Diese Masterarbeit dient nun dazu, eine wissenschaftlich fundierte empirische Erhebung durchzuführen, um aussagekräftige qualitative Rückschlüsse aus den Befragungen der alevitischen Schüler*innen und Eltern zum alevitischen Religionsunterricht erzielen zu können und die im nächsten Kapitel aufgezeigten Fragen zu beantworten. Die dabei erlangten Resultate sollen dem ALEVI Schulamt als Grundlage für eine gezielte Weiterentwicklung des alevitischen Religionsunterrichts dienen und sie dabei richtungsweisend unterstützen.

Da die Befragung sowohl von Schüler*innen als auch von Eltern den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde, wurde diese Masterarbeit zu zweit verfasst.

1.2. Forschungsfrage (Nurten Kalayci)

In der vorliegenden Masterarbeit geht es darum zu erfahren, wie Schüler*innen und Eltern den alevitischen Religionsunterricht wahrnehmen. Konkret geht es um die selektive Wahrnehmung der Schüler*innen und Eltern, welche wiederum von zahlreichen Wahrnehmungsfiltren beeinflusst werden. Genauer betrachtet werden die Zufriedenheit mit den angebotenen Unterrichtsinhalten samt Materialien, die Zufriedenheit mit den alevitischen Lehrpersonen und die Erwartungen an den alevitischen Religionsunterricht der beiden Gruppen. Folgende zentrale Fragen waren bei der Bearbeitung der vorliegenden Thematik der Arbeit leitend:

Welche Erwartungen haben die Schüler*innen an den alevitischen Religionsunterricht?

- Sind sie bisher mit dem Unterricht zufrieden?
- Welche Beweggründe haben sie, den alevitischen Religionsunterricht zu besuchen?
- Was wünschen sie sich vom alevitischen Religionsunterricht?

Welche Erwartungen haben Schüler*innen hinsichtlich der Lehrer*innenkompetenzen im alevitischen Religionsunterricht?

- Wie nehmen sie die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wahr?
- Fühlen sich die Schüler*innen in ihren Fragen, Sorgen und Problemen seitens der Lehrperson wahrgenommen?

Wie beurteilen Schüler*innen die Unterrichtsmaterialien?

- Fühlen sie sich in ihrer religiösen Kompetenz gefördert?
- Empfinden sie die Materialien als altersadäquat?
- Fühlen sie sich kognitiv über- bzw. unterfordert?

Welche Erwartungen haben die Eltern an den alevitischen Religionsunterricht?

- Sind die Eltern bisher mit dem Unterricht zufrieden?
- Welche Beweggründe haben sie, ihr/e Kind/er in den alevitischen Religionsunterricht zu schicken?
- Was wünschen sie sich vom alevitischen Religionsunterricht?

Welches Anforderungsprofil haben die Eltern an alevitische Lehrkräfte?

- Welche beruflichen Qualifikationen sollen Lehrpersonen haben?
- Sehen die Eltern die Lehrperson als ein religiöses Vorbild?

Kennen die Eltern die Unterrichtsmaterialien? Wenn ja: Inwieweit entsprechen diese den religiösen Vorstellungen alevitischer Eltern?

1.3. Forschungsstand (Dilek Bozkaya)

Was die Religionspädagogik allgemein anbelangt, hat sich in Österreich in den letzten zehn Jahren einiges getan. Empirische Studien erforschen immer häufiger den sozio-religiösen Kontext, in dem der Religionsunterricht angeboten wird. Laut Schelander braucht Österreich jedoch „eine breit angelegte Untersuchung zur Situation der religiösen Bildung und des Religionsunterrichts (bzw. der Religionsunterrichte)“ (Schelander, 2011, S. 5).

In seinem Artikel berichtet Schelander zudem von zwei großen europäischen Studien, die sich mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Zum einen wurden im Rahmen der europäischen Forschungskoooperation TRES (Teaching Religion in a Multicultural European Society) 3400 Personen aus 16 Ländern befragt. Im Fokus stand der Unterschied in den einzelnen Ländern und betraf die Frage nach der konzeptionellen Vorstellung von Lehrpersonen über ihren eigenen Religionsunterricht. Hier war der muslimische Anteil der Beteiligten sehr gering und konnte deshalb nicht mitbewertet werden. Zum anderen nahm Österreich an einer weiteren

europäischen Studie zur Konfirmandenarbeit teil. Hier wurden 2007 und 2008 Schüler*innen und Eltern zum Thema Erwartungen und Erfahrungen zur Konfirmandenarbeit befragt.

Im Bereich der islamischen Religionspädagogik erkennt man einen Zuwachs an empirischen Arbeiten. Mouhamad Khorchide hat 2008 an der Universität Wien islamische Religionslehrer*innen in puncto ihrer Einstellung zum islamischen Religionsunterricht befragt. Diese Untersuchung löste eine öffentliche Debatte aus, welche als Folge einen bildungspolitischen Diskurs auslöste, da unter anderem die Antworten der befragten Lehrer*innen zu Themen wie Menschenrechte und Demokratie teilweise ein bedenkliches Bild zeichneten.

Georg Ritzer hat sich mit den Ursachen der Abmeldung vom Religionsunterricht beschäftigt. Mit dem Titel seiner Studie „Reli oder Kaffeehaus“ wollte er herausfinden, welche Faktoren bei Schüler*innen während der Abmeldephase vom Religionsunterricht eine Rolle spielen. Die bekannteste österreichische Studie, welche sich mit dem Religionsunterricht beschäftigte, fragte nach der Berufszufriedenheit von Religionslehrer*innen. Hier wurden in den Jahren 2002 und 2003 insgesamt 700 katholische und 171 evangelische Religionslehrer*innen befragt (Schelander, 2011, S. 6-8).

Weiters wurden im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts einige empirische Forschungen zur Zufriedenheit der Eltern/Schüler*innen durchgeführt (Karacayli, 2014, Kavak, 2018).

Was den alevitischen Religionsunterricht in Österreich anbelangt, welcher erst seit dem Schuljahr 2013/14 angeboten wird, endet unsere Recherche nach empirischen Arbeiten ergebnislos. Auch sonst sind uns keine Forschungen bzw. Studien in Bezug auf den alevitischen Religionsunterricht in anderen Ländern, wie zum Beispiel der Türkei, bekannt. Bei der Recherche kommt jedoch klar hervor, dass der alevitische Religionsunterricht in mehreren Publikationen im deutschsprachigen Raum beschrieben und/oder dessen Wichtigkeit und Notwendigkeit betont wird.

In einem Fachartikel der Zeitschrift „Journal of Alevism and Bektashism Studies“ beschreibt Erdogan, ehemaliger Fachinspektor für den alevitischen Religionsunterricht in Tirol und Vorarlberg:

Die Erteilung des Alevitischen Religionsunterrichtes [sic!] als reguläres Unterrichtsfach an den öffentlichen und privaten Schulen stellt für die Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (ALEVI) eine historische und gesellschaftspolitische Errungenschaft dar. ALEVI hat damit eine grundlegende gesellschaftliche Herausforderung bzw. Aufgabe übernommen, deren Tragweite nicht zu unterschätzen ist. (Erdogan, 2017, S. 191)

In einem Sammelband bezeichnet Aksünger-Kizil, erstmalige Professorin für alevitische Theologie in Wien, den alevitischen Religionsunterricht in Deutschland, der seit dem Jahr 2002 angeboten wird, als „gerade 18 Jahre jung“ (Aksünger-Kizil, 2020, S. 227) und fordert in ihrem Schlusswort strukturelle, akademische und finanzielle Rahmenbedingungen, „um in interdisziplinären Teams grundlagen- und anwendungsorientierte Forschung zu betreiben“ (Aksünger-Kizil, 2020, S. 238).

Als Mitbegründerinnen und langjährige Mitglieder des alevitischen Schulamtes wissen wir, dass es an den oben gewünschten Rahmenbedingungen scheitert, warum bisher, zumindest in Österreich, keine Forschung zum Thema alevitischer Religionsunterricht betrieben werden konnte.

Uns ist im Zuge unserer Recherche aufgefallen, dass das Leben der Alevit*innen und das Alevitentum im Allgemeinen vermehrt in wissenschaftlichen Arbeiten thematisiert werden. Daraus schließen wir, dass die Alevit*innen im deutschsprachigen Raum immer mehr wahrgenommen werden und das Interesse von Forscher*innen auf sich ziehen.

Eine interessante Erhebung ist die erstmalige Befragung von Alevit*innen in Österreich im Jahre 2012 durch Mehmet Bag, der im Zuge seiner Masterarbeit herausfinden wollte, wie Alevit*innen ihren Glauben beschreiben, wie sie zu ihrem religiösen Wissen kommen, wie sie ihre Kinder religiös erziehen und ob sie sich von der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) vertreten fühlen. Teil seiner Forschung war auch die Erhebung, ob die befragten Personen den islamischen Religionsunterricht besuchen, ob sie ihre Kinder anmelden und was sie von dem Religionsunterricht erwarten. Das Ergebnis zeigte, dass etwa die Hälfte der Befragten ihren Kindern schon im jungen Alter religiöse Handlungen beibringen, jedoch nur 14% ihre Kinder in den islamischen Religionsunterricht schicken. Als Grund für das Nichtschicken wurde meist genannt, dass dort nichts über das Alevitentum gelehrt wird (Bag, 2012, S. 68). Damals war die Alevitische Glaubensgemeinschaft noch nicht anerkannt und es gab noch keinen alevitischen Religionsunterricht.

1.4. Aufbau der Arbeit (Nurten Kalayci)

Zu Beginn der Arbeit soll eine kursorische Darstellung der zentralen historischen Ereignisse einen Überblick darüber verschaffen, wie es zur Entstehung des Alevitentums kam, wie sich das Alevitentum in der Türkei entwickelte, wie die Alevit*innen nach Österreich kamen und sich hier organisierten, um ihren Glauben in Freiheit leben zu können.

Dieser Einführung folgt ein Versuch, einen Einblick zu verschaffen, wie alevitische Kinder bisher religiös sozialisiert wurden. Die genaue Beantwortung der Frage nach der Sozialisation alevitischer Kinder würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb wird hier nur kurz aus eigener Erfahrung und unter Verwendung von Fachliteratur eingegangen.

Anschließend gibt es einen kurzen Exkurs zum Thema Identität, da der Begriff eine zentrale Rolle bei den durchgeführten Interviews spielt.

Dieses Hintergrundwissen erscheint wichtig, um die Antworten der befragten Schüler*innen und Eltern besser verstehen und einordnen zu können.

Im fünften Kapitel wird die gewählte Forschungsmethode erläutert. Daraufhin folgen die Ergebnisse und die abschließende Conclusio.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird versucht, die beiden befragten Gruppen einander gegenüberzustellen und sowohl ähnliche als auch kontroverse Antworten beider Gruppen herauszuarbeiten.

1.5. Arbeitstechnische Hinweise (Nurten Kalayci)

Termini technici und Eigennamen aus dem Osmanisch-Türkischen und Arabischen, für die im Deutschen eine Schreibung vorliegt, werden dementsprechend angegeben und nicht transliteriert (z. B. *Ali* statt *ʿAlī*).

Für die flüssigere und bessere Lesbarkeit wird die Transkription der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft verkürzt. Es wird auf lange arabische Namensbezeichnungen verzichtet, da aus dem Kontext erkenntlich ist, um welche historischen Persönlichkeiten es sich hier handelt (z.B. *Imām Ḥusain* statt *al-Ḥusain bin ʿAlī*).

Schreibweise und Aussprache der in der Arbeit verwendeten Schriftzeichen:

ħ	„gehecheltes“ deutsches /h/
Ā, ū, ī	langer Vokal
Ġ	deutsches nicht gerolltes Zäpfchen-/r/
ṭ	emphatisches /t/
Ḥ	kräftigere Artikulation als ein deutscher Achlaut
ḏ	emphatisches /d/
š	wie ein deutsches <sch>
C, c	Dsch
Ç, ç	Tsch
ğ	gutturales g
I, ı	i mit zurückgezogener Zunge
İ, i	I
Ş, ş	Sch
Y, y	J, j
Z, z	entspricht dem stimmhaften S, s

Da diese Masterarbeit zu zweit verfasst wurde, steht neben den Überschriften der Kapitel immer der Name der Verfasserin. Die Kapitel wurden immer von der Co-Verfasserin Korrektur gelesen bzw. wurde gemeinsam reflektiert, ob eine Kürzung, Änderung bzw. Ergänzung notwendig ist.

2. Das Alevitentum – ein kurzer historischer Überblick (Dilek Bozkaya)

Um ein besseres Verständnis für alevitische Sozialisationsprozesse (siehe nächstes Kapitel) zu entwickeln, erscheint es wichtig kursorisch auf die Entstehung und die Geschichte des Alevitentums und die Situation der Alevit*innen sowohl in der Türkei als auch in Österreich einzugehen. Die Situationen von Alevit*innen in anderen Regionen der Welt bleiben in dieser Arbeit unberücksichtigt, da es den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde.

2.1. Entstehung des Alevitentums (Dilek Bozkaya)

Der Begriff „Alevi“ geht auf den Namen *Imām Alis*¹ zurück. Er bedeutet Anhänger des *Imām Ali*. Für Alevit*innen ist *Imām Ali* der rechtmäßige Nachfolger des Propheten *Mohammed*. Nach dem Tod des Propheten² entbrannte ein Streit um die Nachfolge und damit um die Übernahme der Macht im islamisch-arabischen Raum. Das Vermächtnis des Propheten, wonach *Imām Ali* sein Nachfolger sein sollte, wurde ignoriert und *Abū Bakr* wurde zum Kalifen. Mit diesem Schritt wurde auch der Grundstein für die Spaltung des Islam gelegt (Gülcicek, 2003, S. 24-25).

Ein großer Teil der Gemeinde ließ sich von der Macht *Abū Bakrs* blenden und schloss sich ihm und seinen Nachfolgern an. Die, nach alevitischem Verständnis, wahren Gläubigen blieben dem Vermächtnis des Propheten treu und hielten sich an die Lehren des *Imām Ali*, der nach dem Tod des Propheten das *Imāmat* gründete³. *Imām Ali* war der erste *Imām*, ihm folgten seine zwei Söhne und Enkelsöhne. Insgesamt sind es zwölf *Imāme*. Alevit*innen halten sich stark an den zwei Vermächtnissen Allahs fest, die der Prophet bei seiner letzten Predigt in *Ġadīr Ḥumm*

¹ *Imām Ali* war der Cousin und der Schwiegersohn des Propheten. Er lebte von 600-661 n. Chr. Als Kind verlor er seinen Vater und wuchs gemeinsam mit dem Propheten auf. Er war sein steter Begleiter und treuer Anhänger. Im Erwachsenenalter heiratete er die Tochter des Propheten, die Heilige *Fāṭima*. Über diese Ehe konnte die Blutlinie des Propheten fortgesetzt werden.

² Der Prophet *Mohammed* ging im Jahre 632 n. Chr. zu Gott.

³ In seiner letzten Predigt verlautbarte der Prophet bei *Ġadīr Ḥumm*, dass sein rechtmäßiger Nachfolger *Imām Ali* sein solle. Dieser Tag gilt für Alevit*innen und aber auch Schiit*innen als eines der wichtigsten historischen Momente der islamischen Geschichte (Yaman, 2007, S. 362-364).

verkündet hat: Den Koran und seine *Ahl al-bait*⁴ als jene, die den Koran als Einzige richtig auslegen (Aksünger-Kizil, 2018, S. 43-44). Deswegen lehnen Alevit*innen das Kalifat ab.

2.2. Die Schlacht von Karbala (Nurten Kalayci)

„Auf freiem Feld vor der Stadt Kerbela in Mesopotamien stehen sich an diesem Morgen im Frühherbst des Jahres 680 zwei islamische Heere gegenüber“ (Böckl, 2011, S. 111). Die eine Armee wurde von *Imām Husain*⁵, dem jüngeren Sohn von *Ana*⁶ *Fāṭima* und *Imām Ali* und Enkel des Propheten, geführt. Man würde meinen, dass diese die stärkere Armee war, doch leider war dem nicht so. Die Armee bestand verschiedenen Quellen zufolge aus wenigen hundert Mann. Alevitische Geistliche überliefern, dass *Imām Husains* Armee nur 72 Menschen zählte, Frauen und Kinder inbegriffen. Es waren bereits knapp 50 Jahre seit dem Tod des Propheten vergangen. Inzwischen hatten die Umayyaden, einst Gegner des Propheten *Mohammed*, die Herrschaft über das islamische Reich an sich gezogen (Gülcicek, 2003, S. 25).

Imām Ali war im Jahr 661 n. Chr. ermordet worden, sein älterer Sohn *Imām Hasan* wurde im Jahr 670 vergiftet. *Imām Husain* hatte von seinen Vorfahren also niemanden, der ihn unterstützen konnte. Wie sein Vater und sein großer Bruder zuvor, stand er für seinen Glauben ein und tat alles, um das Vermächtnis seines Großvaters an die Menschen zu tragen.

Wie bereits erwähnt, standen die meisten jedoch im Banne der Macht der Herrscher. So wurde die andere, weit stärkere Armee von *Yazid*, Sohn des Umayyaden-Herrschers *Muawiya*, befehligt. Verschiedene Quellen sprechen von mehreren tausend Mann. Alevitische Geistliche überliefern, dass es 10 000 Mann waren.

Yazid wollte, dass *Imām Husain* ihn öffentlich als Kalif anerkennt und sich vor ihm niederwirft. *Imām Husain* jedoch war nicht bereit, sich diesem Tyrannen und ungläubigen Menschen unterzuordnen. Er erkannte die Machtlosigkeit seiner Gefolgschaft gegenüber der starken Armee. Dennoch wollte er dem Unrecht nicht weichen. So kamen er und seine Gefährten bei diesem Massaker ums Leben. Sie wurden zu Märtyrern für ihren Glauben. „Mit dem Sieg in

⁴ Auf Türkisch wird *Ehl-i Beyt* gesagt. *Ehl-i Beyt* bedeutet „Leute des Hauses“, gemeint sind hier die Leute des Hauses des Propheten, wobei Alevit*innen eine ganz genaue Vorstellung davon haben, wer diese Personen sind. Im Alevitentum werden nur der Prophet *Mohammed*, *Ana Fāṭima* (die jüngste Tochter des Propheten), *Imām Ali* und ihre gemeinsamen Söhne, *Imām Hasan* und *Imām Husain*, als *Ehl-i Beyt* bezeichnet (Langer, 2008, S. 70).

⁵ *Imām Husain* lebte von 626 – 680 n. Chr. Er war der jüngere Enkel des Propheten und der dritte *Imām*.

⁶ *Ana* ist der Titel einer weiblichen alevitischen Geistlichen.

der Schlacht von Kerbela hatte Yazid ibn Muawiya [...] die muslimische Welt irreparabel gespalten“ (Böckl, 2011, S. 112).

Dieses kollektive Trauma lebt heute, nach fast 1400 Jahren, noch immer in allen gläubigen Alevit*innen weiter. Jedes Jahr in der Trauer- und Fastenzeit *Muḥarram*⁷ erinnern sich die Alevit*innen an *Imām Ḥusain* fasten für ihn und weinen um ihn, seine Nächsten und alle, die bis dahin und seither aufgrund ihres alevitischen Glaubens ermordet wurden.

Im nächsten Kapitel wird der Fokus auf das Leben der Alevit*innen im Osmanischen Reich gelegt, wobei hier der maßgebliche Einfluss des Heiligen *Ḥāğğī Baktāš Walī*⁸ genauer beschrieben wird.

2.3. Das Alevitentum im Osmanischen Reich (1299 bis 1922) (Dilek Bozkaya)

Ḥāğğī Baktāš Walī gilt als einer der bedeutendsten Heiligen im Alevitentum mit dem wohl größten Einfluss auf den Glauben nach den *Imāmen*. Er wurde Anfang des 13. Jahrhunderts geboren und lebte in Persien und im östlichen Anatolien, von wo seine Weisheit und Lehrsätze bis in den Balkan getragen wurden. Einer der Hauptgründe, warum seine Lehre des Islams so viele Anhänger fand, war, dass er die türkische Sprache bevorzugte. Er brachte den Menschen die Religion in der Sprache nahe, die sie tatsächlich verstanden. Seine Lehre stellte den Menschen und das friedliche Zusammenleben unter Beachtung des Rechts auf persönliche Entfaltung von Mann und Frau in den Mittelpunkt. Diese neue religiöse Perspektive ermöglichte eine schnelle Verbreitung des alevitischen Glaubens in Anatolien und Westpersien. Er war aber völlig konträr zum Islam der osmanischen Machthaber. Mit der mystischen Auslegung des Islams stellten sich die Alevit*innen in klare Opposition zum dogmatischen Islam des Machtapparates des Osmanischen Reiches (Böckl, 2011, S. 112-113).

Das Osmanische Reich wurde nach orthodox-sunnitischer Werte- und Normenordnung regiert. Die Etablierung des orthodoxen Islam mit ihrer strengen Gesetzgebung diente als Mittel zur Verankerung und Stabilisierung der Staatsinstitution. Die Folge war die Herabsetzung von

⁷ *Muḥarram* ist der erste Monat im arabischen Kalender. Die Schlacht von Karbala ereignete sich am 10. Tag von *Muḥarram*.

⁸ Türkische Schreibweise: *Hacı Bektaş-ı Veli*

Gesellschaftsgruppen mit einem liberalen Islamverständnis (Gümüs, 2005, S. 64). Die sunnitische Staatsreligion bestimmte, wer zur Kerngesellschaft gehörte und wer nicht. Die Gebote und Pflichten sowie gemeinschaftlich verrichtete Rituale des Gebets bestimmten die Zugehörigkeit zur osmanischen Gesellschaft. Die Nichteinhaltung von Pflichten stempelte die Menschen zu Nichtdazugehörigen ab, die dann der Rechtsprechung durch vom Sultan bestimmte Rechtsgelehrte (*'ulamā*) ausgeliefert waren. Diese Gelehrten erstellten Rechtsgutachten, Fatwas, um die Herrschaft des Sultans zu festigen, indem sie seine Erlässe religiös legitimierten (Gümüs, 2005, S. 68).

Diese Struktur führte zur Marginalisierung des Alevitentums im Osmanischen Reich. Durch die Sunnitisierung Anatoliens wurden die Alevit*innen immer mehr an den Rand der Gesellschaft gedrängt und verfolgt. Zu ihrer Verfolgung und Vernichtung mussten soziale Vorurteile, bewusst ins Leben gerufene und immer noch gegenwärtige Gerüchte erhalten. Das Weitverbreitetste ist wohl das „die Kerze ging aus“ (*mum söndü*): Alevit*innen wird unterstellt, dass es während ihres Gottesdienstes, *Cem* genannt, zu inzestuösen Handlungen kommt, nachdem die Kerzen⁹ ausgeblasen werden (Sökefeld, 2008a, S. 7-8).

Dieses und weitere Vorurteile sollten die Kluft zwischen sunnitischer und alevitischer Bevölkerung vergrößern und ihre Verfolgung legitimieren. Als reaktive Verhaltensweise kam es zu einer Annäherung an Persien und zu Aufständen gegen die osmanische Zentralmacht. Anfang des 16. Jahrhunderts fanden Alevit*innen in Schah Ismail Hatayi einen wichtigen religiösen Führer, der das Safawiden-Reich in Persien gegründet hatte. Als Schah Ismail Hatayi nimmt er im *Cem*-Ritual mit seinen Gedichten eine sehr wichtige Rolle ein. Da die Aufstände ein für das Osmanische Reich bedrohliches Ausmaß erreicht hatten, wurden Alevit*innen als Ketzer und Gottlose dargestellt und mittels Fatwas deren Verfolgung und Tötung ermöglicht (Sökefeld, 2008a, S. 11).

1514 kam es zur historischen Schlacht bei Tschaldiran zwischen dem von Yavuz Sultan Selim regierten Osmanischen Reich und dem von Schah Ismail regierten Safawiden-Reich. Sie endete mit der Niederlage von Schah Ismail. Nach offiziellen osmanischen Angaben wurden schon im Vorfeld 40.000 Alevit*innen systematisch getötet. Yavuz Sultan Selim gilt aus alevitischer Perspektive als vehementer Verfolger der alevitischen Bevölkerung in Anatolien. Seine

⁹ Zu Beginn eines jeden Gottesdienstes werden drei Kerzen angezündet und mit einem Gebet symbolisch die Lichter von Gott (*Hak/Allah*), dem Propheten *Mohammed* und *Imām Ali* erweckt. Das Licht *Haks*, Prophet *Mohammeds* und *Imām Alis* begleitet die Gläubigen bei ihren Gebeten während der Zeremonie. Am Ende wird es mit einem Gebet wieder in die Verborgenheit gebracht.

Regentschaft von 1512 bis 1520 ist im alevitischen Gedächtnis negativ konnotiert (Gümüs, 2005, S. 79).

Die Verfolgung der Alevit*innen hatte auch zur Folge, dass Dorfgemeinschaften in abgelegene, von der osmanischen Staatsmacht schwer erreichbare und abgeschiedene Gegenden gezogen sind. Dadurch hatten sie auch wenig Kontakt untereinander, sodass heute einige regionale Unterschiede in der alevitischen Glaubenspraxis aufzufinden sind.

2.4. Das Alevitentum in der Türkischen Republik (Nurten Kalayci)

2.4.1. Atatürk: Hoffnung der Alevit*innen auf ein friedliches Leben

„Im Osmanischen Reich war der Islam eine Staatsreligion. Im frühen sechzehnten Jahrhundert hatten die osmanischen Sultane den Titel des Kalifen, Führer der gesamten islamischen Umma, angenommen“ (Blaschke, 1989, S. 16).

Das wurde weithin anerkannt, weil der Sultan auch über die heiligen Städte Mekka und Medina herrschte. Die Gesetzgebung stimmte mit der Scharia, der islamischen Rechtsprechung überein. Der Erste Weltkrieg an deutsch-österreichischer Seite ging verloren. Das Osmanische Reich schrumpfte auf das Gebiet der heutigen Türkei und selbst dieses war von Griechen, Russen, Briten und Franzosen besetzt. Der folgende Befreiungskrieg wurde von Mustafa Kemal Atatürk, dem Gründer der Republik Türkei, geführt. Atatürk konnte die Alevit*innen und Bektaschit*innen für den Befreiungskampf gewinnen (Gümüs, 2005, S. 103-104).

Mustafa Kemal Atatürk fuhr am 24. Dezember 1919 nach Hacıbektaş, um die beiden bektaschitischen Babas Çelebi Cemalettin Efendi und Salih Niyazi zu besuchen. Die genauen Inhalte dieser Zusammenkunft sind bis heute im Verborgenen geblieben. Das Resultat jedoch war klar. Mit diesem neuen Agreement waren die Alevit*innen, welche die entschlossenste und willigste Gruppe an seiner Seite war, Verbündete von ihm.

Am 23. April 1920 wurde die erste türkische Nationalversammlung (TBMM) gegründet und Çelebi Cemalettin Efendi Baba als Vizepräsident gewählt. Nach seinem Ableben übernahm sein Bruder, Çelebi Veliyettin Efendi sein Amt. Dieser schrieb im Jahre 1922 einen offenen Brief an die alevitische Gemeinde und bat erneut um ihre Unterstützung. In seinem Schreiben beschreibt er die Republik Türkei als die einzige Regierung, die die Alevit*innen als Mensch

betrachte (*“insan yerine koyan”*). Dies sei gerade für Alevit*innen, die wegen ihres Glaubens seit Jahrzehnten gefoltert und unterdrückt wurden, sehr wichtig. Des Weiteren erwähnte er, dass Mustafa Kemal Atatürk von den beiden Vertretern der ehemaligen Provinz *Dersim* (jetzt Tunceli) Diyab Aga und Hasan Hayri Bey ebenfalls unterstützt wurde.

Mit der Gründung der Türkischen Republik zogen Alevit*innen vermehrt in die Städte und schickten ihre Kinder fortan in Schulen. Der erhoffte Frieden mit der Gründung der Türkischen Republik wurde mit der Tatsache, dass die alte Denkstruktur gegenüber Alevit*innen noch präsent war, getrübt.

Dazu kam noch, dass die neu gegründete Republik Türkei aufgrund der Entislamisierung der neuen türkischen Nation religiöse Einschränkungen mit sich brachte. Man definierte sich in der neuen Republik nicht primär über die Religion, wie im Osmanischen Reich. Die Säkularisierungsmaßnahmen machten aus Alevit*innen zwar keine Angehörigen einer anerkannten Glaubensrichtung, aber zumindest eine entdiskriminierte Bevölkerungsgruppe.

Die Kemalist*innen waren davon überzeugt den Islam als rein private Angelegenheit etablieren zu können. Doch unabhängig von den antireligiösen Maßnahmen der frühen Republik bewahrte der sunnitische Islam im Land seine Bedeutung. Trotz des Reformkurses der kemalistischen Eliten wurde in den darauffolgenden Jahrzehnten festgestellt, dass der neue Zugang zur gesellschaftlichen Religiosität von einem großen Teil der Bevölkerung nicht angenommen wurde. Es kann festgehalten werden, dass der sunnitische Islam als eine Gegenideologie zum Kemalismus auftauchte und die Verfolgung der Alevit*innen fortgesetzt wurde. Der Wunsch Mustafa Kemal Atatürks, einen, nach dem Vorbild Frankreichs, laizistischen und türkisch nationalistischen Staat zu gründen, war also nicht einfach umzusetzen. Die Türkische Republik wurde eine lange Zeit als Einparteiensystem geführt, welche mit Hilfe der Gendarmerie aufrechterhalten wurde. Diese versuchten, um die Kontrolle bewahren zu können, vermehrt in den ländlichen Regionen ihre Macht auszuüben. Da die meisten kurdischen Alevit*innen hauptsächlich in den Dörfern lebten, waren sie diejenigen, die diese Autorität zu spüren bekamen. So entstand der erste und blutigste Widerstand gegenüber der Türkischen Republik und wurde der *Aufstand von Dersim* (*“Dersim İsyani”*) genannt (Sener, 1997, S. 40-44).

2.4.2. Massaker an Alevit*innen in der Türkei

Auch nach dem Aufstand der kurdischen Alevit*innen in der ehemaligen Provinz Dersim und dem Massaker von 1938, welches 30.000 Alevit*innen das Leben kostete, endete die

Gewaltwelle an den Alevit*innen nicht. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kam es zu weiteren schlimmen Pogromen gegen die alevitische Bevölkerung (Gümüs, 2005, S. 180-182).

Die von politischen Verantwortlichen angestachelte sunnitische Bevölkerung ging auf Alevit*innen los. 1978 starben Tausende Alevit*innen in Kahramanmaraş, 1980 in Çorum, 1993 wurden 37 alevitische Künstler*innen und Intellektuelle in Sivas verbrannt. Neben diesen gab es viele weitere pogromähnliche Zustände. Wegen ihrer unorthodoxen Auslegung des Korans und ihrer religiösen Praktiken wurden die Alevit*innen in der osmanischen Epoche verfolgt. Diese setzte sich in der sunnitisch reislamisierten und türkisch-nationalistisch aufgeladenen Republik Türkei fort.

Das Ziel der Pogrome war einerseits die ökonomische Schwächung der alevitischen Bevölkerung, andererseits ihre zahlenmäßige Dezimierung innerhalb der jeweiligen Regionen gegenüber der sunnitischen Bevölkerung. Dies wurde durch Tötung und Vertreibung erreicht. Alevit*innen, die die Pogrome überlebten, flüchteten entweder in die Anonymität der türkischen Großstädte, vor allem Istanbul, Ankara und Izmir oder gleich ins Ausland. Aus Angst um ihr Leben hielten die meisten ihre alevitische Identität weiterhin versteckt, was dazu führte, dass die alevitischen Glaubenspraktiken aus dem ehemaligen Dorfalltag immer mehr aus Leben der verstädtlichten Alevit*innen verschwanden (Sökefeld, 2008a, S. 13-14).

Um zu verhindern, dass die Kinder in der Nachbarschaft oder in der Schule die alevitische Identität verraten könnten, wurde vielen Kindern bis ins Jugendlichenalter gar nicht erzählt, dass sie Alevit*innen seien. Die fehlende religiöse Unterweisung führte bei nicht wenigen zur Distanzierung vom alevitischen Glauben, ja sogar zur Sunnitisierung, um in der Mehrheitsgesellschaft keine Benachteiligungen mehr zu erleben.

2.4.3. Die Lage der Alevit*innen in der heutigen Türkei

Seit Anfang der 1990er Jahre bekennen sich zahlreiche Alevit*innen öffentlich zu ihrer Identität und zu ihrem lange geheim gehaltenen Glauben. Sie schließen sich zusammen und fordern die Anerkennung des Alevitentums. Trotz der Möglichkeit sich offen zu organisieren und alevitische Rituale zu praktizieren, kommt es immer wieder zu gewalttätigen Ausschreitungen gegen die alevitische Bevölkerung und zu eskalierenden Auseinandersetzungen zwischen protestierenden Alevit*innen und der türkischen Exekutive. Es sterben also nach wie vor Menschen in der Türkei aufgrund ihres alevitischen Glaubens (Sökefeld, 2008a, S. 14).

Die seit 2002 die türkische Politik dominierende und regierende AKP (*Adalet ve Kalkınma Partisi*, Partei für Gerechtigkeit und Entwicklung) hat in ihren ersten Regierungsjahren eine vergleichsweise liberale Linie verfolgt. Dabei wurde auch eine Öffnung in Richtung der alevitischen Bevölkerung unternommen. Die 2009/10 staatlich mit Beteiligung von über 300 verschiedenen institutionellen und organisatorischen Stakeholdern abgehaltenen Tagungen zum Alevitentum (*Alevi Çalıştayları*) haben große Erwartungen geweckt. Allerdings wurden diese mit der Veröffentlichung des Endberichts nicht erfüllt. Zwar sind die Herausforderungen aus alevitischer Sicht dargelegt, jedoch sind die zu setzenden Maßnahmen nicht ausgereift, nicht lösungsorientiert und lassen die staatsdoktrinäre Perspektive durchdringen (Kaluç, 2011).

Die aktuellste Entwicklung in punkto Gleichberechtigung der alevitischen Bevölkerung in der Türkei ist die Gründung des Amtes für Alevitisch-Bektaschitische Kultur und Cem-Häuser (*Alevi-Bektaşî Kültür ve Cemevi Başkanlığı*) Ende 2022. Dieses Amt befindet sich in der Aufbauphase und es wird sich in Zukunft erweisen, ob es die lang ersehnten Schritte setzen wird.

2.4.4. *Diyanet İşleri Başkanlığı (DIB) – Präsidium für religiöse Angelegenheiten*

Der Kemalistische Laizismus hatte nicht die Trennung von Religion und Staat zum Ziel, es sollte vielmehr die Religiosität der Menschen durch den Staat kontrolliert werden. Die Religion wurde dem Staat also untergeordnet. Zur Kontrolle der Religion wurde 1924 die Religionsbehörde *Diyanet İşleri Başkanlığı (DIB) – Präsidium für religiöse Angelegenheiten* geschaffen. Im Sinne der kemalistischen Bestrebungen zur gesellschaftlichen Homogenisierung sollte die Religionsbehörde laut Verfassung die nationale Einheit sichern. Bei der Homogenisierung der Gesellschaft nach kemalistischen Vorgaben war der hierbei entstehende sunnitische Staatsislam die paradoxe Konsequenz des türkischen Laizismus. Dieser ist Grundlage für den Religionsunterricht und die staatlich geförderte religiöse Bildung im Land. Nicht repräsentiert wird hierbei der alevitische Islam, dem immerhin zirka 20 bis 30 Prozent der Bevölkerung angehören und die die Religionsbehörde mit ihren Steuergeldern mitfinanzieren. Es gibt keine einzige offizielle Institution, die die alevitische Kultur und den Glauben pflegt (Erdogan, 2017, S. 199) .

Die Auseinandersetzung um die eigene Identität ist heute weiter in vollem Gange. Da der sunnitische Staatsislam die Alevit*innen noch immer leugnet, versuchen alevitische

Vertreter*innen¹⁰ nun über die Europäische Union an ihre Rechte zu kommen. Neben dem langersehnten Wunsch nach Gleichberechtigung und Religionsfreiheit, geht es um die Möglichkeit einer Vertretung im Amt für religiöse Angelegenheiten, um so u. a. an finanzielle Mittel für die Errichtung von alevitischen Gebetshäusern – *Cem*-Häusern - zu kommen.

Per Dekret des Türkischen Bundespräsidenten vom 8. November 2022 wurde die Gründung eines Amtes für Alevitisch-Bektaschitische Kultur und *Cem*-Häuser (*Alevi-Bektaşî Kültür ve Cemevi Başkanlığı*) beschlossen¹¹ und Anfang 2023 umgesetzt. Dieses neue Amt ist beim Ministerium für Kultur und Tourismus angesiedelt. 53 Mitarbeiter*innen sollen sich um die Anliegen der *Cem*-Häuser kümmern. Es wird sich noch zeigen, wie die Arbeit und der Fokus dieses neuen Amtes ausgelegt ist und wie dieses Amt von der alevitischen Bevölkerung aufgenommen werden wird.

2.4.5. Verpflichtender Religionsunterricht in der Türkei

Ein weiteres Dilemma ist die nach 1950 staatlich betriebene Reislamisierung und Sunnitisierung des Landes. So gibt es einen verpflichtenden sunnitisch-islamischen Religionsunterricht, an dem auch alevitische Kinder teilnehmen müssen. Im Gegensatz zu christlichen und jüdischen Türken, welche das Recht erhalten haben, dem sunnitisch dominierten und verpflichtenden islamischen Religionsunterricht fernzubleiben, müssen Alevit*innen noch immer den Religionsunterricht besuchen. Gleichzeitig werden in alevitischen Dörfern Moscheen errichtet. Das Menschenrecht der Glaubensfreiheit wird den in der Türkei lebenden Alevit*innen immer noch nicht gewährt (Gülcicek, 2003, S. 102).

Am 24. September 2014 stufte der Europäische Gerichtshofs für Menschenrechte den sunnitisch geprägten Religions- und Ethikunterricht in der Türkei als diskriminierend ein und forderte die Möglichkeit zur Befreiung nicht-sunnitischer Schüler*innen von diesem Schulfach. Doch die türkische Regierung in Ankara wies dies zurück und besteht nach wie vor auf den verpflichtenden Religionsunterricht (Erdogan, 2017, S. 199).

¹⁰ Zu den alevitischen Vertreter*innen in der Türkei zählen u. a. die Föderation der Alevi Bektasi (*Alevi Bektaşî Federasyonu*), die Föderation der Alevitischen Stiftung (*Alevi Vakıfları Federasyonu*), die *Cem*-Stiftung (*Cem Vakfı*), die Föderation der Alevitischen Vereine (*Alevi Dernekleri Federasyonu*) und die Föderation der *Cemevi*-Einheiten (*Cemevi Birliği Federasyonu*), Alevihaber online im Interlet. Url: <https://www.alevihaber.com/turkiyedeki-alevi-kurumlari-9107h.htm>

¹¹ <https://www.resmigazete.gov.tr/fihrist?tarih=2022-11-09>

2.5. Das Alevitentum in Österreich (Dilek Bozkaya)

Der Mangel an Industriearbeiter*innen ist einerseits auf die Auswanderung aus Österreich zurückzuführen, andererseits auf die Spätfolgen der Kriegsverluste von 1939 bis 1945. Um die Lücke schließen zu können, verständigten sich die Sozialpartner im „Raab-Olah-Abkommen“ über die gezielte Anwerbung von Arbeiter*innen aus dem Ausland. Es folgten Anwerbeabkommen mit Spanien (1962), der Türkei (1964) und Jugoslawien (1966) (Kalayci, 2009, S. 38-39).

Weil Alevit*innen auch in der Moderne aufgrund ihres Glaubens diskriminiert wurden, wanderten viele nach Europa aus (Böckl, 2011, S. 114).

Dies geschah insbesondere ab 1961, wo rund den 265 000 Migrant*innen, hauptsächlich aus der Türkei und dem ehem. Jugoslawien, nach Österreich kamen (Münz et al., 2003, S. 22). Sökefeld teilt die Migration zudem nach ihrer Auswanderungsintention in vier große Phasen ein. Demnach können die Beweggründe einer Migration sozio-ökonomisch, politisch, ethnisch-kulturelle sowie religiös sein. Die Anzahl der türkischen und kurdischen Alevit*innen, die bereits aus wirtschaftlichen Gründen ihre Heimat verließen, stieg insbesondere in den 1980ern aufgrund von Pogromen und ansteigenden Verfolgungen, die sie aus ihrem Lebensumfeld gerissen hatten (Sökefeld, 2008b, S. 19-20).

2.5.1. Vereine als Orte der Glaubensausübung

Vor allem nach dem Pogrom in Sivas 1993 wurden vielerorts in Europa alevitische Vereine gegründet, die zur Reidentifizierung mit dem alevitischen Glauben führten. So entstanden auch in Österreich alevitische Vereine, wie z.B. der „Kulturverein für Aleviten in Wien“ Mitte der 1980er Jahre. In vielen europäischen Staaten entstanden alevitische Vereine und Dachorganisationen, die die Funktion der Übermittler*innen von alevitischen Werten und Normen übernahmen. Als Teil der jeweiligen Gesellschaft und mit dem Recht der freien Religionsausübung mussten Alevit*innen ihren Glauben nicht mehr im Geheimen ausüben. Spricht man mit Vereinsmitgliedern unserer Elterngeneration, verraten viele, dass sie den ersten alevitischen Gottesdienst ihres Lebens hier in Österreich besucht haben, da sie in der Türkei ihre alevitische Identität geheim halten und deshalb teilweise in Moscheen gehen mussten (persönliche Kommunikation mit Mitgliedern der Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Wien, Mitgliederversammlung am 17.10.2021).

Die Vereine sind nicht nur ein Treffpunkt für die alevitische Gemeinde, sondern erfüllen viele wichtige Aufgaben. Sie dienen als Informationsdrehscheibe für alle Lebenslagen. Neben den glaubensinhaltlichen Aufgaben werden weitere Angebote gemacht. Die Organisation von Kulturveranstaltungen nimmt eine wichtige Rolle in der Pflege der alevitischen Normen ein, da religiöse Lieder die Religion musikalisch aufrechterhalten. Weiters werden Podiumsdiskussionen und Panelveranstaltungen organisiert und für Alevit*innen relevante Themen behandelt. Die hier entstandene alevitische Bewegung ist ein wichtiger Teil einer Erinnerungskultur geworden und hilft der Aufrechterhaltung der alevitischen Identität und der Geschichtspflege (Sökefeld, 2008b, S. 9).

Da die meisten Alevit*innen in Österreich in ihren Dokumenten als Glaubensbekenntnis „Islam“ stehen hatten, wurden sie auch von der Islamischen Glaubensgemeinschaft (IGGÖ) vertreten und mussten in Sterbefällen z.B. Bestätigungen von dieser einholen, dass sie dem islamischen Glauben angehörten. Es störte die Alevit*innen sehr, auch in der Diaspora abhängig von sunnitisch dominierten Organisationen zu sein und sich ihnen unterordnen zu müssen. Denn auch hier im Ausland gingen die altbekannten Diskriminierungen weiter (Böckl, 2011, S. 115).

Deshalb reichte der „Kulturverein der Aleviten in Wien“ am 23. März 2009 beim Kultusamt im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur einen Antrag auf Anerkennung als »Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich« ein. Dieser Antrag wurde zunächst abgelehnt. Die Wiener Alevit*innen, welche sich innerhalb des Islams sahen, konnten jedoch erfolgreich gegen den Bescheid über die Ablehnung der staatlichen Anerkennung beim Verfassungsgerichtshof (VfGH) Berufung einlegen (Erdogan, 2017, S. 196).

Parallel dazu entstanden zwei weitere alevitische Gruppierungen, welche das Alevitentum als eine eigenständige Glaubensrichtung mit leichten Bezügen zum Islam, bzw. sich gar fern vom Islam verstanden. Auch hier wurde versucht, auf der staatlichen Ebene eine Anerkennung zu erlangen. Zunächst wurden die kurdisch-nationalistischen Alevit*innen, welche sich den Namen Alt-Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (AAGÖ) gaben und ihren Ursprung noch vor dem Islam sahen, als Bekenntnisgemeinschaft anerkannt. Im Jahre 2022 folgte dann die Anerkennung der Frei-Alevit*innen als Bekenntnisgemeinschaft, welche sich ebenfalls nicht im Islam verorten (Amreich, 2022, S. 41-42).

2.5.2. Erstmalige Anerkennung als Glaubensgemeinschaft durch einen Staat

Am 22. Mai 2013 wurde in Österreich ein Meilenstein in der Geschichte der Alevit*innen gesetzt: Es wurde bekanntgegeben, dass die gesetzliche Prozedur des Anerkennungsprozesses erfolgreich abgeschlossen wurde und das Alevitentum in Österreich ab sofort den Status einer anerkannten Religionsgemeinschaft genießt.

Mit dem am 25. Februar 2015 erneuerten Islamgesetz wurden, entsprechend dem Urteil des Verfassungsgerichtshofs vom 1. Dezember 2010, alle derzeit anerkannten islamischen Glaubensgemeinschaften, somit auch die ALEVI, durch jeweils eigene Abschnitte gewürdigt. Nur mit dieser Anpassung konnten die speziellen Bedürfnisse der jeweiligen inner-islamischen Glaubensgemeinschaften separat berücksichtigt werden. Dies betrifft insbesondere Feiertage, Seelsorge und Friedhöfe. Die „Islamische Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich“, deren Bezeichnung mit dem Schreiben vom 27. Oktober 2015 auf „Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich“ (kurz: ALEVI) geändert wurde, konnte ab diesem Zeitpunkt als staatlich anerkannte Religionsgesellschaft die Interessen aller in Österreich lebenden Alevit*innen verfolgen und unterstützen (Erdogan, 2017, S. 197).

Mit der weltweit einzigartigen Anerkennung des alevitischen Glaubens durch den österreichischen Staat konnten gleichzeitig Rechte erworben werden, wobei folgende für den Schulalltag relevant sind:

- *Religionsbekenntnis als ALEVI im Schulzeugnis*

Alevitische Schüler*innen, die sich eine Bestätigung von einem befugten Vertreter der Glaubensgemeinschaft ausstellen lassen, können in ihren Zeugnissen als Religionsbekenntnis „ALEVI“ eintragen lassen. Da bisher meist Islam im Glaubensbekenntnis stand, mussten viele zu Beginn des Schuljahres daran denken, sich rechtzeitig vom sunnitisch geprägten Islamunterricht abzumelden.

- *Alevitische Feiertage in den Schulen*

Alevitische Kinder, die in Österreich in die Schule gehen, können an religiösen Festtagen, wie dem Opferfest, dem *Aşure*-Tag (am Ende der 12-tägigen Fastenzeit zu Ehren der 12 *Imāme*), *Hızır*-Fest bzw. dem *Nevruz*-Fest schulfrei bekommen.

- *Alevitischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich*

Mit der Anerkennung hat die ALEVI das Recht erworben, an öffentlichen Schulen in Österreich alevitischen Religionsunterricht zu erteilen (Über uns, 2022).

Wie bereits eingangs erwähnt, stellten diese Rechte die Alevitische Glaubensgemeinschaft vor große Herausforderungen. Eine davon war es, Lehrpersonen für den alevitischen Religionsunterricht zu stellen. Da es bisher kein Studium zum/r alevitischen Religionslehrer*in gab, mussten zunächst Personen ohne einschlägige Ausbildung angestellt werden. Der Bedarf an alevitischen Religionslehrer*innen wurde hauptsächlich mit Quereinsteiger*innen abgedeckt, die zuvor einen von der ALEVI organisierten Zertifikatskurs von drei Monaten absolvieren mussten.

Es war jedoch klar, dass dieser Umstand geändert werden muss. So trat die ALEVI mit dem Bildungsministerium und den Universitäten und Hochschulen Österreichs in Kontakt, um Studien für alevitische Lehrpersonen ins Leben zu rufen.

2.5.3. Masterstudium Islamische Religionspädagogik – Alevitische Glaubenslehre

Im Jahr 2012 wurde an der Universität Innsbruck, in Zusammenarbeit mit der Universität Wien, das Masterstudium „Islamische Religionspädagogik – Alevitische Glaubenslehre“ als Pilotprojekt angeboten. Insgesamt haben zwölf Student*innen aus ganz Österreich in diesem Zusammenhang die Möglichkeit gehabt, neben den allgemein pädagogischen Lehrveranstaltungen, das Zusatzfach Alevitische Glaubenslehre zu belegen. Dieses Masterstudium konnte von Alevit*innen besucht werden, die bereits ein abgeschlossenes Bachelorstudium hatten (Erdogan, 2017, S. 206).

Eröffnet wurde die erste Lehrveranstaltung mit dem Titel „Einführung in die Hauptthemen der alevitischen Glaubenslehre: Glaubensquellen, -träger und -tradition“ vom damaligen Vorsitzenden der Alevitischen Akademie Deutschland und alevitischen Geistlichen Sedat Korkmaz (Alevitische Lehrveranstaltungen an der Universität Innsbruck, 2022). Hier erlangten die ersten alevitischen Lehrpersonen ihr Grundwissen für den Einsatz im alevitischen Religionsunterricht.

2.5.4. Die Lehrer*innenausbildung an der KPH Wien/Krems

Laut einer Studie des Bildungsforschers John Hattie können nur qualitativ gut ausgebildete Lehrpersonen die Qualität im Unterricht und des Lernerfolgs der Schüler*innen gewährleisten. Überdies gehört der Besuch von Fortbildungen im europäischen Raum zur Dienstpflicht jeder Lehrperson und wird auch im Schulunterrichtsgesetz genau geregelt (Feller & Stürgh, 2017, S. 6-8).

Das Angebot wird hauptsächlich von den Pädagogischen Hochschulen organisiert. Inhaltlich wird eine breite Palette von Seminaren angeboten, die die Professionalisierung der Lehrpersonen im fachlichen, didaktischen und pädagogischen Bereich ermöglichen (Eder, 2014, S. 164).

Aufgrund der vielen Quereinsteiger unter den alevitischen Lehrpersonen musste so rasch als möglich ein Fortbildungsprogramm für die im aktiven Dienstverhältnis gestandenen alevitischen Religionslehrer*innen konzipiert werden. Angefangen hat die Kooperation mit der KPH Wien/Krems im Jahre 2015, wo das erste Fortbildungsangebot für das Schuljahr 2016/17 erstellt wurde. Im selben Jahr wurde auch das Institut für Alevitische Religion gegründet, sodass das Bachelor- und Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts Primarstufe mit dem Schwerpunkt Alevitische Religion gestartet werden konnte. Wegen der hohen Nachfrage an ausgebildeten Religionslehrer*innen entstand im Jahre 2022/23 der Hochschullehrgang "Religion unterrichten in der Primarstufe", welcher für Personen mit einem bereits abgeschlossenen Hochschulstudium konzipiert wurde. Dieses Angebot bekam in der alevitischen Community eine große Resonanz, sodass der Hochschullehrgang auch im Institut für Alevitische Religion gestartet werden konnte (Interreligiöse Kooperationen, 2023).

2.5.5. Alevitische Theologie an der Universität Wien

Um die akademische Aus- und Weiterbildung von alevitischen Theolog*innen, Religionslehrer*innen und Seelsorger*innen zu gewährleisten, wurde 2018 auf der Grundlage des neu formulierten Islamgesetzes von 2015 das Fachgebiet Alevitisch-Theologische Studien eingerichtet. Dieses Fachgebiet bildet einen der Schwerpunkte am Institut für Islamisch-Theologische Studien. Dies ist auch historisch ein Wendepunkt, denn es gibt sonst kein vergleichbares Studienangebot, welches das Alevitentum zum Untersuchungsgegenstand der theologischen Wissenschaftsdisziplin ernannt. Es wird historische Grundlagenforschung und gleichzeitig gegenwartsbezogene Praxisforschung betrieben. Im Herkunftsland Türkei der

alevitischen Community gibt es keine offene Möglichkeit, das Alevitentum theologisch unter die Lupe zu nehmen und Fachpersonal für die Gemeinden auszubilden. An Universitäten angedockte Forschungszentren untersuchen das Alevitentum primär aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive.

Seit dem Studienjahr 2022/23 kann zudem der individuelle Bachelorstudiengang Alevitisch-Theologische Studien besucht werden. Die Studienschwerpunkte liegen laut Curriculum in folgenden Bereichen: Geschichte des Alevitentums, alevitische Glaubenslehre, Quellen, Glaubenspraxis, Poesie, Seelsorge, alevitische Religionspädagogik und Ansätze zum Dialog sowie Türkische Grammatik und Konversation (Universität Wien).

2.5.6. Chancen und Herausforderungen

Obwohl nun die Möglichkeit für Alevit*innen erschaffen wurde, an unterschiedlichen Hochschulen zu studieren, hält sich die Anmeldequote in Grenzen. Die Tatsache, dass man als Alevit*in im religionsdidaktischen Bereich nicht Vollzeit arbeiten kann und die Studienrichtungen für eine im Nachhinein unter der Geringfügigkeitsgrenze bezahlte Tätigkeit zu lange dauern, macht das Angebot nicht besonders attraktiv. Das Hauptmotiv der Teilnehmer*innen basiert auf persönlichen Gründen und dient primär zur eigenen religiösen Weiterbildung. Die Wahrscheinlichkeit, sich hier auch beruflich weiterzuentwickeln, wird als ein netter Nebeneffekt gesehen.

3. Alevitische Sozialisation (Nurten Kalayci)

In diesem Kapitel soll kurz darauf eingegangen werden, wie Alevit*innen bisher religiös erzogen wurden. Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, kann auf Schlüsselbegriffe wie Sozialisation und Religiosität nicht näher eingegangen werden.

3.1. Alevitische Sozialisation zu Lebzeiten der *Imāme*¹²

Wie bereits im zweiten Kapitel erwähnt, glauben Alevit*innen daran, dass die 12 *Imāme* diejenigen sind, die die richtige Auslegung des Korans kennen. *Imām Ali*, der das *Imāmat* begründete, wird als *Kuran-ı Nati̇k* bezeichnet, was „der sprechende Koran“ bedeutet. *Imām Ali* lebte von seinem zehnten Lebensjahr an beim Propheten *Mohammed* und wurde von ihm großgezogen. Er war der erste aus der Familie des Propheten, der den Islam annahm. Er war bei jeder Prophezeiung in der Nähe des Propheten, kannte jede einzelne Offenbarung auswendig und kannte auch ihre Bedeutung (Demir, 2014, S. 17).

Es sind viele Aussagen des Propheten über *Imām Ali* überliefert worden: Unter anderem ist im 3. Band von *al-Ḥākim al-Naysābūrīs* Hadithensammlung (393 n.d.H.) eine für die Alevit*innen und Schiit*innen gleichermaßen wichtige Aussage zu finden „Ich bin die Stadt des Wissens und Ali ist das Tor dazu“.

Alevit*innen glauben daran, dass die Göttliche Wahrheit, das Göttliche Wissen, *ilm al-ladun* genannt, ein geheimes Wissen ist, das vom Propheten an *Imām Ali*, von diesem an seine Söhne und von diesen wiederum an ihre Kinder weitergegeben wurde. Nachdem *Imām Mahdī*¹³, der 12. *Imām*, in die Verborgenheit einging, waren es die Nachfahren der 12 *Imāme*, somit die Nachfahren des Propheten, die sich für die Wahrung des vom Propheten gegründeten Islams einsetzten. *Seyyid*¹⁴ Serdar Yılmaz¹⁵ erklärte einmal sehr schön, dass die 12 *Imāme* ein

¹² Aus alevitischer Sicht gibt es nur 12 *Imāme*. Der erste *Imām* ist *Imām Ali*, der das im Alevitentum anerkannte *Imāmat* begründete. Die nächsten elf *Imāme* sind die Nachfahren von *Imām Ali* und *Ana Fāṭima*, der Tochter des Propheten. Nach der westlichen Zeitrechnung sprechen wir hier von der Zeit zwischen dem 7. – 9. Jahrhundert.

¹³ Wie *Imām Ali* und seine Söhne wurden auch alle weiteren *Imāme* ermordet, außer *Imām Mahdī*. Dieser ging nach der Ermordung seines Vaters in die Verborgenheit, *gaybet* genannt, ein. Alevit*innen glauben daran, dass er vor dem Ende der Welt als Retter, Messias, zurückkommen, alles Unrechte vernichten und ein Reich der Gerechtigkeit gründen wird.

¹⁴ *Seyyid* ist die Bezeichnung für Menschen, die von der Blutlinie des Propheten abstammen.

¹⁵ *Seyyid* Serdar Yılmaz, geb. 1972, gehört der bekannten Geistlichenfamilie „*Baba Mansur*“ an.

Gnadenakt Gottes an die Menschen seien, da das Prophetentum mit dem Propheten *Mohammed* endete, die religiöse Unterweisung der Menschen aber weitergehen musste (Yilmaz, persönliche Kommunikation, 10.11.2022).

Deshalb obliegt im Alevitentum die religiöse Bildung der Menschen nur ihnen und ihren Nachfahren. Ihre Nachfahren sind die bereits erwähnten Geistlichenfamilien (*Ocakzade*¹⁶) aus denen die alevitischen Geistlichen abstammen¹⁷.

Obwohl die *Ocak*-Familien im Besitz von heiligen Büchern, wie *Koran*, *Buyruk* und *Makalat* waren, erfolgte die religiöse Unterweisung der *Talips*¹⁸ überwiegend über mündliche Tradierung. Es ist bekannt, dass sich die Gläubigen um die jeweiligen *Imāme* scharten, um von ihnen über Erzählungen, Vorträge und Frage-Antwort-Runden den Glauben zu erlernen. In diesen Gesprächen ging es vor allem um die Bedeutung und richtige Deutung des Korans und um die Anwendung der Gebote im alltäglichen Leben. Natürlich fanden diese Art von Unterweisungen bereits im Kindes- bzw. Jugendalter statt. Denn die traditionelle Vermittlung und Tradierung der Ritualpraxis im Alevitentum geschah primär über das “mimetische” Lernen, welches eine aktive und performative Teilnahme am Ritual selbst erfordert (Langer, 2008, S. 94).

3.2. Alevitische Sozialisation zur Zeit des Osmanischen Reiches

Die Verfolgung und Vertreibung im Osmanischen Reich veranlasste die alevitischen Gemeinden zum Rückzug in entlegene Gebirgsregionen, die von Dreßler als die “innerosmanische Emigration” (Dreßler, 2002, S. 100-102) bezeichnet wird. Die einzige Möglichkeit, den Glauben in der Gemeinschaft zu leben und an die Nachkommen

¹⁶ *Ocak* bedeutet Herd, Familie, Haus

¹⁷ In den ersten Forschungsarbeiten über das Alevitentum und Bektaschitentum von Köprülü (1925), Said Bey (2006), Hasluck (2000), Yörükcan (2006), Eröz (1990) und Birge (1991) wird sehr selten der Begriff “*Ocak*” erwähnt. Dies gilt als Hinweis, dass der Begriff so gesehen nicht im Vordergrund stand. Hingegen hat sich der alevitische Geistliche und Universitätsprofessor Ali Yaman in seiner Arbeit (2004) explizit damit beschäftigt und gelangte so zur Erkenntnis, dass in den Hauptquellen des Alevitentums das Wort als solches ab dem 16. Jh vorkommt. Davor wird vielmehr über *Seyyids* gesprochen (Akin, 2017, S. 241-242).

In einer anderen Arbeit schreibt Yaman, dass der Begriff *Ocak* in den heiligen Texten, wie *Buyruk*, tatsächlich wortwörtlich in seiner Funktion als Herd/Feuerstelle gesehen wird. In diesem Kontext solle der *Pir* auf seinem Weg mit dem Feuer heranreifen. Die ersten Hinweise, dass das *Ocak*-System konkret mit der Nachfolgerschaft des Propheten gleichzusetzen ist, fand Yaman in der Analyse der zahlreichen Gedichte von alevitischen Geistlichen und Volksängern, wie *Pir Sultan Abdal*, *Kul Himmet* und *Schah Ismail Hatayi* (Yaman, 2011, S. 49).

¹⁸ *Talip* bedeutet Laie, Schüler. Als *Talip* werden die Alevit*innen bezeichnet, die nicht den Geistlichenfamilien angehören. *Talips* binden sich an einen Geistlichen, um unter seiner Führung den alevitischen Weg zu beschreiten.

weiterzugeben, war die Ausübung der Glaubensrituale und Weitergabe der Glaubensinhalte im Geheimen. Sie mussten ihre Glaubenszugehörigkeit verheimlichen, weswegen man ab dem 16. Jahrhundert kaum schriftliche Quellen über die Alevit*innen finden kann (Sökefeld, 2008b, S. 11).

Im Dorfleben hatte jede Geistlichenfamilie *Talip*-Familien, für die sie zuständig war. Oft lebten sie gemeinsam mit ihnen in einem Dorf, doch manchmal mussten sie von Region zu Region wandern, um ihre Schützlinge aufzusuchen. Der Geistliche, *Dede* oder *Pir* genannt, hat die Aufgabe das *Cem* (den alevitischen Gottesdienst) und die Gemeinde zu leiten (Gümüs, 2005, S. 46).

Er ist es, der die Gläubigen Gott näherbringt. Wenn er weise und erfahren ist, sind seine Worte ein Segen und sein Antlitz eine Wohltat. Vor der Landflucht der Menschen in Großstädte waren die Aufgaben eines *Pirs* in seiner Dorfgemeinde folgende (Güngör, 2010, S. 98):

- Vorbild für die Gemeinde in puncto Religion, Glaube und Zusammenleben.
- Vorbild durch seine Lebensweise, seinen Umgang mit den Mitmenschen und seinem Benehmen.
- Den Menschen den Weg zu Gott zeigen, sie aufklären und ihnen die Glaubensinhalte weitergeben.
- Den Zusammenhalt in der Gemeinde fördern.
- Allen sozialen und religiösen Verpflichtungen nachgehen (*Cem*-Zeremonien leiten, Beerdigungen vollziehen, Trauungen durchführen, etc.).
- Für Recht und Ordnung sorgen.
- Den Glauben und die Traditionen aufrechterhalten und weitergeben.
- Mit den von Gott gegebenen heiligen Kräften Anlaufstelle für bedürftige Menschen sein.

Die Geistlichen sorgen also nicht nur für die religiöse Unterweisung und das Abhalten der *Cem*-Rituale (Gottesdienste), sondern sind auch für die Rechtsprechung verantwortlich. Sie sind damit Geistliche, Lehrer und Richter in Personalunion. Der alevitische Gottesdienst, an dem Männer, Frauen und Kinder gemeinsam teilnehmen, ist nicht nur der Ort des Gebets, sondern auch der Ort der Rechtsprechung und der Schlichtung von Ungereimtheiten. Im Alevitentum spielt das gegenseitige Einverständnis eine wichtige Rolle. Es bildet das Fundament des Glaubens, da das Alevitentum gerne als Weg des gegenseitigen Einvernehmens bezeichnet

wird. Deshalb ist es im Alevitentum unerlässlich, stets im Einvernehmen mit seinen Mitmenschen zu sein (Vaktidolu & Adil, 2020, S. 83-85).

Um zu verhindern, dass beim Gottesdienst Menschen sitzen, die miteinander zerstritten sind, fragt der Geistliche vor Beginn der Zeremonie, ob alle Anwesenden im gegenseitigen Einvernehmen dort sitzen. Wenn nicht, werden die zerstrittenen Leute vom *Dede* mit Hilfe der Gemeinde miteinander versöhnt und erst dann beginnt der offizielle Teil des Gottesdienstes.

Kinder werden zu den Gottesdiensten, die einige Stunden lang dauern können, meist ab einem Alter zugelassen, ab dem sie ruhig sitzen und ungestört dem Geschehen folgen können.

Die religiöse Unterweisung erfolgte zu dieser Zeit weiterhin über mündliche Tradierung. Einerseits, weil es damals noch viele Analphabeten unter der Bevölkerung gab. Andererseits war die Angst davor zu groß, schriftliche Quellen über das Alevitentum in den Haushalten aufzubewahren. Unsere Geistlichen erzählen, dass alle Bücher, die sie hatten, im Dorf an einer geheimen Stelle versteckt oder gar vergraben wurden, um sie vor der möglichen Vernichtung zu schützen (Dreßler, 2002, S. 10-11).

Das abgeschiedene Leben in abgelegenen Berggegenden hatte zur Folge, dass es in den verschiedenen Regionen der Türkei zu Unterschieden in der Glaubenspraxis kam. Viele wussten nicht einmal von der Existenz anderer Alevit*innen außerhalb der eigenen Region.

3.3. Alevitische Sozialisation in der türkischen Republik

In den 1950er Jahren veränderte sich das religiöse und soziale Leben der Alevit*innen, weil viele aufgrund von ökonomischen Problemen vom Land in die Stadt zogen. Die Beziehung zwischen den *Talips* und den *Dedes* bestand zwar theoretisch noch, löste sich in vielen Fällen aber praktisch auf. Die Verstädterung führte zu einer immer größer werdenden Distanz der alevitischen Gemeinden von ihren Geistlichen und den alevitischen Ritualen. Durch die Zerstreuung der Gemeinde in die Städte konnten die *Dedes* ihren traditionellen Aufgaben nicht mehr nachkommen. Die alevitischen Werte wurden immer mehr in den Hintergrund gedrängt. Das Aufgabenfeld eines *Dedes* in den Großstädten beschränkt sich meist rein auf das Leiten von *Cem*-Ritualen. Die neuen säkularen staatlichen Schulen und der neu nach europäischem Vorbild geschaffene Justizapparat übernahmen die Funktionen der *Dedes* als Lehrer und Richter (Dreßler, 2013; Sambur, 2011).

Manche *Talips* hatten das Glück in der jeweiligen Stadt einen Geistlichen aus seiner Geistlichenfamilie zu finden und mit diesem gemeinsam im Geheimen seine religiöse Erziehung fortzusetzen. Andere wiederum schlossen sich in der Stadt einem Geistlichen aus einer anderen Geistlichenfamilie an, um ihre Wurzeln nicht ganz zu vergessen. Viele jedoch tauchten in die Anonymität der Großstädte ein, verloren zunehmend den Bezug zu ihrem alevitischen Glauben und passten sich teilweise der Mehrheitsgesellschaft an, indem sie anfangen sich von einem am Glauben orientierten Lebensstil zu entfernen (Demirer, 2023, S. 82-84).

Alevitische Kinder, die mit ihren Eltern in den Großstädten lebten, wurden entweder von ihren Eltern im Geheimen religiös erzogen oder, was in den meisten Fällen passierte, wussten gar nichts von ihrer alevitischen Identität. Um keine Probleme in der Nachbarschaft und gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, mussten die Alevit*innen ihre religiöse Identität geheim halten, da sie sonst mit schwerwiegenden Konsequenzen zu rechnen hatten. Dasselbe galt für die Kinder in der Schule. Um von Lehrer- und Schülerseite nicht gemobbt zu werden, sollte dort niemand wissen, dass die Kinder alevitischer Herkunft sind. Dieses Versteckspiel war natürlich eine große psychische Belastung für die Erwachsenen, die sie ihren Kindern durch Verheimlichung ihres Glaubens ersparen wollten (Tasci, 2006, S. 260-263).

In einem im Jahr 2011 in der Türkei gedrehten Film, namens „*saklı hayatlar*“, wird sehr gut gezeigt, was es als Alevit*in in den 1980er Jahren heißen konnte, von seinem Kind „verraten“ zu werden. Der Film¹⁹ handelt von einer Mutter und ihren Kindern, die das Massaker an Alevit*innen in der Stadt Çorum überleben, nach Istanbul flüchten und dort bei einer sunnitischen Familie Untermieter werden. Die geflüchtete Familie verbirgt ihre alevitische Identität und wird in der Nachbarschaft sehr gemocht. Bis die kleine Tochter, im Kindergartenalter, die Identität unwissentlich verrät und das Unheil seinen Lauf nimmt (Ehl-i Beyt Yolu, 2016).

Seit den 1990er Jahren bekennen sich immer mehr Alevit*innen öffentlich zu ihrem Glauben. Sie verheimlichen ihre alevitische Identität nicht mehr vor ihren Kindern, können ihnen jedoch meist keine religiöse Erziehung bieten, weil sie selbst nicht mehr viel über den alevitischen Glauben und ihre Riten wissen. Außerdem müssen die Kinder an den Schulen einen sunnitisch

¹⁹ vollständiger Film, siehe unter: <https://www.youtube.com/watch?v=QiDikH24GzY> (28.08.2023)

dominierten Religionsunterricht besuchen, der in den Augen der Alevit*innen die Assimilation ihrer Kinder zur Absicht hat.

Die öffentliche Präsenz von Alevit*innen geht mit der Selbstorganisation in Vereinen und Stiftungen einher. Da offiziell keine alevitischen Gebetshäuser bzw. traditionell alevitische Glaubenszentren wie *Tekkes* und *Zaviyes* erlaubt sind, hat man sich als Kulturvereine und -stiftungen eingetragen. Die breitenwirksamsten Organisationen sollen hier angeführt werden: *Alevi Vakıfları Federasyonu* (Föderation der Alevitischen Stiftungen), *Anadolu Alevi Bektaşî Federasyonu* (Alevitisch-Bektaschitische Föderation in Anatolien), *Alevi Bektaşî Federasyonu* (Alevitisch-Bektaschitische Föderation), *Cem Vakfı* (Cem-Stiftung) und die *Alevi Dernekleri Federasyonu* (Föderation der Alevitischen Vereine). Diese Organisationen sind auf einem sehr breiten Feld aktiv. Dachorganisationen wie Föderationen und Stiftungen bemühen sich um Kontakte zu staatlichen Institutionen zur Vertretung alevitischer Interessen. Die Vereine hingegen sind die Zentren für das Zusammenkommen der alevitischen Gemeinden und erfüllen gleichzeitig religiöse und soziale Aufgaben. Diese Basisvereine stellen ein dichtes Netz an Organisationen dar (Balkanlıoğlu & Irmak, 2014, S. 145-149).

3.4. Alevitische Sozialisation im deutschsprachigen Raum

Für die Beantwortung der Frage, wie alevitische Kinder in der Diaspora religiös erzogen werden, wird eine Studie von Tasci (2006) herangezogen. Im Jahr 2000 führte sie 24 problemzentrierte qualitative Interviews durch mit dem Ziel der Vielfalt der wechselseitigen Identitätsmerkmale sowie der kollektiven und ethnischen Identität nachzugehen, die es anhand der zweiten Generation der Alevit*innen in Deutschland zu analysieren gibt.²⁰ Die Interviewten waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 18 und 36 Jahre alt. Das Augenmerk wird hierbei auf den ersten Teil ihrer Analysen gelegt, bei der Tasci ihre Interviewpartner*innen nach ihrer Religion fragte. Hierzu stellte sie folgende Fragen:

- Wie sah die Kindheit aus?
- Welchen Einfluss hatte das Alevitentum in der Kindheit?
- Wie macht sich das Alevitentum im Alltag bemerkbar?
- Wie wird das Alevitentum definiert?
- Was wird geschichtlich mit dem Alevitentum verbunden?

²⁰ Die Forschungsergebnisse sind auf die Alevit*innen in Österreich übertragbar.

- Existiert ein Wir-Gefühl?
- Wird das Alevitentum an die Folgegeneration weitergegeben? (Tasci, 2006, S. 142).

Die Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ist niederschmetternd: „Es kann festgehalten werden, dass das Alevitentum in der Bundesrepublik Deutschland immer mehr seine religiösen Bestandteile verliert. Es fällt in einigen Bereichen auseinander, vor allem hinsichtlich der Praktizierung der alevitischen religiösen Inhalte“ (Tasci, 2006, S. 275).

Die interviewten Personen gaben fast durchgehend an, dass das Alevitentum in ihrer Erziehung keine große Rolle gespielt hat. Die meisten Eltern wussten sehr wenig über das Alevitentum, wodurch eine Überlieferung von religiösen Grundlagen und Inhalten nicht möglich war. Die Interviewten sehen ihre alevitische Zugehörigkeit als etwas Angeborenes, einen natürlichen und neutralen Zustand ihrer Persönlichkeit. Sie erklären, dass Alevit*innen unreligiös seien, dass in ihrer Kindheit deshalb keine alevitischen Glaubenslehren oder Riten praktiziert wurden. Die Areligiosität wird somit zum Charakteristikum des Alevitentums deklariert, was meist mit der Areligiosität der Eltern zusammenhängt. Die meisten geben an, von ihren Eltern frei und neutral, also ohne jeglichen politischen oder religiösen Einfluss, erzogen worden zu sein. Genau das sehen die Befragten als alevitische Sozialisation an (Tasci, 2006, S. 156-158).

Das Alevitentum wird von den Befragten nicht als ihr Glaube definiert, sie assoziieren damit ihre Zugehörigkeit. Allesamt sagen sie: „Ich bin Alevit*in. Das bin ich!“, und sind sehr stolz darauf, alevitisch zu sein. Dennoch stellte sich heraus, dass fast alle Befragten ihre alevitische Zugehörigkeit nach außen hin negieren. Als Erklärung dafür nennen sie, dass dies ein allgemeines Problem der Alevit*innen sei. Es sei etwas, das sie von ihren Eltern gesehen haben und ihr Leben lang so verinnerlicht hätten, dass es automatisch passiert. Diese Negierung findet wohl eher gegenüber Sunnit*innen statt, weniger gegenüber der deutschen Gesellschaft. Als Grund wird hierfür die Angst vor den Sunnit*innen genannt, die aufgrund der leidvollen Geschichte der Alevit*innen nachvollziehbar ist. Die Eltern der Befragten mussten in der Türkei ihre alevitische Identität verbergen, um am politischen, wirtschaftlichen und sozialen Leben teilhaben zu können. Diese Angewohnheit setzten sie offensichtlich in der Bundesrepublik Deutschland fort und übertrugen sie auf ihre Kinder (Tasci, 2006, S. 269-271).

Das Alevitisch-Sein ist bei den Befragten sonst sehr positiv belegt, weil sie es gerne als Abgrenzung und Aufwertung gegenüber den Sunnit*innen verwenden. Es ist für sie deshalb kein Widerspruch sich als Alevit*in zu bezeichnen und die alevitischen Glaubenslehren nicht

zu praktizieren. Es entsteht dadurch ein „Wir“-Gefühl, das nichts mit „den anderen“ zu tun hat. Das Alevitentum wird im Gegensatz zum Sunnitentum als frei von Dogmen und starren Regeln gesehen und könne sich besser und schneller an die Situation und Umwelt anpassen. Allgemein erklären sie das Alevitentum, indem sie aufzählen, was es nicht ist. Alevit*innen würden nicht in der Moschee beten, sie würden keine Kopftücher tragen, sie würden nicht zu Ramazan fasten, etc. Bei vielen ist die alevitische Zugehörigkeit erst durch sunnitische Kontakte aktiviert worden, durch das Gefühl des Andersseins in ihrer Gegenwart oder gar durch Ausgrenzung und Diskriminierung durch sie (Tasci, 2006, S. 230-232).

Trotz allem haben sich im Laufe des Erwachsenwerdens ein paar alevitische Riten in die Leben der Befragten eingeschlichen, was vor allem auf den Einfluss der Großeltern, die die Glaubenspraktiken auslebten, zu erklären ist. Manche geben an *Aşure*-Suppe²¹ zu kochen und zu essen oder zu fasten. Sie machen das, weil sie es bei Oma gesehen haben und eine gewisse Ehrfurcht dabei empfinden, aber ohne religiösen Bezug. „Dieser schleichende Auflösungsprozess wird verursacht und verstärkt durch das Fehlen eines alevitischen, religiösen Führungsträgers sowie durch das Fehlen dogmatischer Vorschriften, die eine einheitliche Allgemeingültigkeit mit sich bringen könnten“ (Tasci, 2006, S. 181).

Grund dafür ist die bereits erwähnte Zersplitterung der *Dede-Talip*-Beziehungen, die es dem *Dede* nicht möglich macht, in alevitische Glaubens- und Lebensweisen einzuführen. Das Alevitentum ist vielmehr eine Lebensphilosophie oder Kultur für die Befragten mit humanistischen Grundwerten, wie Respekt und Toleranz anderen Menschen gegenüber, Menschlichkeit, Liebe und Anpassungsfähigkeit. Deshalb ist es für einen der Befragten kein Widerspruch, sich als Alevit und gleichzeitig als Atheist zu bezeichnen (Tasci, 2006, S. 182-184).

Also, ich sehe, dass ich Alevite bin. Aber ich sehe Aleviten nicht als Religion. Ich bin ein Atheist. Manche Aleviten sehen z.B. das als Religion, Abstammung vom Islam z.B., aber ich sehe das nicht so. [...] Es ist eine Philosophie oder Lebensweise oder Kultur, kann man sagen. (Tasci, 2006, S. 185)

Das Alevitentum ist auch eine politische Einstellung für die Befragten. Fast alle gaben an, von ihren Eltern Erzählungen über die Leidensgeschichte der Alevit*innen vom Tode des Propheten

²¹ Das *Aşure*-Fest findet am Ende der Trauer- und Fastenzeit *Muharrem* statt. Es wird aus Dankbarkeit eine süße Suppe zubereitet, gemeinsam verspeist und verteilt.

begonnen, über *Karbala* und die vielen Massaker bis hin zur heutigen Diskriminierung durch die Sunnit*innen gehört zu haben. Es ist diese leidvolle Vergangenheit, die ausschlaggebend für das Bewusstsein ihrer alevitischen Zugehörigkeit ist. Alevit*innen setzen sich für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und Gleichheit aller Menschen ein. Einer der Befragten hebt besonders hervor, dass Alevit*innen trotz des vielen Leids, das ihnen angetan wurde, nie selbst ein Massaker verübt haben. Ein anderer sieht diese Vergangenheit als Teil seiner Gegenwart und als Träger seiner linken politischen Gesinnung.

Das Problem ist, dass durch die fehlende religiöse Erziehung viele individuelle Auslegungen der alevitischen Glaubenslehre entstehen. “Erkennbar wird hier vor allem, dass das Alevitentum durch die unterschiedlichen Vorstellungen und Interpretationsmöglichkeiten, die das Alevitentum bietet, seine Ursprünglichkeit verliert” (Tasci, 2006, S. 177).

Im Kapitel 2.5.1. wurde beschrieben, welche Aufgaben die alevitischen Vereine in Europa erfüllen. Die Befragten von Tasci finden es zwar alle wichtig, dass es die Vereine gibt, da sie die alevitische Selbstbehauptung repräsentieren, jedoch ist keine*r von ihnen Mitglied in einem solchen Verein, weil sie eine Mitgliedschaft als zu extrem empfinden. Ein paar Befragte tun großes Interesse an den Vereinen kund und möchten einmal einen Vereinsbesuch tätigen, aber es bleibt nur bei diesem Vorhaben. Ein Befragter kritisiert, dass die Vereine in Deutschland die alevitischen religiösen Zeremonien nur kommerziell in Anspruch nehmen und nicht ordnungsgemäß durchführen würden. Deshalb würde er nicht hingehen. Ein anderer gibt an, er würde sich lieber in politisch links-orientierten Vereinen aufhalten. Die Interviewten sehen die Vereine also nicht als Sozialisationsinstanzen (Tasci, 2006, S. 204-206).

Auf die Frage, ob sie das Alevitentum an ihre Kinder weitergeben möchten, gaben die Befragten unterschiedliche Antworten an. Den Antworten ist aber gemein, dass keine*r der Befragten über genügend Grundkenntnisse der alevitischen Glaubensinhalte verfügt, um sie weitergeben zu können. Außerdem haben die religiösen Inhalte auch keine Bedeutung für sie. Manche gaben an, ihren Kindern weitergeben zu wollen, dass sie alevitisch sind und ihnen lediglich die humanistischen Grundwerte, wie Liebe, Respekt, Toleranz, beibringen zu wollen. Für zwei der Befragten ist es auch wichtig, ihren Kindern die Entstehungsgeschichte und die Hintergründe des Alevitentums zu vermitteln, wobei alle besonderen Wert darauflegen, dass sich ihre Kinder frei entwickeln und später selbst wählen, was sie einmal sein möchten.

Aus der Studie von Tasci geht hervor, dass die mangelnde religiöse Sozialisation mit den Rahmenbedingungen hinsichtlich freier Religionsausübung für Alevit*innen in der Türkei eng zusammenhängt. Die Lebensweise, hier in erster Linie die Verbergung der religiösen Identität, wurde von der Elterngeneration an die Nachkommen weitergegeben. Durch die Geheimhaltung und Folgen der Migration in die türkischen und europäischen Städte kam es zu einem Bruch in der Tradierung des Glaubens. So ist bei den interviewten Personen zu erkennen, dass sie kaum über religiöses Basiswissen verfügen, geschweige denn über einen Zugang zur Ritualität. Das schlägt sich wiederum nieder in der Wahrnehmung des alevitischen Glaubens und die Selbstverortung darin. Das Alevitentum wird aufgrund des fehlenden Wissens und der fehlenden Glaubenspraxis der Interviewten als Philosophie oder Kultur begriffen, die zwar mit humanistischen Werten belegt ist, jedoch nicht als Glaube mit Grundlagen, Geboten und einer breitgefächerten Literatur und Poesie. Der Bruch in der Tradierung des Glaubens hat innerhalb einer Generation zu einem immensen Verlust an Religiosität hin zu einem säkularen Lebensentwurf geführt.

3.5. Bedeutung des alevitischen Religionsunterrichts für die alevitische Sozialisation in Österreich

Im neuen Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe werden vier Räume für religiöses Lernen zusammengefasst: Lernort Familie und Elementarbereich (Kindergarten, Kindergartenstätte), Lernort Gemeinde, Lernort Schule und Lernort Gesellschaft (Bitter, 2002, S. 293-295).

Angesichts der bisherigen Ausführungen über das Alevitentum wird deutlich, dass diese vier Lernorte nie gleichzeitig beim religiösen Lernen der Alevit*innen wirksam waren oder sind. Früher in den Dorfgemeinschaften in der Türkei lernten die Kinder die Glaubensinhalte von ihren Familien und in der Gemeinde. Es gab keinen Religionsunterricht und auch gesellschaftlich war der alevitische Glaube verboten.

In Anlehnung an die Forschungsergebnisse von Tasci stellen wir fest, dass alevitische Familien und alevitische Gemeinden sich schwertun, ihren Glauben an ihre Kinder weiterzugeben. Gesetzlich ist der alevitische Glaube zwar anerkannt, aber der Mehrheitsgesellschaft der Österreicher*innen sagt der Begriff "Alevitentum" nicht viel.

Deshalb kommt dem Lernort Schule eine immens wichtige Bedeutung zu. Eltern, deren Kinder den alevitischen Religionsunterricht in Österreich besuchen, kommen oft auf das ALEVI Schulamt zu und bedanken sich für die Arbeit, die mit den Kindern geleistet wird. Aussagen wie „*Endlich lerne auch ich etwas über das Alevitentum.*“ oder „*Mein Kind bringt mir zuhause alles bei, was im Unterricht durchgenommen wurde.*“, sind keine Seltenheit. Das stärkt natürlich das Selbstwertgefühl, vor allem unserer jüngeren Schützlinge, die zuhause zu den Lehrer*innen ihrer Eltern werden.

Im Schuljahr 2014/15 kam ein Volksschüler, ein Erstklässler, ganz aufgeregt in den alevitischen Religionsunterricht und erzählte:

„Nurten, weißt du was? Ich habe meiner Mutter letzte Woche von der Ehl-i Beyt erzählt und meine Mama wollte mir nicht glauben, dass Hasan und Hüseyin Brüder waren. Sie dachte Hasan und Hüseyin wären ein und dieselbe Person. Dann hat sie mir endlich geglaubt!“

Diese Mutter ist eine von vielen alevitischen Elternteilen, die selbst sehr wenig religiöses Wissen von ihren Eltern vermittelt bekamen, und ihren Kindern dementsprechend nicht weitergeben können. In den Erzählungen ist oft von *Imām Ḥasan* und *Imām Ḥusain* die Rede. Da sie es nicht besser wusste, dachte sie bisher, das wäre der Doppelname eines Heiligen. Bis ihr sechsjähriger Sohn sie eines Besseren belehrte und ihr erklärte, dass *Imām Ḥasan* der ältere Bruder des *Imām Ḥusain* ist und beide Kinder von *Ana Fāṭima* und *Imām Ali* sind.

4. Exkurs: Die Frage nach der Identität (Dilek Bozkaya)

*„Identität ist der Schnittpunkt zwischen dem,
was eine Person sein will, und dem,
was die Welt ihr zu sein gestattet.“*

Erik H. Erikson

Um die Bedeutsamkeit der religiösen Identitätsbildung in der Diaspora verstehen zu können und welche Auswirkungen dies auf die religiöse Erziehung und den alevitischen Religionsunterricht hat, entschieden wir uns für diesen Exkurs, der zunächst die Begrifflichkeiten näher erläutern und den Prozess der Identitätsbildung, insbesondere in der Migration, näher darstellen soll. Inhaltlich haben wir uns, um die zentralen unterschiedlichen identitätsrelevanten Entwicklungsphasen rekonstruieren zu können, neben Erik Erikson, auch mit den Arbeiten von Charles Cooley, Georg H. Mead und Heiner Keupp auseinandergesetzt.

4.1. Identitätskonstruktion nach Mead

In der Epoche der Moderne haben zwei Protagonisten, der US-amerikanische Philosoph Georg Herbert Mead und der deutsch-amerikanische Psychoanalytiker Erik Erikson, maßgeblich zur Theorieentwicklung im Bereich der Identitätskonstruktion beigetragen (Kraus, 2000, S. 22).

Was nun Mead anbelangt, so hat ihn die Theorie von Charles Cooley, einem der früheren Denker der frühen amerikanischen Soziologie, stark beeinflusst. Cooley beschreibt in seinem Hauptwerk *Human Nature and the Social Order* den Prozess der Identitätsbildung folgendermaßen: „Each to each a looking-glass/ Reflects the other that doth pass“ (Cooley, 1902, S. 96).

Diese Metapher wird auch “looking-glass-self [Spiegelselbst]” genannt und meint damit, dass jedes Individuum seine eigene Identität über die eigene Konstruktion der Beobachtung der Umwelt aufbaut. Laut Cooley kann sich die Identität des Individuum nicht getrennt von seiner Umwelt entwickeln: “A self-idea of this sort seems to have three principal elements: the imagination of our appearance to the other person; the imagination of his judgment of that appearance, and some sort of self-feeling, such as pride or mortification” (Cooley, 1992, S. 96).

George Herbert Mead erweiterte die Idee Cooleys und geht davon aus, dass eine Wechselbeziehung zu anderen ausschlaggebend sei: „The process out of which the self arises is a social process which implies interaction of individuals in the group, implies the preexistence of Christoph Spöck 18 the group“ (Mead, 1934, S. 164).

Des Weiteren teilt Meads Theorie die Identität in zwei Bereiche, die er “I” (personale Identität) und “Me” (soziale Identität) bezeichnet (Mead, 1934, S. 173-174).

Konkret symbolisiert das *I* die Spontantität und Impulsivität und kann mit dem Verhalten eines Kleinkindes gleichgesetzt werden (Krappmann, 1997, S. 58-59). Das *Me* hingegen legt den Fokus auf die Sicht des Kommunikationspartners bzw. der Kommunikationspartnerin und dessen/deren Erwartung auf die Person. Man betrachtet sich sozusagen aus dem Blickwinkel des anderen, “speichert die intersubjektiv ausgehandelten Erwartungen und ist insofern das Verhalten der Umwelt, auf das das ‚I‘ reagiert.“ (Hoffmann, 1990, S. 25).

Eine andere Beschreibung kommt von Ruchsov: „Damit ist die „[...] kreative und impulsive Kraft aufzufassen, mit deren Hilfe Personen eine kritische Distanz zu Konventionen, Sitten und Gebräuchen bekommen können“ (Ruchsov, 2016, S. 125). Abels hingegen erklärt im Pendant dazu das *Me*, das sogenannte *reflektierende Ich*, welches sich aus der Summe der sozialen Erfahrungen, die man im Laufe der zahlreichen Beziehungen verinnerlicht hat, entwickelt (Abels, 2017, S. 213). In Meads Theorie vereinigen sich das *I* und das *Me* zu einem *Self*. Das *Self* hat die Aufgabe, die Wechselhaftigkeit zwischen dem dynamischen *I* und der Ansammlung an *Mes* als eine übergreifende Organisation zu lenken (Müller, 2011, S. 37). Die von Mead erworbene Erkenntnis, dass die Umwelt eine wesentliche Bedeutung zur Identitätsbildung hat, wird auch von Erikson übernommen und fortgesetzt.

4.2. Die Konstruktion von Identität nach Erikson

Erik Homburger Erikson gehört zu den wichtigsten Psychoanalytikern der Neuzeit. Sein Ansatz bildete die Grundlage vieler weiterer Studien im Bereich der „Psychoanalyse, Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und Soziologie“ (Kraus, 2000, S. 13).

Erikson publizierte in seinem Hauptwerk *Childhood and Society* die Identitätsbildung als das Ergebnis eines Stufenmodells, welches aus acht Phasen besteht:

- Phase I: Ich bin, was man mir gibt
- Phase II: Ich bin, was ich will
- Phase III: Ich bin, was ich mir vorstellen kann zu werden
- Phase IIII: Ich bin, was ich lerne (Erikson, 2015, S. 98)
- Phase V: Wer bin ich, wer bin ich nicht?
- Phase IV: Ich bin, was ich dem anderen gebe und was ich in ihm finde
- Phase IIV: Ich bin, was ich mit einem anderen zusammen aufbaue und erhalte
- Phase IIIV: Ich bin, was ich geworden bin (Abels, 2009, S. 369-372).

Jede dieser Phasen stellt eine Krise dar, mit der sich das Individuum auseinandersetzen muss und die bewältigt werden sollte, um in die nächste Phase zu gelangen. Das Individuum nimmt aus jeder dieser beschrittenen Phasen das Erlebte mit und erzeugt sich dann mit der Zeit ein Sammelsurium an Erfahrungen (Erikson, 1987, S. 222-223).

Nicht überwundene Krisen lösen beim Individuum gravierende Persönlichkeitsstörungen aus, welche dann zu einer Beeinträchtigung des Lebensweges führen können (Zimmermann 2003: S. 27). Umgekehrt führt das Lösen eines Problems zur "Grundstärke oder Ich-Qualität" (Erikson, 1982, S. 106, zit. n. Abels, 2009, S. 367).

4.3. Konstruktion von Identität nach Keupp

Zu guter Letzt möchten wir in diesem Kapitel Heiner Keupps Modell einer Identitätskonstruktion vorstellen. Der Sozialpsychologe hat sich dabei von Erikson beeinflussen lassen, da dieser "den durchsetzungsfähigsten Versuch zu einer psychologischen Identitätstheorie unternommen hat" (Erikson, 1964, S.87). Sein Grundgedanke liegt in der Prozesshaftigkeit und Konstruierbarkeit der eigenen Identität. Er sieht zudem den Identitätsprozess als den Antrieb für eine lebenslange Entwicklung und hebt sich damit von seinen Vorgängern ab. Nach Keupp hat das Individuum eine Vielzahl an Möglichkeiten, worüber es frei verfügen kann. Er sagt aber auch, dass die Aufgabe der Identitätskonstruktion komplizierter geworden ist (Keupp 1989, zit. Rohde 2009, S. 21).

4.4. Identitätsbildung in der Diaspora

Vergleicht man frühere wissenschaftliche Arbeiten miteinander, so ist zu erkennen, dass die Migration selbst als ein traumatisches Erlebnis dargestellt wird. Begriffe wie Identitätskrisen,

Identitätsstörungen, Persönlichkeitskrisen werden dementsprechend öfter verwendet (Koliander-Bayer, 1998, S. 29). Es ist auch zu erwähnen, dass häufig davon die Rede ist, dass Migrant*innen unfähig seien sich zu integrieren und dies zu einem *Kulturkonflikt* führen würde.

Dieser Blickwinkel hat sich jedoch in den neueren Publikationen geändert. Koliander-Beier spricht hier von einer Identitätsbereicherung und -stärkung der/des Migrant*in, welche im Austausch zwischen zwei Sprachen und Kulturen steht:

(...) das kompetente autonome Ich steht im Zentrum und setzt sich aktiv mit den konkreten Anforderungen auseinander. Konfliktreiche Situationen und die Auseinandersetzung damit lassen sich in diesem Kontext als „normal“ beschreiben und werden darüber hinaus sogar als unabdingbare Voraussetzung für den Aufbau einer dynamischen, sich immer wieder verändernden Identität erachtet. (Koliander-Bayer, 1998, S. 35-36, Hervorhebung im Original)

Nichtsdestotrotz sind sich alle bei der Tatsache, dass die Migration ein gravierendes Ereignis im Leben des Individuums auslöst, einig.

Der Begriff Diaspora, welcher heutzutage als Synonym für Migration verwendet wird, stammt etymologisch aus dem Griechischen und wurde hauptsächlich im Kontext mit der im Exil lebenden hellenistisch-jüdischen Bevölkerungsgruppe verwendet. Erst im 20. Jahrhundert bekam der Begriff eine größere Bedeutung und bezieht sich seitdem auf eine ethnische Minderheit, die aus diversen Gründen ihre Heimat verlassen musste (Jelb, 2016, S. 10).

Robin Cohen hat diesbezüglich in seiner Arbeit *Global Diaspora* (1997) die unterschiedlichen Arten von Diasporabewegungen anhand von konkreten Mustern der indischen Bevölkerung in der Diaspora kategorisiert und stieß auf zahlreiche Kritik. Er habe zum Beispiel die Arbeitsmigration rein aus der Perspektive, der im 19. Jahrhundert entstanden Zwangsarbeiter*innenbewegung analysiert und hier die gut ausgebildeten IT-Fachkräfte nicht berücksichtigt: “To collapse and conflate these different eras, reasons for migration and process of settlement into a single Indian diaspora renders the concept sterile” (Jelb 2016, zit. Kalra et al., 2005, S. 29) (Jelb, 2016, S.11).

Als Terminus erhielt die Diaspora in der Religionsgeschichte erst sehr spät Beachtung. Hierzu hat Ninian Smart in ihrer Arbeit “The Importance of Diasporas” drei Aspekte aufgezählt, um zu zeigen, weshalb die Konnexion zwischen Religion und Diaspora in der Identitätsbildung eine tragende Rolle spielen und nicht ignoriert werden sollten: Der erste Aspekt betrifft den

Prozess der Anpassung in der Fremde. Hier findet eine religiöse Transformation²² statt, die in unterschiedlichen Gemeinschaften beinahe identisch stattfindet. Zweitens beeinflussen diverse Faktoren, wie zum Beispiel Bildung, finanzielle und politische Gegebenheiten, die religiösen Entwicklungen im Ursprungsland. Und drittens erklärt Smart, dass die Ausbreitung der Diaspora heutzutage unaufhaltbar ist “multiethnicity is now commonplace” (Smart, 1999, S. 421-422).

4.5. Konstruktion alevitischer Identität in der Diaspora

In dieser Arbeit haben wir Alevit*innen interviewt, die ihre religiöse Identität zum Großteil im Rahmen einer interreligiösen und/oder interkonfessionellen Interaktion thematisiert bzw. bewusst wahrgenommen haben. Sökefeld beschreibt als Basisdifferenz alevitischer Identität den Unterschied zwischen Alevit*innen und Sunnit*innen, da bei der Beschreibung des Alevitentums meistens als Gegenpol das Sunnitentum hergenommen wird (Sökefeld, 2008b, S. 198).

Einige befragte Eltern und alle Schüler*innen, die im Vergleich zu ihren Vorfahren keine direkte Verfolgung od. Unterdrückung erleben mussten und deren religiöse Identität in der Diaspora konstruiert wurde, weisen nichtsdestotrotz analoge Emotionen hinsichtlich der Geschichte des Alevitentums und der daraus resultierenden religiösen Identitätsfindung.

²² Die religiöse Transformation im Kontext der Diaspora wird von Vertovec in folgende Bereiche eingeteilt: identity and community, ritual practice, re-spatialization, religion/culture (Vertovec, 2000, S. 17-19). Levitt erweitert dies mit “and the remaining of the sozial and cultural space in which actors are embedded” (Levitt, 2001, S. 5).

5. Forschungsmethode

5.1. Begründung der Methodologie (Nurten Kalayci)

Um unsere Forschungsfragen beantworten zu können, möchten wir eine qualitative Forschungsmethode heranziehen. Aufgrund der Neuheit und der Subjektbezogenheit unserer Forschungsfragen scheint folgender Aspekt der qualitativen Sozialforschung für uns interessant: „Die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung versucht neue Phänomene und Hypothesen zu entdecken und auf dieser Grundlage neue Theorien zu entwickeln“ (Vogt & Werner, 2014, S. 4).

5.2. Datenerhebung: qualitatives Leitfrageninterview (Nurten Kalayci)

In der qualitativen Sozialforschung wird mit wenigen Stichproben gearbeitet, da die Auswertungsverfahren komplex und zeitintensiv sind. Mit qualitativen Interviews kann man insbesondere Meinungen, Maße, Werte, Einstellungen, Erlebnisse und subjektive Bedeutungszuschreibungen erfragen. Die Sicht der Befragten und deren Bedeutung zu rekonstruieren und zu interpretieren ist hierbei möglich. Flick, von Kardorff und Steinke (2000) heben deutlich hervor, dass qualitative Interviews in der theoretischen Tradition des Symbolischen Interaktionismus verankert sind. Zudem ist die qualitative Forschung darauf fokussiert, die Lebenswelt aus dem Blickwinkel des Akteurs „von innen heraus“ (Flick et al., 2000, S. 14) zu betrachten.

Die Kommunikativität und Naturalisizität [sic!] des Verfahrens ergibt sich aus dem weitestgehend natürlichen Charakter des Gesprächs, wie es zwischen aneinander interessierten Bekannten oder Familienangehörigen auch vorstellbar wäre. [...] So wie im Alltag die Konstitution und Definition von Wirklichkeit prozeßhaft [sic!] erfolgt, geschieht dieser Prozeß [sic!] des Interviews ganz analog. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Antworten [...] sind prozeßhaft [sic!] generierte Ausschnitte der Konstruktion und Reproduktion von sozialer Realität. (Lamnek, 1995, S. 55-58).

Des Weiteren hat Reinders (2016) die zentralsten Erkennungszeichen einer qualitativen Forschung, welche auch für diese Arbeit sehr relevant sind, sehr gut zusammengefasst:

- Datengrundlage ist das, was die Menschen sagen, schreiben oder wie sie sich verhalten.
- Die subjektive Sichtweise steht im Fokus.
- Ziele sind das Verständnis darüber, was Menschen denken, wie sie handeln, was sie erlebt haben oder was sie fühlen und die Entdeckung von Neuem (Reinders, 2016, S. 7).

Demnach ist die Prämisse für eine gelungene qualitative Forschung die subjektive Darstellung der Sichtweisen der interviewten Personen. Im nächsten Unterkapitel wird dieses Thema detaillierter behandelt und ihre Anwendung für diese Arbeit begründet. Dafür wurden zunächst je zwei Probeinterviews mit Eltern und Schüler*innen durchgeführt. Anhand dieser wurde erkannt, dass die Befragten sehr gerne den alevitischen Religionsunterricht mit ihrem Leben verknüpfen:

Als ich noch ein Kind war, habe ich meinem Vater viele Fragen über Gott gestellt. Ich war also immer schon irgendwie gläubig. Ich habe viel mitgemacht, wenn meine Eltern gebetet haben. Das war so normal für mich. Und jetzt lerne ich im Religionsunterricht, warum ich das so gemacht habe.

Ich kann mir mein Leben ohne meinen Glauben gar nicht vorstellen. Als wäre es immer ein Teil von mir. Meine Eltern haben mich immer in ein Cem mitgenommen. Meine Mama sagt, dass ich immer brav mitgemacht habe. Und in der Türkei hat mir mein Großvater viel erzählt.

Da eine indirekte Verknüpfung zur Biographieforschung stattgefunden hat, möchten wir hier kurz dieses Thema aufgreifen. Flick (2007) erklärt, dass durch die „Rekonstruktion des Lebens unter einer besonderen Fragestellung“ (Flick, 2007, S. 162) ein bestimmter Teil der jeweiligen Erfahrung aktiviert wird. Mit der Aktivierung erfolgt die Interpretation. Es ist aber nicht nachprüfbar, ob nun das Berichtete tatsächlich stattgefunden hat, oder nicht.

Damit wird die biographische Erzählung des eigenen Lebens nicht zu einer Abbildung faktischer Verläufe. Sie wird zu einer mimetischen Darstellung von Erfahrungen, die allgemeiner im Wissen und spezieller zu diesem Zweck – im Interview – in Form einer Erzählung konstruiert werden. (Flick, 2007, S. 162)

5.3. Festlegung der Interviewmethode (Dilek Bozkaya)

Nach Friebertshäuser und Langer (2013) werden Interviews als eine ausgemachte Zusammenkunft betrachtet, also eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die vorab die Rollen als Interviewende und Befragte bestimmt haben (Friebertshäuser & Langer 2013, S. 438).

Laut dieser Definition bedürfen Interviews eine klar strukturierte Vorarbeit und sind zudem an strenge Rahmenbedingungen gebunden. Nach Flick (2007) empfiehlt auch Reinders (2016) Interviews als Forschungsmethode für die Erhebung der Erzählung von Befragten und sagt, dass dadurch die „kommunikative Aushandlung über Bedeutungszuschreibungen“ (Reinders 2016, S. 81) ermöglicht werden, um den Ablauf veränderter Bedeutungen erfassen zu können. Nun möchten wir einen Überblick über die unterschiedlichen Interviews verschaffen, um unsere Methodenauswahl zu begründen.

5.3.1. Das narrative Interview

Das narrative Interview ist ein erzählgenerierendes Interview (Friebertshäuser & Langer, 2013). Ziel dieser Methode ist es, den Befragten „zu ausführlichen und eigenständigen Erzählungen zu bewegen, die der Befragte aus dem Stegreif und frei assoziativ entwickelt“ (Reinders, 2016, S. 88). Hier spricht überwiegend der/die Befragte und der/die Interviewer*in bleibt nach Möglichkeit im Hintergrund. Was diese Arbeit anbelangt, sollte man die Anwendung von narrativen Interviews mit Vorsicht genießen, da hier auch Schüler*innen befragt werden und laut Reinders (2016) folgende Herausforderung mit sich bringen:

Bezogen auf Jugendliche ist zum einen die Ausdrucksfähigkeit zu beachten. Nicht alle Jugendlichen sind dazu in der Lage, eigenständig Erzählungen zu generieren und im Fluss zu halten. (...) Aktuelle Erlebnisse sind bei Jugendlichen nicht immer so sortiert, dass diese sich zu einer geschlossenen Erzählung in der Lage sehen. Daraus folgt, dass narrative Interviews bei Jugendlichen durchaus zur Rekonstruktion von Erlebnissen aus der Kindheit geeignet sind, näher am aktuellen Lebensabschnitt liegende Erlebnisse aber schwieriger zu erfragen sind. (Reinders, 2016, S. 92)

Da wir in dieser Arbeit auch Schüler*innen bezüglich ihres Religionsunterrichts befragten und diese Erlebnisse näher am aktuellen Lebensabschnitt liegen, kam für diese Arbeit ein narratives Interview nicht in Frage. Deswegen schlägt Reinders folgendes vor: „Je jünger die Befragten

und je geringer der Bildungsstand, desto eher empfehlen sich Befragungsformen, die dem Befragten eine gute Orientierung bieten, also eher (teil-) standardisiert sind“ (Reinders, 2016, S. 38).

5.3.2. Das fokussierte Interview

Das fokussierte Interview gehört zu den teilstandardisierten Interviews und hat seinen Ursprung in der Erforschung von Medien- und Propagandawirkungen. Dazu wird vorab ein Leitfaden entwickelt, der den Ablauf strukturieren soll, um den/die Interviewte(n) mit Denkanstößen leiten zu können. Der/die Interviewer*in agiert hier stets neutral, um den/die Befragte nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken. Dadurch könnten bestimmte Assoziationen zu einem stattgefundenen Erlebnis ausgeblendet werden (Reinders, 2016, S. 93-94).

Wenn ein fokussiertes Interview geführt wird, geht man davon aus, dass eine Person ein bestimmtes Erlebnis, oder einen Zustand erlebt hat, von dem der/die Forschende erfahren hat. Dieses Prinzip wird „retroperspektive Introspektion“ genannt (Hron, 1994, S. 134).

Was unsere Arbeit anbelangt, konnte ein fokussiertes Interview nicht als Forschungsmethode angewendet werden, da die Phase einer Beobachtung nicht stattgefunden hat. Die Auswahl der teilnehmenden Interviewpartner*innen beschränkt sich rein auf die Tatsache, dass sie entweder selbst den alevitischen Religionsunterricht besuchen oder ein Kind haben, welches den alevitischen Religionsunterricht besucht.

5.3.3. Das problemzentrierte Interview

Die Leitidee dieser Interviewform, welche wir hier zuletzt behandeln möchten, basiert auf dem Wunsch in der Kommunikation eine offene und vertraute Umgebung für die Proband*innen zu schaffen. Die Strukturierung der Befragung und die Kombination von offenen, erzählgenerierenden Fragen und strukturierten Nachfragen gliedert diese Variante als teilstandardisierte Methode ein (Reinders, 2016, S. 101).

Hinzu kommen die Einflüsse der Grounded Theory, wonach das Erkenntnisziel qualitativer Forschung die Generierung einer Theorie darstellt (Glaser & Strauss, 1967). Dies wird im problemzentrierten Interview durch die sukzessive Zuspitzung und Präzisierung der Fragestellungen realisiert, die im Verlauf der Interviewdurchführung auf der Basis bereits erhobenen Materials vorgenommen wird. Pointiert ausgedrückt ist das Erkenntnisziel des problemzentrierten Interviews, das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in

theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu überführen (Reinders, 2016, S. 101).

Im nächsten Schritt zählt Witzel (2000) auf, wie das Interview vorbereitet werden soll:

Zunächst ist die unmittelbare Kontaktaufnahme Teil des Interviewablaufs. Die weitere Gestaltung des Gesprächs erfolgt dann zum einen mit den erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen und Ad-hoc-Fragen; zum anderen mit den verständnisgenerierenden Strategien der spezifischen Sondierungen mit den Elementen Zurückspiegelungen, Verständnisfragen und Konfrontationen. (Witzel, 2000, online)

Da das problemzentrierte Interview als ein "diskursiv-dialogisches Verfahren" (Mey, 1999, S. 145) eingestuft wird, werden die Befragten als Expert*innen wahrgenommen, die ihre Orientierungen und Handlungen verstehen. Der/die Interviewer*in kombiniert das Zuhören und Nachfragen, um den Erkenntnisfortschritt zu erweitern (Mey, 1999, S. 145).

Diese Besonderheit, die Reinders (2016) akzentuiert, ist die Kombination induktiver und deduktiver Datenerhebung. Denn einerseits wird explizit auf das Vorwissen des Forschers/der Forscherin hingewiesen, welche/welcher den Leitfaden vorstrukturiert (Deduktion). Dies passiert, wenn der/die Forschende ein gesellschaftlich relevantes Problem erkennt und daraus Hypothesen zu einem Gegenstand erstellt. Andererseits werden die im Anschluss eines Interviews erworbenen Informationen hinzugefügt, um die Fragestellungen zu überarbeiten und zu präzisieren (Induktion) (Reinders, 2016, S. 102).

Obwohl die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht explizit mit einem gesellschaftlichen Problem verbunden ist, existierten folgende Tatsachen, die diese Erhebungsmethode für diese Arbeit auszeichnet:

- Seit der Etablierung des alevitischen Religionsunterrichts in Österreich gibt es keine empirischen Erhebungen, was die Qualität des Unterrichts anbelangt.
- Durch die fehlende Erhebung kann das Schulamt der Alevitischen Glaubensgemeinschaft die Zufriedenheit der teilnehmenden Schüler*innen nicht einschätzen.
- Das Wissen über die Zufriedenheit der Eltern ist der nächste Bereich, der zu erheben ist. Welchen Eindruck haben sie vom alevitischen Religionsunterricht? Was erwarten sie sich davon?

Infolge dieser unklaren Lage, in der sich der alevitische Religionsunterricht befindet, entstand für das Schulamt der Alevitischen Glaubensgemeinschaft der Wunsch nach einer Veränderung, um etwaigen Sorgen und Problemen entgegenzuwirken, sodass die Qualität im alevitischen Religionsunterricht weiterhin gewährleistet werden kann.

5.4. Probeinterviews (Nurten Kalayci)

Reinders (2016) schlägt zum Prozess bei qualitativen Interviews mehrere Forschungszirkel vor (Abb. 3). So kann die sukzessive Anpassung der Fragestellung gewährleistet werden. So werden zunächst zu Beginn der Studie eine Reihe von Fragen formuliert. Diese dienen vorab als Grundlage für die Durchführung von Probeinterviews. Im Anschluss daran werden die erhaltenen Informationen gesammelt und ausgewertet, woraus dann neue Erkenntnisse gewonnen werden können, die zur Modifikation bzw. Präzisierung der Fragestellung(en) führen sollen (Reinders, 2016, S. 24).

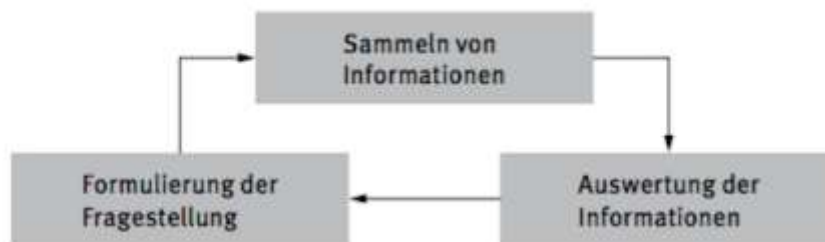


Abbildung 3: "Zirkulärer Prozesscharakter qualitativer Forschung" (Reinders, 2016, S. 25)

Aus diesem Grund sollte man sich bei der Interviewführung Zeit lassen. Laut Reinders hat die interviewende Person einen großen Einfluss auf den Verlauf des Interviews:

Interviews, in denen eine hohe Flexibilität gefordert ist, bei der wenig Strukturen (etwa durch einen Leitfaden) vorgegeben sind und die ein großes Einfühlungsvermögen in die Situation und in das Gegenüber erfordern, stellen höhere Anforderungen an den Interviewer als teilstrukturierte Leitfadeninterviews. (Reinders, 2016, S. 86)

Was nun konkret unsere Arbeit anbelangt, haben wir uns zunächst mit der Problemstellung und der Formulierung unserer Forschungsfragen auseinandergesetzt. Aus diesen Formulierungen haben wir im Anschluss für jede Untersuchungsgruppe sechs bis acht offene Fragen gesammelt, die die zentralen Aspekte des Interviewleitfadens darstellen sollten.

Bei der Formulierung der Fragen wurde auf die allgemeinen Grundsätze nach Hron (1994) geachtet. Die Fragen wurden möglichst kurz und einfach formuliert. Es wurden möglichst eindeutige Wörter und neutrale, nicht suggestive Formulierungen verwendet, die die Befragten nicht überfordern sollten. Außerdem wurden den Befragten möglichst viele offene Fragen gestellt, auf die sie ohne Beschränkung antworten konnten (Hron, 1994, S. 120-121).

Mit Hilfe dieser Fragen wurden Probeinterviews mit je zwei Expert*innen aus beiden Untersuchungsgruppen durchgeführt, wobei wir für die Durchführung Personen aus unserem nahen Umfeld ausgesucht haben. Wie oben bereits beschrieben, flossen die gewonnen Erkenntnisse aus den Probeinterviews in die Konstruktion des endgültigen Interviewleitfadens ein.

5.4.1. Probeinterviews mit Eltern (Nurten Kalayci)

Bei den Probeinterviews mit den Eltern stellte sich heraus, dass alle formulierten Fragen gut verständlich und einfach zu beantworten waren. Deshalb bedarf es keiner Veränderung dieser. Während der Probeinterviews kamen jedoch zusätzlich zu den gestellten Fragen Themenbereiche auf, die im Folgenden näher erläutert und anschließend in den endgültigen Interviewleitfaden aufgenommen werden. Im Schnitt dauerten die Probeinterviews zwanzig Minuten, was auf ein gutes Ausmaß an Fragen schließen lässt. Die Probeinterviews mit den Eltern konnten beide von Angesicht zu Angesicht durchgeführt werden. Beide Befragungen fanden in einer vertrauensvollen Umgebung statt.

Der erste Elternteil beantwortete die erste Frage²³, die als Sondierungsfrage diente, mit nur wenigen Worten. Nachdem auch die nächsten beiden Fragen eher kurz beantwortet wurden, wurden ab der dritten Frage immer wieder spontane Ad-hoc-Fragen formuliert, um die Antworten etwas zu vertiefen, die auch ihre Wirkung zeigten (Mayring, 2023, S. 63):

Was gefällt mir daran? Einfach alles! Dass es nicht zwingend ist, dass es locker ist, dass die Kinder nicht zu etwas gezwungen oder gedrängelt werden, sondern dass die Kinder mit Gefühl und Liebe an die Sache herangebracht werden.

Das spiegelt sich auch in den Kindern wider, wenn sie nach Hause kommen und dir einfach helfen wollen, wie z.B., wenn Hızır ist und dann sagen sie Mama, jetzt muss ich dir auch helfen, weil es ist Hızır und ich trag halt jetzt den Müll raus zum Beispiel. Oder

²³ Die erste Frage war: „Was verbinden Sie mit dem alevitischen Religionsunterricht?“

ich helf' dir beim Einkaufen oder ich mach dir ein Frühstück und da merkst du, dass die Kinder sehr wohl 'was mitnehmen vom Unterricht.²⁴

Die befragte Mutter geht im Interview immer wieder darauf ein, dass auch sie selbst sehr viel vom alevitischen Religionsunterricht gelernt hat. In der folgenden Passage betont sie, dass sie ihrem Kind das Wissen nicht so gut vermitteln kann, wie es im alevitischen Religionsunterricht passiert:

[...] Da gehöre ich genauso dazu, weil wir dieses Grundwissen oder dieses Wissen, das ihr eigentlich den Kindern vermittelt, wir das daheim nicht machen können. Das kannst du nicht, das merkst du auch jetzt, z.B. während des Lockdowns, während den ganzen Sachen, wo die Kinder zu Hause sind und mit den Eltern lernen müssen. Erst jetzt sieht man, was für ein Potenzial die Lehrer an den Tag legen. Erst jetzt sieht man oder schätzt man das, was man an den Lehrkräften hat.

Der zweite befragte Elternteil unterstreicht diese Aussage aus dem ersten Interview und stimmt der spontanen Aussage zu, dass der alevitische Religionsunterricht eine Bereicherung für die gesamte Familie war:

Ja, definitiv. Also wir haben alle mitgelernt, muss ich sagen. Wie gesagt, wir haben leider die alevitische Theologie ist leider immer im Verborgenen gewesen. Deswegen ist es natürlich. Was haben wir wirklich von den Eltern mitbekommen? Und wie viel stimmt das, was wir wirklich mitbekommen haben? Und wie geht man überhaupt, weil in unseren Herkunftsländern ist es ja so, dass wir regional immer verschiedene Auffassungen haben und in dem alevitischen Unterricht bin ich draufgekommen, dass wir vielmehr die Gemeinsamkeiten herausheben, weil hier von jeder Region Schüler sind. Deswegen also ein Bild mit Imam Ali, das gilt für alle oder die Symbole der Aleviten natürlich. Und noch dazu hat, glaube ich, die Lehrerin das auf so einem goldenen Papier gemacht. Das hat mich sehr. Das habe ich mir sogar aufgehoben. Das hängt dann irgendwann wieder im

²⁴ Antwort auf die Ad-hoc-Frage: „Wie äußert sich das?“

Büro bei mir. Das erinnert mich an den ersten alevitischen Religionsunterricht von meinem Sohn.

Aufgrund dieser Aussagen scheint es interessant, im Interviewleitfaden eine Entscheidungsfrage zu ergänzen, ob die Eltern auch etwas vom alevitischen Religionsunterricht lernen. Diese kann durch W-Fragen ergänzt werden, falls die Antwort auf die Ja-/Nein-Frage vertieft werden soll.

Weiters betonen beide Elternteile, dass der alevitische Religionsunterricht positive Auswirkungen auf ihr Kind hat:

Selbstbewusster, absolut selbstbewusst, weil er das auch sehr oft diskutiert hat mit Kindern, die aus arabischen Ländern kamen, die ihm versucht haben zu erklären, wer der Prophet Mohammed ist, wer der Imam Hüseyin ist und wer das ist und wer das ist. Da konnte er sich natürlich auch verteidigen und konnte ihm auch erklären, wer das ist und wer das ist. Und das hätte er vorher nicht können.

Er ist sozialer geworden. Er hat einen anderen Zugang bekommen. Und er ist freundlicher. Er hinterfragt zwar, aber nicht aggressiv, also freier, zugänglicher geworden, weil er doch das Gefühl hat, aha das bin ich, was? Ich lerne jetzt mich. Und durch's mich lernen lerne ich auch den anderen [...].

Deshalb soll auch die während der Interviews spontan aufgekommene Frage in den Leitfaden aufgenommen werden, wie die Eltern ihre Kinder erleben, seitdem diese den alevitischen Religionsunterricht besuchen.

Ein weiterer wichtiger zu ergänzender Aspekt, der vor allem im zweiten Elterninterview klar zum Vorschein kam, ist die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der allgemeinen Organisation des alevitischen Religionsunterrichts seitens der Schulen:

Dass er öfter stattfindet und dass er überall stattfindet. Das wäre schön. Dass ich als Elternteil nicht so nachrennen müsste, dass ein Religionsunterricht stattfindet. Das wäre schön, wenn das eine Selbstverständlichkeit wäre und es wäre schön, wird das Organisatorische im Schulsystem passen würde, wo ich als Elternteil mich zurücklehnen kann und nicht abmelden, anmelden, ummelden, andere Schule, Alter, das Organisatorische besser geregelt ist. Das wäre schöner.

Zu guter Letzt kann noch die Frage aufschlussreich über die Zufriedenheit beider Untersuchungsgruppen sein, ob die Befragten den alevitischen Religionsunterricht weiterempfehlen würden oder nicht.

5.4.2. Probeinterviews mit Schüler*innen (Dilek Bozkaya)

Für die Probeinterviews mit den Schüler*innenfragen wurden zwei Wiener Oberstufenschüler*innen als Expert*innen ausgesucht. Die Kontaktaufnahme verlief unproblematisch und auch der Wille, hier mitzuwirken, war sofort da. Beide Schüler*innen besuchen seit der Unterstufe den alevitischen Religionsunterricht und wurden ebenso alevitisch sozialisiert. Wegen Covid-19 konnten beide Interviews nur online über die Plattform BigBlueButton geführt werden. Da der alevitische Online-Unterricht ebenfalls über diese Plattform stattfindet, führte die virtuelle Umgebung nicht zu unnötigen Verwirrungen. Technisch gab es ebenfalls keine Schwierigkeiten, sodass die beiden Interviews von Anfang an planmäßig ablaufen konnten. Auf Wunsch der Schüler*innen wurden die beiden Interviews am Wochenende durchgeführt.

Anhand der Probeinterviews konnten wir feststellen, dass die Fragen der Ausdrucksfähigkeit der Schüler*innen gerecht war und hier keine Anpassung des Leitfadens von Nöten war. Mit der spontan eingeführten „Warm-up-Frage“ zum Einstieg konnte eine vertrauenswürdige Atmosphäre geschaffen werden, um in die ungewohnte Situation hineinzufinden und anzukommen (Reinders, 2016, S. 204). Zudem wurde in der ersten Phase des Interviews das Ziel dieser Befragung erklärt und darauf hingewiesen, dass der Inhalt aufgenommen und mit der Transkription anonymisiert wird (Reinders, 2016, S. 202). An und für sich haben die beiden Schüler*innen die Antworten im Rahmen der gestellten Fragen belassen und diese versucht, gezielt zu beantworten.

Nur ein Punkt, welcher während dem Schüler:inneninterview aufgetaucht und für diese Arbeit relevant ist, ist der Transfer der gelernten Unterrichtsinhalte in die außerschulischen Bereiche.

Ich habe den Cem mit meinen Eltern immer besucht. Also immer, wenn ich konnte. Ich habe immer zugeschaut, was die Dedes so machen, was meine Eltern so machen. Ich habe immer geschaut, wann wir jetzt aufstehen sollen, wann wir ‚Allah Allah‘ sagen sollen. Und dann habe ich die Dienste genau beobachtet. Und dann im Religionsunterricht haben wir über die Dienste im Cem geredet. Da habe ich erst gelernt, warum wir das so machen.

Also, warum zum Beispiel dort eine Frau und ein Mann die Hände waschen. Und weil ich davor alles gesehen hatte, konnte ich im Unterricht mehr reden als die anderen.

Zuhause hat immer mein Vater das Licht erweckt. Und dann durfte ich es aber in der Schule selber machen. Das war so schön für mich. Dann habe ich einmal meinen Vater gefragt, ob ich das zuhause auch machen darf. Also das Licht erwecken und so. Ich dachte schon, dass er nein sagen wird. Aber er hat es mir erlaubt. Es war schon irgendwie komisch am Anfang. Jetzt ist es ganz normal bei uns.

Daraus erschließt sich zum einen, dass die Erfahrungen aus dem alevitischen Religionsunterricht eine religiöse Transmission im Bereich der zu Hause geführten religiösen Riten als Folge hat. Der Vater als Oberhaupt der Familie übergibt seine Rolle als Durchführer religiöser Rituale seinen Kindern weiter. Warum die Kinder erst in der Diaspora eine Rolle im religiösen Ritualleben der Alevit*innen bekamen, wurde bereits im Kapitel 3 erklärt. Zum anderen hatten bislang äußerlich (*Zahiri*²⁵) wahrgenommene religiöse Rituale, die die Befragten aus den *Cem*-Zeremonien gewonnen hatten, plötzlich einen Sinn und diese Sinnhaftigkeit führte im Denkprozess der Schüler*innen zu neuen *Batini*²⁶-Erkenntnissen.

5.5. Erstellen des Interviewleitfadens (Nurten Kalayci)

Mit der Auswertung der Probeinterviews wurde schnell klar, dass an den von uns formulierten Fragen kaum Änderungsbedarf bestand. Dies haben wir auf unsere jahrelangen Erfahrungen als alevitische Religionslehrerinnen und Fachinspektorinnen zurückgeführt.

Im nächsten Abschnitt wollen wir, bevor wir die Ergebnisse unserer Arbeit präsentieren wollen, den Aufbau des letztendlich eingesetzten Leitfadens für unsere Interviews darstellen.

Um die Ergebnisse der beiden Untersuchungsgruppen besser miteinander vergleichen zu können, haben wir beschlossen, die Fragestellungen an beide Gruppen ähnlich zu formulieren. Die in den Probeinterviews aufgekommenen zusätzlichen Themenbereiche werden deshalb bei beiden Untersuchungsgruppen ergänzt. Die vierte Frage hat sich zum Beispiel im Zuge der Probeinterviews mit den Schüler*innen entwickelt. Damit können die Erzählungen der Befragten den Habitus der Schule verlassen und mit den Erfahrungen aus dem privaten Umfeld, der Familie und der Glaubensgemeinschaft verknüpft werden.

²⁵ Das für den Menschen Sichtbare.

²⁶ Das für den Menschen Unsichtbare und Verborgene.

	Eltern	Schüler*innen
1.	Was verbinden Sie mit dem ARU ²⁷ ?	Was verbindest du mit dem ARU?
2.	Seit wann besucht Ihr Kind den ARU und warum?	Seit wann besuchst Du den ARU und warum?
3.	Wie empfinden Sie den ARU? Was gefällt Ihnen am ARU? Was nicht?	Wie empfindest Du den ARU? Was gefällt Dir am ARU? Was nicht?
4.	Stellen Sie irgendwelche Veränderungen an Ihrem Kind fest durch den ARU?	Würdest Du sagen, dass der ARU Dich verändert hat? Wenn ja, wie?
5.	Wie empfinden Sie die alevitische Lehrperson?	Was gefällt Dir an Deiner Lehrerin / an Deinem Lehrer?
6.	Was denken Sie über die Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden?	Wie gefallen Dir die Unterrichtsmaterialien? Findest Du sie zu einfach oder zu schwierig?
7.	Lernen Sie auch etwas vom ARU? <ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, was? • Wenn nein, warum nicht? 	Lernen Deine Eltern, Deine Geschwister auch etwas vom ARU? <ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, was? • Wenn nein, warum nicht?
8.	Wie empfinden Sie die Klassengemeinschaft im ARU?	Wie empfindest Du die Klassengemeinschaft im ARU?
9.	Wie erleben Sie die Organisation des ARU an der Schule Ihres Kindes?	Wie erlebst Du die Organisation des ARU an deiner Schule?
10.	Was soll im ARU anders werden? Was soll im ARU gleichbleiben?	Was soll im ARU anders werden? Was soll im ARU gleichbleiben?
11.	Was sind Ihre Wünsche/Erwartungen an den ARU?	Was wünschst Du Dir vom ARU?
12.	Würden Sie anderen Eltern empfehlen, Ihre Kinder in den ARU zu schicken?	Würdest Du anderen Schüler*innen empfehlen, den ARU zu besuchen?

²⁷ ARU ist die Abkürzung für den alevitischen Religionsunterricht.

5.6. Durchführung der Erhebung (Dilek Bozkaya)

5.6.1. Auswahl der Expert*innen

Nachdem der Leitfaden für die Interviews feststand, überlegten wir, welche Kriterien unsere Expert*innen beider Befragungsgruppen erfüllen sollten, um an der Befragung teilzunehmen. Bogner, Littig und Menz sagen hierzu:

[...] die (gezielte) Auswahl der zu befragenden Personen, orientiert sich in erster Linie an der (den) Forschungsfrage(n). Es gilt, gemäß der Frage(n) Personen zu finden, die als Informanten über den gewählten Forschungsgegenstand Auskünfte erteilen können bzw. deren themenrelevante Deutungen wir erheben wollen. (Bogner et al., 2014, S. 34-35)

Um möglichst authentische Antworten auf unsere Fragen zu erhalten, beschlossen wir, Eltern zu befragen, deren Kinder den alevitischen Religionsunterricht bereits mehrere Jahre und zum Befragungszeitraum aktuell besuchten. Die Sprache der Eltern spielte hierbei keine Rolle, da wir den Interviewleitfaden bei Bedarf ins Türkische übersetzen und die Interviews auch auf Türkisch durchführen konnten. Da alle befragten Elternteile sehr gut Deutsch sprachen, bestand hierfür keine Notwendigkeit. Alle Eltern, die gebeten wurden, an der Befragung teilzunehmen, willigten sofort ein.

Als angehende Lehrerinnen für den Sekundar-II-Bereich, beschlossen wir, den Fokus auf die Befragung unserer Zielschüler*innengruppe zu richten. Um auch hier die Ähnlichkeit zur Elterngruppe zu bewahren, baten wir nur Oberstufenschüler*innen am Interview teilzunehmen, die den alevitischen Religionsunterricht bereits seit einigen Jahren und aktuell zum Befragungszeitraum besuchen. Auch hier willigten alle sofort ein.

Aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie und der steigenden Infektionszahlen in Österreich war es leider nicht möglich, die Interviewpartner*innen persönlich zu treffen. Deshalb wurden die Interviews entweder per Zoom oder am Telefon durchgeführt und aufgezeichnet. Die Interviews hatten im Durchschnitt eine Länge von zwanzig Minuten. Bei allen Interviews wurden die Fragen aus dem Leitfaden beantwortet. Die Interviews wurden im Anschluss alle transkribiert.

5.6.2. Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Auswertung der Daten zogen wir die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring heran. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Analyse “von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2015, S. 11). Folgende Spezifika der Inhaltsanalyse waren für die Auswahl dieser Methode ausschlaggebend:

Die Inhaltsanalyse...

- geht systematisch vor und grenzt sich von freier Interpretation ab.
- läuft nach expliziten Regeln ab. Das bedeutet, dass für andere eine Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Nachprüfbarkeit gewährleistet wird.
- ist theoriegeleitet. Das wiederum bedeutet, dass die Fragestellung, die einzelnen Analyseschritte und Ergebnisse vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen dargelegt werden.
- ist eine schlussfolgernde Methode und verfolgt somit das Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (Mayring, 2015, S. 12-13).

Das zu analysierende Kommunikationsmaterial sind in unserem Fall die Transkriptionen der insgesamt zehn Interviews, die wir durchgeführt haben.

Folgende Grundformen werden von Mayring bei der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet, um den Text systematisch zu verstehen und zu interpretieren (Mayring, 2015, S. 67):

- *Zusammenfassung*: Text wird reduziert, wesentliche Inhalte bleiben aber erhalten.
- *Explikation*: Zu einzelnen fraglichen Textteilen wird zusätzliches Material herangezogen, um das Verständnis zu erweitern.
- *Strukturierung*: bestimmte Aspekte werden herausgefiltert.

Ziel ist die Reduktion auf das Wesentliche. Bei der Explikation wird zur Erläuterung einer Textstelle auf den Gesamtkontext zurückgegriffen (enge Kontextanalyse) oder es wird noch weiteres Material hinzugezogen im Sinne einer hermeneutischen Interpretation (weite Kontextanalyse). Bei der Strukturierung sind auch Untergruppen zu bilden: Zunächst kann eine innere Struktur herausgefiltert werden (formale Strukturierung). Bestimmte Inhaltsbereiche können extrahiert und zusammengefasst werden (inhaltliche Strukturierung) und markante Ausprägungen können genauer beschrieben werden (typisierende Strukturierung). Schließlich

kann das Material nach Dimensionen in Form von Skalen beurteilt werden (skalierende Strukturierung). Alle diese Untergruppen bei der Strukturierung haben gemeinsam, dass das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt wird (deduktive Kategorienanwendung).

Die Kategorienbildung ist das Herzstück der Analyse, da sie auch das Nachvollziehen für andere gewährleisten soll. Dabei sind zwei Denkweisen möglich:

- *Deduktive* Kategorienbildung: Dabei werden die Kategorien durch theoretische Überlegungen, aus Voruntersuchungen und aus dem bisherigen Forschungsstand auf das Material hin entwickelt.
- *Induktive* Kategorienbildung: Die Kategorien werden direkt aus dem Material entwickelt.

Um die vorliegenden Transkriptionen zu analysieren, bildeten wir zunächst folgende deduktive Kategorien, die wir aus dem Interviewleitfaden ableiteten:

- Motivation zum Besuch des alevitischen Religionsunterrichts
- Bewertung des alevitischen Religionsunterrichts
- Bewertung der Lehrperson
- Bewertung der Materialien
- Auswirkungen des alevitischen Religionsunterrichts
- Wünsche/Erwartungen an den alevitischen Religionsunterricht
- Weiterempfehlung des alevitischen Religionsunterrichts

Zunächst ordneten wir die Antworten aus allen Interviews diesen Kategorien zu. Gleichzeitig reduzierten wir die Antworten im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse auf das Wesentliche und paraphrasierten sie. Das Material wurde von uns Zeile für Zeile ausgewertet. Nicht inhaltstragende Textbestandteile ließen wir fallen. Diese Paraphrasen verallgemeinerten wir (*Generalisation*). Inhaltsgleiche Paraphrasen ließen wir weg (*Auslassen und Selektion*). In einem weiteren Schritt fassten wir sich aufeinander beziehende Paraphrasen zusammen und gaben sie durch eine neue Aussage wieder (*Bündelung, Konstruktion, Integration*). Am Ende dieser Reduktionsphase überprüften wir, ob das erstellte Kategoriensystem das Ausgangsmaterial noch repräsentiert (Mayring, 2015, S. 71-72).

Auf diese Weise ergaben sich schlussendlich folgende induktive Hauptkategorien, deren Ergebnisse wir im nächsten Abschnitt präsentieren möchten:

- Lernort Schule
- Lehrperson als Vorbild
- Religiöse Identitätsbildung
- Alevitischer Religionsunterricht als Brücke

Im nächsten Abschnitte wollen wir die Resultate unserer Befragung mit den dazugehörigen Passagen aus den Transkripten darstellen.

6. Ergebnisse (Nurten Kalayci)

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Befragungen analysiert. Zum besseren Verständnis werden Zitate aus den Interviews eingebaut. Zur nachträglichen Verortung der Zitate wurden Elterninterviews mit “E” und den Schüler*inneninterviews mit “S” abgekürzt. Die Nummerierung erfolgt nach der chronologischen Reihenfolge der Befragungen (1-5). Die Seitenanzahl zeigt an, von welcher Seite des Transkripts die Aussagen entnommen wurden.

6.1. Lernort Schule (Nurten Kalayci)

„Was mir gefällt, ist, dass es überhaupt einmal gelehrt wird an Schulen!“

(E4, S. 1)

Aus den Aussagen der befragten Eltern und Schüler*innen geht hervor, dass sie alle dankbar dafür sind, dass es den alevitischen Religionsunterricht an österreichischen Schulen gibt und von ihren Kindern bzw. sich selbst besucht werden kann.

Folgende Aussage eines Vaters beschreibt den alevitischen Religionsunterricht an der Institution Schule als wichtige Ergänzung zur religiösen Unterweisung seines Kindes zuhause und fasst die Aussagen aller Eltern sehr gut zusammen:

Was mir gefällt ist, dass er überhaupt stattfindet. Das war ja in meiner Kindheit oder in unserer Kindheit gar nicht möglich. Mir gefällt der Austausch unter Gleichgesinnten, sprich Kinder aus unterschiedlichen Familien, die aber alle das gemeinsame Alevitische verbindet. [...] Ich bringe ihm auch natürlich einiges bei, aber es ist mal im Schulausmaß. Das ist das Besondere, dass es institutionell ist. Da lernen die Kinder anders, als wenn der Vater oder die Mutter es sagt. Das gefällt mir, dass er da mehr mitnehmen kann, weil das Umfeld ein kindgerechtes und die Sprache eine kindgerechte Sprache ist, die ich ihm nicht geben kann. (E2, S. 1)

Die Schüler*innen bestätigen die Aussage des Vaters mit ihrer Erklärung, dass sie zwar zuhause religiös unterwiesen werden, aber die religiösen Inhalte mit Hilfe des alevitischen Religionsunterrichts an der Schule besser verstehen:

Also, ich wollte mehr dazu lernen über unsere Religion, weil ich nicht vieles wusste. Natürlich haben wir auch zu Hause über solche Sachen geredet, aber es ist halt anders, mit der Lehrerin zu lernen. (S3, S. 1)

Ich lese eigentlich sehr viele Bücher über meinen Glauben und ich möchte sie auch verstehen. Sie sind manchmal sehr kompliziert geschrieben und zuhause kann ich niemanden fragen. Und im alevitischen Religionsunterricht habe ich viel lernen können. Und wegen dem alevitischen Religionsunterricht war ich zum ersten Mal im Cem. Das war schon sehr spannend. (S2, S. 1)

Ein Schüler berichtet, dass er in den islamischen Religionsunterricht gegangen ist, aber in den alevitischen Religionsunterricht wechselte, sobald er von dessen Existenz erfahren hat.

Und ich war dann halt noch für Islam angemeldet. Und dann habe ich erfahren von Dernek [türkisch für Verein, Anm. d. Verf.] aus, dass es den alevitischen Religionsunterricht gibt. Und dann habe ich mich sofort angemeldet und musste dabei meine Bestätigung holen, dass ich alevitisch bin. Und dann habe ich mich sofort umgemeldet. (S5, S. 1)

6.1.1. Schule als Ort der Wissensvermittlung

Aus den Antworten der Eltern geht hervor, dass sie die religiöse Bildung ihrer Kinder an der Schule wertschätzen, weil sie davon ausgehen, dass der Glaube dort „richtig“ und sachlich erklärt und weitergegeben wird.

Dass sie über ihre eigene Kultur auch lernen die Kinder und besser als wir erklären können, weil logischerweise geht man davon aus, dass der Unterricht, ja, dass die besser recherchiert haben, also schon wissen, was sie reden, bevor sie hier falsche Kenntnisse, die wir von unserer Eltern generation haben, die nur verschiedenen Quatsch, also vom Hören und Sagen her uns das beibringen. (E5, S. 1)

Diese Aussage des Vaters wird durch folgendes Zitat einer Mutter bestätigt:

Von Anbeginn, eigentlich weil sie selbst auch interessiert war. Und andererseits war's für mich auch ein riesen Anliegen, dass sie von der Pike ab das irgendwie lernt. Also nicht so von Erzählungen irgendwas, so ungefähr weiß, sondern ein bisschen mehr. Mehr darüber wie's wirklich gehört. (E4, S. 1)

Auch die Schüler*innen erheben den Anspruch, im alevitischen Religionsunterricht die „Wahrheit“ über ihren Glauben zu lernen und nur „richtiges“ Wissen darüber vermittelt zu bekommen.

Also für mich ist es auf jeden Fall wichtig, ein Thema wirklich richtig zu beherrschen. Es gibt manche Menschen, also ich hatte das noch nie, aber im Privatleben ist es so, dass Menschen einfach ohne Wissen reden. Aber für mich ist es wichtig, dass meine Lehrer das Wissen und uns das Richtige beibringen. (S5, S. 2)

Hintergrund dieses Verlangens nach der Korrektheit von beiden befragten Gruppen scheint das bisherige Fehlen einer institutionellen Unterweisung in den alevitischen Glauben zu sein. Die Elterngruppe bestätigt in ihren Antworten die Tatsache, dass sie mit ihren Kindern vom alevitischen Religionsunterricht mitlernen. Sie sehen ihr eigenes Wissen, das sie meist durch Erzählungen erworben haben, als ungenügend an und wollen, dass ihre Kinder eines Besseren belehrt werden.

Bei uns hat es den alevitischen Unterricht nicht gegeben. Wir haben einfach das gelernt, was unsere Eltern oder irgendwelche Verwandten uns erzählt haben. Aber jetzt lernen alle Kinder, denke ich mir, im gleichen Niveau. Und die wissen alle genau, also in pädagogischer Weise lernen sie das richtig. Ich habe meinen Papa z.B. früher gefragt: ‚Was heißt das, Mama oder Papa?‘ Die haben gesagt: ‚Mein Gott, weißt du das noch immer nicht, was das heißt?‘ Woher sollte ich das wissen? [...] Aber meine Eltern haben mir das nicht so richtig erklären können und jetzt erklären sie es. Ich lerne mit den Kindern auch sehr viel mit, weil sie das so kindgerecht lernen und einfach lernen, nicht so kompliziert. (E1, S. 2)

Ja, das Cem haben wir zum Beispiel, da haben wir ja begleiten müssen die Kinder, weil die dort mitgemacht haben. Und den Ablauf nochmal komplett neu gesehen, weil davor gab es in Wien hier kein Cemevi [türkisch für *Cem*-Haus, Anm. d. Verf.] in der Art, die ein Cem so richtig schön gemacht hat. Oder was quasi von einer Schule quasi angeleitet worden ist. Davor hat ja jeder es so gemacht, wie die es geglaubt haben. Den Ablauf, die Geschichten dahinter, ich hab’ da schon dazugelernt. (E5, S. 3)

Die Schüler*innen berichten auch darüber, dass ihre Eltern mit ihnen mitlernen.

Ja, ich rede immer mit ihnen darüber. Manchmal diskutieren wir auch, ich sage dann meine Meinung zu einem bestimmten Thema und meine Eltern akzeptieren das auch.

Weil sie sehen, dass ich es auch begründen kann. Zum Beispiel, wieso das Licht Gottes erweckt wird und die Kerze nicht einfach angezündet wird. Und dann reden wir darüber, was Licht bei uns im Glauben symbolisiert. Vieles haben sie nur oberflächlich gehört, aber jetzt wissen sie mehr darüber. (S2, S. 4)

Also ich habe meinen Eltern immer gezeigt, was ich so an dem Tag gelernt habe und so weiter, worüber wir gesprochen haben. [...] Also, soviel ich halt wusste. Aber ich habe schon gemerkt, dass sie wegen mir viel erfahren haben. (S3, S. 4)

In seiner Abschlussbemerkung geht ein Vater sogar so weit, dass er den alevitischen Religionsunterricht an Schulen als „Retter“ des alevitischen Glaubens bezeichnet, der sich ohne den Unterricht in falschen Informationen verlieren oder gar in Vergessenheit geraten könnte.

Es gibt ältere Leute, die glauben, dass Hz. Ali [Hz. ist die Abkürzung für das türkische Wort Hazreti und bedeutet „der Heilige“, Anm. der Verf.] der Prophet ist, obwohl er das nicht ist, aber so ein Falschwissen wird den Kindern dann beigebracht. Deswegen ist es wichtig, dass in der Schule einheitlich, allen das Gleiche beigebracht wird und das Richtige vor allem. Damit sich diese Religion wieder erheben kann, weil es eine unterdrückte Religion ist. [...] Also so kannst du dann diese Religion eigentlich auch retten. (E5, S. 8)

6.1.2. Organisation des alevitischen Religionsunterrichts

Die befragten Eltern zeigen sich grundsätzlich zufrieden mit der Organisation des alevitischen Religionsunterrichts. Sie benennen Probleme, wie z.B., dass der alevitische Religionsunterricht an zu wenigen Schulen stattfindet, geben aber gleichzeitig selbst die Erklärung dafür, dass das Zustandekommen des Unterrichts mit der Anzahl der alevitisch gemeldeten Schüler*innen an der Schule zusammenhängt und davon, wie viele sich davon abmelden in der ersten Schulwoche.

Für mich z.B. wäre es auch besser, dass dieses Gesetz sich ändert, dass ab drei Kindern ein Unterricht stattfindet, zum Beispiel in Prinzersdorf, würde ich gerne meine Tochter hinschicken, aber es kann sich nicht einmal eine Sammelgruppe bilden, weil sie alleine da ist. (E1, S. 5-6)

Obwohl ihre Kinder den Unterricht bereits seit mehreren Jahren besuchen, haben manche Eltern jedoch noch immer Fehlinformationen, wie z. B., dass sie ihre Kinder zum Unterricht anmelden müssen.

Also ich bekomme jedes Jahr, halt, in der ersten Woche muss ich mein Kind anmelden. Und dann irgendwann bekomme ich von meinen Kindern den Stundenplan, wo draufsteht, wo alevitisch ist. Und dann tut sich meistens die Lehrerin, wenn eine neue kommt, z.B. vorstellen. Ansonsten ja, so funktioniert das. Also so direkt fragen tu' ich nicht. Das bekomme ich immer von den Kindern mit. Oder von der Schule halt, vom Stundenplan her. (E1, S. 5)

Auch die befragte Schüler*innengruppe zeigt sich grundsätzlich zufrieden mit der Organisation des alevitischen Religionsunterrichts. Wie gesagt, besuchen alle den Unterricht bereits seit mehreren Jahren und bekommen die Information zum alevitischen Religionsunterricht von ihren Schulen.

Also, die Lehrerinnen haben uns gesagt, welche Religionen in der Schule angeboten werden, und dadurch habe ich es erfahren. Also, unsere Klassenvorständin hat uns das gesagt. Und ich habe mich schon sehr gefreut, als alevitisch gesagt wurde. (S2, S. 4)

Ein Vater hebt hervor, dass die Organisation des alevitischen Religionsunterrichts an der konfessionell geführten privaten Volksschule seines Sohnes einfacher war als an der weiterführenden öffentlichen Allgemeinbildenden Höheren Schule, die sein Sohn nun besucht.

Ich muss sagen, in der Volksschule war es einfacher, weil es eine konfessionelle Schule war. Da musste man ja in den Religionsunterricht gehen. Da war die Organisation auch leichter, weil die Direktoren und Lehrer ein Interesse daran haben oder verpflichtet müssen die Kinder in den Religionsunterricht zu gehen, egal welche Konfession, egal welche Religion. Was ich gemerkt habe, ist, dass nicht alle Direktoren das gleich handhaben, gleich wertschätzen. (E2, S. 4)

Derselbe Vater kritisiert, dass seines Erachtens noch Fehlinformationen über den alevitischen Religionsunterricht an den Schulen kursieren. Zum einen müssen sich die Schuldirektionen mit der neu hinzugekommenen Glaubensrichtung auseinandersetzen und dann in ihre Planungen aufnehmen. Dieses Bewusstsein und die Offenheit für die religiöse Diversität an den Schulen müssen sich in den Schulverwaltungen einstellen. Die Unterscheidung von nunmehr zwei islamisch orientierten Religionsunterrichtsangeboten muss vorgenommen werden.

Und es ist noch immer leider nicht durchgedrungen zu allen Schulen, dass der alevitische Religionsunterricht eben nicht dasselbe ist, wie der klassische sunnitische Religionsunterricht. Und da gibt es noch einige Missverständnisse. Aber zurück auf die Schule meines Sohnes zu kommen, da war das kein Problem. Leider waren es einfach nur zu wenige Kinder. (E2, S. 4-5)

Allgemein kommt hervor, dass die Eltern es als angenehm empfinden, dass der alevitische Religionsunterricht in der Volksschule meist noch an der eigenen Schule und im Anschluss an den Unterricht stattfindet. Vor allem an den weiterführenden Schulen kommen organisatorische Probleme zum Vorschein, die in den nächsten Absätzen erläutert werden.

6.1.2.1. Störfaktor: Unterricht an anderen Schulen

Vor allem im höheren Schulbereich (AHS, BHS) sprechen die Eltern die Problematik an, dass ihre Kinder für den alevitischen Religionsunterricht an andere Schulen fahren müssen. Dies empfinden sie als störend, jedoch nicht als Hindernis, den Unterricht zu besuchen. Nur ein Vater gibt an, sein älteres Kind aus diesem Grund vom alevitischen Religionsunterricht abgemeldet zu haben.

Dass es nicht in allen Schulen angeboten wird, dass die Kinder in andere Schulen gehen müssen, nur das ist extrem schwierig, vor allem wenn man mehrere Kinder hat, die teilweise auch Nachmittagsunterricht haben oder unterbrochenen Unterricht oder sie einfach schon zu Hause sind, dann müssen sie nachmittags gehen und dann musst du ganz weit weg in eine andere Schule mit beiden Kindern separat, weil sie nicht im selben Alter sind. Das ist ein extremes Hin- und Hergerenne. [...] Ja und xxx hätte in den 12. Bezirk gehen müssen zum Unterricht beim Gymnasium, bis wir ihn am Ende abgemeldet haben. (E5, S. 2)

Der folgende Vater würde sich natürlich wünschen, dass seine Kinder an der eigenen Schule den alevitischen Religionsunterricht besuchen könnten, sieht es aber nicht nur negativ, weil seine Kinder durch diesen Umstand lernen, selbstständig in die andere Schule zu fahren und sich so zu organisieren, dass sie pünktlich hinkommen.

Natürlich, das Problem ist halt, dass wenige alevitische Kinder sind und sie einen weiten Weg fahren müssen. Das ist ein Minuspunkt aus dem Organisatorischen. Und der Pluspunkt ist halt, dass sie dabei auch Selbstständigkeit lernen und sich die Zeit danach richten und so weiter. (E3, S. 4)

Der Umstand, für den alevitischen Religionsunterricht an eine andere Schule fahren zu müssen, stört auch zwei der befragten Schüler*innen.

Also ich finde es allgemein schade, dass an meiner Schule es nicht gibt. [...] Aber ich fände es halt schön, dass man irgendwie an jeder Schule, ich weiß nicht, ich hätte gerne, dass das mehr verbreitet wird und ich verstehe, dass da schon wirklich viel gemacht wird dafür. (S4, S. 4)

Diese Schülerin beschreibt sehr klar, wie sie jedes Schuljahr mit sich selbst ringt, ob sie sich den weiten Schulweg in den alevitischen Religionsunterricht antun möchte/kann und es schlussendlich doch aus eigenem Antrieb schafft, eine Schule zu finden, an der der alevitische Religionsunterricht zu einer Uhrzeit stattfindet, die nicht mit ihrem Stundenplan kollidiert.

Das Einzige, was mich an dieser Sache nervt unter Anführungszeichen, ist, dass ich es immer schwerer habe, als die anderen eine passende Schule für mich zu finden, weil es zu anstrengend für mich ist, dass ich immer in Jahren gewechselt habe. Ich war einmal bei ihr, einmal bei ihr und wieder bei ihr und das ist anstrengend. Körperlich ist es eine Belastung, weil ich dann die Wege dorthin hatte. Dann ist mal was passiert nach der Schule und ich musste. Also ich konnte nicht am alevitischen Religionsunterricht teilnehmen und das bedrückt jemanden, also mich, dass ich da nicht teilnehmen kann. Aus anderen schulischen Gründen vielleicht. Das war das Einzige, wo ich gedacht habe, wenn ich dieses Jahr nichts finde, dann lass ich es. Aber ich habe nie so richtig aufgegeben. Also, ich habe immer weitergesucht und geschaut, ob da was passt, ob eine Schule passend für mich ist. (S1, S. 3)

6.1.2.2. Störfaktor: Nachmittagsunterricht

Die befragten Eltern sehen es als belastend, dass ihre Kinder den Unterricht nur nachmittags besuchen können, in den höheren Stufen sogar meist am späten Nachmittag. Sie zeigen jedoch alle Verständnis für die Situation und äußern den Wunsch nach einem alevitischen Religionsunterricht am Vormittag.

Also für mich nicht. Aber ich denke mal, für die Kinder ist es manchmal nicht so angenehm, für die Volksschüler nicht, aber für die Mittelschule oder die höhere Schule, die sowieso die ganze Woche lang haben und zusätzlich dann bis 15 oder bis 16 Uhr alevitisch haben. Das ist schon ein bisschen anstrengend für die Kinder. Ich würde mir schon wünschen, dass das in den Vormittag fällt, dass das vormittags ist, dass die Kinder

dann halt mehr aktiv sind. Also wenn Sie jetzt sieben, acht Stunden haben und anschließend Alevitisch haben, dann können Sie ja nicht komplett mit Power da sein. Da sind sie schon sehr müde, ja. Aber ich sage es immer, wenn es so ist, wenn es anders nicht geht, dann müsst ihr euch daranhalten und sie jammern nicht. Also für meine Kinder ist es selbstverständlich, dass sie Alevitisch gehen. (E1, S. 5)

Ja, weil die Stunden nicht im Stundenplan verankert sind. Sollte eigentlich am Vormittag eher, wo die Kinder katholischen oder sunnitischen Religionsunterricht haben, parallel stattfinden. Unabhängig davon, ob ein Kind oder fünf Kinder sind. (E3, S. 1-2)

Auch die Schüler*innen berichten davon, dass sie der Unterricht am teilweise späten Nachmittag stört:

Also nein, es hat mir immer Spaß gemacht, wirklich in den alevitischen Religionsunterricht zu gehen und nur was mich halt in letzter Zeit so ärgert mit den Unterrichtszeiten, weil ich würde liebend gerne weiterhin in den Unterricht kommen, aber vor allem in der Oberstufe habe ich bemerkt, dass das wirklich so nach hinten gelegt wird. Immer. Was ich ziemlich schade finde, weil für mich ist der alevitische Religionsunterricht einfach nur Zeit mal für dich, für deine Religion und du kannst komplett alles ausschalten und du lernst jetzt was für dich. (S5, S. 1)

Ein Schüler berichtet, dass er in der Volksschule den alevitischen Religionsunterricht besuchte, in der AHS-Unterstufe nicht, da kein Unterricht angeboten wurde, weil die anderen alevitischen Schüler*innen an der Schule sich abgemeldet haben, unter anderem, weil der Unterricht am Nachmittag stattfand.

Aber ich finde es schade. Ich hab nämlich auch Freunde gehabt an meiner alten Schule - drei oder so - die einfach in Islam gegangen sind oder gar nicht gegangen sind, weil es am Nachmittag ist oder einfach, weil ihnen das nie so schön nahegebracht wurde, wie der Unterricht eigentlich aussehen könnte. Und ja, das finde ich schade. (S4, S. 4)

6.1.2.3. (Störfaktor:) Jahrgangsübergreifender Unterricht

Der Begriff Störfaktor ist hier deshalb in Klammer gesetzt, weil er von einem Teil der Befragten als solcher empfunden wird und von dem anderen Teil nicht.

Zwei Elternteile empfinden den jahrgangübergreifenden Religionsunterricht als nachteilig. Sie verstehen, dass diese schulstufenübergreifenden Sammelgruppen aufgrund der geringen Schüler*innenzahlen notwendig sind, äußern jedoch ihre Sorge, wie allen Altersgruppen gerecht unterrichtet werden kann.

Ja, ein bisschen habe ich eh schon angeschnitten, dass mit den Unterrichtseinheiten Nachmittagsunterricht bzw. eben, dass unterschiedliche Klassen zusammenkommen ist auch nicht gerade das Beste, weil man dann halt den Stoff anders vortragen müsste oder andere Aufgaben geben müsste. Ich meine, ich rede ja mit einer Fünftklässlerin anders als mit einer Acht- oder mit einer Erstklässlerin, mit einer Viertklässlerin halt einfach, ja. Da wird ja das Zeichnerische mehr sein in der ersten Klasse als in der vierten Klasse, da kann man schon ein bisschen mehr darüber reden. (E4, S. 6)

Nein, das einzige Negative ging einfach nur vom Organisatorischen her, aber da kann die Alevitische Religionsgemeinschaft nicht wirklich etwas dafür. Also das sind vom Staat vorgegebene Vorgaben halt. Und das durch die wenigen Kindern eben nicht anders möglich. Wie du gesagt hast, es ist klassenübergreifender Unterricht. Das heißt, wenn verschiedene Altersklassen, verschiedene Schlusszeiten von einem Unterricht, kannst du das dann nur am späten Nachmittag machen. Dann hat ein Kind direkt nach der Schule Unterricht, der andere ein paar Stunden danach. (E5, S. 7)

Zwei Elternteile geben sich jedoch sehr erfreut über die Tatsache, dass ihre Kinder Schüler*innen alevitischer Herkunft aus anderen Klassen kennen lernen und sich mit diesen anfreunden.

Ich finde es auch total schön, deswegen, weil meine Kinder lernen auch andere alevitische Kinder von anderen Klassen, sie bilden Freundschaften. Sie erzählen mir auch über irgendwelche Namen. Da sag' ich: ‚Die geht ja gar nicht in deine Klasse. Jaja, sie ist von der anderen Klasse, aber wir sehen uns in Alevitisch‘ und da sammeln sie sich und da bilden sich auch Freundschaften. (E1, S. 4)

Ja, und sie haben auch neue Freunde gewonnen eigentlich. Sie haben sich nie beschwert. Sie haben neue Gesichter kennengelernt von anderen Schulen und sie haben auch neue Freundschaften geschlossen. (E3, S. 3-4)

Interessanterweise sagen die Schüler*innen nichts Negatives über die Sammelgruppen und den schulstufenübergreifenden Unterricht und schließen sich eher den zuletzt genannten Meinungen

der Eltern an. Die befragten Schüler*innen heben hervor, dass die gemischte Gruppe eine Bereicherung für sie ist, in der sie sich wohl fühlen.

Ich glaub auch das Schöne ist, dass es nicht nur eine Klasse ist und nicht nur Schüler sind, mit denen du in eine Klasse gehst, sondern mit denen man so etwas teilt. Und das natürlich auch die Religion ist, die du teilst und ihr auch an dasselbe glaubt. [...] Aber es war interessant. Ich war in verschiedenen Gruppen. Vier Gruppen habe ich, glaube ich, gewechselt und in jeder Gruppe habe ich etwas anderes mitgenommen. (S1, S. 2-3)

Ich weiß nicht, meistens, wenn ich in einer neuen Gruppe bin, kann ich gleich eigentlich mit allen Schülern reden und wir verstehen uns gut und. Es ist eine sehr schöne Atmosphäre allgemein, wenn wir Religion haben, und jeder versteht sich mit jedem. Wenn jemand mal was nicht dabei hat, dann teilt der andere. (S4, S. 3)

Ich fühle mich eher in der Gruppe wohl, obwohl ich jetzt nicht alle gut kenne. Aber wir haben denselben Glauben und wir reden über das Alevitentum. Das ist schon schön. (S3, S. 5)

Nur eine Schülerin beschreibt ihre Alevitisch-Klasse als eher leise und schüchtern und führt diesen Zustand darauf zurück, dass sich die Schüler*innen noch nicht gut kennen, da sie relativ neu an der Schule sind bzw. der Unterricht aufgrund von Corona nicht normal abgehalten werden konnte.

Also da machen schon viele mit, aber die meisten sind auch sehr leise. Ich glaube, wir sind alle einfach sehr schüchtern. [...] Ich glaube, es ist, weil wir alle neu in der Schule sind bzw. ich glaube, wir könnten mehr miteinander reden, mehr in den Pausen reden, vielleicht mehr austauschen. Aber die Schule ist echt groß und ich sehe eigentlich alle aus meiner Gruppe nur im alevitischen Religionsunterricht. Ist schon schade. Und wegen Corona waren wir auch die meiste Zeit zu Hause. Ist halt so. (S2, S. 3)

6.1.3. Materialien im alevitischen Religionsunterricht

„Was mir gefällt, was ich gut finde, ist überhaupt, dass wir Lehrbücher selber schreiben, dass sie in Deutsch sind, dass auch junge Menschen das auch lehren.“

(E4, S. 1)

Die Eltern berichten, dass sie die Bücher, Arbeitsblätter und Zeichnungen ihrer Kinder als Materialien sehen. Diese beschreiben sie als sehr ansprechend aufgrund der vielen Bilder, die

verwendet werden. Sie sagen weiters noch, dass die Materialien ihrer Meinung nach den Schüler*innen entsprechend aufbereitet sind, die Sprache gut verständlich ist und die behandelten Themen interessant sind. Sie beschreiben die Materialien als kindgerecht, spannend und abwechslungsreich.

Es ist eher kindgerecht, glaube ich. Ich sehe sehr viele Bilder. Es wird sehr viel gemalt, es werden auch sehr viele Geschichten erzählt, was die Kinder auch verstehen können. Ich finde es auch total gut. Also ich verstehe sogar alles, also das passt. (E1, S. 3)

In den folgenden Zitaten wird hervorgehoben, dass die Materialien dem Zeitgeist entsprechen, wertfrei gestaltet und gut verwertbar sind:

Also als Erstes, dass sie zeitgerecht, altersgerecht sind die Materialien und zweitens, dass sinnvoll sind, sinnvoll eingesetzt werden können. Dass die Kinder auch diese Materialien als Erinnerungsstücke behalten können in Zukunft, zum Beispiel über 12 Imame kleinere Büchlein gebastelt haben. Das war schon schön. (E3, S. 3)

Jaja, war einfach schön, dass es halt keine Vorurteile irgendwem gegenüber gibt, es geht um Liebe, Zusammensein und so weiter. Mit Bildern, Erklärungen, schöne Gebete, Geschichten. (E5, S. 4)

Dieser Elternteil teilt seine Beobachtung mit, wie Materialien teilweise von fachkundigen Personen aus dem Schulumt erstellt und mit den Lehrpersonen geteilt wird:

Also, was ich beim xxx mitbekommen habe, ist, es ist alles sehr gut kindgerecht vorbereitet. Ich habe auch mitbekommen, dass die Fachinspektoren da auch teilweise Vorarbeit leisten und den Lehrern auch Materialien, materialmäßig Ideen, Tipps und auch Hilfe geben. Das finde ich sehr gut. Also der Austausch innerhalb des Schulumtes ist glaube ich ein sehr guter. Insofern wirkt das auch auf die Kinder positiv. (E2, S. 3)

Nur ein Elternteil gibt an, grundsätzlich Gefallen an dem Material zu finden, sich aber inhaltlich nicht damit auseinandergesetzt zu haben.

Ja, ich meine, gut bildlich dargestellt Manches. Es ist sehr farbenfroh, sag' ich mal. Es wirkt nicht so trocken. Aber gelesen habe ich's jetzt nicht ehrlich gesagt. Ich weiß nicht, ob es wirklich ausreichendes Material ist. Das kann ich jetzt nicht beurteilen ehrlich gesagt. Ja, ich denke mir, das war ein schönes Erlebnis, einmal mal zu sehen: Okay, es

gibt Leute, die das unterrichten können. Wir haben mal überhaupt ein Buch. Es ist etwas, was greifbar ist. Ja, da freut man sich schon mal über diese kleinen Dinge. (E4, S. 4-5)

Ein Vater erklärt, dass er das Lehrwerk, das für den alevitischen Religionsunterricht in Gebrauch ist, für die Kinder inhaltlich gut und ausreichend findet. Er wünscht sich jedoch, dass das Buch einen Anhang für die Eltern hätte, der wie ein Nachschlagewerk inhaltlich tiefer in die wichtigsten alevitischen Themen eingeht und mit Hilfe dessen die Eltern selbst tieferes Wissen erlangen können.

Was ich als Eltern mir wünschen würde, das ist aber rein subjektiv, ist, dass es vielleicht im Religionsbuch noch ein Abteil dazu wäre, mit thematisch tieferen Themen. Weißt du, was ich meine? [...] Es wäre cool, wenn ich als Elternteil auch dann nachblättern könnte. Sowas, ich würde nicht sagen wie ein Lexikon, aber so die wichtigsten Grundpfeiler zum schnell nachsehen. Muss nicht im Religionsbuch sein, sondern ein separates Büchlein. Ich meine, ein Buyruk wird's nicht sein von Imam Cafer-i Sadik, aber so was. [...] Genau, zur Selbstbildung, zur Selbstauffrischung, das wäre glaube ich nicht schlecht. (E2, S. 2)

Die Schüler*innen teilen grundsätzlich dieselbe Meinung wie die befragten Eltern. Da sie die Materialien direkt verwenden, machen sie natürlich differenzierte Aussagen darüber.

Das Lehrwerk für den alevitischen Religionsunterricht beschreiben alle Schüler*innen als durchwegs ansprechend, gut verständlich und inhaltlich die wichtigsten Themen abdeckend.

Unser Religionsbuch finde ich allgemein sehr schön aufgebaut. Also dass da Gebete drin sind, dass da aber auch verschiedene Geschichten drin sind. Auch das mit dem hinten. Wenn da nur so Zeichnungen zum Nachfahren sind. Ich finde es einfach sehr schön gestaltet an sich. Und ich finde auch der Stoff wird gut rübergebracht. (S4, S. 3)

Es ist sehr ausführlich beschrieben. Es ist nicht kompliziert, man versteht es. Vieles wird mit vielen Bildern abgebildet. Das macht es noch verständlicher. Und einen Dede kenne ich auch, der im Buch abgebildet ist. Da habe ich mich am Anfang auch sehr darüber gefreut. (S2, S. 3)

Eine Schülerin hebt die Besonderheit hervor, dass vor allem die Gebete bilingual (Deutsch und Türkisch) abgebildet sind im Lehrwerk, da so beide Sprachen erlernt werden und man sich an der Sprache orientieren kann, die man besser beherrscht.

Ich finde das eigentlich ur gut, weil die meisten Sachen, was man auch wissen sollte, steht da drinnen. Und es ist auch sehr leicht verständlich und ich finde es auch gut, dass es bei manchen Sachen deutsch und türkisch da drinnen steht. Wenn man eine Sprache nicht besser kann. Meine Mutter liest dann immer den türkischen Text, weil sie auch wie ich lernen will. (S3, S. 4)

Ein Schüler spricht auch Lob für das bestehende Lehrwerk aus, betont aber, dass er sich jetzt in der Oberstufe ein neues Lehrwerk wünschen würde, das besser an das höhere Niveau angepasst ist. Er beschreibt, dass hier der Ausgleich durch Arbeitsblätter gegeben ist, die seiner Meinung nach dem Niveau einer Oberstufe entsprechen und gut verständlich für ihn sind.

Also wir haben ja ein Buch, das ist eigentlich ganz leicht gehalten, also man, wenn man da einmal durchliest, dann versteht man eigentlich vieles und ist halt übersichtlich. Aber natürlich für die Oberstufe könnte man sich da schon 'was anderes vielleicht überlegen. Weil es war ja mal, also ich hab mal gehört, dass da schon daran gearbeitet wird, habe ich gehört. Ansonsten habe ich, also ich habe auch Arbeitsblätter bekommen, sie sind halt auch ganz hilfreich. (S5, S. 2)

Auch mit den Arbeitsblättern zeigen sich die Schüler*innen durchwegs zufrieden. Aus ihren Aussagen kommt klar hervor, dass die Arbeitsblätter meist ihrem Niveau entsprechen, also in der Volksschule oder Unterstufe einfacher zu verstehen waren und in der Oberstufe anspruchsvoller wurden.

Und wir haben viele Arbeitsblätter bekommen. Halt auch so kreativere Arbeitsblätter. Wir haben in der NMS mehr gemalt und seitdem ich Unterricht habe, waren sie immer sehr leicht verständlich für mich. Man konnte verstehen, was zu tun war. Und wenn man halt irgendetwas nicht verstanden hat oder zum Beispiel irgendein Wort nicht verstanden hat, konnte man immer gleich die Lehrerin fragen und sie haben es dann immer wiederholt. Und in der Oberstufe bekommen wir entweder Texte zum Lesen, oder wir schauen uns kurze Videos an und reden dann darüber. Wir diskutieren auch sehr viel und das ist halt immer spannend. (S3, S. 4)

Eigentlich ist es bis jetzt immer sehr einfach gewesen. Es war nie schwer und wenn ich etwas nicht verstanden habe, habe ich meine Lehrerin gefragt. Und in der Volksschule haben wir auch viel gemalt und gebastelt. Zum Beispiel für Muttertag oder Vatertag. Das war schon schön. In der Oberstufe reden wir sehr viel über ein bestimmtes Thema.

Wir diskutieren auch miteinander. Weil manchmal haben die anderen eine andere Meinung. Und dann reden wir darüber. (S2, S. 3)

Dieser Schüler spricht die Problematik an, dass manche theologischen Termini sehr schwer sowohl zu erklären als auch zu verstehen sind.

Es gibt manchmal Texte, die ich vielleicht nicht so gut verstehe. Jetzt nicht, weil es auf einer anderen Sprache ist, sondern weil es einfach sehr schwere Worte sind. Und das hat aber mehr was mit den Unterlagen zu tun, dass ich mir da vielleicht bei den Worten noch eine genauere Erklärung gewünscht hätte oder so. (S4, S. 2)

Diese Schülerin geht auf den Aspekt ein, dass auch die Arbeitsblätter teilweise bilingual angeboten werden. Sie empfindet die Übersetzung der theologischen Inhalte in die deutsche Sprache als schwieriger zu verstehen, obwohl sie einwandfrei Deutsch spricht. Außerdem erwähnt sie, dass neben dem Lehrwerk und den Arbeitsblättern auch noch „andere“ Bücher, gemeint sind damit schriftliche alevitische Glaubensquellen, für den Unterricht herangezogen werden.

Gut, sogar sehr gut. Außer, dass manches, als ich natürlich jünger war, auch schwerer zu lesen war, da Theologie übersetzt auf Deutsch schwerer ist. Aber auch sonst hatte ich genug Arbeitsblätter, haben auch aus dem Buch gelesen. Wir haben uns auch andere Bücher angeschaut. Ich kann mich jetzt nicht erinnern, welches genau, aber die Lehrkräfte haben da noch andere Bücher mitgenommen. Wo wir durchschauen konnten und Fragen dazu stellen konnten. (S1, S. 5)

Auf die schriftlichen Glaubensquellen, genauer auf den Koran, geht auch folgende Schülerin ein. Sie wünscht sich eine tiefere Auseinandersetzung mit unserem Glaubensbuch.

Naja. Ich wollte eigentlich mehr über den Koran wissen. Aber da haben wir im online Unterricht die Einführung bekommen, wie der Koran entstanden ist und so. Aber mehr haben wir nicht erfahren. Das fand ich schon schade. (S2, S. 2)

Diese Schülerin kritisiert, dass die Materialien inhaltlich zu einseitig sind, also meist nur das Alevitentum erklären. Sie wünscht sich mehr Materialien über andere Religionen und nicht nur die Darstellung der Alevit*innen von sich selbst, sondern auch, wie Alevit*innen von anderen gesehen werden.

Ich möchte nicht nur über uns Aleviten lernen, sondern auch über die anderen Religionen im Allgemeinen. Was denken die anderen zum Beispiel über Gott? Aber auch, was die anderen über uns denken. Alle Religionen haben hier andere Meinungen zu diesem Thema. (S2, S. 5)

6.2. Lehrperson als Vorbild (Nurten Kalayci)

„Mein Ziel ist es ja im Endeffekt auch, eine Religionslehrerin zu werden.“

(S 1, S. 2)

Lehrpersonen für den alevitischen Religionsunterricht zu bekommen, war, wie eingangs erwähnt, eine der weiteren großen Herausforderungen, vor denen das Alevitische Schulamt zu Beginn stand bzw. teilweise noch immer steht. Dies geht auch aus der Aussage einer Mutter hervor:

Wir können ja nur froh sein, dass wir überhaupt so schnell auch wirklich welche zusammengefunden haben, die das dann auch sozusagen unterrichten. Weil das war ja auch nicht so leicht für eine Lehre, die jetzt von Null an beginnt und jetzt Leute gebraucht hat. Also das ist schon verständlich, dass das nicht so leicht ist. (E4, S. 3)

Die Eltern geben alle an, dass ihre Kinder ihre alevitischen Lehrpersonen mögen. Sie beschreiben die Lehrpersonen als jung, kompetent, lieb und nett.

Alle waren eigentlich lieb zu den Kindern und die haben sich nie über die Lehrpersonen beschwert, sondern haben sie nur gelobt. Am liebsten hat es ihnen mit der xxx gefallen, glaube ich. Sie hatten zu allen eine gute Bindung, zu allen Lehrpersonen. (E3, S. 3)

Die Schüler*innen berichten von ihren alevitischen Lehrpersonen, dass diese offen, freundlich, kommunikativ, kreativ und interessiert an ihrer Lebenswelt sind. Daran wird ersichtlich, dass Prinzipien einer zeitgemäßen Religionspädagogik bei der Unterrichtsplanung und -umsetzung berücksichtigt werden. Die Subjektorientierung und das Berücksichtigen der Lebensrealität der Schüler*innen gehört zum Standard.

Also alle waren offen und immer freundlich. Sie wollten immer, dass wir uns in unserer Religion auskennen, damit wir auch verstehen, worauf wir achten müssen. Sie erzählen

uns sehr viel und wir lernen sehr viel dadurch. Manche Lehrer lassen uns viel diskutieren. Und bei manchen haben wir viel gesungen. Aber nett waren alle. (S2, S. 2)

6.2.1. Lehrpersonenwechsel

Aus den Aussagen der Eltern geht hervor, dass ihre Kinder einen regen Lehrpersonenwechsel erleben beim alevitischen Religionsunterricht. Diese Mutter begründet den Wechsel damit, dass die meisten alevitischen Lehrpersonen weiblich sind:

Es ist ab und zu gewechselt worden, wenn ich ehrlich bin. Die Ältere hatte schon, glaube ich, zwei oder drei Lehrerinnen. Die sind, soviel ich weiß, in Karenz gegangen. Deswegen war dieses Problem. Und die Kleine hatte, glaube ich, zwei. Und das war auch wegen Karenz und so. Weil meistens die Damen da waren, halt alevitische Lehrerinnen. (E1, S. 3)

Auch die Schüler*innen berichten im Schnitt bereits von drei oder mehr alevitischen Lehrpersonen unterrichtet worden zu sein. Sie machen meist keinen Unterschied zwischen den Lehrpersonen, die sie kennengelernt haben.

Also bis jetzt war ich immer zufrieden mit den Lehrern und Lehrerinnen, weil in der Fachmittelschule hatte ich ja noch damals den Lehrer und danach hatte ich zwei Lehrerinnen. (S5, S. 2)

Also eigentlich muss ich ganz ehrlich sagen, dass da zwischen den Religionslehrern nicht so, oder Lehrerinnen genau, nicht so einen großen Unterschied gab. Also es waren alle. Ich finde alle Religionslehrer sind sehr tolle Menschen, mit denen man gut reden kann. (S4, S. 2)

Diese Schülerin gibt an, von allen ihrer drei Lehrpersonen etwas gelernt zu haben:

Am Anfang hatte ich noch gar keine Idee, weil ich davor keinen Unterricht hatte. Aber meine erste Religionslehrerin hat mir dann viele Sachen beigebracht, die ich noch nicht wusste und nachdem wir weitergemacht haben, haben sich auch die Lehrerinnen gewechselt. Dann sind andere Lehrerinnen gekommen und ich habe bei jedem immer etwas mehr dazugelernt. (S3, S. 1)

Nur diese Schülerin beschreibt einen Unterschied zwischen jüngeren und älteren Lehrpersonen. Während die jüngeren Lehrpersonen ein offenes Ohr für die Sorgen und Probleme der Schüler*innen haben und ihnen hauptsächlich zuhören, haben die älteren Lehrpersonen meist Lösungsvorschläge parat, die mit der alevitischen Lehre verbunden sind.

Aber natürlich gab es manche, die jünger waren und manche waren älter. Da hat man schon ein bisschen Unterschied gesehen. Bei den Älteren geht's auch mehr darum, auch Stoff weiterzugeben, was doch wichtig ist natürlich. Weil ohne Stoff kommt man ja nicht weiter, wenn jeder nur seine Probleme erzählen würde, dann das ginge nicht. Und überhaupt die Stunden, die wir haben ein bis zwei die Woche, das reicht gar nicht dafür aus. Und bei den Jüngeren war es so, dass sie mir zugehört haben. Wobei auch die Älteren zugehört haben, aber natürlich gleich sofort mit der Religion verbunden und die Jüngeren dann eher so ‚ja, ok‘. (S1, S. 4)

6.2.2. Fachliche Kompetenz der Lehrperson

Beide Befragten geben an, dass die fachlichen Kompetenzen der alevitischen Lehrpersonen sehr unterschiedlich sind. Manche Eltern und Schüler*innen kennen die Lehrpersonen aus dem privaten Kontext und lernen diese Personen nun in einer anderen Rolle kennen.

Es ist sehr unterschiedlich, also von der Kompetenz her sehr unterschiedlich, was ich mitbekommen habe. Aber ich kenne die Leute aus einer anderen Perspektive, sag ich mal, also als Freunde oder Freundinnen oder Kinder von Bekannten. Und dann hörst du natürlich eine andere Seite. (E4, S. 2)

Dieser Vater beschreibt die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen die alevitischen Lehrpersonen ihren Dienst antreten. Manche sind bereits im pädagogischen Bereich tätig, andere steigen erstmals in ihrem Leben in diesen Bereich ein.

Wir haben ja alevitische Lehrer, die sind selbst Volksschullehrer, bei denen ist das Thema dann pädagogisch ein bisschen anders positioniert, als wenn es Lehrer sind, die Berufs- oder Quereinsteiger sind, da ist eine andere Herangehensweise. Aber so jetzt ist es positiv. Ich habe es auch nicht anders erwartet, um ehrlich zu sein. Ich kenne die alevitische Community. Es sind ja mehrheitlich Frauen, junge Frauen, die diese Lehrerposition innehaben. Und ich weiß, dass sie alle sehr aufgeschlossen, modern und

empathisch sind. Das ist wichtig, um halt den Kindern, wie soll ich sagen, etwas mit auf den Weg zu geben, worauf sie aufbauen können. Also, ich kann nichts Negatives sagen über die Lehrer. (E2, S. 3)

Die Eltern beschreiben die alevitischen Lehrpersonen in ihrer methodischen Kompetenz als bewandert und ideenreich. Sie beschreiben, wie die Lehrpersonen den Unterricht altersgerecht und ohne Druck gestalten, Spiele als Lehrmittel einbauen und auch kleine Geschenke mit alevitischer Symbolik zur Belohnung einsetzen.

Also mir gefällt es von Anfang an sehr gut, weil meine Kinder lernen das halt wie ein Kind. Also es wird denen nicht jetzt Sachen einfach ständig erklärt, was sie nicht verstehen, sondern sie tun viel zeichnen, sie tun viel reden und so können sie sich auch Vieles vorstellen. Es ist nicht so streng, sagen es wir mal so. Es gibt kein Muss. Also Sie machen das total freiwillig und Sie genießen das auch sehr. [...] Spielen tun sie auch. [...] wenn sie die 12 Imame lernen, dann bekommen sie ein Geschenk, eine Kette und so. Das fanden die Kinder auch sehr lustig und sehr schön. Die haben sich über die Kette sehr gefreut und die haben das so gern getragen und haben es mir dann auch erklärt und so. Also so traditionelle Sachen lernen sie auch und ich finde es total schön. (E1, S. 2-3)

Eine Mutter äußert den Wunsch, dass an den Oberstufen nur Lehrpersonen eingesetzt werden, die die Kompetenz haben, auf die Bedürfnisse und teilweise kritischen Fragen der älteren Schüler*innen einzugehen.

Sie sind halt unterschiedlich gut und unterschiedlich bereit zu diskutieren oder zu kommunizieren die ganze Sache. In einem bestimmten Alter fängst du an viel kritischer zu sein, zu der Lehre natürlich. Und da muss halt Puffer sein. Also da müssen die Lehrerinnen, quasi die Pädagoginnen ja auch offen sein für sowas. Dass halt Fragen kommen, die nicht vielleicht in einem Lehrbuch stehen und da muss man halt natürlich ein bisschen sensibel sein können auf das einzugehen und trotzdem halt, wie soll ich sagen, in Konsens rauszukommen. (E4, S. 2)

Dieselbe Mutter bemängelt außerdem, dass die Lehrpersonen ihrer Tochter in der Oberstufe den Unterricht öfter abgesagt haben, als ihr lieb ist.

Was negativ auch ist, ist auch das natürlich, dass diese Regelmäßigkeit nicht wirklich gegeben war z.B. beim Unterrichten, dass manchmal Stunden ausgefallen sind oder sehr knapp davor gesagt wurde: Wir haben es nicht oder wir haben es doch. Weil eben die Schülerinnen dann auch absagen. Also wenn, dann sitzt du ja nicht mit einer Person, dann quasi in der Klasse, wenn vier davon absagen oder so. (E4, S. 3)

Auch die Schüler*innen berichten von einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung durch die alevitischen Lehrpersonen. Sie heben die Methodenvielfalt hervor, die ihre Lehrpersonen bei der Einführung und Erarbeitung der Themen einsetzen. Besonders erwähnt wird die Einbeziehung der Schüler*innen in den Unterricht, in dem sie regelmäßig nach ihrem Befinden, ihren Wünschen und Bedürfnissen gefragt werden.

Wir haben sehr viele Videos angeschaut und die bewertet. Und das zeigt schön, dass man nicht immer dasselbe macht. Nur eben aus dem Buch lesen, sondern mal ein Video ansieht. Mal darüber nur diskutieren, mal sich selbst Notizen macht so Abwechslung sorgt dafür, dass man eher zum Unterricht möchte. So denke ich. (S1, S. 5)

Ja, ich bin sehr damit zufrieden, weil sie auch am Anfang gefragt haben, was wir schon gelernt haben und was wir noch lernen wollen. Und sie haben immer versucht, immer jedes Mal mit etwas Neues zu kommen. Und sie haben auch halt versuchen, nicht nur lernen, sondern auch ein bisschen mehr kreativ darin zu arbeiten. Und das hatten wir auch. Zum Beispiel Ausflüge gemacht haben ins Cem-Haus zum Beispiel, um das wir halt immer versucht haben, etwas Neues zu lernen, was wir noch nicht wussten. (S3, S. 2)

Diese Schülerin beschreibt, wie ihre Lehrperson versucht, möglichst aktuelle Themen im Unterricht zu behandeln und diese aus der alevitischen Perspektive beleuchtet.

Abwechslung und auch was schön ist es z.B., wenn wir jetzt näher zum Muharrem Monat sind, dass wir dann eher über dieses Thema sprechen und immer aktuelle Themen besprechen oder auch Sachen, die uns im Alltag belasten. Toll ist, wenn uns dann geholfen wird, wie wir das alles mit der Religion in den Griff bekommen. (S1, S. 3)

Folgendes Zitat eines Schülers bestätigt die vorherige Aussage:

Also, manchmal reden wir halt über aktuelle Themen, wie Homosexualität, Scheidung und so. Dann reden wir darüber, wie es im Alevitentum aussieht. Manchmal diskutieren wir, weil wir unterschiedlich denken und jeder versucht es irgendwie zu argumentieren. [...] Darum finde ich es auch gut, dass wir auch über Themen reden, die uns jetzt irgendwie betreffen. (S5, S. 3)

Ein Schüler beschreibt, dass seine alevitischen Lehrpersonen sich Zeit für die Fragen der Schüler*innen nehmen und authentisch darauf antworten. Wenn sie selbst keine Antwort auf die Frage wissen, bemühen sie sich darum, dass sie dennoch nicht unbeantwortet bleibt. Sie informieren sich entweder selbst oder verweisen die Schüler*innen an Personen, die ihnen weiterhelfen könnten.

Also, gefallen tut mir das, dass der Unterricht meistens einfach sehr flexibel gestaltet wird und das jetzt nicht so ein Drang besteht, dass man den Stoff so durchbringen muss oder so. Sondern dass man immer wieder Fragen stellen kann und die auch schön beantwortet bekommt. Und wenn man mal eine Frage hat, die nicht beantwortet werden kann, dann sind die Religionslehrerinnen, die ich bisher hatte, auch immer so lieb gewesen und haben dann immer noch nachgefragt oder uns gesagt, wo wir nachfragen können. (S4, S. 1)

Diese Schülerin wünscht sich mehr Überzeugungskompetenzen bei den alevitischen Lehrkräften und strengere Konsequenzen, damit mehr Schüler*innen an außerschulischen Veranstaltungen des Alevitischen Schulamtes teilnehmen:

Ich finde es schade, dass viele Schüler nicht bei und so außer dem Unterricht nicht mitmachen, wie z.B. bei Kinder-Cems und so. Da sollte versucht werden, Jugendliche mehr anzusprechen und dafür zu sorgen, damit sie kommen. Weil ich finde es sehr sehr schade, dass Menschen, die eigentlich das Wissen hätten da mitzumachen, nicht nach außen bringen oder auch für sich z.B. nicht den Cem besuchen. Da könnte man, also ich weiß es nicht, ob das ginge, aber ich finde, wenn man das mit der Note vermitteln würde, dass dann die Note vielleicht schlechter wird oder so, weil man ja anwesend ist, dann finde ich, dass sonst die meisten kommen könnte. Ich finde, dass da manche Lehrer zu locker sind und oder es kommt mir so rüber, dass die zu locker sind, was das, was die Anwesenheit außerhalb des Unterrichts angeht, also bei Cems oder so. (S1, S. 6)

6.2.3. Lehrperson als Vertrauensperson

„Wenn dich was gestört hat, war sie eine Kontaktperson, die mit den Kindern versucht hat, es zu klären. Also die haben irgendwie schön auch in die Psyche des Kindes reingeschaut und bemerkt, wenn einer nicht gut drauf war und das versucht zu klären.“

(E5, S. 4)

Die Eltern beschreiben die alevitischen Lehrpersonen als Vertrauenspersonen, an die ihre Kinder sich mit ihren Fragen und Sorgen wenden können und einen großen Einfluss auf sie haben.

Meine Kinder reden nur, wie sagt man dazu, nicht wie eine Lehrerin, sondern eine Vertrauensperson. Also sie gehen gerne zu ihnen hin und reden auch gerne und sie finden auch, dass sie süß sind und nett sind und dass sie auch sehr gerne helfen, wenn sie irgendwas Fragen, auch beantworten. (E1, S. 3)

Dieser Vater beschreibt es als Vorgabe des alevitischen Glaubens, Sorgen und Probleme der Menschen wahrzunehmen und darauf einzugehen. Seiner Beobachtung nach setzen die alevitischen Lehrpersonen diese religiöse Vorgabe um und achten auf die Befindlichkeiten der Kinder.

Ich meine, es hat natürlich mit der Person zu tun, aber auch im Alevitischen eigentlich, dass man auf die Probleme eingeht und wenn es Probleme geben sollte, dann werden die schon angesprochen. Und da habe ich ein sehr gutes Gefühl bei unseren Lehrern und Lehrerinnen, dass sie da ein Augenmerk darauf haben. (E2, S. 4)

Dieser Vater erzählt, dass die alevitischen Lehrpersonen darauf geachtet haben, dass Konflikte zwischen den im Unterricht anwesenden Kindern aufgegriffen und gemeinsam geklärt werden.

Jaja, die Lehrer haben darauf geschaut, dass sich die Kinder immer verstanden haben, die sollten ein Miteinander haben. Der Unterricht hat nicht gestartet, wenn zwei zerstritten oder beleidigt waren, auch, wenn es Geschwister waren. Das hat vorher geklärt werden müssen und immer positiv geklärt werden müssen. Das hat mir gut gefallen, dass nicht, wie die meisten Lehrer, wenn Kinder streiten quasi wegschauen, weißt wenn irgendwo Mobbing oder so stattfindet. Nein. Die haben da beigebracht, dass man jeden Menschen respektieren muss und man darf nicht angefressen aufeinander

sein. Man muss das klären im Positiven und das auch, wenn du zu Hause Probleme hast, das sage ich nicht unter den Kindern, sondern generell. (E5, S. 4-5)

Auch die Schüler*innen beschreiben ihre Lehrpersonen als Menschen, denen sie sich anvertrauen können und mit denen sie gerne auch über ihre eigenen Probleme sprechen.

Meine Erwartungen werden einfach getroffen. Man kommt rein. Man begrüßt sich mal schön und die Sympathie, die meine bisherigen Religionslehrer hatten gegenüber mir, geben mir auch den Frieden und den Willen, überhaupt an dem Unterricht teilzunehmen, weil du weißt, da ist nicht nur eine Schüler-Lehrer-Bindung. Da ist auch ein bisschen mehr. Und du weißt, für mich war das auch immer so, dass einer meiner Religionslehrer auch mal meine Vertrauensperson wurde und wo ich noch meine Probleme weitererzählen kann, wenn ich will. Religion ist ja alles eigentlich. Und dass man dann die Probleme weitersagen kann oder Hilfe sucht. Und das ist eigentlich meine Erwartung, dass man Hilfe sucht. Dann sollte man sie bekommen und das bekommt man auch von den Religionslehrern. (S1, S. 3-4)

Dieser Schüler beschreibt auch, dass die alevitische Lehrperson für ihn nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung innehat, sondern ihm auch zuhört und hilft.

Und Religion heißt ja nicht nur, dass man jetzt nur, bei meinen Lehrern hatte ich das so. Dass wir eben nicht nur den Stoff machen, sondern auch darüber reden, wie es uns geht und was wir so durchmachen und so. Und dabei helfen mir Religionslehrer auch sehr, dass sie mir einfach manchmal auch zuhören. (S4, S. 2)

Der folgende Schüler schildert, wie es einem seiner Mitschüler nicht gut ging. Er unterhielt sich darüber mit der alevitischen Lehrperson. Gemeinsam suchten sie dann nach Wegen, um den Mitschüler zu unterstützen:

Und haben halt einmal über einen Mitschüler damals gesprochen, weil es ging ihm nicht gut und wir waren halt in derselben Klasse. Dann habe ich halt mit ihm darüber geredet und wir haben halt versucht, mit ihm Kontakt aufzunehmen, um für ihn da zu sein. [...] Wir wollten dann halt helfen. Weil es ging ihm nicht so gut. (S5, S. 2)

Auch diese Schülerin beschreibt, wie sie ihre zweite alevitische Religionslehrerin mit Nachfragen nach ihrem Befinden erfreute, obwohl sie sie gar nicht oft gesehen hatte.

Und die zweite Lehrerin habe ich eigentlich nicht sehr viel gesehen, weil ich familiäre Probleme hatte und auch noch gesundheitliche Probleme hatte. Also konnte ich für eine lange Zeit nicht in die Schule gehen. Ich war damals befreit. Wie gesagt, familiäre und gesundheitliche Gründe. Also habe ich sie fast sehr selten getroffen. Aber sie war sehr nett. Einmal hat sie mich sogar angerufen und gefragt, wie es mir geht und so. Und, ob sie mir helfen kann. Das fand ich sehr schön von ihr. (S3, S. 3)

6.3. Religiöse Identitätsbildung (Dilek Bozkaya)

Bei der Frage um Identität muss nicht unbedingt die ethnische Identität gemeint sein. Hier geht es vielmehr um „kollektive Zugehörigkeitsgefühle und Kognitionen, die mit der inneren Erfahrungswelt eng verbunden sind“ (Weiss, 2007, S. 190).

Laut der Statistik Austria bekennen sich im Jahre 2021 rund zwei Drittel der österreichischen Bevölkerung zu einer in Österreich anerkannten Religion. Auf die Frage, ob sie Mitglied in einer in der Liste angeführten Kirche oder Religionsgesellschaft seien, haben sich 19 500 Personen als Alevit*in und zugleich als Mitglied der ALEVI gesehen.

In diesem Kapitel soll nun gezeigt werden, wie Eltern und Schüler*innen ihre eigene religiöse Identität wahrnehmen, welche Veränderungen im Bereich der religiösen Identitätsbildung dem alevitischen Religionsunterricht zugeschrieben werden und ob sie der alevitische Religionsunterricht als Teil einer multireligiösen Gesellschaft unterstützen kann.

6.3.1. Religiöse Identität als Stärker der “Ich-Qualität”

Die Suche nach der „Ich-Identität“ ist insbesondere in der Adoleszenzphase eine zentrale Aufgabe, die bewältigt werden muss. Sollten dabei Schwierigkeiten auftreten, können laut Erikson Identitätsdiffusionen auftreten (Erikson, 1966, S. 109-111).

Die Wichtigkeit dieser stärkenden Ich-Identität erhöht somit die in Kapitel 4.2. erwähnte Ich-Qualität', die sowohl bei den Eltern als auch bei den Schüler*innen indirekt angesprochen wurde.

Ähm ja, dass man gewisse ethische Werte weitergibt, Tradition und ja einfach, dass das Kind eine Identität mitbekommt, also die Nationalität ist das eine, aber andererseits die religiöse oder die konfessionelle. (E2, S. 1)

[...] und ich finde, dass man halt so das Gerüst einmal weiß und kennt. Und ja, es gehört eigentlich zu einem Ich dazu. Ich, zu einem Ich. (E4, S. 1)

[...] Das ist für sie eine Identität und das führt ja zu einer Identitätsbildung, dass sie doch Österreicherinnen aber auch Alevitinnen sind. Und das schaffen sie und mögen sie. Dass sie auch über ihre Religion, ihre Zugehörigkeit etwas wissen und das freut sie sehr. (E3, S. 4)

Hier ist zu erkennen, dass für die drei interviewten Eltern die Identität aus einem religiösen und ethnischen Teil besteht und dass der alevitische Religionsunterricht für die Vermittlung der religiösen Identität ausschlaggebend ist.

Als Resultat dieser gestärkten „Ich-Qualität“ und der religiösen Identitätsbildung kann die folgende Aussage eines Elternteils herangezogen werden.

Schon, sehr schön sogar. Man ist dann irgendwie so stolz darauf und darüber. (E4, S. 5)

Sie ist auch sehr stolz und sagt überall: ‚Ich bin eine stolze Alevitin‘. (E1, S. 2)

Diese Eltern verwenden im Zusammenhang mit der religiösen Identitätsbildung ihres Kindes den Begriff „stolz“. Die Steigerung des Selbstwertgefühls findet demnach mit einer gestärkten religiösen Identitätsbildung statt und wird zudem von den Eltern als solche wahrgenommen.

In den Interviews der Schüler*innen sind ähnliche Aussagen und Gedanken zu finden.

Ich sehe, dass sie stolz auf mich sind und das ist schon schön. (S2, S. 4)

Also sie haben mich mit Stolz angeschaut, weil wie gesagt, meine Eltern sind ziemlich religiös und ja, es war sehr schön für uns alle. (S5, S. 4)

Das Selbstvertrauen der Schüler*innen steigt gewissermaßen, wenn sie in ihrer religiösen Bildung seitens ihrer Familie wertschätzend wahrgenommen werden und in diesem Sinne auch als Folge dessen in ihrer religiösen Identität gestärkt werden.

In der nächsten Aussage einer Schülerin wird verständlich, dass die eben erwähnte sichere Umgebung nur dann eintreten kann, wenn die eigene religiöse Identität gestärkt wird und im Schulalltag als ein Werkzeug zum Selbstschutz angewendet wird.

[...] aber er wollte auch nicht, dass ich wegen meiner Religion unterdrückt werde und mit Sunniten in eine Diskussion ver falle, wo es dann heißt: ‚Oh mein Gott, du bist Alevitin, ich bin Sunnitin und dass wir keine Freunde sind.‘ (S1, S. 6)

Hier haben die Eltern mit einer im Rahmen des alevitischen Religionsunterrichts aufgebauten religiösen Identität gerechnet und zugleich erhofft, dass sich ihr Kind zur Folge bei möglichen interkonfessionellen Diskussionen verbal verteidigen kann.

6.3.2. Religiöse Identität als Hoffnungsträger

Die interviewten Eltern berichten beinahe identisch, dass sie weder in ihrem Herkunftsland Türkei noch damals als Schulkinder in Österreich die Chance hatten, den alevitischen Religionsunterricht zu besuchen. Dies sei auch der Grund, weshalb sie stets das Gefühl hatten, in ihrer eigenen religiösen Identität nicht ausreichend gestärkt worden zu sein.

Bei uns ist komplettes Chaos bei den Aleviten, weil wir es nicht leben durften. Jetzt haben wir die Chance bekommen von Österreich. Jetzt dürfen wir es leben und [...] sollten sie in die Schule schicken zum Religionsunterricht ja alevitischen und das richtig gelehrt bekommen. Das wäre sehr wichtig. Dass sie nicht irgendein Schwachsinn glauben, sondern das richtige, einfach schön und alle das Gleiche. Also so kannst du dann diese Religion eigentlich auch retten. (E5, S. 7-8)

In dieser Aussage werden gleich mehrere sehr wichtige Aspekte erwähnt, die für das Verständnis näher erläutert gehören. Zum einen sagt dieser Elternteil, dass der alevitische Religionsunterricht besucht gehört, um an keinen „Schwachsinn“ zu glauben. In der Debatte um die Positionierung des Alevitentums im Islam haben sich, insbesondere in der Diaspora, unterschiedliche Meinungen gebildet. Dies ist das Resultat einer Gesellschaft, die sich seit der Verfolgung unter Sultan Selim Yavuz (1512-1520) in den anatolischen Regionen der Türkei zurückgezogen hat. Dieser Punkt führt dann direkt zu den nächsten zwei Aussagen des Elternteils, wenn er über das „Richtige“ und „Gleiche“ spricht. Damit wird zum einen die Verschleierung der religiösen Zugehörigkeit als Alevit*in angesprochen und zum anderen die dadurch entstandenen regionalen Feinheiten in der eigenen religiösen Tradition (Sökefeld, 2005, S. 130-131).

Und zuletzt spricht die interviewte Person von der Errettung der Religion. Konkret zeigt sie auf die nicht stattgefundene religiöse Wissensvermittlung der letzten zwei Generationen und dass

mit dem alevitischen Religionsunterricht nun diese Wissenslücken geschlossen werden können, um den alevitischen Glauben weiterreichen zu können (Toprak et al., 2021, S. 290).

Mit der in Kapitel 2.5.2. erwähnten Anerkennung der ALEVI wurden die Alevit*innen innerhalb der breiten österreichischen Gesellschaft nicht sofort wahrgenommen, zumal es an optischen Erkennungsmerkmalen fehlte. Für einige befragte Schüler*innen war die Teilnahme am alevitischen Religionsunterricht eben der ausschlaggebende Grund, sich in der Klasse als Alevit*in zu outen.

Also die Lehrerinnen haben uns gesagt, welche Religionen in der Schule angeboten werden, und dadurch habe ich es erfahren. Also unsere Klassenvorständin hat uns das gesagt. Und ich habe mich schon sehr gefreut, als alevitisch gesagt wurde. Aber in meiner Klasse wussten viele nicht, dass ich Alevitin bin. Jetzt wissen sie es schon. (S2, S. 4)

Diese Schülerin beschreibt zudem, dass sie die Erwähnung des alevitischen Religionsunterrichts in ihrer Schule mit positiven Emotionen empfangen hat. Die Aussage, dass sie dadurch nun in ihrer Klasse als Alevitin bekannt wurde, formuliert sie rein als ein Faktum fernab jeglicher Emotionen.

Was aus den Interviews ebenfalls heraussticht ist, dass während den Befragungen die Schüler*innen regelmäßig zwischen den Erzählperspektiven rotierten. Zeitweilig wurde in den Aussagen von Wir-Identität (kollektive Identität), die mit der Frage „Wer sind wir?“ beantwortet werden kann, zur Ich-Identität, welche sich wiederum mit der Frage „Wer bin ich?“ beschäftigt und gewechselt.

Also für mich war es wichtig, dass ich wirklich was dabei lerne, weil ich wollte unbedingt meinen Weg weiterführen, weil es für mich wichtig, vor allem jetzt für uns Aleviten ist es ja so, dass es nicht einfach war für uns. (S5, S. 1)

[...] Was wir alles durchmachen mussten, weil wir früher auch nicht so gut behandelt wurden. Ja. Und was sich zum Beispiel geändert hat oder nicht geändert hat seit dem Anbeginn. (S3, S. 2)

Diese beiden Schüler*innen deuten, abgesehen von dem bereits erwähnten Perspektivenwechsel, darauf hin, dass der alevitische Religionsunterricht sie in ihrer Identität

stärken soll, da zum einen ihr Glaube durch Dritte schlecht behandelt wurde und es deswegen nicht einfach hatte. Analysiert man diese Aussagen, so kann auch umgekehrt gesagt werden, dass die Schüler*innen gegenwärtig davon ausgehen, dass sie in ihrem Glauben und ihrer religiösen Identität in einer sicheren Umgebung leben.

6.4. Der alevitische Religionsunterricht als Brücke (Dilek Bozkaya)

Wie bereits erwähnt, führt die religiöse Bildung im alevitischen Religionsunterricht zur Stärkung der eigenen religiösen Identität. Nach Sökefeld „hat eine Identität nur Bedeutung, weil es andere Identitäten gibt“ (Sökefeld, 2008a, S. 197).

Diese Ebene der Identität wird als Differenz bezeichnet. Im Grunde muss man seine Identität im Verhältnis zu anderen darstellen können. Und mit Hilfe der Erkennung der eigenen religiösen Identität entstehen Brücken, die zu einer besseren Vernetzung innerhalb bestimmter Radien dienen.

Um als eine sogenannte Brücke agieren zu können, muss vorab gewährleistet werden, dass das eigene Know-how gut ausgebaut wird. Aus den Befragungen mit den Eltern und Schüler*innen ist gleichermaßen deutlich zu erkennen, dass der alevitische Religionsunterricht die Schüler*innen zu jungen „Expert*innen“ bilden soll, bzw. bereits gebildet hat. Denn mit Hilfe der religiösen Bildung im alevitischen Religionsunterricht sollen die Schüler*innen befähigt werden, bei Fragen rund um den eigenen Glauben stets kompetent antworten zu können.

6.4.1. Als Brücke zwischen Peer-Groups

Die Anerkennung innerhalb der Gleichaltrigen – der „Peer-Group“ – verleiht den Jugendlichen ein Gefühl der Geborgenheit, insbesondere, wenn sie sich gerade in der Phase der Desorientierung befinden (Reinhold- Pollak- Heim, 1999, S. 414).

Ja, die Große sieht den Unterschied schon langsam, weil sie hat sehr viele sunnitische also Islam-Unterricht besuchende Freundinnen gehabt, auch österreichische gehabt. [...] Jetzt weiß sie den Unterschied und wie das ist und wie das bei uns abläuft. (E1, S. 2)

Aus dieser Elternaussage ist zu entnehmen, dass das Kind bereits einen interkonfessionellen und -religiösen Freundeskreis hat und mit der Stärkung und Einordnung der eigenen Identität

würden Unterschiede verständlicher geworden sein. Diese eindeutige Zuordenbarkeit würde auch die Kommunikation erleichtern.

Mir gefällt der Austausch unter Gleichgesinnten, sprich Kinder aus unterschiedlichen Familien, die aber alle das gemeinsame Alevitische verbindet. Also das Soziale ist für mich ganz wichtig. Er knüpft dort Freundschaften, Bekanntschaften, er lernt etwas von der Religion natürlich. (E2, S. 1)

Ja, und sie haben auch neue Freunde gewonnen eigentlich. Sie haben neue Gesichter kennengelernt von anderen Schulen und sie haben auch neue Freundschaften geschlossen. (E3, S. 3)

Um die Aussage dieser Eltern zu verstehen, sollte man wissen, dass die in Wien lebende alevitische Community zum Teil miteinander nicht gut vernetzt lebt. Alevitische Schüler*innen, die die dieselbe Schule besuchen, kennen sich meistens nicht und hätten ohne einen gemeinsamen Religionsunterricht nicht die Chance, alevitische Peer-Groups kennenzulernen.

Dies kann auch der Grund sein, weshalb diese Eltern betonen, dass es zum einen wichtig sei unter Gleichgesinnten sich austauschen zu können und zum anderen, dass der Glaube als gemeinsamer Nenner den Kindern guttun würde.

Was Freundschaften anbelangt, so entstanden im Rahmen des alevitischen Religionsunterrichts auch solche, die über diesen Rahmen hinaus noch gepflegt werden.

Also sehr wohl. Sie haben jetzt noch Kontakt mit einzelnen Freunden, die sie eigentlich vom alevitischen Religionsunterricht kennengelernt haben. Der xxx zum Beispiel, der geht jetzt in dieselbe Klasse, die kennen sich vom Religionsunterricht und sind noch immer gut befreundet. Auch in Corona haben die noch Kontakt, spielen gemeinsam am Computer, reden. (E5, S. 4)

Interessanterweise wurde die Freundschaft als Thema seitens der interviewten Oberstufenschüler*innen kaum angesprochen, aber in einem anderen Kontext wiedergegeben.

Es ist eine sehr schöne Atmosphäre allgemein, wenn wir Religion haben, und jeder versteht sich mit jedem. Wenn jemand mal was nicht dabei hat, dann teilt der andere.

Also gibt das Buch zum anderen. Ja, genau. Man kann zusammen schauen und einfach.
Also sehr schön. (S4, S. 3)

Dieser Schüler spricht allgemein von einer positiven Atmosphäre im alevitischen Religionsunterricht und betont dabei den respektvollen Umgang untereinander. Das Teilen als alevitischer Wert wird hier ebenfalls erkennbar gelebt.

Ich fühle mich eher in der Gruppe wohl, obwohl ich jetzt nicht alle gut kenne. Aber wir haben denselben Glauben und wir reden über das Alevitentum. Das ist schon schön. [...] Aber wegen Corona und dem Online-Unterricht ist das halt irgendwie nicht anders möglich. (S3, S. 5)

Also ich habe keinen Kontakt zu den anderen Mitschülern. Ich kenne sie auch nicht. [...] Ich würde sie aber trotzdem gerne kennenlernen. [...] Ich glaube, es ist, weil wir alle neu in der Schule sind bzw. ich, ich glaube, wir könnten mehr miteinander reden, mehr in den Pausen reden, vielleicht mehr austauschen. Aber die Schule ist echt groß und ich sehe eigentlich alle aus meiner Gruppe nur im alevitischen Religionsunterricht. Ist schon schade. Und wegen Corona waren wir auch die meiste Zeit zu Hause. Ist halt so. (S2, S. 3)

Diese beiden Schülerinnen betonen zwar, dass sie allgemein eine gute Atmosphäre im Unterricht wahrnehmen und ergänzen diese Aussage mit der Tatsache, dass sie ihre Mitschüler*innen im Grunde nicht sehr gut kennen. Als mögliche Ursache dafür wird zum einen die Größe der Schule genannt und zum anderen die Pandemie erwähnt, die den sozialen Kontakt innerhalb der Schule durch den Online-Unterricht maßgeblich reduziert hat. Der Wunsch, dies zu ändern, ist jedoch sichtbar und zeigt, dass hier, was die Bildung von Freundschaften anbelangt, mehr erhofft wird.

6.4.2. Als Brücke zwischen Theorie und Praxis

„Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind.“ (Mendl & Sitzberger, 2017)

Immanuel Kant

Die unumgängliche Beziehung zwischen Theorie und Praxis wird im Zitat von Immanuel Kant ersichtlich. Im alevitischen Religionsunterricht wird Wissen vermittelt, deren Umsetzung jedoch nicht erzwungen werden darf. Denn der Glaube ist eine reine Herzenssache und kann

weder gemessen noch beurteilt werden. Die Auswirkungen können nur individuell, in den Worten und Taten der Schüler*innen wahrgenommen werden.

Für diese Arbeit jedoch sind die Erzählungen der Eltern und Schüler*innen die Grundlage eines funktionierenden Theorie-Praxis-Verhältnisses. Beinahe alle Teilnehmer*innen der Befragung erzählen von den Erlebnissen außerhalb der Schule. Der alevitische Religionsunterricht wird oft als Ort gesehen, an dem zukünftige Multiplikator*innen ausgebildet werden. Zum einen wird das Gelernte in der eigenen Familie weitergereicht. Zum anderen werden Elemente der Glaubenspraxis, die zuvor im Unterricht besprochen wurden, individuell umgesetzt.

Bei uns hat es den alevitischen Unterricht nicht gegeben. Wir haben einfach das gelernt, was unsere Eltern oder irgendwelche Verwandten uns erzählt haben. [...] Ich habe meinen Papa z.B. früher gefragt: ‚Was heißt das, Mama oder Papa?‘ Die haben gesagt: ‚Mein Gott, weißt du das noch immer nicht, was das heißt?‘ [...] Aber meine Eltern haben mir das nicht so richtig erklären können und jetzt erklären sie [ihre Kinder, Anm. d. Verf.] es. Ich lerne mit den Kindern auch sehr viel mit, weil das so kindgerecht lernen und einfach lernen, nicht so kompliziert. (E1, S. 2)

In diesem Abschnitt vergleicht das interviewte Elternteil seine eigene Kindheit mit der seines Kindes und betont, dass man damals als Kind auf Fragen keine verständlichen Antworten bekommen hat. Es betrachtet den alevitischen Religionsunterricht umso mehr als eine Chance, selbst dazuzulernen und betont dabei, dass man als Erwachsene/r von der vereinfachten und kindgerechten Darstellung des Glaubens profitiert.

Liegt schon ein paar Jahre zurück, aber ich habe das gelernt, zum Beispiel, dass der xxx beim Cem die Füße, die Zehe über die andere, den rechten Fuß über den linken gegeben hat. Ich war natürlich schon vorher beim Cem, aber das habe ich so im Detail nicht gesehen und nicht gewusst oder bewusst wahrgenommen. (E2, S. 3)

Eltern, die bereits öfter an einer *Cem*-Zeremonie teilgenommen hatten, berichten von neuen Erkenntnissen, die sie so nie wahrgenommen hätten. Es sind Details, die zumal automatisiert gemacht wurden, ohne jemals darüber nachgedacht zu haben. Oder, so wie in diesem Beispiel, nicht wahrgenommen wurden.

Ja, am Donnerstagabend *Çerağ uyandırmak*²⁸ [das göttliche Licht erwecken, Anm. d. Verf.]. Meine Tochter hat mich, als sie im ersten Jahr war, gefragt: ‚Papa, was ist für ein Tag heute?‘ Ich sagte: ‚12. oder 13. oder 14.‘ Sie sagte: ‚Nein, welchen Tag haben wir?‘ ‚Donnerstag.‘ ‚Ja und ist es Früh oder Abend?‘ ‚Ja, Abend.‘ ‚Und was haben wir vergessen?‘ ‚Nichts.‘ ‚Nein, doch.‘ Und so weiter. Dann bin ich eh drauf gekommen, dass wir doch Lichter erwecken hätten sollen und dann haben wir begonnen damit. (E3, S. 2)

In diesem Interviewausschnitt ist zu erkennen, dass der Wissenstransfer über die Schüler*innen im Alltag der Familien tatsächlich auch ankommt. Das Gelernte wird seitens der Schüler*innen entweder nonverbal in Form von Handlungsabläufen (Elternteil sieht bei der Gebetshaltung des Kindes genau hin) oder verbal in Form von Bemerkungen (Elternteil wird mit Hilfe von Fragen zu einem bestimmten Thema gelenkt) übertragen.

Also z.B. ich habe jetzt heuer nicht gewusst, wann diese Fastenzeit bei Aleviten ist. Meine Tochter hat mir das direkt gesagt ‚Mama es ist im August‘ und ich habe dann eh gefragt. Sie hat gesagt, dass sie es im Unterricht gelernt hat. Also so, sie sind immer im aktuellen Stand. Das ist gut. (E1, S. 4)

Viele Eltern besitzen aus diversen Gründen keinen alevitischen Kalender, bzw. wissen nicht, wie sie zu den Daten kommen können. Hier spielt wieder das Kind, welches den alevitischen Religionsunterricht besucht, eine entscheidende Rolle. Dank den Schüler*innen können ihre Eltern, was einen besonderen Tag im alevitischen Kalender anbelangt, immer up to date sein. Dies ist auch den Eltern bewusst und wird positiv und dankbar angenommen.

Aber nicht nur die Eltern können viel über den Transfer des Gelernten in der Praxis berichten. In den Interviews der Schüler*innen kommen häufig ähnliche Erzählungen vor.

Und dann war es doch so, dass meine Familie immer gesagt hat: ‚Schau, du gehst in den alevitischen Religionsunterricht. Komm, kannst du uns das da sagen?‘ Oder ‚kannst du

²⁸ Im alevitischen Sprachgebrauch versteht man unter dem Begriff *Çerağ* das Erwecken des Göttlichen Lichts, wobei hier drei Kerzen nach der Reihe angezündet werden. Der Dienst des *Çerağcı* gehört in der *Cem*-Zeremonie zu den zwölf Diensten. Der Bezug dazu stammt aus dem Koran, 24. Sure (an-Nur), Vers 35-36 (Sözeri, 2021, S. 343).

mal zeigen, wie man das sagt?‘ Und das ist schon eine große, schöne Ehre für mich. Das ich das machen kann. (S1, S. 5)

Die Schülerin wird hier ausdrücklich von ihren Eltern als Expertin angesehen. Ihre Expertise zu bestimmten Themen wird buchstäblich erwartet und als Begründung der Besuch des alevitischen Religionsunterrichts erwähnt. Die Tatsache, dass das Kind hier die eigenen Eltern aufklären kann, nimmt sie als eine „schöne Ehre“ an und ist offensichtlich glücklich darüber.

[...] Manchmal diskutieren wir auch, ich sage dann meine Meinung zu einem bestimmten Thema und meine Eltern akzeptieren das auch. Weil sie sehen, dass ich es auch begründen kann. Zum Beispiel, wieso das Licht Gottes erweckt wird und die Kerze nicht einfach angezündet wird. Und dann reden wir darüber, was Licht bei uns im Glauben symbolisiert. Vieles haben sie nur oberflächlich gehört, aber jetzt wissen sie mehr darüber. (S2, S. 4)

Hier wird ganz klar, dass die Eltern in puncto Glaubenspraxis vieles vorleben. Sie würden es jedoch nicht begründen können. Und diesen fehlenden theologischen Hintergrund versuchen sie nun als Familie mithilfe des im Unterricht Gelernten zu kompensieren. Die Tatsache, dass die Wissensvermittlung in der Schule passiert, erhöht die Annahme, dass dem Lernort Schule – dieses Thema wurde bereits im Kapitel 6.1. näher erläutert - bedenkenlos vertraut wird.

Und dann gibt es Momente, in denen Schüler*innen, ohne von den Eltern dazu angesprochen zu werden, das Gelernte zu Hause umsetzen.

Ja natürlich, weil sie wie ich zum ersten Mal das *Çerağ* [das göttliche Licht; Anm. d. Verf.] im Religionsunterricht erweckt hatte, bin ich sofort nach Hause gegangen und hab das halt auch zuhause erweckt. Immer, also damals, haben wir so eine Liste voller Tischgebete und andere Gebete bekommen. Und das habe ich dann zu Hause verwendet. Weil das zum ersten Mal war, und ich wollte es unbedingt ausprobieren. (S5, S. 3)

Dieser Schüler betont seine Ungeduld, wenn es sich um die Umsetzung des Gelernten handelt. Er spricht aber von „damals“ und dass dies die Elemente der Glaubenspraxis betraf, die zum ersten Mal durchgenommen wurden.

Aber die Umsetzung der Glaubenspraxis findet nicht nur zu Hause statt. Der Stundeneinstieg im alevitischen Religionsunterricht beinhaltet Elemente aus dem *Cem*. Da wurde bereits

bewusst eine Brücke zur Praxis gelegt. Mit der Etablierung der Kinder-*Cems* (Kindergottesdienste), wurden den Schüler*innen neue Dimensionen der Erkenntnis- und Erfahrungsgewinnung eröffnet. Der Schutzmechanismus im Rahmen der *Takiye*²⁹ wurde damit aufgehoben.

Und was ich vor allem sehr schön gefunden habe, war auch, dass man die Cem-Zeremonie auch in unserem Cem-Haus gemacht hat, weil man ja das Theoretische mit dem, was in der Praxis passiert, gut vereinen kann. Also für ein Kind ist das, glaube ich, etwas ganz Schönes, finde ich. Das hat mir sehr gut gefallen. Also da war ich auch ein paar Mal dabei. Das ist eine ganz schöne Sache. (E4, S. 3)

Ja, das haben wir zum Beispiel, da haben wir ja begleiten müssen, die Kinder, weil die dort mitgemacht haben. Und den Ablauf nochmal komplett neu gesehen, weil davor gab es in Wien hier kein Cemevi [türkische für Cem-Haus; Anm. d. Verf.] in der Art, die ein Cem so richtig schön gemacht hat. Oder was quasi von einer Schule quasi angeleitet worden ist. Davor hat ja jeder es so gemacht, wie die es geglaubt haben. Den Ablauf, die Geschichten dahinter, ich habe da schon dazugelernt. (E5, S. 3)

Die Eltern nehmen die Kindergottesdienste positiv und als eine Bereicherung zum Unterricht an. Ihnen ist bewusst, dass der Praxisteil ausschlaggebend für das Gelernte ist. In puncto Lernen, so im zweiten Abschnitt, ist zu erkennen, dass Eltern ebenfalls vom Gottesdienst profitieren. Denn im Vergleich zum gewohnten *Cem* für Erwachsene, werden im Kindergottesdienst die Phasen der Zeremonie kindgerecht erklärt und die dargelegten symbolischen Dienste aus der *Batini*-Perspektive erläutert.

6.4.3. Als Brücke zwischen interkonfessionellen und -religiösen Begegnungen

Das Leben in einer ständig wachsenden religiösen und weltanschaulichen Gesellschaft verlangt von Schüler*innen für eine gelingende Interaktion bestimmte Kompetenzen. Dies hat allgemein zu konzeptionellen Debatten geführt, welche hauptsächlich von Religionspädagog*innen dominiert werden (Willems, 2011; Schambeck, 2013; Meyer & Tautz, 2020).

²⁹ “[...] das Verbergen der eigenen Zugehörigkeit. *Takiye* ist eine defensive Strategie, die das Ziel hat, nicht aufzufallen und die verwendet wird, um in einer ablehnenden und potentiell feindlichen Umwelt, die Verleumdungen für bare Münze nimmt, möglicher Verfolgung zu entgehen” (Sökefeld, 2008b, S. 9).

In den geführten Interviews sprechen die Teilnehmer*innen ebenfalls von der Wichtigkeit inner- bzw. interreligiöser Begegnungen bzw. Interaktionen, deren Realisierbarkeit mit dem Besuch des alevitischen Religionsunterrichts begründet wird.

Eigentlich nicht wirklich, aber darüber, dass sie den alevitischen Religionsunterricht besuchen, reden sie mit ihren sunnitischen Klassenkameraden. Sie haben gesagt, dass einige sogar besuchen wollten. (E3, S. 3)

In dieser genannten interkonfessionellen Begegnung wollen sich die Schüler*innen offensichtlich näher kennenlernen und sind dazu bereit, sich gegenseitig im Religionsunterricht besuchen zu wollen. Die Ermöglichung dieser besonderen Begegnung wäre nicht möglich gewesen, hätte der/die alevitische Schüler*in ihren Unterricht nicht an der eigenen Schule gehabt. Es ist die Chance, die noch existierenden Vorurteile gegenüber Alevit*innen abzubauen, um sich auf derselben Augenhöhe begegnen zu können.

Ich erwarte, dass dieser Religionsunterricht soll sowohl den Kindern das Gefühl geben, dass sie wertvolle Menschen sind und dass sie die Werte haben, dass sie eine Weltanschauung haben, mit der sie sehr zufrieden sein sollten, und auch schon die anderen gesellschaftlichen Gruppierungen nicht als Feind, sondern als Freund, wie es immer der Fall ist, darstellen und dem Zusammenleben der Menschen dienen. Und das sehe ich sowieso, dass das passiert, und das freut mich sehr. (E3, S. 5)

Hier erwartet das Elternteil wortwörtlich eine Veränderung der Weltanschauung ihres/seines Kindes, um das Zusammenleben in der heutigen multireligiösen und -kulturellen Gesellschaft zu ermöglichen. Denn diese Einstellung, so das Elternteil, führe zu einem zufriedenen Leben. Interessant ist auch die Aussage, dass Schüler*innen mit der Aufklärung und Wertebildung im alevitischen Religionsunterricht ihr Gegenüber nicht als Feinde, sondern als Freunde wahrnehmen sollen. Hier wird von den zukünftigen Erwachsenen eine friedensstiftende Rolle innerhalb der Gesellschaft erwartet.

Nun kommen wir zu dem in Kapitel 6.4. erwähnten Rollentausch. Aus den Schüler*innen werden junge „Expert*innen“, die ganz klar für die Realisierbarkeit einer religiösen Begegnung wegweisend sein müssen.

Für mich ist auch wichtig, dass ich dann den Österreichern, oder den Nicht-Aleviten, oder denen, die nicht an unserem Religionsunterricht beteiligt waren, denen über meine

Religion erzählen zu können und die dadurch auch so aufmerksam machen. Weil ich finde, nicht jeder kennt sich aus mit dem Alevitentum. [...] Und deshalb war es für mich auch immer sehr wichtig, also wenn man mich gefragt hat ‚Was ist deine Religion?‘, dass ich doch ausführlich erklären kann, was das ist, was wir da machen und an was wir glauben. (S1, S. 2)

Diese Aussage der Schülerin deutet auf den Wunsch hin, der eigenen Religion aus der Position des noch Unbekannten herauszuhelfen, indem so viel wie möglich darüber gelernt wird, um mögliche Fragen „ausreichend“ beantworten zu können.

Also, manchmal reden wir halt über aktuelle Themen, wie Homosexualität, Scheidung und so. Dann reden wir darüber, wie es im Alevitentum aussieht. Manchmal diskutieren wir, weil wir unterschiedlich denken, und jeder versucht es irgendwie zu argumentieren. Dann hilft natürlich das Wissen aus dem Unterricht. Weil dann kann ich sagen, dass meine Lehrerin das mir so erklärt hat. Darum finde ich es auch gut, dass wir auch über Themen reden, die uns jetzt irgendwie betreffen. (S5, S. 3)

Der befragte Schüler betont hier ganz klar, dass er im regulären Unterricht zu ganz bestimmten Themen aus der Perspektive der eigenen Religion nun mitdiskutieren kann. Dies sei nur möglich gewesen, zumal er im alevitischen Religionsunterricht vorab über gegenwärtig angesagte Themen gesprochen hatte. Der Wissenstransfer und der bereits erwähnte Rollentausch werden mit dieser Erzählung des Schülers wunderbar dargestellt.

Meine erste Priorität ist es, dass ich es [den Glauben; Anm. d. Verf.] ausüben kann, dass ich es [den Glauben; Anm. d. Verf.] richtig ausübe. Und dann natürlich alles nach außen weitergebe. (S1, S. 2)

Hier hat die Schülerin sich selbst eine Prioritätenliste erstellt, wo zuerst die „Ich-Identität“ vom Religionsunterricht profitieren soll und danach alle, die davon erfahren wollen. Unklar ist jedoch, was sie konkret mit dem Begriff „außen“ beschreiben möchte. Damit können Familienangehörige, Freunde oder auch gar Fremde gemeint sein, die mehr über das Alevitentum erfahren möchten.

7. Conclusio (Nurten Kalayci S. 97-100, Dilek Bozkaya S. 101-102)

Ziel dieser Masterarbeit war es, mehr Erkenntnis über den in Österreich angebotenen alevitischen Religionsunterricht zu erlangen und die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit aus der Sicht der Eltern und Schüler*innen sichtbar zu machen. Die Teilnehmer*innen dieser Erhebung wurden geografisch auf die Bundesländer Wien und Niederösterreich eingegrenzt und sollten mehrere Jahre Erfahrung mit dem alevitischen Religionsunterricht gesammelt haben. Zusätzlich wurde die Altersstufe der Schüler*innen auf das Oberstufenniveau festgelegt.

Bezüglich dem Forschungsstand gibt es in Österreich keine empirischen Arbeiten, die sich konkret mit dem alevitischen Religionsunterricht beschäftigen. Lediglich die in Kapitel 1.3. erwähnte Masterarbeit über die Erwartungshaltung von Alevit*innen in Bezug auf religiöse Erziehung widmet sich 2012 punktuell zu diesem Thema. Da zu diesem Zeitpunkt jedoch kein alevitischer Religionsunterricht angeboten wurde, richteten sich die Fragen auf eine fiktive Zukunftstheorie, konkret um eine „Was wäre, wenn“-Konstruktion.

Was nun unsere Arbeit anbelangt, kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich unsere in Kapitel 3.5. formulierte Annahme, dass in der Diaspora der Lernort Schule eine immens wichtige Bedeutung für die Vermittlung des alevitischen Glaubens an alevitische Kinder und Jugendliche und deren Eltern hat, durch die durchgeführten und analysierten Interviews bestätigt wurde.

Bildung hat einen sehr hohen Stellenwert im alevitischen Glauben. Sowohl im Koran als auch in zahlreichen Zitaten alevitischer Heiliger wird gefordert, dass man sich und seine Kinder bilden soll. Dementsprechend genießt die Schule als Ort der Bildung generell ein hohes Ansehen bei den allermeisten alevitischen Familien.

Sowohl die befragten Eltern als auch die Schüler*innen sehen die religiöse Unterweisung zuhause als nicht ausreichend und freuen sich daher sehr über die ergänzende religiöse Unterweisung an der Schule, die sogar als „mehr der Wahrheit entsprechend“ eingestuft wird.

Deshalb wird der alevitische Religionsunterricht von allen Befragten als Geschenk beschrieben, das sie nicht mehr missen möchten und der größte Wunsch, der geäußert wurde, war der, dass der alevitische Religionsunterricht weitergeführt und nicht eingestellt wird.

Alle Befragten zeigen sich grundsätzlich zufrieden mit dem alevitischen Religionsunterricht, seinen Lehrpersonen und den verwendeten Materialien. Sie schildern natürlich auch Hürden, Probleme und äußern Verbesserungswünsche. Ihnen ist jedoch bewusst, dass die Umsetzung ihrer meisten Wünsche oft nicht in der Hand der Alevitischen Glaubensgemeinschaft liegen, sondern aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen nicht anders umsetzbar sind.

Dennoch möchten wir zunächst auf die genannten negativen Punkte eingehen und diese reflektieren.

Aus den Interviews mit beiden Befragtengruppen geht hervor, dass es im alevitischen Religionsunterricht zu einem häufigen Wechsel der Lehrpersonen kommt. Die Elterngruppe empfindet diese Tatsache als eher störend. Interessanterweise hält sich die Schüler*innengruppe eher neutral in diesem Zusammenhang. Aus der pädagogischen Perspektive betrachtet, ist es natürlich besser, wenn Schüler*innen über einen längeren Zeitraum von der gleichen Lehrperson unterrichtet werden.

In Bezug auf den alevitischen Religionsunterricht, wurde bereits erwähnt, dass es unter den alevitischen Lehrpersonen viele berufliche Quereinsteiger*innen gibt. Es gab zu Beginn keine ausgebildeten alevitischen Religionslehrer*innen in Österreich. Auch eine Anstellung von in der Türkei tätigen alevitischen Religionslehrer*innen war und ist kein Thema, da es weder eine Ausbildung gibt, die den religionspädagogischen Anforderungen entsprechen würde noch ausgebildete alevitische Religionslehrer*innen. Zudem würde die Unterrichtssprache Deutsch in Österreich ein großes Hindernis für aus der Türkei kommende Personen darstellen. Nach nur wenigen Monaten nach der Anerkennung als Religionsgesellschaft in Österreich im Mai 2013 wurde bereits der erste alevitische Religionsunterricht in Österreich organisiert. Die Vorbereitung auf diesen Start hatte zwar vor der Anerkennung begonnen, jedoch war die Zeit zu kurz bemessen, um eine alle Anforderungen erfüllende Qualifikation für die Religionslehrer*innen zu ermöglichen.

Ein Faktor für den häufigen Lehrerwechsel stellt also die Tatsache dar, dass es alevitische Lehrpersonen gibt, die als Quereinsteiger in diesen Bereich einsteigen und mit der Zeit feststellen, dass der Lehrberuf nicht ihren Vorstellungen entspricht.

Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Tatsache, dass alevitische Lehrpersonen aufgrund der vergleichsweise niedrigen Anzahl an Religionsstunden in der Regel nur ein paar wenige Stunden pro Woche unterrichten können. Die alevitische Lehrtätigkeit wird dadurch zu einer Nebenbeschäftigung neben einem Hauptberuf, der es nicht in jedem Schuljahr möglich macht, Zeit für das Unterrichten zu finden.

Wie eine Mutter in einem Interview erwähnte, gab es tatsächlich einige alevitische Religionslehrerinnen, die Kinder bekamen und in Karenzurlaub gingen, wodurch es natürlich auch zu einem regen Wechsel an Lehrpersonen kam.

Als eine große Hürde wird von beiden Befragten Gruppen der Nachmittagsunterricht gesehen, der teilweise sogar an einer anderen Schule stattfindet. Sowohl Eltern als auch Schüler*innen wünschen sich den alevitischen Religionsunterricht am Vormittag. Aus der pädagogischen Perspektive kann diesem Wunsch nur zugestimmt werden, da die Schüler*innen vormittags noch mehr Energie haben und dem Unterricht besser folgen können. Den Nachmittagsunterricht betrachten Eltern und Schüler*innen als einen Mehraufwand im schulischen Geschehen, was nachvollziehbar ist. Natürlich ist es belastend nach dem Unterricht Freistunden zu haben, weil der alevitische Religionsunterricht zu einer späten Stunde stattfindet oder gar an eine andere Schule fahren zu müssen, die teilweise weit weg von zuhause ist.

Hier ist das große Problem, dass durch die niedrigen Schüler*innenzahlen alevitischen Glaubens an einer Schule, Sammelgruppen gebildet werden müssen. Alle, die im Schulwesen arbeiten, wissen, dass eine Sammelgruppe stundenplantechnisch meist nur nachmittags umsetzbar ist. Fast jede alevitische Religionsgruppe besteht aus Schüler*innen unterschiedlicher Klassen, da es kaum reguläre Klassen mit mehreren alevitischen Schüler*innen gibt.

In Zusammenhang mit den Sammelgruppen entsteht auch die Problematik, dass Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen gemeinsam unterrichtet werden müssen. Hier zeigen sich besonders die Eltern besorgt, ob und wie den unterschiedlichen Niveaus der Schüler*innen gerecht werden kann. Aus der pädagogischen Perspektive betrachtet, ist ein Unterricht von

jahrgangsnahen Schulstufen durchaus bewältigbar. Der Unterricht von Schüler*innen aus jahrgangsfernen Schulstufen stellt jedoch eine große Herausforderung dar. Hier sind die Lehrpersonen gefordert, den unterschiedlichen Niveaus und den unterschiedlichen altersbedingten Lebenswelten der Schüler*innen im Unterricht gerecht zu werden.

Die sich aus den Befragungen herauskristallisierenden Herausforderungen wie häufige Lehrerwechsel und der nachmittägliche und jahrgangsübergreifende Unterricht sind uns aus unserer Tätigkeit als Fachinspektorinnen bekannt. Diese Hürden stellen zwar für die Befragten keinen Grund für eine Abmeldung vom Religionsunterricht dar, jedoch berichten sie von anderen, die dies tun. Diese Hürden resultieren in erster Linie aus den niedrigen Schüler*innenzahlen, da man in Österreich ohnehin eine Minderheit darstellt.

Nach den oben aufgeführten Problembereichen, die hauptsächlich die organisatorischen Rahmenbedingungen betreffen, möchten wir den Fokus nun auf die Inhalte unserer Arbeit richten, die im Rahmen dieser Untersuchung positiv bewertet wurden und zu einer auffallend hohen Zufriedenheit führten.

Festgestellt wurde, dass nicht nur die Schüler*innen vom Religionsunterricht profitieren. Es sind auch Eltern, Freunde und andere Familienmitglieder, die mit den Schüler*innen mitlernen. Das Wissen wird von den Schüler*innen im Unterricht angenommen und als Multiplikator*innen in ihrem Umfeld weitergeben. Ob als Wissenstransfer anhand von Unterrichtsmaterialien, oder während der Ausübung von praktischen Glaubenselementen, wie etwa das Erwecken des *Çerağ*. Aus den Interviews geht hervor, dass der alevitische Religionsunterricht nicht mit dem Läuten der Schulglocke endet. Religiöse Inhalte werden als Diskussionsgrundlage verwendet, wobei Schüler*innen hier oftmals als Expert*innen wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass in den Aussagen der Protagonist*innen eine Steigerung des Selbstwertgefühls erkannt werden kann.

Das „Ich“ wird damit gestärkt und gewinnt an Qualität. Dies ist insbesondere für die Altersgruppe der interviewten Schüler*innen maßgeblich relevant, da sie sich in der Selbstfindungsphase befinden. Die Steigerung der „Ich-Qualität“ führt zu selbstbewussten jungen Menschen und zur Stärkung der religiösen Identität. Insbesondere, wenn sie in einer offenen und pluralistischen Gesellschaft leben, brauchen sie die „Ich-Stärke“, um einen angstfreien Diskurs gehen zu können.

Ein gestärktes „Ich“ kann Brücken zu vielen Dimensionen bauen. Anfangen möchten wir mit der familiären Dimension, die historisch bedingt wenig religiöses Wissen vorweisen kann. Durch das neu erlangte religiöse Wissen des eigenen Kindes schlüpfen diese innerhalb der Familie in die Rolle der/des alevitischen Expert*in. Dies ist aus den Aussagen der Eltern und Schüler*innen gleichermaßen zu erkennen und wird innerfamiliärer dankend angenommen. Interessant ist dabei auch die Tatsache, dass die Eltern in ihren Aussagen des Öfteren über „Hoffnung“ sprechen. Die interviewten Eltern hoffen nämlich, dass mit dem alevitischen Religionsunterricht die Chance besteht, die Wissenslücke, die mit der *Takiye* und anschließend mit der neuen Heimat in der Diaspora entstanden ist, zu schließen. Eltern berichten zudem über positive Veränderungen, was den Charakter ihres Kindes angeht. Die Wertevermittlung wird

als solche wahrgenommen und führt zu einem wertvollen Umgang innerhalb der Familie. Allgemein betrachtet, kann man von einer sogenannten „Win-Win-Situation“ sprechen.

Die nächste Dimension, die mit der gebildeten Brücke positiv beeinflusst wird, ist die Beziehung innerhalb von Peer-Groups, welche eine signifikante Rolle im Leben der Schüler*innen einnehmen. Eltern und Schüler*innen berichten gleichermaßen von neuen Freundschaften innerhalb der alevitischen Community, die ohne den alevitischen Religionsunterricht nicht möglich wären. Der Austausch innerhalb dieser Peer-Groups wird als sehr wertvoll betrachtet. Die alevitischen Schüler*innen berichten jedoch ebenfalls von anderen Peer-Groups, die nicht die Religion als gemeinsame Nenner haben. Auch hier ist aus den Aussagen der Schüler*innen zu entnehmen, dass die religiöse Bildung die Anerkennung innerhalb dieser Peer-Groups ebenso beeinflussen kann. Sie erwähnen, wie selbstsicher sie sich seit der religiösen Wissenserweiterung fühlen. Vor allem, wenn die Gespräche religiöse Themen behandeln und sie als alevitische Expert*innen mitdiskutieren können.

Die vorliegende Arbeit ist die einzige uns bekannte empirische Untersuchung im deutschsprachigen Raum, welche den in Österreich angebotenen alevitischen Religionsunterrichts wissenschaftlich analysiert. Dabei haben wir auf Herausforderungen aufmerksam gemacht, die dem alevitischen Religionsunterricht qualitativ und quantitativ schaden könnten. Eine zeitnahe Lösung dieser Herausforderungen durch das Schulamt der ALEVI ist ratsam, um die Zufriedenheit der Eltern und Schüler*innen nachhaltig sicherzustellen, damit der alevitische Religionsunterricht weiterhin als Hoffnungsträger für die zukünftigen Generationen gesehen werden kann.

8. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abels, H. (2017). Identität. Springer VS.
- Akin, B. (2017). Alevilikte “Ocak”: Kavramsal Çerçeveye ve Tarihî Arka Plana Yeni Bir Bakış. In Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi (S. 239-264). Verfügbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386791> [27.07.2023].
- Aksünger-Kizil, H. (2013). Jenseits des Schweigegebots. Alevitische Migrantenselbstorganisationen und zivilgesellschaftliche Integration in Deutschland und den Niederlanden, Waxmann Verlag.
- Aksünger-Kizil, H. (2020). Alevitischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Deutschland. Kontextualisierung und Herausforderungen. In Knauth, T. (Hrsg.), Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht. Waxmann Verlag.
- Aksünger-Kizil, H. & Kahraman, Y. (2018). Das anatolische Alevitentum: Geschichte und Gegenwart einer in Deutschland anerkannten Religionsgemeinschaft. Landeszentrale für politische Bildung.
- Amreich, B. (2022). Religion und Sozialstruktur am Beispiel der Friedhöfe in Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/8100939/full.pdf> [27.07.2023].
- Vaktidolu, A. & Adil, A. (2020). İmâm Cafer-i Sadik Buyruğu. Istanbul Can Yayinlari.
- Bag, M. (2012). Die Aleviten und ihre Erwartungen an die religiöse Erziehung in Österreich (Masterarbeit, Theologie). Grin.
- Balkanlıoğlu, M.A./Irmak, F. (2014). Bir Sosyal Sermaye Türü olarak Türkiye’deki Alevi Sosyal Örgütleri ve Faaliyetlerinin İncelenmesi. In: TÜRK KÜLTÜRÜ ve HACI BEKTAŞ VELÎ ARAŞTIRMA DERGİSİ / 70 (S. 139-159).
- Bitter, G. (2002). Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Kösel.
- Blaschke, J. (Hrsg.) (1989). Islam und Politik in der Türkei. Verlagsabteilung des Berliner Instituts für Vergleichende Sozialforschung.
- Bogner, A. Littig, B. & Menz, W. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Böckl, M. (2011). Die kleinen Religionen Europas. Woher sie kommen und welchen Einfluss sie haben. Patmos-Verlag der Schwabenverlag AG.
- Şener, C. (2006). Atatürk Ve Aleviler. 16. Auflage. Etik Yayınları.
- Cohen, R. (1997). Global Diasporas: An Introduction. UCL Press.
- Cooley, Ch. H. (1902). Human Nature and The Social Order. Scribner.
- Demir, A. (2016). Die Moderne. Von Mohammed zu Atatürk: eine Analyse des türkischen Pfades in die Moderne anhand der Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas. Lit.
- Demir, Ö. (2014). Pforte der Wahrheit. Zitate und Aussprüche von Ali ibn Abu-Talib (a.). BoD
- Demirer, K. (2023). Göç ve Kentleşme ile Sosyokültürel Değişime Uğrayan Alevilik: Afyonkarahisar Kayabelen Hamza Seyh Ocaklılar Örneği (S. 55-92). In: Ertit, V. (Hrsg.). Alevilerin Dönüşümü. İnanc, Ritüel ve Topluluklar Üzerine Saha Araştırmaları. Adana. Karahan Kitabevi.
- Dreßler, M. (2002). Die alevitische Religion. Traditionslinien und Neubestimmungen (Abhandlungen zur Kunde des Morgenlandes LIII,4). Ergon.
- Dreßler, M. (2013). Der moderne dede. Religiöse Autorität im Wandel. In: Langer, R./Aguicenoglu, H./Karolewski, J./Motika, R. (Hrsg.). Ocak und Dedelik. Institutionen religiösen Spezialistentums bei den Aleviten (S. 241-266). Frankfurt am Main. Peter Lang.
- Eder, F. (2014). Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Österreich. In H. Döbert, v. B. Kopp & H. Weishaupt (Hrsg.), Innovative Ansätze in der Lehrerbildung im Ausland (S. 150-165). Waxmann.
- Erdogan, Ö. (2017). Alevitischer Religionsunterricht in Österreich. In Alevilik Bektaşilik Araştırmaları Dergisi Journal of Alevism Bektashism Studies, Bd. 15 (S. 191-221). Önel Verlag.
- Erikson, E. H. (1964). Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Fischer.
- Erikson, E. H. (1966). Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1978). Childhood and Society. Triad Paladin.
- Erikson, E. H. (2015). Identität und Lebenszyklus (27. Auflage). Suhrkamp.

- Feller, W., Stürgh, A. (2017). Was Österreichs Lehrer lernen. Verfügbar unter: <https://www.agenda-austria.at/publikationen/was-oesterreichs-lehrerlernen/einleitung/> [13.01.2023].
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.)(2000). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 437–456). Juventa.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Sociology Press.
- Gülcicek, A. D. (2003), Der Weg der Aleviten (Bektaschiten). Ethnographia Anatolica Verlag.
- Gümüş, B. (2005). Türkische Aleviten vom Osmanischen Reich bis zur heutigen Türkei (2. Auflage). Hartung-Gorre Verlag.
- Güngör, B. (2010). Cem ve 12 Hizmet. Hacı Bektas Veli'ye Gönül Verenler Sosyal Kültürel Egitim Dernegi Yayinlari.
- Hoffmann, K. (1990). Leben in einem fremden Land. Wie türkische Jugendliche "soziale" und "persönliche" Identität ausbalancieren. KT-Verlag.
- Hron, A. (1994). Qualitative Verfahren: fokussiertes und narratives Interview. In G. L. Huber, & H. Mandl (Hrsg.), Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung (S. 128–137). Beltz.
- Jelb, N. (2016). Diapsora und Identität in der Literatur des Postkolonialismus. Eine Analyse anhand des Romans "La maravillosa vida breve de Oscar Wao" von Junot Diaz. Diplomica Verlag.
- Kalayci, E. (2009). Integrierts euch!?! Grundlagen, Hürden und Vision im Integrationsprozess von MigrantInnen. Planet-Verlag.
- Kaluç, Ş. (2011). "Alevi Çalıştayları Nihai Raporu" Üzerine Bir Değerlendirme. In: Liberal Düşünce, Band 16, Nr. 63 (S. 87 - 124). Verfügbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/liberal/issue/48184/609800> [10.11.2023].
- Kavak, N. (2018). Wie zufrieden sind die muslimischen Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern mit dem islamischen Religionsunterricht an einer Realschule in NRW? Grin.

- Koliander-Bayer, C. (1998). Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Studien-Verlag.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 79). Suhrkamp.
- Kraus, W. (2000). *Das erzählte Selbst. Münchner Studien zur Kultur- und Sozialpsychologie* (Bd. 8). Centaurus Verlag & Media.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methodologie*. Bd. 1 (3. korr. Aufl.). Psychologie Verlags Union.
- Langer, R. (2008). Alevitische Rituale. In M. Sökefeld (Ed.), *Aleviten in Deutschland: Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora* (S. 65-108). Transcript Verlag.
- Levitt, P. (2001). „Between God, Ethnicity, And Country: An Approach To The Study Of Transnational Religion“, Paper presented at Workshop on Transnational Migration: Comparative Perspectives, WPTC-01-13, Princeton University. Verfügbar unter: <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/Levitt.pdf> [27.10.2022].
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7. Aufl.). Beltz.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Mendl, H. & Sitzberger, R. (2017). Lernwerkstatt Religionsunterricht: Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In J. Mägdefrau & H.-St. Fuchs, *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (Bd. 8, S. 163–178). ZLF.
- Mey, G. (1999). *Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen*. Köster
- Meyer, K. & Kautz, M. (2020). Interreligiöses Lernen. Didaktik der Religionen. In WiReLex. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. Verfügbar unter: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> [22.06.2022].

- Müller, B. (2011). Empirische Identitätsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Öz, B. (1992). Osmanlı'da Alevi Ayaklanmaları. Ant Yayınları.
- Reinders, H.(2016). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. De Gruyter.
- Reinhold, G, Pollak, G. & Heim, H. (Hrsg.)(1999). Pädagogik Lexikon. Oldenbourg.
- Rohde, I. (2009). Identitätsbildung und Selbstzufriedenheit in der Postadoleszenz – eine empirische Analyse bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Verfügbar unter: <https://opus.ph-heidelberg.de/files/25/DissRohde.pdf> [12.10.2022].
- Ruchsow, M. (2016). Das Problem diachroner personaler Identität. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Safran, W. (1991). Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies* (Vol. 1, S. 83-99). Verfügbar unter: doi:10.1353/dsp.1991.0004 [8.04.2022].
- Safran, W. (2006). Deconstructing and Comparing Diasporas. In W. Kokot, K. Tölölyan & C. Alfonso (Hrsg.), *Diaspora, Identity and Religion: New Directions in Theory and Research* (S. 9-29). Routledge.
- Sambur, B. (2009). Özgürlük ve İnsan Hakları Açısından Alevilik Problemi. In: *Liberal Düşünce*, Band 14, Nr. 55 (S. 93-108). Verfügbar unter: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/791523> [10.11.2023].
- Sambur, B. (2011). Cemevleri-Dedelerin Statüsü ve AB Ülkelerindeki Uygulamalar. *Liberal Düşünce*. Band 61-62. (S. 97-110).
- Schambeck, M. (2013). Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf. Conn.
- Schelander, R. (2011). Entwicklung der empirischen Forschung in der österreichischen Religionspädagogik der letzten 10 Jahre. Ein Literaturbericht. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* (S. 5-8). Schnider Verlag.
- Scheurmann, K. (2010). *Der alevitische Cem in der Diaspora*. Grin.
- Sener, Cemal (1997). Şaha Doğru Giden Kervan. Alevilik Nedir. Şahkulu Sultan Külliyesi Vakfı
- Smart, N. (1999). „The importance of diasporas“. In St. Vertovec & R. Cohen (Hrsg.), *Migration, Diasporas and Transnationalism*, Edward Elgar, Cheltenham/Aldershot (S. 420–429). Routledge.

- Sökefeld, M. (2005). Sind Aleviten Muslime? Aspekte einer Debatte unter Aleviten in Deutschland. Ethnoscripts Bd 7, Nr. 2 (S. 128-166). Transcript Verlag.
- Sökefeld, M. (2008a). Aleviten in Deutschland. Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora. Transcript Verlag.
- Sökefeld, M. (2008b). Einleitung: Aleviten in Deutschland: Von takiye zur alevitischen Bewegung. In: M. Sökefeld (Hg.) (S. 7-36). Transcript Verlag.
- Sözeri, Ö. (2021). Die Untersuchung des Alevitentums. 12 Imām Verlag.
- Statistik Austria (2021). Religionszugehörigkeit 2021: Drei Viertel bekennen sich zu einer Religion [Pressemeldung]. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/05/20220525Religionszugehoerigkeit2021.pdf>
- Tasci, H. (2006). Identität und Ethnizität in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel der zweiten Generation der Aleviten aus der Republik Türkei. LIT-Verlag.
- Toprak, E. T. & Kaplan, I. (2021). Aleviten – die besseren Muslime? In Gehört der Islam zu Deutschland? (S. 273-304). University press.
- Vertovec, St. (2000). „Religion and Diaspora“, Transnational Communities Programme, Paper presented at the conference on New Landscapes of Religion in the West, WPTC-01-01, University of Oxford (S. 27-29). Verfügbar unter: <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/Vertovec01.PDF> [27.10.2022].
- Vogt, St. & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Verfügbar unter: https://www.f01.thkoeln.de/imperia/md/content/sozialearbeitplus/skript_interviewsqual_inhaltsanalyse.pdf [16.03.2017].
- Weiss, H. (Hrsg.)(2007). Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Willems, J. (2011). Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witzl, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In Forum Qualitative Sozialforschung Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [20.02.2023].
- Yaman, A. (2011). ALEVİLİKTE OCAK KAVRAMI: ANLAM VE TARİHSEL ARKA PLAN. In TÜRK KÜLTÜRÜ ve HACI BEKTAŞ VELÎ ARAŞTIRMA DERGİSİ (S. 43-64). Verfügbar unter: file:///C:/Users/NBOEMS/Downloads/203-Article%20Text-395-1-10-20130116.pdf [27.07.2023].

Zimmermann, P. (2003). Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Webseiten:

Alevihaber. Verfügbar unter: <https://www.alevihaber.com/turkiyedeki-alevi-kurumlari-9107h.htm>

Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgemeinschaften in Österreich (2022). Verfügbar unter: www.auslaender.at

Über uns (2022). Verfügbar unter: https://www.aleviten.at/_de/?page_id=9

Interreligiöse Kooperationen (2023). Verfügbar unter: <https://kphvie.ac.at/netzwerk-interreligiositaet/interreligioese-kooperationen.html>

Universität Wien (n. d.). Verfügbar unter: <https://iits.univie.ac.at/studium/bachelorstudium-alevitisch-theologische-studien/>

Dekret Nr. 112 des Türkischen Bundespräsidenten über die Gründung des Amtes für Alevitisch-Bektaschitische Kultur und Cem-Häuser. Verfügbar unter: <https://www.resmigazete.gov.tr/fihrist?tarih=2022-11-09>

IMDb (2011). Saklı Hayatlar, Web, 27.08.2023, in: <https://www.youtube.com/watch?v=QiDikH24GzY>

Ehl-i Beyt Yolu (20.08.2016). KIZILBAŞ Bunlar KIZILBAŞ, “Saklı Hayatlar” filminde. Youtube, 20.08.2016, Web, 15.07.2021, in: <https://www.youtube.com/watch?v=SznmGVxk6EA>