Erdal Kalayci / Nurten Kalayci

Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung

Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich

Die Autor:innen

Mag. Dr. Erdal Kalayci, MA ist Post Doc-Universitätsassistent im Fachbereich für Alevitisch-Theologische Studien des Instituts für Islamisch-Theologische Studien an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Außerdem ist Kalayci Lehrbeauftragter am Institut für Alevitische Religion der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich und er war als alevitischer Religionslehrer tätig.

Mag. Dr. Erdal Kalayci, MA
Universität Wien
Institut für Islamisch-Theologische Studien
Fachbereich für Alevitisch-Theologische Studien
Schenkenstraße 8–10
A–1010 Wien
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8695-4328
e-mail: erdal.kalayci@univie.ac.at



Dipl.Päd. Nurten Kalayci, BEd MA ist Hochschullehrperson an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich und Lehrbeauftragte im Fachbereich für Alevitisch-Theologische Studien des Instituts für Islamisch-Theologische Studien an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien. Kalayci ist zudem stv. Leiterin des Alevitischen Schulamtes und alevitische Religionslehrerin.

Dipl.Päd. Nurten Kalayci, BEd MA
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich
Institut für Alevitische Religion
Mayerweckstraße 1
A–1210 Wien
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0019-0699
e-mail: nurten.kalayci@kphvie.ac.at



Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten: Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich
ÖRF 34 (2026) 2, 44–66 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.3

CC BY

Erdal Kalayci / Nurten Kalayci

Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung

Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich

Abstract

Im Beitrag werden zentrale systematisch-theologische Konzepte des Aleviten-tums hinsichtlich ihres Potenzials für eine pluralitätssensible alevitische Theologie und Religionspädagogik analysiert. Im systematisch-theologischen Teil werden zentrale doktrinäre Konzepte des alevitischen Glaubens hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit für pluralitätssensible Zugänge untersucht. Im zweiten Teil werden die Lehrpläne für den alevitischen Religionsunterricht in Österreich (ARU) entlang der Kategorien „Wahrheit" und „Pluralität" unter die Lupe genommen. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Kategorien in den Lehrplänen verankert und subjektorientiert, dialogisch und prozesshaft konzipiert sind. Ergänzend werden konkrete Unterrichtsmethoden dargestellt, die diese Prinzipien performativ umsetzen, etwa das Einstiegsritual, narrative Zugänge über alevitische Heilige sowie die Integration biographischer und familiärer Vielfalt. Es wird aufgezeigt, dass der ARU einen Beitrag zur Debatte um religiöse Bildung in pluralen Gesellschaften leisten kann, indem er eine theologisch fundierte und zugleich pluralitätssensible Konzeption religiöser Bildung entfaltet. Der Beitrag zeigt, dass pluralitätssensible alevitische Religionspädagogik nicht auf die Vermittlung exklusivistischer Wahrheitsgehalte zielt. Sie eröffnet Lernräume, in denen Schüler:innen zur reflektierten Suche nach Wahrheiten befähigt werden.

Schlagworte

Alevitentum – alevitische Theologie – alevitische Religionspädagogik – alevitischer Religionsunterricht – Pluralität –Lehrplananalyse

Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten: Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich
ÖRF 34 (2026) 2, 44–66 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.3

CC BY

Erdal Kalayci / Nurten Kalayci

Plurality-Sensitive Alevi Theology and its Religious-Pedagogical Implementation

The Search for Truth(s) in Alevi Religious Education in Austria

Abstract

The article analyzes central systematic-theological concepts of Alevism with regard to their potential for a plurality-sensitive Alevi theology and religious pedagogy. In the systematic-theological part, key doctrinal concepts of the Alevi faith are examined in terms of their accessibility for plurality-sensitive approaches. In the second part, the curricula for Alevi Religious Education in Austria (ARU) are analyzed along the categories of "truth" and "plurality". The results show that both categories are embedded in the curricula and are conceptualized in a subject-oriented, dialogical, and process-oriented manner. In addition, concrete teaching methods are presented that implement these principles performatively, such as the opening ritual, narrative approaches through Alevi saints, and the integration of biographical and familial diversity. It is demonstrated that Alevi Religious Education can contribute to the broader debate on religious education in plural societies by developing a theologically grounded and at the same time plurality-sensitive concept of religious education. The article shows that a plurality-sensitive Alevi religious pedagogy does not aim at conveying exclusivist notions of truth. Rather, it opens learning spaces in which pupils are enabled to engage in a reflective search for truths.

Keywords
plurality – alevism – alevi theology – alevi religious education – alevi religious pedagogy – curriculum analysis

Kalayci, Erdal / Kalayci, Nurten: Pluralitätssensible alevitische Theologie und ihre religionspädagogische Umsetzung. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich
ÖRF 34 (2026) 2, 44–66 • DOI: 10.25364/10.34:2026.2.3

CC BY

1. Einleitung

Religiöse Bildung geschieht heutzutage in einem Spannungsfeld, in dem absolute Wahrheitsansprüche und religiöse Pluralität gleichzeitig nebeneinander existieren. Wie kann Wahrheit bei so vielen unterschiedlichen religiösen Ansichten vermittelt werden, ohne dabei jemanden auszuschließen bzw. sich selbst zu delegitimieren? Diese Frage stellt eine zentrale Herausforderung religionspädagogischer Reflexion dar. Religiöse Pluralität und ihre religionspädagogische Bedeutung sind bereits etablierte Forschungsfelder.[1] Die Verbindung von pluralitätssensibler Theologie und Wahrheitsverständnis im alevitischen Religionsunterricht (ARU) hingegen ist bislang nicht systematisch untersucht worden.

Der vorliegende Beitrag untersucht daher die systematisch-theologischen Grundlagen pluralitätssensibler Ansätze im Alevitentum und analysiert deren religionspädagogische Implikationen für den ARU an österreichischen Schulen.

2. Pluralitätssensibilität der alevitischen Theologie

Gesellschaften werden durch Migrationsbewegungen sprachlich, ethnisch, kulturell und religiös plural. Diese Fragmentierung erfordert von allen Stakeholdern eine Reaktion und Anpassung an die neue soziale Realität. Auch die Religionen und deren Institutionen sind herausgefordert. Verschiedene theologische Zugänge haben sich in den letzten Jahrzehnten herauskristallisiert, um den interreligiösen Dialog zu gestalten. Diese Zugänge werden je nach Grad ihrer Dialogbereitschaft in drei Kategorien eingeteilt: exklusivistische, inklusivistische und pluralistische Zugänge. Während exklusivistische Zugänge nur den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion anerkennen, stehen inklusivistische und pluralistische Zugänge anderen Vorstellungen offen gegenüber. Beim Inklusivismus wird jedoch dem eigenen Wahrheitsanspruch Vorrang eingeräumt[2]. Die alevitische Theologie ist in einem Spektrum zu verorten, das inklusivistische und pluralistische Zugänge zulässt. Daraus lässt sich der pluralitätssensible Charakter des alevitischen Glaubens begründen.

Die Migration und Urbanisierung der alevitischen Bevölkerung seit Mitte des 20. Jahrhunderts führte zu einer Vielfalt an theologischen Positionierungen. Derzeit gibt es in Österreich eine staatlich anerkannte Religionsgesellschaft der Alevi-

1 Vgl. Sejdini, Zekirija (2022) 91–111; Kraml, Martina / Sejdini, Zekirija (2015); Polak, Regina (Hrsg.) (2023); Fermor, Gotthard / Knauth, Thorsten / Möller, Rainer / Obermann, Andreas (Hrsg.) (2022); Fürlinger, Ernst / Kusur, Senad (Hrsg.) (2019); Paczyńska-Werner, Katarzyna / Schneider-Stengel, Detlef (Hrsg.) (2026); Amirpur, Katajun / Weiße, Wolfram (Hrsg.) (2015).

2 Detaillierte Ausführungen zum Dreierschema siehe Küster (2011); Basinger (2025); Bernhardt (2005); Danz (2005).

t:innen: die Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (ALEVI)[3]. Daneben existieren zwei eingetragene alevitische Bekenntnisgemeinschaften: die Alt-Alevitische Glaubensgemeinschaft (AAGÖ) und die Frei-Alevitische Glaubensgemeinschaft (FAGÖ)[4]. Beide Bekenntnisgemeinschaften stellen Minderheiten innerhalb der alevitischen Community dar, die das Alevitentum als einen Glauben außerhalb des Islams verorten. Die ALEVI hingegen definiert das Alevitentum als eine vom Sunnitentum und Schiitentum differente islamisch-mystische Strömung, so wie es von der Mehrheit der Alevit:innen im Herkunftsland Türkei und in der Diaspora vertreten wird[5].

Für die theologische Untersuchung der Pluralitätssensibilität werden die in der alevitischen Mehrheitsgesellschaft anerkannten mündlichen und schriftlichen Quellen herangezogen[6]. Um den Rahmen dieses Beitrages nicht zu sprengen, werden exemplarisch vier theologische Grundhaltungen auf die Frage hin untersucht, wie sie einen pluralitätsoffenen Zugang der alevitischen Theologie konstituieren.

2.1 „Yol bir, sürek binbir." – „Es gibt einen Weg, aber tausend und eine Möglichkeit, ihn zu begehen."

Diese im alevitischen kollektiven Gedächtnis eingebrannte Leitformel zeigt zunächst den offenen Zugang zur inneralevitischen Pluralität in der Glaubenspraxis[7] bei weitgehend einheitlicher Glaubensdoktrin.[8] In hermeneutischer Perspektive bedeutet dies, dass der Zugang zu religiöser Wahrheit nicht als statisch begriffen wird, sondern als dynamisch und interpretationsbedürftig. Unterschiedliche religiöse Praktiken, Rituale und Traditionen stellen demnach keine defizitären Abweichungen von einer normativen Idealvorstellung dar, sondern sind Ausdruck kontextgebundener Sinn- und Bedeutungszuschreibungen. Die Vielfalt alevitischer Praxisformen kann somit als Ergebnis einer pluralistischen religiösen Hermeneutik verstanden werden, in der alevitische Gemeinschaften regionsspezifische Zugänge zur transzendenten Wirklichkeit entwickelt haben. Diese

3 siehe gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/kirchen-und-religionsgesellschaften.html, 15.09.2026.

4 siehe staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/religioese-bekenntnisgemeinschaften.html, 15.09.2026.

5 Vgl. Lohlker, Rüdiger (2020) 6; Sökefeld, Martin (2008) 100-103; siehe auch die Darstellung des Alevitentums durch die staatlich anerkannte ALEVI in Österreich unter https://www.aleviten.at/wp-content/uploads/2023/10/ALEVI-Glaubenslehre.pdf und die „Charakterisierung des Alevitentums" der Alevitischen Gemeinde Deutschland (AABF) unter https://aabf-inanc-kurulu.com/eine-seite/.

6 Vgl. Yildirim, Riza (2018b) 295-302; Yaman, Mehmet (2013) 218-219; Özdemir, Ali Riza (2017).

7 Nähere Informationen siehe Kapitel 3.

8 Vgl. Ulusoy, Ali Celalettin (1980) 255-259.

zunächst auf die interne Realität abzielende Toleranz wird in Migrationskontexten auf andere Glaubensrichtungen ausgedehnt. Diese Perspektive impliziert zugleich eine Relativierung exklusivistischer Wahrheitsansprüche, ohne jedoch in einen beliebigen Relativismus zu verfallen. Vielmehr wird die göttliche Wahrheit als eine zugrunde liegende ontologische Dimension gedacht, die sich in einer Vielzahl legitimer Ausdrucksformen manifestiert. Differenz erscheint folglich nicht als Problem, sondern als konstitutive Erscheinungsform religiöser Wirklichkeit.

Im Sinne eines normativen Religionspluralismus wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche religiöse Traditionen jeweils spezifische, kulturell geprägte Zugänge zu der einen göttlichen Wahrheit darstellen. Daraus ergibt sich eine Grundhaltung, die auf dialogischer Offenheit und gegenseitigem Respekt basiert und interreligiösen Austausch als produktiven Prozess begreift.

2.2 „Yetmiş iki Milleti ayıplamamak." – „Missbillige nicht die zweiundsiebzig Völker."

Der Seelenreifungsprozess soll den alevitischen Gläubigen zu einem vollkommenen oder edlen Menschen (*İnsan-ı Kâmil*) reifen lassen. Hier kommt die Lehre der „Vier Tore und Vierzig Stufen" (D*ört Kapı Kırk Makam)* zum Tragen. Eine dieser vierzig Stufen schreibt vor, Angehörige anderer Glaubensrichtungen nicht zu missbilligen oder gering zu schätzen.[9]

Der Hinweis auf zweiundsiebzig Völker, Gemeinschaften oder Gruppen geht auf eine Überlieferung des Propheten Muhammed zurück. Demnach prophezeite er, dass sich seine Gemeinschaft nach seinem Ableben in dreiundsiebzig Gruppen spalten würde und bis auf eine alle vom rechten Weg abkommen würden.[10] Bezugnehmend auf diese prophetische Aussage sehen sich verschiedene islamische Strömungen als diese jene Gruppe an, die errettet werden würde.[11] Die alidische Lesart verbindet diese eine Gruppe der Erretteten mit der Prophetenfamilie, der *Ehl-i Beyt*, die aus fünf Personen[12] (Prophet Muhammed, seine Tochter Ana Fatma, sein Nachfolger Imam Ali sowie seine Enkelsöhne Imam Hasan und Imam Hüseyin) besteht und weiters die Anhänger:innen der *Ehl-i Beyt*. Der von der Prophetenfamilie und ihren Nachfahren aufgezeigte Weg wird im alevitischen

9 Hacı Bektaş Veli (2007) 78.

10 Vgl. Emir, Enis (2021) 20.

11 Vgl. Eren, Muhammet Emin (2018).

12 Vgl. Akın, Bülent (2025) 42-48.

Selbstverständnis als der *gerechte Weg*[13] zur göttlichen Wahrheit begangen. Dabei darf das Gebot, die anderen Gruppen nicht zu missbilligen, nicht außer Acht gelassen werden. Denn es liegt nicht im menschlichen Ermessen, über andere zu richten. Die Gleichwertigkeit und Ebenbürtigkeit aller menschlichen Geschöpfe sind stets zu achten. Folglich lautet die anthropologische Deutung im Alevitentum, dass ein respektvoller und anerkennender Umgang mit den übrigen zweiundsiebzig Gruppen oder Gemeinschaften gepflegt werden soll. Dadurch werden Wege für einen innerislamischen und interreligiösen Dialog eröffnet. Eine theologisch-hermeneutische Interpretation weitet den Kreis der möglichen Dialogpartner:innen im europäischen Migrationskontext auf Angehörige nichtislamischer Gemeinden aus. So ist im kollektiven Gedächtnis von Alevit:innen in der Gegenwartsgesellschaft tief verankert, dass die Begegnung auf Augenhöhe mit allen Menschen ohne Unterschied von Glauben, Ethnie, Geschlecht oder Herkunft zu suchen und zu pflegen ist.

2.3 Aus der göttlichen Offenbarung…

„Ihr Menschen! Siehe, wir erschufen euch als Mann und Frau und machten euch zu Völkern und zu Stämmen, damit ihr einander kennenlernt. […]“ (Koran, 49:13) [14]

Pluralität erscheint in diesem Koranvers als konstitutives Prinzip der Schöpfung selbst und erhält eine theologische Legitimation, da sie das Ergebnis einer von Gott gewollten Ordnung ist.[15] Darüber hinaus wird eine erkenntnistheoretische Dimension eröffnet: Das Eigene wird erst im Gegenüber erfahrbar. Der Mensch gelangt zu einem Bewusstsein seiner selbst gerade durch die Begegnung mit dem Anderen, der ihm zugleich Grenze und Spiegel ist.

Diese Überlegungen stehen in enger Verbindung mit zentralen Motiven der alevitischen Schöpfungsmythologie. Die Vielfalt der Erscheinungen ist Ausdruck einer zugrunde liegenden Einheit (*Vahdet-i Vücûd*)[16], die sich in der Schöpfung widerspiegelt. Der Mensch erkennt sich selbst und letztlich das Göttliche in sich erst im Kontakt mit dem Anderen. So wird die Begegnung mit Vielfalt zu einer notwendigen Gegebenheit auf dem alevitisch-mystischen Erkenntnisweg (*Yol*).

13 Koran, 1:6.

14 Koranübertragungen aus dem Arabischen ins Deutsche werden nach Hartmut Bobzin (2012) wiedergegeben.

15 Aslan, Ednan (2016).

16 Vgl. Akın, Bülent (2025) 82-86.

2.4 Brief von Imam Ali an seinen Gouverneur Malik al-Aschtar[17]

Imam Ali gilt in der islamischen Mystik als das Tor zum verborgenen, göttlichen Wissen[18]. Er ist vorbildhaft hinsichtlich seines Wissens, seines Heldenmuts und nicht zuletzt seines Umgangs mit seinen Mitmenschen. Seine Einstellung zu Andersgläubigen tritt in seiner Anweisung für gerechte Amtsführung an Malik al-Aschtar hervor, den er zuvor zum Gouverneur von Ägypten berufen hatte:

> *„Lass dein Herz die Barmherzigkeit gegenüber den Untertanen fühlen sowie die Liebe und Freundlichkeit ihnen gegenüber, und stehe nicht über ihnen wie reißende Raubtiere, die ihre Nahrung erbeuten, denn sie sind von zweierlei Art: Entweder dein Bruder in der Religion oder dir in der Schöpfung gleich."*[19]

Imam Ali verweist hier deutlich auf den göttlichen Ursprung der gesamten Schöpfung und damit der Gleichwertigkeit der Geschöpfe. Dies wird in der göttlichen Offenbarung ebenfalls festgehalten:

> *„Wir erweisen den Kindern Adams Ehre und trugen sie auf Meer und Festland, versorgten sie mit guten Dingen und zeichneten sie besonders aus vor vielen, die wir erschaffen haben."* (Koran, 17:70)

Die besondere Stellung der Menschheitsfamilie in der Schöpfung kann an dieser Stelle der göttlichen Anrede herausgelesen werden. Der Mensch ist es auch, der mit Vernunft und Verstand ausgestattet wurde und als göttlicher „*Stellvertreter*"[20] auf Erden fungiert und damit Verantwortung trägt. Dabei weist die Bezeichnung „*Kinder Adams*" auf die gemeinsame Herkunft dieser Menschheitsfamilie hin und verlangt einen würdevollen Umgang miteinander. Die Würde des Menschen ist ein von Gott verliehenes einzigartiges Gut und verbindet die Sonderstellung mit aufgetragenen Verantwortlichkeiten und Aufgaben[21].

3. Die Suche nach Wahrheit(en) im alevitischen Religionsunterricht in Österreich

Die Frage nach *der* Wahrheit nimmt im ARU in Österreich eine zentrale Rolle ein. Dies ist unter anderem auf inneralevitische Diskussionen über die Deutung des Alevitentums zurückzuführen. Unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der

17 Das Kompendium „*Nahdsch-ul-Balagha*" *(dt. „Pfad der Eloquenz")* enthält Briefe, Reden und Zitate von Imam Ali.

18 Eine Überlieferung des Propheten Muhammed: *„Ich bin die Stadt des Wissens. Ali hingegen ist das Tor dazu. Wer Wissen erlangen will, soll zum Tor kommen."*, Emir, Enis (2021) 173.

19 Scharif Radhi (2009) 253.

20 Koran, 2:30.

21 Sejdini, Zekirija (2016) 22–24.

historischen Ursprünge, theologischen Grundlagen und religiösen Selbstverortung des Alevitentums führen dazu, dass innerhalb der alevitischen Gemeinschaft unterschiedliche Wahrheitsansprüche existieren.[22] Diese Pluralität verschiedener Deutungen ist in Österreich auch auf rechtlicher Ebene sichtbar: Wie bereits erläutert, bestehen neben der staatlich anerkannten Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich, kurz ALEVI, mit der Alt-Alevitischen sowie der Frei-Alevitischen Glaubensgemeinschaft zwei Bekenntnisgemeinschaften, die jeweils unterschiedliche Verständnisse alevitischer Tradition vertreten. Dies führt zu Verunsicherungen, von denen auch Kinder, Jugendliche und deren Familien betroffen sind. Vor diesem Hintergrund wird vom ARU erwartet, Orientierung zu bieten und Klarheit über die als widersprüchlich wahrgenommenen religiösen Wahrheitsansprüche herzustellen.

Wie stark diese Erwartung an den ARU ausgeprägt ist, zeigt die qualitative Masterarbeit von Bozkaya und Kalayci (2024), in der alevitische Oberstufenschüler:innen und Eltern aus Wien und Niederösterreich zum ARU befragt wurden. Die Studie macht deutlich, dass die Befragten den Unterricht als Ort verlässlicher religiöser Wissensvermittlung wahrnehmen. Besonders die befragten Eltern verbinden mit dem Unterricht die Erwartung, dass dort der Glaube „wie's wirklich gehört" vermittelt wird[23]. Auch Schüler:innen formulieren einen ähnlichen Anspruch, wenn sie betonen, dass Lehrpersonen ihnen „das Richtige" beibringen sollen[24]. Diese Erwartungshaltung betrifft auch die Auseinandersetzung mit nicht-alevitischen Glaubensrichtungen und deren Wahrheitsansprüchen.

3.1 Wie werden „Wahrheit" und „Pluralität" in den Lehrplänen sichtbar?

Für die Beantwortung der Frage, wie sich die Konzepte von Wahrheit und Pluralität im Unterricht widerspiegeln, wurden zunächst die Lehrpläne für Volksschulen, für die Sekundarstufe I (Neue Mittelschulen und AHS-Unterstufe) sowie für die AHS-Oberstufe untersucht. Methodisch erfolgte die Auswertung mittels einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.[25] Aufgrund der Fragestellung wurden die deduktiven Hauptkategorien „Wahrheit" und „Pluralität" festgelegt. Analysiert wurden alle Passagen der Lehrpläne, in denen sich Prozesse religiöser Wahrheitssuche, sowie der Umgang mit inneralevitischer, inner-

22 Die unterschiedlichen Selbstverständnisse von Alevit:innen sowie deren historische und gesellschaftspolitische Ursachen diskutiert Dreßler, Markus (2013).

23 Vgl. Bozkaya, Dilek / Kalayci, Nurten (2024) 63.

24 Vgl. ebd. 64.

25 Vgl. Mayring, Philipp (2015) 97–98.

islamischer und gesellschaftlicher Vielfalt widerspiegeln. Die Analyse der schulstufenübergreifend identen Lehrplanabschnitte zeigt folgende Ergebnisse:

Analyse der Kategorie Wahrheit

Die Analyse der deduktiven Kategorie „Wahrheit" zeigt, dass der Lehrplan zu Beginn einen normativen Rahmen vorgibt: Der Religionsunterricht orientiert sich „an der koranischen Offenbarung und der alevitischen Tradition".[26] Wahrheit ist hiermit in einer konkreten religiösen Überlieferung verankert. Gleichzeitig sollen die Schüler:innen zu eigenen Glaubensentscheidungen befähigt werden, wobei ihre persönlichen Lebens- und Glaubenserfahrungen den Ausgangspunkt des Lernens bilden.[27] Damit wird der normative Anspruch durch Subjektorientierung ergänzt. Wahrheit ist also nicht nur etwas Vorgegebenes, sie soll individuell angeeignet und reflektiert werden. Darüber hinaus wird religiöse Wahrheit als prozesshaft verstanden. Der Lehrplan beschreibt religiöse Bildung als „kommunikatives und prozessorientiertes Geschehen", bei dem das alevitische Gottes-, Menschen- und Weltbild erarbeitet und dabei gleichzeitig „Rücksicht auf biographische, geschlechtsspezifische und entwicklungspsychologische Gegebenheiten" genommen wird.[28] Wahrheit entsteht somit im dialogischen Lernen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Deutung von Erfahrung. Lebens- und Glaubenserfahrungen werden aus der Perspektive des alevitischen Glaubens reflektiert und erhalten dadurch eine religiöse Bedeutung. Wahrheit wird hier als Deutungskategorie verstanden, die es ermöglicht, existenzielle Fragen nach Herkunft, Sinn und Zukunft religiös zu reflektieren. Damit ist sie auch sinnstiftend ausgerichtet[29]. Diese Perspektive wird durch die religionsdidaktischen Grundsätze weitergeführt. Prinzipien wie „Fragen – erzählen – lernen" und „Aus Biographien lernen" zeigen, dass Wahrheit im Unterricht durch Reflexion, Austausch und persönliche Aneignung erschlossen wird. Gleichzeitig sollen Schüler:innen religiöse Vorstellungen beurteilen und kritisch einordnen[30]. Zuletzt wird Wahrheit eng mit Praxis verbunden. In den Kompetenzen zeigt sich, dass religiöse Erkenntnis im Handeln wirksam werden soll. Wahrheit ist somit nicht nur zu verstehen, sondern auch im Alltag umzusetzen.[31]

26 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 1.
27 Vgl. ebd. 1–2.
28 Vgl. ebd. 2.
29 Vgl. ebd. 1–2.
30 Vgl. ebd. 3.
31 Vgl. ebd. 4–5.

Insgesamt wird Wahrheit im Lehrplan als mehrdimensionales Konzept sichtbar: Sie ist normativ verankert, wird individuell angeeignet, prozesshaft entwickelt, reflektiert und praktisch gelebt. Diese Erkenntnisse sind anschlussfähig an religionspädagogische Ansätze, die Lernen im Religionsunterricht als Zusammenspiel von Subjektorientierung, Handlungsorientierung, langfristigen und steten Lernprozessen und Deutung von Erfahrungen verstehen[32].

Analyse der Kategorie Pluralität

Die Analyse der deduktiven Kategorie „Pluralität" zeigt, dass Pluralität ein wesentliches Merkmal des ARU ist. Bereits in der Bildungs- und Lehraufgabe fordert der Lehrplan die Berücksichtigung der unterschiedlichen religiösen Einstellungen und Erfahrungen der Schüler:innen.[33] Es wird also von vornherein von einer heterogenen Schüler:innengruppe ausgegangen. Pluralität erscheint hier zunächst als Vielfalt innerhalb der Lerngruppe. Dies lässt sich auch im Kontext aktueller religionssoziologischer Untersuchungen einordnen. So verweist die Studie *Was glaubt Österreich?* darauf, dass religiöse Gruppen eine „nicht zu vernachlässigende Binnenheterogenität" aufweisen[34].

Pluralität wird im Lehrplan auch im gesellschaftlichen Kontext erwähnt. Er spricht von einer „pluralistischen Welt" und betont die Auseinandersetzung mit „anderen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Trends". Ziel ist es, Schüler:innen zu einer offenen Haltung gegenüber dem Anderen zu befähigen und sie zugleich zu einer reflektierten Positionierung innerhalb dieser Vielfalt anzuleiten.[35] Pluralität wird als eine Wirklichkeit und Herausforderung moderner Gesellschaften gesehen, auf die der Religionsunterricht vorbereiten soll. Diese Perspektive wird durch die religionsdidaktischen Grundsätze vertieft. Das Prinzip „Über Differenzen ins Gespräch kommen" hebt hervor, dass Vielfalt aktiv bearbeitet werden soll. Pluralität wird dabei als dialogischer Prozess verstanden, der „Differenzkompetenz und Toleranz" fördert. Gleichzeitig wird sie als „Chance und Reichtum"[36] bewertet, wobei auch kritische Auseinandersetzungen möglich sind. Neben der interreligiösen und gesellschaftlichen Pluralität wird auch die innerale-vitische Vielfalt sichtbar, etwa in unterschiedlichen Ausdrucksformen und Lebensweisen des alevitischen Glaubens.[37] In den Kompetenzformulierungen

32 Vgl. Schweitzer (2024) 57; 268; 273–274.

33 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 1.

34 Vgl. Mattes-Zippenfenig, Astrid / Polak, Regina (2025) 9.

35 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 2.

36 Vgl. ebd. 3.

37 Vgl. ebd. 3.

wird Pluralität in folgenden Bereichen deutlich: Schüler:innen sollen etwa „andere Überzeugungen beschreiben", eine „wertschätzende Gesprächskultur entwickeln" und den „Umgang mit Vielfalt in Europa" erlernen[38].

Insgesamt wird auch Pluralität im Lehrplan als mehrdimensionales Konzept verstanden, das individuelle, inneralevitische, innerislamische und gesellschaftliche Vielfalt umfasst. Sie wird sowohl als gegebene Realität anerkannt als auch als pädagogische Aufgabe verstanden, die im Unterricht reflektiert und bearbeitet werden soll. Diese Erkenntnisse sind anschlussfähig an religionspädagogische Ansätze, die religiöse Vielfalt als Kontext religiöser Bildung verstehen und Differenz im Allgemeinen als konstitutiven Bestandteil von Lernen sehen[39].

Analyse der Kategorien in den unterschiedlichen Schulstufen

Wahrheit und Pluralität sind keine statischen Begriffe, sondern wachsen mit den Lernenden mit. Daher werden im nächsten Schritt die schulstufenspezifischen Lehrplanabschnitte betrachtet, um zu sehen, wie „Wahrheit" und „Pluralität" in den verschiedenen Altersstufen umgesetzt werden.

Volksschule

Die Analyse der Kategorie „Wahrheit" zeigt, dass religiöse Erkenntnis in den ersten Schuljahren primär über die persönliche Gottesbeziehung, Selbsterkenntnis und ethische Praxis vermittelt wird. Formulierungen wie „Meine Vorstellungen und Bilder von Gott", „Gott ist in mir" oder „Gott im Angesicht des Menschen erblicken" verdeutlichen ein subjekt- und beziehungsorientiertes Wahrheitsverständnis.[40] Die Hinführung in die Lehre der „Vier Tore und Vierzig Stufen" in der vierten Schulstufe zeigt, dass bereits in der Volksschule ein prozesshaftes Verständnis religiöser Wahrheitsannäherung lehrplanmäßig eingeführt wird[41].

Parallel dazu wird „Pluralität" bereits in der Vorschulstufe als selbstverständlicher Bestandteil religiöser Bildung beschrieben. Themen wie „Was wir gemeinsam haben, worin ich besonders bin", der Umgang mit Verschiedenheit sowie die Beschäftigung mit christlichem und jüdischem Leben zeigen, dass religiöse Differenz bereits in der Volksschule positiv bearbeitet wird. Besonders das Prinzip

38 Vgl. ebd. 4–5.

39 Vgl. Jäggle, Martin (2009) 54–55.

40 Vgl. Lehrplan der Volksschule, 6–7.

41 Vgl. ebd. 10.

„Betrachte alle 72 Völker gleich“ verweist auf ein universelles Verständnis religiöser Vielfalt[42].

Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I wird das prozesshafte Wahrheitsverständnis systematischer und theologischer ausformuliert. Während in der Volksschule vor allem beziehungsorientierte und erfahrungsnahe Zugänge im Vordergrund stehen, werden Jugendliche nun in die mystischen Erkenntnisstufen eingeführt. Besonders deutlich wird dies in der Thematisierung von *Ayn'el Yakin, Ilm'el Yakin* und *Hakk'el Yakin*[43], die Wahrheit als gestuften Prozess des Sehens, Wissens und Tuns beschreiben.[44] Dies wird ergänzt durch Konzepte wie *İnsan-ı Kâmil*[45], *Vahdet-i Vücûd*[46], *Terk-i Dünya*[47] sowie die weitere Vertiefung in die Lehre der „Vier Tore und Vierzig Stufen“. Dadurch wird Wahrheit zunehmend als innerer Erkenntnisprozess verstanden[48]. Parallel dazu erweitert sich auch die pluralitätsbezogene Dimension des Lehrplans. Neben interreligiösen Inhalten, die vertieft werden, wird explizit auf die inneralevitische Vielfalt hingewiesen, etwa durch die Behandlung regional unterschiedlicher alevitischer Traditionen[49]. Die Formulierung „Kein Zwang in der Religion“ zeigt eine deutliche Ablehnung exklusivistischer Wahrheitsansprüche[50].

Oberstufe

In der AHS-Oberstufe wird Wahrheit zunehmend analytisch und philosophisch reflektiert. Dies zeigt sich etwa im Vergleich alevitischer Schöpfungsvorstellungen mit evolutionstheoretischen Ansätzen oder in der Aufforderung, religiöse Theorie mit gelebter Praxis zu vergleichen[51]. Außerdem werden Fragen religiöser Legitimität verhandelt, wie etwa, wer religiöse Rituale leiten darf oder wenn religiöse Regeln kritisch hinterfragt werden[52].

---

42 Vgl. ebd. 5–11.

43 Bedeutung: Islamisch-mystische Erkenntnislehre, in der Wahrheit durch Sehen (ayn), Wissen (ilim) und göttliche (hak) Erkenntnis stufenweise erfahren wird.

44 Vgl. Lehrplan Sekundarstufe I, 5.

45 Bedeutung: Der vollkommene und edle Mensch.

46 Bedeutung: Einheit des Seins und die Widerspiegelung Gottes in seiner Schöpfung.

47 Bedeutung: Verzicht auf Weltliches.

48 Vgl. Lehrplan Sekundarstufe I, 7–8.

49 Vgl. ebd. 8.

50 Vgl. ebd. 8; Koran, 2:256.

51 Vgl. Lehrplan Oberstufe, 6.

52 Vgl. ebd. 7–8.

Parallel dazu vertieft sich die pluralitätsbezogene Dimension weiter: Neben interreligiösen Vergleichen und gesellschaftlichen Integrationsfragen wird festgehalten, dass „kein Glaube besser als der andere“ sei[53]. In der Oberstufe wird Wahrheit als prozesshafte Suche verstanden und gleichzeitig pluralitätssensible Offenheit eingefordert.

Über alle Schulstufen hinweg zeigt sich eine didaktische Struktur, in der Wahrheit zunächst subjektiv erfahren, dann religiös vertieft und schließlich kritisch reflektiert wird, während Pluralität zunächst wahrgenommen, dann gedeutet und schließlich reflektiert und anerkannt wird:

Schulstufe	Wahrheit	Pluralität
Volksschule	erleben	wahrnehmen
↓	↓	↓
Sekundarstufe I	vertiefen	deuten
↓	↓	↓
Oberstufe	reflektieren	anerkennen

Abbildung1: Didaktische Entwicklung von Wahrheit und Pluralität im ARU[54]

3.2 Unterrichtspraxis im Umgang mit Wahrheit und Pluralität

Die im zweiten Kapitel herausgearbeiteten vier Grundhaltungen einer pluralitätssensiblen alevitischen Theologie werden nun anhand von Beispielen aus der Praxis didaktisch konkretisiert. Die Beispiele basieren auf unserer langjährigen eigenen Tätigkeit in der Lehre, Konzeption, Begleitung und Weiterentwicklung des ARU in Österreich und werden als erfahrungsbasierte Praxisvignetten verstanden.

53 Vgl. ebd. 7.

54 Eigene Darstellung.

Beispiel 1: Einstiegsritual in den Unterricht als performative Auslegung des Koranverses 49:13

Ein besonderes Erkennungsmerkmal des ARU ist das sogenannte Einstiegsritual, das sich didaktisch am Beginn des alevitischen Cem-Gottesdienstes[55] orientiert und als performative Umsetzung des Koranverses 49:13 verstanden werden kann.

Zu Beginn der Unterrichtseinheit versammeln sich die Schüler:innen gemeinsam mit der Lehrperson in einem Kreis und führen ein sogenanntes „Gefühlsbarometer" durch. Dabei werden sie eingeladen, ihre aktuellen Emotionen wahrzunehmen, zu benennen, die Gründe dafür zu teilen und somit gemeinschaftlich zu reflektieren. Kohler-Spiegel (2022) betont, dass „Wahrnehmung von Gefühlen, deren Erkennen und Benennen […] gelernt und geübt werden" müssen und wiederkehrende Rituale Vertrauen fördern und Orientierung vermitteln[56].

Dieser Einstieg dient dazu, mögliche Spannungen, Konflikte oder Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe sichtbar zu machen und gemeinsam zu bearbeiten. Zusätzlich bietet der Kreis den Schüler:innen die Möglichkeit, Fragen oder persönliche Anliegen einzubringen, die sie beschäftigen. Diese können im Zusammenhang mit der letzten Unterrichtseinheit, mit Gesprächen im familiären Umfeld oder Erfahrungen im schulischen Alltag stehen. Auch Fragen zu anderen Religionen und Weltanschauungen können hier offen thematisiert werden.

Ziel dieses Rituals ist es, vor dem eigentlichen Unterricht eine Form des gegenseitigen Einvernehmens bzw. der Versöhnung herzustellen. Erst nachdem symbolisch dieses *Rızalık*[57], was gegenseitige Zustimmung, Einverständnis oder Versöhnung bedeutet, eingeholt wurde, beginnt die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff. Die Lehrperson beteiligt sich ebenfalls, indem sie eigene Gefühle oder aktuelle Befindlichkeiten offenlegt, kann den Kreis jedoch zugleich nutzen, um thematisch in die jeweilige Unterrichtseinheit überzuleiten. Dieses Ritual wurde in Anlehnung an den Cem-Gottesdienstes eingeführt, in dem zu Beginn ebenfalls weltliche Konflikte, Sorgen und zwischenmenschliche Spannungen gelöst werden, damit in gemeinschaftlicher Harmonie gebetet werden kann.[58]

55 Im Alevitentum wird der gemeinschaftliche Gottesdienst Cem genannt und in Cem-Häusern, den alevitischen Gotteshäusern, abgehalten.

56 Vgl. Kohler-Spiegel, Helga (2022) 124.

57 Vgl. Akın, Bülent (2025) 178-182.

58 Vgl. Sökefeld, Martin (2005) 208–209.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit, wie Wahrheit im ARU in zwischenmenschlichen Beziehungen gedacht wird. Gleichzeitig werden unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen sichtbar gemacht, Neugierde aneinander geweckt und das von Gott gewollte gegenseitige Kennenlernen als Bereicherung angesehen.

Beispiel 2: Erzählungen und Zitate alevitischer Heiliger als ethische Orientierung – in Anlehnung an den Brief von Imam Ali an Malik al-Aschtar

Ein weiteres wiederkehrendes Element der Unterrichtspraxis ist der Einsatz von Erzählungen und Zitaten alevitischer Heiliger. In narrativen religionspädagogischen Ansätzen werden diese als zentraler Zugang religiösen Lernens verstanden. Boehme (2022) beschreibt Narrativität in diesem Zusammenhang als Chance für den Religionsunterricht der Zukunft, da religiöse Traditionen nicht nur erzählt, sondern mit der Lebenswelt und den Erfahrungen der Schüler:innen in Beziehung gesetzt werden. Boehme stützt sich hier auf Ritschls Story-Konzept und betont die Bedeutung der Verbindung zwischen der „Meta-story" einer religiösen Gemeinschaft und der individuellen „Life-story" der Schüler:innen.[59]

Im ARU zeigt sich dies insbesondere in der Auseinandersetzung mit Erzählungen und Zitaten über Imam Ali und weitere alevitische Heilige. Diese thematisieren einerseits zentrale ethische Grundhaltungen wie Selbstachtung, Verantwortung für sich selbst und andere sowie einen respektvollen Umgang mit sich selbst und anderen. Andererseits werden alevitische Heilige im Umgang mit Konflikten, unterschiedlichen Perspektiven und Wahrheitsansprüchen als ethische Vorbilder thematisiert. Ein hierfür herangezogener Text ist der Brief Imam Alis an Malik al-Aschtar, in dem Gerechtigkeit, Barmherzigkeit und der respektvolle Umgang mit *allen* Menschen als grundlegende ethische Prinzipien betont werden.

Durch den Einsatz der Narrative erhalten die Schüler:innen einerseits eine normative Orientierung an den Weisheiten alevitischer Heiliger, werden aber stets dazu ermutigt, diese Narrative mit eigenen Erfahrungen und lebensweltlichen Situationen in Beziehung zu setzen und gemeinsam zu reflektieren. Boehme (2022) nennt dies die „individuelle lebensweltliche Realisierung einer religiösen Tradition"[60].

59 Vgl. Boehme, Katja (2022) 90–91.

60 Boehme, Katja (2022) 94.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit, wie religiöse Wahrheit als eine im Alltag zu realisierende Haltung und Pluralität als grundlegende Realität menschlichen Zusammenlebens verstanden werden kann.

Beispiel 3: Einbezug familiärer, regionaler und gesellschaftlicher Vielfalt – konkrete Umsetzung von „Missbillige nicht die zweiundsiebzig Völker"

Ein weiteres charakteristisches Merkmal der Unterrichtspraxis ist der regelmäßige Einbezug familiärer und regionaler Ausdrucksformen alevitischer Glaubenspraxis. Der Unterricht bemüht sich auf diese Weise um Subjekt- und Lebensweltorientierung und die bewusste Integration biographischer Erfahrungen in den religiösen Lernprozess der Schüler:innen.

Gerade im Kontext des Alevitentums, in dem die mündliche Tradierung der Glaubenslehre eine wichtige Rolle spielt, eröffnet biographisches Lernen besondere Zugänge religiöser Lernprozesse. Durch die Begegnung mit unterschiedlichen religiösen Biografien und familiären Erzählungen lernen die Schüler:innen nicht nur verschiedene Ausdrucksformen alevitischer Glaubenspraxis kennen, sondern reflektieren zugleich ihre eigenen religiösen Wurzeln und familiären Traditionen. Die Auseinandersetzung mit „fremden Biografien" ermöglicht es dabei, „… eigene Erfahrungen bewusst in den Lernprozess zu integrieren, und andererseits den Lernenden unaufdringlich Orientierungshilfen für die persönliche Lebensgestaltung [zu] offerieren"[61].

Die Schüler:innen werden dazu ermutigt, ihre eigenen religiösen Erfahrungen aus dem familiären Kontext in den Unterricht einzubringen. Diese können teilweise unterschiedliche Vorstellungen darüber enthalten, was als „richtiges" alevitisches Verständnis gilt. In solchen Situationen werden die verschiedenen Perspektiven nebeneinandergestellt, gemeinsam unter Einbezug alevitischer Primärquellen[62] reflektiert und im Hinblick auf ihre Bedeutung für das eigene Leben diskutiert.

Während jüngere Schüler:innen etwa davon berichten, wie Rituale oder Traditionen in ihren Familien gelebt werden, werden ältere Schüler:innen dazu motiviert, gezielt Eltern, Großeltern oder Verwandte nach religiöser Praxis in früheren Generationen oder im Herkunftskontext zu befragen. Teilweise treten sie hierfür auch mit Verwandten oder Bekannten im Ausland in Kontakt. Darüber hinaus werden

61 Lindner, Konstantin (2011) 65.

62 Vgl. Yildirim, Riza (2018a). „Literary Foundations of the Alevi Tradition: Mainstream, Canon, and Orthodoxy". Yildirim diskutiert ausführlich die schriftlichen Grundlagen der Kızılbaş-Alevi-Tradition und zeigt, dass neben dem Koran insbesondere die Buyruk-Literatur, die Dichtung Şah Hatayis sowie weitere poetische und hagiographische Texte eine zentrale Rolle innerhalb der religiösen Überlieferung spielen. Zugleich betont er, dass noch kein eindeutig abgeschlossener Kanon existiert.

die Schüler:innen ermutigt, mit Menschen unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten ins Gespräch zu treten, um verschiedene Glaubensvorstellungen kennenzulernen und zu reflektieren. Ziel ist es, den Unterricht als Raum gemeinsamer Aushandlung religiöser Vielfalt zu gestalten. Das im ersten Teil beschriebene ethische Prinzip „Missbillige nicht die zweiundsiebzig Völker" wird dabei konkret umgesetzt.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit, wie sich religiöse Wahrheit in unterschiedlichen biographischen, regionalen und kulturellen Kontexten zeigen und Pluralität dadurch nicht nur thematisiert, sondern aktiv in den Lernprozess integriert werden kann.

Beispiel 4: Offenbarungsverständnis im Lehrwerk – in Anlehnung an „Es gibt einen Weg, aber tausend und eine Möglichkeit, ihn zu begehen."

Zuletzt wird ein Beispiel für ästhetisches Lernen im ARU dargestellt. In Anlehnung an Baumert (2020) trägt ästhetisches Lernen dazu bei, religiöse Inhalte nicht nur sachkundlich zu vermitteln, sondern subjektive und theologische Auseinandersetzungen mit Glaubensfragen zu eröffnen. Durch poetische Sprache, Riten, Symbole und künstlerische Ausdrucksformen werden religiöse Inhalte nicht nur erklärt, sondern auch sinnlich und lebensweltlich erfahrbar gemacht.[63] Ein besonders anschauliches Beispiel für den Umgang mit Wahrheit und Pluralität im Horizont des oben genannten alevitischen Grundsatzes findet sich im Lehrwerk für den ARU in Österreich:

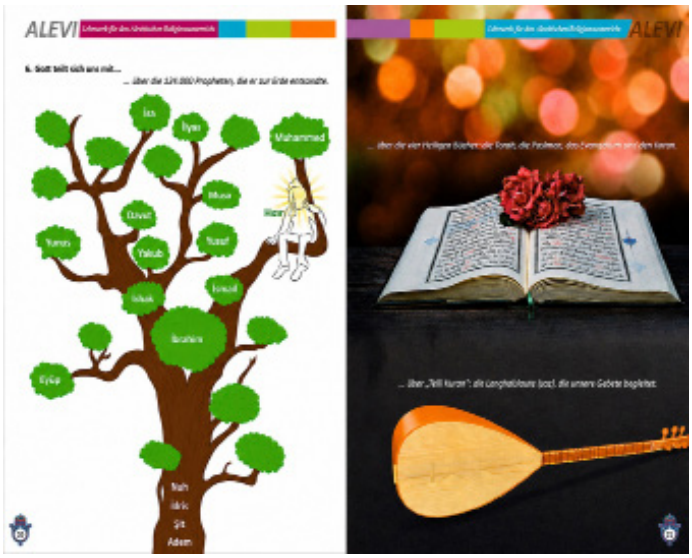


Abbildung 2: Darstellung unterschiedlicher Formen göttlicher Mitteilung: Propheten, heilige Schriften und Telli Kuran[64]

63 Vgl. Baumert, Britta (2020) 193–202.

64 Kalayci, Nurten / Korkmaz, Sedat (2015) 20–21.

Eine dort abgebildete Doppelseite (siehe Abb. 2) stellt die Vorstellung dar, dass Gott sich den Menschen über eine Vielzahl von Propheten mitteilt, die jeweils in unterschiedlichen historischen und kulturellen Kontexten aufgetreten sind. Dabei wird in der alevitischen Tradition häufig von 124.000 Propheten[65] gesprochen, die zu verschiedenen Menschengruppen gesandt wurden. Diese sind jeweils in der Sprache und im kulturellen Kontext der jeweiligen Gemeinschaft aufgetreten, um den Menschen einen Zugang zu Gott zu eröffnen. Ergänzt wird diese Darstellung durch den Verweis auf die vier heiligen Bücher (Torah, Psalmen, Evangelium und Koran), wodurch unterschiedliche religiöse Traditionen als Ausdruck göttlicher Offenbarung anerkannt werden.[66]

Dieses Verständnis macht deutlich, dass es nicht nur einen exklusiven Weg zur religiösen Wahrheit gibt, sondern Gott selbst unterschiedliche Wege zu sich eröffnet. Gleichzeitig wird jedoch eine klare religiöse Orientierung aufrechterhalten, indem für die eigene Glaubenspraxis, insbesondere auf den Koran, den Propheten Muhammed und die 12 Imame Bezug genommen wird. Andere religiöse Traditionen und ihre heiligen Schriften werden dabei als Ausdruck göttlicher Offenbarung anerkannt und respektiert.

Die Praxisvignette veranschaulicht damit einen theologischen Zugang, in dem die Einheit göttlicher Wahrheit mit der Vielfalt ihrer historischen Vermittlungsformen verbunden werden kann.

4. Fazit

Der Beitrag zeigt am Beispiel des ARU in Österreich, wie theologische Wahrheitsansprüche und die Anerkennung religiöser Vielfalt miteinander verbunden werden können. Es zeigt sich, dass die analysierten theologischen Grundhaltungen sich auch in der Analyse des Lehrplans widerspiegeln: Wahrheit wird traditionsbezogen, subjektorientiert und prozesshaft erschlossen, während Pluralität als inneralevitische, religiöse und gesamtgesellschaftliche Realität reflektiert wird. Die Praxisvignetten veranschaulichen exemplarisch, wie die Analyseerkenntnisse performativ, narrativ, biographisch und ästhetisch im ARU didaktisch umgesetzt werden können. Für die allgemeine Religionspädagogik zeigt der ARU damit ein religiöses Bildungsverständnis, das konfessionell normative Orientierung, subjektorientierte religiöse Bildung, dialogische Offenheit und einen reflektierten Umgang mit Differenz miteinander verbindet.

65 Vgl. Yildirim, Riza (2020) 151.

66 Vgl. Özmen, Ismail (1998) 97.

Literatur

Akın, Bülent (2025). *Alevilikte Temel Kavram ve Terimler-I. Teolojik Temeller-Mitik Köken-Tasavvufi Yapı.* Paradigma Akademi Yayınları.

Amirpur, Katajun & Weiße, Wolfram (Hrsg.). (2015). *Religionen – Dialog – Gesellschaft. Analysen zur gegenwärtigen Situation und Impulse für eine dialogische Theologie.* Waxmann.

Aslan, Ednan (2016). Pluralität als Wille Gottes. In Zekirija Sejdini (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung.* Neue Ansätze in Europa (S. 33–50). transcript Verlag.

Basinger, David (2025). Religious Diversity (Pluralism). In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2025 ed). Abgerufen am 16. September 2026, von https://plato.stanford.edu/archives/sum2025/entries/religious-pluralism/

Baumert, Britta (2020). Die Potentiale des Ästhetischen Lernens für den Religionsunterricht an Grundschulen. *ÖRF – Österreichisches Religionspädagogisches Forum 28*(2), 190–210.

Bernhardt, Reinhold (2005). *Ende des Dialogs? Die Begegnung der Religionen und ihre theologische Reflexion.* Theologischer Verlag Zürich.

Bobzin, Hartmut (2012). *Der Koran. Aus dem Arabischen neu übertragen von Hartmut Bobzin unter Mitarbeit von Katharina Bobzin.* Verlag C.H. Beck.

Boehme, Katja (2022). Narrativität als Chance – auch für den Religionsunterricht der Zukunft. In Katja Boehme & Hans-Bernhard Petermann (Hrsg.), *Erzählungen und Erzählen. Narration im fächerkooperierenden Begegnungslernen* (S. 89–100). Mattes Verlag.

Bozkaya, Dilek & Kalayci, Nurten (2024). *Der alevitische Religionsunterricht in Österreich aus der Sicht von alevitischen Oberstufenschüler:innen und Eltern. Eine regionale Analyse im Raum Wien und Niederösterreich.* [Masterarbeit]. Universität Wien.

Danz, Christian (2005). *Einführung in die Theologie der Religionen.* LIT Verlag.

Dreßler, Markus (2013). Was ist das Alevitentum? Die aktuelle Diskussion und historische Traditionslinien. In Robert Langer, Hüseyin Ağuiçenoğlu, Janina Karolewski, & Raoul Motika (Hrsg.). *Ocak und Dedelik. Institutionen religiösen Spezialistentums bei den Aleviten* (S. 13–36). Peter Lang.

Emir, Enis (2021). *İslam Tarihinde Ehl-i Beyt ve Ashab.* İmam Rıza Dergâhı Yayınları.

Fermor, Gotthard, Knauth, Thorsten, Möller, Rainer, & Obermann, Andreas (Hrsg.). (2022). *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs.* Waxmann.

Fürlinger, Ernst & Kusur, Senad (Hrsg.). (2019). *Islam und religiöser Pluralismus. Grundlagen einer dialogischen muslimischen Religionstheologie*. Theologischer Verlag Zürich.

Eren, Muhammet Emin (2018). Bir Hadis Beş Yorum: 73 Fırka Hadisine Farklı Bazı Yaklaşımlar. *Journal of Islamic Research 29*(2), 331–347.

Hacı Bektaş Veli (2007). *Makâlât* Mehmet Akkuş, Ali Öztürk, & Ali Yılmaz, (Hrsg.). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Jäggle, Martin (2009). Pluralitätsfähiger Umgang mit den Anforderungen an den Religionsunterricht. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 17*(1), 54–57.

Kalayci, Nurten & Korkmaz, Sedat (2015). *Lehrwerk für den Alevitischen Religionsunterricht in Österreich.* ALEVI.

Kohler-Spiegel, Helga (2022). „In Religion fühl' ich mich wohl." Emotionales Lernen in der Grundschule. *Theo-Web, 21*(Sonderausgabe), 115–131.

Kraml, Martina & Sejdini, Zekirija (2015). Religiöse Unterschiedlichkeit als Potenzial. Innsbrucker Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 23*(1), 29–37. DOI: 10.25364/10.23:2015.1.4

Küster, Volker (2011). *Einführung in die Interkulturelle Theologie.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Lindner, Konstantin (2011). „Aufgabe Biografie" - eine religionsdidaktische Herausforderung?! *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, 2*, 62–67.

Lohlker, Rüdiger (2020). *Muslim*innen in Österreich.* (Research Paper on Islam No. 1.) Abgerufen am 15. September 2026, von https://www.academia.edu/38055668/MuslimInnen_in_%C3%96sterreich.

Mattes-Zippenfenig, Astrid & Polak, Regina (2025). *Endbericht der Studie „Was glaubt Österreich? Ein interdisziplinäres Mixed-Methods-Projekt zu Sinn-, Wert- und Glaubensvorstellungen".* Abgerufen am 05. Mai 2026, von https://wasglaubtoe.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wasglaubtoe/Was_glaubt_OEsterreich_Endbericht_Quantitativer_Teil.pdf.

Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

Özdemir, Ali Riza (2017). *Aleviliğin Yazılı Kaynakları.* Kripto Kitaplar.

Özmen, Ismail (1998). *Alevi-Bektaşi Şiirleri Antolojisi. 13.-14.-15. Yüzyıl* (Band 1). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Paczyńska-Werner, Katarzyna & Schneider-Stengel, Detlef (Hrsg.). (2026). *Jugendarbeit in der pluralen Gesellschaft. Grundlagen und Praxis der interkulturellen und interreligiösen Öffnung.* transcript Verlag.

Polak, Regina (Hrsg.). (2023). *Interreligiöser Dialog. Wissenschaftliche Zugänge zur Begegnung der abrahamitischen Religionen.* Brill | Schöningh.

Scharif, Radhi Muhammad ibn Husain (2009). *Nahdsch-ul-Balagha – Pfad der Eloquenz. Aussagen und Reden Imam Alis (a.)* (Band 2). Ins Deutsche übertragen von Fatima Özoğuz. Verlag Eslamica.

Sejdini, Zekirija (2016). Zwischen Gewissheit und Kontingenz. Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von islamischer Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext. In Zekirija Sejdini (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa* (S. 15–31). transcript Verlag.

Sejdini, Zekirija (2022). *Rethinking Islam in Europe. Contemporary Approaches in Islamic Religious Education and Theology.* De Gruyter.

Schweitzer, Friedrich (2024). *Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Sökefeld, Martin (2005). Cem in Deutschland: Transformationen eines Rituals im Kontext der alevitischen Bewegung. In Robert Langer, Raoul Motika, & Michael Ursinus (Hrsg.), *Migration und Ritualtransfer. Religiöse Praxis der Aleviten, Yesiden und Nusairier zwischen Vorderem Orient und Westeuropa* (S. 203–226). Peter Lang.

Sökefeld, Martin (2008). *Struggling for Recognition. The Alevi Movement in Germany and in Transnational Space.* Berghahn Books.

Ulusoy, Ali Celalettin (1980). *Hünkâr Hacı Bektaş Veli ve Alevi-Bektaşi Yolu.* Hacıbektaş.

Yaman, Mehmet (2013). *Alevilik. İnanç, Edep, Erkân.* Demos Yayınları.

Yildirim, Riza (2018a). Literary Foundations of the Alevi Tradition: Mainstream, Canon, and Orthodoxy. In Benjamin Weineck & Johannes Zimmermann (Hrsg.), *Alevism between Standardisation and Plurality. Negotiating Texts, Sources and Cultural Heritage* (S. 61–96). Peter Lang.

Yildirim, Riza (2018b): *Geleneksel Alevilik. İnanç, İbadet, Kurumlar, Toplumsal Yapı, Kolektif Bellek.* İletişim Yayınları.

Yildirim, Riza (2020). *Menâkıb-ı Evliyâ (Buyruk). Tarihsel Arka Plan, Metin Analizi, Edisyon-Kritik Metin.* Yapı Kredi Yayınları.

Lehrpläne für den ARU in Österreich:

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht an Volksschulen* (Anlage 1 zu BGBl. II Nr. 14/2014). Republik Österreich.

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht an Hauptschulen, Neuen Mittelschulen und Unterstufen allgemeinbildender höherer Schulen* (Anlage 2 zu BGBl. II Nr. 14/2014). Republik Österreich.

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). *Lehrplan für den Alevitischen Religionsunterricht an Oberstufen allgemeinbildender höherer Schulen* (Anlage 3 zu BGBl. II Nr. 14/2014 idF BGBl. II Nr. 89/2015). Republik Österreich.

Liste der staatlich anerkannten Kirchen und Religionsgesellschaften und eingetragenen Bekenntnisgemeinschaften:

Gesetzlich anerkannte Kirchen und Religionsgesellschaften (o. D.). *Bundeskanzleramt Österreich.* Abgerufen am 15. September 2026, von https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/kirchen-und-religionsgesellschaften.html

Staatlich eingetragene religiöse Bekenntnisgemeinschaften (o. D.). Bundeskanzleramt Österreich. Abgerufen am 15. September 2026, von https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/kultusamt/religioese-bekenntnisgemeinschaften.html

Darstellung der alevitischen Glaubenslehre:

Alevitische Glaubensgemeinschaft in Österreich (o. D.). Glaubenslehre der ALEVI. Auszug aus der Verfassung der Alevitischen Glaubensgemeinschaft in Österreich. Abgerufen am 15.09.2026 von https://www.aleviten.at/wp-content/uploads/2023/10/ALEVI-Glaubenslehre.pdf.

Alevitische Gemeinde Deutschland (AABF). (o. D.). *„Charakterisierung des Alevitentums" der Alevitischen Gemeinde Deutschland (AABF).* Abgerufen am 15.09.2026 von https://aabf-inanc-kurulu.com/eine-seite/.