

Lehrpläne für den islamischen und für den alevitischen Religionsunterricht: Ein Feld für die Aushandlung von Sunna, Schia und Alevitentum

IRKA-CHRISTIN MOHR

Die Aushandlung eines Unterrichtsfaches für muslimische Kinder, das sie mit ihren religiösen und kulturellen Wurzeln vertraut macht und auf ihre Lebenssituation in einem deutschen beziehungsweise europäischen Kontext bezogen ist, kreist immer auch um die Frage: Wer sind diese muslimischen Kinder? Die Antwort erscheint zunächst einfach. Muslimische Kinder sind all jene, deren Eltern von sich sagen: Wir sind Muslime. Ausgehend von den juristischen Konventionen zum Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach allerdings gehören zu der Zielgruppe nur jene, deren Eltern in einem islamischen Verein beziehungsweise perspektivisch in einer islamischen Religionsgemeinschaft Mitglied sind. Religionswissenschaftlich begründet schließlich könnte man jene Kinder muslimisch nennen, deren Eltern der Sunna, der Schia oder der Ahmadiya angehören. Für Kinder alevitischer Herkunft hingegen gilt, dass sie aus religionshistorischer Perspektive zwar als muslimisch gelten können. Dennoch ist heute in der religionswissenschaftlichen ähnlich wie in der inneralevitischen Diskussion umstritten, ob das Alevitentum beziehungsweise welche seiner Strömungen als islamisch einzuordnen sind. Ursula Spuler-Stegemann beschreibt die Interdependenz von wissenschaftlicher Einordnung und alevitischer Selbstverortung als Dilemma:

„Streng nach religionswissenschaftlichen Kriterien beurteilt wäre das Alevitentum am ehesten als eine eigenständige synkretistische Religion mit besonderen Bezügen zum Islam zu bewerten. Da aber die heutigen Aleviten sich selbst mehrheitlich als Muslime verstehen und sowohl der türkische Staat als auch die Weltmuslimliga die Aleviten als Muslime gelten lassen, kann ein wissenschaftliches Gutachten sie nicht aus dem Islam ausgrenzen, sondern muss sie als eine eigenständige Größe innerhalb des Islam bezeichnen (Spuler-Stegemann 2003: 41).“

Die Frage also, wer die muslimischen Schülerinnen und Schüler sind, und daran anknüpfend, wie der Religionsunterricht zu bezeichnen ist, den der Staat und die Religionsgemeinschaften beziehungsweise islamischen Verbände für diese Kinder aushandeln, erfordert Grenzbestimmungen. Denn das Format des Religionsunterrichts im Sinne von Artikel 7 des Grundgesetzes, so wie es für die öffentliche Schule in Deutschland überwiegend interpretiert wird¹, verlangt nach einer Anordnung und Abgrenzung von Bekennnissen. Für die eingewanderten Religionsgemeinschaften bedeutet dies, dass beispielsweise, wie ein Lehrplaner berichtet, „[d]ie alevitischen Fachkräfte in der Kommission darauf [achten], dass die umstrittenen Interpretationen und Positionen in den Lehrplan aufgenommen werden (Kaplan 2008: 7)“. Um sich abgrenzen und als eigenständig behaupten zu können, müssen *die* Muslime und *die* Aleviten sich zwangsläufig – wie Dursun Tan es formuliert – für die Homogenisierung der Lehre und die Zentralisierung der Organisations- und Machtstrukturen entscheiden (Tan 1999: 82).

Das vorläufige Produkt der Institutionalisierung des Islams in die deutsche Schule hinein ist die Erfindung zweier neuer Schulfächer, des islamischen Religionsunterrichts und des alevitischen Religionsunterrichts. Sie richten ihr Angebot an die zirka 2.1 Millionen SunnitInnen respektive 400.000 bis 600.000 AlevitInnen, die Schätzungen zufolge in Deutschland leben (Spuler-Stegemann 2003: 43).

Der vorliegende Text geht der Frage nach, auf welche Weise Lehrpläne und Bezugstexte für den alevitischen und für den islamischen Religionsunterricht in der Grundschule Gemeinsamkeiten und Un-

1 Ausnahmen sind Hamburg, wo die Nordelbische Kirche und das Land gemeinsam einen multireligiösen, einen Religionsunterricht für alle verantworten, und Bremen, wo für die Grundschule und Sekundarstufe I der biblische Geschichtsunterricht (BGU), für die Sekundarstufe II die Religionskunde für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich ist.

terschiede abbilden beziehungsweise Gemeinschaft herstellen. Die Vorstellungen von Islam beziehungsweise Alevitentum, welche die Texte erkennen lassen, sollen in ihrem religionspolitischen Kontext rekonstruiert werden.

Lehrpläne für den alevitischen Religionsunterricht

Der *Lehrplanentwurf für den alevitischen Religionsunterricht*, herausgegeben 2001 von der Alevitischen Gemeinde Deutschland (AABF²)

Die Alevitische Gemeinde Deutschland e.V. (AABF) ist mit 74 Mitgliedsgemeinden und insgesamt 20.000 natürlichen Mitgliedern der größte alevitische Dachverband in Deutschland. Michael Kiefer schätzt, dass die AABF insgesamt zirka 100.000 Alevitinnen und Aleviten in Deutschland erreicht, wenn man die Familienangehörigen der Mitglieder in die Rechnung hineinnimmt (Kiefer 2008: 12). Der Dachverband wurde 1992 gegründet und hat sein Profil als „Glaubengemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes“ im Prozess zweier Satzungsänderungen herausgebildet. Liest man die Satzungen von 1997 und 2002 im Vergleich, so verortet sich die Alevitische Gemeinde in der früheren Version als eine überparteiliche demokratische Vereinigung, die „für das Zusammenleben der Migranten mit den Einheimischen“ eintritt. Unter den Aufgaben des Dachverbandes ist die Pflege der Religion nicht ausdrücklich aufgeführt. Erst in der Satzung von 2002 versteht sich die AABF als Glaubengemeinschaft (Muckel 2004: 40).

Die Turkologin Krisztina Kehl-Bodrogi stellt das Engagement des Dachverbands für einen alevitischen Religionsunterricht in einen Zusammenhang mit der veränderten öffentlichen Debatte. Bis zur Anerkennung der *Islamischen Föderation Berlin e.V.* (IFB) als Religionsgemeinschaft im Jahr 2000 habe die kulturelle Identität der Einwanderer im Vordergrund gestanden. Erst seit Integration zunehmend unter der Überschrift von Religion verhandelt werde, werde auch das Alevitentum als eine islamische Strömung diskutiert und strebe nach Anerkennung. Vom eigenen Selbstverständnis

2 Die Abkürzung AABF steht für den türkischen Verbandstitel *Almamya Alevi Birlikleri Federasyonu*.

aus werde das Alevitentum zwar immer noch primär als Kultur betrachtet, die auf Demokratie, Humanismus und der Gleichheit von Mann und Frau fußt. Kultur werde dabei in einen Gegensatz zu Religion gestellt, die mit Rückwärtsgerechtetheit, Fundamentalismus und orthodoxem Islam assoziiert werde. Zunehmend jedoch realisieren Alevitinnen und Aleviten, so Kehl-Bodrogi, dass die Religion die einzige Klammer ist, die ihre Gemeinschaft in Deutschland beziehungsweise in Europa zusammenhalten kann, weil diese sich bloß über ihre sozial-ethischen Werte nicht von der europäischen Mehrheitskultur unterscheiden ließe (Kehl-Bodrogi 2001: 9).

Für die von Kehl-Bodrogi vertretene These, dass für die Selbstverortung nicht des Alevitentums insgesamt, wohl aber für die Profilierung der AABF der orthodoxe (sunnitische) Islam und das Alevitentum einander gegenüber gestellt werden, bietet die Selbstdarstellung der Alevitischen Gemeinde weitere Hinweise: Auf ihrer Website charakterisiert sie das Alevitentum als Glaubenssystem, das keinen Platz hat für das „fanatische Scheriatssystem“ und dieses strikt ablehnt. Im Alevitentum werde der Islam anders interpretiert als im Sunnitentum, „in dem starre fanatische Religionsgesetze herrschen (AABF 15.10.2008a)“. Die AABF grenzt das Alevitentum von „Sunnitentum“ und „Schiitentum“ nicht etwa über das Dogma ab. In der Aufzählung von Unterschieden fehlen die Glaubenslehren des Alevitentums vollständig. Die Gegenüberstellung erfolgt zum Einen an der religiösen Praxis: Als zentrale Charakteristika des Alevitentums sind das System der Bestrafung (görgü) und des Einvernehmens (rızalık), die Bedeutung von Musik und Tanz im Gottesdienst, das Fasten zu Muharrem und das Cem-Ritual benannt. Ebenso bedeutsam wie die religiöse Praxis sind für die Abgrenzung von Sunna und Schia die Werte, welche die AABF als zentral für das Alevitentum annimmt und die es als demokratisch qualifiziert: Die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Ablehnung der Polygamie, und schließlich eine Auffassung von Gott, vom Menschen, von anderen Religionen und den schönen Künsten, die durch die Attribute Toleranz und Liebe gekennzeichnet ist.

Auf welche Weise das Selbstverständnis von AlevitInnen als Wertegemeinschaft sich der Verortung in einer religiösen Tradition zur Seite stellen lässt, zeigt Ismail Kaplan, Bildungsbeauftragter und Lehrplaner der AABF, in einem Kommentar zum Lehrplan:

„Da die Aleviten in Anatolien der vorislamischen Kultur weitgehend verbunden blieben und die geschichtliche sowie religiöse Entwicklung ihres Landes maßgeblich beeinflussten, unterscheiden sie sich sowohl von orthodox-islamischen Sunniten als auch von iranischen Schiiten. Auffallend ist vor allem die grundsätzliche Ablehnung der Gewalt, die Gleichstellung von Frauen und Männern in ihren Gemeinden. Daher soll die Eigenständigkeit des Alevitentums auch in der Schule beibehalten werden (Kaplan 2001: 2).“

In dem zitierten Text verortet Kaplan Alevitinnen und Aleviten religiös sowohl in Abgrenzung zur Sunna wie auch zur Schia. Zugleich verortet er sie geografisch in Anatolien und unterscheidet sie auch auf diese Weise von den Schiiten, die er nämlich im Iran lokalisiert. Kaplan entscheidet sich für die Betonung eines anatolischen, nicht eines türkischen Kulturrasms und spricht damit auch die kurdischen Aleviten an. Im Unterschied zu Schiiten und Aleviten gibt er den Sunniten kein Territorium, sondern charakterisiert sie als orthodox-islamisch. Damit legt er nahe, dass Schia und Alevitentum zwar gleichfalls als islamisch, nicht aber als orthodox, sondern vielmehr als heterodox anzusehen sind. Kaplan rekonstruiert das Alevitentum folglich als islamisch und anatolisch wie auch als vorislamisch und anatolisch.

Als Merkmal des Alevitentums hebt Kaplan in einem zweiten Satz die Ablehnung von Gewalt und die Gleichberechtigung der Geschlechter hervor.

Diese Werte spricht er Schiiten und Sunniten zwar nicht direkt ab, doch fallen ihm eben diese Merkmale des Alevitentums besonders ins Auge – er beschreibt sie als „auffallend“. In der öffentlichen Debatte sieht sich der Islam eben hinsichtlich dieser als verbindlich betrachteten demokratischen Standards, der Gewaltfreiheit und der Gleichberechtigung, stark kritisiert. Wenn Kaplan diese Werte in den Vordergrund seiner Darstellung des Alevitentums stellt, dann stellt er es dem Islam sunnitischer Prägung, so wie er die Öffentlichkeit orientiert, gegenüber.

Die Grenzziehung vollzieht sich in der zitierten Passage nicht nur über die Anordnung in Bekenntnisse beziehungsweise Strömungen, die Zuordnung zu Territorien und die Kategorien orthodox und heterodox, sondern zugleich über Werte, die das Alevitentum wie der demokratische Staat zu seinen Fundamenten zählt. Mit seinem zweiten Satz verortet Kaplan die Aleviten in der Logik der Gegenüberstellung von Demokratie, Menschenrechten, Laizismus

und Alevitentum (Kultur) auf der einen und Sunna, Islamismus und Scharia (Religion) auf der anderen Seite.³

Im Zuge ihrer Bemühungen um religiöse Anerkennung ist die AABF im Jahr 2001 mit dem ersten Lehrplan für einen alevitischen Religionsunterricht an die deutsche Öffentlichkeit getreten. Es existiert ein solcher nicht einmal für die Türkei, wo der Staat das Alevitentum nicht wahrnimmt und alevitische Kinder als muslimische Schülerinnen und Schüler am sunnitisch dominierten Unterricht *Din ve Achlâq Dersleri* teilzunehmen verpflichtet sind. Auch in deutschen Schulen sehen alevitische Eltern ihre Kinder seit Jahrzehnten im muttersprachlichen Unterricht einer so genannten Sunnitisierung ausgesetzt. Die im Einverständnis mit der türkischen Regierung eingestellten Lehrerinnen und Lehrer hätten die ihnen anvertrauten alevitischen Schülerinnen und Schüler im Sinne eines sunnitischen Islams missioniert, so heißt es auf der Website der Alevitischen Gemeinde (AABF 15.10.2008b). Die Erfahrung von Ausgrenzung durch die dominante Sunna dient als Motor für die Institutionalisierung des Alevitentums.

Vor dem Hintergrund sunnitischer Dominanz in der deutschen Schule versteht die Alevitische Gemeinde den von ihr herausgegebenen Lehrplan zunächst als Leitfaden für eine Berücksichtigung alevitischer Glaubensinhalte in der öffentlichen Schule. Darüber hinaus ist der Text seit dem Schuljahr 2002/2003 Grundlage für den alevitischen Religionsunterricht an Berliner Grundschulen. Die Einführung des alevitischen Religionsunterrichts in Berlin stellt ein historisches Ereignis dar, insofern als hier zum 1. Mal in der Geschichte des Alevitentums seine Lehre und Kultur in einer öffentlichen Schule unterrichtet wurden.

Der Lehrplan verortet das Alevitentum zunächst als im Hinblick auf die Sunna eigenständige religiöse Tradition. Ein Unterrichtsinhalt lautet: „Allah in anderen Religionen“. Dort stehen in einer Reihung „Allah im Sunnitentum“, „Allah im Christentum (Gott)“, „Allah im Judentum“ und „Allah im Buddhismus“ (AABF 2001: 20). Mit einer Themeneinheit zum alevitischen Dogma „Allah-Muhammed-Ali“ will der Lehrplan

„auf die Fragen des Streites um die Prophetennachfolge ein[zugehen und mit den Schülern die Hintergründe der Aufteilung der islamischen

3 Zur Bezugnahme alevitischer Diskurse auf als universell kategorisierte Werte vgl. Dressler 2002: 189.

Glaubensgemeinschaft in einzelne Strömungen [zu] erörtern (AABF 2001: 23)."

Die nachprophetische Geschichte des Islams, die in den Rahmenplänen für einen islamischen Religionsunterricht in der Grundschule regelmäßig unberücksichtigt bleibt, ist in dem Text der Alevitischen Gemeinde zugleich Teil der historischen Wurzeln des Alevitentums wie Teil der Legende und als solche zentral für das Verständnis der alevitischen Glaubenslehre. Mit der Lehre vom „Einssein“ in Allah-Muhammed-Ali begründet der Lehrplan das Alevitentum zunächst als eigenständige religiöse Lehre. Darüber hinaus ist ihm aber außerdem ein Platz als „Strömung“ innerhalb des Islams oder sogar als Äquivalent zu den islamischen Rechtsschulen sicher (AABF 2001: 22). Der Text stellt das Alevitentum zwar als Teil des historischen Islams dar, doch als in mancher Hinsicht in Opposition zum Islam als Normengefüge stehend. Im Unterricht sei zu verdeutlichen, so ein Hinweis im Lehrplan, dass, obwohl „Bildnisse von Menschen im Islam verboten sind, trotzdem Bildnisse von Ali im Alevitentum existieren, welche einen Ehrenplatz in der Wohnung bekommen (AABF 2001: 22).“

Der Lehrplan zeigt das Orientierungsmuster der AABF, sich für die Verortung des Alevitentums regelmäßig auf den Islam, aber auch auf die Sunna zu beziehen, sogar in den Unterrichtsinhalten über die „Grundpfeiler des Alevitentums“, die

„üç sünnet (die drei Gesetze der Sunna), yedi farz (die sieben Vorschriften), dört kapı (die vier Tore), und kirk makam (die vierzig Pflichten) (AABF 2001: 30f).“

Für die Darstellung der alevitischen Lehre beziehen sich die LehrplanerInnen auf *Das Gebot* (Buyruk) in der Bearbeitung von Mehmet F. Bozkurt. In dieser historischen Satzung der Aleviten werden auch die 3+7+4+40 erläutert, allerdings stehen die Pfeiler hier in einer anderen Reihenfolge als im Lehrplan. Zunächst führt der Text die 4 Tore mit ihren 40 Stationen ein. Die 4+40 beschreiben den mystischen Weg zur Vervollkommnung: „Dies sind die Regeln unseres Weges. Die Gläubigen müssen sie einhalten (Bozkurt 1988: 97).“ Die vier Tore: das Tor des islamischen Gesetzes, das Tor des mystischen Pfades, das Tor der Erkenntnis und das Tor der Wahrheit, werden im Buyruk als die vier Grundprinzipien des Alevitentums beschrieben. Der Text führt den Glauben an die vier Tore auf den Schama-

nismus und seine „vierfältigen Glaubensvorstellungen“ zurück: auf die vier Elemente und die vier Richtungen: Osten, Westen, Norden und Süden, denen vier Farben und vier Gottheiten zugeordnet seien (Bozkurt 1988: 205). Aus den 4+40 erst erschließen sich die *drei* Verhaltensregeln und die *sieben* Pflichten. Die drei Weisungen gelten für die Beziehung des Gläubigen zu Gott, Muhammed und Ali:

„Die erste Verhaltensregel bezieht sich auf Gott. Die Gläubigen müssen den Namen Gottes ständig im Munde führen und die Liebe zu ihm im Herzen bewahren. Die zweite bezieht sich auf Muhammed. Sie fordert von jedermann, Haß, Arroganz und Feindschaft aus dem Herzen zu verbannen und in Harmonie mit der Umgebung zu leben. Die dritte bezieht sich auf Ali. Sie schreibt vor, sich freiwillig und von ganzem Herzen dem Weg Muhammed-Alis anzuvertrauen (Bozkurt 1988: 98).“

Die Formel der 4+40+3+7, so wie sie aus dem Buyruk hervortritt, gibt dem Alevitentum die Struktur eines Ordens, und tatsächlich führt der Text seinen eigenen Ursprung auf die Satzung des Klosters von Ardebil zurück (Bozkurt 1988: 12). Allein vor diesem Hintergrund sind auch die *sieben* Pflichten für die Mitglieder der Gemeinschaft zu verstehen. Der Text verpflichtet jeden „Schüler“ oder „Sufi“, sich sieben Personen mit bestimmten Funktionen zu erwählen: Einen Gefährten, einen Erzieher, einen Leiter und einen geistigen Führer, außerdem einen Vertrauten, einen Seelenverwandten und einen Gefährten des Vierten Tore. „Ohne sie darf ein Sufi die Versammlung nicht betreten (Bozkurt 1988: 99).“

Mit Sicherheit sind die 4+40+3+7 in der dem *Gebot* folgenden Darstellung nicht geeignet, um sie Kindern als „Grundpfeiler“ des Alevitentums zu vermitteln. Aber womöglich haben sie eher die Funktion, das Alevitentum zu strukturieren. Sie fassen die Lehre in der Formel der 4+40+3+7 zusammen und lassen sich der sunnitischen Formel der 5+6, also den 5 Säulen und 6 Glaubensartikeln gegenüber stellen. Umso überraschender ist, dass der Lehrplan der AABF die alevitischen Grundpfeiler als „Glaubensgrundregeln des Islam“ einordnet. Auf meine Bitte, die Charakterisierung der 4+40+3+7 als islamisch näher zu erläutern, antwortete mir der Autor des Lehrplans, Ismail Kaplan in einer Email:

„Wenn die Aleviten als Muslime bezeichnet werden und wenn sich manche Aleviten als wahre Muslime bezeichnen, dann betrachtet diese Gruppe die alevitischen Grundpfeiler als islamisch. Ausgehend von

der Annahme, dass die Bezeichnung des Alevitentums als „echter Islam“ von sunnitischen Muslimen als Beleidigung verstanden werden könnte, beschreibe ich mich als „Alevit“, nicht als echter Muslim oder alevitischer Muslim. Aus dieser Haltung heraus würde ich die alevitische Regel nicht als „muslimische Regel“ bezeichnen (Kaplan 13.11.2008).“

2008 also verzichtet Kaplan auf die Einordnung der 4+40+3+7 als islamisch, die er 2001 (noch) vorgenommen hat. Dass er aus Rücksicht auf die Gefühle sunnitischer Muslime auf das Attribut „islamisch“ verzichtet, verdeutlicht, dass dieses für die Verortung des Alevitentums als religiöse Tradition nicht mehr von zentraler Bedeutung ist und dass Aleviten gegenüber Sunniten nicht mehr als Opfer aufgestellt, sondern in eine gestaltende, also durchaus mächtvolle Position gerückt werden.

Die Alevitische Gemeinde bezieht sich in ihrem Lehrplan zwar auf das „Sunnitentum“, Gemeinsamkeiten mit der schiitischen Lehre wie beispielweise hinsichtlich der Bedeutung von Kerbala als Schlüssel zur Legende sind jedoch nicht angesprochen. Die fehlende Bezugnahme auf die Schia mag auch darauf zurückzuführen sein, dass Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Abgrenzungen zwischen Sunna und Alevitentum verhandelt werden. Sie sind es, die einander in der Türkei historisch gegenüber stehen. Und wenn Ismail Kaplan heute das Glaubensbekenntnis als Grundlage für muslimische Gemeinschaftsbildung anbietet, dann ist es die so genannte sunnitisch-orthodoxe Seite, die diese Hand zurückweist:

„Gemäßigte Vertreter des Islam sehen das Glaubensbekenntnis „Ich bezeuge, dass es keinen Gott außer Allah gibt und Muhammed ist sein Prophet“ als hinreichend verbindlich für alle Muslime an. Nach diesem Verständnis ist jeder ein Muslim, der das Glaubensbekenntnis vor zwei Zeugen ausspricht. Dagegen stempeln die Vertreter sunnitisch-orthodoxer Gruppen Personen und Gruppen als nicht islamisch ab, die die vorgeschrriebenen Interpretationen der Werte und Normen des Koran und der authentischen Sunna ganz oder teilweise nicht erfüllen. Somit werden die alevitischen Glaubensinhalte von diesen Gruppen als nicht-islamisch zurückgewiesen, obwohl nach der Glaubensfreiheit jeder Mensch und jede Gruppe das Recht hat, sich selbst zu definieren und dies nach außen auszudrücken (Kaplan 2004: 27).“

Die Handreichung *Das Alevitentum. Materialien für den Unterricht* herausgegeben 2002 vom nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule (LfS) in Zusammenarbeit mit der Alevitischen Gemeinde in Deutschland (AABF)

Ein wichtiges Dokument im Prozess der Definition von Alevitentum und auf dem Weg zum alevitischen Religionsunterricht ist die Publikation des nordrhein-westfälischen Landesinstituts für Schule aus dem Jahr 2002. Mit der Handreichung zum Alevitentum hat der Staat die AABF zu einer Selbstverortung und Profilierung des eigenen Bekenntnisses auch gegenüber dem Islam herausgefordert, um in diesem Prozess zu klären, ob die Öffnung der Islamkunde über den sunnitischen Islam hinaus für die alevitische Lehre, die Gestaltung eines gemeinsamen Religionsunterrichts für sunnitische und alevitische Kinder also, gelingen kann. Im Text erklärt das Landesinstitut für Schule:

„Dieser Unterricht [die Islamkunde, Anmerkung I.M.] folgt zur Zeit der sunnitischen Glaubensrichtung und berücksichtigt alevitische Glaubensinhalte nur am Rande. Die hier vorgelegte Schrift soll eine Diskussion in Gang bringen, ob ein integrierter sunnitisch-alevitischer Religionsunterricht möglich ist oder ob es getrennten Unterricht geben sollte (LfS 2002: 36).“

Die Alevitische Gemeinde nimmt zu dieser Frage in der Handreichung wie folgt Stellung:

„Das Alevitentum kann mit jeder Glaubensrichtung zusammenwirken. [...] Wenn ich die Frage nach gemeinsamem Unterricht mit den Sunniten an diese weiterreiche, so tue ich dies vor dem Hintergrund der Religionsgeschichte des Islams. Der normale sunnitische Gläubige kennt das Alevitentum überhaupt nicht. Tausend Jahre kannten sie authentisch nur ihre eigene Glaubensrichtung. Deshalb fragen wir, ob sie bereit sind, flexibel auf uns zuzugehen und sich mit uns über gemeinsame Erziehungsziele zu verständigen (LfS 2002: 19f).“

Ursprünglich an Lehrende der Islamkunde gerichtet, wurde die Handreichung auf Wunsch der Alevitischen Gemeinde nach ihrer Fertigstellung zurückgehalten, weil sie nicht die Zustimmung der Mitglieder fand. Stattdessen entzündete der Text in der Alevitischen Gemeinde eine Diskussion über das eigene Selbstverständnis, die

schließlich in die Entscheidung des Landes Nordrhein-Westfalen mündete, alevitischen Religionsunterricht einzuführen.

Den Kern der Handreichung bildet ein Interview mit Faysal Ilhan, vormals Vorstandsmitglied der AABF, der das Alevitentum innerhalb des Islams verortet:

„Das Alevitentum versteht sich daher als eine Glaubensrichtung, die im Garten des Islams zu Hause ist [...] (LfS 2002: 5).“

Ilhan spricht von einem „Islam alevitischer Interpretation“. Mehr noch glaubten die Aleviten, „dass sie den wahren Islam weitergegeben haben und bis heute weitergeben (LfS 2002: 6)“. Unter Aleviten besteht zwar keineswegs Einigkeit darüber, ob das Alevitentum innerhalb oder außerhalb des Islams aufgestellt ist (Kaplan 2004: 29-32). Ilhan jedoch stützt in der Handreichung das von ihm als traditionell bezeichnete Argument, dass der Unterschied zwischen Sunna und Alevitentum lediglich in der Auslegung der 5 Säulen liege. Die Sunnitnen legten Wert auf die Form der Glaubenspraxis und die Aleviten auf ihren Sinn. In dem verschriftlichten Gespräch deutet er das gemeinsame Gebet im Cem als namaz (rituelles Gebet) der Aleviten und die zakat interpretiert er alevitisch wie folgt:

„Wir nehmen die zakat ganz anders wahr als die Sunnitnen: nicht als Institution, sondern als Teilen unter Weggefährten [...] [Hervorhebung im Original] (LfS 2002: 10f).“

Die Handreichung ist ein Produkt der Kommunikation der Alevitischen Gemeinde mit dem Staat. In der Arbeitsgruppe entstand, vorerst probeweise, ein Profil des Alevitentums, das auf den deutschen Kontext bezogen ist. Im Unterschied zu Kaplan, der in seinem Kommentar zum Lehrplan der AABF 2001 das Alevitentum als „anatolische Religion“ einordnet, definiert Ilhan ein Jahr später in der Handreichung das Alevitentum als eine dezentrale geistige Strömung. Er sagt:

„Wir gehen heute sogar davon aus, dass das Alevitentum durch seine Realisierung in Deutschland und Westeuropa eine neue Konkretisierung erfahren wird. Kennzeichen des Alevitentums ist seine dezentrale geistige und religiöse Selbststeuerung. Kein Alevit aus Anatolien käme darauf, die von der eigenen religiösen Praxis abweichende Realisierung des Alevitentums im Balkan als Abweichung vom Alevitentum zu bezeichnen

oder gar zu kritisieren. Es gibt deshalb auch keine Kritik an der Entwicklung in Deutschland (LfS 2002: 13).“

Mit der Handreichung ist die Alevitische Gemeinde nicht nur zu einer Positionierung gegenüber der Sunna aufgefordert. Im Gespräch erfragt das Landesinstitut auch die alevitische Haltung zu den Trauerritualen der Schiiten aus Anlass des Gedenkens an die Ermordung von Hussein, des Enkels von Muhammad, in Kerbala, „ist doch Kerbala nicht nur für die Schiiten, sondern auch für Aleviten ein wichtiges Zentrum ihrer Glaubenstradition (LfS 2002: 52)“. In ihrer Antwort betont die AABF nicht gemeinsame Bedeutungsgehalte, sondern konzentriert sich auf die Differenz in den schiitischen und alevitischen Trauerriten:

„Aufgrund dieses progressiven Verständnisses von Kerbala unterscheiden wir Aleviten uns gewaltig von den Schiiten: Wir symbolisieren den Mord an Hussein nicht durch Blut, sondern durch das Gegenteil, durch rituell zum Ausdruck gebrachte „Nichtverletzung“ irgend eines Körpers; nicht einmal Tiere dürfen in diesem Ritus verletzt werden und kein Ast darf vom Baum gebrochen werden. [...] Der schiitische Ritus ist ein Bußritus, in dem das Schreckliche des Geschehens wiederholt wird, der alevitische ist dagegen ein Ritus der konstruktiven Konsequenz aus dem Geschehen (LfS 2002: 54f).“

Die Darstellung des Alevitentums ist in der Handreichung durch seine Abgrenzung vom sunnitischen und schiitischen Islam bestimmt, die regelmäßig auch mit einer Bewertung, als progressiv versus rückständig beziehungsweise als wahr versus verfälscht, einhergeht. Alevit/in zu sein bedeutet in dieser Lesart nicht nur, progressiv zu sein, sondern auch, dem wahren Islam zu folgen.

Der Lehrplan Alevitischer Religionsunterricht für die Grundschule, herausgegeben 2008 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MfSW) in Nordrhein-Westfalen

Im Zuge der durch die Handreichung forcierten Diskussion um das Verhältnis von Alevitentum und Islam haben die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen und Bayern 2002 bei Ursula Spuler-Stegemann ein religionswissenschaftliches und 2003 bei Stefan Muckel ein rechtswissenschaftliches Gutach-

ten in Auftrag gegeben, um zu klären, ob das Alevitentum ein eigenständiges Bekenntnis darstellt (Spuler-Stegemann 2003; Muckel 2004). Auf der Grundlage dieser Gutachten, die der AABF bescheinigen, die Voraussetzungen einer Religionsgemeinschaft im Sinne des Grundgesetzes zu erfüllen, findet seit dem Schuljahr 2006/2007 in Baden-Württemberg an zwei Grundschulen, seit Beginn des Schuljahres 2008/2009 in Nordrhein-Westfalen an zehn und in Hessen an drei Grundschulen alevitischer Religionsunterricht statt.

Für den Unterricht in Nordrhein-Westfalen wie in Baden-Württemberg, aber auch für den von Hessen und Bayern angestrebten alevitischen Religionsunterricht, ist ein einziger Text grundlegend, nämlich der Lehrplan für den alevitischen Religionsunterricht, den das Land Nordrhein-Westfalen 2008 herausgegeben hat. Er beruht auf dem in Soest entwickelten Format für Religionsunterricht und füllt dieses nach alevitischem Verständnis.

Der Text greift die beiden Reihungen, die bereits aus dem Lehrplan der AABF bekannt sind, auf: Die erste Reihung stellt die Kategorien „alevitisch“, „sunnitisch“ und „schiitisch“ nebeneinander. In der zweiten Reihung gruppiert der Lehrplan die Ordnungsbegriffe „Muslim“ beziehungsweise „Islam“ zum Christentum und Judentum, so beispielsweise in Aufzählungen wie „Muslime, Christen, Juden – Projekt: Vergleich der religiösen Feste“ oder in dem Themenfeld „Darüber sprechen, worin sich die verschiedenen Religionen unterscheiden (Islam, Christentum, Judentum) und worin sie sich gleichen“ (MfSW 2008: 57; 54). Diese Fundstellen belegen, dass das Format „Muslim“ als Oberbegriff für Aleviten, Sunnitern und Schiiten Verwendung findet, ähnlich wie das Format „Christ“ für verschiedene christliche Konfessionen steht.⁴ Der Islam ist hier nicht wie im Lehrplan der AABF als sunnitisches beziehungsweise orthodoxes Normengefüge verstanden, zu dem sich das Alevitentum mal in Übereinstimmung, mal in Widerspruch befindet. Der Islam wird auch nicht als wahrer (alevitischer) Islam vereinnahmt. Im nordrhein-westfälischen Lehrplan ist der Islam vielmehr das formale Dach für drei nebeneinander stehende, gleichwertige Strömungen. Sie füllen aus, was je unter Islam verstanden werden kann.

4 So steht das Islamische für das Gemeinsame von mindestens zwei der drei Strömungen. Ein Beispiel dafür bietet die Aufzählung unterschiedlicher Riten bezüglich der Zubereitung von Speisen beim „Iftar (isl.)“, beim „Pessah (jüd.)“, beim „Aschure (sunnitisch)“, oder beim „Nevroz-Lokma (alev.) (MfSW 2008: 57)“.

Das Alevitentum steht zwar „als geistig-religiöse und auch religiöspraktische Opposition“ der Sunna gegenüber, nicht aber dem Islam an sich (MfSW 2008: 10). Der Islam wird weder mit dem sunnitischen Islam noch, als Reaktion, mit dem Alevitentum identifiziert.

Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht beziehungsweise die Islamkunde

Die alevitischen Kinder sind gegenüber den sunnitischen Kindern in der Minderheit, in der deutschen Schule ebenso wie in der türkischen. Hierin liegt womöglich ein Grund dafür, dass sich die Lehrpläne für den alevitischen Religionsunterricht wohl mit der Sunna als der den Islam dominierenden Strömung auseinander setzen, die grundlegenden Texte für den islamischen Religionsunterricht hin gegen, mindestens diejenigen für die Grundschule, das Alevitentum in der Regel weder berücksichtigen noch sich von ihm distanzieren. In den allermeisten Lehrplänen ist nicht einmal das Attribut „alevitisch“ als Bezeichnung einer islamischen Richtung auffindbar. Die fehlende Bezugnahme bedeutet jedoch nicht, dass die sunnitische Mehrheit das Alevitentum außerhalb des Islams verortet. Markus Dressler beobachtet für die Türkei, dass die Aleviten „von Teilen des traditionalistischen und des modernistischen islamischen Lagers als Häretiker gebrandmarkt werden“. Dies zeige, dass „sie auch von ihren Gegnern dem islamischen Deutungskontext zugeordnet werden (Dressler 2002: 190f).“ Ursula Spuler-Stegemann weist darauf hin, dass sowohl der türkische Staat als auch die Weltmuslimliga die Aleviten als Muslime gelten lassen, sie also nicht wie die Ahmadiya außerhalb des Islams aufgestellt werden (Spuler-Stegemann 2003: 41).

Grundsätzlich ist für die in Deutschland entwickelten Lehrpläne für einen islamischen Religionsunterricht in der Grundschule charakteristisch, dass sie die theologische und rituell-praktische Vielfalt islamischen Lebens aussparen. Vielfalt kommt tatsächlich nur als Brauchtum zur Sprache. In dieser Form wird sie als die Kohäsion der Gemeinschaft nicht gefährdend wahrgenommen. Hinsichtlich der religiösen Vielfalt hingegen herrscht großes Schweigen, mit Ausnahme einiger weniger Lehrpläne, die im Folgenden Beachtung finden.

Der Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache für die Grundschule, herausgegeben 2006 vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Schule und Weiterbildung (MfSW)

Nordrhein-Westfalen hat 2006 den *Lehrplan Islamkunde in deutscher Sprache* für die Grundschule veröffentlicht. Der Text löst seinen Vorgänger aus den 1980er Jahren ab. Er gehört neben den niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“* von 2003 und dem *Lehrplan Islamunterricht* aus Schleswig-Holstein von 2007 zu den ersten deutschsprachigen Lehrtexten für einen Islamunterricht in der Grundschule, die von der Mehrheit des sunnitischen Islams ausgehend die Minderheiten in den Blick nehmen. Diese Öffnung mag dadurch begünstigt worden sein, dass in der Islamkunde, in Nordrhein-Westfalen wie in Schleswig-Holstein, in der Zielbestimmung des Unterrichts die Beheimatung in einer religiösen Tradition hinter die Auseinandersetzung mit religiösen Traditionen zurücktritt. Unter den Lehrplänen für einen an Verkündigung orientierten islamischen Religionsunterricht hingegen ist der niedersächsische Text der einzige, der den Versuch unternimmt, verschiedene islamische Strömungen abzubilden.

Zunächst einmal jedoch orientieren sich die Lehrpläne für die Aufstellung ihres Gegenstands, des Islams, sämtlich am Christentum und am Judentum, nicht etwa am Alevitentum oder an islamischen Strömungen insgesamt. Der nordrhein-westfälische Lehrplan für Islamkunde stellt hierfür die Formate „islamisch“ beziehungsweise „muslimisch“ in eine Reihung mit dem Christlichen und dem Jüdischen. Im Unterschied dazu braucht der Lehrplan für den alevitischen Religionsunterricht den sunnitischen Islam als dominante Mehrheit für die Abgrenzung und Aufstellung des Alevitentums als Religion. Die Blickrichtung der Aleviten auf die Sunnitn wie diejenige der Sunnitn auf die Christen beziehungsweise Juden, die in den Lehrplänen abgebildet ist, spiegelt sich in den Erfahrungen mit Ab- und Ausgrenzung, die ein Alevit und eine Sunnitn (in Deutschland) machen. Die Dokumentation einer Dialogveranstaltung mit alevitischen und sunnitischen Jugendlichen durch die AABF bringt die Verschiedenheit wie die Parallelität der Erfahrungen zum Vorschein. So äußerten die alevitischen Jugendlichen, dass sie keine negativen Erfahrungen mit der deutschen Gesellschaft gemacht hätten. Wohl aber „seien sie bei ihren sunnitischen Mit-

menschen oft auf Vorurteile gestoßen, sobald sie ihre alevitische Identität in der Arbeit oder im Bekanntenkreis bekannt gegeben hätten (Öztürk/Kaplan 2006: 42)“. Von ähnlichen Erfahrungen der Ablehnung berichten sunnitische Jugendliche mit der deutschen Gesellschaft. Die Lehrpläne für den islamischen und alevitischen Religionsunterricht im Vergleich gelesen zeigen, dass die Auseinandersetzung um Anerkennung mit demjenigen Partner gesucht wird, der sie verweigert beziehungsweise der die Deutungsmacht besitzt. Es bedeutet eine enorme Emanzipationsbewegung, wenn LehrplanerInnen (oder Jugendliche) sich für ihre Selbstverortung aus dieser geprägten und prägsamen Gegenüberstellung lösen und sich neu positionieren.

Die Öffnung der Islamkunde für die muslimische Pluralität ist niedergelegt in der Aufforderung, die konfessionellen Orientierungen innerhalb der islamischen Religion im Unterricht abzubilden, was eine „Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis aus[schließt] (MfSW 2006: 6)“. Der Text führt weiter aus, dass es im Unterricht mit einem tolerierenden Respekt gegenüber diesen Pluralitäten nicht getan sei, sondern ihre Thematisierung verbindlich vorgegeben werde (MfSW 2006: 6). Hiermit setzt der Lehrplan den innermuslimischen Dialog auf die Agenda. Allerdings legt derselbe Text ein paar Seiten später fest, dass der Unterricht „hauptsächlich aus der Perspektive des *sunnitischen* Islams erteilt [Hervorhebung im Text]“ wird. Weiter heißt es:

„Je nach Zusammensetzung der Lerngruppen werden auch die *schittischen* und dort, wo kein eigenständiger Religionsunterricht für Aleviten angeboten werden kann, die *alevitischen* Perspektiven einbezogen [Hervorhebungen im Text] (MfSW 2006: 12).“

Die islamische religiöse Vielfalt ist folglich im Unterricht nur insofern abzubilden, als die Schülerinnen und Schüler sie als persönlichen Hintergrund und „herkunftsspezifische Erfahrung“ mitbringen (MfSW 2006: 12). Die sunnitische Perspektive des Lehrplans schließlich belegen auch die thematischen Einheiten, die von wenigen Ausnahmen⁵ abgesehen den Islam von der Mehrheit der Mus-

5 Teil der thematischen Einheit „Id al-fitr – das Fest des Fastenbrechens“ ist z. B. „über das Fasten bei den Schiiten, bei den Aleviten, den Christen und den Juden [zu] sprechen (MfSW 2006: 45)“.

liminnen und Muslime in Deutschland ausgehend als sunnitische Glaubenslehre und -praxis organisieren. So ist zum Beispiel in die thematische Einheit „Fatima und Ali – und die Familie des Propheten“ die Bedeutung Alis und der ahl al-bait für die Schia und das Alevitentum nicht aufgenommen (MfSW 2006: 44). Die Entstehungsgeschichte von Schia und Sunna beziehungsweise eine Darstellung der alevitischen Glaubensgemeinschaft steht in Nordrhein-Westfalen erst in der Sekundarstufe I für muslimische Kinder auf dem Lehrplan (MfSW 2007: 62, 73, 82).

Der Lehrplan Grundschule Islamunterricht, herausgegeben 2007 vom Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein

2006 hat das Land Schleswig-Holstein entschieden, Islamunterricht als staatlich verantwortete Islamkunde an ausgewählten Grundschulen einzuführen. Die Architekten des neuen Faches haben sich dafür an zwei Vorbildern orientiert: an den niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für den Schulversuch „islamischer Religionsunterricht“* von 2003 und am nordrhein-westfälischen Lehrplan für Islamkunde.

Das Land Niedersachsen hatte 2002 die in der *Schura Niedersachsen e.V.* organisierten sunnitischen und schiitischen Vereine, die *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion* (DITIB) und die AABF an einen Runden Tisch gebeten, mit dem Ziel, einen gemeinsamen, einen multikonfessionellen islamischen Religionsunterricht im Schulversuch auf den Weg zu bringen. Doch hat die AABF bereits ein Jahr später beim Land einen Antrag auf Einführung von alevitischem Religionsunterricht gestellt, da der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht „das Alevitentum nicht bzw. nicht ausreichend behandelt (AABF 15.10.2008b)“. Aus den Rahmenrichtlinien sind die Gründe für das Misslingen des gemeinsamen islamischen Projekts bereits herauszulesen. Denn als Vorlage für seine Richtlinien griff das Land auf den ersten in Deutschland veröffentlichten Rahmenplan für islamischen Religionsunterricht aus muslimischer Feder, nämlich auf den 1999 vom *Zentralrat der Muslime in Deutschland* (ZMD) herausgegebenen *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht* zurück. Der Lehrtext des Zentralrats setzt den Islam mit der dominanten sunnitischen Strömung gleich, allerdings ohne diese Entscheidung zu explizieren oder zu begründen. Seiner Vorlage folgend definieren auch die niedersächsischen Rahmenrichtlinien die 6 Glaubensaussagen und 5 Säulen als Kernbereich

der islamischen Religion. Der Islam erscheint in den 6 Glaubensartikeln als der eine, für alle Musliminnen und Muslime gleiche. Zugleich expliziert der niedersächsische Text, dass

„die Muslime [...] sich aber in der Ausgestaltung der fünf Säulen und in deren Umsetzung für das praktische Glaubensleben [unterscheiden] (NK 2003: 5).“

Mit der als islamisch definierten Formel der 6+5 folgen die Rahmenrichtlinien zunächst der vom Zentralrat übernommenen sunnitischen Perspektive. Die Annahme, dass Musliminnen und Muslime eine Lehre teilen, ergänzt das Kultusministerium um den Zusatz, dass Unterschiede hinsichtlich der Glaubenspraxis bestehen, und verbindet diese mit dem Ziel, den Kindern das Wissen um die Auslegungsunterschiede unter Musliminnen und Muslimen und die Achtung vor diesen Unterschieden zu vermitteln (NK 2003: 7). Zu diesem Zweck sind die vom Lehrplan des Zentralrats übernommenen Lernbereiche durch kleine Korrekturen und Ergänzungen über den sunnitischen Islam hinaus geöffnet worden. So ist aus dem Unterrichtsgegenstand „Moschee“ in den niedersächsischen Richtlinien der Gegenstand „Gebets- und Andachtsstätten“ geworden (NK 2003: 9, 23). Auf diese Weise sind alevitische Cem-Häuser einbezogen. Mit der gleichen Absicht wurde für die Themen „Gebet“, „Fassten“, „Sozialabgaben“ und „Pilgerfahrt“ jeweils der Aspekt „Formen und Praktiken bei Sunniten, Schiiten und Aleviten“ hinzugenommen (NK 2003: 8f).

Die in den 6 Glaubensartikeln zusammengefasste gemeinsame Lehre wie auch die Unterschiede, die in den Rahmenrichtlinien auf solche zwischen „Formen und Praktiken“ beziehungsweise auf „Bräuche“ der Sunniten, Schiiten und Aleviten reduziert werden, stellen sich aus der Perspektive der AABF mindestens seit dem Scheitern der Handreichung 2002 anders dar (NK 2003: 30). Das Argument, dass Sunna und Alevitentum sich lediglich hinsichtlich der Interpretation der 5 Säulen unterscheiden, ist in den Mitgliedsgemeinden der AABF offensichtlich nicht (mehr) mehrheitsfähig.

Schleswig-Holstein hat für seine Islamkunde zwar den niedersächsischen Lehrplan übernommen, jedoch, die Reaktion der Alevitischen Gemeinde vor Augen, den Lehrplan des Zentralrats in der Überarbeitung durch das niedersächsische Kultusministerium noch einmal modifiziert. Mithilfe einer Formulierung aus dem nordrhein-westfälischen Lehrplan für Islamkunde wurde zunächst

die Aufgabenstellung des schleswig-holsteinischen Faches mit Blick auf die Vielfalt muslimischer Glaubensäußerungen justiert. Auch der Islamunterricht nämlich soll wie die Islamkunde in Nordrhein-Westfalen

„die Vielfalt der religiösen Orientierungen im Unterricht ab[zu]bilden. Das schließt eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten konfessionell gebundenen Islamverständnis aus. Die Pluralität der Glaubensorientierungen innerhalb des Islams muss ebenso respektiert werden wie die Pluralität der religiösen Anschauungen insgesamt (MfBF 2007: 4f; MfSW 2006: 6).“

Um die Pluralität der Perspektiven abzubilden, so haben die schleswig-holsteinischen LehrplanerInnen entschieden, muss die in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien randständige Berücksichtigung religiöser Vielfalt als Brauchtum auf eine grundsätzliche Anerkennung von Differenz in der religiösen Lehre ausgedehnt werden. Der Lehrplan unterscheidet deshalb die fünf Säulen als „wesentliche Glaubensaussagen sunnitischen und schiitischen Islams“ von den „wesentlichen Aspekten des Glaubens für alevitische Muslime“. Als solche sind Glaubensaussagen wie der „Glaube an das Einssein von Gott, Muhammad und Ali“ neben Elementen religiöser Praxis wie das „Fasten im Monat Muharram“ gestellt (MfBF 2007: 8, 22ff).

Dennoch gibt auch der schleswig-holsteinische Text die Konstruktion der sechs Glaubensartikel als „Grundlagen des Islam“ nicht auf, sondern fügt die alevitische Lehre gleichsam als Baustein in den fertigen Kanon ein. Auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände wird „der Glaube an das Einssein von Gott, Muhammad und Ali“ als Grundlage des Alevitentums und „der Glaube an den einen Gott“ als einer der sechs islamischen Glaubensartikel verhandelt (MfBF 2007: 26, 28). Anstatt grundsätzlich den Glauben an Gott und ebenso jedes andere Thema des Lehrplans aus verschiedenen Perspektiven: einzelner Gläubiger oder muslimischer Gemeinschaften, zu betrachten, bleibt das Alevitentum als eine besondere Lesart des Islams unverbunden.

Die vom Zentralrat angelegte Perspektive des Lehrplans auf eine Wahrheit ist auch von der schleswig-holsteinischen Überarbeitung unberührt.

Der Prozess der Aushandlung von Islam, Sunna und Alevitentum in Lehrplänen zwischen 2001 und 2008

Wenn der Islamunterricht, sei er nun als Religionskunde oder als Religionsunterricht angelegt, in der Praxis die sunnitische Tradition abbildet, trägt dies zunächst einmal dem Umstand Rechnung, dass die allermeisten muslimischen Schülerinnen und Schüler beziehungsweise ihre Eltern der Sunna folgen, und dem Religionsunterricht in der Grundschule gemäß der deutschen Konvention die Aufgabe zukommt, Kinder in ihrer religiösen Tradition zu beheimaten. Das Fach trotz seiner sunnitischen Ausrichtung als islamischen Religionsunterricht oder Islamkunde zu führen, hält es zugleich als Angebot für alle muslimischen Kinder offen.

Problematisch bleibt die fehlende argumentative Herleitung und Begründung, also die Diskussion der Termini und die aus diesem Desiderat folgende öffentliche Gleichsetzung des Islams mit der Sunna. In der türkischen Schule trägt das für alle muslimischen Kinder obligatorische Unterrichtsfach die Bezeichnung *Din ve Achtlaq Dersleri*. Din im Sinne von Religion steht synonym für den Islam und dieser wiederum synonym für seine sunnitische Strömung. Die für den Religions- und Ethikunterricht in der türkischen Schule entwickelten Schulbücher werden auch im türkischen Muttersprachunterricht der deutschen Schule eingesetzt, der die Religion als Teil der Landeskunde und somit als Kultur der Kinder beziehungsweise ihrer Herkunftsfamilien berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund nun konzipieren muslimische LehrplanerInnen in Deutschland den islamischen Religionsunterricht mit dem Anspruch, die Religion und ihren universellen Anspruch von der (türkischen) Kultur zu trennen, mit dem Ziel, den Muslim vom türkischen Staatsbürger zu unterscheiden. Die Problematik liegt darin, dass sie die Religion noch immer mit dem sunnitischen Islam identifizieren. Das Alevitentum gerät auf diese Weise entweder zu einer Kultur, oder es wird als eigenständige Religion außerhalb des Islams und somit außerhalb des Zuständigkeitsbereichs des islamischen Religionsunterrichts aufgestellt.

Als Beispiel für die türkisch-staatliche Ignoranz gegenüber dem Alevitentum als religiöse Tradition zitiert Dursun Tan Mehmet Nuri Yilmaz vom türkischen Präsidium für Religiöse Angelegenheiten (DIB):

„Das Alevilik ist mit seiner Musik, seinen Gedichten und seiner Literatur eine Kultur. Das Alevilik hat nichts mit Religion zu tun, es ist keine Glaubensrichtung. Auch das Sunnitentum ist keine Glaubensrichtung. Das sind alles Dinge innerhalb des Islam (Tan 1999: 73).“

Dem Zitat folgend wäre Kultur als Bereich menschlicher Lebensäußerungen und Praktiken von der Religion klar zu unterscheiden, und die Religion stellte das größere Ganze dar, dem die Kultur untergeordnet ist und das von ihr nicht berührt, nicht gestaltet wird. Religion, hier der Islam, wäre gewissermaßen der Rahmen, innerhalb dessen sich die Kultur beziehungsweise die Kulturen entfalten. Jedoch, der Gleichung fehlt der Schluss: Was genau ist dann Islam? Ist er nur Form oder hat er einen Inhalt?

Auch die in Deutschland sich vollziehende Selbstverortung der AlevitInnen als Religionsgemeinschaft und demokratische Wertegemeinschaft ist vor dem Hintergrund ihrer religiopolitischen Situation in der Türkei zu betrachten. Markus Dressler spricht von einer „Umdefinition der Kriterien für die internen und externen Grenzziehungen des Alevitentums“, die er auf Veränderungen im religiös-politischen Diskurs der Türkei zurückführt. So habe sich das Alevitentum in der Geschichte der türkischen Republik zunächst als säkulare, dann als kulturelle, politische und erst in jüngster Zeit schließlich als religiöse Gemeinschaft definiert (Dressler 2002: 175). Der alevitische Religionsunterricht in der öffentlichen Schule in Deutschland ist ein Ergebnis nicht nur des Diskurses über Integration und Religion in Deutschland, sondern steht in einem Zusammenhang mit der Artikulation religiopolitischer Interessen der AlevitInnen in der Türkei und wirkt auf diese zurück.

Die neueren Grundlagentexte für den alevitischen wie für den islamischen Religionsunterricht immerhin bilden die Entscheidung ab, eine sunnitische, eine schiitische und eine alevitische Strömung oder Richtung des Islams nebeneinander zu stellen. Das Alevitentum ist in dieser Reihung zu einer unabhängigen Größe geworden. Dressler kommt in seiner 2002 erschienenen Arbeit zum Alevitentum zu einem ähnlichen Ergebnis, nämlich dass

„[F]ür die historische Rekonstruktion der Kızılbaş-Tradition [ist] das Problem der Zuordnung zur Schia oder Sunna [jedoch] letztlich nicht relevant“ ist (Dressler 2002: 92).

Bis dato hatte auch die Religionswissenschaft das Alevitentum der einen oder anderen Strömung zuzuordnen gesucht. Für das eigene Selbstverständnis der Alevitinnen und Aleviten jedenfalls rückt die Bezugnahme zum Islam als Normengefüge beziehungsweise zum sunnitischen Islam als dominante Mehrheit gegenüber der Bedeutung der alevitischen als eigenständiger religiöser Tradition immer stärker in den Hintergrund.

Wie Sunna und Alevitentum sich für den Religionsunterricht organisieren, sollte aus dem Vorangegangenen deutlich geworden sein. Eine offene Frage bleibt, wie schiitische Gemeinschaften, Eltern und SchülerInnen sich in den Grundlagentexten zum alevitischen und islamischen Religionsunterricht berücksichtigt und verortet sehen. Der Islamunterricht, so wie er in den Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein provisorisch gestaltet wird, aber auch der Religionsunterricht der Islamischen Föderation in Berlin, spricht immer auch die schiitischen Eltern und ihre Kinder an. Mir ist jedoch kein Lehrplan bekannt, der die schiitische Lehre und Legende abbildet. Trotzdem haben schiitische Eltern bislang weder in der öffentlichen Diskussion gegen eine Sunnitisierung ihrer Kinder im islamischen Religionsunterricht protestiert noch haben schiitische Gemeinden sich mit einem Antrag auf schiitischen Religionsunterricht an die Kultusministerien gewandt. In der Debatte um Islam und Schule ist die schiitische Strömung in Deutschland bisher unsichtbar geblieben. Nun jedoch haben sich im März 2009 110 schiitische Gemeinden zu einem Dachverband zusammengeschlossen und es wird spannend sein, zu beobachten, welche weiteren Institutionalisierungsprozesse hierdurch in Gang kommen.

Die Haltung derjenigen schiitischen Eltern jedenfalls, die ihre Kinder in den sunnitischen Religionsunterricht schicken, charakterisiert ein Lehrer aus Baden-Württemberg wie folgt:

„Die libanesischen Schülerinnen und Schüler meiner Klasse sind Schiiten. Ich habe gleich zu Anfang die schiitischen Eltern darauf hingewiesen, dass der islamische Unterricht ein sunnitischer sei. Sie gaben mir darauf zur Antwort, dass das für sie keine Rolle spiele: Dieser Unterschied könne den Kindern noch irgendwann später einmal erklärt werden – im Moment sei man nur froh, überhaupt einen islamischen Unterricht an der Schule zu haben (Schröter 2008: 28).“

Die schiitischen Eltern, so legt das Zitat nahe, sind dankbar auch für ein sunnitisches Unterrichtsangebot in der öffentlichen Schule. Aber diejenigen, die ihre Kinder nicht in den Islamunterricht schicken, kommen nicht zu Wort, werden nicht gehört oder vielleicht einfach nicht wiedergegeben. Eine andere Debatte schließt hier an. Sie entzündet sich an der Frage, ob die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts verstanden als positive Gebundenheit angesichts der Ausdifferenzierung der Religionsgemeinschaften und der Pluralisierung der Lebenswelten in der öffentlichen Schule noch zu begründen ist.

