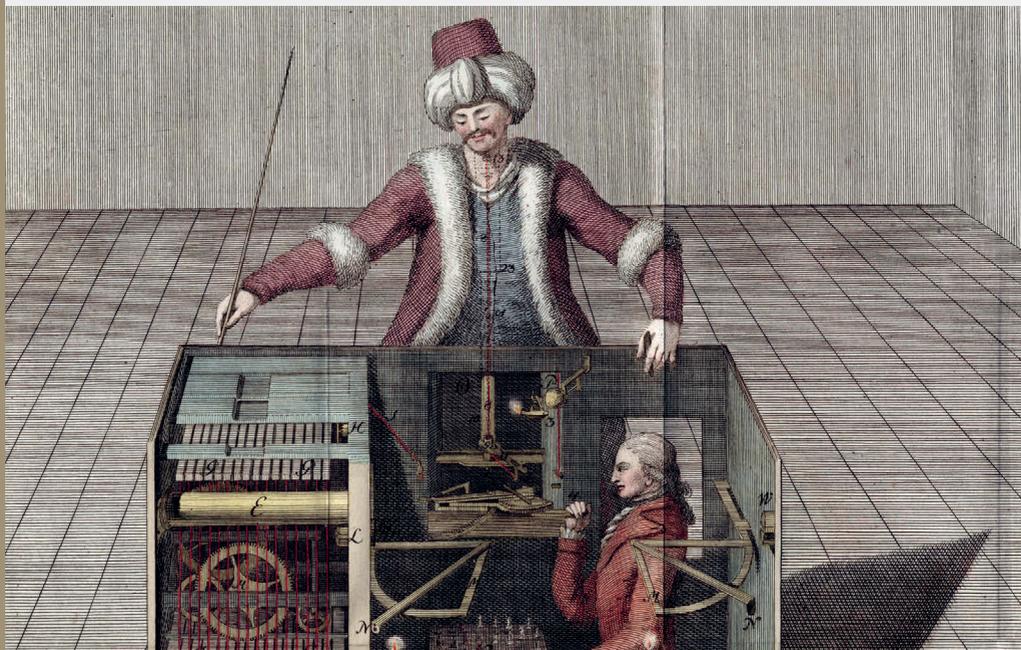


Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte



Ingrid Lohmann
Julika Böttcher
(Hrsg.)

Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert

Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer

Lohmann / Böttcher
**Türken- und Türkeibilder
im 19. und 20. Jahrhundert**

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte

herausgegeben von
Ingrid Lohmann, Julika Böttcher, Christine Mayer
und Sylvia Kesper-Biermann

Band 1

Die Reihe versammelt interdisziplinäre Forschungsergebnisse und Quellentexte zu den deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Sie nimmt transnationale sowie postkoloniale Perspektiven ein und trägt so zum erweiterten Verständnis eines heute weitgehend unbekanntem Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte bei. Die Reihe zielt darauf ab, die Historiographie deutscher Pädagogik zu erweitern und das Selbstverständnis der im Bildungswesen Tätigen zu hinterfragen.

Ingrid Lohmann
Julika Böttcher
(Hrsg.)

Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert

Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.Jg. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: Der Schachtürke, nach dem Kupferstich in Joseph Friedrich von Racknitz: Ueber den Schachspieler des Herrn von Kempelen und dessen Nachbildung. Leipzig: Breitkopf 1789, Tafel III.

Digitale Sammlungen der Humboldt-Universität zu Berlin, urn:nbn:de:kobv:11-d-4709479.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5874-8 digital

doi.org/10.35468/5874

ISBN 978-3-7815-2436-1

Inhaltsverzeichnis

Ingrid Lohmann, Julika Böttcher

Einleitung und Dank7

I Diskurse und Wandlungsprozesse

Fikret Adanır

Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte
des 20. Jahrhunderts23

Ingrid Lohmann

Lieber Türken als Levantiner –
Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme
der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert43

Julika Böttcher

Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des
Wilhelminischen Kaiserreichs73

II Schulbuchanalysen

Timm Gerd Hellmanzik

„Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen
Geistesbildung immer fremd geblieben“ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns
Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840)97

Dennis Mathie

„Am schlimmsten erging es den Türken“ –
Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei
zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen.....119

Andreas Hoffmann-Ocon, Norbert Grube

„Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen
und Morden bekämpfen“ – Türkeibilder in schweizerischen
Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts143

III Experten und Kulturtransfer

Filiz Meşeci Giorgetti

Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum
türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht
in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts167

Christine Mayer

Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten –
John Deweys Reise in die Türkei 1924195

Christian Roith

Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien
zu Beginn des 20. Jahrhunderts225

Sebastian Willert

„Hamdi hat hier gewütet & da gewählt“ –
Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der
osmanischen Archäologie, 1881–1892249

Über die Autorinnen und Autoren275

Ingrid Lohmann, Julika Böttcher

Einleitung

1 Ausgangspunkte

Der auf dem Buchumschlag abgebildete „Schachtürke“ ist Teil der zeitgenössischen Rekonstruktion einer mechanischen Apparatur aus dem späten 18. Jahrhundert. Ein österreichisch-ungarischer Hofbeamter und Mechaniker baute sie zur Belustigung der Kaiserin Maria Theresia. Angeblich war der Schachtürke unschlagbar: Das Gerät bestand aus einer großen Kiste, die die Mechanik des Automaten barg, sowie einer türkisch gekleideten Puppe, die an die Kiste montiert war, um auf ihr das Schachbrett zu bespielen. Friedrich der Große, Benjamin Franklin, Napoleon Bonaparte und Edgar Allan Poe sollen sich als Spielgegner versucht und verloren haben – aber nicht durch Zauberhand, sondern durch einen raffinierten Trick: Im Inneren der Kiste versteckte sich ein kleingewachsener Schachmeister, der seine Figuren mittels Hebeln bewegte. Infolge der Entdeckung des Schwindels soll der Ausdruck ‚einen Türken bauen‘, ‚etwas türken‘, als Synonym für vortäuschen, fingieren, entstanden sein; letztlich ist die Etymologie ungeklärt. Jedenfalls sollte das exotische Gewand des Schachtürken die Betrachter von der eigentlichen Täuschung ablenken, die darin bestand, den Anschein einer denkfähigen Maschine zu wecken. Bis 1929 wurden Kopien der Konstruktion auf Veranstaltungen in diversen europäischen und US-amerikanischen Großstädten gezeigt.¹

Alle Stereotype sind von Vorurteilen durchzogen, auch die Bilder, die man sich in Deutschland seit jeher von Türken und der Türkei macht. Da sie oft aus längst vergessenen Zeiten und Entstehungszusammenhängen stammen, können sie im kollektiven Unbewussten umso hartnäckiger fortdauern. Mit dem vorliegenden Band verbinden wir die Absicht, die Narrative, also die Erzählformen kulturell verbreiteter, mit Sinn aufgeladener Bilder des Türken- und Türkeidiskurses zu rekonstruieren, die sich in der neueren deutschen Bildungsgeschichte angesammelt haben: Wie wandelten sie sich im Laufe der Zeit? Wirkten überkommene Stereo-

1 Vgl. Racknitz, Joseph Friedrich zu: Ueber den Schachspieler des Herrn von Kempelen und dessen Nachbildung. Leipzig: Breitkopf 1789; Schachtürke. In: Wikipedia, <<https://de.wikipedia.org/wiki/>>; im Weiteren Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert/ Europe and Turkey in the 18th Century. Hrsg. von Barbara Schmidt-Haberkamp. Göttingen: V&R unipress 2011.

type weiter, obwohl sich gleichzeitig die Alteritätsdiskurse², sprich die Aussagenformationen über Fremdheit und Andersheit der Türken, durchaus veränderten? Die größte Gruppe ehemaliger MigrantInnen, die heute dauerhaft in Deutschland leben, und ihre Nachkommen stammen aus der Türkei. Es ist daher eigentlich naheliegend, sich mit der gemeinsamen deutsch-türkischen Geschichte näher zu befassen. Während dies in den Geschichts-, Sozial- und Kulturwissenschaften vor allem wegen der Frage der Zugehörigkeit der Türkei zu Europa und ihres Beitritts zur Europäischen Union auch in breitem Maße geschieht, ist hierzu in der Historischen Bildungsforschung bisher wenig unternommen worden. Dass es eine solche gemeinsame Geschichte gab, die um 1900 einen Höhepunkt hatte und im Ersten Weltkrieg sogar zur „Waffenbrüderschaft“ führte, sind nicht nur in der Öffentlichkeit generell, sondern auch im Fach wenig vertraute Sachverhalte. Auf deutscher Seite reichen die Kenntnisse allenfalls bis zum Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik von 1957 zurück,³ und auch in der Fachentwicklung der Pädagogik setzt so etwas wie eine gemeinsame Geschichte erst mit den unbeabsichtigten Nebenwirkungen der Gastarbeiteranwerbeabkommen ein, die in den 1970er Jahren die Ausländerpädagogik hervorbrachten.⁴

Einer der Gründe für den Mangel an Auseinandersetzung mit der deutsch-türkischen Bildungsgeschichte liegt in gewissen Fehlschlüssen, die der langjährigen Rezeption von Bernd Zymeks Studie *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion* (1975⁵) entstammen. Im Allgemeinen dient der Topos vom Ausland als Argument dazu, die eigene bildungspolitische oder schulpädagogische Position zu rechtfertigen oder zu immunisieren,⁶ oder er wird angeführt, wenn

2 Vgl. Höfert, Almut: Alteritätsdiskurse: Analyseparameter historischer Antagonismusnarrative und ihre historiographischen Folgen. In: Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit. Hrsg. von Gabriele Haug-Moritz, Ludolf Pelizaeus. Münster: Aschendorff 2010, S. 21–40.

3 Übrigens ein nach wie vor gültiges Abkommen, mit dem der Austausch von Hochschullehrern und Studenten, Lehrern und Technikern sowie die Zusammenarbeit auf geistigem, künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiet vereinbart wurden.

4 Mit den Kennzeichen Defizitorientierung, Forderung nach sprachlicher und kultureller Assimilation, kompensatorische Fördermaßnahmenpädagogik – alles in allem eine „Sonderpädagogik für Ausländer“. Vgl. kritisch dazu Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 1999; Derbach, Susanne: Interkulturelle Pädagogik. Ein Literaturbericht. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung. Trier: Universität Trier 2002.

5 Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen: Aloys Henn 1975.

6 Vgl. Herrlitz, Hans-Georg: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion 1945–1995. In: Petra Götte, Wolfgang Gippert (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspektiven. Essen: Klartext 2000, S. 65–79.

man zuhause Reformen und Modernisierungen in die Wege leiten will, die anderswo angeblich oder tatsächlich zu einem wettbewerblichen Vorsprung geführt haben. Zymek fand Bezugnahmen auf das westliche Ausland, aber praktisch keine auf die Türkei.⁷ Seine Studie hat vermittelt über ihre Wirkungsgeschichte unwillentlich dazu beigetragen, deutsch-türkische Bildungsbeziehungen als möglichen Gegenstand pädagogischer Historiographie nahezu komplett auszuschließen. Entsprechende Einwürfe – „Warum fragen Sie nicht nach Bildungsbeziehungen zu den USA oder Frankreich, das ist viel aussichtsreicher!“ – basieren auf einer Art ökonomistischem Fehlschluss, wonach Länder, die in wirtschaftlicher oder kultureller Hinsicht nicht als Vorbilder gelten, für die wissenschaftliche Betrachtung im Grunde nicht von Interesse sind.⁸

Mit der Türkei war die Agenda eine andere: Sie wurde zum Gegenstand kolonialen Begehrens und imperialistischen Weltmachtstrebens Deutschlands. Dieser Prozess begann allmählich, in der Spätaufklärung etwa mit der Neugestaltung der Geographie, setzte sich fort in der Ära der *Tanzimat*⁹, den Reformmaßnahmen des osmanischen Staates, die man auf deutscher Seite zeitweilig durch Vergleich mit den Stein-Hardenbergschen Reformen adelte. Dafür, dass der Türken- und Türkeidiskurs für die bildungshistorische Forschung überhaupt erkennbar hervortritt, spielt die Tanzimat-Ära eine wichtige Rolle. Sie begann 1839, reichte bis zum Inkrafttreten der ersten Verfassung des Osmanischen Reichs 1876 und brachte unter anderem Bestimmungen zur Sicherheit des Eigentums sowie zivilrechtlichen Gleichstellung der Untertanen mit sich.¹⁰ Die Rezeption dieses Geschehens auf deutscher Seite trug im 19. Jahrhundert zur Differenzierung eingefahrener Vorstellungen bei und setzte gegenüber dem aus der frühen Neuzeit überkommenen Bild von den Türken als „Schrecken des Abendlandes“ allmählich Änderungen in Gang. Im politischen Raum wie auch im Bildungswesen trat nicht zuletzt der stereotypische „kranke Mann am Bosphorus“ an die Stelle.¹¹ Vor diesem Hintergrund gelang es Fächern wie Philologie und Orientalistik, sich von der Beschränkung ihrer Forschungsgegenstände auf die griechische und römische Antike sowie die Theologie freizumachen. Bis ins 20. Jahrhundert hinein wurden die allgemeine Orientbegeisterung und das zeitgenössische Interesse speziell an

7 Vgl. dagegen Böttcher, Julika: Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des Wilhelminischen Kaiserreichs. (Im vorliegenden Band).

8 Vgl. auch Waldow, Florian: Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. *Zeitschrift für Pädagogik* 62.3 (2016), S. 403–421.

9 Pl.; arab.: Anordnungen, Neuordnung.

10 Vgl. eingehend Ortaylı, İlber: *Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reichs*. Berlin: Literaturca 2015.

11 Vgl. Mathie, Dennis: „Am schlimmsten erging es den Türken.“ – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen. (Im vorliegenden Band).

der Türkei immer wieder durch Berichte deutscher Militärberater befeuert, die in der osmanischen Armee tätig gewesen waren. Das Geschehen kulminierte zur Zeit des wilhelminischen Kaiserreichs im Bau der Bagdadbahn, einem Projekt von zentraler Bedeutung für die Pläne zur Schaffung eines gemeinsamen deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraums.

Vor ein paar Jahren erregte der Publizist Doug Saunders Aufsehen mit seiner These, dass sich im westeuropäischen Vergleich heute besonders das deutsche Bildungswesen damit schwertut, Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund und muslimischen Glaubens in die Gesellschaft zu integrieren¹². Für die historische Bildungsforschung wirft das die Frage auf, ob Gründe hierfür in der deutsch-türkischen Bildungsgeschichte selbst liegen könnten. Bei dieser Frage setzen wir an, wenn wir versuchen, Licht in ein heute weithin unbekanntes, womöglich geradezu verdrängtes Kapitel dieser Geschichte zu bringen.¹³

2 Materialgrundlagen, Herangehensweisen und Zuordnung der Beiträge

Wie wandelte sich das für „wahr“ gehaltene Wissen über Türken und die Türkei in der deutschen Gesellschaft, speziell in Pädagogik und Lehrerschaft, im 19. und 20. Jahrhundert? Welche Forschungsperspektiven und Quellentypen stehen für die Analyse und Rekonstruktion des (Alltags-)Wissens zu Gebote, das in früheren Epochen über Türken und die Türkei vorwaltete – und womöglich bis heute im

12 Saunders, Doug: *Mythos Überfremdung. Eine Abrechnung*. Aus dem Amerikanischen von Werner Roller. München: Blessing 2012.

13 Hier in der Reihenfolge ihrer Veröffentlichung eine Auswahl der Schriften, die im vorliegenden Band für Rekurse auf den Forschungsstand wiederholt herangezogen werden: Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: de Gruyter Oldenbourg 2000; Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002; Höfert, Almut: *Den Feind beschreiben: „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600*. Frankfurt am Main: Campus 2003; Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen: Einleitung. In: *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 7–27; Fuhrmann, Malte: *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt am Main: Campus 2006; Kramer, Heinz; Reinkowski, Maurus: *Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer 2008; *Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. von Claus Schönig. Berlin: Schwarz 2012; Mangold-Will, Sabine: *Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen: Wallstein 2013; Ihrig, Stefan: *Atatürk in the Nazi Imagination*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press 2014.

kollektiven Unbewussten fortwirkt, um auch im Bildungswesen die sattsam bekannten Diskriminierungsmechanismen¹⁴ zu aktivieren?

Zuvor überwiegend mittels Kanzel und Katheder verbreitet, wurde dieses Wissen ab 1800 zunehmend auch in der Massenpresse konstituiert. Im Bildungswesen kamen Lehrbücher für den schulischen Unterricht, Lehrerzeitungen, die der Selbstverständigung des Berufsstandes dienten, pädagogische Zeitschriften und Nachschlagewerke, hier und da auch die Schulblätter der Provinzialverwaltungen hinzu. Zusammen mit Beiträgen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen formierte sich ein Diskurs im Sinne eines historisch spezifischen, mit Machtverhältnissen verschränkten Wissens- und Sagbarkeitsraums.¹⁵

Wenn unterschiedliche Diskursebenen wie Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Kultur in ihrer Verknüpfung miteinander untersucht werden¹⁶, bieten sich neben gedruckten Reden und Vorträgen von Beteiligten (Diplomaten, Militärs, Verbandsvertreter, Publizisten) als Ausgangsmaterial besonders Zeitungen und Zeitschriften an. In der Publikums- wie in der Fachpresse ist die Auseinandersetzung um gültige Interpretationen und legitimes Wissen lebhaft, sodass das Spektrum des Sagbaren und Wissbaren wie auch die Grenzen des Diskurses plastisch hervortreten. Für die Rekonstruktion früherer Türken- und Türkeidiskurse sind historische Zeitungen und Zeitschriften insoweit nicht anders heranzuziehen als bei einer gegenwartsbezogenen medienwissenschaftlich empirischen Rezeptionsforschung, die „den Kontext der Rezeption, deren Einbettung in die Strukturen von Alltag, Gesellschaft, Kultur und Macht“¹⁷ in den Blick nimmt. Die Artikel des ersten Teils des vorliegenden Bandes (Adanır, Lohmann, Böttcher) verfolgen thematisch einschlägige diskursive Wandlungsprozesse zwischen 1800 bis um die Mitte des 20. Jahrhunderts vorrangig mittels Zeitungen und Zeitschriften als

14 Vgl. Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994. Die zentrale These der Studie ist, dass „das nationalstaatlich verfaßte deutsche Bildungswesen im 19. Jahrhundert ein monolinguales Selbstverständnis herausbildete“, welches die Schule bis heute regiert, „und zwar um so sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist.“ Ebd., S. 3.

15 Für entsprechende Untersuchungen, die auf Michel Foucault rekurrieren, vgl. Landwehr, Achim: *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Campus 2008.

16 Vgl. Link, Jürgen: *Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik*. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Bd. 1: *Theorien und Methoden*. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierselund, Werner Schneider, Willy Viehöfer. (2001) 2., aktualis. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 407–430.

17 Gehrau, Volker: *Rezeptionsforschung*. In: *Handbuch Medienpädagogik*. Hrsg. von Uwe Sander, Friederike Gross, Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 341–345, hier 342.

Quellenmaterial. Zugleich bietet der vorangestellte Beitrag von Adantr einen willkommenen Überblick zu weiten Teilen des Geschehens.¹⁸

Daneben sind in der Historischen Bildungsforschung, auch international, Lehr- und Schulbücher längst als Quellen anerkannt.¹⁹ Sie präsentieren ihren Gegenstand nicht nur in dem aus Sicht von Autoren und staatlichen Behörden gewünschten Zuschnitt, sondern ordnen und strukturieren das Wissen einer historischen Epoche zu bestimmten Sachgebieten, um stabile Deutungsmuster und Weltwahrnehmungen zu erzeugen und im Alltagswissen zu verankern. Sie sind insofern eine ausgezeichnete Quellengrundlage, um für tradierenswert erachtetes und mithin als legitim geltendes Wissen themenspezifisch, auch im Hinblick auf Bedeutungsverschiebungen, zu untersuchen. Jacobmeyer hat Geschichtsschulbücher anhand ihrer Vorworte, Auflagen und Publikationsorte für bildungshistorische Analysen fruchtbar gemacht; auf der Grundlage von Geographie- und Geschichtslehrbüchern für höhere Schulen in Preußen ist nachgezeichnet worden, wie sich zwischen 1837 und 1880 erste staatliche Steuerungsmaßnahmen herausbildeten, die schließlich in die Diskussion um das Monopol des Staates bei der Schulbuchzulassung mündeten.²⁰ Solche Studien erschließen schulgeschichtliche Vorgänge auch im Hinblick auf diskursrelevante Machtverhältnisse. Weitere Studien rekonstruieren Erzählungen über den Islam sowie über Muslime, Heiden und Juden in historischen Schulbüchern und vergleichen sie mit Darstellungen des Eigenen, um „die Werdungsprozesse der christlich-europäischen Selbstbeschreibung“²¹ nach-

18 Zusammenfassungen der Beiträge sind in dieser Einleitung nicht vorgesehen, wir verweisen hierzu auf die Inhaltsangaben zu Beginn der einzelnen Artikel.

19 Vgl. die Reihe Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Hrsg. von Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Werner Wiater. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003ff; Fuchs, Eckhardt: *The (Hi)story of Textbooks: Research Trends in a Field of Textbook-Related Research*. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 4.1 (2014), S. 63–80; *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hrsg. von Eckhardt Fuchs, Annekatrin Bock. London: Palgrave Macmillan 2018.

20 Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. 3 Bde. Berlin: LIT 2011; Kreuzsch, Julia: *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*. Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Niemeyer-Verlag 2008; Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2008.

21 Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI): *Die lange Dauer (longue durée) der Islam-Narrative in europäischen Schulbüchern*, 2011, <<http://www.gei.de/projekte/abgeschlossene-projekte/longue-duree.html>>. Aus dem GEI-Projekt hervorgegangen sind *Narrating Islam. Interpretations of the Muslim World in European Texts*. Hrsg. von Gerdien Jonker, Shiraz Thobani. London: IB Tauris 2009; Jonker, Gerdien: *Im Spiegelkabinett. Europäische Wahrnehmungen von Muslimen, Heiden und Juden (1700-2010)*. Würzburg: Ergon 2013.

zuzeichnen. So ist am Beispiel deutscher, österreichischer und niederländischer Schulgeschichtsbücher analysiert worden, wie Muslime zu Anderen gemacht wurden, welche Grenzziehung dabei erfolgte, inwiefern die Islam-Erzählungen zur Stabilisierung des Eigenen beitrugen und welchen Wandel sie erfuhren. Wenn also die Frage ansteht, „auf welche Weise und mit welchen Mitteln über etwas gesprochen wird, das den Anspruch erheben kann, der Sphäre des Wissens [...] zuzugehören“²², dann sind Lehr- und Schulbuchanalysen das Mittel der Wahl. Die Artikel des zweiten Teils des vorliegenden Bandes (Hellmanzik, Mathie, Hoffmann-Ocon und Grube) ergänzen diesen Forschungsstand um regional und zeitlich spezifisch ansetzende Untersuchungen von Ansichten über die Türken und die Türkei anhand von Schulbüchern, darunter ein aufschlussreicher Blick über den Tellerand in die deutschsprachige Schweiz.

Zumal bei grenzüberschreitenden Kultur- und Bildungsbeziehungen stellt sich die Frage nach geeigneten Forschungsansätzen, und hier kommen Transnationalität und Verflechtung, Wissens- und Kulturtransfer, Netzwerke sowie postkoloniale Kritik ins Spiel.²³ Rekurse auf entsprechende Ansätze finden sich in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in allen Beiträgen dieses Bandes, speziell jedoch im dritten Teil (Meşeci Giorgetti, Mayer, Roith, Willert). In den Fokus rückt hier Nationsbildungsgeschehen mittels Im- und Export von Kultur- und Wissensgütern, sei es zur Modernisierung des eigenen Bildungswesens unter Rückgriff auf ausländische Expertise, mit bemerkenswerten Parallelen zwischen der Türkei und Spanien, die sich beide in der deutschen Reformpädagogik umsahen, sei es auf dem umkämpften Gebiet der Antiken-Archäologie. Mayer hat an anderer Stelle gezeigt, dass eine in einem spezifischen Kontext entstandene Thematik beim Transfer in einen anderen Kontext nicht einfach unverändert zirkuliert; vielmehr

22 Landwehr: *Historische Diskursanalyse*, 2008, S. 102.

23 Hierzu sei verwiesen auf Fuchs, Eckhardt; Lüth, Christoph: *Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive*. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung* 61 (2008), S. 1–9; Patel, Kiran Klaus: *Transnationale Geschichte*. In *Europäische Geschichte Online (EGO)*. Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte, Mainz 2010, <<http://www.ieg-ego.eu/patalk-2010-de>>, <urn:nbn:de:0159-20100921309>; Hoffmann-Ocon, Andreas: *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive – Versuch einer disziplintheoretischen Annäherung*. In: *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Hrsg. von Hans-Ulrich Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon, Peter Metz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013, S. 23–32; Mayer, Christine: *Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800*. In: *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Hrsg. von Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2014, S. 29–49; *The Concept of the Transnational*. Hrsg. von Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs. Cham: Palgrave 2019, darin Mayer, Christine: *Transnational and Transcultural Perspectives: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge*, ebd. S. 49–68; Allender, Tim: *Transnationalism and the Engagement of Empire: Precursors of the Postcolonial World*, ebd. S. 125–149; Popkewitz, Thomas S.: *Transnational as Comparative History: (Un)Thinking Difference in the Self and Others*, ebd. S. 261–291.

wird sie dem jeweils anderen Kontext und den dort geltenden Normen und Wertvorstellungen entsprechend transformiert, hinsichtlich der für wünschenswert erachteten Aussagen erweitert oder auch begrenzt.²⁴ Die hier versammelten Beiträge erweisen den Transfer von Objekten sowie den Austausch von Wissen mittels Experten und Netzwerken als transnationale Kooperation, aber auch als Ringen um nationale Eigenständigkeit und kulturelle Superiorität, das auch Raubzüge mit einschließt.²⁵

Transnationale und transkulturelle Verflechtungsgeschichte wird nicht ohne Grund oft mit postkolonialer Kritik am Eurozentrismus und an der Fixierung der Geschichtsschreibung auf den Nationalstaat verbunden. Das zentrale Argument lautet, dass sich Nationen und Kulturen nicht allein aus eigenen Traditionen, sondern eben auch durch koloniale Verflechtungen und deren Rückwirkungen im Ausgangsland konstituieren.²⁶ Die Diskussion hierüber hat Edward Saids bahnbrechender Untersuchung des Orientdiskurses in seinem Buch *Orientalism* (1978) viel zu verdanken.²⁷ Kritisiert wurde im Anschluss daran eine einseitige Präferenz daraus hervorgegangener Ansätze für kulturgeschichtliche Analysen auf Kosten der Berücksichtigung ökonomisch-materieller Bedingungen. In Bezug auf den Türken- und Türkeidiskurs ist es aber in besonderem Maße unerlässlich, die geopolitischen und Wirtschaftsbeziehungen beider Länder zueinander in Betracht zu ziehen – zumal diese im deutschen pädagogischen Diskurs häufig und regelmäßig zur Sprache gebracht wurden. Das Deutsche Reich und das Osmanische Reich, später die Türkische Republik, standen zwar nicht in Kolonialverhältnissen zueinander. Doch auch die Sichtbarmachung der *semikolonialen* Geschichte weist Lücken in der Aufarbeitung auf.²⁸ Etliche dieser Lücken sind namentlich durch Arbeiten des Historikers Malte Fuhrmann bereits geschlossen worden.²⁹ Es bleibt jedoch noch genug zu tun.

24 Vgl. Mayer: *Zirkulation und Austausch*, 2014.

25 Man erinnere sich: „Die Gewinnung des Pergamonaltars wurde in Deutschland als große Errungenschaft des neuen Staates gefeiert. Die Berliner Museen, so Dr. von Sybel vor dem Preussischen Landtag, seien ‚mit einem Schlag in die erste Linie der europäischen Sammlungen getreten.‘ In dieser ersten Linie standen ansonsten das Louvre und – aus der deutschen Sicht noch wichtiger – das British Museum.“ Fuhrmann: *Der Traum vom deutschen Orient*, 2006, S. 96.

26 Vgl. *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. (2002) Hrsg. von Sebastian Conrad, Shalini Randeria, Regina Röhmd. 2., erw. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus 2013.

27 Vgl. Said, Edward W.: *Orientalismus*. (1978, dt. 1979) Aus dem Amerikanischen neu übersetzt von Hans Günter Holl. Frankfurt am Main: Fischer 2009.

28 Um eine Feststellung in der Einleitung zu *Jenseits des Eurozentrismus*, 2013, S. 11, aufzugreifen.

29 Vgl. außer der bereits genannten Schrift auch Fuhrmann, Malte: *Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich*. In: *Kakanien revisited* (2002), <<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf>>; dens.: *Anatolia as a site of German colonial desire and national re-awakenings*. *New Perspectives on Turkey* 41 (2009), S. 117–150.

3 Vorläufige Schlusspunkte

Als unter aufklärerischen Vorzeichen allmählich mehr säkulare Kenntnisse über die Türkei generiert wurden, kündigte dies den Beginn dessen an, was Susanne Zantop als koloniales Begehren rekonstruiert hat und das sich eben auch für Deutschland schon früh nachweisen lässt.³⁰ Parallel dazu findet sich noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein das überkommene religiös dominierte Bild von den Türken als Schrecken des Abendlandes und wirkte wohl, auch im Bildungswesen, noch darüber hinaus weiter. Nach der Reichsgründung 1871 formte sich aus einem bis zu diesem Zeitpunkt oft nur diffus belegbaren Kolonialinteresse an der Türkei ein semikolonial ausgerichtetes imperialistisches Projekt. Auf territorialen Zugewinn auf Kosten des Osmanischen Reichs wurde zwar verzichtet, aber es wurden weitreichende Pläne zur Ausbeutung seiner Natur- und Wirtschaftsressourcen entworfen. Der deutschen Pädagogik war zgedacht, dass sie für die Modernisierung der Kultur und des Bildungswesens der Türkei Aufbauhilfe leistete (was von türkischer Seite zeitweilig ausdrücklich angefragt war).

Am Ausmalen der anfänglichen protokolonialistischen Ambitionen und der späteren imperialistischen Weltmachtpläne samt ihrer Diffundierung ins Alltagsbewusstsein der deutschen Gesellschaft hinein waren Pädagogik und Lehrerschaft aktiv beteiligt. Sie bezogen Selbstbewusstsein aus dem eigenen Anteil am Aufbau eines nationalstaatlichen Bildungswesens, konstatierten selbstbewusst die Rückständigkeit des türkischen Schul- und Hochschulwesens und unterstützten die Politik des wilhelminischen Kaiserreichs, das in der Ausdehnung der Handelsbeziehungen zum Osmanischen Reich den Mangel an Kolonien zu kompensieren trachtete. Es sind diese Rückwirkungen der deutsch-türkischen Beziehungen auf den pädagogischen Diskurs in Deutschland, die durch transnationale und postkoloniale Perspektiven ins Blickfeld rücken und um die es uns mit diesem Band wie auch im Weiteren zu tun ist. Geschehnisse der verflochtenen deutsch-türkischen (Bildungs-) Geschichte, die zuzeiten massenmediale Ereignisse waren, wie die eingangs erwähnte „Waffenbrüderschaft“ oder die semikolonialen Bestrebungen zur Errichtung eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums von Berlin bis Bagdad³¹, sind heute vielleicht gerade deshalb verdrängt³², weil sie an die Ära des

30 Was in deutscher Politik und Gesellschaft lange bestritten wurde. Vgl. Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt 1999.

31 Knappmöglichst skizziert bei Lohmann, Ingrid: *Protagonisten des deutsch-türkischen Bildungsraums*. Carl Heinrich Becker und die Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums. Teilbeitrag von Böttcher et al.: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 114–159, hier 120–125.

32 Vgl. *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Hrsg. von Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock, Karin Amos. Weilerswist-Metternich: Velbrück 2019. In der Einleitung wird hervorgehoben, dass auch die Erziehungswissenschaft nicht

deutschen Imperialismus gemahnen. Und an diese wiederum wird möglicherweise nur deshalb ungerne erinnert, weil sie die narzistische Kränkung birgt, die mit dem Scheitern der deutschen Weltmachtpläne verbunden war.

Dank

Die VerfasserInnen der Beiträge sind im Türkeibildprojekt (Kurztitel) der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) tätig³³ beziehungsweise dessen auswärtige KooperationspartnerInnen: Filiz Meşeci Giorgetti (Türkei), Andreas Hoffmann-Ocon und Norbert Grube (Schweiz), Christian Roith (Spanien), Sebastian Wilfert mit seinem mühelos anschließenden Gastbeitrag zur Archäologiegeschichte sowie, last not least, Fikret Adanır, vormals Historisches Institut der Universität Bochum. Ihnen allen danken wir an dieser Stelle sehr herzlich. Dank auch an die DFG, an die Universität Hamburg sowie ihre Fakultät für Erziehungswissenschaft für die Unterstützung des Projekts, an Andreas Klinkhardt für die Aufnahme des vorliegenden Bandes in sein Verlagsprogramm, die Albertina in Wien für die freundliche Genehmigung der Reproduktion des *Levantiners* von Internari, an Inci Orhun und Tevfik Turhan für die Unterstützung bei der türkisch-deutschen sprachlich-kommunikativen Annäherung sowie nicht zuletzt an Ronja Heinelt und Vivian Kühn für die zuverlässige Unterstützung bei der Materialbeschaffung.

einfach ein kollektives Unternehmen ist, das Wissen erzeugt und Forschungsergebnisse abspeichert, sondern desgleichen ein umkämpftes politisches Projekt; dass nicht nur die Weichenstellungen für die künftige Entwicklung des Faches in hegemoniale Kämpfe verwickelt sind, sondern „auch der Blick zurück“.

- 33 Zum Projekt vgl. Lohmann, Ingrid: Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft 2016, <<http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/375424509>> und <http://www.ingridlohmman.de/Turkey-Images_in_Education-History/index.html>, als eine Art Pilotstudie figuriert Lohmann, Ingrid; Bege-
mann, Benjamin; Böttcher, Julika, et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.4 (2013), S. 751–772; erste Ergebnisse finden sich in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 114–159.

Quellen und Literatur

- Allender, Tim: Transnationalism and the Engagement of Empire: Precursors of the Postcolonial World. In: *The Concept of the Transnational*. Hrsg. von Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs. Cham: Palgrave 2019, S. 125–149.
- Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. Hrsg. von Bente Aamotsbakken, Marc Depaep, Carsten Heinze, Eva Matthes, Sylvia Schütze, Werner Wiaters. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003ff.
- Böttcher, Julika: Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des Wilhelminischen Kaiserreichs. (Im vorliegenden Band).
- Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 114–159.
- Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen: Einleitung. In: *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 7–27.
- Derbach, Susanne: *Interkulturelle Pädagogik. Ein Literaturbericht*. Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung. Trier: Universität Trier 2002.
- Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf: *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer 1999.
- Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Hrsg. von Markus Rieger-Ladich, Anne Rohstock, Karin Amos. Weilerswist-Metternich: Velbrück 2019.
- Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert/ Europe and Turkey in the 18th Century. Hrsg. von Barbara Schmidt-Haberkamp. Göttingen: V&R unipress 2011.
- Fuchs, Eckhardt: The (Hi)story of Textbooks: Research Trends in a Field of Textbook-Related Research. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education* 4.1 (2014), S. 63–80.
- Fuchs, Eckhardt; Lüth, Christoph: Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung* 61 (2008), S. 1–9.
- Fuhrmann, Malte: Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich. In: *Kakanien revisited* (2002), <<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf>>.
- Fuhrmann, Malte: *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt am Main: Campus 2006.
- Fuhrmann, Malte: Anatolia as a site of German colonial desire and national re-awakenings. *New Perspectives on Turkey* 41 (2009), S. 117–150.
- Gehrau, Volker: Rezeptionsforschung. In: *Handbuch Medienpädagogik*. Hrsg. von Uwe Sander, Friederike Gross, Kai-Uwe Hugger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 341–345.
- Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002.
- Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI): *Die lange Dauer (longue durée) der Islam-Narrative in europäischen Schulbüchern* (2011), <<http://www.gei.de/projekte/abgeschlossene-projekte/longue-duree.html>>.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann 1994.
- Höfert, Almut: Den Feind beschreiben: „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600. Frankfurt am Main: Campus 2003.
- Höfert, Almut: *Alteritätsdiskurse: Analyseparameter historischer Antagonismuskonzepte und ihre historiographischen Folgen*. In: *Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit*. Hrsg. von Gabriele Haug-Moritz, Ludolf Pelizaeus. Münster: Aschendorff 2010, S. 21–40.

- Hoffmann-Ocon, Andreas: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive – Versuch einer disziplin-theoretischen Annäherung. In: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Hrsg. von Hans-Ulrich Grunder, Andreas Hoffmann-Ocon, Peter Metz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013, S. 23–32.
- Ihrig, Stefan: Atatürk in the Nazi Imagination. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press 2014.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. 3 Bde. Berlin: LIT 2011.
- Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Hrsg. von Sebastian Conrad, Shalini Randeria, Regina Römheld. 2., erw. Aufl. Frankfurt am Main, New York: Campus 2013.
- Jonker, Gardien: Im Spiegelkabinett. Europäische Wahrnehmungen von Muslimen, Heiden und Juden (1700–2010). Würzburg: Ergon 2013.
- Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 21–41.
- Kramer, Heinz; Reinkowski, Maurus: Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte. Stuttgart: Kohlhammer 2008.
- Kreusch, Julia: Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren. Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Niemeyer-Verlag 2008.
- Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus 2008.
- Lehn, Patrick: Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2008.
- Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hiersland, Werner Schneider, Willy Viehöfer. (2001) 2., aktualis. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 407–430.
- Lohmann, Ingrid: Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft 2016, <gepris.dfg.de/gepris/projekt/375424509>, <http://www.ingridlohmman.de/Turkey-Images_in_Education-History/index.html>.
- Lohmann, Ingrid: Protagonisten des deutsch-türkischen Bildungsraums: Carl Heinrich Becker und die Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums. Teilbeitrag von Böttcher et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25 (2019), S. 120–125.
- Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika, et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772.
- Mangold-Will, Sabine: Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918–1933. Göttingen: Wallstein 2013.
- Mathie, Dennis: „Am schlimmsten erging es den Türken.“ – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen. (Im vorliegenden Band).
- Mayer, Christine: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Hrsg. von Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem: Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2014, S. 29–49.

- Mayer, Christine: Transnational and Transcultural Perspectives: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: *The Concept of the Transnational*. Hrsg. von Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs. Cham: Palgrave 2019, S. 49–68.
- Narrating Islam. Interpretations of the Muslim World in European Texts. Hrsg. von Gerdien Jonker, Shiraz Thobani. London: IB Tauris 2009.
- Ortaylı, İlber: *Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reichs*. Berlin: Literaturca 2015.
- Patel, Kiran Klaus: Transnationale Geschichte. In: *Europäische Geschichte Online*. Hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte, Mainz 2010, <<http://www.ieg-ego.eu/patelk-2010-de>>, <urn:nbn:de:0159-20100921309>.
- Popkewitz, Thomas S.: Transnational as Comparative History: (Un)Thinking Difference in the Self and Others. In: *The Concept of the Transnational*. Hrsg. von Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs. Cham: Palgrave 2019, S. 261–291.
- Racknitz, Joseph Friedrich zu: *Ueber den Schachspieler des Herrn von Kempelen und dessen Nachbildung*. Leipzig: Breitkopf 1789.
- Said, Edward W.: *Orientalismus*. (1978, dt. 1979) Aus dem Amerikanischen neu übersetzt von Hans Günter Höll. Frankfurt am Main: Fischer 2009.
- Saunders, Doug: *Mythos Überfremdung. Eine Abrechnung*. Aus dem Amerikanischen von Werner Roller. München: Blessing 2012.
- Schachtürke. In: Wikipedia, <<https://de.wikipedia.org/wiki/>>.
- Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: de Gruyter Oldenbourg 2000.
- The Concept of the Transnational*. Hrsg. von Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs. Cham: Palgrave 2019.
- The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hrsg. von Eckhardt Fuchs, Annkatrin Bock. London: Palgrave Macmillan 2018.
- Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Hrsg. von Gunilla Budde, Sebastian Conrad, Oliver Janz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006.
- Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. von Claus Schöning. Berlin: Schwarz 2012.
- Waldow, Florian: *Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften*. *Zeitschrift für Pädagogik* 62.3 (2016), S. 403–421.
- Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt 1999.
- Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Hrsg. von Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 2014.
- Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952*. Ratingen: Aloys Henn 1975.

I Diskurse und Wandlungsprozesse

Fikret Adanır

Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts¹

Zusammenfassung: Das deutsche Türkeibild widerspiegelt vornehmlich die auf die Türkei bezogenen Projektionen und Erwartungen in der deutschen öffentlichen Meinung. Wie die gesellschaftlich-politischen Verhältnisse im Allgemeinen ist auch dieses Bild strukturell wie inhaltlich einem epochalen Wandel unterworfen. So zeigten sich die Gebildeten der Wilhelminischen Zeit von der antiken Zivilisation Kleinasiens ebenso tief beeindruckt, wie sie über die gegenwärtigen desolaten Verhältnisse enttäuscht waren. In Unternehmerkreisen war man jedoch zugleich davon überzeugt, dass es eine Leichtigkeit wäre, den verwahrlosten Landschaften der osmanischen Türkei wieder zu ihrer einstigen Blüte zu verhelfen – nur müsse Deutschland bereit sein, seiner „historischen Berufung im Orient“ nachzukommen. Eine solche Einstellung, die dem preußisch-deutschen Streben nach Weltgeltung entgegenkam, führte einerseits zu dem grandiosen Bagdadbahnprojekt, andererseits aber in die deutsch-türkische „Waffenbrüderschaft“ im Ersten Weltkrieg. Nach der Niederlage von 1918 trat Ernüchterung ein – die imperiale Position im Orient schien für immer verloren. Parallel dazu setzte – nicht zuletzt im Hinblick auf „die Armeniergreuel“ – eine kritische Würdigung des bisherigen Türkei-Engagements ein. Der Erfolg der türkischen Widerstandsbewegung unter der Führung Mustafa Kemals (Atatürk) wiederum fand vor allem in nationalsozialistischen Kreisen der Weimarer Republik Bewunderung und Nachahmung. In der Konstellation des Zweiten Weltkriegs rückte dann auch die Tatsache in den Vordergrund, dass die Türkei über kriegswichtige Rohstoffe wie Chrom, Kupfer und Baumwolle verfügte, deren ungehinderte Zulieferung es zu sichern galt, was die Bewahrung der Neutralität der Türkei voraussetzte. In der frühen Nachkriegszeit entstand vorübergehend ein positives Türkeibild, und zwar dank Beiträge jener deutschen Akademiker und Politiker, die in die Türkei emigriert waren und nun zurückkehrten. Allerdings war dies mit der Bedeutung, die der Türkei im Bewusstsein der Eliten der Wilhelminischen Ära beigemessen wurde, nicht annähernd zu vergleichen.

1 Geringfügig erweiterte und mit Anmerkungen versehene Fassung eines Vortrages, der im Rahmen der türkisch-deutschen Tagung „Geschichte und Kultur der modernen Türkei im Bild der deutschen Öffentlichkeit: Bestandsaufnahme und Strategien zum Abbau von Defiziten“ am 3. Mai 1991 in Ankara gehalten wurde. – Der Beitrag erschien zuerst in der Zeitschrift für Türkeistudien 2 (1991), S. 195–211; er wurde für den vorliegenden Band redaktionell angepasst.

1 Einleitung

Historiker, die sich mit Reisebeschreibungen als Quellengattung befassen, kennen das Problem: Reisebeschreibungen sagen oft mehr über die Heimat der Reisenden als über das fremde Land aus, in dessen Geheimnisse eingedrungen zu sein die Autoren eigentlich glaubten.² Dieser Erfahrungssatz bestätigt sich auch in der beziehungsgeschichtlich-imagologischen Forschung. Ob es nun um das Russlandbild der Briten um die Zeit des Krimkrieges, das Preußenbild der Franzosen in den Jahrzehnten vor der deutschen Reichsgründung oder das französische Türkenbild in der Zeit des nationalen Widerstandes in Anatolien gegen das Versailler System geht: Die im eigenen Land dominierenden Interessen und die vielfältigen Wünsche, Befürchtungen und sonstigen Vorstellungen der Bevölkerung erweisen sich als die bestimmenden Faktoren.³ Auf unser Thema bezogen bedeutet dies, dass das deutsche Türkeibild im 20. Jahrhundert in erster Linie die Struktur und Dynamik der öffentlichen Meinung in Deutschland selbst reflektiert und viel weniger die Zustände in der Türkei.

Der Begriff „öffentliche Meinung“ ist allerdings, vor allem in Bezug auf seine empirische Fassbarkeit, problematisch. Als Ausdruck des Gesamtwillens eines ganzen Volkes hat es sie wohl nie gegeben.⁴ Im Zusammenhang mit dem deutschen Türkeibild ist demnach zu betonen, dass man eher von vielfältigen Vorstellungen von der Türkei auszugehen hat, welche bei verschiedenen Personen, Interessengruppen, Schichten und Klassen in einem gegebenen Zeitraum vorgeherrscht haben. Uns interessieren diese Vorstellungen, insofern sie beziehungsgeschichtlich relevant geworden sind, das heisst, wirtschaftlich, politisch und kulturell auf das deutsch-türkische Verhältnis eingewirkt haben. Unter diesen Prämissen lassen sich die Wandlungen des deutschen Türkeibildes im 20. Jahrhundert sinnvoll periodisieren und in ihren einzelnen Phasen darstellen.

2 Vgl. Harbsmeier, Michael: Reisebeschreibungen als mentalitätsgeschichtliche Quellen. Überlegungen zu einer historisch-anthropologischen Untersuchung frühneuzeitlicher deutscher Reisebeschreibungen. In: Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte. Hrsg. von Antoni Mańczak, Hans-Jürgen Teuteberg. Wolfenbüttel: Herzog-August Bibliothek 1982, S. 1–31.

3 Vgl. Krautheim, Hans-Jobst: Öffentliche Meinung und imperiale Politik. Das britische Russlandbild 1815–1854. Berlin: Duncker & Humblot in Kommission 1977; Wenger, Klaus Rudolf: Preussen in der öffentlichen Meinung Frankreichs 1815–1870. Politische Aspekte des französischen Preußenbildes. Ein Beitrag zur historischen Analyse nationaler Urteilsklischees. Göttingen: Muster-schmidt 1979; Akyüz, Yahya: Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız kamuoyu (1919–1922). 2., erw. Aufl. Ankara: Türk Tarih Kurumu 1988.

4 Vgl. Skalweit, Stephan: Frankreich und Friedrich der Große. Bonn: Röhrscheid 1952, S. 1, zitiert in Krautheim: Öffentliche Meinung, S. 21.

2 Deutsche Türkeibilder zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Das wilhelminische Deutschland war im Bewusstsein der Zeitgenossen eine verspätete Großmacht. Gegenüber seinen Rivalen hatte Deutschland besonders im Bereich der imperialistischen Expansion noch einiges nachzuholen. Die Protagonisten der deutschen Großmachtpolitik waren sich indes darüber im Klaren, dass ihnen angesichts der gespannten Lage in Europa nicht viel Zeit zur Realisierung grandioser Pläne bleiben würde. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war das Deutsche Reich zunehmend in außenpolitische Isolierung geraten. Nicht nur gegenüber Frankreich, das von Rachegeleiten wegen der Niederlage von 1871 geleitet war, musste man sich in Acht nehmen. Auch zu Russland und, was noch schwerer wog, zu Großbritannien, der Führungsmacht der Epoche, gestalteten sich die Beziehungen konfliktträchtig. Diese Konstellation warf ihren Schatten auch auf die langfristigen Entwicklungsaussichten der deutschen Wirtschaft. Die Stimmen mehrten sich, die eine Neuorientierung in den Außenbeziehungen des Reiches forderten. In einer Schrift, die seinerzeit viel Beachtung fand, heißt es:

„Gegenüber dem immer engeren Abschluss Amerikas und Rußlands gegen europäische Manufakte und dem drohenden Zusammenschluss Englands und seiner Kolonien zu einer wirtschaftlichen Einheit erscheint für das Deutsche Reich die einzig richtige Politik die der Handelsverträge mit dem außerrussischen Europa und Asien und die schließliche Erweiterung derselben zu einem eigentlichen Zollbunde.“⁵

Wie könnte das Deutsche Reich angesichts solch widriger Umstände als gleichberechtigter Partner etwa eines Großbritanniens noch Weltgeltung erlangen? Im Grunde ging es um diese Frage – für das wilhelminische Deutschland hatte die Türkei ihren Stellenwert in diesem Kontext. Das türkische Reich lag nämlich in derjenigen Weltregion, in welche wirtschaftlich und politisch zu expandieren für Deutschland noch möglich zu sein schien. Die Entwicklung der deutsch-türkischen Beziehungen seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ist in dieser Perspektive zu betrachten. Zunächst im militärischen Bereich kam es zu einer engen deutsch-türkischen Zusammenarbeit. Deutsche übernahmen Funktionen in der osmanischen Armee, während osmanische Offiziere turnusgemäß nach Deutschland entsandt wurden, um sich in der preußischen Armee zu spezialisieren. Die Bedeutung dieser neuen Beziehung wurde durch die Orientbesuche Kaiser Wilhelms II. beim Sultan-Kalifen in Istanbul (1889, 1898) unterstrichen. Den politischen Initiativen folgten bald solche im wirtschaftlichen Gebiet, und mit dem Bagdadbahnprojekt befand man sich schon auf dem Weg zur „deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft“ im Weltkrieg.

5 Kaerger, Karl: Kleinasien. Ein deutsches Kolonisationsfeld. Kolonialwirtschaftliche Studie. Berlin: Gergonne 1892, S. 91.

Woran dachten die Deutschen konkret beim Wort „Türkei“? Das komplexe Türk­eibild der Deutschen zu Beginn des 20. Jahrhunderts lässt sich für unseren Zweck auf einige wenige Punkte reduzieren. Als erstes verdient die Einstellung des deut­schen Bildungsbürgertums zur Türkei Berücksichtigung. Innerhalb dieser Schicht lässt sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts eine besondere Empfindsamkeit für die vergangene Größe der orientalischen Zivilisation feststellen. Im Mittelpunkt des Interesses stand das Kleinasien der Antike, d.h. die Vergangenheit des Kernlandes des Osmanischen Reiches. Die Archäologie vermittelte in diesem Zusammenhang ein Bild von einem ehemals märchenhaft reichen und dichtbevölkerten Land. In der Gegenwart allerdings befand sich Kleinasien offensichtlich in einem völlig verwahrlosten Zustand, in weiten Strecken wüst und menschenleer. Die Enttäuschung des Europäers begann schon in Thrakien: „Dem Reisenden, der, von West- und Mitteleuropa kommend, mit der Eisenbahn nach Konstantinopel fährt, tritt die traurige Lage der Bodenkultur sofort vor Augen [...]. Kaum ist die Grenze überschritten, so wird er [...] auf der langen Strecke von Adrianopel bis zur Hauptstadt von der Armseligkeit des Anbaues [...] peinlich berührt.“⁶ Diese scheinbare Öde war jedoch andererseits keineswegs ein Endzustand. Denn, eine adäquate Bewirtschaftung vorausgesetzt, war es eine Leichtigkeit, den nahöstlichen Land­schaften wieder zu ihrer einstigen Blüte zu verhelfen. Nur müsste Deutschland bereit sein, seiner historischen Berufung im Orient nachzukommen.⁷

Die hier zunächst nur anklingende Idee der Kolonisation rückte bald in den Bereich des politisch Machbaren. Es waren vor allem „liberale Imperialisten“ wie Paul Rohrbach und Friedrich Naumann, professionelle „Orientkenner“ wie Paul Dehn und Hugo Grothe, aber auch der Chef der deutschen Militärmission in Istanbul, Colmar Freiherr von der Goltz, die sich zu Wort meldeten, um Wege und Mittel einer neuen Türkei­politik in kolonialistischer Perspektive zu empfehlen. Im Jahre 1901 entstand die Deutsch-Asiatische Gesellschaft, 1905 wurde die Deutsche Vorderasien-Gesellschaft gegründet. Neue Schriftenreihen wie *Beiträge zur Kenntnis des Orients, Länder und Völker der Türkei, Der neue Orient, Deutsches Vorderasien- und Balkanarchiv* und andere fanden ihr Publikum.⁸

Die Fertigstellung der Anatolischen Bahn (Izmit – Ankara 1892, Eskişehir – Afyon 1895), die man stolz als „die deutsche Bahn“ apostrophierte, und vor allem die Erteilung der Konzession zum Bau der weiterführenden Strecken bis nach Bagdad (1899/1903) ebneten den Weg zu einer Welle von Kleinasien-Reisenden, die überaus eifrig Material über Land und Leute sammelten, um sie einer wissbe-

6 Morawitz, Karl: Aus Arbeitstagen und Mußestunden. Wien: Braumüller 1907, S. 54f.

7 Vgl. Kampen, Wilhelm van: Studien zur deutschen Türkei­politik in der Zeit Wilhelms II. (Diss.) Kiel: Disputats 1968, S. 84–88.

8 Vgl. Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkei­politik zur Zeit Wilhelms II. in zeitgenössischen Darstellungen. Saeculum 32 (1981), S. 130–145, hier 132f.

gierigen Öffentlichkeit in der Heimat zu präsentieren: Nachgezeichnet wurde das Bild eines Landes, das reich an Bodenschätzen war, die unter Einsatz deutscher Ingenieursbegabung mit geringen Investitionsmitteln zu Tage zu fördern wären. Auch das agrarische Produktionspotential wurde als sehr groß eingeschätzt. Es stand außer Frage, dass Anatolien sich eines Tages zur Kornkammer Europas entwickeln würde.

Die Bewohner des Landes bildeten, so die zeitgenössischen deutschen Darstellungen, ein buntes Völkergemisch. Immer wieder wurde auf die dominierende Stellung der Muslime im Staatsdienst und in der Landwirtschaft hingewiesen. Im Allgemeinen war der Muslim „ungeschickter, plumper“ und vermochte „im Wettbewerbe mit den Andersgläubigen nur mit geringem Erfolge zu bestehen.“ Aus diesem Grunde lägen die „mit dem Handel verknüpften oder verwandten Berufsarten größtenteils oder fast ausschließlich in den Händen der unterdrückten Bevölkerungsgruppen.“⁹ Zu diesen Berufsarten zählte man Bankiers und Geldwechsler, Handelsagenten, Dolmetscher und Fremdenführer, Zeitungsverleger, Ärzte und Rechtsanwälte. Was könnte Deutschland mit einem solchen „Menschenmaterial“ anfangen? Max Freiherr von Oppenheim war in dieser Hinsicht nicht pessimistisch. Das Einzugsgebiet der Bagdadbahn vor Augen, verglich er das Völkergemisch im Osmanischen Reich mit jenem in den Vereinigten Staaten von Amerika und kam dabei zu der Schlussfolgerung: „Wenn nun die einzelnen Menschenrassen [...] in kultureller Beziehung fraglos weniger wertvoll sind als das amerikanische Volk, ist doch jede einzelne derselben weit besser als der amerikanische Neger, gar nicht zu reden vom Indianer.“¹⁰ Seiner Meinung nach sollte Deutschland eine Zusammenarbeit in erster Linie mit dem muslimischen Element anstreben, denn die „eingeborenen Christen“ waren „übertrieben geldgierig, unwahrheitsliebend, intrigant und dabei eitel und feige“. Er hielt das Wort des großen Moltke immer noch für gültig, nämlich, „dass der einzige Gentleman im Orient der Türkei, d.h. der Mohammedaner“¹¹ sei.

Für Friedrich Naumann, um einen ebenfalls sehr einflussreichen Zeitgenossen zu zitieren, spielte bei dieser Präferenz des muslimischen Elements auch die weltpolitische Konkurrenzsituation zu England eine wichtige Rolle. Mit deutlicher Anspielung auf die Massaker an Armeniern in den 1890er Jahren konnte Naumann sogar empfehlen, gegenüber dem Leiden „der christlichen Völker im türkischen

9 Lichtenstädter, Siegfried: Nationalität, Religion und Berufsgliederung im Oriente. In: Jahrbuch der Münchner Orientalischen Gesellschaft. Hrsg. von Hugo Grothe. (Beiträge zur Kenntnis des Orients VIII) Halle an der Saale: Gebauer-Schwetschke 1910, S. 42–70, hier 62–64.

10 Oppenheim, Max Freiherr von: Zur Entwicklung des Bagdadbahngebietes und insbesondere Syriens und Mesopotamiens unter Nutzenwendung amerikanischer Erfahrungen. Berlin: Liebheit & Theisen 1904, S. 154.

11 Ebd. S. 177.

Reiche politisch gleichgültig¹² zu bleiben, und zwar weil England sich für diese einsetzte, mit dem Ziel, die Türkei zu schwächen. Die Türkei war aber gegenüber Großbritannien zu unterstützen. Nur so könnte sie Schauplatz künftiger deutscher Großmachtpolitik bleiben: „Wir müssen das Land wirtschaftlich von uns abhängig machen, um es später politisch ‚kontrollieren‘ zu können.“¹³ Sollte dies nicht gelingen, so stand für Friedrich Naumann auch das fernere Ziel fest: „Selbst wenn wir Konstantinopel nicht für uns brauchen können, wollen wir an der Konkursmasse des Osmanischen Reiches beteiligt sein.“¹⁴

Das wilhelminische Deutschland war trotzdem davon überzeugt, dass die wirtschaftliche und politische Durchdringung der Türkei nicht zuletzt im Interesse der Türken selbst lag. Diese Überzeugung kommt in der Frage einer deutschen Kolonisation Kleinasiens deutlich zum Vorschein. Dabei hatten die Anhänger der Kolonisationsidee vor, gerade die schönsten und fruchtbarsten Gebiete Kleinasiens zu besiedeln, so etwa die „Gegend des Sebandja-Sees, wo die Berghänge herrliche Lagen für den Weinbau geben, während die Ebene ein vorzügliches Feld für Maulbeer–Olivenzucht bietet“, oder die Landschaften am mittleren Lauf des Sakarya-Flusses, weil sich hier „noch weite Waldgebiete vor(finden), schöne Berge, fruchtbare Thäler wie in Deutschland.“¹⁵ Sie erwarteten, dass man den Kolonisten, die ihre deutsche Staatsangehörigkeit sollten beibehalten dürfen, unentgeltlich ein zusammenhängendes Territorium überließ. Die deutschen Gemeinden auf diesem Territorium sollten Autonomie genießen, mit eigener Gerichtsbarkeit, mit einer eigenen deutschen Polizei. Diese Gemeinden sollten für zehn Jahre keine Steuern zahlen und danach lediglich eine für alle Zeiten fixierte Pauschsumme. Die zollfreie Einfuhr bestimmter Gegenstände sollte ihnen ebenso gewährt werden wie die „Erlaubnis zur Ausprägung größerer mit der steigenden Einwanderung wachsender Summen von Kleingeld.“¹⁶

Eine derartige Kolonisation Anatoliens – statt Auswanderung von Millionen von Deutschen nach Übersee – hätte für den deutschen Staat große Vorteile gehabt. Der wichtigste davon war, dass die Ausgewanderten in ihrer neuen Heimat nicht assimiliert werden würden. Denn „der Staat hat [...] doch das allergrößte Interesse da-

12 Naumann, Friedrich: „Asia“. Eine Orientreise über Athen, Konstantinopel, Baalbek, Nazareth, Jerusalem, Kairo, Neapel. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“ 1899, S. 144f, zitiert in Schöllgen: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, S. 135.

13 Naumann, Friedrich: „Asia“. Eine Orientreise über Athen, Konstantinopel, Baalbek, Nazareth, Jerusalem, Kairo, Neapel. 7. Aufl. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“ 1909, S. 164.

14 Ebd. S. 34.

15 Schlagintweit, Max: Deutsche Kolonisationsbestrebungen in Kleinasien. Vortrag gehalten in der Deutschen Kolonial-Gesellschaft, Abteilung Berlin, am 8. Januar 1900. München: Wolf & Sohn 1900, S. 33f.

16 Kaerger: Kleinasien, S. 90. Der kolonialistische Wunschkatalog Kaergers wurde von gleichgesinnten Autoren oft unverändert übernommen, so von Schlagintweit: Deutsche Kolonisationsbestrebungen, S. 46.

ran, dass ihm die Auswanderer, der Überschuss seiner Bevölkerung, nicht verloren gehen, dass sie auch im Auslande ihre volkstümlichen Sitten und Anschauungen beibehalten und in wirtschaftlicher Verbindung mit dem Mutterlande bleiben“.¹⁷ Aber auch dem Osmanischen Reich würden daraus nicht minder bedeutende Vorteile erwachsen: „Ein Paar gesetzgeberische Maßregeln zu Gunsten deutscher Einwanderer, nur einige willensstarke, europäisch gebildete Beamte mit eigenen Machtbefugnissen, und eine blühende Kultur würde sich in diesen Ländern wieder wie in alter Zeit entwickeln und den türkischen Staat sicherer schützen als das Beharren in überlebten Zuständen.“¹⁸

Man muss allerdings hinzufügen, dass nicht alle „Kolonialisten“ auf die kleinasiatische Karte setzten. Gewichtige Stimmen hielten es für klüger, die deutsche Auswanderung weiterhin nach Übersee, z.B. nach Südwestafrika, zu lenken statt nach Kleinasien, wo es ohnehin fraglich erschien, ob die deutschen Bauern „den schon infolge der Blutrache unausbleiblichen, immer erneuten Angriffen der umwohnenden kriegerischen Völker gegenüber sich würden halten können.“¹⁹ Ein einflussreicher „Kolonialist“ wie Hans Delbrück plädierte gar für die baltische Option. Seiner Meinung nach sollte Deutschland bestrebt sein, die Einwilligung Russlands für eine deutsche Expansion in Richtung Baltikum zu gewinnen, und dafür bereit sein, russische Südexpansion auf Kosten des Osmanischen Reiches zu akzeptieren.²⁰ Es waren vor allem die deutschen Kapitalisten, angeführt vom Direktor der Deutschen Bank Georg von Siemens, die den Plan einer deutschen Kolonisation in Kleinasien für ein Phantasiegebilde hielten. Die Unternehmer der wilhelminischen Ära erwiesen sich durchweg als nüchtern denkende Geschäftsleute mit einem gewissen Sinn für das real Machbare. Nicht einmal für die Bagdadbahn waren sie anfänglich zu begeistern gewesen, sie hatten sich in jenes Abenteuer erst nach reichlichem Druck von oben eingelassen.²¹ Freilich waren sie dann durchaus bestrebt, daraus den größtmöglichen Gewinn zu ziehen, sie waren bestrebt, wie Georg von Siemens es gegen die Auffassungen von Max Schlagintweit formulierte, „durch Aufschließung der dortigen Landesteile und durch Herstellung kommerzieller Verbindungen unserer Industrie und unseren Technikern Beschäftigung und Verdienst, und auf diese Weise unserem Vaterland Vorteil und

17 Ebd. S. 50.

18 Menz, Reinhold: Deutsche Arbeit in Kleinasien. Reiseskizze und Wirthschaftsstudie. Berlin: Springer 1893, zitiert in ebd. S. 35.

19 Oppenheim: Zur Entwicklung des Bagdadbahngebietes, S. 156f.

20 Vgl. Sullivan, Charles Donald: Stamboul Crossings. German Diplomacy in Turkey, 1908 to 1914. (PhD thesis) Nashville, Tennessee: Vanderbilt University 1977, S. 21.

21 Vgl. dazu Mejcher, Helmut: Die Bagdadbahn als Instrument deutschen wirtschaftlichen Einflusses im Osmanischen Reich. Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 447–481.

Einfluß“²² zu verschaffen. Nüchtern blieben auch die deutschen Militärs. Der Generalstab ging von einem künftigen Zweifrontenkrieg um Deutschland aus. Das Osmanische Reich als Bündnispartner – etwa gegen Russland – würde in diesem Falle einen gewissen Flankenschutz für deutsche Truppen z.B. in der Ukraine bedeuten, aber mehr nicht. Vor allem würde Deutschland selbst nie genug Truppen haben, um sich in großangelegten Operationen im Nahen Osten zu engagieren. So war es ratsam, eine zurückhaltende Politik im Orient zu verfolgen, damit man nicht unnötigerweise in undurchschaubare Dinge verwickelt wurde.²³

3 Entwicklungen seit der jungtürkischen Revolution

Die jungtürkische Revolution von 1908 markierte eine gewisse Zäsur in der Entwicklung der deutsch-türkischen Beziehungen. Deutschland hatte mit der Regierung Abdulhamids eng zusammengearbeitet und galt deswegen in den Augen der Jungtürken anfänglich als eine Stütze der Despotie. Die konservativen deutschen Staatsmänner ihrerseits hielten von den überwiegend westlich liberal inspirierten und deshalb zum Kaiserreich auf Distanz gehenden Jungtürken nicht viel. Während in den interessierten Kreisen das Für und Wider des hamidischen Systems debattiert wurde, trat eine merkliche Abkühlung in den Beziehungen zum Osmanischen Reich ein.²⁴ In der folgenden Zeit (bis zum Ausbruch des Weltkrieges) schien Berlin in allen die Türkei betreffenden Fragen eine mehr oder weniger antitürkische Stellung einzunehmen: So unterstützte Deutschland im Jahre 1908 die Donaumonarchie, als diese die völkerrechtlich noch immer dem Osmanischen Reich gehörenden Provinzen Bosnien und die Herzegowina annektierte; Deutschland gewährte Italien diplomatische Rückendeckung, als die römische Regierung im Jahre 1911 die osmanische Provinz Tripolis in Nordafrika besetzen ließ. Anlässlich des Balkankrieges von 1912/13 erfuhr das Verhältnis zur Türkei eine noch stärkere Belastung. Die deutsche Öffentlichkeit wünschte zwar überwiegend einen Erfolg der osmanischen Waffen, die übrigens fast ausschließlich deutscher Herkunft waren, wie auch die osmanische Armeeführung von deutschen Offizieren beraten wurde. Gerade deshalb aber war die Verärgerung besonders groß, als infolge des kläglichen Versagens des türkischen Heeres weltweit der Eindruck

22 Bemerkungen des Herrn von Siemens, in Schlagintweit: Deutsche Kolonisationsbestrebungen, S. 57.

23 Vgl. Sullivan: Stamboul Crossings, S. 15.

24 Vgl. zur Apologie der Politik Abdulhamids: Ular (Uhlemann), Alexander; Insabato, Enrico: Der erlöschende Halbmond. Türkische Enthüllungen. Frankfurt am Main: Rütten & Loening 1909, und als Antwort darauf Jäckh, Ernst: Der aufsteigende Halbmond. Beiträge zur türkischen Renaissance. Berlin: Fortschritt (Buchverlag der „Hilfe“) 1909, 5., erw. Aufl. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915.

entstand, als würden die deutsche Waffentechnik und die deutsche Kriegskunst wenig taugen. Während der Kämpfe an der Çatalca-Linie, wo das Schicksal der osmanischen Hauptstadt auf des Messers Schneide stand, gab Kaiser Wilhelm selbst dieser Enttäuschung Ausdruck: „Die Türkei in Europa ist zu Ende, sie muss hinaus und je weniger sie Schwierigkeiten macht um so besser.“²⁵ Deutschland erwartete die baldige Aufteilung auch des verbliebenen osmanischen Besitzes in Asien und war entschlossen, dabei nicht leer auszugehen: „Also Achtung, aufgepaßt, daß die Aufteilung nicht ohne uns gemacht wird“²⁶ – so wies Kaiser Wilhelm seine Minister und Generäle an. Diplomaten wie Botschafter Wangenheim und „Türkenfreunde“ wie der Publizist Ernst Jäckh konnten sich jedoch vorerst dahingehend durchsetzen, dass es für Deutschland vorteilhafter sei, „die Türkei solange wie möglich zu erhalten [...]. Gleichzeitig aber hätten wir uns auf den schlimmsten Fall, die Teilung, vorzubereiten“.²⁷ Im griechisch-türkischen Konflikt wegen der Besitzrechte über die ostägäischen Inseln im Jahre 1914 sollte das Deutsche Reich jedenfalls Partei für Griechenland ergreifen. Beim Ausbruch des Weltkrieges im Sommer 1914 maß man in Deutschland der Türkei zunächst kaum Bedeutung bei. Die deutschen Militärs schienen nicht viel von einem Bündnis mit dem Osmanischen Reich zu halten. Man war allgemein der Ansicht, dass die osmanische Armee eher eine Last denn eine Hilfe für die deutsche Kriegsführung sein würde. Zwar war dann der Kriegseintritt des Osmanischen Reiches im Herbst 1914, nachdem der erhoffte deutsche Blitzsieg sich als eine Illusion erwiesen hatte, höchst willkommen. Dennoch sollte nicht übersehen werden, dass trotz der glänzenden Verteidigungsleistung an den Dardanellen der türkische Kriegsbeitrag insgesamt als enttäuschend empfunden wurde. Denn die aus deutscher Sicht wichtigste Trumpfkarte des Sultans, der „Heilige Krieg“, den man als ideologische Waffe zur Revolutionierung der Muslime in den Kolonien gegen die Entente einzusetzen hoffte, erwies sich als unwirksam. Das war gleichsam ein „Verrat“ an Deutschland, wo man doch seit der zweiten Orientreise des Kaisers an den von Abdulhamid sorgfältig gepflegten Mythos geglaubt hatte, dass nämlich die osmanischen Sultane als Kalifen großes Ansehen in der islamischen Welt genossen und durch Ausrufung eines Heiligen Krieges die Entente-Mächte

25 Telegraphische Weisung an Reichskanzler vom 15. November 1912, No. 10, A. 20263. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Bonn, Türkei 203, Bd. 8, zitiert in Adanır, Fikret: Deutschland im Spiegel türkischer Geschichtsschreibung. In: Fremdheit und Angst. Beiträge zum Verhältnis von Christentum und Islam. Hrsg. von Doron Kiesel, Şener Sargut, Rosi Wolf-Almanasreh. Frankfurt am Main: Haag und Herchen 1988, S. 159–173, hier 168.

26 Zitiert in Fischer, Fritz: Krieg der Illusionen. Die deutsche Politik von 1911–1914. 2. Aufl. Düsseldorf: Droste 1970, S. 429.

27 Aus einem Bericht Wangenheims vom August 1913, zitiert in ebd. S. 431; vgl. Jäckh, Ernst: Deutschland im Orient nach dem Balkankrieg. München: Mörike 1913.

an ‚weichen‘ Stellen ihres Herrschaftssystems, etwa am Suez-Kanal oder in Indien, würden treffen können.²⁸

Für weitere Ernüchterung sorgten die Jungtürken mit ihrem überraschend selbstbewussten Auftreten gegenüber dem deutschen Bündnispartner im Weltkrieg. Hatten die Deutschen noch im Balkankrieg das Fehlen von Nationalbewusstsein als eine der Ursachen des türkischen Debakels diagnostiziert, so sahen sie sich jetzt einer jungtürkischen Führung gegenüber, die durchaus in der Lage war, eigene nationalistische Initiativen zu entwickeln, ja sogar mit dem deutschen Imperialismus zu konkurrieren. Der spätere Außenminister Baron Neurath, Anfang 1916 Botschaftsrat in Istanbul, soll nach der Einnahme Erzurums durch die Russen einem österreichischen Kollegen gegenüber bezeichnenderweise erklärt haben, man hoffe deutscherseits, dass die schlimme Lage in Ostanatolien „die Türken im allgemeinen kleinmütiger und willfähiger machen“²⁹ werde. Gegen Ende des Weltkrieges kam es im Kaukasus sogar fast zu einem offenen deutsch-türkischen Zusammenstoß.³⁰ Trotzdem muss aber betont werden, dass während des Weltkrieges in der deutschen Öffentlichkeit von offizieller Seite ebenso wie von den einschlägigen Verbänden das Bild von einer deutsch-türkischen Schicksalsgemeinschaft lanciert und mit beträchtlichem Erfolg gefördert wurde.³¹ Neben politischen Propagandaschriften erschienen zahlreiche Informationshefte, die die Sachkenntnis in Deutschland vor allem über die wirtschaftlichen und rechtlichen Verhältnisse im Osmanischen Reich zu vermehren halfen.³² Unter Beteiligung

28 Zur panislamistischen Propaganda während des Krieges vgl. Hagen, Gottfried: Die Türkei im Ersten Weltkrieg. Flugblätter und Flugschriften in arabischer, persischer und osmanisch-türkischer Sprache aus einer Sammlung der Universitätsbibliothek Heidelberg. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990; Fischer, Fritz: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18. (Sonderausgabe) Düsseldorf: Droste 1967, S. 113–116.

29 Bihl, Wolfdieter: Die Kaukasus-Politik der Mittelmächte. Teil I: Ihre Basis in der Orientpolitik und ihre Aktionen 1914–1917. Wien: Böhlau 1975, S. 206.

30 Vgl. Baumgart, Winfried: Deutsche Ostpolitik 1918: Von Brest-Litovsk bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Wien: Oldenbourg 1966, S. 299; ders.: Das „Kaspi-Unternehmen“ – Größenwahn Ludendorffs oder Routineplanung des deutschen Generalstabs. Jahrbücher für Geschichte Osteuropas 18 (1970), S. 47–126, 231–278, bes. 81–85. Vgl. auch Trumpener, Ulrich: Germany and the Ottoman Empire, 1914–1918. Princeton, NJ: Princeton University Press 1968, S. 167–199.

31 Vgl. zum Beispiel Becker, Carl Heinrich: Deutsch-türkische Interessengemeinschaft. (Bonner Vaterländische Reden und Vorträge während des Krieges). Bonn: Cohen 1914; Jäckh, Ernst: Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft. In: Der Deutsche Krieg. Politische Flugschriften 24. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915.

32 Beispielhaft seien folgende Titel genannt: Der Handel der Türkei. *Balkan-Revue* 2 (1915–1916), S. 111–119, 248–261, 419–428; Vincenz, Friedrich von: Die türkische Tabakregie. *Balkan-Revue* 1 (1914–1915), S. 118–126; Honig, N. von: Über Industrie und Handwerk in Konstantinopel. *Archiv für Wirtschaftsforschung im Orient* 1 (1916), S. 421–448, 2 (1917), S. 76–108; Bruck, Werner Friedrich: Vorläufiger Bericht über Baumwoll-Erzeugung und -Verbrauch der Türkei. Augsburg: Liebheit & Thiesen 1917 (Arbeitsausschuss der Deutschen Baumwollspinnerverbände); Trott-Helge, Else: Die Erweiterung der Tätigkeit der türkischen Landwirtschaftsbank.

führender Finanziers und Unternehmer des Landes – darunter Arthur von Gwinner, Hjalmar Schacht, Albert Ballin, Franz Johannes Günther, Heinrich Roetger – wurde in Berlin eine Deutsch-Türkische Vereinigung gegründet, mit dem Ziel, die Förderung des deutschen Türkei-Engagements zu koordinieren.³³

Neben der Tatsache, dass nunmehr Informationen über die Verhältnisse in der Türkei reichlich flossen, waren es vor allem die vor Ort gemachten Erfahrungen deutscher Offiziere, Ingenieure und Kaufleute, die zu einem signifikanten Wandel des deutschen Türkeibildes während der Kriegsjahre führten: Man begann, dem muslimischen Element im Osmanischen Reich Organisationstalent, Energie, ja unternehmerische Fähigkeiten zuzuschreiben.³⁴ Dies erforderte aber deutscherseits die Bereitschaft, sich die Zusammenarbeit mit dem türkischen Reich in der Nachkriegszeit auf einer völlig neuen Ebene vorzustellen: Die Türkei würde zwar weiterhin ein wichtiger Rohstofflieferant für Deutschland bleiben. Berücksichtigt wurde aber jetzt auch die Tatsache, dass in diesem Land inzwischen eine einheimische Industrie im Entstehen begriffen war, und man nahm davon Notiz, dass immer mehr Angehörige der türkischen Oberschicht sich in unternehmerischen Bereichen betätigten. So können wir in einer Schrift aus dem Kriegsjahr 1917 gleichsam eine Vorwegnahme des heutigen Entwicklungskonzeptes des Westens für die ‚Dritte Welt‘ entdecken:

„Die Möglichkeit, daß neue Industriezweige in der Türkei sich entwickeln, muß ins Auge gefaßt werden. Eine industriell aufstrebende Türkei ist kaufkräftiger, aufnahmefähiger für unsere Erzeugnisse und wertvoller für unsern Handel [...] als das in dem alten Zustand beharrende Land.“³⁵

Balkan-Revue 4 (1917–1918), S. 384–387; Seiger, Bernhard: Die Mühlenindustrie in und um Konstantinopel. *Balkan-Revue* 4 (1917–1918), S. 520–528; Mygind, Eduard: Anatolien und seine wirtschaftliche Bedeutung. *Balkan-Revue* 4 (1917–1918), S. 1–6; Herlt, Gustav: Die Industrialisierung der Türkei. In: Geld, Industrialisierung und Petroleumschätze der Türkei. Hrsg. von Hugo Grothe et al. Berlin: De Gruyter 1918, S. 41–80.

33 Schopp, Georg Michael: Türkische Jugend in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-türkischen Beziehungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Düsseldorfer Jahrbuch* 74. Hrsg. von Düsseldorfer Geschichtsverein. Düsseldorf: Klartext 2003 (ursprüngliche Referenz: unveröffentlichtes Manuskript).

34 „Der heutige Jungtürke strebt nach vorwärts und wird neben der Reorganisation des Staates auch die Reorganisation des einzelnen Betriebes mit Erfolg anstreben“. Marré, Ernst C.N.: *Die Türken und Wir nach dem Kriege*. Ein praktisches Wirtschaftsprogramm. Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn 1916, S. 6.

35 Oppenheim, Max Freiherr von: *Die Nachrichtensaal-Organisation und die wirtschaftliche Propaganda in der Türkei, ihre Übernahme durch den Deutschen Überseedienst*. Berlin: Reichsdruckerei 1917, S. 10.

4 Türkeibilder in der Weimarer Republik

Die Niederlage im Weltkrieg machte freilich die glänzenden Entwicklungsperspektiven auf der Grundlage der deutsch-türkischen Zusammenarbeit im Orient vorerst zunichte. Wie in einer Schrift aus dem Jahre 1919 festgestellt wurde, waren „die ungeheuern Kapitalien, die deutsche Unternehmer in der Türkei investiert“ hatten, „wahrscheinlich rettungslos verloren“. In tiefem Pessimismus sagte man dann voraus: „Der Plan der wirtschaftlichen Durchdringung der Türkei ist damit für Deutschland erledigt, man gebe sich nicht den Illusionen hin, dass die Entente es uns jemals wieder gestatten wird, von neuem im Orient Fuß zu fassen.“³⁶ Vor allem in linken Blättern wie *Die Rote Fahne*, *Vorwärts* oder *Die Freiheit* konnte man nun eine kritische Würdigung des deutschen Türkei-Engagements, auch im Hinblick auf „die Armeniergreuel“, verfolgen. Die Veröffentlichung im Jahre 1919 von Aktenstücken zur deutschen Haltung in der armenischen Frage war in diesem Zusammenhang ebenso eine Sensation wie die Publikation des stenographischen Berichts über die Verhandlungen im „Prozeß Talaat Pascha“ im Jahre 1921.³⁷

Die Unabhängigkeitsbewegung in Anatolien wurde unter diesen Bedingungen vor allem in der linken Presse mit zwiespältigen Gefühlen kommentiert. Einerseits war man über die Zukunft christlicher Minderheiten in der Türkei besorgt, andererseits aber – im Sinne Lenins – erfreut über den anti-imperialistischen Kampf der Völker des Ostens.³⁸ Die Freude über die Erfolge der Kemalisten stellte sich aber erst richtig in den deutsch-nationalen Kreisen ein, und zwar nicht nur aus Sympathie für das türkische Volk, sondern auch aus Schadenfreude darüber, dass das verhasste Versailler System so bald und ausgerechnet von der Türkei in Frage gestellt wurde. Die Türkei Mustafa Kemal Atatürks sollte in der Zwischenkriegszeit für viele Deutsche das revisionistische Prinzip par excellence verkörpern. In dieser Atmosphäre begannen die alten Asienkämpfer, sich mit Vorliebe

36 Schwarzhaupt, Paul: Die Wahrheit über die Türkei. Die Armeniergreuel und Deutschenbedrückungen durch die Jungtürken. (Revolutions-Bibliothek Nr. 6) Berlin: Gesellschaft und Erziehung 1919, S. 4.

37 Vgl. Lepsius, Johannes: Deutschland und Armenien, 1914–1918. Sammlung diplomatischer Aktenstücke. Potsdam: Tempelverlag 1919; Der Prozess Talaat Pascha. Stenographischer Bericht über die Verhandlung gegen den des Mordes an Talaat Pascha angeklagten armenischen Studenten Salomon Teilirian. Mit einem Vorwort von Armin T. Wegner und einem Anhang. Berlin: Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte 1921.

38 Zur Behandlung türkischer Themen in der deutschen linken Presse jener Jahre vgl. die Beiträge von Tunçay, Mete: Alman sol basınında Türkiye konuları. Tarih ve Toplum No. 48 (Dezember 1988), S. 6–8; No. 50 (Februar 1988), S. 5–8; No. 55 (Juli 1988), S. 6–9; 49 No. 56 (August 1988), S. 6–8; No. 57 (September 1988), S. 51–52.

an die „germanischen Tugenden“³⁹ der Türken im Weltkrieg zu erinnern. Die Veröffentlichungen in der Weimarer Republik zur Geschichte und Gegenwart der deutsch-türkischen Beziehungen umfassten schon ein breites Spektrum. Die Mehrheit der Titel war der Gattung Memoirenliteratur zuzurechnen und hatte überwiegend entweder politisch-apanogetischen oder militärhistorischen Charakter.⁴⁰ Daneben erschienen zahlreiche Studien, die den Transformationsprozess in Staat und Gesellschaft der Türkei thematisierten.⁴¹ Mustafa Kemal selbst ließ seine große Rede von 1927 in Leipzig drucken, und bald folgten auch solche Publikationen, die sich mit Person und Werk des Führers der neuen Türkei befassten.⁴² Auch der Wirtschaft in der Weimarer Republik musste die Entstehung der Republik Türkei wie ein Glück im Unglück erscheinen. Man hatte im Orient zwar schon viel verloren, aber die Abschaffung der Kapitulationen im Lausanner Frieden bedeutete für Deutschland immerhin eine Gleichstellung mit den Siegermächten auf dem türkischen Markt.⁴³ Entsprechend erfolgreich verlief die Wiederanknüpfung der Beziehungen in den 1920er Jahren. In der Weltwirtschaftskrise schließlich geriet die Türkei, wie die übrigen südosteuropäischen Länder,

39 Schlegel, Dietrich: Das Bild der Türkei in der deutschen Presse 1924–1933. *Südosteuropa-Mitteilungen* 26 (1986), S. 20–39, hier 37.

40 Vgl. Sanders, Liman von: *Fünf Jahre Türkei*. Berlin: August Scherl 1919; Cemal Paşa, Ahmed: *Erinnerungen eines türkischen Staatsmannes*. München: Drei Masken 1922; Izzet Pascha, Ahmed: *Denkwürdigkeiten. Ein kritischer Beitrag zur Kriegsschuldfrage*. Hrsg. von Karl Klinghardt. Leipzig: Koehler 1927; Kannengiesser, Hans: *Gallipoli. Bedeutung und Verlauf der Kämpfe 1915*. Berlin: Schlieffen 1927; Pomiankowski, Josef: *Der Zusammenbruch des ottomanischen Reiches. Erinnerungen an die Türkei aus der Zeit des Weltkrieges*. Zürich: Amalthea 1928; Mühlmann, Carl: *Der Kampf um die Dardanellen 1915*. Oldenburg in Oldenburg: Stalling 1927; ders.: *Deutschland und die Türkei 1913–1914. Die Berufung der deutschen Militärmission nach der Türkei 1913, das deutsch-türkische Bündnis 1914 und der Eintritt der Türkei in den Weltkrieg*. Berlin-Grunewald: Rothschild 1929; Range, Paul: *Vier Jahre Kampf ums Heilige Land*. Bad Oeynhausen: Meyer 1932.

41 Vgl. etwa Jäschke, Gotthard: *Die Türkei seit dem Weltkriege. Geschichtskalender, 1918–1928*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Islamkunde 1929; Ziemke, Kurt: *Die neue Türkei – Politische Entwicklung 1914–1929*. Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt 1930; Hartmann, Richard: *Ziya Gökalp's Grundlagen des türkischen Nationalismus*. *Orientalische Literatur-Zeitung* 28 (1925), S. 578–610; Wittek, Paul: *Konstantinopel, Islam und Kalifat*. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 53 (1925), S. 370–426; Rühl, Phillip: *Die Türkische Republik in Wirtschaft und Aufbau*. (Schriften des Frankfurter Messamts 16) Frankfurt am Main: R. Th. Hauser & Co. [1925].

42 Vgl. *Die neue Türkei 1919–1927*. Rede gehalten von Gazi Mustafa Kemal Pascha in Angora vom 15.–20. Oktober 1927 vor den Abgeordneten und Delegierten der Republikanischen Volkspartei. 3 Bde. Leipzig: Koehler 1928; Mikusch, Dagobert von: *Gasi Mustafa Kemal*. Leipzig: Paul List 1929.

43 Vgl. Fleury, Antoine: *La pénétration allemande au Moyen-Orient 1919–1939: Le cas de la Turquie, de l'Iran et de l'Afghanistan*. Genève: A.W. Sijthoff 1977, S. 99. – Deutschland hatte ja auf die aus den „Kapitulationen“ herrührenden Privilegien schon zu Beginn des Krieges verzichtet.

immer stärker in den Sog des deutschen Marktes, auf dem man seine Agrarüberschüsse eher absetzen konnte als in England oder Frankreich, die bessere Produkte und wesentlich billiger aus ihren Kolonien bezogen.⁴⁴

5 Entwicklungen ab 1933

Mit dem Aufstieg der NSDAP trat kein signifikanter Wandel in der Türkei einschätzung der Deutschen ein. Gewiss rief die erfolgreiche Außenpolitik der kemalistischen Republik Respekt in Berlin hervor. In Südosteuropa zum Beispiel würde Deutschland fest mit der Türkei als Faktor zu rechnen haben. Die Neugestaltung der Beziehungen Ankaras zu den einzelnen Balkanstaaten sowie dessen besonderes Verhältnis zur Sowjetunion wurden dabei zunehmend auch unter geopolitischen Gesichtspunkten kommentiert. Von Zentraleuropa aus schien Ankara „zu einem sehr beachtlichen Nebenzentrum der großen Politik“⁴⁵ geworden zu sein.

Auch im Nahen Osten war die Türkei aus deutscher Sicht immer noch ein „Schlüssel-land“. Man ging davon aus, dass sie mit ihrem nationalen Formierungsprozess exemplarische Bedeutung für die anderen Völker der Region hatte. In einer schon 1933 entstandenen Denkschrift, die unter dem Titel *Raumpolitik – Kulturpolitik* geeignete Schritte zur erfolgreichen Propaganda-Arbeit im Orient vorschlug, wurde die Türkei jedenfalls der künftigen Einflusszone des Dritten Reiches zugerechnet.⁴⁶ Man beabsichtigte, die Zusammenarbeit mit ihr besonders im kulturellen Bereich zu vertiefen. In diesem Rahmen war es wohl nicht ohne Bedeutung, dass die autoritären Züge des türkischen Regimes sowie die Rolle Mustafa Kemals als der unumstrittene Führer des türkischen Volkes in ideologischer Hinsicht die Annahme gewisser Affinitäten zwischen dem türkischen System einerseits und dem italienischen und deutschen Faschismus andererseits nahelegten.⁴⁷

44 Zur Lage der Türkei in der Weltwirtschaftskrise vgl. zuletzt Dawletschin-Lindner, Camilla: Die Türkei in der Weltwirtschaftskrise. In: Der Nahe Osten in der Zwischenkriegszeit 1919–1939. Hrsg. von Linda Schatkowski Schilcher, Claus Scharf. Stuttgart: Franz Steiner 1989, S. 222–240; dies.: Die Türkei und Ägypten in der Weltwirtschaftskrise 1929–1933. Stuttgart: Franz Steiner 1989.

45 Gross, Hermann: Die türkische Republik und Europa. Zeitschrift für Geopolitik II (1934), S. 92f; vgl. ferner Bischoff, Norbert von: Ankara – Eine Deutung des neuen Werdens in der Türkei. Wien: Holzhausen/Bruckmann 1935; Jäschke, Gotthard: Der Weg zur russisch-türkischen Freundschaft. Die Welt des Islams 16 (1934), S. 23–38; ders.: Kommunismus und Islam im türkischen Befreiungskriege. Die Welt des Islams 20 (1938), S. 110–117.

46 Zur Information über diese Denkschrift vgl. Tarih ve Toplum 67 (Temmuz 1989), S. 59–61; Fleury: La pénétration allemande, S. 57ff.

47 Vgl. Zapp, Manfred: Türkischer Nationalsozialismus. Preussische Jahrbücher (Aug. 1933), S. 105–112. Allerdings stellte Melzigs Biographie Mustafa Kemal eher als einen Humanisten dar, vgl. Melzig, Herbert: Kamál Atatürk – Untergang und Aufstieg der Türkei. Frankfurt am Main:

Das Interesse an der Türkei stieg in der Vorbereitungsphase des Zweiten Weltkrieges naturgemäß weiter an. Neben der geostrategischen Lage des Landes rückte nun die Tatsache immer mehr in den Vordergrund, dass die Türkei über einige kriegswichtige Rohstoffe wie Chrom, Kupfer und Baumwolle verfügte. Die Regierung in Ankara blieb jedoch in dieser Hinsicht weit hinter den deutschen Erwartungen zurück, worüber sich die gleichgeschalteten Medien im Dritten Reich immer wieder empörten. Von besonderem Gewicht in diesem Zusammenhang waren natürlich die Ansichten Hitlers. Mustafa Kemal Atatürk soll er schon bewundert haben, von dessen Nachfolger, İsmet İnönü, hielt er aber offensichtlich nicht viel. In seiner Rede vom 22. August 1939 vor den Oberbefehlshabern der Wehrmacht soll er gesagt haben: „Seit dem Tode Kemals wird die Türkei von kleinen Geistern regiert, haltlose, schwache Menschen.“⁴⁸ Der Beistandspakt Ankaras mit den Westmächten vom 19. Oktober 1939 gab daher Anlass zu scharfen Kommentaren in der deutschen Presse. Die Reichsregierung war nunmehr entschlossen, mit allen Mitteln zu verhindern, dass die Türkei auf westlicher Seite in den Krieg eintrat. Die sogenannte Russlandklausel in dem genannten Beistandspakt erwies sich dabei als ein geeignetes Instrument. Mit jener Klausel hatte Ankara einen Kriegseintritt auf Seiten der Westmächte für den Fall ausgeschlossen, wenn dies zur Verschlechterung der Beziehungen zur Sowjetunion hätte führen können. Um nun die Spannungen zwischen Moskau und Ankara künstlich anzuheizen – in der Erwartung, dass dies die Türkei eher zur Neutralität verpflichten würde –, war Berlin jedes Mittel recht. Ein Coup in diesem Propagandakrieg, der das Türkeibild besonders in den linken Kreisen negativ beeinflusste, war die Veröffentlichung einer Auswahl französischer Geheimakten, die man während des Frankreichfeldzuges im Juni 1940 erbeutet hatte. Das publizierte Material erweckte den Eindruck, als bereite sich die Türkei im Bunde mit den Westmächten für eine Offensive in Richtung auf die Erdölfelder von Baku vor. Deutscherseits hatte man dabei einige Dokumente absichtlich verfälscht: War zum Beispiel in den Texten einmal von einem „Defensivkrieg“ die Rede, so hatte man daraus einen „Offensivkrieg“ gemacht.⁴⁹

Societäts-Verlag 1937. – Über Auseinandersetzungen und Berührungspunkte des Kemalismus mit dem Faschismus vgl. Carretto, Giacomo E.: Polemiche fra kemalismo, fascismo, comunismo negli anni „30“. *Storia Contemporanea* 8 (1977), S. 489–530; Adanır, Fikret: Zur „Etatismus“-Diskussion in der Türkei in der Weltwirtschaftskrise. Die Zeitschrift *Kadro* 1932–1934. In: *Der Nahe Osten in der Zwischenkriegszeit. Die Interdependenz von Politik, Wirtschaft und Ideologie*. Hrsg. von Linda Schatkowski Schilcher, Claus Scharf. Stuttgart: Franz Steiner 1989, S. 355–373.

48 Zitiert in Schreiber, Gerhard; Stegemann, Bernd; Vogel, Detlef: *Der Mittelmeerraum und Südosteuropa. Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg* 3. Hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1984, S. 139.

49 Vgl. ebd. S. 143f.

Zu einer Krise in den deutsch-türkischen Beziehungen kam es im Frühjahr 1941, als die Wehrmacht auf dem Balkan, d.h. im Vorfeld Istanbuls aufmarschierte. In einem persönlichen Handschreiben gelang es jedoch Hitler, Präsident İnönü davon zu überzeugen, dass das Dritte Reich keine kriegerischen Absichten gegenüber der Türkei hege. Erst recht der Beginn des Russlandfeldzuges leitete dann eine neue Annäherung zwischen Berlin und Ankara ein. Die Medien auf beiden Seiten erinnerten nun mit Nachdruck an die alte deutsch-türkische Waffenbrüderschaft. In Deutschland wuchs allmählich die Hoffnung, die Türkei im Rahmen eines panislamistisch-pantürkischen Projekts eventuell doch in den Krieg gegen die Sowjetunion hineinzuziehen. Der diesbezügliche Druck auf die Türkei war im Jahre 1942 vielleicht am größten, als die Deutschen den Terek-Fluss im Kaukasus erreichten.⁵⁰

7 Schluss

Die Nachkriegszeit bildet wieder eine neue Phase in der Geschichte der deutschen Türkei-Wahrnehmung. In den ersten Jahren war man vorrangig mit der Beseitigung der Kriegsfolgen beschäftigt, und die weit im südöstlichen Horizont liegende Türkei konnte in diesem Stadium kaum Aufmerksamkeit in der deutschen öffentlichen Meinung beanspruchen. Jene deutschen Wissenschaftler, die im Dritten Reich Zuflucht in der Türkei gefunden hatten und nun sukzessive nach Deutschland zurückkehrten, trugen in gewissem Sinne sicherlich zur Verbreitung eines positiven Türkeibildes bei.⁵¹ Man darf jedoch die Wirkung dieser Emigranten auf die deutsche öffentliche Meinung nicht überbewerten. Wie Christian Petry anlässlich der Publizierung des *Scurla-Berichts* (1987)⁵² feststellte, „ist das Ausmaß und die Bedeutung der Migration deutscher Wissenschaftler in die

50 Bezeichnenderweise wurde im April 1942 eine Fotoausstellung in der deutschen Botschaft in Ankara über die deutschen Offiziere, die je in osmanisch-türkischen Diensten gestanden hatten, organisiert. Dieses Ereignis fiel außerdem mit den Feierlichkeiten anlässlich des 100. Geburtstages des Feldmarschalls von der Goltz zusammen. Vgl. Koçak, Cemil: Türkiye’de bir Alman subayı. Nazi Almanyası’nın Ankara Ataşemiliteri (1936–44) General H. Rohde’nin Türkiye anıları hakkında oğlu Dr. Dieter Rohde ile bir konuşma. *Tarih ve Toplum* 5 (Mai 1984), S. 18–27.

51 Zur Emigration deutscher Akademiker in die Türkei vgl. Widmann, Horst: *Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige Emigration in die Türkei nach 1933*. Bern: Peter Lang 1973.

52 Vgl. Der Scurla-Bericht. Bericht des Oberregierungsrates Dr. rer. pol. Herbert Scurla von der Auslandsabteilung des Reichserziehungsministeriums in Berlin über seine Dienstreise nach Ankara und Istanbul vom 11. – 25. Mai 1939: „Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer an türkischen wissenschaftlichen Hochschulen“. Hrsg. von Klaus-Dedev Grothusen unter Mitwirkung von Rusen Keleş. Frankfurt am Main: Dağyeli 1987.

Türkei“ – trotz der Veröffentlichungen von Fritz Neumark,⁵³ Ernst E. Hirsch⁵⁴ und anderen – „in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend unbekannt geblieben.“⁵⁵

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung, welche die Türkei im deutschen öffentlichen Bewusstsein während der Wilhelminischen Ära hatte, seither nie mehr erreicht worden ist. Deutschland wagte damals über eine als unabdingbar erachtete wirtschaftlich-politische Durchdringung des Osmanischen Reiches – wie Fritz Fischer es formulierte – den „Griff zur Weltmacht“. Eine vergleichbare Konstellation hat sich nie wieder eingestellt. Das Dritte Reich suchte seinen „Lebensraum“ anderswo, ihm blieb Anatolien peripher. Für die Bundesrepublik Deutschland schließlich, ein Produkt des Kalten Krieges, war die Türkei bloß ein Bündnispartner der zweiten Reihe, genauso instrumentalisierbar wie sie selbst im Spiel der Supermächte.

Quellen und Literatur

- Adanır, Fikret: Deutschland im Spiegel türkischer Geschichtsschreibung. In: *Fremdheit und Angst. Beiträge zum Verhältnis von Christentum und Islam*. Hrsg. von Doron Kiesel, Şener Sargut, Rosi Wolf-Almanasreh. Frankfurt am Main: Haag und Herchen 1988, S. 159–173.
- Adanır, Fikret: Zur „Etatismus“-Diskussion in der Türkei in der Weltwirtschaftskrise. Die Zeitschrift *Kadro* 1932–1934. In: *Der Nahe Osten in der Zwischenkriegszeit. Die Interdependenz von Politik, Wirtschaft und Ideologie*. Hrsg. von Linda Schatkowski Schilcher, Claus Scharf. Stuttgart: Franz Steiner 1989, S. 355–373.
- Akyüz, Yahya: *Türk Kurtuluş Savaşı ve Fransız kamuoyu (1919-1922)*. 2., erw. Aufl. Ankara: Türk Tarih Kurumu 1988.
- Baumgart, Winfried: *Deutsche Ostpolitik 1918: Von Brest-Litovsk bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. Wien: Oldenbourg 1966.
- Baumgart, Winfried: Das „Kaspi-Unternehmen“ – Größenwahn Ludendorffs oder Routineplanung des deutschen Generalstabs. *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 18 (1970), S. 47–126, 231–278.
- Becker, Carl Heinrich: *Deutsch-türkische Interessengemeinschaft. (Bonner Vaterländische Reden und Vorträge während des Krieges)*. Bonn: Cohen 1914.
- Bihl, Wolfdieter: *Die Kaukasus-Politik der Mittelmächte. Teil I: Ihre Basis in der Orientpolitik und ihre Aktionen 1914–1917*. Wien: Böhlau 1975.
- Bischoff, Norbert von: *Ankara – Eine Deutung des neuen Werdens in der Türkei*. Wien: Holzhausen/Bruckmann 1935.
- Bruck, Werner Friedrich: *Vorläufiger Bericht über Baumwoll-Erzeugung und -Verbrauch der Türkei. (Arbeitsausschuss der Deutschen Baumwollspinnerverbände)*. Augsburg: Liebheit & Thiesen 1917.

53 Vgl. Neumark, Fritz: *Zuflucht am Bosphorus. Deutsche Gelehrte, Politiker und Künstler in der Emigration 1933–1953*. Frankfurt am Main: Knecht 1980.

54 Vgl. Hirsch, Ernst E.: *Aus des Kaisers Zeiten durch die Weimarer Republik in das Land Atatürks*. München: Schweitzer 1982.

55 Grothusen, in: *Der Scurla Bericht*, S. 9.

- Carretto, Giacomo E.: Polemiche fra kemalismo, fascismo, comunismo negli anni „30“. *Storia Contemporanea* 8 (1977), S. 489–530.
- Cemal Paşa (Djermal Pascha), Ahmed: Erinnerungen eines türkischen Staatsmannes. München: Drei Masken 1922.
- Dawletschin-Lindner, Camilla: Die Türkei in der Weltwirtschaftskrise. In: *Der Nahe Osten in der Zwischenkriegszeit 1919–1939*. Hrsg. von Linda Schatkowski Schilcher, Claus Scharf. Stuttgart: Franz Steiner 1989, S. 222–240.
- Dawletschin-Lindner, Camilla: Die Türkei und Ägypten in der Weltwirtschaftskrise 1929–1933. Stuttgart: Franz Steiner 1989.
- Der Handel der Türkei. *Balkan-Revue* 2 (1915–1916), S. 111–119, 248–261, 419–428.
- Der Prozeß Talaat Pascha. Stenographischer Bericht über die Verhandlung gegen den des Mordes an Talaat Pascha angeklagten armenischen Studenten Salomon Teilirian. Mit einem Vorwort von Armin T. Wegner und einem Anhang. Berlin: Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte 1921.
- Die neue Türkei 1919–1927. Rede gehalten von Gazi Mustafa Kemal Pascha in Angora vom 15.–20. Oktober 1927 vor den Abgeordneten und Delegierten der Republikanischen Volkspartei. 3 Bde. Leipzig: Koehler 1928.
- Fischer, Fritz: Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914/18. Düsseldorf: Droste 1967 (Sonderausgabe).
- Fischer, Fritz: Krieg der Illusionen. Die deutsche Politik von 1911–1914. 2. Aufl. Düsseldorf: Droste 1970.
- Flcury, Antoine: La pénétration allemande au Moyen-Orient 1919–1939: Le cas de la Turquie, de l'Iran et de l'Afghanistan. Genève: A.W. Sijthoff 1977.
- Gross, Hermann: Die türkische Republik und Europa. *Zeitschrift für Geopolitik* II (1934).
- Hagen, Gottfried: Die Türkei im Ersten Weltkrieg. Flugblätter und Flugschriften in arabischer, persischer und osmanisch-türkischer Sprache aus einer Sammlung der Universitätsbibliothek Heidelberg. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990.
- Harbsmeier, Michael: Reisebeschreibungen als mentalitätsgeschichtliche Quellen. Überlegungen zu einer historisch-anthropologischen Untersuchung frühneuzeitlicher deutscher Reisebeschreibungen. In: *Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte*. Hrsg. von Antoni Mańczak, Hans-Jürgen Teuteberg. Wolfenbüttel: Herzog-August Bibliothek 1982, S. 1–31.
- Hartmann, Richard: Ziya Gökalp's Grundlagen des türkischen Nationalismus. *Orientalische Literatur-Zeitung* 28 (1925), S. 578–610.
- Herlt, Gustav: Die Industrialisierung der Türkei. In: *Geld, Industrialisierung und Petroleumschätze der Türkei*. Hrsg. von Hugo Grothe et al. Berlin: De Gruyter 1918, S. 41–80.
- Hirsch, Ernst E.: Aus des Kaisers Zeiten durch die Weimarer Republik in das Land Atatürks. München: Schweitzer 1982.
- Honig, N. von: Über Industrie und Handwerk in Konstantinopel. *Archiv für Wirtschaftsforschung im Orient* 1 (1916), S. 421–448, 2 (1917), S. 76–108.
- Izzet Pascha, Ahmed: Denkwürdigkeiten. Ein kritischer Beitrag zur Kriegsschuldfrage. Hrsg. von Karl Klinghardt. Leipzig: Koehler 1927.
- Jäckh, Ernst: Der aufsteigende Halbmond. Beiträge zur türkischen Renaissance. Berlin: Fortschritt (Buchverlag der „Hilfe“) 1909, 5., erw. Aufl. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915.
- Jäckh, Ernst: Deutschland im Orient nach dem Balkankrieg. München: Mörike 1913.
- Jäckh, Ernst: Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft. In: *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschriften* 24. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915.
- Jäschke, Gotthard: Der Weg zur russisch-türkischen Freundschaft. *Die Welt des Islams* 16 (1934), S. 23–38.

- Jäschke, Gotthard: Die Türkei seit dem Weltkriege. Geschichtskalender, 1918–1928. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Islamkunde 1929.
- Jäschke, Gotthard: Kommunismus und Islam im türkischen Befreiungskriege. *Die Welt des Islams* 20 (1938), S. 110–117.
- Kaerger, Karl: Kleinasien. Ein deutsches Kolonisationsfeld. Kolonialwirtschaftliche Studie. Berlin: Gergonne 1892.
- Kampen, Wilhelm van: Studien zur deutschen Türkeipolitik in der Zeit Wilhelms II. (Diss.) Kiel: Disputats 1968.
- Kannengießner, Hans: Gallipoli. Bedeutung und Verlauf der Kämpfe 1915. Berlin: Schlieffen 1927.
- Koçak, Cemil: Türkiye’de bir Alman subayı. Nazi Almanyası’nın Ankara Atışemiliteri (1936–44) General H. Rohde’nin Türkiye anıları hakkında oğlu Dr. Dieter Rohde ile bir konuşma. *Tarih ve Toplum* 5 (Mai 1984), S. 18–27.
- Krautheim, Hans-Jobst: Öffentliche Meinung und imperiale Politik. Das britische Rußlandbild 1815–1854. Berlin: Duncker & Humblot in Kommission 1977.
- Lepsius, Johannes: Deutschland und Armenien, 1914–1918. Sammlung diplomatischer Aktenstücke. Potsdam: Tempelverlag 1919.
- Lichtenstädter, Siegfried: Nationalität, Religion und Berufsgliederung im Oriente. In: *Jahrbuch der Münchner Orientalischen Gesellschaft*. Hrsg. von Hugo Grothe. (Beiträge zur Kenntnis des Orients VIII) Halle an der Saale: Gebauer-Schwetschke 1910, S. 42–70.
- Marré, Ernst C.N.: Die Türken und Wir nach dem Kriege. Ein praktisches Wirtschaftsprogramm. Berlin: C.A. Schwetschke & Sohn 1916.
- Mejcher, Helmut: Die Bagdadbahn als Instrument deutschen wirtschaftlichen Einflusses im Osmanischen Reich. *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), S. 447–481.
- Melzig, Herbert: Kamal Atatürk – Untergang und Aufstieg der Türkei. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag 1937.
- Menz, Reinhold: Deutsche Arbeit in Kleinasien. Reiseskizze und Wirtschaftsstudie. Berlin: Springer 1893.
- Mikusch, Dagobert von: Gasi Mustafa Kemal. Leipzig: Paul List 1929.
- Morawitz, Karl: Aus Arbeitstagen und Mußestunden. Wien: Braumüller 1907.
- Mühlmann, Carl: Der Kampf um die Dardanellen 1915. Oldenburg in Oldenburg: Stalling 1927.
- Mühlmann, Carl: Deutschland und die Türkei 1913–1914. Die Berufung der deutschen Militärmission nach der Türkei 1913, das deutsch-türkische Bündnis 1914 und der Eintritt der Türkei in den Weltkrieg. Berlin-Grunewald: Rothschild 1929.
- Mygind, Eduard: Anatolien und seine wirtschaftliche Bedeutung. *Balkan-Revue* 4 (1917–1918), S. 1–6.
- Naumann, Friedrich: „Asia“. Eine Orientreise über Athen, Konstantinopel, Baalbek, Nazareth, Jerusalem, Kairo, Neapel. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“ 1899 und 7. Aufl. 1909.
- Neumark, Fritz: Zuflucht am Bosphorus. Deutsche Gelehrte, Politiker und Künstler in der Emigration 1933–1953. Frankfurt am Main: Knecht 1980.
- Oppenheim, Max Freiherr von: Zur Entwicklung des Bagdadbahngebietes und insbesondere Syriens und Mesopotamiens unter Nutzenanwendung amerikanischer Erfahrungen. Berlin: Liebheit & Theisen 1904.
- Oppenheim, Max Freiherr von: Die Nachrichtensaal-Organisation und die wirtschaftliche Propaganda in der Türkei, ihre Übernahme durch den Deutschen Übersedienst. Berlin: Reichsdruckerei 1917.
- Pomiankowski, Josef: Der Zusammenbruch des ottomanischen Reiches. Erinnerungen an die Türkei aus der Zeit des Weltkrieges. Zürich: Amalthea 1928.
- Range, Paul: Vier Jahre Kampf ums Heilige Land. Bad Oeynhausen: Meyer 1932.

- Rühl, Phillip: Die Türkische Republik in Wirtschaft und Aufbau. In: Schriften des Frankfurter Messamts 16) Frankfurt am Main: R. Th. Hauser & Co. [1925].
- Sanders, Liman von: Fünf Jahre Türkei. Berlin: August Scherl 1919.
- Schlagintweit, Max: Deutsche Kolonisationsbestrebungen in Kleinasien. Vortrag gehalten in der Deutschen Kolonial-Gesellschaft, Abteilung Berlin, am 8. Januar 1900. München: Wolf & Sohn 1900.
- Schlegel, Dietrich: Das Bild der Türkei in der deutschen Presse 1924–1933. Südosteuropa-Mitteilungen 26 (1986), S. 20–39.
- Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkenpolitik zur Zeit Wilhelms II. in zeitgenössischen Darstellungen. Saeculum 32 (1981), S. 130–145.
- Schopp, Georg Michael: Türkische Jugend in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-türkischen Beziehungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Düsseldorf Jahrbuch 74. Hrsg. von Düsseldorf Geschichtsverein. Düsseldorf: Klartext 2003.
- Schreiber, Gerhard; Stegemann, Bernd; Vogel, Detlef: Der Mittelmeerraum und Südosteuropa. Das Deutsche Reich und der Zweite Weltkrieg 3. Hrsg. vom Militärgeschichtlichen Forschungsamt. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1984.
- Schwarzhaupt, Paul: Die Wahrheit über die Türkei. Die Armeniergreuel und Deutschenbedrückungen durch die Jungtürken. (Revolutions-Bibliothek Nr. 6) Berlin: Gesellschaft und Erziehung 1919.
- Seiger, Bernhard: Die Mühlenindustrie in und um Konstantinopel. Balkan-Revue 4 (1917–1918), S. 520–528.
- Skalweit, Stephan: Frankreich und Friedrich der Große. Bonn: Röhrscheid 1952.
- Sullivan, Charles Donald: Stamboul Crossings. German Diplomacy in Turkey, 1908 to 1914. (PhD thesis) Nashville, Tennessee: Vanderbilt University 1977.
- Trott-Helge, Else: Die Erweiterung der Tätigkeit der türkischen Landwirtschaftsbank. Balkan-Revue 4 (1917–1918), S. 384–387.
- Trumpener, Ulrich: Germany and the Ottoman Empire 1914–1918. Princeton, NJ: Princeton University Press 1968.
- Tunçay, Mete: Alman sol basınında Türkiye konuları. Tarih ve Toplum No. 48 (Dezember 1988), S. 6–8; No. 50 (Februar 1988), S. 5–8; No. 55 (Juli 1988), S. 6–9; 49 No. 56 (August 1988), S. 6–8; No. 57 (September 1988), S. 51–52.
- Ular (Uhlemann), Alexander; Insabato, Enrico: Der erlöschende Halbmond. Türkische Enthüllungen. Frankfurt am Main: Rütten & Loening 1909.
- Vincenz, Friedrich von: Die türkische Tabakregie. Balkan-Revue 1 (1914–1915), S. 118–126.
- Wenger, Klaus Rudolf: Preussen in der öffentlichen Meinung Frankreichs 1815–1870. Politische Aspekte des französischen Preußenbildes. Ein Beitrag zur historischen Analyse nationaler Urteilsklischees. Göttingen: Musterschmidt 1979.
- Widmann, Horst: Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige Emigration in die Türkei nach 1933. Bern: Peter Lang 1973.
- Wittek, Paul: Konstantinopel, Islam und Kalifat. Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 53 (1925), S. 370–426.
- Zapp, Manfred: Türkischer Nationalsozialismus. Preußische Jahrbücher (Aug. 1933), S. 105–112.
- Ziemke, Kurt: Die neue Türkei – Politische Entwicklung 1914–1929. Berlin, Leipzig: Deutsche Verlags-Anstalt 1930.

Ingrid Lohmann

Lieber Türken als Levantiner – Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert

Zusammenfassung: Der Beitrag rekonstruiert in Umrissen die Entwicklung von Aussagen über die Levantiner im deutschen Sprachraum zwischen Spätaufklärung und Weimarer Republik. Er wird dabei vom Interesse an transnationalen und postkolonialen Perspektiven und der Rolle der Pädagogik im Nationsbildungsprozess geleitet. Es bestanden zwar zum Osmanischen Reich keine Kolonialbeziehungen im engeren Sinne. Aber das Verhältnis zur Türkei war für die Weltmachtpläne des Wilhelminischen Kaiserreichs in der Konkurrenz mit den europäischen Großmächten mindestens ebenso zentral wie der Kampf um Überseekolonien. Dabei waren die Levantiner offenbar im Wege: Der Diskurs über sie kulminierte um 1900 in Schmähereden nicht zuletzt aus der Feder deutscher Pädagogen und Lehrbuchverfasser. Eingesetzt hatte er jedoch schon im Zuge der Herausbildung des modernen Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums und seiner Interessen an der Türkei, die schließlich in Visionen eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums von Berlin bis Bagdad mündeten.

Wer nie Pilaf mit Unschlitt aß,
Wer nie am Mangal frierend saß,
Wer nie im Bett den Schirm aufspannte,
Der kennt dich nicht, du herrliche Levante!¹

¹ Die Zustände in Mersina. Von unserem eigenen Korrespondenten. Mersina, 10. März. Osmanischer Lloyd 3.63 (1910), S. 1. – Mersina ist die Hafenstadt Mersin an der türkischen Mittelmeerküste, Pilaf ein orientalisches Reisgericht, Unschlitt ein aus geschlachteten Wiederkäuern gewonnenes Fett, Mangal ein in turksprachigen Ländern verbreitetes Holzkohlebecken. – Eine Variante des Versleins unter der Überschrift „Volkslied der Diplomaten“ findet sich in Roda Roda, Alexander: Von Bienen, Drohnen und Baronen. Erzählungen. Berlin: Schuster und Loeffler 1908 (Kap. 25: Balkanleute). – Zur Charakterisierung der Stadt Mersina im antilevantischen Diskurs vgl. Kaim, Julius Rudolf: Levantinertum. Zeitschrift für Geopolitik 5 (1928), S. 665–670, hier 668.

1 Einleitung

Untersucht man den Wandel des Wissens über die Türken und die Türkei in deutscher Pädagogik und Lehrerschaft, dann stößt man nicht selten auf diskreditierende Äußerungen über die Levantiner. Sie häufen sich im selben Maße, wie sich die Ansichten über die Türken ins Positive wenden. Als Bernd Zymek dem Topos vom „Ausland als Argument“ nachging, um die Entstehungsgeschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert zu erkunden,² fand er zahlreiche Bezugnahmen auf das westliche Ausland als Vorbild, aber weit und breit keine auf die Türkei. Mit der Türkei war die Agenda nämlich eine andere, sie wurde zum zentralen Gegenstand deutschen imperialistischen Weltmachtstrebens. Vor dem Hintergrund entstehender deutscher Handelsinteressen und der Nationsbildungsprozesse, in denen sich Deutschland und das Osmanische Reich im langen 19. Jahrhundert³ befanden, wird im folgenden Beitrag nach dem Zusammenhang von Aussagenformationen über „die Türken“ und „die Levantiner“ gefragt. Im Fokus steht dabei der Diskurs über die Levantiner – von den Anfängen um 1800 über die Hochphase um 1900 bis zu seinem Abebben in den 1940er Jahren. Dabei geht es nicht zuletzt darum, die pädagogischen Stimmen in dem bizarren Chor aufzuspüren, dessen versammeltes antilevantinisches Ressentiment heute in wiederauflebendem Rassismus seine Parallelen hat. Skizziert wird die Entfaltung deutscher Kolonial- und Handelsinteressen an der Levante (2), der Wandel des Diskurses über Türken und die Türkei speziell in der imperialistischen Epoche (3), das zeitgleich rassistisch zugespitzte Wissen und Reden über die Levantiner (4) mit exemplarischen Beiträgen aus Geographie und Pädagogik (5) bis zum Versickern dieses Wissens in Bedeutungslosigkeit (6).

Zunächst zu den Termini und einigen Spuren aus dem Archiv⁴. Mit dem italienischen Wort für das Land der aufgehenden Sonne, *Levante*, wurden die Küstengebiete des östlichen und südlichen Mittelmeerraums bis zum nordafrika-

2 Vgl. Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen: Aloys Henn 1975; dazu näher den Beitrag von Böttcher im vorliegenden Band.

3 Das „lange 19. Jahrhundert“ ist in der Geschichtswissenschaft der Zeitraum vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg. Das Konzept betont die Einheit „einer Phase, in der die alteuropäische, frühneuzeitliche Ordnung langsam von der Moderne abgelöst wird“, so Hoffmann-Ocon, Andreas; Kesper-Biermann, Sylvia: Das lange 19. Jahrhundert – eine Epoche der Bildungsgeschichte? Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 17 (2012), S. 179–200, hier 179.

4 Als „Archiv“ gilt die Vielfalt von Aussagen, besprochenen Ereignissen und Sachverhalten, die Gegenstand archäologischer Analyse im Foucaultschen Sinne sein können; vgl. DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hrsg. von Daniel Wrana et al. Berlin: Suhrkamp 2014, S. 35–36.

nischen Tripolis bezeichnet. Was ihr zugerechnet wurde, variierte nach Epoche und Blickwinkel, aber immer waren Warenumschnagplätze des Mittelmeerhandels und ihr Hinterland gemeint, auch Häfen am Schwarzen Meer wie Odessa oder auf der Krim. Seit dem 17. Jahrhundert wickelte das Habsburgerreich seinen Orienthandel über Handelshäuser in Wien und Triest ab. Die später dabei zum Einsatz kommenden „Levantiner Thaler“ waren weithin bekannt und wegen ihrer ornamentalen Ausstattung und des zuverlässigen Silbergehalts bis hin zu den arabischen Beduinen beliebt.⁵ Norddeutsche Kaufleute waren im Levantehandel lange Zeit nur vereinzelt tätig; frühe Projekte zur Schaffung von Handelsverbindungen durch Ungarn an die Donaumündung und ins Schwarze Meer zeitigten keine Resultate. Der süddeutsche Handel in die Levante, etwa von Konstanz oder Augsburg aus, war auf die Vermittlung über Venedig und Marseille angewiesen – Städte, die früh über Handelsprivilegien mit dem Osmanischen Reich, die sogenannten Kapitulationen, verfügten und unter deren Flaggen deutsche Kaufleute mitsegeln konnten.⁶ Viel später, 1890, und unter veränderten historischen Vorzeichen richtete die Deutsche Levante-Linie einen regelmäßigen Schiffsverkehr zwischen Hamburg und Konstantinopel ein. Die von ihr herausgegebene *Deutsche Levante-Zeitung* (1911–1918) ist eine ergiebige Quelle für die Handelsgeschichte der imperialistischen Epoche und die mit ihr assoziierte Bildungsgeschichte. Kurz, das Wort Levante war ein Terminus der Handelsgeographie.

Auch die Bezeichnung *Levantiner* war ein von außen zugeschriebener Begriff. Er galt den ursprünglich aus Italien und Frankreich stammenden Kaufmannsfamilien, die in den Hafenstädten des Osmanischen Reichs ansässig waren und (womöglich schon seit byzantinischer Zeit) den Handel zwischen Orient und Okzident vermittelten. Das Wort geistert zuweilen noch heute mit dunkler und unklarer Semantik durchs politische Unbewusste. Wie Schmitt in einer umfangreichen sozialhistorischen Untersuchung im Einzelnen herausarbeitet, waren die Levantiner in mehrere Rechtsverhältnisse gleichzeitig eingebunden: „in das rechtliche System des osmanischen Reiches, in die Kapitulationen und das Rechtswesen ihrer Ursprungsländer“⁷. Sie hatten mithin mehrere Rechtsstatus und profitierten von den Privilegien, die das Osmanische Reich den mit ihm Handel treibenden „Nationen“⁸ verlieh (die ersten Kapitulationen stammten aus dem 16.

5 Vgl. Hans, Josef: Maria-Theresien-Taler. Zwei Jahrhunderte 1751–1951. Epilog 1951–1960. 2. Aufl. Leiden: Brill 1961, S. 26.

6 Vgl. Strieder, Jakob: Levantinische Handelsfahrten deutscher Kaufleute im 16. Jahrhundert. Meereskunde 13.5 (1919), S. 1–34.

7 Schmitt, Oliver Jens: Levantiner. Lebenswelten und Identitäten einer ethnokonfessionellen Gruppe im osmanischen Reich im „langen 19. Jahrhundert“. München: Oldenbourg 2005, S. 19.

8 Eine „Kolonie“ ist eine Niederlassung einer europäischen „Nation“ in einer osmanischen Stadt, die der politischen und rechtlichen Kontrolle und Verwaltung durch einen Konsul untersteht; vgl. Schmitt ebd.

Jahrhundert, endgültig abgeschafft wurden sie 1914). Zugleich standen sie unter dem Schutz des Konsuls ihres einstigen Herkunftslandes. Dieser Umstand ließ in der Ära der Nationsbildung und ethnischen Homogenisierung Zweifel daran lauter werden, dass die Moralität der Levantiner zuverlässig und ihre Loyalität eine ungeteilte sei. Und schließlich ist vorwegzuschicken, dass sich die Levantiner den historischen Quellen keineswegs durchweg als römisch-katholische Christen darstellen.⁹ Vielmehr wurden darunter oft auch jüdische, griechische oder armenische Händler und Kaufmannsfamilien aufgeführt, was die Assoziation mit betrügerischen Eigenschaften und Absichten zum Teil vereinfachte. Um zu verstehen, wie die Levantiner überhaupt ins Spiel kamen, sei zunächst umrissen, wie sich der Diskursstrang über Türken und die Türkei entwickelte.¹⁰

2 Große Erwartungen – Deutschland entdeckt die Levante

„Die Türken“, ehemals als Schrecken des Abendlands apostrophiert, erscheinen in deutschen Quellen des 19. Jahrhunderts allmählich in einem milderem Licht. Überkommene Stereotype über „die Türkei“ als Inbegriff des Orients und des Islams, der in Europa als fremd und feindlich galt,¹¹ verblassten.¹² Während vormals die Differenz der Religionen im Vordergrund gestanden und für unüberbrückbar gegolten hatte, war man nun begierig auf Daten und Fakten aller Art über das Osmanische Reich, auf Nachrichten über dortige Sitten und die Beschaffenheit seiner weitgespannten Territorien. Damit einher ging eine Verschiebung von einer „Fremdheit“, die unzugänglich ist, zu einer „Andersheit“, die sich bestimmen

9 Als solche untersucht sie Schmitt: *Levantiner*, 2005, vgl. S. 15 und passim.

10 Hinweise zum antilevantinischen Diskurs in anderen Ländern, die auf den Zusammenhang mit dortigen Nationsbildungsprozessen hindeuten, gibt Schmitt ebd. S. 61–86. – Schmitts Rahmenannahmen sind teilweise inkompatibel mit dem vorliegenden Beitrag, was hier jedoch nicht weiter von Bedeutung ist. Zur Kritik vgl. Rutar, Sabine: Rezension Nummer 32 vom 04.10.2005: Schmitt, Oliver Jens: *Levantiner*. Freie Universität, Osteuropa-Institut, Geschichte, <<https://www.oei.fu-berlin.de/geschichte/soe/rezensionsseite/rezension32.html>>. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.05.2020 überprüft.

11 Vgl. Berman, Nina: *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900*. Stuttgart: M & P 1997; Kramer, Heinz; Reinkowski, Maurus: *Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 35–44; Ruf, Werner: *Der Islam – Schrecken des Abendlands. Wie sich der Westen sein Feindbild konstruiert*. Köln: PapyRossa 2012; Uysal-Ünalın, Saniye: *Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2013, S. 44–47.

12 Für eine langlebige Ausnahme vgl. den Beitrag von Hellmank im vorliegenden Band, außerdem Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.4 (2013), S. 751–772.

und „in ein Koordinatensystem einfügen“¹³ lässt. In England und Frankreich, bald auch im deutschsprachigen Raum, schälten sich die Wissenschaften von den Sprachen und Kulturen des Orients heraus,¹⁴ und die Ansichten über den Orient differenzierten sich. Europäische Gelehrte bescheinigten dem Osmanischen Reich Stagnation und bestritten ihm die Fähigkeit zu zivilisatorischer Entwicklung.¹⁵

Im deutschen Sprachraum formte sich jedoch schon um 1800 die Ansicht, dass zwar „die Osmanen in den Wissenschaften und Künsten, überhaupt in der Aufklärung um mehrere Jahrhunderte zurück sind“, dass aber „bei dieser Nation noch so viele Keime ausgestreut sind, welche, über kurz oder lang, herrliche Früchte versprechen“¹⁶. So Philipp Wilhelm Gottlieb Hausleutner (1754–1820), Professor für klassische Literatur an der Hohen Karlsschule zu Stuttgart, in der Vorrede zu *Litteratur der Türken* von Giambattista Toderini (1728–1799). Dieser war einige Jahre in der venezianischen Gesandtschaft in Konstantinopel tätig gewesen und lieferte eine kundige Darstellung der Wissenschaften, schönen Künste, Religion und Staatskunst des Osmanischen Reichs, die europaweit rezipiert wurde. Man kann Hausleutners Äußerung als frühe Kolonialphantasie lesen.

Wie Zantop zeigt, reicht auch hierzulande die koloniale Vorgeschichte bis in die Aufklärungsepoche zurück.¹⁷ Für unseren Zusammenhang ist an Initiativen Friedrichs II. (1712–1786) zur Erweiterung des preußischen auswärtigen Handels zu erinnern, etwa an die Gründung der Seehandlungsgesellschaft (1772), an disziplinäre Neugestaltungen von Geographie, Philologie und Geschichtsschreibung, die Entstehung der Orientalistik und anderes mehr. In der Auseinandersetzung mit Edward Saids *Orientalismus*¹⁸ ist die Auffassung mittlerweile korrigiert worden (auch von ihm selber), dass der deutsche Anteil am westlich eurozentrischen Blick und damit an naturalisierenden und essentialisierenden Konstruktionen des Orients gering gewesen sei. Vielmehr wird aus postkolonialer Perspektive

13 So unterscheidet Schäfer, Alfred: Erkundungen von Fremdheit und Andersheit. Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3 (2013), S. 25–28, hier 25.

14 Vgl. Mangold, Sabine: Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“. Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner 2004.

15 Vgl. Kreiser, Klaus: „Haben die Türken Verstand?“ – Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter. In: Ulrich Jasper Seetzen (1767–1811): Leben und Werk. Die arabischen Länder und die Nahostforschung im napoleonischen Zeitalter. Gotha: Forschungs- und Landesbibliothek 1995, S. 155–173.

16 Hausleutner, Philipp Wilhelm Gottlieb: Vorrede des Uebersetzers. In: *Litteratur der Türken*. Aus dem Italiänischen des Herrn Abbé Toderini. (Orig. 1787) 2 Bde., Königsberg: Nicolovius 1790, Bd. 1, S. III–IV, hier XII. – Rechtschreibung, Zeichensetzung und Hervorhebungen folgen den Quellen.

17 Vgl. Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt 1999. Zantop untersucht ihren Gegenstand am Beispiel von Südamerika als Wunschaum.

18 Vgl. Said, Edward: *Orientalism*. (Orig. 1978, dt. 1979) Frankfurt am Main: Ullstein 1986.

heute nicht mehr bestritten, dass es auch einen deutschen Orientalismus gab, der Vorstellungen von Superiorität, Bemächtigung und territorialer Aneignung hegte.¹⁹ Gerichtet auf das Osmanische Reich – „[f]rühzeitig geriet die Türkei in den deutschen Gesichtskreis“²⁰ – formte sich nach und nach ein Diskursstrang, der prosperierende Aussichten auf den Orient eröffnete. Der deutsche Orientdiskurs wiederum war in die Entfaltung der kapitalistischen Ökonomie und den Wettstreit der europäischen Länder um die Vormachtstellung in der Entwicklung des Welthandels eingebettet. Hier nahm das Streben nach Bemächtigung, nach Aneignung – im doppelten Sinne des Wortes: ökonomisch und pädagogisch – Gestalt an.

Dabei wurde zuzeiten kein Hehl daraus gemacht, dass in der Entwicklung und Neubegründung der Wissenschaften machtpolitische Aspekte eine Rolle spielten. So wies der Theologe und spätere Berliner Schulmann Anton Friedrich Büsching (1724–1793) in seiner *Neuen Erdbeschreibung* (1754) auf den Mangel an neuen und genauen Nachrichten vom „othmannischen Kaiserthum“²¹ hin; die Karten über die Türkei seien noch sehr fehlerhaft, die politischen Beschreibungen veraltet.²² Die damalige Kontroverse, ob bessere Landkarten und Beschreibungen nicht einen „Verrat“ darstellten, da sie auch feindlichen Generälen und Staatsmännern zur Verfügung stünden, kommentierte er lakonisch: Da Bücher über Erdbeschreibung *allen* Regenten als Wegweiser in die Länder dienten, die sie überfallen wollten, sei der Vorteil ja allgemein.²³

In deutschen Quellen der Frühen Neuzeit wird die Levante anfänglich nur vereinzelt genannt, etwa unter dem sprechenden Buchtitel *Die Ohnmacht der Türkischen Monarchie*.²⁴ Mit der Wahrnehmung der militärischen Schwäche des Osmanischen Reichs verstärkte sich jedoch allmählich das Interesse an der Region. Ein Gradmesser hierfür ist die Rezeption von Reiseberichten aus Republiken, die bereits im Levante-Handel tätig waren, wie Venedig, Marseille, Holland und

19 Vgl. Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München: C. H. Beck 2008; Holdenried, Michaela: Kolonialphantasien. In: Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Hrsg. von Dirk Götsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: Metzler 2017, S. 172–174; zur Debatte um Saids Orientalism Wiedemann, Felix: Orientalismus. Docupedia-Zeitgeschichte, 19.04.2012, <<http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.275.v1>>.

20 Türkei. In: Grothes kleines Handwörterbuch des Grenz- und Ausland-Deutschtums. Hrsg. von Hugo Grothe. München: Oldenbourg 1932, S. 341–343, hier 341.

21 Büsching, Anton Friedrich: Neue Erdbeschreibung. Erster Theil. Hamburg: Johann Carl Bohn 1754, S. 23. – Büsching war zeitweilig außerordentlicher Professor für Philosophie, später preußischer Oberkonsistorialrat und Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster in Berlin. Das Titelblatt des Werks weist ihn als Mitglied der Kosmographischen Gesellschaft zu Nürnberg aus.

22 Vgl. ebd. S. 1070. Der Abschnitt „Das türkische Kaisertum in Europa“ behandelt nur die europäischen Teile des Osmanischen Reichs, jedoch mit „Einleitung in den ganzen türkischen Staat“.

23 Vgl. ebd. S. 31.

24 Vgl. Die Ohnmacht der Türkischen Monarchie. Augsburg: Koppmayer 1688.

England. Zu nennen sind insbesondere die Reiseberichte des Barons Riedesel (1740–1785) in der Übersetzung von Christian Wilhelm Dohm (1751–1820), des Mathematikers und Kartografen in dänischen Diensten, Carsten Niebuhr (1733–1815), und später des preußischen Militärberaters bei der osmanischen Armee, Helmuth von Moltke (1800–1891)²⁵ – alle zugleich auch namhafte historisch-politische Schriftsteller, deren Schriften weithin Beachtung fanden und koloniales Begehren immer wieder neu anfachten.

Seite an Seite mit Großkaufleuten neuen Typs arbeiteten aufklärerische Intellektuelle an der Konstituierung des Publikums. Sie adressierten das entstehende moderne Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum publizistisch und schufen es dadurch zugleich mit. Beiträge zur Frage des Levantehandels finden sich beispielsweise in den *Hannoverschen gelehrten Anzeigen*, den *Hannoverschen Beyträgen zum Nutzen und Vergnügen*, *Dem Teutschen Merkur* und nicht zuletzt Friedrich Nicolais *Neuer allgemeiner deutscher Bibliothek*. Die Entwicklung des Handels der europäischen Nationen in der Levante wurde darin mit zunehmend dringlichem Unterton ins Licht gerückt. Man befasste sich mit der rechtlichen Ausgangslage der beteiligten Länder und den ihnen von der Hohen Pforte zugestandenen Privilegien; schilderte ausführlich das Spektrum der gehandelten Güter (wobei Frankreich, das sich als Schutzmacht der im Osmanischen Reich lebenden römisch-katholischen Christen etabliert hatte, als besonders erfolgreich galt); besprach die Maßnahmen des englischen Parlaments bezüglich der Handelspolitik mit der Levante²⁶; widmete sich unter dem Vorwand einer philologischen Frage der Herkunft des Ausdrucks „Les Echelles du Levant“, die Stufen der Levante²⁷; und unterstrich wiederholt, die Handelsaufkommen in Smyrna, Alexandrette, Aleppo und Kairo seien derart einträglich, dass sie die Vermögensmittel des einzelnen Kaufmanns überstiegen, deshalb schlossen sich die Kaufleute einzelner Länder inzwischen zu Handelskompagnien zusammen. Als größte galt mit 400 Mitgliedern die englische, sie lasse ihre Handelsschiffe zum Schutz vor Piraten sogar von Kriegsschiffen begleiten; Frankreich betreibe seinen Handel in die Levante vornehmlich von Marseille, Italien von Venedig und Livorno aus; seit dem 17. Jahrhundert seien die Hol-

25 Vgl. Riedesel, Johann Hermann von: Bemerkungen auf einer Reise nach der Levante. Aus dem Französischen übersetzt und mit einigen erläuternden Anmerkungen begleitet, von Christian Wilhelm Dohm. Leipzig: Caspar Fritsch 1774; Niebuhr, Carsten: Reisebeschreibung nach Arabien und andern umliegenden Ländern. Kopenhagen: Möller 1774–1778; Moltke, Helmuth von: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. Berlin: Mittler 1841. – Speziell Moltkes Briefe erfuhren im späten 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wiederholt Neuauflagen.

26 Vgl. Gedanken über eine englische Parlamentsacte, den Handel nach der Levante betreffend. *Hannoversche gelehrte Anzeigen* 1.9 (1750), S. 35–36.

27 Vgl. Beantwortung der Aufgabe: Woher kommt die französische Redensart, Les Echelles du Levant, in der Bedeutung, daß dadurch die Handelsplätze, als Smirna, Aleppo, Cairo [...] verstanden werden? *Hannoversche Beyträge zum Nutzen und Vergnügen* 1 (1759), S. 1625–1632.

länder präsent. Auch *Der Teutsche Merkur* beschränkte sich nicht auf Literaturkritik, um den deutschen Nationalgeschmack zu formen, sondern bemühte sich um die Emanzipation des Bürgertums durch die Förderung von Handels- und kaufmännischem Unternehmertum. Der Herausgeber, der Dichter Christoph Martin Wieland (1733–1813), veröffentlichte den Reisebericht des italienischen Abts und Gelehrten Domenico Sestini (1750–1832) über die Levante: Er enthalte „große Schätze aufgezeichneter Nachrichten von den natürlichen Produkten der von ihm besuchten Länder, vom Ackerbau derselben, und von den daselbst vorhandenen Alterthümern“²⁸.

Der implizite gemeinsame Nenner war stets, dass praktisch alle Europäer Handel mit der Levante trieben und dabei prosperierten, nur Deutschland nicht. Kein Bericht, der nicht in leuchtenden Farben die Fülle der Naturressourcen in der Levante und angrenzenden Gebieten schilderte, kein Artikel, der es versäumte, die Vernachlässigung der – nun auf osmanischem Territorium gelegenen – antiken Stätten zu beklagen. Die einen brachliegend, die anderen vom endgültigen Verfall bedroht: Unter dem Blickwinkel von Kapitalakkumulation war der Aufforderungsscharakter, den ungenutzte Ressourcen seit John Lockes *Zweiter Abhandlung über die Regierung*²⁹ für das Unternehmertum hatten, letztlich ebenso unwiderstehlich wie das Verlangen nach Suprematie bei der Aneignung der abendländischen Kulturgeschichte für die Gelehrtenwelt.³⁰

Als 1804 im neuen *Magazin der Handels- und Gewerbskunde* konstatiert wurde, dass alle zur Levante gehörigen Gebiete unter „Türkischer Oberherrschaft“³¹ stünden, war das unschwer als Aufforderung zu lesen, dort endlich ebenfalls unternehmerisch tätig zu werden. Der Schriftsteller Friedrich Murhard (1748–1853), ein Wegbereiter des Liberalismus, rühmte die dortigen Handelsaussichten: Sie könnten zwar bedeutend besser sein, wenn „die Türkei“ nicht derart despotisch regiert würde und unter einer Tyrannei litte, die dem „Kaufmannsgeist“ äußerst hinderlich sei; dennoch lade das Land wegen seines Reichtums an natürlichen Ressourcen zum Handel ein:

28 Wieland, Christoph Martin: Einige Briefe des Herrn Abts Domenico Sestini, auf seinen Reisen in der Levante an seine Freunde nach Florenz geschrieben. *Der Teutsche Merkur* 12.1 (1785), S. 3–24, hier 4 (Einleitung).

29 Vgl. Locke, John: *Second Treatise on Government*. London: Millar 1690 (dt. Zweite Abhandlung über die Regierung, Kapitel V: Vom Eigentum).

30 Vgl. hierzu den Beitrag von Willert im vorliegenden Band, des Weiteren insbesondere Fuhrmann, Malte: *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt am Main: Campus 2006.

31 *Der Levantehandel. Magazin der Handels- und Gewerbskunde* 2.1 (1804), S. 190–205, hier 190. – Das Magazin erschien in Leipzig im Verlag des Landes-Industrie-Comtoirs, herausgegeben von J. A. Hildt, vormals Herausgeber der Gothaischen Handelszeitung. Vgl. Hildt, Johann Adolf: Einleitung. Plan und Ankündigung des Magazins. *Magazin der Handels- und Gewerbskunde* 1.1 (1803), S. 3–6.

„Welch eine lange, schöne Seeküste von Trapezunt bis Alexandrien, von Varna bis Morea, welch ein Archipelagus von Inseln mitten zwischen den beiden Welttheilen, die hier an manchen Orten sich dergestalt nähern, daß die Natur nur Platz für die Schiffe gelassen zu haben scheint, die die verschiedenen Producte der einzelnen Gegenden umtauschen sollen.“³²

Eine Überlegung war fortan aus dem Diskurs nicht mehr wegzudenken, nämlich dass eigentlich nur die Europäer in der Lage seien, alle diese Schätze angemessen zu bewirtschaften: „Wären diese schönen Länder von Europäern bewohnt, gewiß würde Konstantinopel bald die erste Handelsstadt der Welt werden, und die Fabrikate und Erzeugnisse aller Weltgegenden würden in ihrem prächtigen Haven zusammentreffen“³³. Wie schon hundert Jahre zuvor wurde erneut auf die Ohnmacht der Pforte verwiesen, schon sei sie nicht mehr in der Lage, Algier, Tunis und Tripolis zu halten. Trotzdem sei Konstantinopel für den Kaufmann, der seine Spekulationen nach der Levante richte, „einer der wichtigsten Handelsplätze der Welt“³⁴.

Die glänzenden Aussichten wurden nicht zuletzt damit erklärt, dass sich die türkischen Kaufleute, anders als die Europäer, nicht an große Geschäfte über weite Entfernungen heranwagten. Die „Muselmanen“ gingen bei Geschäften ungern Risiken ein und setzten, selbst wenn sie über große Kapitalien verfügten, diese nicht im Fernhandel aufs Spiel; den Geldverkehr überließen sie den Armeniern, Seehandel und Schiffsverkehr den Griechen. Als Gründe für ein derart unverständliches Fehlen unternehmerischer Initiative wurden ein Mangel an Kenntnis der fernen Länder, fehlende nautische Kenntnisse, Phlegmatismus und die Bindung an das Vaterland aufgeführt, lieber gebe sich der türkische Kaufmann „mit einem geringen Profit“³⁵ zufrieden. Zwar seien in Triest oder Livorno, London und Marseille durchaus türkische Kaufleute tätig, aber keinem von ihnen komme es in den Sinn, sich dort dauerhaft niederzulassen.

So oder ähnlich wurden Haltungen und Handlungsweisen „des Türken“ als natürliche Wesensmerkmale gedeutet; später wird von „orientalischer Indolenz“ die Rede sein. Ein Zusammenhang mit den Kapitulationen, die den Handel der Europäer einseitig bevorteilten und die Herausbildung einheimischer handel- und gewerbetreibender bürgerlicher Schichten bremsten, wurde nicht gesehen. In ihrem diskursiven Kern lautete die Botschaft unbeirrt, dass „die Türken“ einem weiteren Ausgreifen der europäischen Handelsinteressen kaum hinderlich wären. Im Wege stünden dem allerdings das Fehlen regelten Geldverkehrs sowie öf-

32 Murhard, Friedrich: Ueber den Handel und Verkehr der Europäer nach Konstantinopel. Magazin der Handels- und Gewerbskunde 2.1 (1804), S. 21–44, hier 22.

33 Ebd.

34 Ebd. S. 23.

35 Ebd. S. 27.

fentlicher Banken und Handelsversicherungen, der Despotismus der Herrscher und die Willkür in der Steuererhebung, eine unzureichende Infrastruktur und der mangelnde Schutz vor räuberischen Horden im zuliefernden Landhandel. Seit der Wende zum 19. Jahrhundert war der Topos in der Welt, dass alle diese Missstände unter europäischer „Oberherrschaft“ abgestellt würden und eine hierdurch bewirkte „Veränderung in der Regierung der Türkei [...] die wichtigsten und erheblichsten Folgen für den ganzen Handel des abendländischen Europas“³⁶ hätte.

3 Von Kolonialphantasien zur Vision eines gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraums

Weitere Nahrung erhielten deutsche Kolonialphantasien in der Ära der *Tanzimat*³⁷ (1839–1876), jener Reformphase des osmanischen Staates, die in der deutschen Publizistik zeitweilig durch Vergleich mit den preußischen Reformen der Jahre 1807–1815 geadelt wurde. Die neuen ökonomisch-rechtlichen Regelungen versprachen Sicherheit des Eigentums, Aufhebung von Handelsschranken und staatlicher Handelsmonopole, Gleichstellung der Untertanen und Religionen. Ihre Rezeption – erleichtert durch die von dem deutschen Orientalisten Petermann sowie dem Offizier in osmanischen Diensten, Ramis Efendi, besorgte zweisprachige Ausgabe³⁸ – trug zu Kurswechselln in Philologie und Orientalischen Studien bei. Ihnen gelang es in der Folgezeit, sich von den Forschungsbeschränkungen auf das antike Athen und Rom und die Bibelkunde freizumachen und als Disziplinen zu konsolidieren.³⁹

In den 1870er Jahren war die Lesart fest etabliert, wonach im Vergleich mit den Großmächten allein Deutschland eine uneigennützig orientpolitisch verfolgte, friedliebende, handelspolitische, aber keine Territorialinteressen hegende Rolle in der „eines ehrlichen Maklers“ sehe. Gleichzeitig kam die Rede von „Bildungserfordernissen“ in der Levante auf: Man räume dort dem deutschen Sprachunterricht mittlerweile mehr Platz ein, daher stehe mittelfristig die „innere

36 Ebd. S. 34.

37 Arab., Pl., Neuordnungen.

38 Vgl. Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches. Türkisch und Deutsch in Verbindung mit Ramis Efendi. Hrsg. von Julius Heinrich Petermann. Berlin: Lüderitz 1842; zu Rezeption und Umsetzungshürden ebd. die Vorworte.

39 1845 trat die Deutsche Morgenländische Gesellschaft (DMG) der von Altphilologen dominierten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner bei, blieb jedoch eine eigenständige Sektion.

Umwandlung des levantinischen Geistes, welcher nichts anderes ist als ein französischer in verzerter Gestalt [...] in Aussicht⁴⁰.

Unterdessen prägten sich die geopolitischen und Wirtschaftsinteressen Deutschlands an der Türkei weiter aus. Die Firma Krupp beispielsweise hatte schon 1835 mit dem Aufbau ihrer Auslandsgeschäfte mit der Hohen Pforte begonnen, 1873 machte ein von dort ergangener Millionenauftrag von sich reden, und kurz vor dem Ersten Weltkrieg erhielt Krupp von der osmanischen Regierung einen Exportauftrag „von wahrhaft überwältigenden Dimensionen“⁴¹ (dessen Ausführung von England, Russland und Frankreich verhindert wurde). Unter der Regierung von Abdülhamid II. (1842–1918) und Wilhelm II. (1859–1914) kulminierte die Entwicklung der Handelsinteressen beider Seiten schließlich im Bagdadbahnprojekt, dem Herzstück der bilateralen Pläne zur Errichtung eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums von Berlin bis Bagdad.

Zu dieser Zeit kam aus berufenem Munde eine ausdrückliche Revision bisheriger Türken- und Türkeibilder. Der ostelbische Junker, Schriftsteller, Militärberater und Organisator der osmanischen Armee, Colmar Freiherr von der Goltz (1843–1916) propagierte in der einflussreichen Wissenschafts- und Literaturzeitschrift *Deutsche Rundschau*⁴², dass landläufige Ansichten von der Unmöglichkeit eines ernsthaften Fortschritts in der Türkei und einer Kulturfeindlichkeit des Islams oberflächlich seien. Die türkische Elite durchwehe jetzt ein „mächtiger Zug nach Vervollkommnung, nach freimüthigem Anschluß an die europäische Civilisation, nach höherer Bildung und Gesittung“. Sie sei von dem Wunsch beseelt, „es den Nationen des Abendlandes gleich zu thun“⁴³.

Auch im pädagogischen Feld erkannte man die Bedeutung der Wirtschaftsbeziehungen der beiden Reiche für die internationale Konkurrenzfähigkeit Deutschlands. Dies erweist etwa der Vorabdruck eines Artikels in der *Pädagogischen Woche* von Otto Kley (1882– nach 1921)⁴⁴. Der Verfasser, Lehrer in Neuwied, stellte da-

40 Deutscher Reichstag, Türkei. Smyrna. Allgemeine Zeitung 20 (1875) vom 20. Januar, Außerordentliche Beilage, S. 296.

41 Menne, Bernhard: Krupp. Deutschlands Kanonenkönige. Zürich: Europa-Verlag 1937, S. 297. Zum Niederschlag des Geschehens im Zeitungswesen vgl. Alkan, Necmettin: Die deutsche Weltpolitik und die Konkurrenz der Mächte um das osmanische Erbe. Die deutsch-osmanischen Beziehungen in der deutschen Presse 1890–1909. Münster: LIT 2003.

42 Vgl. Deutsche Rundschau – Kurzporträt. Datenbank europäische Kulturzeitschriften um 1900, <http://kulturzeitschriften1900.adw-goe.de/portraet_dr.php>.

43 Goltz, Colmar von der: Stärke und Schwäche des türkischen Reiches. Deutsche Rundschau 93 (1897), S. 95–119, hier 95.

44 Vgl. Kley, Otto: Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß in der Türkei. Pädagogische Woche 12.6 (1916), S. 37–39. – Eine wesentlich längere Fassung gab Hugo Grothe heraus; vgl. Kley, Otto: Der deutsche Bildungseinfluß in der Türkei. Beiträge zur Kenntnis des Orients 14 (1917), S. 1–73. – Kley korrespondierte mit Georg Kampffmeyer, dem Herausgeber von Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde, der ihm Hinweise auf neue türkische

rin eine überaus positive Handels- und Wirtschaftsentwicklung in Aussicht, mit ähnlichen Schieflagen wie heute im Verhältnis zu Ländern des Globalen Südens: Die regelmäßige Bahnverbindung „mit unserm türkischen Bundesgenossen“ werde den Warenaustausch zwischen Deutschland und der Türkei intensivieren, schon fänden Erzeugnisse der deutschen Waffenindustrie dort guten Absatz (seit 1914 waren das Deutsche und das Osmanische Reich in „Waffenbrüderschaft“ verbunden) – „uns aber bietet das Reich des Kalifen die Fülle seiner Naturschätze“. Man richtete sich „mit Eifer bei uns und dem Türkenreiche auf das künftige Wirtschaftsbandnis ein“ und erwartete auf deutscher Seite ein baldiges Übertrumpfen des englischen Anteils am Warenverkehr. Ausdrücklich an Lehrerinnen und Lehrer adressiert hieß es, dass das Osmanische Reich aufgrund seiner mangelnden Industrialisierungserfahrung Unterstützung beim Aufbau eines modernen Ausbildungs- und Unterrichtswesens benötige. Sie zu gewährleisten, sei das „Kulturwerk, das unserer im nahen Orient harret“, denn trotz aller bereits gemachten Fortschritte der Volksbildung in der Türkei: „Es fehlen über 50 000 Lehrer!“⁴⁵ Wesentlich beeinflusst war diese Argumentation von dem Kolonialtheoretiker Paul Rohrbach (1869–1956), dem Verfasser des vielrezipierten Buchs *Der deutsche Gedanke in der Welt* (1912). Als einem Protagonisten eines liberalen Imperialismus schwebte Rohrbach vor, dass der Erste Weltkrieg, der nach wenigen Monaten siegreich zu Ende gebracht sein würde, deutschen Geist und deutsche Kultur einer großen Zukunft entgegenführen werde. Kulturpropaganda, das heißt die „kulturelle Durchdringung aller erstrebten Einflussgebiete“, um „sittliche Tüchtigkeit für die ganze Menschenwelt zu erarbeiten“⁴⁶, galt als Aufgabe des Deutschen Reichs auf dem Weg zur Weltgeltung. Die Resonanz auf den Plan zum Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen mit der Türkei samt Bahnnetz und kulturpolitischer Unterfütterung zur langfristigen Sicherung deutscher Hegemonie war ziemlich einhellig.

Schulgesetze (1915) verdankte. Zwischen dem 17. Juli und dem 5. September 1916 veröffentlichte Kley unter dem Titel „Die Türkei und die deutsche Kultur“ in der Kölnischen Volkszeitung (Nr. 575, 618, 635, 708, 716) eine Artikelserie, „die auch noch in Buchform erscheinen“ sollte, so Marschall, Erwin R.: *Zeitungsschau. Die Welt des Islams* IV.3/4 (1917), S. 296–303, hier 299. In der Weimarer Republik war Kley als Mitglied der Zentrumspartei bildungspolitisch in Sachen „Reichsschulgesetz“ aktiv.

- 45 Kley: *Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß*, 1916, S. 37–38, vgl. ähnlich Roß, W.: *Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft. Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht* 28 (1917), S. 359–363.
- 46 Rohrbach, Paul: *Der deutsche Gedanke in der Welt*. Königstein: Langewiesche 1912, S. 186; vgl. zur deutschen Interessenlage in Bezug auf die Türkei ebd. S. 153ff, 161ff, 203ff; im Weiteren Spranger, Eduard: *Kulturpropaganda*. In: *Politisches Handwörterbuch*. Hrsg. von Paul Herre. Leipzig: Koehler 1923, S. 1090–1091.

„Mit der anatolischen Bahn und ihrer Fortsetzung nach Bagdad hat Deutschland den entscheidenden Schritt zur wirtschaftlichen Erschließung der wertvollsten Provinzen des osmanischen Reiches in Kleinasien getan. Sollen die Früchte der dafür aufgewandten Kapital- und Arbeitskräfte Deutschland wirklich zu Gute kommen, so muß ihre Wirkung ergänzt werden durch den Einfluß des deutschen Geistes.“⁴⁷

Vor dem Hintergrund der geopolitischen Bedeutung der Türkei für Deutschland wurden restliche Zweifel am Charakter der Türken beiseite geräumt: „Es klingt merkwürdig, aber es ist Tatsache, daß zwischen dem deutschen und dem türkischen Wesen [...] gewisse verwandte Züge vorhanden sind“⁴⁸.

Wie Rohrbach betonte auch der Orientalist und spätere preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876–1933) in zahlreichen Reden und Vorträgen die Notwendigkeit einer kulturpolitischen Untermauerung der Beziehungen zur „neuen Türkei“.⁴⁹ Vorstellungen einer künftigen Zusammenarbeit (unter deutscher Suprematie) waren schon vor der Jahrhundertwende entwickelt worden. Ab 1914/15 wurden sie auch von einigen führenden Persönlichkeiten der jungtürkischen Bewegung geteilt, welche seit 1908 an der Macht war. In Fortsetzung der *Tanzimat* strebten die Jungtürken mit ihrem Komitee für Einheit und Fortschritt eine Modernisierung des Landes und liberale Reformen an. Becker kannte die Aspirationen beider Seiten. Er propagierte ein „geschlossenes, sich selbst genügendes Wirtschaftsgebiet“ aus dem Zusammenschluss der „großen deutschen Industriestaaten [...] mit den Balkanstaaten und dem Agrarstaat der Türkei zu einem gewaltigen wirtschaftlichen Ganzen [...], das sich gegenseitig ergänzt“⁵⁰. Dieses Gebiet wäre vollständig autark; Deutschland würde aus der Türkei die Rohmaterialien einführen und im Gegenzug Kohle und Industrieprodukte liefern. Begleitet würde diese künftige deutsch-türkische Wirtschaftsunion durch „moralische Eroberung“ im Sinne Rohrbachs.⁵¹ Inseminierung deutscher Sprache, Kultur und Bildung in der Türkei – das war die Aufgabe, zu der DTV-Gründungsmitglied Be-

47 Baum, Wilhelm: Eine deutsche Hochschule in der Türkei. Akademische Rundschau. Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände 1.1 (1912), S. 35–46, hier 39.

48 Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912, S. 207.

49 Vgl. Lohmann, Ingrid: Carl Heinrich Becker und die Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2019), S. 107–152, hier 122–125.

50 Becker, Carl Heinrich: Unser türkischer Bundesgenosse. In: Zum geschichtlichen Verständnis des großen Krieges. Vorträge. Herausgegeben vom Viktoria-Studienhaus. Berlin: Siegmund 1916, S. 65–81, hier 67. – Dass die Interessen Deutschlands und Österreichs als gleichgelagert angesehen wurden, zeigt Mann, Traugott: Deutsche und österreichische Forschungs- und Bildungsarbeit in der Türkei. Zeitschrift für Politik 10 (1917), S. 410–433.

51 Vgl. Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912, S. 185ff.

cker an vorderster Stelle den „deutsche[n] Schulmann“⁵² berufen sah, hatte dieser doch schon an der Bildung der deutschen Nation erfolgreich mitgewirkt. „Erst spät ist Deutschland in den friedlichen Wettbewerb um die Märkte der Levante eingetreten.“⁵³ Mit diesem Satz beginnt der Aufruf zum Beitritt in die Deutsch-Türkische Vereinigung (DTV). Als eines der wichtigsten „Sprachrohre der Zivilgesellschaft“ und eine der „frühen NGOs“⁵⁴ kämpfte sie um einen der „Sonnenplätze“ für das Deutsche Reich durch Lobbyarbeit für die deutsch-türkische Wirtschaftsunion. 1914 gegründet, war die DTV ein informeller, halboffizieller Zusammenschluss von Großindustriellen, Bankiers, Gelehrten und Publizisten unter der Flagge „einer zunächst rein kulturpolitischen Unternehmung“⁵⁵, wenig später ergänzt durch die Türkisch-Deutsche Vereinigung (TDV) mit Sitz in Konstantinopel.⁵⁶ Unter den ersten Maßnahmen waren Gründungen deutscher Schulen entlang der anatolischen Eisenbahnlinie, Expertentransfer sowie Studienaufenthalte türkischer Lehrlinge und Studenten im deutschen Kaiserreich.⁵⁷ Die DTV repräsentierte die neuen Kapitalfraktionen und Machtkonstellationen, die in den Dekaden zuvor entstanden waren. – Die insoweit angedeutete Entwicklung des Diskurses über die Türkei bildete das Hintergrundrauschen für die diskursive Konstruktion der „Levantiner“.

52 Becker, Carl Heinrich: Das Türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität. Bonn: F. Cohen 1916, S. 25, vgl. S. 33 und passim.

53 Aufruf zum Beitritt in die DTV. (1914) In: Carl Heinrich Becker. Geschichte einer großbürgerlichen Familie in Briefen und Dokumenten. (Aus dem Nachlass Beckers im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz). Deutsch-Türkische Vereinigung, 1914–27, Nr. 63 (2016), <<http://carlheinrich-becker.de/deutsch-tuerkische-vereinigung>>.

54 Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen: Einleitung. In: Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 7–27, hier 25.

55 Schairer, Erich: Die deutsch-türkische Vereinigung und ihr Arbeitsfeld. Deutsche Levante-Zeitung 5.9/10 (1915), S. 205–207, hier 205.

56 Vgl. Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten.“ Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906–1918. (2 Teile) Frankfurt am Main: Peter Lang 1994, Teil II, S. 595–647.

57 Vgl. Ergün, Mustafa: Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi 3 (1992), S. 193–210; Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002; dens.: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In: Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S.117–136; detailreich zu den bildungspolitischen Aktivitäten auch 60 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft e.V. Bonn. Festschrift. Hrsg. von Dietrich Schlegel, Norbert Reitz. Bonn: Deutsch-Türkische Gesellschaft 2014.

4 Säuberung der Kontaktzone

Als *contact zone* bezeichnet Marie Louise Pratt das Gebiet, in dem historisch und geographisch getrennte Völker ihre Begegnungen als Kolonialisierer und Kolonialiserte gestalten.⁵⁸ Der Terminus ist für die Untersuchung von Kolonialbeziehungen gedacht, mit Einschränkungen aber auch für die semikolonialen Verhältnisse in der Levante brauchbar. „Semikolonial“ deshalb, weil die osmanische Seite, so Ortaylı, ihre eigenen Interessen sehr wohl zu wahren wusste und sie „aus den Profitkonflikten der großen Staaten gekonnt Vorteile“⁵⁹ zog. Und weil es ihr, so Reinkowski, gelang, die „Orientalische Frage“ bis zum Ende des Ersten Weltkriegs offenzuhalten und sich zunutze zu machen, dass die Türkei von den europäischen Großmächten zum Ausbalancieren ihrer Kräfteverhältnisse untereinander „als eigenständiger Staat gebraucht“ wurde. Solange hatte „das paradoxe Verhältnis von semi-kolonialem Status und formaler Anerkennung des osmanischen Großmachtanspruchs“⁶⁰ Bestand.

In den Reiseberichten des 18. und frühen 19. Jahrhunderts kommt die Bezeichnung „Levantiner“ kaum vor. Für die reisenden Forscher und Schriftsteller bestand noch kein Unterschied zu anderen in der Levante lebenden Europäern, den „Franken“. Solches Wissen musste erst konstruiert werden. Dabei richtete sich der Blick auf Konstantinopel, wo sich die Gesandtschaften und Botschaften „für alle europäische Nationen [befinden], welche zerstreut in der Levante sich niedergelassen haben“⁶¹. Auch in Städten wie Smyrna oder Saloniki bilde „jede sogenannte fränkische Nation im Reiche der Osmanen [...] ein ganz abgesondertes Ganzes aus“, mit eigener Justiz und eigener Regierungsweise „nach vaterländischen Gesetzen“ sowie ihrem „eigenen Konsul oder Agenten als Oberhaupt“, welcher wiederum dem „Ambassadeur in Konstantinopel“⁶² unterstellt sei. Schmitt folgert aus seiner Untersuchung dieser Konstellation, dass die Levantiner als einzige „ethno-konfessionelle Gruppe“ des osmanischen Reichs in der modernen Nationsbildung „nicht zu einer eigenen politischen Gruppenbildung“ gelangten, weil ihnen „zentrale, die ‚Kolonien‘ übergreifende Verwaltungsstrukturen“⁶³ fehlten.

Dieser Umstand erleichterte ihre Diskreditierung. Die Richtung, die das Reden über die Levantiner im deutschen Diskurs annahm, zeigt sich anfangs in vereinzelten Warnungen vor „Christen und Juden“ als Handelspartnern: Der fränkische

58 Vgl. Pratt, Marie Louise: *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge 1992.

59 Ortaylı, İlber: *Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reichs*. Berlin: Literaturca 2015, S. 331.

60 Reinkowski, Maurus: *Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?* *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History* 3 (2006), S. 34–54, hier 41f.

61 Murhard: *Ueber den Handel*, 1804, S. 24.

62 Ebd. S. 25.

63 Schmitt: *Levantiner*, 2005, S. 21.

Kaufmann in Konstantinopel könne gar nicht genug davor auf der Hut sein, von ihnen „hintergangen und betrogen, überlistet und geprellt zu werden“⁶⁴.



Abb.: Giovanni Battista Internari (1671–1769): Levantiner mit Kopfbedeckung und krummem Säbel in Rückenansicht nach links, zählt an den Fingern der linken Hand ab (um 1700, © Albertina, Wien).

⁶⁴ Murhard: Ueber den Handel, 1804, S. 42.

Die grandios ausgemalten Entwicklungsperspektiven des Levantehandels brachten im Gegenzug eine Art kruder interkultureller Toleranz gegenüber dem türkisch-muslimischen Kaufmann hervor, der nun als vertrauenswürdig galt:

„Von allen Nationen, mit denen die Europäer in der Levante im Verkehr stehen, sind die Muselmänner und zwar die wahren Türken diejenigen, denen man am meisten trauen darf. Ein gegebenes Wort ist dem ächten Osmanen heilig, und unverletzlich ist seine Treue. Zwar sind die Konstantinopolitanen Türken schon zu sehr mit Fremden und besonders Griechen vermischt, als daß dies hier völlig statt finden sollte, aber im Ganzen gilt es doch mehr oder weniger und in der asiatischen Türkei herrscht häufig eine Biederkeit unter den Muhamedanern, [...] die man selten in unserm Welttheil antreffen dürfte.“⁶⁵

Was die Religionsfeindschaft jahrhundertlang verhindert hatte, beförderten jetzt die Handelsaussichten. Fremde Kultur und Sitten seien an deren eigenem Maßstab zu messen, man sollte sie gewissermaßen unideologisch sehen. In dieser Absicht erklärte die *Neue allgemeine deutsche Bibliothek*, eines der wichtigsten Organe der entstehenden bürgerlichen Öffentlichkeit, den Reisebericht des englischen Topographen James Dallaway (1763–1834) für vorbildlich: Anders als seine Vorgänger erwarte dieser Autor nicht, in der Levante die französischen oder englischen Sitten vorzufinden, „sondern die dort üblichen, dahin passenden Sitten“. Diese analysiere und erkläre er, und zwar *nicht* in der Absicht, zu „beweisen, daß die Europäer die Türken vertreiben müssen, weil sie nicht sind wie sie“⁶⁶. Später wurde der Reisebericht des englischen Schriftstellers Bayle St. John (1822–1859) über seinen Aufenthalt bei einer levantinischen Familie in Ägypten⁶⁷ rezipiert – in *Das Ausland*, einem Journal, das „Mitte des 19. Jahrhunderts die wichtigste geographische und außenpolitische Zeitschrift im deutschsprachigen Raum“⁶⁸ war. Die zentrale Botschaft fand sich am Schluss des mehrteiligen (ins Deutsche übersetzten) Artikels: Ägypten werde nicht zu Wohlstand gelangen, solange es nicht eine britische Provinz sei und die befreiten Bauern „ihre geistigen und physischen Tätigkeiten entfalten können“. England brauche „eine Straße nach Indien [...] um jeden Preis“. Jeder Kanonenschuss in Europa gegen die englische Besatzung am Nil werde nicht geduldet. Und: Am vorteilhaftesten sei das englische Han-

65 Ebd. S. 41.

66 Rezension: Reise in die Levante, von Sir James Dallaway. *Neue allgemeine deutsche Bibliothek* 104 (1805), S. 287–291, hier 288.

67 Vgl. St. John, Bayle: *Two Years' Residence in a Levantine Family*. London: Chapman and Hall 1850.

68 Korthöber, Heinrich: Welthandelsstraße zwischen Ostasien und Europa. Das amerikanische Projekt einer transkontinentalen Eisenbahn in deutscher Perspektive. In: *Denkhorizonte und Handlungsspielräume. Historische Studien für Rudolf Vierhaus zum 70. Geburtstag*. Hrsg. von Thomas Behme, Manfred Dunger, Martin Gierl et al. Göttingen: Wallstein 1992, S. 253–292, hier 255.

delsregime für die „Eingebornen, welche das Gewicht des türkischen Despotismus und türkischer Unwissenheit seit langer Zeit zu Boden gedrückt hat“⁶⁹.

Ab etwa 1850 tauchten „die Levantiner“ in der deutschen Massenpresse auf. Zu dieser Zeit hatte der deutsche Levantehandel bereits eine erkennbare Größenordnung, und in Verbindung mit der Eisenbahnfrage sowie Aktivitäten des Deutschen Zollvereins war von der „uns wieder nahe gerückten Levante“⁷⁰ die Rede. Nach dem Krimkrieg (1853–1856) – ein Ereignis, das die „mehr als tausendjährige Vorherrschaft des italienischen Handels in der Levante“ beendete und in dessen Folge „überraschend schnell englische, französische, deutsche und österreichische Unternehmungen emporblühten“⁷¹ – gab es 105 ausländische Firmen mit Sitz oder Vertretung in Konstantinopel, darunter je ein Viertel in levantinischer und in deutscher Hand.⁷² Folgt man einem zeitgenössischen Berichterstatter, so war die Geschäftssprache der levantinischen Unternehmen meist Griechisch, daneben häufig Französisch; eine levantinische Firma konnte unter der Protektion Österreichs stehen, mit Französisch und Griechisch als Geschäftssprachen, oder unter der Protektion Frankreichs, mit Italienisch als Geschäftssprache – alles in allem ein buntes Bild.

Es geriet durch zwei Vorgänge in Turbulenzen: Zum einen wurden im Umfeld des projektierten Eisenbahnbaus direkte Handelsbeziehungen zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich und die Niederlassung deutscher Kaufleute und Gewerbetreibender in den türkischen Handelsstädten befördert. Zum anderen forderte die osmanische Regierung – im Zuge ihrer Bemühung um Konsolidierung der Steuereinnahmen und der Aushandlung gegenseitiger Interessen mit den europäischen Großmächten – die levantinischen Familien auf, osmanische Staatsbürger zu werden oder sich eindeutig als Staatsangehörige ihres einstigen Herkunftslandes zu erklären. Für die Levantiner waren mit beiden Varianten rechtliche Verbindlichkeiten und mögliche Gefährdungen verbunden: Im einen Fall verloren sie die von der Pforte zugestandenen Rechte und Privilegien, im anderen Fall war es schwierig zu entscheiden, welche Staatsbürgerschaft die vorteilhafteste und sicherste wäre und ob es überhaupt gelingen würde, die einstige Herkunft

69 Die Levantiner (United Service Magaz. Junius). Das Ausland. Ein Tagblatt für Kunde des geistigen und sittlichen Lebens der Völker 23 (1850), S. 839–840, 844, 847–848, 851–852, 855–856, hier 856. – Bei dem Artikel handelte es sich um eine Übersetzung aus dem United Service Magazine, einer bedeutenden britischen Militärzeitschrift.

70 Der deutsche Zollverein und das Memorandum von Bremen. Allgemeine Zeitung Nr. 18 (Augsburg 1840), 18. Januar, S. 137–140, hier 138 und 139.

71 So im Rückblick Mergenthaler, C.: Beiträge zur Geschichte der deutschen Kolonie in Konstantinopel. Vor und nach dem Krimkrieg. Osmanischer Lloyd 8.13 (1915). Der Verfasser Karl Mergenthaler (1852–1921) war Lehrer an der deutschen Oberrealschule in Konstantinopel.

72 Vgl. Wertheim, Franz: Der oesterreiche Handel im Orient und die Mittel zur Hebung desselben. Vortrag gehalten im nieder-österreichischen Gewerbeverein in der Monatsversammlung vom März 1858. Wien: Auer 1858, S. 9.

nach womöglich sehr langer Zeit dokumentarisch zu belegen. Es bestand die Gefahr, staatenlos zu werden und zur *Reaya*, zur „Herde“ der bloß abgabepflichtigen Nichtmuslime ohne Schutzbrief und Sonderrechte hinabzusinken.⁷³

Vor diesem Hintergrund stieg die Zahl der Schmähreden über die Levantiner an, und den Behauptungen ihrer fragwürdigen Moralität traten, als diskursive Begleiterscheinung von Nationsbildungsprozessen, explizit rassistische Äußerungen zur Seite. Während Schmitt antilevantinische Diskurse auch in anderen europäischen Ländern beobachtet, vermutet Fuhrmann darin eine spezifisch deutsche Qualität:

„Die weit verbreiteten Hasstiraden gegenüber der orientalischen katholischen Bevölkerung, den sog. Levantinern, ist ein auffallendes Merkmal der deutschen Quellen [...]. Die an Frankreich orientierte Kultur der Levantiner entpuppte die von deutschen Expansionisten gehegte Hoffnung, in ein zivilisatorisches Niemandsland vorzustoßen, als Luftschloss. Entsprechend versuchte die deutsche Seite, die Levantiner als ‚pseudoeuropäisch‘ zu diskreditieren.“⁷⁴

Hierzu einige Beispiele. „In den größern Handelsstädten spielen die *Levantiner*, ein Mischvolk aus europ. Ansiedlern und Orientalinnen der verschiedensten Nationalitäten, als gewandte Handelsleute eine wichtige Rolle. Sie zeichnen sich durch Intelligenz aus, doch mangelt es ihnen an moralischen Grundsätzen.“ So der *Brockhaus* 1895⁷⁵. „In den östlichen Mittelmeerländern findet man nämlich das sog. ‚Levantinertum‘, die geistige und moralische Schlawheit, das Anspruchsvolle, Hastige und Flatterhafte des Auftretens, das diese halbzivilisierte, stark mit asiatischen Elementen durchsetzte Bevölkerung kennzeichnen, die Nachkömmlinge eingewanderter Nationen rasch zu durchsuchen und so der nationalen Eigenart zu entfremden.“ So die *Badische Schulzeitung* 1897⁷⁶. Die Levantiner hätten „lange Zeit als Vermittler zwischen Abendland und Morgenland eine wichtige, wenn auch meist wenig rühmliche Rolle gespielt“, müssten nun jedoch „mehr und mehr gegen den frischen Zustrom aus dem Abendlande zurücktreten“⁷⁷. So Theobald Fischer, ordentlicher Professor für Geographie in Kiel und Marburg, Gründungsmitglied des Deutschen Kolonialvereins, 1906.

73 Vgl. Kreiser, Klaus: *Der osmanische Staat 1300–1922*. (2001) 2. Aufl. München: Oldenbourg 2008, S. 66; Schmitt: *Die Levantiner*, 2005, S. 376ff.

74 Fuhrmann, Malte: *Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich*. In: *Kakanien revisited* (2002), S. 3, <<http://www.kakanien.ac.at/beitrfallstudie/MFuhrmann1.pdf>>; vgl. Schmitt: *Levantiner*, 2005, 51ff.

75 Osmanisches Reich. *Brockhaus Konversationslexikon*. (16 Bde.) Bd. 12, 14. Aufl. Leipzig: Brockhaus 1895, S. 672–688, hier 673.

76 *Die deutsche Schule in Konstantinopel*. *Badische Schulzeitung* 37.47 (1897), S. 672–673, hier 672.

77 Fischer, Theobald: *Konstantinopel*. In: *Lektüre zur Erdkunde aus geographischen Meisterwerken*. Für höhere Lehranstalten. Hrsg. von Paul Weigeldt. Leipzig: Wunderlich 1906, S. 213–231, hier 227.

Regelmäßig war nun die Rede von einem „Mischprodukt aus Europas Völkerschaften, bei dem, wie bei allen Mischlingen, hauptsächlich die ungünstigen Eigenschaften der zwei verschiedenen elterlichen Nationalitäten zutage treten“⁷⁸. Worin diese Eigenschaften gesehen wurden, liest sich in einer atemberaubenden Invektive des vormaligen Offiziers in osmanischen Diensten, Militärhistorikers und Schriftstellers Franz Carl Endres (1878–1954) über das „Levantinertum“ auszugsweise so:

„Sie verpesteten Konstantinopel und verhindern jedes geistige Leben der Fremden in Pera. Denn wo wie hinkommen – und sie kommen überall hin – verwandeln sie Kunst in Varieté, Bühne in Kinema, Musik in Teekonzert, Gesellschaft in eine Vereinigung sich schlecht benehmender Menschen, verderben die Jugend, der sie imponieren, und fressen wie ein Schwarm gefräßiger Heuschrecken die paar recht geringen Ansätze zur Kultur ab, die von den europäischen Kolonien versucht worden sind.“⁷⁹

Anders als vielleicht zu erwarten wäre, führte der von den Siegermächten des Ersten Weltkriegs erzwungene Abbruch der bilateralen Beziehungen zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich, in deren Rahmen die Erwartung eines gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraums gehegt worden war, in der Weimarer Republik keineswegs zum Ende der antilevantinischen Hasstiraden – im Gegenteil.⁸⁰ Der Ethnologe Richard Thurnwald 1927 in seinen *Völkerpsychologischen Charakterstudien*: „Selten dürfte ein Levantiner zu finden sein, dessen Innenleben höheren Forderungen entspricht, selten einer, der im tiefsten Schauen das Menschliche zu erfassen sucht [...]. Der Levantiner ist der Mensch ohne Sprachkultur, ohne den Begriff der Muttersprache“⁸¹. Schon weil sie mehrere Sprachen beherrschten, galten die Levantiner nun als verdächtig.⁸² Die nationalistische Furcht richtete sich nicht zuletzt auf die Überfremdung in ohnehin überbevölkert und unübersichtlich erscheinenden Großstädten, wie zum Beispiel New York: „Ist es überhaupt noch eine abendländische Stadt?“, fragten sich Soziologen.

78 Kriegshefte. Hrsg. von Paul Nikolaus Cossmann. Süddeutsche Monatshefte 13 (1915/1916).

79 Endres, Franz Carl: Die Türkei. Bilder und Skizzen von Land und Volk. München: C. H. Beck 1916, S. 17.

80 Dabei wurde manchmal auch nach den übrigen Seiten ausgeteilt: „Die Türkin wird schon im 3. Jahrzehnt fett, die Griechin und die Levantinerin versuchen vergeblich durch Schminke und Puder die in den 30er Jahren sich einstellende fahle Farbe des Gesichtes und die zahlreichen Gesichtsfalten zu verdecken. Sie verlieren auch in diesen Jahren schon die Menses. Wie frisch und rosig und leistungsfähig ist dagegen die Nordländerin meist noch im 5. Jahrzehnt.“ Müller, Ludwig Robert: Über das Nachlassen der Lebenstrieb. Klinische Wochenschrift 5.46 (1926), S. 2145–2148, hier 2147.

81 Thurnwald, Richard: Völkerpsychologische Charakterstudien. Leipzig: Hirschfeld 1927, S. 286f.

82 Vgl. Kaim: Levantinertum, 1928, S. 666.

„Wenn sich nach Büroschluß in den Straßen des Geschäftsviertels (down town) das Heer der zahllosen Daktylographinnen mit dunkeln Augen und gebogenen Nasen drängt, durch die Straßen des East End sich Ströme von dunkelhäutigen Levantinern und kraushaarigen Juden ergießen, glaubt man im Orient zu sein, und der Menschenstrom, der sich unablässig erneuert, läßt uns an das Gewimmel orientalischer Weltstädte denken.“⁸³

Durchweg hieß es nun, die Levantiner hätten keine scharf ausgeprägte völkische Eigenart mehr, seien verschlagen, seien geschickte und umtriebige Krämer, gar nicht die umsichtigen und weitblickenden Kaufleute, als die sie sich selbst gern sähen. Juden und Levantiner wurden öfter in einem Atemzug genannt. Mit Hinweis auf die geographische Nähe galten diese als rassische Gefährdung für die Italiener, jene für die Deutschen.⁸⁴

In der „neuen Türkei“, so die Bezeichnung für das Projekt der Modernisierung und Nationswerdung in spätosmanischer Zeit, gab es vergleichbare Stimmen auf türkischer Seite. Sie wurden manchmal auch in der deutschen Presse nachgedruckt. So brachte die in Konstantinopel erscheinende Tageszeitung *Osmanischer Lloyd*, die im Auftrag des deutschen Auswärtigen Amtes die außenwirtschaftlichen und kulturpolitischen Entwicklungen beobachtete und kommentierte, in deutscher Übersetzung einen Artikel, der sich als auf Levantiner gemünzt lesen ließ. Er erschien in der liberalen Tageszeitung *Jeni Gazeta* und mündete in der Forderung an die jungtürkische Regierung, Maßnahmen gegen einheimische Unterhändler zu ergreifen, welche ausländische Kapitalisten ins Schlepptau nähmen und die Glaubwürdigkeit des Landes ruinierten:

„In Pera und in den Hotels von Therapia lebt eine Art Makler oder Kommissionäre, die sich wie Gentlemen sehr chic kleiden und auf großem Fuße leben. Im Grunde sind sie aber charakterlose, verschlagene Menschen. Ihr Geschäft besteht darin, daß sie sich an die fremden Kapitalisten machen, um ihnen den Weg zu zeigen, oder daß sie für einige europäische Schwindelgesellschaften arbeiten und dadurch bei der anständigen europäischen Finanzwelt eine schlechte Meinung von uns erwecken, die sie veranlaßt, sich von uns fern zu halten. Das Treiben dieser Gesellen ist den Interessen des Landes im höchsten Grade schädlich, denn die Mehrzahl von ihnen sind Leute, die mit den Männern der hamidischen Zeit in Geschäftsverbindungen standen. Jetzt schröpfen sie die fremden Kapitalisten unter dem Vorgeben, daß sie Bakschisch hätten geben müssen, wodurch sie unter den Europäern eine falsche Meinung von unserer ehrenhaften Regierung erzeugen [...] ein Treiben, das unsern Interessen empfindlichen Schaden zufügt.“⁸⁵

83 Siegfried, André: Die ethnische Krise der Vereinigten Staaten. In: Jahrbuch für Soziologie 3 (1927). Hrsg. von Gottfried Salomon. Karlsruhe: Braun, S. 259–280, hier 270.

84 Vgl. Köpf, Peter: Schreiben nach jeder Richtung. Goebbels-Propagandisten in der westdeutschen Nachkriegspresse. Berlin: Links 1995, S. 91.

85 *Jeni Gazeta*, zit. in *Osmanischer Lloyd* 2.218 (1909), S. 2.

Zwei schöne Zimmer,
eleant abhellen, Anstalt nach dem üblichen
von Rom, Sardinien, sofort zu vermieten.
Anzahl 6 & Exp. d. H. n. 31. — 15

Tockler Korrespondenz,
Kopier-, Cello-, des besond. Preisen, Fracht-
kosten, etc. etc. etc. etc. etc. etc. etc. etc.
des Kommissionshändlers, etc. etc. etc. etc.
des Kommissionshändlers, etc. etc. etc. etc.

Schön mobilisiertes Zimmer
zu vermieten für den Oktober d. J.
Keller im unteren Stock, etc. etc. etc. etc.

Katharina
Katharina, etc. etc. etc. etc. etc. etc. etc.
Katharina, etc. etc. etc. etc. etc. etc. etc.

Ze kaufen gesucht gut erhaltene
Schreibmaschine
Offerten 2 & Exp. d. H. n. 31. — 15

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Dr. D. Papadopulo
Frauen- und Kinderheilkunde
Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera, Pera
Ges. für den 1. Dezember 1908.

Abb.: Anzeigenseite in der in Konstantinopel erschienenen Tageszeitung *Osmanischer Lloyd* Nr. 13 vom 2. Dezember 1908.



Abb.: Werbeanzeige für Seereisen, in *Die Woche* Nr. 28 vom 9. Juli 1904, S. II (Wikimedia Commons).

Die Stoßrichtung des Artikels war klar: Wie die deutsche benötigte auch die jungtürkische Seite für ihre Politik der Liberalisierung des Außenhandels keine Vermittler, schon gar nicht aus der Zeit des abgesetzten Sultans Abdülhamid II. (Vgl. Abb.)

5 Pädagogisches Wirken an der Sicherung deutscher Suprematie

Fuhrmann erinnert daran, dass der erwähnte Freiherr von der Goltz (Goltz-Pascha) bereits in seiner Zeit als Militärberater und Unterstützer der Reformpläne Abdülhamids II. deutsche Expansionsgelüste von der Levante auf das – zum türkischen Herzland erklärte – Anatolien umlenkte.⁸⁶ Der ostelbische Junker konstruierte Anatolien und seine Bewohner als reines, unverdorbenes Gegenmodell zum kulturellen und Völkergemisch Konstantinopels, frei von westeuropäischem Liberalismus und levantinischer Dekadenz.⁸⁷

Dieser Auffassung folgte Ewald Banse (1883–1953), Geograph und Völkerkundler, der ab den 1930er Jahren an Hochschulen in Braunschweig und Hannover lehrte. Sein Lehrbuch *Die Türkei. Eine moderne Geographie*, 1919 in dritter Auflage bei Westermann, einem der führenden Verlage für Bildungsmedien erschienen und in etlichen Schulbüchern rezipiert⁸⁸, fasste den Diskurs zusammen: Die Levantiner gehörten keinem Volke recht an, sondern hingen, ohne ein selbständiges Volk zu bilden, *zwischen* den Völkern, „entwurzelt und skrupellos geworden, nur

⁸⁶ Vgl. Fuhrmann, Malte: Anatolia as a site of German colonial desire and national re-awakenings. *New Perspectives on Turkey* 41 (2009), S. 117–150, hier 140f.

⁸⁷ Vgl. Goltz, Colmar von der: *Der jungen Türkei Niederlage und die Möglichkeit ihrer Wiedererhebung*. Berlin: Paetel 1913, S. 58f. – Zum Stichwort des Völkergemischs vgl. auch den Beitrag von Adanır im vorliegenden Band.

⁸⁸ Diesen Hinweis verdanke ich Timm Hellmanzik.

imstande, die Angehörigen höherer Rassen zu sich herabzuziehen⁸⁹. Es folgen vergleichende Charakter- und Rassestudien zu Türken und Levantinern.⁹⁰ Smyrna wird abschätzig als „Vorposten des modernen Kapitalismus“ beurteilt, als eine „Großstadt, ein Warenhaus ohne Vaterland und ohne Idee außer derjenigen des goldenen Kalbes“, als eine „Stadt der Grenzlinie, der Levantinerrei, welche die höheren Rassen zu sich herabzieht ohne die niedrigeren zu heben“ (diese Formulierung verwendete Banse wiederholt) – zwar „eine der reichsten Einnahmequellen des Landes“, doch „ohne die politische und kulturelle Weltbedeutung Konstantinopels“⁹¹.

Im schulpolitisch-pädagogischen Feld drehte sich der Diskurs um die deutschen Auslandsschulen in der Türkei. Eine Argumentationslinie besagte, sie reproduzierten das osmanische Vielvölkergemisch, sei es aus Geldnot – aufgrund ihrer notorischen Unterfinanzierung und Nichtbeachtung seitens der deutschen Regierungsstellen sähen sie sich gezwungen, Schüler anderer Nationen aufzunehmen –, sei es aus beklagenswerter Unachtsamkeit gegenüber ihrer eigentlichen Aufgabe, das Deutschtum im Ausland zu bewahren. So auch die an „der Spitze der deutschen Schulen“⁹² stehende Oberrealschule samt Handelsklassen und höherer Mädchenschule in Konstantinopel; sie war

„ursprünglich nur für die Kinder aus der deutschen und deutsch-schweizerischen Kolonie bestimmt. Im Laufe der Zeit hat sie diesen Charakter allmählich verloren. Der innere Wert der Schule zog bald die Angehörigen anderer Nationen an. Heute werden dort neben Deutschen, Deutsch-Schweizern und Deutsch-Österreichern, auch Türken, Griechen, Levantiner und Armenier unterrichtet. Eine reindeutsche Schule ist es also keineswegs mehr und hat damit ihren ursprünglichen Zweck, nur der Erziehung des deutschen Nachwuchses zu dienen, verloren.“⁹³

Ähnlich lägen die Verhältnisse bei den deutschen Realschulen in Smyrna, Jerusalem und Aleppo. Besonders in den höheren Schulen müsse jedoch der nationale Gesichtspunkt im Vordergrund stehen. Dass sie die Erziehung „fremder Stammesangehöriger“ mit übernehmen, entspreche keineswegs den Interessen des deutschen Volkstums: „Gerade durch die gemischte Schule wird die Gefahr der Verlevantinisierung der deutschen Kinder, die doch schließlich zum großen Teil

89 Banse, Ewald: Die Türkei. Eine moderne Geographie. (1915) 3. Aufl. Braunschweig: Westermann 1919, S. 16.

90 Vgl. ebd. S. 17f.

91 Ebd. S. 137. – Fuhrmann skizziert am Beispiel von Smyrna den Konflikt zwischen Kosmopolitismus und Nationalismus in den letzten Jahren des Osmanischen Reichs; vgl. Fuhrmann, Malte: *Cosmopolitan Imperialists and the Ottoman Port Cities. Conflicting Logics in the Urban Social Fabric*. *Cahiers de la Méditerranée* 67 (2003), S. 150–163, <<http://journals.openedition.org/cdlm/128>>.

92 Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei, 1917, S. 360.

93 Ebd.

einmal berufen sind, eine Führerrolle in der Türkei zu übernehmen, heraufbeschworen.“⁹⁴ Deutlicher ließ sich die gedachte Funktionalität des auslandspädagogischen Feldes für einen deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraum unter deutscher Suprematie kaum auf den Punkt bringen.⁹⁵

6 Diskursenden

In der seinerzeit gängigen sozialdarwinistischen Vokabulatur fasste Julius Rudolf Kaim das Geschehene so zusammen:

„Je mehr die Wirtsvölker in die Lage kamen, selbst mit Europa Verbindungen anzuknüpfen, je mehr sich im Laufe der Jahrhunderte das Warenmaterial wandelte, desto mehr ging die Bedeutung des Levantiners als Vermittler zwischen Ost und West zurück, desto mehr wurde er zum kleinen Agenten: nicht im Umsatz seines Geschäftes und im persönlichen Gewinn so sehr als *im Wesen* seines Geschäftes.“⁹⁶

Ähnlich sah Banse die Entwicklung und erklärte die Termini *Levante* und *Levantiner* für bald überholt. Nachkommen von Europäern seien eben Europäer, selbst „Mischlinge“ schlugen immer nach einer Seite aus, letztlich gebe es Levantiner weder rassistisch noch sozial noch kulturell: „Darum weg mit den Levantinern, sie haben abgewirtschaftet“. Auch das Wort Levante solle man „aus der modernen Länderkunde ganz ausschalten“, es gefalle nur noch „wegen seiner mystischen Unschärfe“, die Levante werde „allmählich absterben“⁹⁷. Eine Notiz des Juristen und Begründers der NS-Widerstandsgruppe Kreisauer Kreis, Helmuth James Graf von Moltke (1907–1945), über seinen Aufenthalt in Istanbul liest sich fast schon wie eine Bestätigung der Prognose vom Verblässen des antilevantinischen Wissens.

„Die Türken gefallen mir gut, viel besser als z.B. Italiener, in der Tat garnicht zu vergleichen. Sie sind vor allem stolz und nicht aufdringlich. Dadurch ist das Gehen auf der Strasse trotz der Menschenfülle sehr angenehm. [...] Das Rassebewusstsein ist sehr ausgeprägt. [Eine hier als Angestellte tätige Griechin] redet mit keinem Türken. Die Juden sind hier völlige outcasts; sie werden mit Du angedredet und man gibt ihnen we-

⁹⁴ Ebd. S. 362.

⁹⁵ Vgl. ergänzend Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Redaktion: David Salomon, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59.

⁹⁶ Kaim: Levantinertum, 1928, S. 668.

⁹⁷ Banse, Ewald: Levante und Levantiner? Petermann's Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt 57 (1911), S. 328–330, hier 329f. – Vgl. Schmitt: Levantiner, 2005, S. 18 und 204ff. zu ihrem „Ende“ als „ethnokonfessionelle Gruppe“.

der die Hand noch einen Stuhl, auch wenn sie von Geld strotzen und ganz europäisiert sind. Levantiner sind Kinder aus Mischehen mit Italienern oder Griechen. Auch das Kind eines Deutschen mit einer Griechin ist ein Levantiner und steht sozial unter den Türken. Alles sehr merkwürdig.⁹⁸

Tatsächlich verschwanden „die Levantiner“ nach den 1940er Jahren zusehends aus dem Wortgebrauch, im Nachhinein betrachtet wohl aufgrund erwiesener Erfolglosigkeit bei der Unterstützung deutscher imperialistischer Pläne. Das zuletzt mit so viel Verve konstruierte Wissen versank in Bedeutungslosigkeit.

Nicht so der Diskurs über die Türken. Er flachte zwar ab, wurde aber mit dem Kulturabkommen von 1957 und infolge des Anwerbeabkommens von 1961 mit der sogenannten Ausländerpädagogik auch im pädagogischen Feld wieder aufgenommen. Überbleibsel älterer Klischees und Stereotype feierten fortan fröhliche Urständ.

Quellen und Literatur

- 60 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft e.V. Bonn. Festschrift. Hrsg. von Dietrich Schlegel, Norbert Reitz. Bonn: Deutsch-Türkische Gesellschaft 2014.
- Adanir, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (1991) (Wiederabdruck im vorliegenden Band).
- Alkan, Necmettin: Die deutsche Weltpolitik und die Konkurrenz der Mächte um das osmanische Erbe. Die deutsch-osmanischen Beziehungen in der deutschen Presse 1890–1909. Münster: LIT 2003.
- Aufruf zum Beitritt in die DTV (1914). In: Carl Heinrich Becker. Geschichte einer großbürgerlichen Familie in Briefen und Dokumenten. (Aus dem Nachlass Beckers im Geheimen Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz). Deutsch-Türkische Vereinigung, 1914–27, Nr. 63 (2016), <<http://carl-heinrich-becker.de/deutsch-tuerkische-vereinigung>>.
- Banse, Ewald: Die Türkei. Eine moderne Geographie (1915). 3. Aufl. Braunschweig: Westermann 1919.
- Banse, Ewald: Levante und Levantiner? Petermann's Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt 57 (1911), S. 328–330.
- Baum, Wilhelm: Eine deutsche Hochschule in der Türkei. Akademische Rundschau. Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände 1.1 (1912), S. 35–46.
- Beantwortung der Aufgabe: Woher kommt die französische Redensart, Les Echelles du Levant, in der Bedeutung, daß dadurch die Handelsplätze, als Smirna, Aleppo, Cairo, [...] verstanden werden? Hannoverische Beyträge zum Nutzen und Vergnügen 1 (1759), S. 1625–1632.
- Becker, Carl Heinrich: Das Türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität. Bonn: F. Cohen 1916.

98 Moltke, Helmuth James von: Briefe an Freya, 1939-1945. Hrsg. von Beate Ruhm von Oppen. 2. Aufl. München: C. H. Beck 1991, S. 504.

- Becker, Carl Heinrich: Unser türkischer Bundesgenosse. In: Zum geschichtlichen Verständnis des großen Krieges. Vorträge. Herausgegeben vom Viktoria-Studienhaus. Berlin: Siegmund 1916, S. 65–81.
- Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches. Türkisch und Deutsch in Verbindung mit Ramis Efendi. Hrsg. von Julius Heinrich Petermann. Berlin: Lüderitz 1842.
- Berman, Nina: Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900. Stuttgart: M & P 1997.
- Böttcher, Julika: Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des Wilhelminischen Kaiserreichs. (Im vorliegenden Band).
- Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2019), S. 107–152.
- Büsching, Anton Friedrich: Neue Erdbeschreibung. Erster Theil, welcher Dänemark, Norwegen, Schweden, das ganze russische Kaisertum, Preussen, Polen, Hungarn und die europäische Turkey, mit denen dazu gehörigen und einverleibten Ländern, enthält. Hamburg: Johann Carl Bohn 1754.
- Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München: C. H. Beck 2008.
- Conrad, Sebastian; Osterhammel, Jürgen: Einleitung. In: *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 7–27.
- Der Levantehandel. *Magazin der Handels- und Gewerbskunde* 2.1 (1804), S. 190–205.
- Deutsche Rundschau – Kurzporträt. Datenbank europäische Kulturzeitschriften um 1900, <http://kulturzeitschriften1900.adw-goe.de/portraet_dr.php>.
- Deutscher Reichstag. Türkei. Smyrna. *Allgemeine Zeitung* 20 (1875) vom 20. Januar, Außerordentliche Beilage, S. 296.
- Deutscher Reichstag: Protokolle, 6. Sitzung am 19. Februar 1878, betreffend die politische Lage im Orient, S. 92–116, <https://www.reichstagsprotokolle.de/Blatt3_k3_bsb00018391_00124.html>.
- Die deutsche Schule in Konstantinopel. *Badische Schulzeitung* 37.47 (1897), S. 672–673.
- Die Levantiner (United Service Magaz. Junius). *Das Ausland. Ein Tagblatt für Kunde des geistigen und sittlichen Lebens der Völker* 23 (1850), S. 839–840, 844, 847–848, 851–852, 855–856.
- Die Ohnmacht der Türkischen Monarchie. Augsburg: Koppmayer 1688.
- Die Zustände in Mersina. Von unserem eigenen Korrespondenten. Mersina, 10. März. *Osmanischer Lloyd* 3.63 (1910), S. 1.
- DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Hrsg. von Daniel Wrana et al. Berlin: Suhrkamp 2014, S. 35–36.
- Endres, Franz Carl: Die Türkei. Bilder und Skizzen von Land und Volk. München: C. H. Beck 1916.
- Ergün, Mustafa: Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 3 (1992), S. 193–210.
- Fischer, Theobald: Konstantinopel. In: *Lektüre zur Erdkunde aus geographischen Meisterwerken. Für höhere Lehranstalten*. Hrsg. von Paul Weigeldt. Leipzig: Wunderlich 1906, S. 213–231.
- Fuhrmann, Malte: Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich. In: *Kakanien revisited* (2002), <<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf>>.
- Fuhrmann, Malte: Cosmopolitan Imperialists and the Ottoman Port Cities. *Conflicting Logics in the Urban Social Fabric. Cahiers de la Méditerranée* 67 (2003), S. 150–163, <<http://journals.openedition.org/cdlm/128>>.
- Fuhrmann, Malte: Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918. Frankfurt am Main: Campus 2006.
- Fuhrmann, Malte: Anatolia as a site of German colonial desire and national re-awakenings. *New Perspectives on Turkey* 41 (2009), S. 117–150.
- Gedanken über eine englische Parlamentsacte, den Handel nach der Levante betreffend. *Hannoversche gelehrte Anzeigen* 1.9 (1750), S. 35–36.

- Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002.
- Gencer, Mustafa: *Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich*. In: *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 117–136.
- Goltz, Colmar von der: *Stärke und Schwäche des türkischen Reiches*. Deutsche Rundschau 93 (1897), S. 95–119.
- Goltz, Colmar von der: *Der jungen Türkei Niederlage und die Möglichkeit ihrer Wiedererhebung*. Berlin: Paetel 1913.
- Hans, Josef: *Maria-Theresien-Taler. Zwei Jahrhunderte 1751–1951. Epilog 1951–1960*. 2. Aufl. Leiden: Brill 1961.
- Hausleutner, Philipp Wilhelm Gottlieb: *Vorrede des Uebersetzers*. In: *Litteratur der Türken*. Aus dem Italienischen des Herrn Abbé Toderini. (1787) 2 Bde., Königsberg: Nicolovius 1790, Bd. 1, S. III–XIV.
- Hellmanzik, Timm Gerd: „Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben“ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840). (Im vorliegenden Band).
- Hildt, Johann Adolf: *Einleitung. Plan und Ankündigung des Magazins. Magazin der Handels- und Gewerbskunde 1.1 (1803)*, S. 3–6.
- Hoffmann-Ocon, Andreas; Kesper-Biermann, Sylvia: *Das lange 19. Jahrhundert – eine Epoche der Bildungsgeschichte? Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 17 (2012)*, S. 179–200.
- Holdenried, Michaela: *Kolonialphantasien*. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Dirk Götsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: Metzler 2017, S. 172–174.
- Jeni Gazeta [Zitat]. *Osmanischer Lloyd 2.218 (1909)*, S. 2.
- Kaim, Julius Rudolf: *Levantinertum*. Zeitschrift für Geopolitik 5 (1928), S. 665–670.
- Kley, Otto: *Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß in der Türkei*. Pädagogische Woche 12.6 (1916), S. 37–39.
- Kley, Otto: *Der deutsche Bildungseinfluß in der Türkei*. Beiträge zur Kenntnis des Orients 14 (1917), S. 1–73.
- Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten.“ *Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906–1918*. (2 Teile) Frankfurt am Main: Peter Lang 1994, Teil II, S. 595–647.
- Köpf, Peter: *Schreiben nach jeder Richtung. Goebbels-Propagandisten in der westdeutschen Nachkriegspresse*. Berlin: Links 1995.
- Korthöber, Heinrich: *Welthandelsstraße zwischen Ostasien und Europa. Das amerikanische Projekt einer transkontinentalen Eisenbahn in deutscher Perspektive*. In: *Denkhorizonte und Handlungsspielräume. Historische Studien für Rudolf Vierhaus zum 70. Geburtstag*. Hrsg. von Thomas Behme, Manfred Dunger, Martin Gierl et al. Göttingen: Wallstein 1992, S. 253–292.
- Kramer, Heinz; Reinkowski, Maurus: *Die Türkei und Europa. Eine wechselhafte Beziehungsgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 35–44.
- Kreiser, Klaus: „Haben die Türken Verstand?“ – Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter. In: *Ulrich Jasper Setzen (1767–1811): Leben und Werk. Die arabischen Länder und die Nahostforschung im napoleonischen Zeitalter*. Gotha: Forschungs- und Landesbibliothek 1995, S. 155–173.
- Kreiser, Klaus: *Der osmanische Staat 1300–1922*. (2001) 2. Aufl. München: Oldenbourg 2008. Kriegshefte. Hrsg. von Paul Nikolaus Cossmann. *Süddeutsche Monatshefte 13 (1915/1916)*.
- Locke, John: *Second Treatise on Government*. London: Millar 1690 (dt. Zweite Abhandlung über die Regierung).

- Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Redaktion: David Salomon, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59.
- Lohmann, Ingrid: Carl Heinrich Becker und die Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2019), S. 107–152.
- Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772.
- Mangold, Sabine: Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“. Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner 2004.
- Marschall, Erwin R.: Zeitungsschau. Die Welt des Islams IV.3/4 (1917), S. 296–303.
- Menne, Bernhard: Krupp. Deutschlands Kanonenkönige. Zürich: Europa-Verlag 1937.
- Mergenthaler, C.: Beiträge zur Geschichte der deutschen Kolonie in Konstantinopel. Vor und nach dem Krimkrieg. Osmanischer Lloyd 8.13 (1915), S. 2.
- Moltke, Helmuth James von: Briefe an Freya, 1939-1945. Hrsg. von Beate Ruhm von Oppen. 2. Aufl. München: C. H. Beck 1991.
- Moltke, Helmuth von: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. Berlin: Mittler 1841.
- Müller, Ludwig Robert: Über das Nachlassen der Lebenstrieb. Klinische Wochenschrift 5.46 (1926), S. 2145–2148.
- Murhard, Friedrich: Ueber den Handel und Verkehr der Europäer nach Konstantinopel. Magazin der Handels- und Gewerbekunde 2.1 (1804), S. 21–44.
- Niebuhr, Carsten: Reisebeschreibung nach Arabien und andern umliegenden Ländern. Kopenhagen: Möller 1774–1778.
- Ortaylı, İlber: Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reichs. Berlin: Literaturca 2015.
- Osmanisches Reich. Brockhaus Konversationslexikon. (16 Bde.) Bd. 12, 14. Aufl. Leipzig: Brockhaus 1895, S. 672–688.
- Pratt, Marie Louise: Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation. London: Routledge 1992.
- Reinkowski, Maurus: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium? Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History 3 (2006), S. 34–54.
- Rezension: Reise in die Levante, von Sir James Dallaway. Neue allgemeine deutsche Bibliothek 104 (1805), S. 287–291.
- Riedesel, Johann Hermann von: Bemerkungen auf einer Reise nach der Levante. Aus dem Französischen übersetzt und mit einigen erläuternden Anmerkungen begleitet, von Christian Wilhelm Dohm. Leipzig: Caspar Fritsch 1774.
- Roda Roda, Alexander: Von Bienen, Drohnen und Baronen. Erzählungen. Berlin: Schuster und Loeffler 1908.
- Rohrbach, Paul: Der deutsche Gedanke in der Welt. Königstein: Langewiesche 1912.
- Roß, W.: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 28 (1917), S. 359–363.
- Ruf, Werner: Der Islam – Schrecken des Abendlands. Wie sich der Westen sein Feindbild konstruiert. Köln: PapyRossa 2012.
- Rutar, Sabine: Rezension Nummer 32 vom 04.10.2005: Schmitt, Oliver Jens: Levantiner. Freie Universität, Osteuropa-Institut, Geschichte <<https://www.oei.fu-berlin.de/geschichte/soe/rezensionsseite/rezension32.html>>.
- Said, Edward: Orientalismus. (1979) Frankfurt am Main: Ullstein 1986.

- Schäfer, Alfred: Erkundungen von Fremdheit und Andersheit. Bildende Erfahrungen von Individualreisenden in Mali und Ladakh. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3 (2013), S. 25–28.
- Schairer, Erich: Die deutsch-türkische Vereinigung und ihr Arbeitsfeld. *Deutsche Levante-Zeitung* 5.9/10 (1915), S. 205–207.
- Schmitt, Oliver Jens: Levantiner. Lebenswelten und Identitäten einer ethnokonfessionellen Gruppe im osmanischen Reich im „langen 19. Jahrhundert“. München: Oldenbourg 2005.
- Siegfried, André: Die ethnische Krise der Vereinigten Staaten. In: *Jahrbuch für Soziologie* 3 (1927). Hrsg. von Gottfried Salomon. Karlsruhe: Braun, S. 259–280.
- Spranger, Eduard: Kulturpropaganda. In: *Politisches Handwörterbuch*. Hrsg. von Paul Herre. Leipzig: Koehler 1923, S. 1090–1091.
- St. John, Bayle: *Two Years' Residence in a Levantine Family*. London: Chapman and Hall 1850.
- Srieder, Jakob: Levantinische Handelsfahrten deutscher Kaufleute im 16. Jahrhundert. *Meereskunde* 13.5 (1919), S. 1–34.
- Thurnwald, Richard: *Völkerpsychologische Charakterstudien*. Leipzig: Hirschfeld 1927.
- Türkei. In: *Grothes kleines Handwörterbuch des Grenz- und Ausland-Deutschtums*. Hrsg. von Hugo Grothe. München: Oldenbourg 1932, S. 341–343.
- Uysal-Ünalán, Saniye: *Interkulturelle Begegnungsräume. Neue Identitätskonstruktionen in der türkisch-deutschen Gegenwartsliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2013.
- Wertheim, Franz: Der oesterreiche Handel im Orient und die Mittel zur Hebung desselben. Vortrag gehalten im nieder-österreichischen Gewerbeverein in der Monatsversammlung vom März 1858. Wien: Auer 1858.
- Wiedemann, Felix: Orientalismus. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 19.04.2012, <<http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.275.v1>>.
- Wieland, Christoph Martin: Einige Briefe des Herrn Abts Domenico Sestini, auf seinen Reisen in der Levante an seine Freunde nach Florenz geschrieben. *Der Teutsche Merkur* 12.1 (1785), S. 3–24 (Einleitung: 3–4).
- Willert, Sebastian: „Hamdi hat hier gewütert & da gewühlt“. *Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892*. (Im vorliegenden Band).
- Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. (1997) Berlin: Erich Schmidt 1999.
- Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952*. Ratingen: Aloys Henn 1975.

Julika Böttcher

Die Türkei als Argument in der pädagogischen Presse des Wilhelminischen Kaiserreichs

Zusammenfassung: Der Artikel unternimmt eine diskursanalytische Rekonstruktion des Bildes, das sich Lehrerschaft und Pädagogik im Wilhelminischen Kaiserreich über Türken und die Türkei machten. Auf der Basis von pädagogischen Fachzeitschriften sowie Schul- und Lehrerzeitungen wird der, den Prozess der (wirtschafts-)politischen Annäherung zwischen Osmanischem und Deutschem Reich begleitende, Diskurswandel nachgezeichnet und in Anlehnung an Bernd Zymek als Beitrag zur pädagogischen (Reform-)Diskussion im Deutschen Reich interpretiert. Im Fokus stehen Aussagen zum deutschen Auslandsschulwesen, zur Einheitsschulbewegung und zu curricularen Überlegungen sowie Beiträge zur Mädchenschulreform im Kontext der Frauenbewegung.

“If one were to ask passers-by in downtown Berlin or Istanbul today what historical ties bind Germany to Anatolia, they could probably not find a link older than the immigration of Anatolian laborers to West Germany starting in the 1960s.”¹

1 Einleitung

Laut Mikrozensus leben heute fast drei Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland, das heißt sie selbst oder mindestens ein Elternteil wurden in der Türkei geboren² – Enkel oder gar Urenkel der in den 1960er Jahren aus der Türkei nach Deutschland emigrierten Gastarbeiter und Gastarbeiterinnen also nicht berücksichtigt. Obgleich Türkeistämmige damit die mit Abstand größte allochthone Gruppe der Bundesrepublik repräsentieren und der Umgang mit kultureller Heterogenität ganz allgemein als eine große Herausforderung im Kontext von Gesellschaft und Schule empfunden wird, findet in

1 Fuhrmann, Malte: Anatolia as a site of German colonial desire and national re-awakenings. *New Perspectives on Turkey* 41 (2009), S. 117–150, hier 118.

2 Vgl. Destatis: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2019.

Deutschland nur selten eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Geschichte, der Gesellschaft und der Kultur der Türkei statt. Stattdessen herrschen in der öffentlichen Diskussion häufig Stereotypisierungen vor, die eher Abgrenzungs- als Integrationsprozessen zuträglich zu sein scheinen. Darüber hinaus zeugen aktuelle politische und diplomatische Ereignisse von einer besonders spannungreichen Zeit in der Geschichte deutsch-türkischer Beziehungen. Dieser Beitrag möchte daher auf die langen deutsch-türkischen Beziehungen verweisen, die eben nicht – wie oft angenommen wird – erst mit dem Anwerbeabkommen in den 1960er Jahren begannen. Er zielt darauf, für die historische Gewordenheit des deutschen Türkei-Bildes zu sensibilisieren, die deutsch-osmanische Verflechtungsgeschichte als Gegenstand einer reflektierten Erziehungswissenschaft kenntlich zu machen, und möchte dazu anregen, das Forschungsfeld zur Diplomatiegeschichte des Deutschen Reiches durch transnationale Untersuchungen aus bildungshistorischer Perspektive zu erweitern.

2 Quellenkorpus und Herangehensweise

Der Titel des Beitrages ist an Bernd Zymeks vielbeachtete Untersuchung *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion* von 1975 angelehnt. Zymek beleuchtet darin die Anfänge einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland und kommt zu dem Ergebnis, dass um 1900 der Blick deutscher Pädagoginnen und Pädagogen auf ausländische Erziehungswesen nicht wissenschaftlicher Neugier folgte, sondern „vor allem als erweitertes, internationales Repertoire von Argumenten zur Rechtfertigung“³ eigener Positionen und Forderungen herangezogen wurde. Er schlussfolgert, dass die Auslandsberichterstattung in pädagogischen Zeitschriften im Zeitraum 1871–1918 dafür fast ausschließlich Länder in den Blick nahm, denen das Deutsche Kaiserreich Vorbildfunktion sowie machtpolitische Bedeutung einräumte, während weniger entwickelte Länder, „die in diesen Jahrzehnten Objekte der imperialen Weltpolitik der europäischen Großmächte waren“⁴, nur in Ausnahmefällen Gegenstand der pädagogischen Berichterstattung gewesen seien:

3 Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen: Aloys Henn 1975, S. 348.

4 Ebd.

„Es waren die politisch, wirtschaftlich und militärisch bedeutenden und infrastrukturell entwickelten Länder, deren Erziehungswesen und deren Pädagogik in den deutschen pädagogischen Zeitschriften am meisten Beachtung fanden.“⁵

Entsprechend erfasst Zymeks Untersuchung lediglich *einen* Artikel mit Türkeibezug für die Epoche des Deutschen Kaiserreiches – dagegen im gleichen Zeitraum 111 für die USA, 90 für Frankreich und 75 für Großbritannien.⁶ Im Unterschied zu Zymek, der für den Zeitraum 1871 bis 1918 vierzehn allgemeinpädagogische Organe mit „wissenschaftlichem Anspruch“⁷ heranzog, jedoch „Lehrerzeitungen [...] nur in Ausnahmefällen“⁸ berücksichtigte, stützt sich der vorliegende Beitrag auf ein Quellenkorpus, das sowohl pädagogische Fachzeitschriften als auch Periodika der pädagogischen Tagespresse, also regionale Standes- und Nachrichtenblätter des Volksschullehrerstandes, eben Lehrerzeitungen, einschließt. Letztere sind durch die Aktualität des Inhalts, die Nähe zur allgemeinen Tagespresse, die enge Beziehung zum Lehrerverbandswesen und ihr häufiges Erscheinen (in der Regel wöchentlich) gekennzeichnet, weniger durch Behandlung pädagogischer Fragen.⁹ Seit der Reichsgründung waren Lehrerzeitungen wie Pilze aus dem Boden geschossen.¹⁰ Obwohl die deutschen Länder weiterhin schulpolitische Autonomie besaßen, hatte sich mit dem Auftrag der inneren Reichsgründung eine zentrale bildungspolitische Aufgabe herausgebildet: Stärkung des vaterländischen Sinnes, Förderung des Deutschtums, Pflege der Kaisertreue, das heißt nationale Erziehung der zunehmend politisierten Bevölkerung zum Schutz der jungen Nation gegen, wie es Kaiser Wilhelm II. auf der Schulkonferenz 1890 ausdrückte, „zentrifugale Tendenzen“¹¹ im Inneren und die als Einkreisung wahrgenommenen imperialistischen Aspirationen der europäischen Großmächte. Diese Ineinsetzung von Pädagogik und vaterländischem Auftrag legt die Ausgangsannahme nahe, dass die Türkei als zentraler Gegenstand großdeutscher Zukunftsvisionen auch im pädagogischen Diskurs auftauchte. Es stellt sich die Frage, wie sich Pädagogik und Lehrerschaft zu den deutschen Interessen im Osmanischen Reich positionierten,

5 Ebd.

6 Vgl. ebd. Tabelle 2.a und 2.b.

7 Ebd. S. 12.

8 Ebd.

9 Preußische Schulzeitung, Preußische Lehrerzeitung, Deutsches Lehrerblatt und Deutsche Lehrerzeitung erschienen zeitweilig sogar täglich. Zur Charakterisierung vgl. Buchheit, Otto: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871–1914. Würzburg-Aumühle: Konrad Triltsch 1939, S. 8.

10 Vgl. ebd. S. 2.

11 Kaiser Wilhelm II.: Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Hrsg. von Gerhardt Giese. Göttingen: Musterschmidt 1961, S. 196–200, hier 196.

wie sich ihre Haltung im historischen Prozess entwickelte und welchen Beitrag sie damit im Sinne Zymeks zur pädagogischen (Reform-) Diskussion leisteten.

Der vorliegende Beitrag präsentiert sich als Teilstudie eines im Abschluss befindlichen Dissertationsprojekts und greift auf einen kleinen, repräsentativen Ausschnitt eines weit über 500 Türkei-Artikel umfassenden Untersuchungskorpus zurück.¹² Diskursrelevante Monographien, veröffentlichte Vorträge, biographische Erinnerungen und einschlägige Beiträge aus der Tagespresse, auf die in den untersuchten Zeitschriftenartikeln häufig verwiesen wird, ergänzen die Quellengrundlage.

3 Historischer Kontext

Als Ende April 2014 in Istanbul die Türkisch-Deutsche Universität eröffnet wurde, begrüßte der in Istanbul lebende Korrespondent Jürgen Gottschlich dieses Ereignis als „Brückenschlag am Bosphorus“¹³ und Umsetzung eines seit „den fünfzig Jahren des letzten Jahrhunderts anvisiert[en]“¹⁴ Projektes. Damit verwies er auf das 1957 geschlossene Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik, mit dem beide Länder zugesichert hatten, „den Austausch von Hochschullehrern und Studenten, von Lehrern [...], von Forschern, Technikern und Spezialisten zu fördern“¹⁵, und sich das gegenseitige Versprechen abnahmen, die Zusammenarbeit „auf geistigem, künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiet“¹⁶ anzuregen. Völlig aus dem kollektiven Gedächtnis gestrichen scheint dagegen, dass sich die Beziehungen zwischen Deutschem und Osmanischem Reich im langen 19. Jahrhundert derart intensivierten,

12 Für die Korpusbildung wurden mit Hilfe des von Otto Buchheit erstellten „Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871–1914“ die zwischen 1880 und 1918 in Deutschland veröffentlichten und im Bestand der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) recherchierbaren, nicht retrodigitalisierten Fachzeitschriften und Lehrerzeitungen durchsucht. Für die Analyse ausgewählt wurden Artikel, die das Schlagwort „Türkei“, „Türke“, „türkisch“, „Orient“ oder, auf das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum des Osmanischen Reiches abzielend, „Konstantinopel“ im Titel tragen. Ergänzt wird das Korpus durch Funde aus digitalen Sammlungen und dem Bestand der Martha-Muchow-Bibliothek der Universität Hamburg. Zum Verzeichnis vgl. Buchheit: Die pädagogische Tagespresse, 1939, S. 225–258.

13 Gottschlich, Jürgen: Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosphorus. Die Tageszeitung (2010), 28. Juli, <<https://taz.de/!5138317/>>. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft.

14 Ebd.

15 Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik, 8. Mai 1957, <<https://tuerkei.diplo.de/blob/1783972/d6489ef72feb7a717324f9ab06460540/kulturabkommen-data.pdf>>.

16 Ebd.

dass „Adler und Halbmond“ als Bündnispartner im Ersten Weltkrieg kämpften, die deutsch-türkische Freundschaft¹⁷ auf ihrem Höhepunkt deutsche Lehrerinnen und Lehrer zur Reform des türkischen Bildungswesens in die Türkei führte, lange vor 1961 im großen Stil Staatsbürger des befreundeten Landes zur Ausbildung nach Deutschland brachte und dass bereits 1912 konkrete Pläne zur Gründung einer deutsch-türkischen Hochschule verfolgt wurden.¹⁸

Maßgeblich getragen wurde diese Entwicklung von einer komplementären Interessenlage. Mehrere Kriege gegen Russland sowie die Unabhängigkeitskämpfe Griechenlands und des Balkans hatten das Osmanische Reich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts stark geschwächt und zum Gegenstand der imperialistischen Interessen der europäischen Großmächte gemacht. Gegen den drohenden Zerfall stemmte sich das Osmanische Reich mit einer 1839 eingeleiteten Reformperiode, die mittels Neuordnung (*Tanzimat*) auf die Modernisierung des Militärs, der Verwaltung und des Erziehungswesens abzielte. Andauernde Kriegshandlungen, der Staatsbankrott 1876, ungleiche Handelsverträge mit den europäischen Großmächten, die sogenannten Kapitulationen, und die autokratische Herrschaft Sultan Abdülhamids II. (1878–1908) verhinderten jedoch eine Genesung des „kranken Mannes am Bosphorus“. Die innerosmanische Oppositionsbewegung der Jungtürken, die sich 1908 an die Macht geputscht hatte, betrieb die Errichtung einer parlamentarischen Demokratie; sie erhoffte sich von einem konstitutionellen System nach westlichem Vorbild und der Wiederaufnahme des Modernisierungsprozesses die territoriale Integrität des Osmanischen Reiches. Für die darin eingeschlossene Reform des türkischen Bildungswesens fehlte es jedoch an „schultechnischer Einsicht und Erfahrung“¹⁹. Diese hoffte man im Ausland zu finden.

Kaiser Wilhelm II. war durchaus gewillt, sich zur Erlangung eines Großmachtstatus für Deutschland am Ringen um Kolonien und neue Absatzmärkte zu beteiligen, doch er hielt sich, der exponierten Lage des Landes in Europa Rechnung tragend, in der „orientalischen Frage“ bewusst zurück.²⁰ Diese vorsichtig abwartende Außenpolitik, die vergleichsweise geringe Anzahl deutscher (Missions-) Schulen im Osmanischen Reich, der militärische Erfolg im deutsch-französischen Krieg und die gelungene Einigung des deutschen Flickenteppichs rückten das

17 Vgl. Scherer, Friedrich: Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2001, S. XIV.

18 Vgl. Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten“. Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Politik, 1906–1918. Frankfurt am Main: Peter Lang 1994, S. 589–593.

19 Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002, S. 102.

20 Vgl. Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: Oldenbourg 1984, S. 15.

Deutsche Kaiserreich einigen zentralen jungtürkischen Persönlichkeiten als möglichen Bündnispartner ins Blickfeld.

„Die deutsche Bildung erschien den führenden Jungtürken [...] als ebenso modern wie die französische, daneben aber als moralisch und politisch gesünder; vor allem aber schien ihnen das Beispiel der Polen und der elsässischen Franzosen zu beweisen, daß die deutsche Kultur nicht die Kraft habe, andere Völker einzudeutschen.“²¹

Als sich das Osmanische Reich nach einer weiteren verlustreichen Niederlage im Balkankrieg 1912/13 tatsächlich gezwungen sah, ausländische Hilfe für die Reorganisation des Staatswesens in Anspruch zu nehmen, mündete die vorgestellte Übereinstimmung deutsch-türkischer Interessen in faktische Kooperationspolitik – eine Entwicklung, die nicht nur den endgültigen Eintritt Deutschlands in die Weltmachtpolitik bedeutete, sondern durch den kurz darauf eintretenden Kriegsbeginn und die gemeinsame „Waffenbrüderschaft“ eine vermeintliche Schicksalsgemeinschaft formte. In der Rolle eines verbündeten, uneigennütigen Beraters würde man – so nun die Hoffnungen auf deutscher Seite – langfristig Vertrauen wecken, Einfluss gewinnen und schließlich nach siegreichem Kriegsausgang wirtschaftspolitische Vorteile davontragen. Doch dazu kam es nicht: Mit der Niederlage der Mittelmächte erreichte die überschwänglich anmutende Annäherung zwischen „Adler und Halbmond“ (vorerst) ein abruptes Ende, das samt seiner Vorgeschichte aus dem kollektiven Gedächtnis verdrängt wurde.

4 Die Türkei als Argument

Folgt man Gregor Schöllgen, so musste das 1871 gegründete Deutsche Reich seinen im Konzert der etablierten Weltmächte noch jungfräulichen Großmachtstatus geradezu zwangsläufig mit hegemonialen Aspirationen untermauern.²² Mit Kaiser Wilhelms II. Orientfahrt 1898, spätestens aber mit dem Erwerb der erweiterten Konzession für den Bau der Bagdadbahn 1899 war nicht nur Deutschlands Eintritt in die Orientpolitik besiegelt,²³ sondern auch ein neues Arbeitsfeld für deutsche Auslandsschulpädagogik erschlossen worden. Der Direktor der Deutschen Schule in Konstantinopel, Hans Schwatlo (1860–1916), hatte 1896 mit einem Artikel in der *Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* herausgestellt,

21 Schmidt, Franz: Vier Jahre als türkischer Schulreformer. In: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Zweiter Band: Außereuropa. Hrsg. von Franz Schmidt, Otto Boelitz. Langensalza: Julius Beltz 1928, S. 34–74, hier 45.

22 Vgl. Schöllgen, Gregor: Deutsche Außenpolitik. Von 1815 bis 1845. München: C. H. Beck 2013, S. 62f.

23 Vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 107ff.

welches kulturpolitische Potential deutsche Bahnbauprojekte für die Entwicklung des Auslandsschulwesens in der Türkei bereithielten. Bereits in den 1870er Jahren hatte die private Gesellschaft der orientalischen Eisenbahnen – unter der Leitung des Unternehmers Moritz Freiherr von Hirsch (1831–1896) – „auf europäischem Boden“²⁴ des Osmanischen Reiches sogenannte Eisenbahnschulen errichtet, die auf die Ausbildung einheimischer Schüler zu „brauchbare[n]“²⁵ Streckenarbeitern und Bahnbeamten abzielten. Da diese Schulen „der deutschen Kulturarbeit wesentliche Dienste geleistet“²⁶ hätten, erhoffte sich Schwatlo nun von der anatolischen Eisenbahngesellschaft – einer Gründung unter Führung der Deutschen Bank – die Errichtung weiterer Schulen auf dem Gebiet der asiatischen Türkei, um durch das „Vorschieben von Bildungsmittelpunkten auch allmählich tiefer ins Land ein[z]udringen“²⁷.

„Darnach folgt gewiss die anatolische Eisenbahngesellschaft dem Beispiel ihrer europäischen Schwestergesellschaft und gründet an den Knotenpunkten ihres Gleises deutsche Schulen, die zugleich mit dem Unterricht der Kinder von Eisenbahnbeamten und Kolonisten die Erziehung von heimischem Volksmaterial zu tüchtigen Bahnbediensteten auf sich zu nehmen haben.“²⁸

Schwatlo hatte miterlebt, wie die von ihm geleitete Deutsche Schule in Konstantinopel seit der Fertigstellung der anatolischen Eisenbahn von der Hauptstadt bis nach Angora (Ankara) 1892 zu „einer der wichtigsten deutschen Auslandsschulen“²⁹ aufgerückt war: Ihr „ausgezeichnete[r] Ruf“³⁰ bescherte ihr einen zusehends steigenden Anteil einheimischer Schülerinnen und Schüler. Obgleich deutsche Auslandsschulen bis dato lediglich aus „pekuniären Gründen“³¹ darauf angewiesen waren, auch Schüler nicht-deutscher Nationalität aufzunehmen, hatten auch Lehrer wie Paul Leonhardi in der multikulturellen Schülerschaft der Deutschen Schule ungenutzte Potentiale für die deutsche Kulturpolitik im Ausland erkannt:

24 Schwatlo, Hans: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen 1.3 (1896), S. 274–278, hier 278.

25 Schmidt, Franz: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen. April 1914. In: Deutschlands Auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Hrsg. von Kurt Düwell, Köln: Böhlau 1976, S. 268–370, hier 281.

26 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 278.

27 Ebd.

28 Ebd. S. 276.

29 Müller, Bernd: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Würzburg: Hochschulschrift 1995, S. 171.

30 Leonhardi, Paul: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 15 (1887), S. 591–600, hier 592.

31 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 194.

„Erwägt man, wie viele Kinder von Ausländern auf diese Weise mit deutscher Sprache und deutschem Wesen vertraut werden, so wird man die Bedeutung dieser Anstalten für das Deutschtum im Orient begreifen“³². Doch in Regierungskreisen zog man aus dem wachsenden Ansehen der deutschen Auslandsschulen im Allgemeinen und der Deutschen Schulen im Osmanischen Reich im Besonderen nicht mehr als nationalen Überlegenheitsdünkel. Wie Nikolaus Barbian resümierte, lag dem Interesse für das deutsche Auslandsschulwesen vorerst nur das Bedürfnis zugrunde, „eine Identität als ‚deutsche Nation‘ im räumlich entrückten Kontext zu erleben“³³. Schwatlo klagte eindringlich über die mangelnde Einsicht und die damit verbundene fehlende Unterstützung der deutschen Regierung. Er versuchte, die durch „erhebliche jährliche Subvention“³⁴ der kapitalkräftigen Eisenbahngesellschaften unterstützten und „zu großer Blüte“³⁵ gelangten Eisenbahnschulen als Beleg für die Wirksamkeit deutscher Schularbeit im Ausland generell heranzuziehen und diese als unterstützenswertes Vorhaben mit geostrategischem Einfluss zu präsentieren. Am Beispiel der Türkei lieferte Schwatlo so einen Beitrag zur Anerkennung und Aufwertung des gesamten deutschen Auslandsschulwesens.³⁶

„Zwei Einrichtungen wegen schauen z.B. in Konstantinopel die anderen Nationen zu den Deutschen auf, des Hospitals und der Schule wegen. [...] Weil hiernach die Regierung zweifellos Interesse an dem Blühen und Gedeihen der ausländischen Unterrichtsanstalten hat, dürfte sie es auch nicht an deren tatkräftigen Unterstützung fehlen lassen. Was hierfür aufgewendet wird, bringt hundertfältig wieder ein. Aber gerade nach dieser Richtung hin hat die Regierung [...] unangebrachte Sparsamkeit gezeigt.“³⁷

Ein allmähliches Umdenken der Regierung fand erst nach der Jahrhundertwende statt. Getragen wurde es von liberalen Imperialisten wie Paul Rohrbach (1869–1956) oder Karl Lamprecht (1856–1915), die zur Sicherung der noch jungen Nation eine moderne, durch Kulturarbeit ergänzte Großmachtpolitik forderten.³⁸ Dem deutschen Auslandsschulwesen kam in dieser Neukonzeption deutscher Au-

32 Leonhardi: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse, 1887, S. 597.

33 Barbian, Nikolaus: Auswärtige Kulturpolitik und „Auslandsdeutsche“ in Lateinamerika 1949–1973. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 45.

34 Die deutsche Schule in Saloniki. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen 4.3 (1899), S. 238–239, hier 239.

35 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 278.

36 Die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens seit 1800 lässt sich am besten an der Zahl neuer Schulgründungen verfolgen. Während zwischen 1801 und 1850 21 deutsche Auslandsschulen entstanden, beläuft sich die Anzahl von Neugründungen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1910 auf 611 – davon entfallen 383 auf die Zeit zwischen 1891 und 1910. Vgl. Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914/1976, S. 269f.

37 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 275.

38 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 59ff.

ßenpolitik mit semi-kolonialer³⁹ Ausprägung eine zentrale Rolle zu. Als Repräsentant deutscher Kulturwerte sollte es den Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen zum Osmanischen Reich vorbereiten und zur Erschließung neuer Absatzmärkte beitragen. Wirkmächtig flankiert wurden die weltmachtpolitischen Aspirationen der Regierung vom zeitweilig größten deutschen Auslandsverein, der 1914 gegründeten Deutsch-Türkischen Vereinigung (DTV), die sich ihrer eigenen Programmatik zufolge erhoffte, die „Weltwirtschaftslinie“⁴⁰ zwischen Deutschland und der Türkei durch die „Pflege der *kulturellen Beziehungen*“⁴¹ gewinnbringend auszugestalten. Ihr Gründer, der Publizist Ernst Jäckh (1875–1956), brachte den Zugewinn einer kulturpolitisch unterfütterten Wirtschaftspolitik auf den Punkt:

„Die Anstalten – Schule und Waisenhaus – sind mit den deutschen Spitälern die wichtigsten Kanäle Deutschlands, durch welche philanthropische Unternehmungen auch kommerziellen Einfluß gewinnen [...] Der Pädagoge leitet die Jugend zum Kaufmann; wer drüben in einer deutschen Schule gelernt hat, fügt sich später dem deutschen Handel ein.“⁴²

Jäckhs Pläne und die Arbeit der DTV dürften Musik in den Ohren von Lehrerschaft und Pädagogik gewesen sein, die nun ihren Beitrag an der deutschen Kulturmission im Orient⁴³ darin sahen, die Reform des türkischen Bildungswesens vom Fundament, den Volksschulen, bis zur Kirchturmspitze, einer deutsch-türkischen Hochschule, anzuleiten.⁴⁴ Letztere war vor allem von einer kapitalträch-

39 Zum Begriff vgl. Fuhrmann, Malte: Deutschlandabenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalık, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 10–33, hier 12f.

40 Werbeanzeige der Deutsch-Türkischen Vereinigung, 1916. Zit. in Leidinger, Paul: Aspekte deutsch-türkischer Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart am Beispiel der Deutsch-Türkischen Gesellschaften Berlin (gegr. 1914), Münster (gegr. 1916) und Bonn (gegr. 1954). In: Deutsch-Türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart. Grundlagen zu Geschichte und Verständnis beider Länder – 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster. Hrsg. Paul Leidinger, Ulrich Hillebrand. Berlin: LIT 2017, S. 26.

41 Ebd.

42 Jäckh, Ernst: Der aufsteigende Halbmond. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis. 4., ergänzte Aufl. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915, S. 81f.

43 Der Orientbegriff, nach Edward Said ein loser, konstruierter Sammelbegriff und Projektionsfläche für „the great complementary opposite“ des Abendlandes, schloss um 1900 als Bezeichnung eines geographischen und kulturellen Raumes das Osmanische Reich sowie Teile Asiens und bisweilen auch Afrikas mit ein. Die geschichtswissenschaftlich etablierte Bezeichnung „Osmanisches Reich“ wird in den Quellen dagegen kaum, stattdessen bereits seit dem 12. Jahrhundert häufig „Türkei“ benutzt, obwohl es diese als politische Entität im heutigen Sinne noch nicht gab. Said, Edward: Orientalism. (1978) London: Penguin Books, 2003, S. 58.

44 Das Bild eines Kirchenbaus diente seit der Mitte des 19. Jahrhunderts als beliebte Metapher für die Diskussion, ob Modernisierungsmaßnahmen und Reformen eines bestehenden Systems von

tigen Interessengruppe um den Kulturpolitiker Hugo Grothe (1869–1954) gefordert worden; sie erhoffte sich, alsbald „die geistig führenden Kreise des Landes zu gewinnen“⁴⁵. Angeregt diskutiert wurde dieser Vorschlag in der *Akademischen Rundschau*, die in Pro- und Contra-Beiträgen Stimmen zu Wort kommen ließ, die sich mehrheitlich für die „Gründung einer deutschen Hochschule in der Türkei“⁴⁶ aussprachen. Einzig Georg Steindorff (1861–1951), Professor für Ägyptologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig, vermutete, „daß die Gründung einer deutschen Hochschule kaum irgend welche wirtschaftlichen oder national-politischen Vorteile bringen wird“⁴⁷. Er hielt die Idee „für *keine* glückliche“⁴⁸ und forderte stattdessen: „Man gründe gute deutsche Volksschulen“⁴⁹. Dieser Vorstoß entsprach Forderungen der interessierten deutschen Volksschullehrerschaft, die ihrerseits energisch für die Schaffung von Lehrerseminaren und eine solide Volksbildung eintrat – allen voran Seminardirektor Otto Eberhard (1875–1966), der als fleißigster Beobachter der deutschen Kulturmission im Orient gelten kann.⁵⁰ Seine Artikel entwerfen das Zukunftsbild einer „innerlich verjüngte[n] und wirtschaftlich gekräftigte[n], leistungsfähige[n]“⁵¹ „ottomanischen Nation“⁵², die – angeleitet von deutscher „Freundeshand“⁵³ – befähigt sein wird, „in und an der morgenländischen Völkerwelt ihre Kulturaufgabe zu erfüllen“⁵⁴. Gedanklich getragen wurde seine Vision durch ein von unten nach oben aufwachsendes „einheitliches Bildungswesen“⁵⁵ und „einen charaktervollen osmanischen Lehrerstand“⁵⁶, der seine „hohe nationale, volkserziehlische Aufgabe“⁵⁷ erkennt und erfüllt.

„oben“ oder „unten“ einzusetzen hätten.

45 Zit. in Baum, Wilhelm: Eine deutsche Hochschule in der Türkei. *Akademische Rundschau*. Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände 1.1 (1912), S. 35–46, hier 39.

46 Ebd. S. 40.

47 Ebd. 41.

48 Ebd.

49 Ebd. S. 42.

50 Vgl. dazu näher Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2019), S. 114–159, hier 134f.

51 Eberhard, Otto: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei (Schluß). *Die Deutsche Fortbildungsschule* 26.14 (1917), S. 409–412, hier 412.

52 Eberhard, Otto: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei. *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* 49 (1917), S. 74–132, hier 120.

53 Ebd. S. 115.

54 Eberhard: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen, 1917, S. 412.

55 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 83.

56 Ebd. S. 121.

57 Ebd.

„Denn die Zukunftsmöglichkeiten einer Nation hängen nun einmal in erster Linie von der Erneuerung der Volkskraft ab, solche Erneuerung aber geschieht von innen herauf durch eine Entwicklung aller Kräfte im Volk und durch Vertiefung und Läuterung seines Geisteslebens. Darum müssen die Volksschule und ein tüchtiger Volksschullehrerstand die Grundlage und der Ausgangspunkt aller Bildungsarbeit sein.“⁵⁸

Eberhards Vorstellungen wurden inflationär von einem Einheitsbegriff durchzogen. In einem „einheitlichen Bildungswesen“⁵⁹ sah er die Zusammenführung sprachlicher, ethnischer und konfessioneller Unterschiede zum größeren Ganzen – zur Nation – realisiert. Diese Erwartung stand in engem Zusammenhang mit der Einheitsschulidee, die erstmals im Zuge der Einheitsbestrebungen in den 1840er Jahren Einzug in den pädagogischen Diskurs des Deutschen Bundes gefunden und mit der Reichsgründung erneut Fahrt aufgenommen hatte.⁶⁰ Im Umfeld der Versammlung des Deutschen Lehrervereins in Kiel 1914 wurde sie erneut intensiv verhandelt, etwa als „Existenzfrage für die fernere Zukunft des deutschen Volkes in seiner Weltstellung“⁶¹.

In Anlehnung an den späteren preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876–1933) hatte Eberhard stets betont, man dürfe auf keinen Fall den Fehler machen, „den Orient als jungfräuliches, von der Kultur unberührtes Neuland [zu] betrachten, in das nur die Reiser westlicher Zivilisation eingeschenkt oder aufgepfropft zu werden“⁶² brauchen. Um nicht das „dem Orientalen angeborene Mißtrauen“⁶³ zu wecken, beschwor Eberhard daher fast in jedem seiner Artikel einen dem Deutschtum wesenseigenen Altruismus. Als Beweis für die Uneigennützigkeit Deutschlands wurde die im Vergleich mit den anderen europäischen Großmächten gering ausfallende Anzahl deutscher Auslandsschulen in der Türkei ins Feld geführt⁶⁴ – also eine Statistik, die ursprünglich als Ausdruck eines „Zu-

58 Ebd. S. 117.

59 Ebd. S. 83.

60 Vgl. Muthesius, Karl: Das Bildungswesen im neuen Deutschland. In: Der Deutsche Krieg. Politische Flugschriften 37. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915, S. 19.

61 Maier, G.: Die Einheitsschule, eine Frage der Weltstellung. Die deutsche Schule 13.10 (1919), S. 625–631, hier 626.

62 Eberhard, Otto: Lehrerbildung in der Türkei. Ein wichtiges Kapitel aus der großen Schulreform des islamischen Ostens. Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht 45.31 (1916), S. 477–495, hier 492.

63 Eberhard, Otto: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 29.9 (1918), S. 260–268, hier 266.

64 Vgl. Blankenburg, Wilhelm: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei. In: Länder und Völker der Türkei. Schriften des Deutschen Vorderasienkomitees 1. Hrsg. von Hugo Grothe. Leipzig: Veit & Comp. 1915, S. 8; Eberhard, Otto: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei. Die Lehrerfortbildung 2 (1917), S. 165–180, hier 169, 172; Roß, W.: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 28.8 (1917), S. 359–363, hier 360.

kurzgekommenenseins“ und Zurückstehens interpretiert worden war, zum eigenen Vorzug umgedeutet.

„Von den rund 1400 Auslandsschulen in der Türkei entfielen nur 25 auf Deutschland, Frankreich war mit 600, England und Amerika, die in bezug auf das Schulwesen Hand in Hand arbeiten, mit 500, Italien mit 200 und das kulturarme Rußland mit 60 Schulen vertreten.“⁶⁵

Frankreich, so die nunmehrige Interpretation der Statistik, verfolgte seit jeher mit seinen Auslandsschulen „politische Zwecke“⁶⁶; die französische Sprach- und Kulturpropaganda im Osmanischen Reich habe wie ein „Feigenblatt die Blöße reiner Machtpolitik und territorialer Aspirationen“⁶⁷ bedeckt. Die Orientpolitik des Deutschen Reiches dagegen, die „stets anders, uneigennützig, eingestellt war“⁶⁸ und frei „von Einverleibungs- oder Ansaugungsgelüsten“⁶⁹, werde dem Orient zur Entwicklung „einer wahrhaft nationalen und zugleich modern befruchteten Kultur verhelfen“⁷⁰ und so „zur inneren Festigung des Osmanischen Reiches“⁷¹ beitragen. Die „oft so verhängnisvolle Objektivität des Aufgehens in fremden Interessen“⁷², die altruistische „Nationalkrankheit“⁷³ und das „deutsche Versäumnis im Orient“⁷⁴ wurden so zu Tugenden stilisiert, aus denen man in der deutschen Pädagogik – ganz anders als Auslandsschuldirektor Schwatlo zwei Jahrzehnte zuvor – nun ein deutliches Überlegenheitsgefühl gegenüber den Kriegsgegnern ableitete.

Überlegungen zur Reform des türkischen Bildungswesens schlossen solche zum Ausbau der Mädchenschulen mit ein. Noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts herrschte im pädagogischen Diskurs – nicht zuletzt durch die breite Rezeption der Märchensammlung *Tausendundeine Nacht* – ein erotisch aufgeladenes Bild von der türkischen Frau vor, das die Vorstellung einer „gefälligen“⁷⁵ Sklavin mit der Phantasie eines promiskuitiven Haremslebens verband und dabei das ganze

65 Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei, 1917, S. 360.

66 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 105

67 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht, 1918, S. 261.

68 Ebd. S. 262.

69 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 110.

70 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht, 1918, S. 268.

71 Ebd. S. 260.

72 Becker, Carl Heinrich: Das Türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität. Bonn: Friedrich Cohen 1916, S. 26.

73 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 3.

74 Eberhard: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei, 1917, S. 165.

75 Otto, J. F. W.: Etwas von dem türkischen Frauenzimmer. Neueste Mannigfaltigkeiten 2 (1779), S. 202–207, hier 203.

„Elend ihrer Lage“⁷⁶ zeichnete. Nur langsam nahm man in der deutschen Pädagogik eine „lebhaftere Bewegung [...]“, welche die Verbesserung des Loses der Frauen im Morgenlande bezweckt⁷⁷, wahr. Anzeichen eines sich anbahnenden Fortschritts sah man in der Einführung einer „arabischen Monatsschrift für Frauen“⁷⁸, vor allem aber in der sich ausbreitenden „Einsicht in die Notwendigkeit einer höheren Bildung für das weibliche Geschlecht“⁷⁹. Besonders *Die Lehrerin*, Publikationsorgan des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen Vereins (ADLV), bezeugte zunehmendes Interesse an der aufblühenden Frauenbewegung im Osmanischen Reich. Sie stellte fest, europäische (Haus-)Lehrerinnen seien „seit kurzem hier sehr gesucht“. Die Haremsphantasien wirkten unterdessen unverändert fort: Angesichts der Aussicht, als Sklavin bzw. „Gefangene gehalten und mit Arbeit überbürdet [zu] werden“, riet *Die Lehrerin* ihren Leserinnen dringend dazu, zunächst „eingehende Erkundigungen“ anzustellen, ehe sie „sich nach dem Orient locken lassen“⁸⁰.

Acht Jahre später, mit der jungtürkischen Revolution, schien diese scheinbar immerwährende Kollektivsymbolik schlagartig überholt. *Die Lehrerin* war zu der Erkenntnis gelangt, dass „im Morgenlande [...] der Wechsel allein das Beständige“⁸¹ sei. Lange Zeit etablierte Topoi wurden hinterfragt oder gar demontiert: „Viel-ehe“⁸², so informiert ein Artikel über die „Frauenbewegung in der Türkei“, sei schon wegen „der damit verknüpften Kosten“ ein „Unding“⁸³; „junge Männer“, die zu einem beträchtlichen Anteil „nach abendländischen Wesen Verlangen (tragen)“, wünschten sich „eine durch Schulunterricht herangebildete [...] Gefährtin“⁸⁴. Unter den „von der Zivilisation angehauchten Jungtürken“⁸⁵, so die Vorschusslorbeeren, werde die türkische Frau eine zentrale Rolle im Modernisierungsprozess des Landes einnehmen. In der pädagogischen Presse war damit bereits vor Beginn des Ersten Weltkrieges und der deutsch-türkischen Bündnispartnerschaft ein gesteigertes Interesse am osmanischen Mädchenschulwesen festzustellen. Vor allem das

76 Bergau, Anna: Türkische Frauen. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 8 (1880), S. 300–303, hier 303.

77 B.: Frauenbildung im Morgenland. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 26 (1898), S. 481–483, hier 482 [Auszüge aus: Harder, E.: Eine arabische Frauenzeitung. Tägliche Rundschau, September 1898].

78 Ebd. 483.

79 Ebd. 482.

80 Türkei. Die Lehrerin in Schule und Haus 16.17 (1899/1900), S. 691 [Nachdruck aus: Allgemeine deutsche Schulzeitung].

81 Jacqueline: Frauenbewegung in der Türkei. Die Lehrerin in Schule und Haus 25.12 (1908/09), S. 340–343, hier 340 [aus dem Französischen].

82 Ebd. 340f.

83 Ebd. 341

84 Ebd.

85 Ebd. 342f.

auf dem vierten jungtürkischen Jahreskongress (1911) verabschiedete Parteiprogramm, welches ausdrücklich „neben dem Knabenbildungswesen das weibliche betont“⁸⁶ hatte, ließ das Interesse in die Höhe schnellen. Statt sagenumwobener Haremserzählungen machten nun Zahlen und Fakten zur Statistik des Mädchenschulwesens in der Türkei die Runde. Diese ließen, so die gängige Interpretation, als eine Art Fortschrittsmesser eine „höchst bemerkenswerte Entwicklung“⁸⁷ erkennen und stünden damit „kennzeichnend“⁸⁸ für die allgemeine „Hebung der weiblichen Jugend“⁸⁹ und ein „lebhaftes Interesse“⁹⁰ für (Mädchen-) Bildungsfragen in der türkischen Bevölkerung. Der allseits anerkannte „Fortschritt“⁹¹ in diesem Bereich wurde als ein Zeichen der „inneren Erstarkung“⁹² gewertet und damit in seiner generellen Bedeutsamkeit „für die Höhenlage einer Nation“⁹³ betont. Besonders die Nachricht über die Planung eines ersten türkischen Mädchengymnasiums⁹⁴ fand als Ausdruck „weiteren Fortschritt[s] westeuropäischer Kultur in der Türkei“⁹⁵ und der damit verbundenen „Hoffnungen für die Heranziehung einer fortgeschrittenen osmanischen Frauengeneration“⁹⁶ freudige Verbreitung. Die Eröffnung dieser Schule vier Jahre später gab erneut Anlass zur Freude: „Die Direktorin ist eine Deutsche!“⁹⁷ Eine Nachricht, die nicht nur von dem wachsenden deutschen Einfluss im Osmanischen Reich zeugte, sondern auch insofern bemerkenswert ist, als es aufgrund des massiven Widerstandes der männlichen Berufskollegen bis zum Ersten Weltkrieg auch im Deutschen Reich kaum einer Frau gelungen war, in schulische Leitungspositionen vorzudringen. Offenbar eröffnete die deutsche Kulturmission im Orient Aufstiegsmöglichkeiten, die auch der deutschen Frauenbewegung neue Argumente geliefert haben dürften.

86 Eberhard, Otto: Frauenbildung in der Türkei. *Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens* 17.8/9 (1918), S. 177–183, hier 179.

87 Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins* 33.8 (1916/17), S. 31 [Nachdruck aus: Berliner Lokal-Anzeiger].

88 Eberhard: *Frauenbildung in der Türkei*, 1918, S. 179.

89 Eberhard: *Lehrerbildung in der Türkei*, 1916, S. 489.

90 Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen, 1916/17, S. 31.

91 Eberhard: *Frauenbildung in der Türkei*, 1918, S. 179.

92 Eberhard: *Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht*, 1918, S. 260.

93 Eberhard: *Frauenbildung in der Türkei*, 1918, S. 177.

94 Höhere Mädchenbildung erfolgte im Osmanischen Reich bis dato in Form von Privatunterricht oder an den gleichfalls privaten Schulgründungen der westlichen Großmächte – insbesondere Frankreichs – und blieb in der Regel der städtischen Elite vorbehalten.

95 Das erste türkische Mädchengymnasium. *Die Höhere Mädchenschule. Zeitschrift für alle Angelegenheiten der höheren Mädchenschule, der Frauenschule, des Mädchengymnasiums und des höheren Lehrerinnenseminars* 24.20 (1911), S. 560.

96 Ebd.

97 Das erste türkische Mädchenlyzeum. *Die Höheren Mädchenschulen. Zeitschrift für alle Angelegenheiten der Lyzeen, Oberlyzeen, Frauenschulen und Studienanstalten* 29.21 (1915), S. 488.

Neben einer Vielzahl von Artikeln, die sich der Reformarbeit im Osmanischen Reich widmeten, erschienen auch solche, die die „Heimatfront“ in ihre Überlegungen zur Ausgestaltung der deutsch-türkischen „Zukunftsmöglichkeiten“⁹⁸ einschlossen: Nach Kriegsbeginn mehrten sich Artikel in der pädagogischen Presse, die angesichts der Bodenschätze und der Waldbestände in der Türkei, „mehr Geographie in den Schulen“⁹⁹ forderten. Einher gingen diese Forderungen mit detailreichen Darstellungen, die die „große Bedeutung Anatoliens für die Bodenkultur“¹⁰⁰ sowie die „unbegrenzten Möglichkeiten eines neu zu erschließenden Gebietes“¹⁰¹ betonen und die Türkei als „reichgesegnetes Land“¹⁰² rühmen:

„Allein durch die in diesem Gebiet mögliche Baumwollkultur können wir Amerika entbehren, durch den Bergbau unsere Gesamtindustrie speisen, und wenn diese Gebiete selbst kaufkräftig, gesundet und erstarkt sind, dann werden uns dort neue Märkte entstehen für die bisher nach anderen Himmelsgegenden gelieferten heimischen Erzeugnisse.“¹⁰³

Als die Bauarbeiten an der Bagdadbahn bis Mesopotamien fortgeschritten waren,¹⁰⁴ wurde auch „die große, so ungemein wichtige Ebene des Euphrat und Tigris“ als „eine Kornkammer der Welt“¹⁰⁵ gepriesen. Bedenken, dass das Klima hier „bei jeglicher fehlenden künstlichen Bewässerung nur Steppenbildung“¹⁰⁶ bedinge, weiß man im Vertrauen auf die als „sieghaft erwiesene Überlegenheit“¹⁰⁷ des zu Hilfe eilenden abendländischen Bündnispartners zu zerstreuen: „Das Volk, das der asiatischen Türkei die sie erst erschließende Hauptbahn schuf, ist auch imstande, die schwierigen Bewässerungsfragen Mesopotamiens zu lösen“¹⁰⁸. Die Vorstellung, deutsches Know-How gegen Getreide, Baumwolle und Petroleum zu tauschen, veranlasst die *Pädagogische Woche* zu der Annahme, das Deutsche und das Osmanische Reich stünden „als Geber und Nehmer“ in einem „geradezu

98 Lüher-Taube, Elisabeth: Der Orient, seine Bedeutung für Deutschland, seine Behandlung in der Schule. Die Lehrerin: Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins 32.48 (1915/16), S. 377–379, hier 379.

99 Ebd. 377.

100 Ebd. 378.

101 Ebd. 379.

102 Ebd. 378.

103 Ebd. 377.

104 Vgl. Bickel, Benno: Zeittafel zur Bagdadbahn. In: Bagdadbahn und Hedjazbahn. Deutsche Eisenbahngeschichte im Vorderen Orient. Hrsg. von Jürgen Franzke. Nürnberg: Tümmel 2003, S. 160–162, hier 161.

105 Lüher-Taube: Der Orient, 1915/16, S. 379.

106 Ebd.

107 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht, 1918, S. 266.

108 Meyer, Johannes: Berlin – Konstantinopel – Bagdad. Eine methodische Einheit zeitgemäßer Erdkunde. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für deutsche Lehrkunst, für Geschichte und Schrifttum der Erziehung und des Unterrichts 36.24 (1916), S. 189–190, hier 190.

idealen Verhältnis zueinander¹⁰⁹. Schon bald werde man – so liest man eines um andere Mal im Subtext – durch pädagogische Arbeit unterstützt „in regen Warenaustausch treten“¹¹⁰ und damit der „Zukunft unsere[s] Groß-Deutschland[s]“¹¹¹ den Weg bereiten.

„Die Erzeugnisse unserer Industrie, zurzeit natürlich in erster Linie die Ergebnisse unserer Waffentechnik, finden in der Türkei die günstigste Aufnahme, uns aber bietet das Reich des Kalifen die Fülle seiner Naturschätze.“¹¹²

Derlei erwartungsfrohe Stellungnahmen ergänzte die *Deutsche Schulpraxis*, indem sie unter dem Titel „Berlin – Konstantinopel – Bagdad“ die didaktische Planung für „Eine methodische Einheit zeitgemäßer Erdkunde“¹¹³ lieferte.¹¹⁴ Der Unterrichtsentwurf sollte der deutschen Schülerschaft die wirtschaftliche, politische und militärische Bedeutung der Bagdadbahn – „ein deutsches Unternehmen“¹¹⁵ – vermitteln und wartete mit der als Unterrichtsziel formulierten Erkenntnis auf, dass eine direkte Verbindung von Berlin über Konstantinopel nach Bagdad „in den Händen Deutschlands und seiner Verbündeten“ von größter „Bedeutung für die Zukunft“¹¹⁶ sei.

5 Fazit

Dass man sich in der pädagogischen Presse am Ende des 19. Jahrhunderts, wie es die *Deutsche Schulpraxis* ausdrückte, „dem sonst in der Geschichte der Pädagogik nicht eben berühmten Lande“¹¹⁷ widmete, obwohl man in dieser Zeitung „für gewöhnlich von Schilderungen der Erziehungswesen bei Völkern, die uns der

109 Kley, Otto: Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß in der Türkei. Pädagogische Woche. Organ des Westfälischen Provinzialvereins, des Katholischen Lehrerverbandes und der Hermann Hubertus Stiftung 12.6 (1916), S. 37–39, hier 37.

110 Ebd.

111 Eberhard, Otto: Moltke und unser Wissen vom Orient. Pädagogische Warte 24.6 (1917), S. 269–275, hier 275.

112 Kley: Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß, 1916, S. 37.

113 Meyer: Berlin – Konstantinopel – Bagdad, 1916, S. 189.

114 Nachdrucke der Unterrichtseinheit finden sich in Pädagogische Woche 12.47 (1916) und Lehrerzeitung für die Provinzen Ost- und Westpreußen 47.5 (1916).

115 Meyer: Berlin – Konstantinopel – Bagdad, 1916, S. 190.

116 Ebd.

117 Die deutsche und österreichische Schule in Konstantinopel. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehung und des Unterrichts 5.31 (1885), S. 241–242, hier 241 [Nachdruck aus: Freie Schulzeitung].

Zeit oder dem Raume nach fernliegen“¹¹⁸, absah, war der Tatsache geschuldet, dass die „orientalische Frage“ zu dieser Zeit längst Gegenstand des (wirtschafts-)politischen Diskurses war. Im selben Maß, in dem das Osmanische Reich für die Weltmachtpläne Kaiser Wilhelms II. an Bedeutung gewann, stieg die Anzahl von Artikeln mit Türkeibezug in Lehrerzeitungen und pädagogischen Zeitschriften. Überholte Topoi verschwanden schlagartig, lange Zeit gängige Stereotypen wurden demontiert und durch Bilder ersetzt, die den geopolitischen Interessen des Deutschen Kaiserreiches entsprachen, die Befindlichkeiten der jungtürkischen Regierung beherzigten und an der Heimatfront für Unterstützung der deutschen Kulturmission im Orient warben. Den gewählten Beispielen ist eines gemeinsam: Sie stellen die tragende Rolle deutscher Pädagoginnen und Pädagogen für eine gewinnbringende, nachhaltige Nutzung der zukünftigen deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen dar. Es ist dieses Zusammendenken wirtschaftlicher und kultureller Instrumente deutscher Expansionspolitik, das Pädagogik und Lehrerschaft ein neues Betätigungsfeld „zu Nutzen deutscher Weltgeltung“¹¹⁹ zuwies. Wie es Schulrat Wilhelm Blankenburg, Mitglied des preußischen Abgeordnetenhauses,¹²⁰ in der Berliner illustrierten Tageszeitung *Der Tag* formulierte: ein „Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa“¹²¹.

Die Kulturmission im Orient selbst war zu keiner Zeit in Abrede gestellt, jedoch das Wie blieb Teil eines ständigen Aushandlungsprozesses: Der weltmachtpolitisch und zukunftsbedeutsam aufgeladene Türkei-Diskurs offerierte die Möglichkeit, eigene Positionen und Ansichten zum deutschen Reformprozess zu propagieren, deutsch-nationalen Überlegenheitsdünkel auch von pädagogischer Seite her zu nähren und – wie es Zymek formuliert – „durch eine Anpassung an die offizielle Politik oder zumindest deren Themen eine größere Anerkennung der erziehungswissenschaftlichen Arbeit zu erreichen“¹²². Die hier herangezogenen Artikel liefern folglich nicht nur einen Einblick in den Türkei-Diskurs des Wilhelminischen Kaiserreiches, sondern ebenfalls in den Prozess der kulturpolitisch-expansionistischen Instrumentalisierung des deutschen Auslandsschulwesens, die Einheitschuldiskussion, curriculare Überlegungen, die Mädchenschulreform im Kontext der Frauenbewegung und nicht zuletzt das Selbstverständnis der deutschen Pädagogik und ihrer Akteure. Vor allem die durch Schul- und Lehrerzeitungen repräsentierte deutsche Volksschullehrerschaft hatte sich offenbar im Bewusstsein

118 Türkische Mädchen-Erziehung. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehung und des Unterrichts 5.23 (1885), S. 178–179, hier 178 [Nachdruck aus: Kölnische Zeitung].

119 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 4.

120 Vgl. Schult, Volker: Schulden, Schienen, Schulen – Osmanisches Reich und deutsche Weltpolitik. Berlin: LIT 2014, S. 137.

121 Blankenburg, Wilhelm: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa. Der Tag 30.04.1915.

122 Zymek: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1975, S. 349.

der gelungenen Reichsgründung in einer nationalliberalen Wendung den Interessen der Regierung untergeordnet.¹²³ Festzuhalten bleibt, dass Wissen über die und Vorstellungen von der Türkei ein weitaus präsenterer Bestandteil des pädagogischen Diskurses waren, als Zymeks Untersuchung vermuten lässt. Obgleich das Interesse an der Türkei nicht durch eine klassische Vorbildfunktion begründet war, räumte man den deutsch-türkischen Beziehungen im Kontext des imperialen Zeitalters ausreichend „machtpolitische Bedeutung“¹²⁴ ein, um „den eigenen Überzeugungen und den teilweise daraus abgeleiteten praktischen Forderungen Nachdruck zu verleihen und ihnen zusätzliche Legitimation zu verschaffen“¹²⁵.

Quellen und Literatur

- B.: Frauenbildung im Morgenland. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 26 (1898), S. 481–483 [Auszüge aus: Tägliche Rundschau].
- Barbian, Nikolaus: Auswärtige Kulturpolitik und „Auslandsdeutsche“ in Lateinamerika 1949–1973. Wiesbaden: Springer VS 2014.
- Baum, Wilhelm: Eine deutsche Hochschule in der Türkei. Akademische Rundschau. Zeitschrift für das gesamte Hochschulwesen und die akademischen Berufsstände 1.1 (1912), S. 35–46.
- Becker, Carl Heinrich: Das Türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität. Bonn: Friedrich Cohen 1916.
- Bergau, Anna: Türkische Frauen. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 8 (1880), S. 300–303.
- Bickel, Benno: Zeittafel zur Bagdadbahn. In: Bagdadbahn und Hedjazbahn. Deutsche Eisenbahngeschichte im Vorderen Orient. Hrsg. von Jürgen Franzke. Nürnberg: Tümmel 2003, S. 160–162.
- Blankenburg, Wilhelm: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei. In: Länder und Völker der Türkei. Schriften des Deutschen Vorderasienkomitees 1. Hrsg. von Hugo Grothe. Leipzig: Veit & Comp. 1915.
- Blankenburg, Wilhelm: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa. Der Tag 30.04.1915.
- Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2019), S. 114–159.
- Buchheit, Otto: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871–1914. Würzburg: Konrad Triltsch 1939.
- Das erste türkische Mädchengymnasium. Die Höhere Mädchenschule. Zeitschrift für alle Angelegenheiten der höheren Mädchenschule, der Frauenschule, des Mädchengymnasiums und des höheren Lehrerinnenseminars 24.20 (1911), S. 560.

123 Vgl. Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866–1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München: C. H. Beck 1991, S. 545f.

124 Zymek: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1975, S. 346.

125 Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 21–41, hier 40.

- Das erste türkische Mädchenlyzeum. Die Höheren Mädchenschulen. Zeitschrift für alle Angelegenheiten der Lyzeen, Oberlyzeen, Frauenschulen und Studienanstalten 29.21 (1915), S. 488.
- Destatis: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2019.
- Die deutsche Schule in der Türkei. Pädagogische Woche. Organ des Westfälischen Provinzialvereins, des Katholischen Lehrerverbandes und der Hermann Hubertus Stiftung 11.26 (1915), S. 199–200.
- Die deutsche Schule in Saloniki. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen 4.3 (1899), S. 238–239.
- Eberhard, Otto: Lehrerbildung in der Türkei. Ein wichtiges Kapitel aus der großen Schulreform des islamischen Ostens. Pädagogische Blätter. Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht 45.31 (1916), S. 477–495.
- Eberhard, Otto: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 49 (1917), S. 74–132.
- Eberhard, Otto: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei (Schluß). Die Deutsche Fortbildungsschule 26.14 (1917), S. 409–412.
- Eberhard, Otto: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei. Die Lehrerfortbildung 2 (1917), S. 165–180.
- Eberhard, Otto: Moltke und unser Wissen vom Orient. Pädagogische Warte 24.6 (1917), S. 269–275.
- Eberhard, Otto: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 29.9 (1918), S. 260–268.
- Eberhard, Otto: Frauenbildung in der Türkei. Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens 17.8/9 (1918), S. 177–183.
- Fuhrmann, Malte: Rezension zu: Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002. Osteuropa-Institut, 16.11.2003, <<https://www.oei.fu-berlin.de/geschichte/soe/rezensionsseite/rezension2.html>>.
- Fuhrmann, Malte: Anatolia as a Site of German Colonial Desire and National Re-Awakening. New Perspectives on Turkey 41 (2009), S. 117–150.
- Fuhrmann, Malte: Deutschlandabenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Hrsg. von Claus Schönig, Ramazan Çalık, Hatice Bayraktar. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 10–33.
- Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002.
- Gottschlich, Jürgen: Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosphorus. Die Tageszeitung (2010), 28. Juli, <<https://taz.de/!5138317/>>.
- Jacqueline: Frauenbewegung in der Türkei. Die Lehrerin in Schule und Haus 25.12 (1908/09), S. 340–343 [aus dem Französischen].
- Jäckh, Ernst: Der aufsteigende Halbmond. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis. 4., ergänzte Aufl. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915.
- Kaiser Wilhelm II.: Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Hrsg. von Gerhardt Giese. Göttingen: Musterschmidt 1961, S. 196–200.
- Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 21–41.
- Kley, Otto: Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß in der Türkei. Pädagogische Woche. Organ des Westfälischen Provinzialvereins, des Katholischen Lehrerverbandes und der Hermann Hubertus Stiftung 12.6 (1916), S. 37–39.
- Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten“. Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Politik, 1906–1918. Frankfurt am Main: Peter Lang 1994.

- Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik, 8. Mai 1957, <<https://tuerkei.diplo.de/blob/1783972/d6489ef72feb7a717324f9ab06460540/kulturabkommen-data.pdf>>.
- Leidinger, Paul: Aspekte deutsch-türkischer Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart am Beispiel der Deutsch-Türkischen Gesellschaften Berlin (gegr. 1914), Münster (gegr. 1916) und Bonn (gegr. 1954). In: Deutsch-Türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart. Grundlagen zu Geschichte und Verständnis beider Länder – 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster. Hrsg. von Paul Leidinger, Ulrich Hillebrand. Berlin: LIT 2017, S. 21–54.
- Leonhardi, Paul: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen 15 (1887), S. 591–600.
- Lüher-Taube, Elisabeth: Der Orient, seine Bedeutung für Deutschland, seine Behandlung in der Schule. Die Lehrerin: Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins 32.48 (1915/16), S. 377–379.
- Maier, G.: Die Einheitsschule, eine Frage der Weltstellung. Die deutsche Schule 13.10 (1919), S. 625–631.
- Meyer, Johannes: Berlin – Konstantinopel – Bagdad. Eine methodische Einheit zeitgemäßer Erdkunde. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für deutsche Lehrkunst, für Geschichte und Schrifttum der Erziehung und des Unterrichts 36.24 (1916), S. 189–190.
- Müller, Bernd: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Würzburg: Hochschulschrift 1995.
- Muthesius, Karl: Das Bildungswesen im neuen Deutschland. In: Der Deutsche Krieg. Politische Flugschriften 37. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1915.
- Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1866–1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München: C. H. Beck 1991.
- Otto, J. F. W.: Etwas von dem türkischen Frauenzimmer. Neueste Mannigfaltigkeiten 2 (1779), S. 202–207.
- Die deutsche und österreichische Schule in Konstantinopel. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Litteratur der Erziehung und des Unterrichts 5.31 (1885), S. 241–242 [Nachdruck aus: Freie Schulzeitung].
- Roß, W.: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 28.8 (1917), S. 359–363.
- Said, Edward: Orientalism. (1978) London: Penguin Books 2003.
- Scherer, Friedrich: Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2001.
- Schmidt, Franz: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen. April 1914. In: Deutschlands Auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Hrsg. von Kurt Düwell. Köln: Böhlau 1976, S. 268–370.
- Schmidt, Franz: Vier Jahre als türkischer Schulreformer. In: Aus deutscher Bildungsarbeit im Ausland. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Zweiter Band: Außereuropa. Hrsg. von Franz Schmidt, Otto Boelitz. Langensalza: Julius Beltz 1928, S. 34–74.
- Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: Oldenbourg 1984.
- Schöllgen, Gregor: Deutsche Außenpolitik. Von 1815 bis 1845. München: C. H. Beck 2013.
- Schulreform in der Türkei. Archiv für Pädagogik. I. Teil: Die Pädagogische Praxis 1.11/12 (1913), S. 731.
- Schult, Volker: Schulden, Schienen, Schulen – Osmanisches Reich und deutsche Weltpolitik. Berlin: LIT 2014.

- Schwatlo, Hans: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente. *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* 1.3 (1896), S. 274–278.
- Türkei. Die Lehrerin in Schule und Haus 16.17 (1899/1900), S. 691 [Nachdruck aus: *Allgemeine deutsche Schulzeitung*].
- Türkische Mädchen-Erziehung. *Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Literatur der Erziehung und des Unterrichts* 5.23 (1885), S. 178–179 [Nachdruck aus: *Kölnische Zeitung*].
- Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins* 33.8 (1916/17), S. 31 [Nachdruck aus: *Berliner Lokal-Anzeiger*].
- Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. *Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952*. Ratingen: Aloys Henn 1975.

II Schulbuchanalysen

Weltgeschichte

für die

katholische Jugend.

von

J. Annegarn,

früher Pastor zu Selm bei Münster, jetzt Professor der Kirchengeschichte und des Kirchenrechtes am Lyceum Hosianum zu Braunsberg.

In

einen vollständigen Auszug gebracht für Schulen

vom Verfasser selbst.

Zweite, verbesserte Auflage.

M ü n s t e r, 1840.

In der Theissing'schen Buchhandlung.

Timm Gerd Hellmanzik

„Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben“ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns *Weltgeschichte für die katholische Jugend* (1840)

Zusammenfassung: Die Geschichte des Osmanischen Reichs in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war geprägt von einer Neustrukturierung, aus der ein Reformprozess und eine politische, kulturelle sowie ökonomische Annäherung an die übrigen europäischen Mächte resultierten. Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern derartige Entwicklungen in zeitgenössischen, deutschsprachigen Quellen rezipiert und gegenüber althergebrachten Wahrnehmungen und Stereotypen verhandelt werden. Anhand eines konfessionell geprägten Geschichtslehrwerks aus dem Jahr 1840 wird exemplarisch rekonstruiert, wie „die Türken“ wahrgenommen wurden. Die Ergebnisse geben Aufschluss darüber, welche Vorstellungen über sie im katholischen Kontext kursierten.

1 Einleitung und Fragestellung

Der Beitrag legt die Ergebnisse einer Fallstudie dar, die wiederum Teil einer Untersuchung des diskursiven Wandels des Türkeibildes¹ in deutschen Geschichtsschulbüchern zwischen 1839 und 1918 ist. Der gesamte Untersuchungszeitraum erstreckt sich von der Ära der Tanzimat (1839–1876) bis zum Ende des Ersten

1 Die Bezeichnungen Türken- und Türkeibild vereinen ein Konglomerat von Vorstellungen, welche aus zumeist impliziten Bezugnahmen im Umfeld der Termini „Türke“ und „Türkei“ resultieren. Das Türkenbild existiert nicht, sondern ist an Quellenauswahl und -analyse gebunden. Bei der Beschäftigung mit dem Türkei-, Orient- und Islambild in deutschen Schulbüchern kann auf andere Studien verwiesen werden, deren Schwerpunkt zumeist jedoch auf der Untersuchung der neueren Geschichte liegt; vgl. beispielsweise Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 71–83; Dawidowski, Christian: Die Darstellung von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In: 51 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland. Jahrbuch Türkisch-Deutsche Studien 3. Hrsg. von Michael Hofmann, Seyda Ozil, Yasemin Dayioglu-Yücel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, S. 57–80.

Weltkriegs und umfasst damit eine Periode, die durch eine Intensivierung der bilateralen deutsch-türkischen Beziehungen auf politischer, kultureller und ökonomischer Ebene gekennzeichnet war. Insgesamt befand sich das Osmanische Reich im 19. Jahrhundert in einem umfassenden Modernisierungsprozess, der sich maßgeblich auf Individuen, Institutionen und Staatsstrukturen auswirkte.² Unterdessen changierte in Europa die mediale Auseinandersetzung mit dem Osmanischen Reich von der frühneuzeitlichen Vorstellung der „Türkengefahr“ bis zu der vom „kranken Mann am Bosphorus“. Der Beitrag geht exemplarisch der Frage nach, inwiefern im Umfeld dieser Veränderungen in Geschichtsschulbüchern eine Neujustierung der deutschen Wahrnehmungen und Vorstellungen von Türken und der Türkei beziehungsweise vom Osmanischen Reich vorgenommen wurde oder nicht. Kurzum: Welches Wissen wurde erzeugt, und wie änderte es sich gegebenenfalls? Dafür werden sprachliche Repräsentationsmuster im Quellenmaterial analysiert und eine Rekonstruktion des Wandels von Kollektivsymbolen und Narrativen über Türken und die Türkei vorgenommen.³ Der Blick richtet sich somit auf die Konstruktion von Wissen, das als „alles das, was zu einer bestimmten Zeit gewusst, gedacht, gesagt, getan und wahrgenommen werden kann“⁴, verstanden wird. Die Frage nach wahr oder falsch ist folglich nachrangig. Bei in Schulbüchern aufbereitetem Wissen handelt es sich, Thomas Höhne zufolge, um soziokulturelles Wissen mit konsensuellem und hegemonialem Status, das aus mit Macht verschränkten Aushandlungsprozessen resultiert.⁵ Geschichtslehrwerke, die Wolfgang Jacobmeyer pointiert als „das am weitesten verbreitete Medium moderner Gesellschaften zur Überlieferung von Geschichte“⁶ benennt, weisen auch in Bezug auf die oft breite Rezipientenschaft eine besondere Qualität auf, da sie „ein pädagogisches Instrument mit lang erprobter Effizienz und zugleich ein Massenmedium mit bemerkenswerten heuristischen Eigenschaften“⁷ darstellen. Demzufolge offerieren Schulbücher als historiographische Quellen dem Forschenden einen

2 Vgl. Ortaylı, İlber: Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reichs. Frankfurt am Main: Literaturca 2015, S. 7.

3 Mit Kollektivsymbolen und Narrativen liegt der Fokus auf den kulturell verbreiteten, mit Sinn aufgeladenen, stets wiederkehrenden Bildern; vgl. Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierselund, Werner Schneider, Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 413.

4 Lüders, Jenny: Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript 2007, S. 70.

5 Vgl. Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2003, S. 157.

6 Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. (2 Bde.) Bd. 1. Berlin: LIT 2011, S. 10.

7 Ebd.

spezifischen Zugang zum pädagogischen Diskurs. Ihre Untersuchung orientiert sich hier an postkolonialen Studien, denn den Deskriptionen des Fremden, im vorliegenden Fall der Türken, wohnt, anknüpfend an Edward Saids Orientalism⁸ und daran anschließende Ausführungen, eine identitätsstiftende und selbstvergewissernde Funktion inne. Das Quellenmaterial aus dem frühen 19. Jahrhundert fällt in einen historischen Abschnitt, in dem sich der Orientalismuskonstitutierte und institutionell festigte. Obgleich bei den deutsch-türkischen Beziehungen nicht von kolonialen Verhältnissen, sondern eher von semi-kolonialen Verstrickungen⁹ gesprochen werden kann, waren die deutschen Imaginationen stets von Hegemonievorstellungen durchdrungen. Anzuschließen ist in diesem Kontext an die Rekonfiguration des Begriffs des Anderen im Sinne Spivaks, wonach die Wahrnehmung des Fremden nach Mustern des othering verlaufe. Das Fremde wird durch den Text erst fremd gemacht, somit durchweg konstruiert.¹⁰ Der vorliegende Beitrag analysiert das Türkenbild in Joseph Annegarns (1794–1843) Lehrwerk *Weltgeschichte für die katholische Jugend* von 1840. Damit steht eine nur auf den ersten Blick randständige Diskursposition im Blickfeld. Ihr Jahrzehnte langes Überdauern und die wiederholten Auflagen und Ausgaben zeigen, dass man zumindest in einigen Kreisen davon überzeugt war, dass Weltgeschichte notwendigerweise aus konfessioneller Perspektive geschrieben werden muss. Bereits der Titel verweist auf zwei essentielle Merkmale des Werks, nämlich eine inhaltliche Ausrichtung auf Weltgeschichte und eine konfessionelle auf den Katholizismus. Mit „Weltgeschichte“ liegt ein thematischer Zuschnitt vor, der im 19. Jahrhundert noch eine vorherrschende Untergattung der Schulbücher war, zunehmend jedoch, insbesondere ab der Reichsgründung 1871, mit nationalgeschichtlichen Werken in Konkurrenz geriet.¹¹ Für die Zeitspanne 1821–1848 konstatiert Jacobmeyer eine Professionalisierung der Autorenschaft und Etablierung der Schulhistoriographie als eigenständiger Disziplin.¹² Die Theologen unter den Schulbuchverfassern gerieten dabei zwar in die Minderheit, dennoch verloren Geschichtslehrbücher mit konfessioneller Färbung kaum an Bedeutung. Mit dem Veröffentlichungsjahr der zweiten Auflage von Annegarns *Weltgeschichte*, die „bis auf unsere Tage“¹³, also bis 1840 ergänzt worden war, erschien das Werk unmittel-

8 Vgl. Said, Edward W.: *Orientalism. Western Conceptions of the Orient.* (1978) London: Penguin Modern Classics 2003.

9 Vgl. Fuhrmann, Malte: *Deutschlands Abenteuer im Orient. Eine Geschichte semikolonialer Verstrickungen.* In: *Türkisch-deutsche Beziehungen.* Hrsg. von Claus Schönig. Berlin: Schwarz 2012, S. 10–33.

10 Vgl. Babka, Anna: *Gayatri C. Spivak.* In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur.* Hrsg. von Dirk Göttsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017. S. 21–26, hier 23.

11 Vgl. Jacobmeyer: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch*, 2011, S. 105.

12 Vgl. ebd. S. 70.

13 Annegarn, Joseph: *Weltgeschichte für die katholische Jugend.* 2. verb. Aufl. Münster: Theissing 1840, S. III.

bar nach Beginn der *Tanzimat*-Ära und eignet sich somit für eine Bestandsaufnahme zu der Zeit vorhandener Auffassungen. Vorweg gesagt, hatte das Türkenbild in diesem konfessionell geprägten Schulbuch noch im „zweiten konfessionellen Zeitalter“ Bestand.¹⁴

Gemäß den von Weinbrenner formulierten Modi der Schulbuchforschung¹⁵ resultieren die vorliegenden Ergebnisse aus einer quantitativen und qualitativen Gesamtanalyse des Werks im Sinne einer Bestandsanalyse. Mithilfe von Auswertungsmethoden der Digital Humanities wurde Annegarns *Weltgeschichte* vollständig durchsucht, um relevante Textstellen zu identifizieren. Dabei lag die Fragestellung zugrunde: Wie werden Türken und die Türkei im vorliegenden Schulbuch präsentiert, was verbindet sich mit den Bedeutungsfeldern, und welches sind die wesentlichen Dimensionen der Darstellung? Um diesen Fragen nachzugehen, werden zunächst Autor und Werk kontextualisiert, anschließend wird die formale Gestalt des Werks erläutert, um schließlich die verschiedenen Ebenen des darin enthaltenen Türkeibildes offenzulegen.

2 Katholische Provenienz: Historischer Rahmen von Autor und Werk

Die Informationsdichte zum jeweiligen Autor und zu den Rahmenbedingungen der Publikation von Geschichtsschulbüchern im 19. Jahrhundert stellt sich als äußerst heterogen dar, was die historische Rekonstruktion zuweilen erschwert. Im Fall des hier in Rede stehenden Verfassers existieren jedoch regionalhistorische Quellen, welche Aufschluss über biographische Eckpfeiler geben. Joseph Annegarn wurde am 13. Oktober 1794 im westfälischen Ostbevern geboren und starb am 8. Juli 1843 in Braunsberg (Ostpreußen). Er wirkte als Theologe, Pädagoge und Professor in den preußischen Provinzen Westfalen und Ostpreußen. Zunächst besuchte er zwischen 1808 und 1813 das Gymnasium und studierte dann von 1813 bis 1818 Theologie und Philosophie in Münster. Die Priesterweihe erfolgte im Jahr 1818. Im nachfolgenden Jahr wurde er Vikar der Kirche St. Lamberti und

14 Vgl. Blaschke, Olaf: Das 19. Jahrhundert: Ein Zweites Konfessionelles Zeitalter? Geschichte und Gesellschaft 26.1: Katholizismusforschung (2000), S. 38–75; Horn, Klaus-Peter: Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzungen im Umfeld des Kulturkampfes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder, Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim: Beltz 2003, S. 161–185.

15 Vgl. Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Hrsg. von Karl Peter Fritzsche. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992, S. 33–54.

zugleich Lehrer an der Normalsschule in Münster.¹⁶ In Selm war Annegarn 1830 Pfarrer, ab 1836 bis zu seinem Tod lebte er in Braunsberg, wo er als Professor für Kirchengeschichte und Kirchenrecht am Lyceum Hosianum tätig war.¹⁷ Im fast ausschließlich protestantisch geprägten Ostpreußen bildete der Katholizismus in den Kreisen des Ermlandes eine Enklave, wobei das Lyceum traditionell der Ort der Priesterausbildung war.¹⁸ Es wurde 1821 zu einer Hochschule mit philosophisch-theologischer Fakultät, die Universitäten gleichgestellt war.¹⁹ Neben seiner Lehrtätigkeit erlangte Annegarn eine gewisse Bekanntheit durch sein facettenreiches literarisches Schaffen. In der Festschrift zum 300-jährigen Jubiläum des Lyceums weist der Historiker Joseph Bender retrospektiv darauf hin: „Annegarn, der die Doktorwürde nicht erworben, war ein fruchtbarer Schriftsteller“²⁰. Zu seinen Publikationen²¹ zählten Elementarschulbücher, Gebets- und Andachtsbücher, eine Geschichte der christlichen Kirche und Handbücher für Geographie.²² Am prominentesten war seine erstmalig 1827 bis 1829 in sieben Bänden veröffentlichte *Allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend*.²³ Dieses Werk wurde ab der dritten Auflage von Heinrich Overhage²⁴ bearbeitet und

16 Vgl. Raßmann, Ernst: Nachrichten von dem Leben und den Schriften münsterländischer Schriftsteller des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts. Münster: Coppens 1866, S. 5.

17 Vgl. Bender, Joseph: Geschichte der philosophischen und theologischen Studien in Ermland: Festschrift des Königl. Lyceum Hosianum zu Braunsberg zu seiner dreihundertjährigen Jubelfeier, sowie zur Erinnerung an das dreihundertjährige Bestehen der hosianischen Anstalten ueberhaupt. Hrsg. von Joseph Bender. Braunsberg: C. A. Heyne 1868, S. 166f.

18 Ein Blick auf die Professorenenschaft der Institution bestätigt, dass sie an das übrige deutschsprachige katholisch-theologische Milieu angeschlossen war. So hatten beispielsweise Johann Heinrich Schmülling (1774–1851) aus Münster und Joseph Scheill (1784–1834) aus Landshut Professuren am Lyceum inne. Vgl. Bender: Geschichte der philosophischen und theologischen Studien in Ermland, 1868, S. 134ff und 163.

19 Die Einrichtung wurde im Jahr 1565 vom Kardinal Stanislaus Hosius gestiftet. Vgl. Wiese, Ludwig Adolf: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Berlin: Wiegandt und Grieben 1864, S. 57f.

20 Vgl. Bender: Geschichte der philosophischen und theologischen Studien im Ermland, 1868, S. 167.

21 Viele seiner selbständigen Veröffentlichungen erschienen im Verlag der Theissing'schen Buchhandlung in Münster.

22 Vgl. Triller, Anneliese: Annegarn, Joseph. In: Neue Deutsche Biographie (NDB) 1. Hrsg. von Otto von Stolberg-Wernigerode. Berlin: Duncker & Humblot 1953, S. 303.

23 Vgl. Annegarn, Joseph: Allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend. 7 Bde., Münster: Theissing 1827–1829.

24 Heinrich Overhage (1806–1873) war katholischer Priester und Volksschriftsteller. „Seine schriftstellerische Thätigkeit bewegte sich nur auf dem Gebiete der katholischen Volkslitteratur durch wiederholte Umarbeitungen von Annegarn's Geographie und großer und kleiner Weltgeschichte und durch zahlreiche Erzählungen“. Weis, Anton P.: Overhage, Heinrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie 25: Owens–Philipp. Hrsg. durch die Historische Commission bei der Königl. Akademie der Wissenschaften. Berlin: Duncker & Humblot 1887, S. 19

anschließend durch verschiedene Bearbeiter bis zur elften Auflage 1929/30 unter dem Titel *Annegarn's Weltgeschichte* weitergeführt. Es war zunächst als Lese- und Lehrbuch für den Privatunterricht der katholischen Jugend höherer Stände angelegt, etablierte sich aber schließlich an katholischen höheren Bürgerschulen und Töchterschulen.²⁵ Dem Verfasser zufolge fand es gute Aufnahme:

„was wohl andeutet, daß ein Werk dieser Art für unsere katholische Jugend Bedürfnis war, nicht nur um unkatholische, sondern sogar um unchristliche Lehrbücher der Weltgeschichte aus den Händen unserer Jugend zu entfernen. Man kann es leider nicht läugnen, daß fast alle Lehrbücher der Weltgeschichte für die Jugend, welche Deutschland überschwemmen, unkatholisch sind, und die wenigen wahrhaft katholischen sind entweder zu dürftig, oder sie haben, weil sie den Ton für die Jugend nicht getroffen, keinen Eingang gefunden.“²⁶

Der Erfolg des mehrbändigen Werkes veranlasste Annegarn dazu, eine komprimierte Fassung mit dem Titel *Weltgeschichte für die katholische Jugend. In einen vollständigen Auszug gebracht für Schulen* zu verfassen, deren zweite, von Annegarn selbst verbesserte Auflage (1840) im Zentrum dieses Beitrags steht. Im Untertitel werden die Stoßrichtung und das Anliegen deutlich, den umfangreichen Inhalt der vorangegangenen Bände zu bündeln, um ihn für den Unterricht noch eingängiger zu gestalten. Es ist davon auszugehen, dass das Buch nicht nur als Lehrbuch im schulischen Geschichtsunterricht und im häuslichen Privatunterricht eingesetzt wurde, sondern auch als individuell bildende Lektüre Verwendung fand. Ein Blick in das Vorwort zeigt den Anspruch des Verfassers: „die Ehre der christkatholischen Religion und Kirche blieb auch bei diesem Auszug mein höchstes Ziel“²⁷. Damit wird die konfessionelle Ausrichtung untermauert, die dazu dienen soll, das behauptete Bedürfnis nach einer katholischen Darstellung der Weltgeschichte zu erfüllen und die Jugend in einer katholischen Ordnung der Welt unterrichten zu können. Eine Rezension in der *Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen* (1847), welche sowohl auf die Neuauflagen des mehrbändigen Werks als auch auf den Auszug für Schulen Bezug nimmt, bestätigt diesen Eindruck und attestiert den Werken ein katholisches Profil, ergänzt jedoch: „es muss auch den Protestanten interessieren, die Sache von der andern Seite dargestellt zu sehen, so lange dabei das historische Interesse noch vorwaltet, wie es bei Annegarn der Fall war“²⁸. Annegarn habe sich an Becker orientiert – gemeint war Karl-Friedrich Becker

25 Vgl. Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*, 1840, S. IIIf.

26 Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*, 1840, S. III.

27 Ebd. S. IV.

28 Schnitzer, Carl Friedrich: Rezensionen. *Allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene* von J. Annegarn. In: *Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen*. Mit besonderer Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts (Pädagogische Vierteljahresschrift) 3. Hrsg. von Carl Friedrich Schnitzer. Stuttgart: Ebner & Seubert 1847, S. 470.

(1777–1806), der eine erfolgreiche *Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer*²⁹ verfasst hatte – und dessen Schriften katholisch modifiziert, was ihm zwar gelungen sei, dem Werk aber dennoch nicht zum Vorteil gereicht habe. Dem Rezensenten zufolge stehen die Schilderungen der neueren Ereignisse, also „die eigene Zuthat des Herausgebers“, nämlich im „Geist der historisch-politischen Blätter“³⁰, einer zentralen Zeitschrift für das konservativ-katholische Milieu des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Damit war die zeitgenössische Wertung besiegelt: Weite Teile des Inhalts seien aus einem anderen Werk übernommen worden, die eigene Handschrift des Autors sei somit in den religiös modifizierten Passagen und der Darstellung der jüngeren Geschichte zu vermuten. Obzwar manche Zusätze „weder in der Auffassung noch in der Darstellung recht zum übrigen stimmen“, wird abschließend dennoch eine Empfehlung beider Werke für katholische Anstalten ausgesprochen, einerseits, „weil es denn einmal eine besondere katholische und wiederum eine protestantische Weltgeschichte geben soll“, andererseits weil „seine Grundlage wirklich gut und die Erzählung fast durchgehend anziehend ist“³¹. Außer dieser Rezension finden sich keine weiteren Hinweise, weder hinsichtlich der Verbreitung noch zur Auflagenstärke. Die regelmäßigen Neuauflagen lassen jedoch auf eine konstante Rezeption schließen.³² Die letzte ermittelte Neuauflage mit dem Titel *Auszug aus Annegarns Weltgeschichte für Schulen* stammt aus dem Jahr 1901, war also bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts verbreitet; sie wurde von Franz Faßbaender³³ ediert, der sich wie seine Vorgänger zur Aufgabe machte, „die neue Auflage des ursprünglichen Buches in dem Sinne des verewigten Verfassers zu gestalten, in christlicher Auffassung die Thaten der Vergangenheit des Men-

29 Becker, Karl-Friedrich: Die Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer. 9 Bde. Berlin: Heinrich Frölich 1801–1805.

30 Schnitzer: Rezensionen, 1847, S. 470.

31 Ebd.

32 Annegarn selbst schreibt bezüglich der Neuauflage: „Auch dieser Auszug hat eine so günstige Aufnahme gefunden, daß nach Verlauf von wenigen Jahren die gegenwärtige zweite Auflage nothwendig geworden ist.“ Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug*, 1840, S. IV. – Seine Popularität im katholischen Milieu bestätigen auch die Worte, mit denen Annegarn in einer weiteren Rezension beschrieben wird: „Der Verfasser, dem Publicum bereits rühmlich bekannt durch seine ‚Weltgeschichte für die katholische Jugend‘. Allgemeiner Religion- und Kirchenfreund und Kirchenkorrespondent, redigiert von Dr. Benter, Nr. 87, 30. October 1835. In: Allgemeiner Religions- und Kirchenfreund nebst Kirchenkorrespondenten verbunden mit einem katholisch-theologischen Literaturblatte und einer Beilage unter dem Titel Euphemia, Blätter für religiöse Kunst und Unterhaltung. Hrsg. von G. J. Saffenreuter. Würzburg: Stahl'sche Buchhandlung 1847, S. 695–696.

33 Franz Anton Maria Faßbaender (1864–?), Dr. phil., war Lehrer an der Realschule, dem Gymnasium und dem Realgymnasium in Münster. Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945: Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. Bd. 3: Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 1871–1945. Berlin: LIT 2011, S. 1250.

schengeschlechtes zu entwickeln³⁴. Auch darin zeigt sich die Kontinuität in der Ausrichtung des Lehrbuchs. Sowohl die Biographie und der berufliche Werdegang Annegarns als auch der geographische Wirkungsraum seines Werks belegen eine Verankerung im katholischen Raum, das heißt hier liegt ein Lehrbuch vor, das im konfessionellen Kontext konzipiert, ediert und rezipiert wurde. Das katholische Weltbild und ein entsprechender Missionierungs- und Herrschaftsanspruch mit quasi-kolonialem Beiklang äußern sich an zahlreichen Stellen des Buches, speziell in den abschließenden Worten:

„Die katholische Kirche hat sich in der letzten Zeit segenvoll ausgebreitet, besonders in Amerika und Asien. Auch in England wächst die Zahl der Katholiken mit jedem Jahr ganz bedeutend, und durch das neu errichtete Bisthum Algier wird hoffentlich bald auch die Nordküste Afrikas für die katholische Kirche gewonnen werden.“³⁵

Einschränkenden Regulativen seitens des Staates unterlagen Schulbuchveröffentlichungen zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Aufgrund der zahlreichen, bis in die jeweilige Gegenwart bearbeiteten Neuauflagen, in deren Titel, wie erwähnt, der Name Annegarns aufgenommen war, kann darauf geschlossen werden, dass sowohl dem ursprünglichen Verfasser als auch dem Werk eine gewisse Popularität zuteil wurde. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise das zu jener Zeit noch weit- hin Fremde, der Türke und seine Religion, der Islam, im vorliegenden Schulbuch dargestellt wurden. Annegarns biographische Daten bieten keinen Aufschluss über persönliche Berührungspunkte mit dem Osmanischen Reich oder eine eigenständige wissenschaftliche Auseinandersetzung damit. Einzig in seinem einige Jahre vor der *Weltgeschichte* veröffentlichten *Handbuch der Geographie für die Jugend. Mit vielen eingestreuten ausführlichen Nachrichten über die Sitten, Religionen, Lebensweisen fremder Völker und mit anderen nützlichen Notizen* (1834)³⁶ finden sich, ohne Hinweise auf die referenzierte Literatur, eingehende Darstellungen der Geographie der europäischen Türkei sowie ihrer Kultur und Sitten. Kleinschrittig werden unter anderem Gesellschaftsstrukturen, Bildungsstände, Familienverhältnisse, Essensgepflogenheiten und Kleidungsstraditionen erläutert – weswegen ein Seitenblick auch auf dieses Werk gerichtet wird.

34 Fassbaender, Franz: Auszug aus Annegarns Weltgeschichte für Schulen. Münster: Theissing 1901, Vorwort.

35 Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug, 1840, S. 496.

36 Annegarn, Joseph: Handbuch der Geographie für die Jugend. Mit vielen eingestreuten ausführlichen Nachrichten über die Sitten, Religionen, Lebensweisen fremder Völker und mit anderen nützlichen Notizen. Münster: Theissing 1834.

3 Formale Gestalt und inhaltliche Konturen der Weltgeschichte

„Die sogenannte allgemeine Weltgeschichte erzählt uns die wichtigsten Thaten der Menschen auf Erden. Man sammelt diese Erzählungen aus Geschichtsbüchern, die von Männern geschrieben sind, welche damals oder kurz danach lebten, als die Geschichten sich zutrug.“³⁷ Mit diesen ersten Worten des Werkes findet eine Bestimmung dessen statt, was der Autor unter einer Weltgeschichte versteht: wichtigste, ausgewählte Taten der Menschheit, möglichst in jeweils zeitgenössischer Erzählung. Dementsprechend hatte der dargelegte Inhalt bereits einen vorgeschalteten Filter durchlaufen, welcher auch von Gesichtspunkten wie der Begrenztheit des Umfangs und der Kohärenz des Inhalts mitbestimmt ist. Auch fällt auf, dass die Nähe der Berichterstatter zu den jeweiligen historischen Ereignissen als eine Art Legitimation angeführt wird. Damit misst Annegarn implizit den Schilderungen der jüngeren Geschichte, welche er selbst erlebte, eine höhere Triftigkeit bei. Seine *weltgeschichtliche* Darstellung stellt den Versuch dar, das der Übermittlung für würdig erachtete Wissen zu bündeln und verständlich für die Lesenden aufzubereiten – eine anspruchsvolle Zielsetzung, weswegen Annegarn selbst die Schwierigkeit einer adäquaten Darstellung erläutert und darauf hinweist, dass seine Lehrwerke einander ergänzen und erweitern: „Um alle Dürre des Vortrages zu vermeiden, hat der Auszug etwas stark ausfallen müssen. Man findet dagegen in demselben Manches, was man im Hauptwerke vermissen wird, so wie manche Artikel des Hauptwerkes im Auszuge theils nur kurz berührt, theils ganz ausgelassen sind, so daß beide Werke sich gegenseitig ergänzen“³⁸. Die Aufbereitung des Inhalts entspricht einer zusammenhängend erzählenden Darstellung oder auch einer Art Leitfaden. Insgesamt umfasst das Buch 496 Seiten zuzüglich Inhaltsverzeichnis, einer Seite „Gedächtnißübung“³⁹ und einer Seite Werbung für weitere Bücher aus demselben Verlag. Der Inhalt ist chronologisch geordnet und in drei Ebenen gegliedert. Die oberste Gliederungsebene setzt sich aus den drei klassischen Epochen Alte Geschichte, Geschichte des Mittelalters und Neue Geschichte zusammen. Diese sind in Zeiträume untergliedert, die wiederum passagenweise durch Zwischenüberschriften unterteilt sind.⁴⁰

37 Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug, 1840, S. 1.

38 Ebd. S. III.

39 Die „Gedächtnißübung“ enthält zahlreiche Namen von Herrschern und religiösen Gestalten wie Augustus, Mohammed, Guttenberg, Luther und die zugehörigen Jahreszahlen. Die Aneinanderreihung diente lediglich dem Memorieren. In ihr tritt keine Gestalt der osmanischen Geschichte auf. Vgl. Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug, 1840, S. 504.

40 Der erste Abschnitt, „Alte Geschichte. Von Erschaffung der Welt bis zur Völkerwanderung. (ungefähr 4000 Jahre.“, reicht von Seite 1 bis 210. Er nimmt mit detaillierten Beschreibungen der Ereignisse den größten Platz im Buch ein und zeigt damit eine erste Schwerpunktsetzung an. Die-

Im Wesentlichen werden militärisch-politische Geschehnisse dargelegt und mit dem Schaffen als wichtig erachteter Persönlichkeiten verknüpft. Daneben findet die Kirchengeschichte Platz. Von der inhaltlichen Zusammensetzung her wird, neben der biblischen Geschichte, der griechischen und der römischen Antike der höchste Stellenwert beigemessen. Der Schwerpunkt auf der Betrachtung der Antike war zeitgenössisch üblich; dies änderte sich erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts, indem im Rahmen der Nationalstaatsbildung gegenüber der klassisch humanistischen Akzentuierung eine stärkere Hinwendung zur jüngeren Geschichte stattfand, mit dem Ziel, im Geschichtsunterricht ein höheres Maß an politischer Bildung vermitteln zu können.⁴¹ Annegarns *Weltgeschichte-Auszug* hat einen – ebenfalls nicht unüblichen – eurozentrischen Zuschnitt, in dem die Ereignisse in einer chronologischen Reihenfolge dargestellt werden. Teil dieses Kosmos ist das Osmanische oder auch „Türkische Reich“, das wegen seiner europäischen Territorien und der historischen Verflechtungen mit den übrigen Mächten (auch) als europäische Macht begriffen wird.⁴² Auf eine systematische, umfassende Beschreibung der Geschichte einzelner Völker oder Nationen wird jedoch verzichtet; sie werden im Kontext der jeweiligen Ereignisse und Epochen angerissen, so auch das Osmanische Reich. Eine quantitative Wortsuche zeigt gleichwohl ein häufiges Auftreten in dem Schulbuch, denn die Trefferanzahl von *türk** (102)⁴³ entspricht der von *europ** (106, einschließlich *Europa* und *europäisch*). Angrenzende Termini wie *osman** (7), *musel** (8) oder *islam** (2) werden demgegenüber relativ selten verwendet, sodass eine Präferenz für die Termini *Türkei*, *Türken* und *türkisch* als Sammelbegriffe konstatiert werden kann. Dabei treten diese Bezeichnungen in unterschiedlichsten Kontexten auf, als kurze Nennung und Referenz, aber auch in

ser Abschnitt ist in sieben Zeiträume untergliedert, in denen die biblischen Urgeschichten, gefolgt von römischer und griechischer Geschichte, Erzählungen um Jesus sowie die Völkerwanderung dargelegt werden. Als zweiter Abschnitt folgt auf den Seiten 211 bis 334 die „Geschichte des Mittelalters. Von der Völkerwanderung bis zur Entdeckung Amerika's. (476–1492.)“, welche damit den zweitgrößten Umfang besitzt. In vier Zeiträumen werden hier die Zeit Karls des Großen, die Kreuzzüge, die Zeit Rudolf von Habsburgs und die Entdeckung Amerikas erläutert. Abschließend folgt die „Neue Geschichte. Von der Entdeckung America's bis auf unsere Tage. (1492–1840.)“, die von Seite 335 bis 496 den geringsten Umfang einnimmt, an das vorherige anknüpft und den Westfälischen Frieden, die Französische Revolution sowie die Befreiung Europas durch den Sieg über Napoleon bis zur Gegenwart erzählt.

41 Vgl. Albisetti, James C.; Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918 Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von Christa Berg. München: C. H. Beck 1991, S. 260.

42 In den Quellen werden beide Begriffe, Osmanisches Reich und Türkisches Reich, sowie zugehörige Substantive und Adjektive weitgehend synonym verwendet; vgl. hierzu auch den Beitrag von Mathie im vorliegenden Band. – Für die staatlich-politische Entität wird in diesem Artikel die Bezeichnung Osmanisches Reich präferiert.

43 Die Wortsuche mit Asterisk fängt alle Nennungen ein, die mit *türk* beginnen, darunter *Türke*, *Türkei*, *türkisch*, *Türkenfürsten*, *Türkenlager*, *Türkenkrieg* und andere.

umfassenden Erzählzusammenhängen. Ihnen wohnt eine diffuse Semantik inne, die dennoch einigen Aufschluss über das Türkeibild bietet.

4 Dimensionen des Türkenbildes

4.1 Vergleichsobjekt und Gründungsnarrativ: „der Türke“

Eingeführt wird „der Türke“ in Annegarns Werk erstmals in der „Alten Geschichte“, im Unterkapitel „Die erste Christenverfolgung“. In den Schilderungen der ersten Christenverfolgung durch die Römer heißt es in einem Einschub: „denn der Heide glaubte so steif an seine Götter, wie heutigen Tages der Türk an seinen Muhamed“⁴⁴. Die Einbettung stellt einen Bezug zur Gegenwart der Lesenden her, obgleich die heidnische Götterverehrung auch anders hätte konnotiert werden können. Es entsteht der Eindruck, als sei hinlänglich bekannt, was die Religiosität des Türken bedeutet, wenn daraus per Analogie auf den ungläubigen antiken Römer geschlossen werden kann. Die Aussage stellt die zeitgenössischen Türken zwangsläufig in eine Reihe mit dem Feind und Unterdrücker des frühen Christentums. An anderer Stelle wird ähnlich vorgegangen. In den Beschreibungen der frühen Araber und Mohammeds findet sich erneut ein Hinweis auf die Türken:

„Die Araber lernten Griechisch, und verbrennten die Werke der Alten nicht mehr; Naturforscher, Aerzte, Astronomen und Baukünstler standen unter ihnen auf, die ehrwürdige gothische Bauart ist ihr Werk, nicht der Gothen. In ihren Städten hatten sie hohe Schulen, Sternwarten, Fabriken, sogar unsere Ziffern sind arabisch. Man hüte sich also, die fleißigen Araber mit den spätern Türken zu verwechseln, die immer Feinde der Wissenschaften gewesen sind, und nur die muhammedanische Religion mit den alten Saracenen gemein haben.“⁴⁵

Diese Art des Vergleichs entspricht der im 18. Jahrhundert durch Reiseberichte aufkommenden Tendenz, den Orient differenzierter zu betrachten und bestimmtere Bewertungen einzelner Gruppen des Osmanischen Reiches vorzunehmen, womit die vorherrschende Gleichsetzung von „Türke“ und „Anhänger des Islams“ allmählich aufgelöst wurde. Damit einher ging ein gesteigertes europäisches Interesse am Arabischen im Gegensatz zum Osmanischen. Eine turkophobe Haltung war dabei nicht selten, wie Klaus Kreiser konstatiert.⁴⁶ So auch in der vorliegenden

44 Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug, 1840, S. 184.

45 Ebd. S. 225.

46 Kreiser, Klaus: „Haben die Türken Verstand?“ – Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter. In: Ulrich Jasper Seetzen (1767–1811). Leben und Werk. Die arabischen Länder und die Nahostforschung im napoleonischen Zeitalter. Vorträge des Kolloquiums vom 23. und 24. September 1994 in der Forschungs- und Landesbibliothek Gotha Schloß Friedenstein. Hrsg. von Hans Stein. Gotha: Forschungs- und Landesbibliothek 1995, S. 161–173.

Textstelle, in der Annegarn die Lesenden explizit vor einer Verwechslung warnt. Die Araber seien in der Blütezeit des Islams ein Volk gewesen, welches durch Wissenschaft, Ästhetik und Wirtschaft in einer europäischen Tradition gestanden und Europa durch seine Bauweise und die arabischen Ziffern geprägt habe. Die Türken werden hingegen von der geistesgeschichtlichen Tradition Europas exkludiert, ihnen werden keinerlei Errungenschaften zugebilligt, sie seien „immer Feinde der Wissenschaften“⁴⁷ gewesen.

Eine erste, ausführlichere Annäherung an die Türken findet sich als zusammenhängender, kohärenter Text in den Ausführungen zum untergehenden Byzantinischen Reich. Obgleich der Abschnitt die Überschrift „Das griechische Kaisertum“ trägt, skizziert der Inhalt eher den Aufstieg des Osmanischen Reiches: „Am Ende des 13ten Jahrhunderts kamen auch die osmanischen Türken, ein rohes, kriegerisches Heidenvolk, aus dem Innern Asiens, nahmen den muhammedanischen Glauben an, und ihr Anführer Osman machte seit 1302 bleibende Eroberungen in Kleinasien. Das ist der Anfang des jetzt noch bestehenden türkischen Staates“⁴⁸. Das Auftreten der Türken wird in Verbindung mit den drei Attributen *roh*, *kriegerisch*, *heidnisch* eingeführt, eine durchweg pejorative Beschreibung. Damit werden die vorherigen Charakterisierungen als Feinde des Christentums und der Wissenschaft aufgegriffen. Mit der Wesensbeschreibung als „kriegerisch“ gelten sie im Ganzen weder als gebildet und friedfertig noch als „christlich“ (im Sinne einer vergleichbar hochstehenden Gesinnung). Auch der nachfolgende Satz stellt eine Kontinuität zum weiterhin bestehenden türkischen Staat her, ohne dass auf Veränderungen hingewiesen oder die Beschreibung im Hinblick auf neuere Entwicklungen korrigiert wird. In einer sich anschließenden Passage wird die Historizität der einstigen christlichen Ablehnung markiert und zugleich die Empfindung eigener Superiorität angesprochen: „der Haß der Christen gegen die raschen Eroberer war von Anfang an so groß, daß man in christlichen Ländern den Namen Sultan manchem Hunde beilegte“⁴⁹. Mit diesem Beispiel für die Verspottung der Türken bringt der Verfasser zum Ausdruck, dass seit ihrem Eintritt in die Geschichte ihr Verhältnis zu den christlichen Ländern unter keinem guten Stern stand.

Annegarns in zeitlicher Nähe zu seiner *Weltgeschichte* veröffentlichtes *Handbuch der Geographie für die Jugend* (1834) eignet sich als Vergleichsfolie, um den Auffassungen des Autors weiter nachzuspüren. In diesem Werk fallen die Erläuterungen des Gründungsnarrativs des Osmanischen Reiches umfassender und noch radikaler in der Abgrenzung von europäischer Zivilisiertheit aus. So heißt es, der „Räuberhauptmann“ Osman habe „Räuberfamilien“ versammelt, „nahm eini-

47 Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*. Auszug, 1840, S. 225.

48 Ebd. S. 314.

49 Ebd.

ge christliche Landschaften in Kleinasien ein, und schlug dort ein Räuberlager auf, welches er osmanisches Reich zu nennen wagte. Dieses Räubernest ist die Wiege des asiatischen Räuberstaates, der sich in dem herrlichsten Lande Europa's einnistete, und zwischen 1300 bis 1566 sich zur ersten Macht Europa's empor schwang⁵⁰. In einem noch volkstümlicheren und polemischeren Stil werden die Türken nicht als eine Volksgruppe, sondern als lose, verbrecherische Horde skizziert, die sich anmaße, einen eigenen Namen zu tragen. Explizit werden sie als ein aus Asien stammender Fremdkörper betrachtet, der sich ungerechtfertigt als Macht etablierte und in Europa sein Unwesen trieb. Frappierend ist die häufige Verwendung der Bezeichnung „Räuber“. Auch wenn sich mit dem Genre des Räuberromans in der Literatur, insbesondere mit Schillers *Die Räuber* (1781), die Figur eines edlen Räubers herausbildete⁵¹, zielt Annegarns Erzählung lediglich auf eine Diffamierung der Türken als gewalttätige und die Gesetze verachtende Gruppe. Dadurch wiederum, dass die Türken als vom Gesetz Abtrünnige gelten, können ihnen Rechte abgesprochen werden. Das evozierte Feindbild ist vage und unspezifisch, konnte aber von zeitgenössischen Rezipienten wohl unmissverständlich erfasst werden.

4.2 Türkengefahr und Schrecken des Abendlandes

Ausführlicher in Erscheinung treten die Türken erstmals an der Schwelle zur Frühen Neuzeit, in Annegarns Schilderungen der Eroberung Konstantinopels im Jahre 1453. Dort treten sie als zentraler Antagonist der byzantinischen Griechen und Europas auf. In dem bis heute als Zeitenwende begriffenen Ereignis, das seit jeher eine starke Rezeption erfuhr, kulminieren zahlreiche Vorstellungen, die zum frühneuzeitlichen Narrativ von der Türkengefahr und dem Schrecken des Abendlandes gehören. Trotz der Kluft zwischen Westeuropa und dem Byzantinischen Reich wurde der Fall Konstantinopels als Zentralangriff auf das Innere Europas wahrgenommen, in dessen Folge die Renaissance als kulturelle Erneuerungsbewegung angesichts der Krise entsteht. In diesem Ereignis, der Eroberung, das noch mehr als die Entdeckung Amerikas für das Ende des Mittelalters steht, verdichtet sich der Diskurs der Türkengefahr.⁵²

„§. 99. Die Türken erobern Konstantinopel

Nun wurde Constantinopel 3 Tage geplündert, aller erdenkliche Gräuel verübt, jede Kirche entweiht, die meisten Bewohner der Stadt wurden gemordet; am vierten Tage

50 Annegarn: Handbuch der Geographie für die Jugend, 1834, S. 274.

51 Vgl. Boehncke, Heiner: Räuber. Die ambivalent faszinierende Figur. In: Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Hrsg. von Hans-Otto Hügel. Stuttgart: J. B. Metzler 2003, S. 366.

52 Vgl. Höfert, Almut: Den Feind beschreiben. „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600. Frankfurt am Main: Campus 2003, S. 57.

hielt Muhammed mit einer eisernen Keule seinen Einzug, und schon am folgenden Tage war moslemischer Gottesdienst in der Sophienkirche. Die noch lebenden Griechen erhielten Begnadigung und freie Religionsübung, mußten aber jährlich durch eine Kopfsteuer ihr Leben erkaufen.⁵³

Die zuvor eingeführten Attribute der Türken werden vor dem Hintergrund der unmittelbaren Angst vor einer weiteren Expansion des Osmanischen Reiches expliziert. Mit dem Verweis auf Plünderungen, Entweihungen und alle erdenklichen Gräueltaten wird ein furchteinflößendes Bild gezeichnet, das seinen Höhepunkt im Auftreten des bewaffneten Sultans und der sich anschließenden Profanierung der „Sophienkirche“ als symbolträchtigem Zentrum des Christentums findet. Während in der Schilderung der Kriegshandlungen noch detailliert Truppenanzahl und Schlachtablauf aufgeführt werden, ist die Ausdrucksweise hier pauschalisierender, mit Schwerpunkt auf der religiösen Dimension. In der abschließenden Passage wird die Unterdrückung des Christentums, „das türkische Joch“, erläutert und Mitleid und Solidarität mit den Griechen als Glaubensbrüdern angerufen. Im darauf folgenden Textstück wird der Blick nach Zentraleuropa verlagert und die Reaktion auf die Eroberung erläutert:

„Die Eroberung Constantinopels brachte in Europa einen allgemeinen Schrecken vor den Türken hervor, und es begann der Gebrauch, täglich dreimal die Betglocke zu ziehen gegen diese Christenfeinde. Schon drangen sie in Ungarn ein, wurden hier aber zurückgeschlagen, und auf die sogenannte Türkei oder das alte griechische Kaiserthum beschränkt. Seitdem hat die hohe Pforte politische Verbindungen mit den meisten christlichen Mächten angeknüpft, aber als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben.“⁵⁴

An dieser Stelle wird die einmalige kollektive Angst in Europa vor den Türken als Christenfeinden benannt. Mit dem Aufruf zum Gebet, dem Türkenläuten, etablierte sich ein Ritual, mit dem im gesellschaftlichen Alltag an die Bedrohung erinnert wurde. Almut Höfert zufolge resultierte die Omnipräsenz der Türkengefahr insbesondere aus der durch den Buchdruck ermöglichten Veröffentlichung von Flugschriften, die das Motiv in einer bis dahin ungekannten Geschwindigkeit verbreiteten und eine Bedrohung für die gesamte abendländische Christenheit suggerierten. Es wurden keine Informationen verbreitet, aber die Türken als Urfeinde inszeniert.⁵⁵ Diese einmalige, im kollektiven Bewusstsein nachwirkende Angst wird von Annegarn aufgegriffen, ohne kenntlich zu machen, dass sich die

53 Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug, 1840, S. 315.

54 Ebd. S. 316.

55 Vgl. Höfert, Almut: Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit. In: Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 63.

Geschichte seither weiterentwickelt hat. Stattdessen pointiert Annegarn abschließend seine Haltung, indem er zwar die diplomatischen Verbindungen zur Hohen Pforte benennt, jedoch in aller Deutlichkeit die fortbestehende Fremdheit der Türken unterstreicht: Sie seien niemals als Brüder zu sehen, keineswegs liege eine wie auch immer geartete Verbundenheit zwischen Europa und dem Osmanischen Reich vor. Mit der Verwendung der Temporaladverbien *nie* und *immer* suggeriert der Autor eine Endgültigkeit der Aussagen, welchen somit bis in seine Gegenwart hinein Gültigkeit zugeschrieben wird. Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass sich Annegarns Auffassungen weiterhin in den Mustern der frühneuzeitlichen Türkenfurcht bewegen, welche nicht als historische Sachverhalte erläutert, sondern sogar bekräftigt werden.

4.3 Barbarei und Kannibalismus

Nach dem Fall Konstantinopels tauchen die Türken in dem Lehrwerk zumeist in Darstellungen kriegerischer Handlungen wie der Belagerung Wiens, den Türkenkriegen und den russisch-türkischen Kriegen auf, in denen vorherige Erzähllinien weitergeführt werden. Eine Zuspitzung der Charakterisierungen findet sich in der dichotomen Darstellung von den Griechen als „Heldenvolk“⁵⁶ und den Türken als „ihren tyrannischen Beherrschern“⁵⁷ im Griechischen Unabhängigkeitskrieg der Jahre 1821 bis 1832. Dieser Krieg findet in der Frühphase der europäischen Nationalstaatsbildung und während der Anfänge der Reformen im Osmanischen Reich statt. Seine europäische Rezeption steht im Licht des Philhellenismus und einer Wiederentdeckung des modernen Griechenlands.⁵⁸ Zudem finden die Ereignisse zu Annegarns Lebzeiten und in geringem zeitlichen Abstand zur Veröffentlichung seines Lehrwerks statt.

Zum historischen Kontext: Ab 1821 erhoben sich selbständig organisierte griechische Truppen und erlangten mit Unterstützung Russlands, Großbritanniens und Frankreichs die Unabhängigkeit Griechenlands. Das Osmanische Reich verlor mit diesem Ereignis und durch die schon 1817 errungene Autonomie Serbiens an Einfluss und nicht zuletzt Steuereinnahmen auf dem Balkan. Dieser Krieg, in dessen Verlauf die Janitscharen 1826 entmachtet wurden, läutete eine innere Neuordnung ein.⁵⁹ Die 1830er Jahre waren geprägt von Verwaltungsreformen unter

56 Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend. Auszug, 1840, S. 488.

57 Ebd. S. 487.

58 „Die Renaissance hat die Antike ‚erfunden‘ und hat aus ihr ein konkretes Land gemacht, das man fortan erforschen konnte.“ Schnapp, Alain: Die „Antiquitates“ der Griechen und Römer, ihr Einfluß auf die Entstehung des antiquarischen Denkens und ihr Beitrag zur „Wiederentdeckung Griechenlands“. In: Graecomania: Der europäische Philhellenismus. Hrsg. von Gilbert Heß, Elena Agazzi, Elisabeth Décultot. Berlin: de Gruyter 2009, S. 3–39, hier 3.

59 Annegarn greift die Abschaffung der Janitscharen auf: „Auch der regierende türkische Sultan Mahmud II. entwickelte neue Kraft, da er im Juni 1826 die Janitscharen vernichtete, und Militair aus

Mahmud II., der zur Stabilisierung die Zentralisierung des Staates vorantrieb und dafür verschiedene Ministerien errichtete. Teil dieses Prozesses waren die 1839 begonnenen *Tanzimat*-Reformen.⁶⁰

Die Darstellung des Unabhängigkeitskrieges findet unmittelbaren Niederschlag in zahlreichen deutschen Geschichtsschulbüchern der 1830er und 1840er Jahre, wobei jeweils nur ein Ausschnitt der komplexen Sachverhalte dargelegt wird. Die Schwerpunktsetzung der Texte fällt unterschiedlich aus. Zumeist wird der Ablauf der militärischen Auseinandersetzungen ausführlicher dargelegt, indem historische Daten, Personen und Details erwähnt werden. Im Wesentlichen verlaufen die Deskriptionslinien nach einem dichotomen Muster: Positiv konnotiert werden die aufständischen Griechen, negativ die osmanischen Türken. Die Griechen fungieren als Projektionsfläche für Idealvorstellungen, die Türken wiederum als diesen im Wege stehend. Weder bei den Beschreibungen der Griechen noch der Türken werden aufgestellte Behauptungen belegt, stattdessen finden Stereotypisierungen statt.

In Annegarns *Weltgeschichte-Auszug* sind diese Ereignisse im letzten Zeitraum, „Von der Befreiung Europa's bis auf unsere Tage. (J. Chr. 1813–1839)“, verortet und tragen die Überschrift „§. 125 Befreiung Griechenlands“⁶¹. Daran anknüpfend wird der russisch-türkische Krieg erwähnt, der im Zusammenhang mit den Ereignissen in Griechenland steht. Von Beginn an legitimiert der Verfasser das Aufbegehren der Griechen in Form von Kriegshandlungen, da sie sich schließlich gegen ihre „tyrannischen Beherrscher“ auflehnten, und jetzt sei „der Augenblick gekommen, das Joch der Türken abzuschütteln“⁶². Nach einer ersten knappen Skizzierung des Verlaufs findet sich die signifikanteste Textstelle, mit welcher die Reaktion der Türken auf die Aufstände der Griechen bedacht wird:

europäischem Fuße einführte“. Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*. Auszug, 1840, S. 488.

60 Vgl. Schulze, Reinhard: *Die islamische Welt in der Neuzeit (16.–19. Jahrhundert)*. In: *Der islamische Orient – Grundzüge seiner Geschichte*. Hrsg. von Albrecht Noth, Jürgen Paul. Würzburg: Ergon 1998, S. 389.

61 In der Wahl der Überschrift unternehmen die deutschsprachigen Lehrwerke des 19. Jahrhunderts bereits eine erste Wertung der Ereignisse. Die Rede ist von „Befreiung Griechenlands“ und „Revolution in Griechenland“ (Welter, Theodor Bernhard: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen*. 24. verm. u. verb. Aufl. Münster: Coppenrath 1868, S. 410), „Griechenlands Freiheitskampf“ (Weber, Georg: *Lehrbuch der Weltgeschichte. Mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen, und einem Abriß der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung*. 2. Aufl. Leipzig: Engelmann 1847, S. 774) sowie „Aufstand der Griechen“ (Nösselt, Friedrich: *Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrerschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte*. Theil 3. 2. Aufl. Leipzig: Fleischer 1839, S. 474).

62 Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*. Auszug, 1840, S. 487.

„Schrecklich hauseten die Türken in Griechenland, wo sie siegten. Die Griechen wurden lebendig gespießt oder zersägt, oder man hieb ihnen Hände und Füße ab, bratete dieselben, und zwang die Unglücklichen, von ihrem eigenen Fleische zu essen. An andern Orten grub man die Griechen in die Erde bis an den Mund, den man ihnen aber durch ein Sperrholz offen hielt, so daß nun Ameisen zu Hunderten bis in den Hals hinabkrochen, und weil auch der Schädel noch geschoren und mit Honig bestrichen war, so sammelten sich zahllose Insekten auf ihm.“⁶³

Die Beschreibung erscheint willkürlich, zumal keine Quellenhinweise vorgelegt werden. Dennoch nimmt sie einen größeren Teil der Textpassage ein, die dem Geschehen in Griechenland gewidmet ist. Mit der Schilderung brutalster Handlungen vollzieht sich eine Entmenschlichung der Türken, die als Schlächter beschrieben werden, welche Kannibalismus erzwingen. So wird das furchteinflößende Feindbild vom Türken auf die Spitze getrieben, indem sie als das Böse an sich stilisiert werden. Mit der Kannibalismus-Erzählung bedient sich Annegarn der Reiseliteraturdarstellung von kolonialen Kontexten, in denen diese Zuschreibung als gängige Abgrenzungsstrategie verwendet wurde. Kannibalismus als kulturelle Praxis ist Castro Varela und Dhawan zufolge eine Rekonfiguration von Kolonialismus als Selbstverteidigung: Wer sich als Kannibale erweist oder derartige Praktiken duldet, hat keine Rechte. Nicht-Europäern wird folglich die Rechtsfähigkeit abgesprochen, was wiederum das eigene kriegerische Handeln legitimiert.⁶⁴ Die Passagen bei Annegarn entsprechen solchen über indigene Gruppen unter kolonialen Herrschaftsverhältnissen. Dieselbe Textstelle taucht später – in geringfügig veränderter Gestalt – in der von Heinrich Overhage bearbeiteten und 1851 erschienenen Fassung des mehrbändigen Lehrwerks weiterhin auf.⁶⁵ Mit dieser Darstellung werden die Türken vollends unter die Barbaren subsumiert, indem ihnen jegliche Zivilisiertheit abgesprochen wird. Zugleich wirkt diese Passage seltsam deplatziert, da sie weder in den übrigen Erzählzusammenhang eingebettet ist noch, wie angesprochen, Zeitpunkte, Orte oder Zeugen des angeblichen Geschehens genannt werden. Scheffler zufolge handelt es sich bei dieser Art von Gewalt-

63 Ebd. S. 487f.

64 Vgl. Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld: transcript 2015, S. 37.

65 „[D]ie Türken rächten sich dafür barbarisch und grauenhaft, spießten die Griechen auf Morea, zersägten sie lebendig, hieben ihnen Hände und Füße ab, die sie brateten, und zwangen die Unglücklichen, ihr eigenes gebratenes Fleisch zu essen. An anderen Orten gruben diese Unmenschen die Griechen bis an den Mund in die Erde, hielten ihnen aber durch ein Sperrholz den Mund weit offen, so daß nun Ameisen zu Tausenden bis in den Hals hinabkrochen. Weil der Kopf auch noch geschoren und mit Honig bestrichen war, so sammelten sich bald zahllose Insekten auf demselben, und schon nach einigen Stunden war der Gemarterte nicht mehr zu erkennen; die Leiden der meisten dauerten aber mehrere Tage, ehe der Tod sie erlösete.“ Overhage, Heinrich: J. Annegarn's allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene. Von der Befreiung Europa's bis auf unsere Tage. Band 8. 4. erw. und verb. Aufl. Münster: Theissing 1851, S. 82f.

beschreibungen nicht selten um eine Projektion. Erzählungen über „Türkengreuel“ kursierten in der europäischen Öffentlichkeit seit dem Fall Konstantinopels, verstärkt im Zusammenhang mit dem Griechischen Unabhängigkeitskrieg. Ihnen wohne ein politischer Impetus inne: Indem sie Sympathie mit den unterdrückten Griechen erzeugen, bieten sie Anlass zu militärisch-politischem Einschreiten.⁶⁶

5 Resümee

Mit dem Zitat aus Annegarns *Weltgeschichte*, „als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben“⁶⁷, sind die wesentlichen Züge des Türkenbildes in diesem Lehrwerk akzentuiert zusammengefasst. Die Türken werden Europa gegenübergestellt und mit der Behauptung fremder Geistesbildung daraus ausgeschlossen. Es wird eine grundlegende Unvereinbarkeit konstatiert, da die Türken nicht im Stande seien, sich dem europäischen Maßstab anzupassen. Nichtsdestoweniger werden sie als Bestandteil des Kosmos der Weltgeschichte wahrgenommen und finden (obgleich das Buch mit seinem beschränkten Umfang eine Selektion der Inhalte vornehmen muss) als eine nennenswerte Größe Platz im Lehrwerk, die sich als wichtig für die Definition des Eigenen erweist. Ihr Handeln wird erzählt und bewertet, auch wenn keine differenzierten Sachinformationen über die Fremden gegeben werden. Weder über die begonnenen Reformmaßnahmen noch über das Erziehungswesen des Osmanischen Reiches wird etwas mitgeteilt, zeitgenössische Entwicklungen werden nicht benannt. Stattdessen wird ein diffus turkophober Eindruck vermittelt, der in der Kannibalismus-Erzählung seinen Höhepunkt findet. Derartige Beschreibungen leisten mehr als eine Diffamierung, sie schüren Abscheu und erzeugen ein Hassbild des Fremden. Das zeitgenössische Narrativ vom kranken Mann am Bosphorus kommt ebenso wenig zum Tragen. Zwar heißt es zuletzt, dass Europa sich nicht weiter vor den Türken zu fürchten habe, jedoch bezieht sich dies auf die damals weithin bekannte militärische Schwäche des Osmanischen Reiches.⁶⁸ Annegarn recurriert stattdessen auf Abgrenzungsstrategien des Mittelalters und

66 Vgl. Scheffler, Thomas: „Wenn hinten, weit, in der Türkei die Völker aufeinander schlagen...“. Zum Funktionswandel „orientalischer“ Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert. Hrsg. von Jörg Requate, Martin Schulze-Wessel. Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230, hier 217 und 223.

67 Annegarn: *Weltgeschichte für die katholische Jugend*. Auszug, 1840, S. 316.

68 Im Handbuch der Geographie hingegen werden Gedankengänge kolonialer Landnahme angedeutet: „Die Türkei ist ein höchst gesegnetes Land, nur Schade, dass die trägen Türken ihre Fruchtbarkeit so schlecht benutzen“, und: „Auch mit Fabriken und Manufacturen hat der Türke nicht gern zu thun. Die berühmten türkischen Teppiche, Degenklingen und Lederwaren werden von

der Frühen Neuzeit, die aus seiner Sicht historisch keineswegs obsolet waren: Darin war Europa das bedrohte Abendland, das sich als „christliche Verteidigungs- und Offensivgemeinschaft“⁶⁹ gegen die Türken formieren muss. Winfried Schulze stellt in seiner Studie zur Türkenfurcht im Spätmittelalter eine Fokussierung auf die angenommene Unvereinbarkeit der Religionen fest. Am Ende des 16. Jahrhunderts war der Terminus „Türke“⁷⁰, mit dem allgemein die Zugehörigkeit zur muslimischen Religionsgemeinschaft markiert wurde, pejorativ konnotiert und stand für das Böse an sich, ein Bild, das sich im kollektiven Bewusstsein der deutschsprachigen Länder perpetuierte.⁷¹ Das „Türkische Reich“ und der Islam stellten den prototypischen Gegenpol für die europäische Identitätsbildung dar.⁷² Diese Funktion nehmen die Türken auch noch in Annegarns Werk ein. Auffällig ist, dass bei der Abgrenzung von den muslimischen Türken – neben einer europäischen – auch eine Einheit der Christenheit konstruiert wird: Es gibt, jedenfalls in diesem Zusammenhang, bei Annegarn keinen Hinweis auf Differenzen zwischen Katholiken, Protestanten und Orthodoxen.⁷³

Der vorliegende Beitrag gibt exemplarisch Aufschluss über eine Facette des Türkeidiskurses im damaligen pädagogischen Feld, welche im schulbuchspezifischen Wissen ein nicht geringes Maß an Beständigkeit aufwies. Dies zeigt sich etwa daran, dass der spätere Herausgeber den Kannibalismusvorwurf auch in der 1851er Ausgabe nicht entfernte. Weitere Analysen der Geschichtslehrwerke jener Epoche werden eine präzisere Verortung leisten können.

den Christen in der Türkei gemacht.“ Annegarn: Handbuch der Geographie für die Jugend, 1834, S. 273.

69 Höfert: Die Türkengefahr, 2009, S. 64.

70 Vgl. ebd. S. 63.

71 Vgl. Schulze, Winfried: Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert. Studien zu den politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen einer äußeren Bedrohung. München: Verlag C. H. Beck 1978, S. 54.

72 Vgl. Bryce, Derek: The Absence of Ottoman, Islamic Europe in Edward W. Said's Orientalism. Theory, Culture & Society 30.1 (2013), S. 99–121, hier 104.

73 In Teilen findet sich sogar eine gemäßigte Darstellung des Protestantismus, was ein Blick auf die Schilderungen der Reformation untermauert. So wird sogar Luthers Intention positiv bewertet: „Von diesem Schritte datirt sich die traurige Kirchentrennung, welche die Protestanten die Reformation (Kirchenverbesserung) nennen. Indessen hatte Luther anfangs noch nicht den Gedanken, eine neue Religionspartei zu stiften, sondern er wollte nur den Mißbrauch des Ablasses rügen, und darüber freute sich jeder gute Christ.“ Annegarn: Weltgeschichte für die katholische Jugend, 1840, S. 341.

Quellen und Literatur

- Albisetti, James C.; Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV: 1870–1918 Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von Christa Berg. München: C. H. Beck 1991, S. 228–278.
- Allgemeiner Religion- und Kirchenfreund und Kirchenkorrespondent, redigiert von Dr. Benter, Nr. 87, 30. October 1835. In: Allgemeiner Religions- und Kirchenfreund nebst Kirchenkorrespondenten verbunden mit einem katholisch-theologischen Literaturblatte und einer Beilage unter dem Titel Euphemia, Blätter für religiöse Kunst und Unterhaltung. Hrsg. von G. J. Saffenreuter. Würzburg: Stahl'sche Buchhandlung 1847, S. 695–696.
- Annegarn, Joseph: Allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend. 7 Bde., Münster: Theissing 1827–1829.
- Annegarn, Joseph: Handbuch der Geographie für die Jugend. Mit vielen eingestreuten ausführlichen Nachrichten über die Sitten, Religionen, Lebensweisen fremder Völker und mit anderen nützlichen Notizen. Münster: Theissing 1834.
- Annegarn, Joseph: Weltgeschichte für die katholische Jugend. In einen vollständigen Auszug gebracht für Schulen. 2. verb. Aufl. Münster: Theissing 1840.
- Babka, Anna; Gayatri C. Spivak. In: Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Hrsg. von Dirk Götsche, Axel Dunker, Gabriele Dürbeck. Stuttgart: J. B. Metzler 2017, S. 21–26.
- Becker, Karl-Friedrich: Die Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer. 9 Bde., Berlin: Heinrich Frölich 1801–1805.
- Bender, Joseph: Geschichte der philosophischen und theologischen Studien in Ermland: Festschrift des Koenigl. Lyceum Hosianum zu Braunsberg zu seiner dreihundertjährigen Jubelfeier, sowie zur Erinnerung an das dreihundertjaehrige Bestehen der hosianischen Anstalten ueberhaupt. Hrsg. von Joseph Bender. Braunsberg: C. A. Heyne 1868.
- Blaschke, Olaf: Das 19. Jahrhundert: Ein Zweites Konfessionelles Zeitalter? Geschichte und Gesellschaft 26.1: Katholizismusforschung (2000), S. 38–75.
- Boehncke, Heiner: Räuber. Die ambivalent faszinierende Figur. In: Handbuch Populäre Kultur. Begriffe, Theorien und Diskussionen. Hrsg. von Hans-Otto Hügel. Stuttgart: J.B. Metzler 2003, S. 366–370.
- Bryce, Derek: The Absence of Ottoman, Islamic Europe in Edward W. Said's Orientalism. Theory, Culture & Society 30.1 (2013), S. 99–121.
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Aufl. Bielefeld: transcript 2015.
- Dawidowski, Christian: Die Darstellung von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In: 51 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland. Jahrbuch Türkisch-Deutsche Studien 3. Hrsg. von Michael Hofmann, Seyda Ozil, Yasemin Dayioglu-Yücel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012, S. 57–80.
- Fassbaender, Franz: Auszug aus Annegarns Weltgeschichte für Schulen. Münster: Theissing 1901.
- Fuhrmann, Malte: Deutschlands Abenteuer im Orient. Eine Geschichte semikolonialer Verstrickungen. In: Türkisch-deutsche Beziehungen. Hrsg. von Claus Schönig. Berlin: Schwarz 2012, S. 10–33.
- Höfert, Almut: Den Feind beschreiben. „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600. Frankfurt am Main: Campus 2003.
- Höfert, Almut: Die Türkengefahr in der Frühen Neuzeit. In: Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009, S. 61–70.
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2003.

- Horn, Klaus-Peter: Katholische Pädagogik vor der Moderne. Pädagogische Auseinandersetzungen im Umfeld des Kulturkampfes in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Fritz Osterwalder, Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim: Beltz 2003, S. 161–185.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. 3 Bde., Berlin: LIT 2011.
- Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen. Hrsg. von Thorsten Gerald Schneiders. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 71–83.
- Kreiser, Klaus: „Haben die Türken Verstand?“ – Zur europäischen Orient-Debatte im napoleonischen Zeitalter. In: Ulrich Jasper Seetzen (1767–1811). Leben und Werk. Die arabischen Länder und die Nahostforschung im napoleonischen Zeitalter. Vorträge des Kolloquiums vom 23. und 24. September 1994 in der Forschungs- und Landesbibliothek Gotha Schloß Friedenstein. Hrsg. von Hans Stein. Gotha: Forschungs- und Landesbibliothek 1995, S. 161–173.
- Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hierseland, Werner Schneider, Willy Viehöfer. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 407–430.
- Lüders, Jenny: Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript 2007.
- Mathie, Dennis: „Am schlimmsten erging es den Türken.“ – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen. (Im vorliegenden Band).
- Nösselt, Friedrich: Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 3. 2. Aufl. Leipzig: Fleischer 1839.
- Ortaylı, İlber: Das längste Jahrhundert des Osmanischen Reichs. Frankfurt am Main: Literaturca 2015.
- Overhage, Heinrich: J. Annegarn's allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene. Von der Befreiung Europa's bis auf unsere Tage. Band 8. 4. erw. und verb. Aufl. Münster: Theissing 1851.
- Raßmann, Ernst: Nachrichten von dem Leben und den Schriften münsterländischer Schriftsteller des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts. Münster: Copenrath 1866.
- Said, Edward W.: Orientalism. Western Conceptions of the Orient (1978). London: Penguin Modern Classics 2003.
- Scheffler, Thomas: „Wenn hinten, weit, in der Türkei die Völker aufeinander schlagen...“. Zum Funktionswandel „orientalischer“ Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert. Hrsg. von Jörg Requate, Martin Schulze-Wessel. Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230.
- Schnapp, Alain: Die „Antiquitates“ der Griechen und Römer, ihr Einfluß auf die Entstehung des antiquarischen Denkens und ihr Beitrag zur „Wiederentdeckung Griechenlands“. In: Graecomania: Der europäische Philhellenismus. Hrsg. von Gilbert Heß, Elena Agazzi, Elisabeth Décultot. Berlin: de Gruyter 2009, S. 3–39.
- Schnitzer, Carl Friedrich: Rezensionen. Allgemeine Weltgeschichte für die katholische Jugend und für Erwachsene von J. Annegarn. In: Zeitschrift für das Gelehrte- und Realschulwesen. Mit besonderer Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts (Pädagogische Vierteljahresschrift). Band 3. Hrsg. von Carl Friedrich Schnitzer. Stuttgart: Ebner & Seubert 1847, S. 470–471.
- Schulze, Winfried: Reich und Türkengefahr im späten 16. Jahrhundert. Studien zu den politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen einer äußeren Bedrohung. München: C. H. Beck 1978.

- Schulze, Reinhard: Die islamische Welt in der Neuzeit (16.–19. Jahrhundert). In: Der islamische Orient – Grundzüge seiner Geschichte. Hrsg. von Albrecht Noth, Jürgen Paul. Würzburg: Ergon 1998, S. 333–406.
- Triller, Anneliese; Annegarn, Joseph. In: Neue Deutsche Biographie (NDB). Band 1. Hrsg. von Otto zu Stolberg-Wernigerode. Berlin: Duncker & Humblot 1953, S. 303.
- Weber, Georg: Lehrbuch der Weltgeschichte. Mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen, und einem Abriß der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung. 2. Aufl. Leipzig: Engelmann 1847.
- Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Hrsg. von Karl Peter Fritzsche. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992, S. 33–54.
- Weis, Anton P.; Overhage, Heinrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie. Band 25: Ovens – Philipp. Hrsg. durch die Historische Commission bei der Königlichen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Duncker & Humblot 1887, S. 19.
- Welter, Theodor Bernhard: Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. 24. verm. u. verb. Aufl. Münster: Coppenrath 1868.
- Wiese, Ludwig Adolf: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. Berlin: Wiegandt und Grieben 1864.

Dennis Mathie

„Am schlimmsten erging es den Türken“ – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht die Konstruktion des Wissens über die Türken und die Türkei für das Unterrichtsfach Geschichte. Die ausgewählten Werke erschienen zwischen 1923 und 1936. In diesem Zeitraum waren die deutsch-türkischen Beziehungen von einem wechselvollen Prozess der Abgrenzung und der Annäherung gekennzeichnet. Gleichzeitig wurde in beiden Staaten eine neue, als revolutionär empfundene Regierungsform etabliert. Auch das Wissen über den Anderen unterlag einem Neu- und Restrukturierungsprozess. Ein maßgeblicher Teil dieses Prozesses sind Diskurse im Sinne Michel Foucaults. Sie werden im Folgenden exemplarisch anhand von drei mehrfach aufgelegten und weit verbreiteten Schulbuchreihen analysiert, und zwar im Hinblick auf narrative Strukturen, die für die Produktion des themenspezifischen Wissens bedeutsam waren: erstens der Topos der „grausamen türkischen Herrschaft“, zweitens das Narrativ des Niedergangs, mit welchem die im 19. Jahrhundert erlittenen territorialen Verluste des Osmanischen Reiches dargestellt wurden, drittens dessen fragliche Zugehörigkeit zu Europa, viertens das Narrativ der zivilisatorischen Überlegenheit des Deutschen Reiches. Wie sich zeigt, bleiben traditionelle Zuschreibungen und überkommene historische Darstellungen zunächst unverändert. Erst in der Spätphase der Weimarer Republik und zu Beginn des Nationalsozialismus zeigt sich ein tendenzieller Wandel der Narrative.

1 Einleitung

Der Trauerzug für den ehemaligen osmanischen Großwesir Mehmed Talat Paşa (1874–1921) in Berlin im März 1921 symbolisierte das Ende der Verbindung zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg. Die Kriegsniederlage war, wie Mangold-Will und Guillemarre-Acet herausgearbeitet haben, auch der Ausgangspunkt einer neuen deutsch-türkischen Zusammenarbeit, die nicht mehr als Fortsetzungsgeschichte der bisherigen Freundschaft zu bewerten sei, sondern differenziert betrachtet werden

müsse.¹ Obwohl die Siegermächte die Beziehungen der beiden Reiche unterbunden hatten, gab es weiterhin Befürworter einer besonderen Verbindung zwischen ihnen, vor allem in national-konservativen und völkischen Gruppierungen.² Zu diesen gehörte der Bund der Asienkämpfer, die wichtigste Vereinigung der ehemals im osmanischen Heer aktiven deutschen Soldaten und Offiziere des Ersten Weltkriegs.³ Die offizielle außenpolitische Diktion der Weimarer Republik hingegen prägten „Formulierungen von der traditionellen deutsch-türkischen Freundschaft und dem politischen Desinteresse“⁴. Zudem habe der politische Republikanismus, so Mangold-Will, generell nur geringes Interesse an der entstehenden Türkischen Republik und der kemalistischen Gesellschaft entwickelt, und Ereignisse in der Türkei seien als wenig bedeutsam für die deutsche Öffentlichkeit, sondern als innertürkische Angelegenheit angesehen worden.⁵ Das zunächst verbindende Element der gemeinsamen Kriegsniederlage und der als ungerechtfertigt betrachteten Friedensverträge von Versailles (1919), Sèvres (1920) und Lausanne (1923) war überdies aus türkischer Sicht aufgrund des positiven Ausgangs des Türkischen Unabhängigkeitskrieges nicht mehr relevant.⁶ Auch die Imagination eines deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraums⁷ verlor in der Weimarer Zeit erheblich an Bedeutung. Aus dem pädagogischen Diskurssegment verschwand die Türkei trotzdem nicht. Mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten 1933 gewann eine neue Deutung der neuen deutschen und türkischen Staatsformen Relevanz: Behauptet wurde eine wechselseitige Verbundenheit aufgrund einer Gleichförmigkeit der Entwicklung des Kemalismus und des nationalsozialistischen Führerstaats.⁸

Die Spezifik des Medientyps Schulbuch sowie des in Schulbüchern repräsentierten Wissens ermöglicht eine diskursanalytische Betrachtung. Diese richtet sich mit Foucault darauf, was in einem spezifischen historischen Zeitraum sagbar

1 Vgl. Guillemarre-Acet, Dorothee: *Impérialisme et nationalisme. L'Allemagne, l'Empire ottoman et la Turquie (1908–1933)*. Würzburg: Ergon 2009; Mangold-Will, Sabine: *Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen: Wallstein 2013.

2 Vgl. ebd. S. 499ff; Ihrig, Stefan: *Atatürk in the Nazi Imagination*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press 2014.

3 Vgl. Riedler, Florian: *Nationalismus und internationale Sensibilität. Transnationale Akteure und die deutsch-türkischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit*. In: *Aufbruch ins postkoloniale Zeitalter*. Hrsg. von Sönke Kunkel und Christoph Meyer. Frankfurt am Main: Campus 2012, S. 251–274.

4 Mangold-Will: *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 500.

5 Vgl. ebd. S. 501.

6 Vgl. Leonhard, Jörn: *Der überforderte Frieden: Versailles und die Welt 1918–1923*. München: Beck 2018.

7 Vgl. Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25.1 (2019), S. 114–159.

8 Vgl. Ihrig: *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 202.

und wissbar ist,⁹ wobei im vorliegenden Fall selbst die Benennungen „Türkei“ und „Türken“ Teil einer diskursiven Konstruktion waren.¹⁰ In den Quellen sind „Türkei“ und „Osmanisches Reich“ synonym. So wird in einem Abschnitt mit dem Titel „Die Angriffe der mohammedanischen Staaten“ festgehalten: „Das Osmanenreich war um die Mitte des 16. Jahrhunderts auf der Höhe seiner Macht. [...] Die französischen Könige hielten an ihrer Bündnispolitik mit der Türkei gegen die Habsburger fest. [...] Im Mittelmeere bedrohten die Türken die venetianischen Besitzungen im Ägäischen Meere“¹¹. Auch die Benennungen „Osmanen“ und „Türken“ wurden unabhängig vom dargestellten Kontext durchweg synonym verwendet. Allerdings lässt sich eine klare Präferenz für die Verwendung des Wortfeldes „Türkei“ erkennen:

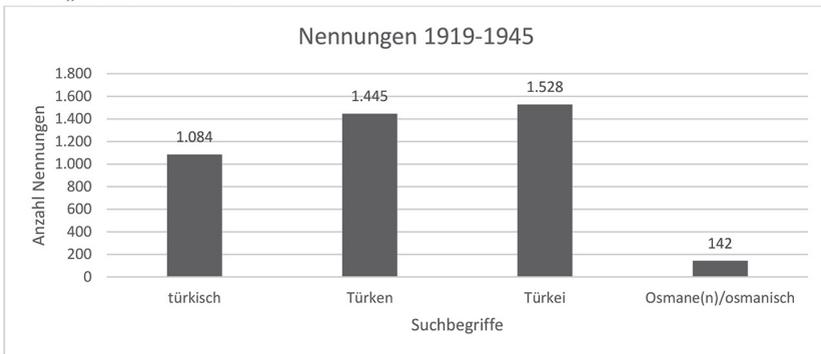


Abb.: Quantitative Untersuchung des Gesamtkorpus der Lehrbücher auf Basis der Suchworte *türk**, *osman**

Der vorliegende Beitrag untersucht anhand von drei Schulbuchreihen, welches Wissen über Türken und die Türkei sie enthalten – und in welchen narrativen Strukturen –, auch im Hinblick darauf, ob und gegebenenfalls welche Änderungen im Nachklang an den Wechsel der Regierungsformen darin einfließen. Die ausgewählten Werke eignen sich für die Analyse in besonderer Weise, da sie in den ersten Auflagen *vor* der großen Lehrplanrevision der Weimarer Republik erschienen, sodann die aktuellen historischen Veränderungen aufnahmen und

- 9 Vgl. Link, Jürgen: Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. In: Zeitschrift für Diskursforschung 1.1 (2013), S. 7–23, hier 9.
- 10 „Die Gleichsetzung von Türken mit Osmanen oder der Türkei mit dem Osmanischen Staat bzw. dem Osmanischen Reich ist zwar nicht völlig angemessen, aber durch jahrhundertelangen westlichen und östlichen Gebrauch sanktioniert.“ Kreiser, Klaus: Der osmanische Staat 1300–1922. München: Oldenbourg 2008, S. 3. Im vorliegenden Artikel wird die jeweilige zeitgenössische Bezeichnung gewählt.
- 11 Schiefer, Wilhelm; Hohmann, Walter; Maier, Albert; Schirmeyer, Ludwig: Deutsche Geschichte vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815). Frankfurt am Main: Diesterweg 1935, S. 52.

schließlich 1935, zwei Jahre nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten, letzte Auflagen erfuhren. Die Untersuchung konzentriert sich auf jene Bände der Reihe, die den Zeitraum zwischen dem frühen 19. Jahrhundert und ihrer eigenen Gegenwart behandeln. Damit lässt sich ein ausreichend langer Zeitraum, in dem gesellschaftliche Veränderungen in das „träge Wissen“ der Schulbücher einwirkten, in den Blick nehmen.¹²

2 Schulbücher, Wissen und narrative Strukturen

Geschichtsschulbücher des Untersuchungszeitraums benennen, unabhängig davon, ob sie als Tabelle, Quellenbuch oder erzählende Darstellung konzipiert sind, eine Abfolge von Ereignissen. Entsprechend ist Wissen, ebenso wie Nicht-Wissen, in besonderem Maße an die dargestellten Ereignisse gekoppelt. Auch bei der Schilderung bestimmter Perioden, etwa von Regierungsphasen einzelner Herrscher, können in den Schulbüchern unterschiedliche bedeutungstragende Elemente herangezogen werden. Daher muss im Sinne Foucaults zunächst positivistisch das in ihnen (re-)präzentierte Wissen erfasst werden, erst anschließend kann dargelegt werden, in welche narrativen Strukturen es eingebunden ist. Hierunter versteht Keller etwa die „story lines, roten Fäden, plots oder narrative Muster, durch welche die einzelnen Bestandteile einer Aussage zu einer kleineren oder größeren Erzählung bzw. Geschichte verbunden, also über die willkürliche Reihung sprachlicher Äußerungen hinaus spezifisch konfiguriert werden“¹³. Viehöver ergänzt, dass narrativen Strukturen nicht nur eine Funktion als Wissenstransporteur zukommt, sondern dass sie in Anlehnung an Hayden White als ein „impulse to moralize reality“¹⁴ zu verstehen sind. Dabei ist das in Schulbüchern rekonstruierte Wissen bereits eine spezifische Form, Wissen anzusprechen. Höhne zufolge kann es durch die Metaphern der jeweiligen Diskursarena und die netzförmige Anbindung an andere Wissens- und Diskursbereiche erfasst werden, und es tritt selbst diskursförmig auf.¹⁵

In den Blick genommen werden Teilbände von drei der renommiertesten Lehrbuchreihen der Weimarer Republik. Der Teubner-Verlag gab ab 1923 die Reihen *Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe* sowie *Grundriß der Geschichte für die*

12 Vgl. Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2003, S. 102f.

13 Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialforschungen 2011, S. 110.

14 White, Hayden: The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: *Critical Inquiry* 7.1 (1980), S. 5–27, hier 18; Viehöver, Willy: Diskurse als Narrationen. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*: Bd. 1 Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 179–208, hier 184.

15 Vgl. dazu grundsätzlich Höhne: Schulbuchwissen, 2003.

Oberstufe höherer Lehranstalten heraus. Ab dem gleichen Zeitraum erschienen in der Halle'schen Buchhandlung des Waisenhauses die *Grundzüge der Geschichte für höhere Lehranstalten* für die Unter-, die Mittel- und die Oberstufe. Die drei, vier und acht Bände umfassenden Reihen boten eine Grundlage für den Geschichtsunterricht für alle höheren Schulformen und erlebten bis 1936 wiederholt Neuauflagen.

Die Schulbücher wurden zunächst für Preußen konzipiert und zugelassen, dann aber auch in weiteren Gebieten der Weimarer Republik verwendet.¹⁶ Konzeptionell unterscheiden sich die Publikationen schon insofern, als für den Teubner-Verlag unterschiedliche Autoren tätig waren, während Friedrich Neubauer alle Einzelbände der *Grundzüge* besorgte.¹⁷ Neubauer (1861–1953), promovierter Lehrer und langjähriger Direktor des Lessing-Gymnasiums in Frankfurt am Main, zählte zu den bekanntesten und auflagenstärksten Autoren der Kaiserzeit sowie der frühen Weimarer Republik.¹⁸ Als Verfasser des Mittelstufenbandes im Teubner-Verlag trat Hermann Pinnow (1881–1973) hervor, der ebenfalls in Geschichte promoviert worden und langjährig im höheren Schuldienst tätig war; die Veröffentlichung von 1923 war sein erstes Schulbuch.¹⁹ Franz Schnabel (1887–1966), der Autor des Oberstufenbandes, lehrte von 1922 bis 1936, dem Jahr, in dem er aus politischen Gründen aus dem Universitätsdienst entlassen wurde, an der Technischen Hochschule Karlsruhe; nach 1945 war er Lehrstuhlinhaber für Mittlere und Neuere Geschichte in München.²⁰

16 Vgl. Blänsdorf, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Band 1: Fächer – Milieus – Karrieren. Hrsg. von Hertmut Lehmann, Otto Gerhard Oexle. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 273–370, hier 317f. Die Bezeichnung „Weimarer Republik“ verbreitete sich zunächst als Negativfolie in republikfeindlichen Gruppierungen, setzte sich aber nach dem Zweiten Weltkrieg als namentliche Unterscheidung durch. Vgl. Ullrich, Sebastian: Mehr Schall als Rauch. Der Streit um den Namen der ersten deutschen Demokratie 1918–1949. In: Die „Krise“ der Weimarer Republik: zur Kritik eines Deutungsmusters. Hrsg. von Moritz Föllmer. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 187–208.

17 Zur Provenienz der Autoren von Geschichtsschulbüchern vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Berlin: LIT 2011.

18 Vgl. Kreuzsch, Julia: Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verlag 2008, S. 211ff.

19 Vgl. Jacobmeyer: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, 2011, S. 1402, Anm. 18.

20 Vgl. Hertfelder, Thomas: Franz Schnabel und die deutsche Geschichtswissenschaft. Geschichtsschreibung zwischen Historismus und Kulturkritik (1910–1945). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998, S. 614–689.

Reihentitel	Schulbuchtitel	Autor(en)	Erstausgabe
Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe	Geschichte des Altertums	Pinnow, Hermann	1923
	Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648	Pinnow, Hermann	1923
	Geschichte des deutschen Volkes von 1648 bis zur Gegenwart	Pinnow, Hermann	1923
Grundriß der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten	Altertum	Neustadt, Ernst; Röhm, Georg	1924
	Mittelalter	Bonwetsch, Gerhard	1924
	Neuzeit	Bonwetsch, Gerhard; Kania, Hans	1924
	Neueste Zeit	Schnabel, Franz	1924
Grundzüge der Geschichte für höhere Lehranstalten	Deutsche Geschichte seit Anfang des 18. Jahrhunderts für die Unterstufe	Neubauer, Friedrich	1923
	Geschichte des Altertums und des frühen Mittelalters für die Mittelstufe	Neubauer, Friedrich	1923
	Deutsche Geschichte von der Gründung des nationalen Staats bis zum Westfälischen Frieden für die Mittelstufe	Neubauer, Friedrich	1923
	Vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß für die Mittelstufe	Neubauer, Friedrich	1923
	Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe	Neubauer, Friedrich	1923
	Geschichte des Altertums und des frühen Mittelalters für die Oberstufe	Neubauer, Friedrich	1923
	Von der Gründung des deutschen nationalen Staates bis zum Ende des 18. Jahrhunderts für die Oberstufe	Neubauer, Friedrich	1924
	Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart für die Oberstufe	Neubauer, Friedrich	1924

Geschichtsschulbücher stehen und entstehen in einem vielschichtigen diskursiven Netz. Die Kontextualisierung der einzelnen Werke sowie übergreifende Elemente sind Bestandteile historischer und wissenssoziologischer Diskursanalyse.²¹ Eines dieser Elemente ist die Lehrplananbindung und Zulassungspraxis. So wurde beispielsweise in Preußen 1913 verordnet, dass sich neu eingeführte Lehrbücher an den amtlichen Lehrplänen und Lehraufgaben zu orientieren hätten.²² Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges erfolgte am 6. Dezember 1919 zunächst das Verbot aller bis dahin zugelassenen Geschichtsschulbücher, das aber nach umfassenden Protesten von Lehrkräften und Schulbuchproduzenten bereits am 8. April 1920 teilweise zurückgenommen wurde.²³ Drei Jahre später, im September 1923, kam es schließlich zu einer Neuregelung der Zulassungspraxis. Die Verlage konnten nun erstmals bei den Provinzialschulkollegien die Zulassung beantragen.²⁴ Die Erstauflagen der hier untersuchten Schulbuchreihen waren einige der ersten Werke, die im Rahmen des neuen Zulassungsverfahrens, aber noch vor der Einführung neuer Lehrpläne erschienen. Deren endgültige Fassung wurde 1925 in der Form von Richtlinien veröffentlicht. Sämtliche hier untersuchten Schulbücher wurden daraufhin umgehend überarbeitet. So heißt es noch in der siebten Auflage, 1930, von Schnabels Beitrag zum Grundriß: „[Daß] die Forderungen der preußischen Richtlinien für die Lehrpläne von 1925 für den weiteren Ausbau des Buches grundlegend waren, daß aber auch die Lehrpläne der anderen deutschen Länder und die zahlreichen wertvollen theoretischen Erörterungen der Fachkreise sorgfältig beachtet wurden, bedarf wohl kaum eines besonderen Hinweises“²⁵. Die enge Verzahnung von Lehrplan und Lehrbuchinhalten entspricht der Tendenz zur Vereinheitlichung des Lehrbuchsektors, die seit dem späten 19. Jahrhundert beobachtet werden kann. In den Lehrplänen wird die Behandlung der deutschen Geschichte in den Vordergrund gerückt, jedoch soll besonders in der

21 Vgl. Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus 2009, sowie Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider et al. Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 125–158.

22 Vgl. Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und für die weibliche Jugend. Berlin: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1913. Vgl. Kreusch, Julia: Der Schulbuchverlag. In: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933. Hrsg. von der Historischen Kommission des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels. Berlin: de Gruyter 2012, S. 219–240, hier 219. – Für die Umsetzung der Verordnung in einzelnen Verlagen vgl. Kreusch: Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 2008, S. 37ff. Ähnliche Erlasse lassen sich für die anderen Länder des Deutschen Reiches finden.

23 Vgl. Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich: Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926, S. 53f.

24 Vgl. Kreusch: Weimarer Republik, 2012, S. 224.

25 Schnabel, Franz: Neueste Zeit. Leipzig: Teubner 1930, S. V.

Oberstufe auch die „Geschichte anderer Nationen behandelt werden“, mit dem Ziel, „die großen Leistungen auch der anderen Völker erkennen und würdigen zu lernen“²⁶. Die Türken werden nur einmal explizit genannt, nämlich wenn „das Aufkommen Österreichs als Großmacht; seine weltgeschichtliche Bedeutung als Bollwerk gegen die Türken“²⁷ behandelt wird. Das Gebiet, das nach 1871 das Deutsche Reich bildete, sollte „besondere Berücksichtigung“²⁸ finden. Auch nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten wurden zunächst weder die Lehrpläne noch die Zulassungspraxis verändert. Die Lehrbuchproduzenten agierten in den ersten Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft in einer unklaren Situation, in der sowohl eine Anpassung an die neuen Machtverhältnisse als auch ein unverändertes Beibehalten der bestehenden Schulbuchreihen versucht wurde. So heißt es in einem Vorwort von 1935:

„Solange jedoch keine bindenden Vorschriften für die Neuordnung der höheren Schule vorliegen, dürfte es nicht zweckmäßig sein, die Schulbücher grundlegend zu ändern. Auf Anordnung und mit Genehmigung des Reichsministeriums für Erziehung und Unterricht wurde daher eine Zwischenlösung gesucht. Ergänzungsbogen [...] sollen es dem Unterricht ermöglichen auf der Grundlage des vorliegenden Buchtextes den Gegenwartsaufgaben unseres Volkes und Staates zu entsprechen.“²⁹

Die insoweit skizzierte Praxis der Schulbuchproduktion zwischen Lehrplananbindung und Zulassungskriterien macht zwar die Entstehung der einzelnen Werke nicht kleinschrittig nachvollziehbar, doch wird in den Vorworten wiederholt betont, dass eine enge Anbindung an das bestehende Regelwerk erfolgt sei. Von daher lässt sich das in ihnen enthaltene Wissen als eines verstehen, das zu seiner Zeit als legitim und der Übermittlung wert galt.

2.1 Osmanisches Reich

Die Bezeichnungen „Türken“ und „Türkei“ verteilen sich über verschiedene Abschnitte der Schulbücher; dabei kann es sich um vereinzelte Erwähnungen oder auch um ausführlichere Darlegungen handeln. Ganze Kapitel oder Unterkapitel, die sich mit dem Osmanischen Reich oder der Türkischen Republik beschäftigen, fehlen dagegen bis auf wenige Ausnahmen.³⁰

26 Richert, Hans: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Grundsätzliches und Methodisches. Berlin: Weidmann 1925, S. 64.

27 Richert, Hans: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Lehraufgaben. Berlin: Weidmann 1925, S. 240.

28 Richert: Richtlinien, 1925, S. 241f.

29 Schnabel, Franz: Neueste Zeit. Leipzig: Teubner 1935, Vorwort.

30 Hierbei handelt es sich durchgängig um Darstellungen in Form einer Weltgeschichte, wie beispielsweise Kähler, Friedrich; Ploetz, Karl: Auszug aus der Alten, Mittleren, Neueren und Neuesten Geschichte. Berlin: Ploetz 1928.

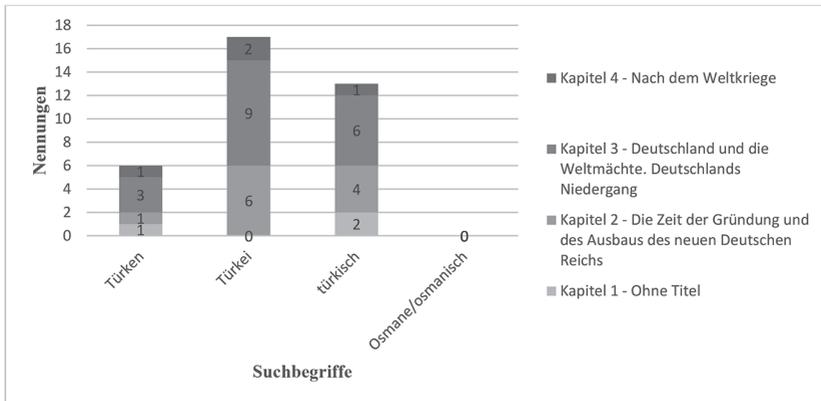


Abb.: Häufigkeitsverteilung bei Neubauer: Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart, 1923.

Das erste Ereignis in den Passagen, in denen von der Türkei oder den Türken die Rede ist, betrifft die Griechische Revolution 1821–1832.³¹ Erzählt wird es wie folgt: Sie brach aus, weil die „Griechen gegen die drückende Herrschaft der Türken“³² revoltierten. „[M]aßgeblich vorbereitet durch das Unternehmen des Alexander Ypsilanti“³³ war die Erhebung erfolgreich. Mit umfangreicher Unterstützung seitens des ägyptischen „Vizekönigs“ Mehmed Ali gelang es dem Osmanischen Reich zwar, die Rebellion zurückzudrängen.³⁴ Aber das Eingreifen englischer, französischer und russischer Truppen ermöglichte es den griechischen Nationalisten, unter der Herrschaft des von den drei Großmächten eingesetzten Königs Otto I. einen Nationalstaat zu gründen.³⁵

Wissen wie dieses, also dass 1821 eine griechische Nationalbewegung gegen die osmanische Herrschaft revoltierte und, unterstützt durch die Bewegung des Philhellenismus sowie reguläre russische, englische und französische Armeen, einen

31 Vgl. Zelepos, Ioannis: Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832). 2015, <<http://ieg-ego.eu/de/threads/europaeische-medien/europaeische-medienereignisse/ioannis-zelepos-griechischer-unabhaengigkeitskrieg-1821-1829>> Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft. – Zur Darstellung desselben historischen Ereignisses in einem Lehrwerk von 1840 vgl. den Beitrag von Hellmanzik im vorliegenden Band.

32 Neubauer: Vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart für die Mittelstufe, 1923, S. 6.

33 Schnabel: Neueste Zeit, 1924, S. 53.

34 Vgl. Vatikiotis, Panayiotis J.: The history of modern Egypt. From Muhammad Ali to Mubarak. London: Weidenfeld & Nicolson 1991. Die Bezeichnung „Vizekönig“ entstammt zeitgenössischen westlichen Beschreibungen und wird in den Schulbüchern kommentarlos übernommen; vgl. etwa Prokesch-Osten, Anton von: Mehmed-Ali: Vize-König von Aegypten. Aus meinem Tagebuche 1826–1841. Wien: Braumüller 1877.

35 Vgl. Schulz, Oliver: Ein Sieg der zivilisierten Welt? Die Intervention der europäischen Großmächte im griechischen Unabhängigkeitskrieg (1826–1832). Berlin: LIT 2011.

Nationalstaat gründen konnte, wird als Ereigniswissen gefasst. Es ist als Grundlage einer ereigniszentrierten Darstellung, welcher die Geschichtsschulbücher folgen, über alle untersuchten Werke hinweg konstant. Einbettung, Verknüpfung und Struktur der Erzählung über die Türken unterscheiden sich jedoch und bieten diskursanalytische Ansatzpunkte. So heißt es in Neubauers Version:

„Ein Ereignis, das allenthalben, besonders in Deutschland, mit Begeisterung begrüßt wurde, war die Erhebung der Griechen gegen die drückende Herrschaft der Türken. Man brachte Geld für sie zusammen, Dichter verherrlichten sie, Freiwillige schlossen sich ihren Scharen an [...]. Dennoch hätten die Griechen, seit der Sultan den klugen und mächtigen Vizekönig von Ägypten Mehemed Ali zu Hilfe gerufen und dieser ein Heer und eine Flotte hinübersandt hatte, ihren Gegnern nicht zu widerstehen vermocht. Aber 1827 mischten sich England, Rußland und Frankreich in den Kampf, und eine vereinigte Flotte dieser Mächte vernichtete die ägyptisch-türkische Flotte in der Bucht von Navarino am Peloponnes.“³⁶

Schon im ersten Satz wird ein narratives Element angeführt, das der Beachtung bedarf: die „drückende Herrschaft der Türken“. Mit dieser Formulierung soll dem Problem entgegengewirkt werden, dass eine Revolution, die (anderorts) eine neue Ordnung hervorbringt, womöglich zugleich die Legitimität der eigenen Herrschaft in Frage stellt – ganz im Sinne der aktuellen Transformationsforschung, die für vergleichbare Vorgänge die Delegitimierung der alten Ordnung als durchgängiges Element ermittelt.³⁷ Neubauer reproduziert dabei einen Topos, der sich bereits in der Unabhängigkeitserklärung der griechischen Nationalversammlung (1822) und in Schulbüchern jener Epoche findet:³⁸ Die osmanischen Herrscher werden als „Räuber“ und „grausame Tyrann(en)“ bezeichnet, die „von weit hergekommen“ seien, „um uns gewaltsam zu unterjochen“. Überdies: „Die Verwaltung war schlecht, die Beamten vielfach bestechlich, zu Reformen kam es nicht; einst blühende Kulturgebiete lagen verwahrlost“³⁹. Aufgegriffen wird damit eine Beschreibung, die in den 1920er Jahren in den vielgelesenen Berichten ehemaliger deutscher Militärs bei der osmanischen Armee verbreitet war.⁴⁰ Im Mittel-

36 Neubauer: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1923, S. 6.

37 Vgl. Lambach, Daniel: *Die Empirie der Transformation politischer Ordnung*. In: *Politische Herrschaft jenseits des Staates: zur Transformation von Legitimität in Geschichte und Gegenwart*. Hrsg. von John Emeka Akude. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 259–276, hier 273.

38 Vgl. Hlepas, Nikolaos-Kommenos: *Ein romantisches Abenteuer? Nationale Revolution, moderne Staatlichkeit und bayerische Monarchie in Griechenland*. In: *Ungleichzeitigkeiten der europäischen Romantik*. Hrsg. von Alexander von Bormann, Gerhart von Graevenitz. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, S. 165–204, hier 177, sowie den Beitrag von Hellmanzik im vorliegenden Band.

39 Neubauer: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1935, S. 101.

40 Vgl. etwa Schmiterlów, Bernhard von: *Aus dem Leben des Generalfeldmarschalls Freiherr von der Goltz-Pascha: nach Briefen an seinen Freund*. Berlin: Koehler 1926; dazu Reichmann, Jan Chri-

stufenband der Teubner-Reihe finden sich ähnliche Argumentationsmuster; auch hier erhoben die Griechen „sich gegen die Türken, die sie in harter Unterdrückung gehalten hatten, und behaupteten sich in schweren Kämpfen“⁴¹. Implizit wertet somit auch Pinnow die Entwicklung eines griechischen Nationalstaats auf dem Balkan als gerechtfertigte Antwort auf eine ablehnungswürdige Herrschaft des Osmanischen Reichs. Schnabel schließlich ordnet den „griechischen Befreiungskampf“ als ein Ereignis im Rahmen „südeuropäischer Bewegungen“ ein, in welchen nationalliberale Gruppierungen gegen die „reaktionären Regierungen des Kontinentes“⁴² revoltieren. Dabei sei „England dem liberalen Europa von neuem als Vorkämpfer der Freiheit (erschienen)“⁴³. Über die Ergebnisse des Berliner Kongresses (1878) heißt es, Österreich-Ungarn werde „die Verwaltung von Bosnien und der Herzegowina übertragen, wo die Aufstände zuerst ausgebrochen sind und die türkische Mißwirtschaft in der Tat sehr schlimm gewesen ist“⁴⁴. Auch hier kommt mithin das Narrativ von den schlecht herrschenden Türken zum Einsatz, womit Gegenwehr allemal gerechtfertigt erscheint.

Eingebettet ist die Beschreibung dieser schlechten Herrschaft in die weiter greifende Erzählung vom Niedergang des Osmanischen Reiches mit den Topoi „orientalische Frage“ und „kranker Mann vom Bosphorus“.⁴⁵ Gerade das Bild des gebrechlichen alten Mannes, der die Blüte seines Lebens hinter sich hat, hielt sich lange als Stereotyp. Noch in einem deutschen Wörterbuch von 1943 heißt es: „Der kranke Mann (vom Bosphorus) ist [ein] geflügeltes Wort für die Türkei“⁴⁶. Auch in den Geschichtsschulbüchern findet es sich wiederholt. Das Ereignis, welches meist damit verknüpft wird, ist der Krimkrieg 1853–1856.⁴⁷ Schnabel bewertet ihn

stoph: „Tapfere Askers“ und „feige Araber“: der osmanische Verbündete aus der Sicht deutscher Soldaten im Orient 1914–1918. (Diss.) Münster: Westfälische Wilhelms-Universität 2009, S. 52.

41 Pinnow: Von 1648 bis zur Gegenwart, 1923, S. 74.

42 Schnabel: Neueste Zeit, 1924, S. 53.

43 Ebd. S. 53.

44 Schnabel: Neueste Zeit, 1930, S. 78. Zum Berliner Kongress vgl. Yavuz, M. Hakan; Slugett, Peter: War and diplomacy: the Russo-Turkish War of 1877–1878 and the Treaty of Berlin. Salt Lake City: The University of Utah Press 2011.

45 Vgl. zur „orientalischen Frage“ grundlegend Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: de Gruyter Oldenbourg 2000.

46 Götzte, Alfred: I–N. In: Trübners deutsches Wörterbuch. Hrsg. von Walther Mitzka. Berlin: de Gruyter 1943, S. 257. Erzählt wird die Anekdote, wonach Zar Nikolaus I. in einem Gespräch mit Fürst von Metternich das Bild des „kranken Mannes“ erstmals zur Beschreibung des Osmanischen Staates nutzte. Zur Wahrnehmung des Osmanischen Reiches in Österreich vgl. Haider-Wilson, Barbara: Tanzimat revisited: Über den Einfluss des Verhältnisses von Orient und Okzident auf die völkerrechtliche Stellung des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert. In: Orient & Okzident: Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten. Hrsg. von ders., Maximilian Graf. Wien: Neue Welt 2017, S. 405–448.

47 Zum Krimkrieg vgl. Baumgart, Winfried: The Crimean War, 1853–1856. London: Arnold 1999.

machtpolitisch: „Napoleon III. will, im Sinne der bisherigen französischen Orientpolitik, in der Türkei Einfluß gewinnen und stößt dabei auf Rußland; daneben besteht das alte Ringen zwischen Rußland, das die Türkei zertrümmern will, und England, das sie beschützt: beerben wollen sie beide den ‚kranken Mann‘“,⁴⁸. Auch Neubauer verweist auf den Gegensatz der außenpolitischen Interessen Russlands und Englands, wenn er schreibt, dass Zar Nikolaus „auf den Widerstand Englands [stieß], das die Rolle des Beschützers des kranken Mannes am Bosphorus spielte“⁴⁸. In beiden Passagen wird das Narrativ vom Niedergang des Osmanischen Reiches mit den imperialistischen Interessenkonflikten der europäischen Großmächte verknüpft. Schnabel zum Ausgang des Berliner Kongresses: „Und wiederum, wie schon so oft, rettet die Eifersucht der Großmächte den kranken Mann: der Landzuwachs Rußlands und der Balkanstaaten wird durch den Kongreß stark beschnitten“⁴⁹. Das Niedergangsnarrativ wird an militärischen Niederlagen und territorialen Besitzverlusten festgemacht. Keinerlei Erwähnung finden hingegen die Reformansätze und Entwicklungen des Osmanischen Staates im Rahmen der Tanzimat, jener Neuordnungen, mit denen 1839 begonnen wurde und die mit der Annahme der ersten Verfassung des osmanischen Staates 1876 endeten – und in den deutschen Staaten durchaus auch publizistisch begleitet worden waren.⁵⁰ Dass Vorgänge, die nicht ins Stereotyp passen, gar nicht erst erzählt werden, setzt sich fort. So heißt es bei Neubauer zur innenpolitischen Revolution der Jungtürken: „Da brach (1908) in der Türkei eine Revolution aus, das Werk der jungtürkischen Partei: der Sultan, der bisher mit absoluter Macht regiert und zur Behauptung seiner Herrschaft auch Mord und Gewalttat nicht verschmäht hatte (Hinmordung der Armenier), mußte eine Verfassung geben und bald darauf abdanken; sein Bruder bestieg den Thron, blieb aber ohne jeden Einfluß“⁵¹. Erstmals wird hier osmanische Innenpolitik thematisiert, aber dass bereits 1876 eine Verfassung gegeben worden war, die nun wieder in Kraft gesetzt wurde, wird nicht erwähnt.⁵² Das Geschehen wird allein im Hinblick auf außenpolitische Kräfteverhältnisse gewichtet. Pinnow: „Auf dem Balkan stand Österreich den Ententemächten gegenüber. Als in der Türkei eine Umwälzung stattfand, in deren Verlauf eine Verfassung eingeführt wurde, sprach Österreich die Einverleibung

48 Schnabel: *Neueste Zeit*, 1924, S. 78.

49 Neubauer, Friedrich: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1930, S. 25.

50 Schnabel: *Neueste Zeit*, 1935, S. 78.

51 Vgl. etwa Petermann, Julius Heinrich; Efendi, Ramis: *Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches*. Berlin: Lüderitz 1842; zu den frühen Reformen Scheben, Thomas: *Verwaltungsreformen der frühen Tanzimatzeit. Gesetze, Maßnahmen, Auswirkungen*. Von der Verkündigung des Ediktes von Gülhane 1839 bis zum Ausbruch des Krimkrieges 1853. Frankfurt am Main: Lang 1991; zur Rezeption Haider-Wilson: *Tanzimat revisited*, 2017.

52 Neubauer: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1923, S. 61.

der Landschaften Bosnien und Herzegowina aus (1908), die seit 30 Jahren unter österreichischer Verwaltung standen⁵³. Hier wird mit den Ereignissen im Osmanischen Reich eine Entwicklung hin zu einem Verfassungsstaat zwar erwähnt, doch bleibt die Darstellung des Geschehens blass, eine historische Einordnung und Bewertung findet nicht statt. Daneben wird mit dem Begriff „Einverleibung“ die Annexionspolitik des befreundeten Österreichs angesprochen, aber zugleich auch als Nebensächlichkei behandelt.⁵⁴ Eine vergleichbare Perspektive findet sich in Schnabels Oberstufenbuch. Auch hier wird die jungtürkische Revolution unter dem Gesichtspunkt ihrer begrenzten Nützlichkei für die außenpolitischen Interessen des Deutschen Kaiserreichs bewertet: „In Ausführung der Politik, die durch die englisch-russische Verständigung eingeleitet wird, zieht sich England von der Türkei langsam zurück. Zunächst erscheint dies als Vorteil Deutschlands, woran auch die jungtürkische Revolution nichts ändert, die den Sturz des deutschfreundlichen Sultans herbeiführt und ein westeuropäisch-konstitutionelles Regiment ans Ruder bringt“⁵⁵. Einzig im Oberstufenband von Neubauer findet sich ein Hinweis auf Hintergründe der jungtürkischen Revolution: „1908 brach in der Türkei eine Armeerevolution aus (jungtürkische Partei); Erbitterung über die Ohnmacht nach außen, die Verwahrlosung im Inneren, die Gewaltherrschaft des Sultans waren die Ursachen. Abdul Hamid mußte eine Verfassung verkünden und ein Parlament berufen.“⁵⁶ Der Sturz des Sultans und die Umwälzung des Regierungssystems scheinen nur kurz als möglicher Wendepunkt der Darstellung auf. Im Vordergrund steht das außenpolitisch Wichtige: „Die Türkei fand sich mit der Annexion [von Bosnien und Herzegowina] gegen eine Geldsumme ab.“⁵⁷ Im Anschluss an die Ereignisse von 1908 widmen sich alle untersuchten Schulbücher der Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs einschließlich der internationalen Krisen und Kriege insbesondere auf der Balkanhalbinsel und ihren Auswirkungen

53 Vgl. zum historischen Geschehen Hanioglu, M. Sükrü: *The committee of Union and Progress and the 1908 Revolution*; Georgeon, François: „L'livresse de la liberté“: la révolution de 1908 dans l'Empire ottoman. Paris: Peeters 2012; Hanioglu, M. Sükrü: *The committee of Union and Progress and the 1908 Revolution*. In: „L'livresse de la liberté“: la révolution de 1908 dans l'Empire ottoman. Hrsg. von François Georgeon. Paris: Peeters 2012, S. 15–26.

54 Pinnow: *Von 1648 bis zur Gegenwart*, 1923, S. 129. Vgl. zur Sicht auf das historische Geschehen in der heutigen Forschung Murakami, Ryo: *Die Annexion von Bosnien-Herzegowina und István Burián*. In: *Prague Papers on the History of International Relations* 11.1 (2017), S. 67–89, hier 67f.

55 Vgl. Warnke, Ingo: *Deutsche Sprache und Kolonialismus. Umriss eines Forschungsfeldes*. In: *Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884–1919*. Hrsg. von dems. Berlin: de Gruyter 2009, S. 3–64.

56 Schnabel: *Neueste Zeit*, 1930, S. 110.

57 Neubauer: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Oberstufe*, 1926, S. 100.

auf das Osmanische Reich.⁵⁸ Pinnow: „Am schlimmsten erging es den Türken“⁵⁹. Ähnlich Neubauer:

„Weit verhängnisvoller aber für den Fortbestand des türkischen Reiches wurde es, als (1912) die vier Balkanstaaten Bulgarien, Serbien, Griechenland, Montenegro, durch die russische Diplomatie zu einem Bunde vereinigt, ihre Truppen einrücken ließen: die türkische Armee, schlecht geführt und schlecht gepflegt, wurde allenthalben geschlagen; die tief erschütterte Türkei mußte einen äußerst ungünstigen Frieden abschließen.“⁶⁰

Die Fixierung der Erzählung auf den fortgesetzten Verlust von Territorium und Macht als Niedergang verdrängt jedes andere Narrativ. Dass innenpolitische Veränderungen im Zuge der jungtürkischen Revolution Reformen etwa in Armee und Verwaltung bewirkten, wird nicht zur Sprache gebracht. – Anhand der Darstellung der Balkankriege lassen sich zwei weitere narrative Strukturen herausarbeiten: die Frage der Zugehörigkeit der Türkei zu Europa sowie die Darstellung der sich intensivierenden deutsch-türkischen Beziehungen.

Zunächst zur Europafrage, die bis in die Gegenwart diskutiert wird.⁶¹ Die in Rede stehenden Schulbuchautoren differenzieren grundsätzlich zwischen europäischen und asiatischen Besitzungen des Osmanischen Reiches, wobei die Meerengen des Bosphorus und der Dardanellen als Trennlinien dienen. Schnabel nennt als Ergebnis des ersten Balkankrieges (1912): „Noch einmal rettet dieses Ringen der Mächte wenigstens einen kleinen Rest der europäischen Türkei“⁶². Schon als Ergebnis des Russisch-Türkischen Krieges 1877/78 hat er festgehalten, dass „die europäische Türkei fast völlig verschwunden (ist)“⁶³. Auch Neubauer sieht die Türkei zunehmend aus Europa verschwinden: „Da waren es die Ereignisse im Orient, der ‚Wetterecke‘ Europas, die das Einvernehmen der drei Mächte lockerten. Die Türkei reichte damals noch bis zur Donau und Save; auch Serbien, Montenegro, Rumänien besaßen noch nicht die volle Unabhängigkeit, sondern leisteten ihr einen Jahrestribut“. Die Europafrage wird in den Darstellungen mithin an entsprechende territoriale Besitzungen des Osmanischen Reichs geknüpft. Mit deren Verlusten im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert ist von einer Zugehörigkeit der Türkei zu Europa immer seltener die Rede. Der Endpunkt dieser Entwicklung ist die Darstellung der Ergebnisse des Friedensvertrages von Sèvres (1920) nach

58 Vgl. Kießling, Friedrich: Gegen den „großen“ Krieg? Entspannung in den Interantionalen Beziehungen 1911–1914. München: de Gruyter 2002.

59 Pinnow, Hermann: Von 1648 bis zur Gegenwart. Gießen: Roth 1936, S. 126.

60 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1923, S. 62.

61 Vgl. König, Helmut; Sicking, Manfred: Statt einer Einleitung: Gehört die Türkei zu Europa? Konturen einer Diskussion. In: Gehört die Türkei zu Europa? Wegweisungen für ein Europa am Scheideweg. Hrsg. von Helmut König, Bielefeld: transcript 2005, S. 9–28.

62 Schnabel: Neueste Zeit, 1930, S. 110.

63 Ebd. S. 77.

dem Ersten Weltkrieg. Pinnow hierzu: „Die Türkei behielt nur den größten Teil von Kleinasien und Gebiete nördlich des Marmarameeres; Konstantinopel und die Meerengen wurden einer internationalen Kommission unterstellt“⁶⁴. In einem größeren zeitlichen Abstand zu den Ereignissen verschwimmen dann die Ergebnisse des Vertrages von Sèvres mit denen von Lausanne (1923): „der Friede von Sèvres [spricht] das Urteil über die Türkei, die auf Konstantinopel und Anatolien beschränkt wird“⁶⁵.

Neben der geographisch-territorialen Verortung des Osmanischen Reiches bestand eine ideengeschichtliche Verwendung des Europabegriffs. Die osmanischen Eroberungen im 15. und 16. Jahrhundert bildeten für die Konstruktion von Europa den notwendigen Kontrast des „Anderen“⁶⁶ und wurden mit einer intensiven propagandistischen Ausarbeitung der „Türkengefahr“⁶⁷ verknüpft. Entsprechend reichhaltige Nachweise bieten die Schulbücher zu diesem Thema, und zwar sowohl mit Zuordnung des türkischen Reichs zum Konzept „Europa“ als auch mit Abgrenzung davon. Insbesondere in der Darstellung der Griechischen Revolution erhält der semantische Ausschluss des Osmanischen Reiches daraus neue Nahrung: „Die Völker Europas, auch die Deutschen, jubelten ihnen [den Griechen] zu: Dichter verherrlichten ihre Taten, wie z.B. Wilhelm Müller in seinen Liedern der Griechen, Freiwillige und Geldmittel strömten nach Griechenland“⁶⁸. Andererseits wird das Narrativ vom Niedergang des Osmanischen Reichs zunehmend um die Überlegung ergänzt, ob nicht eine Anlehnung an den Westen, eine Europäisierung, dem Niedergang Einhalt gebieten könnte. In diesem Sinne wird die jungtürkische Regierung als „westeuropäisch-konstitutionelles Regiment“ gewertet. Zwar wird schon als Ergebnis des Krimkriegs herausgestellt, dass „die Unverletzlichkeit des türkischen Reiches gewährleistet“⁶⁹ sei und das Osmanische Reich dem „Konzert der europäischen Mächte“⁷⁰ zugehöre, aber im Großen und Ganzen sehen die Schulbücher den Versuch der Anpassung an eine „europäische“ kulturelle und politische Ordnung erst in den Abschnitten, in denen das deutsch-türkische Verhältnis erzählt wird.

64 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1923, S. 40.

65 Pinnow: Von 1648 bis zur Gegenwart, 1923, S. 146.

66 Schnabel: Neueste Zeit, 1930, S. 134.

67 Schmale, Wolfgang: Geschichte und Zukunft der europäischen Identität. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 21f.

68 Höfert, Almut: Den Feind beschreiben: „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600. Frankfurt am Main: Campus 2003. Zur Konstruktion von Europa mittels Beschreibung des „Anderen“ Kampmann, Christoph: Einführung. In: Konstruktionen Europas in der Frühen Neuzeit. Hrsg. von Susan Richter, Michael Roth, Sebastian Meurer. Heidelberg: Heidelberg University Publishing 2017, S. 31–39.

69 Pinnow: Von 1648 bis zur Gegenwart, 1936, S. 73.

70 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1926, S. 46.

Diese Erzählung wird speziell mit der Orientpolitik Wilhelms II. verbunden, denn sie habe „Deutschland zum Freund und Beschützer der Türkei gemacht“⁷¹. Vor allem im Militärwesen und in der Ökonomie sei dieses Zusammengehen ausgeprägt gewesen: „Die Türkei ist dem Dreibund [von Deutschland, Österreich-Ungarn und Italien] eng verbunden, weil die österreichischen und türkischen Interessen auf dem Balkan zusammengehen und weil Deutschland in der Türkei starke wirtschaftliche Interessen hat“⁷². Als sichtbarstes Zeichen der wirtschaftlichen Anbindung des Osmanischen Reiches an Europa gilt die Bagdadbahn. In den Worten Ernst Jäckhs, eines Protagonisten des deutsch-türkischen Bündnisses, steigert „die Bahn zugleich die Zahl der intelligenten und tüchtigen anatolischen Bauern und deren Steuerkraft und damit die finanzielle und materielle Leistungsfähigkeit des Staates. Und Deutschland schafft sich einen gewinnbringenden Handelsverkehr“⁷³. Unter Missachtung des Versailler Vertrages, der jedwede deutsche Beteiligung an der Bagdadbahn unterbunden hatte, konnte sich zum Beispiel Friedrich Rosen, ehemaliger Außenminister und Vorsitzender der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, eine Wiederaufnahme der deutschen Wirtschaftsunternehmen durchaus vorstellen.⁷⁴ Ähnliche Argumentationsmuster finden sich in den Schulbüchern für die Zusammenarbeit mit der Türkischen Republik. So fasst Neubauer Mustafa Kemals Wirken 1935 wie folgt zusammen: „Sein Streben ist darauf gerichtet, ein leistungsfähiges Heer zu schaffen, die Verwaltung zu bessern, die Hilfsquellen des Landes zu erschließen, Eisenbahnen zu bauen; dabei sind fremde, auch deutsche Sachkenntnis und Kapital nicht zu entbehren“⁷⁵. In ähnlicher Weise erfolgt die Darstellung der militärischen Zusammenarbeit. Mit Blick auf die Niederlage des Osmanischen Reiches im Balkankrieg heißt es: „Ebenso sahen die Türken jetzt ihre einzige Rettung in dem Anschluß an das Deutsche Reich, das ihnen Offiziere schickte, um ihre Armee neu zu gestalten“⁷⁶. Der Wert des deutschen Militärs für den osmanischen Staat wird insbesondere für die frühe Phase des Ersten Weltkriegs hervorgehoben: da einerseits den „Russen durch die Sperrung der Dardanellen die Ausfuhr ihres Getreides und die Einfuhr

71 Reinkowski, Maurus: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium? In: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History 3.1 (2006), S. 34–54, hier 35.

72 Schnabel: *Neueste Zeit*, 1924, S. 140.

73 Schnabel: *Neueste Zeit*, 1930, S. 108. Vgl. Fuhrmann, Malte: Deutschlandabenteurer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: *Türkisch-deutsche Beziehungen*. Hrsg. von Claus Schönig. Berlin: Schwarz 2012, S. 10–33.

74 Jäckh, Ernst: *Der aufsteigende Halbmond: auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1915, S. 55f.

75 Vgl. Rosen, Friedrich: Deutschlands auswärtige Politik seit dem Vertrage von Versailles. In: *Deutschland: Vergangenheit und Gegenwart*. Bilder zur deutschen Politik und Kulturgeschichte. Hrsg. von Karl Federn, Joachim Kühn. Berlin: Deutscher National-Verlag 1925, S. 57–84, hier 72f.

76 Neubauer: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1935, S. 147.

ihres Kriegsbedarfs unterbunden war“ und andererseits die englisch-französischen Truppen „von den Türken, die von dem preußischen General Liman von Sanders befehligt werden, nach langen Kämpfen zur Räumung der Halbinsel (Gallipoli) gezwungen“⁷⁷ wurden. Gleichzeitig wird aber auch die Problematik des Verhältnisses thematisiert. So könne nämlich Deutschland seinerseits „nur auf die Hilfe zweier morscher Staaten zählen“⁷⁸, Österreich-Ungarns und der Türkei. Und während das deutsche kulturpolitische Engagement im Osmanischen Reich unkritisch gesehen wird, werden damit einhergehende diplomatische und militärische Implikationen durchaus auch skeptisch beurteilt.

Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass es für die Zuordnung zu Europa geographische Kriterien gab, nach denen die „europäische Türkei“ mit den Balkankriegen nahezu aufhörte zu existieren. Daneben findet sich eine Zuordnung zu Europa anhand zivilisatorischer, wirtschaftlicher und politischer Kriterien. Speziell die Ergebnisse der jungtürkischen Revolution und die deutsche Einflussnahme wurden als Annäherung an Europa gewertet. Die Darstellung dieser beiden Geschehen durchbrach das Narrativ vom Niedergang, welchen die Schulbücher hauptsächlich an territorialen Verlusten und mangelhaften Verwaltungsstrukturen des Osmanischen Reiches festmachten.

2.2 Türkische Republik

Im folgenden Abschnitt geht es um die Narrative, mit denen der Türkische Unabhängigkeitskrieg nach dem Ersten Weltkrieg sowie die Türkische Republik bedacht wurden. Der geringe Abstand zwischen Ereignis und Verarbeitungszeitpunkt beeinflusst einerseits die Darstellung in den Schulbüchern, andererseits ist an die Differenz zwischen schnelllebigem massenmedialen Diskurs und der anerkannten Trägheit des Schulbuchwissens zu erinnern. In den Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer wird 1924 – unter dem vielsagenden Titel „Ex oriente lux“ – dem Achtung gezollt, dass es „von den im Weltkriege unterlegenen Mächten allein die Türkei (ist), der gegenüber die Entente-Gewaltigen mit ihrer Methode der Diktate, Reparationen und Sanktionen nicht durchgekommen sind“⁷⁹. Sie habe „den Gerichtsvollzieher des Ententewillens, Griechenland, aus Kleinasien gewiesen, Frankreich gegen England, England gegen Frankreich ausgespielt und der Welt bewiesen, daß der Kranke Mann am Bosphorus, der 1911/12 den Krieg mit Italien, 1912/13 den Krieg mit den Balkanbundesgenossen [...], 1914/18 den Weltkrieg, 1920/22 den Krieg mit dem von England und Frankreich unterstütz-

77 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1930, S. 73.

78 Schnabel: Neueste Zeit, 1924, S. 155.

79 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1926, S. 102.

ten Griechenland durchgemacht hatte, durch die Stahlkuren, die ihm seine westmächtlichen Ärzte verordneten, anscheinend gesund geworden ist.“⁸⁰

Begründet wird dieser Erfolg damit, dass „die Türkei wieder einen Führer“⁸¹ besessen habe, und die Hoffnung geäußert, dass sich eine ähnliche Wandlung auch in Deutschland einstellen möge.

In den Erstaussgaben der hier untersuchten Schulbuchreihen endet die Darstellung mit dem Vertrag von Sèvres. Erst 1926, nach der Einführung der neuen Lehrpläne in Preußen (1925), werden die Nachkriegsereignisse in den europäischen Staaten skizziert. Zu diesen wird die Türkische Republik nicht mehr gezählt, zumal der Türkische Unabhängigkeitskrieg bewirkte, dass „Griechenland, dessen Truppen noch im Frühjahr 1922 tief in Kleinasien standen, durch den siegreichen türkischen Ansturm nicht nur dieses Land ganz eingebüßt, sondern auch Thrazien verloren (hat)“⁸². Diese erneute geographische Zuordnung zu Asien findet sich auch bei Schnabel, der den Türkischen Unabhängigkeitskrieg – bemerkenswerterweise im Kapitel „Das Erwachen der kolonialen Völker“ – in einem Abschnitt „Die mohammedanische Welt“ behandelt.⁸³ Gleichzeitig deutet sich das Ende des Narrativs vom Niedergang an, den der „siegreiche türkische Ansturm“ bewirken könnte: „Die Türkei hat, unter der Führung von Mustafa Kemal Pascha, eine außerordentliche Wandlung durchgemacht. [...] Während sie früher große Mengen arabischer, griechischer, slawischer Untertanen hatte, ist sie jetzt ein Nationalstaat geworden“⁸⁴. Das Aufgreifen der nationalpolitisch motivierten Umsiedelung ganzer Ethnien nach dem Ersten Weltkrieg und vor allem der Vertrag von Lausanne schlossen an einen Diskurs an, den speziell völkisch-nationale Beobachter der Entwicklungen in der Türkei führten. Hier werden die Zwangsumsiedlungen lobend erwähnt,⁸⁵ und es wird festgehalten, dass die Türkei, um ein Nationalstaat werden zu können, die anderen Bevölkerungsgruppen aus diesem Staat habe ausschließen müssen.⁸⁶ Diese Argumentation wird nach 1933 auch zur Erklärung des Niedergangs des Osmanischen Reiches mitherangezogen: „Die Türkei war, so wenig wie Österreich-Ungarn, ein Nationalstaat; von den kaum 20 Millionen Einwohnern [...] war kaum die Hälfte Osmanen [...]. Der Kern der Bevölkerung, zugleich treffliche Soldaten, waren die anatolischen Bauern“⁸⁷.

80 Pritze, Johannes: Ex oriente lux. Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer 6.9 (1924), S. 3.

81 Ebd.

82 Pritze, Johannes: Der neue Geist. Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer 5.4 (1923), S. 1.

83 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1926, S. 126.

84 Vgl. Schnabel, Neueste Zeit, 1930, S. 154.

85 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Oberstufe, 1929, S. 147.

86 Vgl. Tröbst, Hans: Mustafa Kemal Pascha und sein Werk (VI). Heimatland (1923), 15. Oktober; Ihrig: Atatürk in the Nazi Imagination, 2014, S. 68ff.

87 Vgl. Die Stellung der neuen Türkei. Hamburger Tageblatt (1935), 5. Mai.

Als große Errungenschaft wird daneben die Trennung von staatlichen und religiösen Institutionen im Zuge der säkularisierungspolitischen Maßnahmen der Türkischen Republik bewertet: „die Türkei ist ein rein weltlicher Staat“⁸⁸. Die Säkularisierung wird durchweg als Merkmal einer positiven Entwicklung bewertet,⁸⁹ insbesondere das Verbot von Fez und Schleier wird als Zeichen einer Europäisierung des asiatischen Staates gedeutet.⁹⁰ 1935 wird lobend hinzugefügt, dass nun auch Frauen das Wahlrecht besäßen.⁹¹ Deutlicher denn je wird unterstrichen, dass die territorialen Entwicklungen eine Einordnung der Türkei als asiatischen Staat notwendig machten, dass gleichzeitig aber die Reformen eine Zuordnung zu Europa wieder möglich erscheinen ließen. In der Tagespresse werden neben der Beseitigung religiöser Bekleidungs Vorschriften unter der Überschrift „Die Europäisierung der Türkei“ auch die Implementierung des schweizerischen bürgerlichen Rechts⁹² sowie des italienischen Strafrechts und die Einführung der lateinischen Schriftzeichen hervorgehoben.⁹³ Die Frage der Integration der Türkei als Peripherie eines als europäisch verstandenen Raums setzt sich bis in die Gegenwart fort.⁹⁴ Es bleibt festzuhalten, dass die Türkische Republik, ihre Entstehung und Entwicklung in den untersuchten Geschichtsschulbüchern eigens behandelt wurden, entweder wie bei Neubauer in eigenen kurzen Abschnitten oder wie bei Schnabel im Rahmen eines größeren historisch-politischen Zusammenhangs. Auffällig ist, dass die prägenden Narrative der Erstausgaben in den späteren Auflagen präsent blieben – einschließlich der Erzählung der „zwei Türkei“, also der Unterscheidung einer europäischen von einer asiatischen, wobei die Türkische Republik letzterer zugerechnet wird. Weitergetragen wird auch das Narrativ von der Europäisierung, das erst die jungtürkische Revolution und die deutsche Kulturmission mit den Reformen in der Türkei in Verbindung bringt.

3 Schluss

Im Sinne der eingangs gestellten Frage lassen sich vier narrative Strukturen als zentral nachweisen. Grundlegend für die Darstellung der Geschichte des Osmanischen Reiches ist hauptsächlich die Narration seines Niedergangs. Dieser manifestiert sich für die Autoren anhand des schwindenden territorialen Besitzes als Machtfaktor. Reformen, die während der Tanzimat-Ära bis zu einer ersten

88 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe, 1935, S. 101.

89 Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1929, S. 147.

90 Vgl. Ihrig: Atatürk in the Nazi Imagination, 2014.

91 Vgl. Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1929, S. 147.

92 Vgl. Neubauer: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1935, S. 147.

93 Vgl. den Beitrag von Hoffmann-Ocon und Grube im vorliegenden Band.

94 Vgl. etwa Die Europäisierung der Türkei. Deutsche Allgemeine Zeitung (1926), 3. März.

Verfassung führten, fehlen in der Darstellung – ein Beispiel für diskursives Nicht-gesagtes – und das Osmanische Reich wird teleologisch hin bis zum auf Zentralanatolien beschränkten Staat nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt. Ansätze eines Abweichens von diesem beherrschenden Narrativ lassen sich hinsichtlich der jungtürkischen Revolution erkennen. Aber erst die Erfolge der Türkischen Republik bei der Revision des Vertrages von Sèvres führen zur Durchbrechung des Niedergangstospos. Eng hiermit verbunden sind die weiteren Narrative. So findet sich in allen drei Reihen eine negative Beurteilung der Herrschaftspraxis des Osmanischen Reiches, insbesondere auf der Balkanhalbinsel; Neubauer beispielsweise spricht quer durch alle Auflagen von „drückender Herrschaft“ und „Türkenjoch“.⁹⁵ Diese Bewertung steht in engem Zusammenhang damit, ob das Osmanische Reich beziehungsweise die Türkei als zugehörig zu Europa angesehen wird oder nicht. Alle Autoren unterscheiden anhand geographischer Merkmale einhellig einen europäischen von einem asiatischen Teil – mit der Folge, dass die Türkische Republik als asiatischer Staat eingeordnet wird. Gleichzeitig ist das Narrativ „Europa“ auch das Zivilisationskriterium. Die Reformen von 1908 und im noch stärkeren Maße die Säkularisierung, die Konstruktion eines ethnisch homogenen Nationalstaats und die Bildungsreformen der Türkischen Republik werden als Fortschreiten eines Zivilisierungsprozesses, als „Europäisierung“ bezeichnet, an dessen Ende eine Zuordnung der Türkei zu Europa, dem Zentrum der Zivilisation, stehen könnte. Ein erster Schritt in diese Richtung sehen die Schulbücher nicht in den Tanzimat und der osmanischen Verfassung von 1876, sondern im deutsch-türkischen Bündnis vor und während des Ersten Weltkriegs. Diese Erzählung wird grundsätzlich von einer positiven Einschätzung der „Kulturmission“⁹⁶ beherrscht.

Selbstverständlich ergeben die untersuchten Schulbuchreihen kein vollständiges Bild dessen, was zwischen 1919 und 1936 über „die Türken“ und „die Türkei“ aus pädagogischer Sicht als übermittlungswürdiges und aus staatlicher Sicht als legitimes Wissen galt. Immerhin jedoch sind alle drei Reihen aufgrund ihrer hohen Auflagenstärke als viel genutzte und weit verbreitete Schulbücher zu identifizieren. Da für die vorliegende Untersuchung nur solche Geschichtsschulbücher herangezogen wurden, die den Zeitraum ab 1815 darstellen, erscheint die „Türkei“ erstmals während der Griechischen Revolution 1821–1832. Der nächste Auftritt erfolgt erst mit dem Krimkrieg von 1853 bis 1856, also rund 30 Jahre später. Neben der Griechischen Revolution und dem Krimkrieg verdichtet sich das Ereigniswissen mit dem verlustreichen Russisch-Türkischen Krieg von 1877/78 bis

95 Vgl. Gehring, Axel: Vom Mythos des starken Staates und der europäischen Integration der Türkei. Über eine Ökonomie an der Peripherie des euro-atlantischen Raumes. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2019.

96 Vgl. Koller, Christian: Fremdherrschaft. Ein politischer Kampfbegriff im Zeitalter des Nationalismus. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 339ff.

hin zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Hier wird mit der jungtürkischen Revolution – erstmals – auch ein innenpolitisches Thema behandelt, wenn auch in erster Linie im Hinblick auf die außenpolitischen Konsequenzen. Außerdem findet sich in allen drei Reihen eine Darstellung der Annäherung zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich im Vorfeld des Weltkriegs. Schließlich enden die Erstausgaben der Schulbücher mit den Pariser Vorortverträgen (1919/20), während in den späteren Auflagen eine, wenn auch meist sehr kurze, Beschreibung der Türkischen Republik das letzte Ereigniswissen liefert.

Hinsichtlich dieser inhaltlichen Begrenzung bleibt noch zu beantworten, ob sich die Narrative im Untersuchungszeitraum wandeln. Für die weiter in der Vergangenheit liegenden Ereignisse ist dies zu verneinen, da sowohl das Ereigniswissen als auch die verbindenden Narrative konstant bleiben. Ein Wandel der Zuschreibungen ist erst in der Darstellung der Türkischen Republik zu verzeichnen. Erst hier erscheint „die Türkei“ – zumindest bis Mitte der 1930er Jahre – tatsächlich in einem neuen Licht, das neue Wege der Wahrnehmung, etwa der Europäisierung, möglich scheinen lässt.

Quellen und Literatur

- Baumgart, Winfried: *The Crimean War, 1853–1856*. London: Arnold 1999.
- Blänsdorf, Agnes: *Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945*. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften 1: Fächer Milieus Karrieren*. Hrsg. von Hartmut Lehmann, Otto Gerhard Oexle. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 273–370.
- Bonwetsch, Gerhard: *Mittelalter*. Leipzig: Teubner 1924.
- Bonwetsch, Gerhard; Kania, Hans: *Neuzeit*. Leipzig: Teubner 1924.
- Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 114–159.
- Die Europäisierung der Türkei. *Deutsche Allgemeine Zeitung* (1926), 3. März.
- Die Stellung der neuen Türkei. *Hamburger Tageblatt* (1935), 5. Mai.
- Fuhrmann, Malte: *Deutschlandabenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen*. In: *Türkisch-deutsche Beziehungen*. Hrsg. von Claus Schönig. Berlin: Schwarz 2012, S. 10–33.
- Gehring, Axel: *Vom Mythos des starken Staates und der europäischen Integration der Türkei. Über eine Ökonomie an der Peripherie des euro-atlantischen Raumes*. Wiesbaden: Springer VS 2019.
- Götze, Alfred: I–N. In: *Trübners deutsches Wörterbuch*. Hrsg. von Walther Mitzka. Berlin: de Gruyter 1943.
- Guillemarre-Acet, Dorothee: *Impérialisme et nationalisme. L'Allemagne, l'Empire ottoman et la Turquie (1908–1933)*. Würzburg: Ergon 2009.
- Haider-Wilson, Barbara: *Tanzimat revisited: Über den Einfluss des Verhältnisses von Orient und Okzident auf die völkerrechtliche Stellung des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert*. In: *Orient & Okzident: Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten*. Hrsg. von ders. und Maximilian Graf. Wien: Neue Welt 2017, S. 405–448.
- Hanioglu, M. Sükrü: *The committee of Union and Progress and the 1908 Revolution*. In: *„L'ivresse de la liberté“. La révolution de 1908 dans l'Empire ottoman*. Hrsg. von François Georgeon. Paris: Peeters 2012, S. 15–26.

- Hellmanzik, Timm G.: „Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben“ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840). (Im vorliegenden Band).
- Hertfelder, Thomas: Franz Schnabel und die deutsche Geschichtswissenschaft. Geschichtsschreibung zwischen Historismus und Kulturkritik (1910–1945). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.
- Hlepas, Nikolaos-Kommenos: Ein romantisches Abenteuer? Nationale Revolution, moderne Staatlichkeit und bayerische Monarchie in Griechenland. In: Ungleichzeitigkeiten der europäischen Romantik. Hrsg. von Alexander von Bormann und Gerhart von Graevenitz. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, S. 165–204.
- Höfert, Almut: Den Feind beschreiben: „Türkengefahr“ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600. Frankfurt am Main: Campus 2003.
- Hoffmann-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: „Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpften“ – Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (Im vorliegenden Band).
- Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2003.
- Ihrig, Stefan: Atatürk in the Nazi imagination. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press 2014.
- Jäckh, Ernst: Der aufsteigende Halbmond: auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1915.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Berlin: LIT 2011.
- Kähler, Friedrich; Ploetz, Karl: Auszug aus der Alten, Mittleren, Neueren und Neuesten Geschichte. Berlin: A. G. Ploetz 1928.
- Kampmann, Christoph: Einführung. In: Konstruktionen Europas in der Frühen Neuzeit. Hrsg. von Susan Richter, Michael Roth, Sebastian Meurer. Heidelberg: Heidelberg University Publishing 2017, S. 31–39.
- Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011.
- Keller, Reiner: Wissensoziologische Diskursanalyse. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Hrsg. von Reiner Keller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 125–158.
- Kießling, Friedrich: Gegen den „großen“ Krieg? Entspannung in den internationalen Beziehungen 1911–1914. München: de Gruyter 2002.
- Koller, Christian: Fremdherrschaft. Ein politischer Kampfbegriff im Zeitalter des Nationalismus. Frankfurt am Main: Campus 2005.
- König, Helmut und Sicking, Manfred: Statt einer Einleitung: Gehört die Türkei zu Europa? Konturen einer Diskussion. In: Gehört die Türkei zu Europa? Wegweisungen für ein Europa am Scheideweg. Hrsg. von Helmut König. Bielefeld: transcript 2005, S. 9–28.
- Kreiser, Klaus: Der osmanische Staat 1300–1922. München: Oldenbourg 2008.
- Kreusch, Julia: Der Schulbuchverlag. In: Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933. Hrsg. von der Historischen Kommission des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels. Berlin, Boston: de Gruyter 2012, S. 219–240.
- Kreusch, Julia: Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen im Max Niemeyer Verlag 2008.
- Lambach, Daniel: Die Empirie der Transformation politischer Ordnung. In: Politische Herrschaft jenseits des Staates: zur Transformation von Legitimität in Geschichte und Gegenwart. Hrsg. von John Emeka Akude. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, S. 259–276.
- Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main: Campus 2009.

- Leonhard, Jörn: Der überforderte Frieden: Versailles und die Welt 1918–1923. München: C.H. Beck 2018.
- Link, Jürgen: Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. *Zeitschrift für Diskursforschung* 1.1 (2013), S. 7–23.
- Mangold-Will, Sabine: Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918–1933. Göttingen: Wallstein 2013.
- Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und für die weibliche Jugend. Berlin: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1913.
- Murakami, Ryo: Die Annexion von Bosnien-Herzegowina und István Burián. *Prague Papers on the History of International Relations* 11.1 (2017), S. 67–89.
- Neubauer, Friedrich: Deutsche Geschichte von der Gründung des nationalen Staats bis zum Westfälischen Frieden. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1923.
- Neubauer, Friedrich: Deutsche Geschichte. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1924.
- Neubauer, Friedrich: Geschichte des Altertums und des frühen Mittelalters für die Mittelstufe. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1923.
- Neubauer, Friedrich: Geschichte des Altertums und des frühen Mittelalters für die Oberstufe. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1923.
- Neubauer, Friedrich: Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart für die Oberstufe. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1924.
- Neubauer, Friedrich: Vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1923.
- Neubauer, Friedrich: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1923, 1930 und 1935.
- Neubauer, Friedrich: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Oberstufe. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1926 und 1929.
- Neubauer, Friedrich: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Halle (Saale): Buchhandlung des Waisenhauses 1935.
- Neubauer, Friedrich: Von der Gründung des deutschen nationalen Staats bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1924.
- Neustadt, Ernst; Röhm, Georg: Altertum. Leipzig: Teubner 1924.
- Petermann, Julius Heinrich; Ramis Efendi: Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches. Berlin: Lüderitz 1842.
- Pinnow, Hermann: Geschichte des deutschen Volkes von 1648 bis zur Gegenwart. Leipzig: Teubner 1923.
- Pinnow, Hermann: Geschichte des deutschen Volkes von den Anfängen bis 1648. Leipzig: Teubner 1923.
- Pinnow, Hermann: Von 1648 bis zur Gegenwart. Gießen: Roth 1936.
- Pinnow, Hermann; Bux, Ernst: Geschichte des Altertums. Leipzig: Teubner 1923.
- Pritze, Johannes: Der neue Geist. Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer 5.4 (1923), S. 1.
- Pritze, Johannes: Ex oriente lux. Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer 6.9 (1924), S. 3.
- Prokesch-Osten, Anton von: Mehmed-Ali: Vize-König von Aegypten. Aus meinem Tagebuche 1826–1841. Wien: Braumüller 1877.
- Reichmann, Jan Christoph: „Tapfere Askers“ und „feige Araber“: der osmanische Verbündete aus der Sicht deutscher Soldaten im Orient 1914–1918. (Diss.) Münster: Westfälische Wilhelms-Universität 2009.
- Reinkowski, Maurus: Das Osmanische Reich ein antikoloniales Imperium? *Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History* 3.1 (2006), S. 34–54.

- Richert, Hans: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Grundsätzliches und Methodisches. Berlin: Weidmann 1925.
- Richert, Hans: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Lehraufgaben. Berlin: Weidmann 1925.
- Riedler, Florian: Nationalismus und internationale Sensibilität. Transnationale Akteure und die deutsch-türkischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit. In: Aufbruch ins postkoloniale Zeitalter. Hrsg. von Sönke Kunkel, Christoph Meyer. Frankfurt am Main: Campus 2012, S. 251–274.
- Rosen, Friedrich: Deutschlands auswärtige Politik seit dem Verträge von Versailles. In: Deutschland: Vergangenheit und Gegenwart. Bilder zur deutschen Politik und Kulturgeschichte. Hrsg. von Karl Federn, Joachim Kühn. Berlin: Deutscher National-Verlag 1925, S. 57–84.
- Scheben, Thomas: Verwaltungsreformen der frühen Tanzimatzeit. Gesetze, Maßnahmen, Auswirkungen. Von der Verkündigung des Ediktes von Gülhane 1839 bis zum Ausbruch des Krimkrieges 1853. Frankfurt am Main: Peter Lang 1991.
- Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich: Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926.
- Schiefer, Wilhelm; Hohmann, Walter; Maier, Albert; Schirmeyer, Ludwig: Deutsche Geschichte vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815). Frankfurt am Main: Diesterweg 1935.
- Schmale, Wolfgang: Geschichte und Zukunft der europäischen Identität. Stuttgart: Kohlhammer 2008.
- Schmiterlów, Bernhard von: Aus dem Leben des Generalfeldmarschalls Freiherr von der Goltz-Pascha: nach Briefen an seinen Freund. Berlin: Koehler 1926.
- Schnabel, Franz: Neueste Zeit. Leipzig: Teubner 1924, 1930, 1935.
- Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: de Gruyter Oldenbourg 2000.
- Schulz, Oliver: Ein Sieg der zivilisierten Welt? Die Intervention der europäischen Großmächte im griechischen Unabhängigkeitskrieg (1826–1832). Berlin: LIT 2011.
- Tröbst, Hans: Mustafa Kemal Pascha und sein Werk (VI). Heimatland (1923), 15. Oktober.
- Ullrich, Sebastian: Mehr Schall als Rauch. Der Streit um den Namen der ersten deutschen Demokratie 1918–1949. In: Die „Krise“ der Weimarer Republik. Zur Kritik eines Deutungsmusters. Hrsg. von Moritz Föllmer. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 187–208.
- Vatikiotis, Panayiotis J.: The history of modern Egypt. From Muhammad Ali to Mubarak. London: Weidenfeld & Nicolson 1991.
- Viehöver, Willy: Diskurse als Narrationen. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 179–208.
- Vom Bruch, Rüdiger: Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Paderborn: Schöningh 1982.
- Warnke, Ingo: Deutsche Sprache und Kolonialismus. Umriss eines Forschungsfeldes. In: Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884–1919. Hrsg. von dems. Berlin: de Gruyter 2009, S. 3–64.
- White, Hayden: The Value of Narrativity in the Representation of Reality. *Critical Inquiry* 7.1 (1980), S. 5–27.
- Yavuz, M. Hakan; Slugett, Peter: War and diplomacy: the Russo-Turkish War of 1877–1878 and the Treaty of Berlin. Salt Lake City: The University of Utah Press 2011.
- Zeleepos, Ioannis: Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832). Mainz: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte 2015.

Andreas Hoffmann-Ocon, Norbert Grube

„Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpfen“ – Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Zusammenfassung: Tendenzen in schweizerischen Geschichtslehrmitteln an der Schwelle zum 20. Jahrhundert, die das Bild einer mythisch grundierten Fortschrittsgeschichte mit dem eigenen Nationalstaat als Ziel stützen, sind vielfach beschrieben worden. Finden sich diese Zuschreibungen auch für die Darstellung der Türkei? Und wenn ja, welche Bedeutung hat die als didaktisches Prinzip verbreitete Form der Erzählung für die Konstruktion des Türkeibildes in Deutschschweizer Geschichtsbüchern gehabt, welche Narrative wurden dabei aktiviert? In den hier untersuchten geschichtsvermittelnden Ansätzen, die das Ziel hatten, die komplexe Verquickung verschiedener Akteurskonstellationen und Interessen bei „neuesten Staatenbildungen“ begreifbar zu machen, spielte die politische Bewegung der Jungtürken als Schulstoff eine besondere Rolle. Als Faktoren, die das schulische Wissen prägen, lassen sich daneben die Marginalisierung osmanischer Reformen, orientalisierende Imaginationen des innerosmanischen Konflikts und eine verhaltene Kritik am deutschen Kolonialismus identifizieren. Der vorliegende Beitrag nähert sich den Vorstellungen von der Türkei in deutschschweizerischen Lehrmitteln für die Volks- und Mittelschulen.

1 Hinführung: Nationale Pfade und Verflechtungen zwischen der Türkei und der Schweiz

Für das Osmanische Reich gilt bis heute das historiographische Narrativ der Verfalls- und Auflösungsgeschichte nach diversen Kriegen und Konflikten im 19. und frühen 20. Jahrhundert.¹ Die Erosion des Osmanischen Reiches wies aus einem

¹ Vgl. zuletzt Münkler, Herfried: *Der Große Krieg, Die Welt 1914 bis 1918*. Berlin: Rowohlt 2013, S. 47f. – Osterhammel, Jürgen: *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. 4. Aufl. München: C. H. Beck 2009, S. 607, betont jedoch auch die „Beharrungskraft und Regenerationsfähigkeit“ des Osmanischen Reiches. Vgl. zur Erosion osmanischer Souveränität

eidgenössischen Blickwinkel auf verschiedene Merkmale hin, die für die Selbstwahrnehmung mitten in Europa bedeutsam waren, nämlich eine Schwächung von autokratischen Herrschaftsformen *und* Vielvölkerkonzeptionen auf der einen sowie eine Stärkung von demokratischen *und* nationalen ideologischen Ausrichtungen einschließlich des Selbstbestimmungsrechts der Völker auf der anderen Seite. Diese friedenspolitischen Ziele gewannen für die Schweiz als Austragungsort internationaler Konferenzen brisante Projektionsflächen.

Der Erste Weltkrieg hatte, wengleich anders als das Osmanische Reich, auch die mehrsprachige Schweiz gespalten: „in eine romanische Schweiz, die die Entente-Mächte unterstützte, und in eine deutsche Schweiz mit Sympathien für das wilhelminische Deutsche Reich“². Soziale Gegensätze sollte der Schweizer Mythos der nationalen Einheit und Gemeinschaft, des wehrhaften Felsens in der Brandung des Ersten Weltkrieges überbrücken. Mit den national-liberalen Mythen der Neutralität sowie der internationalen Barmherzigkeit und Friedensstiftung wurde legitimiert, dass die Schweiz sich aus den Kriegen des 19. und 20. Jahrhunderts weitgehend heraushielt.³ Womöglich wurden mit internationalen Friedensbemühungen auch ein passant die Bruchlinien des innerschweizerischen Zusammenhalts mitverhandelt.

Lose Verflechtungsbeziehungen zwischen dem Osmanischen Reich und der Schweiz deuten die Konferenzen von Lausanne (Kt. Waadt) von 1912 und 1922/23 an.⁴ Der Vertrag von 1912 zwischen dem Osmanischen Reich und Italien sanktionierte die Abtretung von Tripolis, während der Friedensschluss von 1923 „für die junge türkische Republik zu einem Erinnerungsort so wie Versailles für die deutsche [...] Öffentlichkeit“⁵ wurde. Er beendete formal das alte Osmanische Reich und gilt als Gründungsurkunde der souveränen Ersten Türkischen

1918 Leonhard, Jörn: Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918-1923. München: C. H. Beck 2018, S. 167ff.

2 Holenstein, André: Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte. Baden: Hier und Jetzt 2014, S. 221.

3 Vgl. Hettling, Manfred; König, Mario; Schaffner, Martin; Suter, Andreas; Tanner, Jakob: Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Traditionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998; Furrer, Markus: Helvetische Nationalmythen vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Auf den Spuren der wehrhaften, neutralen und barmherzigen Willensnation. In: Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Hrsg. von Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti. Münster: LIT 2018, S. 55–78; Morgenthaler, Jonas: „Gleich einer Insel im wogenden Meere ...“. Das Bild der Schweiz im Ersten Weltkrieg in Schweizer Geschichtslehrmitteln von 1917 bis heute. In: Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse. Hrsg. von Markus Furrer, Kurt Messmer. Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2009, S. 45–63.

4 Vgl. Kieser, Hans-Lukas: Türkei. Historisches Lexikon der Schweiz 2014, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3374.php>>. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft.

5 Leonhard: Der überforderte Frieden, 2018, S. 1122.

Republik. Er revidierte den für die Türkei ungünstigen Vertrag von Sèvres 1920 und sanktionierte die unter Führung Mustafa Kemals, des späteren Präsidenten der türkischen Republik, erzielten militärischen Rückeroberungen nach zurückgeschlagenen griechischen Expansionsvorstößen.⁶ Ein eigenständiger armenischer Staat und kurdische Autonomie wurden ausgeschlossen. Die für die Großmächte wirtschaftlichen vorteilhaften Privilegien (Kapitulationen) waren beendet, ebenso die Besetzung Istanbuls durch die Entente.⁷ Der in Lausanne beschlossene Bevölkerungsaustausch musste jedoch nicht zwingend mit dem Humanitäts- und Barmherzigkeitsideal der Schweiz übereinstimmen:⁸ Das Nationenprinzip zu unterstützen und die damit oft verbundene Gewaltanwendung abzuwenden, konnte zu einem widersprüchlichen schweizerischen Verhandlungsmanagement führen, als der sich neutral verstehende Bundesstaat mit dem Vertrag von Lausanne 1923 den Rahmen für den sogenannten griechisch-türkischen Bevölkerungsaustausch bot. Dem Mythos der eidgenössischen Barmherzigkeit schien allerdings das Engagement zahlreicher Schweizerinnen und Schweizer, u.a. der Zürcher Ärztin Josephine Fallscher-Zürcher und der Basler Lehrerin Beatrice Rohner, zu entsprechen, im Nahen Osten und in der Türkei bei der Gründung von Waisenhäusern, Hospitälern und Schulen sowie in der internationalen Armenierhilfe tätig zu sein.⁹ In den 1920er Jahren festigten sich die bilateralen Beziehungen mit der Anerkennung der türkischen Republik durch die Schweiz, der türkischen Übernahme des Schweizer Zivilrechts sowie beim Bildungs- und Wissenschaftstransfer: Der Genfer Bildungsdirektor Albert Malche war ab 1932 mit der Universitätsreform in der Türkei betraut, und der Genfer Anthropologe Eugène Pittard war mit Mustafa Kemal befreundet.¹⁰

Lausanne war jedoch nicht nur Ort von Friedenskonferenzen, sondern auch „das europäische Propagandazentrum der türkischen Nationalbewegung gegen die Pariser Friedensverträge“ und für einen zusehends quasi-religiösen radikalen türkischen „Ethnonationalismus“, der für ein säkularisiertes Bildungswesen, eine

6 Der zum türkischen Befreiungskampf stilisierte kemalistische Gegenschlag gipfelte im September 1922 in der Zerstörung Smyrnas (heute Izmir) und der Ermordung bzw. Vertreibung der nicht-türkischen und nicht-muslimischen Bevölkerung; vgl. Leonhard: Der überforderte Frieden, 2018, S. 1110–1119.

7 Leonhard: Der überforderte Frieden, 2018, S. 1123, 1126f zufolge existierte die internationale Schuldenverwaltung zwar fort, jedoch ohne Befugnisse für den türkischen Staatshaushalt.

8 Vgl. Kieser: Türkei, 2014, S. 3; Tanner, Jakob: Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert. München: C. H. Beck 2015, S. 156; Howard, Douglas A.: Das Osmanische Reich 1300-1924. Darmstadt: Theiss 2018, S. 407.

9 Vgl. Kieser: Türkei, 2014, S. 2; Kieser, Hans-Lukas: Naher Osten, Historisches Lexikon der Schweiz 2015, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D24655.php>>, S. 1.

10 Vgl. Kieser: Türkei, 2014, S. 3.

eingeschränkte Frauenemanzipation und gegen einen reaktionären Islam eintrat.¹¹ An den Universitäten Lausanne, Genf und Fribourg vertraten dieses Weltbild die ab 1911 gegründeten studentischen *foyers turcs*:¹² Diese Studentenverbindungen wurden zu einer Kaderschmiede für Spitzenfunktionäre der jungen türkischen Republik: Mahmud Esad Borkurt wurde nach 1923 Wirtschafts- und Justizminister, Sükrü Saraçoğlu Finanzminister und Ministerpräsident. Dem jungtürkischen Komitee für Einheit und Fortschritt, das seit 1908, zusehends in Form einer Einparteiendiktatur regierte, nahestehend, legitimierten die *foyers* den türkischen Nationalismus mit einer „Viktimisierungsrhetorik“, wonach das Osmanische Reich über Jahrzehnte Opfer einer Ausrottungspolitik der europäischen Großmächte und nicht-muslimischer Bewegungen geworden sei; dagegen sei das Genozid an den Armeniern lediglich eine Petitesse.¹³

2 Fragestellung, konzeptionelle Überlegungen und Quellen

Die Annäherung an Türkeibilder erfolgt anhand von deutschschweizerischen Geschichtslehrmitteln für die Sekundar- und Mittelschulen mit dem Untersuchungszeitraum von 1905 bis 1951. Geographielehrmittel sind wegen geringer Ergiebigkeit nicht berücksichtigt. Es ist vielfach beschrieben worden, dass Schweizer Geschichtslehrmittel an der Schwelle zum 20. Jahrhundert durch Narrationen einer quasi-religiösen, identitäts- und sinnstiftenden Erfolgsgeschichte der eidgenössischen Gemeinschaft und Willensnation¹⁴ geprägt sind, die mit der Gründung des Bundesstaats 1848 revitalisiert wurden.¹⁵ Solche mythischen Ge-

11 Kieser, Hans-Lukas: Die türkische Nationalbewegung in der Schweiz 1911-1923. Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 52.3 (2002), S. 321–340, hier 321f (Zitate), 325f, 328f.

12 Vgl. Leonhard: Der überforderte Frieden, 2018, S. 1121f; Kieser: Die türkische Nationalbewegung in der Schweiz, 2002, S. 324; Kieser: Türkei, 2014, S. 2f.

13 Vgl. Kieser: Die türkische Nationalbewegung in der Schweiz, 2002, S. 337.

14 Das historische Konzept und Selbstbild der Schweizer Willensnation basiert Georg Kreis zufolge auf den Elementen des Föderalismus und der Akzeptanz und dem Schutz von weiteren Kultur- und Sprachräumen teilweise bis hin zu der Vorstellung, dass Schweizerbürger zum Hüten einer kollektiven Freiheit auserwählt seien. Ein solches Selbstverständnis gehe über Auffassungen einer gemeinsamen Abstammung und einer natürlich gewachsenen Nation hinaus und nimmt Bezüge zu solidarischen und verfassungspatriotischen Bezügen auf; vgl. Kreis, Georg: Nation. Historisches Lexikon der Schweiz 2011, <<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017437/2011-04-26/>>.

15 Vgl. z.B. Furrer, Markus: Konfession und Nation im Schweizer Schulbuch. Zeitschrift für Schweizerische Kirchengeschichte 97 (2003), S. 123–144; Furrer, Markus: Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen ...: Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln. Schweizerische Zeitschrift für Geschichte 59.1 (2009), S. 56–77; Morgenthaler: „Gleich einer Insel im wogenden Meere ...“, 2009; Buchbinder, Sascha: Der Wille zur Geschichte. Schweizer Nationalgeschichte um 1900 – die Werke von Wilhelm Oechslis, Johannes Dierauer und Karl Dändliker. Zürich: Chronos 2002; Mühlestein, Helene: Mit Schulbüchern Geschich-

schichtsbilder sind langlebig, da sie öffentlich und im Geschichtsunterricht reproduziert und „folklorisiert“ wurden.¹⁶ Gelten diese Zuschreibungen aber auch für die Darstellung der Türkei in schweizerischen Geschichtslehrmitteln? Welche Bedeutung hat die als didaktisches Prinzip verbreitete Erzählform für die Konstruktion des Türkeibildes gehabt? Wurden Narrative der Instabilität mit wiederkehrenden Formulierungen aktiviert oder aber idealisierte Bilder des Orientalismus konstruiert,¹⁷ wie Edward Said es am Selbstanspruch abendländischer Superiorität in exotisierenden Bildern des Orients gezeigt hat?¹⁸ Was genau das ‚Fremde‘ an den kulturell erzeugten und vermittelten Bildern sein soll, lässt sich dabei nicht eindeutig bestimmen, hängt jedoch zusammen mit unterschiedlich ausgeprägten „Verknüpfungen von Fremdheit und Eigenheit als Prozess und Erfahrung“¹⁹, ein Komplex, der oft mit dem Begriff der Alterität gefasst wird. Und weiter: Gingen die angedeuteten Verflechtungen zwischen der Schweiz und der Türkei auch in Schulbuchwissen ein? Ersten Quellenhinweisen zufolge spielte die politische Bewegung der Jungtürken eine besondere Rolle in dem Versuch, die komplexen Akteurskonstellationen und Interessen bei „neuesten Staatenbildungen“ schulisch zu vermitteln.

Schulbücher, so die Annahme, sind zwar Objektivierungen der curricularen Prinzipien von Ordnung und Auswahl. Aber was in einer Gesellschaft als legitimes, tradierungswürdiges und damit kanonisiertes Wissen gilt, wird nicht nur von Lehrmittelautoren bestimmt, sondern ist Ergebnis eines komplexen kulturellen Prozesses, in dem das Curriculum „eine Auswahl aus einem kulturell vorausgewählten und damit bewerteten Wissen“²⁰ darstellt. In bildungspolitischen Kämpf-

te vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern. Zürich [Dissertation] 2017; dies.: Wie der Krieg in die Schule kam – Der Erste Weltkrieg als didaktische und inhaltliche Herausforderung für den Geschichtsunterricht zwischen 1918 und 1945. In: Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance. Hrsg. von Norbert Grube, Andreas Hoffman-Ocon, Andrea De Vincenti. Münster: LIT 2018, S. 55–78. Zur nationalen Identitätsstiftung in Schulbüchern vgl. Macgilchrist, Felicitas; Otto, Marcus: Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0. Docupedia-Zeitgeschichte, 2014, <http://docupedia.de/zg/macgilchrist_otto_schulbuecher_v1_de_2014>, S. 1.

16 Furrer: Helvetische Nationalmythen vor und nach dem Ersten Weltkrieg, 2018, S. 59.

17 Vgl. Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus bei Akteuren der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018, S. 66.

18 Vgl. Said, Edward W.: Orientalism. New York: Vintage Books 1978, S. 2ff; Horn, Elija: Reformpädagogik und Orientalismus. In: Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform. Hrsg. von Heiner Barz. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 87–98, hier 88.

19 Müller-Funk, Wolfgang: Theorien des Fremden. Eine Einführung. Tübingen: A. Francke 2016, S. 17.

20 Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner; Rosenmund, Moritz: Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim: Beltz Juventa 2013, S. 108f; vgl. Macgilchrist, Otto: Schulbücher für den Geschichtsunterricht, 2014, S. 3; Soysal, Yasemin Nuhoğlu; Schissler,

fen um das vermeintlich richtige Wissen²¹ schlägt sich häufig die Infragestellung der vormals geltenden Wahrheit in Lehrmitteln erst verzögert nieder²² – wegen der relativ stabilen Grammatik der Schule als Organisation und wegen komplexer Aushandlungen zwischen Lehrmittelverlagen, Autoren (zumeist Lehrpersonen) sowie Kommissionen unter Beteiligung von Bildungspolitik und Wissenschaft.²³ In der Schweiz galt um 1900 das eingangs angedeutete nationalliberale Geschichtsbild mit dem von den Freisinnigen geprägten Bundesstaat als teleologischem Zielpunkt.²⁴ Es wurde historiographisch durch heroische nationale Manifestationen gestützt. Diese geschichts- und identitätspolitischen Konstruktionsleistungen wurden durch Schulbuchautoren wie den ETH-Historiker Wilhelm Oechsli (1851–1919) verstärkt, die in ihren Schriften Heldenerzählungen „als didaktisches Prinzip“²⁵ nutzten oder sich wie Robert Wirz zur didaktischen Reduktion bekannten, wonach nicht zu viele „Tatsachen, Namen und Zahlen“²⁶ das kindliche Gedächtnis verwirren sollten.

In der didaktischen Kontroverse, ob die „Welt- und Schweizergeschichte“²⁷ in einem Zusammenhang, in einem Band oder getrennt in verschiedenen Abtei-

Hanna: Introduction. Teaching beyond the National Narrative. In: *The Nation, Europe and the World*. Hrsg. von Hanna Schissler, Yasemin Nuhoglu Soysal. New York: Berghahn Books 2004, S. 1–9, hier S. 7: Besonders das Geschichtslehrmittel repräsentiert, „what a society wishes to convey to the next generation“.

- 21 Vgl. Foucault, Michel: In *Verteidigung der Gesellschaft*. Vorlesungen am Collège de France (1975–76). Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, S. 213.
- 22 Vgl. Ritzer, Nadine: *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen*. Eine kulturgeschichtliche Analyse. Bern: hep 2015, S. 217; Künzli et al.: *Der Lehrplan*, 2013, S. 245, 257, die jedoch Lehrmittel zugleich als innovativere Treiber als z.B. Lehrpläne erachten. Als Beispiel für eine langsame Wissensverschiebung in Geschichtslehrmitteln gilt die Neuthematisierung von Kolonialgeschichte nunmehr auch als Geschichte der jeweiligen indigenen Völker, die nicht nur als passive Opfer, sondern als lokale Akteure betrachtet werden, vgl. Macgilchrist, Otto: *Schulbücher für den Geschichtsunterricht*, 2014, S. 4, bzw. die Globalisierung von westlichen Geschichtslehrmitteln, vgl. Soysal, Schissler: *Introduction*, 2004, S. 6. Nach Furrer: *Die Schweiz erzählen*, 2009 erodiert das nationale Meisternarrativ seit den 1970er Jahren.
- 23 Vgl. Tyack, David; Tobin, William: *The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal* 31.3 (1994), S. 453–479; Mühlestein: *Wie der Krieg in die Schule kam*, 2018.
- 24 Vgl. Furrer: *Konfession und Nation im Schweizer Schulbuch*, 2003, S. 123.
- 25 Ebd. S. 124; Buchbinder: *Der Wille zur Geschichte*, 2002, S. 102, 104, 106, 143–147. Oechsli steht geradezu für die publikumswirksame Aussöhnung der im ausgehenden 19. Jahrhundert aufgekommene kritische Schule der Historie und traditioneller, popularisierender Geschichtserzählung. Bis sein liberales Weltbild durch den Ersten Weltkrieg erschüttert wurde, setzte er ungebrochen auf Rationalität und Fortschritt, bediente sich aber in seinen Geschichtsbüchern zugleich der Stereotype des Fremden und Feindlichen, was für ihn vor allem die Habsburger waren.
- 26 Wirz, Robert; Gubler, Heinrich: *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen*. Obligatorisches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. 6., umgeänderte Aufl. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1926, S. 3.
- 27 Mühlestein: *Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln*, 2017, S. 76.

lungen präsentiert werden sollte, setzte Oechsli mit seinen *Bildern aus der Weltgeschichte* auf eine getrennte Behandlung des historischen Stoffes;²⁸ sie wurde bei Neubearbeitungen, etwa durch den Frauenfelder Kantonsschullehrer Theodor Greyerz, beibehalten.²⁹ Mit dieser Anordnung schulischen Geschichtswissens und seinen Ausführungen zum Osmanischen Reich folgte Greyerz dem historiographischen Ansatz in dem Werk *Weltgeschichte der letzten hundert Jahre 1815–1920* von Eduard Fueter (1876–1928), Titularprofessor an der Universität Zürich und 1912–1921 Auslandsredaktor der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ), der u.a. auch zu Lenin Kontakt unterhielt. Er wurde nach Vorwürfen der Deutschfeindlichkeit bei der NZZ entlassen und musste auch seine akademische Karriere beenden.³⁰ Fueters Ansatz zufolge sollten „welthistorisch bedeutungsvolle Ereignisse [...] und [...] nicht die lokale, sondern die universale Nachwirkung in Betracht gezogen“³¹ werden. Zu sehr habe die historische Entwicklung Europas gegenüber anderen Erdteilen im Geschichtsunterricht dominiert:

„Allzulange hat der normale Geschichtsunterricht in den Schulen die Entwicklung Europas wie einen isolierten Vorgang behandelt“. Doch nun müsse ein Perspektivwechsel erfolgen, denn: „Es ist dies die Ausbreitung der europäischen Kultur, sowohl der europäischen Technik und Wissenschaft wie der europäischen Kolonisation über die ganze Erde“³².

28 Vgl. Oechsli, Wilhelm: *Bilder aus der Weltgeschichte*. Ein Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminarien und andere höhere Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Dritter Teil (II. Hälfte): Neueste Geschichte bis zur Gegenwart. 4., durchgesehene und verbesserte Aufl. Winterthur: Alb. Hoster 1905. Zum Plädoyer für eine zusammenhängende Welt- und Kulturgeschichte im Schulbuch für Sekundar-, Real- und Bezirksschulen (eher „progymnasial“) und eine Menschheitsgeschichte, die sich didaktisch reduziert nur mit den sogenannten Kulturvölkern beschäftigten sollte und afrikanische Geschichte weitgehend ignorierte, vgl. Ernst, Ulrich: *Illustriertes Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Bezirksschulen* sowie für die obere Stufe der allgemeinen Volksschule. 6. Aufl. Winterthur: Geschwister Ziegler 1910, S. 2.

29 Vgl. Oechsli, Wilhelm: *Bilder aus der Weltgeschichte*. Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Dritter Band: Neuere und Neueste Zeit (von 1648 bis zur Gegenwart). 7. Aufl., neu bearbeitet und erweitert von Theodor Greyerz. Winterthur: Alb. Hoster 1927. Zu dem in der Arbeiterbildung und Volkshochschulentwicklung engagierten Greyerz vgl. Vögeli, Alfred: Theodor Greyerz. Thurgauische Beiträge zur Vaterländischen Geschichte 97 (1960), S. 166–169.

30 Zur Biographie Fueters vgl. Fischer, Hans: Dr. phil. Eduard Fueter (1908–1970). *Gesnerus: Swiss Journal of the history of medicine and sciences* 27.3–4 (1970), S. 233–238; Gyax, Paul: Eduard Fueters *Schweizergeschichte*. *Neue Schweizer Rundschau* Heft 3 (1929), S. 234–236, hier 234; Stadler, Peter: Eduard Fueter. *Historisches Lexikon der Schweiz* (HLS) 2006, <<https://www.beta.hls-dhs-dss.ch/de/articles/027036/2006-11-14/>>.

31 Fueter, Eduard: *Weltgeschichte der letzten hundert Jahre 1815–1920*. Zürich: Schulthess & Co 1921, S. 1.

32 Ebd. S. 2 und 4.

Ergänzend zu den Geschichtsbüchern der akademisch orientierten Oechsl, Greyerz und Fueter haben wir obligatorische Lehrmittel zur Schweizer- und Weltgeschichte für Zürcher Sekundarschulen von 1926, 1934 und 1951 untersucht. Das hier im Zentrum stehende, 1934 veröffentlichte Werk der Sekundarschullehrer Heinrich Gubler und Alfred Specker³³ war eine Neubearbeitung der 1912 erstmals erschienenen und 1926 umgeänderten sechsten Ausgabe des *Geschichtslehrmittels für Sekundarschulen* von Robert Wirz, einem Sekundarlehrer, Bildungsfunktionär und sozialdemokratischen Zürcher Kantonsrat.³⁴ Wirz hatte sich 1912 traditionsbewusst auf den in der Sekundarschule nicht mehr genutzten „Dr. Öchsl“ als „Meister“³⁵ der Geschichtsschreibung bezogen.³⁶ Die vom Erziehungsrat und der Lehrmittelkommission erwartete „eingehende Berücksichtigung der Staatsbürgerkunde“³⁷ mündete bei Gubler und Specker in ein nahezu reformpädagogisches Bekenntnis, die „Jugend ins politische Denken“³⁸ und zur selbständigen Urteilsbildung hinzuführen.

3 Akzente der Geschichtslehrmittel

3.1 Ökonomie in kolonialen Kontexten – Marginalisierung osmanischer Reformen

In allen herangezogenen Geschichtsbüchern wurde die sogenannte orientalische Frage primär außenpolitisch, traditionell kriegs- und diplomatiegeschichtlich vom Krimkrieg 1853–1856 über den Russisch-Türkischen Krieg 1877–1878, die Balkankriege 1912/13 und den Ersten Weltkrieg dargestellt. Im Zentrum standen

33 Specker wurde 1911 an der Universität Zürich mit einer Studie über Alpenerzählung der deutschen Schweiz promoviert. Vgl. Matrikelektion der UZH.

34 Vgl. Bürgi, Markus: Wirz, Robert. Historisches Lexikon der Schweiz 2013, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D6762.php>>.

35 Wirz, Gubler: *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen*, 1926, S. 4.

36 Vgl. Gubler, Heinrich; Specker, Alfred: *Welt- und Schweizergeschichte*. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirz neu bearbeitet. Verbindliches Lehrmittel für die zürcherischen Sekundarschulen. 7. Aufl. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1934, S. III f. Die Neubearbeitung von 1926, u. a. mit dem neuen Kapitel über die „Welt- und Industriereiche“, ließ Änderungswünsche von Lehrpersonen nach einer besseren Berücksichtigung von Schulstufenbedürfnissen, Kürzung und „Auffrischung“ des Quellen- bzw. Leseteils nicht verstummen. Gubler und Specker legitimierten 1934 die Erweiterung des wirtschaftlichen Fokus' von Wirz mit der Berücksichtigung „alle[r] wirksamen Kräfte des geschichtlichen Geschehens – geistige [...] und persönliche“.

37 Gubler, Specker: *Welt- und Schweizergeschichte*, 1934, S. III f. Daher wurden Auszüge der Völkerbundsatzung und „der Bundes- und kanton-zürcherischen Verfassung“ abgedruckt, vgl. ebd. S. IV.

38 Ebd. S. V: So solle die Jugend in die Lage versetzt werden, „die Errungenschaften der Vorfahren zu hüten und sich weise dem Wandel der Zeit anzupassen.“

besonders die europäischen Großmächte, weniger das Osmanische Reich, so dass wir uns auf die ökonomischen Facetten in kolonialen Kontexten konzentrieren. Im historischen Abriss wurde England eine Geostrategie der *balance of power*, vor allem aber eine ökonomisch motivierte Kolonialpolitik zugeschrieben. Wilhelm Oechsli's vierter Auflage der *Bilder aus der Weltgeschichte* (1905) zufolge suche England zu vermeiden, dass die Türkei „in die Hände einer anderen europäischen Großmacht falle“, da der osmanische Raum „eines der Hauptabsatzgebiete der englischen Industrie“ und logistisch und strategisch „für die britische Herrschaft in Indien keineswegs gleichgültig“³⁹ sei. Tatsächlich war Großbritannien neben Frankreich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der größte Handelspartner, aber auch der größte Gläubiger des Osmanischen Reiches. Daraus resultierte 1863 die Gründung der osmanischen Zentralbank (*Imperial Ottoman Bank*), die als englisch-französisches Konsortium die Buchführung des osmanischen Schatzamtes, d.h. vor allem die Schuldenverwaltung besorgte.⁴⁰ Diese „semi-koloniale Abhängigkeit“⁴¹ von den beiden westeuropäischen Mächten führte zu einer wirtschaftlichen Integration der Hohen Pforte, aber auch zu einer kulturellen Öffnung und Orientierung an westlich liberalen Modellen der Modernisierung. Er wolle erhalten, „was im alten Oechsli gut ist“⁴² – mit diesen vagen Worten umschrieb Theodor Greyerz seine Überarbeitungsmaxime für die siebte Auflage der 1927 weiterhin unter Oechsli's Namen erschienenen *Bilder aus der Weltgeschichte*. Sein Verständnis des von 1870 bis in seine Gegenwart verorteten Zeitalters des Imperialismus kommentierte er als

„Bestreben der Europäer, mit ihrer ‚überlegenen‘ Kultur die anderen Erdteile zu erobern, sei es [...] durch Missionsarbeit oder [...] als Erbauer von Eisenbahnen, Brücken u. dgl., oder als Eroberer im engeren Sinn, ausgerüstet mit den Gewaltmitteln ihres Mutterstaates, um für diesen Kolonien zu gründen“⁴³.

Im deutsch-türkischen Vertrag mit dem Sultan über den Bau der Bagdadbahn sah Greyerz zwischen der alten Kolonialmacht England und dem „spätgeborenen Konkurrenten“ Deutschland einen gefährlichen Kampf in (Vorder-)Asien, das „zum Tummelplatz europäischer Machtgelüste“⁴⁴ wurde. Fast im Sinne heutiger postkolonialer Perspektiven formulierte Greyerz vor, dass sich die europäischen

39 Oechsli: *Bilder aus der Weltgeschichte*, 1905, S. 162.

40 Vgl. Howard: *Das Osmanische Reich 1300-1924*, 2018, S. 343f.

41 Günay, Cengiz: *Die Geschichte der Türkei. Von den Anfängen der Moderne bis heute*. Wien: Böhlau 2012, S. 45.

42 Oechsli, Greyerz: *Bilder aus der Weltgeschichte*, 1927, S. VI.

43 Ebd. S. 329f.

44 Ebd. S. 321 und 331.

Kolonialmächte der Komplexität ihrer Verflechtungen stellen und diese als Teil ihrer nationalen Geschichte anerkennen sollten:⁴⁵

„jeder Staat sucht Rohstoffe oder Absatzgebiete für seine Industrie, neue Verkehrswege für seinen Handel. Daraus entsteht ein Kampf Aller gegen Alle, mühsam in Schranken gehalten durch die Formen des diplomatischen Verkehrs, durch Konferenzen und Verträge. Nach den Menschenrechten der eingeborenen Völker wird bei diesen Ansprüchen wenig gefragt; die Welt gehört dem Starken und Klugen (d. h. dem Europäer) und die Beglückung der Völker mit europäischer Zivilisation muss nur zu oft zum Vorwand für neue Eroberungen dienen“⁴⁶.

Mit dem für heutige Schulbücher ungewöhnlichen Stilmittel der Polemik identifizierte Greyerz die schwierige Position vieler Länder, in der internationalen Ordnung einem Kolonialkapitalismus (Max Weber) zustimmen zu müssen, der ihre ökonomischen Probleme verschärfte und sie zwang, aus der dadurch bedingten unterlegenen Position heraus Fremdzuschreibungen der Rückständigkeit hinzunehmen – so auch das Osmanische Reich unter Sultan Abdülhamid II. und dem erwähnten ausländischen Finanzkonsortium, dessen Vorgaben sich die osmanische Regierung nur schwer widersetzen konnte.⁴⁷

Das 1934 erschienene Geschichtslehrmittel von Gubler und Specker thematisiert die Entstehung großer globalisierter Räume aufgrund der Entwicklung von Kommunikationstechnologien wie Telegraph, Telefon und Radio, der Luftfahrt mit Zeppelin und Flugzeugen und des sich etablierenden Welthandels mit konsumkritischen, kulturpessimistischen Tönen. Der ebenfalls kritische Blick gegenüber Kolonialismus und Imperialismus wird jedoch anders als bei Greyerz anti-englisch konnotiert: „Industriegebiete überschwemmen ganze Erdteile mit billigen Erzeugnissen. So wurde Europa im 19. Jahrhundert der Lieferant Afrikas, Asiens, Südamerikas und Australiens“⁴⁸, während Rohstoffe und Arbeitskräfte in den Kolonien vor allem durch die Briten rücksichtslos ausgebeutet worden seien. „Der ‚weiße Mann‘ schreckte nicht vor der Ausrottung der Eingeborenen zurück“⁴⁹, was mit christlicher Barmherzigkeit kaum zu vereinbaren sei. Schon in der Ausga-

45 Vgl. Falk, Francesca: Eine postkoloniale Perspektive auf die illegalisierte Immigration in der Schweiz. Über Ausschaffungen, den ‚Austausch mit Afrika‘, Alltagsrassismus und die Angst vor der umgekehrten Kolonialisierung. In: Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. Hrsg. von Patricia Purtschert, Barbara Lüthi, Francesca Falk. Bielefeld: transcript 2013, S. 201–224, hier 201; vgl. Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin: Kolonialismus und Erinnerungskultur. In: Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft. Hrsg. von Helma Lutz, Kathrin Gawarecki. Münster: Waxmann 2005, S. 9–22 und 175.

46 Oechslis, Greyerz: Bilder aus der Weltgeschichte, 1927, S. 320.

47 Vgl. Howard: Das Osmanische Reich 1300-1924, 2017, S. 358f.

48 Gubler, Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 1934, S. 286, 288.

49 Ebd. S. 287.

be von 1926 hatten Wirz und Gubler die neue Bedeutung ökonomischer Märkte als strategisches Mittel zur weltweiten Machtausübung betont: Im Zeitalter der Maschine und der Technik spielten die „modernen Kämpfe [...] sich nicht mehr nur auf dem Schlachtfelde, sondern ebenso sehr auf dem wirtschaftlichen Gebiete ab“⁵⁰.

3.2 Innerosmanische Konflikte als Theaterbühne

Die Auflösungserscheinungen des Osmanischen Reiches beurteilte Oechsli (1905) nicht im Zusammenhang mit der schwierigen Transformation infolge der *Tanzimat*-Ära mit ihren Reformen auf den Gebieten des Rechts, der Verwaltung, der Schulen und des Militärs.⁵¹ Kulturelle Verwerfungen verschiedener sozialer Gruppen, innerosmanische Reformansinnen und Verfassungsfragen sind bei Oechsli und in den obligatorischen Geschichtslehrmitteln für Zürcher Sekundarschulen nicht oder kaum präsent. Ob diese Auslassung bereits auf eine eurozentrische, westliche Deutungshegemonie verweist, welche die außereuropäische Welt als Warteraum der Geschichte betrachtet, die wegen der nachzuholenden Modernisierung nicht berichtenswert erscheint,⁵² bleibt aufgrund der eigentümlichen Textsorte fraglich: Welche Beschreibungen zum Osmanischen Reich waren in den untersuchten Deutschschweizer Schulbüchern zu erwarten? Wirz attestierte in der Ausgabe von 1926 dem namentlich nicht genannten Sultan zwar, dass man ihm „eine gewisse wirtschaftliche Anpassung an die neue Zeit zugestehen musste“⁵³. Doch dieser zarte Hinweis auf die Reformversuche unter Abdülhamid II. wird nicht konkretisiert, auch werden weder die Einsetzung von Parlament und Verfassung 1876 noch die vorangegangene Phase der aufgeklärt-absolutistisch anmutenden, zugleich zentralistischen *Tanzimat*-Reformen erwähnt.⁵⁴ Vielmehr werden diese Entwicklungen mit den bekannten zeitgenössischen „anti-osmanischen Stereotypen“⁵⁵ einkassiert zugunsten der traditionellen Erzählung, wonach der Sultan der „alte orientalische Despot“ geblieben sei, mit „Günstlingswirtschaft und Verschwendungssucht“ und der brutalen Niederschlagung innerer Unru-

50 Wirz, Gubler: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 1926, S. 247.

51 Vgl. Langewiesche, Dieter: Der gewaltsame Lehrer. Europas Kriege in der Moderne. München. C. H. Beck 2019, S. 248.

52 Vgl. Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara; Falk, Francesca: Eine Bestandesaufnahme der postkolonialen Schweiz. In: Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. Hrsg. von Patricia Purtschert, Barbara Lüthi, Francesca Falk. Bielefeld: transcript 2013, S. 13–64, hier S. 19.

53 Wirz, Gubler: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 1926, S. 263.

54 Zu den Tanzimat-Reformen vgl. Günay: Die Geschichte der Türkei, 2012, S. 63–67, 81; Osterhammel: Die Verwandlung der Welt, 2009, S. 897–900.

55 Leonhard: Der überforderte Frieden, 2018, S. 1089. Zu den Stereotypen zählte das Bild vom zivilisatorisch gegenüber dem Westen rückständigen kranken Mann am Bosphorus.

hen.⁵⁶ Häufig ergibt sich in den Lehrmitteln ein ambivalentes Bild: Während dem Osmanischen Reich aufgrund der expansiven Ambitionen der Großmächte und der Nationalbewegungen in seinen Territorien auf dem Balkan ein „unheilbarer Zerfall“ und permanente staatliche Unordnung attestiert werden, erscheint der „kranke Mann am Bosphorus“ zugleich als roher Gewaltherrscher im Innern des Reichs.⁵⁷

Greyerz (1927) verließ streckenweise die von Oechsli und auch Wirz präferierte didaktische Reduktion, in Entitäten oder Völkerkonzepten im Sinne von „Glaubens- und Stammesgenossen, Osmanen resp. Türken, Engländer, Montenegriener, Deutsche“ zu denken. Vielmehr versuchte er mit mikroskopischem Blick, Interaktionen verschiedener, um politische und kulturelle Vormachtstellung ringender sozialer Bewegungen und Gruppierungen zu fokussieren. Der Abschnitt zu den Jahren 1911 und 1912 wird im Zusammenhang mit der „Eroberung von Tripolis durch die Italiener“ mit dem Satz eingeleitet:

„Die innere Zersetzung der Türkei, wo die Parteien der reformlustigen Jungtürken und der konservativen Alttürken sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpften, dann das Vordringen Frankreichs in Marokko weckten in Italien die Lust, eine längst gehegte Eroberungsabsicht zu verwirklichen“⁵⁸.

Greyerz' Versuch, die innerosmanische Situation in all ihrer Komplexität in einem Halbsatz anzusprechen, wirkt in der extremen Verdichtung distanziert und zugleich ironisierend. Zu der angesprochenen „inneren Zersetzung der Türkei“ zählten um 1900 unterschiedliche Oppositionsgruppen, deren politische Bestrebungen auf liberalem Gedankengut basierten. Sie einigten sich in einem losen Dachverband, dem späteren Komitee für Einheit und Fortschritt (KEF), das sich aufgrund der darin vertretenen, zum Teil stark voneinander abweichenden Positionen nur verkürzt mit der Kollektivbezeichnung Jungtürken fassen lässt.⁵⁹ Das KEF führte 1908 in Mazedonien mehrere Attentate durch, während zugleich der Sultan, zu Konzessionen genötigt, die osmanische Verfassung wieder einsetzte, eine Streikwelle das osmanische Reich erfasste und das KEF sich als politische Partei formierte.⁶⁰ Zu dem von Greyerz erzeugten verdichteten Bild schien auch die Faszination darüber zu gehören, dass mit dem inneren Zersetzungsprozess die „reformlustigen Jungtürken“ und die „konservativen Alttürken“ ein Ensemble für eine tiefe Theaterbühne bildeten – für ein im Osten Europas situiertes, mit Teu-

56 Wirz, Gubler: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 1926, S. 264. Auch Osterhammel: Die Verwandlung der Welt, 2009, S. 804 bezeichnet Abdülhamid als Despoten.

57 Vgl. Oechsli: Bilder aus der Weltgeschichte, 1905, S. 161; Gubler, Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 1934, S. 293f, 298.

58 Oechsli, Greyerz: Bilder aus der Weltgeschichte, 1927, S. 338.

59 Vgl. Howard: Das Osmanische Reich 1300-1924, 2018, S. 370.

60 Vgl. ebd. S. 374f.

feldn und Heroen, Terror, Vergnügen und Sehnsüchten ausgestattetes Setting, wie es Edward Said beschreibt.⁶¹ In der Darstellung bei Wirz und Gubler (1926) wird diese Situation im Stil einer personalisierten Königsgeschichte erzählt, indem der Sultan als Despot zur akut gewordenen Erneuerung des Landes nicht die „Kraft“⁶² gehabt habe.

Anklänge an literarische Narrationen und orientalisierende Bilder finden sich in Wirz 1926 auch in Bezug auf die im Balkankrieg 1912 und 1913. Mit der Metaphorik zum Räuberwesen werden hier die Kämpfe insbesondere in Makedonien als „wilde Bandenkriege“ bezeichnet, und die Gegner der Türkei erscheinen gleichsam in dramaturgischer Figuration als „Wegelagerer“ oder als „Nebenbuhler“⁶³. Die Stereotype des Kriminellen werden in dem Lehrmittel von 1934 abgelöst durch eine Raubtier-Metaphorik, wenn der Balkankrieg fast in Form einer Jagdszene beschrieben wird: „1912 fielen Serbien, Montenegro, Bulgarien und Griechenland vereint über die Länder der europäischen Türkei her“⁶⁴. Entsprechend wird die territoriale Neuordnung bildhaft als „Verteilung der Beute“ und „Löwenanteil“⁶⁵ geschildert.

3.3 Die Jungtürken

Welches Sensorium für die soziale und kulturelle Bewegung der Jungtürken kam in den Geschichtsbüchern zum Tragen? Welcher Stellenwert wurde der Schweiz in dieser schulischen Geschichtserzählung eingeräumt? Die Erwähnung der Jungtürken fand ihren prägnantesten und personalisiertesten Ausdruck in der Darstellung von Enver Bey (später Enver Pascha, 1881–1922). Er wird als jungtürkischer Offizier charakterisiert, der Türken zusammen mit Arabern zu einem „unerwartet kräftigen Widerstand“ gegen die in Tripolitanien landenden italienischen Truppen 1911 ‚motiviert‘. Dieser Personenbezug bildete im Schulbuch den Hintergrund und Kontext für die Nennung der Friedenskonferenz von Lausanne. Durch sie, so die Rekonstruktion, konnten der italienisch-türkische Krieg beendet und gefährliche Eroberungsabsichten durch Kompromisse geklärt werden.⁶⁶

Um historische Gegenstände für den Schulbuchgebrauch von Paradoxien zu befreien, eignete sich das mit schweizerischen Figuren bereits von Oechsli genutzte Muster der Heroisierung und populären Heldenerzählung.⁶⁷ Greyerz folgte diesem Muster und konterkarierte es zugleich, indem er für die heroische Personalisierung keinen Schweizer, sondern als neue Figur Enver Bey aufrief, der mit

61 Vgl. Said: *Orientalism*, 1978, S. 63.

62 Wirz, Gubler: *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen*, 1926, S. 264.

63 Ebd.

64 Gubler, Specker: *Welt- und Schweizergeschichte*, 1934, S. 298.

65 Ebd.

66 Vgl. Oechsli, Greyerz: *Bilder aus der Weltgeschichte*, 1927, S. 33.

67 Vgl. Furrer: *Konfession und Nation im Schweizer Schulbuch*, 2003, S. 124.

den Jungtürken die osmanische Regierung stürzte und sich weiteren kriegerischen Auseinandersetzungen stellte.⁶⁸ So wird das Erzählmuster der „Schweizer Heldengeschichte“⁶⁹ nunmehr mit türkischem Personal und neuen Feinden statt den Habsburgern aktiviert, ein Narrativ für die kollektive Erinnerung einer erfolgreichen Nationalgeschichte.⁷⁰ Greyerz wandte die Personalisierung der jungtürkischen Bewegung und Partei samt ihrem Handeln auch für die Auflösungsphase des Osmanischen Reiches nach dem Frieden von Sèvres (1920) als Darstellungsform an:

„Allein die Türken erhoben sich gegen diesen Frieden. Zwar der Sultan in Konstantinopel war wehrlos unter den Geschützen englischer Schiffe; aber drüben in Kleinasien bildete sich unter Mustapha Kemal eine jungtürkische Nationalversammlung in Angora, die den Griechen den Krieg ansagte. Im August 1922 wurden diese aus ganz Kleinasien, wo sie von alters her sehr zahlreich in den Städten wohnten und Handel trieben, verjagt; dann nahm Mustapha Kemal Konstantinopel und den Rest der europäischen Türkei wieder ein und erklärte den Sultan und Kalifen, der sich geflüchtet hatte, für abgesetzt. Mit dieser energischen Regierung fanden sich schließlich auch die Großmächte ab“⁷¹.

Eigentümlicherweise räumt auch in diesem Fall die Geschichtsbuch-Erzählung der umstrittenen Beseitigung des Kalifats durch Mustafa Kemal mehr Platz ein⁷² als der darauffolgenden zweiten Friedenskonferenz zu Lausanne. Dieses international bedeutende friedenspolitische Ereignis auf schweizerischen Boden wird nur in einem Halbsatz erwähnt.

Bei Wirz sowie bei Gubler und Specker wird didaktisch noch stärker reduziert und auf die Nennung von Namen und Personen weitgehend verzichtet zugunsten einer sehr bildreichen Sprache: der Aufstand der Jungtürken „fegte den Sultan vom Throne“⁷³. Gegen die zentralisierende Reform des Staates nach westlichem Vorbild wurden „alte Sitten und Gewohnheiten, schwer erkämpfte Freiheiten“⁷⁴ hartnäckig verteidigt, heißt es sybillinisch, ohne osmanische Staatsstruktur, religiöse und kommunale Besonderheiten oder sonstige Hintergründe zu thematisieren. Stattdessen wird die Metaphorik und gängige Narration der Degeneration⁷⁵ bemüht: „Aber es war nicht leicht, auf den absterbenden Baum ein junges Reis zu

68 Vgl. Oechslis, Greyerz: Bilder aus der Weltgeschichte, 1927, S. 339.

69 Maissen, Thomas: Schweizer Heldengeschichten – und was dahintersteckt. Baden: Hier und Jetzt 2015.

70 Vgl. Loetz, Franzisca: Geschichte und Heldengeschichte. Neue Zürcher Zeitung, 10.04.2015, <<https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/geschichte-und-heldengeschichten-1.18519599>>.

71 Oechslis, Greyerz: Bilder aus der Weltgeschichte, 1927, S. 372.

72 Vgl. Howard: Das Osmanische Reich 1300-1924, 2017, S. 408.

73 Wirz, Gubler: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 1926, S. 264.

74 Ebd.

75 Vgl. Pross, Caroline: Dekadenz – Studien zu einer grossen Erzählung der frühen Moderne. Göttingen: Wallstein 2013.

pflanzen.“⁷⁶ „Neue Unruhen“ – gemeint ist womöglich die Niederschlagung des Aufstands islamischer Soldaten gegen das konstitutionelle System im Frühjahr 1909 durch die Jungtürken⁷⁷ – schwächten den Staat zusätzlich.

Selbst solche bildhaft angedeuteten Zusammenhänge der inneren Konflikte im Osmanischen Reich unterbleiben bei Gubler und Specker (1934) völlig. Hier betreten die Jungtürken wie *deus ex machina* und ohne inhaltliche Kontextualisierung die politische Bühne: „Vergeblich versuchten die ‚Jungtürken‘, meist Männer mit westlicher Bildung, in letzter Stunde (um 1908) durch Reformen die Türkei zu retten. Schwere Unruhen brachen aus.“⁷⁸ Gesetzt ist die positive Konnotation des Umsturzes als ‚Rettung‘ des Landes durch die als westlich affin gezeichneten Jungtürken, im Gegensatz zum Stereotyp vom angeblichen zivilisatorischen Rückstand der Osmanen gegenüber dem Westen. Verweise auf die akademische Ausbildung zahlreicher Jungtürken in der französischsprachigen Schweiz und die eingangs erwähnten ethnonationalistischen studentischen *foyers turcs* an den Westschweizer Universitäten fehlen,⁷⁹ sie hätten vermutlich den Mythos der eidgenössischen Neutralität ein Stück weit irritieren können, oder man wusste darüber zu wenig. Vereinfacht erscheinen die Jungtürken insbesondere bei Gubler und Specker als monolithischer Block ohne Hinweise zu ihrer heterogenen Herkunft, zu ihren konträren Zielen im Komitee für Einheit und Fortschritt (KEF) sowie zu Aufständen von 1909 zugunsten der Scharia, sozialer Gerechtigkeit und gegen das Säkularisierungsprogramm.⁸⁰ Lediglich indirekt ist zu erschließen, dass das Aufbegehren der Jungtürken mit außenpolitischen osmanischen Niederlagen in Zusammenhang steht: 1908 übernahm Österreich-Ungarn die Herrschaft über Bosnien-Herzegowina, das damit dem Osmanischen Reich verlorenging, und 1911 eroberte Italien Tripolis.⁸¹

Umso überraschender erscheint angesichts der sehr reduzierten Darstellung über die Jungtürken bei Gubler und Specker (1934) ihre abschließende, kräftig wertende und kaum begründete Gleichsetzung des zuvor nicht erwähnten „Kemal Pascha“ mit den als Diktatoren bezeichneten Lenin, Stalin und Mussolini. Mustafa Kemal galt somit als Exponent eines Führertums und der demokratiegefährdenden Diktatur.⁸² Gegen dieses Fremde bzw. die distanzierend und als befremdlich dargestellte „nicht-wir-Geschichte“ anderer (zumal ferner) Länder ließ sich, so Markus Furrer, die Schweiz, die „dank ihrer vierhundertjährigen Neutralität

76 Wirz, Gubler: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 1926, S. 264.

77 Vgl. Günay: Die Geschichte der Türkei, 2012, S. 97.

78 Gubler, Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 1934, S. 298. Fast wortgleich kennzeichnen Wirz, Gubler: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen, 1926, S. 264 die Jungtürken.

79 Vgl. Kieser: Die türkische Nationalbewegung in der Schweiz, 2002; Kieser: Türkei, 2014.

80 Vgl. Günay: Die Geschichte der Türkei, 2012, S. 91–98.

81 Vgl. Gubler, Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 1934, S. 298.

82 Ebd. S. 323.

[...] eine Ausnahmestellung⁸³ beanspruchen konnte, leicht als friedensstiftend und barmherzig helfend abgrenzen. Womöglich deuten sich bei Gubler und Specker 1934 Anklänge an die sogenannte „Geistige Landesverteidigung“ an – eine ambivalente Formel, die nationalistisch zur „Abwehr des Unschweizerischen“⁸⁴ und zugleich distanzierend gegenüber totalitären Systemen und Bewegungen verwandt wurde.

3.4 Deutschland im Brennglas

Wie wurde Deutschland im Verhältnis zum Osmanischen Reich dargestellt? Bei Oechsli (1905) dient vor allem der Berliner Kongress von 1878 als Fluchtpunkt der internationalen Klärung der orientalischen Frage. Zuvor wurden Russland, England, Frankreich und Österreich als Mächte eingeführt, die eine Vorherrschaft auf der Balkanhalbinsel resp. in Asien anstreben. Der Berliner Kongress erscheint als englischer Versuch, unter Beteiligung der Großmächte die Dominanz Russlands in Bulgarien nach dem Russisch-Türkischen Krieg (1877–1878) einzudämmen. Der Anlass markierte somit im Schulbuchtext von 1905 zugleich einen wichtigen Einschnitt in der osmanischen Geschichte und wird in der diplomatieorientierten Geschichtsdarstellung mit finalem Charakter aufgeladen.

In seiner Deutung Deutschlands als späte Kolonialmacht folgte Greyerz 1927 weitgehend der in der Schweiz umstrittenen Lesart von Eduard Fueters *Weltgeschichte*. Fueter sah in der Türkei ein Beispiel des wirtschaftlichen Expansionswillens Deutschlands, da besonders Kaiser Wilhelm II. „in einer von Deutschland beherrschten und dafür mit deutschen Waffen geschützten Türkei, ein willkommenes Ausnutzungsgebiet erblickte“ und damit ein hohes Interesse „an der Weiterexistenz des türkischen Reiches und der Schwächung der Balkanvölker“⁸⁵ hatte. Die Konstruktion des Deutschlandbildes basierte auf verhaltener Kolonialismuskritik und schrieb den Deutschen ein das Osmanische Reich in Dienst nehmendes Großmachtstreben zu. So thematisiert Greyerz die Kämpfe während des Ersten Weltkriegs in Asien und Afrika anhand des „Heiligen Kriegs“, „den der Sultan als Herr aller Moslemin gegen seine und Deutschlands Feinde hatte verkünden lassen“, da sich „die Deutschen davon einen allgemeinen Aufstand der Mohammedaner gegen die Entente [erhofften], der aber im ganzen ausblieb“⁸⁶. Doch die Deutschen werden nicht nur als die eigentlichen Treiber des gegen die englische Kolonialpolitik gerichteten „Heiligen Kriegs“ bezichtigt, sondern in

83 Furrer: Die Schweiz erzählen, 2009, S. 74f; Gubler, Specker: Welt- und Schweizergeschichte, 1934, S. 322.

84 Tanner: Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert, 2015, S. 235 (Zitat), 238.

85 Fueter: Weltgeschichte der letzten hundert Jahre, 1921, S. 561.

86 Oechsli, Greyerz: Bilder aus der Weltgeschichte, 1927, S. 356.

einem weiteren Erzählschritt auch der Mittäterschaft oder zumindest der Duldung des Genozids an den Armeniern:

„Ein schreckliches Schicksal ereilte während dieses Krieges das schon durch frühere Schlächtereien geschwächte Volk der Armenier, das von den Türken größtenteils niedergemetzelt wurde, ohne dass ihre im Orient anwesenden deutschen Verbündeten sie an dieser Greuelat gehindert hätten“⁸⁷.

Tatsächlich duldeten die deutschen Verbündeten nicht nur die tödlichen Zusammenstöße zwischen osmanischen Truppen, „paramilitärischen Gruppen des KEF“⁸⁸ und den Armeniern, sondern verhalfen den „drei am tiefsten in den Genozid an den Armeniern verstrickten KEF-Führern, Talat, Enver und Cemal“, zur Flucht.⁸⁹ Anders stellt sich das Deutschland-Bild bei der Schilderung des Ersten Weltkriegs in der Ausgabe Gubler und Speckers von 1934 dar.⁹⁰ Zwar nimmt hier wie auch bei Wirz und Gubler (1926) die Schlacht bei Gallipoli von 1915/16 nur eine marginale Stellung ein, doch wird der türkische Erfolg unter deutscher Führung implizit positiv gewertet, habe das französisch-britische Landungsunternehmen doch „durch deutsch-türkische Kräfte eine blutige Abweisung“⁹¹ erhalten. Im Gegensatz zum langjährig gültigen Bild der außenpolitischen und militärischen Schwäche wird auch 1951 in dem Geschichtslehrmittel der Sekundarlehrer Walter Hakios und Albert Rutsch das osmanische Militär – allerdings aufgrund der deutschen Militärführung – als widerstandsfähig und „tapfer“⁹² gegenüber der Entente charakterisiert. Anders als Oechsli und Greyerz erwähnen besonders Gubler und Specker (1934) die „vielen großartigen Teilerfolge der Deutschen“ bewundernd, ohne die deutsche Duldung des Massakers an den Armeniern auch nur anzudeuten. Gleichwohl wird mit dem Hinweis auf den Fehlschlag, mit dem „heiligen Krieg“ einen mobilisierenden „Aufstand der Mohammedaner gegen die Entente Kolonialmächte“⁹³ herbeizuführen, erneut das Bild der osmanischen Schwäche aufgegriffen. Die Geltungskraft der türkischen Herrschaft in der islamischen Welt erscheint somit stark begrenzt. Materialüberlegenheit der Alliierten, Erschöpfung der Mittelmächte und schwindendes Schlachtenglück, so heißt es teilweise fatalistisch, habe zur Niederlage Deutschlands im Herbst 1918 geführt.

87 Ebd. Sie führen den Ersten Weltkrieg vor allem auf die großserbische Propaganda zurück, während 1926 noch die expansiven Machtambitionen der Großmächte genannt wurden.

88 Howard: *Das Osmanische Reich 1300-1924*, 2017, S. 386.

89 Ebd. S. 399.

90 Vgl. Gubler, Specker: *Welt- und Schweizergeschichte*, 1934, S. 301; Wirz, Gubler: *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen*, 1926, S. 266.

91 Gubler, Specker: *Welt- und Schweizergeschichte*, 1934, S. 308; vgl. Wirz, Gubler: *Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen*, 1926, S. 272.

92 Hakios, Albert; Rutsch, Walter: *Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich*. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1951, S. 431.

93 Gubler, Specker: *Welt- und Schweizergeschichte*, 1934, S. 308f.

4 Fazit

Darstellungen über das Osmanische Reich und die türkische Republik nehmen in Deutschschweizer Geschichtslehrmitteln bis in die 1930er Jahre hinein einen nicht dominanten, jedoch gewissen Umfang ein. Dabei überwiegt trotz unterschiedlicher England- und Deutschlandbewertungen eine distanzierte, gleichwohl metaphorisch stereotyp ausgekleidete „nicht-wir“-Perspektive. Durch sie wird das Fremde, das im Gegensatz zur Schweizer Willensnation Andere, das ‚Orientalische‘ mit seinen vermeintlichen Wesenszügen der fehlenden Staatsordnung, des Verfalls, der Despotie und Brutalität sowie der Rückständigkeit markiert – allerdings auch in kolonialkritischer Perspektive.

Eine Schweizer Perspektive, ohne dass die Schweiz als Gegenstand besonders exponiert wird, erscheint indirekt in der Nennung der Konferenzen von Lausanne: Die Schweiz kommt „als vermittelnde und helfende Kraft zum Ausdruck“⁹⁴, so Georg Kreis. Mit der Vermittlungsfunktion und dem Schiedsgerichtsgedanken wolle sich die Schweiz in ihren Außenbeziehungen zu dem Osmanischen Reich von den machtpolitischen Ambitionen der (Kolonial-)Großmächte unterscheiden. Da diese international-polizeiliche, vermittelnde Art⁹⁵ jedoch eher im Verborgenen einer komplexen Diplomatie agierte, bildete sie kein geschichtspolitisch und narrativ verwertbares Angebot für Personalisierung und Heroisierung.

Das von Oechslis und Greyerz bzw. Gubler und Specker reproduzierte Bild der außenpolitisch gegenüber den Großmächten wehrlosen und daher territorial schrumpfenden Türkei deckt sich in Teilen mit der ab etwa 1911 einsetzenden „Viktimisierungsrhetorik“⁹⁶ der jungtürkischen *foyers turcs*. Wie sich dieses beiderseits genutzte diskursive Muster ausbildete und geschichtsdidaktisch verwertet wurde, bedürfte vertiefender Blicke in weitere Quellen. Auffällig ist zudem die ambivalente, paradoxe Skizze von militärischer Schwäche und brutaler Despotie noch in der 1951 erschienenen *Welt- und Schweizergeschichte* von Hakios und Rutsch: „Die Türkei war zu schwach geworden, um einen russischen Angriff abzuwehren. Andererseits ertrugen die christlichen Balkanvölker die Herrschaft der mohammedanischen Türken höchst widerwillig.“⁹⁷

Bei Hakios und Rutsch deutet sich ein Perspektivwandel an: Nicht der Zerfall des bei ihnen völlig marginalisierten Osmanischen Reiches und anderer Imperien

94 Kreis, Georg: Stereotype. Das Bild von sich selbst und das Bild der anderen. In: *Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. 2. Hrsg. von Georg Kreis. Basel: Schwabe 2004, S. 501–522, hier S. 509.

95 Vgl. Kreis, Georg: Die schweizerische Aussenpolitik von der Gründung des Bundesstaates bis zum Ersten Weltkrieg (1848-1914). In: *Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. 3. Hrsg. von Georg Kreis. Basel: Schwabe 2005, S. 189–204, hier 199.

96 Kiefer: Die türkische Nationalbewegung in der Schweiz, 2002, S. 337.

97 Hakios, Rutsch: *Welt- und Schweizergeschichte*, 1951, S. 419.

bis 1918 stehen im Zentrum, sondern der Bedeutungsverlust Europas (und der so bezeichneten weißen Rasse in Europa) nach zwei Weltkriegen gegenüber den USA und der Sowjetunion sowie dem aufstrebenden Asien (China).⁹⁸ Im Kontext der neuen Weltmachtordeung des bipolaren Kalten Krieges ist bei Hakios und Rutsch im Vergleich mit Oechsli, Greyerz, Wirz und Specker ein Abbruch von Wissen über das Osmanische Reich festzustellen. Die Kriege zwischen Russland und der (durchgehend so bezeichneten) „Türkei“ im 19. Jahrhundert werden im Minimalstil aufgezählt, facettenreiche territoriale Verschiebungen und Reformschübe im Vorderen Orient bleiben aber außen vor. Diese Distanzierungs- und Eliminierungstendenzen gegenüber der osmanischen Geschichte gipfeln bei Hakios und Rutsch in der völlig unvermittelten, inhaltsleeren Bemerkung: „Als 1908 in der Türkei eine Revolution ausbrach, benützte Österreich die Gelegenheit, um Bosnien und die Herzegowina [...] einzuverleiben“⁹⁹. Akteure, Verlauf und Folgen dieser Revolution bleiben so gänzlich unklar. Der osmanische Reichsverfall wird geradezu infantilisierend, euphemistisch und personalisierend geschildert, etwa wenn es heißt, dass Italien Libyen „1912 den Türken wegnahm“¹⁰⁰. So wird am Ende des Untersuchungszeitraums ein sehr reduktionistisches Bild vom Osmanischen Reich und der türkischen Republik deutlich, das phasenweise immer noch märchenhaft-dramatisch theatraalisiert ist, etwa wenn der Balkankrieg von 1912 als Räuberstück und Beutezug daherkommt.¹⁰¹

Quellen und Literatur

- Buchbinder, Sascha: Der Wille zur Geschichte. Schweizer Nationalgeschichte um 1900 – die Werke von Wilhelm Oechsli, Johannes Dierauer und Karl Dändliker. Zürich: Chronos 2002.
- Bürgi, Markus; Wirz, Robert. Historisches Lexikon der Schweiz 2013, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D6762.php>>.
- Ernst, Ulrich: Illustriertes Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte für Sekundar-, Real- und Bezirksschulen sowie für die obere Stufe der allgemeinen Volksschule. 6. Aufl. Winterthur: Geschwister Ziegler 1910.
- Falk, Francesca: Eine postkoloniale Perspektive auf die illegalisierte Immigration in der Schweiz. Über Ausschaffungen, den ‘Austausch mit Afrika’, Alltagsrassismus und die Angst vor der umgekehrten Kolonialisierung. In: Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. Hrsg. von Patricia Purtschert, Barbara Lüthi, Francesca Falk. Bielefeld: transcript 2013, S. 201–224.
- Fischer, Hans: Dr. phil. Eduard Fueter (1908-1970). *Gesnerus: Swiss Journal of the history of medicine and sciences* 27.3-4 (1970), S. 233–238.
- Foucault, Michel: In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975–76). Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.

98 Vgl. ebd. S. 481.

99 Ebd. S. 426.

100 Ebd. S. 416; ähnlich die Schilderungen zum Krimkrieg S. 419.

101 Vgl. ebd. S. 428.

- Fueter, Eduard: Weltgeschichte der letzten hundert Jahre 1815-1920. Zürich: Schulthess & Co 1921.
- Furrer, Markus: Konfession und Nation im Schweizer Schulbuch. *Zeitschrift für Schweizerische Kirchengeschichte* 97 (2003), S. 123–144.
- Furrer, Markus: Die Schweiz erzählen – Europa erzählen – die Welt erzählen ...: Wandel und Funktion von Narrativen in Schweizer Geschichtslehrmitteln. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 59.1 (2009), S. 56–77.
- Furrer, Markus: Helvetische Nationalmythen vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Auf den Spuren der wehrhaften, neutralen und barmherzigen Willensnation. In: *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Hrsg. von Norbert Grube, Andreas Hoffman-Ocon, Andrea De Vincenti. Münster: LIT 2018, S. 55–78.
- Gubler, Heinrich; Specker, Alfred: Welt- und Schweizergeschichte. Im Auftrag des Erziehungsrates nach Robert Wirtz neu bearbeitet. Verbindliches Lehrmittel für die zürcherischen Sekundarschulen. 7. Aufl. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1934.
- Günay, Cengiz: Die Geschichte der Türkei. Von den Anfängen der Moderne bis heute. Wien: Böhlau 2012.
- Gygas, Paul: Eduard Fueters Schweizergeschichte. *Neue Schweizer Rundschau* Heft 3 (1929), S. 234–236.
- Hakios, Albert; Rutsch, Walter: Welt- und Schweizergeschichte. Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag 1951.
- Hettling, Manfred; König, Mario; Schaffner, Martin; Suter, Andreas; Tanner, Jakob: Eine kleine Geschichte der Schweiz. Der Bundesstaat und seine Traditionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.
- Holenstein, André: Mitten in Europa. Verflechtung und Abgrenzung in der Schweizer Geschichte. Baden: Hier und Jetzt 2014.
- Horn, Elija: Indien als Erzieher. Orientalismus bei Akteuren der deutschen Reformpädagogik und Jugendbewegung 1918-1933. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2018.
- Horn, Elija: Reformpädagogik und Orientalismus. In: *Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform*. Hrsg. von Heiner Barz. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 87–98.
- Howard, Douglas A.: Das Osmanische Reich 1300-1924. Darmstadt: Theiss 2018.
- Kieser, Hans-Lukas: Die türkische Nationalbewegung in der Schweiz 1911-1923. *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte* 52.3 (2002), S. 321–340.
- Kieser, Hans-Lukas: Türkei. *Historisches Lexikon der Schweiz* 2014, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D3374.php>>.
- Kieser, Hans-Lukas: Naher Osten. *Historisches Lexikon der Schweiz* 2015, <<http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D24655.php>>.
- Kreis, Georg: Stereotype. Das Bild von sich selbst und das Bild der anderen. In: *Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. 2. Hrsg. von Georg Kreis. Basel: Schwabe 2004, S. 501–522.
- Kreis, Georg: Die schweizerische Aussenpolitik von der Gründung des Bundesstaates bis zum Ersten Weltkrieg (1848-1914). In: *Vorgeschichten zur Gegenwart. Ausgewählte Aufsätze*, Bd. 3. Hrsg. von Georg Kreis. Basel: Schwabe 2005, S. 189–204.
- Kreis, Georg: Nation. *Historisches Lexikon der Schweiz* 2011. <<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017437/2011-04-26/>>.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner; Rosenmund, Moritz: Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa 2013.
- Langewiesche, Dieter: Der gewaltsame Lehrer. Europas Kriege in der Moderne. München. C. H. Beck 2019.
- Leonhard, Jörn: Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918-1923. München: C. H. Beck 2018.

- Loetz, Franzisca: Geschichte und Heldengeschichte. *Neue Zürcher Zeitung*, 10.04.2015, <<https://www.nzz.ch/feuilleton/buecher/geschichte-und-heldengeschichten-1.18519599>>.
- Lutz, Helma; Gawarecki, Kathrin: Kolonialismus und Erinnerungskultur. In: *Kolonialismus und Erinnerungskultur. Die Kolonialvergangenheit im kollektiven Gedächtnis der deutschen und niederländischen Einwanderungsgesellschaft*. Hrsg. von Helma Lutz, Kathrin Gawarecki. Münster: Waxmann 2005, S. 9–22.
- Macgilchrist, Felicitas; Otto, Marcus: Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2014, <http://docupedia.de/zg/macgilchrist_otto_schulbuecher_v1_de_2014>.
- Maissen, Thomas: *Schweizer Heldengeschichten – und was dahintersteckt*. Baden: Hier und Jetzt 2015.
- Morgenthaler, Jonas: „Gleich einer Insel im wogenden Meere ...“. Das Bild der Schweiz im Ersten Weltkrieg in Schweizer Geschichtslehrmitteln von 1917 bis heute. In: *Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse*. Hrsg. von Markus Furrer, Kurt Messmer. Schwalbach am Taunus: Wochenschau 2009, S. 45–63.
- Mühlestein, Helene: *Mit Schulbüchern Geschichte vermitteln. Didaktische Konzeptionen in Deutschschweizer Schulgeschichtsbüchern*. Zürich [Dissertationsschrift] 2017, <<https://opac.nebis.ch/ediss/20183269.pdf>>.
- Mühlestein, Helene: *Wie der Krieg in die Schule kam – Der Erste Weltkrieg als didaktische und inhaltliche Herausforderung für den Geschichtsunterricht zwischen 1918 und 1945*. In: *Erster Weltkrieg, Schule und Volksbildung in der Deutschschweiz. Pädagogisierungsambitionen und -dynamiken zwischen Mobilisierung und gesellschaftlicher Balance*. Hrsg. von Norbert Grube, Andreas Hoffmann-Ocon, Andrea De Vincenti. Münster: LIT 2018, S. 55–78.
- Müller-Funk, Wolfgang: *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke 2016.
- Münkler, Herfried: *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*. Berlin: Rowohlt 2013.
- Oechsli, Wilhelm: *Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Gymnasien, Lehrerseminarien und andere höhere Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Dritter Teil (II. Hälfte): Neueste Geschichte bis zur Gegenwart*. 4., durchgesehene und verbesserte Aufl. Winterthur: Verlag von Alb. Hoster 1905.
- Oechsli, Wilhelm: *Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Dritter Band: Neuere und Neueste Zeit (von 1648 bis zur Gegenwart)*. 7. Aufl., neu bearbeitet und erweitert von Theodor Greyerz. Winterthur: Verlag von Alb. Hoster 1927.
- Osterhammel, Jürgen: *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. 4. Aufl. München: C. H. Beck 2009.
- Pross, Caroline: *Dekadenz – Studien zu einer grossen Erzählung der frühen Moderne*. Göttingen: Wallstein 2013.
- Purtschert, Patricia; Lüthi, Barbara; Falk, Francesca: *Eine Bestandesaufnahme der postkolonialen Schweiz*. In: *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Hrsg. von Patricia Purtschert, Barbara Lüthi, Francesca Falk. Bielefeld: transcript 2013, S. 13–64.
- Ritzer, Nadine: *Der Kalte Krieg in den Schweizer Schulen. Eine kulturgeschichtliche Analyse*. Bern: hep 2015.
- Said, Edward W.: *Orientalism*. New York: Vintage Books 1978.
- Soysal, Yasemin Nuhoğlu; Schissler, Hanna: *Introduction. Teaching beyond the National Narrative*. In: *The Nation, Europe and the World*. Hrsg. von dens. New York: Berghahn Books 2004, S. 1–9.
- Stadler, Peter: *Eduard Fueter. Historisches Lexikon der Schweiz (HLS)*. Version vom 14.11.2006, <<https://www.beta.hls-dhs-dss.ch/de/articles/027036/2006-11-14/>>.
- Tanner, Jakob: *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck 2015.
- Tyack, David; Tobin, William: *The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?* *American Educational Research Journal* 31.3 (1994), S. 453–479.

Vögeli, Alfred: Theodor Greyerz. Thurgauische Beiträge zur Vaterländischen Geschichte 97 (1960), S. 166–169.

Wirz, Robert; Gubler Heinrich: Geschichtslehrmittel für Sekundarschulen. Obligatorisches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich. 6., ungeänderte Aufl. Zürich: Verlag der Erziehungsdirektion 1926.

III Experten und Kulturtransfer

Filiz Meşeci Giorgetti

Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die kulturelle Interaktion zwischen Deutschland und der Türkei in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts auf dem Gebiet der Reform der Elementarschulerziehung (İlkokul). In dieser Zeit nahm die Türkei öfter die Dienste deutscher Experten in Anspruch und profitierte von deren Wissen. Zahlreiche Pädagogen wurden zu Bildungsreisen ins Ausland gesandt, vor allem nach Deutschland, aber auch nach Frankreich, Belgien und in die Schweiz, um neue Bildungsauffassungen und das Bildungswesen dieser Länder kennenzulernen und anschließend daheim über die gemachten Erfahrungen zu berichten. Zugleich sollten sie dabei eine Fremdsprache erlernen, um dafür sorgen zu können, dass Übersetzungen reformpädagogischer Schriften in Gang kamen. Damit sollte den in der Praxis kennengelernten Methoden zu einem theoretischen Fundament verholfen und das entsprechende Wissen weiterverbreitet werden. Aus dieser Phase gingen der Lehrplan der Türkischen Republik von 1926 und die in den 1930er Jahren initiierten Dorfinstitute (Köy Enstitüleri) hervor.

1 Spätosmanische Zeit und moderne Erziehung

Im Gefolge philosophischer Strömungen wie Rationalismus und Empirismus und sich verändernder Beziehungen zwischen Kirche, Staat und Schule erfuhr das Erziehungswesen in Europa ab dem 17. Jahrhundert einen fundamentalen Wandel. Neben die kirchlich-religiöse Erziehung traten weltlich orientierte allgemeine Bildungsmodelle, die eine neue Auffassung vom Menschen und neue Ideen über Erziehung propagierten. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Dewey, Kerschensteiner und andere legten das wissenschaftliche Fundament der modernen Schule und begründeten ein neues Verständnis von Bildung und Erziehung.¹ Von den

¹ Vgl. Alkan, Cevat: Türkiye’de Modern ve Bilimsel Pedagojinin Oluşumu. In: Reformpädagogik, Erziehungswissenschaft, Schulreform, Lehrerbildung und Dr. Halil Fikret Kanad. Hrsg. von Berka

militärtechnischen, kulturellen und wirtschaftlichen Errungenschaften Europas war das Osmanische Reich im 18. und 19. Jahrhundert ausgeschlossen, bemühte sich jedoch im Bereich der Militärorganisation und der allgemeinen Verwaltung, westliche Methoden zu adaptieren.² So wurden bereits im 18. Jahrhundert Abgesandte nach Europa geschickt, um die dortigen militärischen und technologischen Entwicklungen zu untersuchen, und Militärakademien nach europäischem Vorbild gegründet. Ab 1830 sandte der osmanische Staat Studenten nach Europa, die dortige technische Errungenschaften erkunden und sich den Stand der Wissensentwicklung im zivilen wie im militärischen Gebiet aneignen sollten.³ Im 19. Jahrhundert wurden der traditionellen religiösen Erziehung sodann allmählich auch moderne Schulen mit weltlicher Orientierung an die Seite gestellt: Elementarschulen 1839 (*rüşdiye*) und 1869 (*iptidaiye*), Mittelschulen 1845 (*idadiye*) und 1868 (*sultaniye*), Hochschulen 1868 (*Darülfünun*), die Lehrerbildungsanstalt für Jungen 1848 (*Darülmualimin*) und für Mädchen 1870 (*Darülmualimat*). Im Jahre 1857 wurde das Unterrichtsministerium gegründet (*Maarif-i Umumiye Nezareti*), und mit Erlass von 1869 (*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*) wurden die genannten laizistischen Einrichtungen sämtlich diesem neuen Ministerium unterstellt.⁴ Als moderne Unterrichtsstätten hatten sie in Baulichkeiten und Ausstattungen, Schulprogrammen, Methoden und Lehrbüchern nichts mit der traditionellen religiösen Erziehung im Osmanischen Reich gemein. Die späteren Gründer der modernen Türkei stammten zumeist aus diesen westlich orientierten Schulen.

Nach der Wende zum 20. Jahrhundert kamen fast alle osmanischen Institutionen, insbesondere Schulwesen und Lehrerbildung, in eine neue Phase. Die aufkommende jungtürkische Freiheitsbewegung, deren Protagonisten zu den vordem ins Ausland gesandten Studenten gehörten, führte harte Kritik gegen die osmanische Herrschaft und beendete diese schließlich mit der 1908 erklärten konstitutionellen Monarchie. Die Bemühungen um Verbesserung des Erziehungs- und Schulwesens begannen mit der Lehrerausbildung an der *Darülmualimin*, der Lehrerbildungsanstalt für Jungen. 1909 wurden bedeutende Pädagogen wie Satı Bey, Hamdullah Suphi, Ruşen Eşref, Tevfik Fikret, Muallim Cevdet, İsmail Hakkı

Özdoğan, Helga Schwenk, Selçuk Uygun. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları 2002, S. 9–18.

2 Vgl. İnalçık, Halil; Quataert, Donald: General Introduction. In: *An Economic and Social History of the Ottoman Empire 1300–1914*. Hrsg. von Halil İnalçık, Donald Quataert. Cambridge: Cambridge University Press 1994, S. 1–7.

3 Vgl. Shaw, Stanford J.: *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye I*. Çeviren: Mehmet Harmancı. İstanbul: E. Yayınları 1982; grundsätzlich zu Ansätzen zur Erforschung von kulturellem Transfer Mayer, Christine: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. In: *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Hrsg. Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem. Köln: Böhlau 2014, S. 29–50.

4 Vgl. Akyüz, Yahya: *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2016*. 29. Baskı. Ankara: PegemA 2016.

Baltacıoğlu, Sabri Cemil und Nafi Atuf, die selbst an modernen Institutionen studiert hatten, dort als Lehrkräfte eingestellt. Als Praxisschule fungierte eine Einrichtung, an der zugleich unterrichtet und neue Erziehungsansätze erprobt wurden. Das weitere Vorgehen wurde auf Konferenzen beraten, und die dabei erzielten Ergebnisse wurden in Fachzeitschriften wie *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası* (Zeitschrift für das Elementarschulwesen) und *Yeni Mekteb* (Neue Schule) veröffentlicht.⁵ Begleitend berichteten zeitgenössische Magazine regelmäßig über die europäische Erziehungsreformbewegung und publizierten Fotomaterial über die neuen Schulen und die Pioniere der neuen Erziehung. Führende Repräsentanten der Reformära, die 1839 begonnen hatte, übersetzten Erziehungsschriften ins Türkische. Die eigentliche große Übersetzungswelle erfolgte jedoch erst in der Türkischen Republik.⁶

2 Türkische Pädagogen in Europa – Eine Skizze

Das jungtürkische Unterrichtsministerium schickte zahlreiche Pädagogen zu Studienreisen nach Europa, um das dortige Bildungswesen zu erkunden.⁷ Kazım Nami Duru (1875–1967) zum Beispiel reiste 1909 ins Habsburgerreich und eröffnete nach seiner Rückkehr in Selanik den ersten Kindergarten im Osmanischen Reich, der nach Fröbels Methode geführt wurde; 1911 wurde ein Programm für Kindergärten erstellt, das auf dieser Methode basierte.⁸ Oder Mustafa Satı Bey (Satı-El Husri, 1879–1968): Er wurde 1910 und 1916 nach Deutschland, Italien, Frankreich, Belgien, England, Rumänien und in die Schweiz gesandt, um dort die neuen pädagogischen Konzepte kennenzulernen. Er besuchte Waldschulen, Kinderheime und Montessorischulen und war von den Ideen und Methoden der europäischen Reformbewegung tief beeindruckt. Seine Erfahrungen setzte er an der Praxisschule der *Darülmüallimin*, deren Leiter er war, und später in der

5 Vgl. Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu 1996.

6 Vgl. Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen*. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, S. 137–151, hier 142–147.

7 Die Berichte der Studenten und Offiziere, die aus der Türkei ins Ausland geschickt wurden, und die der Pädagogen, die in die Türkei kamen, wurden 1911–1917 latinisiert. Vgl. Karagöz, Savaş: *Cumhuriyet Dönemi Eğitimine Yön Veren Yerli ve Yabancı Uzman Raporları (1911–1927)*. Ankara: Pegem Akademi 1918.

8 Vgl. Türk, İbrahim C.: *Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim*. *Millî Eğitim* 192 (2011), S. 160–173.

von ihm gegründeten *Yeni Mekteb* (Neue Schule) in die Praxis um.⁹ Auch İsmail Hakkı (Baltacıoğlu, 1886–1978), Lehrer an der Lehrerbildungsanstalt (*Darülmüallimin*), wurde 1910 nach Europa gesandt, um dort die Praxis der Werk- und Handarbeitslehre zu studieren. Er besuchte die Abbotsholme School und machte Bekanntschaft mit Cecil Reddie (1858–1932), später mit Jean-Ovide Decroly (1871–1932) und dessen Schule; in Deutschland besuchte er die Waldschule und die Grundschule des „Herrn Seining“.¹⁰ Nach dem Ende seiner Studienreise erstattete er einen umfassenden Bericht an das osmanische Unterrichtsministerium und verfasste ein Werk über Bildungs- und Schulreform (*Talim ve Terbiyede İnkılâp*, 1912), in welchem er das herkömmliche Schulwesen des Osmanischen Reichs mit den modernen europäischen Schulen verglich. Seine im Ausland gemachten Erfahrungen transferierte er in die Werk- und Handarbeitslehre an der *İstanbul Öğretmen Okulu* (Lehrerbildungsanstalt Istanbul) und trug so maßgeblich zur Einführung dieses Unterrichts in den Elementarschulen bei.¹¹ Neben kurzen Aufenthalten wurden Studenten auch zu längeren Studienreisen nach Europa geschickt. Der erste im Westen ausgebildete akademische Pädagoge war Ali Haydar (Taner, 1883–1956) aus Bulgarien, der 1907 an der Universität Jena Philosophie studierte. Einige Jahre nach Beendigung seines Studiums wurde er 1915 Assistent am Lehrstuhl für praktische Psychologie und Pädagogik der Universität Istanbul (*Darülfünun*) von Georg Ernst Anschütz (1886–1953).¹² Ali Haydar erhielt 1919 den Professorentitel, war in verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, darunter an der Lehrerbildungsanstalt in Istanbul tätig¹³ und leistete bedeutende Beiträge zum Aufbau des Erziehungswesens der Türkischen Republik (dazu unten). 1910 wurden landesweite Prüfungen für Gymnasiasten organisiert. Aus jeder Provinz sollten zwei der erfolgreichsten Absolventen zum Studium ins Ausland geschickt werden. Zu ihnen gehörten Cevat Dursunoğlu und Halil Fikret Kanad.¹⁴

9 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in İstanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1 (2014), S. 42–58.

10 Vgl. Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Über das Verschmelzen von Disziplin und Kreativität in der deutschen Reformpädagogik. In: *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Hrsg. von Ingeborg Böer, Ruth Haerkötter, Petra Kapfert. Berlin, New York: de Gruyter 2002, S. 101–106, hier 103ff.

11 Vgl. Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: *Hayatım*. Ankara: Dünya 1998.

12 Anschütz hatte unter anderem bei Alfred Binet in Paris und Wilhelm Wundt in Leipzig studiert, folgte dessen Schüler Ernst Meumann 1913 als Assistent an das Psychologische Laboratorium nach Hamburg und war 1915–1918 Professor für Psychologie in Konstantinopel. 1919 kehrte er nach Hamburg zurück.

13 Vgl. Işık, İhsan: *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye Edebiyatçılar ve Kültür Adamları Ansiklopedisi*. 2. Baskı. Ankara: Elvan Yayınları 2009.

14 Vgl. Binbaşıoğlu, Cavit: Halil Fikret Kanat'ın Yaşamı Eserleri ve Türk Eğitimine Hizmetleri. In: *Halil Fikret Kanat Yaşamı ve Hizmetleri*. Hrsg. von Cahit Kavcar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları 2002, S. 16.

Cevat Dursunoğlu (1892–1970) hatte am Gymnasium Ilfeld deutschen Sprachunterricht genommen, bevor er an der Universität Jena Philosophie, Soziologie und Pädagogik studierte. Bei Ausbruch des Ersten Weltkriegs verließ er Deutschland und wurde Übersetzer für Deutsch beim Generalstab des Osmanischen Heeres. Nach dem Krieg hatte Dursunoğlu eine wichtige Rolle in der Lehrerbildung, war ab 1920 Generaldirektor des Sekundarschulwesens, Studieninspektor für die türkischen Studenten in Deutschland, Österreich und Ungarn und 1945–1965 Abgeordneter im türkischen Parlament.¹⁵ Halil Fikret Kanad (1892–1974) konnte mithilfe eines staatlichen Stipendiums 1910–1917 in Deutschland studieren; er war der erste Türke, der den akademischen Grad eines Doktors in Pädagogik erwarb, und spielt in der Geschichte der türkischen Pädagogik eine wichtige Rolle. Nach dem Erlernen der deutschen Sprache in den Jahren 1910–1912¹⁶ begann Kanad sein Studium an der Philosophischen Fakultät der Universität in Berlin; dort besuchte er drei Semester lang Lehrveranstaltungen von Max Dessoir, Benno Erdmann, Max Frischeisen Köhler und Alfred Vierkandt. Im Wintersemester 1913/14 begann er mit dem Studium der Pädagogik an der Universität Leipzig; dort waren Johannes Volkert, Paul Barth, Paul Bergmann, Max Brahn, Karl Lamprecht, Wilhelm Wundt und Eduard Spranger seine Dozenten. Die Universitäten in Berlin und Leipzig waren damals auf dem Gebiet der Pädagogik in Deutschland führend. Kanad promovierte bei Eduard Spranger, dessen Auffassungen ihn stark prägten, mit einer Untersuchung zu Pestalozzis Ansichten über öffentliche Schulen (1917). Während seiner Studienzeit erlebte Kanad den Krieg aus nächster Nähe. Er nahm im Wintersemester 1912/13 am Balkankrieg und 1914/15 am Ersten Weltkrieg teil und widmete seine Doktorarbeit seinem Freund Johannes Grollmus, einem Theologiestudenten, der bei Moulins gefallen war.¹⁷ 1917 kehrte er in seine Heimat zurück, wurde Dolmetscher und Berater beim Unterrichtsministerium und lehrte an verschiedenen Schulen Pädagogik (*Fenni Terbiye ve malumatı Ablakiye*).¹⁸ Ihm war zu verdanken, dass Pädagogik als Lehrfach an Universitäten etabliert wurde.

Die in jenen Jahren nach Frankreich, Österreich und die Schweiz gesandten Pädagogen unterstützten den Transfer reformpädagogischer Konzepte in die Türkei und sorgten dafür, dass sie dort auf geeignete Weise adaptiert wurden. Einer davon war Sadrettin Celal (Antel, 1890–1954), der 1909–1913 mit einem staatlichen Stipendium in Frankreich an der *École normale supérieure de Saint-Cloud*

15 Vgl. Zeynal, Abdurrahman: Öğretmen ve Siyasetçi Cevat Dursunoğlu. Güne Bakış (3Temmuz 2019).

16 Vgl. Güçlü, Mustafa: Cumhuriyetin Öncü Eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanad'ın Süreli Yayınlarında Yayımlanan Yazılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 8.11 (2013), S. 113–129.

17 Vgl. Tenorth, Elmar: Leipzig'de Eğitim Bilimi – Üniversite, Devlet ve Otonom Meslek Arasındaki Disiplin. In: *Reformpädagogik*, 2002, S. 19–31.

18 Vgl. Güçlü, Cumhuriyetin Öncü Eğitimcilerinden, 2013, S. 115.

studierte. Nach seiner Rückkehr in die Heimat arbeitete er als Lehrer und Leiter verschiedener öffentlicher Einrichtungen.¹⁹ Eine Reihe von Studenten schickte die osmanische Regierung zum Pädagogikstudium an das Institut Jean Jacques Rousseau in Genf, darunter Mustafa Rahmi (Balaban) (1888–1953); er studierte dort 1913–1920 und wurde Assistent von Édouard Claparède (1873–1940). Auch İbrahim Alâettin (Gövsâ, 1889–1949) studierte 1913–1916 an der Universität Genf und dem Institut Jean Jacques Rousseau Psychologie und Pädagogik. Wieder im Lande, war er als Lehrer und Schulleiter tätig und veröffentlichte mehrere Werke zur Pädagogischen Psychologie.²⁰ Mustafa Şekip (Tunç, 1886–1958) erwarb 1913 am Institut Jean Jacques Rousseau ein Diplom sowie den Abschluss in Psychologie an der Universität Genf. Er machte die türkische Psychologie und Pädagogik mit dem Strukturalismus und dem Konzept der aktiven Schule bekannt.²¹ Für kurze Zeit lehrte er an der Lehrerbildungsanstalt in Istanbul, dann erhielt er einen Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik an der dortigen Universität (*Darülfünun*) und publizierte, neben eigenen Schriften, Werke von Sigmund Freud, Théodule Ribot und William James in Übersetzung.²²

3 Die Gruppe von 1918 in Deutschland

Das Osmanische Reich verlor durch den Balkankrieg 1912–1913 und den Ersten Weltkrieg große Teile seiner europäischen Territorien. Trotz des Krieges wurde jedoch 1913 der Besuch einer Elementarschule gesetzlich vorgeschrieben und staatlich finanziert. Die Programme und Lehrpläne der Vor- und Elementarschulen wie auch der Lehrerbildungsanstalten wurden in der zweiten osmanischen Verfassungsperiode (ab 1908) unter dem Einfluss reformpädagogischer Elementarsätze neu gestaltet. Im Elementarschulprogramm von 1913 und im Vorschulprogramm von 1914 wurde zum Beispiel großer Wert gelegt auf die freie Entfaltung der Kinder, ihre freie Meinungsäußerung, die Entwicklung ihrer Phantasie und Kreativität. Turn-, Sprach- und Sachunterricht wurden dementsprechend gestaltet.²³ Im Anschluss an die Elementarschulreform wurde es dringlich, auch die Lehrer-

19 Vgl. Şemin, Refia: Sadrettin Celal Antel. In: Cumhuriyet dönemi eğitimcileri. Hrsg. Hüsnü Cırlı, Bahir Sorguç. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 1987, S. 25–36.

20 Vgl. Binbaşoğlu, Cavit: Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık 2009, S. 506; Gürel, Zeki: İbrahim Alâettin Gövsâ. Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları 1995.

21 Vgl. Mollaer, Fırat: Tunç, Mustafa Şekip. TDV İslâm Ansiklopedisi 41. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2012, S. 382–383.

22 Vgl. Koç Günay, Lütfiye: Jean Jacques Rousseau Enstitüsü'nün Psikoloji ve Pedagoji Tarihimizdeki Yeri. Dört Öge 4.9 (2016), S. 157–168.

23 Vgl. Mekâtib-i İbtidâiye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus. İstanbul: Maârif-i Umumiye Nezareti 1330/1914.

ausbildung zu modernisieren. Zu diesem Zweck sandte das Unterrichtsministerium 20 Schüler der Lehrerbildungsanstalt im September 1918 nach Deutschland. Einer davon war Hıfzırrahman Raşit (Öymen, 1899–1979). In den Jahren des nationalen Unabhängigkeitskriegs nach dem Ersten Weltkrieg und später in der Türkischen Republik bildete er Lehrer aus und war an der Grundlegung des neuen Schulwesens aktiv beteiligt. 1943–1950 war er Abgeordneter des Parlaments und Verleger pädagogischer Journale wie *Yeni Mektep Dergisi* (1922–1923, Zeitschrift für die neue Schule), *İlk Öğretim Dergisi* (1938–1943, Zeitschrift für den Elementarschulunterricht) und *Eğitim Hareketleri Dergisi* (1955–1980, Zeitschrift für Entwicklungen in der Erziehung).²⁴ Ebenfalls Mitglied der Gruppe von 1918 war Mehmet Fuat (Gündüzalp, 1897–1986), der die Lehrerbildungsanstalt in Ettlingen bei Karlsruhe besuchte. Auch er war nach dem Ersten Weltkrieg und dann in der Türkischen Republik an verschiedenen Lehrerbildungsanstalten tätig. Seine Schriften über Berufsausbildung, Dorfschulen, Gesamtschulen und zu verschiedenen pädagogischen Fragen wurden in zahlreichen Periodika veröffentlicht.²⁵ İsmail Hakkı (Tonguç, 1893–1960), ebenfalls Mitglied der Gruppe von 1918, hatte wohl am meisten Einfluss auf die Elementarschulentwicklung in der jungen Republik; auch er war Absolvent der Lehrerbildungsanstalt und erlernte eigenständig die deutsche Sprache. Alle zwanzig Absolventen, die im Sommer die Prüfung bestanden hatten, studierten im September 1918 an der Lehrerbildungsanstalt in Ettlingen bei Karlsruhe. Das dortige Lehrprogramm war speziell für diese Gruppe erstellt worden. Neben dem Unterricht wurden Dörfer, Museen und Theater besucht, und man lernte die Kultur des Landes kennen. Jedoch sollte dieser Aufenthalt kürzer als geplant ausfallen: Die Wirtschaftskrise der Nachkriegszeit in Deutschland, der nationale türkische Unabhängigkeitskampf und nicht zuletzt finanzielle Nöte führten zum vorzeitigen Abbruch im April 1919. Aber auch wenn dieser Studienaufenthalt nur sieben Monate währte, konnten die Mitglieder dieser Gruppe ihr Wissen doch um einiges erweitern, die in Deutschland stattfindenden reformpädagogischen Diskussionen mitverfolgen und mit den neuesten Büchern im Koffer nach Hause reisen.²⁶

Mit Inkrafttreten des Waffenstillstands von Moudros am 30. Oktober 1918 musste die Türkei die Kriegshandlungen gegen die Siegermächte England, Frankreich und Russland beenden und wurde von den Alliierten besetzt. Die Beziehungen zum verbündeten Deutschland sollten bis zur Unterzeichnung des Freundschafts-

24 Vgl. Binbaşıoğlu: *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*, 2009, S. 580.

25 Vgl. Güçlü, Mustafa: Mehmet Fuat Gündüzalp'in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Turkish Studies* 9.2 (2014), S. 727–739.

26 Vgl. Tonguç, Engin: *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç* 5. Baskı. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları 2009.

pakts von 1924 ruhen.²⁷ Ein paar Monate nach dem Waffenstillstand brachte ein Schiff aus Hamburg die türkischen Studenten in die Heimat zurück. Ismail Hakkı Tonguç wurde als Kunst- und Handarbeitslehrer, Fuat Gündüzalp als Lehrer für berufliche Bildung an die Lehrerbildungsanstalt in Eskişehir gesandt. Ihre Lebens- und Arbeitsumstände waren hart, die Möglichkeit, das Erlernte weiterzugeben, bekamen sie nicht. Jeder neue Vorstoß ihrerseits in dieser Richtung stieß auf Hindernisse; sobald sie versuchten, Spiel, Sport, Kunst und Handarbeit in die Schule einzuführen, waren sie mit dem Widerstand der Verwaltung konfrontiert.²⁸ In dieser Zeit fanden in der Türkei grundlegende Veränderungen statt. Mustafa Kemal Paşa (1881–1938, später mit dem Beinamen Atatürk) und seine Mitstreiter vereinigten die verschiedenen Widerstandstruppen in Anatolien und bildeten die *Kuvay-ı Milliye*, nationale Kräfte, die den Kampf um die Unabhängigkeit des Landes aufnahmen. Am 23. April 1920 wurde das türkische Parlament (*Türkiye Büyük Millet Meclisi*, TBMM) gegründet. Das Unterrichtsministerium (*Maarif Vekâleti*) war eines von elf Ministerien im Land. Das erste Parlament legte als wichtigstes politisches Ziel die Reform des Erziehungswesens im Sinne einer nationalen Erziehung fest; es sah darin den Schlüssel zu einer neuen Gesellschaft. Der Einzelne sollte in seinem Selbstvertrauen gestärkt und zu erfolgreicher Lebensführung befähigt werden.²⁹ Als der Kampf um nationale Unabhängigkeit siegreich beendet, 1922 die Monarchie abgeschafft und 1923 die Erste Türkische Republik proklamiert worden war, wurden per Gesetz (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*) alle wissenschaftlichen und Erziehungseinrichtungen dem Unterrichtsministerium unterstellt, und die traditionellen religiösen Elementar- (*sıbyan mektebi*) und Hochschulen (*medrese*) wurden aufgelöst. Nur ein kleiner Teil der Bevölkerung, nämlich fünf bis zehn Prozent, war zu dieser Zeit lese- und schreibkundig; 90 Prozent lebten in Dörfern, wo die Zahl der Gebildeten bei etwa einem Prozent lag. In einem Land, in dem die Mehrheit der Bevölkerung in Gemeinden mit weniger als 400 Einwohnern lebte, war es schwierig, ihnen mit modernen pädagogischen Methoden in kurzer Zeit Lesen und Schreiben beizubringen. Ziel des neuen Staates war jedoch, die Menschen zu lebensächtigen, national gesinnten, produktiven modernen Staatsbürgern zu machen. Beim Wirtschaftskongress in Izmir 1923 wurden daher die Entwicklung der technischen Ausbildung und die Gründung produktionsorientierter Dorfschulen unter den wichtigsten Zielen des Landes benannt. Am 8. März 1923 erließ der Unterrichtsminister İsmail Safa (Özler) ein Zirkular (*Misak-ı Maarif*) mit den neuen erziehungspolitischen Grundsätzen;

27 Vgl. Koçak, Cemil: Türk-Alman İlişkileri (1923–1939). İki Dünya Savaş Arasındaki Dönemde Siyasal, Kültürel, Askeri ve Ekonomik İlişkiler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi 1991, S. 8–9.

28 Vgl. Tonguç: Bir Eğitim Devrimcisi, 2009.

29 Vgl. 1. İcra Heyetinin Programı. TBMM Zabıt Ceridesi 1.1 (Birleşim 13) (9 Mayıs 1336/1920), S. 241–242.

Leitbild war eine moderne, lebensnahe und praxisorientierte nationale Erziehung und Ausbildung produktiver Bürger.

4 Die Bildungsbeziehungen mit Deutschland in der Nachkriegszeit

Am 24. Juli 1923 wurde der Friedensvertrag von Lausanne, am 3. März 1924 der deutsch-türkische Freundschaftspakt unterzeichnet. Durch diesen Vertrag wurden die 1918 beendeten diplomatischen und politischen Beziehungen der beiden Länder wiederbelebt³⁰ und sogleich auch wieder bilaterale kulturelle Beziehungen aufgenommen. Die 1918 geschlossene Deutsche Schule in Istanbul wurde 1924 wiedereröffnet. Auffallend ist, dass die kulturellen Beziehungen größtenteils das Ausbildungswesen betrafen: Ab 1924 bediente sich die Türkei der Kenntnisse deutscher Fachleute in Bereichen wie Landwirtschaft und Viehzucht, Forstwesen, Gesundheitswesen, Bergbau, Militär, Meteorologie, Finanzwesen, Eisenbahnverkehr, Telegrafendienste und Aufbau von Polizeischulen.³¹

Als wohl prominentester auswärtiger Experte war John Dewey (1859–1952), seit 1904 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Columbia University in New York, auf Einladung Mustafa Kemals in der Türkei. Dewey hatte den Auftrag, den Reformbedarf des Landes zu ermitteln. Sein Bericht besagte, dass es von zentraler Bedeutung wäre, dass die Erziehungsreform alle gesellschaftlichen Bereiche erfasste; dass Schulen vor allem im Bereich der Landwirtschaft praxis- und produktionsorientiert sein und Naturkunde mit Sachkunde in enger Verbindung unterrichtet werden müssten; dass ein bildungspolitischer Gesamtplan die Kohärenz der Erziehungsreformmaßnahmen gewährleisten und der tatsächliche Bedarf an Lehrern ermittelt werden müsse. Außerdem empfahl Dewey eine gewisse Zentralisierung der Schulverwaltung und eine Demokratisierung durch aktive Beteiligung der Schüler an schulischen Angelegenheiten. Der Ausbildung der Lehrer widmete er in seinem Bericht ein ganzes Kapitel; darin wies Dewey darauf hin, dass die Bauern eine ihren Bedürfnissen angemessene Dorfschule benötigten und die Lehrer dieser Schulen in eigens dafür gedachten Einrichtungen ausgebildet werden müssten.³²

Nach Dewey wurde als weiterer bedeutender Pädagoge Georg Kerschensteiner (1854–1932), der Begründer des deutschen Berufsschulwesens, vom Unterrichtsministerium in die Türkei eingeladen. Aus Alters- und aus gesundheitlichen Gründen nahm Kerschensteiner die Einladung jedoch nicht an und empfahl

30 Vgl. Koçak: Türk–Alman İlişkileri, 1991, S. 5–9.

31 Vgl. ebd. S. 40–42.

32 Vgl. Dewey, John: Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Maarif Vekilliği 1939.

stattdessen seinen Kollegen Friedrich Alfred Kühne (1873–1929). Kühne, der verschiedene führende Verwaltungsämter innegehabt hatte, war Geheimer Regierungsrat und Ministerialdirektor im preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe sowie Verfasser mehrerer Schriften über Berufsbildung. Nicht zuletzt war er Herausgeber des *Handbuchs für das Berufs- und Fachschulwesen*, eines der bedeutendsten Werke auf diesem Gebiet.³³ Kühne kam im Oktober 1925 für zwei Monate in die Türkei. Seine Ankunft wurde in türkischen Zeitungen mit Zeilen wie „der Fachmann für die Berufsschulen ist im Lande“³⁴ verkündet. In diesen zwei Monaten besuchte Kühne verschiedene Schulen in den Provinzen Istanbul, Ankara, Eskişehir, Izmir und Bursa, stellte seine Beobachtungen an und hatte Gelegenheit, mit Verwaltungspersonal und Fachleuten verschiedener Gebiete zu diskutieren. Daneben sammelte er statistische Daten über das Schulwesen.³⁵ In seinem Bericht, in dem er eingangs die Entwicklung der Türkei mit der in Westeuropa im 18. und 19. Jahrhundert verglich, rückte Kühne die mangelhafte Ausbildungssituation der Arbeiter und technischen Fachleute in den Mittelpunkt und empfahl Reformen auf der Grundlage von in Deutschland durchgeführten Schulversuchen. Kühne unterstrich die dortigen langjährigen Erfahrungen auf dem Gebiet der allgemeinen Schulbildung, insbesondere aber auch auf dem der Berufsbildung seit Kerschensteiner. Sie dürften allerdings nicht ungeprüft übernommen, sondern müssten in der Umsetzung an die Verhältnisse in der Türkei angepasst werden.³⁶ Im Hauptteil seines Berichts widmete sich Kühne im Einzelnen dem Berufs- und Fachschulwesen, stellte die im Land vorhandenen Berufsschulen vor und machte Vorschläge zur Verbesserung. Um gute Berufsschulen zu entwickeln, bedürfe es eines guten Elementarschulwesens. Er empfahl den weiteren Aufbau von Elementarschulen samt entsprechenden Lehrkräften und Schulgebäuden und schlug vor, an den vorhandenen Schulen dualen Unterricht einzuführen. Um das Lesen- und Schreibenlernen zu erleichtern, hielt Kühne die Einführung eines Alphabets mit ähnlicher Transkription wie im Finnischen und Ungarischen für sinnvoll (beide Sprachen sind mit der türkischen verwandt). Damit fiele es der Türkei leichter, so argumentierte er, sich der westlichen Zivilisation anzuschließen. Den Werkunterricht in der Elementarschule hielt Kühne hierbei für wichtig und sah in entsprechenden Arbeiten Ismail Hakkıs dafür gute Ansätze. Abgesehen vom naturwissenschaftlichen Unterricht fand Kühne die Lehrerbildungsanstalten zu-

33 Vgl. Kühne, Friedrich Alfred (Hrsg.): *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen*. Leipzig: Quelle & Meyer 1922.

34 *Meslek Mekteplerine Müttehassıs. İkdam 10241 (10 Teşrinievvel/Ekim 1925)*, S. 3; *Meslek Mektepleri Müttehassısı Geldi. Hâkimiyet-i Milliye 1546 (7 Teşrinievvel/Ekim 1925)*, S. 2.

35 Vgl. Kühne, Friedrich Alfred: *Türk İlk Mekteplerinde Terakkıyat (Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung 7.1)*. *Maarif Vekâleti Mecmuası 6 (Mart 1342/1926)*, S. 140–144.

36 Vgl. Kühne, Friedrich Alfred: *Türkiye’de Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor-Raporlar ve Tetkikler*. *Maarif Vekâleti Mecmuası 12 (Ağustos, 1927)*, S. 1–57.

friedenstellend, besonders in Izmir und Istanbul ähnelten die dortigen Lehr- und Bewertungsmethoden mit ihrer Betonung der Selbsttätigkeit denen in Deutschland. Die Landwirtschaftskunde sei allerdings zu theoretisch: Nach den Grundsätzen der Werkerziehung gehörten zu einer Lehrerbildungsanstalt auch Acker und Garten, um Praxiserfahrungen zu sammeln. Anzustreben sei, den Lehrer eng mit dem Dorfleben in Berührung zu bringen, nicht etwa Landwirte auszubilden. Ein ähnliches Manko sah Kühne im Hauswirtschafts- und Werkunterricht. Um die Rechte der Lehrer und die Qualität ihrer Tätigkeit zu verbessern, schlug er die Gründung von Berufsverbänden nach deutschem Vorbild vor.³⁷ Kühnes Empfehlungen waren für die türkischen Pädagogen insbesondere im Bereich des Elementarschulwesens wegweisend.

Nachdem 1924 die bilateralen Beziehungen wieder hergestellt waren, wurden erneut Auszubildende zu Studienzwecken nach Deutschland gesandt. Einzelne Studenten waren während des von der Entente erzwungenen Abbruchs der Beziehungen in Deutschland geblieben, darunter Ismail Hakkı Tonguç aus der Gruppe von 1918. Nach seiner Rückkehr in die Türkei sandte ihn das Unterrichtsministerium 1921/22 nochmals dorthin. Diese zweite Reise war länger und auch ertragreicher: Tonguç besuchte die Akademie für Bildende Künste in Karlsruhe mit den Fachbereichen Graphik, Werken und Illustration, erkundete Fröbel-Seminare, den Turn- und Sportunterricht in der Ettlinger Lehrerbildungsanstalt wie auch den Werkunterricht an einer Volksschule in Karlsruhe. Er wollte ein guter Kunst- und Werklehrer werden und dazu die Beziehungen zwischen Erziehung, Praxisorientierung und gesellschaftlichem Wandel verstehen. Im Juni 1922 kehrte er heim und nahm seine Tätigkeit als Sport-, Kunst- und Werklehrer an der Lehrerausbildungsanstalt und dem Gymnasium in Konya auf. Dort arbeitete er zwei Jahre lang, versuchte, die in Deutschland erlernten Methoden einzuführen, plante Schulausflüge, gründete eine Werkstatt und sammelte Unterrichtsmaterialien.³⁸ Im März 1925 wurde Tonguç abermals für zwei Monate ins Ausland gesandt, um die Berufs- und Fachschulen in Deutschland, Frankreich und England zu untersuchen und darüber Bericht zu erstatten.³⁹ In diesem Rahmen besuchte er Berufs- und Fachschulen in England und Deutschland, darunter auch Mädchenschulen, Abendschulen, Landheime und Versuchsschulen, und führte Gespräche mit Fachleuten. Vor allem beeindruckte ihn das Landheim Schondorf am Ammersee mit seinen mehr als 30 Hektar Land. Der Besuch dieser Schulen formte seine Vorstellung vom Dorflehrer. 1925 besuchte er in München den 71-jährigen

37 Vgl. Kühne: *Türkiye'de Mesleki Terbiyenin İnkışafına Dair Rapor*, 1927.

38 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009, S. 55–63.

39 Vgl. Hakkı, İsmail: *Avrupa Meslek Mekteplerine Dair. Maarif Vekâleti Mecmuası 5 (Kasım 1925), S. 12–14; ders.: Avrupa Tecrübe Mektepleri. Maarif Vekâleti Mecmuası 6 (Mart 1926), S. 13–37.*

Kerschensteiner und nahm vor seiner Rückkehr in die Türkei an einem vierwöchigen Seminar für kaufmännische Ausbildung in Leipzig teil.⁴⁰

Ob im Osmanischen Reich oder zu Zeiten der Republik – es gab gute Gründe dafür, dass immer wieder Pädagogen und Lehrkräfte aus der Türkei nach Deutschland, insbesondere nach Leipzig gesandt wurden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts diskutierten zahlreiche Reformpädagogen in den westlichen Industriestaaten über Werkunterricht. Die Lehrerbildungsanstalt des *Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit* zu Leipzig und das *Seminar für Werkunterricht* boten Sommerkurse für Lehrer an. In kurzer Zeit entstand hier ein weltweit bekanntes Zentrum, in dem man Werkarbeit erlernen konnte. Die beiden Leiter, Woldemar Götze und Alwin Pabst, verknüpften dabei Ideen und Methoden aus den USA, Frankreich und Finnland; Fachleute aus dem Ausland besuchten die Schule, um die Reformen in ihre Heimat zu transferieren. Nach damaliger Sicht war Werkunterricht ein Schlüssel zur Entwicklung einer modernen, kosmopolitischen Gesellschaft.⁴¹ Die Leipziger Pädagogenausbildung kooperierte mit den Schulen und der Reformbewegung; die Lehrer waren es gewohnt, die reformpädagogischen Zielsetzungen wissenschaftlich begleiten zu lassen, sei es durch die Universität, die Lehrerbildungsanstalt oder Lehrerverbände; Pädagogen der Universität Leipzig unterstützten die Reformbewegung, deren Entwicklung den Unterrichtsversuchen Leipziger Lehrerinnen und Lehrer – zu Methode und Praxis von Werkunterricht und Gesamtschule, zu Schulhofgestaltung und Lehrmaterialien – viel verdankte.⁴² Die Reformpädagogik in Deutschland bot Schulen die Chance zur Umsetzung eigener reformerischer Vorstellungen; daraus gingen Landschulen, Werkunterricht, Kunsterziehung und andere kindzentrierte Einrichtungen hervor, die mit der Neuregelung des Grundschulwesens in Deutschland in Zusammenhang standen. Auch in der Bildungsverwaltung wurde der Werkunterricht mit dem methodischen Prinzip der freiwilligen Aktivität der Schülerinnen und Schüler geschätzt, was wiederum die Unterrichtsreform in den Grundschulen beförderte. Zum Beispiel waren die Papierarbeiten in der ersten und zweiten Schulklasse eine Form des „Lernens durch Handtätigkeit“ nach Oskar Seining und seinen Leipziger Mitstreitern. Erst mit dem auf die Ausbildungsauffassung Kerschensteiners und Hugo Gaudigs rekurrierenden Werkprinzip wurden die produktiven, experimentellen, recherchierenden und beobachtenden Schülerhandlungen im Unterricht kon-

40 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009, S. 69–72.

41 Vgl. Dittrich, Klaus: *The Center of The Manual Training Movement in Germany: die Deutsche Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit in Leipzig, 1887–1914*. *Paedagogica Historica* 55. 5 (2019), S. 671–693, DOI: 10.1080/00309230.2018.1538251.

42 Vgl. Tenorth: *Leipzig'de Eğitim Bilimi*, 2002, S. 27–29.

kret.⁴³ Insofern bot Deutschland ein hervorragendes Vorbild für die angestrebte Erziehung national gesinnter, produktiver Bürger in der Türkei.

Prinzipien der Reformpädagogik und insbesondere der Werkerziehung wurden zunehmend akzeptiert, besonders seit Ernennung von Mustafa Necati (Uğural, 1894–1929) zum Unterrichtsminister im Dezember 1925. Bis zu seinem plötzlichen Tod vier Jahre später leistete Mustafa Necati in seinem Amt Wichtiges: Die Eröffnung des Lehrerbildungsinstituts (*Gazi Orta Muallim Mektebi*), Beiträge zur Schreibreform sowie verschiedene das Lehramt aufwertende Regelungen machten ihn zu einem der bedeutendsten Reformer der frühen Republik.⁴⁴ Insbesondere drei Maßnahmen Necatis führten dazu, dass reformpädagogische Vorstellungen wie die Idee der Werkerziehung ins türkische Elementarschulwesen Einzug halten konnten: erstens die Gründung eines effektiven Erziehungsrats, zweitens der von diesem Rat entwickelte Rahmenlehrplan von 1926 und drittens die Gründung eines Schulmuseums, das beträchtlichen Einfluss auf die Realisierung jenes Lehrplans hatte. Mustafa Necati war sich bewusst, dass eine gute Organisationsstruktur nur mit kompetentem Personal zu erreichen war. Daher ernannte er Nafi Atuf Kansu zum Unterstaatssekretär. Kansu seinerseits war ein bekannter Pädagoge; wie erwähnt, hatte er 1912 eine Kurzfassung von Demolins' *L'Éducation nouvelle* ins Türkische übersetzt und 1916 eine Geschichte der Pädagogik, *Fenni Terbiye Tarihi*, veröffentlicht.

Der 1926 gegründete Erziehungsrat (*Talim ve Terbiye Heyeti*) wurde zum führenden Gremium des Unterrichtsministeriums und war für die Schulpolitik wie für das Schulwesen ein Gewinn. Er war nicht nur das wichtigste Beratungsorgan im Ministerium, sondern auch Entscheidungsträger. Seine Hauptfunktion bestand darin, Kohärenz und Kontinuität im Erziehungswesen zu schaffen und dafür zu sorgen, dass Lehrplan, Lehrbücher und übrige Materialien wissenschaftlich fundiert waren. Vorstand des Erziehungsrats wurde Mehmet Emin (Erişirgil), Verfechter einer modernen, progressiven und produktiven nationalen Erziehung, weitere Mitglieder waren Ali Haydar Taner, İbrahim Alâettin Gövsa, İhsan Sungu, Avni Başman, Zeki Mesut Alsan und Avni Refik Bekman.

Ali Haydar Taner, der erste in Europa (Deutschland) ausgebildete akademische Pädagoge, war 1926–1938 Mitglied des Erziehungsrats. Zusammen mit den anderen Pädagogen transferierte er die in Deutschland studierten Reformen in die Türkei⁴⁵ und verfasste Artikel über die Grundsätze der Werkerziehung sowie ihre

43 Götz, Margarete: *Almanya'da İlköğretim Reformunun Dayandığı Alan Olarak Reform Pedagojisi*. In: *Reformpädagogik*, 2002, S. 49–61, hier 61.

44 Vgl. İnan, M. Rauf: *Mustafa Necati: Kişiliği, Ulusal Eğitime Bakışı, Konuşma ve Anıları*. Ankara: Türkiye İş Bankası 1980; Eski, Mustafa: *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi 1999.

45 Vgl. Binbaşıoğlu: *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*, 2009, S. 478.

Adaption für die Gegebenheiten im Lande.⁴⁶ İbrahim Alâettin Gövsa verdankte seine Mitgliedschaft im Rat dem Umstand, dass er an der Universität Genf und am Institut Jean Jacques Rousseau Psychologie studiert hatte, wie auch seinen Erfahrungen als Lehrerausbilder. Nicht zuletzt war er Autor mehrerer Schriften über Kinderpsychologie.⁴⁷ İhsan Sungu (1883–1949) unterrichtete Pädagogik an der *İstanbul Darülmuallimin* und war Direktor der dazugehörigen Praxisschule. Hüseyin Avni Başman (1887–1965), Übersetzer von Deweys *Democracy and Education* (1923), hatte im Unterrichtsministerium verschiedene Ämter bis zum Unterstaatssekretär ausgeübt. Zeki Mesut Alsan (1887–1984), ein weiteres Mitglied des Rates, hatte zu den Studenten gehört, die 1910 vom Ministerium nach Frankreich an die *École Libre des Sciences Politiques* gesandt worden waren. Avni Refik Bekman schließlich war ein erfolgreicher Naturwissenschaftler. Diese Gruppe spielte eine bedeutende Rolle beim Erstellen des Lehrplans von 1926; durch sie hielt die neue Auffassung von Schule und speziell das Prinzip der Werkerziehung Einzug ins türkische Schulwesen. Die dritte wichtige Maßnahme bei der Erstellung und Umsetzung des Elementarschulprogramms war die Gründung des Schulmuseums (*Maarif Vekâleti Levazım ve Alatı Dersiyе Müzesi Müdürlüğü*). Gleich nach seiner Rückkehr im März 1926 wurde İsmail Hakkı Tonguç zum Direktor des (von Dewey ins Gespräch gebrachten) Schulmuseums ernannt. Es sollte dazu beitragen, die Ausbildung zu modernisieren und in den Schulen den Werkunterricht einzuführen.⁴⁸ Dank Tonguç und der Unterstützung des Erziehungsrats ging die Realisierung des Lehrplans von 1926 zügig voran und führte in den türkischen Elementarschulen geradezu zu einem Umbruch.

5 Der Lehrplan von 1926

Schon im Lehrplan von 1913 waren Prinzipien der Reformpädagogik umgesetzt worden. Der Lehrplan von 1924 jedoch war ein Programm, mit dem sich die junge Republik ideologisch vom Osmanischen Reich abgrenzte und die Beziehung des Staates zu seinen Bürgern neu formulierte; er war praxisorientiert, es gab Fächer wie Hauswirtschaft, Näharbeiten, Gesundheit, Werken, Kunst, Landwirtschaft, Musik und Sport.⁴⁹ Doch mangelte es an der Ausbildung der Lehrkräfte, so dass es bei der guten Absicht blieb. Auf Grundlage der Rückmeldungen aus

46 Vgl. Haydar, Ali: Emek Mektebinin Mahiyeti. Muallimler Mecmuası 19 (Mart 1924), S. 429–439.

47 Vgl. Binbaşıoğlu: Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi, 2009, S. 506; Gürel: İbrahim Alâettin Gövsa, 1995.

48 Vgl. Maarif Vekâleti Mektep Müzesi. Terbiye 2.7 (Teşrinisani/Kasım 1926), S. 65–91.

49 Vgl. Maarif Vekâleti: İlk Mektepler Müfredat Programı. İstanbul: Matbaayı Amire 1340/1924.

den Schulen wurde der Plan überarbeitet: Ziel des Lehrplans von 1926 war, die junge Generation zu produktiven, guten Bürgern zu erziehen; die vorgesehenen Unterrichtsfächer waren Türkisch, Religion, Rechnen und Geometrie, Sachkunde, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Heimatkunde, Musik, Kunst, Werken, Gymnastik sowie für Mädchen Hauswirtschaft und Näharbeiten.⁵⁰

Der Plan sah für die Elementarschule einen Besuch von fünf Jahren und eine Einteilung in zwei Stufen vor (erste bis dritte sowie vierte bis fünfte Klasse). Seine größte Errungenschaft bestand in der Einführung der Prinzipien der Werkerziehung und des ganzheitlichen Lernens. In den vormaligen Plänen waren die Fächer unabhängig voneinander unterrichtet worden, nun wurden erstmals Verbindungen zwischen ihnen geknüpft. In der ersten Stufe sollte Sachkunde im Zentrum stehen und aller übrige Unterricht darauf aufbauen. Fächer wie Naturkunde, Geschichte und Erdkunde wurden jetzt im Sachkundeunterricht vereinigt, alle weiteren Fächer sollten daran angepasst werden. Das Unterrichtsministerium veröffentlichte hierfür eigens eine Übersicht, welcher der Zusammenhang aller Fächer der ersten Stufe zu entnehmen war. Die individuellen Neigungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler sollten dem Werkprinzip entsprechend berücksichtigt werden, die Themen im Sachkunde- und Heimatkundeunterricht sich auf die nahe Umgebung und das unmittelbare Umfeld des Kindes beziehen.⁵¹ Ganzheitliches Lernen war zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den Elementarschulen ein beliebtes Lehrplanelement, das auf die psychologische Annahme zurückging, dass für das Kind alles in einem Zusammenhang stehe. Auch die Auffassung des Lehrplans, das Individuum müsse, um ein produktives Mitglied der Gesellschaft zu werden, sich zuallererst der eigenen Kräfte gewahr werden, ist ein interessanter Aspekt: Um die Fähigkeit zu erlangen, an der Schule selbsttätig arbeiten zu können, müsse der Lehrinhalt mit den individuellen Interessen der Lernenden verknüpft werden. Durch die Beachtung der Prinzipien der Werkerziehung, der Lebensnähe und der Anerkennung des Kindes als Individuum erhielt die Elementarschule eine moderne Struktur.⁵²

6 Die Rolle der Direktion des Schulmuseums und der deutschen Fachleute

Für Ismail Hakkı Tonguç war sein neues Amt als Direktor des Schulmuseums in Ankara von großer Bedeutung. Er wurde mit der Umsetzung des neuen Lehr-

50 Vgl. Maarif Vekâleti: İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İstanbul: Milli Matbaa 1926.

51 Vgl. ebd.

52 Vgl. Aktan, Sümer: Curriculum Studies in Turkey. A Historical Perspective. New York: Palgrave Macmillan 2018.

plans von 1926 betraut und sollte mit dem Museum dazu beitragen, das Schulwesen zu modernisieren und den Werkunterricht in den Schulen zu integrieren. Ismail Hakkı war sich bewusst, dass, um die Lernenden ins Zentrum zu rücken und den Unterricht lebensnah zu gestalten, die Lehrmittel eine zentrale Rolle spielten. Unterrichtsminister Mustafa Necati und der Erziehungsrat unterstützten Tonguç und sein Team; die reformorientierte Einstellung des Ministeriums spiegelte sich in der Umsetzung des Plans. Als Ministeriumsgebäude diente eine ehemalige Lehrerbildungsanstalt; im Erdgeschoss des bescheidenen Gebäudes wurde das Schulmuseum untergebracht, zwei Zimmer mit hohen Bücherregalen, gefüllt mit allerlei Lehrmitteln, ausgestopften Tieren, Mikroskopen, Bildern, Landkarten und neuesten Büchern.⁵³ Von hier aus wurden die Lehrmittel der Fächer der Sekundarstufe und der Lehrerbildungsanstalt angepasst und vereinheitlicht und dafür gesorgt, dass möglichst alle Schulen hinreichenden Zugang zu den neuen Lehrmitteln erhielten und Fachleute den Lehrern vor Ort deren Gebrauch vermittelten. Deutsche Experten sollten den Kunst- und Werkunterricht organisieren.⁵⁴ Im Juli 1926 begann im Schulmuseum ein Ausbildungskurs in Werkerziehung. Hier sollten Lehrkräfte lernen, den neuen Lehrplan in die Praxis umzusetzen, der ihnen mittels Musterstunden und Lehrmittelpäsentationen nahegebracht wurde.⁵⁵ Der Kurs dauerte 45 Tage; acht Stunden täglich wurden Beobachtungen durchgeführt, theoretische Ansätze gelehrt und praktisch erprobt. 66 Lehrkräfte von Elementarschulen sowie Kunst- und Werklehrer der Lehrerbildungsanstalt nahmen teil.⁵⁶ Ergebnis war eine gestiegene Anerkennung des Werkprinzips, und so konnte der Ausbildungskurs offiziell gestartet werden. Aus Deutschland wurden Oskar Frey und Georg Stiehler, Oberlehrer am Lehrerseminar zu Leipzig, eingeladen, um ihn durchzuführen. Ismail Hakkı kannte sie aus einem Seminar, das er dort 1925 besucht hatte, und betätigte sich während ihres Aufenthalts in der Türkei als ihr Dolmetscher.⁵⁷ Im Amtsblatt des Unterrichtsministeriums wurden die beiden deutschen Pädagogen als namhafteste Befürworter der Werkerziehung bezeichnet.⁵⁸

Georg Stiehler hatte für die Kunsterziehung in Preußen große Bedeutung. Er war Seminaroberlehrer in Frankenberg (Sachsen), später Dozent am Pädagogischen Institut in Leipzig, wo er Seminare in Werk- und Kunstunterricht gab.⁵⁹ Er war

53 Vgl. Batır, Betül: Türkiye’de Mektep Müzesi’nin Açılışı ve Sergilenen Eşyaların Listesi. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 75 (2018), S. 5–34.

54 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009, S. 79.

55 Vgl. ebd. S. 80.

56 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu Hakkında. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 9 (1926), S. 106–112.

57 Vgl. Tonguç: *Bir Eğitim Devrimcisi*, 2009.

58 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

59 Vgl. Kerbs, Diethart: *Historische Kunstpädagogik*. Köln: DuMont 1976.

außerdem Vorstand des *Reichsverbands akademisch gebildeter Zeichenlehrer* und einflussreich, was die Akzeptanz der Zeichenlehre als akademischer Disziplin betraf. Es war sein Verdienst, dass im Zuge der Reichsschulkonferenz 1920 die Bildung der Zeichenlehrer mit der anderer akademischer Fächer gleichgestellt wurde.⁶⁰ Das Amtsblatt des Unterrichtsministeriums bezeichnete Stiehlers Schriften *Arbeitsunterricht Zeichnen. Lehrbuch der freien Perspektive* (1914), *Moderner Werkunterricht* (1912/1926) sowie *Zur Organisation des Werkunterrichts* (1926) als Meisterwerke.⁶¹ Stiehler lehrte mittels Modellieren und Zeichnen. Er gab dem Kunstunterricht einen neuen Stil, der als revolutionär gefeiert wurde, und entwarf Kurse für den Unterricht im Zeichnen, Modellieren und mit Papierarbeiten,⁶² die darauf zielten, zu vermitteln, wie sich das Zeichnen beim Erlernen von Geometrie, Erdkunde, Geschichte und Naturkunde fruchtbar machen ließ.⁶³

Oskar Frey (1883–1966), Professor in Leipzig, machte sich mit Schriften über das Erlernen von Mathematik und Naturkunde nach Werkprinzipien einen Namen, darunter *Physikalische Schülerübungen* (1910), *Wellpapierarbeiten* (1912), *Physikalischer Arbeitsunterricht* und *Geometrischer Arbeitsunterricht* (1914).⁶⁴ Er traf im Juli in Ankara zu einem Treffen mit Unterrichtsminister Mustafa Necati ein. Bei diesem Treffen wurden Ziele und Inhalte des Kurses besprochen: 1. Wie lässt sich der Naturkundeunterricht in der Elementar- und Sekundarstufe handwerklich gestalten? 2. Wie lässt sich der Mathematikunterricht mit dem Alltag in Verbindung bringen und handwerklich gestalten? 3. Wie ist zu gewährleisten, dass die Kinder sich schon in jungen Jahren für Handwerksprodukte interessieren und Spaß daran haben, sie zu erforschen und selber zu erstellen? 4. Wie lässt sich die traditionelle Schule in eine Werkunterrichts- und Erziehungseinrichtung verwandeln, die Individuen für eine gelingende Gesellschaft hervorbringt? 5. Welches Können muss den Lehrkräften vermittelt werden, damit sie nach den Werkprinzipien zu unterrichten in der Lage sind? 6. Wie kann der Werkunterricht vom Umfeld profitieren, um die Schulkosten möglichst gering zu halten? 7. Welche vorfindlichen Materialien und Tätigkeiten lassen sich in die Schule integrieren, damit die Kinder unabhängig von Begabung und Alter daran lernen können?⁶⁵

Frey gestaltete seine Kurse in Erdkunde, Geometrie, Naturforschung, Physik und Mathematik mit Beispielen. So begann er etwa in Physik mit einfachen The-

60 Vgl. Reiss, Wolfgang: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie. Weinheim: Beltz 1981, S. 50.

61 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

62 Vgl. ebd.

63 Vgl. Maarif Vekâletindeki El İşleri Kursunda. Hâkimiyet-i Milliye 1839 (21 Ağustos 1926), S. 1.

64 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

65 Vgl. Profesör Frey Tedrisatına Başladı. Hâkimiyet-i Milliye 1800 (13 Temmuz 1926), S. 4; Kursta Tahnit ve Mulâj Dersleri. Hâkimiyet-i Milliye 1813 (16 Temmuz 1926), S. 1 und 5; Maarif Vekâletindeki El İşleri Kursunda, 1926, S. 1; Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

men, die ein Elementarschüler beherrschen sollte, und ging dann über zu Themen der Sekundarstufe wie der Lehre von Wärme, Schall, Licht und Elektrizität. Zu jedem Thema unternahm er praktische Versuche, leitete die Lehrer dabei an, die im Unterricht benötigten Lehrmittel selbst herzustellen, unterwies sie in der Handhabung von Mikroskop, Funkgerät und Projektionsapparat sowie im unterrichtspraktischen Gebrauch von Materialien wie Sand, Papierfetzen, Pappkartons, Konservendosen, Draht, Magnet, Spiegel, Faden, Blech und Holz, und nicht zuletzt besichtigte er mit ihnen im Rahmen von Studienausflügen in der Umgebung Ankaras Wassermühlen, landwirtschaftliche und Geräte zur Wetterbeobachtung.⁶⁶ Nach Beendigung seiner Lehrtätigkeit in Ankara schrieb Frey zwei kurze Berichte an das Unterrichtsministerium; im ersten berichtete er über das Schulmuseum, Thema seines zweiten Berichts war der Werkunterricht. Frey war der Auffassung, dass die Aufgabe von Schulmuseen nicht allein im Aufbewahren von Artefakten bestehe, sondern dass sie auch Exemplare von Lebewesen zeigen sollten. Das Schulmuseum müsse Eltern und Lehrer gleichermaßen begeistern und so ein Mittel der Volksbildung werden, zu diesem Zweck regelmäßig Ausstellungen von Schülerarbeiten, Fotomaterial von praktischen Versuchen in Physik und Chemie usw. veranstalten. Wie in Deutschland müsse es auch in der Türkei verbreitet Schulmuseen geben, die nach den Werkprinzipien arbeiteten und Muster aus Natur und Umgebung sowie Schülerwerke ausstellten.⁶⁷ Die Idee, auch die Eltern und das nähere Umfeld in den Unterrichtsprozess einzubeziehen, war eine Neuheit im türkischen Schulwesen. In seinem zweiten Bericht machte Frey Vorschläge für die Schulen, die nach dem Werkprinzip weiterarbeiten wollten. Sie sollten Musterklassen einrichten, in denen Lehrer auf freiwilliger Basis fächerübergreifenden, ganzheitlichen Unterricht gestalten könnten. Ausgehend von diesen Musterklassen sollten sodann Musterschulen eröffnet werden, die zusätzlich mit Werkstatt, Kunstraum, Sporthalle und Pausenhof ausgestattet sein und als organisatorisches Vorbild fungieren sollten. Frey teilte außerdem mit, dass die Werkstattausbildung vor Ort zu teuer sei und es deshalb sinnvoll wäre, die dafür vorgesehenen Lehrer zur Ausbildung nach Deutschland zu schicken.⁶⁸

Auch Georg Stiehler verfasste einen kurzen Bericht an das Unterrichtsministerium, und zwar zu Sinn und Zweck der Kunsterziehung gemäß dem Lehrplan, zu Zielen und Organisation der Kunsterziehung sowie zum Stellenwert der Volkskunst. Zweck des Kunstunterrichts sei nicht die Ausbildung von Künstlern, sondern er bestehe darin, durch künstlerische und handwerkliche Arbeiten die ele-

66 Vgl. Maarif Vekâletince Açılan, 1926.

67 Vgl. Frey: Geçen Senenin Tatilinde Ankara'da Açılan El İşleri Kursuna Almanya'dan Muallim Sifatıyla Celb Edilen Profesör Fraye'nin Raporudur. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (1926), S. 45–49.

68 Vgl. Frey: Prof. Fraye'nin İş Mektebi Tedrisatı Hakkında Verdiği Raporudur. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (1926), S. 50–52.

mentare Freude am Entdecken und Schaffen zu wecken. Auf jeder Schulstufe müsse es Kunst- und Werkunterricht geben. In den ersten Klassen der Elementarschule würde das Kind durch Malen seine Farb- und Formkenntnisse erweitern. In Mittelstufe und Hochschule wären Stunden für Modellieren, Zeichnen und Werken einzuräumen, um die Entdeckerfreude und die Schaffenskräfte der Schüler weiterzuentwickeln. Die Kunst- und Werklehrer der Hochschulen sollten speziell ausgebildet werden. Die Schüler sollten durch den Kunstunterricht in die Lage versetzt werden, ihren Ideen und Gedanken mittels Form und Farbe Ausdruck zu verleihen; diese Übungen kämen der Ausbildung insgesamt zugute. Bei der Kunsterziehung müsse man sich vor allem auf die Volkskunst stützen, in der Sekundarstufe Meisterwerke in Original oder Kopie studieren und die Urteilskraft über volkstümlich nationale wie auch ausländische Kunst bilden. Dabei müssten Kunst- und Werklehrer mit Sprach- und Geschichtslehrern zusammenarbeiten. Ausflüge in Museen sollten zur Besichtigung volkstümlicher Kunst organisiert und die Schüler dazu angehalten werden, selbst kleine Kopien besichtigter Werke herzustellen. Schließlich empfahl Stiehler die Gründung eines Berufsverbandes für Kunst- und Werklehrer sowie eines Verbandes für Liebhaber der Volkskunst.⁶⁹ Freys und Stiehlers Berichte und die von ihnen durchgeführten Kurse zeigten Wirkung im türkischen Schulwesen. In der Folge veröffentlichte das Unterrichtsministerium im August 1926 einen Erlass, der alle Schulen auf die Werkschulprinzipien verpflichtete. Die Teilnehmer des Kurses sollten das erworbene Wissen an ihre Kollegen weitergeben, um die Werkprinzipien an allen Schulen zu verankern. Nicht zuletzt schickte das Ministerium Studenten nach Europa, um Kunst- und Werklehrer heranzubilden, die anschließend am Pädagogischen Institut der neugegründeten Gazi-Universität in Ankara lehren sollten.⁷⁰

Auf Einladung des Unterrichtsministeriums führten zwei weitere europäische Pädagogen, nämlich Adolphe Ferrière (1928) und Pierre Bovet (1930), Konferenzen in der Türkei durch. Mustafa Rahmi Balaban hatte bei ihnen studiert und fungierte während ihres Aufenthaltes im Land als Dolmetscher. Bovet betonte in seiner Rede auf der Konferenz die Bedeutung des aktiven Lernens.⁷¹ Ferrière empfahl in seinem Bericht, dass die Ausbildung der Lehrer mit einem akademischen Grad abschließen, in den Ferien Weiterbildungskurse für Lehrer angeboten werden und

69 Vgl. Stiehler, George: El İşleri Resim Kursu İçin Almanya'dan Celb Edilen Prof. George Stiehler'in Sanat Terbiyesi Hakkındaki Raporu. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (Ağustos 1926), S. 53–56.

70 Vgl. Ortak, Şaban: Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi 2004, S. 354.

71 Vgl. Şahin, Mustafa: Hayatı ve Düşünceleriyle Mustafa Rahmi Balaban. Ankara: Phoenix 2005, S. 70.

Inspektoren nicht die Rolle von Kontrolleuren, sondern von Ratgebern haben sollten. Er würdigte das durch den Lehrplan von 1926 Erreichte.⁷²

1928 organisierte das Unterrichtsministerium in Ankara und Kayseri zwei Kurse, an denen 177 Elementarschulinspektoren teilnahmen, die die Umsetzung des Lehrplans überwachen sollten. Eine Auswahl von Inspektoren, die die Abschlussprüfung erfolgreich bestanden hatten, wurde für drei Jahre an das Pädagogische Institut in Wien gesandt. Die in der türkischen Erziehungsgeschichte als „Wiener“ bezeichnete Gruppe bestand aus Mehmet Rauf İnan, Ahmet Fuat Baymur, Fevzi Selen und Muvaffak Uyanık.⁷³ Hıfzırrahman Raşit Öymen, gleichzeitig Leiter der Gruppe, hatte sie zusammengestellt. Die Gruppe beließ es nicht beim Studium in Wien, sondern reiste in die Schweiz und nach Deutschland und besuchte dort Schulen und Schulmuseen.⁷⁴ Nach ihrer Rückkehr im Jahre 1931 konnten die Mitglieder in verschiedenen Positionen, zum Beispiel als Fachlehrer am Pädagogischen Institut oder als Elementarschulinspektoren, ihr erworbenes Wissen weitergeben, verfassten Bücher über Lehrmethoden, damit der Lehrplan von 1926 effektiv umgesetzt würde, und waren aktiv an dessen Weiterentwicklung beteiligt.

7 Reformpädagogische Schriften und Übersetzungen

Den Beginn einer neuen Bildungsauffassung hatten bereits in spätosmanischer Zeit Übersetzungen, häufig in Auszügen oder Kurzfassungen, markiert, die fast alle vom 1914 gegründeten Rat für Übersetzung des Unterrichtsministeriums veranlasst worden waren. Darunter waren Auszüge aus Jean Jacques Rousseaus *Emile*, übersetzt von Ziya Paşa (Abdülhamid Ziyaeddin, 1825/1829–1880); Edmond Demolins' *L'éducation nouvelle: L'école des roches*, übersetzt von Nafi Atuf Kansu (1890–1949); ein Werk über Erziehung und Bildung nach Fröbel und Pestalozzi, übersetzt von Sami Bey (Bekir Sami Kunduh, 1832–1933), Mitglied des Übersetzungsrats; F. Garcins *L'éducation des petits enfants par la methode froebelienne* sowie ein Nachschlagewerk für den Kindergarten, übersetzt von Kazım Nami Duru (1875–1967); außerdem der 1905 von Alfred Binet und Théodore Simon entwickelte Intelligenztest (*Binet-Simon-Test*), übersetzt von İbrahim Alâettin Gövsa (1889–1949).

72 Vgl. Ferrière, Adolphe: Faal Usuller ve Yeni Türkiye Mektepleri. Çeviren: Muhittin Baha. İstanbul: Sinan Matbaası 1932.

73 Vgl. Binbaşıoğlu: Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi, 2009, S. 575–576.

74 Vgl. İnan, M. Rauf: 50 Yılların Anıları Zinciri İçinde Hıfzırrahman Raşit Öymen. Eğitim Hareketleri Dergisi 23.286 (1980), S. 53; Adem, Mahmut: Mehmet Rauf İnan. Öğretmen Dünyası 14.161 (1993).

Nach der Eröffnung des Parlaments der neuen Türkischen Republik wurde der Rat für Übersetzung und Urheberrecht neu gebildet; ihm gehörten einige derjenigen an, die vormalig in Europa studiert hatten. Mit ihren Werken trugen sie dazu bei, die neuen Auffassungen von Schule, Unterricht und Erziehung in der Türkei Wurzeln schlagen zu lassen. Sie entschieden im Auftrag des Unterrichtsministeriums überdies darüber, welche Bücher übersetzt werden sollten, und erarbeiteten die Übersetzungen ins Türkische – so von John Deweys *The Child and the Curriculum* (1923, Mustafa Rahmi Balaban); *The School and Society* (1924, Avni Başman); *Democracy and Education* (1928, Avni Başman); *Moral Principles in Education* (1934, Belkis Halim Vassaf); *The School of To-Morrow* (1938, Sadrettin Celal Antel); Herbert Spencers *Education. Intellectual, moral, and physical* von 1861 (1924, Mehmet Münir Ertegin); William James' *The Principles of Psychology* (1923, Mustafa Rahmi Balaban); *Talks to Teachers on Psychology* (1923, Mustafa Şefik Tunç). Dazu kam Grigory Spiridonovich Petrovs (1866–1925) *Finnland, das Land der weißen Lilien* (1923), ein Buch über das Vorbild Finnlands, das sich 1919 eine republikanische Verfassung gegeben hatte; es wurde auf Anweisung Mustafa Kemals 1928 von Ali Haydar Taner übersetzt und an die Lehrer verteilt. Mustafa Rahmi Balaban, der bereits an den Bildungsplänen von 1924 und 1926 mitgewirkt hatte,⁷⁵ war der fleißigste Übersetzer der jungen Türkischen Republik. Von ihm erschienen auf türkisch Montessoris *Kinderhaus* (*Çocuklar evi*, 1923), Robert Gaupps *Psychologie des Kindes* (*Çocuk Ruhiyatı*, 1923), Claparèdes *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (*Çocuk Ruhiyatı ve Tecrübi Pedagoji*, 1926), Alexander Islers *Der Waisenvater Pestalozzi* (*Öksüzler babası: Pestalozzi*, 1920) sowie Kants *Pädagogik*.⁷⁶

Je mehr die dem Lehrplan von 1926 zugrundeliegenden Konzepte wie fächerübergreifendes, ganzheitliches Lernen, Selbsttätigkeit und Werkerziehung Verbreitung fanden, desto mehr Übersetzungen gab es zu diesen Themen. Der in Frankreich ausgebildete Pädagoge Sadrettin Celal Antel, ein Verfechter der Werkerziehung und später Professor für Pädagogik an der Universität Istanbul, übersetzte 1926 Amélie Hamaïdes *Die Methode Decroly* ins Türkische.⁷⁷ Auch das von M. Baha 1932 übersetzte *Auf dem Weg zur neuen Schule* von Decroly und Gérard Boon gehört in diesen Rahmen. Georg Kerschensteiners *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1921) konnte erst 1931 ins Türkische übersetzt werden; Übersetzer war İsmail Hakkı Tonguç. Dieses Buch wurde am Pädagogischen Institut der Gazi-Universität, der wichtigsten Lehrerbildungsstätte, lange Zeit als

75 Vgl. Şahin, Mustafa: The Life and Ideas of Mustafa Rahmi Balaban. *International Journal of Turkish Studies* 14.1-2 (2008), S. 103–116.

76 Vgl. Ata, Bahri; Bağcı, İkrâm: Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri. Ankara: PegemA 2014, S. 5.

77 Vgl. Berkol, Bülent: 44'üncü İlkokul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12 (2000), S. 52–58.

Lehrbuch verwendet.⁷⁸ Ebenfalls ins Türkische übersetzt wurden Schriften zur Erziehung des Staatsbürgers (1931, von Hıfzırrahman Raşit Öymen), über Erfahrungen mit Werkunterricht in den unteren Schulstufen (1932, von Mansur Tekin) sowie über Sachkundeunterricht (1932, von Mehmet Fuat Gündüzalp). Hıfzırrahman Raşit Öymen übersetzte Th. Göhls *Unterrichtsbeispiele aus der Arbeitsschule* (1934), H. Scharrelmanns *Erfahrungspädagogik* (1935), Paul Fickers *Didaktik der neuen Schule* (1935) und eine Schrift von Booker T. Washington über Arbeitererziehung (1937). 1933 erschien İsmail Hakkı Tonguçs *Kerschensteiner*, das umfangreichste Werk über Kerschensteiners Erziehungsauffassung auf türkisch.⁷⁹ Zusammen mit dem Generaldirektor des türkischen Schulwesens und späteren Unterrichtsminister Reşat Şemsettin (Sırer) verfasste Tonguç in seiner Zeit als Schulmuseumsdirektor außerdem ein Buch über das deutsche Bildungswesen (*Almanya Maarifi*).⁸⁰ Diese 1934 mit behördlicher Unterstützung gedruckte, mit ausführlichen Quellennachweisen versehene Schrift hebt den Stellenwert der Werkerziehung heraus und berichtet im Übrigen über das deutsche Bildungswesen in allen seinen Facetten: Lehrerausbildung, Lehrerrechte, Bildungsstufen, Berufsbildungsanstalten, Lehr- und Erziehungsprinzipien, Gesetzgebung, Finanzierung, Werkerziehung, Musterschulen (*tecrübe mektepleri*), politische Programme. Im Anhang finden sich statistische Daten und Tabellen sowie Fotomaterial zu deutschen Schulen. Schon zuvor hatten ins Ausland gesandte türkische Pädagogen Berichte über ausländische Bildungssysteme verfasst – aber derart detailliert wurde hier zum ersten Mal in der Türkei ein ausländisches Bildungssystem beschrieben.

Dem von Fuat Gündüzalp erstellten Ratgeber für Lehrerhandbücher (*Öğretmenler Meslek Kitapları Kılavuzu*) zufolge erschienen 1928–1938 in der Türkei ganze 247 Fachbücher für Lehrer. 63 davon galten allein der neuen Pädagogik, bei 24 davon handelt es sich um Übersetzungen von deren Vorreitern (elf Werke von Decroly, acht von Ferrière, vier von Kerschensteiner und eines von Montessori).⁸¹ Alle von türkischen Pädagogen unter reformpädagogischem Banner übersetzten oder von ihnen als Urheber stammenden Werke hier aufzuzählen, ist unmöglich. Festzuhalten ist aber, dass die Übersetzungen von den Pädagogen angefertigt wurden, die im Ausland studiert hatten, und dass das Unterrichtsministerium sie veröffentlichte.

78 Vgl. Türkoğlu, Pakize: Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları 1997, S. 74.

79 Vgl. Hakkı, İsmail: Kerschensteiner. İstanbul: Türkiye Matbaası 1933.

80 Vgl. Şemsettin, Reşat; Hakkı, İsmail: Almanya Maarifi. İstanbul: Devlet Matbaası 1934.

81 Vgl. Gündüzalp, Fuat: Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu 1928–1938 1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi 1951.

8 Die türkische Synthese der Reformpädagogik: Dorfinstitute

Alle diese Faktoren – Studienreisen ins Ausland, der Transfer pädagogischen Wissens aus dem Ausland, Übersetzungen, Lehr- und Informationsveranstaltungen für Lehrer und Inspektoren – führten dazu, dass die Türkei ab 1930 zu einer eigenen reformerischen Synthese fand, um den Bildungsbedarf des Landes zu decken. Die reformpädagogische Bewegung in der Türkei hatte ihren Höhepunkt mit der Eröffnung der Dorfinstitute (*Köy Enstitüleri*), deren Zweck in der Ausbildung von Dorflehrern bestand. Wie erwähnt, lebten zur Zeit der Gründung der Türkischen Republik 90 Prozent der Bevölkerung auf dem Lande, und fast alle Dorfbewohner waren Analphabeten. Zwar trug das Elementarschulprogramm von 1926 dem Rechnung mit den Prinzipien des Werkunterrichts und des ganzheitlichen Lernens. Doch die Alphabetisierung der Dorfbewölkerung war schwierig. Der Volkszählung von 1935 zufolge lebten 81 Prozent der arbeitsfähigen Bürger in den Dörfern; in 31.000 der rund 40.000 Dörfer im Land gab es keine Schule, nur 26 Prozent der Kinder konnten eine Schule besuchen. Um dieses Problem zu lösen, mussten 20.000 Dorflehrer ausgebildet werden.⁸²

1935 wurde İsmail Hakkı Tonguç zum Generaldirektor des für die Primarstufe verantwortlichen Amtes ernannt; er leitete es bis 1946. Es war vor allem sein Verdienst, dass das Projekt zur Entwicklung der Dorfinstitute vorankam. Der erste Versuch wurde 1937 mit der Eröffnung der Ausbildungseinrichtung für Dorflehrer (*Köy Öğretmen Okulu*) in İzmir-Kızılcıllı gewagt. Am 17. April 1940 wurde das Gesetz über die Dorfinstitute erlassen. Die Ausbildungsdauer umfasste fünf Jahre; aufgenommen wurden Schüler, die einen Elementarschulabschluss hatten. Die Lehrkräfte waren Fachleute verschiedener Bereiche, unter ihnen auch berühmte Reformer wie Rauf İnan (1905–1996) oder Mehmet Fuat Köprülü. Die Unterrichtsmethode der Dorfinstitute lässt sich unter dem Motto „Lernen bei der Arbeit und mittels Arbeit“⁸³ zusammenfassen. Ziel war es, die Auffassung zu verankern, dass die alltäglichen Arbeiten im Ausbildungsgeschehen einen Platz hatten und dass das, was man tut, einen Zweck haben muss. Tonguç, der stark von Kerschensteiner beeinflusst war, entwickelte seine eigene Auffassung davon, wie ein Dorflehrer sein müsste, um die Dörfer florieren zu lassen. Sein Motto „Arbeit in der Schule“ war eine Synthese von Prinzipien der Werkerziehung und der Produktions- oder Arbeitsschule (*üretim okulu*), Erziehung und Ausbildung

82 Vgl. Köy Enstitüleri Kanunu, Kanununun Büyük Millet Meclisince 17–IV–1940 tarihinde tedkik ve kabulüne aid müzakere zabıtları ve kanunu tedkik eden encümen mazbataları ile birlikte. Ankara: T.B.M.M. Matbaası 1940.

83 Tonguç, İsmail Hakkı: *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: Remzi Kitabevi 1939, S. 185.

in Verbindung mit der alltäglichen Arbeit und durch sie wurde Grundlage der Dorfinstitute.⁸⁴

Die Unterrichtsfächer waren in drei Gruppen eingeteilt: Kultur, Technik und Landwirtschaft. Der wöchentliche Unterricht umfasste 44 Stunden; davon waren 22 der allgemeinen Bildung und jeweils elf der Agrarwirtschaft sowie den Herstellungstechniken gewidmet.⁸⁵ Die Absolventen der Dorfinstitute sollten als Dorflehrer nicht nur Kinder unterrichten, sondern auch die Bauern in landwirtschaftlichen Fragen beraten, eine Aufgabe, die ihnen entsprechend solide Kenntnisse in Bodenbewirtschaftung, Pflanzen- und Tierzucht, Aussaat und Ernte usw. abverlangte. Das Ziel des Programms bestand darin, die Schüler zu befähigen, eigenständig planen, moderne landwirtschaftlich-technische Geräte bedienen, Neuentwicklungen verfolgen und den Einfluss von Naturereignissen auf die Landwirtschaft einschätzen zu können.⁸⁶ Wie im landwirtschaftlichen so auch im technischen Bereich sollte Lernen über Tun vermittelt, sollten technisches Wissen und Fertigkeiten bei der Arbeit erlangt werden. Das Leben im Dorf war für den auf sich gestellten Lehrer hart. Um unter schwierigen Bedingungen standzuhalten und dennoch gute Arbeit zu leisten, musste er seine Tätigkeit lieben und über ein breites Spektrum an Kompetenzen verfügen. Ohne entsprechende Motivation schlug man diesen Weg nicht ein.⁸⁷

Die Zahl der Dorfinstitute stieg in kurzer Zeit auf 21; sie alle beeinflussten das wirtschaftliche und kulturelle Leben ihres nahen Umfelds positiv und erweiterten gleichzeitig ihren Einfluss durch die Absolventen, die im ganzen Land eingesetzt wurden. Anfangs gutgeheißen, wurden die Dorfinstitute nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch zum Thema politischer Debatten und verloren zusehends an Ansehen. Die Abwertung begann mit der Amtsentlassung der beiden bis dahin einflussreichsten Unterstützer der Dorfinstitute, nämlich des Unterrichtsministers Hasan Ali Yücel sowie des Gründers der Dorfinstitute und Generaldirektors des Primarschulwesens İsmail Hakkı Tonguç (1946). Die Dorfinstitute als Internate, in denen Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet wurden, würden der Tradition nicht gerecht, folgten sozialistischen Bildungsauffassungen und seien ungeeignet, Nationalgefühl zu wecken, hieß es.⁸⁸ Die ersten Schüler der Dorfinstitute absolvierten im Jahr 1942. Das letzte Schuljahr, in dem Dorfinstitute ihren Dienst taten, war 1951/52. In den zehn Jahren ihres Bestehens bildeten sie 17.341 Lehrer und 8.675 Erzieher aus – ein bis dahin einmalig rascher Fortschritt in der

84 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: Training Village Children as Village Teachers for Village Work: The Turkish Village Institutes. *History of Education Review* 38.2 (2009), S. 43–55.

85 Vgl. Maarif Vekilliği: Köy Enstitüleri Öğretim Programı. Ankara: Maarif Matbaası 1943.

86 Vgl. ebd. S. 147.

87 Vgl. Gedikoğlu, Şevket: Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık 1971, S. 123.

88 Vgl. Meşeci Giorgetti: Training Village Children, 2009.

türkischen Erziehungsgeschichte. 1940 besuchten nur rund 37 Prozent der Bevölkerung die Elementarschule, 1950 war ihre Zahl auf 65,5 Prozent gestiegen.⁸⁹ Obwohl die Institute Anfang der Fünfzigerjahre geschlossen wurden, reichte ihr Einfluss im türkischen Bildungswesen bis in die Achtzigerjahre hinein.

9 Schluss

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts und bis in die Anfangsjahre der Türkischen Republik war die Elementarschulerziehung von deutscher Reformpädagogik beeinflusst. Über die Lehrerbildungsanstalt in Leipzig standen türkische und deutsche Pädagogen in engem Kontakt miteinander. Ihrem Netzwerk war es zu verdanken, dass in den türkischen Elementarschulen die Reformbewegung entschlossen in Angriff unternommen wurde und Bestand hatte. Der Türkei gelang es mit den Dorfinstituten, eigene, originäre Bildungsinstitutionen aufzubauen und die quantitativen und qualitativen Probleme der Elementarschulbildung anzugehen. 1938 schwächten sich die Bildungsbeziehungen mit Deutschland deutlich ab,⁹⁰ abzulesen an den sinkenden Zahlen der zu Studienreisen dorthin entsandten Studenten und der in die Türkei eingeladenen Wissenschaftler. Zwischen 1923 und 1950 besuchten die Türkei 79 pädagogische Experten aus verschiedenen europäischen Ländern, vor allem aber aus Deutschland. Ab 1950 kamen fast alle aus den USA.⁹¹ Und während bis zu diesem Zeitpunkt 80 Prozent der Auslandsstudierenden nach Deutschland gegangen waren, gingen die meisten nun in die USA.⁹²

Quellen und Literatur

1. İcra Heyetinin Programı. In: TBMM Zabıt Ceridesi 1, 1 (Birleşim 13) (9 Mayıs 1336/1920), S. 241–242.
- Adem, Mahmur: Mehmet Rauf İnan. Öğretmen Dünyası 14. 161 (1993).
- Aktan, Sümer: Curriculum Studies in Turkey. A Historical Perspective. New York: Palgrave Macmillan 2018.
- Akyüz, Yahya: Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 M.S. 2016. 29. Baskı. Ankara: PegemA 2016.
- Alkan, Cevat: Türkiye’de Modern ve Bilimsel Pedagojinin Oluşumu. In: Reformpädagogik 2002, S. 9–18.
- Ata, Bahri; Bağcı, İkrâm: Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Eğitim Klasikleri İncelemeleri. Ankara: PegemA 2014.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Hayatım. Ankara: Dünya 1998.

89 Vgl. Gedikoğlu: Evreleri, Getirdikleri, 1971, S. 233.

90 Vgl. Koçak: Türk–Alman İlişkileri, 1991, S. 43.

91 Vgl. Şahin: Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, 1996, S. 71–78.

92 Vgl. ebd. S. 205–206.

- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Über das Verschmelzen von Disziplin und Kreativität in der deutschen Reformpädagogik. In: *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Hrsg. von Ingeborg Böer, Ruth Haerkötter, Petra Kappert. Berlin, New York: de Gruyter 2002, S. 101–106.
- Batur, Betül: Türkiye’de Mektep Müzesi’nin Açılışı ve Sergilenen Eşyaların Listesi. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 75 (2018), S. 5–34.
- Berkol, Bülent: 44’üncü İlkokul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 12 (2000), S. 52–58.
- Binbaşıoğlu, Cavit: Halil Fikret Kanat’ın Yaşamı Eserleri ve Türk Eğitimine Hizmetleri. In: *Halil Fikret Kanat Yaşamı ve Hizmetleri*. Hrsg. von Cahit Kavcar. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları 2002, S. 16–27.
- Binbaşıoğlu, Cavit: Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Anı Yayıncılık 2009.
- Dewey, John: Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Maarif Vekilliği 1939.
- Dittrich, Klaus: The Center of The Manual Training Movement in Germany: die Deutsche Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit in Leipzig, 1887–1914. *Paedagogica Historica* 55.5 (2019), S. 671–693. DOI: 10.1080/00309230.2018.1538251
- Eski, Mustafa: Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi 1999.
- Ferrière, Adolphe: Faal Usuller ve Yeni Türkiye Mektepleri. Çeviren: Muhittin Baha. İstanbul: Sinan Matbaası 1932.
- Frey: Geçen Senenin Tatilinde Ankara’da Açılan El İşleri Kursuna Almanya’dan Muallim Sıfatıyla Celb Edilen Profesör Fraye’nin Raporudur. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 9 (1926), S. 45–49.
- Frey, [Oskar]: Prof. Fraye’nin İş Mektebi Tedrisatı Hakkında Verdiği Raporudur. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 9 (1926), S. 50–52.
- Gedikoğlu, Şevket: Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri. Ankara: İş Matbaacılık 1971.
- Götz, Margarete: Almanya’da İlköğretim Reformunun Dayandığı Alan Olarak Reform Pedagojisi. In: *Reformpädagogik* 2002, S. 49–61.
- Güçlü, Mustafa: Cumhuriyetin Öncü Eğitimcilerinden Dr. Halil Fikret Kanat’ın Süreli Yayınlarında Yayımlanan Yazılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies* 8.11 (2013), S. 113–129.
- Güçlü, Mustafa: Mehmet Fuat Gündüzalp’in Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi. *Turkish Studies* 9.2 (2014), S. 727–739.
- Gündüzalp, Fuat: Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu 1928–1938 1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi 1951.
- Gürel, Zeki: İbrahim Alâettin Gövsa. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları 1995.
- Hakkı, İsmail: Avrupa Meslek Mekteplerine Dair. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 5 (Kasım 1925), S. 12–14.
- Hakkı, İsmail: Avrupa Tecrübe Mektepleri. *Maarif Vekâleti Mecmuası* 6 (Mart 1926), S. 13–37.
- Hakkı, İsmail: Kerschensteiner. İstanbul: Türkiye Matbaası 1933.
- Haydar, Ali: Emek Mektebinin Mahiyeti. *Muallimler Mecmuası* 19 (Mart 1924), S. 429–439.
- İşık, İhsan: Resimli ve Metin Örnekli Türkiye Edebiyatçıları ve Kültür Adamları Ansiklopedisi. 2. Baskı. Ankara: Elvan Yayınları 2009.
- İnalçık, Halil; Quataert, Donald: General Introduction. In: *An Economic and Social History of the Ottoman Empire 1300–1914*. Hrsg. von Halil İnalçık, Donald Quataert: Cambridge: Cambridge University Press 1994, S. 1–7.
- İnan, M. Rauf: Mustafa Necati: Kişiliği, Ulusal Eğitime Bakışı, Konuşma ve Anıları. Ankara: Türkiye İş Bankası 1980.
- İnan, M. Rauf: 50 Yılların Anılar Zinciri İçinde Hıfzırahman Raşit Öymen. *Eğitim Hareketleri Dergisi* 23.286 (1980), S. 53.

- Karagöz, Savaş: Cumhuriyet Dönemi Eğitimine Yön Veren Yerli ve Yabancı Uzman Raporları (1911–1927). Ankara: Pegem Akademi 1918.
- Kerbs, Diethart: Historische Kunstpädagogik. Köln: DuMont 1976.
- Koç Günay, Lütfiye: Jean Jacques Rousseau Enstitüsü'nün Psikoloji ve Pedagoji Tarihimizdeki Yeri: Dört Öge 4.9 (2016), S. 157–168.
- Koçak, Cemil: Türk–Alman İlişkileri (1923–1939). İki Dünya Savaşı Arasındaki Dönemde Siyasal, Kültürel, Askeri ve Ekonomik İlişkiler. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi 1991.
- Köy Enstitüleri Kanunu, Kanununun Büyük Millet Meclisince 17–IV–1940 tarihinde tedkik ve kabulüne aid müzakere zabıtları ve kanunu tedkik eden encümen mazbataları ile birlikte. Ankara: T.B.M.M. Matbaası 1940.
- Kursta Tahnit ve Mulâj Dersleri. Hâkimiyet–i Milliye 1813 (16 Temmuz 1926), S. 1 und 5.
- Kühne, Friedrich Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig: Quelle & Meyer 1922.
- Kühne, Alfred: Türk İlk Mekteplerinde Terakkiyat (Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung 7.1). Maarif Vekâleti Mecmuası 6 (Mart 1342/1926), S. 140–144.
- Kühne, Alfred: Türkiye'de Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor–Raporlar ve Tetkikler. Maarif Vekâleti Mecmuası 12 (Ağustos, 1927), S.1–57.
- Maarif Vekâleti: İlk Mektepler Müfredat Programı. İstanbul: Matbaayı Amire 1340/1924.
- Maarif Vekâleti: İlk Mekteplerin Müfredat Programı. İstanbul: Milli Matbaa 1926.
- Maarif Vekâletince Açılan İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu Hakkında. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (1926), S. 106–112.
- Maarif Vekâletindeki El İşleri Kursunda. Hâkimiyet–i Milliye 1839 (21 Ağustos 1926), S. 1.
- Maarif Vekâleti Mektep Müzesi. Terbiye 2.7 (Teşrinisani/Kasım 1926), S. 65–91.
- Maarif Vekâleti: Köy Enstitüleri Öğretim Programı. Ankara: Maarif Matbaası 1943.
- Meslek Mekteplerine Mühassıs. İkdâm 10241 (10 Teşrinievvel/Ekim 1925), S. 3.
- Meslek Mektepleri Mühassısı Geldi. Hâkimiyet–i Milliye 1546 (7 Teşrinievvel/Ekim 1925), S. 2.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens. Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Hrsg. Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, Karin Priem. Köln: Böhlau 2014, S. 29–50.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, S. 137–151.
- Mekâtib–i İbtidâiye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus. İstanbul: Maârif–i Umumiye Nezareti 1330/1914.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: Training Village Children as Village Teachers for Village Work: The Turkish Village Institutes. History of Education Review 38.2 (2009), S. 43–55.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in İstanbul (1915). Paedagogica Historica 50.1 (2014), S. 42–58.
- Mollâr, Fırat: Tunç, Mustafa Şekip. TDV İslâm Ansiklopedisi 41. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı 2012, S. 382–383.
- Ortak, Şaban: Atatürk Dönemi Eğitim Politikalarında Yabancı Uzman Raporlarının Etkileri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi 2004.
- Öztürk, Cemil: Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu 1996.
- Profesör Frey Tedrisatına Başladı. Hâkimiyet–i Milliye 1800 (13 Temmuz 1926), S. 4.

- Reformpädagogik, Erziehungswissenschaft, Schulreform, Lehrerbildung und Dr. Halil Fikret Kanad / Reform Pedagojisi, Eğitim Bilimleri, Okul Reformu, Öğretmen Eğitimi ve Dr. Halil Fikret Kanad. Hrsg. von Berka Özdoğan, Helga Schwenk, Selçuk Uygun. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları 2002.
- Reiss, Wolfgang: Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Weinheim: Beltz 1981.
- Şemsattin, Reşat; Hakkı, İsmail: Almanya Maarifi. İstanbul: Devlet Matbaası 1934.
- Shaw, Stanford J.: Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye I. Çeviren: Mehmet Harmancı. İstanbul: E Yayınları 1982.
- Stiehler, George: El İşleri Resim Kursu İçin Almanya'dan Celb Edilen Prof. George Stiehler'in Sanat Terbiyesi Hakkındaki Raporu. Maarif Vekâleti Mecmuası 9 (Ağustos 1926), S. 53–56.
- Şahin, Mustafa: Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri (1923–1960). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Doktora Tezi 1996.
- Şahin, Mustafa: Hayatı ve Düşünceleriyle Mustafa Rahmi Balaban. Ankara: Phoenix 2005.
- Şahin, Mustafa: The Life and Ideas of Mustafa Rahmi Balaban. *International Journal of Turkish Studies* 14.1–2 (2008), S. 103–116.
- Şemin, Refia: Sadrettin Celal Antel. In: Cumhuriyet dönemi eğitimcileri. Hrsg. von Hüsni Cırılı, Bahir Sorguç. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu 1987, S. 25–36.
- Tenorth, Elmar: Leipzig'de Eğitim Bilimi – Üniversite, Devlet ve Otonom Meslek Arasındaki Disiplin. In: Reformpädagogik 2002, S. 19–31.
- Tonguç, Engin: Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç 5. Baskı. İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları 2009.
- Tonguç, İsmail Hakkı: Canlandırılacak Köy. İstanbul: Remzi Kitabevi 1939.
- Türk, İbrahim C.: Osmanlı Devleti'nde Okul Öncesi Eğitim. *Millî Eğitim* 192 (2011), S. 160–173.
- Türkoğlu, Pakize: Tonguç ve Enstitüleri. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları 1997.
- Zeynal, Abdurrahman: Öğretmen ve Siyasetçi Cevat Dursunoğlu. *Güne Bakış* (3 Temmuz 2019).

Christine Mayer

Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924

Zusammenfassung: Nach dem Ende des Osmanischen Reichs und der Gründung der Türkischen Republik 1923 wurde zur Transformation von Staat und Gesellschaft eine Reihe radikaler Reformen eingeleitet. Säkularisierung, Demokratisierung und Nationalisierung sollten zu einer Modernisierung der Gesellschaft führen. Eine der wichtigsten Maßnahmen galt dabei der Vereinheitlichung und Reformierung von Erziehung und Schule. Durch international bekannte Experten, ihr pädagogisches Wissen und ihre Erfahrungen erhoffte man sich Unterstützung beim Auf- und Ausbau eines nationalen Bildungswesens. Der erste der in das Land eingeladenen Bildungsexperten war John Dewey. Seine Türkeireise 1924 wie auch seine Berichte und Empfehlungen haben zu zahlreichen Forschungsarbeiten geführt, die aus unterschiedlichen Perspektiven den Einfluss Deweys auf das türkische Bildungswesen zu erfassen versuchen. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Einflüsse und Wirkungen auf Bildungs- und Erziehungsvorstellungen in der Türkei Dewey zugeschrieben wurden, und überprüft diese Zuschreibungen unter methodologischen Gesichtspunkten in einem breiter angelegten transnationalen historischen Kontext.

1 Einleitung

Mit dem Zusammenbruch des Osmanischen Reichs 1918, dem machtvollen Aufstieg Mustafa Kemals Paşas (später Atatürk, 1881–1938) an die militärische und politische Spitze sowie der Proklamation der Türkischen Republik am 29. Oktober 1923 setzten politische Bestrebungen ein, die die Transformation von Staat und Gesellschaft durch radikale Reformen zum Ziel hatten. Schon in der frühen republikanischen Phase wurden zahlreiche Reformen eingeleitet, die einen Wandel der traditionellen Verhältnisse forcieren und durch Maßnahmen der Säkularisierung, Demokratisierung und Nationalisierung Staat und Gesellschaft modernisieren sollten.¹ Zu den zentralen Elementen des umfangreichen

1 Vgl. Kreiser, Klaus: Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck 2012, S. 39–49; Zürcher, Erik J.: Turkey. London: Tauris & Co. 2013, S. 172–182.

Reformprogramms gehörte, das Schul- und Unterrichtswesen mit dem Gesetz „Über die Vereinheitlichung des Unterrichts“ vom März 1924 zu vereinheitlichen und damit den Weg zu einer säkularen und modernen Erziehung zu eröffnen. Daneben gab es eine Reihe weiterer Reformmaßnahmen wie das Gesetz über das Tragen westlicher Kopfbedeckungen, die Reformierung von Rechtsvorschriften im Bereich des Zivil-, Straf- und Handelsrechts durch die Übernahme europäischer Gesetzbücher, die 1928 durchgeführte Schrift- und Sprachreform sowie die spätere Universitätsreform.² Als eine der vordringlichsten Aufgaben der jungen türkischen Republik galt jedoch die Reformierung und Modernisierung des Schul- und Erziehungswesens. 1924 schrieb Paul Monroe (1869–1947), ein international ausgewiesener Bildungsexperte, über Erziehung in der modernen Türkei:

„It is indicative of the social and even political importance of modern education that the new Anatolian Turkish power turns its attention to education as of first importance and even before the military and political problems are settled, issues, new laws or edicts declaring its attitude towards education.“³

Von der Einladung international bekannter pädagogischer Experten versprach man sich, von dem pädagogischen Wissen und den Erfahrungen der westlichen Welt für das aufzubauende staatliche Bildungswesen zu profitieren. Bis in die 1930er Jahre hinein kamen auf Einladung des türkischen Erziehungsministeriums renommierte pädagogische Experten in das Land, die um Vorschläge und Empfehlungen zur Reform und zum Aufbau eines nationalen türkischen Bildungswesens gebeten worden waren. Die meisten dieser Bildungsexperten standen mit ihren pädagogischen Reformvorstellungen der Bewegung der „neuen“ bzw. „progressiven“ Erziehung nahe oder gehörten ihr an.

Die erste Einladung des damaligen türkischen Ministers für das staatliche Unterrichtswesen, Ismail Safa (Özler) (1885–1940), erging 1923 an John Dewey (1859–1952). Angesichts der angestrebten Modernisierung und Demokratisierung des Landes erhoffte man sich von ihm Vorschläge und Hinweise für den Aufbau eines öffentlichen Erziehungssystems. In Verbindung mit seinen dem Ministerium vorgelegten Berichten und Empfehlungen ist Deweys Aufenthalt in der Türkei zum Gegenstand zahlreicher Untersuchungen geworden, in denen aus unterschiedlichen Perspektiven versucht wird, die Bedeutung und den Einfluss Deweys auf das pädagogische Denken und Handeln in der Türkei auszumachen. So schreibt z.B. Lucy L. W. Wilson, Direktorin der South Philadelphia High School

2 Vgl. Kreiser: *Geschichte*, 2012, S. 43–46; Metz, Helen Chapin: *Turkey. A country study*. Washington D. C.: Federal Research Division, Library of Congress 1995, S. 92–94; Başgöz, İlhan; Wilson, Howard E.: *Educational Problems in Turkey, 1920–1940*. Bloomington: Indiana University 1968, S. 159–175.

3 Monroe, Paul: *Education*. In: *Modern Turkey. A Politico-Economic Interpretation, 1908–1923*. Hrsg. von Eliot Grinnell Mears. New York: Macmillan Company 1924, S. 138.

für Mädchen, die ebenfalls das Land besuchte, in der Zeitschrift *School and Education* 1928: „Every Turkish teacher knows something about John Dewey. Many of them can discuss intelligently his educational philosophy“⁴. In dem vielzitierten Beitrag *John Dewey: An Educational Mission* von Ernest Wolf-Gazo heißt es, „that Dewey contributed to such revolutionary change in Turkey, a nation steeped in traditional forms, by offering ideas that helped guide it toward becoming a modern, dynamic society. Although Dewey’s visit was short, his mission was all the more intense“⁵. Und in George Dykhuizens renommiertes Biographie *The Life and Mind of John Dewey* ist zu lesen:

„*The Report and Recommendation upon Turkish Education* received careful study by Turkish authorities; many of the progressive steps in Turkish education in the years following Dewey’s visit either grew out of or were given added momentum by his recommendations. His report continued to be read for many years.“⁶

Andere Beiträge gehen davon aus, dass der Einfluss Deweys in der frühen Transformationsphase der Türkei nur gering gewesen sei. Diese und andere Einschätzungen geben Anlass, der pädagogischen Expertenrolle Deweys in der Türkei näher nachzugehen. Dabei geht es nicht darum auszuloten, welchen Einfluss Dewey auf das türkische Erziehungswesen tatsächlich hatte, als vielmehr darum, die ihm zugeschriebenen Einflüsse und Wirkungen auf das türkische Erziehungs- und Schulwesen im Kontext des damals breit angelegten Bildungstransfergeschehens unter einer transnationalen Perspektive kritisch zu überprüfen.

2 Deweys Reise in die Türkei

Die Einladung Deweys in die Türkei war keineswegs unumstritten, hatte die Philosophie des Pragmatismus doch noch nicht Einzug in das bildungssoziologisch geprägte Denken der Intellektuellenkreise gefunden. Die spätosmanische geistige Elite setzte sich aus vornehmlich in Frankreich, Russland, der Schweiz und England ausgebildeten Literaten, Soziologen und Pädagogen zusammen, die unter

4 Wilson, Lucy L. W.: Education in the Republic of Turkey. *School and Education* XXVIII. 725 (1928), S. 601–610, hier 602.

5 Wolf-Gazo, Ernest: John Dewey in Turkey: An Educational Mission. *Journal of American Studies of Turkey* 3 (1996), S. 15–42, <http://www.asat-jast.org/images/JAST-ISSUES/JAST-03/03_Gazo.pdf>, hier S. 2. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft.

6 Dykhuizen, George: *The Life and Mind of John Dewey*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press 1973, S. 225. In anderen namhaften Biographien wird die Türkeireise allerdings nur mit einer Seite oder überhaupt nicht erwähnt, so in Ryan, Alan: *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: Norton 1995, und Westbrook, Robert: *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press 1991.

dem Einfluss des Positivismus und angeregt durch Schriften Herbert Spencers, Émile Durkheims und Auguste Comtes die geistige Basis für ein modernes Wissenschafts- und Erziehungsverständnis legten. Deweys Einladung in die Türkei kam auf Initiative des US-amerikanischen Geschäftsmanns Charles R. Crane (1858–1939) zustande, der die Reise finanzierte und maßgeblich dazu beitrug, dass Dewey die Einladung auch annahm. Als langjähriger Freund Deweys unterstützte er aus religiös-humanitären Reforminteressen heraus dessen pädagogische Ideen schon in der Chicagoer Zeit. Politisch und sozial war er in den Nahen Osten eingebunden, hatte das Amt eines US-Gesandten (*minister*) in der Türkei inne und setzte sich als Präsident, Kuratoriumsmitglied und Förderer für die renommierten US-amerikanischen Bildungsinstitutionen in Konstantinopel, das College for Girls und das Robert College, ein.⁷

Dewey traf zusammen mit seiner Frau Alice im Juli 1924 in der Türkei ein und blieb zwei Monate im Land.⁸ Die Türkeireise des US-amerikanischen Philosophen und Pädagogen war eine der ersten, die er nach dem Ersten Weltkrieg unternahm; zuvor war er zwischen 1919 und 1921 in Japan und China in pädagogischer Mission unterwegs gewesen. Als Dewey in die Türkei reiste, war er 65 Jahre alt und hatte schon eine internationale Reputation. Seine 1899 erschienene Schrift *The School and Society* lag bis zum Ersten Weltkrieg in mehreren Auflagen in spanischer (1900), japanischer (1901, 1905), tschechischer (1904), deutscher (1905), russischer (1907) und ungarischer (1912) Übersetzung vor, in Auszügen (Selektion) außerdem in schwedischer (1902) und französischer Sprache (1909, 1912, 1914).⁹ 1916 erschien *Democracy and Education*, das Schlüsselwerk seines philosophischen Denkens. In der Türkei war Deweys Pädagogik vor seinem Besuch noch wenig bekannt, die Übersetzung seiner Schriften begann erst mit der Einladung. Bis zu diesem Zeitpunkt erfolgte eine Rezeption seiner pädagogischen

7 Crane war Mitglied der amerikanischen Abteilung der Pariser Friedenskonferenz und Mitglied der Inter-Allied Commission on Mandates in Turkey 1919, die unter dem Namen King-Crane Commission bekannt wurde; 1920–1921 war er unter der US-Präsidentschaft Woodrow Wilsons Gesandter (*minister*) in China. Auch Deweys Besuch in China (Mai 1919 – Juli 1921) wurde durch Crane unterstützt. Vgl. Saul, Norman E.: *The life and times of Charles R. Crane, 1858–1939. American businessman, philanthropist, and a founder of Russian studies in America*. Lanham: Lexington Books 2013, S. 27, 49, 88; Leclair, Zacharie: *Charles R. Crane and the Wilsonian Progressivism*. New York: Peter Lang 2017, S. 32–33; Ata, Bahri: *The Influence of an American Educator (John Dewey) on the Turkish Educational System*. *The Turkish Yearbook of International Relations XXXI.2* (2000), S. 122–123.

8 In der Literatur kursieren unterschiedliche Angaben. Nach zeitgenössischen türkischen Zeitungsberichten kam Dewey am 19. Juli 1924 mit dem Orient Express aus Wien in Konstantinopel an und beendete seinen Aufenthalt am 18. September; vgl. Ata: *Influence of an American Educator*, 2000, S. 123, 125.

9 Vgl. John Dewey. *A Checklist of Translations, 1900–1967*. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1969, S. xiii.

Ideen vor allem über Georg Kerschensteiner (1854–1932) und den Schweizer Psychologen und Pädagogen Édouard Claparède (1873–1940). So ging Nafi Atuf (Kansu) (1890–1949) in seiner 1916 unter dem Titel *Fenn-i Terbiye Tarihi* (Geschichte der Wissenschaften von der Erziehung) veröffentlichten Schrift nicht nur auf Kerschensteiners 1908 in Zürich gehaltene Festrede *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule* ein, sondern übernahm auch dessen Sicht auf Dewey.¹⁰ Mustafa Rahmi (Balaban, 1888–1953), der am Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf studierte und Assistent von Claparède war,¹¹ übertrug 1923 Deweys Schrift *The Child and the Curriculum* (Çocuk ve Mektep) ins Türkische. Zwischen 1923 und 1940 wurden die meisten der ursprünglich aus dem englischen, deutschen, griechischen oder russischen Sprachraum stammenden Werke aus dem Französischen ins Türkische übersetzt, in der Regel veranlasst durch die Kommission für Urheberrecht des Erziehungsministeriums bzw. deren Nachfolgeorganisation (*Talim ve Terbiye Heyeti*).¹² Bei Rahmis Übersetzung, wie auch den nachfolgenden, dürfte es sich um eine Retranslation der bereits 1913 ins Französische übersetzten Schrift *L'école et l'enfant* gehandelt haben, deren Titel auch übernommen wurde und zu der Claparède die Einleitung schrieb.¹³ Deweys Schriften *The School and Society* (Mektep ve Cemiyet) sowie *Democracy and Education* (Demokrasi ve terbiye) erschienen 1924 (sowie 1930) und 1928 in der Übersetzung von Avni Başman (1887–1965); *Moral Principles in Education* (Terbiyede ahlâk prensipleri) und *Schools of Tomorrow* (Yarınin Mektepleri) wurden 1934 von Belkis Halim (Vassaf) bzw. 1938 von Sadrettin Celâl (Antel, 1890–1954) ins Türkische übertragen.¹⁴ Später folgten noch die Übersetzungen von *How We Think* (in Auszügen 1957) sowie *Freedom and Culture* (1962, 1964).¹⁵

Folgt man William W. Brickman (1913–1986), einem Pionier der historisch-komparatistischen Bildungsforschung in den Vereinigten Staaten, der sich schon in den 1940er Jahren mit dem Transfer und der Verbreitung pädagogischen Wis-

10 Vgl. Ata: *Influence of an American Educator*, 2000, S. 121. Die Festrede wurde abgedruckt in der Schweizerischen Lehrerzeitung 53.3 (1908), S. 25–27, 34–37. Um 1907 wurde Kerschensteiner vermutlich mit Deweys Werken bekannt; in dieser Festrede am 12. Januar 1908 nahm er erstmals Bezug auf ihn; vgl. Prantl, Rudolf: *Kerschensteiner als Pädagog*. Paderborn: Schöningh 1917, S. 106.

11 Vgl. Şahin, Mustafa: *The Life and Ideas of Mustafa Balaban*. *International Journal of Turkish Studies* 14.1/2 (2008), S. 103–116, hier 104.

12 Vgl. Gürçağlar, Şehnaz Tahir: *The Politics and Poetics of Translations in Turkey, 1923–1960*. Amsterdam: Rodopi 2008, S. 153.

13 Vgl. John Dewey: *A Checklist*, 1969, S. U64/57, und Gündüzalp, M. Fuat: *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu*. Cilt VI: 1840–1928. Ankara: Telif Hakkı 2010, S. 201.

14 Vgl. John Dewey: *A Checklist*, 1969, S. 8, 15, 17, 18, 21, 22; Gündüzalp: *Öğretmen Meslek*. Cilt VI, 2010, S. 224, 296; ders.: *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu*. Cilt. I: 1928–1938. Ankara: Milli Eğitim Basımevi 1951, S. 120, 195.

15 Vgl. John Dewey: *A Checklist*, 1969, S. xxi und xxii.

sens befasste, reiste Dewey wenig vorbereitet in die Türkei.¹⁶ So waren ihm wohl auch nicht die Abhandlung über das türkische Erziehungswesen von 1924 und die Vorschläge zu dessen Reformierung seines Kollegen Paul Monroe, Professor an der School of Education am Teachers College der Columbia University bekannt,¹⁷ der, ähnlich wie später Dewey, zur Neugestaltung des türkischen Schulwesens eine Art von *community schools* mit erweiterten Aufgabenbereichen und enger unterrichtlicher Anbindung an die lokalen Verhältnisse vorschlug.¹⁸ Deweys Türkei-besuch fiel in die Sommermonate, also in eine Zeit, in der die klimatischen Verhältnisse schwer zu ertragen und die Schulen geschlossen waren, weshalb es ihm auch nicht möglich war, den Unterricht und das Schulleben in den Bildungseinrichtungen selbst miterleben. Erste Einblicke in das Erziehungs- und Schulwesen vermittelten ihm Fuat Köprülü (1888–1966), Professor für türkische Literatur an der Istanbuler Universität (*Darülfünun*) und zu dieser Zeit Staatssekretär im Erziehungsministerium, sowie İsmail Hakkı (Baltacıoğlu, 1886–1978), einer der bedeutendsten Vertreter der türkischen Bildungsreformbewegung und damals Rektor dieser Universität.¹⁹ Dewey besuchte einige Schulen, darunter das renommierte Galatasary-Gymnasium (*Galatasaray Lisesi*) in Istanbul und das Robert College, nahm an verschiedenen von Lehrern veranstalteten Tagungen teil, so an der Konferenz der Absolventinnen und Absolventen der Lehrerbildungsstätten *Darülmüallimin* und *Darülmüallimat* sowie dem Kongress der Lehrgewerkschaft am 22. August 1924 in Ankara,²⁰ und reiste nach Smyrna (Izmir) sowie in die alte osmanische Hauptstadt Bursa. Die meiste Zeit verbrachte er jedoch in Ankara und Konstantinopel (Istanbul) mit Gesprächen und Interviews mit Pädagogen und Vertretern des Erziehungsministeriums.²¹ In der Literatur wird oftmals auf ein Treffen Deweys mit Atatürk in der neuen Landeshauptstadt verwiesen; dies ist allerdings nicht hinreichend belegt.²² Obwohl Dewey in pädagogischen Kreisen großen Anklang fand und die Presse auf seine pädagogische Mission positiv reagierte, müssen die Gespräche mit dem türkischen Minister für das staatliche

16 Vgl. Brickman, William W.: The Turkish Cultural and Educational Revolution: John Dewey's Report of 1924. In: Educational Roots and Routes in Western Europe. Hrsg. von dems. Cherry Hill, N. J.: Emeritus Inc. 1985, S. 291–306, hier 296 [Reprint aus: Western European Education XVI.4 (Winter 1984–85, S. 3–18)].

17 Vgl. Monroe: Education, 1924, S. 117–140.

18 Vgl. ebd. S. 136–138.

19 Vgl. Ata: Influence of an American Educator, 2008, S. 123.

20 Vgl. ebd. S. 123–125.

21 Vgl. Brickman: The Turkish Cultural and Educational Revolution, 1985, S. 297.

22 So z.B. Wolf-Gazo: John Dewey in Turkey, 1996, S. 2; Cole, Jeremy: Democracy exported, history expunged: John Dewey's trip to Turkey and the challenge of building 'civilised' nations for democratic life. History of Education 43.4 (2014), S. 504–523, hier 507. Lediglich bei Ata: Influence of an American Educator, 2000, S. 124, findet sich ein Hinweis auf einen ministeriellen Bericht aus dem Jahr 1966.

Unterrichtswesen, Hüseyin Vasif (Çınar, 1896–1935), dem Nachfolger Safa Beys, wenig erfreulich verlaufen sein. Denn wie Robert M. Scotten, Erster Sekretär der US-amerikanischen Botschaft in Konstantinopel, in seinem Begleitschreiben zu Deweys *Preliminary Report on Turkish Education* schrieb, war Dewey „painfully impressed by the extreme centralization of the Turkish educational system“, und der amtierende Minister scheue auch keine Mühen, die gesamte Bildungsverwaltung in seinen Händen zu konzentrieren. Er sei zwar gewillt gewesen, Deweys Fragen zu beantworten, habe aber peinlich darauf geachtet, keine Vorschläge und Anregungen von ihm zu erhalten. „It was apparent“, heißt es in dem Schreiben weiter, „that the Minister had clearly in mind his own program for education in Turkey and was not particularly interested in ascertaining the views of an ‚advisor‘ foisted upon him by his predecessor“²³.

Dewey schloss seine pädagogische Mission mit zwei Berichten ab, dem schon erwähnten vorläufigen Bericht, den er noch vor seiner Abreise im September fertigstellte, und dem späteren Hauptbericht.²⁴ Daneben entstanden noch während seines Aufenthalts weitere Arbeiten, in denen er seine Eindrücke von der aktuellen Entwicklung und den Problemen des Landes skizzierte und sich mit den Augen eines fremden Beobachters mit der Säkularisierung der türkischen Theokratie, dem rasanten Aufbau Ankaras als neuem Regierungssitz und der Situation der ausländischen Schulen und der Minoritäten in der Türkei auseinandersetzte. Die von politischer Seite eingeleiteten Bestrebungen zur Säkularisierung und Modernisierung von Erziehung und Gesellschaft fanden seine ausdrückliche Billigung.²⁵

3 Deweys „Report and Recommendation upon Turkish Education“ von 1924

Dewey unterbreitete in seinem Bericht konkrete und praktische Vorschläge, die er für den Aufbau eines Schul- und Erziehungswesens im Zuge der Entwicklung

23 Scotten, Robert M.: Letter of Transmittal for Preliminary Report on Turkish Education. In: Dewey, John: *Essays on Politics and Society 1923–1924. The Middle Works 1899–1924*. Bd. 15. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1983/1988, S. 419–420.

24 Vgl. Dewey, John: Preliminary Report. In: ders.: *Essays, 1983/1988*, S. 301–307; ders.: Report and Recommendations upon Turkish Education. In: ebd. S. 275–297.

25 Die *Essays Secularizing a Theocracy: Young Turkey and the Caliphate, Angora the New, The Turkish Tragedy and Foreign Schools in Turkey* erschienen zum Teil noch während Deweys Türkei-aufenthalt in dem US-amerikanischen Politikmagazin *The New Republic*; sie wurden zum Teil wieder abgedruckt in Dewey, John: *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World, Mexico-China-Turkey*. New York: New Republic 1929, S. 197–234, und sind vollständig enthalten in Dewey: *Essays, 1983/1988*, S. 128–149.

der Türkei zu einer „vital, free, independent, and lay republic“²⁶ als zentral ansah. Dabei hob er vor allem drei Aspekte hervor. Neben dem Ausbau von Elementar-, Mittel- und Normalschulen mit differenzierten Schultypen schlug er mit Blick auf den ländlichen Bereich ein Modell für eine Schule vor, die eng mit dem Dorf- bzw. Stadtleben verbunden werden sollte. Diese Art von *community school* war als ein vielgestaltiges Zentrum des kommunalen Lebens mit engen Bezügen zu den lokalen und regionalen Notwendigkeiten gedacht. Es sollte auch Aufgaben wie die Vermittlung und Verbreitung von Wissen über Gesundheit und Hygiene übernehmen und zur Gestaltung des sozialen und kulturellen Lebens beitragen. Zur Verbesserung der Ausstattung der Schulen empfahl Dewey Wanderausstellungen mit wissenschaftlichen Geräten und Instrumenten, Wanderbibliotheken sowie die Einrichtung von Schulbibliotheken, die wie die Schule selbst zum Zentrum für das Dorf werden sollten.

Angeregt durch Gespräche mit türkischen Lehrern und deren Berichte über die prekären Verhältnisse im Lehrberuf befasste er sich in einem weiteren Schwerpunkt seines Berichts mit der Ausbildung der Lehrkräfte in der Türkei und ihrer beruflichen, sozialen und finanziellen Lage. Dewey unterbreitete Vorschläge zur Verbesserung der Situation des Lehrerstandes und zur besseren Qualifizierung der Lehrkräfte. Diese sollte, außer durch den Ausbau spezifischer allgemein- und berufsbildender Ausbildungsgänge, auch durch den Transfer reformpädagogischen Wissens erfolgen. Deshalb schlug er vor, die zukünftigen Pädagogen „with the most progressive and efficient pedagogical methods in use in other parts of the world“²⁷ bekannt zu machen, pädagogische Literatur aus dem Ausland übersetzen zu lassen und deren Zirkulation und Verbreitung im Lande zu forcieren. Nicht zuletzt sollten regelmäßig Studierende und Lehrkräfte ins Ausland entsendet werden.

Der dritte Schwerpunkt von Deweys Bericht bezog sich auf Empfehlungen für die Reorganisation des Erziehungsministeriums. In diesem Rahmen griff er auch das heikle Thema der Zentralisation auf und verdeutlichte anhand der Unterscheidung von Einheitlichkeit (*uniformity*) und Einheit (*unity*) den Weg, den er für die türkische Bildungsreform als ratsam betrachtete:

„While Turkey needs *unity* in its educational system it must be remembered that there is a great difference between unity and uniformity, and that a mechanical system of uniformity may be harmful to real unity. The central ministry should stand for unity, but against uniformity and in favor of diversity.“²⁸

26 Dewey: Report and Recommendations, 1983/1988, S. 275.

27 Dewey: Preliminary Report, 1983/1988, S. 301.

28 Dewey: Report and Recommendations, 1983/1988, S. 281.

Es ist wohl als ein Zugeständnis an die zentralistische Politik des Ministeriums zu werten, wenn Dewey diesem eine intellektuelle und moralische Führungsrolle in der Reform des türkischen Erziehungswesens zuschrieb und empfahl, alle Aktivitäten zu vermeiden, die diesem Anspruch entgegenstünden, denn: „Intellectual centralization and diversity and decentralization of practical execution and details should be the aim“²⁹. Bei einer so verstandenen Zentralisierung sollten dem Ministerium Aufgaben zufallen wie die Übersetzung pädagogischer Literatur, vornehmlich aus dem Gebiet der *progressive education*, Schulbau, Aufbau von Schulbibliotheken, Bereitstellung von Statistiken, Personalangelegenheiten sowie die Entsendung von Personen und Kommissionen zu Studienzwecken ins Ausland. Eine erste Übersetzung von Deweys Bericht erschien noch vor der Schrift- und Sprachreform als osmanisches Skript 1925 in der Zeitschrift des türkischen Erziehungsministeriums.³⁰ Zusammen mit den Berichten und Empfehlungen der anderen in das Land eingeladenen Bildungsexperten wurde diese Übersetzung dann 1939 mit einer wörtlichen Transliteration in die lateinische Schrift durch das Ministerium erneut publiziert. Nachdrucke davon erschienen 1952 und 1960, also in der Zeit, in der die Türkei enge Verbindungen zu den Vereinigten Staaten hatte. Die ursprüngliche Fassung des englischen Manuskripts wurde erst 1983 mit der Veröffentlichung der Schriften Deweys in Band 15 einer Gesamtausgabe zugänglich.

4 Rezeption und Einfluss der pädagogischen Ideen Deweys in der Türkei

Die globale Rezeption und der Einfluss von Deweys philosophischen und pädagogischen Gedanken sind vielfach zum Gegenstand wissenschaftlicher Erörterungen geworden. Schon 1930 setzte sich Isaac L. Kandel (1881–1965), Professor am Teachers College der Columbia University und einer der Pioniere der US-amerikanischen Vergleichenden Erziehungswissenschaft,³¹ mit Deweys Einfluss in anderen Ländern auseinander. Und 1949 war es der bereits erwähnte William W. Brickman, der die internationale Reputation John Deweys als Pädagoge vor dem Hintergrund der schon damals zahlreichen Literatur historiographisch differen-

29 Dewey: Preliminary Report, 1983/1988, S. 307.

30 Die erste Übersetzung von Deweys Bericht erschien in den ersten beiden Heften von Maarif Vekaleti Mecmuası. Vgl. Alptekin, Yasemin: John Dewey's 1924 report on Turkish education. Progressive education translated out of existence. In: Tradition, Tension and Translation in Turkey. Hrsg. von Şehnaz Tahir Gürçağlar, Saliha Paker, John Milton. Amsterdam: Benjamins Publishing Company 2015, S. 181–198, hier 182.

31 Vgl. Null, J. Wesley: Peerless Educator. The Life and Work of Isaac Leon Kandel. New York: Peter Lang 2007.

ziert analysierte.³² Mittlerweile liegen etliche Studien vor, die aus unterschiedlichen Perspektiven die Rezeption und den Einfluss von Deweys philosophischen und pädagogischen Gedanken in zahlreichen Ländern mit unterschiedlichen historischen, kulturellen, politischen und religiösen Wurzeln untersucht haben, darunter Japan, China, Russland sowie verschiedene europäische und lateinamerikanische Länder.³³ Innerhalb dieses global breit gestreuten Forschungsfeldes sind auch die Arbeiten zu verorten, die dem Einfluss und der pädagogischen Bedeutung Deweys in der Türkei nachgegangen sind.

Zu den frühen Arbeiten gehört das von İlhan Başgöz und Howard E. Wilson 1968 verfasste Werk zu den Problemen im türkischen Erziehungswesen in der republikanischen Phase 1920–1940, das sich nicht nur mit den beiden Berichten Deweys, sondern auch mit den Berichten der anderen Bildungsexperten in der Türkei befasst.³⁴ Başgöz und Wilson gehen davon aus, dass Deweys Berichte und Vorschläge wenig Einfluss hatten und lediglich aus historischer Sicht von Bedeutung seien, da sie zu einer Zeit erschienen, in der die Energien und Ressourcen der neuen Republik mit anderen Aufgaben absorbiert gewesen seien. In ähnlicher Weise argumentiert auch Joseph S. Szyliowicz in seiner breit angelegten Studie *Education and Modernization in the Middle East* (1973), wenn er angesichts der Realitäten, mit denen die türkische Regierung damals zu kämpfen hatte, nur wenigen der Empfehlungen Deweys einen praktischen Wert zuschrieb.³⁵ Nach der Veröffentlichung von dessen *Middle Works* 1983 und dem darin enthaltenen Erstabdruck der Originalmanuskripte der Reports legte Brickman als einer der ersten 1984 eine historisch fundierte Analyse zu Deweys pädagogischer Mission in der Türkei vor.³⁶ Für ihn war die Übersetzung von Deweys Schriften ins Türkische zwar ein wichtiger Indikator für den Einfluss seiner Türkeireise; angesichts der Differenzen sowie fehlenden Quellen und Belege in den meisten vorliegenden Arbeiten zeigte er sich jedoch eher skeptisch:

32 Vgl. Brickman, William W.: John Dewey's Foreign Reputation as an Educator. *School and Society* 70.22 (1949), S. 257–265.

33 Für einen Überblick vgl. z.B. Goodenow, Ronald K.: The progressive educator and the Third World: a first look at John Dewey. *History of Education* 19.1 (1990), S. 23–40; Dewey and European Education. General Problems and Case Studies. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Heinz Rhyn. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2000; *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Hrsg. von Thomas S. Popkewitz. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2005; *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space*. Hrsg. von Rosa Bruno-Jofré, Jürgen Schriewer. Abingdon: Routledge 2012; *John Dewey's Reception and Influence in Europe and America. Espacio, Tiempo y Educación (Themenheft)* 3.2 (2016).

34 Vgl. Başgöz, Wilson: *Educational Problems in Turkey*, 1968.

35 Vgl. Szyliowicz, Joseph S.: *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca: Cornell University Press 1973, S. 206.

36 Vgl. Brickman: *The Turkish Cultural and Educational Revolution*, 1985.

„Those who see a positive and lasting contribution by Dewey’s report to Turkish education do not support this view with solid documentary evidence. Others, again without specific sources to support a cause-effect axis, argued that the influence of Dewey was little or none at all.“³⁷

Zahlreiche weitere Arbeiten sind in den 1990er Jahren und später entstanden, die sich ausschließlich oder in einem breiteren Zusammenhang mit Deweys Türkei-reise und der Rezeption seiner Berichte und Empfehlungen beschäftigen. Die verstärkte Hinwendung zu diesem Untersuchungsfeld steht in Verbindung mit dem gestiegenen Interesse an der globalen Rezeption von Deweys pädagogischen Ideen und seiner dabei wenig beachteten pädagogischen Mission in der Türkei. Dies mag ein Grund dafür gewesen sein, dass man sich vor allem von türkischer Seite aus mit diesem Thema intensiver befasste. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich nur auf eine Auswahl der vorliegenden Arbeiten und zudem nur auf solche, die in englischer Sprache in verschiedenen Fachzeitschriften publiziert wurden.

Ein Beitrag, auf den in der Literatur immer wieder Bezug genommen wird, stammt von Sabri Büyükdüvenci aus dem Jahr 1994.³⁸ Für den Autor zeigt sich der große Einfluss Deweys auf die türkische Erziehung vor allem darin, dass die meisten der Empfehlungen unter dem Minister Mustafa Necati (Uğural, 1897–1929) praktisch umgesetzt worden seien, wie die Gründung von Lehrerbildungsstätten oder die Verbesserung der sozialen, beruflichen und finanziellen Lage der Lehrkräfte. Außerdem hätten die Hauptvertreter des pragmatistischen Ansatzes, Mehmet Emin (Erişirgil, 1891–1965), Leiter des Büros für Erziehung und Ausbildung, und Avni Başman, entsprechende Ideen in das Elementarschulprogramm eingeführt.³⁹ In Verbindung mit den ländlichen Lehrerbildungsstätten als Modell für die Gründung der späteren Dorfinstitute (*village institutes*) und den Übersetzungen von Deweys Schriften seien daher dessen „concrete contributions to Turkish education [...] clear enough“⁴⁰. Einschränkend vermerkt Büyükdüvenci allerdings, dass die einseitige Orientierung am pragmatistischen Denken auch dazu führte, dass in der traditionsverhafteten Kultur und den autoritären Familienstrukturen kein Mentalitätswandel habe stattfinden können.⁴¹ In Ernest Wolf-Gazos ebenfalls vielbeachteter Arbeit (1996) zu John Deweys pädagogischer Mission in der Türkei wird zum einen die Intention verfolgt, der Rolle dieser nahezu vergessenen Mission näher nachzugehen, und zum anderen

37 Ebd. S. 302.

38 Vgl. Büyükdüvenci, Sabri: *John Dewey’s Impact on Turkish Education*. *Studies in Philosophy and Education* 13.3–4 (1994/95), S. 393–400 [Reprint in: *The New Scholarship on Dewey*. Hrsg. von Jim Garrison. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 1995, S. 225–232].

39 Vgl. ebd. S. 396–398.

40 Ebd. S. 397.

41 Vgl. ebd. S. 398–399.

die Bedeutung der in Deweys Report enthaltenen bildungsphilosophischen Gedanken für die Türkei sichtbar zu machen. Analog zu Carl Cohens Einleitung zu John Deweys *Essays on Politics and Society* (1923–1924) sieht auch Wolf-Gazo die Bedeutung von Deweys Empfehlungen nicht allein auf die Türkei begrenzt, sondern universalisiert diese geradezu zu einer „paradigmatic recommendation for an educational policy of developing societies moving towards modernity“⁴². Für ihn war Dewey „the right man and thinker to appear at the right time in Turkey“⁴³. Sein aufgeklärt-pragmatisches Denken habe sowohl Atatürks Auffassungen als auch denen von Ziya Gökalp (1875/76–1924), dem intellektuellen Vordenker der neuen türkischen Republik, näher gestanden als auf den ersten Blick ersichtlich sei.

Selahattin Turan unternimmt in seiner Arbeit (2000) eine Re-evaluation von Deweys pädagogischen Empfehlungen unter historischer und gegenwartsbezogener Perspektive. Er kommt zu dem Ergebnis, dass ihr Einfluss auf Lehrerbildung, Dorfinstitute und Curricula nicht nur historisch bedeutsam gewesen sei, sondern dass sie wegen der damaligen unzureichenden Umsetzung (aufgrund der kontextuellen Bedingungen und der Ausrichtung des türkischen Staates auf Zentralität und Uniformität) auch heute noch relevant seien.⁴⁴ Zu den häufig zitierten Arbeiten im Diskurs um den Einfluss Deweys in der Türkei gehört des Weiteren die Studie von Bahri Ata (2000). Auf der Basis zeitgenössischer Zeitungsberichte türkischer Journalisten rekonstruiert der Autor die Türkeireise Deweys und sieht dessen Einfluss auf das türkische Schul- und Erziehungswesen vor allem in der Lehrplanreform für das Elementarschulwesen, der Gründung von Dorfinstituten mit ihrer Verbindung von Arbeit und Bildung sowie in der Übersetzung von Deweys Schriften, die lange Zeit zur Pflichtlektüre in der Lehrerausbildung gehört hätten. Im Unterschied zu anderen Arbeiten thematisiert Ata auch die Ideen türkischer Pädagogen und ihre zumeist europäisch geprägten Bildungsvorstellungen, die über Gespräche mit Dewey in dessen Empfehlungen eingeflossen seien:

„Indeed, it is really difficult to separate the views of Turkish educators who were under the influence of European education, from that of Dewey. The Turkish educators knew very well the ideas of European educators such as Pestalozzi, Froebel and Montessori whose ideas gained much acceptance throughout the US.“⁴⁵

42 Wolf-Gazo: John Dewey in Turkey, 1996, S. 1. Cohen schreibt: „The value of this Report, I submit, is very great; it is the single most important document in this volume. It speaks directly to the problems of school systems in all developing countries, today and for many coming decades.“ Cohen, Carl: Introduction. In: Dewey: Essays, 1983/1988, S. ix–xxvi, hier xx.

43 Wolf-Gazo: John Dewey in Turkey, 1996, S. 10.

44 Vgl. Turan, Selahattin: John Dewey's Report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education* 29.6 (2000), S. 543–555.

45 Ata: The influence of an American educator, 2000, S. 127.

Seçkin Özsoys geht in seinem Beitrag auf das Verhältnis von „türkischer Modernisierung“⁴⁶ als nationalstaatlich zentriertem, säkularem Projekt und den zirkulierenden Bildungs- und Erziehungsvorstellungen ein und lotet die Widersprüche aus, die zwischen den pädagogischen Prinzipien Deweys und seinem Verständnis von Demokratie bestehen. Aus Sicht des Autors konnten in keiner Periode der türkischen Bildungsgeschichte demokratische Prinzipien verankert werden, auch nicht die von Dewey propagierte Autonomie der Schule. Ähnlich argumentieren Doris A. Santoro und Charles Dorn (2012),⁴⁷ die ihren Fokus auf die Vorstellungen und Visionen von Demokratie bei Dewey und Atatürk und das damit verbundene Verständnis von Schule in einer demokratischen Gesellschaft legen. Ihnen zufolge verweist Deweys Vorstellung von Demokratie auf ein „soziales Ideal“ im Sinne eines „mode of associated living, of conjoint communicated experience“⁴⁸, während die republikanische Regierung in ihrem Bestreben, nach dem Ende des Osmanischen Reichs eine vereinheitlichte Türkei zu etablieren, eine Politik der „equality as the eradication of difference“ verfolgt und sich dabei selbst als Garant der Demokratie angesehen habe.⁴⁹ Trotz dieser grundlegenden Unterschiede gehen aber auch diese Autoren von einem merklichen Einfluss Deweys auf das türkische Bildungswesen aus.

Einen anderen Ansatz verfolgen Sabiha Bilgi und Seçkin Özsoy,⁵⁰ wenn sie Dewey in Rückgriff auf Thomas S. Popkewitz als einen „indigenous foreigner“, als Referenzgröße für ein kulturelles Erneuerungsprogramm verstehen, die der sich modernisierenden türkischen Elite eine Legitimation für ihre Reformintentionen bot.⁵¹ Da Deweys Ideen und Texte keine unveränderlichen Einheiten seien und je nach Bezugskontext modifiziert und neu zusammengesetzt werden könnten, sei sein pädagogischer Einfluss ohnehin nicht direkt ablesbar, sondern habe sich mit den sich verändernden pädagogischen, politischen und kulturellen Erzählungen in die jeweiligen Reformvorhaben wie das People's House oder die Dorfinstitute eingeschrieben.⁵²

46 Özsoy, Seçkin: „Turkish Modernisation“, Democracy, and Education. An Analysis from Dewey's Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice* (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimeri) 9.4 (2009), S. 1925–1931.

47 Vgl. Santoro, Doris A.; Dorn, Charles: A Vital, Independent, and Lay Republic: John Dewey and the Role of Education in Establishing the Turkish State. In: *Teaching America to the World and the World to America. Education and Foreign Relations since 1870*. Hrsg. von Richard Garlitz, Lisa Jarvinen. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2012, S. 93–110.

48 John Dewey: *Democracy and Education*, S. 87, hier zit. nach Santoro; Dorn: *A Vital, Independent*, 2012, S. 104.

49 Ebd. S. 104, 106.

50 Vgl. Bilgi, Sabiha; Özsoy, Seçkin: John Dewey's Travelings into the Project of Turkish Modernity. In: *Inventing the Modern Self*, 2005, S. 153–177.

51 Vgl. ebd. S. 161.

52 Vgl. ebd. S. 172.

Jeremy Cole (2015) unternimmt eine kritische Re-Lektüre von Deweys Türkei-reise. Im Unterschied zu historischen Erzählungen, die Dewey zum „bringer of modern civilisation and democracy to Turkey in the form of progressive educational ideals“⁵³ stilisieren und dabei der türkischen Geschichte selbst nur geringe Bedeutung beimessen, vertritt Cole die Auffassung, dass Deweys westliche Sicht von Geschichte und Zivilisation im Allgemeinen und von türkischer Geschichte im Besonderen trotz seiner Demokratieauffassungen dazu beigetragen habe, für die türkische Nationsbildung eine top-down-Strategie zu befördern. Deweys Blick auf Geschichte habe der Sichtweise Atatürks entsprochen, was zu ähnlichen Schlussfolgerungen „about the newly emerging Republic of Turkey and its need to modernise, rationalise and Westernise – even at the expense of democratic means“⁵⁴ geführt habe. Beide hätten damit „the erasure of the Ottoman legacy as one of the key features of creating a new public memory for the Republic of Turkey“⁵⁵ verstärkt, wobei sich Atatürk zur Legitimation seiner Bildungsreform auf Dewey habe stützen können.

Daneben sind in den letzten Jahren Arbeiten entstanden, die den Wirkungen Deweys in Lehrerbildung und Curriculumreform nachgegangen sind. Selçuk Uygun untersucht (mittels eines allerdings fragwürdigen methodischen Vorgehens) Deweys Einfluss auf die Lehrerausbildung 1920 bis 1940,⁵⁶ indem er einen direkten Vergleich zwischen den Empfehlungen in Deweys Bericht und den bildungspolitischen Dokumenten zur Lehrerausbildung unternimmt. In ähnlicher Weise geht er der Frage nach, inwieweit Deweys Vorschläge bei der Gründung der Dorfinstitute und deren praktischer Ausgestaltung berücksichtigt worden seien.⁵⁷ Klinec, Erdoğan, Cavlazoglu und Burlbaw untersuchen mit Hilfe eines inhaltsanalytischen Verfahrens, inwieweit Deweys Ideen einer progressiven Erziehung, wie sie etwa in *Democracy and Education* (1916) dargelegt sind, in das Curriculum für das türkische Elementarschulwesen 1924 einfließen – um dann zu dem zwei-

53 Cole: *Democracy exported*, 2014, S. 509

54 Ebd. S. 506.

55 Ebd. und 521.

56 Vgl. Uygun, Selçuk: The impact of John Dewey on the teacher education system in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36.4 (2008), S. 291–307. In einer weiteren Arbeit wird die Bedeutung von Deweys Bericht und Empfehlungen im Hinblick auf grundlegende Probleme im Lehrerausbildungssystem der Türkei untersucht; vgl. Çelik, Raşit: Quality and Diversity: Reconsidering John Dewey and some Fundamental Problems of Teacher Training System in Turkey. *Sustainable Multilingualism* 11 (2017), <<http://dx.doi.org/10.1515/sm-2017-0013>>.

57 Vgl. Uygun, Selçuk: John Dewey and Village Institute Model in Teacher Training System in Turkey. In: *International handbook of progressive education*. Hrsg. von Mustafa Yunus Eryaman, Bertram C. Bruce. New York, NY: Peter Lang 2015, S. 75–90.

felhaften Ergebnis zu kommen, schon *vor* seiner Türkeireise hätten Deweys Ideen „enormously effected Turkish education“⁵⁸.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den letzten 20 Jahren etliche Studien aus unterschiedlichen Blickwinkeln versuchen, den Einfluss und die Wirkungszusammenhänge von Deweys Besuch und seinen Empfehlungen für den Aufbau eines nationalen türkischen Schul- und Erziehungswesens auszuloten. Dabei geht ein Großteil der Arbeiten davon aus, dass Dewey das dortige Bildungswesen, insbesondere die Lehrerbildung und die Gründung der Dorfinstitute, mit seinen pädagogisch-pragmatistischen Anregungen beeinflusst habe. Die meisten Analysen unternehmen dabei jedoch keine kritische Bestandsaufnahme, sondern untersuchen den Grad und die Bandbreite des Einflusses mit oftmals minimalem Bezug auf Quellen und Dokumente. Nur bei wenigen Arbeiten lässt sich ein dezidiert kritischer Untersuchungsansatz feststellen, weitaus häufiger wird ein hagiographischer Blick auf Dewey geworfen.⁵⁹ Dieser ist zumeist mit Erwartungen und Hoffnungen auf Demokratisierung und Modernisierung verknüpft, die im Rahmen eines pragmatistischen Bildungsdenkens aber kaum zu erfüllen sind – konnten die Bildungskonzepte des Pragmatismus doch keine Breitenwirkung entfalten, wie sich auch an ihrer geringen praktischen Relevanz in der Wirklichkeit des US-amerikanischen Bildungssystems ablesen lässt.⁶⁰

Daneben zeigt sich in vielen der vorliegenden Arbeiten die Tendenz, das Augenmerk recht einseitig auf die Rezeption und den Einfluss John Deweys in der Türkei zu richten. Auch wenn mit Dewey der prominenteste Vertreter des amerikanischen Pragmatismus und der progressiven Erziehung die Türkei besuchte, kamen doch auch weitere international bekannte Bildungsexperten in das Land, die ebenfalls Vorschläge und Empfehlungen zur Reform des türkischen Bildungswesens unterbreiteten.

Zum Beispiel wurde 1925 Georg Kerschensteiner (1854–1932) von der türkischen Regierung eingeladen. Da dieser aus Krankheits- und Altersgründen absagen musste, empfahl er Alfred Kühne (1873–1929), Ministerialdirektor im preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe und Herausgeber des *Handbuchs für das Berufs- und Fachschulwesen*, für die Evaluation des türkischen Schul-

58 Klinik, Emin; Erdogan, Niyazi; Cavlazoglu, Baki; Burlbaw, Lynn M.: John Dewey's Impacts on the 1924 Turkish Elementary School Curriculum: A Content Analysis. *Ozean Journal of Social Sciences* 7.2 (2014), S. 27–38, hier 36.

59 Vgl. hierzu auch Cole: *Democracy exported, history expunged*, 2014, S. 508.

60 Vgl. hierzu Bellmann, Johannes: Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte. In: *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Hrsg. von Patrick Bühler, Thomas Bühler, Fritz Osterwalder. Bern: Haupt 2013, S. 37–52; Labaree, David F.: *Progressivism, schools and schools of education: An American romance*. *Paedagogica Historica* 41.1/2 (2005), S. 275–288.

wesens.⁶¹ 1927 erging eine Einladung des Erziehungsministeriums an den belgischen Pädagogen Omar Buyse (1865–1945), einen Spezialisten auf dem Gebiet der technischen Bildung, und 1928 folgte eine Einladung an den Genfer Pädagogen und Schulreformer Adolphe Ferrière (1879–1960), Ko-Direktor der New Education Fellowship und Herausgeber der Zeitschrift *Pour l'Ère Nouvelle*. 1930 kam Pierre Bovet (1878–1965), Leiter des Genfer Instituts Jean-Jacques Rousseau, zu einer Konferenz- und Vortragsreise in die Türkei. Carleton Washburne (1889–1968), ein Vertreter der US-amerikanischen progressiven Erziehungsbeziehung, besuchte die Türkei 1930 während einer vom Julius Rosenwald Fund finanzierten Studienreise und interviewte „leaders of educational thinking“⁶², darunter Avni Başman (1887–1965), den Pädagogen, Übersetzer und Mitglied des Erziehungsrats, sowie Sadrettin Celâl (Antel) (1890–1954), damals Direktor der Istanbuler (höheren) Normalschule für Jungen. Albert Malche (1876–1956), Professor für Pädagogik an der Universität Genf und Bildungspolitiker, wurde 1932 zur Reform des Hochschulwesens in die Türkei berufen, und Beryl Parker (1893–?), Professorin an der New York University und von 1932 bis 1934 Beraterin des türkischen Erziehungsministeriums für den Kindergarten- und Primarschulbereich, legte ebenfalls einen Evaluationsbericht vor.⁶³

Eine Wende in der Runde der Bildungsexperten zeigt sich nach 1934. Eingeleitet wurde sie mit der Expertengruppe (Hines-Kemmerer Mission) um den international renommierten Wirtschaftsexperten Edwin Walter Kemmerer (1875–1945) und ihren an ökonomischen Prinzipien und der strukturellen Entwicklung des Landes orientierten Empfehlungen für das Schulwesen. Mit der Intensivierung der US-amerikanisch-türkischen Beziehungen,⁶⁴ der Ausweitung philanthropischer Unterstützungen (durch Stiftungen wie Rockefeller oder Ford⁶⁵) und durch US-amerikanische Experten, die nach dem Zweiten Weltkrieg in das Land

61 Zu dem von Kühne vorgelegten Bericht vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (Im vorliegenden Band).

62 Washburne, Carleton: *Remakers of Mankind*. New York: Day Company 1932, S. 134–154.

63 Zu den Berichten der Bildungsexperten vgl. Başgöz, Wilson: *Educational Problems in Turkey*, 1968, S. 63–75; Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918. Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen*. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2019, S. 142–147.

64 Vgl. Şuhnaz, Yılmaz: *Turkish-American Relations, 1800-1952. Between the Stars, Stripes and the Crescent*. New York: Routledge 2015.

65 Vgl. Erdem, Murat; Rose, Kenneth W.: *The American Philanthropy in Republican Turkey: The Rockefeller and Ford Foundations*. *The Turkish Yearbook of International Relations* XXXI (2000), S. 131–157.

eingeladen wurden,⁶⁶ nahm der Einfluss der USA auf das türkische Bildungswesen zu. Alle Berichte der vor dem Zweiten Weltkrieg eingeladenen Bildungsexperten wurden 1939 vom türkischen Erziehungsministerium in türkischer Übersetzung veröffentlicht,⁶⁷ die der späteren US-amerikanischen Experten 1955/56.⁶⁸ Die von den genannten weiteren Bildungsexperten vorgelegten Vorschläge und Empfehlungen bleiben in den meisten Arbeiten entweder gänzlich unberücksichtigt oder werden nur am Rande erwähnt, obgleich auch ihre Berichte ins Türkische übersetzt und veröffentlicht wurden und sich etliche Überschneidungen mit Deweys Empfehlungen zeigen. So wird übersehen, dass sich über diese Experten mit ihren Berichten, Vorschlägen und pädagogischen Schriften und in Verbindung mit den von der europäischen Reformbewegung inspirierten Vorstellungen der türkischen Pädagogen eine transnationale Sphäre formierte, in der Türkei unterschiedliche Reformideen und -praktiken zirkulierten und somit ein vielgestaltigeres pädagogisches Umfeld entstand, als das Gros der Studien zum Einfluss Deweys ahnen lässt.

6 Transnationale Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens in der Türkei

Anlässlich des siebzigsten Geburtstags John Deweys leitete Isaac L. Kandel 1929 seinen Vortrag über dessen Einfluss auf die Pädagogik in anderen Ländern mit den Worten ein: „It's difficult at a time when education throughout the world is passing through a period of unrest and transition to evaluate all the influences that underlie so widespread a movement. Still less is it possible to estimate the

66 Eingeladene Experten waren Watson Dickermann, Professor an der Universität Michigan, er stellte 1951 einen Bericht über das öffentliche Bildungswesen in der Türkei; John Rufi, Professor an der Universität Missouri, er legte im gleichen Jahr einen Bericht zu Beobachtungen, Problemen und Empfehlungen im Sekundarschulbereich vor; Roben J. Maaske, Professor am Oregon College of Education, er verfasste 1953 einen Bericht über die Lehrerbildung; und M. Costat, er legte 1955 einen Bericht über die berufsbildenden Schulen in der Türkei vor.

67 Vgl. Dewey, John: Türkiye Maarifi Hakkında Rapor; Kühne, Alfred: Mesleki Terbiyenin İnkişafına Dair Rapor; Buysse, Omer: Teknik Öğretim Hakkında Rapor; Malche, Albert: İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor; Parker, Beryl: Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor; alle in Maarif Vekilîği Ana Programı Hazırlık Serisi 1939. İstanbul 1939. Der Bericht der Kemmerer-Kommission wurde vom türkischen Bildungsministerium (Maarif Vekâleti) herausgegeben: Amerikan heyeti raporundan: Eğitim işleri. İstanbul: Devlet Basımevi 1939. Vgl. auch Patton, Marcie J.: U.S. Advisory Aid to Turkey: The Hines-Kemmerer Mission, 1933–1934. ETH Zürich, <<http://www.files.ethz.ch/isn/58238/MESV3-4.pdf>>.

68 Vgl. Keskin, Yusef: Progressive Education in Turkey: Reports of John Dewey and his Successors. *International Journal of Progressive Education* 10.3 (2014), S. 72–85, hier 83–85.

influence of an individual“⁶⁹. Kandel verwies damit nicht nur auf die weltweite Erziehungsbewegung, die sich nach dem Ersten Weltkrieg zu formieren begann und die es erschwerte, den Einfluss einer einzelnen Person zu erfassen, sondern er reihte auch die US-amerikanischen Reformideen in Verbindung mit der sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ausbreitenden europäischen Reformbewegung in einen transnationalen historischen Kontext ein. Auch der schon erwähnte William W. Brickman machte schon früh auf die methodologischen Probleme aufmerksam, die mit der Untersuchung des Einflusses von „traveling ideas“ verbunden sind.⁷⁰ Er selbst baute seine Untersuchungen über Deweys transnationalen Einfluss auf einem umfangreichen Datensatz auf, zu dem neben den Reisen auch Übersetzungen, Rezensionen, Diskussionen in Fachzeitschriften sowie Hinweise in sonstigen Quellen gehörten. Auch Gert J. Biesta und Siebren Miedema gehen der Frage nach, wie der Einfluss Deweys auf pädagogische Reformen zu beurteilen sei und inwieweit der Begriff „Einfluss“ überhaupt Erklärungskraft habe.⁷¹ Wie schon Kevin J. Brehony in seiner kritischen Studie über Deweys Einfluss in England greifen auch sie auf den Politikhistoriker der Cambridge School Quentin Skinner zurück, der sich im Rahmen einer Neuen Ideengeschichte kritisch mit dem Nutzen der Kategorie „Einfluss“ als Erklärungsinstrument auseinandersetzt.⁷² Folgt man den von Skinner aufgestellten Kriterien, so kann nur dann von „Einfluss“ gesprochen werden, wenn „we can trace a direct, exclusive and unidirectional connection between one set of ideas and another“⁷³. Angesichts des Faktums, dass sich in den 1920er Jahren eine internationale Erziehungsbewegung unter dem Namen New Education (Éducation Nouvelle, Nueva Educación) formierte, die unter der Federführung der New Education Fellowship (NEF) mittels Weltkongressen und Zeitschriften weite Verbreitung fand,⁷⁴ lassen sich pädagogische Gedanken, Konzepte und Praktiken nicht mehr ohne weiteres einzelnen Personen zuordnen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass ähnliche Ideen und

69 Kandel, Isaak L.: John Dewey's Influence on Education in Foreign Lands. In: John Dewey. The Man and His Philosophy. Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday. Cambridge: Harvard University Press 1930, S. 65–74, hier 65.

70 Vgl. Brickman, William W.: Guide to research in educational history. New York: New York University Bookstore 1949; Sobe, Noah W.; Ness, Corinne: Comparative History of Education. William Brickman and the Study of Educational Flows, Transfers, and Circulations. *European Education* 42.2 (2010) S. 57–66.

71 Vgl. Biesta, Gert J. J.; Miedema, Siebren: Context and Interaction. How to Assess Dewey's Influence on Educational Reform in Europe? In: *Dewey and European Education*, 2000, S. 21–37, hier 23.

72 Vgl. Brehony, Kevin J.: An ‚Undeniable‘ and ‚Disastrous‘ Influence? Dewey and English Education (1895–1939). *Oxford Review of Education* 23.4 (1997), S. 427–445.

73 Biesta, Miedema: Context and Interaction, 2000, S. 25.

74 Ausführlich hierzu z.B. Koslowski, Steffi: Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013.

Praktiken in unterschiedlichen Umfeldern und unabhängig voneinander zum Tragen kamen. Während sich die frühen Arbeiten zur globalen Verbreitung von Deweys pädagogischen Ideen (wie die von Kandel und Brickman) noch in einem umfassenden transnationalen historischen Kontext bewegten und sie auch die am Ende des 19. Jahrhunderts von Europa ausgehende Erziehungsreformbewegung in ihre Rekonstruktionen mit einbezogen, sind diese transnationalen Austausch- und Transferbeziehungen bisher kaum beachtet und in den Arbeiten zu Deweys Rezeption und Einfluss in der Türkei wenig reflektiert worden – obwohl es in der Türkei vielfältige Kontakte, Begegnungen und Verflechtungen mit Wissenskulturen Frankreichs, Deutschlands, Belgiens und der Schweiz gab.

Ideen, Dinge oder Praktiken zirkulieren und lösen Transferprozesse nicht von selbst aus, sondern hierzu bedarf es Personen oder Medien der Vermittlung. Angesichts dessen haben sich im Rahmen der transnationalen Geschichte und Transferforschung Ansätze herausgebildet, die den Blick verstärkt auf Begegnungen, Kontakte, Austausche und Träger der Vermittlung lenken. Für die Türkei lassen sich Transferbeziehungen in Form der Entsendung von Studierenden bereits in der spätosmanischen Phase feststellen. So haben, wie Filiz Meşeci Giorgetti in ihrem Beitrag in diesem Band aufzeigt, Studierende aus der Türkei schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts Philosophie, Pädagogik oder Soziologie in Jena, Leipzig und Berlin studiert, die später in ihrem Land Funktionen in Lehrerbildung, Schulverwaltung oder Bildungspolitik übernahmen. Auch an die Lehrerbildungsstätte Karlsruhe-Ertligen wurden 1918 Studierende zum Studium entsandt, darunter Fuat Gündüzalp (1897–1986) und İsmail Hakkı Tonguç (1893–1960), beide später bekannte Pädagogen.⁷⁵ Der Bildungsreformer İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) bereiste Europa im Jahre 1910. Er war zu einem mehrmonatigen Gastaufenthalt am renommierten Lehrerbildungsinstitut École Normale de la Seine, besuchte Experimentalschulen in England und die Schule des Arztes, Psychologen und Reformpädagogen Orvide Decroly in Belgien. Während seines mehrmonatigen Aufenthalts in Berlin lernte er die 1910 gegründete Waldschule und deutsche reformpädagogische Ansätze kennen.⁷⁶ Daneben erhielten viele der in das Ausland entsandten türkischen Studierenden ihre Bildung in Frankreich. Mustafa Gündüz

75 Vgl. Gencer, Mustafa: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In: *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 117–136, hier 133f.

76 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1-2, (2014), S. 46–47. Die Erfahrungen über seinen Berliner Aufenthalt sind ausführlich beschrieben in Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Über das Verschmelzen von Disziplin und Kreativität in der deutschen Reformpädagogik. In: *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Hrsg. von Ingeborg Boer, Ruth Haerkötter, Petra Kappert. Berlin: de Gruyter 2002, S. 101–106.

zeigt auf, welche zentrale Rolle französische Kultur und Zivilisation auch noch in der Türkischen Republik spielten und welche Denkströmungen die intellektuelle Grundlage der modernen Pädagogik und Wissenschaft prägten.⁷⁷ Von den bedeutenden türkischen Pädagogen war es Sadrettin Celâl (Antel), der seine Ausbildung an der *École Normale Supérieure de Saint Cloud* in Paris bekam und an der Sorbonne bei Émile Durkheim studierte. Als Übersetzer, Lehrer und Direktor von Lehrerausbildungsstätten sowie Professor für Pädagogik an der reformierten Istanbuler Universität trug er in Verbindung mit seinen Schriften und Übersetzungen – wie viele andere türkische Pädagogen auch – zum Transfer von im Ausland erworbenen pädagogischen Wissenskulturen bei. Seine Schrift *Pedagoji* (Pädagogik) von 1930 erschien in mehreren Auflagen und „functioned as a reference book for new generation teachers“⁷⁸.

Von besonderer Bedeutung sind auch die Austausch- und Transferbeziehungen mit der Schweiz. Etliche türkische Pädagogen absolvierten ihr Studium an dem international renommierten Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau und der Universität Genf,⁷⁹ darunter der schon erwähnte Mustafa Rahmi (Balaban), der zwischen 1913 und 1920 Philosophie, Pädagogik und Psychologie unter anderem bei Pierre Bovet und Adolf Ferrière studierte und mit Édouard Claparède zusammenarbeitete. Schon 1913 begann er mit dem Schreiben und der Übersetzung von Werken aus Allgemeiner Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und Kindererziehung. Von 1920 bis zu seinem Tod 1953 schrieb oder übersetzte er über 80 Bücher und 800 Artikel;⁸⁰ die meisten befassten sich mit „new trends in education, the introduction of their practices into Turkey, and the identification of them with the Turkish educational system“⁸¹. Er übersetzte Werke von Vertretern der neuen Erziehungsbewegung wie Claparède, Dewey, Ferrière, Montessori und Decroly. Umgekehrt gingen Transfers pädagogischen Wissens von den Genfer Pädagogen und Verfechtern einer *école active* Adolphe Ferrière und Pierre Bovet aus, die, wie Dewey, auf Einladung des türkischen Erziehungsministeriums als Bildungsexperten 1928 bzw. 1930 in die Türkei kamen. Ferrière, einer der Direktoren des NEF, hielt in seiner vierwöchigen Reise 22 Konferenzen ab, darunter einen Vortrag an der *École normale* in Smyrna mit 600 Zuhörern, in denen er über *écoles nouvelles* auf dem Lande, die *école active* und Fragen der Koedukation referierte und damit ebenfalls zur Verbreitung der neuen pädagogischen Ideen und Konzepte beitrug.

77 Vgl. Gündüz, Mustafa: Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908–1930). *History of Education* 38.2 (2009), S. 191–216.

78 Ata, Bahri: A Turkish Intellectual Between Marxist Politics and Durkheim's Pedagogy: Sadrettin Celâl Antel and History Teaching. *Education and Science (Eğitim ve Bilim)* 39.175 (2014), S. 27–40.

79 Vgl. Meşeci Giorgetti, im vorliegenden Band.

80 Vgl. Şahin: *The Life and Ideas*, 2008, S. 103.

81 Vgl. ebd. S. 109.

Daneben nahm Ferrière eine Vermittlerrolle beim Anschluss der Türkei an die internationale pädagogische Erziehungsbewegung ein, indem er die Gründung der türkischen Sektion der NEF und die Teilnahme führender türkischer Pädagogen an den Weltkonferenzen dieser Erziehungsbewegung 1927 in Locarno, 1929 in Helsingør und 1932 in Nizza beförderte.⁸² Hinweise auf einen über Deweys Türkeireise vermittelten Studienaustausch mit den Vereinigten Staaten sind bisher nicht bekannt. An dem International Institute of Education (IIE) des Teachers College der Columbia University, das für solche Austauschprogramme eigens geschaffen wurde und dessen Ziel die internationale Verbreitung und der Transfer US-amerikanischer demokratischer Erziehungsideen und Kulturelemente war,⁸³ war die Türkei in den 1920er und 1930er Jahren nicht präsent. Lediglich für 1941 findet sich ein Hinweis darauf, dass „the Turkish Government entrusted to the Institute the supervision of nearly 100 Turkish students sent to this country to study technical subjects, particularly engineering“⁸⁴.

Auch Übersetzungen fungieren als Vermittlungsmedien und bilden eine wichtige Grundlage für Bildungstransfer.⁸⁵ Nicht zuletzt wurde in den Arbeiten zum Einfluss Deweys in der Türkei immer wieder auf die Übersetzung seiner Werke als Indikator für die Rezeption seiner pädagogischen und philosophischen Ideen verwiesen. Übersehen wird jedoch häufig, dass – neben Auslandsstudium, Studienreisen oder sonstigen Arten des Austauschs – die Übersetzung westlicher pädagogischer Schriften schon in der spätoosmanischen Zeit ein wichtiges Medium des pädagogischen Wissenstransfers war und auch über diesen Vermittlungsweg bereits eine Teilnahme türkischer Pädagogen am europäischen Reformdiskurs stattfand. So lagen bereits 1912 und 1914 Edmond Demoulin's international vielbeachtete Schriften übersetzt vor⁸⁶ – darunter *L'éducation nouvelle: L'École des Roches* (1896), und auch die nicht weniger bekannte Arbeit von Alfred Binet und Théodore Simon von 1911 über die Messung der Intelligenzentwicklung bei Kin-

82 Vgl. Mayer: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens, 2019, S. 144, 148–151.

83 Vgl. Bu, Liping: Education and International Cultural Understanding: The American Elite Approach, 1920–1937. In: Teaching America to the World and the World to America. Education and Foreign Relations since 1870. Hrsg. von Richard Garlitz, Lisa Jarvinen. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2012, S. 111–134.

84 Kandel, Isaac L.: United States Activities in International Cultural Relations. Washington, D. C.: American Council on Education Studies 1945, S. 43.

85 Vgl. hierzu und zu den weiteren Ausführungen Mayer, Christine: The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives. Hrsg. von Eckhardt Fuchs, Eugenia Roldán Vera. Cham: Palgrave Macmillan 2019, S. 49–68.

86 *L'éducation nouvelle (Yeni mektepte)* wurde von dem Pädagogen Nati Atuf (Kansu) übersetzt, und die in viele Sprachen übertragene Schrift *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons? (Anglo-Saksonların esbâb-ı faikiyeti nedir?)* von 1897 erschien 1914 in der Übersetzung von Ali Fuad Erden und Ahmet Naci; vgl. Gündüzalp: Ögretmen Meslek. Cilt VI, 2010, S. 101, 117.

dern war 1912 schon ins Türkische übertragen.⁸⁷ In der frühen republikanischen Phase stieg die Zahl der Übersetzungen allerdings sprunghaft an. Übersetzt von türkischen Pädagogen, die Studienaufenthalte in Frankreich, der Schweiz und Deutschland verbracht hatten, wurden Klassiker wie Rousseau, Spencer, Durkheim, Fichte, Kant sowie immer wieder Pestalozzi und Fröbel nach 1923 zu Bestandteilen der neuen Erziehungsbewegung. Neben Dewey sind die Übersetzungen Genfer Pädagogen, deren Schriften ebenfalls in mehrere Sprachen übersetzt wurden,⁸⁸ häufig vertreten: So wurden etliche Werke von Edouard Claparède ins Türkische übersetzt, darunter sein renommiertes Buch über die Psychologie des Kindes und die experimentelle Pädagogik in der Translation von Mustafa Rahmi (Balaban) 1923 und von Hüseyin Cahit (Yalçın) 1928, des Weiteren seine Schrift über das Diagnostizieren der Fähigkeiten von Schülern, die von M. Baha (Arıkan) 1937 übertragen wurde, sowie seine *L'éducation fonctionnelle*, ebenfalls von Rahmi (Balaban) 1940 übersetzt.⁸⁹ Auch zahlreiche Schriften Adolphe Ferrière's wurden ins Türkische übertragen, darunter sein Hauptwerk *École active* in der Translation von Baha (Arıkan) 1929 und wohl auch von Münir Raşit (Öymen) 1932, ferner seine Arbeit über Praxis und Erfahrungen der *école active*, übertragen von Mustafa (Işıksal) 1931, sowie die Schriften zur Freiheit des Kindes in der *école active* und zur Erziehung in der Familie, die Baha (Arıkan) 1928 und Rahmi (Balaban) 1930 übersetzten.⁹⁰

Einen Spitzenplatz unter den Übersetzungen nahmen Schriften von und zu Orvide Decroly's Schule, seiner Methode sowie seinen pädagogischen Programmen und Spielen ein. Darunter befindet sich Amélie Hamaides bekannte Arbeit

87 *La mesure de développement de l'intelligence chez jeunes enfants* (Çocuklarda zekânın mikyası, 1912) wurde von dem Schriftsteller und Pädagogen İbrahim Alâettin (Gövsâ) übersetzt und erschien ebenfalls 1913 und 1915, wie auch eine weitere Übersetzung über die Intelligenzmessung bei Kindern (Cocuklarda zekâ ölçüleri, 1931). Vgl. Gündüzalp: Öğretmen Meslek. Cilt VI, 2010, S. 132; ebd. Cilt I, 1951, S. 42; ebd. Cilt II, 1951, S. 4.

88 Vgl. Tröhler, Daniel: *Langue als Homeland: The Genevan Reception of Pragmatism*. In: *Inventing the Modern Self*, 2005, S. 61–83, hier 77.

89 *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1905 (Çocuk ruhiyatı ve tecrübi pedagoji, 1923, und *Çocuğun psikolojisi ve tecrübi pedagoji*, 1928); *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, 1924 (Okul çocuklarının kabiliyetlerini nasıl teşhis etmeli?), übersetzt von H. Çerçel 1937, und *L'éducation fonctionnelle*, 1931 (Fonksiyonel Terbiye, 1940). Vgl. Gündüzalp: Öğretmen Meslek. Cilt VI, 2010, S. 201, 294; ebd. Cilt I, 1951, S. 114, 150, 165; ebd. Cilt II, 1951, S. 43.

90 *L'école active* (2 vol.), 1922 (Yeni umumi tedris usulü (birinci cilt); Faal mektep usulü (birinci fasikül), 1929; Faal mektep esasları ve istikbalı, 1932); *La pratique de l'école active: expériences et directives*, 1924 (Faal mektepin tatbikatı (tecrübeler ve direktifler), 1931); *La liberté de l'enfant à l'école active*, 1928 (Faal mektepte çocuğun hürriyeti, 1932); *L'éducation dans la famille*, 1921 (Ailede terbiye, 1930); daneben wurde auch die bekannte Schrift *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*, 1928 (Üç büyük terbiyecisi) von Mustafa (Işıksal) 1932 übersetzt. Vgl. Gündüzalp: Öğretmen Meslek. Cilt I, 1951, S. 17, 76, 44, 21, 90, 77, 86.

zur Methode Decroly, übersetzt von Leman Sadrettin (Antel) 1926, ferner das von Decroly mit Eugénie Monchamp verfasste Buch *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* in der Übertragung von Kâzım Nami (Duru) 1931 sowie die zusammen mit Gérard Boon angefertigte Schrift *Vers l'école renouvelée*, die Baha (Arıkan) 1932, in unterschiedlichen Fassungen auch schon 1929 übersetzte.⁹¹ Obgleich Kerschensteiner in der Türkei einen Namen hatte und München ein Ziel vieler türkischer Studienreisen war, wurden seine Schriften relativ spät ins Türkische übertragen. Dazu gehören *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* in der Übersetzung des Pädagogen und Gründers der Dorfinstitute İsmail Hakkı (Tonguç) 1931, *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, übersetzt von dem Pädagogen und Bildungspolitiker Hıfızrahman Raşit (Öymen) 1931 und 1947, sowie *Der Begriff der Arbeitsschule*, übertragen ins Türkische von dem Pädagogen Fuat Gündüzalp 1947.⁹²

Mit Blick auf den Transfer und die Rezeption der unterschiedlichen Wissenskulturen stellt sich die Frage nach der Adaption pädagogischer Gedanken und Konzepte und ihrer Einbindung in die Aufnahmekultur. Der Übersetzung kommt in diesem Prozess die wichtige Funktion zu, durch Umdeutung und Reinterpretation den Text dem lokalen Kontext anzupassen, um damit eine entscheidende Voraussetzung für die Rezeption und Popularisierung eines Werkes zu schaffen. Obgleich Übersetzungen durch staatliche Übersetzungsbüros in der Türkei eine zentrale Rolle spielten, ist über die Übersetzungskultur bisher wenig bekannt. Bei den meisten pädagogischen und philosophischen Werken wurde bis 1940 und zum Teil noch später auf französische Übersetzungen als Grundlage für die Translation ins Türkische zurückgegriffen. Auch durch Zusammenfassungen, Sektionen und Kompilationen wurde versucht, die in einem anderen kulturellen

91 La méthode Decroly, 1922 (Dükrolı (decroly) usulü, 1926); *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, 1914 (Terbiyevi oyunlarla zihni ve hareki faaliyet temrinleri. Decroly ve matmazel Monchampe, 1931); *Vers l'école renouvelée*. Texte imprimé une première étape, 1921 (Yenileştirilmiş mektebe doğru. Decroly ve Gérard Boon, 1932; Decroly usulünü tatbikatı, 1929; Yeni mektep, yeni program, yeni tedris usulü, 1929). – Arbeiten zu Decroly's Methode und seinen pädagogischen Spielen liegen auch vor von Ahmet Hikmet (Decroly'nin terbiye usulleri, 1932; Decroly'nin terbiyevi oyunları, 1932) und M. Baha Tefik (Decroly'nin ders oyunları rehberi, 1931). Vgl. Gündüzalp: Öğretmen Meslek. Cilt VI, 2010, S. 255; ebd. Cilt I, 1951, S. 61, 91, 5, 17, 75, 43, 100; ebd. Cilt II, 1951, S. 10.

92 *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, 1921 (Mürebınin ruhu ve muallim yetiştirme melesi, 1931); *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*, 1910 (Vatandaşlık terbiyesi, 1931, *Vatandaşlık Terbiyesinin Mânası*, 1947); *Begriff der Arbeitsschule*, 1912 (İş okulu kavramı, 1947). Daneben gibt es noch eine Retranslation der französischen Übersetzung Ferrières zu Kerschensteiners Erfahrungen im Rahmen der Arbeitsschule (İlkmektep çerçevesi içinde iş mektebi tecrübesi, 1932) sowie eine aus Übersetzungen und eigenen Texten bestehende umfangreiche Schrift von İsmail Hakkı (Tonguç) zu Kerschensteiners pädagogischen Ideen und Konzepten aus dem Jahr 1933. Vgl. Gündüzalp: Öğretmen Meslek. Cilt I, 1951, S. 55, 65, 79, 104; ebd. Cilt II, 1951, S. 173, 179.

Kontext entstandenen pädagogischen Ideen und Konzepte in die eigenen Erziehungsvorstellungen und lokalen Kontextbedingungen zu transferieren. So stellte Yasemin Alptekin bei einem Vergleich von Deweys Report mit der türkischen Übersetzung fest, dass der Begriff „progressive education“ durch andere Ausdrücke ersetzt wurde, wodurch „the phrase ‚progressive education‘ lost its meaning in most parts of the translated versions of the report and in other works of Dewey translated by Turkish scholars“⁹³. Und zur Übersetzungspraxis von Mustafa Rahmi (Balaban) wird vermerkt: „he translated the works of scholars into Turkish and offered suggestions in order to adapt them to Turkey“⁹⁴.

Ferner ist aus der Transferforschung bekannt, dass die transnationale Rezeption und Adaption von Ideen, Konzepten oder Praktiken im Zuge der Rekontextualisierung in der Aufnahmekultur eine Vermischung, eine *métissage*, erfahren. So sind auch die zirkulierenden pädagogischen Ideen und Ansätze zur Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens in der Türkei, wie in anderen Ländern auch, in Form einer Mischung rezipiert und aufgegriffen worden. Hinweise darauf finden sich nicht nur in Schriften türkischer Pädagogen wie z.B. bei Sadrettin Celâl (Antel), der Durkheims Erziehungsdenken mit einer marxistischen Perspektive verband und sich in seinen pädagogischen Reformansätzen sowohl an den Entwicklungen in Europa als auch in den Vereinigten Staaten orientierte. Es zeigt sich vielmehr auch in dem Lehrplan von 1926 für das öffentliche Primar- und Sekundarschulwesen der Türkei. So schreibt Mustafa Rahmi Bey in der von Ferrière herausgegebenen Zeitschrift *Pour l'Ère Nouvelle*, dass man sich bei der Erstellung dieses Lehrplans umfassend mit den Ideen und Grundsätzen der „neuen“ Erziehung auseinandergesetzt und unterschiedliche Ansätze und Methoden adaptiert habe; er führt dazu aus:

„Pour former une pareille génération [qui sait collaborer, en prenant comme guide la science], nous avons adopté les bases de l'éducation nouvelle. Nous avons largement profité des œuvres des Professeurs Ed. Claparède, P. Bovet, Ad. Ferrière, Dr Decroly, John Dewey, Kilpatrick. Nous sommes très reconnaissants à ces apôtres de l'éducation nouvelle.“⁹⁵

93 Alptekin: John Dewey's 1924 report, 2015, S. 184.

94 Şahin: The Life and Ideas, 2008, S. 110.

95 Rahmi Bey, Mustafa: L'Éducation Nouvelle en Turquie. Pour L'Ère Nouvelle 8.45 (1929), S. 34–35, hier 34. „Um eine Generation auszubilden [die weiß, wie man zusammenarbeitet und die Wissenschaft als Leitfaden verwendet] haben wir die Grundlagen der ‚neuen Erziehung‘ adaptiert. Wir haben sehr von den Werken der Professoren Ed. Claparède, P. Bovet, Ad. Ferrière, Dr. Decroly, John Dewey, Kilpatrick profitiert. Wir sind diesen Aposteln der neuen Erziehung sehr dankbar.“ [Übersetzung CM]

Die in der gleichen Zeitschrift abgedruckten detaillierten Ausführungen des Lehrplans für die ersten drei Klassenstufen machen sichtbar,⁹⁶ dass man sich bei der Lehrplangestaltung an der Lebenswelt der Kinder und am Prinzip der Schüler-selbsttätigkeit orientierte, das Konzept des Gesamtunterrichts berücksichtigte und dem Arbeitsunterricht (*Travaux manuels*) eine besondere Bedeutung schenkte. Es sind somit Ansätze einer *école active* (Ferrière), Grundsätze einer *école pour la vie par la vie* (Decroly), Elemente eines *learning by doing* (Dewey) und des Werk- und Arbeitsunterrichts (Kerschensteiner)⁹⁷ in die inhaltliche wie methodische Gestaltung eingeflossen, die eine *métissage* erkennen lassen.⁹⁸

7 Schlussbemerkung

Es ist festzuhalten, dass schon in der spätosmanischen Phase ein reger Austausch pädagogischen Wissens stattfand und bereits zu Beginn des Jahrhunderts türkische Pädagogen an den europäischen Reformdiskussionen partizipierten. In der frühen republikanischen Phase formierte sich durch Aufenthalte von Bildungsexperten, eine intensivierete Übersetzungspraxis und internationalen Austausch etwa auf Konferenzen eine transnationale Sphäre, die weitaus umfangreicher war, als die Arbeiten zu Deweys Türkei-besuch und zur Frage seines Einflusses auf das türkische Erziehungs- und Schulwesen es deutlich werden lassen. Abgesehen davon, dass man nicht einer Mythologisierung Vorschub leisten, das Konzept des Einflusses weiterhin kritischer Reflexion bedarf, erweist sich auch, dass pädagogische Ideen, Konzepte und Praktiken, vor allem in Zeiten einer globalen Erziehungsreformbewegung, nicht mehr ohne weiteres einzelnen Personen zugeordnet werden können. Will man einer Blickverengung entgegen und der Vielgestaltigkeit der Austausche, Verbindungen und Verflechtungen im transnationalen Transfersgeschehen Rechnung tragen, bietet sich ein Perspektivenwechsel an. Zu fragen ist demnach nicht mehr nach dem Einfluss einer Person oder der Wirkung einer Sache, sondern in den Fokus rücken das Transfersgeschehen und die unterschiedlichen Verflechtungszusammenhänge selbst. Auch wenn eine Forschungsperspektive dieser Art mit vielerlei Herausforderungen verbunden ist, bieten sich in diesem Rahmen nicht nur Möglichkeiten, einseitige Zuschreibungen zu vermeiden, sondern auch dazu, die immer noch überwiegend national fixierte historische Bildungsforschung ein Stück weiter aufzubrechen.

96 Vgl. Le programme des centres d'intérêt dans le trois premières classes des écoles publiques en Turquie, d'après la traduction faite par les soins d'Assim Ismet Bey. Pour L'Ère Nouvelle 8.45 (1929), S. 35–40.

97 Zum Werk- und Arbeitsunterricht vgl. auch Meşeci Giorgetti im vorliegenden Band.

98 Vgl. hierzu auch Mayer: Zirkulation und Transfer, 2019, S. 148–149.

Quellen und Literatur

- Alptekin, Yasemin: John Dewey's 1924 report on Turkish education. Progressive education translated out of existence. In: *Tradition, Tension and Translation in Turkey*. Hrsg. von Şehnaz Tahir Gürçağlar, Saliha Paker, John Milton. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company 2015, S. 181–198.
- Ata, Bahri: A Turkish Intellectual Between Marxist Politics and Durkheim's Pedagogy: Sadrettin Celâl Antel and History Teaching. *Education and Science (Eğitim ve Bilim)* 39.175 (2014), S. 27–40.
- Ata, Bahri: The Influence of an American Educator (John Dewey) on the Turkish Educational System. *The Turkish Yearbook of International Relations XXXI.2* (2000), S. 119–130.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı: Über das Verschmelzen von Disziplin und Kreativität in der deutschen Reformpädagogik. In: *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeiteugen*. Hrsg. von Ingeborg Boer, Ruth Haerkötter, Petra Kappert. Berlin: de Gruyter 2002, S. 101–106.
- Başgöz, İlhan; Wilson, Howard E.: *Educational Problems in Turkey, 1920–1940*. Bloomington: Indiana University 1968.
- Bellmann, Johannes: Dewey und die Sehnsucht nach Erlösung vom deutschen Bildungsdenken. Zur Umwertung eines Klassikers im Kontext der Disziplingeschichte. In: *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Hrsg. von Patrick Bühler, Thomas Bühler, Fritz Osterwalder. Bern: Haupt 2013, S. 37–52.
- Biesta, Gert J. J.; Miedema, Siebren: Context and Interaction. How to Assess Dewey's Influence on Educational Reform in Europe? In: *Dewey and European Education. General Problems and Case Studies*. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Heinz Rhyn. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2000, S. 21–37.
- Bilgi, Sabiha; Özsoy, Seçkin: John Dewey's Travelings into the Project of Turkish Modernity. In: *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Hrsg. von Thomas S. Popkewitz. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2005, S. 153–177.
- Brehony, Kevin J.: An 'Undeniable' and 'Disastrous' Influence? Dewey and English Education (1895–1939). *Oxford Review of Education* 23.4 (1997), S. 427–445.
- Brickman, William W.: *Guide to research in educational history*. New York: New York University Bookstore 1949.
- Brickman, William W.: John Dewey's Foreign Reputation as an Educator. *School and Society* 70.22 (1949), S. 257–265.
- Brickman, William W.: The Turkish Cultural and Educational Revolution: John Dewey's Report of 1924. In: *Educational Roots and Routes in Western Europe*. Hrsg. von dems. Cherry Hill, N. J.: Emeritus Inc. 1985, S. 291–306.
- Bu, Liping: Education and International Cultural Understanding: The American Elite Approach, 1920–1937. In: *Teaching America to the World and the World to America. Education and Foreign Relations since 1870*. Hrsg. von Richard Garlitz, Lisa Jarvinen. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2012, S. 111–134.
- Büyükdüvenci, Sabri: John Dewey's Impact on Turkish Education. *Studies in Philosophy and Education* 13.3–4 (1994/95), S. 393–400, und in: *The New Scholarship on Dewey*. Hrsg. von Jim Garrison. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 1995, S. 225–232.
- Çelik, Raşit: Quality and Diversity: Reconsidering John Dewey and some Fundamental Problems of Teacher Training System in Turkey. *Sustainable Multilingualism* 11 (2017), <<http://dx.doi.org/10.1515/sm-2017-0013>>.
- Cohen, Carl: Introduction. In: *Dewey, John: Essays on Politics and Society 1923–1924. The Middle Works 1899–1924. Bd. 15*. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1983/1988, S. ix–xxvi.

- Cole, Jeremy: Democracy exported, history expunged: John Dewey's trip to Turkey and the challenge of building 'civilised' nations for democratic life. *History of Education* 43.4 (2014), S. 504–523.
- Dewey and European Education. General Problems and Case Studies. Hrsg. von Jürgen Oelkers, Heinz Rhyh. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2000.
- Dewey, John: A Checklist of Translations, 1900–1967. Hrsg. von Jo Ann Boydston, Robert L. Andresen. Carbondale: Southern Illinois University Press 1969.
- Dewey, John: Essays on Politics and Society 1923–1924. The Middle Works 1899–1924. Bd. 15. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1983/1988.
- Dewey, John: Preliminary Report. In: ders.: Essays on Politics and Society 1923–1924. The Middle Works 1899–1924. Bd. 15. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1983/1988, S. 301–307.
- Dewey, John: Report and Recommendations upon Turkish Education. In: ders.: Essays on Politics and Society 1923–1924. The Middle Works 1899–1924. Bd. 15. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1983/1988, S. 275–297.
- Dykhuizen, George: The Life and Mind of John Dewey. Einleitung von Harold Taylor. Carbondale: Southern Illinois University Press 1973.
- Erdem, Murat; Rose, Kenneth W.: The American Philanthropy in Republican Turkey: The Rockefeller and Ford Foundations. *The Turkish Yearbook of International Relations* XXXI (2000), S. 131–157.
- Gencer, Mustafa: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In: *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Hrsg. von Esther Möller, Johannes Wischmeyer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 117–136.
- Goodenow, Ronald K.: The progressive educator and the Third World: a first look at John Dewey. *History of Education* 19.1 (1990), S. 23–40.
- Gündüz, Mustafa: Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908–1930). *History of Education* 38.2 (2009), S. 191–216.
- Gündüzalp, Fuat M.: *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu. Cilt I: 1928–1938*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi 1951.
- Gündüzalp, Fuat M.: *Öğretmen Meslek Kitapları Kılavuzu. Cilt VI: 1840–1928*. Ankara: Telif Hakkı 2010.
- Gürçağlar, Şehnaz Tahir: *The Politics and Poetics of Translations in Turkey, 1923–1960*. Amsterdam: Rodopi B.V. 2008.
- Inventing the Modern Self and John Dewey. *Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Hrsg. von Thomas S. Popkewitz. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2005.
- John Dewey's Reception and Influence in Europe and America. *Espacio, Tiempo y Educación (Themenheft)* 3.2 (2016).
- Kandel, Isaac L.: *United States Activities in International Cultural Relations*. Washington, D. C.: American Council on Education Studies 1945.
- Kandel, Isaac L.: John Dewey's Influence on Education in Foreign Lands. In: *John Dewey. The Man and His Philosophy. Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday*. Cambridge: Harvard University Press 1930, S. 65–74.
- Keskin, Yusef: Progressive Education in Turkey: Reports of John Dewey and his Successors. *International Journal of Progressive Education* 10.3 (2014), S. 72–85.
- Klinic, Emin; Erdogan, Niyazi; Cavlazoglu, Baki; Burlaw, Lynn M.: John Dewey's Impacts on the 1924 Turkish Elementary School Curriculum: A Content Analysis. *Ozean Journal of Social Sciences* 7.2 (2014), S. 27–38.
- Koslowski, Steffi: *Die New Era der New Education Fellowship. Ihr Beitrag zur Internationalität der Reformpädagogik im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2013.
- Kreiser, Klaus: *Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck 2012.

- Labaree, David F.: Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica* 41.1/2 (2005), S. 275–288.
- Le programme des centres d'intérêt dans le trois premières classes des écoles publiques en Turquie, d'après la traduction faite par les soins d'Assim Ismet Bey. *Pour L'Ère Nouvelle* 8.45 (1929), S. 35–40.
- Leclair, Zacharie: Charles R. Crane and the Wilsonian Progressivism. New York: Peter Lang 2017.
- Maarif Vekilligi Ana Programa Hazırlık Serisi 1939. Istanbul 1939.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens – Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung nach 1918. *Teilbeitrag in Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 137–151.
- Mayer, Christine: The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Hrsg. von Eckhardt Fuchs, Eugenia Roldán Vera. Cham: Palgrave Macmillan 2019, S. 49–68.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1-2 (2014), S. 42–58.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (Im vorliegenden Band).
- Metz, Helen Chapin: Turkey. A country study. Washington D. C.: Federal Research Division, Library of Congress 1995.
- Monroe, Paul: Education. In: *Modern Turkey. A Politico-Economic Interpretation, 1908–1923*. Hrsg. von Eliot Grinnell Mears. New York: Macmillan Company 1924, S. 117–140.
- Null, J. Wesley: Peerless Educator. The Life and Work of Isaac Leon Kandel. New York: Peter Lang 2007.
- Özsoy, Seçkin: „Turkish Modernisation“, Democracy, and Education: An Analysis from Dewey's Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimeri)* 9.4 (2009), S. 1925–1931.
- Patton, Marcie J.: U.S. Advisory Aid to Turkey: The Hines-Kemmerer Mission, 1933–1934. ETH Zürich, <<https://www.files.ethz.ch/isn/58238/MESV3-4.pdf>>.
- Prantl, Rudolf: Kerschensteiner als Pädagog. Paderborn: Schöningh 1917.
- Rahmi Bey, Mustafa: L'Education Nouvelle en Turquie. *Pour L'Ère Nouvelle* 8.45 (1929), S. 34–35.
- Ryan, Alan: John Dewey and the High Tide of American Liberalism. New York: W. W. Norton 1995.
- Şahin, Mustafa: The Life and Ideas of Mustafa Balaban. *International Journal of Turkish Studies* 14.1/2 (2008), S. 103–116.
- Santoro, Doris A.; Dorn, Charles: A Vital, Independent, and Lay Republic: John Dewey and the Role of Education in Establishing the Turkish State. In: *Teaching America to the World and the World to America. Education and Foreign Relations since 1870*. Hrsg. von Richard Garlitz, Lisa Jarvinen. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2012, S. 93–110.
- Saul, Norman E.: The life and times of Charles R. Crane, 1858–1939. American businessman, philanthropist, and a founder of Russian studies in America. Lanham: Lexington Books 2013.
- Scotten, Robert M.: Letter of Transmittal for Preliminary Report on Turkish Education. In: *Dewey, John: Essays on Politics and Society 1923–1924. The Middle Works 1899–1924. Bd. 15*. Hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press 1983/1988, S. 419–420.
- Sobe, Noah W.; Ness, Corinne: Comparative History of Education. William Brickman and the Study of Educational Flows, Transfers, and Circulations. *European Education* 42.2 (2010) S. 57–66.

- Şuhnaz, Yılmaz: *Turkish-American Relations, 1800–1952. Between the Stars, Stripes and the Crescent*. New York: Routledge 2015.
- Szyliowicz, Joseph S.: *Education and Modernization in the Middle East*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press 1973.
- The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space. Hrsg. von Rosa Bruno-Jofré, Jürgen Schriewer. Abingdon: Routledge 2012.
- The New Scholarship on Dewey. Hrsg. von Jim Garrison. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 1995, S. 225–232.
- Tröhler, Daniel: *Langue als Homeland: The Genevan Reception of Pragmatism*. In: *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Hrsg. von Thomas S. Popkewitz. New York, N. Y.: Palgrave Macmillan 2005, S. 61–83.
- Turan, Selahattin: *John Dewey's Report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited*. *History of Education* 29.6 (2000), S. 543–555.
- Uygun, Selçuk: *John Dewey and Village Institute Model in Teacher Training System in Turkey*. In: *International handbook of progressive education*. Hrsg. von Mustafa Yunus Eryaman, Bertram C. Bruce. New York, N. Y.: Peter Lang 2015, S. 75–90.
- Uygun, Selçuk: *The impact of John Dewey on the teacher education system in Turkey*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 36.4 (2008), S. 291–307.
- Washburne, Carleton: *Remakers of Mankind*. New York: J. Day Company 1932.
- Westbrook, Robert: *John Dewey and American Democracy*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press 1991.
- Wilson, Lucy L. W.: *Education in the Republic of Turkey*. *School and Education* XXVIII. 725 (1928), S. 601–610.
- Wolf-Gazo, Ernest: *John Dewey in Turkey: An Educational Mission*. *Journal of American Studies of Turkey* 3 (1996), S. 15–42, <http://www.asat-jast.org/images/JAST-ISSUES/JAST-03/03_Gazo.pdf>.
- Zürcher, Erik J.: *Turkey. A Modern History*. Reprint der neuen Auflage von 2004. London: Tauris & Co. 2013.

Christian Roith

Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Zusammenfassung: Zu Beginn des 20. Jahrhunderts diagnostizierten spanische Intellektuelle in ihrem Land erhebliche Fortschrittsdefizite, die sie insbesondere durch die Reform des Bildungswesens zu beheben hofften. Ausgehend von der Überlegung, dass die Orientierung an den wirtschaftlich und politisch dominanten europäischen Ländern einen erfolgversprechenden Weg darstellte, um den Umbau des eigenen Landes im Sinne einer modernen Nation voranzutreiben, kam es zur Entsendung von Experten, deren Aufgabe darin bestand, im Ausland pädagogische Theorien und Praktiken zu studieren und für das eigene Land zu adaptieren. Dabei ergeben sich Hinweise auf Ähnlichkeiten mit pädagogischen Modernisierungsstrategien des Osmanischen Reichs bzw. der Türkei. Beide Länder lagen an der Peripherie Europas und hatten ihren vormaligen Großmachtstatus verloren. Vor diesem Hintergrund stellten Intellektuelle in beiden Staaten erhebliche Modernisierungsdefizite fest, die sie durch den Aufbau eines nationalen Bildungswesens zu beheben hofften. Der vorliegende Beitrag skizziert die entsprechende historische Konstellation in Spanien, um die Grundlage für einen Vergleich mit dem Osmanischen Reich zu legen. Dessen Durchführung muss weiteren Forschungen vorbehalten bleiben.

Im Folgenden wird die Organisation von Studienaufenthalten spanischer Intellektueller in Deutschland mit Blick auf die Rolle der 1907 gegründeten *Junta para la Ampliación de Estudios* (JAE, Kommission zur Studierenerweiterung) in den Mittelpunkt gerückt. Rekonstruiert wird der Transfer reformpädagogischer Ideen am Beispiel von Manuel Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga Medina, Ángel Llorca y García und María de Maeztu Whitney, die großen Einfluss zunächst auf den akademischen Diskurs und, nach der Proklamation der Zweiten Spanischen Republik 1931, auch auf die offizielle Bildungspolitik hatten.

1 Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Der große englische Historiker und Hispanist Hugh Thomas spricht in verschiedenen Studien vom „riesigen amerikanischen Reich Spaniens, das lange Zeit un-

angefochten blieb und das mehr als drei Jahrhunderte lang bestand, länger als das britische, französische, holländische oder russische Kolonialreich“¹. Das Ende des 19. Jahrhunderts wurde von einem Ereignis geprägt, das einen herausragenden Platz im öffentlichen Diskurs des Landes einnehmen sollte: das sogenannte Kolonialdesaster. Nach der Unabhängigkeit der großen spanischen Kolonien auf dem südamerikanischen Festland blieben nur noch zwei größere Territorien aus dem ehemaligen Weltreich im Besitz des Landes, Kuba und die Philippinen. Kuba war mit etwa 35 Prozent des gesamten kolonialen Wirtschaftsverkehrs der wichtigste Handelspartner Spaniens.² Die demografische Struktur Kubas unterschied sich von der der Länder Südamerikas, die die Unabhängigkeit von Spanien erklärt hatten, da in drei Jahrhunderten der Kolonialherrschaft die indigene Bevölkerung fast vollständig ausgerottet und durch afrikanische Sklaven ersetzt worden war. Nach dem erfolgreichen Aufstand der afroamerikanischen Sklaven in Haiti (1791–1804) fühlten sich die kubanischen Grundbesitzer und Sklavenhalter von der spanischen Kolonialmacht besser gegen eine Rebellion ihrer Sklaven geschützt, als sie es in einem unabhängigen Land hätten bewerkstelligen können. Es gab zwar mehrere Aufstände, um die Unabhängigkeit Kubas zu erreichen, die jedoch alle niedergeschlagen wurden. Erst ein kurzer Krieg mit den USA beendete 1898 die spanische Herrschaft über Kuba. Im gleichen Jahr entrissen die USA mittels einer militärischen Intervention Spanien auch die Macht über die Philippinen, so dass das Land seine große asiatische Kolonie ebenfalls verlor. Des Weiteren gingen Spanien in der Auseinandersetzung mit den USA auch Puerto Rico und Guam verloren. Der 1898 in Paris geschlossene Friedensvertrag hatte schwerwiegende Auswirkungen: den Verlust eines der wichtigsten spanischen Außenhandelsmärkte, die Überlastung der Finanzen des Landes mit den Kriegskosten, den Verlust von Menschenleben in einem Militäreinsatz, der nicht populär war, die Verbitterung über die Unangemessenheit der Kolonialpolitik der Regierung, die Heimholung eines geschlagenen Heeres, das an eine herausragende Rolle bei der Erhaltung der Ordnung in den früheren Kolonien gewohnt war.³

Spanien begann das 20. Jahrhundert nicht mehr als Großmacht, die über Kolonien auf allen Kontinenten verfügte, sondern als mittelgroßes europäisches Land, das in vieler Hinsicht bedeutende Rückstände im Vergleich zu den Nachbarstaaten aufwies. Die wirtschaftliche Situation war von ständig steigenden Preisen geprägt, was eine Welle von Streiks der sich organisierenden Arbeiterklasse auslöste, die höhere Löhne und bessere Bedingungen am Arbeitsplatz einforderte. Daneben bildeten sich in zwei Regionen, nämlich in Katalonien und dem Basken-

1 Thomas, Hugh: *El Imperio Español – De Colón a Magallanes*. Barcelona: Planeta 2003, S. 5.

2 Vgl. Arriaga, José Luis et al.: *Historia de España – Hasta la Constitución de 1978*. Bilbao: Ediciones Mensajero 1979, S. 304.

3 Vgl. ebd. S. 309.

land, nationalistische Bewegungen, die hauptsächlich von der lokalen Bourgeoisie getragen wurden. Die Innenpolitik der abwechselnd konservativen und liberalen Regierungen unterschied sich in dieser historischen Periode kaum und war vor allem auf die Unterdrückung der Ansprüche des Proletariats ausgerichtet. Außenpolitisch richteten sich die kolonialen Bestrebungen Spaniens nach dem Verlust Kubas und der Philippinen auf Marokko, das auch von anderen europäischen Kolonialmächten, insbesondere Frankreich, begehrt wurde. Die 1909 begonnene militärische Intervention Spaniens war anfangs von Erfolgen gekennzeichnet, später (1921) von schweren Niederlagen, und in der Bevölkerung nicht populär. Die Mobilisierung von Reservisten führte 1909 zu einem von linken Gruppen organisierten Aufstand in Barcelona, der blutig niedergeschlagen wurde. Die Empörung richtete sich vor allem darauf, dass sich begüterte junge Männer vom Militärdienst freikaufen konnten, während junge Arbeiter diese Möglichkeit nicht besaßen. Im Zusammenhang mit der sogenannten *Tragischen Woche* in Barcelona wurde der libertäre katalanische Pädagoge Francesc Ferrer i Guàrdia in einem Schauprozess ohne Beweise als ein Anführer des Aufstands im Oktober 1909 zum Tode verurteilt und hingerichtet.⁴ Der 1859 geborene Autodidakt hatte nach einem längeren Aufenthalt in Frankreich 1901 in Barcelona die *Moderne Schule* gegründet, deren Schülerinnen und Schüler nach libertären Prinzipien unterrichtet wurden. Der Justizmord an ihm führte in Spanien und den europäischen Nachbarländern zu großen Protesten und hatte die Abdankung der konservativen Regierung Antonio Mauras zur Folge.

Im Ersten Weltkrieg erklärte sich Spanien neutral; der Krieg bot die Chance zu profitablen Geschäften mit den kriegführenden Ländern und zur Weiterentwicklung der industriellen Infrastruktur des Landes. Da die hohen Gewinne jedoch nicht in Form von Lohnerhöhungen an die Arbeiterklasse weitergegeben wurden, kam es weiterhin häufig zu Streiks, darunter einem Generalstreik im August 1917, und unter dem Eindruck der bolschewistischen Revolution in Russland zur Bildung einer Einheitsregierung. Diese war für die teilweise brutale Repression der Bestrebungen der organisierten Arbeiterschaft in den Folgejahren verantwortlich. Sie wurde 1923 von der Militärdiktatur des Generals Primo de Rivera abgelöst, die auf Unterstützung der rechten Parteien zählen konnte und von weiten Teilen der Bevölkerung hingenommen wurde. Zahlreiche Intellektuelle sowie liberale republikanische Politiker standen in Opposition zum Regime, Anarchisten und Kommunisten wurden weiterhin hart unterdrückt.⁵ Während der Diktatur wurde die Marokkofrage durch eine Übereinkunft mit Frankreich und einen militärischen Sieg gegen marokkanische Aufständische außenpolitisch gelöst und ein stabiles spanisches Protektorat im Norden des Landes etabliert.

⁴ Vgl. Archer, William: *The Life, Trial, and Death of Francisco Ferrer*. New York: Moffat, Yard 1911.

⁵ Vgl. Arriaga et al.: *Historia de España*, 1979, S. 322f.

Im Inneren kam es zeitweise zu einer spektakulären Wirtschaftsaufschwung. Die Weltwirtschaftskrise des Jahres 1929 machte sich allerdings auch in Spanien bemerkbar und führte zu zunehmender Unzufriedenheit mit dem diktatorischen Regime. 1930 trat Primo de Rivera zurück, nicht viel später dankte auch Alfons XIII. unter dem Eindruck eines Wahlsiegs der republikanischen Parteien ab. 1931 wurde die Zweite Spanische Republik ausgerufen, die nur kurz dauern sollte und in einem blutigen Bürgerkrieg endete, jedoch als Vorläuferin der gegenwärtigen spanischen Demokratie, einer parlamentarischen Monarchie, angesehen wird.

2 Die Debatte über die Notwendigkeit der Modernisierung Spaniens

Die Entwicklungen zwischen 1898 und dem Beginn des Ersten Weltkriegs spiegelten sich im intellektuellen Diskurs des Landes wider. Spanische Historikerinnen und Historiker sprechen von einer 98er Generation, wobei ihnen bewusst ist, dass es sich bei dieser Bezeichnung um eine nachträgliche Projektion auf eine ziemlich heterogene Gruppe von Intellektuellen handelt. Eine Grundlage für die kritischen Analysen der spanischen Gesellschaft, die Denker dieser Gruppe erarbeiteten, waren die Ideen des deutschen Philosophen Karl Christian Friedrich Krause (1781–1832), die Julián Sanz del Río als Professor an der *Universidad Central* in Madrid lehrte. Krauses Werke, in seinem Heimatland weitgehend vergessen, wurden in Spanien sehr positiv eingeschätzt, darunter seine Verteidigung der akademischen Freiheit und eine internationalistische Weltanschauung. Studenten von Sanz del Río, darunter Francisco Giner de los Ríos, gründeten 1876, während der Restauration im Anschluss an die demokratische Sechsjahresperiode, die *Institución Libre de Enseñanza* (ILE),⁶ eine liberale, nicht-religiöse Bildungseinrichtung, die vor allem Kinder des Madrider progressiven Bürgertums besuchten.⁷ Intellektuelle aus den Kreisen der ILE wiesen in ihren Werken immer wieder darauf hin, dass die, von ihnen als solche wahrgenommene, Rückständigkeit Spaniens eine Folge der unzureichenden Bildung der Bevölkerung sei, weshalb eine Reform des Bildungswesens dringend nötig wäre. Dabei befürworteten sie eine Ausrichtung am Beispiel der als fortgeschritten angesehenen europäischen Länder.

6 Wörtlich: Freie Lehrinstitution. Zu Beginn bot sie alle Bildungsstufen vom Kindergarten bis zur Universität an, die Privatuniversität schloss aber 1881 mangels Nachfrage. Der auch im Spanischen etwas seltsam anmutende Name geht auf ein Gesetz zurück, das privaten Bildungseinrichtungen verbot, sich als Schule zu bezeichnen.

7 Vgl. detailliert zur Geschichte der ILE Roith, Christian: *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería 2015, S. 39–61.

Ähnlich argumentierte als Vertreter der 98er Generation der Philosoph Miguel de Unamuno (1864–1936). Wie bei den anderen Intellektuellen dieser Gruppe war sein Hauptthema die Reflexion über den Zustand und die Zukunft Spaniens als Nation.⁸ Unamuno forderte eine Neuausrichtung, die insbesondere zwei Aspekte berücksichtigen sollte: Zum einen sollte sich Spanien als zu Europa gehöriges Land verstehen, zum anderen sollte sich das Denken der Führungsschichten an den Bedürfnissen des Volkes orientieren:

„Es ist eine der irrtümlichsten Auffassungen, die großen Nationalitäten unter einem König und einer Flagge als die legitimsten Produkte der Geschichte anzusehen. Unter dieser Geschichte von flüchtigen Ereignissen, einer auführerischen Geschichte, befindet sich eine andere, tiefgründige Geschichte der andauernden Tatsachen, eine verschwiegene Geschichte, eine Geschichte der armen Bauern, die Tag für Tag, ohne auszuruhen, vor dem Sonnenaufgang aufstehen, um ihr Land zu bestellen und Tag für Tag das Opfer autoritärer Abgaben sind. Die Frucht ihrer Arbeit wird ihnen geraubt, ihre Söhne werden ihnen genommen, um irgendwelche Leute zu töten, die ihnen nichts getan haben“.⁹

Die Nöte der Landarbeiter nahm in einer Reportage mit dem Titel *Tragisches Andalusien* der Schriftsteller Azorín¹⁰ auf; der Baske Pio Baroja schilderte in seinen Werken die Armut und das harte Leben der Arbeiterschaft in den großen Städten; der andalusische Dichter Antonio Machado zeigte in Werken wie *Die Felder Kastiliens* großen Respekt und Zuneigung zu den einfachen Leuten auf dem Lande. Die offen repressive Politik der konservativen wie der liberalen Regierungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von einem kritischen intellektuellen Diskurs begleitet, der die Reform des Bildungswesens, die Ausrichtung an Europa und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der benachteiligten Bevölkerungsschichten forderte. Bestandteil der Regierungspolitik wurden diese Auffassungen erst ab 1931, in der Zweiten Spanischen Republik.

3 Die Organisation auswärtiger Studienaufenthalte

3.1 Der Rat für die Modernisierung der Bildung

Die Tatsache, dass mehr als tausend Studien¹¹ über die *Junta para la Ampliación de Estudios* (JAE) veröffentlicht wurden, unterstreicht die herausragende Bedeu-

8 Vgl. Tuñón de Lara: La España del siglo XIX, 1975, S. 214.

9 Unamuno, Miguel de: La crisis del patriotismo. Ensayos. Madrid 1958, S. 112f.

10 Künstlernaame von José Augusto Trinidad Martínez Ruiz. Vgl. Tuñón de Lara: La España del siglo XIX, 1975, S. 214.

11 Die spanische akademische Datenbank Dialnet zeigt 1.014 Veröffentlichungen zu dem Thema an, <https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=Junta

tung dieser Institution in der Geschichte des spanischen Bildungswesens. Die meisten Veröffentlichungen heben die Rolle hervor, die die JAE bei der Modernisierung von Bildung und Wissenschaft in Spanien spielte, indem sie Reformen in Lehrerbildung, Schulverwaltung und -inspektion, nonformaler Bildung usw. stimulierte. Die Erfüllung ihrer wichtigsten Aufgabe während der fast dreißig Jahre ihres Bestehens, nämlich die Organisation der Erweiterung der Studien innerhalb und außerhalb Spaniens, hing nicht zuletzt von den politischen und kulturellen Beziehungen ab, die das Land mit anderen Staaten unterhielt.¹² Die Idee, eine öffentliche Einrichtung zu schaffen, die für die Entsendung spanischer Studentinnen und Studenten ins Ausland und die Finanzierung ihrer Aufenthalte durch Stipendien zuständig sein sollte, war in der ILE entstanden. Bereits 1899 hielt Manuel Cossío, einer ihrer bedeutendsten Intellektuellen, eine Rede vor der Landbevölkerung, in der er die Weiterbildung des bestehenden und Ausbildung neuen Personals als die wichtigste Herausforderung bei der Modernisierung des Bildungswesens bezeichnete.¹³ Mit diesem Ziel vor Augen sah er nur einen Weg: „möglichst viele Menschen zur Aus- und Weiterbildung in das bestmögliche Umfeld in anderen Ländern zu schicken“¹⁴. Viele Ideen Cossíos wurden in das Gründungsdekret der JAE aufgenommen, darunter dass die besten spanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in diesem Rat vertreten sein sollten. Der erste Direktor der JAE war der Nobelpreisträger Dr. Santiago Ramón y Cajal, und die Liste der Mitglieder liest sich wie ein *Who's Who* der hervorragendsten spanischen Intellektuellen des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts.¹⁵

Die Strategie der JAE zur Förderung der Modernisierung des Landes war einfach, erwies sich aber als effizientes Transferkonzept: Sie versuchte, so viele Studentinnen und Studenten wie möglich an ausländische Universitäten zu schicken, wo sie neue Forschungs- und Lehrmethoden erlernen und anschließend für Spanien

a+para+la+Ampliaci%C3%B3n+de+Estudios>. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft.

12 Die Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas wurde vom Ministerium für öffentlichen Unterricht und bildende Kunst per Dekret gegründet, das 1907 vom Minister Amalio Gimeno unterzeichnet wurde. Es definiert die Aufgaben der JAE wie folgt: 1. Verwaltung der Erweiterung von Studien innerhalb und außerhalb Spaniens, 2. Entsenden von Abordnungen zu akademischen Kongressen, 3. Informationsdienst über das Ausland und die internationalen Beziehungen im Bildungsbereich, 4. Förderung der akademischen Forschung, 5. Betreuung der Sekundär- und Hochschulen. Vgl. Ruiz Berrio, Julio: La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, n° extraordinario, La Educación en España en el siglo XX (2000), 229–248, hier 232.

13 Vgl. Cossío, Manuel Bartolomé: De su jornada. *Fragmentos*. Madrid: Ensayos Hispánicos 1926, S. 181f.

14 Ebd. S. 186.

15 Mitglieder waren z.B. Gumersindo de Azcárate, Menéndez Pelayo und José Castillejo; später sollte der berühmte spanische Philosoph José Ortega y Gasset Mitglied werden.

adaptieren sollten. Die Zahlen sind beeindruckend: Von 1907 bis 1936 vergab die JAE 3.604 Stipendien, 839 davon flossen in den Bildungsbereich (171 für Studierende der Pädagogik, 638 für Studierende allgemeinbildender Fächer).¹⁶ Ehemalige Stipendiaten beeinflussten die Neugestaltung des spanischen Bildungssystems tatsächlich entscheidend; einige von ihnen waren Mitbegründer einer experimentellen Schule in Madrid, der sogenannten *Instituto-Escuela*, in der neue, von der Reformpädagogik und der ILE inspirierte Unterrichtsmethoden in der Praxis erprobt wurden. Die in dieser Schule gemachten Erfahrungen wurden zur Grundlage für die in der Zweiten Spanischen Republik durchgeführten Bildungsreformen.¹⁷ Um den akademischen Diskurs über Pädagogik zu modernisieren, veröffentlichten spanische Wissenschaftler, die im Ausland studiert hatten, nicht nur Ergebnisse ihrer Erfahrungen, sondern auch zahlreiche Übersetzungen pädagogischer Schriften insbesondere zur Reformpädagogik – über Schulorganisation und Bildungspolitik, allgemeine und Fachdidaktik, Geschichte der Bildung sowie Sonderpädagogik.¹⁸ Die Literatur über die Aktivitäten zur Modernisierung des Bildungssystems unterstreicht, dass die JAE

„in dem kurzen Zeitraum von nur drei Jahrzehnten messbare Ergebnisse erzielt hat, die maßgeblich zur Wiederherstellung der Würde des Landes insbesondere im Bereich der Pädagogik beigetragen haben. Aus diesem Grund neigen einige zeitgenössische Historiker dazu, diese Zeitspanne als eine der besten zu betrachten, die Spanien in letzter Zeit durchlaufen hat.“¹⁹

3.2 Spanische Pädagogikstudenten an deutschen Universitäten

Die Stipendienpolitik der JAE gegenüber deutschen Universitäten hing vom Stand der politischen und kulturellen Beziehungen zwischen Spanien und Deutschland ab. Auch wenn die von der JAE angegebenen Zahlen nicht genau mit denen anderer Studien übereinstimmen, lassen sie doch Tendenzen erkennen. Einer 2010 veröffentlichten Studie zufolge hat sich etwa ein Viertel der Studierenden zwischen 1907 und 1936 mit einem von der JAE gewährten Stipendium für ein Studium an deutschen Universitäten entschieden.²⁰ Damit war Deutschland nach Frankreich das zweitbeliebteste Land. Eine Untersuchung nennt als herausragende Gründe,

16 Die Daten stammen von der Webseite der JAE, <http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/>.

17 Vgl. Ruiz Berrio: La Junta de Ampliación de Estudios, 2000, S. 236–238.

18 Vgl. Marín Eced, Teresa: La renovación pedagógica en España (1907–1936) – Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1990, Kapitel 4.

19 Ruiz Berrio: La Junta de Ampliación de Estudios, 2000, S. 247.

20 Vgl. Janué i Miret, Maricó: Im Spiegel der deutschen Wissenschaft und Kultur: Stipendiaten der Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) in Deutschland. In: Traspasar fronteras. Un siglo de intercambio científico entre España y Alemania / Ein Jahrhundert

die die Anziehungskraft Deutschlands auf spanische Studenten erklärt, zum einen das hohe „kulturelle und wissenschaftliche Ansehen, das Deutschland seit Ende des 19. Jahrhunderts genoss“²¹, und zum anderen das rasche Wachstum Deutschlands als Industriemacht, das zu einer starken Präsenz der deutschen Industrie auf dem spanischen Markt führte. Dennoch gab es zu verschiedenen Zeiten erhebliche Schwankungen in der Anzahl der nach Deutschland Entsandten sowie Unterschiede in der Wahl der Fächer. Während die Pädagogikstudentinnen und -studenten die größte Gruppe bildeten, die mit Stipendien der JAE unterstützt wurde, war dieses Fach bei den Studierenden, die nach Deutschland gingen, deutlich unterrepräsentiert; die meisten zogen es vor, dort Medizin und Recht zu studieren. Nur 50 von insgesamt 839 Studierenden erhielten ein Stipendium, um an deutschen Universitäten Pädagogik zu studieren.²² Marín Eced berichtet von 42 Stipendien für Deutschland (von insgesamt 900).²³ Die Unterschiede in den Zahlenangaben sind wahrscheinlich auf unterschiedliche Kriterien für die Zuordnung zu akademischen Bereichen zurückzuführen. Etwa die Hälfte der Pädagogikstudentinnen und -studenten mit einem Stipendium für Deutschland studierte dort in den vier Jahren vor dem Ersten Weltkrieg, also von 1910 bis 1914.²⁴ Während des Krieges kam der Austausch mit Deutschland völlig zum Erliegen, und es dauerte einige Zeit, bis er nach dem Krieg erneut einsetzte. Die meisten der von der JAE vergebenen Stipendien waren Einzelstipendien, es gab nur zwei von ihr finanzierte Gruppenausflüge: 1925 reiste Ángel Llorca mit einer Gruppe reformpädagogischer Lehrer aus Madrid zu einem Kongress nach Heidelberg und besuchte anschließend mehrere deutsche Schulprojekte,²⁵ und Gregorio Hernández de la Herrera reiste 1936 mit einer Gruppe nach Deutschland und besuchte dort Blindenschulen.²⁶

3.3 Der Transfer deutscher reformpädagogischer Ideen nach Spanien

Wie erwähnt, hängt der Transfer von pädagogischen Ideen von zahlreichen Faktoren ab. Ein allein auf Zahlen gegründeter Ansatz ist nicht geeignet, den Einfluss, den ein nationaler akademischer Diskurs auf einen anderen ausüben kann, angemessen zu beschreiben. Forschungen zu diesem Thema heben die wichtige Rolle

Deutsch-Spanische Wissenschaftsbeziehungen. Über Grenzen hinaus. Hrsg. von Sandra Rebok. Madrid: Consejo de Investigaciones Científicas 2010, S. 170-171, hier 170f.

21 Ebd. S. 176.

22 Vgl. Website der JAE, <http://archivojae.edaddeplata.org/jae_app/jaemain.html>.

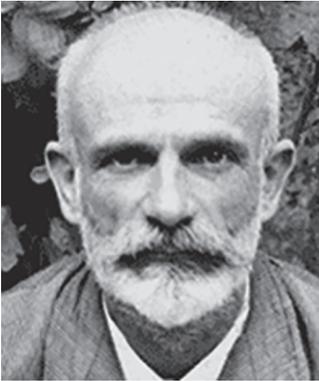
23 Vgl. Marín Eced, Teresa: Los becados de la Junta para la Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana. *Revista de Educación* 280 (1986), S. 115–128, hier 117.

24 Vgl. ebd. S. 120.

25 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1924 -5 y 1926 -7. Madrid: JAE 1927, S. 156–161.

26 Vgl. Marín Eced: Los becados de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1986, S. 119.

von Schlüsselpersonen hervor,²⁷ so dass es vielversprechend erscheint, einen Blick auf die Biographien ausgewählter spanischer Pädagoginnen und Pädagogen zu werfen, die zu der kleinen Gruppe gehörten, die mit einem von der JAE gewährten Stipendium an deutschen Universitäten studierten. Sie lassen sich anhand von Archivmaterial unter Berücksichtigung ihrer Aktivitäten in Bereichen rekonstruieren, die den transnationalen Transfer pädagogischer Konzepte und Praktiken betreffen. Dazu gehören (1) ihre Beteiligung an der Reform der Bildungseinrichtungen, (2) ihre Übersetzungen deutscher pädagogischer Literatur ins Spanische, (3) ihre Beiträge zum akademischen pädagogischen Diskurs mit Veröffentlichungen, die in Deutschland gemachte Erfahrungen widerspiegeln, und (4) ihre Rolle in der Lehrerbildung.



3.3.1 Manuel Bartolomé Cossío

Einer seiner Biographen nannte ihn „die herausragendste Persönlichkeit in der Pädagogik der Zeit zwischen 1882 und 1935“²⁸. Manuel Bartolomé Cossío (1857–1935) wurde in Haro, La Rioja, geboren. Nach dem Abitur in Ávila studierte er Philosophie und Geschichte und machte 1874 sein Diplom. 1876 wurde Cossío einer der ersten Studenten der ILE, wo er bald enge Freundschaft mit einem ihrer Gründer, Francisco Giner de los Ríos, schloss. Die wichtigste intellektuelle Referenz Giners und weiterer ILE-Gründer war die Philosophie

Krauses, die, wie erwähnt, Sanz del Río nach Spanien importiert hatte. In der ILE lernte Cossío schon als junger Student, in anderen europäischen Ländern nach intellektuellen Impulsen zu suchen. 1880 besuchte er Kurse an der Universität von Bologna und reiste später durch Italien, in die Schweiz, nach Frankreich, in die Niederlande und nach Belgien und nahm an einem internationalen pädagogischen Kongress in Brüssel teil. 1882 unternahm er eine Reise durch Frankreich, die Schweiz, Österreich-Ungarn, Deutschland und Belgien, um europäische pädagogische Museen und Hochschulen in der Absicht zu untersuchen, sich auf die Leitung des Museo Pedagógico Nacional in Madrid vorzubereiten, die er 1883

27 Vgl. Mayer, Christine: Circulation and internationalisation of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919–1933). *Paedagogica Historica* 50.5 (2014), S. 580–598, hier 597.

28 Otero Urtaza, Eugenio: Manuel Bartolomé Cossío – Trayectoria vital de un educador. Madrid: CSIC 1994, S. 41. – Die Wiedergabe der in diesem Beitrag enthaltenen Bilder erfolgt in Übereinstimmung mit den Artikeln 32 und 37 des aktuell gültigen spanischen Gesetzes über geistiges Eigentum.

übernehmen würde. Als Direktor dieses Museums, das eher eine Einrichtung zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern war, besuchte Cossío regelmäßig das Ausland und studierte die dortigen Schulsysteme. 1887 eröffnete das Museum auf seine Initiative die erste Schulkolonie in Kantabrien, um den Schülern der ILE die Möglichkeit ästhetischer Lernerfahrungen zu bieten. 1901 wurde Cossío zum Professor für Allgemeine Pädagogik am Museum ernannt; dort bot er Kurse für Lehrer an. 1904 folgte seine Ernennung zum Professor für Hochschulpädagogik an der Universität Madrid; in diesem Jahr war er auch Spaniens Vertreter beim Internationalen Pädagogischen Kongress in St. Louis, USA. 1907, im Alter von 49 Jahren, bewarb sich Cossío um ein JAE-Stipendium mit der Begründung, dass er seine Studien neugestalten und „persönlich an den wichtigsten Zentren und mit Professoren arbeiten müsse, die die Pädagogik in Europa kultivierten“²⁹. Aufgrund fehlender Unterstützung des konservativen Bildungsministers musste Cossío bis 1908 warten, bis sein Antrag auf Reisen nach Deutschland, Großbritannien, Frankreich, Belgien und in die Schweiz angenommen wurde.

Sein erklärtes Ziel war es, eine vergleichende Studie der Organisation pädagogischer Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland, England und Frankreich zu erstellen.³⁰ Cossío begann seine Reise im Dezember 1908 und kehrte ein Jahr und fünf Monate später nach Spanien zurück. In Berlin genoss er ein intensives soziales Leben und stand in engem Kontakt mit Julius Meier-Graefe, einem deutschen Kunstkritiker, der Cossíos Studie über El Greco schätzte.³¹ Er absolvierte mehrere Kurse an der Universität, die von Georg Simmel, Wilhelm Münch, Ernst Cassirer, Heinrich Wölfflin und anderen angeboten wurden, und besuchte zahlreiche Bildungseinrichtungen, darunter das Pestalozzi-Fröbel-Haus, Landerziehungsheime, eine Waldschule und ein Gymnasium. Er reiste in Begleitung seiner Familie und schrieb seine Töchter an einer Dorfschule in Sieversdorf südöstlich von Berlin ein. Einer seiner Biographen äußerte, es sei möglich, „dass er auf dieser Reise nichts dazulernen konnte, [...] aber er kam mit mehr moralischer Autorität zurück [...] und mit mehr Einflussmöglichkeiten auf sofortige Reformen“³² – darunter die Etablierung der Generaldirektion für Elementarschulbildung 1911.

Nach dem Tod seines Lehrers, Freundes und Mentors Francisco Giner de los Ríos im Jahr 1915 wurde Cossío zum sichtbarsten Vertreter des liberalen Bildungskon-

29 Junta para la Ampliación de Estudios, Personalakte von Manuel Cossío, Centro de Documentación de la Residencia de Estudiantes, Madrid, zit. in Marín Eced: *Innovadores de la educación*, 1991, S. 100.

30 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: *Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909*. Madrid: JAE 1916, S. 17.

31 Vgl. Guerrero, Salvador: *El Arte de Saber Ver*. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos 2016.

32 Otero Urtaza, Eugenio: *El viaje de Cossío como pensionado de la JAE*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 63–64 (2006), S. 115–126, hier 125.

zepts der ILE, bis sein Einfluss auf die spanische Bildungspolitik zwischen 1923 und 1931, unter der Diktatur des Generals Primo de Rivera, zeitweilig abnahm. In der Zweiten Spanischen Republik erlangte Cossío zum letzten Mal eine führende Rolle bei der Bildungsreform: Er wurde zum Präsidenten des Patronats der Pädagogischen Missionen ernannt, einer republikanischen Initiative zur Volksbildung, die dazu bestimmt war, den Analphabetismus in den unteren sozialen Schichten zu bekämpfen. Cossío starb am 2. September 1935 in Madrid. Laut Otero Urtaza war er der „Archetyp eines Reformers“³³, der unermüdlich versuchte, Spanien zu modernisieren, indem er liberale und progressive Ideen in das rückständige Bildungswesen des Landes einführte. Viele dieser Ideen waren außerhalb Spaniens entwickelt worden, und Cossío verbrachte einen Großteil seiner Lebenszeit damit, in andere Länder zu reisen, um dort Pädagogik zu studieren und pädagogische Praktiken zu untersuchen. Unter den vielfältigen Einflüssen auf sein pädagogisches Denken waren seine Studien und Erfahrungen in Deutschland ein wichtiger Faktor. Gebildet im Geiste einer spanischen Interpretation der liberalen Ideen des deutschen Philosophen Krause beobachtete Cossío stets mit Interesse die neuesten Entwicklungen in der deutschen Psychologie und Pädagogik und nutzte diese Impulse für seine eigenen Reformbemühungen. Er vermittelte seine Ideen einer großen Zahl von Studenten und Anhängern, die zu Protagonisten der spanischen Bildungsreformen wurden, bis der Bürgerkrieg und der Sieg der nationalistischen Rebellen ihre Erfolge zerstörten. Erst vierzig Jahre später wurde Cossío wieder zu einem Vorbild für spanische demokratische Bildungsreformer.



3.3.2 Lorenzo Luzuriaga Medina

Lorenzo Luzuriaga Medina (1889–1959) wurde in Valdepeñas (Ciudad Real) geboren. Sein Vater war Lehrer und Direktor einer Elementarschule, auch zwei Stiefbrüder und zwei seiner Onkel waren Elementarschullehrer, ein Sachverhalt, den er wie folgt kommentierte: „Es ist unmöglich, mehr Pädagogik zu verlangen“³⁴. Von 1909 bis 1912 studierte Luzuriaga an der Pädagogischen Hochschule in Madrid und war gleichzeitig Student und Dozent an der *Institución Libre de Enseñanza*. 1912 erhielt

er seinen Abschluss als Elementarschullehrer und -inspektor. Bereits 1907, im Alter von achtzehn Jahren und vor dem Erwerb eines offiziellen akademischen

33 Otero Urtaza: Manuel Bartolomé Cossío, 1994, S. 389.

34 Luzuriaga, Lorenzo: Negro sobre blanco. Boletín bibliográfico. Buenos Aires: Ed. Losada 1961, S. 17.

Grades, bewarb sich Lorenzo erstmals um ein JAE-Stipendium. Er begründete seinen Wunsch, im Ausland zu studieren, so:

„Hier [in Spanien] ist das pädagogische Umfeld trotz der wertvollen und lobenswerten Bemühungen bestimmter Bildungseinrichtungen und Persönlichkeiten eher zurückgeblieben, so dass es notwendig ist, Kontakte zu den europäischen Ländern herzustellen, die ihre Lehre besser organisiert haben.“³⁵

Die JAE gewährte ihm erst 1909 ein Stipendium, das er wegen seiner neuen Tätigkeit als Dozent an der Pädagogischen Hochschule in Madrid ablehnte; schließlich konnte er von November 1913 bis August 1914 in Deutschland studieren. In seiner ersten Bewerbung hatte Luzuriaga seine Absicht erklärt, neben dem Studium bei dem renommierten Herbartianer Wilhelm Rein in Jena und dem neokantianischen Schöpfer der Sozialpädagogik Paul Natorp in Marburg, die Organisation des deutschen Schulwesens zu untersuchen. Seinem Antrag von 1913 zufolge wollte Luzuriaga die wissenschaftlichen Grundlagen der Pädagogik studieren; während seines Aufenthalts in Deutschland wechselte er jedoch das Thema und befasste sich mit der Verwaltung und Inspektion von Elementarschulen. Zu diesem Zweck hatte er Berlin als Wohnsitz gewählt, preußische statistische Daten eingesehen und seine Kenntnisse der deutschen Sprache verbessert. Gleichzeitig nutzte Luzuriaga seinen Aufenthalt, um zwei Themen zu vertiefen, die ihn seit Beginn seiner beruflichen Laufbahn interessierten: die Einheitsschule, als Konzept einer gemeinsamen Schule für alle Kinder, sowie reformpädagogische Theorien, besonders Kerschensteiners Konzept der Arbeitsschule. Von Berlin aus setzte er seine Zusammenarbeit mit dem *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* fort, einer Zeitschrift, die regelmäßig seine Artikel veröffentlichte.³⁶ In Anerkennung seiner vielfältigen akademischen Aktivitäten in Deutschland ernannte die JAE ihn zum Vertreter der spanischen Regierung auf dem geplanten Kongress für Volksbildung in Leipzig im August 1914. Dieser Kongress fand wegen des Ausbruchs des Ersten Weltkriegs nicht statt, Luzuriaga musste nach Spanien zurückkehren, und die JAE vergab von 1914 bis 1918 keine Auslandsstipendien, so dass er sein Studium zunächst nicht wieder aufnehmen konnte. Erst 1920 nahm die JAE seinen Antrag zur Untersuchung des Nachkriegswiederaufbaus des Bildungswesens in Frankreich, England und Deutschland an. Im JAE-Jahresbericht von 1920 heißt es:

35 Antrag von Lorenzo Luzuriaga vom 5. August 1907, zit. nach Marín Eced, Teresa: *Innovadores de la educación en España (Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha 1991, S. 176.

36 Vgl. Luzuriaga, Lorenzo: *Revista de Revistas: Alemania. Die Deutsche Schule*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 635 (1913), S. 53–55; Luzuriaga, Lorenzo: *Dos grandes reformas escolares*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 693 (1917), S. 361–363.

„Schließlich studierte er in Deutschland die Änderungen, die nach der Revolution von 1918 und der Verfassung von 1919 eingeführt wurden. Deshalb besuchte er das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Bildung und nahm an Treffen mit Beamten und Lehrern teil; er besuchte neue Arten von Grund- und Mittelschulen, und vor allem [...] hatte er Kontakt zu den herausragendsten Persönlichkeiten des Schullebens.“³⁷

Luzuriaga reflektierte in zahlreichen Artikeln, vor allem im erwähnten Boletín de la ILE und ab 1922 in der von ihm gegründeten Revista de Pedagogía, nicht nur seine Erfahrungen mit deutscher reformpädagogischer Theorie und Praxis; vielmehr regten ihn seine Studienaufenthalte auch zur Übersetzung deutscher Schriftsteller und Pädagogen sowie zu Buchpublikationen über seine eigene Forschung an. Er übersetzte pädagogische Texte Kants, Pestalozzis und Goethes (1911)³⁸, Kerschensteiners (1925 und 1928)³⁹, Pestalozzis (1931)⁴⁰, Herbarts (1932)⁴¹, Gustav Wynekens (1927)⁴² und Eduard Sprangers (1931)⁴³. Unter seinen eigenen Forschungen ragen Escuelas Primarias en Otros Países (Elementarschulen im Ausland, 1917), Programas Escolares y los Planes de Enseñanza en Alemania y

37 Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. Madrid: JAE 1922, S. 51.

38 Luzuriaga, Lorenzo: Kant, Pestalozzi y Goethe: Sobre Educación. Madrid: Daniel Jorro Ed. 1911. Das Buch enthält die Übersetzungen ins Spanische von Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Königsberg 1803, Pestalozzi, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers. Fürth 1846, und Das Buch der Mütter. Zürich 1803, sowie von drei Kapiteln des Buches von Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Berlin 1795.

39 Kerschensteiner, Georg: El problema de la educación nacional. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1925, und ders.: Concepto de la escuela del trabajo. Madrid: Ediciones de la Lectura 1928. Es handelt sich um die von Lorenzo Luzuriaga besorgten Übersetzungen von Kerschensteiners Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901, und Begriff der Arbeitsschule. Leipzig 1912.

40 Pestalozzi, Johann Heinrich: Antología de Pestalozzi. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931. Das Buch enthält Übersetzungen von Texten ins Spanische, entnommen u.a. aus Pestalozzi, Johann Heinrich: Die Abendstunde eines Einsiedlers, Lienhard und Gertrud, Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt und Schwanengesang.

41 Herbart, Johann Friedrich: Antología de Herbart. Selección e introducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1932. Das Buch enthält Übersetzungen von Texten ins Spanische, entnommen u.a. aus Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen 1806, und Umriss pädagogischer Vorlesungen. Göttingen 1835.

42 Wyneken, Gustavo: Escuela y cultura juvenil. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Espasa-Calpe 1927. Es handelt sich um die spanische Übersetzung von Wynekens Schule und Jugendkultur. Jena 1913.

43 Spranger, Eduard: Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931. Es handelt sich um die Übersetzung von Sprangers Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und der Schulpolitik. Berlin 1928.

Austria (Schulprogramme und Unterrichtspläne in Deutschland und Österreich, 1929) und Nuevas Escuelas Alemanas (Deutsche reformpädagogische Schulen, 1929) hervor. Luzuriagas pädagogische Argumentationslinie war von seinem Engagement für sozialistische und republikanische Ideen geprägt; er sprach sich für allgemeine öffentliche, staatlich finanzierte, nicht konfessionelle Schulen aus.⁴⁴ Eine Zusammenfassung seiner Reformideen findet sich 1918 in dem von Luzuriaga verfassten Bildungsprogramm der spanischen Sozialistischen Partei, das er in einem Artikel mit dem Titel *Bases para un programa de instrucción pública* (Grundlagen eines Programms für öffentliche Bildung) vorstellte⁴⁵ und in dem er für die Einheitsschule plädierte.

Luzuriagas Karriere als republikanischer und sozialistischer Schulreformer erreichte ihren Höhepunkt nach der Proklamation der Zweiten Spanischen Republik. 1931 wurde er zum Mitglied des Nationalrates für Kultur ernannt.⁴⁶ Mehrere Veröffentlichungen in diesem Jahr belegen sein unverbrüchliches Engagement für republikanische Werte: In einem Artikel mit dem Titel *Bases para un proyecto de ley de educación pública, inspirado en la idea de una escuela integrada* (Grundlagen eines Gesetzentwurfs zur Öffentlichen Bildung, inspiriert von der Idee einer Einheitsschule) antizipierte er das neue Bildungsgesetz und entwickelte Überlegungen weiter, die er in einer Studie unter dem Titel *Ideas para una reforma constitucional de la educación pública* (Ideen für eine verfassungsgemäße Reform der Öffentlichen Bildung) erläutert hatte.⁴⁷ Gleichzeitig veröffentlichte er das Buch *Die Neue Öffentliche Schule*⁴⁸, seine wohl bekannteste Studie, in der er seine pädagogischen Reformideen zusammenfasste. Die Einheitsschule für alle Kinder sollte Ergebnis einer äußeren Strukturreform sein, die innere Schulreform im Sinne einer aktiven Erziehung gestaltet werden.

Luzuriaga hatte nicht viel Zeit, um die Schulreform zu organisieren, als er ab 1931 eine Stelle als technischer Sekretär im Ministerium für öffentlichen Unterricht und bildende Kunst innehatte, noch konnte er als Professor für Schulorganisation an der neu geschaffenen Abteilung für Pädagogik der *Complutense Universität* in Madrid viele Pädagogikstudenten in dem neuen Geist ausbilden. Der Ausbruch

44 Vgl. Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la renovación educativa al exilio (1913 – 1959). *Revista de Educación* 289 (1989), S. 7–48, hier 23.

45 Vgl. Luzuriaga, Lorenzo: *Bases para un programa de instrucción pública*. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 705 (1918), S. 359–363; dazu del Pozo Andrés, María del Mar: Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922–1933). *Paedagogica Historica* 50.5 (2014), S. 599–614, hier 602.

46 Vgl. Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada. *Sarmiento*, 15 (2011), S. 181–190.

47 Vgl. Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889 – 1936). A Coruña: Edición do Castro 1989, S. 185.

48 Luzuriaga, Lorenzo: *La nueva escuela pública*. Madrid: *Revista de Pedagogía* 1931.

des Bürgerkriegs zwang ihn ins Exil, zunächst nach London, später nach Argentinien; hier setzte er seine intellektuellen Aktivitäten fort und veröffentlichte Studien über Reformpädagogik und die argentinische Pädagogausbildung. In Spanien wurden seine Werke erst mit dem Übergang zur Demokratie in den späten 1970er Jahren wieder beachtet.

Trotz seiner „gebrochenen Biographie“⁴⁹ kann Luzuriaga als einer der wichtigsten Bildungsreformer der neueren spanischen Geschichte angesehen werden. Seine Ausbildung an deutschen Universitäten, bei renommierten Vertretern reformpädagogischer Ansätze, sowie seine Besuche von Experimentalschulen im In- und Ausland waren entscheidende Erfahrungen, die es ihm ermöglichten, die traditionelle Struktur des Bildungswesens in seiner Heimat zu hinterfragen.



3.3.3 Ángel Llorca y García

Del Pozo Andrés zufolge war Ángel Llorca y García (1866–1942) „im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts einer der bekanntesten und einflussreichsten Lehrer Spaniens“⁵⁰. Geboren in Orcheta, Alicante, studierte Llorca an der Pädagogischen Hochschule in Alicante und erhielt 1887 seinen Abschluss als Elementarschullehrer. Von 1891 bis 1893 setzte er sein Studium an der Pädagogischen Hochschule in Madrid fort; dort lernte er Manuel Cossío kennen, der ihn in den Kreis der ILE einführte.⁵¹ Nach Abschluss seines Studiums arbeitete Llorca an einer Elementarschule in Elche, Alicante, und nahm

an akademischen Initiativen teil. Dabei gewann er mehrere Preise und Auszeichnungen.⁵² 1907 zog Llorca nach Madrid, wo er bei Cossío Pädagogik und bei Luis Simarro Psychologie studierte. Von 1908 bis 1913 war er als Elementarschullehrer in Valladolid tätig und veröffentlichte didaktische Bücher für Kinder. Gleichzeitig begann er, europäische Länder zu bereisen, um dort Elementarschulen und andere Bildungseinrichtungen zu besuchen. 1910/11 erhielt er ein erstes JAE-Stipendium für eine Studienreise nach Frankreich und Belgien und veröffentlichte anschließend seinen Bericht Elementarschulen und ergänzende Einrichtungen

49 Barreiro: Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada, 2011.

50 Del Pozo Andrés: Community, 2014, S. 604.

51 Vgl. del Pozo Andrés, María del Mar: Ángel Llorca: Un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva. Historia de la Educación: Revista interuniversitaria 6 (1987), S. 229–248, hier 230f.

52 Vgl. ebd. S. 231.

zur Volksbildung in Frankreich, Belgien, der Schweiz und Italien⁵³. 1913 kehrte er endgültig nach Madrid zurück, wo er eine Stelle als Elementarschullehrer antrat und in der Residencia de Estudiantes lebte, einem von der ILE gegründeten Wohnheim für Studenten, das zugleich das wichtigste Zentrum für internationalen intellektuellen Austausch in Spanien war.

1916 wurde Llorca Direktor der *Grupo escolar Cervantes*, einer Versuchsschule, die in eine Gemeinschaftsschule umgewandelt werden und dabei Schüler, Eltern und Lehrer gleichermaßen involvieren sollte.⁵⁴ Vor diesem Hintergrund interessierte er sich besonders für Kinderpsychologie und beschloss, die Sommerkurse des Jean-Jacques-Rousseau-Instituts in Genf zu besuchen, das sich auf diesem Gebiet zu einem international anerkannten Zentrum entwickelt hatte. 1922, während seines Aufenthalts in Genf, hörte Llorca von den Hamburger Versuchs- und Gemeinschaftsschulen⁵⁵ und beschloss, auch sie zu besuchen, da ihr Ansatz, die Einbeziehung der Familien und das autonome, arbeitsorientierte Lernen der Schüler seinem eigenen Konzept ähnlich war. Zusammen mit einem weiteren Lehrer aus Guadalajara reiste Llorca nach Hamburg; ein Spanisch sprechender Deutschlehrer organisierte ihren Besuch in der Schule Telemannstraße 10.⁵⁶ In seinen Notizen hielt Llorca fest, dass er nichts anderes als in einem traditionellen Klassenzimmer habe beobachten können und es viel Lärm auf dem Spielplatz gab, erwähnte aber auch, dass die Schule versuche, die Familien mit einzubeziehen.⁵⁷

Da er dafür verantwortlich war, im Auftrag der JAE in seiner Versuchsschule neue pädagogische Verfahren zu testen, war es für Llorca nicht allzu schwierig, die JAE davon zu überzeugen, ein Gruppenstipendium zu vergeben. Dies ermöglichte ihm, 1925 zusammen mit zehn weiteren Lehrerinnen und Lehrern nach Deutschland zu reisen und an der 3. Internationalen Pädagogischen Konferenz in Heidelberg⁵⁸ teilzunehmen, die vom Internationalen Arbeitskreis für die Erneuerung der Erziehung veranstaltet wurde. In seinem Stipendienantrag hatte er darauf hingewiesen, dass „sich die repräsentativsten Persönlichkeiten der neuen pädagogischen Generationen auf dem Kongress treffen werden und dies für die Ziele, die sich die Grupo Escolar Cervantes gesetzt hat, interessant sein könnte“⁵⁹. Llorca und seine Gruppe trafen auf dem Kongress einen Lehrer der Hamburger Versuchsschulen

53 Vgl. Llorca García, Ángel: *La Escuela Primaria é Instituciones complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia: Notas de viaje*. Madrid: Suc. de Hernando 1912.

54 Vgl. del Pozo Andrés: *Community*, 2014, S. 604.

55 Vgl. Mayer: *Circulation*, 2014, S. 580–598.

56 „Further, the private correspondence of Ángel Llorca [...] tell us that he, too, came to Hamburg in 1922 for a visit to the Telemannstraße school. His letters also show us how the contacts to arrange such visits could be initiated.“ Mayer: *Circulation*, 2014, S. 590.

57 Vgl. del Pozo Andrés: *Community*, 2014, S. 605f.

58 Der 3. Kongress des New Education Fellowship (NEF).

59 Marín Eced: *Innovadores*, 1991, S. 202.

und diskutierten mit ihm seinen Vortrag. Nach dem Besuch weiterer Schulen und zurück in Spanien intensivierten sie ihre pädagogischen Experimente, teilweise nach den Methoden der Hamburger Schulen. Llorca benutzte später den Begriff der Gemeinschaft, aber wie del Pozo anmerkt, „ist es praktisch unmöglich, irgendeine Art von Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen seinen Kontakten zu Hamburger Lehrern und den Veränderungen, die er in seinen pädagogischen Projekten vorgenommen hat, herzustellen“⁶⁰. Dennoch ist es wahrscheinlich, dass Llorcas Erfahrungen in Deutschland, die er in seinen Aufzeichnungen kritisch reflektierte, sein eigenes pädagogisches Konzept prägten.

Während des Bürgerkriegs war Ángel Llorca für Gruppen von Kindern verantwortlich, die aus den Kriegsgebieten evakuiert worden waren. In Valencia experimentierte er mit sogenannten pädagogischen Familiengemeinschaften, in denen Lehrerinnen, Lehrer und Kinder zusammenlebten. Nach dem Krieg kehrte er nach Madrid zurück. Der Bildungsminister der neuen Diktatur, Pedro Sáinz Rodríguez, verbannte Llorcas Lehrbücher aus den Schulen, Llorca selbst wurde vom Franco-Regime für zum Lehrerberuf ungeeignet erklärt und erhielt nicht einmal seine Rente. Er starb 1942 in Madrid.



3.3.4 María de Maeztu Whitney

Unter dem Serientitel *Frauen für ein Jahrhundert* wurde 2004 vom spanischen öffentlich-rechtlichen Fernsehsender RTVE ein Dokumentarfilm über María de Maeztu (1881–1948) ausgestrahlt.⁶¹ Tatsächlich gehörte de Maeztu zu einer kleinen Gruppe Frauen, die mit großem Engagement für die Modernisierung des Landes kämpften. Geboren wurde sie als Tochter einer wohlhabenden Familie in Vitoria im Baskenland. Ihr Vater war Ingenieur und hatte ein Vermögen als Grundbesitzer in Kuba gemacht, ihre Mutter stammte aus einer reichen britischen Familie. Durch den frühen Tod ihres Vaters

und bürokratische Probleme mit dem Erbe wurde die wirtschaftliche Situation der Familie problematisch, so dass ihre Mutter beschloss, nach Bilbao zu ziehen und dort eine anglo-französische Privatschule für Mädchen zu eröffnen. De Maeztu begann 1902 als Elementarschullehrerin in Santander, Bilbao und danach in Madrid zu arbeiten. Gleichzeitig absolvierte sie ein Studium und erwarb 1915

⁶⁰ Del Pozo Andrés: Community, 2014, S. 607.

⁶¹ Vgl. Radio y Televisión Española, <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/mujeres-para-un-siglo/mujeres-para-siglo-maria-maetzu-educacion/713453/>>.

einen Abschluss in Philosophie. Aufgrund ihrer Englisch- und Französischkenntnisse wurde sie Mitglied der offiziellen Delegation, die Spanien 1908 bei einer internationalen pädagogischen Konferenz in London vertrat. Im selben Jahr erhielt de Maeztu ein JAE-Stipendium, um aktuelle Bildungsentwicklungen führender europäischer Länder zu untersuchen.⁶² Ihr Bericht zeigt ihre Sympathie für das englische Bildungsmodell:

„England war ein barbarisches Volk von Piraten, das seine Energie in internen Kämpfen verschwendete, bis es gelernt hatte, sie durch Bildung zu regulieren [...]. Können wir eine ähnliche Transformation durchführen? [...] Wie? Durch Reorganisation und Neuschaffung der Schule, denn die Fakten zeigen, dass die gegenwärtige Schule uns im internationalen Umfeld nicht gut aussehen lässt.“⁶³

María de Maeztu bereiste weitere europäische Länder und führte vergleichende Studien durch; sie nahm am III. Internationalen Kongress für Familienpädagogik in Brüssel teil und besuchte Schulen in Belgien, der Schweiz und Italien. Während ihres Aufenthalts in Zürich befasste sie sich mit Pestalozzis Notizen über Koedukation und seinen sozialpädagogischen Auffassungen. Dies motivierte sie zur Bewerbung um ein JAE-Stipendium für das akademische Jahr 1912–1913. In Deutschland wollte sie die philosophischen Grundlagen der Pädagogik und insbesondere Sozialpädagogik bei Paul Natorp in Marburg studieren.⁶⁴ Zuerst reiste sie jedoch nach Leipzig, um Elementarschulen und die dortige Pädagogische Hochschule zu besuchen und ihre Kenntnisse der deutschen Sprache zu verbessern. Anschließend ging sie nach Marburg, wo sie bei Natorp und seinem Schüler Nicolai Hartmann die Philosophie Kants studierte (und mit Interesse die große Zahl von Studentinnen in den Veranstaltungen beobachtete⁶⁵). In einem Brief an den JAE-Sekretär José Castillejo erklärte sie, dass sie sich dank ihres Studiums bei José Ortega y Gasset, dem bekannten spanischen Philosophen, der an deutschen Universitäten ausgebildet worden war, gut auf ein Studium bei Natorp vorbereitet fühle. Nach ihrer Rückkehr veröffentlichte sie mehrere Bücher von Natorp in der Übersetzung ins Spanische, darunter *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität: Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik* (1914)⁶⁶ und *Allgemeine*

62 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909. Madrid: JAE 1910, S. 25.

63 De Maeztu, María: La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos. Madrid 1909, S. 311f.

64 Vgl. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1912 y 1913. Madrid: JAE 1914, S. 101f.

65 Vgl. Marín Eced: Innovadores, 1991, S. 214.

66 Natorp, Paul: Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social; traducción y prólogo por María de Maeztu. Barcelona: Estudio 1914.

Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen (1915)⁶⁷. Sie gilt bis heute als wichtigste Verbreiterin von Natorps Denken in Spanien.

1916 wurde de Maeztu Direktorin der *Residencia de Señoritas*, eines Wohnheims für Studentinnen, das eng mit der *Residencia de Estudiantes*, dem erwähnten Zentrum intellektuellen Austauschs, verbunden war. Im Jahr darauf eröffnete sie in den Räumlichkeiten des Studentinnenwohnheims eine Mädchenschule und wurde zur Präsidentin des *Instituto Internacional de Señoritas*, eines internationalen Mädchengymnasiums mit Internat ernannt. 1918 folgte ihre Ernennung zur Leiterin einer Abteilung der *Instituto-Escuela*, der JAE-Versuchsschule, und ihre Mitgliedschaft im JAE-Vorstand – als einzige Frau, die jemals diese Position besetzte.⁶⁸ Zu ihren Aktivitäten für die Bildung und Emanzipation von Frauen gehörte die Gründung des Lyzeumclubs für Frauen, dem 150 Mitglieder angehörten und in dem sie Kurse, Konferenzen, Konzerte und Ausstellungen organisierte, die oft von renommierten internationalen Persönlichkeiten angeboten wurden; zum Beispiel hielt der Schriftsteller Federico García Lorca dort eine öffentliche Lesung seines Romans *Ein Poet in New York*. Aufgrund ihrer Sympathie für die Zweite Spanische Republik musste sie 1936 nach Argentinien fliehen, wo sie bis zu ihrem Tod 1949 eine Professur für Bildungsgeschichte innehatte. María de Maeztu war eine international orientierte Wissenschaftlerin, die beeinflusst von Natorps Sozialpädagogik unermüdlich daran arbeitete, ihr Land durch Bildungsreformen insbesondere im Bereich der Frauenbildung zu modernisieren. Sie war Meinungsbildnerin der liberalen Teile der spanischen Bourgeoisie, in der sie zahlreiche Anhängerinnen hatte.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zwar nur eine kleine Anzahl spanischer Pädagoginnen und Pädagogen ihr Studium an deutschen Universitäten absolvierte, meist vor dem Ersten Weltkrieg. Dennoch beeinflussten sie die Modernisierung des Bildungswesens in ihrem Heimatland wesentlich durch Übersetzungen wichtiger Werke, ihre Tätigkeit an Pädagogischen Hochschulen und reformpädagogische Initiativen. Mit ihren Netzwerken trugen sie dazu bei, dass nach Ausrufung der Zweiten Republik liberale pädagogische Ideen zum vorherrschenden Paradigma der Bildungspolitik wurden. Die Niederlage der Spanischen Republik zerstörte erreichte Fortschritte, an die jedoch nach dem Übergang zur Demokratie in den späten 1970er Jahren wieder angeknüpft werden konnte.

67 Natorp, Paul: *Curso de pedagogía*; traducción por María de Maeztu. Madrid: Tip. De la Lectura 1915.

68 Vgl. Marín Eced: *Innovadores*, 1991, S. 214–218.

4 Ausblick auf die Türkei

Der beschriebene Transfer reformpädagogischen Denkens nach Spanien durch eine zwar kleine, aber einflussreiche Gruppe spanischer Intellektueller verweist auf Prozesse, die ähnlich im Osmanischen Reich bzw. in der Türkei stattfanden.⁶⁹ Die osmanischen Eliten hatten aufgrund militärischer Niederlagen bereits im 18. Jahrhundert begonnen, gegenüber dem Westen eine Rückständigkeit ihres Reiches wahrzunehmen, und strebten die Überwindung dieses Zustands an.⁷⁰ Der Schwerpunkt der Modernisierungsbemühungen lag zunächst im militärischen Bereich, umfasste in der Ära der *Tanzimat* (Neuordnung) 1839–1876 aber auch Verwaltungs- und Rechtsreformen, bis hin zur ersten Verfassung des Osmanischen Reichs. Erneute Schritte zur Modernisierung des Osmanischen Reichs und zur wirtschaftlichen und politischen Liberalisierung unternahmen die 1908 an die Macht gelangten Jungtürken. Sie sahen eine Ursache für die Niederlage in den Balkankriegen 1912/13 in fehlendem Nationalbewusstsein und kultureller Rückständigkeit der osmanischen Gesellschaft und unternahmen nach Wiedereinsetzung der Verfassung (die 1878 vom Sultan außer Kraft gesetzt worden war) etliche Reformvorstöße, um den weiteren Verfall des Staates aufzuhalten.⁷¹ Nachdem der spätosmanische Staat (wie Spanien) das französische Vorbild präferiert hatte, wurden nun internationale Vergleichsstudien über Bildungseinrichtungen rezipiert, bis schließlich in dem kurzen Zeitraum von 1915 bis 1918 das Deutsche Reich, dessen Gründung sich nicht zuletzt dem Aufbau eines nationalen Bildungswesens und damit verbundenen militärischen Siegen zu verdanken schien,⁷² zum Vorbild wurde.⁷³ Auf Vermittlung des deutschen Beraters im osmanischen Unterrichtsministerium Franz Schmidt wurden deutsche Professoren berufen, die den Umbau der Hochschule (*Darülfünun*) in Konstantinopel, zu deren Gründung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wiederholt Anläufe unternommen worden waren, in eine moderne Universität ins Werk setzen sollten.⁷⁴ Im No-

69 Vgl. Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002.

70 Vgl. ebd. S. 24.

71 Vgl. ebd. S. 78.

72 Zum Wiederaufleben des Topos vom „Schulmeister von Königgrätz“ vgl. Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59, hier 45f.

73 Vgl. Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772, hier 761ff.

74 Vgl. Ergün, Mustafa: Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi 3 (1992), S. 193–208, hier 202f. Ergün erwähnt die Berufung von 20 deutschen Professoren, darunter zehn im Bereich der Literaturwissenschaften, sechs Naturwissenschaftler und vier Rechtswissenschaftler.

vember 1918 erklärte die jungtürkische Regierung auf Druck der Siegermächte die geschlossenen Verträge für ungültig und verwies die in der Türkei ansässigen deutschen Schullehrerinnen, -lehrer und Hochschuldozenten des Landes.⁷⁵

Von Interesse für den Vergleich mit Spanien sind im Osmanischen Reich in Kooperation mit dem Deutschen Reich getroffene Bildungsreformaßnahmen, die Studienaufenthalte türkischer Pädagogen in Deutschland und den Transfer dort erworbener reformpädagogischer Ideen ins eigene Land vorsahen. Dabei erscheint eine zur Beschreibung des pädagogischen Ideentransfers entwickelte Kategorie von besonderem Interesse, nämlich die von Schnewly und Hofstetter vertretene Unterscheidung zwischen *Zentren der Reformpädagogik* in den entwickelten Ländern (Deutschland, Belgien, USA, Großbritannien, Schweiz) und einer *Peripherie* (Brasilien, Griechenland, Norwegen, Spanien), in der das reformpädagogische Denken überwiegend rezipiert wurde.⁷⁶ Zu dieser Gruppe ist auch das Osmanische Reich zu rechnen.

Unter den Lehrern, die reformpädagogische Ideen ins Osmanische Reich importierten, sind Mustafa Satı Bey und İsmail Hakkı Baltacıoğlu zu nennen.⁷⁷ Satı Bey etwa erweist sich jedoch nicht als reformpädagogischer Theoretiker, sondern als Praktiker: „Seine Beobachtungen befanden sich nicht auf einem ausreichenden Niveau, um eine systematische Theorie auszuarbeiten. Vielmehr blieben sie eine osmanische Bearbeitung von dem, was aus Europa mitgebracht wurde.“⁷⁸ Wie die spanischen reisten auch türkische Pädagogen zu Studienaufenthalten in europäische Länder, übersetzten reformpädagogische Literatur in ihre Landessprache und versuchten, reformpädagogische Vorstellungen für die eigene Praxis zu adaptieren. Meşeci Giorgetti zufolge erzielten sie damit jedoch keine Rückwirkung. Von einem gleichberechtigten Austausch kann keine Rede sein, weder spanische noch türkische Pädagoginnen und Pädagogen beeinflussten ihrerseits den internationalen Diskurs, was sich etwa in der Tatsache zeigt, dass ihre Werke so gut wie nie in andere Sprachen übersetzt wurden. Allerdings standen die spanischen Bildungsexperten in einem regelmäßigen Kontakt zu den internationalen reformpädagogischen Netzwerken, was bei ihren türkischen Kollegen kaum oder gar nicht der Fall war.

75 Vgl. ebd. S. 203f.

76 Vgl. Hofstetter, Rita; Schnewly, Bernard: Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 453–467; del Pozo Andrés, María del Mar: The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939. *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 561–584.

77 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1–2 (2014), S. 42–58, zu letzterem den Beitrag von Mayer im vorliegenden Band.

78 Meşeci Giorgetti: *New School of Mustafa Satı Bey*, 2014, S. 57.

Abbildungsnachweis

Lorenzo Luzuriaga:

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2001, S. 394.

Manuel Cossío:

Otero Urtaza, Eugenio Manuel: *Las misiones pedagógicas: 1931–1936*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones 2006, S. 35.

Ángel Llorca:

Liébana Collado, Alfredo: Ángel Llorca: un modelo de escuela pública. *Aula Sindical* 66 (2008), S. 29.

María de Maeztu:

García-Velasco, José: *Redes Internacionales de la Cultura Española*, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes 2014, S. 434.

Quellen und Literatur

Archer, William: *The Life, Trial, and Death of Francisco Ferrer*. New York: Moffat, Yard 1911.

Arriaga, José Luis et al.: *Historia de España – Hasta la Constitución de 1978*. Bilbao: Ediciones Mensajero 1979.

Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la renovación educativa al exilio (1913 – 1959). *Revista de Educación* 289 (1989), S. 7–48.

Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889 – 1936). A Coruña: Edición do Castro 1989.

Barreiro, Herminio: Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada. *Sarmiento* 15 (2011), S. 181–190.

Cossío, Manuel Bartolomé: *De su jornada. Fragmentos*. Madrid: Ensayos Hispánicos 1926.

De Maeztu, María: *La pedagogía en Londres y las escuelas de párvulos*. Madrid 1909.

Del Pozo Andrés, María del Mar: Ángel Llorca: Un maestro entre la Institución Libre de Enseñanza y la Escuela Nueva. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria* 6 (1987), S. 229–248.

Del Pozo Andrés, María del Mar: The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939. *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 561–584.

Del Pozo Andrés, María del Mar: Community and the myth of the ideal school: Circulation and appropriation of the Hamburg Gemeinschaftsschulen in Spain (1922–1933). *Paedagogica Historica* 50.5 (2014), S. 599–614.

Ergün, Mustafa: Die deutsch-türkischen Erziehungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 3 (1992), S. 193–208.

Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. *Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002.

Guerrero, Salvador: *El Arte de Saber Ver*. Manuel B. Cossío, la Institución Libre de Enseñanza y El Greco. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos 2016.

Herbart, Johann Friedrich: *Antología de Herbart. Selección e introducción de Lorenzo Luzuriaga*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1932.

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard: Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? *Paedagogica Historica* 45.4–5 (2009), S. 453–467.

Janué i Miret, Maricò: Im Spiegel der deutschen Wissenschaft und Kultur: Stipendiaten der Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) in Deutschland. In: *Traspasar fronteras. Un siglo de intercambio científico entre España y Alemania / Ein Jahrhundert Deutsch-Spanische*

- Wissenschaftsbeziehungen. Über Grenzen hinaus. Hrsg. von Sandra Rebok. Madrid: Consejo de Investigaciones Científicas 2010, S. 170–171.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909. Madrid: JAE 1910.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1908 y 1909. Madrid: JAE 1916.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1912 y 1913. Madrid: JAE 1914.
- Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los años 1920 y 1921. Madrid: JAE 1922.
- Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Memoria correspondiente a los cursos 1924 -5 y 1926 -7. Madrid: JAE 1927.
- Kerschesteiner, Georg: El problema de la educación nacional. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1925.
- Kerschesteiner, Georg: Concepto de la escuela del trabajo. Madrid: Ediciones de la Lectura 1928.
- Llorca García, Ángel: La Escuela Primaria é Instituciones complementarias de la Educación Popular en Francia, Bélgica, Suiza e Italia: Notas de viaje. Madrid: Suc. de Hernando 1912.
- Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16.4 (2013), S. 751–772.
- Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59.
- Luzuriaga, Lorenzo: Kant, Pestalozzi y Goethe: Sobre Educación. Madrid: Daniel Jorro Ed. 1911.
- Luzuriaga, Lorenzo: Revista de Revistas: Alemania. Die Deutsche Schule. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 635 (1913), S. 53–55.
- Luzuriaga, Lorenzo: Dos grandes reformas escolares. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 693 (1917), S. 361–363.
- Luzuriaga, Lorenzo: Bases para un programa de instrucción pública. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza 705 (1918), S. 359–363.
- Luzuriaga, Lorenzo: La nueva escuela pública. Madrid: Revista de Pedagogía 1931.
- Luzuriaga, Lorenzo: Negro sobre blanco. Boletín bibliográfico. Buenos Aires: Ed. Losada 1961.
- Marín Eced, Teresa: Los becados de la Junta para la Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana. Revista de Educación 280 (1986), S. 115–128.
- Marín Eced, Teresa: La renovación pedagógica en España (1907–1936) – Los pensionados en pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas 1990.
- Mayer, Christine: Circulation and internationalisation of pedagogical concepts and practices in the discourse of education: The Hamburg school reform experiment (1919–1933). Paedagogica Historica 50.5 (2014), S. 580–598.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). Paedagogica Historica 50.1–2 (2014), S. 42–58.
- Natorp, Paul: Religión y humanidad: la religión dentro de los límites de la humanidad: contribución a la fundación de la pedagogía social; traducción y prólogo por María de Maeztu. Barcelona: Estudio 1914.
- Natorp, Paul: Curso de pedagogía; traducción por María de Maeztu. Madrid: Tip. De la Lectura 1915.
- Otero Urtaza, Eugenio: Manuel Bartolomé Cossío – Trayectoria vital de un educador. Madrid: CSIC 1994.

- Otero Urtaza, Eugenio: El viaje de Cossío como pensionado de la JAE. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 63–64 (2006), S. 115–126.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: *Antología de Pestalozzi*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931.
- Roith, Christian: *Memory and Critique: Essays on the History of Education and School in Spain and Germany*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería 2015.
- Ruiz Berrio, Julio: La Junta de Ampliación de Estudios, una agencia de modernización pedagógica en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, *La Educación en España en el siglo XX* (2000), S. 229–248.
- Spranger, Eduard: *Los fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*. Traducción por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía 1931.
- Thomas, Hugh: *El Imperio Español – De Colón a Magallanes*. Barcelona: Planeta 2003.
- Tuñón de Lara, Manuel: *La España del siglo XIX*, Vol. I y II. Barcelona: Editorial Laia 1975.
- Unamuno, Miguel de: *La crisis del patriotismo*. Ensayos. Madrid 1958.
- Wyneken, Gustavo: *Escuela y cultura juvenil*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Espasa-Calpe 1927.

Sebastian Willert

„Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt“— Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892

Zusammenfassung: Im ausgehenden 19. Jahrhundert verstärkte das Deutsche Reich seine wirtschaftliche, militärische und kulturelle Aktivität im Osmanischen Reich. Seine Hegemonialbestrebungen versuchte Berlin auch auf dem Gebiet der Archäologie zu demonstrieren und entwickelte sich rasch zu einem globalen Akteur. Neben der Förderung von Forschungsreisen und Ausgrabungen stand insbesondere der Erwerb antiker Objekte im Fokus. Doch nach der Ernennung Osman Hamdi Beys 1881 zum Direktor des Istanbuler Müze-i Hümayun (Imperiales Museum) versuchte das Osmanische Reich, den Einfluss ausländischer Archäologen auf dem Territorium der Hohen Pforte zu minimieren, um ferner auch selbst bedeutende archäologische Objekte zu sammeln, in Istanbul zu zentralisieren und die Souveränität, insbesondere bezüglich der Regularien zum Schutz der Altertümer sowie der Kontrolle über ihre Ausfuhr, zu wahren. Das Sammeln und Ausstellen von Altertümern in Museen hatte sich in Europa zu einer Allegorie für kulturelle Dominanz und Superiorität, also zu einem elementaren Bestandteil einer sich als zivilisiert definierenden, modernen Nation entwickelt. In der Folge führte die internationale Rivalität um prestigeträchtige Objekte zu einem *scramble for objects*, der vor allem auch auf dem Territorium des Osmanischen Reichs ausgetragen wurde. Im Zuge der mit den Tanzimat (Neuordnungen) initiierten Modernisierungsmaßnahmen versuchte die Hohe Pforte, sich durch den Aufbau eines Museums und der Partizipation an der Sammlung und Ausstellung prestigeträchtiger Funde als modernes und zivilisiertes Imperium zu stilisieren. Vor dem Hintergrund des internationalen Wettstreits um Besitz und Translokation antiker Objekte fokussiert der Beitrag die Wiederentdeckung der antiken Stätte auf dem Nemrud Dağı, die darauffolgenden deutschen und osmanischen Expeditionen zum Fundplatz sowie die Intentionen und Zielsetzungen der Reisenden. Hervorgehoben werden auch die aus Publikationen und persönlichen Schreiben ersichtlich werdenden Reaktionen deutscher Forschungsreisender auf das Auftreten eines osmanischen Akteurs im Wettstreit der Archäologen. Im Kontext der Initiation der osmanischen Archäologie werden die Zielsetzungen Osman Hamdi Beys in der Phase der Etablierung des Müze-i Hümayun skizziert.

1 Der Wettstreit um Altertümer aus dem Osmanischen Reich im 19. Jahrhundert

„Im übrigen wäre es mir angenehmer gewesen, wenn ich den Nemr[ud]. so vorgefunden hätte, wie ich ihn vor einem Jahre verließ. Hamdi hat hier gewütet & da gewählt ohne die Grabkammer mit ihren Goldschätzen zu finden, hat Inschrift & Relieffragmente mitgenommen & ein Paar Reliefköpfe abgeformt; man sieht, dass es ihm um Interesse & Vollständigkeit nicht im mindesten zu tun war. In kürzester Frist wird er verbesserten Plan & reine Photographien publizieren & künftigen Reisenden zeigen, wie sie sich den neuen türk. Archäologen gegenüber zu verhalten haben.“¹

Vom im südöstlichen Anatolien gelegenen Berg Nemrud (Nemrud Dağı) berichtete der deutsche Archäologe Otto Puchstein (1856–1911) dem Direktor der Skulpturensammlung in Berlin, Alexander Conze (1831–1914), am 10. Juni 1883 in einem persönlichen Brief über die vermeintlich vom osmanischen Museumsdirektor Osman Hamdi Bey (1842–1910) stammenden Arbeiten in der dortigen antiken Stätte. Puchstein war bereits 1882 zur Fundstätte gereist und deutete die Tätigkeiten der „neuen türk. Archäologen“ als Vorboten einer sich für die ausländischen Archäologen und Forschungsreisenden im Osmanischen Reich verändernden Situation. Der deutsche Wissenschaftler kritisierte in seinem Schreiben die Art und Weise des Vorgehens der osmanischen Expedition unter Osman Hamdi, wertete diese allerdings auch als Indikator der Präsenz eines weiteren Akteurs hinsichtlich der Erforschung und Translokation von Altertümern aus der Region. Nunmehr schienen nicht lediglich europäische und amerikanische Museen und Universitäten sowie Mäzene an der Entsendung von archäologischen Expeditionen interessiert, sondern auch das osmanische *Müze-i Hümayun* (Imperiales Museum). Waren die Osmanen bisher passiver Beobachter der Abwanderung antiker Objekte aus ihren Territorien, war das europäische Interesse an der antiken Welt seit dem 16. Jahrhundert stetig gewachsen und fokussierte in Verbindung mit der Entwicklung des internationalen Antikenhandels sowie der Archäologie zunehmend die Entdeckung, Ausgrabung und Erwerbung von Altertümern.² Ferner führte die Etablierung der Archäologie als einer wissen-

1 Deutsches Archäologisches Institut (DAI) – Archiv der Zentrale, Berlin, NL Conze, Kasten 2, Brief Otto Puchsteins an Alexander Conze vom 10. Juni 1883. Vgl. den vollständig transkribierten Brief samt Kommentar: Willert, Sebastian: Brief an Alexander Conze (1883). In: Translocations. Anthologie: Eine Sammlung kommentierter Quellentexte zu Kulturgutverlagerungen seit der Antike, veröffentlicht am 27.06.2018, <<https://translanth.hypotheses.org/ueber/puchstein>>. Alle Links in diesem Beitrag wurden zuletzt am 30.03.2020 überprüft.

2 Vgl. Koçak, Alev: The Ottoman Empire and Archaeological Excavations. Ottoman Policy from 1840–1906, Foreign Archaeologists, and the Formation of the Ottoman Museum. Istanbul: The ISIS Press 2011, S. 15.

schaftlichen Disziplin im 19. Jahrhundert zu einer Vielzahl an Expeditionen sowie zahlreichen Ausgrabungen in Kleinasien und dem Nahen wie Mittleren Osten. Das Ziel der Unternehmungen war von wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse geleitet, diente aber insbesondere auch der Vermehrung von Sammlungen in den Museen und Universitäten.³ Neben lokalen Raubgrabungen oder Zerstörungen zur Beschaffung von Baumaterialien bedrohten zunehmend auch europäische Museen die antiken Stätten und determinierten den Exodus antiker Objekte aus dem Osmanischen Reich nach Europa und in die USA. Es entwickelte sich ein internationaler Wettkampf um Grabungsplätze sowie spektakuläre Großfunde.⁴ In der Mitte des 19. Jahrhunderts wies die osmanische Kommission für öffentliche Arbeiten auf die prekäre Situation der Altertümer auf dem osmanischen Territorium durch den von ausländischen Interessen geleiteten *scramble for objects*⁵ hin:

„Basierend auf den genauen Informationen in den Chroniken der Antike ist es bekannt und klar, dass es in den osmanischen Gebieten mehr Altertümer gibt als in anderen Ländern; und die Tatsache, dass die europäischen Museen mit Altertümern gefüllt und geschmückt sind, die im Allgemeinen von hier stammen, ist ein klarer Beweis für dieses Argument.“⁶

3 Vgl. ebd. und Winter, Petra: Inter arma silent musae? Die Königlichen Museen zu Berlin im Ersten Weltkrieg. In: Zum Kriegsdienst einberufen. Die Königlichen Museen zu Berlin und der Erste Weltkrieg. Hrsg. von Petra Winter, Jörn Grabowski. Köln: Böhlau 2014, S. 9–50, hier 34.

4 Vgl. Eldem, Edhem: From Blissful Indifference to Anguished Concern: Ottoman Perceptions of Antiquities, 1799–1869. In: Scramble for the Past. A Story of Archeology in the Ottoman Empire, 1753–1914. Hrsg. von Zainab Bahrani, Zeynep Çelik, Edhem Eldem. Istanbul: SALT 2011, S. 281–329, hier 281; Shaw, Wendy M. K.: Possessors and Possessed: Museums, Archaeology, and the Visualization of History in the Late Ottoman Empire. Berkeley: University of California Press 2003, S. 36–37; Treue, Wilhelm: Über die Schicksale von Kunstwerken in Krieg, Revolution und Frieden. Düsseldorf: Droste 1957, S. 286.

5 In Anlehnung an den von Enid Schildkrout und Curtis A. Keim verwendeten Terminus *scramble for objects* für die zwischen 1900 und 1915 erfolgte Ausbeutung afrikanischer Kunst und ihrer Translokation in europäische Museen während der Transformation der Herrschaft über das Kongogebiet von Leopold II. an den belgischen Staat wird der Begriff hier für die Ausbeutung antiker Objekte innerhalb des Osmanischen Reichs und den Transfer in europäische Museen verwendet. Vgl. Schildkrout, Enid; Keim, Curtis A.: Objects and agendas: re-collecting the Congo. In: The Scramble for Art in Central Africa. Hrsg. von dens. Cambridge: Cambridge University Press 1998, S. 1–36, hier 23.

6 Bericht der osmanischen Kommission für öffentliche Arbeiten vom Oktober 1868. [Übersetzung SW] Zit. nach Bahrani, Zainab; Çelik, Zeynep; Eldem, Edhem: Introduction: Archeology and Empire. In: Scramble for the Past, 2011, S. 13: „Based on the exact information contained in the chronicles of ancient times, it is known and clear to all that there are more antiquities held in the Ottoman Domains than in other lands; and the fact that the museums of Europe are filled and decorated with antiquities generally taken from here is evident proof of this argument.“

Das Gebiet des Osmanischen Reichs inkorporierte im ausgehenden 19. Jahrhundert ein mehr als 4000-jähriges Kulturerbe und zeugte von der Besiedlung verschiedener antiker Zivilisationen.⁷ Die Hohe Pforte sah sich inmitten der Hochzeit des europäischen Kolonialismus und Imperialismus mit der Ausbeutung von Altertümern durch archäologische Unternehmungen sowie dem Wettstreit um das Auffinden und den Besitz von prestigeträchtigen antiken Objekten konfrontiert. Diese Rivalitäten waren eng verknüpft mit etwaigen expansionistischen Bestrebungen europäischer Mächte in Regionen, die formell unter osmanischer Hoheit standen.⁸ Vor diesem Hintergrund beschränkte sich das jeweilige wissenschaftliche Interesse nicht nur auf den Erhalt von bedeutenden Grabungskonzessionen, vielmehr galt es im Sinne einer *Weltpolitik* Präsenz in geostrategisch bedeutsamen Regionen zu demonstrieren und die jeweilige kulturelle Superiorität zu manifestieren.⁹

Um die Altertümer im eigenen Land bewahren zu können, etablierte die Hohe Pforte neben der Sensibilisierung für die Abwanderung der Objekte auch die Forderung, dass ein osmanisches Antikemuseum errichtet werden müsse, um zum einen die Translokationen bedeutender Artefakte ins Ausland zu unterbinden sowie zum anderen die fortschreitende Modernisierung des Osmanischen Staats zu visualisieren.¹⁰ Im Jahr 1869 reagierte Istanbul mit der Einrichtung des sich den Altertümern widmenden *Müze-i Hümayun* sowie der Ratifizierung des ersten, den Export von Altertümern verbietenden Antikengesetzes. Wie auch in anderen Bereichen der im Zuge der *Tanzimat*¹¹ vorgenommenen Reformen und Moderni-

7 Vgl. Özel, Sibel; Karadayi, Ayhan: Laws regarding the Protection of the Cultural Heritage of Turkey. In: *The Law of Cultural Property and Natural Heritage: Protection, Transfer and Access*. Hrsg. von Marilyn Phelan, Robert H. Bean. Evanston: Kalos Kapp Press 1998, S. 20-1–20-14, hier S. 20-1.

8 Vgl. Bahrani et al.: *Introduction: Archeology and Empire*, S. 13–43.

9 Vgl. Gründer, Horst: *Geschichte des Kolonialismus*. In: *Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940)*. Hrsg. von Charlotte Trümpler. Essen: Du Mont 2008, S. 20–27, hier 23f; McMeekin, Sean: *The Berlin-Baghdad Express. The Ottoman Empire and Germany's Bid for World Power 1898–1918*. London: Penguin 2010, S. 2; Neulen, Hans-Werner: *Feldgrau in Jerusalem. Das Levantekorps des kaiserlichen Deutschland*. München: Universitas 2002 [1991], S. 11, 18; Przyrembel, Alexandra: *Empire, Medien und die Globalisierung von Wissen im 19. Jahrhundert*. In: *Von Käfern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*. Hrsg. von Rebekka Habermas, Alexandra Przyrembel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 197–220, hier 206; Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: Oldenbourg 2000, S. 3.

10 Bahrani et al.: *Introduction: Archeology and Empire*, S. 13.

11 Die durch das Edikt von Gülhane (Hatt-ı Şerif) initiierten Tanzimat-Reformbestrebungen zwischen 1839 und 1876 zielten auf die Transformation des Osmanischen Reichs in einen modernen Staat nach europäischem Vorbild. Zunächst als Maßnahmen initiiert, die den europäischen Mächten den Reformwillen der Hohen Pforte verdeutlichen und im Gegenzug die Partizipation Istan-

sierungsmaßnahmen im Osmanischen Reich griff die osmanische Regierung auf europäische Expertise zurück, um das *Müze-i Hümayun* zu etablieren und am europäischen Mächtekonkordat teilzunehmen. Daher wurde das Museum zunächst von ausländischen Experten, dem Briten Edward Goold und anschließend dem Deutschen Philipp Anton Dethier (1803–1881)¹² geleitet. Letzterer ließ durch die Überarbeitung des Antikengesetzes im Jahr 1874 die Exportbestimmungen aufweichen,¹³ so dass die protektionistische Gesetzgebung zugunsten ausländischer Archäologen gelockert wurde.¹⁴

Ein Paradigmenwechsel vollzog sich im Jahre 1881, als der Künstler, Jurist und Archäologe Osman Hamdi Bey zum ersten osmanischen Museumsdirektor des *Müze-i Hümayun* ernannt wurde.¹⁵ Unmittelbar nach seiner Ernennung widmete er sich der Etablierung der osmanischen Archäologie sowie der Professionalisierung des Museums. Seine Maßnahmen fielen in eine Periode, in der auch das Deutsche Reich begann, seine Aktivität im Osmanischen Reich zu forcieren. Mit der Reichsgründung im Jahr 1871 trat Berlin politisch, ökonomisch und militärisch, aber insbesondere auch kulturell in einen internationalen Wettbewerb zu anderen europäischen Mächten.¹⁶ Hinter diesem Konkurrenzkampf standen Im-

bulen im Konzert der europäischen Mächte ermöglichen sollten, wurden sie auch zu Instrumenten, um den ausländischen Einfluss auf interne Angelegenheiten der Hohen Pforte zu minimieren. Vgl. Hanioglu, M. Şükrü: *A Brief History of the Late Ottoman Empire*. New Jersey: Princeton University Press 2008, S. 72–75.

- 12 Vgl. Başgelen, Nezihe: *Müze-i Hümayun Günümüze İstanbul Arkeoloji Müzesi*. Istanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları 2010, S. 7; Cezar, Mustafa: *Sanatta Batı'ya Açılış ve Osman Hamdi*. Istanbul: Erol Kerim Aksoy Kültür Eğitim Spor ve Sağlık Vakfı 1995, S. 231, 251; Hitzel, Frédéric: *Osman Hamdi Bey et les Débuts de l'Archéologie Ottomane*. *Turcica* 42 (2010), S. 167–190, hier 173.
- 13 Das Antikengesetz von August 1874, welches am 6. Februar 1875 erweitert wurde, ersetzte seinen Vorgänger und proklamierte erstmals, dass noch unentdeckte Altertümer unter staatlichen Besitz fallen. Das Gesetz sah eine Drittelung der Funde vor: Ein Drittel der Objekte, welche bei rechtmäßigen Ausgrabungen entdeckt würden, sollten dem Staat gehören, ein Drittel fiel dem Landbesitzer, ein Drittel dem Finder zu. Gesetz den Fall, dass der Finder gleichzeitig der Landbesitzer wäre, sollte dieser zwei Drittel des Fundes erhalten. Doch oblag dem Staat die Entscheidung, ob die Teilung nach Wert oder in res geschehen sollte. Diejenigen Altertümer, die einem Finder überlassen wurden, durften lediglich mit staatlicher Erlaubnis ausgeführt werden, während jeder Versuch illegalen Exports zu einem Einzug der Objekte durch den osmanischen Zoll führen sollte. Vgl. Cezar: *Sanatta Batı'ya Açılış*, 1995, S. 243; Eldem: *Ottoman Perceptions of Antiquities*, 2011, S. 282; Koçak: *Archaeological Excavations*, 2011, S. 83, 85; Makdisi, Ussama: *The "Rediscovery" of Baalbek: A Metaphor for Empire in the Nineteenth Century*. In: *Scramble for the Past*, 2011, S. 257–279, hier 272; Özel, Karadayi: *Laws regarding the Protection of the Cultural Heritage*, 1998, S. 20–3; Shaw, Wendy M. K.: *From Mausoleum to Museum: Resurrecting Antiquity for Ottoman Modernity*. In: *Scramble for the Past*, 2011, S. 423–441, hier 430.
- 14 Vgl. Makdisi: *"Rediscovery" of Baalbek*, 2011, S. 272; Shaw: *Possessors and Possessed*, 2003, S. 31.
- 15 Vgl. Başgelen: *Müze-i Hümayun*, 2010, S. 9; Cezar: *Sanatta Batı'ya Açılış*, 1995, S. 253.
- 16 Vgl. Chevalier, Nicole: *Die französische Archäologie zwischen 1860 und 1940*. In: *Das große Spiel*, 2008, S. 316–323, hier 320; Heimsoth, Axel: *Die Bagdadbahn und die Archäologie*.

pulse wie die Zielsetzung einer für die Nation prestigeträchtigen Besetzung von Ausgrabungsgebieten, der religiös motivierte Nachweis von biblischen Stätten, die imperialistische Instrumentalisierung von für archäologische Zwecke besetzten Grabungsplätzen sowie die Erwerbung möglichst spektakulärer Objekte, um das Ansehen der jeweiligen Museen im internationalen Vergleich zu mehren.¹⁷

Puchsteins Beobachtungen im Kontext des internationalen *scramble for objects* und der Wettstreit der europäischen Mächte um weltpolitische Präsenz auf dem Territorium des Osmanischen Reichs bieten Anlass für Fragen: Welche Mittel und Zielsetzungen verfolgte Osman Hamdi Bey, um die osmanische Archäologie und das *Müze-i Hümayun* zu etablieren und zu professionalisieren, und welche Rolle nahm die Expedition zum Nemrud Dağı in diesem Prozess ein? Welche Reaktionen zeigten die deutschen Wissenschaftler auf die Präsenz der osmanischen Archäologen vor Ort und das Eintreten der Osmanen in das Konzert der Mächte hinsichtlich der Ausstellung von Altertümern?

Zunächst soll der Eintritt des Osmanischen Reichs in den Wettstreit um die Aneignung von antiken Objekten exemplarisch anhand des Fallbeispiels der Forschungsreisen zum Nemrud Dağı erläutert werden. Daneben werden die Reaktionen beteiligter deutscher Archäologen auf die Partizipation sowie die Intentionen Osman Hamdi Beys analysiert. Der Beitrag skizziert die Zielsetzungen der deutschen Expedition, ihre Arbeitsweise und Perspektive auf die lokale Bevölkerung sowie das Auftreten der osmanischen Wissenschaftler. Abschließend wird die Etablierung der osmanischen Archäologie und des *Müze-i Hümayun* durch das Antikengesetz von 1884 und die Ausgrabung in Sidon im Jahr 1887 untersucht.

2 Ein deutsch-osmanischer Wettlauf zum Nemrud Dağı?

Die antike Region Kommagene im südöstlichen Kleinasien war bereits in den 1830er Jahren von europäischen Reisenden aufgesucht worden,¹⁸ doch blieb die

Wirtschaftliche und wissenschaftliche Planungen im Osmanischen Reich. In: Das große Spiel, 2008, S. 354–369, hier 355; Mietke, Gabriele: „Die Funde der class[ischen]. Epochen für uns, die slav[ischen]. Epochen den Ukrainern.“ Auf der Suche nach neuen Ausgrabungsstätten für die Antikensammlung 1918. In: Zum Kriegsdienst einberufen, 2014, S. 115–131, hier 115; Trümpler, Charlotte: Das Große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus. In: Das große Spiel, 2008, S. 14–19, hier 15.

17 Vgl. Trümpler: Archäologie und Politik, S. 15–16.

18 Zu nennen sind Berichte über Reisen in der Region von Europäern wie dem preußischen Offizier Helmuth von Moltke (1800–1891) oder dem britischen Arzt und Geologen William Francis Ainsworth (1807–1896). Vgl. Brijder, Herman: Nemrud Dağı: Recent Archaeological Research and Conservation Activities in the Tomb Sanctuary on Mount Nemrud. Boston: de Gruyter 2014, S. 176–183; Moltke, Helmuth von: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. Berlin: Mittler 1841, S. 234–239, 294.

Stätte auf dem Nemrud Dağı bis zu ihrer Wiederentdeckung im Jahr 1881 durch den in Diyarbakır tätigen deutschen Straßenbauingenieur Karl Sester für die Altertumswissenschaften verborgen. Nachdem Sester von seinem kurdischen Reisebegleiter Bakò auf die dort befindlichen Monumente hingewiesen worden war, informierte der Ingenieur umgehend die deutschen Behörden über seine Entdeckung¹⁹ und identifizierte sie zunächst fälschlich als assyrische Altertümer.²⁰

Der deutsche Archäologe Otto Puchstein befand sich gerade auf einer Studienreise des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Instituts in Alexandrien, als Alexander Conze ihn in einem Schreiben im Namen der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin aufforderte, zum Nemrud Dağı zu reisen, um dort zusammen mit Sester eine erste Untersuchung der antiken Stätte vorzunehmen. Am 4. Mai 1882 bestiegen Puchstein und Sester erstmals gemeinsam den Berg, doch verhinderten die widrigen Witterungsbedingungen – die westliche Hälfte des Berges war eingeschneit – eine detaillierte Aufnahme des Tumulus. Nachdem der gesamte Gipfel am 8. Mai 1882 von Neuschnee bedeckt war, entschied sich Puchstein gegen einen erneuten Aufstieg und verschob die genauere Erforschung der Grab- und Kultstätte.²¹ In Berlin berichtete Alexander Conze bereits in einer Sitzung der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften am 6. Juli 1882 über diese erste Exkursion. Er nahm an, „dass das ganze Monument, ein hoher Hügel aus kleinen Steinen, mit Kolossalstatuen, Reliefs und griechischen Inschriften der kommagenischen Dynastie im letzten Jahrhundert v. Chr. angehören wird“²², und teilte mit, dass Puchstein und Sester zum Zeitpunkt der Sitzung einen weiteren Versuch der genaueren Aufnahme der Stätte anstrebten.²³ Tatsächlich war Puchstein nach einer kleineren Reise durchs nördliche Mesopotamien zum Nemrud Dağı zurückgekehrt, um eine vollständigere Untersuchung des Tumulus (Hügelgrab) vorzunehmen.²⁴ Seine ersten Ergebnisse publizierte Otto Puchstein noch Anfang 1883 in den Sitzungs-

19 Nachdem sich Sester zunächst an die Kaiserlich Deutsche Botschaft in Istanbul wandte, wurde er vom deutschen Konsulat in Alexandrien „nach Berlin an die rechte Stelle“ verwiesen, von der Sester schließlich die Anweisung erhielt, Otto Puchstein zur archäologischen Stätte auf dem Tumulus zu führen. Vgl. Humann, Karl; Puchstein, Otto: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*. Ausgeführt im Auftrage der Kgl. Preussischen Akademie der Wissenschaften. Beschrieben von Karl Humann und Otto Puchstein. Textband mit LIX Abbildungen nebst einem Atlas enthaltend III Karten von Heinrich Kiepert und LIII Tafeln. Berlin: Dietrich Reimer 1890, S. 233.

20 Vgl. Eldem, Edhem: *Le voyage à Nemrud Dağı d’Osman Hamdi Bey et Osgan Efendi (1883)*. Récit de voyage et photographies publiés et annotés. Paris: de Boccard 2010, S. 19.

21 Vgl. Humann, Puchstein: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*, 1890, S. 233.

22 Vgl. Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Mit dem Verzeichnis der im Zweiten Vierteljahr eingegangenen Druckschriften. 6. Juli 1882. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften 1882, S. 739.

23 Vgl. ebd. S. 739–740.

24 Vgl. Humann, Puchstein: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*, 1890, S. 233–234.

berichten der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften.²⁵ Die Akademie beschloss umgehend, eine weitere Expedition in den Südosten Kleinasien zu entsenden, um, aufbauend auf den ersten Forschungsreisen, weitere und umfassendere Untersuchungen an der antiken Stätte vorzunehmen. Nach Vermittlung des preussischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Gustav von Goßler (1838–1902), bewilligte Kaiser Wilhelm I. (1797–1888) die für die Exkursion notwendigen Mittel.²⁶ Puchstein sollte nun von dem deutschen Archäologen Carl Humann (1839–1896)²⁷ sowie dem österreichischen Arzt, Anthropologen und Archäologen Felix von Luschan (1854–1912)²⁸ begleitet werden.

25 Vgl. Puchstein, Otto: Bericht über eine Reise in Kurdistan. In: Sitzungsberichte. 1883 Januar bis Mai. Berlin: Königl. Akademie der Wissenschaften 1883, S. 29–64; Humann, Puchstein: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien, 1890, S. 101.

26 Ebd. Vorwort.

27 Der deutsche Ingenieur und Archäologe Carl Humann arbeitete zunächst als Bauleiter im Osmanischen Reich, übernahm 1878 die Leitung der Ausgrabungen in Pergamon, wo er bis 1886 tätig war. Schließlich wurde Humann 1884 auswärtiger Direktor der Berliner Museen mit Sitz in Smyrna und verstarb als Leiter der Ausgrabungen in Priene im Jahr 1896. Vgl. Radt, Wolfgang; Humann, Carl. In: Geschichte der Altertumswissenschaften. Hrsg. von Peter Kuhlmann, Helmut Schneider (Der Neue Pauly, Suppl. Bd. 6). Stuttgart: J. B. Metzler 2012, S. 600. – Das Beispiel der Familie Humann zeigt eindrucksvoll, wie deutsch-osmanische Netzwerke funktionieren und welche bedeutende Rolle sie für die diplomatischen Beziehungen zwischen Istanbul und Berlin spielen konnten. Carl Humann lebte seit 1873 in Smyrna (Izmir), wo 1878 aus der Ehe mit Louise Werwer als drittes von vier Kindern Hans Humann (1878–1933) geboren wurde. Im Haus der Familie gingen Archäologen, Diplomaten und Intellektuelle aus aller Welt ein und aus. Mit zwölf Jahren war Sohn Hans Humann nach Deutschland zurückgekehrt, um dort seine schulische Ausbildung zu beenden und im Anschluss daran in die Kaiserliche Marine einzutreten, wo ihm unter Flottenadmiral Alfred von Tirpitz (1849–1930) ein rascher Aufstieg beschieden war. In dieser Zeit entwickelte er eine enge, lebenslange Freundschaft zum späteren jungtürkischen Kriegsminister Enver Pascha (1881–1922), der zwischen 1908 und 1912 als Militärattaché in Berlin weilte. Diese Verbindung nutzte Humann für die intensive Ausgestaltung des deutsch-osmanischen Verhältnisses, nachdem er 1913 ins Osmanische Reich zurückgekehrt war. Fuhrmann zufolge entwickelte er als Marineattaché in Istanbul „eine Machtfülle, die weit über die nominelle Stellung dieser Position hinausging“. Aus seiner engen Verbindung zur jungtürkischen Regierung heraus „dominierte er sowohl die Botschaft als auch die Mittelmeerdivision in Konstantinopel und wurde zum wichtigsten Vermittler zwischen der türkischen Führung, der Diplomatie, der Marine und der Obersten Heeresleitung.“ Fuhrmann, Malte: Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918. Frankfurt am Main: Campus 2006, S. 361.

28 Felix von Luschan arbeitete 1880–1882 als Sekundärarzt im Wiener Allgemeinen Krankenhaus. 1881 begleitete er den Archäologen Otto Benndorf (1838–1907) auf eine Forschungsreise nach Lykien. Ein Jahr darauf folgte Luschans Habilitation in Ethnographie, 1888 in Anthropologie. 1900 wurde er außerordentlicher und schließlich 1909 ordentlicher Professor an der Berliner Universität. Er unternahm verschiedene Forschungsreisen, u.a. nach Südafrika und Neuseeland. Die von ihm nach Berlin verbrachten ethnologischen Objekte bildeten den Großteil der Bestände des Königlichen Museums für Völkerkunde. Vgl. Furtwängler, Andreas E.: Luschan, Felix von. In: Neue Deutsche Biographie. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 15. Berlin 1987, S. 528–529.

Humann, der auch die Leitung der Expedition übernahm, traf Puchstein in Smyrna und erhielt dort, vermittelt durch den deutschen Botschafter in Istanbul, Joseph Maria von Radowitz (1839–1912), am 28. April 1883 die für eine Exkursion im Osmanischen Reich notwendigen Empfehlungsschreiben.²⁹

Am Vortag war der osmanische Museumsdirektor Osman Hamdi Bey in Richtung Nemrud Dağı aufgebrochen.³⁰ Keine fünf Monate nach Erscheinen von Puchsteins ersten Untersuchungsergebnissen in den Sitzungsprotokollen der Akademie der Wissenschaften begab sich Osman Hamdi zusammen mit seinem Museumsmitarbeiter Osgan Efendi (1855–1914) auf die Reise ins südöstliche Anatolien, um die antike Stätte auf dem Nemrud selbst zu untersuchen. Wahrscheinlich begegneten sich die deutschen und die osmanischen Archäologen bereits in Smyrna, bevor die osmanische Expedition in Richtung Alexandrette aufbrach. Nur drei Tage später, am 30. April 1883, folgten die deutschen Forschungsreisenden.³¹ Alles deutet darauf hin, dass das Bestreben beider Expeditionen in einem Wettlauf ins südöstliche Anatolien mündete.



Abb. 1: Serie der kolossalen Statuen auf der von Osman Hamdi als Terrasse A bezeichneten Ostseite des Nemrud Dağı mit einem Teilnehmer der osmanischen Expedition.

Osman Hamdi und Osgan Efendi erreichten den Nemrud Dağı am 16. Mai 1883 (vgl. Abb. 1). Die Besteigung des Berges verzögerte sich durch das Schneetreiben

29 Vgl. Humann, Puchstein: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien, 1890, S. 157f.

30 Ebd.

31 Vgl. Brijder: Nemrud Dağı, 2014, S. 184f; Cezar: Sanatta Batı'ya Açılış, 1995, S. 315; Eldem: Le voyage, 2010, S. 19; Humann, Puchstein: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien, 1890, S. 157f.

und die Arbeiten der osmanischen Expedition mussten bereits nach zwei Wochen eingestellt werden.³² Am 31. Mai sahen sich die osmanischen Wissenschaftler zum Abstieg gezwungen und verließen gemeinsam mit ihren Hilfskräften den Gipfelbereich. Zur selben Zeit näherten sich Puchstein und seine Begleiter. Am Fuße des Berges trafen sich beide Gruppen. Die deutschen Archäologen berichteten in ihrer 1890 erschienenen Publikation: „Sobald das Fahrzeug bei uns anlangte, stellte es sich heraus, dass es Hamdy-Bey und Osgan-Effendi waren, die vom Nemrud-dagh schon zurückkehrten. Da gab es viel zu erzählen: wir schlugen darum am hohen Ufer unsere Zelte auf und blieben bis zum nächsten Morgen beisammen“³³. In freundschaftlichem Ton berichteten die deutschen Archäologen vom Aufeinandertreffen beider Gruppen. Etwaige Rivalitäten wurden nicht benannt und Details der Konversation weitestgehend verschwiegen.

3 Translokation von Altertümern als Reisezweck

Die Gelegenheit des Aufeinandertreffens mit dem osmanischen Museumsdirektor versuchten Humann und Puchstein für ihre Intentionen zu nutzen und von Osman Hamdi die Zusage für die Erlaubnis zur Ausfuhr von bereits auf der Reise erworbener Objekte einzuholen: „Ich teilte Hamdy-Bey vor allem mit, daß ich die Reliefs von Saksche-gözü gekauft und nach Alexandrette expediert hätte, und wir kamen überein, daß sie in Smyrna deponiert werden sollten, bis mit der türkischen Regierung die gesetzliche Entschädigung für die Ausfuhr vereinbart wäre“³⁴. Humann hatte während der Anreise zum Nemrud Dağı drei Reliefs im Dorf Sakçagözü (vgl. Abb. 2 und 3), etwa 25 km nordöstlich von Zincirli, erworben und wollte diese nach Berlin ausführen: „Es war uns hier nicht sowohl um genaueres Studium der genannten Reliefs als vielmehr um ihren Ankauf und Transport an die Küste zu thun. Letzteres schien auf den ersten Blick schwierig. Denn die Reliefs, aus schwarzem Syenit, waren 1,17 m hoch und 0,82 bez. 0,91 und 0,93 m breit; ihre Dicke war nicht ersichtlich“³⁵.

Während der Ankauf für die deutschen Archäologen anscheinend keine Probleme verursachte, erschwerten Ausmaß und Gewicht der zu erwerbenden Objekte den für die Translokation ins Deutsche Reich notwendigen Transport an die Küste. Humann plante, den für eine Ausstellung und Untersuchung der Objekte unbe-

32 Vgl. Musée Impérial Ottoman (Hrsg.): *Le Tumulus de Nemroud-Dagh. Voyage, Description, Inscriptions avec Plans et Photographies* par O. Hamdy Bey et Osgan Efendi. Constantinople: F. Loeffler 1883, S. 29.

33 Humann, Puchstein: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*, 1890, S. 181.

34 Ebd.

35 Ebd. S. 164.

deutenden rückwärtigen Teil der Reliefs abzumeißeln, um das Gewicht zu verringern. Dennoch, schätzte er, würde jedes einzelne Objekt auch nach den Meißelarbeiten etwa 800 kg wiegen. Damit wären die Altertümer noch immer zu schwer für den Transport auf Kamelen oder Maultieren, so dass auch die Möglichkeit bedacht wurde, die Reliefs auseinanderzubrechen. Die deutschen Archäologen waren jedenfalls fest entschlossen, die Objekte fortzuschaffen: „Im schlimmsten Falle mußte ich also die drei Reliefs in je vier bis fünf Stücke zerbrechen, was, da zwei von ihnen mehrere wenn auch kaum merkliche Risse zeigten, vielleicht von selbst geschah – und zwar mehr als uns lieb war –, erwerben aber und fortschaffen mußten wir die merkwürdigen Reliefs auf jeden Fall“³⁶.

Humann erwarb die antiken Objekte für 50 türkische Pfund (927 Mark) von Güli-Bey, dem Besitzer des Grundstücks, auf dem sie gefunden worden waren. Mit Hilfe der die Expedition begleitenden Gipsgießer Jani und Andrea sowie eines aus dem Dorf herangezogenen armenischen Müllers wurde noch am ersten Tag begonnen, die Rückseiten der Reliefs zu bearbeiten. Mit tscherkessischen Wagenbesitzern einigten sich die deutschen Archäologen, sie für den Transport der Reliefs über das Amanus-Gebirge an die Küste nach Alexandrette zu einem Preis von 35 Pfund (645 Mark) zu beauftragen.³⁷ Hierfür mussten die Reliefs allerdings weiter im Gewicht verringert werden, doch fehlte es an Materialien, um die Werkzeuge instand zu halten. Um dennoch den Transport zu organisieren und die Translokation der Reliefs zu gewährleisten, griffen die Archäologen auch auf die Anwendung von Zwang zurück und nahmen der lokalen Bevölkerung Baumaterialien und Werkzeuge ab, wie sie unumwunden berichteten: „Auch trieb ein Türke zwei Pferde vorüber, die er mit zwölf dünnen Brettern und sechs Rundhölzern beladen hatte – dies wurde ihm nicht ohne einigen Zwang abgenommen und bezahlt und sogleich ein Tscherkesse nach der Bezugsquelle des Holzes, einem sechs Stunden entfernten Dorf geschickt, um noch fehlende stärkere Bretter zu kaufen“³⁸. Zwar erwähnte Humann, dass er das Material bezahlt hatte, doch die Ausmaße des gegenüber dem osmanischen Pferdebesitzer ausgeübten Zwangs sowie die Höhe des an ihn entrichteten Preises verschwieg er. Schließlich zimmerte die Gruppe um Humann mit Hilfe von im Dorf rekrutierten Hilfsarbeitern und teils requirierten Baumaterialien Transportkisten und verstaute die Reliefplatten darin in großen Filzdecken sowie „alten Hirtenmänteln“³⁹, um sie über das Amanus-Gebirge bringen zu können. Humann resümierte, dass er „in fünf Kisten, zwei größeren und drei kleineren, alles möglichst solide verstaute“⁴⁰ hatte.

36 Ebd. S. 165.

37 Vgl. ebd.

38 Ebd. S. 166.

39 Ebd. S. 167.

40 Ebd.

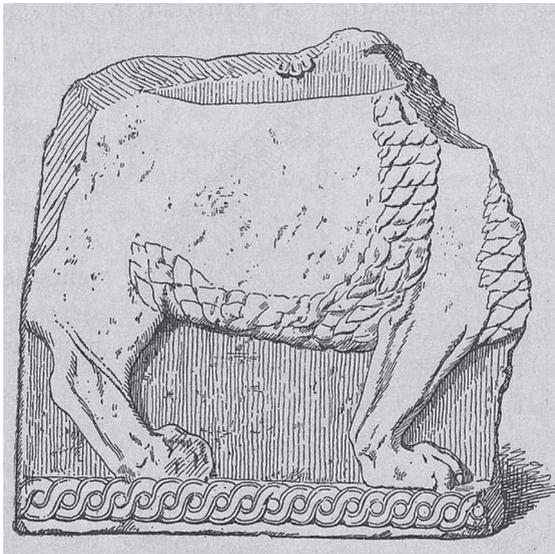
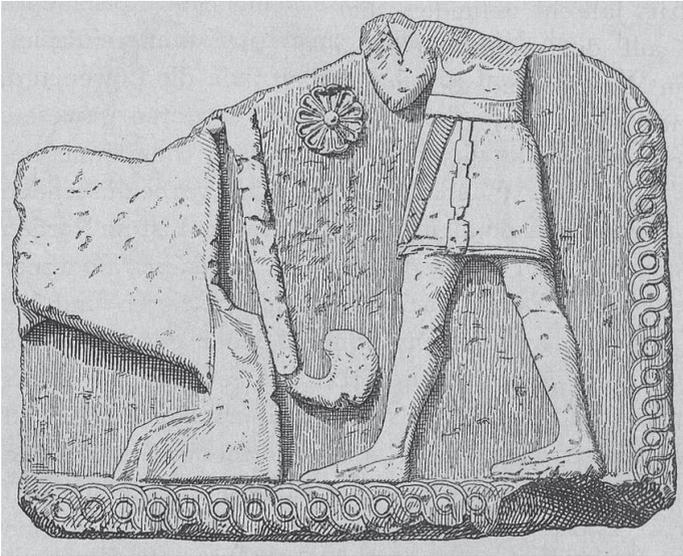


Abb. 2 und 3: Fragmente zweier Reliefs, welche die deutsche Expedition um Carl Humann im Dorf Sakçagözü entdeckte und für die Berliner Museen erwerben wollte.

Um die Altertümer legal aus dem Osmanischen Reich auszuführen, benötigte Humann eine Erlaubnis der osmanischen Regierung, welche hierfür gemäß Antikengesetz eine Kompensationszahlung verlangen durfte. Über den Abtransport der Reliefs aus dem Dorf berichtete Humann, nicht ohne die für die europäische Reiseliteratur in der Mitte des 19. Jahrhunderts typische herablassende Sprache bezüglich der lokalen Bevölkerung:⁴¹

„Am Sonntag den 20. kamen drei Wagen an, davon einer vierspännig mit zehn Mann Begleitung. Es war eine Freude zu sehen, wie die handfesten gelenkigen Leute im krasen Gegensatze zu den unbehülflichen Kurden, Armeniern und Türken die Kisten auf ihre Wagen hoben und sicher zu binden verstanden. Sie sollten sie, wie verabredet war, zunächst in ihrem Dorfe verwahren, nach drei bis vier Wochen nach Alexandrette transportieren und dort im Bankhause Belfanti & Catoni abliefern; ich beabsichtigte sie dann auf der Rückkehr von Alexandrette nach Smyrna mitzunehmen und dort die gesetzlichen Bestimmungen gegenüber der türkischen Regierung zu erfüllen.“⁴²

Neben der kolonialistisch anmutenden Klassifizierung der lokalen Bevölkerung teilte Humann mit, die Reliefs nach einer Zwischenlagerung und der Zahlung an die osmanische Regierung ins Deutsche Reich transportieren zu lassen. Die Begegnung mit Osman Hamdi während der Reise zum Nemrud nutzte der deutsche Archäologe also, um wegen der Ausfuhrerlaubnis beim für die Altertümer im Osmanischen Reich zuständigen Museumsdirektor des *Müze-i Hümayun* vorzufühlen. Inwiefern Osman Hamdi bereits am Fuße des Nemrud entsprechende Zusagen gab, ist nicht überliefert. Über den Prozess der Erwerbung berichtete Humann weiter:

„Die von Saksche-gözü abgesandten Kisten mit den Reliefs der Löwenjagd waren [...] von den Tscherkessen über den Amanos befördert worden; der Wali [Bezirksgouverneur] von Aleppo indes, Djemil-Pascha, der von der Sendung erfahren, hatte sie in über großem Eifer für das neue türkische Antikengesetz, das er offenbar noch nicht ganz verstanden, vor dem Thore Alexandrette's konfiszieren und ohne weiteres nach Konstantinopel senden lassen. Der Vermittelung Seiner Excellenz des Kaiserlichen Botschafters Herrn von Radowitz [...] gelang es auch in diesem Falle zu erwirken, daß jene Kisten bald ihren Weg von Konstantinopel weiter nach Berlin fanden.“⁴³

Letztendlich gelang es Humann also, wenn auch unter einigen Schwierigkeiten ob der Auslegung des osmanischen Antikengesetzes durch den Gouverneur von Aleppo und erst nach Intervention des deutschen Botschafters von Radowitz, die

41 Vgl. Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 153.

42 Humann, Puchstein: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien, 1890, S. 167.

43 Ebd. S. 203f.

Reliefs der Löwenjagd für die Berliner Museen zu erwerben und in die orientalische Abteilung der Königlichen Museen zu integrieren.⁴⁴

Die Translokation der Löwenreliefs nach Berlin skizziert zum einen das vom Erwerb antiker Objekte geleitete Interesse der Wissenschaftler, zum anderen aber auch die Bedeutung der Position Osman Hamdis für die deutschen Archäologen. Humann wertete die Handlungsfähigkeit des Museumsdirektors als diejenige eines einflussreichen Akteurs bezüglich der Entscheidung der Hohen Pforte zugunsten der Ausfuhrerlaubnis von Altertümern und erkannte ihn in der Publikation als einen vollwertigen Verhandlungspartner an.

4 „Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt“ – Perspektiven auf „türkische Archäologen“

Nachdem sich die deutsche Expedition von der Gruppe um Osman Hamdi getrennt hatte, erreichten Humann, Puchstein und von Luschan am Nachmittag des 7. Juni 1883 schließlich den Gipfel des Nemrud und berichteten über den Anblick des westlichen Teils des Tumulus: „Der erste Eindruck war ein wahrhaft überwältigender. Wie ein Berg auf dem Berge erhob sich auf dem höchsten Felsgipfel der Grabhügel an sich noch 40 m über der Terrasse die wir erstiegen hatten, empor ragend. Ihm den Rückend wendend saßen da auf erhöhter Felsenbank die Riesengebilde von fünf Gottheiten, von denen nur eins ganz unversehrt geblieben war.“⁴⁵

Am Folgetag begannen die Archäologen zusammen mit den Hilfsarbeitern damit, Reliefplatten abzuformen, Fotografien anzufertigen und das Gelände zu vermessen. Am 9. Juni 1883 erreichte der „Postbote Hussein“ aus Aintab (Gaziantep) das Lager der Wissenschaftler. Die deutschen Archäologen nutzten den Tag des 10. Juni, um die am Vortag ausgehändigte Post zu beantworten.⁴⁶ Bei dieser Gelegenheit berichtete Puchstein in seinem Schreiben an Alexander Conze über die Ankunft auf dem Nemrud, die Schwierigkeiten der Exkursion sowie die ersten Untersuchungsergebnisse.⁴⁷ Über die Tätigkeit Osman Hamdis urteilte er:

„In einiger Verlegenheit befinden wir uns wegen der kleinen unleserlichen Inschriften auf den Götterreliefs. Hamdi Bey hat dieselben nicht sehr sorgfältig umgedreht, so dass sie jetzt auf dem Kopfe stehen. Dabei ist die Kommagenenplatte vorn & hinten ganz

44 Vgl. ebd. S. 164, 181, 203, 373. Aufgeführt wurden die Reliefs 1889 in *Königliche Museen zu Berlin* (Hrsg.): *Verzeichnis der Vorderasiatischen Altertümer und Gipsabgüsse*. Berlin: Speman 1889, S. 35, Nr. 971.

45 Humann, Puchstein: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*, 1890, S. 188f.

46 Vgl. ebd. S. 190.

47 Vgl. DAI, Archiv der Zentrale, Brief Otto Puchsteins an Alexander Conze.

zertrümmert worden; einige Fragmente des Reliefs liegen umher, & man weiß nicht wo der Rest geblieben ist. Die Zeusplatte ist hinten durchgebrochen; alles aber so schwer & ungefügt, dass wir Mühe haben werden, die Rückseiten wieder zugänglich zu machen, es sei denn auf Kosten der Reliefs.“⁴⁸

Fast akribisch listete Puchstein also die von ihm seit seinem letzten Besuch auf dem Nemrud vorgefundenen Veränderungen an verschiedenen Objekten auf, führte Zerstörungen an den Altertümern auf die Untersuchungen der osmanischen Exkursion zurück und berichtete von den Schwierigkeiten der detaillierten Untersuchung. Schließlich resümierte er:

„Im übrigen wäre es mir angenehmer gewesen, wenn ich den Nemr[ud] so vorgefunden hätte, wie ich ihn vor einem Jahre verließ. Hamdi hat hier gewütet & da gewählt ohne die Grabkammer mit ihren Goldschätzen zu finden, hat Inschrift & Relieffragmente mitgenommen & ein Paar Reliefköpfe abgeformt; man sieht, dass es ihm um Interesse & Vollständigkeit nicht im mindesten zu tun war.“⁴⁹

Neben den vermeintlich durch die osmanische Expedition verursachten Zerstörungen kritisierte Puchstein den Abtransport von Altertümern durch Osman Hamdi. Vermutlich erwähnte der osmanische Museumsdirektor gegenüber den deutschen Archäologen bereits bei ihrem Aufeinandertreffen am Fuße des Berges seine Absicht, antike Objekte für das *Müze-i Hümayun* zu akquirieren. Jedenfalls rekurrierte Puchstein in seinem an Conze gerichteten Schreiben auf Äußerungen Hamdis und erkannte, dass sich für ausländische Archäologen auf dem Territorium des Osmanischen Reichs Änderungen einstellten: Hamdi werde „[i]n kürzester Frist [...] verbesserten Plan & reine Photographien publizieren & künftigen Reisenden zeigen, wie sie sich den neuen türk. Archäologen gegenüber zu verhalten haben“⁵⁰. Und Puchstein erläuterte weiter über eine in der antiken Stätte befindliche Heliosplatte: „Man möchte sie stehlen, wenn nicht alles dabei Schwierigkeiten verursachte: Gewicht verringern, auseinander sägen, transportieren, schließlich ausführen. Hamdi hat wie er sagt »ses intentions« mit all diesen Reliefs; d.h. wenn möglich wird er jemand schicken, der alles zerschlägt & ihm unkenntliche Trümmer zurückbringt“⁵¹.

Der deutsche Archäologe befürchtete folglich, dass Osman Hamdi umfassendere Ergebnisse seiner Expedition publizieren sowie weitere Translokationen von Altertümern nach Istanbul vornehmen und somit seinen, Puchsteins, eigenen Intentionen entgegenwirken könnte. Drei Tage nachdem er seinen Brief an Conze abgeschickt hatte, wurden die deutschen Archäologen während der von ihnen

48 Ebd.

49 Ebd.

50 Ebd.

51 Ebd.

vorgenommenen Untersuchungen am Nemrud von den osmanischen Behörden kontrolliert. Die in Smyrna empfangene Genehmigung zur Reise und Untersuchung der antiken Stätte auf dem Nemrud beinhaltete Einschränkungen dahingehend, dass weder Ausgrabungen noch Translokationen von Objekten vorgenommen werden durften. Am 13. Juni 1883 reisten der lokale *Kaymakam* (Präfekt) sowie der *Kadi* (islamischer Rechtsgelehrter) auf den Nemrud zur deutschen Expedition, um sich von der Einhaltung der Untersuchungserlaubnis zu überzeugen. Gegen den Hinweis, dass keine Ausgrabungen vorgenommen werden dürften, wendete Humann lediglich ein, „dass wir das auch nicht thäten, sondern nur Fundamente putzen“⁵². Offenbar genügte den Vertretern der osmanischen Regierung nur die oberflächliche, einmalige Kontrolle, und sie reisten nach kurzem Aufenthalt wieder ab.

Ein Kontrollbesuch des *Kaymakam* oder eines anderen Vertreters der Pforte war für ausländische Ausgräber nichts Ungewöhnliches. Dessen ungeachtet vermutete Puchstein hinter der Reise Osman Hamdis zum Nemrud Dağı einen Wendepunkt bezüglich der Handlungsmöglichkeiten ausländischer archäologischer Unternehmungen im Osmanischen Reich. Seinen Wunsch, die Heliosplatte zu stehlen, verhinderten die damit verbundenen Schwierigkeiten des Abtransports vom Gipfel des Nemrud. Osman Hamdi verdeutlichte durch seine Reise ins südöstliche Anatolien seinen Willen zur Partizipation an einer Kunstpolitik, die auf die Sammlung von Altertümern und deren Erwerbung für das Istanbul Museum ausgerichtet war. Vor dem Hintergrund eines bisher vor allem von Europäern geführten *scramble for objects* wertete Puchstein die Reise des osmanischen Museumsdirektors als Vorboten der sich verändernden Umstände für ausländische Archäologen im Osmanischen Reich.

5 Professionalisierung und Institutionalisierung der osmanischen Archäologie

Osman Hamdi Bey war sich sowohl der Unzulänglichkeiten und inadäquaten Umsetzung des Antikengesetzes von 1874 als auch der den Exodus von antiken Objekten in europäische und US-amerikanische Museen und Universitäten insgesamt wenig beeinträchtigenden Maßnahmen bewusst. Kurz nach seinem Amtsantritt 1881 widmete er sich daher der Überarbeitung des Antikengesetzes, um ein für den Schutz von Altertümern im Osmanischen Reich effektiveres Instrument sowie eine entsprechende Verfahrens- und Rechtsstruktur zu etablieren. Bereits 1884, ein Jahr nach dem Aufeinandertreffen der Expedition um Humann und

52 Humann, Puchstein: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien, 1890, S. 191.

Puchstein mit Osman Hamdi und Osgan Efendi am Nemrud Dağı, wurde das *Asar-ı Atika Nizamnamesi* (Verordnung der Altertümer) erlassen und ersetzte die Rechtsordnung von 1874. Das modifizierte und wiederum protektionistischere Antikengesetz stellte alle Altertümer des Osmanischen Reichs – bereits entdeckte oder noch durch Ausgrabungen zu entdeckende – unter Staatsbesitz. Nun sollte die Hälfte aller zufällig auf Privatbesitz getätigten Funde dem Landbesitzer zustehen.⁵³ Als bedeutendste Neuerung sah das Antikengesetz von 1884 vor, dass alle bei legalen Ausgrabungen auf dem Territorium des Osmanischen Reichs aufgefundenen Altertümer der Sammlung des *Müze-i Hümayun* zuzuführen seien; teilweise wurde der Export antiker Objekte ganz untersagt. Nach 1884 durften offiziell nur noch ergänzende Teile bereits ausgeführter Altertümer exportiert werden.⁵⁴ Das osmanische Gesetz von 1884 beinhaltete mithin umfassendere Schutzmechanismen für die beweglichen Kulturgüter des Osmanischen Reichs.⁵⁵ Es wurde von den ausländischen Mächten als eine Gefährdung ihrer archäologischen Unternehmungen und insbesondere als ein Instrument gegen potentielle Translokationen bedeutender Altertümer in europäische und US-amerikanische Museen wahrgenommen.⁵⁶ Denn das Regelwerk wie auch die Präsenz Osman Hamdis und sein Engagement für den Erwerb von Altertümern für das *Müze-i Hümayun* verdeutlichten, dass sich ein osmanischer Akteur als potentieller Antagonist bezüglich des Erwerbs von prestigeträchtigen Altertümern zu etablieren begann. Allerdings wurden von Seiten der ausländischen Mächte keine Versuche unternommen, die Ratifizierung des Gesetzes zu verhindern. Drei Jahre nach der Veröffentlichung des Antikengesetzes legte Osman Hamdi Bey dann durch eine Ausgrabung in Sidon das Fundament für den Ausbau des von ihm geleiteten Museums. Im Frühjahr 1887 entdeckte der Besitzer eines Steinbruchs in der Nähe Sidons im *vilayet* (Provinz) Beirut den Eingang eines Schachts, der zu sieben unterirdischen Grabkammern führte, die durch Gänge miteinander verbunden waren. Die Kammern enthielten ungewöhnlich große und gut erhaltene Sarkophage aus dem 4. Jahrhundert v. Chr. Nachdem die Entdeckung nach Istanbul gemeldet worden war, initiierte Osman Hamdi zusammen mit Osgan Efendi eine professionelle

53 Vgl. Chevalier: Die französische Archäologie, 2008, S. 318; Eldem: Ottoman Perceptions of Antiquities, 2011, S. 289; Hitzel: Osman Hamdy, 2010, S. 178; Koçak: Archaeological Excavations, 2011, S. 92, 100f; Özel, Karadayi: Cultural Heritage, 1998, S. 20-3; Shaw: Possessors and Possessed, 2003, S. 70.

54 Vgl. Özel, Karadayi: Cultural Heritage, 1998, S. 20-3.

55 Vgl. Hammer, Felix: Zur Geschichte des rechtlichen Kulturgüter- und Denkmalschutzes. In: Prinzipien des Kulturgüterschutzes. Ansätze im deutschen, europäischen und internationalen Recht. Hrsg. von Frank Fechner, Thomas Oppermann, Lyndel V. Prott. Berlin: Mohr Siebeck 1996, S. 47–66, hier 59f.

56 Vgl. Hitzel: Osman Hamdy, 2010, S. 178–183.

Ausgrabung.⁵⁷ In sehr kurzer Zeit, vom 30. April bis zum 20. Juni 1887, bargen die osmanischen Archäologen 18 Sarkophage und verschifften sie nach Istanbul.⁵⁸ In seiner Position als Direktor des *Müze-i Hümayun* nutzte Osman Hamdi die zentralen Funde der Ausgrabung in Sidon, den sogenannten Alexander-Sarkophag wie auch den Sarkophag der trauernden Frauen, um einen Neubau des Museums gegenüber dem *Çinili Köşk*, einem zum Topkapı-Palast gehörenden Gebäude aus dem 15. Jahrhundert im persischen Stil, zu rechtfertigen. Die Bauarbeiten wurden von der Pforte unterstützt, finanziert und bereits 1891 abgeschlossen. In der Zwischenzeit hatte Osman Hamdi sorgsam darauf geachtet, die Sidon-Funde für ausländische Archäologen unzugänglich aufzubewahren und lediglich von Zeit zu Zeit kleinere Details über die Sarkophage preiszugeben, um Spannung ob der Bedeutung der Objekte zu erzeugen.⁵⁹ Schließlich stellte auch das äußere Erscheinungsbild des neuen Museumsgebäudes (vgl. Abb. 4) eine Reminiszenz an die Sidon-Funde dar, zumal die Architektur Aussehen und Form des Sarkophags der trauernden Frauen adaptiert.⁶⁰

Im Jahr 1892 publizierte Osman Hamdi Bey in Zusammenarbeit mit dem französischen Archäologen Théodore Reinach (1860–1928) die aufwendig erstellte Studie *Une nécropole royale à Sidon*⁶¹. Darin beschreibt Hamdi detailliert den Prozess der Ausgrabung und Entnahme von Sarkophagen aus der Nekropole in der Nähe Sidons sowie der Verschiffung der bedeutendsten Funde nach Istanbul. Im zweiten Teil untersucht Reinach bei der Ausgrabung entdeckte ägyptische und griechische Sarkophage und hebt in Fallstudien insbesondere die bedeutenden Funde um den sogenannten Alexander-Sarkophag und den Sarkophag der trauernden Frauen hervor. Abschließend folgen anthropologische Studien an ebenfalls in der Nekropole aufgefundenen Mumien durch den französischen Archäologen und Anthropologen Ernest Chantre (1843–1924).⁶² Die aufwendig reproduzierten Aufnahmen der Entnahme der Sarkophage,⁶³ der Verschiffung und des Abtrans-

57 Vgl. Başgelen, Nezih: İstanbul Arkeoloji Müzesi. İskender Lahti. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları 2013, S. 3; Başgelen: Müze-i Hümayun, 2010, S. 13–17; Shaw: From Mausoleum to Museum, 2011, S. 434.

58 Vgl. Hamdi Bey, Osman; Reinach, Theodore (Hrsg.): *Une nécropole royale à Sidon*. Fouilles de Hamdy Bey. Paris: Ernest Leroux 1892, S. 110–118.

59 Vgl. Çelik, Zeynep: *About Antiquities. Politics of Archaeology in the Ottoman Empire*. Austin: University of Texas Press 2016, S. 51; Makdisi: The “Rediscovery” of Baalbek, 2011, S. 272.

60 Vgl. Başgelen: Müze-i Hümayun, 2013, S. 19; Shaw, Wendy M. K.: *Museums and Narratives of Display from the Late Ottoman Empire to the Turkish Republic*. *Muqarnas* 24 (2007): History and Ideology: Architectural Heritage of the “Lands of Rum”, S. 253–279, hier 258; Shaw: *Possessors and Possessed*, 2003, S. 157.

61 Vgl. Hamdi Bey, Reinach: *Une nécropole royale à Sidon*, 1892.

62 Vgl. Hamdi, Reinach: *Une nécropole royale à Sidon*. *Table de Matières*, 1892.

63 Vgl. ebd. S. 24.

ports der Funde⁶⁴ wie auch die damit einhergehende Darstellung der technischen Expertise, welche die Archäologen anwandten, um die Objekte zu bergen,⁶⁵ und schließlich ihre Ausstellung im *Müze-i Hümayun* erbrachten internationale Anerkennung für die Ergebnisse und Leistungen der osmanischen Expedition.⁶⁶



Abb. 4: Blick auf den Eingangsbereich des 1891 eröffneten Neubaus des *Müze-i Hümayun* in Istanbul.

Mit der Eröffnung des Neubaus und der Publikation der aufwendigen Studie zu den osmanischen Ausgrabungen in Sidon erreichte Osman Hamdi vorläufig sein Ziel, die osmanische Archäologie zu professionalisieren und zu institutionalisieren. Durch die Ausstellung der prestigeträchtigen Grabungsobjekte in Istanbul gelang es den osmanischen Archäologen auch, das Museum auf eine Ebene mit europäischen Institutionen zu hieven. Wie Zeynep Çelik darlegt, versuchte Osman Hamdi, „das Imperiale Museum auf die Landkarte der internationalen Wissenschaften zu setzen“, was ihm „nach der Einweihung der neuen Gebäude in bemerkenswertem Tempo und trotz einer Welle bitterer Reaktionen gegen

64 Vgl. ebd. S. 115.

65 Vgl. Çelik: *About Antiquities*, 2016, S. 146.

66 Vgl. ebd. S. 19f.

die osmanischen Ansprüche auf Altertümer⁶⁷ gelang. Auf diesen Erfolg für das Osmanische Reich bezog sich auch der französische Historiker Charles Diehl (1859–1944) anerkennend, als er Ende der 1890er Jahre über seinen Besuch im Istanbuler *Müze-i Hümayun* berichtete:

„In den Gärten des Alten Serails, gegenüber diesem gefliesten Pavillon – *Tchinili Kiosk* – das älteste Denkmal und eines der charmantesten, das die Türken in Konstantinopel errichtet haben, richtet sich der Neubau des Imperialen Osmanischen Museums auf. Seit etwa zwanzig Jahren will sich die Türkei, wahrscheinlich um als ein europäischer und zivilisierter Staat zu gelten, den Luxus geben, Altertümer zu sammeln; und da sie heute noch mehr als die Hälfte der altgriechischen Welt besitzt, hat sie keine großen Schwierigkeiten gehabt, diesen jüngsten Anspruch zu erfüllen.“⁶⁸

Im internationalen Wettbewerb um Ausgrabungsstätten und die Suche nach spektakulären Großfunden kam Altertümern eine privilegierte Rolle zu. Im Konzert der Mächte wurden sie zu Symbolen nationalen Erfolgs stilisiert. Osman Hamdi nutzte die Gelegenheit der Ausgrabung in Sidon, um die bedeutenden Funde in das *Müze-i Hümayun* zu inkorporieren und sie im Kontext des internationalen Wettstreits für das Osmanische Reich zu sichern. Er stellte die hellenistischen und ägyptischen Sarkophage in Istanbul aus und instrumentalisierte sie auf diese Weise als Repräsentanten einer geschichtsträchtigen und ruhmreichen osmanischen Vergangenheit.⁶⁹ Die Sarkophage wurden zu einem Herzstück der Museumssammlung und sollten veranschaulichen, dass auch das Osmanische Reich ein den europäischen Mächten ebenbürtiger, zivilisierter und souveräner Staat sei.

6 Conclusio

Löste die Wiederentdeckung der antiken Stätte auf dem Nemrud Dağı zunächst vier Expeditionen – drei deutsche und eine osmanische – aus, schien auf das zwi-

67 Ebd. S. 7: „Osman Hamdi’s goal to place the Imperial Museum on the map of international scholarship succeeded at a remarkable pace, following the inauguration of the new buildings and despite a wave of bitter reactions against the Ottoman claims to antiquities.“ [Übersetzung SW].

68 Diehl, Charles: *La Grèce, le Mont Athos, Constantinople. Notes et souvenirs de la croisière de l’Orénoque*. Nancy: Berger-Levrault 1898, S. 95f: „Dans les jardins du Vieux-Sérail, en face de ce kiosque aux faïences – *Tchinili Kiosk* – le plus ancien monument et l’un des plus charmants que les Turcs aient élevés à Constantinople, se dresse le bâtiment neuf du Musée impérial ottoman. Depuis quelque vingt ans, la Turquie, pour faire figure sans doute d’Etat européen et civilisé, a voulu se donner le luxe de collectionner les antiques; et, comme elle possède à l’heure présente plus de la moitié encore du monde grec ancien, elle ha pas eu grand’peine à satisfaire cette ambition de fraîche date.“ [Übersetzung SW].

69 Vgl. Bahrani, Çelik, Eldem: *Archeology and Empire*, 2011, S. 32; Eldem: *Ottoman Perceptions of Antiquities*, 2011, S. 281.

schen 1881 und 1883 generierte große Interesse an der wissenschaftlichen Untersuchung des Tumulus und an der Sicherung von prestigeträchtigen Funden eine Phase des Vergessens zu folgen. Die Vorarbeiten der ersten Expeditionen nutzten Humann und Puchstein zwar, um bereits gewonnene, jedoch unvollständige Ergebnisse zu vervollständigen und somit ein umfassenderes Bild des Tumulus zu generieren.⁷⁰ Obgleich Humanns und Puchsteins Untersuchungen die Grundlage von Ergebnissen bildeten, welche teilweise noch heute Gültigkeit besitzen,⁷¹ widmeten sich alle Beteiligten nach Abschluss der Expeditionen anderen Grabungsprojekten oder Aufgabebereichen. Während Puchstein seine ersten Ergebnisse in den Sitzungsprotokollen der Berliner Museen publizierte und hierauf die Publikation der von Osman Hamdi und Osgan Efendi unternommenen Expedition 1883 folgte, veröffentlichten Humann und Puchstein ihre Reisetagebücher und umfassenden Untersuchungen erst im Jahr 1890. Humann hatte sich in der Zwischenzeit primär den Ausgrabungen in Pergamon gewidmet und Puchstein eine Stelle als Direktorial Assistent in der Sammlung antiker Skulpturen der Berliner Museen angetreten.⁷² Auch Osman Hamdi kehrte nicht mehr zum Nemrud zurück, so dass die antike Stätte erst 1939 durch die Forschungen des deutschen Althistorikers Karl F. Dörner (1911–1992) wieder in den Fokus wissenschaftlichen Interesses geriet.⁷³

Dennoch nutzten Osman Hamdi und Osgan Efendi ihre Exkursion zum Nemrud Dağı, um die osmanische Partizipation und Präsenz im Wettstreit mit ausländischen Archäologen zu demonstrieren. Gleichzeitig wollten die osmanischen Wissenschaftler sondieren, inwiefern die antike Stätte potentiell lukrative und prestigeträchtige Funde für das eigene Museum in Istanbul bereithielte. Die Exkursion bildete die Grundlage der sich hieran schließenden Phase der Institutionalisierung und Professionalisierung des osmanischen *Müze-i Hümayun* sowie der osmanischen Archäologie und entwickelte sich nahezu parallel zu den forcierten Bestrebungen des Deutschen Reichs, nicht nur ökonomisch und militärisch im Osmanischen Reich vermehrt Präsenz zu demonstrieren, sondern eigene hegemoniale Bestrebungen einschließlich archäologischer Zielsetzungen – insbesondere zugunsten der Berliner Museen – zu konsolidieren. Sah Humann in Osman Hamdi bezüglich der Ausfuhr der Löwenreliefs aus Sakçagözü einerseits den legitimen Verhandlungspartner, als den er ihn auch in der offiziellen Publikation bezeichnete, kritisierte andererseits Puchstein in seinem persönlichen Schreiben an Conze das Vorgehen der osmanischen Expedition und sah die Präsenz der osmanischen

70 Vgl. Humann, Puchstein: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien, 1890, S. 224.

71 Vgl. Brijder: Nemrud Dağı, 2014, S. 232.

72 Vgl. Kästner, Volker: Puchstein, Otto. In: Neue Deutsche Biographie Bd. 20. Hrsg. von Hans Günter Hockerts: Berlin: Duncker & Humblot 2011, S. 756–757; Stupperich, Reinhard: Carl Humann. In: Westfälische Lebensbilder 13 (1985), S. 130–155.

73 Vgl. Dörner, Karl F.; Naumann, Rudolf: Forschungen in Kommagene. Tübingen: Wasmuth 1939.

Archäologen als Vorzeichen sich verändernder Bedingungen für ausländische Ausgräber – folglich als eine potentielle Bedrohung der Berliner Interessen im Osmanischen Reich. Das Aufeinandertreffen der deutschen und der osmanischen Exkursionen verdeutlichte exemplarisch die Intention der Forschungsreisenden zur Akquisition von Altertümern für die heimischen Museen. Zwar hielten sich die deutschen Archäologen in den genannten Fallbeispielen an die osmanischen Antikengesetze und folgten – zumindest vordergründig – der von der Hohen Pforte erteilten Reise- und Untersuchungserlaubnis. Viel deutlicher als in der Publikation tritt im Schreiben Puchsteins jedoch die Rivalität zwischen den deutschen und den osmanischen archäologischen Zielsetzungen hervor. Humann und Puchstein legten in ihren publizierten Reiseberichten nicht unerheblichen Wert auf das Einhalten der diplomatischen Etikette, um die künftigen Beziehungen und Verhandlungen um Grabungs- und Expeditionskonzessionen sowie Ausfuhrerlaubnisse für archäologische Funde nicht empfindlich zu stören.

In seinem persönlichen Brief an Alexander Conze beschrieb Puchstein jedoch unumwunden seine persönliche Sichtweise auf den osmanischen Museumsdirektor. Deutliche Kritik fand der deutsche Archäologe an den Tätigkeiten der osmanischen Expedition bezüglich der Wegnahme oder Zerstörung von Altertümern. Die Publikation Humanns und Puchsteins verdeutlicht jedoch, dass die deutschen Forschungsreisenden eben dieselben Zielsetzungen verfolgten und Maßnahmen ergriffen wie die Osmanen, um Objekte für ihre Museen zu erwerben. Gleichzeitig konkretisierte Puchstein die Bedeutung einiger Objekte und seinen Wunsch, diese für Berlin zu stehlen. Die Gefahr illegaler Translokationen war der osmanischen Antikenverwaltung um Osman Hamdi Bey bekannt, und die deutschen Ausgräber wurden von *Kaymakam* und *Kadi* hinsichtlich der Einhaltung der erlaubten Tätigkeiten kontrolliert; durch den einmaligen und äußerst kurzen Besuch der beiden offiziellen Vertreter des Osmanischen Reichs konnte jedoch nicht ausreichend gewährleistet werden, dass sich die Teilnehmer der deutschen Expedition an die ihnen erteilten Anweisungen und Rahmenbedingungen hielten. Der osmanische Museumsdirektor war sich dieser Unzulänglichkeiten und der inadäquaten Umsetzung der osmanischen Gesetzgebung bewusst und versuchte schließlich durch das Antikengesetz von 1884, die Ausfuhr von Altertümern aus dem Osmanischen Reich möglichst effektiv zu unterbinden.

Um jedoch als ein gleichberechtigter Teilnehmer im *scramble for objects* wahrgenommen zu werden, benötigte das Osmanische Reich ein repräsentatives Museum samt einer Sammlung antiker Objekte, die den Sammlungen der mit Istanbul konkurrierenden Hauptstädte wie Berlin, London, Paris oder St. Petersburg ebenbürtig war. Im Jahr 1887 gelang es Osman Hamdi nach einer innerhalb weniger Monate durchgeführten Grabung in Sidon, bedeutende Funde nach Istanbul zu verlagern. Die Objekte nutzte er, um den Neubau eines Gebäudes für das *Müze-i Hümayun* durchzusetzen. Im Anschluss an die Eröffnung 1891 publizierte er in

Zusammenarbeit mit Théodore Reinach und Ernest Chantre 1892 die erwähnte aufwendige Publikation um die osmanischen Ausgrabungen in Sidon. Die wissenschaftliche Untersuchung und insbesondere die Ausstellung der Sidon-Funde im Istanbuler Museum führte, wie Diehl exemplarisch zeigt, zu internationaler Reputation für den Museumsdirektor Osman Hamdi und das osmanische Museum. Schließlich gelang es der sich professionalisierenden osmanischen Archäologie, das *Müze-i Hümayun* als eines der bedeutendsten archäologischen Museen seiner Zeit zu etablieren.⁷⁴ Gleichzeitig visualisierte Osman Hamdi durch die Publikation *Une nécropole royale à Sidon* die Erfolge der osmanischen Archäologie, und zugleich demonstrierte er die Präsenz der bedeutenden Objekte um den Alexander-Sarkophag und den Sarkophag der trauernden Frauen in Istanbul – eben nicht in einem europäischen oder amerikanischen, sondern in einem osmanischen Museum.

In der Genese eines osmanischen Bewusstseins für das kulturelle und politische Potential von Altertümern nahm Osman Hamdi eine Schlüsselposition ein. In der ersten Dekade seiner Amtszeit trat er offen in den Wettbewerb der Mächte um die Besetzung prestigeträchtiger Grabungsplätze, stellte eine restriktivere Gesetzgebung wieder her, die den Export von Altertümern minimieren sollte, und griff auf ein umfangreiches Netzwerk von europäischen und US-amerikanischen Archäologen zurück, um das *Müze-i Hümayun* und die osmanische Archäologie als professionelle Akteure im Konzert der Mächte zu etablieren.⁷⁵

Abbildungsnachweis

- Abb. 1: Musée Impérial Ottoman (Hrsg.): *Le Tumulus de Nemroud-Dagh. Voyage, Description, Inscriptions avec Plans et Photographies* par O. Hamdy Bey et Osgan Efendi, Constantinople: F. Loeffler 1883. Photographie 121, o. S.
- Abb. 2: Humann, Karl/Puchstein, Otto: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*. Ausgeführt im Auftrage der Kgl. Preussischen Akademie der Wissenschaften. Beschrieben von Karl Humann und Otto Puchstein. Textband mit LIX Abbildungen nebst einem Atlas enthaltend III Karten von Heinrich Kiepert und LIII Tafeln, Berlin: Verlag von Dietrich Reimer 1890, S. 374.
- Abb. 3: Humann, Karl/Puchstein, Otto: *Reisen in Kleinasien und Nordsyrien*. Ausgeführt im Auftrage der Kgl. Preussischen Akademie der Wissenschaften. Beschrieben von Karl Humann und Otto Puchstein. Textband mit LIX Abbildungen nebst einem Atlas enthaltend III Karten von Heinrich Kiepert und LIII Tafeln, Berlin: Verlag von Dietrich Reimer 1890, S. 375.
- Abb. 5: Ottoman Imperial Museum. Wikimedia Commons, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ottoman_Imperial_Museum_\(Today_Istanbul_Archaeology_Museums\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ottoman_Imperial_Museum_(Today_Istanbul_Archaeology_Museums).jpg).

⁷⁴ Vgl. Başgelen: *Müze-i Hümayun*, 2010, S. 17; Çelik: *About Antiquities*, 2016, S. 7.

⁷⁵ Vgl. Makdisi: “Rediscovery” of Baalbek, 2011, S. 272.

Quellen und Literatur

- Bahrani, Zainab; Çelik, Zeynep; Eldem, Edhem: »Introduction: Archeology and Empire«, in: Scramble for the Past. A story of Archeology in the Ottoman Empire, 1753–1914. Hrsg. von Zainab Bahrani, Zeynep Çelik, Edhem Eldem. Istanbul: SALT 2011.
- Başgelen, Nezi̇h: İstanbul Arkeoloji Müzesi. İskender Lahti. Istanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları 2013.
- Başgelen, Nezi̇h: Müze-i Hümayun Günümüze İstanbul Arkeoloji Müzesi. Istanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları 2010.
- Brijder, Herman: Nemrud Dağı: Recent Archaeological Research and Conservation Activities in the Tomb Sanctuary on Mount Nemrud, Boston: de Gruyter 2014.
- Brisch, Klaus: Wilhelm von Bode und sein Verhältnis zur islamischen und ostasiatischen Kunst. In: Jahrbuch der Berliner Museen 38, Beiheft „Kennischaft“. Kolloquium zum 150sten Geburtstag von Wilhelm von Bode (1996), S. 33–48.
- Cezar, Mustafa: Sanatta Batı'ya Açılış ve Osman Hamdi. Istanbul: Erol Kerim Aksoy Kültür Eğitim Spor ve Sağlık Vakfı 1995.
- Chevalier, Nicole: Die französische Archäologie zwischen 1860 und 1940. In: Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940). Hrsg. von Charlotte Trümpler. Essen: Du Mont 2008, S. 316–323.
- Cobet, Justus: Theodor Wiegand – Das Osmanische Reich und die Berliner Museen. In: Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940). Hrsg. von Charlotte Trümpler. Essen: Du Mont 2008, S. 346–353.
- Çakır Phillip, Filiz: Ernst Herzfeld and the Excavations at Samarra. In: Scramble for the Past. A story of Archeology in the Ottoman Empire, 1753–1914. Hrsg. von Zainab Bahrani, Zeynep Çelik, Edhem Eldem. Istanbul: SALT 2011, S. 383–397.
- Çelik, Zeynep: About Antiquities. Politics of Archaeology in the Ottoman Empire. Austin: University of Texas Press 2016.
- Diehl, Charles: La Grèce, le Mont Athos, Constantinople. Notes et souvenirs de la croisière de l'Orénoque. Nancy: Berger-Levrault 1898.
- Dörner, Karl F.; Naumann, Rudolf: Forschungen in Kommagene (Istanbuler Forschungen X), Tübingen: Wasmuth 1939.
- Eldem, Edhem: From Blissful Indifference to Anguished Concern: Ottoman Perceptions of Antiquities, 1799–1869, in: Scramble for the Past. A story of Archeology in the Ottoman Empire, 1753–1914. Hrsg. von Zainab Bahrani, Zeynep Çelik, Edhem Eldem. Istanbul: SALT 2011.
- Eldem, Edhem: Le voyage à Nemrud Dağı d'Osman Hamdi Bey et Osgan Efendi (1883). Récit de voyage et photographies publiés et annotés par Edhem Eldem. Paris: de Boccard 2010.
- Fuhrmann, Malte: Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918. Frankfurt am Main: Campus 2006.
- Furtwängler, Andreas E.: Luschan, Felix von. In: Neue Deutsche Biographie. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 15, Berlin 1987.
- Gründer, Horst: Geschichte des Kolonialismus. In: Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940). Hrsg. von Charlotte Trümpler. Essen: Du Mont 2008, S. 20–27.
- Hamdi Bey, Osman; Reinach, Theodore (Hrsg.): Une nécropole royale à Sidon. Fouilles de Hamdy Bey. Paris: Ernest Leroux 1892.
- Hammer, Felix: Zur Geschichte des rechtlichen Kulturgüter- und Denkmalschutzes. In: Prinzipien des Kulturgüterschutzes. Ansätze im deutschen, europäischen und internationalen Recht (Tübinger Schriften zum internationalen und europäischen Recht Band 37). Hrsg. von Frank Fechner, Thomas Oppermann, Lyndel V. Prott. Berlin: Mohr Siebeck 1996, S. 47–66.
- Hanioglu, M. Şükrü: A Brief History of the Late Ottoman Empire. New Jersey: Princeton University Press 2008.

- Heimsoth, Axel: Die Bagdadbahn und die Archäologie. Wirtschaftliche und wissenschaftliche Planungen im Osmanischen Reich. In: *Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940)*. Hrsg. von Charlotte Trümpler. Essen 2008, S. 354–369.
- Hitzel, Frédéric: Osman Hamdi Bey et les Débuts de l'Archéologie Ottomane. *Turcica* 42 (2010), S. 167–190.
- Humann, Karl; Puchstein, Otto: Reisen in Kleinasien und Nordsyrien. Ausgeführt im Auftrage der Kgl. Preussischen Akademie der Wissenschaften. Beschrieben von Karl Humann und Otto Puchstein. Textband mit LIX Abbildungen nebst einem Atlas enthaltend III Karten von Heinrich Kiepert und LIII Tafeln. Berlin: Dietrich Reimer 1890.
- Kästner, Volker; Puchstein, Otto. In: *Neue Deutsche Biographie*. Bd. 20. Hrsg. von Hans Günter Hockerts. Berlin: Duncker & Humblot 2011, S. 756–757.
- Koçak, Alev: *The Ottoman Empire and Archaeological Excavations. Ottoman Policy from 1840–1906, Foreign Archaeologists, and the Formation of the Ottoman Museum*. Istanbul: The ISIS Press 2011.
- Königliche Museen zu Berlin (Hrsg.): *Verzeichnis der Vorderasiatischen Altertümer und Gipsabgüsse*. Berlin: Spemann 1889.
- Makdasi, Ussama: The “Rediscovery” of Baalbek: A Metaphor for Empire in the Nineteenth Century. In: *Scramble for the Past. A story of Archeology in the Ottoman Empire, 1753–1914*. Hrsg. von Zainab Bahrani, Zeynep Çelik, Edhem Eldem. Istanbul: SALT 2011, S. 257–279.
- McMeekin, Sean: *The Berlin-Baghdad Express. The Ottoman Empire and Germany's Bid for World Power 1898–1918*. London: Penguin 2010.
- Mietke, Gabriele: „Die Funde der class[ischen]. Epochen für uns, die slav[ischen]. Epochen den Ukrainern.“ Auf der Suche nach neuen Ausgrabungsstätten für die Antikensammlung 1918. In: *Zum Kriegsdienst einberufen. Die Königlichen Museen zu Berlin und der Erste Weltkrieg (Schriften zur Geschichte der Berliner Museen Band 3)*. Hrsg. von Petra Winter, Jörn Grabowski. Köln: Böhlau 2014, S. 115–131.
- Moltke, Helmuth Karl Bernhard: *Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839*. Berlin: Ernst Siegfried Mittler 1841.
- Musée Impérial Ottoman (Hrsg.): *Le Tumulus de Nemroud-Dagh. Voyage, Description, Inscriptions avec Plans et Photographies par O. Hamdy Bey et Osgan Efendi*. Constantinople: F. Loeffler 1883.
- Neulen, Hans-Werner: *Feldgrau in Jerusalem. Das Levantekorps des kaiserlichen Deutschland*. München: Universitas 2002 [1991].
- Özel, Sibel; Karadayi, Ayhan: *Laws regarding the Protection of the Cultural Heritage of Turkey. In: The Law of Cultural Property and Natural Heritage: Protection, Transfer and Access*. Hrsg. von Marilyn Phelan, Robert H. Bean. Evanston: Kalos Kapp Press 1998, S. 20-1–20-14.
- Przyrembel, Alexandra: *Empire, Medien und die Globalisierung von Wissen im 19. Jahrhundert. In: Von Käufern, Märkten und Menschen. Kolonialismus und Wissen in der Moderne*. Hrsg. von Rebekka Habermas, Alexandra Przyrembel. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 197–220.
- Puchstein, Otto: Bericht über eine Reise in Kurdistan. In: *Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1883/1*. Berlin: Königlich Akademie der Wissenschaften 1883, S. 29–64.
- Radt, Wolfgang; Humann, Carl. In: *Geschichte der Altertumswissenschaften*. Hrsg. von Peter Kuhlmann, Helmuth Schneider. (Der Neue Pauly, Suppl. Bd. 6) Stuttgart: J. B. Metzler 2012.
- Schildkrout, Enid; Keim, Curtis A.: *Objects and agendas: re-collecting the Congo, in: The Scramble for Art in Central Africa*. Hrsg. von Enid Schildkrout, Curtis A. Keim. Cambridge: Cambridge University Press 1998, S. 1–36.
- Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: Oldenbourg 2000.

- Shaw, Wendy M. K.: From Mausoleum to Museum: Resurrecting Antiquity for Ottoman Modernity. In: Scramble for the Past. A story of Archeology in the Ottoman Empire, 1753–1914. Hrsg. von Zainab Bahrani, Zeynep Çelik, Edhem Eldem. Istanbul: SALT 2011, S. 423–441.
- Shaw, Wendy M. K.: Museums and Narratives of Display from the Late Ottoman Empire to the Turkish Republic. *Muqarnas* 24 (2007): History and Ideology: Architectural Heritage of the “Lands of Rum”, S. 253–279.
- Shaw, Wendy M. K.: Possessors and Possessed: Museums, Archaeology, and the Visualization of History in the Late Ottoman Empire. Berkeley: University of California Press 2003.
- Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Mit dem Verzeichnis der im Zweiten Vierteljahr eingegangenen Druckschriften. 6. Juli 1882. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften 1882.
- Stupperich, Reinhard: Carl Humann. In: Westfälische Lebensbilder 13 (1985), S. 130–155.
- Treue, Wilhelm: Kunstraub. Über die Schicksale von Kunstwerken in Krieg, Revolution und Frieden. Düsseldorf: Droste 1957.
- Trümpler, Charlotte: Das Große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus. In: Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940). Hrsg. von Charlotte Trümpler. Essen: Du Mont 2008, S. 14–19.
- Watzold, Stephan: Wilhelm von Bode und die innere Struktur der Preussischen Museen zu Berlin. In: Jahrbuch der Berliner Museen 38, Beiheft „Kennerschaft“. Kolloquium zum 150sten Geburtstag von Wilhelm von Bode (1996), S. 7–14.
- Willert, Sebastian: Brief an Alexander Conze (1883). In: Translocations. Anthologie: Eine Sammlung kommentierter Quellentexte zu Kulturgutverlagerungen seit der Antike, veröffentlicht am 27.06.2018, <<https://translanth.hypotheses.org/ueber/puchstein>>.
- Winter, Petra: Inter arma silent musae? Die Königlichen Museen zu Berlin im Ersten Weltkrieg. In: Zum Kriegsdienst einberufen. Die Königlichen Museen zu Berlin und der Erste Weltkrieg (Schriften zur Geschichte der Berliner Museen 3). Hrsg. von Petra Winter, Jörn Grabowski. Köln: Böhlau 2014, S. 9–50.

Über die Autorinnen und Autoren

Fikret Adanır, Prof. Dr., ist Hochschullehrer im Ruhestand (Ruhr-Universität Bochum) und Professor Emeritus (Sabancı University Istanbul). Er hat als Autor und/oder Herausgeber an der Publikation folgender Werke mitgewirkt: *Die Makedonische Frage* (1979), *The Formation of National Elites* (1992), *Geschichte der Republik Türkei* (1995), *The Ottomans and the Balkans: A Discussion of Historiography* (2002), *Osmanismus, Nationalismus und der Kaukasus: Muslime und Christen, Türken und Armenier* (2005), 1915: *Siyaset, Tehcir, Soykırım* (2015). Kontakt: fikret.adanir@ruhr-uni-bochum.de

Julika Böttcher M.Ed. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Promotion im Arbeitsbereich erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagenforschung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und Koordinatorin des von Prof. Dr. Ingrid Lohmann geleiteten DFG-Projekts *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945*. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Reformpädagogik, deutsch-türkische Bildungsbeziehungen im Wilhelminischen Kaiserreich. Kontakt: julika.boettcher@uni-hamburg.de

Norbert Grube, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung mit wissenschaftlichen und praxeologischen Ansätzen, Zeit- und Kulturgeschichte; Veröffentlichungen zu Erstem Weltkrieg und Schule, zur Geschichte der Lehrpersonenbildung im 20. Jahrhundert sowie zu sozialtechnologischen bzw. pädagogisierenden Bildungs- und Erziehungsambitionen. Kontakt: norbert.grube@phzh.ch

Timm Gerd Hellmanzik M.Ed., Studium der Geschichte, Ev. Theologie und Germanistik an der Universität Osnabrück. Seit November 2017 ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt *Das Wissen über die Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels* tätig sowie Promovend an der Universität Hamburg. Kontakt: timm.gerd.hellmanzik@uni-hamburg.de

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung unter Berücksichtigung von Theorie und Wissensgeschichte der Bildung sowie der historischen Praxeologie; Veröffentlichungen zu Ausbildungskulturen von Lehrpersonen, zur disziplinären Erinnerungsgeschichte von Pädagogik und Erziehungswissenschaft und zur Stadt als pädagogischem Raum. Kontakt: a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Ingrid Lohmann, Prof. Dr., ist Professorin für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg. Sie leitet das Drittmittelprojekt *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Weitere Forschungsschwerpunkte: Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, Kritik der Privatisierung und Kommerzialisierung des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Co-Herausgeberin der Schriftenreihe Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland und des Jahrbuchs für Pädagogik.

Kontakt: ingrid.lohmann@uni-hamburg.de

Dennis Mathie M.A., Studium der Mathematik, Geschichte, Archäologie und Geschichte der Römischen Provinzen sowie Geschichte und Philosophie der Naturwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Mitarbeit an den Projekten Antike Fundmünzen Europas (2014–2017), nomisma.org (2014–2017) und RelNet (2016–2018). Seit Dezember 2017 wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt *Das Wissen über die Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* und Promovend an der Universität Hamburg. Kontakt: dennis.david.mathie@uni-hamburg.de

Christine Mayer, Prof. i.R. Dr., ist Professorin für Bildungstheorie und Geschlechterverhältnisse an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte beziehen sich auf Bildung, Berufsbildung und Geschlecht, Geschlechteranthropologie und Aufklärung sowie den kulturellen Transfer pädagogischer Ideen und Konzepte. Sie war langjähriges Mitglied im Executive Committee der International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) und der Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und ist Mitglied im Editorial Board von *Paedagogica Historica* sowie anderen internationalen Fachzeitschriften. Kontakt: christine.mayer@uni-hamburg.de

Filiz Meşeci Giorgetti, Assoc. Prof. Dr., lehrt Historische Bildungsforschung an der Universität Istanbul Cerrahpaşa, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Zu ihren Lehr- und Forschungsinteressen gehören die Geschichte der türkischen Bildung im 19. und 20. Jahrhundert, insbesondere die Ursprünge von Bildungsritualen sowie die Bildungspolitik in der frühen republikanischen Periode der Türkei. Ihr jüngstes Buch, *Eğitim Ritüelleri* (2016), ist das erste in der Türkei, das sich mit Bildungsritualen befasst. Gegenwärtig arbeitet sie im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Aufarbeitung der Geschichte eines berühmten Istanbuler Lycées. Kontakt: fmesecei@istanbul.edu.tr

Christian Roith, Assoc. Prof. Dr., ist Titularprofessor für Theorie und Geschichte der Erziehung an der Universidad de Almería. Veröffentlichungen zuletzt: *Estudios de educación y su historia: desde la antigüedad hasta nuestros días* (2019), *Historias de la historia de la educación social*, in: Dolores Rodríguez Martínez, Domingo Mayor Paredes y Juan Sebastián Fernández Prado (coord.): *Historia de la Educación Social en Almería: 30 años de experiencias de una profesión* (2018), *Representations of hands in the Florentine Codex by Bernardino de Sahagún (ca. 1499–1590)* in *Paedagogica Historica* 54.1–2 (2018).

Kontakt: chroith@ual.es

Sebastian Willert M.A., Studium der Geschichte in Gießen, Bremen und Hannover. Seit 2017 Mitarbeiter im Forschungscluster Translocations. *Historical Enquiries into the Displacement of Cultural Assets* an der Technischen Universität Berlin, Fachgebiet Kunstgeschichte der Moderne, Stipendiat des Exzellenzclusters *topoi* und Doktorand an der Berlin Graduate School of Ancient Studies (BerG-SAS) im Promotionsprogramm *Ancient Object(s) and Visual Studies (AOViS)*. Dissertationsprojekt (Arbeitstitel): *Kulturimperialismus versus Protektionismus? Antike Objekte als Konfliktfaktor der deutschen und osmanischen Kunstpolitik zwischen 1890 und 1918*.

Kontakt: sebastian.willert@berliner-antike-kolleg.org

Stereotype sind immer von Vorurteilen durchzogen, auch die Bilder, die man sich von Türken und der Türkei macht. Da sie oft aus längst vergessenen Zeiten stammen, dauern sie im kollektiven Unbewussten umso hartnäckiger fort. Mit diesem Band werden Narrative, also Erzählformen des Türken- und Türkeidiskurses rekonstruiert, die sich in der neueren Bildungsgeschichte angesammelt haben: Wandelten sie sich im Laufe der Zeit? Oder wirkten überkommene Stereotype einfach weiter? Die Beiträge beleuchten in transnationalen und postkolonialen Perspektiven ein heute unbekanntes Kapitel Bildungsgeschichte und zielen darauf ab, das Selbstverständnis der im Bildungswesen Tätigen zu hinterfragen.

**Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte
Band 1**

Die Herausgeberinnen

Ingrid Lohmann, Prof. Dr., ist Professorin für Ideen- und Sozialgeschichte der Erziehung an der Universität Hamburg.

Julika Böttcher M.Ed. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Türkeibildprojektes der DFG.

978-3-7815-2436-1



9 783781 524361