

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte



Julika Böttcher

Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich

Akteure, Netzwerke, Diskurse

Böttcher

**Der deutsch-türkische Bildungsraum im
Wilhelminischen Kaiserreich**

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte

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

Band 3

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 unbekanntes Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte bei. Die Reihe zielt darauf ab, die Historiographie deutscher Pädagogik und das Selbstverständnis der Lehrerschaft zu hinterfragen.

Julika Böttcher

Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich

Akteure, Netzwerke, Diskurse

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Für die dieser Publikation zugrundeliegende Dissertation erhielt Julika Böttcher den Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung.

Die Schrift wurde 2021 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

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>.

2023.kg. © by Julius Klinkhardt.

Abbildung Umschlagseite 1: „Gruss aus Konstantinopel“, Postkarte von ca. 1898 (Ausschnitt), Privatsammlung. Mit freundlicher Genehmigung von Erald Pauw, Istanbul.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
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 978-3-7815-5987-5 digital

doi.org/10.35468/5987

ISBN 978-3-7815-2547-4

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Einleitung	9
1.1 Forschungsinteresse	9
1.2 Forschungsziel und Fragestellung	16
1.3 Forschungsstand	18
1.4 Aufbau der Untersuchung	22
2 Theoretische, konzeptionelle und methodische Einsatzpunkte	25
2.1 Transnationale Geschichte in postkolonialer Perspektive	25
2.2 Transnationale Bildungsräume	35
2.3 Historische Diskursanalyse, soziale Netzwerkanalyse in bildungshistorischer Anwendung und hermeneutisch- interpretative Verfahren	43
2.4 Quellen und Herangehensweise	49
3 Historische Kontextualisierung	55
3.1 Die orientalische Frage und der „kranke Mann am Bosphorus“	56
3.2 Die wilhelminische Kulturpolitik des „friedlichen Imperialismus“	61
3.3 Adler und Halbmond – von der Interessen- zur Schicksalsgemeinschaft	65
4 Deutsch-türkischer Bildungsraum I: Akteure	71
4.1 Ernst Jäckh – Habitué des Auswärtigen Amtes	73
<i>Forschungsstand – Biographie – Das Schwaben-Netzwerk entsteht</i> <i>Türkenjäckh wird Geschäftsführer des Deutschen Werkbundes</i> <i>Im Dienst der Deutsch-Türkischen Vereinigung</i>	
4.2 Franz Schmidt – Pionier der deutschen Kulturmission in der Türkei ...	99
<i>Forschungsstand – Biographie – Auslandsschuldirektor in Bukarest</i> <i>Erster Schulmann in der obersten Reichsbehörde</i> <i>Beirat im türkischen Unterrichtsministerium</i>	

4.3	Otto Eberhard – Beobachter der deutschen Kulturmission in der Türkei	121
	<i>Forschungsstand – Biographie – Der Weg in die Türkei führt durch Palästina – Eberhards Vision vom arabischen Volksschulwesen Eberhards Beitrag zur Kenntnis des türkischen Schulwesens</i>	
4.4	Zwischenstand	159
5	Deutsch-türkischer Bildungsraum II: Diskurse	163
5.1	Die Türkei – (k)ein Platz an der Sonne	167
	<i>Ein „Garten Gottes“ in der Türkei – Die Bagdadbahn Der Traum vom deutschen Mitteleuropa</i>	
5.2	Der „kranke Mann“ auf dem Weg der Besserung	184
	<i>Heilsame Jungtürken – Fortschritte im türkischen Mädchenschulwesen Beschützer der Christenheit – Preußen des Orients Gemeinsame Feindbilder – Der Sieger von Königgrätz</i>	
5.3	Ein neues Arbeitsfeld für deutsche Schularbeit	209
	<i>Von der Auslands- zur Propagandaschule Unbegrenzte Möglichkeiten für deutsche Schularbeit in der Türkei?</i>	
5.4	Zwischenstand	235
6	Fazit und Ausblick	239
	Abkürzungen	249
	Abbildungsnachweis	250
	Quellen und Literatur	251
	Ungedruckte Quellen	251
	Gedruckte Quellen	251
	Literatur	263
	Personenregister	279

Vorwort

Ein türkisches Sprichwort besagt: *„Tue das Gute! Wirf es ins Meer! Sieht es der Fisch nicht, weiß es der Herr!“* Ich bin mir sicher, dass mit „tue das Gute“ selbstloses Handeln und nicht die Anfertigung einer Dissertationsschrift gemeint ist; die Aussage jedoch, dass nicht Anerkennung unseren Taten Wert verleiht oder gar ihr Antrieb sein sollte, ist wohl übertragbar. Dennoch kann ich nicht leugnen, dass es im Entstehungsprozess der vorliegenden Untersuchung – der naturgemäß mit Zweifeln und Bedenken verbunden war und auf vermeintliche Um- und Abwege des hermeneutischen Zirkels führte – gutgetan hat, „gesehen“ zu werden. Dafür möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mein Forschungsvorhaben unterstützt und begleitet haben.

Die vorliegende Schrift entstand während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hier erhielt mein Vorhaben wesentliche Impulse durch den intensiven wissenschaftlichen und gleichermaßen freundschaftlichen Austausch mit der Arbeitsgruppe des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projektes „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945“, an dem ich unter der Leitung von Professorin Dr. Ingrid Lohmann als Koordinatorin mitwirkte. Als Dissertation wurde die Schrift im Sommersemester 2021 unter dem Titel „Die Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums im Wilhelminischen Kaiserreich“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angenommen, im Mai 2021 verteidigt und für die Drucklegung geringfügig überarbeitet.

Für die bereichernden Erfahrungen, die ich im Rahmen der Universitäts- und der Projektarbeit machen durfte, die Möglichkeiten, die ich erhalten habe, und die wertvollen Anregungen, die ich für mein eigenes Vorhaben mitnehmen konnte, gilt mein besonderer Dank meiner Doktormutter Professorin Dr. Ingrid Lohmann. Sie teilte die Begeisterung für mein Thema und meine Quellen, bereicherte meine Arbeit mit Fragen, Anmerkungen, mit Lob ebenso wie mit konstruktiver Kritik und wird stets mehr als ein berufliches Vorbild für mich sein. Ebenfalls von Herzen danke ich meiner Zweitbetreuerin Professorin Dr. Christine Mayer, die mir mit ihrer unverzichtbaren Expertise, insbesondere zu transnationalen Austauschprozessen und gendertheoretischen Fragen, jederzeit freundschaftlich zur Seite gestanden hat. Mein herzlicher Dank gilt des Weiteren Professorin Dr. Sylvia Kesper-Biermann für zahlreiche anregende Gespräche, die mich ermutigten, das Konzept transnationaler Bildungsräume in einem konkreten Forschungskontext zu erproben.

Für – im bestmöglichen Sinne – herausfordernden Gedankenaustausch, die kritische Durchsicht meines Manuskripts und freundschaftlichen Beistand zu jeder Tages- und Nachtzeit danke ich außerdem meiner Kollegin Ronja Heinelt sowie meinen Projektkollegen Timm Hellmanzik und Dennis Mathie.

Die umfassende Quellenrecherche für meine Untersuchung wäre nicht möglich gewesen ohne das Forschungsstipendium der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin. Vielen Dank Professorin Dr. Sabine Reh für die Aufnahme am Forschungsbereich der BBF, Dr. Stefan Cramme für Beratung und Expertise zur Geschichte und dem Bestand der Bibliothek sowie Frau Silke Güthling für die Hilfe bei der Anfertigung unzähliger Kopien, Scans und Datenträger. Des Weiteren danke ich Andreas Klinkhardt, der mein Forschungsprojekt durch die Auszeichnung mit dem Julius-Klinkhardt-Preis zur Förderung des Nachwuchses in der Historischen Bildungsforschung nicht nur finanziell, sondern auch ideell unterstützt hat.

Last, but not least: Ohne Familie und Freunde ist ein Promotionsvorhaben ziemlich einsam, vielleicht unmöglich. Dass ich meines abschließen konnte, verdanke ich auch ihrer Hilfe und Unterstützung. Besonders Martin hat so manchen Anflug von Zweifel und Erschöpfung mitgetragen - danke!

Bad Schwartau, Juni 2022

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse

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

Laut Mikrozensus leben heute rund 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 Deutschland nur selten eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Geschichte, der Gesellschaft und der Kultur der Türkei statt. Stattdessen herrschen in der öffentlichen Diskussion häufig Klischees und Vorurteile vor, die eher Abgrenzungs- als Integrationsprozessen zuträglich zu sein scheinen.

Sich mit der türkischen Geschichte auseinanderzusetzen, bedeutet auch, in eine gemeinsame Vergangenheit zu blicken: Im Juli 2010 bejubelte die *taz* die bevorstehende Grundsteinlegung der *Türkisch-Deutschen Universität* in Istanbul als „Brückenschlag am Bosphorus“ und die beginnende Realisierung eines seit „den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts anvisiert[en]“³ Projektes. Gemeint war das 1957 von der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik unterzeichnete Kulturabkommen, mit dem beide Länder zusicherten, „den Austausch von Hochschullehrern und Studenten, von Lehrern [...], von Forschern, Technikern und Spezialisten zu fördern“⁴. Das gegenseitige Versprechen, die Zu-

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 2019 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2020.

3 Gottschlich, Jürgen: Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosphorus. *taz*, 28.07.2010, <<https://taz.de/Deutsch-tuerkische-Universitaet/!5138317/>>. Alle Links in der vorliegenden Untersuchung wurden zuletzt am 13.01.2022 überprüft.

4 Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik, 08.05.1957, <<https://tuerkei.diplo.de/blob/1783972/d6489ef72feb7a717324f9ab06460540/kul>

sammenarbeit „auf geistigem, künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiet“⁵ anzuregen, war keine genuine Idee der Nachkriegszeit, sondern knüpfte an die Arbeit der bereits 1914 gegründeten *Deutsch-Türkischen Vereinigung* (DTV)⁶ an. Die bilaterale Vereinigung mit Sitz nahe der Wilhelmstraße, dem Berliner Regierungsviertel, stieg bald nach ihrer Gründung zu einem der größten deutschen Auslandsvereine auf und vereinigte kapitalstarke Mitglieder der deutschen Industrie und Hochfinanz mit dem Ziel, durch „die Pflege kultureller Beziehungen [...] Grundlage und Voraussetzung dauernder Wirtschaftsbeziehungen“⁷ zu schaffen. Auf dem Bankett anlässlich seines Staatsbesuches in der Türkei machte der damalige Bundespräsident Theodor Heuss (1884–1963) – einst selbst im engsten Umfeld der DTV tätig – auf die historischen Wurzeln des Kulturabkommens aufmerksam:

Wir freuen uns, daß die Intensivierung des wirtschaftlichen Lebens neue Bindungen schuf und daß die Ergänzung im kulturellen Raum neue Impulse erfuhr. Schon vor dem ersten Weltkrieg, als eine „junge Türkei“ sich auf den Weg machte, Geschichte zu formen, war die „Deutsch-Türkische Vereinigung“ gegründet worden. Sie hat im Bereich des Pädagogischen manches erreicht und vieles vorbereitet, was heute vertieft und erweitert werden soll: der wachsende kulturelle Austausch ist dafür der Beweis.⁸

Die besonders intensive Phase der deutsch-türkischen Geschichte vor und während des Ersten Weltkriegs, die im Zuge osmanischer Reform- und Modernisierungsbemühungen deutsche Lehrkräfte, Professoren und Berater in die Türkei führte und bereits 1912 einen *Ausschuß zur Begründung einer deutsch-türkischen Hochschule* hervorbrachte, scheint heute weitestgehend vergessen; selbst das Auswärtige Amt (AA) – einst nicht zu umgehende Schaltzentrale der deutsch-türkischen Beziehungen – lässt auf der offiziellen Homepage seiner Auslandsvertretungen in der Türkei verlauten, „[w]issenschaftliche Beziehungen zwischen beiden

turabkommen-data.pdf>.

5 Ebd.

6 Wie der Name der Vereinigung zeigt, wurde das Osmanische Reich bereits als Türkei titulierte, bevor es diese als völkerrechtliche Entität gab. Da auch in den hier untersuchten Quellen die Bezeichnung Türkei überwiegt und eine Abgrenzung nicht möglich ist, werden die Begriffe Osmanisches Reich bzw. osmanisch* und Türkei bzw. türkisch* synonym verwendet. Vgl. Kreiser, Klaus: *Der osmanische Staat 1300–1922*. 2., aktualisierte Auflage, München: R. Oldenbourg, 2008, S. 2.

7 Werbeanzeige der DTV. In: *Die deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen*. Flugschriften der Auskunftsstelle für deutsch-türkische Wirtschaftsfragen, 1. Hg. von Reinhard Junge, Weimar: Kiepenheuer, 1916, S. 54.

8 Heuss, Theodor: *Erwiderung des Herrn Bundespräsidenten auf die Ansprache des Türkischen Staatspräsidenten bei dem Abendessen am 6. Mai ds. Js. in Ankara*. In: *Archiv – Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus*, B 122, 924.

Ländern reichen zurück bis in die Gründungsjahre der türkischen Republik⁹ (1923). Dieses Nicht-Erinnern im Sinne einer „kollektiven Amnesie“¹⁰ ist auch deshalb erstaunlich, weil es in einem deutlichen Gegensatz zu der Aufmerksamkeit steht, die den deutsch-türkischen Beziehungen in der öffentlichen Diskussion des Deutschen Kaiserreichs entgegengebracht wurde. Wie der Historiker Gregor Schöllgen betont, hat „vom deutsch-englischen Verhältnis abgesehen kaum eine andere außenpolitische und [...] kolonial- bzw. weltpolitische Frage die deutsche Öffentlichkeit wie die politische Führung des Reiches in der Zeit Wilhelms II. – und zwar dauerhaft – derart beschäftigt, ja erregt [...] wie die orientalische“¹¹. Plausibel erscheint daher die Annahme, dass etwa das deutsche Hegemoniestreben in der Hochphase des deutschen Imperialismus, die Funktionalisierung der Türkei zum „semi-kolonialen Projekt“¹² und die zu seiner Ausgestaltung notwendige „Produktion legitimatorischer Diskurse“¹³ unbemerkt in das gegenwärtige Verhältnis hineinspielen. So zum Beispiel auch die frühneuzeitliche „Beschwörung der Türkeengefahr“, die nach der Vermutung von Maurus Reinkowski, „im Bewusstsein der deutschsprachigen Länder bis heute untergründig fortwirkt und

9 Deutsche Vertretungen in der Türkei: Deutsch-türkische Kulturbeziehungen, <<https://tuerkei.diplo.de/tr-de/themen/kultur/-/1666856>>.

10 Vgl. Fuhrmann, Malte: Deutschlands Abenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Schönig, Claus/Çalık, Ramazan/Bayraktar, Hatice (Hg.): Türkisch-Deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Berlin: Klaus Schwarz, 2012, S. 10–33, hier 33. – Fuhrmann bezieht sich hier auf Jenkins, Jennifer: German Orientalism: Introduction. *Comparative Studies on Afrika, South Asia and the Middle East*, 24.2 (2004), S. 97–100.

11 Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelms II. in zeitgenössischen Darstellungen. *Saeculum*, 32.2 (1981), S. 130–145, hier 130.

12 Semi-Kolonien werden verstanden als nominell unabhängige Einflussgebiete imperialer Mächte, die durch (wirtschafts-)politische Abhängigkeitsverhältnisse stabilisiert werden. Vgl. Fuhrmann, Malte: Potsdam: Die Enver-Pascha-Brücke. In: Heyden, Ulrich van der/Zeller, Joachim (Hg.): Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland. Erfurt: Sutton, 2007b, S. 209–214, hier 209f. – Die Bezeichnung „Semi-Kolonialismus“ wurde unter anderem von Jürgen Osterhammel geprägt, um den ostasiatischen Kontext zu beschreiben, und von Raymond Detrez und Malte Fuhrmann in Bezug auf das Osmanische Reich verwendet. Vgl. Osterhammel, Jürgen: *Semi-Colonialism and Informal Empire in Twentieth-Century China: Towards a Framework of Analysis*. In: ders./Mommsen, Wolfgang J. (Hg.): *Imperialism and After: Continuities and Discontinuities*. London: Allen & Unwin, 1986, S. 290–314; Detrez, Raymond: *Colonialism in the Balkans: Historic realities and contemporary perceptions*. *Kakanien Revisited*. Internet-Plattform für Mittelosteuropaforschung, 15.05.2002, <<https://www.kakanienrevisited.at/beitr/theorie/RDetrez1.pdf>>; Fuhrmann: *Deutschlands Abenteuer im Orient*, 2012, S. 10–33.

13 Fuhrmann, Malte: Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich. *Kakanien Revisited*. Internet-Plattform für Mittelosteuropaforschung, 28.07.2002, <<http://www.kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/MFuhrmann1.pdf>>.

zu der nachdrücklichen Ablehnung eines EU-Beitritts der Türkei in Deutschland und Österreich beiträgt¹⁴.

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive stellt sich die Frage, wie das verdrängte Wissen über die gemeinsame Geschichte den Umgang mit türkischen Migrationsanderen geprägt hat und weiter prägt. Mit Blick auf Berlin-Kreuzberg beispielsweise attestiert der britisch-kanadische Journalist und Autor Doug Saunders der deutschen Politik eklatante Versäumnisse bei der Gestaltung sogenannter „Ankunftsstädte“¹⁵ – also solcher Städte und Stadtviertel, in denen sich Zugewanderte nach ihrer Ankunft im Zielland erfahrungsgemäß zunächst ansiedelten. In Folge dieser Politik habe auch oder gerade das deutsche Bildungssystem das Ankommen und vor allem das Bleiben von islamischen Bevölkerungsgruppen im Allgemeinen und türkischen Zuwanderern im Besonderen erschwert. Entsprechende Anhaltspunkte dafür liefert ein Blick auf die in den 1970er Jahren etablierte Ausländerpädagogik, die – einer kulturanthropologischen Perspektive folgend – darauf abzielte, „Defizite gegenüber dem im Bildungssystem als ‚normal‘ Gesetzten“¹⁶ zu beseitigen, nicht aber ihren Beitrag zur Reproduktion von Chanceneigenschaften, etwa durch das Festigen des monolingualen Habitus,¹⁷ reflektierte.

Im Oktober 2021 jährte sich das Anwerbeabkommen mit der Türkei zum 60. Mal. Angesicht der zeitweilig recht intensiven Verflechtungsgeschichte, die bereits das Deutsche und das Osmanische Reich – samt den darin eingeschriebenen Machtverhältnissen – miteinander teilten, muss gerade bildungs- und erziehungswissenschaftliche Forschung ihr „disziplinäres Gedächtnis“¹⁸ aus einer postkolonialen Perspektive¹⁹ kritisch hinterfragen. Dass das bisher nicht passiert ist, resultiert aus Fehlschlüssen, die sich auch aus der vielbeachteten Untersuchung *Das Ausland als Argument* (1975) von Bernd Zymek ergeben. Zymek beleuchtet die Anfänge einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland und kommt zu dem Ergebnis, dass um 1900 der Blick deutscher Pädagoginnen und Pädagogen

14 Reinkowski, Maurus: Das osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium? Zeithistorische Forschungen, 3.1 (2006), S. 34–54, hier 49; vgl. auch Leggewie, Claus (Hg.): Die Türkei und Europa. Die Positionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

15 Vgl. Saunders, Doug: Die neue Völkerwanderung – Arrival City. München: Pantheon, 2013.

16 Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske+Budrich, 2002, S. 263–279, hier 264.

17 Vgl. Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule. Münster: Waxmann, 2001.

18 Vgl. Amos, Karin/Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne (Hg.): Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2019.

19 Vgl. Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in der Geschichts- und Kulturwissenschaft. 2., erweiterte Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2013.

auf ausländische Erziehungswesen nicht wissenschaftlicher Neugier folgte, sondern „vor allem als erweitertes, internationales Repertoire von Argumenten zur Rechtfertigung“²⁰ eigener Positionen und Forderungen herangezogen wurde. Er schlussfolgert, dass das pädagogische Feld dazu ausschließlich Länder in den Blick nahm, denen das Deutsche Kaiserreich eine machtpolitische Vorbildfunktion einräumte, während weniger entwickelte Länder, „die in diesen Jahrzehnten Objekte der imperialen Weltpolitik der europäischen Großmächte waren“²¹, nur in Ausnahmefällen Gegenstand ihrer Berichterstattung gewesen seien. Übernimmt man diese Einschätzung, die Zymek seinerzeit mit einer spezifischen Fragestellung verband, als allgemeine Wahrheit, so verstellt sie den Blick auf die deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen und lässt diese als potentiellen Gegenstand bildungshistorischer Forschung von vornherein ausscheiden.

20 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.

21 Ebd. S. 61.



Abb. 1: „Gruss aus Konstantinopel“, Postkarte von ca. 1898, Privatsammlung. Mit freundlicher Genehmigung von Erald Pauw, Istanbul.

Diesen Fehlschluss auszuräumen, stellt ein dringend einzulösendes Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar. Darauf deutet auch die (auf dem Buchumschlag im Ausschnitt abgebildete) farb-lithographische Ansichtskarte. Die entworfene Szene zeigt den umjubelten Besuch des Kaiserpaares an der Deut-

schen Schule in Konstantinopel – ein Programmpunkt der zweiten Orientreise, die Kaiser Wilhelm II. (1859–1941) im Herbst 1898 unternahm. Im In- und Ausland wurde die Reise aufmerksam verfolgt und als unmittelbarer Ausdruck deutscher Weltmachtambitionen interpretiert. Die Stippvisite an der Deutschen Schule passt insofern ins Bild, als insbesondere die Auslandsschulen in der Türkei seinerzeit als Instrument eines deutschen Kulturimperialismus in den Fokus der politischen Öffentlichkeit rückten. In der Historiographie fand der Schulbesuch keine Beachtung. Stattdessen werden die kaiserliche Reise und das Signal, das von ihr ausging, fast ausnahmslos auf ein anderes Ereignis reduziert: Vor historischer Kulisse schwor der deutsche Kaiser dem osmanischen Herrscher Abdülhamid II. (1842–1918) feierlich: „Möge Seine Majestät der Sultan und mögen die 300 Millionen Mohammedaner, die auf der Erde zerstreut lebend, in ihm ihren Kalifen verehren, dessen versichert sein, dass zu allen Zeiten der deutsche Kaiser ihr Freund sein wird“²². Dass Pädagogik und Lehrerschaft, die, stolz auf ihren Anteil an der Nationbildung, spätestens seit Gründung des Deutschen Reichs 1871 ein Bewusstsein zivilisatorischer Überlegenheit nährten, die kulturimperialistische Indienstnahme deutscher Schularbeit forcierten und sich bereitwillig in den Dienst der deutschen Weltmachtbestrebungen stellten, ist dagegen kaum untersucht. Dies nachholen zu wollen, stellt nicht etwa eine „Überdehnung“²³ der deutschen Kolonialgeschichte durch die erziehungswissenschaftliche Forschung dar, sondern den Versuch, sich der Tatsache zu stellen, dass „wichtige Hinweise auf die Zukunft der Disziplin auch in der Vergangenheit liegen können“²⁴.

22 Zitiert nach Hohlfeld, Johannes (Hg.): *Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart*. Band 2: *Das Zeitalter Wilhelms II. 1890–1918*. Berlin: Dokumenten Verlag Wendler, 1951, S. 102.

23 Kundrus, Birthe: *Von der Peripherie ins Zentrum. Zur Bedeutung des Kolonialismus für das Deutsche Kaiserreich*. In: Müller, Sven O./Torp, Cornelius (Hg.): *Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 359–373, hier 371 – Kundrus kritisiert mit Blick auf das Themenheft „Kolonialismus bis heute?“ (2006) der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Teile der deutschen Pädagogik sähen „als Herausforderung ihrer Bildungsanstrengungen nicht mehr die ‚multikulturelle‘ Einwanderungsgesellschaft, sondern eine ‚postkoloniale‘“ und trügen damit zur Marginalisierung von Globalisierungseffekten bei.

24 Zusammenfassung zu Amos, Karin/Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne (Hg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2019. In: Nomos eLibrary, <<https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748901662-315/information-zu-den-herausgeber-innen-und-beitraguer-innen?page=1&select-row=about>>.

1.2 Forschungsziel und Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung verweist auf die langjährigen deutsch-türkischen Beziehungen, die eben nicht – wie oft angenommen wird – erst mit dem Anwerbeabkommen in den 1960er Jahren begannen. Sie beabsichtigt, für die historische Gewordenheit des deutschen Türkei-Bildes zu sensibilisieren, die deutsch-osmanische Verflechtungsgeschichte als Gegenstand einer reflektierten Erziehungswissenschaft kenntlich zu machen und das Forschungsfeld zur Diplomatiegeschichte des Deutschen Reiches durch eine Untersuchung aus transnationaler bildungshistorischer Perspektive zu erweitern. Ziel ist es, „national begrenztes Bildungdenken aufzubrechen und eine Orientierung hin auf ein transkulturelles Verständnis von Phänomenen und Ausgestaltungsformen von Erziehung und Bildung in historischen Kontexten zu entwickeln“²⁵ sowie die Bedeutung eines in Vergessenheit geratenen Kapitels deutscher Bildungsgeschichte für die Historiographie und das Selbstverständnis der deutschen Pädagogik zu beleuchten.

Den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung bilden die Rückwirkungen²⁶ der deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte auf das pädagogische Feld im Wilhelminischen Kaiserreich (1888–1918). Absichtsvoll aus germanozentrischer Perspektive werden drei zentrale, aber heute weniger bekannte Akteure aus Kulturpolitik und Pädagogik, nämlich der politische Journalist und Vereinsfunktionär Ernst Jäckh (1875–1959), der Auslandslehrer und spätere Schulreferent Franz Schmidt (1874–1963) sowie der evangelische Theologe und Seminardirektor Otto Eberhard (1875–1966), in den Blick genommen. Daneben wird der Türken- und Türkeidiskurs in der pädagogischen Presse²⁷ rekonstruiert. Die vor und während des Ersten Weltkrieges wahrnehmbare Verdichtung von Diskursbeiträgen, (Transfer-)Beziehungen und Praktiken der (medialen) Interaktion wird in Anlehnung an das von Sylvia Kesper-Biermann systematisierte Konzept als deutsch-türkischer Bildungsraum interpretiert. Dabei fokussiert die Untersuchung den Prozess der

25 Mayer, Christine: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Caruso, Marcelo/Koinzer, Thomas/Mayer, Christine/Priem, Karin (Hg.): Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Köln: Böhlau, 2014, S. 29–49, hier 45.

26 Vgl. Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini: Einleitung. Geteilte Geschichte – Europa in einer postkolonialen Welt. In: dies. (Hg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Campus, 2002, S. 9–49, hier 10.

27 Obgleich ein erweitertes Begriffsverständnis „sämtliche pädagogischen [...] Presseerzeugnisse“ bezeichnet, fasst die vorliegende Untersuchung unter dem Terminus „die nach kürzeren oder längeren Zeiträumen mehr oder minder regelmäßig erscheinenden amtlichen und freien pädagogischen Zeitungen, Zeitschriften, Blätter, Berichte [...], also die sogenannte periodische Presse“. Killmann: Pädagogische Presse (Höheres Schulwesen). In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage, 6. Band, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1907, S. 510–521, hier 510, 511.

Entfaltung transnationaler Beziehungen zwischen Deutschem und Osmanischem Reich, in dem Bildung und Erziehung von zentraler Bedeutung waren. Sie richtet die Aufmerksamkeit auf die – zum Teil widersprüchlichen – Wahrnehmungen, Erwartungen und Visionen, die sich in Pädagogik und Lehrerschaft mit den bilateralen Bildungsbeziehungen verbanden und den deutsch-türkischen Bildungsraum in Abhängigkeit von individuellen, berufsspezifischen und außenpolitischen Interessen einem andauernden Prozess der Aushandlung unterzogen.²⁸

Im Zentrum der Analyse stehen die folgenden Forschungsfragen:

Erstens, wie und warum kam es in Pädagogik und Lehrerschaft seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, besonders aber nach Kriegsbeginn zu einer Verdichtung transnationaler Bildungsbeziehungen mit der Türkei und einer Intensivierung des Türken- und Türkeidiskurses? Wie positionierten sich Pädagogik und Lehrerschaft zur Türkeipolitik des Wilhelminischen Kaiserreichs?

Zweitens, welche Visionen und berufsspezifischen Interessen verbanden Ernst Jäckh, Franz Schmidt und Otto Eberhard mit der Beteiligung am Diskurs, welche Wege der Vermittlung und des Austausches wählten sie zu deren Durchsetzung und welchen Beitrag leisteten sie damit zur Konsolidierung eines deutsch-türkischen Bildungsraums?

Drittens, wie veränderten sich Wahrnehmungen und das für „wahr“ gehaltene Wissen über Türken und die Türkei im historischen Prozess seit der Inthronisierung Kaiser Wilhelms II. im Jahre 1888 bis zur Niederlage des deutsch-türkischen Bündnisses im Ersten Weltkrieg?

Der Untersuchungszeitraum umspannt die Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs 1888–1918. Obgleich die Orientierung an Epocheneinteilungen kritisch zu reflektieren ist, da sie in hohem Maße Konstruktionsprozessen unterliegen und nicht zwingend mit einer Zäsur im Diskurs einhergehen,²⁹ scheint sie für das vorliegende Vorhaben aus mehreren Gründen handhabbar: Zum einen lassen sich Anfänge und Enden von Diskursen ohnehin nicht genau ermitteln, weil sie ih-

28 Die vorliegende Untersuchung erscheint als dritter Band der Reihe „Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte“. Band 1 ist Lohmann, Ingrid/ Böttcher, Julika (Hg.): Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021; Band 2 ist dies. (Hg.): Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022. In Vorbereitung sind außerdem zwei weitere Bände, die den Wandel des Redens über Türken und die Türkei anhand von Lehrbüchern vom frühen 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Timm Gerd Hellmanzik) beziehungsweise von der Weimarer Republik bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (Dennis Mathie) analysieren.

29 Vgl. Busch, Matthias: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016, S. 52.

rerseits stets auf bereits zuvor Gewusstes und Gesagtes rekurren.³⁰ Wissen über Türken und die Türkei wurde „bereits konstruiert, als es die Pädagogik der Moderne noch gar nicht gab, und dieser Sachverhalt endet nicht, als sie sich ihrerseits dem Thema zuwandte“³¹. Zum anderen brachten die Inthronisierung Kaiser Wilhelms II. und die 1890 folgende Entlassung Otto von Bismarcks (1815–1898) samt dem damit verbundenen Einsetzen einer gewagteren Außen- und Orientpolitik neue „Möglichkeitsbedingungen“³² hervor, die auf den Türken- und Türkei-diskurs in Deutschland nachweislich einwirkten. Des Weiteren endeten mit der gemeinsamen Niederlage im Ersten Weltkrieg die bis dato stetig intensivierten deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen vorerst abrupt. Alle in der Türkei ansässigen Deutschen wurden auf Geheiß der alliierten Siegermächte des Landes verwiesen. Das Jahr 1918 stellt demnach das von außen herbeigeführte Ende eines seit dem späten 19. Jahrhundert entstehenden deutsch-türkischen Bildungsraums und damit auch ein sinnfälliges Ende des Untersuchungszeitraumes dar.

1.3 Forschungsstand

Zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung existiert keine unmittelbar angrenzende Forschungsliteratur. Zwar sind die deutsch-osmanischen Beziehungen auf militärischer sowie diplomatisch-politischer Ebene bereits hinreichend Gegenstand der Forschung gewesen,³³ Arbeiten zur kulturpolitischen Verflechtungs-

30 Vgl. ebd. – Busch bezieht sich auf Schwab-Trapp, Michael: Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 2: Forschungspraxis. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 171–196, hier 176; Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005, S. 38.

31 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 754.

32 Vgl. Busse, Dietrich: Diskursanalyse und Hermeneutik. Ein prekäres Verhältnis. Zeitschrift für Diskursforschung, 1. Beiheft: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy: Diskurs – Interpretation – Hermeneutik. Weinheim: Beltz, 2015, S. 63–86, hier 65.

33 Vgl. in Auswahl: Alkan, Nemeçin: 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; Çebeci, Mehmet: Die deutsch-türkischen Beziehungen in der Epoche Abdülhamids II. (1876–1908). Die Rolle Deutschlands in der türkischen Außenpolitik unter besonderer Berücksichtigung der Bulgarischen, Ägyptischen und Armenischen Frage. Marburg: Tectum, 2010; Gökpinar, Hakan: Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas. Marburg: Tectum, 2011; Kreuzer, Stefan M.: Dschihad für den deutschen Kaiser. Max von Oppenheim und die Neuordnung des Orients (1914–1918). Graz: Ares, 2012; Loth, Wilfried/Hanisch, Marc (Hg.): Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung

geschichte zwischen Deutschem und Osmanischem Reich, noch dazu aus erziehungswissenschaftlicher bzw. bildungshistorischer Perspektive, existieren jedoch kaum.³⁴

Pionierarbeit zur Schließung dieser Lücke leistet Andreas Hoffmann (2003) mit einer Fallstudie, die die vom osmanischen Unterrichtsministerium initiierte Ausbildung türkischer Schüler an einem preußischen Gymnasium (1910–1912) in den Blick nimmt. Der Beitrag regt am historischen Gegenstand gleichfalls Fragen zum gegenwärtigen Umgang mit kultureller Heterogenität im deutschen Bildungs- und Erziehungswesen an.³⁵ Dieses gleichermaßen in die Vergangenheit wie in die Zukunft weisende Forschungsmotiv, speziell am Beispiel der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen in der Zeit der Wilhelminischen Ära, kommt der Intention der vorliegenden Untersuchung recht nahe.

Besonders anschlussfähig ist ein Beitrag von Ingrid Lohmann et al. (2013), der auf der Basis pädagogischer Zeitschriften und Nachschlagewerke das Bild skizziert, „das sich die deutsche Pädagogik zwischen 1820 und 1930 über Türken und die Türkei machte“³⁶. Er zeigt, wie die in der Frühen Neuzeit gefestigten Erzählungen von der „Türkengefahr“ samt der darin eingebetteten Stereotype im Zuge der sich intensivierenden deutsch-türkischen Beziehungen langsam verblassten und sich, vermittelt über den mediopolitischen Diskurs, neue etablierten. Die diskursanalytische Rekonstruktion liefert überdies einen Eindruck davon, wie sich in Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ im pädagogischen Feld die Überzeugung herauszuschälen begann, einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen weltmachtpolitisch ambitionierter Kulturpolitik in der Türkei leisten zu können und zu wollen. Dass das deutsche Türken- und Türkeibild in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts generell „die Struktur und Dynamik der öffentlichen Meinung in Deutschland selbst reflektiert“³⁷ und dabei in hohem Maß historischen Wandlungsprozessen

des Orients. München: R. Oldenbourg, 2014; Scherer, Friedrich: Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2001; Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: R. Oldenbourg, 1984; Wallach, Jehuda L.: Anatomie einer Militärhilfe. Die preußisch-deutschen Militärmissionen in der Türkei 1835–1919. Düsseldorf: Droste, 1976.

34 Vgl. zum Folgenden auch den DFG-Projektantrag Lohmann, Ingrid: Das Wissen über „Türken“ und die „Türkei“ in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945. Bonn 2016, <http://www.ingridlohmman.de/Turkey-Images_in_Education-History/Projektbeschreibung.pdf>.

35 Vgl. Hoffmann, Andreas: Turkish students at Prussian high schools in imperial Germany. Historical issues. In: Education-Line, 03.11.2003, <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003346.htm>>.

36 Lohmann et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen, 2013, S. 768.

37 Adanir, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Zeitschrift für Türkeistudien, 2 (1991), S. 195–211, hier 195. Wieder abgedruckt in Lohmann/Böttcher: Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 23–42.

sen unterlegen war, vermittelt ein Beitrag von Fikret Adanır (1991). Er betont die beziehungsgeschichtliche Relevanz des nachgezeichneten Diskurses und nimmt entsprechende Effekte auf die Entwicklung der deutsch-türkischen Beziehungen in den Blick, so etwa das Reden von den verödeten und verwahrlosten Böden Kleinasiens, deren märchenhafter Rohstoffreichtum sich – so die Überzeugung expansionswilliger Zeitgenossen – „unter dem Einsatz deutscher Ingenieursbegabungen mit geringen Investitionsmitteln“³⁸ leicht zu Tage fördern ließe.

Malte Fuhrmanns *Der Traum vom deutschen Orient* (2006) spricht sich dafür aus, die sich stetig intensivierenden deutsch-türkischen Verflechtungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als semi-koloniale Bestrebungen zu interpretieren. Für den Zeitraum 1851 bis 1918 analysiert Fuhrmann eine ganze Reihe kleinerer Projekte (deutsche Siedlungs- und Handlungskolonien, Schul- und Hospitalgründungen, missionarische Unternehmungen etc.) in den Mittelmeerregionen Makedoniens sowie West-Anatoliens hinsichtlich ihrer praktischen und symbolischen Bemächtigungsstrategien. Er kommt zu dem Ergebnis, dass diese als Ersatzbefriedigung für die wirtschaftlich wie ideologisch unbefriedigende Kolonialpolitik des Deutschen Bundes und insbesondere des Deutschen Reiches fungierten. Insgesamt stellt Fuhrmanns Untersuchung klassischer nationalhistorischer Sichtweisen auf Deutschland eine kulturwissenschaftlich-transnationale Perspektive entgegen und präsentiert ein facettenreiches Plädoyer für ein erweitertes Kolonialismusverständnis „jenseits territorialer Herrschaft“³⁹ und herkömmlicher Diplomatiegeschichte.

Formen der indirekten Herrschaftsausübung stützten sich nicht selten auf kulturpolitisches Engagement, um informelle Einflussnahme, ökonomische Kontrolle und Abhängigkeitsverhältnisse vorzubereiten. In der geschichtswissenschaftlichen Forschung hielt sich jedoch lange die Überzeugung, eine genuin deutsche Kulturpolitik im Ausland habe es vor der Einrichtung einer kulturpolitischen Abteilung im AA 1919/20 nicht gegeben. Jürgen Kloosterhuis bricht mit dieser Vorstellung. Seine umfassende Forschungsarbeit „*Friedliche Imperialisten*“ (1994) analysiert die 1906 einsetzende, sukzessive Abkehr von einer flottengestützten Weltmachtspolitik hin zu einer modernen Kultur- und Wirtschaftspolitik. Er betont die Bedeutung mitunter kapitalstarker deutscher Auslandsvereine sowie die Rolle nicht-staatlicher Akteure, die kulturexportierende Projekte, etwa Auslandsschulen, oder Pressepolitik unterstützten, um auf friedliche Weise neue Absatzmärkte im Ausland zu erschließen.⁴⁰ Diese „friedlichen Imperialisten“ standen, wie Kloosterhuis zeigt, oftmals in regem Kontakt mit offiziellen Regierungsstellen, legten aber

38 Ebd. S. 198.

39 Fuhrmann, Malte: *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt am Main: Campus, 2006, S. 19.

40 Vgl. Kloosterhuis, Jürgen: „*Friedliche Imperialisten*“: *Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906–1918*. 2 Bände, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994, Band 1, S. 63.

nach außen hin den weltmachtpolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches den Schein der Zurückhaltung auf. Obgleich Kloosterhuis' Studie das gesamte deutsche Auslandsvereinswesen der wilhelminischen Ära dokumentiert, liegt der Schwerpunkt auf dem „Nahen Orient“ als einem besonders aussichtsreichen Zielgebiet auswärtiger kulturpolitischer Initiativen. Für die vorliegende Untersuchung erhellt sie Intentionen, Akteure und konkrete Projekte deutsch-türkischer „Mittlerorganisationen“, etwa der DTV, und liefert einen Eindruck davon, wie Pädagogik und Lehrerschaft ihrerseits an der Herausbildung einer deutschen Kulturpolitik im Ausland partizipierten.

Mustafa Gencer nimmt speziell die deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen in den Blick. Seine Studie *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion* (2002) befasst sich – sowohl aus deutscher Sicht wie auch aus türkischer Perspektive – mit der besonders intensiven Phase deutsch-osmanischer Zusammenarbeit sowie dem Transfer deutschen Bildungswissens vor dem Hintergrund jungtürkisch-nationaler Reform- und Modernisierungsbemühungen in der zweiten osmanischen Verfassungsperiode (1908–1918). Gencer arbeitet einerseits die Grundlage dieser Kooperation, das heißt die komplementäre Interessenlage beider Reiche, heraus: Während die politisch dominierenden Jungtürken Modernisierungswissen für den Aufbau eines Nationalstaats und ein säkulares Schulwesen zu importierten hofften, spekulierte die deutsche Reichsregierung auf eine gesteigerte Einflussnahme in der Türkei und die Gestaltung der Beziehung zum eigenen semi-kolonialen Vorteil. Andererseits fokussiert er nah am Quellenmaterial die konkreten Maßnahmen der deutschen Transferarbeit: Ausbildung türkischer Schüler, Studenten und Lehrlinge in Deutschland, Entsendung deutscher Lehrkräfte und Wissenschaftler nach Konstantinopel sowie die Berufung des deutschen Schulmannes Franz Schmidt als Berater des türkischen Unterrichtsministers.

Besonders der Professorenaustausch und der damit einhergehende Wissenschaftstransfer werden ausführlich von Klaus Kreiser (1989a, 1989b, 2001, 2016) analysiert,⁴¹ der überdies ein umfassendes Repertoire einschlägiger Untersuchungen zu den deutsch-türkischen (Kultur-)Beziehungen generell bereitstellt.

41 Vgl. Kreiser, Klaus: Deutsche Professoren am Istanbuler Dârülfünûn 1915–1918. Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, Supplement 7 (1989), S. 211–218; ders.: Die Anfänge der deutsch-türkischen Hochschulbeziehungen. In: Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Das kaiserliche Palais in Istanbul und die deutsch-türkischen Beziehungen. Istanbul: Narin Matbaası, 1989b, S. 43–48; ders.: „Drei Wissenschaften. Drei Optionen“. In: Çiçek, Kemal (Hg.): Pax Ottomana. Studies in memoriam Prof. Dr. Nejat Göyünç. Ankara: Yeni Türkiye, 2001, S. 531–542; ders.: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“ – Türkische Vorlesungen deutscher Professoren am Istanbuler Dârülfünûn (1915–1918). In: Kubaseck, Christopher/Seufert, Günter (Hg.): Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933–1945. Würzburg: Ergon, 2016, S. 21–40.

Die deutsch-türkischen (Transfer-)Beziehungen stehen auch im Fokus der Untersuchung *Schulden, Schienen, Schulen* (2014) von Volker Schult. Sie zeichnet eine kontinuierliche Entwicklung vom osmanischen Staatsbankrott, dem beginnenden Engagement des Deutschen Reiches durch Bahnbauten und Militärmis-sionen in der Türkei, dem Unterstützungsgesuch der Jungtürken im türkischen Nationswerdungsprozess bis zur deutschen „Kulturmission“⁴². Letztere wird unter besonderer Berücksichtigung der Anstellung deutscher Lehrkräfte am *Stambul Sultanisi*⁴³, der heute noch bestehenden türkischen Staatsschule mit deutscher Abteilung, fokussiert. Für die vorliegende Untersuchung schärft Schults Auswertung türkischen Archivmaterials den Blick für die enge Verknüpfung von wirtschafts- und kulturpolitischen Interessen in der Türkei, und er liefert außerdem wichtige Hinweise zum Wirken der deutschen Lehrkräfte und Wissenschaftler im türkischen Staatsdienst, insbesondere aber zu den im öffentlichen Diskurs kaum abgebildeten Schwierigkeiten, die sich für den deutschen Berater des osmanischen Unterrichtsministers, Franz Schmidt, aus der Vermittlerposition zwischen deutschen und türkischen Interessen ergaben.

1.4 Aufbau der Untersuchung

Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses und der Fragestellung ergibt sich für die vorliegende Untersuchung folgender Aufbau: In *Kapitel 2* wird zunächst die theoretische, konzeptionelle und methodische Rahmung vorgestellt. Dabei werden die wesentlichen Verbindungen zum Ansatz der *transnationalen und transkulturellen Geschichte* aufgezeigt und das Verhältnis des Deutschen Reichs zum Osmanischen Reich in einer postkolonialen Perspektive diskutiert (2.1). Davon ausgehend werden wesentliche Überlegungen der kultur- und sozialwissenschaftlichen Raumtheorie skizziert und in Anlehnung an das von Sylvia Kesper-Biermann systematisierte Konzept *transnationaler Bildungsräume* dem konkreten Forschungsvorhaben in einer bildungshistorischen Perspektive zugeführt (2.2). Die multidimensionale Rahmung erfordert eine umfassende Erläuterung der methodischen Einsatzpunkte: Dazu werden im nachfolgenden Abschnitt die der Untersuchung zugrundeliegenden, auf Michel Foucaults Diskurstheorie rekurrierenden Ansätze historisch-semantischer Diskursanalyse vorgestellt, durch Ansätze der

42 Schult, Volker: *Schulden, Schienen, Schulen – Osmanisches Reich und deutsche Weltpolitik*. Berlin: LIT, 2014, S. 9.

43 Im Zuge der Umwandlung sämtlicher Sultanisi zu Lycéen nach der Gründung der Türkischen Republik (1923) erfolgte zunächst die Umbenennung der Schule in Istanbul Erkek Lisesi (Istanbuler Knabengymnasium); 1982 erhielt sie ihren noch heute gültigen Namen Istanbul Lisesi. Vgl. ebd. S. 234.

sozialen Netzwerkforschung wie auch hermeneutisch-interpretative Verfahren ergänzt und zu einem gegenstandsspezifischen Forschungsdesign verbunden (2.3). Um die diskurstheoretischen Überlegungen entlang der Forschungsfragen zu veranschaulichen, gibt Abschnitt 2.4 Auskunft über die gewählte Materialgrundlage und die forschungspraktische Herangehensweise der Untersuchung.

Kapitel 3 widmet sich der historischen Kontextualisierung des Quellenmaterials. Mit Hilfe der breiten geschichtswissenschaftlichen Forschungsliteratur zeichnet es zunächst die zentralen Entwicklungslinien nach, die das Osmanische Reich seit dem Ende des 18. Jahrhunderts zum Gegenstand der „orientalischen Frage“ erhoben und damit der Einflussnahme durch die europäischen Großmächte ausgeliefert hatten (3.1). Daneben wird die Entwicklung des Deutschen Reiches seit der Reichsgründung skizziert. Diese machte sich einerseits in einer zunehmend wagemutigeren deutschen Orientpolitik seit der Inthronisierung Kaiser Wilhelms II. und andererseits in einem gesteigerten kulturellen Sendungsbewusstsein des deutschen Bildungsbürgertums bemerkbar. Beides trug letztlich zu einer Neukonzeptionierung deutscher Außenpolitik im Sinne einer expansionistischen Wirtschafts- und Kulturpolitik bei (3.2). Der letzte Abschnitt des Kapitels führt die Entwicklungslinien des Deutschen und des Osmanischen Reiches zusammen und verfolgt die Intensivierung des deutsch-türkischen Verhältnisses von der deutschen Reichsgründung bis zum Ende der Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg (3.3). *Kapitel 4*, der erste Analyseschritt, widmet sich zentralen, aber heute weniger bekannten Akteuren des deutsch-türkischen Bildungsraums: Ernst Jäckh (4.1), Franz Schmidt (4.2) und Otto Eberhard (4.3). Ihre Beziehungen, Visionen und Wege der (medialen) Kommunikation werden herausgearbeitet und als Beitrag zur Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums in der Wilhelminischen Ära interpretiert. Der Abschnitt 4.4 fügt die Analyse-Ergebnisse des vierten Kapitels zu einem Zwischenstand zusammen.

Der zweite Analyseschritt folgt in *Kapitel 5*. Eingeleitet wird es durch eine knappe mediale Kontextualisierung der pädagogischen Presse des Untersuchungszeitraumes. Auf diese Weise werden die herangezogenen Quellen in ihrer Rolle als aktive Wissensproduzenten sowie als Produkt der jeweils vorherrschenden gesellschaftspolitischen Gesamtsituation sichtbar gemacht.⁴⁴ Die Rekonstruktion des Türken- und Türkeidiskurses in der pädagogischen Presse wird anschließend entlang dreier Teilfragen vollzogen: Erstens, welche Rolle spielte die Türkei für den deutschen Expansionismus (5.1)? Zweitens, wie wirkten sich die weltmachtpolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches auf das Türken- und Türkeibild und das damit verbundene, für „wahr“ gehaltene Wissen aus (5.2)? Drittens, welche berufsspezifischen Interessen und Hoffnungen verbanden sich in Pädagogik und Lehrerschaft

⁴⁴ Vgl. Landwehr, Achim: Historische Diskursanalyse. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2009, S. 108.

damit, die geopolitischen Interessen des Kaiserreiches zu flankieren und am mediopolitischen Türken- und Türkeidiskurs zu partizipieren (5.3)? Auch dieses Kapitel schließt mit der Zusammenfassung der Ergebnisse zu einem Zwischenstand (5.4). In *Kapitel 6* erfolgen eine systematische Aufbereitung der Analyseergebnisse und ein Ausblick auf ergänzende Forschungsvorhaben.

2 Theoretische, konzeptionelle und methodische Einsatzpunkte

2.1 Transnationale Geschichte in postkolonialer Perspektive

Wenn wir im Geiste wahrer Humanität und Religiosität der Türkei die Segnung unserer Kultur bringen, ohne ihre Kultur zu zerstören, [...] dann werden wir sie zu einem Kulturland emporheben, das sich würdig neben Deutschland stellen kann; und wenn wir dabei lernen, das Wahre, Gute und Schöne aus dem Orient aufzunehmen und in dem nationalen Strom unserer Entwicklung zu verarbeiten, so werden wir selbst einer neuen Blüteperiode unseres kulturellen Lebens entgegengehen.⁴⁵

Die vorliegende Arbeit rekurriert auf Ansätze der *transnationalen und transkulturellen Geschichte*,⁴⁶ die – um den zunehmend wahrgenommenen globalen Verflechtungen besser gerecht zu werden – Anfang der 1990er Jahre in der Geschichtswissenschaft Raum gegriffen und in jüngster Zeit auch in die Historische Bildungsforschung Einzug gehalten haben.⁴⁷ Aus einer kritischen Auseinandersetzung mit dem klassischen historischen Vergleich heraus⁴⁸ wenden sie sich ge-

45 Scherer, H.: Türkei und Deutschland (Schluß). Die Lehrerfortbildung, 2 (1917), S. 528–533, hier 533.

46 Obgleich in der Regel der Begriff „transnationale Geschichte“ verwendet wird, ist im Allgemeinen – so auch hier – nicht nur die Überschreitung von nationalstaatlichen, sondern auch von politischen, sprachlichen oder kulturellen Grenzen angesprochen.

47 Vgl. Fuchs, Eckhardt/Lüth, Christoph: Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive. Einleitung zu diesem Heft. Bildung und Erziehung, 61.1 (2008), S. 1–10; Gippert, Wolfgang: Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Berlin: Springer, 2011, S. 15–32; Fuchs, Eckhardt (Hg.): Transnationalizing the History of Education. Comparativ, 22.1 (2012); Defrance, Corine/Faure, Romain/Fuchs, Eckhardt (Hg.): Bildung in Deutschland nach 1945. Transnationale Perspektiven. Bruxelles: Peter Lang, 2015; Käbisch, David/Wischmeyer, Johannes (Hg.): Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018; Fuchs, Eckhardt/Roldán Vera, Eugenia (Hg.): The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

48 Obgleich der Ansatz der transnationalen Geschichte, insbesondere des Kulturtransfers, ideengeschichtlich an die Tradition des historischen Vergleichs anknüpft, wendet er sich in einem wesentlichen Punkt kritisch gegen ihn: Zum Vergleich stehende Einheiten müssen zunächst als solche konstruiert werden. Die so entstehenden Vergleichsgrößen erscheinen jedoch geschichts-, beziehungs- und verbindungslos. Vgl. Mayer, Christine: Transnational and Transcultural Perspectives: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: Fuchs/Roldán Vera: The Transnational in the History of Education, 2019, S. 49–68, hier 55; Kaelb-

gen einen analytischen Blick auf Nation und Kultur als hermetisch abgeriegelte, allein aus eigenen Traditionen und Entwicklungsgesetzen hervorgegangene Entitäten. Besonders die im deutschsprachigen Raum durch Shalini Randeria und Sebastian Conrad vertretene *entangled history* hat dabei durch ihre Bezugnahme auf Perspektiven der *postcolonial studies* zur Relativierung einer eurozentrischen Geschichtsauffassung, also der Erzählung von „Europa“ bzw. „dem Westen“ als einer historisch standardisierten, durch die Aufklärung geadelten Idealgröße, beigetragen.⁴⁹ Sie betont, dass nicht nur benachbarte oder innereuropäische Länder durch Transfer- und Zirkulationsprozesse miteinander verbunden sind, sondern auch weit auseinanderliegende, nicht-westliche Regionen der Welt sowie kolonisierende und kolonisierte Gesellschaften untereinander. Der Anspruch einer transnationalen Geschichtsauffassung bestimmt sich jedoch nicht darin, Nation und Kultur als Bezugsgrößen historischer Forschung aufzugeben, sondern darin, ihre Grenzen zu „transzendieren“⁵⁰, indem unter veränderten Fragestellungen transnationale Beziehungen, Verflechtungen und Transferprozesse stärker in den Fokus gelangen.⁵¹ Wie der Historiker Kiran K. Patel treffend ausführt, steckt der Zugewinn, den die transnationale Geschichte verspricht, nicht in einer zusätzlichen „Ebene, die sich wie in einem Zwiebelmodell zwischen die lokale, regionale und nationale Geschichte einerseits und die globale andererseits schieben ließe“; sie steht vielmehr „quer zu einer solchen Logik der Schichten und kann das Lokale mit dem Übernationalen oder Transkontinentalen verbinden“⁵². Die Betonung gegenseitiger Verbindungen, Verflechtungen und Transfers schließt das Vorhandensein asymmetrische Machtverhältnisse keineswegs aus:

Das Paradigma der Interaktion darf jedoch nicht dazu verleiten, die Reziprozität von Beziehungen zu einem Ideal von Gleichberechtigung und Äquivalenz zu stilisieren. Die Verbundenheit der Welt impliziert keineswegs die Abwesenheit von Ungleichheit,

le, Hartmut: Die Debatte über Vergleich und Transfers und was jetzt? H-Soz-Kult, 08.02.2005, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=574&view=pdf&pn=forum&type=artikel>>; Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver: Vorwort. In: dies. (Hg.): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, S. 11–14, hier 11.

49 Vgl. Conrad/Randeria: Einleitung. Geteilte Geschichte, 2002, S. 12.

50 Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen: Einleitung. In: dies. (Hg.): Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, S. 7–27, hier 14.

51 Zur Transferforschung in bildungshistorischer Perspektive vgl. Mayer, Christine: Female education and the cultural transfer of paedagogical knowledge in the eighteenth century. *Paedagogica Historica*, 48.4 (2012), S. 511–526; Caruso et al.: Zirkulation und Transformation, 2014; Mayer: Transnational and Transcultural Perspectives, 2019, S. 49–68.

52 Patel, Kiran K.: Transnationale Geschichte. In: Europäische Geschichte Online, 03.12.2010, <<http://ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/transnationale-geschichte>>.

Macht und Gewalt. Im Gegenteil: Die Mehrzahl der Kontakte erfolgte unter ungleichen Voraussetzungen, Interaktionen waren häufig hierarchisch oder gar repressiv.⁵³

Wie Asymmetrien, sei es zwischen Orient und Okzident, Peripherie und Zentrum oder Kolonisiertem und Kolonisierer, durch „westliche Narrative“ in einem Prozess des *otherings* zementiert wurden und halfen, formelle wie informelle Herrschaftsausübung zu legitimieren und vorzubereiten, zeigen exemplarisch die Arbeiten des US-amerikanisch-palästinensischen Literaturwissenschaftlers Edward W. Said (*Orientalism*, 1978), des deutschen Anthropologen Johannes Fabian (*Time and the Other*, 1983) oder des britischen Soziologen Stuart Hall („Der Westen und der Rest“, 1994). Ihnen ist die Auffassung gemeinsam, dass, beginnend mit der europäischen Expansion im 15. Jahrhundert, die westliche Beschäftigung mit nicht-westlichen Gesellschaften diskursive Konstruktionen und Repräsentationssysteme hervorbrachte, die von Essentialisierung, Exotisierung und Enthistorisierung geprägt waren. Als dialektische Antithesen oder „binäre Oppositionen“⁵⁴ dienten sie der Abgrenzung vom „Anderen“, also letztlich der Selbstvergewisserung der eigenen, der westlich-europäischen Suprematie und wirken bis heute fort.⁵⁵ Theoretisch stehen sie der Diskurstheorie Michel Foucaults nahe,⁵⁶ um den unauflösbaren Nexus von *Wissen und Macht* und damit letztlich auch den Beitrag von Wissenschaften, als Produzentinnen institutionalisierten Wissens, für die Legitimierung kolonialer Strategien in den Fokus zu stellen.

Kaum eine Schrift aus dem Bereich der postkolonialen Theorie ist so stark rezipiert, diskutiert und kritisiert worden wie Saids *Orientalism*,⁵⁷ die sich explizit mit westlichen Imaginationen vom Orient befasst. Sie gilt manchen als „Gründungsdokument“⁵⁸ postkolonialer Studien, zumindest aber als „a pioneering

53 Conrad/Randeria: Einleitung. *Geteilte Geschichte*, 2002, S. 18.

54 Vgl. Hall, Stuart: *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*. In: ders.: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument, 1994, S. 136–174, hier 141.

55 Vgl. Spieker, Susanne: *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015, S. 66f.

56 Vgl. Said, Edward W.: *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Books, 2003, S. 3; Fabian, Johannes: *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. New York: Columbia University Press, 2014, S. xli; Hall: *Der Westen und der Rest*, 1994, S. 151.

57 Vgl. Osterhammel, Jürgen: *Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte. Ein Rückblick. Asien, Afrika, Lateinamerika*, 25 (1997), S. 597–607.

58 Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*. 3. Auflage, Bielefeld: transcript, 2020, S. 101. – Neben der außergewöhnlich starken Rezeption des Werkes, auch über die Fachgrenzen der Orientalistik hinweg, begründen der biographische Hintergrund Saids und die thematische Verknüpfung von Kolonialismus und Diskurs, also die Übertragung Foucault'scher Prämissen auf außereuropäische Kontexte, seine Schlüsselposition innerhalb der postcolonial studies. Vgl. ebd. S. 101ff.

attempt to use Foucault systematically in an extended cultural analysis⁵⁹. Seinen – wenn auch nur unzureichend spezifizierten⁶⁰ – Rekurs auf den Foucault'schen Diskursbegriff ergänzt Said durch ebenfalls fragmentarisch gebliebene Überlegungen zur kulturellen Hegemonie⁶¹ des marxistischen Philosophen Antonio Gramsci. Auf diese Weise erzeugt er eine soziologische Dimension des Diskurses, die ihm erlaubt, Machtverhältnisse nicht nur in subjektlosen „Wissens- und Repräsentationssysteme[n]“ zu situieren, sondern auch „kulturelle Beziehungen“⁶² als deren Träger zu fokussieren. Obgleich Said selbst den Akteursbegriff nicht verwendet, laden seine Überlegungen dazu ein, nicht bei „Perzeptionsphänomenen, also Bildern, Wahrnehmungen und diskursiven Konstruktionen des »Anderen«“ stehen zu bleiben, sondern – wie es Sebastian Conrad und Jürgen Osterhammel einfordern – auch das „konkrete Personal transnationaler Beziehungen“⁶³ in den Blick zu nehmen.

Berechtigter Einwände zum Trotz – unter anderem wird das Osmanische Reich, ungeachtet seiner historischen Singularität für die Region des Nahen Ostens nicht berücksichtigt⁶⁴ – liefern Saims Überlegungen Hinweise, die „letztlich, indem sie unter anderem die Wirkmächtigkeit kolonialer Herrschaft in den Geisteswissenschaften zur Diskussion gestellt haben, ganze wissenschaftliche Disziplinen revolutionieren konnten“⁶⁵. Die deutsche Pädagogik dagegen, die wie keine andere Disziplin in den Schulkontext hineinwirkt und dort sowohl an Integrationsprozessen beteiligt ist als auch „über Erziehung und kulturelle Praktiken bei der Mehrheit der Bevölkerung eine Einwilligung in hegemoniale Ordnungsverhältnisse“⁶⁶ erreicht, wurde zwar hinsichtlich ihrer Verflechtung mit dem nationalsozialistischen Regime, noch nicht aber mit Blick auf die imperialistische Ära ihrer

59 Clifford, James: On Orientalism. In: ders.: *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988, S. 255–276, hier 264.

60 Vgl. Frank, Michael C.: *Kolonialismus und Diskurs: Michel Foucaults „Archäologie“ in der postkolonialen Theorie*. In: Kollmann, Susanne/Schödel, Kathrin (Hg.): *PostModerne De/Konstruktionen: Ethik, Politik und Kultur am Ende einer Epoche*. Münster: LIT, 2004, S. 139–155, hier 141.

61 Gramsci versteht Hegemonie als strategisches Mittel der kapitalistischen Herrschaftssicherung, das auf einem Dualismus von Zwang und Konsens, einer durch Erziehung, Bildung, Religion, Medien und sonstige kulturelle Praktiken produzierten Systemzustimmung der Mehrheit der Bevölkerung beruht. Vgl. Langemeyer, Ines: *Gramsci, Antonio: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block*. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 72–82, hier 74f.

62 Castro/Dhawan: *Postkoloniale Theorie*, 2020, S. 109.

63 Conrad/Osterhammel: *Einleitung*, 2004, S. 16.

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

65 Castro/Dhawan: *Postkoloniale Theorie*, 2020, S. 102.

66 Ebd. S. 109.

„Unschuld“⁶⁷ beraubt: In der pädagogischen Historiographie wurde bisher weder gefragt, welchen Beitrag sie an imperialen Schwärmereien, Hegemoniestreben, Weltmachtambitionen sowie Expansions- und Bemächtigungsstrategien zur Hochzeit des deutschen Imperialismus hatte,⁶⁸ noch wurde deren „Fortwirken in der Gegenwart“⁶⁹ thematisiert. Blinde Flecken dieser Art resultieren daraus, dass man in der historischen Forschung, so zunächst auch Said, lange davon ausging, Deutschland habe sowohl aufgrund der im Vergleich mit den traditionellen Kolonialmächten geringen Anzahl deutscher „Schutzgebiete“ als auch in Bezug auf ihre „Besitzdauer“ eigentlich kaum koloniale Erfahrung, also keinen wirklichen Anteil an dem, was gemeinhin als europäischer Kolonialismus bezeichnet wird.⁷⁰ Der Historiker Hans-Ulrich Wehler, der sich Anfang des Jahrtausends in einer Reihe von Zeitungsartikeln und -interviews auf teils polemische, islamophobe Art und Weise gegen einen EU-Beitritt der Türkei ausgesprochen hat,⁷¹ bezeichnete die deutsche Kolonialgeschichte als „realgeschichtlich derart sekundäres Phänomen“, das sie sich „denkbar wenig“⁷² für die Anwendung postkolonialer Perspektiven eigne. Wehler zeigte sich mit dieser Argumentation jedoch selbst einer engen nationalgeschichtlichen Auffassung, dem Bild vom Kaiserreich als einer „endogen getriebene[n] Periodeneinheit“⁷³, verhaftet: Er ignoriert, wie sehr das Deutsche Reich in transnationale Zusammenhänge, Austauschprozesse, Konkurrenz- und Abhängigkeitsverhältnisse mit den europäischen Kolonialmächten sowie Strukturen einer sich globalisierenden Welt eingebettet und durch diese geprägt war, also selbst *ohne* eigene Kolonien Anteil am europäischen Kolonialismus gehabt

67 Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage, Bielefeld: transcript, 2015, S. 97.

68 Eine der wenigen Ausnahmen ist Kleinau, Elke: Das Eigene und das Fremde. Frauen und ihre Beteiligung am kolonialen Diskurs. In: Lohmann, Ingrid/Gogolin, Ingrid (Hg.): Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 210–218.

69 Grimm, Sabine: Einfach hybrid! – Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies. Teil 1 von 2. *iz3w*, 223 (1997), S. 39–42, hier 39.

70 Vgl. Castro/Dhawan: Postkoloniale Theorie, 2020, S. 19.

71 Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Das Türkenproblem. Der Westen braucht die Türkei – etwa als Frontstaat gegen den Irak. Aber in die EU darf das muslimische Land niemals. Die Zeit, 12.09.2002; ders.: „Wir sind nicht die Samariter für die Türken“. Interview mit Christian Geyer. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.11.2002; ders.: Die Kluft zwischen den Kulturen. Kölner Stadt-Anzeiger, 21.12.2002; ders.: „Muslime sind nicht integrierbar“. Interview mit Ralph Bollmann. taz, 10.09.2002; ders.: Ein Türkei-Beitritt zerstört die Europäische Union. In: ders.: Notizen zur deutschen Geschichte. München: C. H. Beck, 2007, S. 160–174.

72 Wehler, Hans-Ulrich: Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung? In: Budde et al.: Transnationale Geschichte, 2006, S. 161–174, hier 165, 167.

73 Conrad/Osterhammel: Einleitung, 2004, S. 11.

hätte.⁷⁴ Darüber hinaus bringt Wehler einen sehr engen Kolonialismusbegriff in Anwendung, der sich ausschließlich „auf Formen der staatlichen Herrschaft über ein territorial definiertes Gebiet“ beschränkt und dabei verschiedene Ausprägungen „indirekter Herrschaft, ökonomischer Kontrolle und imperialistischer Infiltration“⁷⁵ außer Betracht lässt.

Inzwischen wurde die Annahme eines deutschen „Sonderwegs“ zumindest relativiert. Aus postkolonialer Perspektive wird heute beispielsweise nicht mehr bestritten, dass es auch einen deutschen Orientalismus gab.⁷⁶ Wie Susanne Zantop am Beispiel von Südamerika zeigt, nährten Kolonialphantasien, als imaginärer „Handlungersersatz“⁷⁷ für tatsächlichen kolonialen Besitz, bereits seit der Aufklärung die deutsche Nationalidentität und das Rivalitätsverhältnis zu den europäischen Kolonialmächten. Nach der Reichsgründung und der Abkehr vom Bismarck'schen Freihandelsimperialismus wurden aus Phantasien konkrete Zielgebiete imperialer Expansion. Spätestens seit Unterzeichnung der Konzessionsverträge zum Bau und Betrieb der Bagdadbahn war das Osmanische Reich zu einem der „Hauptschauplätze im Wettstreit mit den anderen europäischen Mächten“⁷⁸ aufgestiegen und seine Ausformung zu einem semi-kolonialen Projekt des Deutschen Reiches, samt von Superiorität und Bemächtigungphantasien geprägter legitimatorischer Diskurse, begonnen. Zwar kann man Wehler insofern zustimmen, als der verlorene Erste Weltkrieg für seine deutschen Zeitgenossen und ihren „Traum vom deutschen Orient“⁷⁹ eine unverhoffte Zäsur bedeutete:⁸⁰ Nach Kriegsende brachen auf Geheiß der Entente die offiziellen Beziehungen zwischen dem Deutschen und

74 Vgl. Conrad/Osterhammel: Einleitung, 2004, S. 8–11; Conrad, Sebastian: Deutsche Kolonialgeschichte. München: C. H. Beck, 2008, S. 14; Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/Falk, Francesca (Hg.): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. 2. unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript, 2013.

75 Conrad: Deutsche Kolonialgeschichte, 2008, S. 15.

76 Vgl. Berman, Nina: Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900. Stuttgart: Metzler, 1997; Hanisch, Ludmila: Die Nachfolger der Exegeten. Deutschsprachige Erforschung des Vorderen Orients in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden: Harrassowitz, 2003; Polaschegg, Andrea: Der andere Orientalismus: Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter, 2012.

77 Zantop, Susanne: Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870). Berlin: Erich Schmidt, 1999, S. 16.

78 Fuhrmann: Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 22.

79 Vgl. Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, 2006.

80 Vgl. 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: Julius Klinkhardt, 2019, S. 114–159. – David Blackbourn sieht trotz des offiziellen Endes des ersten deutschen Kolonialreiches (1919) eine unmittlere Kontinuität bis zum Expansionismus „gen Osten“ im Dritten Reich; vgl. Blackbourn, David: Das Kaiserreich transnational. Eine Skizze. In: Conrad/Osterhammel: Das Kaiserreich transnational, 2004, S. 302–324, hier 322.

dem Osmanischen Reich und damit auch die Bemühungen um eine deutsche Einflussphäre in der Türkei abrupt ab. Eine Wiederaufnahme erfolgte – unter gänzlich neuen Voraussetzungen – erst nach der Gründung der Türkischen Republik (1923). Diese Entwicklung kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Gebiete der Türkei in der öffentlichen Meinung des deutschen Kaiserreiches als „Ersatzkolonien“⁸¹ fungierten – samt der entsprechenden „Indikatoren von postkolonialen Verbindungen“⁸² im heutigen Deutschland. Das imperialistische Programm eines „Größeren Deutschlands“⁸³ des Kolonialideologen Paul Rohrbach (1869–1956), der im Deutschen Kaiserreich zum „meistgelesene[n] Kommentator außen- und kolonialpolitischer Themen“⁸⁴ avancierte, fußte maßgeblich auf der Türkei und hatte diese bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts als erreichbaren „Ersatz“⁸⁵ für die nicht zu verwirklichen Kolonisationsaspirationen in Übersee auserkoren. Rohrbach schwebte vor, durch „moralische Eroberungen“, das heißt durch die Gründung deutscher Schulen, Waisenhäuser und medizinischer Versorgungseinrichtungen, die Herzen und Seelen der Türken zu gewinnen und so schließlich auch wirtschaftliche Vorteile zu generieren. Die Vision eines deutsch-türkischen Wirtschaftsraumes ging mit der sogenannten *Mitteuropa*-Strategie einher, die über Österreich-Ungarn und die Balkanstaaten bis zur Türkei einen Wirtschaftsband unter deutscher Führung anvisierte. Dass darin eine vorbereitende Kolonialstrategie lag, die sozialdemokratische Zeitgenossen veranlasste, die

81 Conrad, Sebastian: *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*. München: C. H. Beck, 2010, S. 29.

82 Fuhrmann nennt derer „repräsentative Museen, die bis zum Rand mit Weltkulturerbe-Artefakten, die ausschließlich aus osmanischen Ländern stammen, gefüllt sind, massive langfristige Immigrationen aus post-osmanischen Ländern, vergleichbar mit Migranten aus Südasien im Vereinigten Königreich und Maghrebins in Frankreich oder Jugoslawen in Österreich, und andauernde enge Beziehungen zwischen Südosteuropa und Deutschland.“ Fuhrmann: *Deutschlands Abenteuer im Orient*, 2012, S. 11. – Vgl. zu den Bemächtigungsstrategien der deutschen Archäologie im Osmanischen Reich Willert, Sebastian: „Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt“. *Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892*. In: Lohmann/Böttcher: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 249–277.

83 Seit April 1914 gab Paul Rohrbach zur Verbreitung seiner gleichnamigen Programmatik eines deutschen Imperialismus gemeinsam mit Ernst Jäckh die Wochenschrift *Das größere Deutschland* heraus. Vgl. Burger, Reiner: *Theodor Heuss als Journalist. Beobachter und Interpret von vier Epochen deutscher Geschichte*. Münster: LIT, 1999, S. 192.

84 Mogk, Walter: *Paul Rohrbach und das »Größere Deutschland«*. *Ethischer Imperialismus im Wilhelmischen Zeitalter. Ein Beitrag zur Geschichte des Kulturprotestantismus*. München: Wilhelm Goldmann, 1972, Vorwort.

85 Rohrbach, Paul: *Deutschland unter den Weltvölkern. Materialien zur auswärtigen Politik*. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“, 1908, S. 288. – Erste Ausführungen dazu macht Rohrbach bereits um 1900. Vgl. Rohrbach, Paul: *Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik*, I. Mitteilungen des Evangelisch-sozialen Kongresses, 9 (1900), S. 2–4, hier 3.

Motive eines „friedlichen Imperialismus“ kritisch zu hinterfragen,⁸⁶ deutet Rohrbach in seinem Kolonialprogramm *Deutschland unter den Weltvölkern* (1908) an. Nicht zuletzt um konservative Kolonialbefürworter zu befrieden, räumt er in Bezug auf seine Türkeipolitik ein bleibendes Gefühl der Unzulänglichkeit ein und versichert:

Es muß zugestanden werden, daß bei uns das an sich vorhandene weltpolitische Ideal sich noch nicht [...] zu einem unmittelbar vorliegenden oder konkret definierbaren Objekt unseres politischen Handelns kristallisiert hat. Gerade darum aber müssen wir Tag und Nacht daran arbeiten, die Summe der politischen Kraft zu entwickeln und zu verdichten, die wir eines Tages in die Wagschale werden werfen müssen, wenn entweder im Verlauf der allgemeinen politischen Entwicklung ein solches konkretes Ziel erster Ordnung uns aufleuchtet oder die Gegner zum Stoß ausholen, der uns aus der Bahn schleudern und endgültig zu den Völkern zweiter Ordnung werfen soll. Hier wie dort gilt das Wort vom Tage, der da kommt wie ein Dieb in der Nacht!⁸⁷

Stellt man diese Ausführungen in Rechnung, dann unterscheidet sich der deutsche vom sonstigen europäischen Kolonialismus allein durch die fehlenden Möglichkeiten:⁸⁸ Manifestiert in einem notorischen Gefühl des „Zukurzgekommenseins“⁸⁹ und der innereuropäischen Rivalität um verbleibende Rohstoffquellen und Absatzgebiete, kennzeichnen sie den deutschen Expansionismus und damit auch die Beziehungen zur Türkei.⁹⁰ So wurde das deutsch-türkische Verhältnis seit seiner merklichen Intensivierung durch die Orientpolitik unter Kaiser Wilhelm II. in einem steten Aushandlungsprozess zwischen den weltmachtpolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches, den weltmachtpolitischen Strategien der anderen Großmächte sowie den Interessen und Befindlichkeiten der osmanischen Regierung kalibriert. Eine gänzlich neue Grundlage erhielt die deutsch-türkische Verflechtungsgeschichte durch die Bündnispartnerschaft im Ersten Weltkrieg, die beide Seiten zu einer „Schicksalsgemeinschaft“ zusammenschloss und nach dem Trauma der Niederlage anscheinend mit einem Verdrängungsprozess abgeschlossen wurde.⁹¹

86 Vgl. Spectator: Friedlicher Imperialismus? Eine Polemik über die Ziele des deutschen Imperialismus. *Die Neue Zeit*, 33.16 (1915), S. 481–485.

87 Rohrbach: *Deutschland unter den Weltvölkern*, 1908, S. 345.

88 Vgl. Kundrus: *Von der Peripherie ins Zentrum*, 2009, S. 369.

89 Schöllgen: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, 1981, S. 135.

90 Für Fuhrmann bestimmt sich die deutsche Kolonialideologie aus einer „paradoxen Mischung aus angenommener Überlegenheit und Empathie“. Letztere resultiere aus der Überzeugung, während der Napoleonischen Kriege (1792–1815) selbst unter französischer Kolonialherrschaft gestanden zu haben und von Frankreich an der Nationswerdung und dem Ringen um Kolonien gehindert worden zu sein. Vgl. Fuhrmann: *Deutschlands Abenteuer im Orient*, 2012, S. 15.

91 Vgl. Mangold-Will, Sabine: *Begrenzte Freundschaft. Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen: Wallstein, 2013, Teil I.

Inwiefern das Verdrängte das deutsch-türkische Verhältnis prägte und bis heute prägt, ist hier nicht Gegenstand der Untersuchung, sondern das Verdrängte selbst. Dass die Verflechtungen auf türkischer Seite gleichfalls Bestandteil einer von reziproken Verhältnissen ausgehenden transnationalen deutsch-türkischen Beziehung sind, wird im Sinne der *entangled history* vorausgesetzt, ist hier aber ebenfalls nicht Gegenstand. Fest steht, dass die Beziehungen zur Türkei vor und während des Ersten Weltkrieges auf unterschiedlichen Wegen Eingang in die Lebenswelt und „den Gedanken- und Erfahrungsaustausch der deutschen Gesellschaft“⁹² gefunden haben: 1887 eröffnete in Berlin das *Seminar für Orientalische Sprachen*, das Diplomaten, Kolonialbeamte, Militärs, Kaufleute und Lehrpersonal auf ihre Tätigkeit unter anderem in der Türkei vorbereitete; die Orientreise des Kaisers wurde als Kinderbuch (*Unser Kaiser in Palästina*, 1898) und Brettspiel (*Kaiserfahrt nach Palästina. Ein Gesellschaftsspiel*, 1898) vermarktet;⁹³ Übersetzungen von türkischen Volksliedern, Gedichten und Sagen erreichten den deutschen Markt;⁹⁴ in Berlin konnte man seit 1901 eine Rekonstruktion samt der Fundstücke des von Carl Humann (1839–1896) entdeckten Pergamonaltars bewundern; in Potsdam wurde zu Ehren des jungtürkischen Kriegsministers die Enver-Pascha-Brücke eingeweiht;⁹⁵ Zigaretten mit türkischem Tabak erfreuten sich einer derart großen Beliebtheit, dass kurz nach dem Ersten Weltkrieg allein in Hamburg 43 „Orient-Zigaretten-Fabriken“ ansässig waren.⁹⁶ Generell galten in der Werbung „türkische Namen und Bezeichnungen als Qualitätsmerkmale“⁹⁷, aufwendig handgeknüpfte türkische Teppiche zierten die Wohnstuben des deutschen Bürgertums, das sich in gesteigertem kulturellem Sendungsbewusstsein zunehmend in doppelstaatlichen Vereinen engagierte. Die DTV stieg bis Kriegsende zu einem der bedeutendsten unter ihnen auf und holte türkische Kriegswaisen, Studierende, Schüler und Lehrlinge zur Ausbildung nach Deutschland.⁹⁸ In der Folge wurde Türkisch als

92 Kundrus: Von der Peripherie ins Zentrum, 2009, S. 363.

93 Vgl. Hübner, Ulrich: Zeitvertreib. Die Reise Wilhelms II. in das Heilige Land als Gesellschaftsspiel. In: Kotjatko-Reeb, Jens/Ziemer, Benjamin/Schorch, Stefan (Hg.): Nichts Neues unter der Sonne? Zeitvorstellungen im Alten Testament. Festschrift für Ernst-Joachim Waschke zum 65. Geburtstag, Berlin: De Gruyter, 2014, S. 351–370, hier 351f.

94 Vgl. Rüttimann, Karl-Heinz: Türkei Bibliographie. Vom Osmanischen Reich zur Türkischen Republik. Eine historische Bibliographie von 1500 bis 1950. 4., erweiterte Auflage, Schwäbisch Hall: Karl-Heinz Rüttimann, 2018, S. 144–161.

95 Vgl. Fuhrmann: Potsdam: Die Enver-Pascha-Brücke, 2007, S. 209–214.

96 Vgl. Rahner, Stefan/Schürmann, Sandra: Aufstieg und Fall der Orient-Zigarette. In: Stiftung Historisches Museum Hamburg, <<https://shm.de/de/hamburgwissen/journal/aufstieg-und-fall-der-orient-zigarette>>.

97 Emre, Gültekin: 300 Jahre Türken an der Spree. Ein vergessenes Kapitel Berliner Kulturgeschichte. Berlin: Ararat, 1983, S. 86.

98 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 595–657.

Wahl- und Prüfungsfach an höheren Schulen eingeführt.⁹⁹ Das Türkisch-Lernen hatte Hochkonjunktur: Privatleute boten in Annoncen ihre oft selbst nur mäßigen Sprachkenntnisse an,¹⁰⁰ im ganzen Reich wurden Sprachkurse eingerichtet, in Hamburg (*Hilâl*)¹⁰¹ und Breslau (*Âi jildis*) erschienen türkische Zeitschriften, die sich besonders an Sprachanfänger und ihre Lehrer richteten, türkische Lese- und Wörterbücher, Grammatiken und Lehrbücher¹⁰² fanden reißend Absatz, und deutsche Stahlfederhersteller nutzten diese Popularität, um ihre „Federn für türkische Schrift“¹⁰³ anzupreisen.

„Es entsprach der in der DTV gepflegten Auffassung von der Reziprozität kultureller Vermittlung, wenn sie sich konsequent für das Kennenlernen der türkischen Kultur in der deutschen Öffentlichkeit einsetzte“¹⁰⁴, um alte Deutungen und Repräsentationssysteme zu demontieren und gegen positivere, nicht weniger orientalisierende Bilder auszutauschen, die ein (kultur-)politisches Engagement im Osmanischen Reich rechtfertigten. 72.000 Mark investierte die DTV zu diesem Zweck in Publizistik, deutschlandweite Vorträge und Sprachkurse.¹⁰⁵ Aus postkolonialer Perspektive offenbart sich der deutsche Orientalismus unter anderem darin, dass man selten direkte Begegnungen mit der türkischen Kultur zur Grundlage des gegenseitigen Kennenlernens machte, diese vielmehr zum großen Teil selbst besorgte und nur vereinzelt ausgewählte türkische Autoren, Redner oder Sprachlehrer hinzuzog.¹⁰⁶ Die Versuche, einer wagemutigen Türkeipolitik und später der deutsch-türkischen Bündnispartnerschaft durch eine organisierte Presse- und Informationspolitik öffentliche Zustimmung zu verschaffen, rekurrten einerseits

99 Über die Einführung als Pflichtfach wurde diskutiert. Vgl. Kreiser, Klaus: Halbmond im letzten Viertel und die Konjunktur des Türkisch-Lernens während des Weltkriegs (1914–1918). In: ders. (Hg.): *Germano-Turcica. Zur Geschichte des Türkisch-Lernens in den deutschsprachigen Ländern*. Bamberg: Universitätsbibliothek, 1987, S. 93–99, 98.

100 Vgl. Emre: *300 Jahre Türken an der Spree*, 1983, S. 92.

101 Über die Einführung dieser Zeitschrift berichten die *Posener Lehrerzeitung*, 25.32 (1916), S. 383, die *Hannoversche Schulzeitung*, 52.43 (1916), S. 470 und das *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 55.40 (1916), S. 401.

102 „Die meisten Lehrmittel stammen von ‚Auch-Turkologen‘ und Dilettanten“, die ihre Informationen selbst aus zweiter Hand erhielten und in der Regel nie vor Ort gewesen sind. Kreiser: *Halbmond im letzten Viertel und die Konjunktur des Türkisch-Lernens*, 1987, S. 93. – Zum zweifelhaften Informationswert der deutschen Türkeipublizistik vgl. auch Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 575f.

103 Werbeanzeige von Heintze & Blanckertz Berlin. In: Wely Bey Bolland: *Türkische Schreibschule* (1916). Abgedruckt in: Kloosterhuis, Jürgen: *Zum Kennenlernen des Waffenbruders: Initiativen zur Vermittlung türkischer Kultur in Deutschland von 1914 bis 1918 durch Auslandsvereine – ein Schlaglicht auf die Anfänge der deutschen auswärtigen Kulturpolitik*. In: Kreiser: *Germano-Turcica*, 1987, S. 104.

104 Kloosterhuis: *Zum Kennenlernen des Waffenbruders*, 1987, S. 102.

105 Ebd. S. 103.

106 Vgl. Osterhammel: *Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte*, 1997, S. 599.

auf realpolitische Ereignisse, Interaktionen und Beziehungen; andererseits wurde das Wissen über Türken und die Türkei dabei einem diskursiven Aushandlungsprozess zugeführt. In der Folge änderten sich die Möglichkeitsbedingungen für die weitere Gestaltung der deutsch-türkischen Beziehungen. Diese Wechselwirkungen ging auch am pädagogischen Feld nicht vorbei, das sich von der Flankierung dieser Thematik Vorteile für die Legitimierung und Durchsetzung eigener Interessen versprach.¹⁰⁷

2.2 Transnationale Bildungsräume

*Sie [die Geographie] konnte ein Nebenfach sein, als es noch keine Dampfer, keine Eisenbahnen, keinen Welthandel und Weltverkehr und keine Kolonien für uns gab, aber im Zeitalter der transatlantischen Telephongespräche, der Kabel und Funkenstationen, der Luftschiffahrt und des Weltverkehrs die Geographie als Nebenfach in höheren Schulen zu behandeln, das ist etwas, was man eigentlich überhaupt nicht verstehen kann.*¹⁰⁸

Als Sebastian Conrad und Shalini Randeria 2013 gemeinsam mit Regina Römhild eine zweite Auflage von *Jenseits des Eurozentrismus* publizierten, geschah dies unter bereits im Inhaltsverzeichnis ausgewiesener deutlicher Akzentuierung der Raumkategorie, die die „dichotomischen Betrachtungsweisen der Welt“¹⁰⁹ nun auch als „kolonial konstruierte[...] Raumordnungen“¹¹⁰ fasst. Eine raumsensible Betrachtung transnationaler Geschichte war geradezu überfällig angesichts der Tatsache, dass sich Kategorien wie Nation, Westen, Europa und Raum aufeinander beziehen, dass Kolonialismus mit einer „auf die Spitze getriebenen Vorstellung

107 Dass transnationale Verflechtungsgeschichte und Nationalisierungsprozesse kein Widerspruch sein müssen, zeigen die Beiträge des Sammelbandes *Shaping the Transnational Sphere* (2014). Vgl. Landes, Christopher: Rezension zu Rodogno, David/Struck, Bernhard/Vogel, Jakob (Hg.): *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks, and Issues from the 1840s to the 1930s*. Oxford: Berghahn Books, 2014. H-Soz-Kult, 05.11.2015, <<https://www.hsozkult.de/review/id/reb-22103>>.

108 Lüher-Taube, Elisabeth: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule. *Die Lehrerin*, 32.48 (1915/16), S. 377–379, hier 377.

109 Simo, David: Rezension zu Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus, 2002. H-Soz-Kult, 08.01.2004, <www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-3701>.

110 Randeria, Shalini/Römhild, Regina: Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013). In: Conrad et al.: *Jenseits des Eurozentrismus*, 2013, S. hier 12. – Said spricht in diesem Zusammenhang von „imaginative geography“. Said: *Orientalism*, 2003, S. 71.

vom Raum als zu verteidigendes, zu eroberndes, zu erweiterndes Territorium¹¹¹ arbeitet und sich die Frage, wo sich etwas räumlich befindet, in Abhängigkeit von politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Interessen, Wissenszuwachs und technischem Fortschritt verändert.

Die verstärkte Aufmerksamkeit für Räume in den Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren markierte eine akademische Diskurswende, den *spatial turn*, der ähnlich der transnationalen Geschichte auf die zunehmende Wahrnehmung globalisierter Verflechtungen reagiert, sich aber gegen eine daraus resultierende postmoderne Interpretation von „Enträumlichung“¹¹², also die Vorstellung eines aus verkehrs- und kommunikationstechnischem Fortschritt resultierenden Raumverdichtungs- und letztlich Auflösungsprozesses wehrt.¹¹³ Stattdessen wird dafür plädiert, „neue Verräumlichungsprozesse“¹¹⁴ in den Blick zu nehmen. Während sich die Popularisierung des Raumparadigmas in der Geschichtswissenschaft deutlich geographisch orientiert zeigt – Karl Schlögel beispielsweise erhebt Ortsbegehungen, Spaziergänge und Exkursionen zu methodischen Grundpfeilern geschichtswissenschaftlicher Forschung¹¹⁵ – und dabei nicht zuletzt um das Verhältnis zu „einer politischen Geographie jenseits der Geopolitik“¹¹⁶ ringt, schien die Soziologie lange Zeit ohne „explizit geographische Referenzen“¹¹⁷ auszukommen. Im Raum liest Martina Löw, deren stark rezipierte *Raumsoziologie* (2001) zu dessen Popularisierung „als einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Leitkategorie“¹¹⁸ maßgeblich beigetragen hat, ein Produkt sozialen Handelns: Sie wendet sich von der alltäglichen Raumvorstellung eines rahmenden Behälters ab und fokussiert den Prozess der Raumkonsolidierung, in dem Raum sowohl durch Platzierung von Dingen und Lebewesen an einem Ort (*spacing*) als auch durch menschliche „Syntheseleistung“¹¹⁹ entsteht, die das Platzierte mit Wahrnehmungen und Er-

111 Löw, Martina: Space-Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn. sozialraum.de, 7.1 (2015), <<https://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>>.

112 Vgl. Ahrens, Daniela: Grenzen der Enträumlichung. Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne. Wiesbaden: Springer, 2001.

113 Vgl. Döring, Jörg/Thielmann, Tristan: Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In: dies. (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. 2., unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript, 2008, S. 7–45, hier 14.

114 Vgl. Ahrens: Grenzen der Enträumlichung, 2001, S. 172.

115 Vgl. Schlögel, Karl: Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München: Carl Hanser, 2003.

116 Osterhammel, Jürgen: Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. Neue Politische Literatur, 43 (1998), S. 374–397, hier 375.

117 Döring/Thielmann: Einleitung: Was lesen wir im Raume?, 2008, S. 26.

118 Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt, 2010, S. 285.

119 Löw, Martina: Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 2., durchgesehene Auflage, Opladen: Barbara Budrich, 2006, S. 129.

innerungen in Beziehung setzt. Letzteres sei „weder ein einfacher kognitiver Akt noch ein reines Wahrnehmungsphänomen, sondern geschieht sozial vorstrukturiert durch Institutionen, Konventionen und Diskurse“¹²⁰. Löws Zugang eröffnet eine doppelt-dualistisch angelegte Raumperspektive: Zum einen versteht sie den Prozess der Raumbildung als einen Dualismus aus Handlung und Wahrnehmung; zum anderen geht sie sowohl von einer sozialen Wirkung auf den Raum als auch von einer handlungsstrukturierenden Wirkung des Raumes auf das Soziale aus, wonach also Gesellschaften „grundlegend über Räume geordnet (werden)“¹²¹. Bereits 1997 hatten Löw und Jutta Ecarius konstatiert, dass der „Raumbegriff in erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen gerne vernachlässigt“¹²² werde, und den Versuch unternommen, die Reichweite und Praxisrelevanz raumtheoretischer Ansätze der Soziologie am Beispiel von Bildungsprozessen zu erproben. In der Folgezeit hielt der *spatial turn*, gemessen an einem publizistisch wahrnehmbaren Rauminteresse, Einzug in die erziehungswissenschaftliche Forschung.¹²³ Christel Adick nahm die Diskurswende zum Anlass, Raum als analytische Forschungskategorie für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen. Sie trat an, mittels besonderer Berücksichtigung von Transnationalisierungsprozessen das „nationalstaatliche Paradigma“ in der Erziehungswissenschaft¹²⁴ zu überwinden. Ausgehend von dem in der Migrationsforschung popularisierten Konzept *transnationaler Sozialräume*¹²⁵ und ersten Versuchen, diese als lebensweltliche Rahmung von Bildungs- und Sozialisationsprozessen perspektivisch in Anwendung zu bringen,¹²⁶ plädiert Adick für

120 Löw: Space-Oddity, 2015.

121 Ebd. – Ähnlich Schroer, der fokussiert, wie Räume menschliches Verhalten prägen, Verhaltensweisen ermöglichen oder begrenzen. Vgl. Schroer, Markus: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006, S. 176f.

122 Ecarius, Jutta/Löw, Martina: Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In: dies. (Hg.): Raumbildung, Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen: Leske + Budrich, 1997, S. 7–12, hier 8.

123 Vgl. den Forschungsstand bei Kemnitz, Heidemarie/Jelich, Franz-Josef: Die pädagogische Gestaltung des Raums. Zur Einleitung in diesen Band. In: dies. (Hg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003, S. 9–14, hier 9f.

124 Adick, Christel: Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11.2 (2005), S. 243–269, hier 258–244.

125 Vgl. Pries, Ludger: Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko – USA. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 55–86.

126 Vgl. Fürstenau, Sara: Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7.1 (2004), S. 33–57.

ein Gesamtkonzept transnationaler Bildungsräume, das auch transnationale Bildungsangebote und Konvergenzen, etwa Angleichungstendenzen von Bildungsstandards und -strukturen, die sich unter anderem in Form von grenzübergreifend wirksamen Bildungsabschlüssen und den begleitenden Aushandlungsprozessen manifestieren, erfasst.¹²⁷

In der Historischen Bildungsforschung erziehungswissenschaftlicher Provenienz löste der „Aufbruch in den pädagogischen Raum“ den Wunsch aus, das Raumparadigma werde sich auch unter Fragestellungen zur historischen Ausgestaltung von Erziehung und Bildung als einträglich erweisen. Eine erste Annäherung an *Die pädagogische Gestaltung des Raumes* (2003) in historischer Perspektive lässt zwar erkennen, dass „der pädagogische Raum in seiner Historizität Spiegel von Kontinuität und Veränderung pädagogischen Denken ist“¹²⁸, transnationale oder transkulturelle Ansätze werden in diesem Zusammenhang jedoch noch nicht berücksichtigt. Dagegen nimmt der gemeinsam von Eckhardt Fuchs, Sylvia Kesper-Biermann und Christian Ritzi herausgegebene Sammelband *Regionen in der deutschen Staatenwelt* (2011) den *spatial turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften zum Anlass, „das nationale Paradigma [...] in eine neue Perspektive [zu] stellen“¹²⁹. Der Anspruch hier ist, die „in der interdisziplinären Regional-, Transfer- und Transnationalitätsforschung entwickelten Begriffe und Konzeptionen“¹³⁰ im Konzept der Bildungsräume zusammenzuführen und für die Historische Bildungsforschung fruchtbar zu machen. Obgleich das Vorhaben thematisch am Beispiel der zwischenstaatlichen Bildungsbeziehungen von Reich und Ländern in der deutschen Staatenwelt des 19. Jahrhunderts konkretisiert wird, also „intransnationale und interregionale Prozesse“ in den Blick nimmt, bietet der zugrundeliegende (Bildungs-)Raumbegriff ein „bewusst weites Spektrum von Räumen verschiedener Qualität und Reichweite“¹³¹ an.

127 Adick: Transnationalisierung als Herausforderung, 2005, S. 258–266.

128 Kemnitz/Jelich: Die pädagogische Gestaltung des Raums, 2003, S. 14.

129 Fuchs, Eckhardt/Kesper-Biermann, Sylvia: Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In: dies./Ritzi, Christian (Hg.): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2011, S. 9–27, hier 9f.

130 Ebd. S. 11.

131 Ebd. S. 11, 16.

Diese Forschung wird von Sylvia Kesper-Biermann in Grundlagenartikeln näher systematisiert:¹³² In Anlehnung an Adick, später auch Sabine Hornberg,¹³³ und in Abgrenzung zum stärker geographisch orientierten und vornehmlich in Bezug auf den universitären Bereich der Frühen Neuzeit erprobten Konzept der *Bildungslandschaften*¹³⁴ entwickelt Kesper-Biermann ein Forschungsprogramm, das Bildungsräume unterschiedlicher Ebenen (Kindertagesstätten, (Hoch-)Schulen, Bildungsverwaltungen), Reichweite (lokal, regional, national, transnational) und Kategorien erfasst und die Wechselwirkungen zwischen ihnen in den Blick nimmt: Demnach bezeichnet der Begriff des Bildungsraums erstens physisch greifbare Räume (Klassenzimmer, Schulgebäude und andere Bildungsinstitutionen), zweitens „durch naturräumliche, verwaltungsmäßige oder politische Grenzen markierte Einheiten unterschiedlicher Größenordnung, etwa Städte, Administrationsbezirke oder Staaten“, und drittens „Raumwahrnehmungen und -konstruktionen“¹³⁵. Letztere treten als sogenannte mental maps hervor und konstituieren sich nicht zwangsläufig entlang „politische[r] und geographische[r] Grenzen“¹³⁶, obgleich sie mitunter solche hervorbringen.

Den Eckpfeiler des Konzeptes bildet die Annahme, dass Bildungsräume „zu einem wesentlichen Teil durch Wahrnehmungen und Konstruktionen geprägt, stabilisiert und gegebenenfalls verändert“¹³⁷ werden. In dieser Hinsicht weist es offenkundige Überschneidungen mit soziologischen Raumvorstellungen auf und fokussiert entsprechend auch keine für sich stehenden, isolierten Verbindungen

132 Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Möller, Esther/Wischmeyer, Johannes (Hg.): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, S. 21–41; dies.: Putting the Nation in Perspective: Educational Spaces – a Concept for the Historiography of Education. *IJHE*, 1 (2016), S. 92–95; dies.: Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces. In: Kabisch/Wischmeyer: Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne, 2018, S. 59–71; dies.: Das Konzept transnationaler Bildungsräume. Teilbeitrag in: Böttcher et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918, 2019, S. 114–159, hier 117–120.

133 Vgl. Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 23; dies.: Transnationalising the History of Education, 2018, hier 68. – Sowohl Adick als auch Hornberg rekurrieren für ihren Begriff transnationaler Bildungsräume auf das Konzept transnationaler Sozialräume bzw. transstaatlicher Räume von Ludger Pries und Thomas Faist. Vgl. Adick: Transnationalisierung als Herausforderung, 2005, S. 259f.; Hornberg, Sabine: Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung. Münster: Waxmann, 2010, S. 65–71.

134 Zur Abgrenzung der „verwandte[n] Konzepte“ Bildungsraum und Bildungslandschaft vgl. Töpfer, Thomas: „Bildungsräume“ und „Bildungslandschaften“ – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. Konzeptionelle und methodische Perspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19.1 (2016), S. 83–99, hier 83.

135 Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 25, 26, 27.

136 Kesper-Biermann: Das Konzept transnationaler Bildungsräume, 2019, S. 118.

137 Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 21–41, hier 31.

oder (Transfer-)Beziehungen, sondern die Sichtbarmachung der Raumkonsolidierung, also den Prozess der Verdichtung und Überlagerung „soziale[r] Praktiken, Symbolsysteme und den gemeinsamen Gebrauch von Artefakten“¹³⁸. Anders als die subjektferne Diskurstheorie Foucaults, die für soziologische Raumkonzepte Pate gestanden zu haben scheint, hebt Kesper-Biermann in diesem Zusammenhang die Bedeutung historischer Akteure explizit hervor, die mit ihren Beziehungen, Wahrnehmungen, Visionen, Motiven und deren medialen Repräsentationen soziale Träger raumkonsolidierender Prozesse sind. Im Unterschied zu Adick und Hornberg werden Überlegungen zum transnationalen Bildungsraum nicht auf den zivilgesellschaftlichen Bereich beschränkt, sondern staatliche und nicht-staatliche Akteure gleichermaßen in den Blick genommen.¹³⁹ Auf diese Weise trägt das Konzept zu einer gewinnbringenden Relativierung von (Diplomatie-)Geschichte als Erzählung von den „großen Köpfen“ bei und ermöglicht darüber hinaus, die Beziehungen zwischen gouvernementalen, institutionellen und zivilgesellschaftlichen Strukturen zu untersuchen.

[G]erade im Fall der deutsch-türkischen Beziehungen verschränkten sich um 1900 wirtschaftliche, politische und kulturelle Interessen, agierten die Beteiligten mal im staatlichen Auftrag, mal für eine zivilgesellschaftliche Organisation oder in eigener Initiative, ohne dass sich die Funktionen immer klar voneinander trennen ließen. So arbeitete beispielsweise die 1914 gegründete Deutsch-Türkische Vereinigung (DTV) in der auswärtigen Kulturpolitik, zu der auch der Bildungsbereich gehörte, eng mit dem Auswärtigen Amt zusammen.¹⁴⁰

Das Augenmerk liegt, wie der Historiker Michael Werner feststellt, „auf den Verschränkungen dieser Ebenen, auf den Akteuren, auf den Foren des Austauschs (wie Organisationen und Kongressen) und auf den Modifikationen und Anpassungen von Motiven und Zielen, wodurch Räume und Prozesse in Verbindung gebracht werden“¹⁴¹. In Ergänzung zur Analyse von Netzwerken lässt das Konzept dabei auch die Betrachtung von Akteuren zu, die untereinander in keinem (nachweisbaren) direkten Kontakt gestanden haben, sondern lediglich durch Rezeptionsprozesse und die Partizipation an Diskursen in Beziehung sind. Die damit einhergehende Hervorhebung von Kommunikations-, Austausch- und Transferprozessen verweist auf die ideengeschichtliche Herkunft des Konzeptes, hier auf Ansätze der transnationalen Geschichte, die Kesper-Biermann in einer

138 Kesper-Biermann: *Das Konzept transnationaler Bildungsräume*, 2019, S. 118.

139 Vgl. Kesper-Biermann: *Putting the Nation in Perspective*, 2016, S. 93.

140 Kesper-Biermann: *Das Konzept transnationaler Bildungsräume*, 2019, S. 119.

141 Werner, Michael: Rezension zu Möller, Esther/Wischmeyer, Johannes (Hg.): *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. *H-Soz-Kult*, 07.04.2014, <<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-19959>>.

multidimensionalen, konstruktivistischen, bildungshistorischen Raumperspektive zusammenführt,¹⁴² ohne bestehende Hierarchien und „Machtasymmetrien wie etwa koloniale oder, im Fall des deutsch-osmanischen Verhältnisses, semikoloniale Abhängigkeiten“¹⁴³ zu nivellieren.

Neben der Betonung „neuer Fragehorizonte“ und der Hervorhebung „künftigen Erkenntnisgewinns“ wird in der Multidimensionalität des Konzeptes sowohl die „Gefahr der Konturlosigkeit“¹⁴⁴ als auch – um dieser entgegenzuwirken – die der „Verengung der Perspektive“¹⁴⁵ gesehen. Nicht selten zielt diese Kritik auf die forschungspraktische Durchführbarkeit, die je nach Quellenlage für die Untersuchung von Verflechtungen und Verbindungen fast zwangsläufig ein ebensolches Geflecht teils eklektisch verbundener methodischer Zugänge erfordert und damit das wissenschaftsimmanente Gebot einer „Reinheit der Methode“ zumindest herausfordert. In Anlehnung an Werner, demzufolge sich die Anwendbarkeit und das Erkenntnispotential neuer Forschungsprogrammatiken letztlich durch „die Kärnerarbeit an und mit den Quellen“¹⁴⁶ entscheide, unternimmt die vorliegende Untersuchung den Versuch, das explorative Potential des Konzeptes transnationaler Bildungsräume aufzuzeigen und in einem konkreten Forschungskontext zu erproben.¹⁴⁷ Sie fokussiert den Konsolidierungsprozess des deutsch-türkischen Bildungsraums, also die Verdichtung und Überlappung von Beziehungen, Interaktionen, Wahrnehmungen und Deutungen zu einer Dimension neuer Qualität, in der Bildung und Erziehung von Bedeutung sind. Er lässt sich in mehrfacher Hinsicht als *Bildungsraum* charakterisieren. Erstens über die betrachteten Akteure: Ernst Jäckh, Franz Schmidt und Otto Eberhard sind Bildungsexperten¹⁴⁸ aufgrund ihrer spezifischen Tätigkeiten und Erfahrungen, ihres Wissens über die Türkei und das türkische Bildungswesen sowie ihre Positionen im Diskurs. Zweitens über die betrachteten Mittel der Kommunikation und medialen Repräsentation: Die pädagogische Presse stellt ein berufsspezifisches Kommunikationsforum dar, das eigene (Fach-)Themen verhandelt und sich damit an ein pädagogisch vorgebildetes Publikum wendet. Als Austragungsort eines Aushandlungsprozesses in Pädagogik und Lehrerschaft über fachliches Wissen und berufliches Selbstverständnis stehen Türkei-Berichterstattungen hier per se in

142 Vgl. Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 31.

143 Kesper-Biermann: Das Konzept transnationaler Bildungsräume, 2019, S. 120.

144 Werner: Rezension zu Möller/Wischmeyer, 2014.

145 Ito, Toshiko: Eine Systematik der Bildungsräume? Zur nationalen Sensibilität in der japanischen Bildungsforschung. *IJHE*, 1 (2016), S. 117–121, hier 121.

146 Werner: Rezension zu Möller/Wischmeyer, 2014.

147 Eine erste empirische Untersuchung liefert Somalingam, Thusinta: Doing Diaspora. Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2017.

148 Vgl. Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 36.

einem bildungsbezogenen Kontext. Drittens über den betrachteten historischen Kontext: Seit Regierungsantritt Wilhelms II., besonders aber seit der Gründung eines Schulreferates im AA (1906) hatten sich im Gebiet der Erziehung und Bildung auf vielen Ebenen enge Austauschbeziehungen zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich etabliert. Sie kamen dadurch zustande, dass die Türkei im Zuge ihres Reform- bzw. Modernisierungsprozesses – hin zu einer „neuen Türkei“ als Nationalstaat nach westlichem Vorbild – Bildungsreformwissen anfragte und das Deutsche Reich, gestützt durch seine Weltmachtaspirationen und ein gesteigertes kulturelles Sendungsbewusstsein des deutschen Bürgertums, auswärtige Kulturpolitik in Form von Schulgründungen und Deutschunterricht im Osmanischen Reich unternahm. Private Initiativen wie die DTV mobilisierten finanzstarke Wirtschaftskreise und beteiligten sich ihrerseits an der Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen, um Einfluss zu gewinnen und eine wirtschaftliche Erschließung osmanischer Territorien vorzubereiten; gleichzeitig hofften im Ausland tätige Lehrkräfte, die weltmachtpolitische Bedeutsamkeit, die ihrer Arbeit im Rahmen solcher Pläne eingeräumt wurde, werde zu ihrer ideellen und monetären Anerkennung beitragen. Aus jeweils ganz eigenen Motiven heraus entwickelte sich so eine komplementäre deutsch-türkische Interessenlage, in der Bildungs- und Erziehungsfragen diskutiert wurden, die auf ihrem Höhepunkt deutsche Professoren, Lehrer und Lehrerinnen auf Kulturmission in das Osmanische Reich führte und den bilateralen (Bildungs-)Beziehungen dadurch eine Stabilität verlieh, die den deutsch-türkischen Bildungsraum überhaupt erst hervortreten ließ.

Mit dem Konzept des Bildungsraums wird in der vorliegenden Untersuchung also eine Vielzahl nebeneinander bestehender und sich teilweise überlappender Handlungsebenen angesprochen, von Akteuren und ihren Netzwerken, deutschen Auslandsschulen über transnationale Organisationen bis zum Schulreferat im AA. In ihrer Gesamtheit stützten sie die Vision eines deutsch-türkischen Bildungsraums, der letztlich – so war die Hoffnung – einen deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraum vorbereiten werde und entsprechende geopolitische Aspirationen flankierte. In Anlehnung an Löws Raumverständnis wird dabei davon ausgegangen, dass Akteure, Transferbeziehungen und mediale Rezeptionen nicht nur raumbildende Eigenschaften besaßen, sondern dass der so konstruierte Raum soziales Handeln zugleich ermöglichte und begrenzte.

2.3 Historische Diskursanalyse, soziale Netzwerkanalyse in bildungshistorischer Anwendung und hermeneutisch-interpretative Verfahren

Wie bereits angesprochen, erfordert die Multiperspektivität des Vorhabens eine entsprechende Methodenvielfalt: Gemeinsam mit den theoretischen Grundlagen des Konzeptes transnationaler Bildungsräume bilden auf Michel Foucaults Diskursauffassung rekurrierende Ansätze historisch-semantischer Diskursanalyse, ergänzt durch Zugänge sozialer Netzwerkforschung in bildungshistorischer Anwendung sowie hermeneutisch-interpretative Verfahren den theoretisch-methodischen Rahmen der Untersuchung.

Ihrem Gegenstand entsprechend erfolgt der zentrale methodische Zugang über die historische Diskursanalyse nach Achim Landwehr (2009). Landwehr selbst spricht in Bezug auf das von ihm entworfene diskursanalytische Vorgehen von „Vorschlägen“ und „Arbeitsmöglichkeiten“¹⁴⁹; die Untersuchungsschritte werden im Hinblick auf die Zielsetzung des Vorhabens in einer Foucault'schen Tradition als „Werkzeugkiste“¹⁵⁰ verstanden und um Überlegungen aus angrenzenden Forschungsprogrammen ergänzt.

Diskurse bzw. diskursive Formationen werden dabei verstanden als historisch-spezifische und zugleich mit Machtverhältnissen verschränkte Wissens- und Sagbarkeitsräume, die zwischen Denken und Sprechen angesiedelt sind¹⁵¹ und aufgrund ihrer historisch-sozial konstruierten Beschaffenheit Wirklichkeiten „mit samt dem dazu gehörigen Wissen hervor(bringen)“¹⁵². Sie bilden sich entlang funktions-tragender, regelmäßig auftretender sprachlicher wie nichtsprachlicher Aussagen (*énoncés*) zu einem feststehenden Themenkomplex und können anhand dessen im Analyseprozess identifiziert werden.¹⁵³

Das diskursanalytische Vorgehen folgt der Fragestellung der Untersuchung: In ihrem Fokus stehen das Wissen über Türken und die Türkei in Pädagogik und Lehrerschaft der Wilhelminischen Ära, seine Konstituierungsbedingungen und historischen Bezüge sowie die Grenzen dieses Wissens.¹⁵⁴ Sie folgt der These, dass das Wiss- und Sagbare jener Zeit für den Konsolidierungsprozess eines deutsch-türkischen Bildungsraums konstitutiv gewesen ist, bis heute im kollektiven Un-

149 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 14.

150 Vgl. Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht. Berlin: Merve, 1976, S. 53; Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hg.) in Zusammenarbeit mit der Diskurswerkstatt DISS: Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast, 2010, S. 126.

151 Vgl. Busse, Dietrich: Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. Linguistische Diskursgeschichte, 31.86 (2000), S. 39–53, hier 40.

152 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 21.

153 Vgl. ebd. S. 127.

154 Vgl. ebd. S. 91ff.

bewussten fortwirkt und auf die Historiographie der Pädagogik und das Selbstverständnis der Lehrerschaft auf die eine oder andere Weise weiter einwirkt. Der historisch-sozial konstruierte Charakter von Wissen, verstanden als das Resultat einer „Vermittlung von Subjekt, Praxis und Materialität“¹⁵⁵, verweist dabei auf die eigentlichen fundamentalen Fragen der historischen Diskursforschung, nämlich: „[W]as wird in einer bestimmten historischen Situation als gegebene Wirklichkeit angenommen“¹⁵⁶, und wie hat sich die für „real“ gehaltene Wirklichkeit, samt des für „wahr“ gehaltenen Wissens, im historischen Prozess ausgebildet („Genealogie“)¹⁵⁷ und verändert („Wandel“)¹⁵⁸?

Um speziell die Wissensproduktion der Pädagogik mit ihrer Eigentümlichkeit, Wissen zu re-konfigurieren und zu transferieren, in den Blick zu nehmen, greift das der Untersuchung zugrundeliegende Diskursverständnis Modifikationen von Jürgen Link auf. Link fasst Foucaults spezifischen, das heißt nach eigenen Interessen entwickelten,¹⁵⁹ vergleichsweise eng begrenzten, Diskursbegriff als wissenschaftlichen *Spezialdiskurs* und ergänzt ihn durch den des *Interdiskurses*.¹⁶⁰ Interdiskurse bilden verbindende, reintegrierende Sinnräume,¹⁶¹ die zwischen den Spezialdiskursen wie „Brücken“ vermitteln, dabei zur Entdifferenzierung der Wissensproduktion beitragen und zugleich an der Ausformung von historisch spezifischem „Alltagswissen“, den *Elementardiskursen* beteiligt sind.¹⁶² Wie sich zeigt, orientierte sich das Wissen über „die Türkei“ und „die Türken“ in Pädagogik und Lehrerschaft in der Regel nicht unmittelbar an den Spezialdiskursen der Orientalistik, Geographie oder (Völker-)Psychologie, sondern häufig – das legen zahlreiche Übernahmen aus der politischen in die pädagogische Presse nahe – am mediopolitischen Diskurs. Mit Link werden nachfolgend sowohl Pädagogik als auch Mediopolitik als solche vermittelnden Interdiskurse gefasst. Ihre diskursiven Verschränkungen untereinander wie auch der Austausch sowohl mit anderen

155 Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Berlin: Suhrkamp, 2014, S. 440.

156 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 22.

157 Vgl. ebd. S. 19.

158 Vgl. Landwehr, Achim (Hg.): Diskursiver Wandel. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

159 Vgl. Brieler, Ulrich: »Foucaults Geschichte«. Geschichte und Gesellschaft, 24 (1998), S. 248–282, hier 253.

160 Vgl. Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 433–458, hier 437.

161 Wrana et al.: DiskursNetz, 2014, S. 203.

162 Vgl. Link: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik, 2011, S. 412, 414; Wrana et al.: DiskursNetz, 2014, S. 129f.

Ebenen als auch angrenzenden Diskursen werden in den Blick genommen und im Hinblick auf die Re-Konfiguration des Wissens über Türken und die Türkei im pädagogischen Diskurs verfolgt.

Im Fokus der Analyse stehen der diskursive Wandel – manifestiert in „minimalen Begriffsverschiebungen bis hin zum Verschwinden ganzer diskursiver Formationen“¹⁶³ – von den Anfängen einer ambitionierten, expansionswilligen Orientpolitik unter Kaiser Wilhelm II. bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Wandel wird dabei mit Landwehr als „Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen“¹⁶⁴ verstanden und verweist auf den unauflösbaren Nexus von Wissen und Macht („Macht-Wissen-Komplex“) als das zentrale Element der Foucault’schen Diskurstheorie.¹⁶⁵ An dieser Stelle bieten sich Anschlussmöglichkeiten an die von Siegfried und Margarethe Jäger konzipierte *kritische Diskursanalyse*¹⁶⁶ an, die den gesellschaftlichen Prozess des Ringens um die „legitimen Definitionen der Wirklichkeit“¹⁶⁷ („Deutungskämpfe“) hervorhebt und zu dekonstruieren versucht.

Für den Blick auf die Machtverhältnisse eines Diskurses werden in Anlehnung an die *wissensoziologische Diskursanalyse* nach Reiner Keller Sprecherpositionen als „Orte legitimen Sprechens innerhalb von Diskursen, die von sozialen Akteuren unter bestimmten Bedingungen eingenommen und interpretiert werden können“¹⁶⁸, fokussiert. Foucault berücksichtigt den Akteur bzw. das Subjekt zwar in seiner Materialität als Träger von Aussagen, entwirft jedoch Diskurs als „überindividuelle Wirklichkeit“¹⁶⁹, die die Frage nach dem zu einem gegebenen Zeitpunkt Wissbaren (und Nicht-Wissbaren) zulässt, aber Subjekte oder Akteure systematisch unterbelichtet. Im Unterschied dazu betont die wissensoziologische Diskursanalyse „die Rolle der handelnden Akteure im Prozess der Diskurs-

163 Füssel, Marian/Neu, Tim: Doing Discourse. Diskursiver Wandel aus praxeologischer Perspektive. In: Landwehr: Diskursiver Wandel, 2010, S. 213–235, hier 217.

164 Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung. In: ders.: Diskursiver Wandel, 2010, S. 11–28, hier 19. – Landwehr bezieht sich hier auf die in der Diskursforschung breit rezipierte Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Vgl. Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. 2. Auflage, Wien: Passagen, 2000.

165 Vgl. Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 91f.

166 In Abgrenzung zur Critical Discourse Analysis und in Anlehnung an ihre institutionelle Heimat am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) auch Duisburger Diskursanalyse genannt. Vgl. Wrana et al.: DiskursNetz, 2014, S. 87f., 93f.

167 Ebd. S. 68.

168 Keller, Reiner: Wissensoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011a, S. 223.

169 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 93.

produktion“, die „sowohl als diskursiv konstituierte wie als regelinterpretierend Handelnde“¹⁷⁰ in Erscheinung treten und zu seiner Dynamik beitragen.

Diskurse sprechen nicht für sich selbst, sondern werden erst durch Akteure ‚lebendig‘. Akteure vollziehen die Akte, durch die Diskurse existieren; sie schaffen die entsprechenden materiellen, kognitiven und normativen Infrastrukturen; sie sprechen und schreiben für den Diskurs und aus dem Diskurs heraus. Sie tun dies in institutionell strukturierten Zusammenhängen: in Universitäten, Parlamenten, am häuslichen Schreibtisch, in den Massenmedien. Sie treten dabei auf als Sprecher und Repräsentanten mehr oder weniger großer sozialer Gruppen (kollektiver Akteure): Experten(gruppen), politische Gruppe, Protestgruppen, Professionen, Organisationen. [...] Diskurs-Akteure agieren interessenbezogen, strategisch, taktisch. Sie benutzen verschiedene Ressourcen und Strategien, um ihre Deutungen zu generieren und zu verbreiten.¹⁷¹

Ogleich besonders die Frage nach dem Wandel von Diskursen, wie auch Marian Füssel und Tim Neu betonen,¹⁷² die Bedeutung sozialer Akteure unterstreicht, sind weder die wissenssoziologische Diskursanalyse noch sonstige auf Foucault rekurrierende Ansätze diskursanalytischer Forschung aus sich heraus in der Lage, die „Individualität singulärer Subjekte“¹⁷³ in den Blick zu nehmen. Für die hier zum Untersuchungsgegenstand erhobene Frage der Konsolidierung eines bestimmten Bildungsraums mit seinen historischen Akteuren, ihren Beziehungen, Motiven und Visionen sind daher die beschriebenen diskursanalytischen Zugänge durch Ansätze der *sozialen Netzwerkanalyse* in bildungshistorischer Perspektive zu ergänzen,¹⁷⁴ um „den Dualismus von intentionaler Handlung und umgebender, prägender Struktur“ in den Blick zu nehmen und die „Mikroebene des individuellen Verhaltens mit der Makroebene gesamtgesellschaftlicher Prozesse gewinnbringend [zu] verknüpfen“¹⁷⁵. Dies scheint nicht zuletzt unter einer transnationalen Perspektive geboten, die schon durch ihre Begrifflichkeiten (Verflechtung,

170 Keller: Wissenssoziologische Diskursanalyse, 2011a, S. 11, 12.

171 Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: ders./Hirsland, Andreas/Schneider, Werner (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden. 3., erweiterte Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011b, S. 123–158, hier 147.

172 Füssel/Neu: Doing Discourse, 2010, S. 213–235.

173 Keller: Wissenssoziologische Diskursanalyse, 2011a, S. 221.

174 Vgl. Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hg.): Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013. – Zur Ergänzung beider Zugänge siehe Agai, Bekim: Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts. 2. Auflage, Hamburg: EB-Verlag, 2008.

175 Düring, Marten/Keyserlingk, Linda von: Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften. Historische Netzwerkanalyse als Methode für die Erforschung von historischen Prozessen. In: Stützel, Rainer/Jordan, Stefan (Hg.): Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2015, S. 337–350, hier 339, 342.

Verstrickung, Transfer) auf die relationalen Beziehungen zwischen Akteuren¹⁷⁶ verweist und speziell der Verdichtung von (Transfer-)Beziehungen, über einzelne Verbindungen hinaus, raumbildende Eigenschaften einräumt. Dabei geht es der vorliegenden Untersuchung nicht um eine umfassende Darstellung, die alle „Verbindungen und Elemente eines Netzwerkes“¹⁷⁷ erfasst, sondern darum, sich in Anlehnung an Andreas Hoffmann-Ocon sowie Marten Düring und Linda von Keyserlingk einen cleveren „Eklektizismus und ein pragmatisch-instrumentelles Verhältnis“¹⁷⁸ zur sozialwissenschaftlichen Netzwerktheorie zu Nutze zu machen, um „Hinweise und Ansatzpunkte für eine spätere Interpretation“¹⁷⁹ zu generieren. Entsprechend zielt sie darauf, durch exemplarische Betrachtung netzartiger Verbindungen den „Handlungsspielraum [ausgewählter Akteure, ihre Sozialkontakte und Transferbeziehungen] unter Berücksichtigung der jeweiligen politischen, ökonomischen und sozialen Umstände“¹⁸⁰ aufzuzeigen und so die dynamische, prozesshafte Verdichtung – hier gefasst als Konsolidierung – des deutsch-türkischen Bildungsraums im Sinne einer *egozentrierten Netzwerkanalyse* sichtbar zu machen.

Zu diesem Zweck wird ein soziales Netzwerk mit Thomas Schweizer als eine Menge von Akteuren verstanden, die untereinander durch Beziehungen verbunden sind,¹⁸¹ und in Anlehnung an Bourdieus Feldtheorie davon ausgegangen, dass „die Beziehungen, die ein Akteur innehat, für ihn auch den Zugang zu Ressourcen dar(stellen)“¹⁸², also als Sozialkapital wirksam werden, das den Zugang zu ökonomischem wie kulturellem Kapital erleichtert.¹⁸³ Auf diese Weise können neben den kultur- auch die wirtschaftspolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches in der Türkei in den Blick genommen werden, die im pädagogischen Diskurs rege mitverhandelt wurden.

Angesicht des historischen Gegenstandes und der damit verbundenen fragmentarischen Quellengrundlage, deren Lücken nicht wie in der gegenwartbezogenen Netzwerkforschung durch Interviews, Fragebögen und Ähnliches geschlossen

176 Akteure können einzelne Personen, Gruppen, Institutionen und Organisationen sein.

177 Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut/Frank, Keno/Kulin, Sabrina: Einleitung. In: dies. (Hg.): Soziale Netzwerkanalyse. Münster: Waxmann, 2012, S. 9–18, hier 11.

178 Hoffmann-Ocon, Andreas: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive – Versuch einer disziplintheoretischen Annäherung. In: Grunder et al.: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive, 2013, S. 23–32, hier 27.

179 Düring/Keyserlingk: Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften, 2015, S. 347f.

180 Ebd. S. 337.

181 Vgl. Schweizer, Thomas: Netzwerkanalyse als moderne Strukturanalyse. In: ders. (Hg.): Netzwerkanalyse. Ethnologische Perspektiven. Berlin: Reimer, 1989, S. 1–32, hier 1.

182 Fickermann et al.: Einleitung, 2012, S. 11.

183 Vgl. Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, 1983, S. 183–198.

oder gar durch Algorithmen relativiert werden können,¹⁸⁴ sondern einen hohen Grad an *ex post* Re-Konstruktion erfordern,¹⁸⁵ ist es nötig, ergänzend qualitative Analyseverfahren heranzuziehen,¹⁸⁶ um „plausible Erklärungsmuster für das Verhalten von Akteuren in konkreten historischen Situationen“¹⁸⁷ zu erzeugen.

Sowohl (historische) Diskurs- als auch Netzwerkuntersuchungen kommen demnach nicht gänzlich ohne quellennahe Interpretationen aus. Besonders die Verbindung von Diskursanalyse und Hermeneutik, als Theorie der Interpretation, ist häufig als eine Art „prekäres Verhältnis“¹⁸⁸ beschrieben worden. Diese Einschätzung beruht auf der Annahme, klassisch hermeneutische Verfahren suchten stets „nach einem ‚verborgenen Sinn‘ [...] hinter der (sprachlich textuellen) ‚Oberfläche‘“¹⁸⁹. Mit Rekurs auf Landwehr werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hermeneutisch-interpretative Verfahren jedoch nicht genutzt, um die „Wahrheit“ hinter der Oberfläche zu erkennen. Vielmehr wird auf der Grundlage einer breiten Quellenbasis versucht, nach den Bedingungen der Konstruktion des Sagbaren zu fragen,¹⁹⁰ also danach, „welche Aussagen zu welchem Zeitpunkt und an welchem Ort auftauchen“¹⁹¹ und vor allem *warum*. Dabei wird mit Dietrich Busse nicht nur das Offensichtliche, Intendierte zu beschreiben versucht, die *Oberflächensemantik*, sondern ebenso die *Tiefensemantik*, „das mitschwingende Wissen, das als selbstverständlich Vorausgesetzte und damit nicht bewusst Gemachte, nicht explizit Thematisierte“¹⁹². Obgleich man sich damit nicht auf der Suche nach der „endgültigen Wahrheit“ befindet, sondern, wie Keller in diesem Zusammenhang betont, quellenfundierte, auf Nachvollziehbarkeit zielende „Auslegungsarbeit“ betreibt, bleibt die Analyse *konstruktiv*, das heißt sie generiert „aus den Daten heraus Interpretationen, [...] die so in den Daten selbst nicht enthal-

184 Vgl. Düring/Keyserlingk: *Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften*, 2015, S. 343.

185 Vgl. Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter: Vorwort der Herausgeber. In: dies. (Hg.): *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013, S. 9–16, hier 9.

186 Vgl. Goldbeck, Johanna: *Volksaufklärerische Schulreform auf dem Lande in ihren Verflechtungen*. Das Besucherverzeichnis der Reckahner Musterschule Friedrich Eberhard von Rochows als Schlüsselquelle für europaweite Netzwerke im Zeitalter der Aufklärung. Bremen: Edition Lumière, 2014, S. 148.

187 Häberlein, Mark: *Netzwerkanalyse und historische Elitenforschung. Probleme, Erfahrungen und Ergebnisse am Beispiel der Reichsstadt Augsburg*. In: Dauser, Regina/Hächler, Stefan/Kempe, Michael/Mauelshagen, Franz/Stuber, Martin (Hg.): *Wissen im Netz: Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie, 2008, S. 315–328, hier 328.

188 Busse: *Diskursanalyse und Hermeneutik*, 2015, S. 63.

189 Ebd. S. 65.

190 Vgl. Landwehr: *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 92.

191 Ebd.

192 Busse: *Diskursanalyse und Hermeneutik*, 2015, S. 84.

ten waren und nicht enthalten sein können“¹⁹³. Vor diesem Hintergrund ist die Notwendigkeit einer permanenten kritischen Reflexion des Interpretationsprozesses evident.

2.4 Quellen und Herangehensweise

Die Durchführung der Analyse bedarf verschiedener Untersuchungsschritte, die nachfolgend skizziert werden. Der Bestimmung der Quellengrundlage sowie ihre forschungsgeleitete Zusammenstellung (Korpusbildung) wird dabei eingehend Beachtung geschenkt, da beides mit Landwehr bereits als subjektiver Selektions- und Konstruktionsprozess bzw. als Teil der Analyse verstanden wird, über den es umfassend „Rechenschaft abzulegen (gilt)“¹⁹⁴.

Die historische Rekonstruktion erfolgt primär auf der Basis pädagogischer Zeitschriften und Zeitungen¹⁹⁵. Diese werden mit Matthias Busch als spezifische „Periodika mit einer Ausrichtung auf *pädagogische* Themen und eine *pädagogisch geschulte* Autoren- und Leserschaft“¹⁹⁶ definiert. Obgleich pädagogische Periodika in der jüngeren Forschung selten selbst zum Untersuchungsgegenstand erhoben wurden,¹⁹⁷ sind sie in der Historischen Bildungsforschung wie in der Geschichtswissenschaft als fruchtbare Materialgrundlage etabliert.¹⁹⁸ Als Quellenbasis für eine historische Diskursanalyse im Allgemeinen und das vorliegende Forschungsvorhaben im Besonderen eignen sie sich aus mehreren Gründen: Erstens, ihr kon-

193 Keller spricht von einem „Plädoyer für die Interpretation“. Keller, Reiner: Diskurse und Dispositive analysieren: die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. *Historical Social Research*, 33.1 (2008), S. 73–107, hier 79f.

194 Landwehr: *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 102.

195 Die Unterscheidung zwischen Zeitschriften und Zeitungen erscheint oft wahllos. Vgl. Fischer, Heinz-Dietrich: Die Zeitschrift im Kommunikationssystem. In: ders.: *Deutsche Zeitschriften des 17. bis 20. Jahrhunderts*. Pullach: Dokumentation, 1973, S. 11–27, hier 11.

196 Busch: *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik*, 2016, S. 49.

197 Vgl. für einen Überblick von den Anfängen der pädagogischen Presse bis zur Machtergreifung Hitlers Ritzki, Christian: *Scripta Paedagogica Online*. Digitales Textarchiv zur deutschsprachigen Bildungsgeschichte. In: Thaller, Manfred (Hg.): *Digitale Bausteine für die geisteswissenschaftliche Forschung*. Göttingen: Duehrkohp u. Radicke, 2003, S. 103–135; speziell zum 18. Jahrhundert Kersting, Christa: *Pädagogische Zeitschriften*. In: Fischer, Ernst (Hg.): *Von Almanach bis Zeitung: ein Handbuch der Medien in Deutschland 1700–1800*. München: C. H. Beck, 1999, S. 266–284; zum Nationalsozialismus Horn, Klaus-Peter: *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus*. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996; in transnationaler Perspektive als Medium kulturellen Austauschs Haenggeli-Jenni, Béatrice/Fontaine, Alexandre/Bühler, Patrick: *Austausch pädagogischer Ideen auf dem Papier*. *Pädagogische Zeitschriften und transnationaler Wissenstransfer (1850–2000)*. Themenheft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36.1 (2014).

198 Vgl. den Forschungsstand bei Busch: *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik*, 2016, S. 47.

tinuierliches, periodisches und gleichförmiges Erscheinen stellt eine fortlaufende Aktualisierung des Inhaltes sicher und ermöglicht dadurch die Betrachtung diskursiven Wandels über einen längeren Untersuchungszeitraum hinweg. Zweitens, anders als Enzyklopädien und Schulbücher nehmen sie sowohl historische Ereignisse als auch aktuelle Fragestellungen, die unter Umständen nur für den Moment von Bedeutung sind, zeitnah, mitunter ungefiltert auf und sind dabei Teil eines lebhaften Aushandlungsprozesses um gültige Interpretationen und für „wahr“ gehaltenes (Fach-)Wissen. Drittens, im Zuge dessen bilden sie nicht nur ein breites Spektrum möglicher Sprecherpositionen, sondern gleichfalls die Ränder und Grenzen des Diskurses ab.¹⁹⁹

Die hier untersuchten Zeitschriften waren „zentrale Medien der Selbstvergewisserung und Verständigung des entstehenden Berufszweigs der praktischen Pädagogen, der deutschen Lehrerschaft“²⁰⁰, die sich verstärkt seit der Mitte des 19. Jahrhunderts zu epistemischen Gemeinschaften zusammenschließen begann.²⁰¹ Als „Instrument disziplinär spezialisierter Kommunikation“²⁰² halfen sie dabei, ein spezifisch pädagogisches Berufswissen zu generieren,²⁰³ und eröffneten für Autoren und Leserschaft vielfältige Partizipationsmöglichkeiten im „Kampf um die soziale und wirtschaftliche Hebung des Standes“²⁰⁴.

Zur pädagogischen Presse gehören sowohl Fachzeitschriften, die „sich vorwiegend mit dem Fach als solchem befassen“, als auch Schul- und Lehrerzeitungen mit standes- und berufspolitischer Ausrichtung, welche „hauptsächlich die persönlichen Interessen der Fachangehörigen vertreten“²⁰⁵. Erstere erheben einen „gewissen wissenschaftlichen Anspruch“²⁰⁶, erscheinen monatlich oder sogar nur einmal im Quartal und flankierten die Etablierung der deutschen Pädagogik als akademisches Fach von der „prädisziplinären Phase“²⁰⁷ bis zur Erstinstitutionali-

199 Vgl. Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar/Helm, Ludger: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994, S. 237–268, hier 239.

200 Lohmann et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen, 2013, S. 752.

201 Vgl. Landes: Rezension zu Rodogno et al., 2015.

202 Stichweh, Rudolf: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984, S. 394.

203 Vgl. Ritz: Scripta Paedagogica Online, 2003, S. 106.

204 Buchheit, Otto: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871–1914. Mit einem Anhang: Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871–1914. Würzburg–Aumühle: Konrad Tritsch, 1939, S. 2.

205 Luck, Georg: Die deutsche Fachpresse. Eine volkswirtschaftliche Studie. Tübingen: Verlag von Wilhelm Kloeres, 1908, S. 5.

206 Zymek: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1975, S. 12.

207 Ritz: Scripta Paedagogica Online, 2003, S. 104.

sierung im 20. Jahrhundert.²⁰⁸ Letztere sind durch die besondere Aktualität des Inhalts, die enge Beziehung zum Vereinswesen, ihr häufiges, in der Regel ein- bis zweiwöchentliches Erscheinen und die Nähe zur politischen Tagespresse gekennzeichnet.²⁰⁹ Obgleich sie häufig thematisch auf die „spezifischen Erwartungen von Schule und Lehrerstand“ zugeschnitten sind, „beteiligen sich am pädagogischen Diskurs, wie er in Zeitschriften geführt wird, auch Nicht-Lehrer, wie Schulaufsichtsbeamte, Lehrerbildner, Theologen“²¹⁰. Sie sind daher besonders geeignet, die Verknüpfungen mit unterschiedlichen Diskursebenen in den Blick zu nehmen. Die Zusammenstellung des Quellenmaterials wird angeleitet von Landwehrs Ordnung des Diskurses entlang dreier Korpusdimensionen: Für die vorliegende Untersuchung grenzen die gewählte Fragestellung sowie die Bestimmung des Untersuchungszeitraumes das prinzipiell zur Verfügung stehende *virtuelle Korpus*, das heißt die aus der Zeit der Wilhelminischen Ära noch erhaltenen, recherchierbaren Beiträge aus der ursprünglichen „Gesamtheit aller Äußerungen“²¹¹ (*imaginäres Korpus*) zum Türken- und Türkeidiskurs ein. Eine daraus anhand unterschiedlicher Kriterien und Voraussetzungen getroffene Auswahl bildet dann das *konkrete Quellenkorpus* dieser Untersuchung. Berücksichtigt wurden zunächst alle deutschsprachigen Periodika, die in dem von Otto Buchheit herausgegebenen „Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871–1914“²¹² gelistet sind, die unter Berücksichtigung von Vorgänger- und Nachfolgeorganen zwischen 1888 und 1918 mindestens fünf Jahre lang im Deutschen Reich veröffentlicht wurden und in den Beständen der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin,²¹³ der „zweitgrößte[n] pädagogische[n] Spezialbibliothek Europas“²¹⁴, sowie der Martha-Muchow-Bibliothek der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg einzusehen sind.

208 Vgl. Horn, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003.

209 Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 8.

210 Ritzi: Scripta Paedagogica Online, 2003, S. 110.

211 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 102.

212 Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 225–258.

213 Die BBF ist durch ihre geschichtliche wie lokale Entwicklung von der Deutschen Lehrerbücherei zur Spezialbibliothek geprägt. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der Zusammensetzung ihres Bestandes wider. Vgl. Ritzi, Christian: Vorwort. In: ders./Geißler, Gert (Hg.): Wege des Wissens. 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, 2. Auflage, Berlin: Weidler, 2003, S. 5. – Ein Teil des Bibliotheksbestandes wird unter der Bezeichnung Scripta Paedagogica Online (SPO) als retrodigitalisierte, fortlaufend ergänzte Sammlung zur Verfügung gestellt. Die Quellenerhebung der vorliegenden Untersuchung erfolgte 2015/2016, also zu einer Zeit, da die Digitalisate der SPO nur als Images und nicht als durchsuchbare Volltexte vorlagen.

214 Ritzi: Scripta Paedagogica Online, 2003, S. 116.

Buchheit selbst gibt eine fachliche Einteilung der pädagogischen Zeitschriften vor,²¹⁵ die zur weiteren Einschränkung des Korpus herangezogen wurde: Amtliche Mitteilungsblätter, pädagogische Bibliographien, Anzeigebblätter sowie Periodika zum Thema „Schulverwaltung“, „Schulhygiene“, „Pädagogische Psychologie“, „Lehrmittelwesen“, „Eltern und Schule“ sowie „Kleinkinderpflege“ wurden nicht berücksichtigt. Stichprobenartige Untersuchungen exemplarischer Periodika aus diesen Kategorien ließen aufgrund des Inhalts, der fehlenden internationalen Ausrichtung oder der adressierten Leserschaft keine relevanten Beiträge zum untersuchten Diskurs erwarten. Auch fachdidaktische Zeitschriften wurden ausgeschlossen, weil nicht die Rekonstruktion des Türken- und Türkeidiskurses in der performativen Praxis des Unterrichts an deutschen Schulen vorgesehen ist, sondern sich die Analyse demgegenüber auf den semantischen Wandel in den Wissenskonstruktionen selbst konzentriert. Da die Auswahl der Quellen durch den Bestand der Bibliotheken begrenzt ist²¹⁶ und gerade die manuelle Methode der Quellenrecherche „blinden Flecken“ Vorschub leistet, kann eine lückenlose Abbildung des virtuellen Korpus weder gewährleistet werden noch als erstrebenswert gelten. Gleichwohl ist der Zuschnitt des bearbeiteten Quellenkorpus – gekennzeichnet durch die „Wiederholung und Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenem“²¹⁷ – geeignet, den Türken- und Türkeidiskurs in Pädagogik und Lehrerschaft „umfassend zu repräsentieren“²¹⁸. Die Jahresinhaltsverzeichnisse der verbliebenen rund 240 pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften wurden nach Beiträgen mit den Schlagwörtern „Türkei“, „Türk“, „türkisch“ und – auf das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum des Osmanischen Reiches abzielend – „Konstantinopel“, ferner „Bagdad-Bahn“ und „Orient“²¹⁹ durchsucht.²²⁰ Rezensionen und Buchbesprechungen wurden nur in

215 Vgl. Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 225.

216 Vor allem Kriegsjahrgänge fehlen häufig.

217 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 102.

218 Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, 7., vollständig überarbeitete Auflage, Münster: Unrast, 2015, S. 124.

219 Der Orientbegriff, nach Edward Said ein loser, konstruierter Sammelbegriff und Projektionsfläche für das „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 kaum, stattdessen bereits seit dem 12. Jahrhundert meist „Türkei“ benutzt. Vgl. Said: Orientalism, 2003, S. 58; Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 2f.

220 Die Schlagwortsuche und die Festlegung entsprechender Schlüsselbegriffe birgt das Risiko, dass relevante Darstellungen, die unter weniger einschlägig gewählten Überschriften erscheinen, durch das Analyseraster fallen und unberücksichtigt bleiben. Entsprechend muss dieses Vorgehen als „offenes Konzept“ ausgewiesen werden, das im Zuge der Materialzusammenstellung für eine fortlaufende Aktualisierung der Begrifflichkeiten sorgt und im Zweifelsfall durch die Identifizierung von themenrelevanten Textstellen Informationsverlust zu verhindern sucht.

Ausnahmefällen berücksichtigt, da sie in der Regel über bloße Ankündigungen hinaus keinen Erkenntnisgewinn bringen. Dagegen wurden kleinere Beiträge aus Kategorien wie „Mitteilungen“ oder „Rundschau“, die oftmals nicht mit spezifizierten Teilüberschriften im Inhaltsverzeichnis auftauchen, bewusst mit in die Untersuchung einbezogen, weil gerade sie einen Eindruck davon vermitteln können, wie präsent ein Thema auch auf anderen Diskursebenen gewesen sein muss: Kurze Mitteilungen versprechen für den Leser nur dann einen Erkenntnisgewinn, wenn dieser sie in einen größeren Kontext einordnen, mit seinem Vorwissen verknüpfen und mit bereits in diesem Zusammenhang diskutierten Ereignissen verbinden kann.

Der Prozess der Materialerhebung brachte rund 530 Artikel aus 87 verschiedenen Zeitschriften mit einschlägigem thematischem Bezug zum Vorschein, aus denen sich das konkrete Quellenkorpus zusammensetzt – ergänzt durch diskursrelevante Monographien, gedruckte Reden und Vorträge, Flugblätter, enzyklopädische Einträge, Artikel aus nicht-pädagogischen Zeitschriften sowie biographische Erinnerungen einzelner herausgehobener Akteure der damaligen deutsch-türkischen Beziehungen. Die strukturanalytische Systematisierung des Quellenmaterials erfolgte mit dem Literaturverwaltungsprogramm *EndNote* und verfolgte zunächst das Ziel, das Material übersichtlich darzustellen und zu ordnen. Im Zuge dessen wurden alle Diskursbeiträge mit bibliographischen Angaben versehen, Zusammenfassungen angefertigt, *Keywords*, Kernzitate sowie Hinweise auf Doppelungen und Wiederabdrucke hinterlegt. Ergänzt wurden diese Daten um Angaben zu den Autoren und Schriftleitern eines Mediums sowie Hinweisen zu ihrem historisch-medialen Entstehungskontext. Letzterer wurde mit Hilfe der breiten geschichtswissenschaftlichen Forschungsliteratur weiter aufbereitet, um die im Quellenkorpus enthaltenen Konstruktionen unter faktographischen Aspekten zu überprüfen und in Anlehnung an Landwehr den Blick zu schärfen für die „politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gesamtsituation“²²¹. Anschließend konnten in mehreren *close reading*-Durchgängen im Hinblick auf die Fragestellung nach und nach einzelne Diskursstränge aus dem Quellenmaterial ermittelt sowie für die feinanalytische Untersuchung „typisches Material“²²² identifiziert werden.

Der Feinanalyse der systematisch konkretisierten Quellenbasis lieferte speziell die wissenssoziologische Diskursanalyse handhabbare „Strukturierungselemente“²²³ mit dem Ziel, diese der Interpretation zuzuführen. Dabei bildeten jedoch nicht mehr die Quellentexte als ganze die Analyseeinheiten, sondern – wie Jürgen Budde anregt – Aussagen, die sich „quer durch die Texte“²²⁴ zu diskursiven Formationen

221 Landwehr: Historische Diskursanalyse, 2009, S. 108.

222 Vgl. Jäger/Zimmermann: Lexikon Kritische Diskursanalyse, 2010, S. 56.

223 Keller: Diskurse und Dispositive analysieren, 2008, S. 82.

224 Budde, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. Forum Qualitative Sozialforschung, 13.2 (2012), <<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3358>>.

bündeln lassen. Die so generierten Analyseergebnisse wurden in einer abschließenden Betrachtung zusammengeführt und vor dem Hintergrund der Fragestellung systematisiert.

3 Historische Kontextualisierung

*Wer in eine gemeinsame Vergangenheit schaut, [...] sieht nicht nur den Fremden, er schaut auch auf sich selbst.*²²⁵

Noch bis in die 1880er Jahre hinein gestalteten sich die deutsch-osmanischen politischen Beziehungen eher zurückhaltend. Die geographische Distanz, die Schwächung Preußens durch die Napoleonischen Kriege (1803–1815) und der fortschreitende Territorial- und damit einhergehende Machtverlust des Osmanischen Reiches in Europa hatten zur Folge, dass Preußen dort keine politischen Interessen verfolgte und generell bezüglich den Orient betreffender Fragen weitgehend neutral verfuhr.²²⁶ Auch der Sieg der verbündeten deutschen Staaten im Deutsch-Französischen-Krieg (1870–1871) und die daraus resultierende Reichsgründung (1871) änderten zunächst nichts an der distanzierten Haltung der Regierung zum Osmanischen Reich. Vielmehr war der unter Kaiser Wilhelm I. (1797–1888) zum Reichskanzler ernannte Otto von Bismarck (1815–1898) mehr darum bemüht, das noch jungfräuliche Kaiserreich in der Mitte des europäischen Kontinentes weiter zu stabilisieren, als es durch Interessenkonflikte mit den europäischen Großmächten in Gefahr zu bringen.²²⁷ Eine spürbare Annäherung zwischen beiden Reichen²²⁸ erfolgte erst in der Zeit der Wilhelminischen Ära und resultierte aus einer von außenpolitischen Entwicklungen und geopolitischen Strategien getragenen, zunehmend komplementären Interessenlage zwischen „Adler und Halbmond“.²²⁹

225 Gencer, Mustafa: Deutsch-türkische Interaktionen im Rahmen der Modernisierung, der Bildung, der Wirtschaft und des Militärs (1908–1918). *Zeitschrift für Türkeistudien*, 15.1/2 (2002), S. 73–98, hier 73.

226 Vgl. Scherer: Adler und Halbmond, 2001, S. 8.

227 Vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 15.

228 Die Gebräuchlichkeit des Reichsbegriffs ist in Bezug auf die geschichtswissenschaftlich etablierte Bezeichnung „Osmanisches Reich“ vielfach diskutiert worden. Eine Zusammenfassung der Diskussion liefert Reinkowski, Maurus: *Die Dinge der Ordnung. Eine vergleichende Untersuchung über die osmanische Reformpolitik im 19. Jahrhundert*. München: R. Oldenbourg, 2005, S. 19f.; ders.: *Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?* *Zeithistorische Forschungen*, 3.1 (2006), S. 34–54, hier 43–46.

229 Eine quantitative Unausgewogenheit der nachfolgenden Kapitel zum historischen Kontext der Untersuchung liegt darin begründet, dass ein Großteil der Quellen aus der Zeit kurz vor oder aus dem Ersten Weltkrieg stammt. Entsprechend wird an dieser Stelle eine besonders detaillierte Hinführung zum deutsch-türkischen Bündnis gegeben, während der spätere Untersuchungszeitraum, die Bündniszeit selbst, durch die nachfolgenden Analysekapitel kontextualisiert wird.

3.1 Die orientalische Frage und der „kranke Mann am Bosphorus“

Die erfolglose Belagerung Wiens im Jahre 1683 leitete den langsamen, aber steten Rückzug des Osmanischen Reiches in Europa ein. Am Ende des 18. Jahrhunderts hatten zwei verlorene Kriege gegen Russland, 1768–1774 und 1787–1792, das Osmanische Reich geschwächt. Zarin Katharina II. (1729–1796) konnte unter anderem die Krim erobern und erhielt damit Zugang zum Schwarzen Meer, das die Osmanen zuvor jahrhundertlang kontrolliert hatten. Erste Reformversuche Selims III. (1762–1808), der seit 1789 das Reich regierte, waren an den Aufständen der Janitscharen, der traditionellen osmanischen Elitetruppe und Leibwache des Sultans, gescheitert und hatten zu einer weiteren Destabilisierung der Verhältnisse beigetragen. Gleichzeitig verschärfte sich die Lage auf dem Balkan²³⁰: Von Russland unterstützt, mit dem das Osmanische Reich zwischen 1806 und 1812 erneut in Kampfhandlungen verwickelt war, und von den Ideen der Französischen Revolution getragen, erhoben sich die Serben gegen die seit 300 Jahren währende osmanische Hegemonie. 1817 musste Mahmud II. (1785–1839) Serbien als weitgehend autonome Provinz anerkennen. Das erfolgreiche Aufbegehren der Serben und kurz darauf der Griechen „leitete das Zeitalter der nationalen Erhebung gegen die türkische Herrschaft ein, die in späteren Jahrzehnten von Rumänen, Bulgaren und Albanern fortgeführt wurde und erst mit der Bildung des türkischen Nationalstaates im Jahre 1923 ihr Ende fand“²³¹. Das vom Zerfall bedrohte Imperium²³² wurde fortan unter europäischen Diplomaten als „kranke Mann am Bosphorus“ verhöhnt.

Der zunehmenden Schwächung des osmanischen Agrarstaats stand überdies das Erstarken der europäischen Staaten in Handel und Industrie gegenüber.²³³ Obgleich das Osmanische Reich auf dem *Pariser Kongress* 1856 offiziell in den Kreis der Großmächte aufgenommen worden war und im Zuge dessen eine „Besitzstandsgarantie“²³⁴ erhalten hatte, trieben die europäischen Mächte ihre Expansions- und Interventionsbestrebungen in das für sie längst nicht mehr gleichrangige Reich des Sultans weiter voran:²³⁵ Russland spekulierte durch die

230 Balkan bezeichnet ursprünglich eine Gebirgsformation von der serbisch-bulgarischen Grenze bis zum Schwarzen Meer. Im Folgenden wird mit dem Begriff eine Ländergruppe in Südosteuropa angesprochen, die durch osmanische Herrschaft geprägt wurde.

231 Scherer: Adler und Halbmond, 2001, S. 5.

232 Vgl. Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006, S. 43–46; Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 1; Eckert, Andreas: Empire/Imperialismus. In: Götttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, S. 139–142, hier S. 139.

233 Vgl. Scherer: Adler und Halbmond, 2001, S. 3.

234 Reinkowski: Die Dinge der Ordnung, 2005, S. 20.

235 Vgl. Scherer: Adler und Halbmond, 2001, S. 3.

Eroberung Konstantinopels auf einen Zugang zum Mittelmeer, England verfolgte expansionistische Interessen in Ägypten und betrachtete den Suez-Kanal vor allem für seinen Handel mit der indischen Kolonie als wichtige „Verbindungsline“²³⁶, während Frankreich 1881 Tunesien annektiert und zudem Syrien anvisiert hatte. Die Diskussion um die Zukunft des Osmanischen Reiches unter besonderer Berücksichtigung westlicher Interessen schlug sich im langen 19. Jahrhundert als „Orientalische Frage“²³⁷, „Question d’Orient“ und „Eastern Question“ im weltmachtpolitischen Diskurs der europäischen Großmächte nieder und manifestierte im Hinblick auf das Osmanische Reich „ein paradoxe[s] Verhältnis von semi-kolonialem Status und formaler Anerkennung des osmanischen Großmachtanspruchs“²³⁸. Der fortan in Europa beschworene Niedergangsmythos nährte sich an der Vorstellung eines innerlich erstarrten Orients – gefangen in der Despotie, krankend an mangelndem staatsmännischem Geschick.²³⁹

Dabei wirkte gerade die Einmischung der europäischen Großmächte unheilvoll auf die Stabilität des Reiches ein. Bereits seit der Mitte des 14., vermehrt jedoch seit dem 16. Jahrhundert, bestanden Handelsverträge, sogenannte *Kapitulatio-nen*, mit dem Osmanischen Reich, die europäischen Kaufleuten „rechtliche und kommerzielle Privilegien“, d. h. einen „exterritorialen Status mit dazugehöriger Konsulargerichtsbarkeit sowie Handels-, Zoll- und Niederlassungsfreiheiten“²⁴⁰ zusicherten, aber im Gegenzug keine vergleichbaren Privilegien, sondern militärische Unterstützung oder Darlehen gewährten.²⁴¹ Im Zuge des Einbezugs des Osmanischen Reiches in das kapitalistische Weltssystem standen alsdann traditionell produzierte Güter des osmanischen Agrarstaates in Konkurrenz zu maschinell gefertigten Waren der europäischen Industrieländer, die, durch vorteilhafte Zölle weiter begünstigt, im Handel leicht die Oberhand gewannen. Die ungleichen Handelsbedingungen zementierten ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis, das von ausländischen Staatsanleihen über den osmanischen Staatsbankrott 1876

236 Ebd. S. 7.

237 Winfried Baumgart zufolge amalgamierte die orientalische Frage drei Phänomene: den osmanischen Machtverlust im Innern, die Nationalisierungstendenzen der unterdrückten Bevölkerungsgruppen sowie die Einflussnahme der europäischen Mächte in diesen Prozess. Vgl. Baumgart, Winfried: Die „Orientalische Frage“ – redivivus? Große Mächte und kleine Nationalitäten 1820–1923. In: Diner, Dan: Neue politische Geschichte. Band XXVIII, Gerlingen: Bleicher 1999, S. 33–55, hier 35f.

238 Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006, S. 41f.

239 Das Verfallsparadigma, das die Unfähigkeit der Osmanen, ihr Staatsgebiet zu erhalten, impliziert, wird in der osmanischen Geschichtsschreibung weitgehend abgelehnt. Vgl. Adanir, Fikret: Der Zerfall des Osmanischen Reiches. In: Demant, Alexander (Hg.): Das Ende der Weltreiche. Von den Persern bis zur Sowjetunion. München: C. H. Beck, 1997, S. 108–128, hier 110.

240 Ebd. S. 120.

241 Vgl. İnalçık, Halil/Quataert, Donald (Hg.): An economic and social history of the Ottoman Empire, 1300–1914. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, S. 188–195.

zur Etablierung einer Schuldenverwaltung unter der Kontrolle eines europäischen Bankenkonsortiums (*Administration de la Dette Publique Ottomane*) führte und den Weg ebnete für hegemoniale Ansprüche, die sich häufig – nicht zuletzt im Deutschen Reich – in Aufteilungsphantasien niederschlugen. Letzten Endes dürfte, wie Malte Fuhrmann resümiert, nur „der gegenseitige Neid der imperialen Rivalen in der strategisch sensiblen Region tiefer greifende Einschnitte in die Souveränität der Hohen Pforte“²⁴² verhindert haben.

Die Einmischung der europäischen Großmächte blieb jedoch nicht auf den Finanz- und Kapitalsektor beschränkt, sondern begann von hier aus verheerend auf das Verhältnis zwischen den Bevölkerungsgruppen des Osmanischen Reiches zurückzuwirken: Die systematische Privilegierung europäischer Handelsunternehmen durch die Kapitulationen zog eine systematische Benachteiligung osmanischer Kaufleute nach sich und befeuerte unter den christlichen Bevölkerungsgruppen Tendenzen, den Anschluss an eine europäische „Schutzmacht“ zu suchen. Damit waren es auch Entwicklungen im Inneren, die der „europäische[n] Durchdringungspolitik“²⁴³ weiter Vorschub leisteten.

[I]n dem Maße, wie der Levantehandel im Laufe des 18. Jahrhundert zunahm und die Konkurrenz zwischen den fremden und einheimischen Kaufleuten sich verschärfte, strebten immer mehr osmanische Untertanen nichtmuslimischer Konfession danach, im eigenen Land als Europäer oder zumindest als Protegés einer europäischen Botschaft aufzutreten.²⁴⁴

Begünstigt wurde diese Entwicklung durch das *millet*-System, die Rechts- und Gesellschaftsordnung des Osmanischen Reiches, derzufolge sich nicht-muslimische Bevölkerungsgruppen, getrennt nach ihren jeweiligen Konfessionen, „in legislativen, judikativen, fiskalen, religiösen und karitativen Angelegenheiten selbst verwalten konnten“²⁴⁵, darüber hinaus jedoch von Ämtern im osmanischen Staatsapparat ausgeschlossen blieben.²⁴⁶ Es zeichnete sich zusehends ab, dass Reformen zur Überwindung des uneinheitlichen Rechtssystems und Etablierung einer einheitlichen Rechtsprechung zwingend notwendige Voraussetzung für den Fortbestand des Osmanischen Reiches sein würden.

242 Fuhrmann: Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 13. – Die „Hohe Pforte“ bezeichnete ursprünglich das Eingangstor zum Sultanspalast und wurde zum Synonym für die gesamte osmanische Regierung. Vgl. Steinbach, Udo: Geschichte der Türkei. 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage, München: C. H. Beck, 2007, S. 13.

243 Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006, S. 42.

244 Adanır: Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 120f.

245 Reinkowski: Die Dinge der Ordnung, 2005, S. 17.

246 Ernest Gellner zufolge dürfte das *millet*-System einzelnen Gruppen das Erleben als Konfessionsgemeinschaft erst möglich gemacht und damit nationales Aufbegehren erleichtert haben. Vgl. Gellner, Ernest: Nationalism. New York: New York University Press, 1997, S. 46.

Denn *erstens* sollte den Europäern jedweder Vorwand, zugunsten der unterprivilegierten Christen zu intervenieren, genommen werden [...]. *Zweitens* mußte das System der autonomen konfessionellen Gemeinschaften auch deshalb überwunden werden, weil es beste Voraussetzungen für einen separatistischen Nationalismus bot.²⁴⁷

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war das einstige Imperium militärisch derart angeschlagen und dermaßen in wirtschaftliche Abhängigkeitsverhältnisse geraten, dass sich die Situation auf die Souveränität der Staatsorgane auszuwirken drohte. Die sich ausweitende Krise des Osmanischen Reiches veranlasste Mahmud II., die von seinem Vorgänger begonnenen Reformbestrebungen fortzusetzen. Mit dem *Hatt-ı Şerif von Gülhane* (sultanisches Edikt) leitete er 1839 die sogenannte *Tanzimât*²⁴⁸-Ära ein. Die Reformperiode zielte mit ihren Maßnahmen zur Modernisierung der Verwaltung, des Militärs, des Rechts- und des Bildungswesens auf die Zentralisierung und Säkularisierung der politischen Strukturen des Reiches,²⁴⁹ in der Hoffnung, die schädliche Einflussnahme der Großmächte zu unterbinden und die Integrität des Reiches durch die Gleichstellung aller Bevölkerungsgruppen zu wahren.²⁵⁰ Diese Periode der „heilsamen Neuordnung“ endete 1876 mit der Annahme der ersten osmanischen Verfassung durch Sultan Abdülhamid II.; die Verfassung relativierte zwar „die theokratische Legitimation staatlicher Herrschaftsgewalt erstmals durch ein demokratisches Legitimationselement“²⁵¹, konsolidierte letztlich jedoch eine „eingeschränkte Autokratie“²⁵². Zumindest „rechtlich gesehen kam nun auch ein Nichtmuslim für das höchste Staatsamt, das Großwesirat, in Frage“²⁵³. Doch diese Phase „osmanischer Integrations- und Toleranzpolitik“²⁵⁴ währte nicht lange.

Nach einer weiteren Niederlage gegen Russland 1877/78 schien für Abdülhamid II. die von den Tanzimât-Reformen initiierte Liberalisierung der osmanischen Gesellschaftsordnung gescheitert. Noch vor der Unterzeichnung des Waffenstillstandes, aus der Krise heraus, hatte er das Parlament wieder aufgelöst, um

247 Adanır: Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 121.

248 Arabisch für „Erhabener Kaiserlicher Erlass“ oder „Heilsame Ordnungen“. Vgl. Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT, 2002, S. 30.

249 Vgl. Adanır: Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 121.

250 Zu den wichtigsten Reformmaßnahmen vgl. Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 41.

251 Rumpf, Christian: Rezeption und Verfassungsordnung. In: Çiçek, Kemal (Hg.): Pax Ottomana. Studies in memoriam Prof. Dr. Nejat Göyünç. Ankara: Yeni Türkiye, 2001, S. 735–764, hier 742. – Bis heute wird die Möglichkeit diskutiert, dass sowohl die belgische (1831) als auch die preußische Verfassung (1851) als Rezeptionsgrundlage dienten.

252 Davison, Roderic H.: Reform in the Ottoman Empire 1856–1876. Princeton: Princeton University Press, 1963, S. 387.

253 Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 43.

254 Reinkowski: Die Dinge der Ordnung, 2005, S. 18.

fortan absolutistisch über das Reich zu herrschen und einen „innenpolitischen Richtungswechsel“²⁵⁵ von einer multikonfessionellen zu einer panislamistischen Gesellschaft zu vollziehen. Dies stellte eine direkte Reaktion auf die durch den *Berliner Kongress* (1878) besiegelten Gebietsverluste dar, in deren Folge die Abwanderung muslimischer Bevölkerungsteile aus den Balkangebieten nach Anatolien zu einer deutlichen Veränderung der osmanischen Bevölkerungsstruktur beigetragen hatte.²⁵⁶

Unterdessen formierte sich eine innerosmanische Oppositionsbewegung, die sich vor allem gegen das autokratische Herrschaftssystem Abdülhamids II. und die Auflösung des Parlaments wandte. Die sogenannten Jungtürken – zunächst eine kleine Bewegung unter Studenten der Konstantinopler militärmedizinischen Akademie, der sich bald Anhänger im europäischen und ägyptischen Exil anschlossen, erhofften sich von der Restitution der Verfassung und einem parlamentarischen System nach europäischem Vorbild den Fortbestand und die territoriale Integrität des Reiches.²⁵⁷ 1908 putschte sich das *Komitee für Einheit und Fortschritt* (*İttihâd ve Terakki Cemiyeti*)²⁵⁸, eine 1889 in Saloniki gegründete jungtürkische Gruppierung, mit Hilfe der Armee an die Macht und zwang den Sultan zur Wiedereinsetzung der Verfassung. Doch obwohl die beigeordnete *Partei für Einheit und Fortschritt* erfolgreich aus der folgenden Parlamentswahl hervorging, fiel es der bis dato im Geheimen agierenden Organisation schwer, die neu gewonnene Position auszufüllen: Ihre unvorbereiteten Anführer hatten „kein spezifisches Programm“²⁵⁹, kaum politische Erfahrung, wenig Rückhalt in den nicht auf dem Balkan gelegenen Provinzen und verfolgten darüber hinaus divergente, sowohl pluralistisch-liberale als auch etatistisch-nationalistische, Ideologien.²⁶⁰ Seiner anfänglichen Unzulänglichkeit zum Trotz konnte das *Komitee für Einheit und Fortschritt* eine von Sultansanhängern geführte Gegenrevolution im Frühjahr 1909 durch militä-

255 Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 35.

256 Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts stellten nicht-muslimische Bevölkerungsgruppen etwa 40% der Gesamtbevölkerung des Osmanischen Reiches; ihr Anteil ging im Anschluss an den Berliner Kongress auf 20% zurück. Vgl. Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 35.

257 Reinkowski zufolge standen die Tanzimât-Reformen zwar „unter dem Einfluss der europäischen Moderne“, dürfen aber nicht auf eine einseitig „von Europa übernommene Modernisierungspolitik verkürzt werden“. Die Osmanen konnten auf ein Reservoir eigener Reformvorstellungen zurückgreifen, und überhaupt wurden europäische Ordnungsvorstellungen „nicht nur übernommen, sondern dem osmanischen Begriffsuniversum anverwandelt“. Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006, S. 40.

258 Zunächst unter dem Namen *İttihâd-ı Osmanî Cemiyeti* (Gesellschaft für osmanische Einheit); Gründungsmitglieder waren „ausnahmslos nicht-türkische Muslime (Albaner, Kurden)“. Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 45.

259 Keyder, Çağlar: State and Class in Turkey. A Study in Capitalist Development. London: Verso, 1987, S. 59.

260 Vgl. Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 45.

rische Intervention zerschlagen und Abdülhamid II. absetzen. Die nachfolgende Verfassungsreform degradierte den nachfolgend eingesetzten Sultan Mehmed V. Reşad (1909–1918) zu einer Marionette ohne politischen Handlungsspielraum; stattdessen war die Regierung „erstmalig der Kammer verantwortlich“²⁶¹, und die Jungtürken waren mit der Realität des osmanischen Regierungsgeschäfts konfrontiert: Bereits kurz nach Beginn der zweiten konstitutionellen Periode (1908–1918) erklärte sich Bulgarien als unabhängig, Österreich-Ungarn vollzog die Annexion von Bosnien und der Herzegowina, Kreta wurde griechisch, Unruhen in Jemen, Makedonien und Albanien folgten. In direkter Folge des Tripoliskriegs gegen Italien (1911/12) erhoben sich Serbien, Montenegro, Bulgarien und Griechenland im Balkanbund gegen das Osmanische Reich und stürzte es in eine folgenschwere Krise. Die Niederlagen in den Balkankriegen (1912/13) hatten den weitgehenden Verlust der verbliebenen, wirtschaftlich wichtigen europäischen Territorien zur Folge. Und so vollzog das jungtürkische Regime unter „dem Eindruck der militärischen Niederlage, die nach vielen Beobachtern dem Mangel an nationaler Motivation der Muslime und dem ‚Verrat‘ nichtmuslimischer Soldaten in der osmanischen Armee zugeschrieben wurde“²⁶², die endgültige Abkehr von einem liberalen, multiethnischen und multikonfessionellen Osmanismus zugunsten eines türkischen Nationalismus.²⁶³

It was on this political context that the CUP [Committee of Union and Progress] leaders veered rapidly towards a policy of Turkish nationalism. [...] a majority of the proponents of this ideology had recently arrived from outlying Turkic areas of the Empire, and had received their nationalist schooling mostly in Europe. The CUP leaders themselves knew next to nothing about Anatolia, the supposed motherland.²⁶⁴

Die Reformversäumnisse blieben evident. Westliche Vorbilder und Kenntnisse wurden für die Reformen zwar weiterhin gebraucht, ihr Einfluss aber sollte zugunsten einer eigenständigen nationalen Erneuerung ein begrenztes Maß nicht überschreiten.

3.2 Die wilhelminische Kulturpolitik des „friedlichen Imperialismus“

Mit der Reichsgründung war die deutsche Nation über Nacht in das Konzert der Großmächte katapultiert worden – nicht ohne Folgen für das empfindliche

261 Kreiser: Der Osmanische Staat 1300–1922, 2008, S. 48.

262 Adanır: Der Zerfall des Osmanischen Reiches, 1997, S. 125.

263 Vgl. Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 50.

264 Keyder: State and Class in Turkey, 1987, S. 60.

Kräfteverhältnis in Europa. Im Herzen des europäischen Kontinentes verfolgte Reichskanzler Otto von Bismarck daher eine Bündnispolitik zur Isolierung des vielfach beschworenen Erzfeindes Frankreich und zur Unterbindung antideutscher Koalitionen.²⁶⁵ Der in Europa verbreiteten Befürchtung, das Deutsche Reich könnte weitere Expansionspläne verfolgen, stellte der „Eiserne Kanzler“ ein Bild deutscher Saturiertheit entgegen. Die nach außen demonstrierte Politik der Zurückhaltung ließ sich bald darauf im Kontext der „orientalischen Frage“ unter Beweis stellen: Sie veranlasste Bismarck zu der vielzitierten Beteuerung, er sehe für eine Einmischung in diese keinen Grund, der „die gesunden Knochen eines einzigen pommerschen Musketiers wert wäre“²⁶⁶. Folgt man der Einschätzung Gregor Schöllgens, so hatte die noch junge deutsche Nation ihren Status jedoch fast zwangsläufig durch hegemoniale Ambitionen untermauern müssen, um nicht selbst zum Gegenstand von Expansionsplänen zu werden.²⁶⁷ Innenpolitische Krisen sowie außenpolitische Strategien hatten Bismarcks Haltung 1884 für eine überseeische Politik²⁶⁸ geöffnet, die weniger auf klassische Siedlungspolitik nach französischem Vorbild setzte, als vielmehr Expansionsambitionen durch private Initiativen und Kolonialgesellschaften unter deutschem „Schutz“ zu befrieden suchte.²⁶⁹ Dennoch zeichnete sich nach der Inthronisierung Kaiser Wilhelms II. im Sommer 1888 eine außenpolitische Wende ab. Wilhelm, der nichts von Bismarcks abwartender Diplomatie hielt, war bereit, im Ringen um Kolonien und Absatzmärkte deutlich wagemutiger aufzutreten. Unüberbrückbare Differenzen mit dem Reichskanzler führten letztlich zu dessen Rücktritt. Im AA war der Abgang des „Eisernen Kanzlers“ freudig begrüßt worden, hinterließ jedoch ein Machtvakuum, das man nicht sofort mit einer kohärenten Neukonzeption deutscher Außenpolitik zu füllen vermochte. Auch Wilhelm II. blieb daher vorerst machtpolitischen Ideen verhaftet,²⁷⁰ eröffnete aber durch sein Bestreben, am Reichskanzler vorbei stärker am politischen Geschäft zu partizipieren, zunehmend Einflussmöglichkeiten für Interessengruppen und Einzelpersonen.²⁷¹ Anders dagegen gestaltete sich die Lage in Frankreich und Großbritannien, wo der Prozess einer außenpolitischen Neukonzeption bereits weit fortgeschritten war und – sehr zum Unmut der politisch interessierten Öffentlichkeit im Deut-

265 Vgl. Schöllgen, Gregor: Deutsche Außenpolitik. Von 1815 bis 1945. München: C. H. Beck, 2013, S. 32–61.

266 Otto von Bismarck, 1876. Zit. nach Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 16.

267 Vgl. Schöllgen: Deutsche Außenpolitik, 2013, S. 62.

268 Vgl. Conrad: Deutsche Kolonialgeschichte, 2008, S. 23.

269 Vgl. ebd.

270 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 61.

271 Der Historiker John C. G. Röhl popularisiert in diesem Zusammenhang den Begriff des „persönlichen Regiments“. Vgl. Röhl, John C. G.: Kaiser, Hof und Staat. Wilhelm und die deutsche Politik. 3., unveränderte Auflage, München: C. H. Beck, 1988, S. 116–140.

schen Reich – bereits theoretische wie auch praktische Ansätze einer „nationalen Form auswärtiger Kulturpolitik“²⁷² mit einbezog. Vor allem in bürgerlichen Kreisen hatte der Blick ins Ausland schnell das Bedürfnis geweckt, gleichfalls Weltpolitik zu gestalten, „die ihre Mittel nicht mehr in Kolonienwerb und Flottenrüstung“ sucht, sondern eine „Weiterentwicklung des Reiches durch kulturelle und wirtschaftliche Betätigung im Ausland“²⁷³ anstrebt. Publizistische Breitenwirkung erlangte diese außenpolitische Neukonzeption eines „friedlichen Imperialismus“ vor allem durch den „gleichermaßen berühmte[n] wie umstrittene[n]“²⁷⁴ Leipziger Kulturhistoriker Karl Lamprecht²⁷⁵ (1856–1915), den linksliberalen Politiker Friedrich Naumann²⁷⁶ (1860–1919) sowie den Kolonialideologen Paul Rohrbach (1869–1956). Rohrbach entwarf mit seinem Beitrag *Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik* bereits 1900 eine weltmachtpolitisch ambitionierte Programmatik, die, ausgehend von der angenommenen Bedrohung eines raschen Bevölkerungswachstums und daraus resultierender Nahrungsmittelknappheit, „die Forderung nach wirtschaftlichen Einflußgebieten mit sozialer Mission“²⁷⁷ verband. Vor allem am Beispiel Chinas und der Türkei, also Ländern, die vermeintlich Deutschlands „zivilisatorischen Errungenschaften und geisteskulturellen Eigenheiten als Schrittmacher im eigenen Modernisierungsprozeß“²⁷⁸ bedurften, propagierte Rohrbach die Übernahme „moralische[r] Pflichten“²⁷⁹ wie den Bau von Schulen, Kranken- und Waisenhäusern.

Durch die ökonomische Ausnutzung oder wenn man lieber will „Erschließung“ des Orients kontrahieren wir bei den Orientalen eine Schuld, die wir verzinsen und ab-

272 Dahlhaus: *Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik*, 1990, S. 42.

273 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 60, 69.

274 Ebd. S. 3.

275 Lamprechts Rede „Über auswärtige Kulturpolitik“, gehalten im Oktober 1912 auf der Tagung des Verbandes für internationale Verständigung in Heidelberg, kann als der Beginn einer begrifflichen Fassung auswärtiger Kulturpolitik in Deutschland gelten. Vgl. Düwell, Kurt: *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln: Böhlau, 1976, S. 1–27.

276 Konstanze Wegner bezeichnet Naumann neben Theodor Barth (1849–1909) als eine der „herausragenden Persönlichkeiten des Linkliberalismus jener Zeit“. Wegner, Konstanze: *Liberalismus im wilhelminischen Deutschland und in der Weimarer Republik. Geschichte und Gesellschaft*, 4.1 (1978), S. 120–137, hier 122. – Heute wird Naumann häufig als „geistiger Vater“ der Freien Demokratischen Partei (FDP) bezeichnet. Vgl. Gustrau, Maibritt: *Orientalen oder Christen? Orientalisches Christentum in Reiseberichten deutscher Theologen*. Göttingen: V&R, 2016, S. 322.

277 Anker, Josef: Rohrbach, Paul. In: *Neue Deutsche Biographie*, 22 (2005), S. 5–6, <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd118790978.html#ndbcontent>>.

278 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 64.

279 Rohrbach: *Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik*, I., 1900, S. 3.

tragen müssen, indem wir für materielle Güter, die wir uns nehmen, geistige Güter unsererseits darbieten.²⁸⁰

Eine großangelegte Kultur- und Bildungsoffensive im Orient werde „am Ende auch die Frucht bringen [...], die wir letztlich erstreben“²⁸¹. Gemeint war das Endziel eines gesicherten Weltmachtstatus unter den „vordersten Völkern der Weltgeschichte“²⁸².

In breiten Schichten der wilhelminischen Gesellschaft hatte die Vision eines „friedlichen Imperialismus“, also einer Weltmachtpolitik, die interventiv zwischen waffengestützten Expansionsplänen und konsequentem Pazifismus stand,²⁸³ schnell Wurzeln geschlagen. Auf Regierungsebene rang man jedoch mit dieser Neuausrichtung deutscher Außenpolitik, die in rechten Kreisen, stimmführend im *Alldeutschen Verband*²⁸⁴, als „Zeichen der Verweichlichung“²⁸⁵ gedeutet wurde. Enttäuschungen über die wirtschaftlich unfruchtbare Kolonialpolitik, speziell die Marokko-Krisen (1904–1906 und 1911), und Druck aus der Öffentlichkeit machten Wilhelm II. jedoch zunehmend für die Idee einer systematisch eingesetzten auswärtigen Kulturpolitik empfänglich. Angesichts der sich abzeichnenden „kriegsschwangeren Isolierung“²⁸⁶ des Deutschen Reiches „verfolgte das Auswärtige Amt daher ab 1906 eine neue Strategie machtpolitischer Expansion, die bewusst ohne Kolonialverwaltung und -verantwortung Vorposten wirtschaftlicher Auswirkung zu schaffen beziehungsweise zu erweitern suchte“²⁸⁷. Sinnbild dieser Kehrtwende war die Einrichtung eines Schulreferates im AA (1906), das die Verwaltung des Auslandsschulwesens erstmals unter Regierungsaufsicht stellte und damit dem kulturpolitischen Potential institutionalisierter Schularbeit im Ausland Rechnung trug – eine Entwicklung, die sich bereits mit der rasant steigenden Zahl deutscher Auslandsschulen seit den 1890er Jahren ankündigt hatte und später in der Gründung von Schulen mit „ausschließlich propagandistische[n]

280 Ebd. S. 4.

281 Ebd. S. 5.

282 Ebd. S. 3.

283 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 60.

284 Näheres zu diesem völkisch-nationalen Agitationsverband bei Hering, Rainer: *Konstruierte Nation. Der Alldeutsche Verband 1890 bis 1939*. Hamburg: Hans Christians, 2003.

285 Trommler, Frank: *Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert*. Köln: Böhlau, 2014, S. 110.

286 Kloosterhuis, Jürgen: *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg*. In: Düwell, Kurt/Link, Werner (Hg.): *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*. Köln: Böhlau, 1981, S. 7–45, hier 14.

287 Trommler: *Kulturmacht ohne Kompass*, 2014, S. 39.

Aufgabe[n]“²⁸⁸ kulminierte.²⁸⁹ Doch auch dieses neue Betätigungsfeld war mit Vorsicht zu bestellen: Um Rivalitäten mit den anderen Großmächten zu vermeiden und nach außen politische Absichten zu verbergen,²⁹⁰ agierte man im AA zu Fragen, die auswärtige Kulturpolitik des Deutschen Reiches betreffend, diskret im Hintergrund. Stattdessen traten vermehrt private, kapitalstarke und bis in Regierungskreise hinein gut vernetzte Akteure in Erscheinung, die beispielsweise mit eigens gegründeten Auslandsvereinen den deutschen Reichshaushalt entlasteten und im Gegenzug an der Ausgestaltung kultureller Außenpolitik beträchtlichen Anteil nahmen – auch im Falle der deutsch-osmanischen Beziehungen vor und während des Ersten Weltkrieges.²⁹¹

3.3 Adler und Halbmond – von der Interessen- zur Schicksalsgemeinschaft

Auch auf die Beziehungen zum Osmanischen Reich hatte die Gründung des Deutschen Reiches maßgebliche Auswirkungen. Im Deutschen Reich ließ der Sieg über Frankreich „das Militär als Vollender des deutschen *nation building* erscheinen“²⁹², während auf osmanischer Seite die erneute Niederlage im Krieg gegen Russland 1877/78 „arge Mißstände“²⁹³ bei den osmanischen Truppen offenbart hatte. Bereits 1836 war eine preußische Militärmission unter der Führung des späteren Generalfeldmarschalls Helmuth von Moltke (1800–1891) in die Instruktion und Reformierung des osmanischen Militärs eingebunden gewesen.²⁹⁴ Obgleich ihr, wie die Niederlage der türkischen Truppen gegen das aufständische Ägypten zu bezeugen schien, wenig Erfolg vergönnt war, wandte sich Sultan Abdülhamid II. 1880 erneut hilfeschend an Deutschland.²⁹⁵ Bismarcks proklamier-

288 Schmidt, Franz: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen. April 1914. In: Düwell, Kurt: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Köln: Böhlau, 1976, S. 268–370, hier 272.

289 Vgl. ebd. S. 269f.

290 Vgl. Reinbothe, Roswitha: Die Anfänge der auswärtigen Kulturpolitik in der Zeit des Kaiserreichs. In: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (Hg.): Sprache – Kultur – Politik (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53). Regensburg: FaDaF, 2000, S. 55–81, hier S. 57.

291 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 75–91.

292 Fuhrmann, Malte: Zwei Völker in Waffen. Türkisch-deutsche Interdependenzen beim *nation building*. In: Brunnbauer, Ulf/Helmedach, Andreas/Troebst, Stefan (Hg.): Schnittstellen. Gesellschaft, Nation, Konflikt und Erinnerung in Südosteuropa. Festschrift für Holm Sundhaussen zum 65. Geburtstag. München: R. Oldenbourg, 2007, S. 231–244, hier 232.

293 Wallach: Anatomie einer Militärhilfe, 1976, S. 34.

294 Militärische Beziehungen zwischen Preußen-Deutschland und dem Osmanischen Reich bestanden bereits seit 1760. Vgl. ebd. S. 15.

295 Vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 32.

ter Zurückhaltung in der orientalischen Frage zum Trotz sagte Berlin Unterstützung zu und markierte damit, so Friedrich Scherer, die „Geburtsstunde“²⁹⁶ einer sich anbahnenden deutsch-türkischen Freundschaft.²⁹⁷

1882 trafen nach zweijähriger Verhandlung vier deutsche Offiziere im Osmanischen Reich ein; ein Jahr später komplettierte der zum Generalmajor beförderte Colmar Freiherr von der Goltz²⁹⁸ (1843–1916) als Ausbilder an der Generalstabschule die zweite deutsche Militärmission. Im Rahmen seiner Tätigkeit gelang es von der Goltz, deutschen Unternehmen wie Krupp und Mauser osmanische Rüstungsaufträge in beträchtlichem Ausmaß zu vermitteln.²⁹⁹ Der daraus resultierende Export deutschen Kriegsmaterials leitete die „friedliche Durchdringung“ (*pénétration pacifique*) des Osmanischen Reiches ein. Zusehends zeichnete sich ab, dass eine Orientpolitik der Zurückhaltung für das Deutsche Kaiserreich nicht mehr aufrechtzuerhalten war: Industrie-, Handels- und Bankensektor reagierten auf Bevölkerungswachstum, fortschreitende Industrialisierung und damit verbundene soziale Veränderungen – 1890 kam es zur Unterzeichnung eines deutsch-türkischen Handelsvertrags.³⁰⁰

Als Schlüsselprojekt des „neuen Kurses“ entpuppte sich der Erwerb osmanischer Eisenbahnkonzessionen durch ein Bankenkonsortium unter der Führung der Deutschen Bank seit den 1890er Jahren, in dessen Folge Sultan Abdülhamid II. auf eine Erweiterung der Anatolischen Eisenbahn bis nach Bagdad drängte.³⁰¹ Obwohl das Projekt eines deutsch-osmanischen Schienenstranges den anderen

296 Scherer: Adler und Halbmond, 2001, S. 69 – Der Sinneswandel resultierte nicht zuletzt aus dem Wunsch einer Rückversicherung für den Fall, dass sich das bis dato gute Verhältnis zu Russland nicht weiter aufrechterhalten ließ. Vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 36.

297 Im Kontext der deutsch-türkischen Beziehungen in der Zeit vor und während des Ersten Weltkrieges wird häufig von „Freundschaft“ gesprochen. Dies deutet einstweilen auf die bis heute erkennbare Wirkmächtigkeit der Presse- und Propagandatätigkeit dieser Zeit hin. Wie bereits der Orientalist und spätere Kultusminister der Weimarer Republik Carl Heinrich Becker (1876–1933) zu relativieren versuchte, dürfte das Verhältnis aber eher durch eine „Interessengemeinschaft“ bestimmt gewesen sein. Vgl. Becker, Carl Heinrich: Deutsch-türkische Interessengemeinschaft. Bonner vaterländische Reden u. Vorträge während des Krieges II. Bonn: Friedrich Cohen, 1914; Adanir, Fikret: Deutschland im Spiegel türkischer Geschichtsschreibung. In: Kiesel, Doron/Sargut, Şener/Wolf-Almanasreh, Rosi (Hg.): Fremdheit und Angst. Beiträge zum Verhältnis von Christentum und Islam. Frankfurt am Main: HAAG + HERCHEN, 1988, S. 159–173, hier 159.

298 Fuhrmann zufolge war es von der Goltzens Engagement im Osmanischen Reich, das in der deutschen Öffentlichkeit eine „stärkere Identifikation mit der Lokalbevölkerung“ ermöglichte. Fuhrmann: Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 22.

299 Vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 128.

300 Schöllgen: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, 1981, S. 131.

301 Zu den Gründen, darunter der Wunsch nach militärischer Kontrolle, wirtschaftlicher Erschließung und Zentralisierung, vgl. Fuhrmann, Malte: Die Bagdadbahn. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte. Frankfurt am Main:

Großmächten als Provokation erscheinen musste und die Deutsche Bank vor den finanziellen und technischen Herausforderungen des Investitionsvorhabens zurückschreckte, sagte Wilhelm II. seine Unterstützung zu: Deutsche Banken finanzierten das Projekt, deutsche Ingenieure planten die Strecke und leiteten den Bau, deutsche Unternehmen lieferten Bau- und Arbeitsmaterialien.³⁰² In den Augen der heutigen Forschung war die Bagdadbahn das wohl „größte[...] Prestigeobjekt des Kaiserreichs auf weltpolitischem Gebiet“³⁰³.

Kurz zuvor hatte Wilhelm II. auf seiner in der europäischen Öffentlichkeit mit Spannung verfolgten zweiten Reise durch den Orient (1898)³⁰⁴ dem Sultan und seinen 300 Millionen Kalifats-Untertanen muslimischen Glaubens feierlich bekundet, „dass zu allen Zeiten der deutsche Kaiser ihr Freund sein wird“³⁰⁵. Die eindrucksvolle Geste vor historischer Kulisse war im In- und Ausland als unmittelbarer Ausdruck deutscher Weltmachtambitionen interpretiert worden, zeugte die Sympathiebekundung doch ganz eindeutig von der Bereitschaft, zugunsten einer aussichtsreichen Position im Orient in der panislamischen Politik des Sultans keine Gefährdung für das Christentum im Allgemeinen und christliche Minderheiten im Osmanischen Reich im Besonderen erkennen zu wollen.³⁰⁶ Wilhelm II. hatte damit den Grundstein für Pläne gelegt, die später besonders nachdrücklich von dem Orientexperten Max von Oppenheim (1860–1946) vorgetragen wurden. Um während des Krieges eine Entlastung an den deutschen Fronten zu erreichen und gegnerische Truppen zu binden, sah Oppenheims Strategieplan vor, mit Hilfe der osmanischen Regierung einen Dschihad, „einen islamischen heiligen Krieg“³⁰⁷, das heißt die religiöse Aufwiegelung der muslimischen Bevölkerung in den Kolonialgebieten der deutsch-osmanischen Kriegsgegner, anzuzetteln.³⁰⁸

Campus, 2013, S. 190–207; Gencer, Mustafa: Der deutsche Faktor in der spätosmanischen Politik. Zeitschrift für Türkeistudien, 17.1/2 (2004), S. 23–49, hier 33.

302 Vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984, S. 119ff.

303 Ebd. S. 30.

304 Bereits 1889 war Wilhelm II. als „erster christlicher Herrscher in der Geschichte“ zum Sultan gereist. Eine dritte Orientreise folgte 1917. Vgl. Adanır: Deutschland im Spiegel türkischer Geschichtsschreibung, 1988, S. 166.

305 Kaiser Wilhelm II., 1898. Zit. nach Richter, Jan S.: Die Orientreise Kaiser Wilhelms II. 1898. Eine Studie zur deutschen Außenpolitik an der Wende zum 20. Jahrhundert. Hamburg: Dr. Kovač, 1997, S. 87.

306 Vgl. Gustrau: Orientalen oder Christen?, 2016, S. 89–92.

307 Fuhrmann: Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 30.

308 Vgl. Schwanitz, Wolfgang G.: Dschihad »Made in Germany«: Der Streit um den Heiligen Krieg 1914–1915. Sozial.Geschichte, 18.2 (2003), S. 7–34; Hanisch, Marc: Max Freiherr von Oppenheim und die Revolutionierung der islamischen Welt als anti-imperiale Befreiung von oben. In: Loth, Wilfried/Hanisch, Marc (Hg.): Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients. München: R. Oldenbourg, 2014, S. 13–38; Kreutzer: Dschihad für den deutschen Kaiser, 2012.

Die so glänzend anlaufende deutsch-türkische Freundschaft wurde jedoch durch die jungtürkische Revolution auf eine harte Probe gestellt. Da die führenden jungtürkischen Persönlichkeiten ihre Ausbildung mehrheitlich in Frankreich, England oder der Schweiz erhalten hatten und das Deutsche Reich bis dato sehr einseitig auf eine freundschaftliche Beziehung zum autoritären Regime von Sultan Abdülhamid II. gesetzt hatte, verhielten sich die seit 1908 regierenden liberal gesinnten Jungtürken „dem konservativen Deutschen Reich gegenüber betont kühl“³⁰⁹. Um das Verhältnis zu regenerieren, bemühte sich das AA darum, durch gezielte Presse- und Propagandatätigkeit in der öffentlichen Meinung des Osmanischen Reiches ein positives Bild von der Wirtschaftsmacht und kulturellen Größe des Deutschen Kaiserreiches zu erzeugen und so der „antideutschen Stimmung“³¹⁰ unter den Jungtürken entgegenzutreten.³¹¹

Eine merkliche Annäherung zwischen „Adler und Halbmond“ sollte jedoch erst wieder nach der Niederlage des Osmanischen Reichs in den Balkankriegen 1912/13 erfolgen. Auf deutscher Seite hatten gescheiterte Bündnisverhandlungen mit Großbritannien (1905/06), besonders aber die Entstehung der *Triple Entente* (1907) die Isolation des Deutschen Reiches in Europa manifestiert und nach ökonomischen auch politisch-diplomatische Bemühungen um einen Zusammenschluss mit der Türkei verstärkt. Auf der anderen Seite war das Osmanische Reich darauf angewiesen, die Integrität seines verbliebenen Territoriums durch Bündnispolitik mit den europäischen Großmächten zu sichern. Aus dieser Konstellation heraus hatte es sich erneut um eine deutsche Militärmission bemüht und die im Dezember 1913 vom Deutschen Reich entsandte Delegation um den Generalleutnant Otto Liman von Sanders (1855–1929) mit beträchtlichen Befugnissen ausgestattet.

War die Tätigkeit der Mission v. der Goltz auf eine zeitlich begrenzte Inspektion der türkischen Truppen und die Organisation von Manövern beschränkt geblieben, [...] so umfaßte das Aufgabengebiet der neuen Mission alle Bereiche des türkischen militärischen Lebens. Die deutschen Offiziere besetzten Schlüsselpositionen sowohl in der Truppenführung wie auch im Generalstab und im Kriegsministerium. Liman selbst hatte durch seine Stimme im Obersten Kriegsrat die Möglichkeit, auf alle militärischen Entscheidungen der Türkei Einfluß zu nehmen.³¹²

309 Adanır: Deutschland im Spiegel türkischer Geschichtsschreibung, 1988, S. 167.

310 Farah, Irmgard: Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908–1918. Unter besonderer Berücksichtigung des „Osmanischen Lloyd“. Stuttgart: Franz Steiner, 1993, S. 20.

311 Zwischen 1908 und 1918 veröffentlichte das Auswärtige Amt zu diesem Zweck eine eigene Tageszeitung in Konstantinopel, den Osmanischen Lloyd. – Zur deutschen Pressepolitik im Osmanischen Reich vgl. ebd.; Dahlhaus: Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik, 1990; Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 169–185.

312 Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, S. 54f.

Die Sondierungsversuche der jungtürkischen Regierung mit Russland und Frankreich dagegen scheiterten, weshalb letztlich eine Stimme Gehör fand, die für ein Bündnis mit Europa „entschieden auf Deutschland setzte“³¹³: Der junge Hauptmann Enver Bey (1881–1922, ab 1914 Pascha) hatte als Militärattaché in Berlin 1909–1912 enge Kontakte zur deutschen Oberschicht, vor allem aber eine enge Freundschaft zu Hans Humann (1878–1933), dem Protegé des Flottenadmirals Alfred von Tirpitz (1849–1930), geknüpft. Kurz nach seiner Rückkehr war der germanophile Enver Bey zum Kriegsminister ernannt worden und zur jungtürkischen Führungspersönlichkeit aufgestiegen.³¹⁴ Die enge Verbindung zu Humann, der seit 1913 als designierter Marineattaché in Konstantinopel stationiert war, blieb bestehen und trug „maßgeblich zum osmanischen Kriegsbeitritt bei“³¹⁵. Einen Tag nach der Kriegserklärung Deutschlands an Russland folgte im August 1914 die Unterzeichnung eines geheimen deutsch-osmanischen Beistandsabkommens, und im Oktober trat das Osmanische Reich auf Seiten der Mittelmächte in den Krieg ein. Die in der deutschen Öffentlichkeit vielbeschworene Waffenbrüderschaft begründete eine neue Verbindlichkeit der deutsch-osmanischen Beziehungen, die die militärische, wirtschafts-, kultur- und bildungspolitische Zusammenarbeit der beiden Reiche sowohl beförderte als auch harten Belastungsproben aussetzte.³¹⁶ Zu den in der deutschen Öffentlichkeit beschworenen Höhepunkten der Schicksalsgemeinschaft zählte die Schlacht um die türkische Halbinsel Gallipoli (1915/16) vor der Küste Nordwestanatoliens. Die Entente zielte auf die

313 Ebd. S. 58.

314 Vgl. Böer, Ingeborg/Haerkötter, Ruth/Kappert, Petra (Hg.): *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Berlin: de Gruyter, 2002, S. 69–76.

315 Fuhrmann: *Der Traum vom deutschen Orient*, 2006, S. 361. – Das Beispiel der Familie Humann zeigt eindrucksvoll, wie deutsch-osmanische Netzwerke die diplomatischen Beziehungen beider Reiche gestalteten. Der Ingenieur und Archäologe Carl Humann lebte seit 1873 in Smyrna (Izmir). Seine Kinder Maria (1875–1970, ab 1900 mit dem Kunsthistoriker und Direktor der islamischen Abteilung der Berliner Museen, Friedrich Sarre (1865–1945), verheiratet) und Hans Humann verbrachten ihre Kindheit im Osmanischen Reich und kehrten im Alter von 15 bzw. 12 Jahren nach Deutschland zurück, um dort ihre schulische Ausbildung zu beenden. Hans Humann trat nach der Reifeprüfung in die Kaiserliche Marine ein, wo ihm unter Flottenadmiral Alfred von Tirpitz ein rascher Aufstieg beschieden war. In dieser Zeit entwickelten er und seine Schwester eine enge, lebenslange Freundschaft zum späteren jungtürkischen Kriegsminister Enver Pascha, der sich zwischen 1908 und 1912 als Militärattaché in Berlin aufhielt. 1913 kehrte Hans Humann ins Osmanische Reich zurück und erlangte, wie Fuhrmann ausführt, als Marineattaché „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“ (ebd.).

316 Vgl. Gencer: *Der deutsche Faktor in der spätosmanischen Politik*, 2004, S. 45–47.

Kontrolle der zwischen Halbinsel und Festland gelegenen Meerenge, der Dardanellen, um Zugang zum Marmarameer zu erhalten. Unter Befehlshaber Liman von Sanders war es der osmanischen Armee jedoch gelungen, die feindlichen Truppen zurückzudrängen und eine Eroberung Konstantinopels zu verhindern. In der gegenseitigen Wahrnehmung wurde der Erfolg zum Mythos stilisiert, der sowohl auf deutscher als auch auf türkischer Seite die Hoffnung auf einen Endsieg und eine daran anschließende fruchtbare Friedenszeit nährte. Die gemeinsame Kriegsniederlage Ende 1918 änderte die Rahmenbedingungen jedoch erheblich: Auf Geheiß der Siegermächte kam es zu einem systematischen Abbruch der deutsch-türkischen Beziehungen, in dessen Zuge alle in der Türkei ansässigen Deutschen des Landes verwiesen wurden. Erst nach der Gründung der Türkischen Republik (1923) konnten diese Beziehungen „unter völlig anderen Bedingungen wieder aufgenommen werden“³¹⁷.

317 Ebd. S. 48.

4 Deutsch-türkischer Bildungsraum I: Akteure

Die folgenden Ausführungen nehmen die Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums in der Wilhelminischen Ära anhand dreier zentraler Akteure aus Kulturpolitik und Pädagogik des Deutschen Reiches in den Blick: Ernst Jäckh (1875–1959), Franz Schmidt (1874–1963) und Otto Eberhard (1875–1966). Alle drei wurden Mitte der 1870er Jahre im Abstand von nur einem Jahr geboren und erhielten ihre schulische Sozialisation nach der Reichsgründung; ihre geisteswissenschaftlich geprägten Studienjahre lagen in den 1880er und 1890er Jahren, fielen also mit der „Inkubationsphase von der Bismarck’schen Bestandsicherungspolitik [...] hin zu einer Wilhelminischen Weltpolitik“³¹⁸ zusammen. Entsprechend waren sie von den gleichen Persönlichkeiten, Strömungen, Zeitgeschnissen und Diskursen geprägt, ihre Lebenswelt zumindest von ähnlichen Weltbildern und vergleichbaren Hoffnungen für die Zukunft des Deutschen Reiches bestimmt. Ihren kulturpolitischen Aspirationen diene vor allem der seinerzeit vielrezipierte Kolonialideologe Paul Rohrbach als Gewährsmann. Dessen Schriften, allen voran *Deutschland unter den Weltvölkern* (1903) und *Der deutsche Gedanke in der Welt* (1912), forderten eine kulturimperialistische Flankierung der geopolitischen Pläne des Wilhelminischen Kaiserreichs und trugen in der deutschen Öffentlichkeit maßgeblich zu der Vorstellung bei, deutschem Geist und deutscher Kultur in der Türkei hegemoniale Geltung verschaffen zu wollen – und zu können. Das folgende Kapitel fokussiert die Biographien, beruflichen Sozialisationskontexte, Beziehungen, Motive, Wahrnehmungen und Visionen, die sich für die einzelnen Akteure mit dem deutsch-türkischen Bildungsraum verbanden, ihre Position im Raum bestimmten und diesen damit sowohl konsolidierten als auch einem fortwährenden Prozess der Aushandlung unterzogen.

318 Hanisch: Max Freiherr von Oppenheim und die Revolutionierung der islamischen Welt, 2014, S. 20.



Abb. 2: Ernst Jäckh als Gast des türkischen Generalstabs in Albanien – Portrait in Uniform mit Fez, 1910. In: Archiv der Stadt Heilbronn, Signatur: F001F-4645.

4.1 Ernst Jäckh – Habitué³¹⁹ des Auswärtigen Amtes

Der oft schon totesagte „kranke Mann der Türkei“ reckt sich plötzlich auf und steht aufrecht da: er schüttet die ihm von europäischen Medizinmännern aufgedrängte Arznei äußerlicher „Reformen“ in den Bosphorus und schüttet aus seinem Goldenen Horn Überraschungen einer eigenen, inneren Revolution über uns.³²⁰

Ein zentraler Wegbereiter der deutsch-türkischen Beziehungen im Allgemeinen und der Intensivierung der Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens im Besonderen war der Publizist Ernst Jäckh (1875–1959). Neben seinem Geschick, über die Reichsgrenzen hinweg Beziehungen zu strategisch wichtigen Personen in Politik, Wissenschaft und Unternehmertum aufzubauen, zeichnete ihn vor allem sein publizistisches Engagement als einen der „aktivsten Propagandisten für die Nahostexpansion des deutschen Imperialismus“³²¹ aus. So entwickelte Jäckh zwischen seiner ersten Türkeireise 1908 und dem Ende des Ersten Weltkrieges nicht nur eine rege Vortragstätigkeit, sondern veröffentlichte Monographien, Flugschriften sowie zahlreiche Artikel, die er in diversen Organen – vom *Berliner Börsenkurier* bis zur *Monatsschrift für volkstümliche Asiatenkunde* – platzierte.³²² Darüber hinaus schuf er eigene Publikationsformate wie die *Deutsche Orient-Bücherei* und die politische Schriftenreihe *Der deutsche Krieg*, die Weggefährten und Gleichgesinnten eine Stimme verliehen³²³ und einen „Großteil des deutschen Bildungsbürgertums“³²⁴ erreichten.

Forschungsstand

Obgleich Jäckh in Forschungsarbeiten und Darstellungen, die sich mit der deutsch-türkischen Geschichte in der Zeit vor und während des Ersten Weltkrieges befassen, in der Regel namentlich erwähnt und vereinzelt auch seine Bedeutung für die Intensivierung der deutsch-türkischen Beziehungen seit der jungtürkischen Revolution diskutiert wird, blieb Jäckhs „politische Biographie“³²⁵ – wie Walter Mogk bereits Mitte der 70er Jahre konstatierte – ein Forschungsdesiderat. Dieser Umstand ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass der Zugang zu Ver-

319 Ein Habitué ist ein gewohnheitsgemäß wiederkehrender Besucher oder (Stamm-)Gast.

320 Ernst Jäckh, 1908. Zit. nach ders.: *Der Goldene Pflug. Lebensernte eines Weltbürgers*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1954, S. 120.

321 Mogk, Walter: Jäckh, Ernst. In: *Neue Deutsche Biographie*, 10 (1974), S. 264–267, <<http://www.deutsche-biographie.de/sfz36739.html>>.

322 Vgl. Özçalık, Sevil: *Promoting an Alliance, Furthering Nationalism. Ernst Jäckh and Ahmed Emin in the Time of the First World War*. Berlin: Klaus Schwarz, 2018, S. 239ff.

323 Vgl. ebd. S. 224.

324 Mogk: Jäckh, Ernst, 1974, S. 264–267.

325 Ebd.

öffentlichungen, Korrespondenzen, Reiseberichten und Vortragsmanuskripten aus dem Nachlass Jäckhs vor allem dadurch erschwert wird, dass dieser von den Universitäten Yale und Columbia in den USA verwaltet wird, wo Jäckh vor seinem Tod 1959 tätig war.³²⁶ Eine Handvoll Untersuchungen mit jeweils ganz eigenen Schwerpunkten liefern dennoch wesentliche Erkenntnisse zu seiner Person und seinem vereinspolitischen sowie publizistischen Engagement für die deutsch-türkische Annäherung im späten Kaiserreich.

Jürgen Kloosterhuis' (1994) umfassende Analyse von Archivalien und Publikationen fokussiert in erster Linie die Rolle von Auslandsvereinen als Trägergruppen einer sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts etablierenden deutschen Kulturpolitik im Ausland. Jäckh, der nicht nur in der von ihm gegründeten DTV aktiv war, sondern auch eine ganze Reihe weiterer Auslandsvereine unterstützte (unter anderem die *Deutsche Gesellschaft für Islamkunde* und den *Arbeitsausschuß für Mitteleuropa*) sowie engen Kontakt zum AA pflegte, wird hier in seinem Wirken als geschäftiger Vereinsfunktionär und „friedlicher Imperialist“ deutlich herausgearbeitet.

In Stuttgart aufgewachsen, übernahm Jäckh nach dem Studium die Chefredaktion der Heilbronner *Neckar-Zeitung*. Er selbst verstand sich als „Weltbürger“, erfuhr in der Forschung aber zunächst nur auf lokaler Ebene Aufmerksamkeit: So etwa durch Achim Frey, der in der Schriftenreihe des Heilbronner Stadtarchivs zu den „Köpfen“ der Stadtgeschichte 2009 eine Lebensskizze veröffentlichte, die sowohl den Lokalpatrioten, das „Herrgöttle von Heilbronn“³²⁷, als auch den „Wegbereiter der türkisch-westlichen Beziehungen“³²⁸ zeichnet.

Anja Martin (2010, 2012) nimmt Jäckh aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive in den Blick. Am Beispiel seiner Kriegspublizistik zeigt sie, wie Jäckhs rhetorisch ausgeschmückte Positionen und Argumente über den Kriegsverlauf hinweg stets derselben Intention folgen, aber in Reaktion auf die sich verändernden Begleitumstände „immer neue kontextgebundene Neu- bzw. Um-Konstruktionen verlangen“³²⁹. Martin interpretiert Jäckhs Türkei-Veröffentlichungen als Gegenstand einer systematisierten Propagandastrategie, als „publizistischen Kampf“³³⁰ um die Anerkennung und Legitimation des deutsch-türkischen Bündnisses.

326 Vgl. Özçalık: *Promoting an Alliance, Furthering Nationalism*, 2018, S. 13.

327 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 90.

328 Frey, Achim: *Der Journalist und Politologe Ernst Jäckh*. In: Schrenk, Christhard (Hg.): *Heilbronner Köpfe V. Lebensbilder aus fünf Jahrhunderten*. Heilbronn: Stadtarchiv, 2009, S. 54.

329 Martin, Anja: *Die Ebenen von Ideologie in nicht-fiktionalen Werken am Beispiel der Kriegspublizistik Ernst Jäckhs zum deutsch-osmanischen Bündnis des Ersten Weltkrieges*. In: İşler, Ertuğrul (Hg.): *Ideology in Western Literature*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 2012, S. 45–52, hier 51.

330 Martin, Anja: *„Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor“*. Ernst Jäckhs kriegspublizistische Flugschriften und ihre Inszenierung des deutsch-osmanischen Bündnisses (1914–1918). In: Yadigar Eğit (Hg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur –*

Eine transnationale Perspektive auf das Wirken Ernst Jäckhs nimmt Sevil Özçalık (2018) ein. Sie untersucht „possible ideological outcomes“³³¹ der deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft im Hinblick auf die Herausbildung des türkischen Nationalismus im spätosmanischen Reich (1908–1918). Neben den Schriften, Praktiken und Beziehungen des türkischen Publizisten Ahmet Emin Yalman (1888–1972)³³² werden auch die Jäckhs ausführlich analysiert. Jäckh tritt dabei als „unconditional“³³³ Unterstützer des jungtürkischen Regimes hervor, der sich nicht nur in kürzester Zeit als gefragter Experte für das Osmanische Reich etablieren, sondern zudem strategisch wertvolle Publikations-, Organisations- und Netzwerkstrukturen schaffen konnte. Damit liefert Özçalık insofern ein turkocentrisches Gegenstück zu der vorliegenden Untersuchung, als sie ebenfalls nach Rückwirkungen der deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte vor und während des Ersten Weltkrieges fragt.

Obgleich Ego-Dokumente in ihrer Aussagekraft eingeschränkt sind, weil nicht ausgeschlossen werden kann, dass beispielsweise Interesse bestand, bestimmte Ereignisse oder „Kontakte zu verschweigen, hinzuzudichten oder falsch darzustellen“³³⁴, wird im Folgenden neben den angesprochenen Forschungsarbeiten auch autobiographisches Material herangezogen, um sich möglichen „Deutungen“³³⁵ des Jäckh'schen Beziehungsgeflechts zu nähern.

Biographie

Ernst Jäckh wurde 1875 in Urach am Fuße der Schwäbischen Alb in Baden-Württemberg geboren. Nach dem Abitur begann er 1893 ein Studium der Sprach- und Literaturgeschichte sowie Philosophie, das er 1899 in Heidelberg mit der Promotion abschloss. Beim württembergischen Wochenblatt *Schwabenspiegel* nahm Jäckh anschließend seine berufliche Laufbahn als politischer Journalist auf. Als aus einer Urlaubsreise in das Osmanische Reich – wie es ein Weggefährte später ausdrückte – ein „Lebenswerk im Dienste der Türkei“³³⁶ wurde, erhielt er Zutritt zu

Kultur. Tagungsbeiträge (XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress, 20.–22. Mai 2009, Izmir). Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası, 2010, S. 126–139, hier 135.

331 Özçalık: Promoting an Alliance, Furthering Nationalism, 2018, S. 9.

332 Ahmet Emin Yalman besuchte zwischen 1901 und 1903 die Österreichische Schule in Saloniki und im Anschluss die Deutsche Schule in Konstantinopel, wo er 1907 die Reifeprüfung ablegte.

333 Özçalık: Promoting an Alliance, Furthering Nationalism, 2018, S. 223.

334 Düring/Keyserlingk: Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften, 2015, S. 343.

335 Hoffmann-Oecon: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive, 2013, S. 27.

336 Kaufmann, Max R.: Ernst Jäckh (1875–1959) und die Deutsch-Türkische Freundschaft. Betrachtungen zu Ernst Jäckhs Memoiren: „Der Goldene Pflug“. Zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DTG Bonn an dessen 80. Geburtstag 1955. In: Leidinger, Paul/Hillebrand, Ulrich (Hg.): Deutsch-Türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart. Grundlagen zu Geschichte und Verständnis beider Länder – 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster. Münster: LIT Verlag, 2017, S. 201–212, hier 204.

den höchsten Ebenen der deutschen Gesellschaft: Kaiser Wilhelm II. nannte ihn nach eigener Aussage „das tapfere Schwäble“³³⁷, und Sultan Mehmed V. lud Jäckh zu vertraulichen Audienzen, um ihn in Gesundheitsfragen zu konsultieren.³³⁸ Als Journalist, Vereinfunktionär und Mittelakquisiteur propagierte er nachdrücklich wie kaum ein anderer zunächst die deutsch-türkischen Beziehungen und später die Bündnispartnerschaft. In der Zeit der Weimarer Republik entwickelte Jäckh, nicht zuletzt durch den Tod seines Sohnes an der Front bedingt, einen veränderten Blick auf den Ersten Weltkrieg³³⁹ und setzte sich als Mitbegründer der *Deutschen Liga für den Völkerbund* (1918) sowie der *Deutschen Hochschule für Politik* (1920) für ein demokratisches Deutschland ein. Als sich nach Hitlers Machtübernahme (1933) die Gleichschaltung der Hochschule abzeichnete, emigrierte Jäckh zunächst nach Großbritannien und – dem Ruf auf eine Gastprofessur an die *Columbia University* folgend – 1940 in die USA. Hier wie dort blieb Jäckh seiner transnationalen Vermittlerrolle ohne förmlichen staatlichen Auftrag treu und nutzte seine alten Kontakte, etwa zu Kemal Atatürk (1881–1938), um der Türkei „als neu entstehendem Wirtschaftsfaktor sowie als Partner des Westens“³⁴⁰ weitere Bedeutung zu verschaffen. Bis zu seinem Tod sollte Jäckh 33 Mal im Dienste bilateraler Beziehungen in die Türkei reisen.³⁴¹ Seine Motivation blieb nach eigenen Angaben immer dieselbe: „Sicherung der türkischen Position gegen die gleiche Bedrohung des Westens durch die gleiche aggressive Expansionspolitik des Zarismus der Romanows, des Cäsarismus von Hitler und des Kommunismus der Sowjetunion, unabhängig von der osmanischen, jungtürkischen oder atatürkischen Form des türkischen Staates.“³⁴²

Das Schwaben-Netzwerk entsteht

Nach seiner Zeit beim *Schwabenspiegel* übernahm Jäckh 1902 die Chefredaktion der Heilbronner *Neckar-Zeitung*, die er mit großem Erfolg vom zunächst parteilosen Regionalblatt zum „führende[n] liberale[n] Hauptquartier“³⁴³ mit überregionaler, teils sogar internationaler Reichweite ausbaute.³⁴⁴ Er, der aufgrund seines ausgeprägten Interesses für die Türkei bald als „Türken-Jäckh“ bekannt war, hatte 1908 während einer Ferienreise ins Osmanische Reich den Stellvertreter

337 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 201.

338 Vgl. ebd. S. 136.

339 Vgl. Özçalık: *Promoting an Alliance, Furthering Nationalism*, 2018, S. 201.

340 Frey: *Der Journalist und Politologe Ernst Jäckh*, 2009, S. 69.

341 Vgl. Kaufmann.: *Ernst Jäckh (1875–1959) und die Deutsch-Türkische Freundschaft*, 2017, S. 205.

342 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 122.

343 Ebd. S. 6.

344 Vgl. Bauer, Robert: *200 Jahre Heilbronner Zeitungsgeschichte. 1744 Neckar-Zeitung 1934. o. O., 1969, S. 5.*

des deutschen Botschafters, Alfred von Kiderlen-Waechter (1852–1912), kennengelernt und über diesen sowohl eine „authentische Quelle für außenpolitische Zusammenhänge“³⁴⁵ als auch Kontakt zum Führungskreis der Jungtürken erhalten.³⁴⁶ In seiner Autobiografie *Lebensernte eines Weltbürgers* (1954) betont Jäckh besonders die „lebenslange Freundschaft“³⁴⁷ mit dem späteren „Vater der Türken“ Mustafa Kemal Pascha, aber auch sein enges Verhältnis zum führenden jungtürkischen Nationalisten und späteren Kriegsminister Enver Pascha, dem Jäckh die Kriegsaufgabe seines seit 1909 in mehreren Auflagen veröffentlichten Reiseberichts *Der aufsteigende Halbmond*³⁴⁸ (1916) „in Verehrung und Freundschaft“ widmete. Es sind diese Art von Kontakten und deren medienwirksame Präsentation, die Jäckh als prominenten Unterstützer der jungtürkischen Revolution ausweisen:

Die jungtürkische Revolution kann wohl die deutsch-türkischen Beziehungen eine zeitlang erschüttern und gefährden, sie wird sie aber schließlich gründlicher befestigen und tiefer verankern müssen, als das selbst beim alten Regime der Fall sein konnte. Die deutsch-türkischen Beziehungen sind künftig nicht mehr abhängig von der schwankenden Laune eines einzigen Despoten, noch von der Profitgier Bakschisch fordernder Handlanger, sondern sie werden gehalten und geleitet werden von der klugen Weitsicht tüchtiger türkischer Patrioten, deren Charakter ebenso zuverlässig ist wie ihre Intelligenz: ihr Vorbild und Führer ist Enver Bey.³⁴⁹

Von seinen Reiseeindrücken überwältigt, entwickelte sich Jäckh zu *dem* Propagandisten eines weiteren Ausbaus der deutsch-türkischen Beziehungen in der Vorkriegszeit. Dabei profitierte er in besonderer Weise von seinem Heilbronner Beziehungsgeflecht – allem voran von seiner Freundschaft zu dem linksliberalen Politiker Friedrich Naumann. Jäckh, der sich selbst als „Naumanianer“³⁵⁰ bezeichnete, hatte die *Neckar-Zeitung* für die Reichstagswahl 1907 in den Dienst des aus Sachsen stammenden Politikers gestellt und diesem damit fernab der Heimat zu seinem ersten Reichstagsmandat verholfen. Naumann trat zwar weniger offenkundig als die deutsch-türkischen Beziehungen protegierender Akteur in Er-

345 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 121, 86.

346 Vgl. Mogk: Jäckh, Ernst. 1974, S. 264–267.

347 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 120.

348 Eine sehr wohlwollende Besprechung erschien 1912 in der *Pädagogischen Warte*. Vgl. Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“. *Pädagogische Warte*, 19.10 (1912), S. 537–541, hier 538. Auch die *Deutsche Lehrer-Zeitung* urteilte: *Der aufsteigende Halbmond* „ist ein Buch, das mit großem Geschick uns mit der Türkei der Gegenwart bekannt macht. Der Verfasser ist ein anmutiger und gewandter Erzähler und ein scharfer Beobachter“. Zur neueren Literatur über die Türkei. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 29.45 (1916), S. 583–584, hier 583. – 1944 erschien eine amerikanische (*The Rising Crescent*) und 1946 eine türkische Ausgabe (*Yükselen Hilal*) des Buches.

349 Jäckh, Ernst: *Der aufsteigende Halbmond*. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis. 6., ergänzte Auflage, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1916, S. 6, 65.

350 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 92.

scheinung, bildete aber einen kraftvollen Mittelpunkt in dem sich ab 1908 stetig vergrößernden Jäckh'schen „Türken-Lobby“³⁵¹-Netzwerk. Darüber hinaus stand er in einem regen Austausch mit Jäckh, der ihm über seine Vorhaben ausführlich berichtete.

Der studierte Theologe Naumann hatte gegen Ende des 19. Jahrhunderts einen politischen Richtungswechsel vollzogen und seinen zunächst christlich fundierten Sozialismus gegen einen nationalen eingetauscht.³⁵² In der Folge formulierte er zunehmend auch außenpolitische Ansichten:

Was nützt uns die beste Sozialpolitik, wenn die Kosaken kommen? Wer innere Politik betreiben will, der muß erst Volk, Vaterland und Grenzen sichern, er muß für nationale Macht sorgen. Hier ist der schwächste Punkt der Sozialdemokratie. Wir brauchen einen Sozialismus, der regierungsfähig ist. Regierungsfähig heißt: fähig, bessere Gesamtpolitik [zu] treiben als bisher. Ein solcher regierungsfähiger Sozialismus ist bis jetzt nicht vorhanden. Ein solcher Sozialismus muß deutsch-national sein.³⁵³

Die Verbindung aus nationalökonomischen Überlegungen und Sozialpolitik spiegelte sich auch in Naumanns Verhältnis zur Türkei. Bereits 1898 hielt er sich im Rahmen einer privaten Reise, die im Zusammenhang mit der kaiserlichen Orientfahrt stand, in Konstantinopel auf. Sein im Anschluss veröffentlichter Reisebericht *Asia* (1899), der besonders wegen des Kapitels zur „Orientpolitik“ reißenden Absatz fand und bis 1913 in neun Auflagen erschien, offenbart sämtliche Topoi Wilhelminischer Weltmachtspolitik:³⁵⁴ Erstens, England ist „eine nationale Gefahr“³⁵⁵. Zweitens, angesichts der steigenden Bevölkerungszahlen wird man vom „deutschen Acker allein [...] nie wieder leben können“³⁵⁶. Drittens, wenn „heute die Türkei zerfällt, werden ihre Bestandteile zum Spielball der Großmächte, wir aber gehen, wie so oft, leer aus“³⁵⁷. Daher sah er es, viertens, als nationale Pflicht an, „das Land wirtschaftlich von uns abhängig [zu] machen, um es später politisch ‚kontrollieren‘ zu können“³⁵⁸.

351 Der Ausdruck wird im Folgenden übernommen von Kreiser, Klaus: Damenbäder und Kanonengießereien. Zur osmanischen Studienreise nach Deutschland (Juni/Juli 1911). In: ders./Naumann, Christoph K. (Hg.): Das Osmanische Reich in seinen Archivalien und Chroniken: Nejat Göyünç zu Ehren. Stuttgart: Franz Steiner, 1997, S. 85–114, hier 86.

352 Vgl. Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 331–342.

353 Naumann, Friedrich: *Wochenschau. Hilfe*, 1.28 (1895), S. 1–2. Zit. nach Burger: *Theodor Heuss als Journalist*, 1999, S. 62–63.

354 Vgl. Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 342. – Zum imperialistischen Gedankengut bei Friedrich Naumann vgl. Nürnberger, Richard: *Imperialismus, Sozialismus und Christentum bei Friedrich Naumann. Historische Zeitschrift*, 170.3 (1950), S. 525–548.

355 Naumann, Friedrich: *Asia*. 4., unveränderte Auflage, Berlin: Verlag der „Hilfe“, 1901, S. 144.

356 Ebd.

357 Ebd. S. 147.

358 Ebd. S. 164.

Dieser mit sozialen Fragen der Innenpolitik verknüpfte sogenannte „liberale Imperialismus“ korrelierte mit den Positionen Paul Rohrbachs, der Jäckh 1909 gemeinsam mit dem stellvertretenden Direktor der Dresdner Bank Hjalmar Schacht (1877–1970) auf eine zweite Reise in die Türkei begleitet hatte. Seit der Jahrhundertwende rief Rohrbachs Imperialismusprogramm immer dezidierter dazu auf, „moralische Eroberungen“³⁵⁹ insbesondere in der Türkei anzuvisieren. Sein Plädoyer für eine „kulturelle Durchdringung aller erstrebten Einflussgebiete“ stellte als Endziel die „sittliche Tüchtigkeit [...] für die ganze Menschenwelt“³⁶⁰ in Aussicht. Rohrbachs Vision gehörte zu den einflussreichsten Strategieplänen seiner Zeit und trug so zur Etablierung einer modifizierten Weltmachtpolitik bei, die angesichts des Kräfteverhältnisses in Europa auf territoriale Eroberungen und Flottenrüstung verzichtete und imperialistische Ziele primär durch auswärtige Kultur- und Wirtschaftspolitik zu erreichen suchte.

Zwar demonstriert Jäckhs *Der aufsteigende Halbmond* mehr Zuneigung zum türkischen Volk mit seinen „aufrichtigen, ehrlichen, genügsamen, treuen, intelligenten, tapferen, gastfreundlichen Menschen“³⁶¹ als Naumanns Reisebericht und auch Rohrbachs Schriften. Ihre Visionen von einer deutsch-türkischen Interessengemeinschaft aber fußen allesamt auf den gleichen geostrategischen Überlegungen zum Kräfteverhältnis in Europa.

Orientpolitik heißt heute Orientierung über Weltpolitik Englands und Deutschlands überhaupt: das kleinasiatische Viereck gleicht einem diplomatischen Schachbrett, auf dem der König von England Gefahr läuft, durch das Ingenium der technisch-kaufmännischen Läufer Deutschlands und durch die anatolische Ackerkultur des türkischen Bauern matt gesetzt zu werden.³⁶²

Entsprechend gab es auch solche Stimmen, wie in der sozialdemokratischen Wochenschrift *Die Neue Zeit*,³⁶³ die in Jäckhs Reisebericht *Im türkischen Kriegslager durch Albanien* (1911) offensichtlich vorgeführt fanden, dass „der deutsche Imperialismus allzusehr seine Krallen ausstreckt“³⁶⁴.

359 Rohrbach, Paul: Deutschland unter den Weltvölkern. Materialien zur auswärtigen Politik. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“, 1903, S. 177; vgl. dens.: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912, S. 185–225.

360 Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912, S. 186, 8.

361 Jäckh: Der aufsteigende Halbmond, 1916, S. 52.

362 Ebd. S. 162.

363 Jäckhs bereits 1907 verstorbener Bruder Gustav Jäckh (1866–1907) publizierte rege in Die Neue Zeit und war Herausgeber der radikalen sozialistischen Leipziger Volkszeitung. Vgl. Wendel, Hermann: Dr. Ernst Jäckh, Der aufsteigende Halbmond. Die Neue Zeit, 29.51 (1910/1911), S. 904–906, hier 904.

364 Wendel, Hermann: Dr. Ernst Jäckh, Im türkischen Kriegslager durch Albanien. Bekenntnisse zur deutsch-türkischen Freundschaft. Die Neue Zeit, 30.19 (1911/1912), S. 684–685, hier 685.

Als Kiderlen-Waechter, den die Presse als einen der „tüchtigsten Diplomaten des Deutschen Reiches“³⁶⁵ feierte, 1908 vom Kaiser zunächst zum Stellvertreter und 1910 zum Staatssekretär des AA berufen wurde, stieg nicht nur ein Orientexperte zur Spitze der obersten Reichsbehörde auf, sondern es drang auch Jäckhs Beziehungsnetzwerk in neue Ebenen vor. Die von Jürgen Kloosterhuis konstatierte Intensivierung deutscher auswärtiger Kulturpolitik fiel zeitlich eng mit der Übersiedlung Kiderlen-Waechters von Konstantinopel nach Berlin zusammen.³⁶⁶ Einen wesentlichen Beitrag dazu leistete die von Jäckh für den Sommer 1911 organisierte Studienreise wichtiger osmanischer Vertreter aus Wirtschaft, Politik, Militär und Verwaltung nach Deutschland. Dieses bis 1914 „bedeutendste Einzelereignis in den deutsch-osmanischen Beziehungen“³⁶⁷ sollte nach dem Ende des hamidischen Systems helfen, „Verbindung mit neuen, unbelasteten Repräsentanten aus allen Bereichen von Staat und Gesellschaft“³⁶⁸ zu knüpfen und der osmanischen Öffentlichkeit zum Vorteil der deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen „authentische Eindrücke von deutscher Arbeit und Kultur“³⁶⁹ vermitteln. Für den vierwöchigen Deutschland-Aufenthalt jungtürkischer Führungspersönlichkeiten organisierte Jäckh private Spenden sowie Zuwendungen von großen deutschen Geldinstituten. Dienlich für die Mittelakquise dürfte vor allem der Hinweis auf die Unterstützung des Projektes aus der Wilhelmstraße gewesen sein: So warb Jäckh auf dem Flugblatt des eigens gegründeten *Komitees für die Türkische Studienreise* damit, sein Vorhaben „mit Wissen und Zustimmung“³⁷⁰ des Staatssekretärs zu planen; rückblickend betonte er sogar, „im Auftrag des Auswärtigen Amtes“³⁷¹ gehandelt zu haben. Sollten diese semantische Verschiebung nicht zufällig und Jäckhs Äußerungen nicht retrospektiv „geschönt“ worden sein, so zeugen sie von dem schwierigen Drahtseilakt, den man amtlicherseits vollführte, um auswärtige Kulturpolitik durch private Initiativen zu unterstützen, gleichzeitig nach außen hin aber den Eindruck von systematischen Regierungsiniciativen zu vermeiden.³⁷² Zwischen Mitte Juni und Juli 1911 absolvierten schließlich 57 jungtürkische Besucher ein dicht gedrängtes Programm, das neben offiziellen Empfängen und Banketts vor allem Besuche von Ausstellungen, Besichtigungen von Fabriken und Werftanlagen, aber auch Tagesausflüge zu Sehenswürdigkeiten vorsah.³⁷³ Mit der

365 Die Umgestaltung des Auswärtigen Amtes. Vossische Zeitung, 08.07.1910, Morgenausgabe, unpg.

366 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 16.

367 Kreiser: Damenbäder und Kanonengießereien, 1997, S. 86.

368 Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 130.

369 Jäckh: Der aufsteigende Halbmond, 1916, S. 204.

370 Flugblatt „Komitee für die Türkische Studienreise“, 31.01.1911. Zit. nach Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 581; vgl. Kreiser: Damenbäder und Kanonengießereien, 1997, S. 88.

371 Jäckh: Der aufsteigende Halbmond, 1916, S. 93.

372 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 581.

373 Vgl. Kreiser: Damenbäder und Kanonengießereien, 1997, S. 85–114.

Planung und Durchführung der Studienreise gelang Jäckh nicht nur die Demonstration seines beispiellosen „Organisations- und Vermittlertalents“³⁷⁴; sie sollte darüber hinaus auch wegweisend für Jäckhs lebenslange Mission als „Botschafter à la suite der Weltgeschichte“³⁷⁵ sein. Sevil Özçalık spricht von einem „turning point“³⁷⁶ in Jäckhs Karriere: Einerseits gelang es ihm, zu „wichtigen Persönlichkeiten, die sich wie er für eine Intensivierung der transkulturellen Beziehungen zum Osmanischen Reich engagierten, Kontakte [zu] knüpfen“³⁷⁷, darunter zu dem türkischsprachigen Offizier und Marineattaché im Reichsmarineamt Hans Humann, den Jäckh selbst als „trait d’union“³⁷⁸ zwischen seinen deutschen und türkischen Freunden bezeichnete, ferner zu dem Kulturpolitiker Hugo Grothe (1869–1954) sowie dem Orientalisten und späteren preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876–1933). Andererseits konnte er sich „im Rahmen der Reise vor Kaiser und Kanzler als Orient-Politiker profilieren“³⁷⁹. Wenige Wochen nach Ende der Reise veröffentlichte Jäckh in der *Neckar-Zeitung* ein „Nachwort“³⁸⁰, das begeisterte Stimmen türkischer Reisetilnehmer abdruckte. Offenbar hatte Jäckhs Eifer auch auf türkischer Seite Eindruck gemacht, weshalb man in deutschen Regierungskreisen zu verstehen begann, dass sich seine Talente ebenso für „unsere politischen Zwecke“³⁸¹ nutzen ließen. Obgleich Kiderlen-Waechter bereits ein Jahr später verstarb, hatten Jäckh „die wenigen Jahre der Freundschaft zu seinem schwäbischen Landsmann (gerecht), um sich dauerhaft als Habitué des Auswärtigen Amtes zu etablieren“³⁸².

Türkenjäckh wird Geschäftsführer des Deutschen Werkbundes

Sowohl Kiderlen-Waechter als auch Kaiser Wilhelm II. persönlich hatten angeblich mehrfach versucht, Jäckh für eine offizielle Position im AA zu gewinnen; dieser aber lehnte entsprechende Angebote nach eigenen Angaben mit Hinweis auf seine „Unabhängigkeit“ und dem Bedürfnis, aus eigenem „Antrieb und in eigener Verantwortung“ zu handeln, stets dankend ab:

374 Ebd. S. 88.

375 Ministerpräsident Freiherr von Weizsäcker, 1918. Zit. nach Bauer: 200 Jahre Heilbronner Zeitungsgeschichte, 1969, S. 7.

376 Özçalık: Promoting an Alliance, Furthering Nationalism, 2018, S. 53.

377 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 582.

378 Jäckh: Der Goldene Pflug, 1954, S. 174. – Malte Fuhrmann bezeichnet Humann als den „wichtigsten Vermittler zwischen türkischer Führung und deutscher Herresleitung“. Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 362.

379 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 582.

380 Jäckh, Ernst: „Advokaten Deutschlands“ in der Türkei. Ein Nachwort zur türkischen Studienreise in Deutschland. *Neckar-Zeitung*, 168.219 (1911), S.1.

381 Erlaß AA, an Deutsche Botschaft Konstantinopel, 29.02.1916. Zit. nach Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 604.

382 Vgl. Mogk: Jäckh, Ernst, 1974, S. 264–267.

Der „Zivil-Botschafter“ erfreut sich individueller Initiative, naturgemäß innerhalb der Grenzen der ihm bekannten Grundlinien der Regierungspolitik, aber auch gelegentlich jenseits solcher Beschränkungen. Er kann politische Gesichtspunkte über nur legale oder nur militärische stellen, er mag auch den Vorzug persönlicher und familiärer Freundschaften genießen, die in diesem Grad beamteten Diplomaten selten zur Verfügung stehen. Er kann bei Staatsmännern und im Volk die Stimmung, Werturteile und Willensbildung vorbereiten und fördern, die nach ihm der amtliche Apparat in die Paragraphen eines Bündnisvertrages umsetzen wird: im Falle der Türkei von 1909–1914.³⁸³

Doch auch außerhalb einer diplomatischen Laufbahn wusste Jäckh sich weiter in Stellung zu bringen. 1912 übernahm er unter dem Vorsitz des Heilbronner Silberwarenfabrikanten Peter Bruckmann (1865–1937) die Geschäftsführung des *Deutschen Werkbundes* (DWB) und ergriff damit die Gelegenheit, seine volkserzieherischen Aktivitäten ins Zentrum des Geschehens, nach Berlin, zu verlagern. Bruckmann war als Unterstützer der von Jäckh organisierten Wahlkampagne zum Heilbronner Netzwerk gestoßen und dort mit seinem an Qualität und Ästhetik orientierten Berufsverständnis in den engeren Kreis um den kunstinteressierten Naumann geraten.³⁸⁴ Ihr gemeinsames Anliegen bestand darin, das „künstlerische Primat Frankreichs“³⁸⁵ zu beseitigen, den „nutzlose[n] Altertumsprunk“³⁸⁶ barocker Prachtbauten zu überwinden und durch einen unverwechselbar „deutschen Stil“ zu ersetzen. Zur Erreichung ihrer Ziele gründete Naumann gemeinsam mit gleichgesinnten Künstlern und Unternehmern im Herbst 1907 den DWB. Der wirtschaftskulturelle Interessenverband zielte auf eine „Veredelung der gewerblichen Arbeit im Zusammenwirken von Kunst, Industrie und Handwerk, durch Erziehung, Propaganda und geschlossene Stellungnahme zu einschlägigen Fragen“³⁸⁷, oder wie es Jäckh später formulierte, auf die „Durchgeistigung deutscher Arbeit [...] vom Sofakissen bis zum Städtebau“³⁸⁸. Werkbundarbeit verstand sich jedoch nicht selbst als kunstproduzierendes Gewerbe, sondern wollte, wie Jäckh betonte, „durch Beeinflussung aller zuständigen Stellen diejenige Politik

383 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 91, 92, 175.

384 Am 08.07.2011 besichtigte die türkische Studienkommission die Bruckmann'sche Silberwarenfabrik in Heilbronn. Vgl. Kreiser: *Damenbäder und Kanonen gießereien*, 1997, S. 112.

385 Merseburger, Peter: *Theodor Heuss. Der Bürger als Präsident. Biographie*. 2. Auflage, München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2013, unpg.

386 Heuss, Theodor: *Friedrich Naumann. Der Mann, das Werk, die Zeit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1937, S. 248.

387 *Satzung des Deutschen Werkbundes*, 1907. In: *werkbund berlin*, <<http://www.werkbund-berlin.de/geschichte-des-deutschen-werkbundes/>>.

388 Jäckh, Ernst: *Das größere Mitteleuropa*. In: *Flugschriften der „Deutschen Politik“*, 2. Hg. von dems., Weimar: Kiepenheuer, 1916, S. 18. – Dieser Ausspruch geht wahrscheinlich auf den Architekten und Werkbundgründer Hermann Muthesius (1861–1927) zurück. Vgl. Campbell, Joan: *Der Deutsche Werkbund 1907–1934*. Aus dem Englischen übersetzt von Toni Stolper, Stuttgart: Klett Cotta, 1981, S. 7.

fördern, durch die die geschilderte Formauffassung fruchtbar werden kann. Solche Werkbundpolitik ist konstruktiv, hat pädagogische, soziale und gesetzgeberische Aufgaben innenpolitisch wie außenpolitisch, national wie universal.³⁸⁹

Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die drohten, den DWB in der Bedeutungslosigkeit verschwinden zu lassen, war es Bruckmann, der den werkbündischen Führungskreis überzeugte, Organisations- und Führungstalents Jäckh werde den DWB „aus seinem Hellerauer Aschenbrödel-dasein zu einer deutschen Kulturzentrale [...] entwickeln“³⁹⁰. Und tatsächlich, auch hier reüssierte Jäckh: Unter dem neuen Geschäftsführer stiegen Mitgliederzahl und Einfluss stetig an.³⁹¹ Darüber hinaus gelang es dem „Zivilapostel“³⁹², einen weiteren gewichtigen schwäbischen Landsmann, den Industriellen Robert Bosch (1861–1942), „ideell und materiell“³⁹³ für den DWB zu gewinnen. Bosch, dessen *Werkstätten für Feinmechanik und Elektrotechnik* selbst im Krieg einträgliche Gewinne erzielten, unterstützte Jäckhs Bestrebungen und den DWB mit großzügigen Zuwendungen, die den steten Ausbau der Geschäftsstelle garantierten.³⁹⁴

Eng verknüpft mit Jäckhs Werkbundarbeit war sein Engagement für die sogenannte Mitteleuropa-Idee – die Vision eines föderativen Wirtschafts- und Verteidigungsbündnisses zwischen Deutschem Reich und der Habsburger Monarchie, das weitere Donau- und Balkanländer bis hin zum Osmanischen Reich einschloss.³⁹⁵ Konkrete Gestalt nahm dieses Szenario im Ersten Weltkrieg an, als das Bündnis der Mittelmächte eine zusammenhängende Landmasse zwischen Berlin und Bagdad zu formen begann.

Bulgarien hat sich als Mitglied zwischen die Zentralmächte und die Türkei eingefügt, und so ist der neue Weltteil „Mitteleuropa“ entstanden von der Nordsee bis zum Persischen Golf, ein neuer Weltteil, der durch die künftige Entwicklung wirtschaftlich unabhängig von der übrigen Welt werden kann, und der politisch unangreifbar und unüber-

389 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 199.

390 Hermann Muthesius, 1912. Zit. nach ebd. S. 196.

391 Vgl. Merseburger: Theodor Heuss, 2013, unpg.

392 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 80.

393 Heuss, Theodor: Notizen und Exkurse zur Geschichte des Deutschen Werkbundes. In: Eckstein, Hans/Deutscher Werkbund Hessen (Hg.): *50 Jahre deutscher Werkbund*. Frankfurt: A. Metzner, 1958, S. 19–26, hier 23.

394 Vgl. ebd.

395 Vgl. Brandt, Harm-Heinrich: Von Bruck zu Naumann. „Mitteleuropa“ in der Zeit der Paulskirche und des Ersten Weltkrieges. In: Gehler, Michael/Schmidt, Rainer E./Brandt, Harm-Heinrich/Steinger, Rolf (Hg.): *Ungleiche Partner? Österreich und Deutschland in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung. Historische Analysen und Vergleiche aus dem 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, 1996, S. 315–354, hier 315.

windbar sein kann, weil er den Vorteil des kontinentalen Zusammenhanges gegenüber der ozeanischen Trennung jeder feindlichen Koalition darstellt.³⁹⁶

Bereits seit dem Vormärz kursierten mitteleuropäische Raumkonzepte unterschiedlichster geographischer Reichweite und Qualität, die sich angesichts kulminierender Expansionsimpulse kurz vor und während des Ersten Weltkrieges „in einer breiten Streuung von Programmen“³⁹⁷ niederschlugen. Auf der Jahrestagung des DWB 1916 in Bamberg präsentierte Jäckh seine Konzeption „Das größere Mitteleuropa“ (offenkundig in Anlehnung an Rohrbachs Imperialismusprogramm das „Größere Deutschland“³⁹⁸ titulierte), die den Zusammenschluss von Orient und Okzident unter „deutsche[r] Führung“³⁹⁹ als wirtschaftliche und geopolitische Notwendigkeit betont. Seine Ausführungen sind durchzogen von einer sozialdarwinistischen Metaphorik, die dem Mitteleuropa-Bund die naturgewollte Dimension eines aus „eigenständige[n] Organe[n]“ zusammengefügt „lebensfähigen Gesamtorganismus“⁴⁰⁰ attestiert. Gleichzeitig wird das durch die Reichsgründung geeinte föderalistische Gefüge deutscher Bundesstaaten zum Vorbild für das anvisierte Mitteleuropa stilisiert:

Deutschland ist der Mikrokosmos von Mitteleuropa – durch das Wesen und die Geschichte seines Partikularismus: dieser brachte und löste innerhalb der deutschen Grenzen die gleichen Aufgaben, die nunmehr der Makrokosmos von Mitteleuropa der deutschen Berufung auferlegt zu ähnlicher Lösung. Deutschland ist als ein Reich von „Verbündeten Regierungen und Freien Städten“ geworden und gewachsen. Von außen gesehen hat das schon als deutsche Schwäche gegolten, ist es auch gewesen, solange die einzelnen Organe nicht zur Einheit des Organismus zusammengewachsen waren.⁴⁰¹

Das verbindende Element von Mitteleuropa-Konzeption und Werkbundarbeit sah Jäckh in dem jeweils zugrundeliegenden organischen, das heißt im ureigenen Sinne deutschen Prinzip, das in dem einen „seinen künstlerischen“ und dem anderen „seinen politischen Ausdruck“ gefunden habe. Er war davon überzeugt, dass „die Organisation des Werkbundes nur von Deutschland geschaffen“ wie auch „die Organisierung von Mitteleuropa nur von Deutschland geleistet werden konnte und mußte“⁴⁰².

396 Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. Illustrierte Zeitung Leipzig, Kriegsnummer 94, 3803 (1916), S. 2.

397 Brandt: Von Bruck zu Naumann, S. 332.

398 Rohrbach: Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik, I., 1900, S. 2–4; ders.: Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik, II. Mitteilungen des Evangelisch-sozialen Kongresses, 9 (1900), S. 14–16.

399 Jäckh: Das größere Mitteleuropa, 1916, S. 27.

400 Martin: „Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor“, 2010, S. 133.

401 Jäckh: Das größere Mitteleuropa, 1916, S. 13.

402 Ebd. S. 5, 6.

Werkbundarbeit und Mitteleuropa-Konzeption trafen bei Jäckh jedoch nicht nur ideologisch zusammen: In Personalunion arbeitete er als stellvertretender Vorsitzender des von Naumann gegründeten *Arbeitsausschusses für Mitteleuropa* an der parlamentarischen Verwirklichung seiner Mitteleuropa-Version, während er als DWB-Geschäftsführer die Planung von Kunstgewerbe-Ausstellungen in den mitteleuropäischen Zentren Bukarest und Sofia sowie in Konstantinopel 1918 vorantrieb.⁴⁰³ Die „kultur- und wirtschaftsimperialistische Schlagseite“⁴⁰⁴ des DWB, die Jäckh konturierte und in eine südosteuropäische Richtung lenkte, verschaffte der Künstlervereinigung wiederum Gehör im AA:

Es war diese außenpolitische Wertung des Werkbundes, die unsere Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt förderte – ohne irgendwelche Versuche einer Beeinflussung der Werkbundgesinnung von irgendwelcher Seite – und schließlich auch das Ohr des Kaisers öffnete, dessen Mitwirkung für das Konstantinopler Werkbundprojekt von Bedeutung wurde.⁴⁰⁵

Im Dienst der Deutsch-Türkischen Vereinigung

Mit seinem Umzug nach Berlin platzierte Jäckh seinen Heilbronner „Ziehsohn“, den späteren Bundespräsidenten Theodor Heuss, als Nachfolger in der Redaktion der *Neckar-Zeitung*. Schon vor seinem Abitur hatte Heuss erste journalistische Erfahrungen im Auftrag der Zeitung gesammelt und über die Zusammenarbeit schließlich Friedrich Naumann kennen und bewundern gelernt.⁴⁰⁶ In der Folge sollten sich auch zwischen Jäckh, Naumann und Heuss über gemeinsame politische Interessen hinausgehende Beziehungen entwickeln, die dem jungen Politaspiranten Heuss halfen, sich beruflich zu bewähren und sicherstellen, dass

403 Vgl. Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 200; Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 654.

404 Nierhaus, Andreas: *Stahlrohrmöbel, Selbstmordziffer und die „wirkliche Wohnung“*. Zur Didaktik von Bau- und Wohnausstellungen um 1930 am Beispiel der „Neuen Zeit“ in Köln und der Wiener Werkbundsiedlung. In: Nierhaus, Irene/Nierhaus, Andreas (Hg.): *Wohnen zeigen. Modelle und Akteure des Wohnens in Architektur und visueller Kunst*. Bielefeld: transcript, 2014, S. 119–142, hier 124; vgl. Campbell: *Der Deutsche Werkbund 1907–1934*, 1981, S. 119–128.

405 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 201. – Mit dem „Konstantinopler Werkbundprojekt“ ist das Haus der Freundschaft angesprochen. Vgl. den Abschnitt „Im Dienst der Deutsch-Türkischen Vereinigung“.

406 Vgl. Burger: *Theodor Heuss als Journalist*, 1999, S. 35. – Kurz nach seiner Wahl zum Bundespräsidenten schrieb Heuss an Jäckh: „Wenn ich es mir recht überlege, hast Du in den Werdejahren am entscheidensten [sic] auf meinen Lebensgang eingewirkt. Von der halben Bubenzeit her bis zur Nachfolge in Heilbronn zum mich wieder nach Berlin-Holen mit all den Zusammenhängen von Werkbund, deutscher Politik und Hochschule für Politik in Deutschland.“ Heuss, Theodor an Ernst Jäckh, 21.09.1949. In: Becker, Ernst Wolfgang/Vogt, Martin/Werner, Wolfram (Hg.): *Theodor Heuss – Der Bundespräsident. Briefe 1949–1954*. Berlin: De Gruyter, 2012, S. 107–110, hier 107.

die *Neckar-Zeitung* dem Jäckh'schen Netzwerk als Sprachrohr und „Heilbronn-interne[s] Kraftzentrum“ erhalten blieb, während der DWB in Berlin als „externes Kraftzentrum“⁴⁰⁷ hinzukam.

Mit der Verlagerung seines Wirkungskreises in die Hauptstadt konkretisierte Jäckh sein Vorhaben, die deutsch-türkischen Beziehungen weiter zu intensivieren. In *Der aufsteigende Halbmond* formulierte er seinen Anspruch, „wirtschaftliche und politische Zusammenhänge“ zwischen Adler und Halbmond durch aktive Schulpolitik in der Türkei begleiten zu wollen:

Diese 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.⁴⁰⁸

Seine Vorstellungen überschnitten sich mit den Plänen des Kulturpolitikers und Orientalisten Hugo Grothe, der 1908 mit der Gründung des *Deutschen Vorderasien-Komitees* den Aufbau einer deutschen Hochschule im geostrategisch nach Syrien und Babylonien ausstrahlenden Mossul anvisiert hatte.⁴⁰⁹ Gegenüber Jäckh, der durch die Organisation der besagten Studienreise und seine Freundschaft zu Kiderlen-Waechter wichtige Unterstützer im AA vorweisen konnte und sich obendrein ausgezeichnet darauf verstand, finanzielle Unterstützung für seine Projekte zu generieren, sah sich Grothe bald im Hintertreffen und suchte auch auf amtlichen Nachdruck den Zusammenschluss mit Jäckh.⁴¹⁰ „So entstand aus der Verbindung von Grothes Hochschul-Gedanke und Jäckhs organisatorischen Potenzen 1912 der ‚Ausschuß zur Begründung einer Deutsch-Türkischen Hochschule‘.“⁴¹¹ Da man in der Deutschen Botschaft in Konstantinopel jedoch bereits kurze Zeit später eindringlich vor der Umsetzung eines auswärtigen Hochschul-Projektes warnte und angesichts der Verhältnisse vor Ort stattdessen die Gründung von Volksschulen empfahl, entbehrte die Zusammenarbeit der beiden Kulturfunktionäre schon sehr bald jeder weiteren Grundlage. Während Grothe von der Idee einer Hochschulgründung nicht ablassen wollte, entschied sich Jäckh, der Deutschen Botschaft zu folgen, und plante nunmehr die Gründung eines Deutsch-Türkischen Schulvereins.⁴¹²

407 Schrenk, Christhard: Friedrich Naumann und Heilbronn – Einblicke in das »Netzwerk Jäckh, Bruckmann, Heuss«. Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung, 23 (2011), S. 29–45, hier 44.

408 Jäckh: *Der aufsteigende Halbmond*, 1916, S. 196, 81f.

409 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 589.

410 Vgl. ebd. S. 590.

411 Ebd.

412 Vgl. ebd. S. 592.

Sein Ziel war nun die Eröffnung einer deutschen Mittelschule in Konia (Konya). Doch auch diese Idee lehnte man in der Deutschen Botschaft mit Hinweis auf die damit einhergehenden finanziellen wie diplomatischen Hürden zunächst ab. Da sich das AA angesichts der bescheidenen Mittel, die im Reichshaushalt für auswärtige Schularbeit zur Verfügung standen, auf private Initiativen angewiesen sah, wollte man Jäckhs Enthusiasmus nicht gänzlich ausbremsen. So wurde der Bau einer Mittelschule letztlich gestattet, als Schulstandort aber Adana bestimmt. Das Projekt realisierte damit einen Kompromiss, der sowohl die Wünsche der privaten als auch der amtlichen Seite berücksichtigte und „für den Fall einer territorialen Aufteilung der Türkei“⁴¹³ im Interessengebiet der deutschen Expansionspolitik von Ost-Anatolien bis zum Persischen Golf lag. „Die deutsche Botschaft in Konstantinopel verband daher in ihrem schulpolitischen Kalkül Maßnahmen zur Hebung des gesamten türkischen Unterrichtswesens im Fall der Erhaltung der Türkei mit Schritten, die Deutschlands Position im erwähnten Landstreif für den Fall ihrer Aufteilung festigten.“⁴¹⁴

Für die Umsetzung des Vorhabens rührte Jäckh erneut kräftig die Werbetrommel. In der *Deutschen Levante-Zeitung* ließ er verlauten, „der Kaiser selbst begrüßt und fördert jede Schultätigkeit in der Türkei“⁴¹⁵. Zugleich wurde auf die „seit langem tätige französische [...] Konkurrenz“ hingewiesen und die Ergreifung entsprechender Gegenmaßnahmen mit rhetorischem Nachdruck zur „nationale[n] Pflicht jedes zukunftsorientierten Deutschen“⁴¹⁶ erklärt: „Die napoleonische Orientpolitik hat der Türkei die französische Schule erschlossen und sechshundert französische Institute geschaffen; es genügt, nochmal die Gegenzahl von jetzt zwölf deutschen Schulen zu nennen, um den starken Einfluß des französischen Systems über alle Zweifel zu setzen.“⁴¹⁷

Das Argument blieb nicht ohne Erfolg: Robert Bosch, der seit 1910 über eine Firmenvertretung in Konstantinopel verfügte, der Metallunternehmer Wilhelm Merton (1848–1916) und die Brüder Gans von der Chemiefabrik Cassella leisteten pekuniäre Beiträge für einen zu gründenden Verein,⁴¹⁸ der sich einer „von unten aufbauenden Schulpolitik“⁴¹⁹ in der Türkei widmen wollte. Und so vollzog

413 Ebd. S. 599

414 Ebd.

415 Jäckh, Ernst: Der Kaiser und die deutsche Kulturarbeit in Kleinasien. *Deutsche Levante-Zeitung*, 3.12 (1913) S. 467–469, hier 468.

416 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 605.

417 Jäckh: *Der aufsteigende Halbmond*, 1916, S. 207f. – Die Buchausgabe von 1916 wurde gegenüber der Auflage von 1911, wo noch von elf Schulen die Rede ist, kaum verändert; dabei bestanden bereits zu Beginn des Krieges 25 deutsche Schulen im Osmanischen Reich. Vgl. Schmidt: *Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen*, 1914, S. 323–327.

418 Vgl. Gencer: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion*, 2002, S. 194.

419 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 597.

Jäckh aus „Ueberzeugung, daß Deutschland und die Türkei kraft geopolitischer Gesetzmäßigkeit zusammengehören“⁴²⁰, ein halbes Jahr vor Kriegsbeginn, im Februar 1914, die Gründung der *Deutsch-Türkischen Vereinigung* (DTV).

In den Kriegsjahren stieg die DTV rasch zum einflussreichsten deutschen Auslandsverein auf, brachte zahlreiche Ortgruppen und Landesverbände hervor⁴²¹ und versammelte auf ihrem Höhepunkt im Januar 1918 rund 5500 Mitglieder, vornehmlich aus dem Bildungsbürgertum, die darauf hofften, „deutsche und türkische Bildung einander näher zu bringen, insbesondere der Bevölkerung des Türkischen Reichs die Errungenschaften der deutschen Wissenschaft in ihrem gegenwärtigen Stande zu vermitteln“⁴²².

Im Vorstand des Vereins tummelten sich Vertreter der deutschen Hochfinanz und Unternehmer, die das Stiftungskapital stellten; namhafte Militärs und Orientexperten, darunter Carl Heinrich Becker und Eduard Sachau (1845–1930), gehörten zu den Mitgliedern. Das AA beteiligte sich, wenn auch nicht finanziell, so doch mit der diplomatischen Expertise seiner Rechtsabteilung am Vereinsgeschäft, und Ausschussmitglieder wie der Pressesprecher des AA, Werner von Rheinbaben (1878–1975), und Auslandsschulreferent Franz Schmidt, der zuvor bereits dem Ausschuß zur Gründung einer Deutsch-Türkischen Hochschule angehört hatte, verbürgten den personellen Kontakt zwischen DTV und Regierungsstellen.⁴²³ Die vom AA verschickten Einladungen zur konstituierenden Sitzung des Vereins brachten die Hoffnung zum Ausdruck, die man auch in Regierungskreisen mit der DTV verband:

Die Schaffung deutsch-türkischer Schulen mit Einschluß von Hochschulen und alle anderweitige, der Übertragung deutscher Kulturwerte dienende Tätigkeit würde zugleich in erwünschter Weise die mannigfache Anregung und Förderung ergänzen, die der Türkei auf sonstigen Gebieten von Deutschland her zuteil wird. Die wirtschaftliche Rückwirkung, die andere Nationen aus ihrer Kulturarbeit in der Türkei seit langen Jahren erfahren, dürfte dann auch für Deutschland in vollem Maße zu erwarten sein.⁴²⁴

Amtliche Unterstützung war demnach durchaus gegeben, in breiten Wirtschaftskreisen jedoch erhielt die Arbeit der DTV kaum Beachtung.⁴²⁵ Dies lag nicht zu-

420 Jäckh, Ernst: Zum Geleit. *Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen*, 1 (1918), S. 1–2, hier 1.

421 Die Denkschrift des Preußischen Kultusministeriums (1917) nannte die DTV die „wichtigste kulturpolitische Gründung vor dem Kriege“. Nur Bayern gründete mit dem Deutsch-Türkischen Verein (München, 1917) eine unabhängige Organisation. Zit. nach Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 609.

422 Satzungsentwurf für den Deutsch-Türkischen Bildungsverein. Zit. nach ebd. S. 601. – Der Name wurde vor der Vereinsgründung geändert in *Deutsch-Türkische Vereinigung*. Vgl. ebd. S. 638.

423 Vgl. ebd. S. 604.

424 Auswärtiges Amt an Carl Heinrich Becker, Berlin, 04.02.1914. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 176.

425 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 607.

letzt daran, dass die von Staatssekretär Gottlieb von Jagow (1863–1935) persönlich beauftragte Satzung des Vereins ausschließlich kulturpolitische Ziele proklamierte⁴²⁶ und damit gerade jene potentiellen Interessenten auszuschließen schien, denen der Verein mittelfristig den Weg zu einer deutschen „Wirtschaftsmission“⁴²⁷ im Osmanischen Reich ebnen wollte.⁴²⁸

Jäckh plante daher, der DTV eine Abteilung für Wirtschaftsfragen anzugliedern und die enge Verbindung von kultur- und wirtschaftspolitischen Interessen auch in der Organisationsstruktur seines Vereins zum Ausdruck zu bringen. Für den Aufbau einer *Auskunftsstelle für Deutsch-Türkische Wirtschaftsfragen* setzte Jäckh auf den jungen Nationalökonom Reinhard Junge (1888–1975), der aus dem Bonner Seminar von Carl Heinrich Becker hervorgegangen war⁴²⁹ und mit seiner Fallstudie über *Das Problem der Europäisierung orientalischer Wirtschaft* (1915) eine grundlegende Kritik am Raubbau der europäischen Großmächte im Orient geübt hatte.⁴³⁰ Ihm traute man in der DTV zu, durch Beratungs- und Aufklärungsarbeit „den selbst in ernsthaften Kreisen der Praxis wie der Wissenschaft weit verbreiteten gänzlich falschen Vorstellungen über das türkische Wirtschaftsleben, die sich bald in übertriebenen Hoffnungen, bald in maßlosem Pessimismus äußerten“⁴³¹, entgegenzuwirken. Die Angliederung der Auskunftsstelle an die DTV erfolgte Ende 1915, und obgleich sie unabhängig operierte, zeugten die personelle Besetzung unter der Leitung Ernst Jäckhs sowie die Ansiedlung der Geschäftsstelle in den Räumen der DTV von der weiteren Ausdehnung des Jäckh'schen Einflussbereichs. An zentraler Stelle, unweit der Berliner Wilhelmstraße, am Schöneberger Ufer 36a, vereinte der »Jäckh-Konzern«, wie Theodor Heuss zu scherzen pflegte, nun die Geschäftsstellen der DTV, die neue Auskunftsstelle für Deutsch-Türkische Wirtschaftsfragen, den von Naumann gegründeten *Arbeitsausschuss für Mitteleuropa*, den DWB, die Redaktionsräume der *Deutschen Politik* sowie Jäckhs Privatwohnung.⁴³²

Pilotprojekt der DTV war die Gründung der Deutschen Schule in Adana. Darüber hinaus verfolgte sie weitere Schulgründungen, die finanzielle Unterstützung bereits bestehender deutscher Auslandsschulen, die Erhaltung türkischer Staatschulen, die Entsendung deutscher Lehrkräfte, die Einrichtung deutscher Sprachkurse, die Ausbildung türkischer Schüler und Lehrlinge in Deutschland sowie die

426 Vgl. ebd. S. 601.

427 Carl Heinrich Becker an Otto Franke, 20.09.1915. Zit. nach ebd. S. 673.

428 Vgl. ebd. S. 664.

429 Vgl. ebd. S. 672.

430 Vgl. ebd. S. 663.

431 Kayser, G.: Die „Zentralgeschäftsstelle für deutsch-türkische Wirtschaftsfragen“. („Wirtschaftsinstitut für den Orient“). Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen, 1 (1918), S. 14–17, hier 14.

432 Vgl. Merseburger: Theodor Heuss, 2013, unpg.; Jäckh: Der Goldene Pflug, 1954, S. 186.

Verbesserung der medizinischen Versorgung in der Türkei. Vor allem aber ging es mit der Arbeit des Vereins darum, gegenseitige Annäherung zu bewerkstelligen.⁴³³ Die türkische Seite wollte man von der Größe und Leistungsfähigkeit des „deutschen Geistes“ überzeugen und so den „übermächtigen kulturellen Einfluß Frankreichs“⁴³⁴ zurückdrängen, während man auf deutscher Seite „die Popularisierung eines neuen, positiven Türkeibildes anstelle traditionsreicher, unzutreffender Klischeevorstellungen vom ‚kranken Mann am Bosphorus‘“⁴³⁵ vorantrieb. Entsprechend verfolgte Jäckh nicht nur Kultur- und Bildungsarbeit vor Ort in der Türkei, sondern versuchte auch, die Ideologie der DTV „in das Bewusstsein der [deutschen] Öffentlichkeit“⁴³⁶ zu tragen. Jäckh selbst entfaltete eine umfangreiche Vortragstätigkeit und dozierte seit 1914 am Seminar für Orientalische Sprachen in Berlin.⁴³⁷ Rohrbach und weitere DTV-Mitglieder trugen ebenfalls zur Popularisierung ihrer Vereinsarbeit bei. Für einen vierwöchigen „Kursus über die Grundfragen türkischer und deutsch-türkischer Wirtschaft“, den die Auskunftsstelle für deutsch-türkische Wirtschaftsfragen im Januar 1916 veranstaltete, konnte Reinhard Junge unter anderem seinen ehemaligen Professor Carl Heinrich Becker gewinnen.⁴³⁸ Becker hatte 1911 die türkische Studienkommission nach Helgoland begleitet und erklärte sich zur Übernahme von zehn Vorträgen sowie zur Anfertigung zweier Beiträge für ein geplantes, aber kriegsbedingt nicht realisiertes *Deutsch-Türkisches Handbuch* bereit.⁴³⁹ Dass solche Initiativen mit den amtlichen Regierungsstellen Hand in Hand gingen, zeigt die Tatsache, dass Junge seine Einladung mit der Bitte schloss, Becker möge bald zurückmelden, ob man dazu für ihn eine „militärische Beurlaubung [...] in die Wege leiten“⁴⁴⁰ solle. Obgleich Becker sich in der DTV nicht wissenschaftlich, sondern politisch engagierte, war er im Vergleich zu anderen Mitgliedern stärker um Nüchternheit bemüht und lehnte „Schönfärberei“ in Bezug auf das deutsch-türkische Verhält-

433 Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 194.

434 Kreiser, Klaus: Deutsch-türkische Gesellschaften von Wilhelm II. bis Konrad Adenauer. In: Prätor, Sabine/Neumann, Christoph K. (Hg.): Frauen, Bilder und Gelehrte: Studien zu Gesellschaft und Künsten im Osmanischen Reich. Festschrift Hans Georg Majer. Istanbul: Simurg, 2002, S. 675–683, hier 676.

435 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 612.

436 Mogk: Jäckh, Ernst, 1974, S. 264–267.

437 Vgl. Frey: Der Journalist und Politologe Ernst Jäckh, 2009, S. 64. – 1916 wurde ihm dafür der Titel „Professor“ verliehen.

438 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 667.

439 Vgl. Becker, Carl Heinrich an Carl Bezold, Hamburg, 03.07.1911. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 6431; Anlage zum Brief der DTV an Carl Heinrich Becker, Berlin, 05.04.1916. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 176.

440 DTV Reinhard Junge an Carl Heinrich Becker, Berlin, 15.11.1915. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 176.

nis entschieden ab. Nach Kriegsende resümierte er in einer Denkschrift über die *Kulturpolitischen Aufgaben des Reiches* (1919): „Von dem Wahn, dass mit Selbstlob und Pressepropaganda Kulturpolitik gemacht werden könne, sind wir befreit. Auch können die üblichen kulturpolitischen Mittel der imperialistischen Völker aus inneren und äußeren Gründen nicht mehr zum Requisite der deutschen Außenpolitik gehören. Was wir brauchen, ist Verinnerlichung.“⁴⁴¹

Zuvor aber hatte Jäckhs Pressepropaganda mit dem Kriegs- und Bündnisentrtritt der Türkei eine neue Dimension erreicht: Monographien, Flugblätter und Zeitschriftenartikel zeugten von dem Versuch einer systematisch angelegten „Popularisierung der Türkei“⁴⁴². Vor allem Naumanns Wochenschrift *Hilfe* sowie die *Deutsche-Levante-Zeitung*, die der DTV bis 1918 als Mitteilungsblatt diente, nahmen regelmäßig Artikel aus dem Umfeld des Vereins auf. Jäckh war getrieben von der Überzeugung, dass „gründliches Verständnis und gegenseitiger guter Wille gesät und gepflegt und mit Geduld kultiviert werden“ musste, wenn „die Entdeckung der Türkei Früchte zeitigen (sollte)“⁴⁴³.

Seine „Tätigkeit als Volkserzieher durch Schrift und Wort“⁴⁴⁴ war darauf ausgerichtet, überholte Klischeevorstellungen, hinderlichen Aktionismus und – besonders laut vom *Alldeutschen Verein* vorgetragene – Territorialansprüche zu überwinden.⁴⁴⁵ Auch war er darum bemüht, in diesem Sinne andere DTV-Mitglieder und alte Weggefährten zu Wort kommen zu lassen⁴⁴⁶, und gab neben seinen Monographien noch die Wochenschrift *Deutsche Politik*, die deutsch-österreichische Schriftenfolge *Weltkultur und Weltpolitik* sowie die für DTV-Mitglieder preisvergnügstige *Deutsche Orient-Bücherei* heraus.⁴⁴⁷ Außerdem veröffentlichten sowohl das *Berliner Tageblatt* als auch die *Leipziger Illustrierten Zeitung* Türkei-Sondernummern, an denen die DTV redaktionell mitgewirkt hatte.⁴⁴⁸ Letztere erschien mit einem besonders aufwendigen, zweisprachig angelegten Anzeigenteil, um die Zeitung zu Propagandazwecken auch in die Türkei zu schicken und unterschiedlichen Wirtschaftszweigen (von Seifen- und Düngemittelherstellern über Motorenwerkstätten bis zu Aktiengesellschaften) die Möglichkeit zu bieten, dort ihre Produkte und Technologien zu bewerben.⁴⁴⁹

441 Becker, Carl Heinrich: *Kulturpolitische Aufgaben des Reiches*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1919, S. 16.

442 Jäckh: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 130.

443 Ebd.

444 Ebd. S. 80.

445 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 612.

446 Vgl. Özçalık: *Promoting an Alliance, Furthering Nationalism*, 2018, S. 224.

447 Ihre eigenen Mitteilungen gab die DTV erst ab März 1918 heraus.

448 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 612f.

449 Vgl. Wilke, Jürgen: *Deutsche Auslandspropaganda im Ersten Weltkrieg*. Die Zentralstelle für Auslandsdienste. In: ders. (Hg.): *Pressepolitik und Propaganda: historische Studien vom Vormärz bis zum Kalten Krieg*. Köln: Böhlau, 1997, S. 79–125, hier 116.

Bereits kurz nach Einsetzen der Kampfhandlungen hatte Jäckh unter dem Titel *Der Deutsche Krieg* mit der Herausgabe einer politischen Flugschriftenreihe begonnen.⁴⁵⁰ Zu den Autoren der schließlich 92 Schriften umfassenden Reihe gesellten sich, neben Weggefährten wie Rohrbach, Naumann und Heuss, die DWB-Mitglieder Gustav Stresemann (1878–1929) und der Geheimrat im Preußischen Handelsministerium Hermann Muthesius (1861–1927), die DTV-Mitglieder Carl Heinrich Becker und der Direktor der Deutschen Bank Berlin Karl Helfferich (1872–1924), aber auch andere namhafte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, die sich mit dem sozialen Liberalismus Naumanns identifizierten, wie Gottfried Traub (1869–1956) und Gertrud Bäumer (1873–1954). Der für die Flugschriften-Reihe von Jäckh selbst beigesteuerte Beitrag „Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft“ erreichte im Juni 1915 eine Auflagenstärke von über 125.000 Exemplaren; er beschwor die Heimatfront,⁴⁵¹ dass gegen die russische Bedrohung „die deutsch-türkische Kriegsgemeinschaft kam und kommen mußte“:

So schneiden sich die deutsche und die russische Linie in Konstantinopel: die deutsch-türkische Freundschaftslinie Helgoland – Konstantinopel – Bagdad und die russisch-türkische Feindschaftslinie Odessa – Konstantinopel – Athen. So fügt sich aber auch ganz naturnotwendig die deutsch-türkische Interessengemeinschaft gegen den russischen Druck zusammen, so sicher und so klar, daß schon 1870 unter dem Kanonendonner von Sedan der damalige türkische Staatsmann Ali Pascha es sah und sagte, daß nun in dem neuen Deutschland für die Türkei auch die Macht sich herausbilde und der Schutz sich entwickle, der die Türkei stützen müsse gegen die russische Bedrohung.⁴⁵²

Auch spätere Publikationen Jäckhs versuchten von der „Richtig- und Wichtigkeit“⁴⁵³ des deutsch-türkischen Bündnisses zu überzeugen. Dieser Aspekt erschien Jäckh umso entscheidender, nachdem er bei seiner Reise an die Dardanellen im Herbst 1915 erschrocken festgestellt hatte, wie wenig selbst „deutsche Offiziere von den Zielen der deutschen Orientpolitik und den Grundlagen der türkischen Entwicklung kennen. So allein ist es denkbar, daß das Schlagwort, die Türkei müsse ein „deutsches Ägypten“ werden, deutsche Zustimmung findet und türkische Verstimmung verursacht“⁴⁵⁴.

1915 veröffentlichte Jäckhs Flugschriftensammlung einen Beitrag des Seminarrektors Karl Muthesius (1859–1929), Bruder des DWB-Gründers Hermann Mu-

450 Vgl. Martin: „Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor“, 2010, S. 129.

451 Vgl. Mogk: Jäckh, Ernst, 1974, S. 264–267.

452 Jäckh, Ernst: Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft. In: *Der Deutsche Krieg*, 24. Hg. von dems., Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1915, S. 5, 13.

453 Martin: „Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor“, 2010, S. 136.

454 Ernst Jäckh an Reichskanzler und Auswärtiges Amt, 15.09.1915. Zit. nach dems.: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 133.

thesius, über *Das Bildungswesen im neuen Deutschland*. Muthesius, der zwischen 1890 und 1920 zu den literarisch und politisch aktivsten Volksschulreformpädagogen in Deutschland gehörte, propagierte seit Beginn des Jahrhunderts, „die Unterschiede in der Ober- und Volksschullehrerausbildung im Hinblick auf eine einheitliche Volksbildung abzubauen und [...] die Universitäten für die Weiterbildung von Seminarabiturienten zu öffnen“⁴⁵⁵. Er versäumte dabei nicht, den generellen Vorbildcharakter des deutschen Bildungswesens zu betonen: „Für Vergleiche mit den feindlichen Auslandsstaaten fehlt es zwar an jeder statistischen Grundlage, aber aus dem allgemeinen Zustand des dortigen Bildungswesens kann man mit ziemlicher Sicherheit den Schluß ziehen, daß diese Staaten in ihrer Bildungsleistung erheblich hinter Deutschland zurückbleiben.“⁴⁵⁶

Jäckh rezensierte den Beitrag kurz darauf wohlwollend in der *Deutschen Levante-Zeitung* und wies darauf hin, dass die DTV bis zu einer weiter fortgeschrittenen Verbreitung deutscher Sprachkenntnisse in der Türkei vorerst dazu übergegangen sei, „türkische Übersetzungen deutscher Schriften zu veranstalten und in der Türkei zu verbreiten“. Unter den ausgewählten Schriften war auch Muthesius' Broschüre über „den Aufbau des deutschen Bildungswesens, seinen sittlichen Gehalt und seine kulturellen Wirkungen mit besonderer Betonung des Volksschullehrerstandes“⁴⁵⁷. Wie die Schrift in der Türkei aufgenommen wurde und welche Reihentitel noch übersetzt wurden, lässt sich nicht mehr ohne Weiteres nachvollziehen. Sicher scheint nur, dass von deutscher Seite im Osmanischen Reich nichts aktiv Verbreitung fand, was den deutschen Kriegszielen oder den „jungtürkischen Empfindlichkeiten“⁴⁵⁸ widersprochen hätte. Mit Kriegsbeginn war die direkte Kontrolle meinungsbildender Maßnahmen sowohl im neutralen als auch im verbündeten Ausland zu einem kriegsentscheidenden Faktor geworden. Aus diesem Grund waren Rohrbach und Jäckh seit der Mobilmachung Anfang August 1914 zunächst im Nachrichtenbüro des Reichsmarineamtes und ab Herbst desselben Jahres in der eigens gegründeten amtlichen Propagandastelle des AA, der *Zentralstelle für Auslandsdienst*, dafür zuständig, durch die Auslandsversendung geeigneter Zeitungen, Bücher und Broschüren „Deutschlands politische Haltung, seine Absichten und die Art seiner Kriegsführung“⁴⁵⁹ in ein positives

455 Tenorth, Heinz-Elmar: Muthesius, Karl. In: Neue Deutsche Biographie, 18 (1997), S. 650–651. <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd117204218.html#ndbcontent>>.

456 Muthesius, Karl: *Das Bildungswesen im neuen Deutschland*. In: *Der Deutsche Krieg*, 37. Hg. von Ernst Jäckh, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1915, S. 9.

457 Jäckh, Ernst: Aus der Arbeit der Deutsch-Türkischen Vereinigung. *Deutsche Levante-Zeitung*, 5.15/16 (1915), S. 371.

458 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 668.

459 Ungern-Sternberg, Jürgen von/Ungern-Sternberg, Wolfgang von: *Der Aufruf „An die Kulturwelt“*. Das Manifest der 93 und die Anfänge der Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg. Stuttgart: Franz Steiner, 1996, S. 134.

Licht zu rücken. Jäckhs Verbindung zum DWB kam darin eine entscheidende Rolle zu. Für den Aufbau einer umfangreichen Adresskartei steuerte der DWB rund 15.000 Versandadressen bei und fungierte in der neuen Zentralstelle sogar namentlich als Träger der Abteilung Druckschriftenpropaganda für das Ausland, um Jäckhs Engagement in dieser Sache zu verschleiern.⁴⁶⁰ Wie sich zeigte, hatten der Krieg und das deutsch-türkische Bündnis Jäckh „noch unentbehrlicher für die amtlichen Stellen (gemacht), zumal er über beste Beziehungen zum Kapitänleutnant Hans Humann, Intimus des Kriegsministers Enver Pascha, und über eine eigene Telegraphenverbindung nach Konstantinopel verfügte“⁴⁶¹.

Neben einer systematisierten Auslandspropaganda übernahmen amtliche Zensurstellen das „Deutungsmonopol des Krieges“⁴⁶² im Allgemeinen sowie der deutsch-türkischen Beziehungen im Besonderen. Becker brachte in einem Brief an den Archäologen und Altorientalisten Ernst Herzfeld (1879–1948) seinen Ärger darüber zum Ausdruck:

Wenn die wenigen sachverständigen Orientkenner nun auch noch behindert werden, der allgemeinen Unkenntnis über die Türkei entgegenzugehen, so verliert man wirklich die Lust, noch eine Zeile zu veröffentlichen. [...] Die Streichungen sind so blödsinnig, daß Sachen für staatsgefährlich erklärt worden sind, die in jedem Lehrbuch stehen, daß eine Kritik *Abdul Hamid's* als anstößig beseitigt wurde, ja, daß sogar in dem Satz: „*Auf den Orient wirkten im letzten Jahrhundert zahlreiche europäische, besonders französische Einflüsse*“ das „*besonders französische*“ gestrichen wurde. Sollte man solche Zustände für möglich halten? [...] Wie überflüssig ist all dieser Ärger! Aber die Bauchkriecherei vor der Türkei muß natürlich solche Blüten erzeugen.⁴⁶³

Die Zensur traf demnach nicht nur „schnellschreibende Orientpropagandisten“⁴⁶⁴, sondern auch Stimmen, die sachlich zur Aufklärung über die Verhältnisse beitragen wollten.⁴⁶⁵ Insbesondere Informationen zum Völkermord an den Armeniern durch die jungtürkische Regierung 1915/16 wurden systematisch unterbunden; Türkeikenner waren dennoch darüber in Kenntnis.⁴⁶⁶ Die „fürchterlich[e]“⁴⁶⁷ Gewalt gegen die armenische Bevölkerung veranlasste Rohrbach im August 1916,

460 Vgl. ebd. S. 136, 148.

461 Mogk; Jäckh, Ernst. 1974, S. 264–267. – Hans Humann nannte Jäckh den „deutschen Reuter“. Vgl. Jäckh, Ernst: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 80f.

462 Martin: Die Ebenen von Ideologie in nicht-fiktionalen Werken am Beispiel der Kriegspublizistik Ernst Jäckhs, 2012, S. 46.

463 Becker, Carl Heinrich an Ernst Herzfeld, Berlin (Bonn?), 18.02.1916. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 4023.

464 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 668.

465 Vgl. ebd. S. 668f.

466 Ebd. S. 618.

467 Moral und Politik. Die christliche Welt, 33.27 (1919), S. 435 (Nachdruck eines Briefes von Paul Rohrbach).

seinen Ausstieg aus der DTV zu erklären. In einem wahrscheinlich an Jäckh adressierten Brief gab er an, angesichts der Armenienpolitik der Türkei nicht mehr anders zu können, „als die letzte bisher noch mühsam und mit schlechtem Gewissen selbst gehaltene Brücke zu dem Gedanken einer inneren Deutsch-Türkischen Gemeinschaft“⁴⁶⁸ abzurechnen. Jäckh bewahrte im Interesse seiner guten Verbindungen zur jungtürkischen Regierung Stillschweigen⁴⁶⁹ und betrachtete auch vierzig Jahre später den massenhaften Tod und die Vertreibung der armenischen Bevölkerung als eine Art „Kollateralschaden‘ der türkischen Staatswerdung“⁴⁷⁰. Unterdessen kulminierten diverse Bemühungen um gegenseitige Völkerverständigung 1917 in der Idee, in Konstantinopel eine deutsch-türkische Begegnungsstätte zu errichten. Ein neuer Gebäudekomplex sollte Räumlichkeiten und Veranstaltungssäle für Ausstellungen, Kino- und Theateraufführungen, Lesungen und Seminare enthalten und „als Eckstein der gesamten deutschen Kulturausstrahlung im Nahen Orient“⁴⁷¹ zu „eine[r] eindrucksvolle[n] Verbreitung der deutschen Art und Arbeit“⁴⁷² in der türkischen Bevölkerung beitragen. Das sogenannte *Haus der Freundschaft* verfolgte gemäß den Grundlinien des Bauprogramms das Ziel, „weite Kreise der türkischen Bevölkerung [...] mit der Größe deutscher Bildung bekannt“⁴⁷³ zu machen, und avancierte zum bilateralen Mammutprojekt, das im In- und Ausland Symbolfunktion „für die Unverbrüchlichkeit des deutsch-türkischen Bündnisses“⁴⁷⁴ erhielt.

Für die Finanzierung des äußerst ambitionierten Bauvorhabens griff Jäckh abermals auf Vereinskapi tal zurück und sammelte Geldspenden mittels eines Empfehlungsschreibens, das ihm Kaiser Wilhelm II. eigens zu diesem Zweck ausgestellt hatte. Bis Ende 1918 konnte Jäckh die Riesensumme von zwei Millionen Mark aufreiben; Robert Bosch gehörte auch diesmal zu den größten Spendern. Die türkische Regierung beteiligte sich mit der Schenkung eines rund 6.000 qm großen Grundstücks im Herzen Konstantinopels. Die Baufläche „mit Blick auf das Marmara-Meer“⁴⁷⁵ zeigte in Jäckhs Augen, wie „sehr der türkischen Regierung selbst an der Durchführung dieses Planes gelegen“⁴⁷⁶ war. Seine mit dem *Haus der*

468 Ebd.

469 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 618.

470 Frey: *Der Journalist und Politologe Ernst Jäckh*, 2009, S. 62.

471 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 612.

472 Jäckh, Ernst: Vom „Haus der Freundschaft“ in Stambul. *Deutsch-Türkische Vereinigung*, Mitteilungen, 1 (1918), S. 3.

473 Grundlinien des Bauprogrammes. Zit. nach Heuss, Theodor: Das »Haus der Freundschaft« in Konstantinopel. In: *Deutscher Werkbund/Deutsch-Türkische Vereinigung* (Hg.): *Das Haus der Freundschaft in Konstantinopel. Ein Wettbewerb deutscher Architekten*. München: F. Bruckmann, 1918, S. 5–12, hier 8.

474 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 628.

475 Heuss: *Notizen und Exkurse zur Geschichte des Deutschen Werkbundes*, 1958, S. 23.

476 Jäckh: Vom „Haus der Freundschaft“ in Stambul, 1918, S. 3.

Freundschaft verbundene Hoffnung auf eine für beide Seiten fruchtbare Zukunft der deutsch-türkischen Beziehungen brachte Jäckh im Rahmen der Feierlichkeiten zur Grundsteinlegung zum Ausdruck:⁴⁷⁷

Es soll Kultur und Kunst der Türkei zusammenbringen zur Kenntnis für Einheimische wie für Fremde [...]. Und es soll deutsches Wesen dem türkischen Volke veranschaulichen, in Wissenschaft und Kunst. Nicht in dem Sinne, daß sie in mechanischer Mischung sich verlieren und verarmen, sondern mit dem Ziel, daß sie in organischer Eigenart sich steigern, sich gegenseitig bereichern in liebevoller Berührung.⁴⁷⁸

Auch das Bauvorhaben selbst sollte den „Gedanke[n], dem es dient“, widerspiegeln und einerseits auf lokale Gegebenheiten und die „besonderen türkischen Gewohnheiten Rücksicht“⁴⁷⁹ nehmen, andererseits aber deutschen Stil erkennbar werden lassen und damit „die Gestaltung der deutschen Kulturpolitik in der Türkei überhaupt symbolisieren“⁴⁸⁰. Die Sensibilität des Bauvorhabens erforderte besonderes Fingerspitzengefühl bei der Auswahl des Architekten, den Jäckh qua seiner Verbindungen in den Reihen des DWB zu finden hoffte. Auf Anfrage der DTV hatte der DWB unter einer Zahl handverlesener Mitglieder einen Wettbewerb ausgeschrieben und zur Einreichung von Entwürfen aufgefordert. Theodor Heuss, der Jäckh 1918 erneut gefolgt und von der *Neckar-Zeitung* als Geschäftsführer zum DWB nach Berlin gewechselt war,⁴⁸¹ nahm seinen Einstand zum Anlass, die eingereichten Entwürfe zu sammeln und kommentiert der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.⁴⁸² Vor allem Hans Poelzig (1869–1936) „großmächtige getrepte Anlage“, die den Eindruck machte, als sei sie „nach einem Sieg über die Türken erstellt“ worden, sollte in die Architekturgeschichte eingehen; gewonnen aber hatte der deutlich unscheinbarere Entwurf von German Bestelmeyer (1874–1942), der nach Heuss’ Einschätzung von allen Entwürfen „am wenigsten ›anstößig‹“⁴⁸³ gewesen sei. Obgleich der geplante Gebäudekomplex nie über die Grundsteinlegung hinauskam, gehörte das Vorhaben zu den bewegendsten Vorhaben aus der Frühzeit des DWB.⁴⁸⁴ Zwar war Jäckh auch nach Kriegsen-

477 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 625.

478 Ernst Jäckh, 1918. Zit. nach ders.: *Der Goldene Pflug*, 1954, S. 323.

479 Grundlinien des Bauprogrammes. Zit. nach Heuss: *Das »Haus der Freundschaft«* in Konstantinopel, 1918, S. 8, 9.

480 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 630.

481 Heuss übergab die Chefredaktion der Heilbronner *Neckar-Zeitung* an Erich Schairer. Dieser hatte zunächst für Friedrich Naumann und ab 1912 für Ernst Jäckh als Privatsekretär gearbeitet. Vgl. Bauer: *200 Jahre Heilbronner Zeitungsgeschichte*, 1969, S. 8; Koszyk, Kurt: Schairer, Erich. In: *Neue Deutsche Biographie*, 22 (2005), S. 546–547, <<https://www.deutsche-biographie.de/gnd118606344.html#ndbcontent>>.

482 Vgl. *Deutscher Werkbund/Deutsch-Türkische Vereinigung: Das Haus der Freundschaft*, 1918.

483 Heuss, Theodor: *Notizen und Exkurse zur Geschichte des Deutschen Werkbundes*, 1958, S. 24.

484 Vgl. ebd. S. 23.

de weiterhin überzeugt, dass „Deutschland ostwärts und südwärts sich betätigen müssen (wird)“⁴⁸⁵, aber die DTV verlor an Bedeutung und einen Großteil ihrer Mitglieder. Jäckh verwendete das Vereinskapital und die gesammelten Spenden zunächst für die weitere Ausbildung und Betreuung der in Deutschland verbliebenen türkischen Schüler und Lehrlinge.⁴⁸⁶ Doch Anfang der 1930er Jahre „waren die letzten Aktivitäten der DTV erloschen“⁴⁸⁷.

485 Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen, 7 (1919), S. 1–4, hier 3.

486 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 653.

487 Vgl. Kreiser: Deutsch-türkische Gesellschaften von Wilhelm II. bis Konrad Adenauer, 2002, S. 677.



Abb. 3: Franz Schmidt im türkischen Staatsdienst – Portrait mit Fez, ca. 1915. In: Feldmann, Wilhelm: Die deutschen Beiräte in Stambul. Berliner Tageblatt, Türkei-Sondernummer 37, 12.11.1916, S. 3.

4.2 Franz Schmidt – Pionier der deutschen Kulturmission in der Türkei

*An Seelengröße war uns der Orient immer überlegen.*⁴⁸⁸

Kaum ein Akteur scheint für die Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums so zentral gewesen zu sein wie der Auslandsschuldirektor und spätere Reichsschulreferent Franz Schmidt (1874–1963). Wenngleich er als Person im pädagogischen Diskurs relativ wenig Beachtung erfährt, zeigen die nachfolgenden Ausführungen doch deutlich, dass er die Möglichkeitsbedingungen deutscher Bildungsarbeit in der Türkei maßgeblich mitgestaltete, das Wiss- und Sagbare über die Türkei in Pädagogik und Lehrerschaft veränderte und die Vision von einem weltmachtpolitisch bedeutsamen Arbeitsfeld deutscher Schularbeit in der Türkei ermöglichte. Als Schulreferent im AA wie auch als Schulreformer im osmanischen Unterrichtsministerium setzte er entscheidende Impulse für die Ausgestaltung des deutschen Auslandsschulwesens als kulturpolitisches Instrument sowie für die Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen überhaupt. Während Funktionär Ernst Jäckh vor allem auf deutscher Seite eine kapitalkräftige „Türken-Lobby“ formte, führte Schmidt die deutsche Kulturmission ins Osmanische Reich: Als Berater des Unterrichtsministers Ahmet Şükrü Bey (1875–1926) arbeitete er im osmanischen Staatsdienst und knüpfte dort ebenso Kontakte zu führenden jungtürkischen Persönlichkeiten wie zu anatolischen Provinzialschulleitern.

Forschungsstand

Schmidts Beitrag zur Ausgestaltung des deutschen Auslandsschulwesens, die Anfänge auswärtiger Kulturpolitik im Allgemeinen sowie die Reform des (jung-)türkischen Bildungswesens nach deutschem Vorbild im Speziellen waren und sind bis heute publizistisch wenig beachtet: Ernst Jäckhs ausführliche Autobiographie kommt auf Schmidt – trotz enger Zusammenarbeit – nur in einem Nebensatz zu sprechen.⁴⁸⁹ In der Forschungsliteratur wird er zumeist nur am Rande erwähnt; Ausnahmen bilden die Schriften von Jürgen Kloosterhuis (1994), Mustafa Gencer (2001) und Volker Schult (2014).

488 Schmidt, Franz: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende. Lebenserinnerungen von Geheimrat Professor Dr. Franz Schmidt. Weinheim: Beltz, 1961, S. 91. – Auszüge aus diesem und dem folgenden Kapitel auch in Böttcher et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918, 2019, S. 114–159.

489 Vgl. Jäckh: Der Goldene Pflug, 1954, S. 131. – Mit Jäckh muss Schmidt sogar im Laufe der Zeit eine so enge Beziehung verbunden haben, dass jener – neben Geheimrat Edmund Schüler (1873–1952) vom AA und Generalkonsul Martin Hartmann (1851–1918) vom Seminar für Orientalische Sprachen in Berlin – einziger außerfamiliärer Gast auf Schmidts Hochzeit 1916 in Berlin gewesen ist. Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 152.

Kloosterhuis skizziert die Anfänge einer auswärtigen Kulturpolitik im Deutschen Reich und fokussiert in diesem Zusammenhang die Institutionalisierung deutscher Auslandsschularbeit. Obgleich auch Schmidts enge Verbindung zur DTV deutlich wird, gerät er hier vor allem durch seine Tätigkeit als Schulreferent des AA in den Blick. Sowohl Mustafa Gencer als auch Volker Schult fokussieren demgegenüber konkret die deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen, konzentrieren sich entsprechend auf Schmidts Wirken als Schulreformer im osmanischen Unterrichtsministerium und binden dafür auch Material aus türkischen Archiven in ihre Untersuchungen ein. Gleichwohl wird Schmidts Bedeutung für die Ausgestaltung der Kultur- und Bildungsbeziehungen des Deutschen Reiches zur Türkei nicht explizit hervorgehoben. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass es von Schmidt selbst kaum Veröffentlichungen aus dem Untersuchungszeitraum gibt. Über seine Erfahrungen im osmanischen Unterrichtsministerium jedoch scheint er, wie die genannten Forschungsarbeiten zeigen, sowohl mit dem AA als auch mit der DTV in regem schriftlichem Austausch gestanden zu haben. Erst gegen Ende der 1920er Jahre begann Schmidt mit einer publizistischen Aufarbeitung seines Engagements für das deutsche Auslandsschulwesen und veröffentlichte Zeitschriftenbeiträge sowie eine dreiteilige Reihe zur *Deutschen Bildungsarbeit im Ausland*⁴⁹⁰ (1927, 1928, 1956). Dieser Quellenlage entsprechend werden faktographische Aspekte, Schmidts schulpolitische Initiativen, seine Beziehungen zu anderen Protagonisten des deutsch-türkischen Bildungsraums und seine eigenen Vorstellungen davon sowohl aus der wenigen Forschungsliteratur als auch aus retrospektiv und autobiographisch verfassten Darstellungen rekonstruiert. Demgegenüber bleiben „schriftliche Aufzeichnungen und kleine Denkschriften in französischer Sprache“⁴⁹¹, die Schmidt nach eigenen Angaben für den osmanischen Unterrichtsminister anfertigte, unberücksichtigt. Sie aufzufinden und auszuwerten steht noch aus.

Biographie

Franz Schmidt wurde 1874 in Pinneberg (Holstein) geboren. Nach dem Besuch der Volks- und Mittelschule absolvierte er das Lehrerseminar in Aurich (Königreich Hannover) und wirkte anschließend als Volksschullehrer in Wilhelmshaven (Großherzogtum Oldenburg). Berufsbegleitend und autodidaktisch bereitete er sich auf die Reifeprüfung vor, die er 1895 erfolgreich ablegte. Im Anschluss stu-

490 Die beiden ersten Bände gab Schmidt gemeinsam mit Otto Boelitz (1876–1951), dem ehemaligen preußischen Kultusminister in der Weimarer Republik (1921–1925) und vormals Direktor der Deutschen Realschule in Barcelona (1909–1915), heraus.

491 Schmidt, Franz: Vier Jahre als türkischer Schulreformer. In: ders./Boelitz, Otto (Hg.): Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Zweiter Band: Außereuropa. Langensalza: Julius Beltz, 1928, S. 34–74, hier 34; Schmidt, Franz: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 87.

dierte Schmidt in Berlin und Leipzig Deutsch, Geschichte und Philosophie, promovierte und bestand kurz darauf die preußische staatliche Lehramtsprüfung.⁴⁹² Nach einer kurzen Bewährungsprobe als Gymnasiallehrer in Wilhelmshaven wurde Schmidt auf Empfehlung des preußischen Kulturministeriums als Direktor an die Deutsche Realschule in Bukarest berufen. Während seiner Dienstzeit zwischen 1900 und 1905 entwickelte er sich hier zum Fachmann für deutsche Auslandsschularbeit.⁴⁹³ Die Tätigkeit als Auslandsschuldirektor sowie sein Engagement für eine zentrale amtliche Lehrervermittlungsstelle öffneten ihm die Tür ins AA, wo Schmidt 1906 die Leitung des neu gegründeten Schulreferates übernahm. Während des Krieges wechselte er als Berater in das osmanische Unterrichtsministerium, um an der Schulreform des türkischen Bündnispartners mitzuwirken. Obgleich seine Stelle im osmanischen Staatsdienst erst kurz zuvor verlängert und mit deutlich mehr Befugnissen ausgestattet worden war, musste auch Schmidt auf Geheiß der Entente das Land nach Kriegsende verlassen. Zurück in Deutschland, war er gezwungen, sich im heimischen Schuldienst erneut hochzuarbeiten, vom Schulrat in Magdeburg (1919) und Stettin (1920) über den Posten als Oberschulrat der Grenzmark (1923) und in Berlin (1928) zum Gymnasialdirektor in Spandau (1934).⁴⁹⁴ Nach seiner Flucht aus der Ostzone im Frühjahr 1950 lebte Schmidt bis zu seinem Tod 1963 in ärmlichen Verhältnissen.⁴⁹⁵

Auslandsschuldirektor in Bukarest

Als Direktor der Deutschen Schule in Bukarest erreichte Schmidt deren stärkere Orientierung am deutschen und österreichischen Schulwesen, sicherte damit der Schule das Recht zur Verleihung der „reichsdeutschen Militärberechtigung“⁴⁹⁶ und legte so den Grundstein für ihren Ausbau zur größten deutschen Auslandsschule vor dem Krieg. Mit seiner Arbeitsfreudigkeit und seinem diplomatischen Geschick machte sich der Mittzwanziger in der dortigen deutschen Gemeinde schnell einen Namen und war außerdem in engem Kontakt mit diplomatischen Staatsvertretern, darunter dem damaligen deutschen Gesandten in Bukarest und späteren Staatssekretär im AA, Alfred von Kiderlen-Waechter, sowie dem österreich-ungarischen Gesandten und späteren Botschafter in Konstantinopel, János Markgraf von Pallavicini (1848-1941).

492 Vgl. ebd. S. 150.

493 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 187.

494 Vgl. Hettich, L.: Geheimrat Dr. Franz Schmidt 80 Jahre alt. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 1 (1954), S. 2–5, hier 4f.

495 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S.141.

496 Schmidt, Franz: Bukarester Eindrücke und Erfahrungen. In: ders./Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Erster Band: Europa. Langensalza: Julius Beltz, 1927, S. 183–201, hier 188.

Als Auslandsschuldirektor war Schmidt unmittelbar mit den unbefriedigenden Bedingungen pädagogischer Auslandsarbeit konfrontiert: „Die fremde Umwelt erschwert Unterricht und Erziehung, Raumnot, Lehrernot, Geldnot herrschen überall“⁴⁹⁷. Lehrkraft an einer Auslandsschule wurde angesichts bürokratischer Hürden und schlechter Bezahlung in der Regel nur, wer im heimischen Schulwesen keine Anstellung fand, qualifiziertes Lehrpersonal dagegen war schwer dorthin zu locken oder kehrte nach kurzer Zeit desillusioniert in die Heimat zurück. Dementsprechend waren die Leistungen und folglich auch das Ansehen der deutschen Auslandsschulen mit den heimischen Verhältnissen nicht vergleichbar – ein Teufelskreis, den Schmidt durch eine stärkere Vernetzung und Interessenvertretung im Ausland tätiger Lehrer zu durchbrechen versuchte. Gemeinsam mit Hans Amrhein (1875–1919), seinerzeit Schuldirektor im rumänischen Galatz sowie Herausgeber der Zeitschrift *Die Deutsche Schule im Auslande*, gründete Schmidt 1902 den *Verband deutscher Schulen Rumäniens*, dem sich 26 deutsche Auslandsschulen des Landes anschlossen.⁴⁹⁸

Mochten die draußen tätigen Lehrer an ihrem Platz aber noch so tüchtig sein – eins fehlte ihnen: die Verbindung untereinander und mit anderen Auslandsschulen. Weder konnten sie, wenn sie sich nicht zufällig kannten, ihre pädagogischen und methodischen Erfahrungen austauschen und einander um Rat fragen, noch materielle Fragen des Vertrags, der Besoldung und Kündigung miteinander erörtern. Jeder war auf sich selber gestellt und mußte zusehen, wie er mit den mannigfaltigen Problemen der Auslandsschule, die von denen in der Heimat oft sehr verschieden waren, fertig wurde.⁴⁹⁹

Als Vorsitzender des Vereins war Schmidt nicht nur maßgeblich an einer beginnenden Organisation der deutschen Auslandslehrerschaft beteiligt,⁵⁰⁰ sondern ihn interessierte auch die lösungsorientierte Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Ausland tätiger Lehrer sowie allgemein die Hebung des Auslandsschulwesens. Hilfesuchend wandte er sich daher mit einer Resolution des Vereins an Reichskanzler Bernhard von Bülow (1849–1929), den er von der Notwendigkeit einer amtlich organisierten Lehrervermittlung zu überzeugen versuchte. Bülows Antwortbrief

497 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 69.

498 Vgl. Hettich: Geheimrat Dr. Franz Schmidt 80 Jahre alt, 1954, S. 3.

499 Hettich, L.: Die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande“ 1901–1938. In: Schmidt, Franz (Hg.): Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt. Braunschweig: Georg Westermann, 1956, S. 33–37, hier 33.

500 Der Verband deutscher Schulen Rumäniens lieferte den Anstoß zu einem übergeordneten Verein deutscher Lehrer im Auslande, der bald nach seiner Gründung den Anschluss an den Deutschen Lehrerverein suchte, aber erst 1910 fand. Vgl. Müller, Bernd: Von der Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg. Würzburg: university press, 1996, S. 207f.

(1902) – „wohl der einzige Reichskanzlerbrief an einen Schulmann“⁵⁰¹, sicherlich aber eine sehr frühe Stellungnahme der deutschen Regierung zur Auslandsschulpolitik⁵⁰² – lieferte zwar keine konkreten Zugeständnisse, verschaffte dem engagierten Auslandsschuldirektor jedoch nach eigenen Angaben „die freundliche Beachtung mehrerer hoher Beamten“⁵⁰³, so etwa des Wirklichen Legationsrats Friedrich Kuntzen (1861–1918), der seit 1899 als vortragender Rat in der Rechtsabteilung des AA tätig war und als solcher auch das kulturpolitische Referat betreute.⁵⁰⁴

Erster Schulmann in der obersten Reichsbehörde

Zur gleichen Zeit hatte gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine liberal-imperialistische Bewegung eingesetzt, die Auslandsschulen als systematisches Mittel „deutscher Kulturpropaganda“⁵⁰⁵ zu entdecken begann.

Sie beruht auf der Auffassung, daß diese Schulen in größerem Umfang als bisher die Kenntnis der deutschen Sprache und richtige Vorstellungen von Deutschland in fremden Völkern verbreiten und möglichst weite einheimische Kreise mit deutscher Art und Bildung vertraut machen könnten, um sie dadurch zu Freunden Deutschlands zu gewinnen.⁵⁰⁶

Auslandsschulen nahmen in der Regel nicht nur Kinder der auslandsdeutschen Gemeinden, sondern aus finanziellen Gründen auch einheimische auf. Regierungskreise wie auch private Initiativen erkannten darin eine Möglichkeit, langfristig zur Erschließung auswärtiger Absatzmärkte beizutragen, engagierten sich daher zunehmend in auswärtiger Schularbeit und gründeten schließlich selbst Schulen mit „ausschließlich propagandistische[n] Aufgaben[n]“⁵⁰⁷.

Diese Entwicklung und die Tatsache, dass erstmals behördliche Stellen in die Verwaltung von Auslandsschulen eingebunden waren, mündeten 1906 in die Einrichtung eines Schulreferates im AA. In der Rechtsabteilung, dem das kultur-

501 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 47.

502 Bülow's Antwortschreiben wurde in der Norddeutschen Allgemeinen Zeitung abgedruckt und von dort aus in große deutsche Tageszeitungen übernommen, erhielt jedoch als möglicher „Ausgangspunkt für alle Überlegungen zur auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands“ bisher kaum Aufmerksamkeit – anders als ein späterer Briefwechsel zwischen Bülow und Karl Lamprecht (1856–1915). Müller: Von der Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen, 1996, S. 197.

503 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 47.

504 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 187.

505 Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914, 1976, S. 272.

506 Ebd. S. 271.

507 Ebd. S. 272.

politische Referat „unorganisch“⁵⁰⁸ angegliedert war, fehlte es den Juristen an pädagogischer Expertise. Geheimrat Kuntzen sah deshalb die „Notwendigkeit schulmännischer Mitarbeit in der Verwaltung des deutschen Auslandsschulwesens“⁵⁰⁹, erinnerte sich an den jungen Auslandsschuldirektor Schmidt und bewirkte bei Reichskanzler von Bülow dessen Berufung als schulpolitischen Referenten.⁵¹⁰ Schmidt übernahm die Position eines „Hilfsarbeiters“, eines Verwaltungsmitarbeiters im höheren Dienst, und kümmerte sich innerhalb des kulturpolitischen Referats unter der Leitung Kuntzens um die Angelegenheiten der Auslandsschulen, „insbesondere deren Finanzierung und Versorgung mit geeigneten Lehrern und Lehrmitteln“⁵¹¹. Mit Schmidt trat erstmals ein Schulmann seinen Dienst in der Wilhelmstraße an.⁵¹² Entsprechend personifizierte niemand sonst die nationale Bedeutsamkeit des pädagogischen Berufsstandes für die angestrebte Geltung Deutschlands als Weltmacht besser als Schmidt, der aus einfachen Verhältnissen in die oberste Reichsbehörde aufgestiegen war. Er selbst empfand ob dieser Entwicklung durchaus persönliche Genugtuung: „Unter den höheren Beamten gab es noch viel blaues Blut: [...] alle hatten sich um Aufnahme in die oberste Reichsbehörde beworben; nur ich war berufen worden. So ging ich denn erhobenen Hauptes durch die vornehmen Räume und an die Arbeit.“⁵¹³

Der Ausgestaltung seines neuen Aufgabenbereichs nahm sich Schmidt „mit dem Feuer des Fachmanns und dem Ehrgeiz des Emporkömmlings“⁵¹⁴ an. Um die Verwaltung und Verteilung der Reichsbeihilfen aus dem bereits 1878 zur Unterstützung deutscher Auslandsschulen gegründeten Reichsschulfonds zu systematisieren, entwickelte er einen amtlichen Antragsbogen, mit dem sich Auslandsschulen unter Angabe von Daten zu Schul- und Klassengröße, Schülerzahlen und Ausstattung um Mittelzuweisung bewerben konnten. Die eingesandten Unterstützungsgesuche enthielten detaillierte Angaben und lieferten so erstmals einen systematisierten Einblick in die auswärtigen Schulverhältnisse,⁵¹⁵ den Schmidt in einer von Staatssekretär Gottlieb von Jagow beauftragten *Denkschrift über das deutsche Auslandsschulwesen* (1914) festhielt. Auf 201 Folioseiten gab er einen „Überblick über die geschichtliche Entwicklung und den damaligen Stand des deutschen Auslandsschulwesens, über Einrichtungen und Betrieb, Verwaltung

508 Schmidt, Franz: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande. Zeitschrift für Politik, 3 (1956), S. 252–258, hier 252.

509 Schmidt, Franz: Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande. In: ders./Boelitz: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande, 1927, S. 16–35, hier 26.

510 Vgl. ebd.

511 Reinbothe: Die Anfänge der auswärtigen Kulturpolitik in der Zeit des Kaiserreichs, 2000, S. 58.

512 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 589.

513 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 55.

514 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 188.

515 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 56.

und Unterhaltung der deutschen Auslandsschulen und ihrer Förderung durch die Heimat⁵¹⁶. Für die praktische Verwaltungsarbeit ließ das gewonnene Bild Rückschlüsse über „Wert und Bedürftigkeit“⁵¹⁷ der einzelnen Schule zu und trug so maßgeblich zur Entwicklung von „Richtlinien für eine politische Verwendung“⁵¹⁸ des Reichsschulfonds bei.

Die deutschen Interessen, denen die Auslandsschulen dienen, können verschiedener Art sein; sie sind nationale, wirtschaftliche und politische. [...] Von politischer Bedeutung endlich sind sie, wenn sie in fremden Ländern richtige Vorstellungen von Deutschland verbreiten und Angehörige fremder Staaten zu Freunden deutschen Wesens und deutscher Bildung machen. Diese vielseitige Bedeutung der deutschen Auslandsschulen ist natürlich nicht überall gleichzeitig und gleichmäßig entwickelt; die einzelnen Schulen entfalten sich vielmehr je nach den örtlichen Verhältnissen mehr in der einen oder der anderen Richtung oder auch in mehreren zugleich, und ihre Bedeutung muß demgemäß verschieden bewertet werden.⁵¹⁹

Wie Schmidt resümierte, formte seine Arbeit den Reichsschulfonds „zur bedeutendsten Handhabe einer aktiven Schulpolitik im Sinne der damaligen imperialistischen Politik der Reichsregierung“⁵²⁰. Unterstützt wurde diese Entwicklung durch die sukzessive Erhöhung des Reichsschulfonds⁵²¹ und eine zunehmende Durchlässigkeit des deutschen (Auslands-)Schulwesens. Letzteres ging vor allem darauf zurück, dass Auslandsschulen – nach Prüfung durch die Reichsschulkommission – die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst oder sogar Reifezeugnisse verleihen durften und damit im Ausland gebildeten Schülern unter anderem den Weg auf deutsche Universitäten ebneten.⁵²²

Um neben statistischen Kenntnissen auch persönlich einen Eindruck vom deutschen Auslandsschulwesen zu gewinnen, unternahm Schmidt Schulbesichtigungs- und Prüfungsreisen, die den geschäftigen Schulreferenten mit einer Vielzahl im Ausland tätiger Lehrer, ihren Nöten und Problemen in Kontakt brachte.⁵²³ Vor Ort offenbarte sich oftmals ein ähnliches Bild, wie es Schmidt bereits aus seiner Bukarester Zeit kannte: Lehrermangel und schlecht ausgebildetes Personal

516 Ebd. S. 76.

517 Ebd. S. 56.

518 Schmidt: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande. 1956, S. 253.

519 Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914, S. 310.

520 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 60.

521 Seit seiner Gründung 1878 stieg der Beihilfeetat von 75.000 auf 1.100.000 Mark im Jahr 1913; statt 15 erhielten nun 511 Auslandsschulen amtliche Unterstützung aus dem Reichsschulfond. Vgl. Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914, S. 304ff.

522 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 192ff.

523 Vgl. ebd. S. 190.

erschwerten die Arbeit der ohnehin durch Material- und Ressourcenknappheit belasteten Schulen.

Aus seiner neuen Position heraus war es Schmidt endlich gelungen, sein früheres Anliegen umzusetzen und die Vermittlung deutscher Auslandslehrer zentral über das AA zu organisieren. Dabei ging es ihm vor allem darum, die berufliche Qualifikation und die persönliche Eignung der Bewerber unter behördliche Aufsicht zu stellen.⁵²⁴ Bis zum Ausbruch des Weltkrieges vermittelte Schmidt, nach oft von ihm selbst vorgenommener Prüfung, aus allen Teilen des Reiches an die 700 Lehrkräfte an deutsche Auslandsschulen, davon 81 in die Türkei.⁵²⁵ „So ist in den Jahren 1906–14 ein ganzes Regiment mannigfaltig und gründlich ausgebildeter Lehrkräfte in die Welt gezogen, um die in der Fremde aufwachsende deutsche Jugend in Sprache und Art unserem Volke zu erhalten und daneben noch zahlreiche Landeskinder zu Freunden Deutschlands zu gewinnen.“⁵²⁶

Für den Erfolg und das Ansehen deutscher Auslandsschularbeit war – so Schmidts nachträgliche Einschätzung in den 1950er Jahren – die amtlicherseits durchgeführte Lehrervermittlung „noch erheblich wichtiger als die jährlichen Reichsbeihilfen“⁵²⁷.

Kloosterhuis zufolge „erhielt die Förderung des deutschen Auslandsschulwesens durch Franz Schmidt entscheidende Impulse“. So entfaltete das AA mit Schmidts Eintritt „eine außerordentliche Aktivität für die deutsche auswärtige Kulturpolitik. Dabei wurde besonders das deutsche Auslandsschulwesen als ein Mittel solcher Politik gefördert“ und bis zum Krieg „auf einen Stand gehoben, den es seitdem nicht wieder erreichte“⁵²⁸. Diese Entwicklung verfolgte man auch im Ausland, wie ein Bericht aus der Londoner *Daily News* zeigt:

There is a special representative, a man named Schmidt, formerly attached to the great German school at Bucharest. He travels from group to group, encourages the one, censures the other, smooths away all difficulties and conduces in many other directions to the efficient working of that organization, which serves the German cause with such astonishing success.⁵²⁹

Schmidts Einsatz kam nicht von ungefähr: Sein Interesse an Kulturpolitik entwickelte er während seines Studiums in Leipzig, wo er mit Begeisterung Vorle-

524 Vgl. Schmidt, Franz: Als erster Schulreferent im Auswärtigen Amt. In: ders.: Deutsche Bildungsarbeit im Ausland, 1956, S. 23–32, hier 24.

525 Vgl. ebd. S. 27.

526 Ebd. S. 26.

527 Schmidt, Franz: Aus den Anfängen der Lehrervermittlung des Auswärtigen Amtes. *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, 1.3 (1954), S. 1–5, hier 2.

528 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 186, 10.

529 Adams, George: German schools in many lands. *Londoner Daily News*, 03.05.1912. Zit. nach Schmidt: Als erster Schulreferent im Auswärtigen Amt, 1956, S. 31.

sungen des Geopolitikers Friedrich Ratzel (1844–1904) und des Historikers Karl Lamprecht hörte.⁵³⁰ Aus Darstellungen, in denen sich Schmidt zu den Anfängen deutscher Kulturpolitik äußert, wird seine Bewunderung für den „große[n] Historiker Lamprecht“⁵³¹ deutlich, der für sein Verständnis auswärtiger Kulturpolitik auf Friedrich Althoff⁵³² (1839–1908) rekurrierte⁵³³. Althoff wiederum, der eine internationale Wissenschafts- und Kulturpolitik mit dem Ziel der Friedenssicherung und Völkerverständigung anstrebte, war Ministerialdirektor im preußischen Kultusministerium, ging im AA ein und aus und hatte Schmidt durch sein Engagement für den deutsch-amerikanischen Professorenaustausch (1905) und den daraus resultierenden Aufschwung transnationaler Wissenschaftsbeziehungen beeindruckt. „Dieser Schritt vom kontinentalen Deutschtum zum Weltdeutschtum, als dessen geistige Väter drüben Kuno Francke und hüben Althoff zu betrachten sind, bedeutete, weithin sichtbar, den Beginn einer aktiven deutschen Weltkulturpropaganda.“⁵³⁴

Dass Schmidt während seiner Studienzeit außerdem von dem politischen Gedankengut Friedrich Naumanns geprägt wurde,⁵³⁵ unterstützte seinen ideologischen Schulterschluss mit den „friedlichen Imperialisten“ und der „Türken-Lobby“ um Ernst Jäckh. Insbesondere Paul Rohrbachs Programm einer „moralischen Eroberung“, das einen flammenden Appell an die deutsche Schule gerichtet und diese „[h]eraus zur Arbeit für den deutschen Weltgedanken!“⁵³⁶ zitiert hatte, muss Schmidt in seiner Arbeit bestärkt haben.⁵³⁷ Darauf lässt zumindest eine Vielzahl

530 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 27. – Auch Jahre später, während seiner Zeit im AA, bewunderte Schmidt den „Leipziger Historiker Lamprecht, der in Vorträgen und Aufsätzen die Notwendigkeit deutscher Kulturpolitik im Ausland darlegte. Im Jahre 1909 hielt er bei der 25-Jahr-Feier des Vereins für das Deutschtum im Auslande in Berlin den sprühenden Hauptvortrag über „Deutsche Kultur und Auslandsdeutschtum“. Schmidt: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande, 1956, S. 255.

531 Ebd.

532 Lamprecht verdankte Althoff sowohl die Ernennung zum Extraordinarius in Bonn (1889) als auch seine Berufung auf den Lehrstuhl für Mittlere und Neuere Geschichte an der Universität Marburg (1890). Vgl. Tschopp, Silvia S./Weber, Wolfgang E. J. (Hg.): Macht und Kommunikation. Augsburger Studien zur europäischen Kulturgeschichte. Berlin: Akademie, 2012, S. 148.

533 Vgl. Brocke, Bernhard vom: Lamprecht, Karl. In: Neue Deutsche Biographie, 13 (1982), S. 467–472, <<https://www.deutsche-biographie.de/sfz53494.html#ndbcontent>>.

534 Schmidt, Franz: Kulturpropaganda und deutsche Auslandsschulen. Deutsches Philologen-Blatt, 37.45 (1929), S. 673–677, hier 674.

535 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 186.

536 Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912, S. 224.

537 Rohrbach verfasste jeweils die Einleitungen zu den von Schmidt herausgegebenen Sammelbänden über deutsche Auslandsschularbeit (1927, 1956). Vgl. Rohrbach, Paul: Deutsche Auslandsschulgedanken. In: Schmidt/Boelitz: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande, 1927, S. 3–15; ders.: Auslandsschulen – Außenpolitik! In: Schmidt: Deutsche Bildungsarbeit im Ausland, 1956, S. 11–13.

von Rekurrenzen auf Rohrbachs *Der deutsche Gedanke in der Welt* (1912) schließen:

Jeder fühlte, es ging vorwärts mit Deutschland und mit der Schule. Jeder glaubte an die Rolle des deutschen Gedankens in der Welt und war überzeugt, an ihrer Durchführung in besonderer Weise mitzuarbeiten, weil dabei ohne Zweifel dem Auslandsdeutschtum und innerhalb desselben den deutschen Auslandsschulen eine wichtige Aufgabe zufiel.⁵³⁸

Schon über seine in Bukarester Zeiten begründete Beziehung zu Kiderlen-Waechter, zu dessen regelmäßigen Sonntagsgästen Schmidt gehörte, dürfte der Auslandsschulspezialist in Tuchfühlung mit Rohrbach, aber auch mit Jäckh gekommen sein; persönlicher Kontakt war spätestens jedoch durch die gemeinsame Arbeit im 1912 gegründeten *Ausschuß zur Begründung einer deutsch-türkischen Hochschule* entstanden.⁵³⁹

Beirat im türkischen Unterrichtsministerium

Durch die verlorenen Balkankriege (1912/13) hatte sich auch in der jungtürkischen Regierung „eine ideologische Wende“⁵⁴⁰ abgezeichnet. Das *Komitee für Einheit und Fortschritt* löste sich von der einst namensgebenden Vorstellung einer „multi-ethnischen und multikonfessionellen Reichsgesellschaft“⁵⁴¹ und besann sich für den Erhalt und Fortbestand des Osmanischen Reiches auf die Reformierung des Staatswesens auf der Basis eines türkischen Nationalismus. Für die dazugehörige Modernisierung des Bildungswesens fehlte es jedoch an „schultechnischer Einsicht und Erfahrung“⁵⁴², weshalb westliche Expertise und Vorbilder zwar weiter gebraucht, ihr Einfluss aber nur noch eingeschränkt akzeptiert wurde.⁵⁴³ Während Stimmen aufkamen, Frankreichs traditionell enge Beziehungen zum Osmanischen Reich hätten „entnationalisierend“ gewirkt,⁵⁴⁴ rückte die „verspätete deutsche Nation“, die im Vergleich nur wenige Auslandsschulen im Osmanischen Reich unterhielt und aufgrund der Reichsgründung sowie mit den Militärmissionen einen positiven Eindruck vermittelte, in den Blick jungtürkischer Führungspersönlichkeiten.

538 Schmidt: Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande, 1927, S. 24.

539 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 589.

540 Schult: Schulden, Schienen, Schulen, 2014, S. 147.

541 Adanır, Fikret: Zum Geschichtsbild der nationalen Erziehung in der Türkei. Internationale Schulbuchforschung, 10 (1988), S. 7–40, hier 19.

542 Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 102.

543 Vgl. Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 41f.

544 Vgl. ebd. S. 35.

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.⁵⁴⁵

Vor allem Enver Pascha, der während seiner Zeit als Militärattaché in Berlin (1909–1912) eine deutschfreundliche Haltung erworben hatte, und der Mediziner Mehmed Nâzım Bey (1870–1926) machten sich für eine bessere Volksbildung nach deutschem Vorbild stark. Im Oktober 1913 trat die jungtürkische Regierung mit der Bitte um Entsendung eines „unpolitischen“ deutschen Schulreformers an Botschafter Hans Freiherr von Wangenheim (1859–1915) heran und stieß in der Wilhelmstraße – sehr wohl aus „politischen Gründen“⁵⁴⁶ – auf offene Ohren. Obgleich man fürchtete, der Vorschlag werde Misstrauen wecken und das Vorhaben gefährden, wurde Schmidt amtlicherseits zum Wunschkandidaten:⁵⁴⁷ Der Experte für das Auslandsschulwesen hatte von Bukarest aus bereits die Türkei bereist und sich in seiner Zeit als Schulreferent souverän, anpassungsfähig und motiviert gezeigt. Seine Verbindungen und Kontakte ins AA boten die Chance, aus „zentraler Position“⁵⁴⁸ heraus den deutschen Einfluss im Osmanischen Reich unmittelbar zu gestalten. Dem Personalvorschlag des AA stand man im türkischen Kabinett äußerst kritisch gegenüber, doch Großwesir Said Halim Pascha (1864–1921), der später medienwirksam mit den Worten „[p]our la Turquie [...] l'importation de la culture française était une – déviation“⁵⁴⁹ zitiert wurde, setzte sich durch und stimmte der Berufung des „Kultur-Schmidt“⁵⁵⁰ bereits Ende 1913, deutlich vor Unterzeichnung des Kriegsbündnisses, zu.⁵⁵¹ Um jedoch zu dieser Zeit laufende Anleiheverhandlungen mit den anderen europäischen Großmächten nicht zu gefährden, bat die jungtürkische Regierung, Schmidts Ausreise zunächst auf unbestimmte Zeit zu verschieben – Zeit, die frankophilen Stimmen innerhalb des jungtürkischen Komitees Gelegenheit bot, „sich auf seine einhundertjährige Kulturarbeit in der Türkei“⁵⁵² zu berufen, gegen einen deutschen „Agent politique“⁵⁵³ zu wettern und damit bis zur Besiegelung der deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft eine endgültige Entscheidung zu verhindern. „Erst mit Ausbruch des 1.

545 Ebd. S. 45.

546 Telegramm, Unterstaatssekretär Arthur Zimmermann (AA) an Deutsche Botschaft Konstantinopel, 10.10.1913. Zit. nach Schult: *Schulden, Schienen, Schulen*, 2014, S. 153.

547 Vgl. *Türkische Schulreform*. *Pädagogische Woche*, 10.19 (1914), S. 300.

548 Schult: *Schulden, Schienen, Schulen*, 2014, S. 161.

549 Schmidt: *Vier Jahre als türkischer Schulreformer*, 1928, S. 34. – Deutsch: „Für die Türkei [...] war der Import der französischen Kultur eine – Verirrung“.

550 Hettich: *Geheimrat Dr. Franz Schmidt 80 Jahre alt*, 1954, S. 4.

551 Vgl. Schult: *Schulden, Schienen, Schulen*, 2014, S. 153f.

552 Ebd. S. 154.

553 Schmidt: *Vier Jahre als türkischer Schulreformer*, 1928, S. 44.

Weltkrieges und dem Kriegseintritt der Türkei auf Seiten der Mittelmächte änderte sich das. Die Kraft des Faktischen hatte für diese Entwicklung gesorgt. Die Türkei konnte nun nur noch auf die deutsche Karte setzen.⁵⁵⁴

Dass Schmidt im Januar 1915 als Berater des Unterrichtsministers Ahmet Şükrü Bey in den osmanischen Staatsdienst eintrat, verlieh dem deutsch-türkischen Bildungsraum eine ganz neue Dimension⁵⁵⁵ weltmachtpolitischer Bedeutsamkeit. Schmidt drückte es so aus: „[H]ier rief den Schulmann eine schulmännische Aufgabe größten Ausmaßes und größtmöglicher Bedeutung für die Vertiefung der deutsch-türkischen Beziehungen.“⁵⁵⁶ Aus der Retrospektive wusste Schmidt später allerdings realistisch einzuschätzen,

daß die deutsche Reform des türkischen Bildungswesens [...] nur von wenigen Türken aufrichtig und überzeugt gewünscht wurde, daß diese wenigen zwar zu den maßgebenden politischen Persönlichkeiten gehörten, daß aber auch ihre Stellungnahme ganz wesentlich durch das sozusagen über Nacht entstandene neue politische Freundschaftsverhältnis der Türkei zu Deutschland bedingt und veranlasst war.⁵⁵⁷

Bereits kurz nach seiner Ankunft in Konstantinopel war ihm deutlich geworden, dass der Großteil der „gebildeten Türken völlig im Banne der französischen Bildung stand“⁵⁵⁸. Dies galt auch für den Unterrichtsminister Şükrü Bey, der fließend Französisch sprach und seinem deutschen Beirat zunächst mit Zurückhaltung begegnete.⁵⁵⁹

Wie zuvor im AA war auch im türkischen Unterrichtsministerium Schmidts Aufgabenprofil gänzlich undefiniert geblieben. Schmidt reagierte darauf auf bewährte Weise, indem er sich zunächst auf Schulbesichtigungsreisen „vom Kindergarten bis zur Hochschule“⁵⁶⁰ – anfänglich in und um Konstantinopel, später auch durch Kleinasien⁵⁶¹ – einen authentischen Eindruck vom osmanischen Schulwesen zu verschaffen suchte.

Die eigentliche Reformarbeit gestaltete sich jedoch kriegsbedingt deutlich schwieriger: Dem offensichtlichen Mangel an Volksschulen, Lehrern und Lehrersemi-

554 Schult, Volker: „Im Interesse der deutschen Weltgeltung“. Deutsche Bildungspolitik im Osmanischen Reich am Beispiel des Istanbul Sultanisi (Istanbul Lisesi). *Archiv für Kulturgeschichte*, 96.1 (2014), S. 81–106, hier 92f.

555 Neben Schmidt wurden Geheimrat Hahl ins Ministerium für Handel und Landwirtschaft, Postrat Orth ins Postministerium sowie Rudolf Heinze ins Justizministerium berufen. Vgl. Feldmann, Wilhelm: Die deutschen Beiräte in Sтамbul. *Berliner Tageblatt, Türkei-Sondernummer* 37, 12.11.1916, S. 3.

556 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 34.

557 Ebd. S. 35.

558 Ebd.

559 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 83.

560 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 37.

561 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 83.

naren hätte nur durch massive Investitionen begegnet werden können, denen das Osmanische Reich – seit 1908 fast durchgängig in Kriegshandlungen verwickelt und bereits zuvor hochverschuldet – nicht gewachsen war. Schmidts Anregungen zur Umgestaltung des osmanischen Schulwesens fanden daher nach eigenen Angaben zwar stets die Zustimmung des Ministers, ihre Umsetzung aber wurde beharrlich mit dem Ausspruch „Après la guerre!“⁵⁶² vertagt. Deshalb ersetzte Schmidt in einem ersten Schritt die bestehende, „nach französischem Vorbild verfasste Schulordnung der Volksschulen“ durch eine „Ordnung nach deutschem Vorbild“⁵⁶³. 116 Bestimmungen regelten den Schulbetrieb vom Eintritt der Schüler bis zu den Abschlussprüfungen und rekurrerten dabei auf „diejenigen deutschen Begriffe von Unterricht und Erziehung“⁵⁶⁴, die sich auf die türkischen Verhältnisse übertragen ließen. Durch einen Erlass vom Juli 1916 trat die Ordnung für alle Volksschulen des Osmanischen Reiches in Kraft, allerdings nicht gefolgt von Bemühungen, offensichtliche Mängel im Volksschulwesen zu beheben.

Anders verhielt es sich mit Vorhaben, die auch der kulturpolitischen Strategie des AA entsprachen und daher mit der amtlichen Hilfe des Deutschen Reiches umgesetzt werden konnten. Bereits 1911 hatte das türkische Unterrichtsministerium im Zuge seiner bildungsreformerischen Aspirationen die Einführung der deutschen Sprache an einigen höheren Schulen des Landes beschlossen, jedoch erst nach Schmidts Amtsantritt die Umsetzung des Vorhabens vorangetrieben.⁵⁶⁵ Geleitet wurde das Unterfangen von dem Bestreben Şükrü Beys, ein deutsches Pendant zum französisch geprägten *Galatasaray Lisesi*, der Elitenschule des Landes, zu schaffen. Die für eine solche Umgestaltung vorgesehene *Stambul Sultanisi* gehörte zu den meistbesuchten höheren Schulen des Landes und bildete einen der wichtigsten Zubringer zur Universität von Konstantinopel (*Darülfünun*).⁵⁶⁶ Entsprechend entsandte das AA bereitwillig acht „besonders sorgfältig ausgewählte“⁵⁶⁷ Lehrer, die ab 1915 an der Realisierung einer „halb deutsch[en], halb türkisch[en]“⁵⁶⁸ Eliteschule mitwirken sollten.

Um die Überschneidungen von jungtürkischen Vorstellungen und deutschen Interessen erfolgreich zu gestalten, griff Schmidt nicht nur auf amtliche Unterstützung zurück, sondern vermittelte auch Gesuche an die DTV, die als kapitalträchtiger Auslandsverein die amtliche Kulturpolitik in der Türkei durch private Initiativen wirkmächtig flankierte. Schmidt gehörte dem Vorstand der DTV seit

562 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 49. – Deutsch: „Nach dem Krieg!“

563 Schult: Schulden, Schienen, Schulen, 2014, S. 211.

564 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 50.

565 Vgl. Schult: Schulden, Schienen, Schulen, 2014, S. 142, 172.

566 Vgl. ebd. S. 170.

567 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 88.

568 Schmidt, Franz: Deutscher Unterricht an türkischen höheren Schulen. Monatsschrift für höhere Schulen, 16 (1917), S. 247–250, hier 250.

ihrer Gründung als Vertreter des AA an⁵⁶⁹ und konnte von seiner Position am osmanischen Unterrichtsministerium aus immer wieder entscheidende Impulse für die Arbeit des Vereins liefern. Das zeigt beispielhaft das Protokoll einer DTV-Sitzung im August 1915. Schmidt weilte für Verhandlungen mit dem AA in Berlin und nutzte die Gelegenheit, Geschäftsführer Jäckh und dem Vorstand von seinen bisherigen Erfahrungen und Eindrücken aus dem osmanischen Unterrichtsministerium zu berichten. Im Zuge dessen konnte er davon überzeugen, aus Rücksicht auf die finanziellen Risiken und den erstarkenden türkischen Nationalismus von dem ursprünglichen Vereinsziel, der Gründung weiterer Propaganda-Schulen, abzusehen und stattdessen die Vermittlung deutscher Lehrkräfte in den türkischen Staatsdienst voranzutreiben. „Eine weitere Gründung von deutschen Schulen hält Geheimrat Schmidt infolge der durch Krieg und die Beseitigung der Kapitulationen veränderten Verhältnisse nicht mehr für möglich und auch nicht für nötig, da die direkte Beeinflussung des türkischen Schulwesens selbst in unserem Sinne viel wirksamer sein wird.“⁵⁷⁰

Damit hatte er dem Programm der DTV eine neue Kontur gegeben und deren stärkere Orientierung an der offiziellen Schulpolitik des AA forciert.⁵⁷¹ Tatsächlich aber ließ sich auch die Vermittlung „zahlreiche[r] Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung des türkischen Unterrichtsministeriums“⁵⁷² unter den Umständen des Krieges nur eingeschränkt realisieren.

Große Hoffnungen knüpfte Schmidt daher an die Berufung deutscher Professoren an die Universität Stambul, die Şükrü Bey im Sommer 1915 auf Beschluss des jungtürkischen Komitees angeregt hatte. Obgleich Orientkenner mahnten, Anstrengungen und Geldmittel der deutschen Kulturmission lieber auf die Reform des türkischen Volksschulwesens zu richten,⁵⁷³ gelang es Schmidt im AA davon zu überzeugen, der „kulturpolitisch so bedeutsamen und vertrauensvollen Anfrage“⁵⁷⁴ aus der Türkei nachzugeben und sie positiv zu bescheiden. Innerhalb weniger Wochen wählte er gemeinsam mit DTV-Mitglied Friedrich Schmidt-Ott (1860–1956) vom Berliner Kultusministerium vierzehn deutsche Professoren aus, führte Verhandlungen mit ihnen und bereitete ihre Berufung an die Universität Stambul vor. Noch im Herbst konnte der Lehrbetrieb unter deutscher Beteiligung

569 Vgl. Feldmann: Die deutschen Beiräte in Stambul, 1916, S. 3.

570 Protokoll der 10. Vorstandssitzung der TDV, am 10./11.08.1915. Zit. nach Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 615.

571 Vgl. ebd.

572 Ebd. S. 261.

573 Vgl. 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.

574 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 56.

aufgenommen werden.⁵⁷⁵ Auch Jahre später sah Schmidt, der als Schulreformer in die Türkei entsandt worden war, keinen Widerspruch zwischen der Berufung deutscher Professoren und seiner eigentlichen Reformaufgabe, sondern betrachtete die Tätigkeit für die Universität als einen zentralen Beitrag zur Reform des türkischen Volksschulwesens:

Tatsächlich war die Universitätsreform in keiner Weise ein Verzicht auf Volksschulreform. Im Gegenteil: gerade die Volksschulreform war [...] nur mit ganzen Regimentern neuer und neuzeitlich ausgebildeter Volksschullehrer durchführbar; die modernen Seminarlehrer aber, die zu ihrer Ausbildung nötig waren, konnte nur die modernisierte Stambuler Universität liefern.⁵⁷⁶

Die durch die Entsendung von Lehrern und Professoren merklich intensivierten deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen veranlassten Ernst Jäckh, die Formierung einer DTV-Schwesterorganisation anzuregen, um die transnationale Kommunikation und Zusammenarbeit zu erleichtern. Im Oktober 1915 schlossen sich das deutsch-türkische Bündnis unterstützende jungtürkische Politiker mit in Konstantinopel tätigen deutschen Beamten, Offizieren und Publizisten zur *Türkisch-Deutschen Vereinigung* (TDV) zusammen, die sich alsbald als wichtiger Partner und lokale Zweigstelle der DTV erwies: Zwischen den Arbeitsausschüssen der TDV und der DTV kam es „zu einer engen Kooperation, die einerseits türkische Wünsche nach Berlin leitete und andererseits die von dort ausgehenden Initiativen in Konstantinopel beförderte. Im Mittelpunkt dieser Beziehungen stand Prof. Dr. Franz Schmidt“⁵⁷⁷, der nun in zentraler Position in beiden Vereinigungen wirkte. Zu den bedeutendsten Kooperationsprojekten der bilateralen Schwesterorganisationen gehörte die Entsendungen türkischer Schüler zur Ausbildung nach Deutschland. Weil allein aus Kostengründen während des Krieges nur wenige deutsche Lehrkräfte an türkische Schulen entsandt werden konnten, hatte die DTV umgekehrt deutschlandweit Kommunen zur kostenlosen Aufnahme türkischer Schüler in ihre höheren Lehranstalten bewegt und mithilfe von Reichs- und Vereinsmitteln die Finanzierung der Unterhaltskosten sichergestellt. Der Ansturm auf die so geschaffenen „Freistellen“⁵⁷⁸ war derart groß, dass Schmidt einen TDV-Sonderausschuss einrichtete,⁵⁷⁹ der unter seiner Leitung in wöchentlichen

575 Vgl. ebd. S. 57f. – Im darauffolgenden Jahr wurden noch einmal fünf weitere Lehrstühle mit deutschen Professoren besetzt.

576 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 56f.

577 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 614.

578 Freistellen für türkische Schüler in Deutschland. *Die Lehrerin*, 8.33 (1916/17), S. 31.

579 Auch die DTV bildete einen „Schülerausschuß“, dem unter anderem Ernst Jäck und Carl Heinrich Becker angehörten. Vgl. Russack, Hans Hermann: Türkische Jugend in Deutschland. In: Deutsch-Türkische Vereinigung (Hg.): Türkische Jugend in Deutschland. Jahresbericht der Schülerabteilung der Deutsch-Türkischen Vereinigung, 1918, S. 3–19, hier 17.

Sitzungen über die Eignung der Bewerber befand. Geprüft wurden „Vorbildung, Begabung, gesundheitliche und sittliche Eignung“ sowie „politische Stellung der Väter“⁵⁸⁰, danach schickte der Ausschuss zwischen August 1916 und Kriegsende rund 300 Schüler und einige wenige Schülerinnen zur Ausbildung und weiteren Betreuung durch die DTV nach Deutschland.⁵⁸¹ Die „scharfe Auslese“ und die gebotene finanzielle Beteiligung durch die Eltern sorgten dafür, dass die jungen Türken mehrheitlich der „führende[n] Schicht des Osmanischen Reiches“⁵⁸² entstammten, und veranlasste auf deutscher Seite zu der Hoffnung, in Zukunft „viele wichtige Verwaltungsposten in der Türkei mit deutschgebildeten Männern“⁵⁸³ zu besetzen.

Schmidt war es auch, der die Anregung für das „wohl eindrucksvollste Projekt“⁵⁸⁴ der kooperierenden Auslandsvereine lieferte. Von der Annahme ausgehend, „die deutsche Kulturpolitik in der Türkei“ dürfe nicht nur „den langen Marsch über die Sprachverbreitung“, sondern müsse auch „den kurzen Weg der Anschauung einschlagen“⁵⁸⁵, regte Schmidt eine großangelegte „Propaganda mit Anschauungsmaterial“⁵⁸⁶ an. Er lieferte damit die Idee für das *Haus der Freundschaft (Dostluk Yurdu)*, das auf beiden Seiten glühende Anhänger fand. Jäckh kümmerte sich im Namen der DTV um die Beschaffung der Geldmittel und initiierte im DWB einen Architektenwettbewerb; die TDV sprach bei der türkischen Regierung vor und erwirkte die Bereitstellung eines riesigen Bauplatzes – nicht im Europaviertel Pera, dem Sitz der europäischen Botschaften, sondern im Zentrum Stambuls, den alten Stadtteilen Konstantinopels zwischen Marmarameer und Goldenem Horn, unweit der Hagia Sophia.⁵⁸⁷ Im April 1917 reiste eine Delegation der DTV an, darunter Ernst Jäckh, Robert Bosch, Bankier Hjalmar Schacht, Geheimrat Edmund Schüler (1873–1952) vom AA sowie Carl Heinrich Becker, um gemeinsam mit Schmidt und in „Gegenwart der Konstantinopler Prominenz“⁵⁸⁸

580 Ryll, Gerhard: Die türkischen Schüler. In: Deutsch-Türkische Vereinigung: Türkische Jugend in Deutschland, 1918, S. 20–41, hier 23.

581 Vgl. Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 72. – Auf Anregung Enver Paschas erfolgte 1917 die Entsendung von Lehrlingen durch das osmanische Kriegsministerium. Jäckh gab an, aus der Türkei den Auftrag erhalten zu haben, insgesamt 10.000 Schüler und Lehrlinge im Deutschen Reich zur Ausbildung unterzubringen. Vgl. Jäckh, Ernst: Der Goldene Pflug, 1954, S. 331.

582 Russack: Türkische Jugend in Deutschland, 1918, S. 11, 15.

583 Schmidt: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande, 1956, S. 257.

584 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 625.

585 Flugblatt „Das ‚Deutsche Haus‘ in Konstantinopel – ‚Türk-Aleman Odschagü‘, Plan der DTV“. Zit. nach Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 626

586 Protokoll der DTV-Vorstandssitzung, am 10./11.08.1915. Zit. nach Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 626.

587 Vgl. Schult: Schulden, Schienen, Schulen, 2014, S. 11f.

588 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 631.

die Grundsteinlegung des Freundschaftshauses feierlich zu begehen. Nach dem offiziellen Rahmenprogramm versammelte sich die Festgemeinschaft in Schmidts Privathaus am Bosphorus, wo der Schulreformer regelmäßig Gäste aus deutsch-türkischen Kreisen empfing⁵⁸⁹, so auch den Unterrichtsminister Şükrü Bey, der seine Vorbehalte gegen den deutschen Berater inzwischen abgelegt hatte.

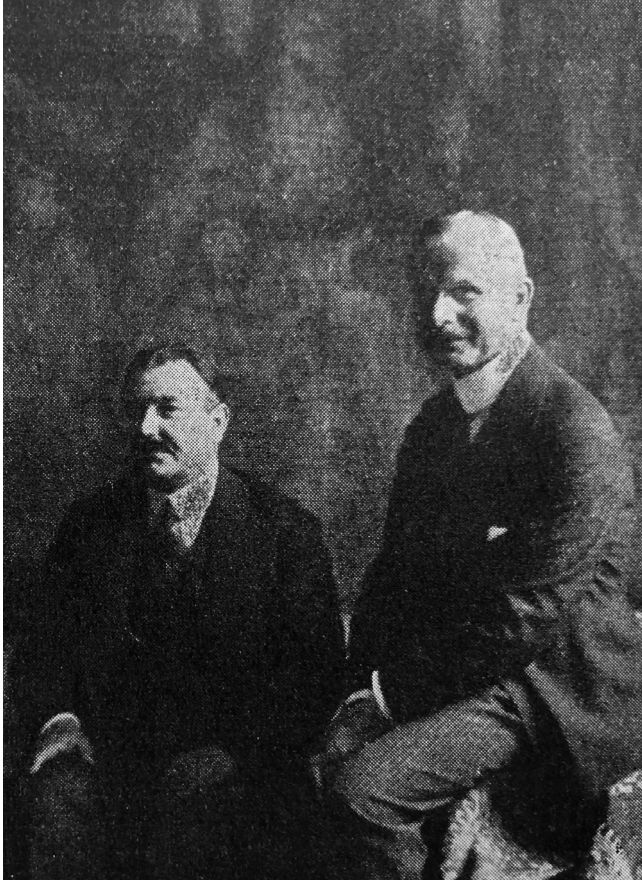


Abb. 4: Şükrü Bey und Franz Schmidt während der Studienreise in der Akademie für graphische Künste, Leipzig 1917. In: Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 65 (Ausschnitt).

589 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 97.

Weil die gemeinsame Reformarbeit dadurch erschwert wurde, dass Şükrü Bey selbst weder deutsche pädagogische Theorien noch Einrichtungen kennengelernt hatte, organisierte Schmidt mit Hilfe des AA für den Sommer 1917 eine Studienreise, die den osmanischen Unterrichtsminister vier Wochen lang von Dresden über Hamburg bis nach München mit Bildungsinstitutionen, Persönlichkeiten und Sehenswürdigkeiten bekannt machte.⁵⁹⁰ Die „großartige[n] Eindrücke“ von der „Mannigfaltigkeit und der hohen Entwicklungsstufe der deutschen Bildungseinrichtungen“ hätten, so resümiert Schmidt nach Abschluss der Reise in einem Bericht an das AA, ein treffendes Bild des gesamten deutschen Bildungswesens geliefert und „das bisher schon befolgte deutsche Vorbild sicher gestellt“⁵⁹¹. In der Tat hatte sich der Minister, so Schmidts Eindruck, den ihm dargebotenen Reiseeindrücken mit „lebhafter Aufmerksamkeit“ gewidmet und von allen besuchten Einrichtungen „Schulgesetze, Lehrpläne, Schulordnungen, Zahlenübersichten, Schulberichte u. dgl.“⁵⁹² angefordert. Şükrü Bey sollte jedoch nicht mehr Gelegenheit haben, die gewonnenen Eindrücke für die eigene Reformarbeit zu adaptieren: In seiner Abwesenheit hatten regierungsinterne Ankläger seine Absetzung erreicht. Weil Schmidt der Auffassung war, dass sich dessen kommissarischer Nachfolger nicht auf Bildungsfragen verstand, erwirkte er beim einflussreichen und deutschfreundlichen Enver Pascha die Neubesetzung des Ministerpostens mit seinem Wunschkandidaten, dem Mediziner Nâzım Bey. Da dieser „mit dem Unterrichtswesen ebensowenig [...] vertraut“, aber der Idee einer Schulreform nach deutschem Vorbild stärker zugetan war, erhielt Schmidt, der nun als alleiniger Bildungsexperte an der Spitze des Unterrichtsministeriums stand, deutlich mehr Handlungsspielraum: Er erreichte die Neubesetzung zentraler Ämter des Unterrichtsministeriums und formte so die „innere Einheit“ der türkischen Behörde nach seinen Vorstellungen. Komplettiert wurde Schmidts neuer Aufgabenbereich durch die ihm im September 1918 übertragene oberste Leitung der gesamten Schulaufsicht, die ihm erlaubte, „in alle Gebiete des Bildungswesens nicht nur hineinzusehen, sondern auch in sie einzugreifen und Verbesserungen durchzuführen“⁵⁹³. Schmidt war überzeugt, die neue Position werde ihm Gelegenheit geben, „Möglichkeiten der Arbeit und des Einflusses zu gewinnen, die der Minister heute vermutlich selber noch nicht in vollen [sic] Umfang übersieht“⁵⁹⁴. In den letzten Kriegswochen erreichte der deutsch-türkische Bildungsraum so eine nie dagewesene Qualität.

590 Vgl. Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 64f.

591 Schmidt, Franz: Bericht über die Reise des türkischen Unterrichtsministers in Deutschland in der Zeit vom 23. Juni bis zum 15. Juli d. J., 1917. In: Staatsarchiv Hamburg, AIIc3, S. 18, 3, 5.

592 Ebd. S. 4, 18.

593 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 100.

594 Franz Schmidt, 1918. Zit. nach Schult: Schulden, Schienen, Schulen, 2014, S. 216.

Schmidt wird die Zeit mit Unterrichtsminister Nâzım Bey später als den „schönsten Abschnitt“⁵⁹⁵ seiner Beraterstätigkeit im türkischen Staatsdienst bezeichnen. Zu einer fruchtbaren Entfaltung der neuen Verhältnisse im Unterrichtsministerium kam es jedoch nicht mehr. Das Kriegsende beförderte schlagartig eine Entente-freundliche Regierung an die Spitze des Osmanischen Reiches.⁵⁹⁶ Auf Drängen der Siegermächte hob sie die mit den deutschen Beiräten, Professoren und Lehrkräften geschlossenen Verträge im November 1918 auf und beendete damit auch die deutsch-türkische Reformarbeit im Bildungsbereich.⁵⁹⁷ Obgleich Schmidts Vertrag erst im Februar zuvor verlängert worden war,⁵⁹⁸ musste auch er das Osmanische Reich verlassen. Von seiner Rückkehr nach Deutschland sprach Schmidt später als „Deportation auf Geheiß der Entente“⁵⁹⁹.

Seine Reformarbeit blieb, so schreibt er selbst, „Stückwerk“⁶⁰⁰. Eine „bleibende Wirkung“⁶⁰¹ und „[w]irkliche Umbildung“⁶⁰² des türkischen Bildungswesens hätte erst in einer auf den Sieg der Mittelmächte folgenden Friedenszeit erreicht werden können. So aber habe die Kriegsniederlage alle „Fäden, die nach der Heimat herüberliefen“, zerschnitten und die „Zerstörung des Auslandsdeutschtums“⁶⁰³ zur Folge gehabt. Wenngleich die Zeit ungemein lehrreich gewesen sei und der Türkei das wahre, uneigennützig Wesen des Deutschtums habe deutlich werden können, so teilte er doch unterm Strich die Erkenntnis des gleichfalls von der Ausweisung betroffenen Auslandsschullehrers Otto Lotthammer, dass „der deutschen Kulturpolitik in der Türkei der Enderfolg nicht beschieden“⁶⁰⁴ war.

Insgesamt zeichnen Schmidts retrospektiv verfasste Darstellungen ein sehr positives Bild seiner Reformtätigkeit in der Türkei. Schwierigkeiten und Ressentiments, mit denen er angesichts der Komplexität seiner Aufgabe im Spannungsfeld zwischen den persönlichen Befindlichkeiten einzelner Akteure, den Vorstellungen der deutschen Regierungspolitik einerseits und den Vorgaben des jungtürkischen Kabinetts andererseits konfrontiert war, finden nur am Rande Erwähnung. Dabei hatten die von Schmidt betreuten Professoren und Lehrkräfte durchaus Probleme damit, sich an die türkischen Arbeits- und Lebensbedingungen anzupassen. So klagten beispielsweise die deutschen Lehrer der *Stambul Sultanisi* über

595 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 67.

596 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 101.

597 Vgl. Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 68.

598 Vgl. Schult: Schulden, Schienen, Schulen, 2014, S. 210.

599 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 103.

600 Ebd.

601 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 69.

602 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 103.

603 Schmidt: Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande, 1927, S. 35.

604 Lotthammer, Otto: Als Lehrer in der Türkei während des Weltkrieges. In: Schmidt/Boelitz: *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande*, 1928, S. 79–85, hier 79.

ausstehende Gehälter,⁶⁰⁵ verwehrte Klassenzimmer,⁶⁰⁶ unhöfliche Schüler,⁶⁰⁷ Benachteiligungen gegenüber ihren türkischen Kollegen und eingeschränkte Befugnisse im Schulalltag⁶⁰⁸ – Aspekte, die unter dem Eindruck der Kriegslage zunehmend als Belastung empfunden wurden und sich negativ auf das Arbeitsethos auszuwirken begannen. Schmidts interner Beurteilung nach erfüllten nur zwei der acht Lehrer „das Musterbild eines deutschen Lehrers im Auslande“⁶⁰⁹, während die Leistungen der Mehrheit offenbar nur „wenig über oder gar unter dem Durchschnitt deutscher Volksschullehrerarbeit“⁶¹⁰ lägen. Diesen Umstand empfand Schmidt umso bedauernswerter, als gerade diese ausgewählten Lehrer mit ihrem Unterricht „stets ein Musterbeispiel deutscher Didaktik sein“⁶¹¹ sollten. Er sah sich angesichts der Kriegsumstände nicht in der Lage, die Verträge der ungeeigneten Lehrkräfte vorzeitig zu beenden, ohne der deutschen Kulturmission zu schaden⁶¹²; während des Krieges hätte sich kaum Ersatz finden lassen. Das zeigte sich am Beispiel des Elementarlehrers Karl Stark, der aus den Sommerferien nicht an die *Stambul Sultanisi* zurückgekehrt war und weder Schmidt noch seinen Schulleiter über sein Fernbleiben informiert hatte; unmittelbar vor Schulbeginn konnte keine Vertretung für den vertragsbrüchigen Lehrer sichergestellt werden. „Dadurch hat Stark auch die deutschen Interessen an der Schule geschädigt, wie er auch durch sein ganzes Verhalten dem deutschen Ansehen an der Schule Abbruch getan hat.“⁶¹³

Auch die deutschen Professoren zeigten sich unzufrieden. Abgesehen davon, dass die meisten Studenten an der Front und die Hörsäle daher leer waren, befeuertem als unzureichend empfundene Gehälter sowie die mangelhafte Ausstattung und Organisation der Universität ihren Unmut. Schmidt versuchte, die wesentlichen Kritikpunkte in einem gemeinsam mit den Professoren ausgearbeiteten Reformplan zu kanalisieren, doch bereits die Abstimmung dazu zeigte, dass unter ihnen nur wenig Bereitschaft bestand, „auf die besonderen kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse der Türkei einzugehen“⁶¹⁴. Als Şükrü Bey den Reformplan letztlich ablehnte, nahm die Missstimmung weiter zu und entlud sich Ende 1918 in einer Denkschrift der deutschen Professoren, die Schmidt vorwarfen, sich als „ein

605 Vgl. Schult: *Schulden, Schienen, Schulen*, 2014, S. 195.

606 Vgl. Gabel, Hans: Als Lehrer im türkischen Schuldienst. In: Schmidt/Boelitz: *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande*, 1928, S. 86–93, hier 91f.

607 Vgl. Schmidt: *Vier Jahre als türkischer Schulreformer*, 1928, S. 45f.

608 Vgl. Schult: *Schulden, Schienen, Schulen*, 2014, S. 196.

609 Franz Schmidt, 1917. Zit. nach Schult: *Schulden, Schienen, Schulen*, 2014, S. 189.

610 Ebd. S. 194.

611 Franz Schmidt, 1917. Zit. nach ebd.

612 Vgl. ebd. S. 191.

613 Franz Schmidt, 1918. Zit. nach Schult: „Im Interesse der deutschen Weltgeltung“, 2014, S. 102.

614 Schmidt: *Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende*, 1961, S. 89.

willfähriges und bequemes Werkzeug⁶¹⁵ der Türken nicht ausreichend für den gemeinsamen Reformplan eingesetzt zu haben. Rückendeckung bekam Schmidt, der in gesonderten Schreiben an die Deutsche Botschaft zu den Vorwürfen Stellung genommen hatte, nach eigenen Angaben von Carl Heinrich Becker, der einerseits auf Mäßigung und Diskretion in der auswärtigen Reformarbeit bedacht war und dem aus fachlicher Perspektive andererseits die von den Professoren geforderte „Übertragung deutscher Begriffe auf die Universitätsarbeit und -verwaltung in der Türkei zu weit“⁶¹⁶ ging. Obgleich die Deutsche Botschaft in Konstantinopel mit dem Ziel zu intervenieren versuchte, Schaden von der deutschen Kulturmission abzuwenden, ließ sich das abgekühlte Verhältnis zwischen Schmidt und den deutschen Professoren in den wenigen Wochen bis zum Kriegsende nicht mehr bereinigen.

Die Entscheidung, für eine Beratertätigkeit im türkischen Staatsdienst eine zukunftsreiche Anstellung als Reichsschulreferent aufzugeben, bereute Schmidt nach eigenen Angaben dennoch nie.⁶¹⁷ Tatsächlich betrachtete er wohl eher seine Zeit als Auslandsschulreferent im AA mit Zwiespalt. Neben persönlichem Dissens, den er hervorhob, stellte er das generelle kulturpolitische Engagement der obersten Reichsbehörde in Frage und konstatierte, dass weder das Schulreferat noch die Abteilung für Wissenschaft und Kunst des AA vor dem Krieg kulturpolitisch „aktiv“ gewesen seien, ja dass die ganze Behörde eine „ablehnende Haltung gegenüber der Kulturpolitik“⁶¹⁸ habe erkennen lassen. So hätte nach Schmidts Einschätzung an Reichsmitteln „das Zehnfache eingesetzt werden müssen, um wirksame Erfolge zu erreichen“⁶¹⁹. Vor allem aber lastete er den beiden Reichskanzlern Bernhard von Bülow und Theobald von Bethmann Hollweg (1856–1921) mangelndes Interesse für kulturpolitische Fragen an:

Bethmann hat von 1909 bis zu meinem Ausscheiden aus dem Auswärtigen Amt im Januar 1915 sich über kulturpolitische Fragen nie Vortrag halten lassen, nie einen Wunsch ausgesprochen oder eine Anregung gegeben, so daß ich nicht wenig erstaunt war, ihn kürzlich in einer historischen Zeitschrift mit Althoff und Lamprecht zusammen als unsere drei großen Vorkriegskulturpolitiker bezeichnet zu finden. Meines Erachtens verdient er solches Lob ebensowenig wie sein Vorgänger Bülow.⁶²⁰

Seine ernüchterte Einschätzung behielt Schmidt zeitlebens bei. 1908 hatte man ihm den Titel eines Professors verliehen und damit den anderen Legationsräten

615 Deutsche Universitäts-Professoren in Konstantinopel – eine Denkschrift, 1918. Zit. nach Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 117.

616 Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 62.

617 Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 79.

618 Schmidt: Franz: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande, 1956, S. 255.

619 Ebd. S. 257.

620 Ebd. S. 256.

im AA de facto untergeordnet;⁶²¹ obgleich ihm der Titel „die Türen der Berliner Gesellschaft“⁶²² öffnete, empfand Schmidt eine Geringschätzung seiner Arbeit und persönliche Zurückweisung. Dieses Gefühl der Enttäuschung blieb auch nach seiner Rückkehr aus der Türkei bestehen. In der 1919/20 von Geheimrat Edmund Schüler aufgebauten kulturpolitischen Abteilung gab es für den führenden Experten deutscher Auslandsschularbeit keine erneute Verwendung.⁶²³ Der bisherige Staatssekretär und frühere Reichsschulreferent wurde im Mai 1919 zum Regierungs- und Schulrat in Magdeburg ernannt und damit mit dem niedrigsten Posten der preußischen Schulverwaltung abgefunden. Hyperinflation und Zweiter Weltkrieg taten ein Übriges: Schmidt erhielt über viele Jahre keine Pension und war von der Wohlfahrtspflege abhängig.⁶²⁴ Das Kriegsende stellte für ihn damit auch persönlich eine Zäsur dar, die für ihn „aus dem Zusammenbruch der Türkei und der inländischen Geringschätzung im Ausland geleisteter Arbeit“⁶²⁵ resultierte.

1955 erhielt Schmidt als 81-jähriger auf Vorschlag der Kulturabteilung des AA das Bundesverdienstkreuz 1. Klasse.⁶²⁶ Wie die *Oberhessische Zeitung* damals befand, war das nur ein „bescheidenes Zeichen des Dankes und der Anerkennung für einen Mann, dessen lebenslanges Wirken dem sichersten Fundament internationaler Verständigung gegolten hat: der gegenseitigen Verzahnung im Bildungswesen der Völker.“⁶²⁷

In der Historiographie auswärtiger Kulturpolitik spielt Schmidt bis heute kaum eine Rolle. Es blieb ihm versagt, was er erhofft hatte und was Protagonisten einer aktiven Kulturarbeit des Deutschen Reiches in der Türkei für die dortige pädagogische Reform gewünscht hatten, nämlich für die türkische Schule das zu werden, was „Moltke und v. d. Goltz der osmanischen Armee geworden sind!“⁶²⁸

621 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 78f.

622 Ebd. S. 79.

623 Schüler, DTV-Mitglied und seit 1906 im Dienst des AA, hatte hier wie dort mit Schmidt zusammengearbeitet und wesentliche Anregungen zur Reform des Auswärtigen Dienstes aus dieser Zeit gezogen. Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 654.

624 Vgl. Schmidt: Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende, 1961, S. 103ff.

625 Ebd. S. 148.

626 Vgl. ebd. S. 150.

627 Portrait Franz Schmidt. *Oberhessische Zeitung*, 10.11.1956. Zit. nach ebd. S. 151f.

628 Blankenburg, Wilhelm: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei. In: Länder und Völker der Türkei, 1. Hg. von Hugo Grothe, Leipzig: Veit & Comp., 1915, S. 9.

4.3 Otto Eberhard – Beobachter der deutschen Kulturmission in der Türkei

*Schulen müssen wir haben, denn sie müssen die Welt regieren.*⁶²⁹

Einer, der die deutsche Reformarbeit im Osmanischen Reich genau beobachtete und an der Ausgestaltung des deutsch-türkischen Bildungsraums vor allem publizistisch Anteil nahm, war der evangelische Theologe und Seminardirektor Otto Eberhard (1875–1966). Mit rund 30 Türkei-Beiträgen in Lehrerzeitschriften und pädagogischen Fachzeitschriften, einem Lemma im *Lexikon der Pädagogik*, einem Reihenbeitrag *Zur Pädagogik der Gegenwart* und einer zweibändigen Monographie kann Eberhard als der fleißigste pädagogische Beobachter der deutschen Kulturmission im Osmanischen Reich gelten. Auffällig ist zudem die große thematische Bandbreite seiner türkeikundlichen Veröffentlichungen: Beiträge zur Frauenbewegung und zum Wehrkraftsgedanken, über Volkskundliches, wie Redensarten und Alltagsmythen, zu Wirtschaftsleben und Lehrerbildung in der Türkei zeugen von Eberhards vielfältigen Interessen und seinem Talent, sich in unterschiedlichste Themen einzuarbeiten. Im Rahmen der im 19. Jahrhundert aufkommenden modernen Palästinaforschung⁶³⁰ nahm Eberhard zu einem frühen Zeitpunkt seiner publizistischen Schaffensperiode eine intensive und zeitlebens anhaltende Beschäftigung mit dem Heiligen Land auf, die in der Zeit der deutsch-türkischen Bündnispartnerschaft eine wesentliche Grundlage seines Türkei-Interesses bildete. Grundsätzlich erhebt er mit seinen Schriften den aufklärerischen Anspruch, den Lesern „die vielen schiefen Urteile, die unbegründeten Behauptungen, unberechtigten Verallgemeinerungen, subjektiven Ueberzeugungen und Befürchtungen zurechtzurücken“⁶³¹. Angesichts der gängigen Idealisierung des

629 Luther. Zit. nach Eberhard, Otto: Die arabischen Volksschulen in Jerusalem. In: Palästinajahrbuch des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des heiligen Landes zu Jerusalem, 2. Hg. von Gustaf Dalman, Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn, 1906, S. 80–122, hier 122.

630 Vgl. Goren, Haim: „Zieht hin und erforscht das Land“. Die deutsche Palästinaforschung im 19. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein, 2003. – „Die den Zeitgenossen auch als ‚Palästinakunde‘ bekannte Forschung und immense Literaturproduktion war dabei alles andere als eine einheitliche Disziplin. Vielmehr handelt es sich um einen hybriden, ‚interdisziplinären‘ und internationales Gesamtkorpus, an dem sich unterschiedliche Wissenschaftszweige beteiligten: Traditionell eine Hilfswissenschaft vor allem der protestantischen Theologie, involvierte die nun als Aufgabe angesehene vollständige wissenschaftliche Durchdringung des Landes historische, geografische, geologische, ethnografische Fragestellungen und andere mehr.“ Kirchhoff, Markus: Rezension zu Goren, Haim: „Zieht hin und erforscht das Land“. Die deutsche Palästinaforschung im 19. Jahrhundert. Göttingen: Wallstein, 2003. In: H-Soz-Kult, 06.05.2004, <<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5063>>.

631 Eberhard, Otto: Das jüdische Palästina in der christlichen Literatur (Schluß). Die Welt, 16.9 (1912), S. 264–266, hier 265.

deutsch-türkischen Verhältnisses unter den Bedingungen des Krieges zeigt sich diese Haltung gerade auch in Eberhards Auseinandersetzung mit der Türkei:

[U]nsere Feder ist bei dem Ausblick nach Osten von Freude und Hoffnung und brüderlicher Anteilnahme [...] geleitet. Wachen Auges, warmen Herzens, zuversichtlichen Sinnes, in ehrlicher Hilfsbereitschaft spähen wir hinüber und erwarten aus der gegenwärtigen Kampfgenossenschaft [...] im Hinblick auf die zukünftige Friedenswirtschaft Aufbau, Ausgestaltung und Entwicklung – für uns und für das Türkenvolk. Aber wir möchten uns das Herz warm, und daneben das Auge klar und das Urteil unbestechlich erhalten, wir möchten nüchtern bleiben.⁶³²

Entsprechend wertete er in seinen Publikationen die einschlägige, zum Teil auswärtige Literatur zum Osmanischen Reich aus, stützte sich auf nachvollziehbare Quellen, darunter auch türkische Zeitungsartikel, bemühte Übersetzer⁶³³ und ließ verschiedene Stimmen in Pro- und Contra-Darstellungen zu Wort kommen. Dadurch zeigte er sich nicht nur um ein ausgewogenes und möglichst sachliches Bild bemüht, sondern auch als gut informiert.

Dessen ungeachtet lassen seine Beiträge sowohl persönliche Interessen als auch gängige Narrative der deutschen (Vor-)Kriegspropaganda deutlich erkennen: Nationalistische Töne durchziehen sein publizistisches Repertoire; politische Erwägungen nehmen gegenüber theologischen und pädagogischen Überlegungen bis zum Ersten Weltkrieg zunehmend Raum ein und werden in Übereinstimmung mit der deutschen Weltmachtpolitik kulturimperialistisch ausgedeutet.

Aufgrund der Quantität wie auch der Qualität seiner Beiträge nahm Eberhard eine zentrale Position innerhalb des deutsch-türkischen Bildungsraums ein. Während Jäckh und Schmidt aus ihrer beruflichen Position heraus vorzugsweise strukturelle Bedingungen für die Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen schufen, transferierte Eberhard, der im thüringischen Greiz ein Volksschullehrerseminar leitete, durch seine umfangreiche publizistische Tätigkeit Wissen über Türken und die Türkei in das pädagogische Feld. Dadurch ließ er deutsche Pädagogen an der diskursiven Ausgestaltung der deutschen Kulturmission im Osmanischen Reich teilhaben und die Vision von einem pädagogischen Arbeitsfeld in der Türkei mitgestalten.

632 Eberhard, Otto: *Aus der neuen Türkei*. Eisleben: Christlicher Verein im nördlichen Deutschland, 1917, Vorwort.

633 In einem seiner frühen Artikel heißt es dazu: „Um ein abschließendes Urteil über die Leistung der Schulen zu geben, bedürfte es neben dem Verständnis der modernen Umgangssprachen einer genauen Kenntnis und Sprachfertigkeit in der arabischen und neugriechischen Sprache sowie eines jahrelangen Aufenthaltes im heiligen Lande und eines umfassenden Hospitierkurses in jeder der Schulen. Dennoch werden die Ausführungen auch in dem speziellen Teil dieser Arbeit nicht belanglos erscheinen, zumal die mir geleisteten Dolmetscherdienste von fach- und sachkundiger Seite, einem arabischen Lehrer des Syrischen Waisenhauses, ausgingen“. Eberhard: *Die arabischen Volksschulen in Jerusalem*, 1906, S. 83.

Forschungsstand

Der Sekundärliteratur ist Eberhard – wenn überhaupt – als Wegbereiter einer in Anlehnung an den Arbeitsschulgedanken entwickelten Religionspädagogik bekannt; sie konzentriert sich folglich vorrangig auf seine vermeintlich „schaffensreichste Arbeitsperiode“⁶³⁴ zur Zeit der Weimarer Republik. Neben einer Dissertation von Gustaf Adolf Lörcher aus den 1960er Jahren leistet vor allem die umfangreiche Monographie *Religionsunterricht und Reformpädagogik* (2004) von Kristian Klaus Kronhagel einen wichtigen Forschungsbeitrag zur Erhellung des Eberhard'schen Lebenswerks im Dienste der Religionspädagogik. Kronhagel zeichnet ein deutliches Bild von der zunächst nur schwer greifbaren Vermittlerposition Eberhards zwischen liberalen und völkisch-nationalistischen Positionen.⁶³⁵ Neben Eberhards theoretischen Schriften berücksichtigt Kronhagel erstmals auch dessen schulpraktische Bemühungen und bezog auch seinen an der Universität Erlangen verwahrten persönlichen Nachlass in die Analyse ein. Obgleich der Fokus der Untersuchung auch hier auf der Zeit der Weimarer Republik liegt, stellt Kronhagel seinen Ausführungen einen analytischen Vorbau zum späten Kaiserreich voran. Eberhards religionspädagogische Veröffentlichungen ließen demnach schon ab 1912 dessen Anspruch auf „enge Zusammenarbeit von bekenntnisorientierten und reformpädagogischen Ansätzen“ erkennen; nichtsdestoweniger habe „reformorientiertes Gedankengut“ aber noch bis zum Ende des Kaiserreiches hinter „stoffliche[n] und vor allem theologische[n] Fachfragen“⁶³⁶ zurückgestanden. Dass Eberhard seit einem dreimonatigen Forschungsaufenthalt am *Deutschen Evangelischen Institut für Altertumswissenschaft* in Jerusalem (1905) „in der palästinakundlichen Fachpresse vertreten“⁶³⁷ war, erwähnt Kronhagel nur in einer Randnotiz,⁶³⁸ rückt ihn aber ins Sichtfeld von Maibrith Gustraus biographiegestützter Werkanalyse *Orientalen oder Christen?* (2016). Gustrau analysiert „Wahrnehmungen und Einschätzungen des orientalischen Christentums“⁶³⁹ in Reiseberichten deutscher Theologen des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Sie schlussfolgert, dass protestantische Reisende gegenüber „dem Osten“ ein Überlegenheitsgefühl empfanden, das als „Dichotomie [...] zu den Grundbestandteilen der kulturellen

634 Kronhagel, Kristian K.: *Religionsunterricht und Reformpädagogik*. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik. Münster: Waxmann, 2004, S. 145. – Eberhard publizierte bis kurz vor seinem Tod im Jahre 1966, so dass sich seine Publikationstätigkeit über mehr als 60 Jahre erstreckt.

635 Kronhagel attestiert Eberhard „ein gewisses völkisches Element“. Kronhagel: *Religionsunterricht und Reformpädagogik*, 2004, S. 157.

636 Ebd. S. 170, 193.

637 Beinlich, Susanne: Eberhard, Otto Glaubrecht. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*. 1. Band, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2001, Sp. 361.

638 Vgl. Kronhagel: *Religionsunterricht und Reformpädagogik*, 2004, S. 350.

639 Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 15.

und theologischen Identität der Verfasser gehörte⁶⁴⁰. Eberhard intendierte mit seinem Forschungsaufenthalt in Jerusalem – so Gustrau – nicht das Studium der orientalischen Kirchen Palästinas, sondern durch „landeskundliche Studien“ des Heiligen Landes zu einer Erhellung der „biblischen Vergangenheit“⁶⁴¹ beizutragen. In Anlehnung an die Palästinaforschung jener Zeit beabsichtigte er mit seinen Reiseberichten, *Palästina. Erlebtes und Erlerntes im heiligen Lande* (1910) und der drei Jahre später folgenden Fortsetzung *Palästina. Erlebtes und Erlauschtes vom heiligen Lande* (1913), durch die Verbreitung „einer wahrheitsgemäßen Kenntnis“ Palästinas einem „besseren Verständnis der Heiligen Schrift“⁶⁴² zu dienen. Es ist die „lebenslange, liebevolle Beschäftigung mit Palästina“⁶⁴³, aus der Karl Ernst Nipkow eine ablehnende Haltung Eberhards gegenüber der Ideologie eines germanischen Christentums⁶⁴⁴ ableitet – eine Einschätzung, die Gustrau angesichts einer Vielzahl „polemischer und verunglimpfender, rassistischer Äußerungen“⁶⁴⁵ nicht teilt. Neben den genannten Reiseberichten fußt Gustrau ihre Analyse vor allem auf bis dato unberücksichtigte Artikel, die Eberhard zwischen 1906 und 1915 in den von einer „theologisch interessierte[n] Leserschaft“⁶⁴⁶ rezipierten *Neuesten Nachrichten aus dem Morgenlande* veröffentlichte. Sie erhebt damit erstmals Eberhards Orientbild zum Untersuchungsgegenstand. Der letzte von ihr untersuchte Artikel dieser Zeitschrift fällt in das Jahr 1915. Gustrau benennt zwar Eberhards umfangreiche – nach dessen eigenen Angaben „beifällig aufgenommene[...]“⁶⁴⁷ – Monographie *Aus der neuen Türkei* (1917), berücksichtigt diese entsprechend

640 Ebd. S. 431. – Außer mit Eberhard setzt sich Gustrau unter anderem intensiv mit Friedrich Naumann und Paul Rohrbach auseinander.

641 Ebd. S. 272.

642 Ebd. – Tatsächlich finden sich hier neben Landbeschreibungen nur vereinzelt Auseinandersetzungen mit den Religionsgemeinschaften Palästinas. Verstreute Aussagen entwerfen rudimentäre Gegenbilder zu einem entfalteten Evangelium, um dieses „umso heller strahlen zu lassen“. Vgl. Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 273–277, Zitat S. 277.

643 Nipkow, Karl E.: Otto Eberhard (1875–1966). In: Schröer, Henning/Wegenast, Klaus/Zillebe, Dietrich (Hg.): *Klassiker der Religionspädagogik*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1989, S. 210–222, hier 215.

644 In protestantischen Kreisen des Deutschen Reiches verbreitete Ideologie, die für eine „Fortführung von Luthers Reformation hin zu einem nationaldeutschen christlichen Glauben eintrat“. Schuster, Dirk: *Die Lehre vom »arischen« Christentum*. Göttingen: V&R, 2017, S. 136.

645 Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 277.

646 Nothnagle, Almut: *Der Jerusalemverein und seine Zeitschrift – von den Neuesten Nachrichten aus dem Morgenlande zu Im Lande der Bibel*. In: dies./Abromeit, Hans-Jürgen/Foerster, Frank (Hg.): *Seht, wir gehen hinauf nach Jerusalem. Festschrift zum 150-jährigen Jubiläum von Talitha Kumi und des Jerusalemvereins*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2001, S. 268–284, hier 268.

647 Eberhard, Otto: *Allerlei Türkisches. Neue Folge von: Aus der neuen Türkei*. Eisleben: Christlicher Verein im nördlichen Deutschland, 1919, Vorwort. – Hierbei handelt es sich um den Fortsetzungsband zu Eberhard: *Aus der neuen Türkei*, 1917.

der Zielsetzung und des zeitlichen Zuschnitts ihrer Arbeit für die Analyse seines Orientbildes jedoch nicht. Eberhards ausgeprägtes Interesse für die Schulreform im Osmanischen Reich,⁶⁴⁸ das sich ab 1916 besonders stark in der deutschen pädagogischen Presse niederschlug, wurde demnach bisher aus zwei Gründen nicht untersucht: erstens da Eberhard – sozusagen als Mann des Volkes – in den bis dato zur deutsch-osmanischen Kulturbeziehung analysierten amtlichen Dokumenten des *Politischen Archivs* nicht auftaucht und zweitens weil sein umfangreicher publizistischer Nachlass bisher nur aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive untersucht wurde. Die vorliegende Untersuchung nimmt diese Lücke zum Ausgangspunkt, um Eberhards Palästinastudien und sein daraus resultierendes Engagement für die zionistische Bewegung als Grundlage seines späteren Türkei-Interesses zu rekonstruieren und ihn als einen zentralen Akteur des deutsch-türkischen Bildungsraums in den Blick zu nehmen.

Biographie

Otto Glaubrecht Karl Theodor Eberhard (1875–1966) wurde als Sohn eines pensionierten, in zweiter Ehe verheirateten Pfarrers in Ludwigslust geboren. Dort besuchte er bis 1890 das Realgymnasium, ehe er für die letzten Schuljahre auf das humanistische Gymnasium in Brandenburg an der Havel überging. Ab 1893 studierte er zunächst in Erlangen, dann in Greifswald und Rostock evangelische Theologie. Im Studium zeigte sich sein großes Interesse für „psychologisch-pädagogische Sachverhalte“⁶⁴⁹. Nach der ersten theologischen Staatsprüfung absolvierte Eberhard daher zunächst den pädagogischen Vorbereitungsdienst, bevor er 1901 seinen Ausbildungsgang mit dem zweiten theologischen Examen beendete. Bis auf ein Amtsjahr als Pfarrer (1908) arbeitete er bis 1927 ausschließlich als Pädagoge: Obwohl dem examinierten Theologen das gymnasiale Lehramt offengestanden hätte, übernahm Eberhard das Rektorenamt an der Volksschule in Zarrentin (Mecklenburg-Schwerin) und die Leitung der angeschlossenen Fortbildungsschule (1901–1908).⁶⁵⁰ 1909 erfolgte seine Berufung als Seminardirektor nach Greiz (Thüringen), wo er fortan mit der „Reorganisation des Lehrerseminars sowie der Einführung der staatlichen Fortbildungsschule betraut“⁶⁵¹ war. Die Ernennung zum Schulrat (1914) und die mit dem geistlichen Stand verbundenen Privilegien

648 Susanne Beinlich gibt an, Eberhard habe „Ferienkurse u. Vortragsreisen nach Estland (1924), Finnland (1930) u. in die Türkei (1918)“ unternommen und es dabei stets als Bereicherung empfunden, „Erfahrungswissen mit anderen Kulturen auszutauschen“. Beinlich: Eberhard, Otto Glaubrecht, 2001, Sp. 363. – In den hier untersuchten Quellen finden sich für die besagte Türkei-reise keine Anhaltspunkte.

649 Kronhagel: Religionsunterricht und Reformpädagogik, 2004, S. 163.

650 Sein Dienstzeugnis aus dieser Zeit betont sein „großes organisatorisches und pädagogisches Geschick“. Kronhagel: Religionsunterricht und Reformpädagogik, 2004, S. 165.

651 Nipkow: Otto Eberhard (1875–1966), 1989, S. 212.

bewahrten Eberhard davor, zum Kriegsdienst eingezogen zu werden; „als Leiter für Wehrtüchtigung“⁶⁵² leistete er dennoch seinen patriotischen Beitrag, den er mit nationalistischen, kriegsverherrlichenden Veröffentlichungen wie *Im Glauben stark, Deutsch bis ins Mark!* (1915) zu flankieren suchte.⁶⁵³ Sein Verhältnis zum Nationalsozialismus blieb Susanne Beinlich zufolge dennoch eher gespalten:

Einerseits lobte er Adolf Hitler als großen Volkspychologen mit erzieherischen Qualitäten, der als pol[itische] Luthergestalt agierte, andererseits hielt er Vorträge in Bekennenden Gemeinden u. verzweifelte daran, dass die Einflussmöglichkeiten der christl[ichen] Kirchen an staatl[ichen] Erziehungsanstalten immer mehr begrenzt wurden.⁶⁵⁴

Nach einer Tätigkeit als Dozent am Religionspädagogischen Institut in Berlin (1927–1931) wurde Eberhard 1933 in den Ruhestand versetzt. Von den 1920er Jahren bis zu seinem Tod widmete er sich der „Entwicklung der Arbeits- und der Erlebnispädagogik“⁶⁵⁵ in der Religionsdidaktik.

Der Weg in die Türkei führt durch Palästina

Von Februar bis Mai 1905 hielt sich Eberhard zu Forschungszwecken am *Deutschen Evangelischen Institut für Altertumswissenschaft des heiligen Landes zu Jerusalem* auf. Unter der Leitung des Theologen und Orientalisten sowie führenden Verfechters der Judenmission Gustaf Dalman (1855–1941) nahm Eberhard zusammen mit fünf weiteren Geistlichen als Stipendiat seiner Landeskirche an einem Lehrkurs zur biblischen Archäologie Palästinas teil.⁶⁵⁶ Der Kurs kombinierte Theorieseminare, die „die historisch wichtigen Punkte der Umgebung Jerusalems, die Geschichte des Tempelberges und das moderne Arabisch“⁶⁵⁷ behandelten, mit Tagestouren, auf denen das Umland von Jerusalem erkundet wurde. Seit Ende März 1905 befand sich die Gruppe auf einer abschließenden Exkursion, über deren Stationen die Stipendiaten im *Palästinajahrbuch* desselben Jahres ausführlich Auskunft gaben.⁶⁵⁸

652 Kronhagel: Religionsunterricht und Reformpädagogik, 2004, S. 182.

653 Vgl. ebd. – Seine Tätigkeit als ständiger Mitarbeiter für die unter Zeitgenossen als Kreuzzeitung bekannte monarchistische und antisemitische Neue Preußische Zeitung ist in der aufgezeigten Forschungsliteratur unentdeckt geblieben. Vgl. Warburg, Otto: Die Zukunft Palästinas. Die Welt, 11.1 (1907), S. 8–11, hier 9.

654 Beinlich: Eberhard, Otto Glaubrecht, 2001, Sp. 363.

655 Ebd. Sp. 361.

656 Neben Eberhard nahmen Oberpfarrer Zickermann aus Breslau, Divisionspfarrer Fenner aus Halberstadt, Stadtpfarrer Lic. Volz aus Leonberg, Pfarrer Eckhardt aus Windisch-Leuba sowie der Gefängnisgeistliche Dr. Schwöbel aus Mannheim an dem Kursus teil. Vgl. Deutsches Evangelisches Institut für Altertumswissenschaft. Altneuland, 2.5 (1905), S. 160.

657 Ebd.

658 Vgl. Palästinajahrbuch des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des heiligen Landes zu Jerusalem, 1. Hg von Gustaf Dalman, Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn, 1905.



Abb. 5: Otto Eberhard (links) und Gustaf Dalman (2ter von links) in Meggido (Palästina), 1905. In: Album Gustaf Dalman, 1905–06 Blatt 3b Vorderseite (GDIs01489) unten rechts (© Dalman-Institut Greifswald).

Die Reiseroute aus Zarrentin nach Jerusalem und wieder zurück in die deutsche Heimat wurde von Eberhard jedoch nicht kommentiert; es bleibt daher unklar, ob er weitere Gegenden des Osmanischen Reiches kennenlernte.⁶⁵⁹ Sicher ist, dass aus dieser Reise ein umfassendes publizistisches Engagement in der palästinakundlichen Presse und der zionistischen Bewegung resultierte, die Eberhard jeweils als Palästinaexperten und – so auch Kronhagels Einschätzung – objektiven Berichterstatter schätzten.⁶⁶⁰

⁶⁵⁹ Vgl. Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 271.

⁶⁶⁰ Vgl. Kronhagel: *Religionsunterricht und Reformpädagogik*, 2004, S. 350.

Die Sachmittelkosten der Expeditionen übernahm der *Deutsche Verein zur Erforschung Palästinas* (kurz: *Deutscher Palästina-Verein*, DPV), dem Eberhard – möglicherweise als Voraussetzung für den bezahlten Forschungsaufenthalt – wie seine Mit-Stipendiaten beigetreten war.⁶⁶¹ Der 1877 gegründete überkonfessionelle DPV war protestantisch dominiert und fügte sich in eine Reihe zeitgenössischer Palästina-Gesellschaften, die im 19. Jahrhundert aus einer „eigenartige[n] Gemengelage aus politischen und religiösen Motiven“⁶⁶² entstanden waren. Er war aus der wenig populär agierenden, altphilologisch geführten *Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* (DMG) hervorgegangen,⁶⁶³ um „die wissenschaftliche Erforschung Palästina’s nach allen Beziehungen zu fördern und die Teilnahme daran in weiteren Kreisen zu verbreiten“⁶⁶⁴. Der DPV betonte gemäß den Statuten

sein Interesse an den aktuellen Ereignissen im Orient und machte es sich zur Aufgabe, auch „statistische und politische Mittheilungen über die jeweiligen Zustände des modernen Palästina“ zu liefern. Damit wich der DPV ausdrücklich von der unpolitischen Wissenschaftsauffassung der DMG ab, die [...] darauf verzichtete, ihre Arbeit als Teil eines konkreten außenkulturpolitischen Wirkens Deutschlands im Orient zu betrachten.⁶⁶⁵

Das neugewachsene Interesse an der Gegenwart des Orients war in der Regel nicht aus einem unmittelbaren Interesse an der indigenen Bevölkerung und ihren Lebensverhältnissen gespeist,⁶⁶⁶ sondern resultierte aus einer anthropologisch-archäologisch fundierten Bibelforschung, die entgegen bisheriger Bibelwissenschaft, wie es Dalman formulierte, nicht „auf die schriftlichen Quellen des Altertums [rekurriert], sondern die umgekehrt bei dem heutigen Palästina beginnt und von da zum Altertum zurückschreitet“⁶⁶⁷. Die moderne Palästinaforschung wollte durch

661 Das Stipendiumsgehalt entrichtete die jeweilige Landeskirche. Vgl. Das deutsche evangelische Institut für Altertumswissenschaft des heiligen Landes. *Altneuland*, 1.12 (1904), S. 379–380, S. 380.

662 Hübner, Ulrich: *Der Deutsche Verein zur Erforschung Palästinas: seine Vorgeschichte, Gründung und Entwicklung bis in die Weimarer Zeit*. In: ders. (Hg.): *Palästina exploranda. Studien zur Erforschung Palästinas im 19. und 20. Jahrhundert* anlässlich des 125jährigen Bestehens des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästinas. Wiesbaden: Harrassowitz, 2006, S. 1–52, hier 1.

663 Vgl. Mangold, Sabine: *Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“ – Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, 2004, S. 223.

664 Statuten des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästina’s 1877, § 2. Zit. nach Hübner: *Palästina exploranda*, 2006, S. 322–324, hier 322. – Zu den Mitgliedern gehörten mehrheitlich Lehrer, Geistliche, Beamte, Buchhändler und Kaufleute. Vgl. Mangold: *Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“*, 2004, S. 223.

665 Ebd. S. 224.

666 Vgl. Philipp, Thomas: *Deutsche Forschung zum zeitgenössischen Palästina vor dem Ersten Weltkrieg*. In: Hübner: *Palästina exploranda*, 2006, S. 217–226, hier 220.

667 Dalman, Gustaf: *Arbeit und Sitte in Palästina*. Band 1.1, *Jahreslauf und Tageslauf*. Herbst und Winter. Deutsches Palästina-Institut: o. O., 1928, S. IX.

Expeditionen und Ausgrabungen sowie durch archäologische, geographische und ethnographische Forschung der Bibelexegese dienen.⁶⁶⁸

Auch Eberhard hatte die „Bedeutung der Palästinaforschung“ betont und in diesem Zusammenhang den Spaten als „die Apologie der Bibel“⁶⁶⁹ bezeichnet. Die literarische Verwertung seiner Forschungsreise *Palästina. Erlebtes und Erlerntes im heiligen Lande*⁶⁷⁰ (1910) folgte in Anlehnung daran der Intention, „lose Bausteine zu einer wahrheitsgemäßen Kenntnis des heiligen Landes in Gegenwart und Vergangenheit herzutragen. Daß eine solche Kenntnis der Eigenart des ‚Landes der Bibel‘ auch dem besseren Verständnis der heiligen Schrift zugute kommen muß, liegt auf der Hand“⁶⁷¹.

Eingebettet fand sich diese Haltung in einem wachsenden „Überlegenheitsgefühl des deutschen Protestantismus“⁶⁷², welcher dem Heiligen Land als Wiege der Christenheit eine bedeutungsschwere Rolle beimaß und Jerusalem, neben Rom und Athen, als kulturelle Identitätsstätte der europäischen Zivilisation zu etablieren versuchte.⁶⁷³ Dies fiel im Deutschen Reich insofern auf besonders fruchtbaren Boden, als die erst 1871 proklamierte Einheit nur mühsam „als Produkt einer dem historischen Prozess inhärenten notwendigen Entwicklung“⁶⁷⁴ gedeutet werden konnte.

Neben dem biblisch-anthropologischen Schwerpunkt entwickelte sich innerhalb der Palästinaforschung auch eine stärker natur- und agrarwissenschaftlich orientierte Richtung. Sie entstand aus einem wachsenden Interesse an der Errichtung von Siedlungskolonien und trug dazu bei, dass Palästina in den Fokus des europäischen Expansionismus zu rücken begann.⁶⁷⁵ Wie Horst Gründer herausarbeitet, waren demnach nicht deutsche Kapital-, Export- oder anderweitige Finanzinter-

668 Vgl. Kirchhoff, Markus: Deutsche Palästinaforschung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Die Anfänge und Programmatik des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästinas. In: Trimbur, Dominique (Hg.): Europäer in der Levante. Zwischen Politik, Wissenschaft und Religion (19.-20. Jahrhundert). München: Oldenbourg, 2004, S. 31–55, S. 34.

669 Eberhard, Otto: Die Bedeutung der Palästinaforschung für die Bibel. *Palästina*, 5,4 (1908), S. 60–64, hier 60; vgl. dens.: Die makkabaäische Eroberung im Lichte der Ausgrabungen. Ost und West, 7.12 (1907), S. 751–758; ders.: Streiflichter zur Kulturgeschichte einer altpalästinischen Stadt. *Literaturblatt der Jüdischen Rundschau*, 4.1 (1908), S. 3–6.

670 Die Veröffentlichung wurde womöglich durch ein vom Stiftungsvorstand ausgegebenes Publikationsverbot verzögert. Vgl. Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 271.

671 Eberhard: *Palästina*, 1910, S. 4.

672 Gustrau: *Orientalen oder Christen?*, 2016, S. 277.

673 Vgl. Kirchhoff: *Deutsche Palästinaforschung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts*, 2004, S. 31.

674 Fuhrmann: *Der Traum vom deutschen Orient*, 2006, S. 85.

675 Besonders Frankreichs und Englands imperialistische Bestrebungen in Vorderasien hatten Kenntnisse über die gegenwärtigen Verhältnisse in der Region erforderlich gemacht. Vgl. Philipp: *Deutsche Forschung zum zeitgenössischen Palästina vor dem Ersten Weltkrieg*, 2006, S. 218–220; Kirchhoff: *Deutsche Palästinaforschung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts*, 2004, S. 45.

ressen für das steigende Palästinainteresse ursächlich, sondern „eine weitgehend mittelständische Siedlungsideologie, die aus dem religiös-kulturellen Bereich die stärksten Impulse erhielt“⁶⁷⁶ und später – nicht zuletzt durch ideelle und finanzielle Unterstützung des *Alldeutschen Verbands*, der *Deutschen Kolonialgesellschaft* und des *Deutschen Kolonialvereins* – eine starke nationalistische Durchfärbung erhielt.⁶⁷⁷

Bei Eberhard verbanden sich Palästinainteresse, Siedlungsideologie und ein offenkundiger Nationalismus zusehends zu einem ausgeprägten Engagement für die zionistische Bewegung. Der moderne politische Zionismus – eine europäische Idee⁶⁷⁸ – zielte als eine Nationalbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts unter dem Eindruck eines wachsenden Antisemitismus auf die Errichtung eines jüdischen Staates in Israel.⁶⁷⁹ Ihr Begründer Theodor Herzl (1860–1904) hatte der internationalen Bewegung mit der Gründung der *Zionistischen Weltorganisation* (ZWO) auf dem ersten Zionistenkongress 1897 in Basel eine organisatorische Form gegeben, ihr mit seiner ein Jahr zuvor veröffentlichten Schrift *Der Judenstaat* (1896) ein Manifest verfasst und damit Interessengruppen in philo- wie in antisemitischen Kreisen angesprochen.

Eberhard betrachtete die zionistischen Bemühungen um eine geordnete Einwanderung jüdischer Siedler nach Palästina zuvorderst als einen befruchtenden Kulturfaktor für die geistige und wirtschaftliche Erschließung des Heiligen Landes – den „Heimatboden unseres Christentums“⁶⁸⁰. Er unterstützte die Bewegung vor allem durch seine Arbeit als publizierender Palästinaexperte. Die volks- und landeskundlichen Beobachtungen auf der Basis seines Forschungsstipendiums verkaufte er an die Presseorgane des zionistischen Vereinswesens, darunter *Altneuland*, *Palästina* und *Die Welt*, die ihrerseits eine moderne Palästinaforschung

676 Gründer, Horst: Die Kaiserfahrt Wilhelms II. ins Heilige Land 1898. Aspekte deutscher Palästinapolitik im Zeitalter des Imperialismus. In: Dollinger, Heinz/Gründer, Horst/Hanschmidt, Alwin (Hg.): Weltpolitik, Europagedanke, Regionalismus. Festschrift für Heinz Gollwitzer zum 65. Geburtstag am 30. Januar 1982. Münster: Aschendorff, 1982, S. S. 363–388, hier 367.

677 Vgl. Gründer: Die Kaiserfahrt Wilhelms II. ins Heilige Land 1898, 1982, S. 367.

678 Innerhalb der zionistischen Weltbewegung formte sich der deutsche Zionismus als ein „wahrnehmbares und wahrgenommenes organisatorisches und ideologisches Gebilde“. Walter, Simon J.: Kein Sonderweg des deutschen Zionismus. Die arabische Frage in der ‚Jüdischen Rundschau‘. Düsseldorf: Universitäts- und Landesbibliothek Publikationsservice, 2019, S. 7; vgl. zum deutschen Zionismus im Kaiserreich Lichtheim, Richard: Die Geschichte des deutschen Zionismus. Jerusalem: Rubin Mass, 1954; Vogt, Stefan: Zionismus und Weltpolitik. Die Auseinandersetzung der deutschen Zionisten mit dem deutschen Imperialismus und Kolonialismus 1890–1918. Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 60.7/8 (2012), S. 596–617; ders.: Subalterne Positionierung. Der deutsche Zionismus im Feld des Nationalismus in Deutschland 1890–1933. Göttingen: Wallstein, 2016.

679 Die Vorgeschichte des politischen Zionismus reicht bis in das erste Drittel des 19. Jahrhunderts. Vgl. Brenner, Michael: Geschichte des Zionismus. München: C. H. Beck, 2002.

680 Eberhard: Die arabischen Volksschulen in Jerusalem, 1906, S. 86.

unterstützten, um jüdische Kolonisationsbemühungen durch wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über die Verhältnisse vor Ort zu protegieren⁶⁸¹ und Palästina als verheißungsvolle jüdische Heimstätte erstrahlen zu lassen. Zu beseitigen galt es vor allem ein seit den ersten jüdischen Siedlungsprojekten in Palästina präsen-tes Narrativ, demzufolge sowohl die Region als Kolonisationsgebiet als auch das jüdische Volk als Siedlungspionier ungeeignet erschienen. In diesem Sinne entstanden Artikel, mit denen Eberhard das eigentlich rohstoffarme Palästina als „Land, darinnen Milch und Honig fließt“, anpreist, dessen „Reichtum an Wasser, an Getreide, an Fruchtbäumen und Erzgruben“⁶⁸² herausstellt und versichert, der „palästinatreue Jude eignet sich trotz aller theoretisch laut gewordenen Zweifel physisch und moralisch für die Erschließung des Landes; er ist ebenso leistungsfähig wie jeder beste andere Bauer“⁶⁸³. Um kapitalstarke Investoren für die Region zu begeistern, betonte Eberhard das wirtschaftliche Potential der Region. Harte Arbeit vermöge „[f]rüheres Sumpfland“⁶⁸⁴ in ertragreiche Anbauflächen zu verwandeln und mit fachmännisch angelegten Obstbauplantagen zu einer „zwan-zigfachen Wertsteigerung des Bodens“⁶⁸⁵ beizutragen.

Das Land ist unzweifelhaft in der Erschließung, in einem wirtschaftlichen Aufschwung begriffen; vor dieser Tatsache kann angesichts der Zahlen auch der Ungläubigste nicht mehr die Augen verschließen, denn: Zahlen beweisen in diesem Fall. Wenn aber Palästina im Erwachen ist und sich den tausendjährigen Schummer aus den Augen reibt, dann wird mit der fortgesetzten Erschließung eine weitere Preissteigerung eintreten. Die Rentabilität des Bodenerwerbs steht außer Frage. Und darum bietet sich hier für den, in dem sich Unternehmungsgest und religiöses Pietätsgefühl paaren, vorteilhafte Gelegenheit zur Kapitalanlage.⁶⁸⁶

Nachdem Herzls Vision von einem unabhängigen „Judenstaat“ bereits mit Beschlussfindung der ZWO zu einer „glühende[n] Phantasie“⁶⁸⁷ abgestempelt und durch den Wunsch nach einem nationalen „Zentrum im Rahmen des türkischen

681 Vgl. Kirchoff: Deutsche Palästinaforschung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts, 2004, S. 53.

682 Eberhard, Otto: Ein Land, darinnen Milch und Honig fließt. Palästina, 7.1 (1910), S. 4–9, hier 4, 8.

683 Eberhard, Otto: Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage. In: Pro Palästina, 3. Hg. vom Komitee zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung. Berlin, 1918, S. 12.

684 Ebd. S. 13.

685 Eberhard, Otto: Wert und Wertsteigerung des Bodens im Orient. Palästina, 5.1 (1908), S. 9–11, hier 11 (auch in Frankfurter Israelitisches Familienblatt, 6.1 (1908), S. 1).

686 Ebd.

687 Cohen, Max: Die politische Bedeutung des Zionismus. In: Pro Palästina, 1. Hg. vom Komitee zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung, Berlin, 1918, S. 6.

Reiches⁶⁸⁸ ersetzt worden war, richteten sich die Bemühungen der Zionisten darauf, einen sogenannten *Charter*, das „Recht der Selbstverwaltung“⁶⁸⁹ innerhalb des osmanischen Staatsgebietes, zu erhalten. Eberhard wurde nach seiner Palästina-reise und damit nach Herzls Tod (1904) im Sinne der zionistischen Bewegung aktiv. Sein Engagement in dieser Sache fiel so in eine Phase, in der mit Herzl auch die Hoffnung auf baldige Errichtung einer politisch-diplomatisch gesicherten Heimstätte gestorben war. Abdülhamid II. hatte die Idee einer *Chartered Company* zurückgewiesen, weshalb sich zionistische Bemühungen vorerst auf die Unterstützung kleinerer Siedlungsprojekte beschränkte, in der Hoffnung, die zähe Arbeit vor Ort werde letztlich doch noch den Weg zu einer durch öffentliches Recht anerkannten Siedlung ebnen.

Durch nichts kann ja der tatsächliche Boden für eine politische Wirksamkeit besser geschaffen werden als durch eine planmäßige, energische unentwegte Arbeit im Lande selber, die greifbare Ergebnisse zeitigt und zu verzeichnen hat. Diese Art der Arbeit [...] überzeugt endlich Einsichtige – Menschen wie Mächte – von dem guten Willen und den Schaffensfähigkeiten des kolonisierenden Volkes wie von der Förderung und Entwicklung des Landes durch die Kolonisten.⁶⁹⁰

Weil sich jedoch kein Meinungsumschwung der Hohen Pforte abzeichnete, verband Eberhard nach dem jungtürkischen Umsturz große Hoffnung mit den Reform- und Modernisierungsbemühungen der neuen osmanischen Regierung: Das hamidische Regierungssystem sei der „ärgste Feind des Kulturfortschrittes“⁶⁹¹ gewesen; die „Ordnung eines Verfassungsstaates“ werde nun endlich „mancherlei Hemmungen gegen die Zuwanderung der Juden“⁶⁹² beseitigen. Die zionistische Bewegung generell, so auch das 1897 von Herzl begründete Zentralorgan *Die Welt*, gab sich diesbezüglich ähnlich optimistisch und verkündete, „daß die Juden der [neuen] türkischen Regierung als Kolonisten, die das menschenleere Land erfüllen und aus seinem Schlafe erwecken sollen, aus naheliegenden Gründen willkommener sind als Angehörige irgendeines anderen Volkes oder einer andern Rasse“⁶⁹³. Die Wochenschrift bemühte hier eine Argumentation, die einerseits eine Unabhängigkeit der Bewegung von den europäischen Großmächten zu demonstrieren und andererseits Einwände, die auf ein Konfliktpotential mit der

688 Behr, Theodor: Deutschlands Judenpolitik. *Der Jude*, 2.9 (1917), S. 577–586, hier 579.

689 Eberhard, Otto: Zehn Jahre Zionismus. *Die Grenzboten*, 66.3 (1907), S. 281–290, hier 286.

690 Eberhard: *Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage*, 1918, S. 15f.

691 Eberhard: *Ein Land, darinnen Milch und Honig fließt*, 1910, S. 7.

692 Eberhard: *Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage*, 1918, S. 16f.

693 Weshalb ist es Pflicht eines jeden Juden, die Kolonisation Palästinas zu fördern? *Die Welt*, 12.47 (1908), S. 9–10, hier 10. – Tatsächlich blieb eine Verständigung mit der neuen türkischen Regierung aus; diese befürchtete ein nationales Aufbegehren der arabischen Bevölkerung und damit eine weitere Zersplitterung des Reiches. Vgl. Walter: *Kein Sonderweg des deutschen Zionismus*, 2019, S. 36–57.

arabischen Bevölkerung hinwies, bevölkerungsstatistisch zu entkräften suchte. Der Versuch, der zionistischen Bewegung einen altruistischen Charakter zu verleihen, reagierte auch auf teils massive Kritik, wie sie in antizionistischen, meist protestantischen Kreisen formuliert wurde.⁶⁹⁴ So protestierte beispielsweise der lutherische Theologe Heinrich Böhmer (1869-1927) in einem Beitrag für die *Neue Kirchliche Zeitschrift* (1908):

[D]ie heilige Stadt und das heilige Land gehört jetzt mit dem gleichen geschichtlichen und göttlichen Recht, wie einst den Ureinwohnern, dann den Kanaanitern, dann den Israeliten, dann den Aramäern, nunmehr den Arabern, die es seit tausend und mehreren hundert Jahren in Besitz haben. Nicht den Griechen, nicht den Russen, nicht den Lateinern, auch nicht den Deutschen und am allerwenigsten den Juden. Ihr Eindringen ist geradezu ein Unglück, das größte Unglück für das Land zu nennen, um seiner Bevölkerung, der Araber, willen. Diese werden vom Zionismus, ob er das will oder nicht – wir sind freilich aufs festeste davon überzeugt, daß er es will – aus ihrem Besitz an Grund und Boden verdrängt und zum Tagelöhnerdienst oder zur Auswanderung gezwungen.⁶⁹⁵

Um in der Diskussion „zuverlässige“⁶⁹⁶ Daten zu liefern, publizierte Eberhard 1912 eine „Jüdische Bevölkerungsstatistik im osmanischen Reich“. Seine durch das Zusammentragen und Abgleichen verschiedener Statistiken hervorgebrachte Schätzung kam zu dem Ergebnis, „daß von den 25 Millionen der Gesamteinwohnerzahl des türkischen Reichs allerhöchstens eine halbe Million auf die Juden

694 Gleichzeitig erhielt gerade der Umstand, dass sich Eberhard, als protestantischer Theologe, der zionistischen Idee verschrieben hatte, aus den Reihen der jüdischen Zionsvertreter ungemeinen Zuspruch. So kommentiert die Jüdische Turnzeitung hingebungsvoll einen Artikel, den Eberhard in der Akademischen Turnzeitung veröffentlicht hatte: „Unter dem Titel ist in der ‚Akademischen Turnzeitung‘ ein drei Fortsetzungen umfassender Artikel aus der Feder eines christlichen Verfassers, Eberhard aus Zarrentin i. M., erschienen, der zu uneingeschränkter Bewunderung hinreissen muss. Die tiefe Erfassung des jüdischen Problems nach seiner kulturellen und ökonomischen Seite sind in gleicher Weise staunenswert wie die scharfäugige Beurteilung der Phasen, Parteien und hervorragenden Personen dieser jungjüdischen Bewegung. Die Charakteristik Theodor Herzls ist einfach prachtvoll. – Ist es schon überaus erfreulich, einer vorurteilslosen Behandlung der jüdischen Frage in einer nichtjüdischen Zeitschrift zu begegnen, so ist dieser Erscheinung in der Zeitschrift des Verbandes akademischer Turnerschaften für uns ganz besonders interessant und anerkennenswert.“ Bücherschau. Jüdische Turnzeitung, 7.5 (1906), S. 85. Die Jüdische Rundschau druckte einen Artikel, den Eberhard in der protestantischen Kirchenzeitung Die Reformation veröffentlicht hatte. Dieser zeuge davon, „welch inniges Verständnis“ der zionistischen Bewegung „auch außerhalb unserer eigenen Reihen“ entgegengebracht werde. Eberhard, Otto: Der Herzwald. Jüdische Rundschau, 20.29 (1915), S. 231.

695 Boehmer: Der Wettbewerb der Religionen und Konfessionen in der Heiligen Stadt. Neue Kirchliche Zeitschrift, 19.12 (1908), S. 1016–1061. Zit. nach Eberhard: Das jüdische Palästina in der christlichen Literatur (Schluß.), 1912, S. 265.

696 Eberhard, Otto: Jüdische Bevölkerungsstatistik im osmanischen Reich. Die Welt, 16.44 (1912), S. 1358–1359, hier 1358.

entfällt⁶⁹⁷. Das „dünn mit Menschen besäte Land“, so Eberhards Bewertung der Zahlen, „kann mindestens noch zwei bis drei Millionen [...] neue Einwanderer aufnehmen und ernähren“⁶⁹⁸. Zwischen den Zeilen liest man, die jüdische Bevölkerungsgruppe könne schon aufgrund ihrer geringen Größe weder dem Osmanischen Reich im Allgemeinen noch den palästinensischen Arabern im Speziellen in irgendeiner Art gefährlich werden. Noch 1932 bediente Eberhard dieses Narrativ und behauptete, im dünnbesiedelten Palästina sei „für beide Völker [Araber und Juden] Raum“⁶⁹⁹.

Sein beharrliches Engagement für die zionistische Idee sollte Eberhard im Zuge des sich zuspitzenden Weltgeschehens letztlich auf das Terrain der deutschen Orientpolitik führen. Bereits seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts vollzog die zionistische Bewegung eine ideologische Entwicklung, in deren Folge sie sich nicht nur als politische, auf äußere Unterstützung angewiesene Lösung der Judenfrage verstand, sondern als Wegbereiterin eines „jüdischen Kulturzentrum[s], das auf die Gesamtjudenheit zurückwirkt, das jüdische Volksleben erneuer[t] und den nationalen Gesamtgeist“⁷⁰⁰ der Judenheit erweckt. In diesem Verständnis des Kulturzionismus⁷⁰¹ als eines nationalen Erneuerungsprozesses nahmen Bildungs- und Erziehungsfragen, die Öffnung zu „elementare[r] Bildung“ und „abendländische[r] Kultur“⁷⁰², vor allem aber die Pflege und Verbreitung des Hebräischen als „Spracheinheitsband“ und „geistige Macht des jüdischen Lebens“⁷⁰³ eine zentrale Rolle ein. Verloren geglaubte Traditionen und eine gemeinsame Geschichte sollten durch die einheitliche Verwendung einer lebendigen „Nationalsprache“⁷⁰⁴ rekonstruiert werden. Auch Eberhard bestimmte die Verbreitung einer hebräischen „Einheitssprache“⁷⁰⁵ als wesentliche „Bedingung für eine jüdische nationale Kultur“⁷⁰⁶ und die Zusammenführung der verschiedenen jüdischen Gemeinden Palästinas. Da Hebräisch zu dieser Zeit fast ausschließlich als Sakralsprache ver-

697 Ebd. S. 1359.

698 Eberhard: Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage, 1918, S. 12.

699 Eberhard, Otto: Das Nationalitätenproblem im heutigen Palästina. *Der Orient*, 14.6 (1932). Zit. nach Besprechungen. *Palästina*, 15.5–7 (1932), S. 231.

700 Eberhard: Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage, 1918, S. 20.

701 Vgl. Mendes-Flohr, Paul: Kulturzionismus. In: Diner, Dan (Hg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012, Band 3, S. 454–458; Schäfer, Barbara: Zur Rolle der „Demokratischen Fraktion“ in der Altneuland-Kontroverse. *Jewish Studies Quarterly*, 2.3 (1995), S. 292–308.

702 Eberhard, Otto: *Jugendpflege. Schul- und Erziehungsverhältnisse in Jerusalem. Altneuland*, 2.11/12 (1905), S. 321–349, hier 323, 322.

703 Eberhard: Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage, 1918, S. 22.

704 Eberhard: *Jugendpflege*, 1905, S. 326.

705 Ebd.

706 Eberhard, Otto: Das jüdische Palästina in der christlichen Literatur. *Die Welt*, 16.8 (1912), S.234–236, hier 235.

wendet, aber kaum gesprochen wurde, musste es als moderne Umgangssprache modifiziert, vereinheitlicht und verbreitet werden. Diese „Ineinssetzung von Nation und Sprache“⁷⁰⁷ fügte sich reibungslos in das Weltbild des Volksschulrektors, der qua seiner Profession Volksschulbildung, als Bildung der Massen, für die Verbreitung und Vereinheitlichung einer Einheitsprache wie auch der zivilisierenden Vermittlung durch sie eine maßgebliche Bedeutung zuschrieb.⁷⁰⁸

Die Vision eines Kulturzionismus instrumentalisierte die bereits bestehenden jüdischen Gemeinden Palästinas als „Bindeglied zwischen Orient und Okzident“⁷⁰⁹ und stilisierte die zionistische Bewegung zum Einfallstor für den europäischen Kulturimperialismus. Herzl selbst hatte sich auf der Suche nach Unterstützung – letztlich erfolglos – an das Deutsche Reich gewandt und betont, durch die Einwanderung jüdischer Siedler nach Palästina würde vor allem „ein Element von deutscher Kultur“⁷¹⁰ in der Region ansässig, dass zur wirtschaftlichen Wiederbelebung des gesamten Osmanischen Reiches beitrüge und zu einer wichtigen Mittlerrolle für die deutschen Orientinteressen werden könnte.⁷¹¹ Tatsächlich pflegten „friedliche Imperialisten“ wie Ernst Jäckh und Paul Rohrbach aus diesem Grund „intensive Beziehungen zu einer Reihe von Zionisten, so etwa zu Martin Buber“ (1878–1965), und tauschten sich wahrscheinlich auch mit dem zionistischen Wirtschaftspolitiker Davis Trietsch⁷¹² (1870–1935) über Fragen der deutschen Orientpolitik aus. Rohrbach und Jäckh – entschiedene Gegner deutscher Siedlungsprojekte im Osmanischen Reich – hatten im Rahmen einer Vortragsreihe der *Zionistischen Ortsgruppe München* und des *Kartells jüdischer Verbindungen* im Winter 1914/1915 deutlich gemacht, dass „als einzige praktische Kolonisationspolitik die Idee des Zionismus in Betracht (kommt)“⁷¹³: Nur jüdische Siedler könnten zugleich staatsbürgerliche „Kinder“⁷¹⁴ der Türkei sein, ihre eigenen nationalen Interessen verfolgen, „die Durchführung reicher Kulturarbeit“ und „die Entfaltung der inneren Kräfte des Orients“⁷¹⁵ ermöglichen. Obgleich Vertreter der zionistischen Bewegung selbst deren kultur- und weltmachtpolitische

707 Hobsbawm, Eric J.: Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. 3. Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2005, S. 131.

708 Vgl. Hobsbawm, Eric J.: Das imperiale Zeitalter 1875–1914. Frankfurt am Main: Campus, 1989, S. 198.

709 Deutsche Weltpolitik und Türkische Entwicklung. Jüdische Rundschau, 20.13 (1915), S. 105 (nach einem Vortrag von Ernst Jäckh).

710 Theodor Herzl an Philipp zu Eulenburg. Zit. nach Röhl, John C. G.: Wilhelm II. Der Aufbau der Persönlichen Monarchie 1888–1900. München: C. H. Beck, 2001, S. 1053f.

711 Vgl. ebd. S. 1050–1060.

712 Vgl. Vogt: Subalterne Positionierung, 2016, S. 208.

713 Der Zionismus als praktische Kolonisationspolitik in der Türkei. Jüdische Rundschau, 20.4 (1915), S. 28 (nach einem Vortrag von Paul Rohrbach).

714 Ebd.

715 Deutsche Weltpolitik und Türkische Entwicklung, 1915, S. 105.

Anschlussfähigkeit herausgestellt hatten, war sie erst nach Ausbruch des Krieges zum realpolitischen Gegenstand der deutschen Orientpolitik geworden. Durch die „prozionistische britische Balfour-Erklärung“⁷¹⁶ von 1917, mit der die englische Regierung den Zionisten zusicherte, „ihr Bestes tun“ zu wollen, um sie bei der Erreichung ihrer Ziele zu unterstützen, sah sich die seit Langem ablehnend eingestellte deutsche Regierung veranlasst, „offiziell eine positive Haltung gegenüber der Bewegung und ihren Forderungen“⁷¹⁷ einzunehmen. Eberhard erhielt nun häufiger Gelegenheit, Überlegungen, die er im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Erschließung Palästinas entwickelt hatte, in ihrer „Bedeutung für die deutsche Politik“⁷¹⁸ zu betonen und auf die Türkei zu übertragen.⁷¹⁹ Ging er noch 1907 davon aus, „Palästina wartet nur auf Kultur und Menschenkraft, um die alte Blüte neu zu entwickeln und zugleich eine ganz neue Bedeutung als Industrie- und Handelsstaat zu erlangen“⁷²⁰, bezog der wortgleiche Satz in einem Beitrag aus dem Jahr 1918 die Türkei explizit mit ein. Nun hieß es: „Palästina ist ein Land, das nur auf Kultur und strebsame Menschenkraft wartet, um die alte Blüte zu erneuern, um zugleich aber auch eine Bedeutung für die Türkei als Industrie- und Handelsland zu gewinnen.“⁷²¹

Gegenüber früheren Darstellungen in der palästinakundlichen und zionistischen Fachpresse wirken Beiträge, die Eberhard in der politischen Presse veröffentlichte, radikaler und weniger idealisierend. Er propagierte entschieden die wirtschaftliche und kulturelle Erschließung des Heiligen Landes durch palästinatreue Juden. Die „Zuführung neuer kräftiger Menschenmassen“ liefere „der Hohen Pforte ein schaffensstarkes, der neuen Heimat frohes und staatsgetreues Bevölkerungselement, hinter dem keine fremde europäische Macht mit ihren Einflußbestrebungen steht“⁷²². Dieses Bevölkerungselement bedeute erhebliche Steuereinnahmen für den „türkischen Fiskus“, ermögliche einen „Wertzuwachs an Grund und Boden“, befruchte das „rückständige arabische Fellachenelement“ und habe daher entscheidenden Anteil an „der wirtschaftlichen Gesundung und der finanziellen Unabhängigkeit der Zentralregierung“, also einer „wirtschaftlichen und

716 Korn, David: *Das Netz. Israels Lobby in Deutschland*. München: FZ-Verlag, 2003, S. 55.

717 Walter: *Kein Sonderweg des deutschen Zionismus*, 2019, S. 60.

718 Eberhard, Otto: *Das Palästinaproblem in seiner Bedeutung für die deutsche Politik*. *Die Grenzboten*, 77.3 (1918), S. 28–31.

719 Die 1917 von Eberhard veröffentlichte Monographie *Aus der neuen Türkei* nimmt thematisch keinen Bezug zu Eberhards zionistischem Engagement; die zwei Jahre später veröffentlichte Fortsetzung *Allerlei Türkisches* dagegen widmet dem „Zionismus“ neben dem „Turanismus“ unter der gemeinsamen Überschrift „Nationale Kräfte im vorderen Orient“ ein eigenes Kapitel. Vgl. Eberhard: *Allerlei Türkisches*, 1919, S. 61–83.

720 Eberhard, Otto: *Zehn Jahre Zionismus*. *Die Grenzboten*, 66.3 (1907), S. 281–290, hier 286.

721 Eberhard: *Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage*, 1918, S. 12.

722 Eberhard: *Das Palästinaproblem in seiner Bedeutung für die deutsche Politik*, 1918, S. 29.

kulturellen Stärkung der Türkei⁷²³. Und eine gestärkte Türkei wiederum sei „ein wesentliches und dringendes Interesse der deutschen Auslandspolitik“⁷²⁴. Die Unterstützung des Zionismus diene „der Ausbreitung deutscher Kultur- und Wirtschaftsbeziehungen im vorderen Orient“ und bilde einen „reale[n] Weg für die Verwirklichung unseres Orientprogramms“, während – ganz nebenbei – „England ein[...] Pfahl in das wuchernde Fleisch“⁷²⁵ getrieben werde. Schon aus „rein deutschen, vaterländischen Interessen“ lasse sich die „weltpolitische Bedeutung des Zionismus“⁷²⁶ nicht mehr übersehen.

Im Deutschen Reich kulminierte die weltmachtpolitische Indienstnahme der zionistischen Bewegung 1918 in der – von Regierungskreisen unterstützten – Gründung des *Deutschen Komitees zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung* (kurz: *Pro Palästina*). Diese überkonfessionelle Vereinigung verband und organisierte „nicht-jüdische Unterstützer des Zionismus und Palästinaaufbaus“⁷²⁷. Wie Eberhard betonte, hatten ihre Fürsprecher erkannt, „daß die wirtschaftliche und kulturelle Stärkung der Türkei ein wesentliches und dringendes Interesse der deutschen Auslandspolitik ist und daß sich die seit Jahren mit wachsendem Erfolg gepflegten Bestrebungen der zionistischen Organisation diesem Lebensinteresse besonders wirksam einfügen“⁷²⁸. Das Komitee sah seine Aufgabe darin, die Ziele des Zionismus in die Öffentlichkeit zu tragen, ihre Bedeutung für die deutsche Orientpolitik zu betonen und Unterstützung für eine durch zionistische Bestrebungen flankierte Weltmachtpolitik zu generieren. Zu den frühen Mitgliedern der neuen Vereinigung gehörten neben Eberhard der Kolonialpolitiker und Reichstagsabgeordnete Matthias Erzberger (1875–1921), DTV-Gründer Ernst Jäckh sowie DTV-Mitglied und Arabist Martin Hartmann vom Orientalischen Seminar in Berlin.⁷²⁹ Wie sich zeigt, war unter dem Eindruck des Krieges die Komplementarität der Interessenlagen von Kulturimperialisten und Zionisten hervorgetreten, und Eberhard war zumindest ideell in Verbindung mit Jäckhs „Türken-Lobby“ getreten.

Eberhards Vision vom arabischen Volksschulwesen

Eberhard widmete seinen Studienaufenthalt in Jerusalem nicht nur der bibelwissenschaftlichen Grundlagenforschung, sondern nutzte die Zeit vor Ort auch, um „das orientalische Schulwesen [...] nicht bloss aus Büchern“⁷³⁰ zu studieren. Ne-

723 Ebd. S. 28.

724 Ebd.

725 Ebd. S. 28, 30.

726 Ebd. S. 31.

727 Walter: Kein Sonderweg des deutschen Zionismus, 2019, S. 64.

728 Eberhard: Das Palästinaproblem in seiner Bedeutung für die deutsche Politik, 1918, S. 28.

729 Vgl. Eberhard: Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage, 1918, S. 41.

730 Eberhard, Otto: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 132.

ben der Auswertung von Lehrplänen und Gesetzesgrundlagen führte er Hospitationen an den Schulen der arabischen und der jüdischen Bevölkerung in Jerusalem durch. Die Eindrücke seiner Feldstudien hielt Eberhard in mehreren Artikeln fest, die er im Anschluss an sein Stipendium in verschiedenen Organen der palästinakundlichen sowie der zionistischen Presse platzierte und die ihm darüber hinaus als Grundlage für eine Reihe von Vorträgen dienten.⁷³¹



Abb. 6: Otto Eberhard mit arabisch-protestantischer Schulklasse in as-Salt (Palästina), 1905. In: Album Gustaf Dalman, 1905, Blatt 36 Vorderseite (GDIs01302) oben rechts (© Dalman-Institut Greifswald).

Seine frühe Beschäftigung mit dem osmanischen Schulwesen ist im Kontext der vorliegenden Untersuchung beachtenswert. Eberhards erste Veröffentlichungen zum Thema fallen mit Schmidts Amtsantritt im AA (1906), das heißt mit dem Einsetzen einer regierungsoffiziellen deutschen Auslandsschulpolitik zusammen; sie erscheinen noch vor dem diskursverändernden Ereignis des revolutionären Umsturzes durch die Jungtürken, als deren Anhänger sich Eberhard präsentieren wird, und können als Grundlage seines späteren Interesses für die Schulreform in der Türkei gelten. Die dortigen schulischen Verhältnisse dokumentiert Eberhard erst ab 1915 – in Lehrerzeitungen und pädagogischen Fachorganen.

⁷³¹ Vgl. T., F.: Rezension zu Eberhard, Otto: Einst und Jetzt im heiligen Land. Palästina, 6.12 (1909), S. 247–248, hier 247; Orient-Ferienkursus am staedtischen Friedrichs-Polytechnikum zu Coethen. Altneuland, 3.2 (1906), S. 48–51, hier 49. – Dazu kommen zahlreiche Rezensionen und Buchbesprechungen, mit denen Eberhard seine Palästinaexpertise unter Beweis stellte.

Die Studie „Die arabischen Volksschulen in Jerusalem“, die 1906 als Forschungsnachweis seines Stipendiums im *Palästinajahrbuch* erschien, widmete sich den islamischen Regierungs- sowie den christlichen Missionsschulen.⁷³² Der umfangreiche, mit zahlreichen Belegen versehene Bericht bot Eberhard ausreichend Platz, um der Dokumentation der arabischen Volksschullandschaft im Ist-Zustand sein in Anlehnung an das deutsche Volksschulwesen entworfene pädagogische Ideal-Bild, den Soll-Zustand, voranzustellen. Die Konzeption folgte der Prämisse, die wirtschaftliche Erschließung Palästinas bedürfe der Erneuerung sowohl des jüdischen als auch des arabischen Volksgeistes, getragen durch ein modernes, dem Fortschritt und der weltlichen Bildung aufgeschlossenes Volksschulwesen, in dem der Lehrer den Beruf des „Kulturpionier[s]“⁷³³ übernimmt und das „Nationalbewusstsein“⁷³⁴ stärkt.

Obgleich das jüdische Schulwesen hier unberücksichtigt blieb,⁷³⁵ lassen sich deutlich pädagogische Doktrinen wiedererkennen, die Eberhard bereits im Zusammenhang mit seiner Vorstellung von der geistigen Erneuerung des Judentums geäußert hatte. Die Aufgabe des arabischen Volksschulwesens bestimmt sich für Eberhard vordergründig darin, „die Kinder mit allerlei Kenntnissen und Fertigkeiten fürs Leben auszurüsten und in ihnen das Heimatgefühl zu wecken und zu vertiefen“⁷³⁶. Dies sei eine dringende Notwendigkeit, weil der voranschreitende Einschluss Jerusalems in das europäische Kapitalsystem einer „platten Nützlichkeitsphilosophie“⁷³⁷ den Weg gebahnt habe. In der Folge widmeten sich die „niedereren Volksklassen“ dem Erwerb fremdländischer Sprachen, die „bilden“, aber nicht „Bildung in dem schönen, innerlichen Sinne“⁷³⁸ darstellten. Für eine „Verjüngung und Wiedergeburt“ des „armen, verkommenen Volke[s]“ müssten arabische Kinder jedoch

732 Die Studie erschien Eberhard noch ein Jahrzehnt später für seinen detaillierten Beitrag zum Thema „Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei“ (1916) zitierfähig. Vgl. Eberhard, Otto: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 132.

733 Eberhard, Otto: *Etwas vom jüdischen Schulwesen in Jerusalem*. *Mittheilungen und Nachrichten des Deutschen Palaestina-Vereins*, 11.5 (1905), S. 72–80, hier 76.

734 Eberhard: *Jugendpflege*, 1905, S. 323.

735 Allein in dieser publizistischen, zweifelsohne zielgruppenorientierten Separierung kommt der völkische Nationalismus dieser Zeit zum Ausdruck, dem zufolge arabische Juden keine Araber sind, also weniger als religiöse denn als ethnisch-kohärente Kulturgemeinschaft inszeniert werden. Ein im Übrigen nicht konsequent denkbare Konzept, wie Eberhard verschiedentlich selbst demonstrierte, wenn er zwischen aschkenaischen und sephardischen Juden unterschied und letzteren schon auf Grund „ihrer Mutterzunge (spanolisch)“ eine größere Nähe zum französischen Schulwesen attestierte. Eberhard, Otto: *Nochmals Jugendpflege*. *Altneuland*, 3.5 (1906), S. 129–140, hier 129. Vgl. Hobsbawm: *Nationen und Nationalismus*, 2005, S. 121–154.

736 Eberhard: *Die arabischen Volksschulen in Jerusalem*, 1906, S. 83.

737 Ebd. S. 84.

738 Ebd. S. 84, 85.

arabisch denken, arabisch fühlen, arabisch sprechen lernen. Sie müssen verlernen, jeden fremdsprachlichen Brocken aufzunehmen, jedem fremdländischen Putz und Flitter nachzujagen [...]. Sie müssen es lernen, müssen gerade an einem kosmopolitischen Punkte, wie Jerusalem es gegenwärtig ist, lernen, Erbe und Tradition der Väter in Sprache, Sitte, in Kleidung hochzuhalten.⁷³⁹

Entsprechend räumte Eberhard der „Pflege der arabischen Muttersprache“⁷⁴⁰ im Rahmen seiner Erziehungskonzeption einen zentralen Stellenwert ein. Damit argumentierte er im Sinne des „von Missionsgesellschaften [...] vorgetragene[n] muttersprachliche[n] Bildungsprinzip[s]“⁷⁴¹, das der Missionsinspektor Franz Michael Zahn (1833–1900) vertrat.⁷⁴² Zahn hatte 1897 auf der *Internationalen Missionskonferenz* ausgeführt, „ein geschlossenes Volk zu christianisieren“ setze voraus, „den Eingeborenen eine nationale Erziehung, d. h. in ihrer Muttersprache zu geben“⁷⁴³. Diese Maxime resultierte gleichermaßen aus missionarischen Interessen wie aus pädagogischen Überzeugungen und wandte sich gegen jegliche Form der Oktroyierung. Eberhard – Theologe *und* Lehrer – begründete das muttersprachliche Bildungsprinzip weniger mit missionarischen Interessen als vielmehr mit Doktrinen eines nationalen Erziehungsdenkens samt neuhumanistischen Einschlügen:⁷⁴⁴ Eine „utilitaristische“ Schulbildung und das „Streben nach Okzidentalisation“ berge nicht nur „sittliche[...] Gefahren“⁷⁴⁵; vielmehr werde die „Pflege der fremden Sprachen“ nicht intensiv genug betrieben, als dass „ein Eindringen in die Geistesschätze der fremden Nationen“ stattfinde, und bringe so allenfalls „Halbbildung“ und „Zwitterwesen“⁷⁴⁶ hervor. Eberhard wandte sich gegen jede Form der „Zersplitterung“⁷⁴⁷ und sah im „Grundsatz der Einheitlichkeit“⁷⁴⁸ die maßgebliche Leitlinie pädagogischer Arbeit. Hier werden Bezüge zu Julius Langbehn (1851–1907) kulturkritischer Programmatik *Rembrandt als Erzieher* (1890) deutlich, die eine Erziehung „von der Zweiheit zur Einheit, von der Spal-

739 Ebd. S. 84, 81, 85.

740 Ebd. S. 87.

741 Adick, Christel: Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. *Bildung und Erziehung*, 46.3 (1993), S. 283–298, hier 287.

742 Er war der Bruder des konservativen Neutestamentlers an der Universität Erlangen, Theodor Zahn (1838–1933), Eberhards theologischer Leitfigur. Vgl. Kronhagel: *Religionsunterricht und Reformpädagogik*, 2004, S. 164.

743 Franz Michael Zahn, 1897. Zit. nach Richter, Julius: Die neunte kontinentale Missionskonferenz in Bremen. *Allgemeine Missions-Zeitschrift*, 24 (1897), S. 412–428, hier 419.

744 Vgl. Lindner, Gustav Adolf: Nationalität und nationale Erziehung. Muttersprache. In: *Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. Wien: A. Pichler's Witwe & Sohn, 1884, S. 537–540.

745 Eberhard: *Die arabischen Volksschulen in Jerusalem*, 1906, S. 84, 86.

746 Ebd. S. 86.

747 Eberhard: *Das jüdische Palästina in der christlichen Literatur*, 1912, S. 235.

748 Eberhard: *Die arabischen Volksschulen in Jerusalem*, 1906, S. 86.

tung zum Zusammenschluß, vom Spezialisten zum – Menschen⁷⁴⁹ forderte. Der romantisch vorgeprägte und bereits früheren Nationaldiskursen inhärente Einheitsmythos hatte nach der Reichsgründung in einer radikalisierten Form Einzug in alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens gehalten und eine Rettung zurück „zum Einen, zum Ganzen [...] durch eine Besinnung auf die eigene Natur, das ureigenste Selbst“⁷⁵⁰ – „den lokalen Volkscharakter“⁷⁵¹ – propagiert. Die Einheitsideologie hatte alsbald auch in pädagogische Nachschlagewerke Einzug gehalten und den deutschen Lehrer beschworen: „Immer aufs neue wecke u. belebe er die Liebe zu Fürst u. Vaterland u. die guten u. edeln Eigenschaften, die unser Volk auszeichnen u. es auf einen Ehrenplatz unter den Völkern der Welt gestellt haben, u. Sorge dafür, daß sie weder verblässen noch entarten.“⁷⁵²

Eberhard übertrug die patriotisch-nationalerzieherische Maxime von den heimischen auf die arabischen Volksschulen. Die Heranbildung „heimatliebender Araber“ müsse mit der Ablehnung des Fremden und „Betonung von Heimatsprache, Heimatliebe, Heimatkunde“⁷⁵³ einhergehen. Neben dem muttersprachlichen Bildungsprinzip wurden vor allem „geschichtlich-geographische Kenntnisse“⁷⁵⁴ und die entsprechenden Unterrichtsfächer in ihrer Bedeutung für das arabische Volksschulwesen betont.

Die überschwängliche, romantisch aufgeladene Konzeption des arabischen Volksschulwesens ist letztlich dennoch als „Erntefeld“ der Missionsgesellschaften gedacht. Obwohl Eberhard konstatiert, der „Grundfehler aller orientalischen Lehranstalten“, die schädliche Konzentration auf den Fremdsprachenunterricht, resultiere aus dem „Überwiegen politischer oder konfessioneller Interessen über die nächstliegenden pädagogischen Erwägungen“⁷⁵⁵, lehnt er kulturexpansionistische Aspirationen nicht ab. Sofern dem Erwerb der Muttersprache ausreichend Zeit gewidmet werde, „wird schwerlich etwas dagegen einzuwenden sein, wenn die missionierenden Körperschaften ihrerseits auch der Pflege der eigenen Landessprache einen Platz in der Schule“⁷⁵⁶ einräumen: „Den Nationen und Konfessionen muß daran liegen, ihren Besitzstand, ihre Einflußsphäre zu sichern und zu mehren“, denn „Palästina gehört wirklich nicht mehr alleine der eingessenenen

749 Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Leipzig: C. L. Hirschfeld, 1906, S. 284.

750 Vgl. Rittner, Matthias: Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2013, S. 323.

751 Vgl. ebd. S. 325.

752 Schiel, A.: Einheitlichkeit des Unterrichts. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik. 1. Band, Freiburg: Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1913, Sp. 946.

753 Eberhard: Die arabischen Volksschulen in Jerusalem, 1906, S. 90, 86.

754 Ebd. S. 84.

755 Ebd. S. 81, 85.

756 Ebd. S. 89.

Bevölkerung, sondern es gehört der ganzen Welt⁷⁵⁷. In dieser Argumentation, in der selbst für den Theologen Eberhard nicht Religion, sondern Nation als sinnstiftende Entität auftrat, zeigt sich bereits der ideologische Wandel von der Missions- zur Propagandaschule, in der nunmehr Sprache als das „Allerheiligste des Volksgeistes“⁷⁵⁸ zur Einflussgewinnung und Rückbindung an die westlichen Großmächte instrumentalisiert wurde.⁷⁵⁹

Die Widersprüchlichkeit, die darin bestand, dass Eberhard Okzidentalisation ablehnte, den Transfer abendländischer Kultur in die arabische Bevölkerung jedoch befürwortete, löste sich in seinem Verständnis dadurch auf, dass nationalerzieherischen Maximen Vorrang vor Europäisierungsbestrebungen zukam:

Es gilt, gute, heimatliebende Araber zu erziehen, die zugleich die Landessprache der betreffenden Missionsgesellschaft wenn nicht sprechen doch verstehen. Es gilt so wenig wie möglich zu europäisieren, daß, wenn diese Einführung in den Geist der europäischen Heimat sich nicht durchführen ließe ohne Loslösung der Kinder von ihrem Volkstum und ihrer Tradition, ohne Heraushebung aus ihren Verhältnissen, im Interesse einer einheitlichen Erziehung und des recht verstandenen künftigen Lebensglückes ohne große Schmerzen auf das zweite Ziel verzichtet werden müßte.⁷⁶⁰

Der umfangreichen theoretischen Einführung in „Die arabischen Volksschulen in Jerusalem“ schloss Eberhard eine eher nüchterne Dokumentation der besuchten Volksschulen an. Für den Leser ließ sich so der „tatsächliche[...] Stand der Schulen“⁷⁶¹ mit der zuvor entwickelten Programmatik abgleichen. Im Großen und Ganzen entwirft Eberhard ein positives Zukunftsbild von den arabischen Volksschulen, für die, so sein Eindruck, wirklich „etwas geschieht“⁷⁶². Vor allem die mohammedanischen Schulen, deren Regierung „sich der überlegenen Geistesmacht abendländischer Kultur“⁷⁶³ nicht mehr verschließen, zeichnete er in einem Licht wachsender Reformbemühungen: „Die Jahrhunderte alte Schultradition“ sei zwar nicht gänzlich verschwunden, der „Sinn für geistigen Fortschritt und veränderte Zeitbedürfnisse“⁷⁶⁴ habe aber dennoch merklich Einzug gehalten. Diese Entwicklung führt er auf die 1902 veröffentlichten Unterrichtsgesetze und westliche Einflüsse zurück:

757 Ebd. S. 89, 84.

758 Lindner: Nationalität und nationale Erziehung, 1884, S. 538.

759 Vgl. Mehnert, Wolfgang: Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885–1914). *Bildung und Erziehung*, 46.3 (1993), S. 251–266.

760 Eberhard: Die arabischen Volksschulen in Jerusalem, 1906, S. 90.

761 Ebd. S. 93.

762 Ebd. S. 120.

763 Ebd. S. 95.

764 Ebd. S. 97, 99.

Das abendländische christliche Kultur- und Geistesleben hat sich im Orient durchzusetzen gewußt und unmerklich den starren, eigensinnigen Konservatismus des Islam erweicht [...]. Diese Elastizität ist für die Zukunft des Islams wichtig und verheißungsvoll genug, denn aus der Volksschule nimmt die Volksbildung ihre Kräfte; eine solide Volksschulorganisation kann der Unterbau für eine zeitgemäße Reform des gesamten Volkslebens werden.⁷⁶⁵

Die „Reorganisation nach europäischem Muster“⁷⁶⁶ wird so als unausweichliches Moment des osmanischen Modernisierungsprozesses dargestellt. Eberhards Schulstudie zum arabischen Volksschulwesen ist damit Element eines Diskurses, in dem seit den Tanzimât-Reformen „die Frage nach dem Grad der Übernahme materieller und ideeller Güter von Europa“⁷⁶⁷ zwischen den Westmächten und ihrer Peripherie ausgehandelt wurde. Eine spezifisch deutsche Diskursposition, in welcher deutsche Bildungsarbeit von der auswärtigen Kulturpolitik anderer europäischer Großmächte abgegrenzt wurde, lässt sich zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht erkennen.

Eberhards Beitrag zur Kenntnis des türkischen Schulwesens

*Die Volksschule will in Verbindung mit der politischen und der wirtschaftlichen Entwicklung als Erneuerungstätte des Geisteslebens der Nation erkannt und gewertet sein.*⁷⁶⁸

Als 1913 in *Die Welt* Eberhards vermutlich erster Artikel zum „Unterrichtswesen in der Türkei“ erschien,⁷⁶⁹ bildete dies den Auftakt zu seiner intensiven Auseinandersetzung mit den Schulverhältnissen und -reformen im Osmanischen Reich. Obgleich Eberhard sich bereits im Rahmen seiner Palästina-Studien mit den türkischen Regierungsschulen auseinandergesetzt hatte,⁷⁷⁰ verschob sich nun der Fokus seines Interesses vom Heiligen Land auf die Türkei.

War's auf dem Boden Palästinas mehr die geschichtliche Betrachtung und vor allem die religiöse Anziehungskraft, die das „heilige“ Land in den Goldglanz der dichtenden Sage tauchte oder seine Bewohner unter dem herben Witwenschleier seufzen sah, so sind

765 Ebd. S. 99f.

766 Ebd. S. 95.

767 Mende, Leyla von: „Europäisierungsmißstände“ um 1900. Eine Kurzgeschichte des osmanischen Schriftstellers Ahmet Hikmet Müftüoğlu. In: Themenportal Europäische Geschichte, 2011, <www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1539>.

768 Eberhard, Otto: Lehrerbildung in der Türkei. Ein wichtiges Kapitel aus der großen Schulreform des islamischen Ostens. *Pädagogische Blätter*, 45 (1916), S. 477–495, hier 493.

769 Vgl. Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei. *Die Welt*, 17.6 (1913), S. 175.

770 Vgl. Eberhard: Die arabischen Volksschulen in Jerusalem. 1906, S. 80–122; ders.: Die neuen Lehrpläne in den türkischen Regierungsschulen Palästinas. *Mitteilungen und Nachrichten des deutschen Palaestina-Vereins*, 13 (1907), S. 33–39.

es hier Gegenwartsbeziehungen und Triebkräfte politischer und wirtschaftlicher Art, – vor allem durch den Großen Krieg geschlungene Bündnisfäden – die uns die Welt des Halbmondes mit dem Reiz des Geheimnisvollen umkleiden.⁷⁷¹

Gleichzeitig verlagerte sich das Gros seiner Beiträge aus der palästinakundlichen in die pädagogische Presse, in der Eberhard ab 1915 zahlreiche Artikel zum Thema Türkei publizierte. Für beide Entwicklungen dürften monetäre, strukturelle sowie politische Gründe ursächlich gewesen sein. Vor dem Hintergrund der historischen Ereignisse schiebt sich folgendes Bild zusammen:

Die Zeitschriften *Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Palaestina-Vereins* (1895–1912), *Die Welt* (1897–1914), *Altneuland* (1904–1906), *Palästina* (1902–1912) – die Hauptabnehmerinnen von Eberhards Palästinastudien – stellten allesamt bis zum Ersten Weltkrieg ihr Erscheinen ein. Über die Gründe gaben die Zeitschriften selbst keine Auskunft. Neben wirtschaftlichen Schwierigkeiten kommen ebenso Unstimmigkeiten unter den Herausgebern wie ideologische Differenzen innerhalb der Organisationen und Vereine, denen die Zeitschriften als Sprachrohr dienten, in Betracht.

Darüber hinaus war die Hoffnung auf eine schnelle Lösung der „Judenfrage“ für die zionistische Bewegung bereits kurz nach dem jungtürkischen Umsturz (1908) durch das Wiedereinsetzen der osmanischen Verfassung in weite Ferne gerückt; eine offizielle Verständigung zwischen der ZWO und der jungtürkischen Regierung blieb aus.⁷⁷² Während diese Entwicklung vor allem demoralisierend gewirkt haben dürfte, stellte der Ausbruch des Ersten Weltkrieges eine tatsächliche, massive Beeinträchtigung ihrer Arbeit dar. Die mit dem Krieg einhergehende Radikalisierung des Nationalismus in Europa forderte eine Neupositionierung der Zionisten, die bis dato oftmals in einer widersprüchlichen „Doppelposition“ sowohl als „Repräsentanten eines subalternen Gegen-Nationalismus“ als auch als „Teil des hegemonialen nationalistischen Diskurses“⁷⁷³ auftraten. Die ZWO hatte sich aus diesem Dilemma heraus kurz nach Kriegsbeginn „formell für neutral erklärt“⁷⁷⁴ und schon aus administrativen Gründen ihre internationalen Zusammenkünfte auf den Zionistenkongressen eingestellt – nicht zuletzt, um in der Nachkriegszeit eine unbelastete Verhandlungsposition einnehmen zu können.

Auch von Eberhard, der als evangelischer Theologe innerhalb der zionistischen Bewegung ohnehin eine Sonderrolle einnahm, dürfte die Weltkriegslage eine Neupositionierung eingefordert haben. Obgleich der „deutsche Krieg“ im Selbstverständnis der deutschen Öffentlichkeit ein Verteidigungskrieg war, beinhaltete er doch für das Deutsche Reich die Aussicht auf eine bedeutende territoriale Ex-

771 Eberhard: *Aus der neuen Türkei*, 1917, Vorwort.

772 Vgl. Walter: *Kein Sonderweg des deutschen Zionismus*, 2019, S. 36.

773 Vogt: *Subalterne Positionierung*, 2016, S. 200.

774 Ebd. S. 201.

pansion. Damit klappten jedoch die Interessen von deutschen Nationalisten und deutschen Zionisten, die mehrheitlich „keine Sympathie für die offen machtpolitische Seite des deutschen Nationalismus“⁷⁷⁵ hegten, deutlich auseinander. Dagegen zeigte sich eine andere Gruppe, der Eberhard schon berufsbedingt zugetan war, seiner deutsch-nationalistischen Gesinnung deutlich zugewandt: Die deutsche (Volksschul-)Lehrerschaft hatte sich schon einmal für die Reichsgründung bereitwillig in den Dienst des vaterländischen Auftrages gestellt und war nun gewillt, ihren Beitrag dazu zu leisten, die deutsche Nation von der Groß- zur Weltmacht emporzuheben.

Zehn Tage nach Schmidts Amtsantritt erschien Eberhards erster Türkei-Artikel in der pädagogischen Presse. Die *Thüringer Lehrerzeitung* veröffentlichte seinen Beitrag über „Die Stellung der Türkei innerhalb der islamischen Welt“, den Eberhard zwei Jahre zuvor schon in der protestantischen Monatsschrift *Deutsch-Evangelisch* publiziert hatte.⁷⁷⁶ Obgleich dieser Zusammenhang Spekulation bleiben muss, scheint es, als habe das deutsch-türkische Bündnis Eberhards Fokus auf die Türkei gelenkt, aber erst Franz Schmidts Anstellung beim osmanischen Unterrichtsministerium Publikationsmöglichkeiten für Eberhards Orientstudien in pädagogischen Fach- und Lehrerzeitungen eröffnet.⁷⁷⁷

Im pädagogischen Feld ließ sich Eberhards (Palästina-)Wissen neu verwerten. Tatsächlich geben seine Veröffentlichungen keinen Grund zu der Annahme, Eberhard habe zwischen seiner Palästina-reise (1905) und seiner Türkei-reise (1918) das Osmanische Reich noch einmal besucht. Er beruft sich selbst wiederholt auf die bereits während seiner Studienreise nach Palästina gewonnene Expertise und das in seiner Studie zum arabischen Volksschulwesen konservierte Wissen.⁷⁷⁸ Einmal produzierte Artikel fanden in leicht abgewandelter oder neu kombinierter Form immer wieder Eingang in unterschiedliche Publikationsorgane. Neues Wissen kam allmählich dadurch hinzu, dass Eberhard sehr gewissenhaft die deutsche, aber auch die türkische Presse, beispielsweise den *Tanin*, das „Hauptorgan der

775 Ebd. S. 200f.

776 Vgl. Aus Zeitschriften. Palästina, 9.11/12 (1912), S. 244.

777 Neben Nahost-Publikationen in der zionistischen und palästinakundlichen Presse veröffentlichte Eberhard thematisch vergleichbare Artikel in protestantischen Publikationsorganen. Vor allem das Lemma „Türkei“ in der Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche (1913) dürfte ein früher Versuch gewesen sein, sein Wissen zum Thema zu systematisieren. Die Auflistung seiner Quellen zeigt, dass neben protestantischen Werken u.a. auch die von der Zionistischen Kommission zur Erschließung Palästinas herausgegebene Monatsschrift *Palästina* die Grundlage seiner Kenntnisse bildeten. Vgl. Eberhard, Otto: Türkei. In: Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. 24. Band, Leipzig: J. C. Hinrichs, 1913, S. 589–612.

778 Vgl. Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 74–132; ders.: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei. Die Lehrerfortbildung, 2 (1917), S. 165–180, hier 166.

Jungtürken⁷⁷⁹, studierte sowie aktuelle Veröffentlichungen aus dem In- und Ausland zum Thema auswertete. Im Vorwort seiner Monographie *Aus der neuen Türkei* (1917) teilt er mit, mit seiner Darstellung hoffe er zwar nicht, „der strengen Wissenschaft“ zu genügen, aber dennoch einen „wohl begründete[n]“⁷⁸⁰ Beitrag leisten zu können.

Wachen Auges, warmen Herzens, zuversichtlichen Sinnes, in ehrlicher Hilfsbereitschaft spähen wir hinüber und [...] möchten die Dinge sehen, wie sie sind; wir möchten uns das Herz warm und daneben das Auge klar und das Urteil unbestechlich erhalten, wir möchten nüchtern bleiben. Darum haben wir und auch, wo bei der ungeklärten Lage der gegenwärtigen Übergangszeit die eigene Kenntnis und Anschauung nicht ausreicht, unbedenklich Rats erholt bei den besten Quellen der deutschen und fremdsprachigen Orientwissenschaft und an den zuverlässigsten Nachrichtenstellen für die Welt des Islams und der Türkei. Wir haben gerne auch und aus guten Gründen, die Stimme des Ostens selber in maßgeblichen Persönlichkeiten und Körperschaften und in Presseäusserungen zu Wort kommen lassen.⁷⁸¹

Als Eberhards Informationsgeber vor Ort fungierte nach eigenen Angaben der „bildungsfreundliche mudîr-il-mekteb (Direktor) des staatlichen Elementarschulwesens in Jerusalem“⁷⁸². Eberhard rekurrierte demnach auf Kontakte, die er schon während seines Aufenthaltes in Palästina geknüpft hatte, um an aktuelle Informationen aus dem Osmanischen Reich, darunter Artikel der osmanischen Presse, politische Programme und Gesetzestexte, zu gelangen.⁷⁸³ Die aus dem Studienaufenthalt in Palästina generierten Wissens- und Beziehungsressourcen sowie sein großes Interesse für den Nahen Osten versetzten Eberhard zudem wiederholt in die Lage, als Rezensent für die wissenschaftlich ambitionierten Organe der Islam- und Orientforschung, darunter *Der Islam* (herausgegeben von Carl Heinrich Becker), *Die Welt des Islams* (herausgegeben von Martin Hartmann) und die *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* tätig zu werden. Gleichzeitig half ihm diese Rezensententätigkeit dabei, seine Position als belesener Orient-Experte und Kenntnisvermittler weiter zu festigen.

Inhaltlich beschäftigt sich Eberhards erster Türkei-Artikel in der pädagogischen Presse mit den „innenpolitischen Wandlungen und Entwicklungen in der Tür-

779 Eberhard, Otto: Die Unterrichtsverhältnisse im türkischen Anatolien. *Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin*, 9.9/10 (1916), S. 210–215, hier 210.

780 Eberhard: *Aus der neuen Türkei*, 1917, Vorwort.

781 Ebd.

782 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 128; vgl. ders.: *Die Unterrichtsverhältnisse im türkischen Anatolien*, 1916, S. 213.

783 Vgl. zum Beispiel Eberhard, Otto: *Aus der türkischen Gesetzgebung während der Kriegszeit*. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 30.27 (1917), S. 319–321.

kei seit dem denkwürdigen Jahre 1908⁷⁸⁴; er stellt die Zunahme panislamischer Tendenzen durch die osmanischen Krisenerfahrungen aus Tripolis- und Balkankrieg heraus. Eberhards Ausführungen sind in enger, stellenweise wörtlicher Anlehnung an die Abhandlung *Deutschland und der Islam* (1912)⁷⁸⁵ des zionistischen Wirtschaftsexperten Davis Trietsch formuliert. Trietsch hatte mit seiner breit rezipierten Studie bereits zwei Jahre vor Kriegsbeginn den gegenseitigen Nutzen einer deutsch-türkischen Bündnispolitik propagiert.⁷⁸⁶ Die Türkei in ihren panislamischen Tendenzen zu unterstützen, bedeute gleichzeitig, das Kernland der islamischen Welt für sich zu gewinnen und die durch das türkische Kalifat umspannte Einflussphäre „von Marokko bis Neuguinea“⁷⁸⁷ zum deutschen Vorteil zu nutzen. Gestützt wird seine These durch eine aufwendige Argumentation: Ein wirtschaftliches, kulturelles sowie militärisches Bündnis mit der Türkei und der islamischen Welt würde das Deutsche Reich „mit einem Male aus dem Bereich einer europäischen oder ‚altweltlichen‘ in das Gebiet großzügigster Weltpolitik“⁷⁸⁸ führen, Englands Position schwächen,⁷⁸⁹ sich als „militärisch unangreifbar“ erweisen und damit die „Gewähr des Weltfriedens“⁷⁹⁰ in sich tragen.

Obgleich Eberhard für seinen Artikel kaum mehr Eigenleistung erbrachte, als eine Kurzfassung von Trietschs Abhandlung zu liefern, fällt doch auf, dass seine Ausführungen sich auf die Wiedergabe der dargestellten Ist-Situation beschränken, dagegen die politischen Utopien gänzlich ausklammern. Auch in seiner Rezension von *Deutschland und der Islam* in der *Zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins* gab er an, auf „das politische Programm des Verfassers“⁷⁹¹ nicht eingehen zu wollen. Mit der Zurückhaltung in der Sache entsprach Eberhard seinem eigenen Anspruch, mehr als Wissensvermittler denn als Schwärmer aufzutreten und auch wahrgenommen zu werden. Den Vormarsch des Panislamismus lotete er nicht als Glücksfall für die deutschen Weltmachtaspirationen aus, sondern mahnte im Gegenteil zur Besonnenheit: „Die Front dieser Bewegung richtet sich letzten Grun-

784 Eberhard, Otto: Die Stellung der Türkei innerhalb der islamischen Welt. Thüringer Lehrzeitschrift, 4.10 (1915), S. 135–137, hier 136.

785 Die Schrift erschien 1915 auf Initiative der DTV und ihrer Schwesterorganisation der TDV unter dem Titel *Almanya ve Islam in der Türkei*. Vgl. Gencer, Mustafa: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In: Möller/Wischmeyer: Transnationale Bildungsräume, 2013, S. 117–136, hier 133.

786 Trietsch, Davis: *Deutschland und der Islam. Eine weltpolitische Studie*. Berlin: Orient Verlag, 1912, S. 38.

787 Ebd. S. 15.

788 Ebd. S. 45.

789 Vgl. ebd. S. 63–66.

790 Ebd. S. 50, 108.

791 Eberhard, Otto: Davis Trietsch, *Deutschland und der Islam*. *Zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins*, 35.4 (1912), S. 220.

des natürlich – darüber wird sich niemand täuschen – gegen die Herrschaft der christlichen Mächte⁷⁹².

Tatsächlich dürfte dem inzwischen zum Schulrat ernannten Eberhard in Trietschs Programm vor allem ein Aspekt deutscher Orientpolitik zu kurz gekommen sein, den er umso deutlicher bei dem Orientalisten und Hochschulpolitiker Carl Heinrich Becker berücksichtigt fand: den „Anschluss der islamischen Welt an das moderne europäische Geistesleben“⁷⁹³, vermittelt durch die grundlegende Reform des osmanischen Unterrichtswesens – „mit deutscher Hilfe und [...] nach deutschem Muster“⁷⁹⁴. Becker, mit dem Eberhard aufgrund dessen Mitgliedschaft im DPV verbunden war,⁷⁹⁵ stand seit seiner Mitwirkung an der osmanischen Studienreise im Sommer 1911 in regem Austausch mit DTV-Funktionär Ernst Jäckh. Anders als dieser bewertete Becker die deutsch-türkischen Beziehungen aber nüchtern. Sein Vortrag „Deutschland, die Türkei und der Islam“⁷⁹⁶ zeichnete kein „Freundschaftsband“ zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich, sondern eine „auf gesunde[m], nationale[m] Eigennutz“ basierende „Interessengemeinschaft“⁷⁹⁷. Der Ausbau dieser Gemeinschaft zu einem deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraum erfordere, „der Türkei zu helfen, eine gesunde Volksschulbildung nach modernen Methoden, aber auf der Basis der überlieferten orientalischen Bildungsinhalte und getragen von den besten Kräften der islamischen Religion in breiteste Kreise zu tragen.“⁷⁹⁸

Dass Becker bildungspolitische Überlegungen nicht nur sporadisch in die Ausgestaltung der deutsch-türkischen Interessengemeinschaft einbezog, zeigt seine Rede zum Kaisergeburtstag 1916, in der er – „sozusagen als Höhepunkt seiner Vortragstätigkeit im Kriege“⁷⁹⁹ – über *Das türkische Bildungsproblem* referierte: „Neben dem Wirtschaftsproblem, das unsere Praktiker am meisten interessiert, steht eng verknüpft das Bildungsproblem, von dessen Lösung die Zukunft des

792 Eberhard: Die Stellung der Türkei innerhalb der islamischen Welt, 1915, S. 136.

793 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 75.

794 Eberhard, Otto: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei. Die deutsche Fortbildungsschule, 26.13 (1917), S. 393–396, hier 393.

795 Becker war Mitglied der DMG, zu der der DPV eine enge Beziehung pflegte. Vgl. Verzeichnis der Mitglieder der D. M. Gesellschaft. Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, 59 (1905), S. IV–XVI, hier V.

796 Teilweise veröffentlicht in Becker: Deutsch-türkische Interessengemeinschaft, 1914.

797 Ebd. S. 23.

798 Ebd. – Die Idee einer deutschen Kulturmission in der Türkei führte Becker in seinem im Sommer 1915 gehaltenen Vortrag „Unser türkischer Bundesgenosse“ weiter aus. Vgl. Becker, Carl Heinrich: Unser türkischer Bundesgenosse. In: Meyer, Arnold O. (Hg.): Zum geschichtlichen Verständnis des großen Kriegs. Berlin: Sigmund, 1916, S. 68–85.

799 Müller, Guido: Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930. Köln: Böhlau 1991, S. 131.

Orients vielleicht noch mehr abhängt, als von der Lösung wirtschaftlicher und politischer Fragen des Augenblicks.“⁸⁰⁰

Ausgangspunkt des Vortrages war die Annahme, dass die „mohammedanische Majorität der osmanischen Staatsangehörigen“ im Gegensatz zu den „christlichen Völker[n] der Türkei“ bisher nicht „den Anschluß an die moderne Bildung Europas“⁸⁰¹ gefunden habe. Daher sei Deutschlands Hilfe gefragt, um die „Modernisierung des Islams“ voranzutreiben, der Türkei zu helfen, „ein moderner Kulturstaat“ zu werden und damit für die „geistige Zukunft“ nicht nur der „osmanischen Muslime, sondern der 200 Millionen Mohammedaner überhaupt“⁸⁰² einzutreten.

Ende Februar desselben Jahres erschien der Vortrag im Druck.⁸⁰³ Dass Eberhard ihn ausführlich studierte, beweist ein Blick in die kurze Zeit später in der Reihe *Zur Pädagogik der Gegenwart* veröffentlichte umfangreiche Abhandlung „Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei“ (1916).⁸⁰⁴ Sie befasste sich auf Becker rekurrierend mit dem „Bildungsproblem“ und der „Zukunft der Türkei als eines modernen Kulturstaates“⁸⁰⁵. Beckers Rede habe ihm „[e]ine gute Einführung in die Grundfragen“⁸⁰⁶ geboten; tatsächlich sind Eberhards Ausführungen, ebenso wie später veröffentlichte Türkei-Artikel, stellenweise wortgetreu an Becker angelehnt. Übereinstimmungen lassen sich an einigen Beispielen verdeutlichen. Erstens: Becker hatte eindringlich davor gewarnt, dem Orient mit „herrischem Kulturdünkel“ zu begegnen und der Vorstellung aufzusitzen, er sei „kulturelles Neulande“, auf das man „ohne weiteres unsere moderne Zivilisation übertragen oder doch gar aufpfropfen“⁸⁰⁷ könne. Eberhards Mahnung an deutsche Lehrkräfte und die Kulturarbeiter vor Ort folgt Beckers Ausführungen fast wörtlich: „Wir werden uns bei unserer Beratung und Hilfeleistung überhaupt nicht ernstlich genug davor hüten können, daß wir den Orient als jungfräuliches, von der Kultur unberührtes Neuland betrachten, in das nur die Reiser westlicher Zivilisation eingeschenkt oder aufgefropft zu werden brauchten.“⁸⁰⁸

800 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 9.

801 Ebd. S. 10.

802 Ebd. S. 10, 8.

803 Das legt Beckers Korrespondenz mit Ernst Herzfeld nahe. Vgl. Becker, Carl Heinrich an Ernst Herzfeld, (Bonn?), 02.03.1916. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 4023.

804 Zitiert wird aus der Ausgabe, die ein Jahr später im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik erschien. Die ursprüngliche Veröffentlichung in der Reihe *Zur Pädagogik der Gegenwart* scheint nicht mehr erhalten zu sein.

805 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 75, 74.

806 Ebd. S. 128.

807 Ebd. S. 30, 8f.

808 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 492.

Zweitens: Vielmehr müsse, so Becker, „der deutsche Schulmann mit dem Orientalen Hand in Hand arbeiten“, um gemeinsam eine „orientalische Bildung [zu] entwickeln“⁸⁰⁹. Auch diesen Entwicklungsgedanken nahm Eberhard auf; er findet sich in nahezu jedem seiner Türkei-Artikel als zentrale Maxime für die deutsche Schularbeit im Osmanischen Reich:⁸¹⁰ „Nicht bevormundend als Wegweiser und Erretter über den Aufgaben stehen, sondern Schulter an Schulter mit den Türken in die Arbeit eintreten und [...] eine bodenständige orientalische Kultur- und Wirtschaftspolitik entwickeln helfen.“⁸¹¹

Drittens: Vor diesem Hintergrund könne nun, so Becker, in der Türkei ein deutscher Makel, nämlich die „verhängnisvolle Objektivität des Aufgehens in fremden Interessen“⁸¹², zur Tugend geraten. Der „französische Geist“ habe im Osmanischen Reich „zerstörend“ und „entwurz[el]nd“ gewirkt, wohingegen die deutsche Schule „Bildungspolitik treibe ohne zu germanisieren“⁸¹³. Auch Eberhard präsentiert die deutsche Kulturmission in der Türkei als „wirklich uneigennützig“; sie reiche „dem Waffenbruder“ die Hand, ohne dass „der deutsche Schulmeister“⁸¹⁴ sich aufdränge.

Viertens: Die immer wiederkehrende, vor allem in kapitalstarken Kreisen wie der deutschen Hochfinanz und der Anatolischen Eisenbahngesellschaft formulierte Forderung nach einer deutsch-türkischen Hochschule im Osmanischen Reich hatte Becker zu der Aussage bewegt: „Wer eine Wiedergeburt des Orients ernstlich erhofft, muß jeden Piaster bedauern, der dem Ausbau der Volksschule entzogen wird.“⁸¹⁵ Eberhard, seit 1909 Direktor des Volksschullehrerseminars in Greiz, nahm auch dieses Argument auf und widmete dem Ausbau des türkischen Volksschulwesens als der „eigentliche[n] Basis der Bildungspyramide“ und wahrer „Erneuerungsstätte des Geisteslebens“⁸¹⁶ beharrlich seine Aufmerksamkeit:

809 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 25.

810 Vgl. Eberhard, Otto: Die Seele des Orients. Thüringer Lehrerzeitung, 6.19 (1917), S. 219–222, hier 219; ders.: Der Aufbau der Landwirtschaftsschulen in der Türkei und die deutsche Mitwirkung bei der Wirtschaftsreform. Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen, 9.2/3 (1917), S. 88–96, hier 90; ders.: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 127; ders.: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 492; ders.: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei (Schluß). Die deutsche Fortbildungsschule, 26.14 (1917), S. 409–412, hier 412; ders.: Der Turn- und Wehrkraftgedanke in der neuen Türkei und seine Zukunftsbedeutung. Monatsschrift für das Turnwesen, 37.3/4 (1918), S. 49–53, hier 53; ders.: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei, 1917, S. 178.

811 Eberhard: Der Aufbau der Landwirtschaftsschulen in der Türkei und die deutsche Mitwirkung bei der Wirtschaftsreform, 1917, S. 90.

812 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 26.

813 Ebd. S. 20, 27.

814 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 114, 115.

815 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 26.

816 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 484, 493.

Und doch sollte eigentlich garnicht zweifelhaft sein können, wo der Hebel angesetzt werden muss, wenn anders man in der erdschweren Wirklichkeit den Kirchturmbau nicht mit dem Knopf der Kirchturmspitze beginnen kann. [...] Nationale Bildung, wie sie die Türken brauchen und gegenwärtig erstreben, wächst immer nur von unten auf.⁸¹⁷

Und schließlich fünftens: Becker warnte im Hinblick auf die deutsche Reformarbeit im Osmanischen Reich vor blindem Aktionismus und forderte eine eingehende Auseinandersetzung mit dem türkischen Schulwesen. Die genaue Kenntnis der Verhältnisse sei maßgeblich, wenn die „kulturelle Arbeit im Orient nicht mißlingen oder doch Stückwerk bleiben soll“⁸¹⁸. Eberhard unterstrich Beckers Ansinnen: Viele seiner Artikel beginnt er mit der Feststellung, es herrsche „ein tiefes Stillschweigen über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft des türkischen Unterrichtswesens“⁸¹⁹; westlichen Forschern und Experten sei es bisher nicht gelungen, „ihren Landsleuten das wahre Wesen des Orients und zumal der Türkei zu erschließen“⁸²⁰; die benötigten Informationen flößen „so spärlich, oft auch so unzuverlässig“⁸²¹, und wenn doch, dann betrieben „ins Kraut geschossene[...] Aufklärungsschriften [...] die Kunst der Lichtmalerei“⁸²². Die deutsche Kulturmission im Osmanischen Reich sei „in Gefahr, in die Luft zu bauen“⁸²³. Da Eberhard seine Arbeit nicht bloß als Diagnose, sondern ebenso als Problemlösung verstand, folgte auf die Darlegung der Informationslücken häufig eine detaillierte Darstellung des osmanischen Schulwesens – systematisch getrennt nach islamischen Religionsschulen, türkischen Staatsschulen sowie Privatschulen der westlichen Mächte (Auslandsschulen) und der religiösen bzw. nationalen Minderheiten. Dabei zeigen sich stets die gleichen Zuschreibungen: Der „gehirnverderbende[...]“⁸²⁴, „alte[...], unfruchtbare[...], bildungsfeindliche[...] Koranbetrieb“⁸²⁵ der Religionsschulen habe etwas „Starres, Lebensfremdes“⁸²⁶ an sich. Sein schädlicher Einfluss habe „alles Wissen und Denken der ‚Gläubigen‘“ verschlungen, um einem Formalismus Platz zu machen, „der in der Niederschrift der 99 Namen Gottes durch den ABC-Schützen seinen würdigen Ausdruck“⁸²⁷ finde. Obgleich die jüngsten Reformen – Eberhard spielt hier auf die Einführung

817 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 125.

818 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 9.

819 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 477.

820 Eberhard, Otto: Volkskundliches aus der Türkei. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 28.5 (1917), S. 219–223, hier 219.

821 Eberhard: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft, 1916, S. 1181.

822 Eberhard: Allerlei Türkisches, 1919, Vorwort.

823 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1917, S. 477.

824 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 82.

825 Eberhard: Die Unterrichtsverhältnisse im türkischen Anatolien, 1916, S. 215.

826 Eberhard: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft, 1916, S. 1181.

827 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 478, 479.

eines neuen Lehrplanes für die Medresen (1910) an⁸²⁸ – angetreten seien, den Koranschulen eine „breitere Bildungsgrundlage“ zu verschaffen und damit die „Annäherung an die westliche Kultur“⁸²⁹ einzuleiten, sei das „mittelalterlich[e]“⁸³⁰ Bildungsideal hier weiterhin vorherrschend. Dass es den Jungtürken tatsächlich gelingen werde, es gegen die Widerstände der „islamischen Orthodoxie“⁸³¹ zu überwinden, bezweifelte Eberhard.⁸³² Es sei durchaus denkbar,

daß trotz mancher hoffnungsvollen Ansätze der jüngsten Gegenwart mit dem Erstarken des islamischen Selbstbewusstseins nach einem glücklichen Ausgang des Krieges die Reaktion wieder das Haupt erhöbe und namentlich für die breite, fanatische Masse nicht ohne Erfolg auf die Vorzüge der altüberlieferten islamischen Kultur gegenüber den „Segnungen“ der vielgepriesenen „Scheinkultur“ der Westmächte verwiese.⁸³³

Die Entwicklung der staatlichen Regierungsschulen seit Beginn des Säkularisierungsprozesses dagegen könne man „gern und freudig anerkennen“⁸³⁴. Vor allem das 1902 eingeführte „Ministerielle Programm des Unterrichts in den allgemeinen Kenntnissen für alle Schulen“, dem Eberhard 1905 bereits einen ausführlichen Artikel in den *Mittheilungen und Nachrichten des Deutschen Palaestina-Vereins* gewidmet hatte, lasse keinen Zweifel daran, dass die weltlichen Bildungsanstalten in der Türkei den Anschluss an das europäische Schulwesen suchten. Dass die tatsächlichen Verhältnisse trotz „vieler gut gemeinter Reformenläufe“⁸³⁵ bisher jedoch nicht den Erwartungen entsprächen, resultierte für Eberhard – entgegen früheren Darstellungen – aus der jahrzehntelangen Misswirtschaft des „Hamidischen Willkürregimentes“⁸³⁶. Die heute maßgebenden Kreise der jungtürkischen Führung, die „edleren und vorurteilsloseren Beweggründen“ folgten, hätten die Fehler der Vergangenheit aber erkannt und eine „tiefe Einsicht in die Unerlässlichkeit der Unterrichtsreform“⁸³⁷ gewonnen:

Sobald daher nach der jungtürkischen Revolution von 1908 und der Einführung der Verfassung dies freiheitlichere Element an das Ruder kam, erhoben sich erneut und

828 Vgl. Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 90.

829 Eberhard: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft, 1916, S. 1182.

830 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 479.

831 Ebd. S. 481.

832 Vgl. ebd.

833 Ebd.

834 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1927, S. 92. – Die Tanzimât-Ära (1839–1876) und ihre Reformen werden gemeinhin als Beginn eines Säkularisierungsprozesses im Osmanischen Reich betrachtet. Vgl. etwa Borchers, Çiğdem: Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland. Münster: Waxmann, 2013, S. 70.

835 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 93.

836 Eberhard: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft, 1916, S. 1185.

837 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 95, 94.

verstärkt, und jetzt mit richtigerem Augenmaß für das organische Wachstum und gesunde, stufenmäßige Entwicklung, die Rufe nach einer Reform des Unterrichtswesens an Haupt und Gliedern.⁸³⁸

Auch die Privatschulen der christlichen Minderheiten,⁸³⁹ namentlich der Armenier und Griechen, hätten durch ihre Entwicklung unter „westeuropäische[m] Einfluß“⁸⁴⁰ schon längst „die Bedeutung einer guten Volksbildung zu schätzen“⁸⁴¹ gelernt. Demgegenüber verfolgten die Auslandsschulen der westlichen Mächte, die „Feuerherde nationaler Unzufriedenheit“⁸⁴², offenkundig „politische Zwecke“ und zögen durch „Oberflächen-Kultur und Schaufenster-Pädagogik“ den Osmanen „das Mark aus den Knochen und die Seele aus dem Leib“⁸⁴³. „Diese Verwechslung andersartiger, eingetragener Interessen – seien es konfessionelle, seien es politische, seien es beide in gegenseitiger Durchdringung – mit den nächstliegenden, volkserzieherischen muss für viele der ausländischen Lehranstalten im Orient geradezu als ‚der Grundfehler‘ bezeichnet werden.“⁸⁴⁴

Dass Eberhard nicht als einziger über Kenntnisse des osmanischen Schulwesens verfügte, zeigt ein Blick in die Schrift *Das Werden der neuen Türkei* (1914) des Oberlehrers am Missionsseminar des *Deutschen Hilfsbundes für christliches Liebeswerk im Orient*, Ernst Sommer (1881–1952)⁸⁴⁵. Eberhard hatte dieser Schrift vor allem Informationen zum armenischen Schulwesen entnommen. Noch deutlicher sind Überschneidungen mit einer Veröffentlichung des Schulrates Wilhelm Blankenburg, der ebenfalls Sommer als Quelle angab.⁸⁴⁶ Blankenburgs Abhandlung *Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei* war 1915 zum Auftakt der Schriftenreihe des Deutschen Vorderasien-Komitees erschienen und nahm Ausführungen, anekdotenartige Anschauungsbeispiele und Expertenstimmen von Eberhard 1916 vorweg.

Auf ähnliche Art und Weise zusammengetragenes Wissen über das türkische Schulwesen verarbeitete Eberhard in dem Lemma „Türkei (Schulwesen)“, das

838 Eberhard: *Lehrerbildung in der Türkei*, 1916, S. 486.

839 Über das Schulwesen der jüdischen Bevölkerung äußert sich Eberhard in diesem Zusammenhang nicht. Dieses sei gemeinhin „zu bekannt“, als dass darüber „noch gesprochen zu werden braucht“. Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 103.

840 Eberhard: *Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft*, 1916, S. 1188.

841 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 98.

842 Eberhard: *Das Deutschtum in den Schulen der Türkei*, 1917, S. 168.

843 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 105, 106.

844 Ebd. S. 105.

845 Sommer war bis 1912 „als Missionar mit der Leitung eines Lehrerseminars in Mamuret-ul-Asis (Türkei) beauftragt“. Ernst Sommer. In: Vierhaus, Rudolf (Hg.): *Deutsche Biographische Enzyklopädie*. 2. Auflage, Band 9, München: K. G. Saur, 2008, S. 507.

846 Vgl. Blankenburg: *Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei*, 1915, S. 20f.

1917 Eingang in das *Lexikon der Pädagogik* fand.⁸⁴⁷ Neben den eigenen Palästina-Publikationen dienten ihm auch hier Sommer, Blankenburg und Becker als einschlägige Quellen, außerdem ein Lexikoneintrag des ehemaligen Oberlehrers an der Deutschen Schule in Konstantinopel, Friedrich Giese (1870–1944), der allerdings, so Eberhard, die jüngsten Entwicklungen in der Türkei „nicht mehr genügend“⁸⁴⁸ berücksichtigte. Der Lexikonbeitrag machte deutlich, dass der Wissensstand tatsächlich überschaubar war; nur spärlich gelangten Informationen aus dem osmanischen Unterrichtsministerium nach außen, geschweige denn in die deutsche Presse. Offenbar hatte Eberhard deshalb direkt mit Franz Schmidt Kontakt aufgenommen, doch auch dieser habe – so die enttäuschte Feststellung – keine „zuverlässige[n] statistische[n] Nachweise oder Literaturangaben ‚von irgend welchem Werte‘“⁸⁴⁹ machen können. Letztlich war es dieses Ungleichgewicht zwischen geringfügigem Wissensstand und erhoffter weltmachtpolitischer Bedeutsamkeit, das den orientinteressierten Eberhard in die Position versetzte, als Wissensvermittler über die Türkei in die deutsche Lehrerschaft hineinzuwirken. Auf fachlicher Ebene sind Eberhards Türkei-Artikel von einem Narrativ durchzogen, dessen Grundstruktur bereits in seinen früheren palästina-kundlichen und zionistischen Publikationen angelegt war, nämlich von der Zukunftsvorstellung einer „innerlich verjüngte[n]“, wirtschaftlich leistungsfähigen, erstarkten „ottomanischen Nation“⁸⁵⁰, die durch deutsche Reformhilfe befähigt wird, „in und an der morgenländischen Völkerwelt ihre Kulturaufgabe zu erfüllen“⁸⁵¹ – getragen durch ein von unten nach oben aufwachsendes Bildungswesen und „einen charaktervollen osmanischen Lehrerstand“:

Denn die Zukunftsmöglichkeiten einer Nation hängen nun einmal in erster Linie von der Erneuerung der Volkskraft ab, solche Erneuerung aber geschieht von innen heraus 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.⁸⁵²

Zwar traten auch Becker und Blankenburg für den Auf- und Ausbau eines modernen osmanischen Volksschulwesens ein, doch Eberhard betonte dabei die Bedeutung eines nationalen Erziehungsideals ungleich stärker. Nationale Bildung war für ihn der Gegenentwurf zu orthodoxen islamischen Erziehungsauffassungen

847 Vgl. Eberhard, Otto: Türkei (Schulwesen). In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. 5. Band, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1917, S. 185–195.

848 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 128.

849 Ebd.

850 Ebd. S. 120.

851 Eberhard: *Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei* (Schluß.), 1917, S. 412.

852 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, hier 121, 117.

und einem durch die Schulen der europäischen Mächte und der nicht-türkischen Volksgruppen zersplitterten⁸⁵³ Bildungswesen. Dass der Ausbau eines unter türkischer Staatsaufsicht stehenden Schulwesens mit Festlegung auf nur eine Staatssprache, „das Osmanische“⁸⁵⁴, im Gegensatz zu seiner früheren Konzeption für ein nationales arabisches Volksschulwesen stand, thematisierte Eberhard nicht. Stattdessen wertete er die jüngsten Schulgesetze (1914/15), die die bestehenden Privat- und Auslandsschulen der Staatsaufsicht unterstellten und den Unterricht in der türkischen Sprache für obligatorisch erklärten,⁸⁵⁵ als Zeichen einer „inneren Erstarkung“⁸⁵⁶ der Türkei. Sein ehemals verfochtenes muttersprachliches Bildungsideal wich nun der Idee einer osmanischen Staatssprache – ganz im Fahrwasser der pantürkischen Ideologie der Jungtürken: „[E]s war in der Tat ein von dem Staatsgedanken aus unerträglicher Zustand, daß die griechischen oder arabischen Untertanen des ottomanischen Reiches in ihren Schulen vielfach das griechische und arabische, wohl auch französische und englisch oder persisch, aber nicht türkisch lernten.“⁸⁵⁷

Den Umschwung von der vor allem im Kontext zionistischer Äußerungen gezeigten pluralistisch-egalitären hin zu einer pantürkischen Staatsauffassung bezeugt auch Eberhards opportunistische Haltung gegenüber dem türkischen Bündnispartner des Deutschen Reiches. Obgleich er „Osmanisierungsversuche“⁸⁵⁸ deutlich ablehnte und einräumte, wenn „die regierenden Kreise für sich und ihre Rasse ein freies nationales Ausleben“ forderten, dann müsse „dieses Recht auf Unabhängigkeit des nationalen Lebens den anderen“⁸⁵⁹ ebenfalls gewährt werden, gilt seine Besorgnis weniger der Autonomie der nicht-türkischen Bevölkerungsgruppen als vielmehr der Aufrechterhaltung des osmanischen Staatsgedankens⁸⁶⁰. Bedroht sieht er diesen durch die Gegenwehr der arabischen Reichshälfte⁸⁶¹, die „nur zu

853 Vgl. 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 263.

854 Ebd.

855 Vgl. Eberhard: *Lehrerbildung in der Türkei*, 1916, S. 493f.

856 Eberhard: *Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen*, 1918, S. 260.

857 Eberhard: *Allerlei Türkisches*, 1919, S. 56.

858 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 120. – Osmanisierung wird hier in Anlehnung an einen Beschluss des vierten jungtürkischen Jahreskongresses als „Türkisierung“ verstanden. Vgl. Hofmann, Tessa: *Mit einer Stimme sprechen – gegen Völkermord*. In: dies. (Hg.): *Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der Christen im Osmanischen Reich 1912–1922*. 2. Auflage, Berlin: LIT Verlag, 2007, S. 17–62, hier 20.

859 Eberhard: *Allerlei Türkisches*, 1919, S. 57.

860 Vgl. Eberhard: *Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen*, 1918, S. 268.

861 Vgl. ebd. S. 260.

leicht zu nationalistischen (großarabischen) Unabhängigkeitsbestrebungen⁸⁶² führen könne:

Die Regierung muß vielmehr aus eigenster Lebensnotwendigkeit auf moralische Eroberungen innerhalb des türkischen Staatenverbandes bedacht sein, damit die nicht-türkischen Teile der Bevölkerung für die Mitarbeit am staatlichen Leben gewonnen und dadurch die äußere und innere Festigung des Reiches gewährleistet werde.⁸⁶³

Verständnis für die einstweilige „Übertreibung des [türkischen] Nationalismus“⁸⁶⁴ – offenbar ein Euphemismus für das gewalttätige Vorgehen gegen die Armenier – fand Eberhard in der Erklärung, dass diese Politik weniger gegen Minderheiten im Osmanischen Reich als vielmehr im Sinne einer Notwehrhandlung „gegen Westen gerichtet“⁸⁶⁵ sei. Angesichts eines Beschlusses des Komitees für Einheit und Fortschritt auf dem vierten jungtürkischen Jahreskongress (1911), der „die Osmanisierung sämtlicher Völker des Reiches“ notfalls mit „gewaltsamen“ oder „militärischen Mitteln“⁸⁶⁶ festlegte, war dies eine Fehleinschätzung oder gar mutwillige Fehldeutung, die als Anbiederung an das weltpolitisch opportun erscheinende interpretiert werden muss.⁸⁶⁷

Eberhards Vorstellung von der Manifestation des nationalen Staatsgedankens im osmanischen Bildungswesen ist auffällig, ja fast inflationär von dem Begriff der Einheit durchzogen (hier zeigen sich weiterhin Kontinuitäten zu seiner Konzeption für das arabische Volksschulwesen). In einem „einheitlichen Bildungswesen“⁸⁶⁸ sieht er die Zusammenführung sprachlicher, ethnischer und konfessioneller Unterschiede zu einem größeren Ganzen realisiert – der Nation. „Das Staatsgebilde der Türkei schliesst ferner das Nationalitätenproblem in sich, weil der Staatsgedanke noch nicht die höhere Einheit über den vielgestaltigen Sprachen, Stämmen und Bekenntnissen des Reiches abzugeben vermocht hat.“⁸⁶⁹

Der Auf- und Ausbau eines osmanischen „Einheitsschul-Organismus“, der „von der Basis der allgemeinen Volksschule aufsteigt bis zu der Bildungspyramide einer nationalen Universität“⁸⁷⁰, müsse eine „organische Verknüpfung des von den

862 Eberhard: Der Aufbau der Landwirtschaftsschulen in der Türkei und die deutsche Mitwirkung bei der Wirtschaftsreform, 1917, S. 91.

863 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 120.

864 Eberhard: Allerlei Türkisches, 1919, S. 57.

865 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen, 1918, S. 260.

866 Zit. nach Hofmann: Mit einer Stimme sprechen – gegen Völkermord, 2007, S. 20.

867 Auch kurz nach Kriegsende distanzierte sich Eberhard nicht von dieser Interpretation. Vgl. dens.: Allerlei Türkisches, 1919, S. 45–61.

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

869 Ebd. S. 75.

870 Eberhard, Otto: Bildungswesen und Elementarunterricht in der islamischen Welt. Pädagogisches Magazin, Heft 685. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1918, S. 83, 83f.

nichttürkischen und nichtislamischen Volksteilen innerhalb des Reiches geschaffenen Schulwesens mit der türkischen Staatsschule⁸⁷¹ herbeiführen und so zu einer einheitlichen Lösung der Volksbildungsfrage⁸⁷² beitragen. Nur durch ein „einheitliches, innerlich gefügtes, wachstümlich fortschreitendes Bildungswesen“ könne die „Zersplitterung der Kräfte“ überwunden werden und die „Grundlegung der Nationalerziehung“⁸⁷³ gelingen.

Eberhards Vorstellung von Einheit stand in engem Zusammenhang mit der Einheitsschulidee, die in Deutschland bereits im Zuge der Nationsbildungsbestrebungen in den 1840er Jahren Einzug in den pädagogischen Diskurs gehalten und mit der Reichsgründung erneut Fahrt aufgenommen hatte⁸⁷⁴. Im Umfeld der Versammlung des Deutschen Lehrervereins in Kiel 1914 wurde sie erneut intensiv verhandelt, als „Existenzfrage für die fernere Zukunft des deutschen Volkes in seiner Weltstellung“⁸⁷⁵. Verbunden mit der Idee war die Vorstellung einer durch die Reichsverfassung manifestierten verwaltungstechnischen Zentralisation und einheitlichen Organisation des deutschen Bildungswesens, mit einer von ökonomischen und sozialen Voraussetzungen freien, gemeinsamen (Volks-)Bildungsgrundlage. Dass die Einheitsschulidee in Kriegszeiten zum Politikum wurde, dokumentiert eine Schrift des politisch aktiven Volksschulpädagogen Karl Muthesius, die 1915 unter dem Titel „Das Bildungswesen im neuen Deutschland“ in der von Ernst Jäckh herausgegebenen Flugschriftenreihe *Der Deutsche Krieg* erschien und damit breitenwirksam Einzug in die nicht-pädagogische Presse hielt. Muthesius forderte „für die Aufrechterhaltung unserer Volkskraft“ die Einführung der „allgemeinen Volksschule“ als „Grundlage für das gesamte Bildungswesen“⁸⁷⁶. Erst wenn „das gesamte Schulwesen von innerer Einheitlichkeit getragen“ werde, „kein Talent verkümmere“ und „das gesamte deutsche Kulturgut [...] in dem beherrschenden Mittelpunkt des Unterrichts“ stünde, erst dann werde man „von einem wirklichen nationalen Bildungswesen“⁸⁷⁷ reden können. Vor allem die Frage, ob und in welcher Form die deutsche Einheitsschule als Konfessionsschule denkbar sei, gehörte zu den stark umstrittenen Fragen der Einheitsschuldiskussion. Muthesius hatte deutlich gemacht, die Einheitsschule gehöre „aus der Ge-

871 Eberhard: Aus der neuen Türkei, 1917, S. 75.

872 Vgl. Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 98.

873 Ebd. S. 116, 106.

874 Vgl. Muthesius: Das Bildungswesen im neuen Deutschland, 1915, S. 19.

875 Maier, G.: Die Einheitsschule, eine Frage der Weltstellung. Die deutsche Schule, 13.10 (1909) S. 625–630, hier 626.

876 Muthesius: Das Bildungswesen im neuen Deutschland, 1915, S. 27, 26.

877 Ebd. S. 26, 27, 34.

bundenheit an die Kirche gelöst⁸⁷⁸, und war damit der Prämisse des *Deutschen Lehrervereins* und ihres geistigen Führers Johannes Tews (1860–1937) gefolgt.⁸⁷⁹ Eberhard, der das osmanische Staatsschulwesen als „Einheitsschul-Organismus auf der Grundlage der konfessionellen Schule“⁸⁸⁰ verstand und darin die für ihn so wesentliche „Synthese des islamischen und des türkischen (nationalen) Gedankens“⁸⁸¹ sah, dürfte sein publizistisches Wirken zur türkischen Schulreform gleichsam als Beitrag zum heimischen Einheitsschuldiskurs verstanden haben.⁸⁸² Dies galt auch für seine Überlegungen zum Ausbau des Lehrerbildungswesens in der Türkei, dem Eberhard als Seminardirektor im Kontext der Reformbemühungen einen großen Stellenwert einräumte: Die „Geringschätzung“ der Lehrerbildung sei ein wesentlicher Grund für die allgemeine „Rückständigkeit der Volksbildung“⁸⁸³; hier müsse zukünftig der „Grundhebel für alle Besserung“⁸⁸⁴ angesetzt, müssten Gründungen von Volksschullehrerseminaren forciert und so die Heranbildung eines „tüchtigen osmanischen Volksschullehrerstandes“⁸⁸⁵, der seine „hohe, nationale, volkserziehliche Aufgabe“⁸⁸⁶ erkennt, bewirkt werden.

[D]er Schwerpunkt aller zukunftsicheren Reformarbeit liegt nach den gegebenen Verhältnissen neben einem schlagfertigen, starken Heer und einer gesunden Verwaltung in einem leistungsfähigen nationalen Volksschullehrerstand. [...] Denn wie der Lehrerstand eines Volkes ist, so ist auch seine Schule, so ist das Volk selber.⁸⁸⁷

Die durch den Waffenstillstand im November 1918 besiegelte Kriegsniederlage der Mittelmächte beendete auch Eberhards beharrliches Eintreten für die Reform des türkischen Schulwesens unter deutscher Mithilfe. Nach dem Rücktritt des türkischen Kabinetts befürchtete Eberhard zwar „abträgliche Folgen“ für die deutsche Kulturarbeit im Osmanischen Reich, es gebe aber keinen Grund, „die Aussaat deutscher Bildungsarbeit in der Türkei als verloren anzusehen“⁸⁸⁸: Erst

878 Ebd. S. 29.

879 Tews war zu dieser Zeit für den geschäftsführenden Ausschuss des Deutschen Lehrervereins tätig und hatte in der Frage einen unmissverständlichen Standpunkt vertreten: „Die Konfessionsschule wird durch die nationale Einheitsschule durchaus verneint“. Zit. nach Die nationale Einheitsschule und die Konfession. Pädagogische Woche, 9.48 (1913), S. 753–754, hier 753.

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

881 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 483.

882 Die in der Weimarer Republik zur Ausführung gelangte „simultane Erziehungspraxis“ lehnte Eberhard ab und entwarf als Gegenmodell eine „organisch gegliederte[...] christliche[...] Gemeinschaftsschule“. Kronhagel: Religionsunterricht und Reformpädagogik, 2004, S. 219

883 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 478.

884 Ebd.

885 Eberhard: Aus der neuen Türkei, 1917, S. 72.

886 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 121.

887 Eberhard: Lehrerbildung in der Türkei, 1916, S. 493.

888 Eberhard, Otto: Deutsch-türkisches aus der ottomanischen Unterrichtsverwaltung. Pädagogische Blätter, 47.23 (1918), S. 353–357, hier 356.

kürzlich sei eine Entsendung „türkischer Seminaristen“⁸⁸⁹ an das Lehrerseminar bei Karlsruhe (Baden) erfolgt. Mit den besten Wünschen für dieses „badisch-türkische Kulturunternehmen“⁸⁹⁰ endeten Eberhards Bemühungen, der deutschen Volksschularbeit in der Türkei Geltung zu verschaffen.

4.4 Zwischenstand

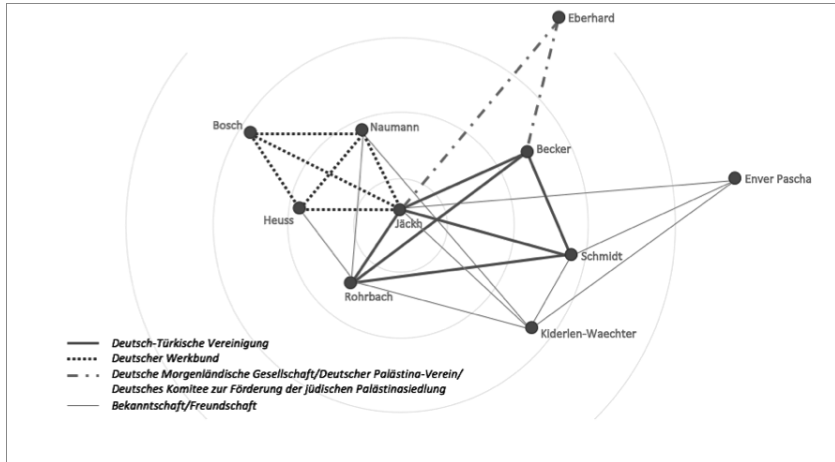


Abb. 7: Verbindungen zwischen den vorgestellten Akteuren des deutsch-türkischen Bildungsraums (eigene Darstellung).

Jäckh, Schmidt, Eberhard – drei Akteure, drei Biographien und Persönlichkeiten, die in ihren kulturpolitischen Zielen vereint, in Bezug auf ihre Motivation und persönlichen Interessen aber in ganz unterschiedlichem Maß an einem „Empowerment“ von Pädagogik und Lehrerschaft einerseits und der Türkei andererseits interessiert waren. Jäckh beschäftigte sich mit Bildungsfragen und Schulgründungen als Mittel zum Zweck; sein Interesse galt dem Aufbau der „neuen Türkei“, die sich, so die Hoffnung, zu einem lohnenden, verlässlichen Partner des Deutschen Reiches auf internationaler Bühne entwickeln würde. Die Beschäftigung mit Jäckh verweist auf die Bedeutung des DWB für den deutschen Expansionismus im Allgemeinen und den kulturpolitisch (vor-)bereiteten deutsch-türkischen

889 Ebd. S. 357. 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. In: Lohmann/Böttcher: Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 167–194.

890 Ebd.

Wirtschaftsraum im Besonderen; dieser bis dato wenig beleuchtete Zusammenhang wäre eine nähere Untersuchung wert. Für Schmidt fügten sich pädagogische und politische Überzeugungen zu einem für den ehemaligen Volksschullehrer aussichtsreichen transnationalen Karriereweg in der Bildungsverwaltung. Dem vor allem publizistisch tätigen Eberhard bot die Türkei einen nicht zuletzt finanziell einträglichen Schauplatz, auf dem er sich als ein gewichtiges Sprachrohr für das Volksschulwesen als Mittelpunkt der Herausbildung einer modernen Nation etablieren konnte. Aufgrund seiner theologischen Vorbildung warf er nicht nur bereits vor dem Aufkommen einer deutschen auswärtigen Kulturpolitik einen genauen Blick auf das Schulwesen des Nahen Osten, sondern vollzog dabei auch in Personalunion den Wandel von der christlichen Missionierung zur pädagogisch unterstützten Expansionspolitik mit. Daher zeigen sich an seinem Beispiel besonders dezidiert die sich im Zuge einer semi-kolonialen Verflechtungsgeschichte zwischen Deutschem und Osmanischem Reich verändernden Konstituierungsbedingungen und historischen Bezüge des Wissens über Türken und die Türkei im pädagogischen Feld. Andererseits öffnet die Beschäftigung mit Eberhard den Blick für die nur wenig erforschte Verbindungen zwischen Pädagogik und Palästinaforschung beziehungsweise der zionistischen Bewegung, die aus bildungshistorischer Perspektive weiterzuverfolgen wären.

Die betrachteten Akteure lassen sich auf unterschiedlichen staatlichen und nicht-staatlichen Ebenen verorten; sie wählten unterschiedliche Praktiken der Kommunikation und der medialen Vermittlung, ihre Netzwerke umfassten sowohl Bildungsexperten als auch Personen, die eine „Aussenperspektive auf Pädagogik“⁸⁹¹ einnahmen und Akteure in angrenzenden sozialen Räumen waren. Schmidt lebte zeitweilig in Konstantinopel, Jäckh reiste regelmäßig in die Türkei und Eberhard arbeitete vom heimischen Schreibtisch aus. Der transnationale deutsch-türkische Bildungsraum wurde demnach nicht allein von Akteuren hervorgebracht, die die Ländergrenzen regelmäßig physisch überschritten, sondern auch durch grenzübergreifende Kontakte und Netzwerke, die den Austausch zwischen räumlich entfernten Personen ermöglichten.⁸⁹²

Auf ihren Positionen in diesem Bildungsraum etablierten sich Jäckh, Augenzeuge der jungtürkischen Revolution, Schmidt, Experte für das deutsche Auslandsschulwesen, und Eberhard, früher Beobachter der osmanischen Schulverhältnisse, durch ihren jeweiligen Wissensvorsprung. Zwischen Jäckh und Schmidt bestand durch die gemeinsame Arbeit in der DTV und ihre jeweils engen Beziehungen zum AA regelmäßiger Kontakt, während Seminardirektor Eberhard nicht in einer

891 Grunder et al.: Vorwort der Herausgeber, 2013, S. 9.

892 Vgl. Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Uyan-Semerci, Pinar: Mapping out the Transnational Educational Space between Germany and Turkey. In: dies. (Hg.): Bildung in transnationalen Räumen. Education in Transnational Spaces. Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 1–34, hier 10.

persönlichen Verbindung zu den amtlichen Vertretern der deutschen Türkeipolitik gestanden zu haben scheint. Es waren gut vernetzte Figuren wie Jäckh, die besonders sichtbar in Erscheinung traten, während Vermittler wie Eberhard den Diskurs auf andere Ebenen transferierten und so auch Gruppen darin einbezogen, die nicht in direkter Verbindung zur politisch wirksamen „Türken-Lobby“ standen.

Während Eberhard nach Kriegsende schnell vom Türkei-Thema abließ und sich erfolgreich anderen, nunmehr aussichtsreicheren Themen zuwandte, konnte Schmidt nach seiner Rückkehr nicht in angrenzenden Aufgabengebieten Fuß fassen oder anderweitig aus der vor Ort gewonnenen Expertise beruflich Profit schlagen. Seine biographischen Erfahrungen stehen damit in Korrelation zu der Bedeutung, die die große Politik auswärtiger Schularbeit und ihren Vertretern in der Zeit vor und während des Ersten Weltkrieges einräumte, nach Kriegsende jedoch nicht mehr. Einzig Jäckh gelang es, sich das Türkei-Thema zeitlebens zu erhalten. Dies war aber letztlich wohl nur durch seine Auswanderung möglich geworden; in der Bundesrepublik machte nun, wie sein Weggefährte Theodor Heuss resümierte, „eine andere Generation, als er sie kannte“⁸⁹³, Politik.

Dass sich Eberhards ideelle Verbindungen und damit auch der Beitrag des pädagogischen Feldes zum deutsch-türkischen Bildungsraum überhaupt insoweit konkretisieren ließen, verdankt sich der methodisch fruchtbaren Kombination von Netzwerk- und Diskursanalyse, die sich – wie die unterschiedlichen Analyse-schwerpunkte der einzelnen Kapitel zeigen – der verfügbaren Quellengrundlage anpassen kann. So tritt allmählich ein Geflecht von Beziehungen und Positionen hervor, das den deutsch-türkischen Bildungsraum nicht entweder/oder, sondern sowohl in Netzwerken als auch in Diskursen in Erscheinung treten lässt.

893 Heuss, Theodor an Dr. Toni Stolper, 15.02.1952. In: Becker et al.: Theodor Heuss – Der Bundespräsident, 2012, S. 316–319, hier 318.

5 Deutsch-türkischer Bildungsraum II: Diskurse

Sylvia Kesper-Biermann hat auf Motive und Ziele transnationaler (Transfer-)Beziehungen hingewiesen, die zur Konsolidierung von transnationalen Bildungsräumen beitragen. Zentral scheint vor allem das Bedürfnis, identifizierte Problemlagen und Reformvorhaben im eigenen Bildungswesen durch Anregungen von außen zu beheben bzw. erfolgreich darin umzusetzen.⁸⁹⁴ Für die deutsch-türkischen Beziehungen trifft dies auf jenen Zeitabschnitt zu, in dem das Osmanische Reich im Zuge seines Modernisierungs- und Reformprozesses auswärtiges Bildungswissen anfragte. Das Deutsche Reich, seinerseits bestrebt, expansionistische Pläne durch kultur- und bildungspolitisches Engagement in der Türkei vorzubereiten, trug aus dieser Intention heraus zur Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums bei.

Die nachfolgende Analyse der pädagogischen Presse des Deutschen Kaiserreichs spürt entsprechenden Motiven aus einer germanozentrischen Perspektive nach. Als Trägerin und interdiskursive Vermittlerin von fachspezifischen Diskursen nahm die pädagogische Presse ihrerseits maßgeblich an der Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums teil und wirkte auf dessen Akteure, ihre Handlungen und Visionen ein. Während Ernst Jäckh, Franz Schmidt und Otto Eberhard auf verschiedenen staatlichen und nicht-staatlichen Ebenen als Akteure des deutsch-türkischen Bildungsraums hervortreten, sind die Organe der pädagogischen Presse spezifisch der Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer zuzurechnen. Die Ergänzung beider Zugänge bietet die Möglichkeit, den Konsolidierungsprozess des deutsch-türkischen Bildungsraums auch aus der Perspektive der pädagogisch Tätigen zu verfolgen.

Zymek hatte für seine Untersuchung von Auslandsbezügen in der pädagogischen Presse allgemeinpädagogische Periodika mit „wissenschaftlichem Anspruch“ herangezogen, Schul- und Lehrerzeitungen jedoch „nur in Ausnahmefällen“⁸⁹⁵ berücksichtigt. Dieser Quellentyp macht innerhalb der pädagogischen Presse aber nicht nur eine große Gruppe aus, sondern hat auch eine „erkennbare Sonderstellung“⁸⁹⁶. Anders als pädagogische Fachzeitschriften, die sich der Erörterung pädagogischer Fragen widmeten, ihren Auftrag vorwiegend in der Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft sahen⁸⁹⁷ und sich in der Regel mit den Interessen

894 Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 38f.

895 Zymek: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1975, S. 12.

896 Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 8.

897 Vgl. Haefl's: Pädagogische Zeitung und pädagogische Literatur. Der Deutsche Schulmann, 9.2 (1906), S. 86–89, hier 86.

des höheren Schulwesens assoziierten,⁸⁹⁸ waren Schul- und Lehrerzeitungen – als regionale Standes- und Nachrichtenblätter (überwiegend) der Volksschullehrerschaft – durch die Auseinandersetzung mit Fragen der Verberuflichung und standespolitischen Interessenvertretung, die Nähe zur allgemeinen Tagespresse, die enge Beziehung zum Lehrerverbandswesen und nicht zuletzt häufiges Erscheinen charakterisiert.⁸⁹⁹ Ihr Ziel war dem *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* zufolge die „Hebung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule und des Lehrerstandes“⁹⁰⁰.

Obwohl die deutschen Länder weiterhin die schulpolitische Weisungshoheit besaßen, hatte sich seit der Reichsgründung eine zentrale bildungspolitische Aufgabe herausgebildet: Stärkung des vaterländischen Sinnes, Förderung des Deutschtums, Pflege der Kaisertreue, kurz, die „nationale Erziehung“ der breiten Bevölkerung zum Schutz der Nation gegen, so Wilhelm II. auf der Schulkonferenz 1890, „zentrifugale Tendenzen“⁹⁰¹ von innen.⁹⁰² Aus der Überzeugung heraus, für die Bildung und Erziehung der sich zunehmend politisierenden Massen zuständig zu sein und damit einen in hohem Maße systemrelevanten Beitrag zu leisten, schloss sich die deutsche Volksschullehrerschaft in Vereinen und Organisationen zusammen, um mit Nachdruck für eine dem eigenen Selbstverständnis entsprechende soziale Stellung ihres Standes einzutreten.

Diese Ineinsetzung von Pädagogik und vaterländischem Auftrag legt die Ausgangsannahme nahe, dass die Türkei als zentraler Gegenstand großdeutscher Zukunftsvisionen – anders als es Zymeks Untersuchung vermuten lässt – sehr wohl auch im pädagogischen Diskurs auftauchte. Aus diesem Grund stützt sich die vorliegende Untersuchung auf ein Quellenkorpus, das sowohl pädagogische Fachzeitschriften als auch, zu einem großen Teil regionale, Standes- und Nachrichtenblätter des Volksschullehrerstandes, eben Lehrerzeitungen, einschließt.

898 Vgl. Killmann: *Pädagogische Presse (Höheres Schulwesen)*, 1907, S. 510–521.

899 Eine trennscharfe Zuordnung scheint nicht möglich, auch in Lehrerzeitungen werden Inhalte mit wissenschaftlichem Anspruch verhandelt; ebenso werden in der Fachpresse mitunter Fragen zur Stellung des Lehrers diskutiert. Es kann sich demnach nur um ein Zuordnungskriterium handeln, das den überwiegenden Charakter einer Zeitschrift beurteilt.

900 Ziegler, C.: *Pädagogische Presse (Volksschulwesen)*. In: Rein, Wilhelm (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage, 6. Band, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1907, S. 521–526, hier 523.

901 Kaiser Wilhelm II.: *Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890*. In: Giese, Gerhardt (Hg.): *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Göttingen: Musterschmidt 1961, S. 196–200, hier 196.

902 Vgl. Stübiger, Heinz: „Erziehungsfragen sind nun einmal nationale Fragen“. Ludwig Gurlitts Beitrag zur Nationalerziehungsdebatte im wilhelminischen Deutschland. In: ders.: *Nationalerziehung, Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2006, S. 273–293.

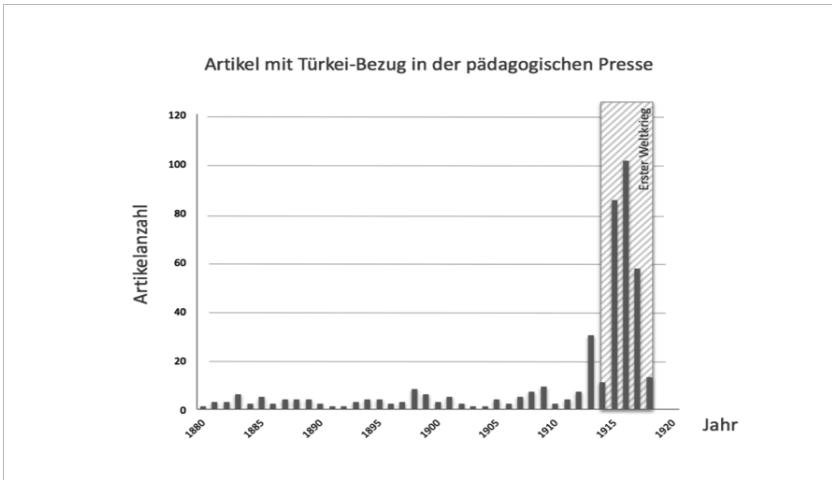


Abb. 8: Artikel mit Türkei-Bezug in der pädagogischen Presse, 1880–1920 (eigene Darstellung).

Mit Abstand die meisten Artikel des konkreten Korpus entfallen auf die Jahre des Ersten Weltkrieges, die eine vergleichsweise geringe Spanne des untersuchten Zeitraumes (1888–1918) bilden. Obwohl in den Kriegsjahren etliche Publikationsorgane, auch pädagogische Zeitschriften, ihr Erscheinen einstellten, wurde im Jahr 1916 der Höchststand erreicht. Die Graphik deutet auf das relationale Verhältnis zwischen dem Türkei-Diskurs in Pädagogik und Lehrerschaft und den sich verändernden geopolitischen Interessen des Kaiserreiches hin: Im selben Maße, in dem das Osmanische Reich für die Weltmachtpläne Wilhelms II. an Bedeutung gewann, stieg die Anzahl von Artikeln mit Türkeibezug in der pädagogischen Presse. Dass dabei eine Überlagerung verschiedener Diskursebenen stattfand, zeigt die Tatsache, dass viele Artikel des Korpus aus der politischen Tagespresse übernommen wurden. Die durch das Kriegsbündnis geformte „Schicksalsgemeinschaft“ und die wachsenden deutschen Einflussversuche auf den Reformprozess im Osmanischen Reich ließen die Türkei-Berichterstattung in den Massenmedien zunächst anschwellen. Von hier aus wurden Türkei-Artikel in die pädagogische Presse übernommen und darin enthaltenes Wissen im pädagogischen Feld verbreitet.

Wiederabdrucke von Artikeln aus der politischen Tagespresse [...] waren keineswegs unüblich, sondern Teil des Selbstverständnisses der pädagogischen Presse, ihre Leserschaft über alle beruflich relevanten Belange rasch und umfassend und auch mit überregionalen Bezugnahmen zu informieren. Die Praktik der Wiederabdrucke bildete eine wirkmächtige Schnittstelle zwischen dem massenmedial vermittelten politisch-propa-

gandistischen und dem pädagogischen Diskurs, die beide in ihrem Zusammenwirken das Alltagswissen im pädagogischen Feld formten.⁹⁰³

Darüber hinaus lieferten Nachdrucke den Akteuren im pädagogischen Feld einen guten Anhaltspunkt dafür, ob sie mit ihren Themen auf anderen Diskursebenen Gehör fanden, und halfen gleichzeitig dabei, redaktionellen Mehraufwand zu vermeiden. Letzteres war insofern von Bedeutung, als Herausgeber, Schriftleiter und Mitarbeiter von Lehrerzeitungen (sofern nicht zum Kriegsdienst eingezogen) fast ausnahmslos selbst berufstätige Lehrer waren, die die „lebendige Fühlung mit der Schule“⁹⁰⁴ wahren und über „die Sorgen und Wünsche der Lehrerschaft (aus ureigenem Erleben)“⁹⁰⁵ berichten wollten.

Das in der pädagogischen Presse zirkulierende Wissen unterlag Beschränkungen: Schon vor Kriegsbeginn dürfte der Wunsch nach dem Gelingen deutscher Weltmachtpläne zur Rücksicht auf die Vorgaben und Ziele der offiziellen deutschen Außenpolitik angehalten haben. Seit Beginn des Krieges herrschte obendrein eine strenge „Militärzensur“⁹⁰⁶, die oppositionelle Sprecherpositionen endgültig in den Bereich des Nicht-Sagbaren verwies und die Aufrechterhaltung einer unabhängigen pädagogischen Presse deutlich erschwerte. Wiss- und Sagbares über die Türken und die Türkei nahm demnach nicht im gleichen Maß zu wie die bloße Zahl von Zeitschriftenartikeln zu diesem Thema; Herausgeber von Lehrerzeitungen standen vielmehr auch untereinander in einem regen „Tauschverkehr“⁹⁰⁷. Tatsächlich erschienen einige Artikel des konkreten Korpus in bis zu neun verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften. Doppelungen und Wiederabdrucke zeugen sowohl von der Zirkulation des Wissens innerhalb des pädagogischen Feldes als auch von Verschränkungen mit anderen Diskursebenen und liefern außerdem einen Eindruck davon, wie man im Deutschen Reich überhaupt Informationen über die Türkei erhielt.

Auf der Basis von pädagogischen Fachzeitschriften sowie Schul- und Lehrerzeitungen wird im Folgenden der Diskurswandel nachgezeichnet, der den Prozess der (wirtschafts-)politischen Annäherung zwischen Osmanischem Reich und Deutschem Reich begleitete, und im Hinblick auf die Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums interpretiert. Dabei geht die Analyse der Frage nach, wie sich die weltmachtpolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches

903 Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang, 2018, S. 15–59, hier 42.

904 Soll eine Lehrerzeitung von einem „unabhängigen“ Redakteur geleitet werden? Schul-Blatt für Thüringen und Franken, 49.1 (1906), S. 7 (Nachdruck aus Frankfurter Schulzeitung).

905 Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 14.

906 Pürer, Heinz/Raabe, Johannes: Presse in Deutschland. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Konstanz: UVK, 2007, S. 63.

907 Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 14.

auf das Türken- und Türkeibild und das damit verbundene, für „wahr“ gehaltene Wissen auswirkten und wie sich in Pädagogik und Lehrerschaft berufsspezifische Interessen und Hoffnungen damit verbanden, die geopolitischen Interessen des Kaiserreiches an der Türkei zu flankieren.

5.1 Die Türkei – (k)ein Platz an der Sonne

Als der spätere Reichskanzler Bernhard von Bülow, vormals Staatssekretär im AA, im Dezember 1897 die imperialen Ambitionen des Deutschen Reiches metaphorisch als Streben nach einem „Platz an der Sonne“ fasste, spitzte sich darin das koloniale Begehren zu, das – wie Susanne Zantop zeigt – bis in die Zeit der Aufklärung zurückreicht.⁹⁰⁸ In den Augen der Bülow'schen Zeitgenossen musste das Deutsche Kaiserreich zwangsläufig dem „Trieb zur Ausdehnung“ nachgeben und sich von der Groß- zur Weltmacht entwickeln, um nicht „im Gefolge Englands“ unterzugehen⁹⁰⁹. In einer bereits weitgehend aufgeteilten Welt verwies der österreichische Orientalist Aloys Sprenger (1813–1893) 1886 auf den Orient als das einzige noch nicht von einer der „emporstrebenden Nationen in Beschlag“ genommenen Gebiete und als das „lohnendste Kolonisationsfeld für die Gegenwart“⁹¹⁰. Auch Rohrbach hatte auf der Suche nach einem „erreichbaren“⁹¹¹

908 Vgl. Zantop: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*, 1999.

909 „Ein mit England verbundenes Deutschland bleibt stets eine unselbständige Größe. [...] Es kann sein, daß England uns, wenn wir mit ihm gehen, alle seine Häfen offen hält, die deutsche Sprache aber wird dann nur ein Dialekt der englischen Weltsprache, die deutsche Volksseele geht dann ein, wie etwa die dänische oder polnische Volksseele. Sie wird noch lange zucken und bluten, aber leben, siegen, herrschen, wirken kann sie nur, wenn unser Volk in der gegenwärtigen Geschichtsperiode keinen Fehler macht, der später nie wieder gut gemacht werden kann. Keine Verbrüderung mit England.“ Naumann: *Asia*, 1901, S. 142, 144f. – Ein Memorandum des deutschen Botschafters in Konstantinopel, Hans Freiherr von Wangenheim, zur deutschen Imperialismusstrategie im Osmanischen Reich zeigt eine gegenläufige Haltung. Es stellt als Reaktion auf das Ende des Balkankrieges im Mai 1913 die baldige Aufteilung der Türkei und daraus folgend einen „schweren Konflikt mit England“ in Aussicht. Um diesem zuvorzukommen, plädiert von Wangenheim für eine „englisch-deutsche Zusammenarbeit auf türkischem Boden“. Diese Position wird in der pädagogischen Presse nicht thematisiert – nicht zuletzt, da sie mit Ausbruch des Ersten Weltkrieges kurze Zeit später hinfällig geworden sein dürfte. Der Botschafter in Konstantinopel Freiherr von Wangenheim an den Reichskanzler von Bethmann Hollweg, 21. Mai 1913. In: *Die Grosse Politik der Europäischen Kabinette 1871–1914*. 38. Band: *Neue Gefahrenzone im Orient 1913–1914*. Hg. von Johannes Lepsius, Albrecht Mendelssohn Bartholdy und Friedrich Thimme, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt für Politik und Geschichte, 1926, S. 41–48, hier 43f., 46.

910 Sprenger, Aloys: *Babylonien, das reichste Land in der Vorzeit und das lohnendste Kolonisationsfeld für die Gegenwart. Ein Vorschlag zur Kolonisation des Orients*. Heidelberg: Winter, 1886, S. 280f.

911 Vgl. Rohrbach: *Deutschland unter den Weltvölkern*, 1908, S. 168.

Zielgebiet für die Verwirklichung eines „Größeren Deutschlands“⁹¹² den Blick gen Osten gerichtet:

[E]in freies Gebiet, das deutscher Massenauswanderung offen stände und politisches Besitztum des Mutterlandes werden könnte, ist nirgends mehr vorhanden. [...] Was England in Persien gelungen ist [nämlich dessen wirtschaftliche Beherrschung], das müssen wir an einer anderen Stelle versuchen, wo die Bedingungen des Gelingens noch viel verheißungsvoller sind als dort: in Anatolien, Mesopotamien, Babylonien, mit einem Wort im Gebiet der zukünftigen Bagdadbahn, namentlich aber in den eigentlich zukunftsreichen Teilen desselben, den Ländern am Euphrat und Tigris.⁹¹³

Rohrbachs Ausführungen trugen maßgeblich dazu bei, dass sich am Ende des 19. Jahrhunderts ein bis dato oft nur diffus belegbares Kolonialinteresse an der Türkei endgültig zu einem semi-kolonialen Projekt auszuformen begann.⁹¹⁴ Einem gemeinsamen Wirtschaftsraum mit der Türkei schrieb man das Potential zu, den Mangel an deutschem Kolonialbesitz zu kompensieren und einen „Ersatz“ dafür zu liefern, daß es dem Deutschen Reich, „solange die Grundzüge der gegenwärtigen politischen Gesamt-Konstellation in Geltung bleiben, versagt ist, eigene überseeische Auswanderungsgebiete zu erwerben“⁹¹⁵. Diese Abkehr von Bismarcks Politik deutscher Saturiertheit hin zur Programmatik eines „Größeren Deutschlands“ gestalteten Lehrerschaft und Pädagogik rege mit. Entsprechend lässt sich für die wilhelminische Ära eine Zunahme nicht nur der Türkei-Berichterstattung in der pädagogischen Presse feststellen, sondern auch von Narrationen, die darauf abzielen, die Türkei als „erstrebenswerte[s] und erreichbare[s] Ziel“⁹¹⁶ imperialen Engagements auszuweisen sowie hegemoniale Ambitionen im Orient zu legitimieren. Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges und die damit verbundene Hoffnung auf eine gänzliche Neuverteilung von Kolonien und Einflussgebieten durch die Unterwerfung der Ententemächte ließen expansionistische Ambitionen und hegemoniale Ansprüche des Deutschen Reiches noch deutlicher hervortreten. Dem „kleinen“ Waffenbruder wurde im Rahmen der deutschen Kriegsziel-Diskussion daher eine exponierte Stellung eingeräumt:

Einer so eindringlichen Behandlung des Gegenstandes [gemeint ist die asiatische Türkei] mag zur Begründung dienen das gegenwärtig hohe Interesse unsererseits und un-

912 Seit April 1914 gab Paul Rohrbach zur Verbreitung seiner gleichnamigen Programmatik eines deutschen Imperialismus gemeinsam mit Ernst Jäckh die Wochenschrift *Das größere Deutschland* heraus. Vgl. Burger: *Theodor Heuss als Journalist*, 1999, S. 192.

913 Rohrbach: *Deutschland unter den Weltvölkern*, 1908, S. 158, 161.

914 Vgl. Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika: Einleitung. In: dies.: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 7–19, hier 15.

915 Rohrbach: *Deutschland unter den Weltvölkern*, 1908, S. 164.

916 Ritter, Albert: *Berlin – Bagdad. Der Volkserzieher*, 17.17 (1913), S. 129–130, hier 129.

seres Verbündeten, sowie das unserer Feinde, vorzüglich aber der Krieg selbst mit der einen wichtigen Folgewirkung, daß er uns den Weg nach Osten weiter auftun wird.⁹¹⁷

Wie man sich im pädagogischen Feld den deutschen Platz an der türkischen Sonne ausmalte und welche Strategien zu seiner Erreichung diskutiert wurden, wird im Folgenden nachgezeichnet.

Ein „Garten Gottes“ in der Türkei

Die Expansionspolitik des Deutschen Reiches im Allgemeinen und seine Orientpolitik im Besonderen resultierten nicht zuletzt aus einer „Fülle volkswirtschaftlicher Fragen“⁹¹⁸, die durch den Wandel von der Agrar- zur Industriegesellschaft aufgekommen waren. Das starke Bevölkerungswachstum seit Beginn der Hochindustrialisierung hatte die Angst geschürt, die Agrarproduktion des Deutschen Reiches werde zukünftig nicht ausreichen, um die Versorgung mit Nahrungsmitteln zu gewährleisten. Expansionsbefürworter hofften deshalb, Rohstoffe aus dem Ausland zu importieren, sie mittels deutscher Industrietechnik zu „verkaufsfähige[n] Fabrikaten“⁹¹⁹ (im Falle der Türkei vor allem Stoffe, Waffen, Munition, Maschinen und Eisenwaren) zu „veredeln“ und mit „Mehrwert“⁹²⁰ wieder zu exportieren, um mit dem so erwirtschafteten Gewinn den Import von Nahrungsmitteln zu finanzieren. Der linksliberale Politiker Naumann stellte dazu in seinem im Anschluss an die Orientreise des Kaisers publizierten und breit rezipierten Reisebericht *Asia* (1899) ausführliche Überlegungen an:

Wir sind ein wachsendes Volk. Bald wird unsere Ziffer 60 Millionen betragen, bald 70 Millionen Menschen. Diese Millionen wollen Brot und Arbeit. Vom deutschen Acker allein werden wir nie wieder leben können. Man erhalte unsere Landwirtschaft so gut es geht, dennoch brauchen wir jährlich mehr Schrote, die für den Weltmarkt rauchen.⁹²¹

Mit der deutschen Türkeipolitik verband sich entsprechend vor allem die Hoffnung, das Deutsche Reich könne sowohl neue Nahrungsmittel- als auch Rohstoffquellen erschließen und darüber hinaus einen Absatzmarkt für die „Überfülle seiner Kulturgüter“⁹²² finden. Für beide Zwecke hielt man auch in Pädagogik und Lehrerschaft die Türkei mehr als „geeignet“; man war überzeugt, hier endlich

917 Thieme, Paul: Die asiatische Türkei. Die Volksschule, 11.16 (1915), S. 647–662, hier 647.

918 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 538.

919 Schmell: Was ist uns der Orient? Deutsche Lehrer-Zeitung, 29.31 (1916), S. 401–402, hier 402 (nach einem Vortrag von Paul Rohrbach).

920 Rohrbach: Deutschland unter den Weltvölkern, 1908, S. 21, 22.

921 Naumann: *Asia*, 1901, S. 144.

922 Komischke, W.: Die Bagdadbahn. Katholische Schulzeitung für Norddeutschland, 19.49 (1902), S. 721–724, hier 721.

Zielgebiet und Nährboden für die deutsche „Entwicklungsfähigkeit“⁹²³ gefunden zu haben.

Die deutschen expansionistischen Ambitionen konzentrierten sich zeitweilig auf Kleinasien (Anatolien), die einstige „Kornkammer der alten Welt“⁹²⁴ mit Getreidehandel und Wollproduktion im Mittelpunkt, bevorzugt aber auf Babylonien und Mesopotamien, die beiden „größten Gebiete zusammenhängender Anbaumöglichkeit in Westasien“⁹²⁵. Zwischen Euphrat und Tigris gelegen, werden sie auch in der pädagogischen Presse als „Land von märchenhafter Fruchtbarkeit“⁹²⁶, „größer und wertvoller als das Nilland“⁹²⁷ imaginiert. Ihr Rohstoffreichtum, besonders die „gewaltige[n] Petroleumquellen“, die als Betriebsstofflieferant für moderne, leistungsfähige Großkampfschiffe gegenüber Kohleenergie sprunghaft an Bedeutung gewannen, veranlassten im pädagogischen Feld zu der Hoffnung, das Deutsche Reich werde alsbald zu den „starken Seemachtstaaten“⁹²⁸ England und Russland aufschließen. So gut wie jeder Bericht von den Bodenschätzen und Naturreichtümern des türkischen Reiches schwärmt von den dereinst „reichsten Ländern des Erdkreises“⁹²⁹, die nicht verloren, sondern bloß „vernachlässigt“⁹³⁰, „seit Jahrtausenden vergessen und verschüttet“⁹³¹ seien, nur darauf warteten, aus dem „Dornröschenschlaf“⁹³² geweckt und dann „als agrarische und bergmännische Ergänzung“⁹³³ des Deutschen Reiches ertragreiches Zielgebiet „kommerzieller und industrieller Expansion“⁹³⁴ zu werden.⁹³⁵

923 Schubert, R.: Der Orient und der Weltkrieg. Zeitschrift für gewerblichen Unterricht, 30.13 (1915), S. 154–155, hier 154 (nach einem Vortrag von Ernst Jäckh).

924 Komischke: Die Bagdadbahn, 1902, S. 722.

925 Rohrbach, Paul: Die Länder der Bagdadbahn. Jahresbericht des Vereins für Erdkunde zu Metz, 24 (1904), S. 84–86, hier 84.

926 Lüher-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 379.

927 Jost, H.: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft (Fortsetzung statt Schluß). Mecklenburgische Schulzeitung, 47.4 (1916), S. 18–20, hier 19.

928 Weiß, A.: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse. Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, 9.3/4 (1916), S. 80–91, hier 90.

929 Komischke: Die Bagdadbahn, 1902, S. 722.

930 Deutschland und die Türkei. Elsass-Lothringisches Schulblatt, 45.15 (1915), S. 292–298, hier 295.

931 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 539.

932 Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, S. 41.

933 Schubert: Der Orient und der Weltkrieg, 1915, S. 154.

934 Wirth, Albrecht: Deutschtum und Türkei. Der Volkserzieher, 12.21 (1909), S. 161–162, hier 162.

935 Bereits Moltke hatte ein starkes Interesse für die Türkei in der deutschen Öffentlichkeit geweckt, für eine aktive deutsche Orientpolitik geworben und ausgiebig von den Naturschätzen des Zweistromlandes geschwärmt: „Eichen und Platanen bekleiden die Höhen, die Täler sind von Feigen-, Oel-, und Nuß-Bäumen, Granaten, Wein und Oleander erfüllt; das Korn, in die breiten Furchen des braunen Bodens ausgestreut, giebt den reichsten Ertrag, und wo der Mensch gar nichts gethan, da ruft die Natur den prachtvollsten, mit Millionen buntfarbiger Blumen durchwebten Graswuchs hervor, der fast jeden Abend durch die Wolken erfrischt wird, welche sich um

Die Zukunftsmöglichkeiten in der Türkei, hieß es triumphierend, seien „wunderbar, weit und lockend“⁹³⁶. Allein die geringen Niederschlagsmengen und die fehlenden Bewässerungsmöglichkeiten, die eine steppenartige bis wüstenähnliche Vegetation verursachten, unterschieden das Land noch vom „Garten Gottes“⁹³⁷. Zwar verfüge Kleinasien über zahlreiche Landseen gigantischen Ausmaßes, natürliche Wasserreservoirs, mit denen sich ganze Landstriche bewässern ließen, doch für „kostspielige Pumpwerke und Kanäle“ fehle es der türkischen Bevölkerung sowohl an technischer Kenntnis als auch – „wie sollte es bei der dürftigen Bewässerung auch anders sein“⁹³⁸ – am notwendigen Kapital. Weil außerdem einheimische Banken fehlten, das Steuersystem des Osmanischen Reiches türkische Bauern gegenüber Armeniern und Griechen „stets übervorteilt“⁹³⁹ sowie Übergriffe von „räuberischen Araber und Kurden“ drohten, dürfe es nicht verwundern, resümierte ein Beitrag in *Die Volksschule*, dass die „Aussichtslosigkeit für Reichtumserwerb“ den türkischen Bauern bisweilen „gleichgültig, träge, faul, liederlich“ gemacht habe und sich ein jeder „mit einem Ertrage, der zum Unterhalt für ihn und seine Familie genügt“⁹⁴⁰, zufriedengebe.

Dabei ließen sich, sinnierte man, durch die Lösung der Bewässerungsfrage in der Türkei leicht „50 Prozent Kulturboden“ herstellen, der dann leicht „ca. 120 Millionen Menschen ernähren“⁹⁴¹ könnte. Wer wie Rohrbach für das Jahr 1925 von 80 Millionen Einwohnern im Deutschen Reich ausging,⁹⁴² dem versprachen diese Zahlen, die Türkei – mit ihren „etwa 20 Millionen“⁹⁴³ Einwohnern – würde mit Leichtigkeit *sowohl* die eigene *als auch* die Lebensmittelversorgung des Deutschen Reichs sicherstellen. Die Zahlen dazu gingen jedoch mitunter weit auseinander: Kaum ein Beitrag räumte ein, dass eine gesicherte Grundlage für solche Aussagen, Statistiken über die Bevölkerungszahl und -dichte der Türkei, nicht vorlag und die

die nahen Gipfel ansammeln. Pferde, Schafe, Kühe, Ziegen gedeihen zu besonderer Güte; in den Bergen liegt das Steinsalz zu Tage, und was sie sonst für Schätze in ihrem Inneren verschließen mögen, hat, glaub' ich, noch kein Mineraloge erforscht.“ Moltke, Helmuth von: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. Berlin: Ernst Siegfried Mittler, 1841, S. 268f.

936 Lüher-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 377.

937 Busemann, L.: Mesopotamien. Wissenschaftliche Beilage der Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen, 46.2 (1916), S. 7–8, hier 8.

938 Busemann, L.: Kleinasien. Volksbildung, 46.13 (1916), S. 252–254, hier 253.

939 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 82.

940 Thieme: Die asiatische Türkei, 1915, S. 658, 659.

941 Scherer, H.: Deutschland und der Orient. Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, 8.11/12 (1915), S. 270–280, hier 275.

942 Rohrbach: Deutschland unter den Weltvölkern, 1908, S. 20.

943 Scherer, H.: Türkei und Deutschland (Fortsetzung). Die Lehrerfortbildung, 2 (1917), S. 461–467, hier 463.

sanguinischen Hoffnungen der Presse allenfalls auf einer „Schätzung“⁹⁴⁴ beruhten. Einzig ein Beitrag in der *Katholischen Schulzeitung für Norddeutschland* wagte, die undurchsichtige Informationslage zu beanstanden. Er warf Orientkennern wie Rohrbach und Sprenger vor, „ungenau Messungen und falsche Berechnungen arabischer Schriftsteller aus dem Mittelalter ohne genügende Prüfung als Grundlage ihrer Ausführungen übernommen“ und dadurch maßgeblich zur Verbreitung einer „irrigen“⁹⁴⁵ Vorstellung von der Fruchtbarkeit des türkischen Bodens beigetragen zu haben.

In der Regel schienen derlei kritische Einwände ungehört zu verhallen; stattdessen überwog die Euphorie, ein erreichbares Zielgebiet für den deutschen Expansionismus, „eine Kornkammer für ganz Europa“⁹⁴⁶ entdeckt zu haben. Um aus ihr Profit zu schlagen, baute man vor allem auf die „Hilfe deutschen Kapitals“⁹⁴⁷. Reiche Bankiers, Kaufleute und Fabrikanten des prosperierenden Deutschlands fänden in der Türkei neue Märkte und zahlreiche Möglichkeiten zur lohnenden Investition. Bedenken, dass das Klima dort „bei jeglicher fehlenden künstlichen Bewässerung nur Steppenbildung“⁹⁴⁸ bedinge, wurden im Vertrauen auf die deutsche Superiorität zerstreut: „Das Volk, das der asiatischen Türkei die sie erst erschließende Hauptbahn schuf, ist auch imstande, die schwierigen Bewässerungsfragen Mesopotamiens zu lösen.“⁹⁴⁹

Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang gerne auf bereits bestehende deutsche Bewässerungsprojekte in der Türkei, unter anderem der *Deutsch-Levantini-schen Baumwoll-Gesellschaft*, einer Tochtergesellschaft der Deutschen Bank mit Sitz in Dresden, die seit 1905 Anstrengungen unternahm, die Region um Adana künstlich zu bewässern und so neue Anbaugelände zu erschließen.⁹⁵⁰ Durch ihre Pionierarbeit, verbreitete die *Deutsche Levante-Zeitung*, sei die Baumwollerte zwischen 1904 und 1913 bereits „um das Anderthalbfache gesteigert worden“⁹⁵¹. Insgesamt, so eine gängige Annahme, könnte in Kleinasien durch „künstliche

944 Ebd.

945 Komischke: Die Bagdadbahn, 1902, S. 723.

946 Hofmann, B.: Die Türkei im Weltkrieg. Thüringer Lehrerzeitung, 4.49 (1915), S. 688–691, hier 689.

947 Vgl. Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 86.

948 Lühr-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 379.

949 Meyer, Johannes: Berlin – Konstantinopel – Bagdad. Eine methodische Einheit zeitgemäßer Erdkunde. *Deutsche Schulpraxis*, 36.24 (1916), S. 189–190, hier 190 (Nachdrucke in *Lehrerzeitung für die Provinzen Ost- und Westpreußen*, 47.5 (1916), S. 19–20; *Pädagogische Woche*, 12.47 (1916), S. 351–352).

950 Dass die Deutsch-Türkische Vereinigung ihre erste Propagandaschule im Frühjahr 1914 ausgerechnet in Adana eröffnete, war unter diesen Umständen kein Zufall.

951 Deutsch-Orientalische Handelsgesellschaft. *Deutsche Levante-Zeitung*, 6.11 (1916), S. 415–416, hier 415.

Eindeichung und künstliche Bewässerung⁹⁵² eine Fläche von 300.000 Hektar zum Anbau von Baumwolle gewonnen werden. Überhaupt sei keine Region besser für den Anbau von Baumwolle geeignet als die anatolische Ebene, weshalb auf ihr die Hoffnung ruhte, die „Emanzipierung von dem amerikanischen Baumwollmarkte“⁹⁵³ zu gewährleisten.

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.⁹⁵⁴

In Konya, dem Endpunkt der 1896 in Betrieb genommenen anatolischen Zweigbahnstrecke Eskişehir–Konya, war man ähnlich vorgegangen. Die *Gesellschaft für die Bewässerung der Konia-Ebene*, eine Gründung der *Anatolischen Eisenbahn-Gesellschaft* mit Sitz in Frankfurt am Main, hatte der Türkei zugesichert, „die Sumpf- und Oedländereien in Kleinasien [...] zu kultivieren“⁹⁵⁵ und so zur Stärkung der türkischen Landwirtschaft, dem wichtigsten Wirtschaftszweig des Landes beizutragen.⁹⁵⁶ Durch künstliche Bewässerung aus dem Beyşehir-See sei bereits „ein Gebiet von 50000 ha“ gewonnen worden und nun eine Ertragssteigerung von „2000 auf 20 000 Waggon Zerealien“⁹⁵⁷ zu erwarten. Erfolgsmeldungen wie diese mündeten in den Plan, auch und erst recht in Mesopotamien, wo noch „10fach größere Flächen“⁹⁵⁸ der Bewässerung harren, „deutschen Unternehmergeist“⁹⁵⁹ in Anwendung zu bringen. Immerhin waren die Erträge allein für diese Region auf „jährlich 1 Million Tonnen Weizen, auf 2 Millionen Zentner Baumwolle, so-

952 Thieme: Die asiatische Türkei, 1915, S. 649.

953 Komischke: Die Bagdadbahn, 1902, S. 723. Vgl. ähnlich Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 91.

954 Lüher-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 377.

955 Kley, Otto: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei. Westdeutsche Lehrer-Zeitung, 23.52 (1915), S. 625–627, hier 625 (Nachdruck in Pädagogische Woche, 12.6 (1916), S. 37–39).

956 Vgl. Mühlmann, C.: Die deutschen Bahnunternehmungen in der asiatischen Türkei 1888–1914, V. Weltwirtschaftliches Archiv, 24 (1926), S. 365–399, hier 365.

957 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 539. – Die Hamburgische Schulzeitung hatte zur Inbetriebnahme der anatolischen Zweigbahn bis Konya bereits 1896 einen umfangreichen Artikel über die Physiologie des türkischen Weizens und seine Anbaubedingungen veröffentlicht. Vgl. Timm, R.: Der türkische Weizen. Zea Mays. Hamburgische Schulzeitung, 4.39 (1896), S. 327–328.

958 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 540.

959 Ebd.

wie auf Millionen Schafe und Hornvieh (mit Wolle und Häuten)⁹⁶⁰ geschätzt worden.

Die Bagdadbahn

Die Euphorie im pädagogischen Feld für deutsche Expansionsvorhaben im Osmanischen Reich ging nicht nur auf die Fülle der in der Türkei vermuteten Naturschätze zurück, sondern hing überdies mit den dort unter deutscher Leitung erfolgten Bahnbauten, allen voran der Bagdadbahn zusammen. Kaum ein außenpolitisches Projekt des deutschen Kaiserreiches hatte dermaßen viel Aufmerksamkeit erhalten; und auch die pädagogische Presse feierte sie als „größte[n] Erfolg deutscher Diplomatie“⁹⁶¹. Der Bagdadbahn gedachte man die Aufgabe zu, „die natürlichen Reichtümer“ des Landes zu erschließen und die Türkei mit dem „Piff der Lokomotive [...] aus dem jahrhundertelangen Schlummer zum neuen Leben zu erwecken“⁹⁶². Von dem Bau eines Schienenstranges durch „Kleinasien und Mesopotamien bis zum Persischen Meerbusen“⁹⁶³ erhoffte man sich zunächst vor allem wirtschaftliche Vorteile: eine von feindlicher Flottenmacht unbehelligte Hauptverkehrsader von Hamburg bis nach Bagdad, die das dünn besiedelte Hinterland der asiatischen Türkei erschließen, die Absatzmöglichkeiten und damit die Zahl potentieller Anbaugelände erhöhen, die „Neubesiedlung des fast entvölkerten Landes“⁹⁶⁴ mit tatkräftigen Arbeitskräften ermöglichen und den deutschen Markt mit Importgütern versorgen würde. Erst durch die vertraglich abgesicherten Vereinbarungen zum Bau der Bagdadbahn waren die Voraussetzungen geschaffen worden, unter denen sich sämtliche Anstrengungen, dem Boden des Zweistromlandes „seine frühere Fruchtbarkeit wieder zu verschaffen“⁹⁶⁵, für deutsche Investoren überhaupt lohnten.

Jeder Handel und Verkehr, der, um Gewinn einzubringen sich in den Welthandel und Weltverkehr eingliedern muß, erfordert heut' eine schnelle Beförderung von Personen und Gütern. Wenn nun der Bauer im Euphrat-Tigris-Lande auch viel größere Mengen von Datteln, Oliven, Ölgewächsen, Tabak, Weizen, Gerste, Baumwolle, Schafwolle

960 Ebd.

961 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 80. – Die *Deutsche Schulpraxis* brachte unter dem Titel „Berlin – Konstantinopel – Bagdad“ eine weitverbreitete „methodische Einheit zeitgemäßer Erdkunde“ und liefert damit einen Einblick, wie das Thema Bagdadbahn um 1916 in der Schule aufbereitet wurde. Unterrichtsziel war die Erkenntnis, eine direkte Verbindung von Berlin über Konstantinopel nach Bagdad „in den Händen Deutschlands und seiner Verbündeten ist von größter wirtschaftlicher, politischer und militärischer Bedeutung für die Zukunft“. Meyer: Berlin – Konstantinopel – Bagdad, 1916, S. 189.

962 Komischke: Die Bagdadbahn, 1902, S. 722f.

963 Ebd. S. 722.

964 Ebd. S. 723.

965 Deutschland und die Türkei, 1915, S. 295.

erzeugte, so würde er damit doch nichts gewonnen haben, solange er die Dinge nicht mehr auf den großen Markt, besucht von vielen Käufern, bringen kann.⁹⁶⁶

Nur vereinzelte Stimmen wagten, die Transportmöglichkeiten auf dem Schienenweg etwas differenzierter in den Blick zu nehmen: Ein kompletter Warenaustausch über den Schienenstrang, gab ein Beitrag der *Badischen Schulzeitung* zu bedenken, sei schlicht utopisch, da die „Frachtkosten in's Unerschwingliche“⁹⁶⁷ steigen würden. Letztlich diene die Bagdadbahn vor allem dem Personen- und Postverkehr. Theoretisch, so die Überlegung, könne man auch „von Mannheim über die Donau ins Schwarze Meer fahren, ja, wenn einer der Rhein-Donau-Verbindungskanäle zur Ausführung kommt, sogar von Amsterdam bis Konstantinopel quer durch Europa“⁹⁶⁸. Dennoch bleibe der Seeweg für den Transport von „Massenwaren“⁹⁶⁹ weiterhin vorzuziehen.

Das schien auch die Seeblockade der Engländer im Krieg eindrücklich unter Beweis zu stellen. Das Bedrohungsszenario einer abgeschnürten Nachschubzufuhr ließ die bereits seit langem gefürchtete systematische Unterversorgung der deutschen Zivilbevölkerung mit Lebens- und Nahrungsmitteln plastisch hervortreten. Entsprechend stark war der Wunsch, nach siegreichem Kriegsende eine Fortsetzung der Bagdadbahn bis zum Persischen Golf sicherzustellen.⁹⁷⁰ Erst wenn sämtliche Transporthindernisse aus dem Weg geschafft und ein reibungsloser, durchgängiger Verkehr mit der Türkei über Bulgarien bis zum Meer hergestellt wäre, würde „England seinen Aushungerungsplan nicht einmal theoretisch aufstellen können“⁹⁷¹. „Wir müssen Rohprodukte aller Art für unsere Industrie einführen und Industrieprodukte ausführen, ohne von unseren Feinden daran verhindert werden zu können. Das ist nach der Unverletzlichkeit der Grenzen das Hauptziel unserer Politik.“⁹⁷²

Die Verwirklichung eines deutsch-türkischen Wirtschaftsraumes hing maßgeblich von dem Fortbestand des Osmanischen Reiches, seiner außenpolitischen Stärkung und territorialen Integrität ab. Ebenso wie die türkischen Machthaber und die deutsche Regierungspolitik fürchteten man daher auch in Pädagogik und Lehrerschaft die „Aufteilung der Türkei“⁹⁷³ oder zumindest eine „Schmäling ihres

966 Thieme: Die asiatische Türkei, 1915, S. 658.

967 Spitzer, Karl: Deutschland und die Türkei. *Badische Schulzeitung*, 53.25 (1915), S. 195–197, hier 196.

968 Ebd.

969 Ebd.

970 Ursprünglich sahen Vertragsentwürfe zum Bau der Bagdadbahn bereits eine Streckenführung bis zum Persischen Golf vor. Die Umsetzung der Wegstrecke Bagdad–Kuwait scheiterte jedoch an der Intervention der Engländer, die ihre Interessensphäre bedroht sahen.

971 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 91.

972 Spitzer: Deutschland und die Türkei, 1915, S. 196.

973 Jost: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft (Fortsetzung statt Schluß.), 1916, S. 19.

Besitzstandes⁹⁷⁴, bei der fruchtbare Regionen in englische Hände fallen könnten. Die Bagdadbahn werde, so die Hoffnung, zur wirtschaftlichen Erschließung der Türkei, der „zukünftige[n] Unabhängigkeit des Landes vom Ausland“⁹⁷⁵ und damit zur Sicherung ihrer „staatliche[n] Weiterexistenz“⁹⁷⁶ beitragen. Sie stelle die „so ungemein wichtige Verbindung der entferntesten Reichsglieder mit dem Herzen, mit Konstantinopel“⁹⁷⁷ her und erleichtere so nicht nur den zügigen Transport landwirtschaftlicher Produkte, sondern helfe auch, Steuern einzutreiben, entlegene Verwaltungseinheiten (*Vilâyet*) zu kontrollieren und eine bessere Versorgung sowie schnellere Bewegung türkischer Truppenteile an die weit auseinanderliegenden Grenzen des Reiches zu gewährleisten. In der „Brandung des Weltkrieges“⁹⁷⁸ hatte Letzteres auch für die deutschen Interessen stark an Bedeutung gewonnen: Von einer erst noch zu bauenden Zweigbahn zwischen Damaskus und Suez erhoffte man sich ein zügiges Vordringen des Waffenbruders bis an den Suezkanal und in das von England besetzte Ägypten. Auf diese Weise ließe sich nicht nur Englands „Vorherrschaft“⁹⁷⁹ in der Region, sondern auch ein Großteil der Deutschland feindlichen Truppen abseits der Reichsgrenzen militärisch herausfordern.

Unsere Feinde können nicht all ihre Truppen und Schiffe gegen Deutschland und Österreich-Ungarn senden. Ein großer Teil dieser Truppen ist durch die Türken schon kampfunfähig gemacht worden. [...] Die Besetzung von Aden und die Eroberung des Suezkanals durch die Türken wäre ein großer Gewinn für uns. Sie würden vor allem die Ernährung und die Industrie unserer Feinde erschweren.⁹⁸⁰

Wirtschaftliche und militärische Pläne gingen stets mit politischen Überlegungen einher: In Pädagogik und Lehrerschaft wurde erwartet, das Deutsche Reich werde sich durch die Bagdadbahn in den Regionen zwischen Ägypten und Indi-

974 Jost, H.: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft. Mecklenburgische Schulzeitung, 47.3 (1916), S. 12–14, hier 14.

975 Kohlen und Erdöl in der Türkei. Hannoversche Schulzeitung, 53.14 (1917), S. 131.

976 Schmell: Was ist uns der Orient?, 1916, S. 402. – Rosa Luxemburg beurteilte die Auswirkungen der Bagdadbahn dagegen ganz anders. Sie sah in dem vermeintlich „friedlichen Kulturwerk“ vor allem den „Ruin des kleinasiatischen Bauerntums“. Letztlich würden die Ausgaben für das Bahnprojekt die Türkei zum „Schuldner“ eines deutschen Bankenkonsortiums und den türkischen Bauern zum „Objekt eines wohlorganisierten Aussaugungsprozesses zu Nutz und Frommen des europäischen, in diesem Falle vor allem des deutschen Bank- und Industriekapitals“ machen. Junius [Rosa Luxemburg]: Die Krise der Sozialdemokratie. Anhang: Leitsätze über die Aufgaben der internationalen Sozialdemokratie. Bern: Unionsdruckerei, 1916, S. 28, 30.

977 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 539.

978 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 90.

979 Schmell: Was ist uns der Orient?, 1916, S. 402.

980 Deutschland und die Türkei, 1915, S. 296.

en „festsetze[n]“⁹⁸¹, letztlich den Schienenstrang bis Kuwait am Persischen Golf fortführen und damit die Engländer an „empfindlicher Stelle“⁹⁸² treffen. Konkret ging es darum, eine „feste Landbrücke von Aegypten bis Indien in englischer Gewalt“⁹⁸³ zu verhindern, wobei die Bagdadbahn als letzter verbleibender Trennkeil „zwischen der ägyptisch-afrikanischen und indisch-asiatischen Hälfte des britischen Weltreiches“⁹⁸⁴ fungierte. Darstellungen in der pädagogischen Presse zufolge verhinderte allein die Bahn die Verwirklichung „eines großen englischen Wirtschafts- und Handelsgebietes, in lückenloser Geschlossenheit alle Randländer umfassend, vom Kap der guten Hoffnung anfangend, über Aegypten, Arabien, Mesopotamien, Persien, Indien sich fortsetzend, in Australien endend.“⁹⁸⁵ Auch in den Augen von Pädagogik und Lehrerschaft schlossen sich die „Vollendung der englischen Weltherrschaft“ und die eigene „Zukunft als Weltmacht“⁹⁸⁶ gegenseitig aus.

Deutlich tritt an diesen Stellen hervor, worauf der deutsche Expansionismus und die deutschen Kriegshoffnungen letztlich abzielten: die Entwicklung Deutschlands „gleich den übrigen großen Weltvölkern“⁹⁸⁷ England und Russland zur „Weltmacht“⁹⁸⁸, die Realisierung der Vision „Groß-Deutschland“⁹⁸⁹ und damit verbunden das „Blühen und Gedeihen des Deutschtums in der Welt“⁹⁹⁰. Für die Verwirklichung dieses Endziels konnte das militärische Bündnis mit der Türkei nur der Anfang sein; viel mehr noch lagen die Hoffnungen für die „weltpolitische Zukunft“⁹⁹¹ des Deutschen Reiches auf einer für beide Seiten fruchtbaren Nachkriegszeit. „Die Zukunft gehört dem deutschen Volke, das nach dem herrschenden, schweren Kampfe in junger, ungeschwächter Kraft sich aufschwingen und der Welt den Stempel deutschen Geistes aufdrücken wird. ‚An deutschem Wesen wird die Welt genesen!‘“⁹⁹²

981 Hofmann: Die Türkei im Weltkrieg, 1915, S. 688.

982 Von Helgoland bis Bagdad. Schlesische Schulzeitung, 44.29 (1915), S. 370 (nach einem Vortrag von Gottfried Traub, Nachdruck aus Pädagogische Zeitung).

983 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 88.

984 Von Helgoland bis Bagdad, 1915, S. 370.

985 Jost: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft (Fortsetzung statt Schluß.), 1916, S. 19.

986 Ebd. S. 19, 20.

987 Rohrbach: Deutschland unter den Weltvölkern, 1908, S. 18.

988 Scherer: Türkei und Deutschland (Fortsetzung.), 1917, S. 463.

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

990 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Schluß.), 1915, S. 210.

991 Wolff, G.: Vom türkischen Schulwesen. Pädagogische Zeitung, 44.40 (1915), S. 485–486, hier 485.

992 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Schluß.), 1915, S. 210.

Der Traum vom deutschen Mitteleuropa

Im Grunde lieferte erst die Bagdadbahn die Grundlage für einen deutschen Expansionismus im Orient (und darüber hinaus). Die dazugehörige imperialistische Programmatik unter dem Schlagwort „Berlin – Bagdad“ rekurrierte auf die, besonders von Ernst Jäckh popularisierte, *Mitteleuropa*-Idee – die schon seit dem Vormärz in unterschiedlicher Intensität und Ausdehnung anvisierte Vorstellung eines sich selbst genügenden föderativen Wirtschaftsraums. In ihrem Kern fußte sie auf einem engen Zusammenschluss mit Österreich-Ungarn, der – je nach Konzept – eine Ausweitung auf weitere Donau- und Balkanländer vorsah.⁹⁹³ Der Nationalökonom Friedrich List (1789–1846), der in der pädagogischen Presse als „Bismarck der deutschen Volkswirtschaft“⁹⁹⁴ verehrt wurde, hatte mit seiner Idee eines großdeutschen Wirtschaftsraumes den Mitteleuropa-Gedanken maßgeblich geprägt und bereits 1838 ein „deutsches Engagement im osmanischen Bahnwesen gefordert, um den Sultan in die deutsche Abhängigkeit zu treiben, neue Märkte zu erschließen und sich die lukrative Direktverbindung nach Indien durch Mesopotamien zu sichern“⁹⁹⁵.

Durch die Bagdadbahn erlebte das Konzept seine Renaissance und erreichte im Ersten Weltkrieg seinen Höhepunkt.⁹⁹⁶ Es entsprach den Kriegszielen des Deutschen Reiches, die eine Absicherung „nach West und Ost“ vorsahen und zu diesem Zweck die wirtschaftliche und politische Hegemonie des Reiches herzustellen suchten. Die Waffenbrüderschaft mit der Türkei rückte die Vision einer lückenlosen Landbrücke von Mitteleuropa bis zum Orient weiter in den Bereich des Möglichen und setzte eine Verständigung zwischen England und Russland „über das Schicksal der Türkei“⁹⁹⁷ vorerst aus. Auch im pädagogischen Feld machte sich ein gesteigertes Interesse für die Mitteleuropa-Idee, das „territoriale Zukunftsbild von der Elbe zum Euphrat“⁹⁹⁸, bemerkbar. Die Hoffnung war, der „alte Traum des Nationalökonomens Friedrich List“ werde endlich in Erfüllung gehen und eine „politische Brücke zwischen der Nordsee und dem Persischen Meerbusen, als

993 Vgl. Brandt: Von Bruck zu Naumann, 1996, S. 315. – Vor allem für Ernst Jäckh, dessen vielbeachtete Monographie *Der aufsteigende Halbmond der „Orient-Prophetie von Friedrich List“* ein Kapitel widmet, schloss das Mitteleuropa-Bündnis Bulgarien und die Türkei explizit mit ein. Vgl. Jäckh: *Das größere Mitteleuropa*, 1916, S. 6.

994 Schubert: *Der Orient und der Weltkrieg*, 1915, S. 154.

995 Fuhrmann: *Die Bagdadbahn*, 2013, S. 193.

996 Naumanns Werk *Mitteleuropa* (1915) ist angeblich „der größte Bucherfolg, den ein politisches Buch im Kaiserreich nach Bismarcks Gedanken und Erinnerungen je erreicht hat“. Naumann, Friedrich: *Werke*, Bd. 4: *Schriften zum Parteiwesen und zum Mitteleuropaproblem*. Hg. Von Theodor Schieder, bearbeitet von Thomas Nipperdey und Wolfgang Scheder, Köln: Westdeutscher Verlag, 1966, S. 385.

997 Jost: *Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft (Fortsetzung statt Schluß)*, 1916, S. 19.

998 Von Helgoland bis Bagdad, 1915, S. 370.

Puffer zwischen Westeuropa und Rußland⁹⁹⁹ bilden. Entsprechend aufmerksam wurde der deutsch-österreichische Serbienfeldzug verfolgt, durch den es gemeinsam mit den von Osten vordringenden Bulgaren gelungen war, eine durchgängige mitteleuropäische Landbrücke bis zum Osmanischen Reich herzustellen. Damit war der Weg aus der „Belagerten Festung“ wieder frei, bis nach Bagdad, und die Verbindung Deutschlands mit dem Orient erschien als „vollendete Tatsache“¹⁰⁰⁰.

Schon tollten die Züge mit den Naturprodukten Bulgariens über die deutschen Grenzen, schon tragen zahllose Donauschiffe dieselben Schätze gen Regensburg. In kurzer Zeit wird auch die regelmäßige Verbindung mit unserem türkischen Bundesgenossen hergestellt sein, und Deutschland und die Türkei werden in regen Warenaustausch treten.¹⁰⁰¹

Pädagogik und Lehrerschaft folgten der Lesart, „keinen Teil der Türkei an sich reißen“¹⁰⁰² zu wollen, „nicht an Landerwerbungen“ zu denken, gar „keine kriegerischen Eroberungen“¹⁰⁰³ im Sinn zu haben. Sie teilten den hegemonialen Anspruch, dass der mitteleuropäische Staatenbund „ganz fraglos unter deutscher Führung“¹⁰⁰⁴ zu stehen habe. Ein Artikel in *Der Volkserzieher* sprach in diesem Zusammenhang von einem „Staatenbund-Imperialismus“, der zwar „kein eigentlicher deutscher Imperialismus“ sei, weil Deutschland in den Mitgliedstaaten „keine politische Herrschaft erstreben könne“, aber dennoch schließlich „ganz von allein“¹⁰⁰⁵ eine folgerichtige Dynamik annehme, die dem Deutschen Reich seine natürliche Vormachtstellung einräume.

Die Vormacht des stärksten Staates setzt sich auf allen Gebieten unwiderstehlich durch, und je mehr Freiheiten in staatlicher Beziehung sich die einzelnen Vertragsschließenden gewahrt haben, um so fester schlingt sich das wirtschaftliche und militärische Band um die große Einheit. Selbstverwaltung, Autonomie: Das sind die Zauberworte des rechten, erleuchteten Imperialismus, der zur Gestaltung eines wirklichen Organismus führen soll, nicht zu einer Zwangsvereinigung, die von Anfang an wieder nach allen Seiten auseinanderstrebt.¹⁰⁰⁶

Den eigenen Führungsanspruch leitete man vor allem aus der gelungenen Entwicklung vom 1833 gegründeten, preußisch dominierten *Deutschen Zollverein*

999 Ebd.

1000 Kley: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei, 1915, S. 625.

1001 Ebd.

1002 Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß), 1917, S. 532.

1003 Rehm: Deutschland in Beziehung zu seinen Feinden und Freunden. Ein Beitrag zum Verständnis des Weltkrieges, insbesondere für die Hände des Lehrers (Schluß). XI. Deutschland und die Türkei. Deutsche Lehrer-Zeitung, 28.32 (1915), S. 250–251, hier 250.

1004 Ritter: Berlin – Bagdad, 1913, S. 129.

1005 Ebd.

1006 Ebd.

zur deutschen Nation ab. Der Blick in die Geschichte veranlasste in Pädagogik und Lehrerschaft, den „föderativen Gedanken, der im Reiche selbst so glücklich verwirklicht ist“¹⁰⁰⁷, zur Grundlage des imperialistischen Programms zu erheben. Letztlich zielten entsprechende Darstellungen darauf ab, eine vergleichsweise moderate Mitteleuropa-Strategie gegenüber stärker machtpolitisch ansetzenden Imperialismuskonzepten zu verteidigen und davon zu überzeugen, dass einzig auf diesem Wege das Deutsche Reich einst „über allem in der Welt“¹⁰⁰⁸ stehen werde. Die Überzeugung von der eigenen Superiorität trieb dennoch mitunter Blüten, indem ausgehend von einem wahrgewordenen Mitteleuropa auch ein Ausgriff auf Afrika und Asien beabsichtigt wurde. Im pädagogischen Feld ließen vor allem die afrikanischen Länder „noch kühnere Wünsche“¹⁰⁰⁹ aufkommen. So dachte man bereits laut über eine „Kap-Kairobahn in spe“ als afrikanisches Pendant zur Bagdadbahn nach und hoffte, wie Berlin und Bagdad könnten schließlich auch „Nordkap und Kapstadt“ durch einen deutschen Schienenstrang „einander näher gerückt“¹⁰¹⁰ werden.

Welche Dimensionen diese „Wunschbilder“¹⁰¹¹ und imperialen Träumereien zuweilen annahmen, zeigt beispielhaft ein Ausschnitt aus der im Krieg gegründeten Zeitschrift *Die Lehrerfortbildung*:

Wir stehen zur Zeit noch im Weltkriege und wissen nicht, wann und wie er enden wird; ohne Zweifel aber wird aus ihm ein größeres und stärkeres Deutschland und in Verbindung mit Österreich-Ungarn, Bulgarien und der Türkei eine Bundesgenossenschaft hervorgehen, welche unsere Feinde im Osten und Westen verhindern wird, unsere wirtschaftliche und politische Entwicklung in der Zukunft innerhalb berechtigter Grenzen zu hemmen oder zu hindern; von der Nord- und Ostsee bis zum Roten Meer und Persischen Meerbusen wird sich ein großes Arbeitsgebiet für das deutsche Volk erstrecken, das unseren Verhältnissen besser angepaßt ist, wie unsere afrikanischen Kolonien. Der Weltkrieg wird es ja auch ermöglichen, uns in Mittelafrika ein neues Kulturland zu schaffen, das von Westen nach Osten durch ganz Afrika hinzieht und durch Ägypten mit der Türkei in Verbindung tritt. Es bildet dann einen Teil des Bundes von Staaten, die sich quer durch Mittel- und Südeuropa und Vorderasien hinziehen und auch nach Persien und China Anschluß suchen können. England und Rußland sind dadurch voneinander getrennt und können unsere wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung nicht hemmen und hindern; an dem mitteleuropäisch-asiatisch-afrikanischen Kulturstaat werden dann auch wohl die zwischen ihm und an ihm liegenden Staa-

1007 Ebd.

1008 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 91.

1009 Lüher-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 379.

1010 Kempff, Fritz: Unsere türkischen Bundesgenossen. Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen, 7.3 (1915), S. 121–128, hier 126.

1011 Dehio, Ludwig: Ranke und der deutsche Imperialismus. Historische Zeitschrift, 170 (1950), S. 307–329, hier 309.

ten wie Rumänien, Griechenland, Schweden, Norwegen, Dänemark, Holland und die Schweiz sich anschließen und von ihm wohl auch die zur Zeit uns feindlichen Staaten beeinflusst werden, daß sie die Hand zum friedlichen Wettbewerb bieten. Wir dürfen dabei nie aus dem Auge verlieren, daß es sich nicht nur um eine Regulierung unserer Grenzen im Osten und Westen, sondern um unsere Stellung unter den Kulturvölkern handelt; die Grundlagen derselben sind wohl in den wirtschaftlichen Verhältnissen zu suchen, aber diese müssen gestützt und getragen werden von den kulturellen, die darauf hinausgehen, „die uns zugänglichen Gebiete der Welt mit dem geistigen Gehalte unseres Volkstums zu durchtränken“ (P. Rohrbach), damit am deutschen Wesen einst dann die ganze Welt genesen kann.¹⁰¹²

Über die machtpolitische Notwendigkeit einer (mindestens) mitteleuropäischen Wirtschaftsunion bestand im pädagogischen Feld, zumal nach Beginn des Krieges, wenig Dissens, wohl aber über die Art ihrer Durchsetzung. Wie *Die Volksschule* ausführte, hing die dringend erforderliche Steigerung der türkischen Agrarproduktion vor allem von einer Neubesiedlung der trassennahen, dünnbesiedelten Regionen mit fleißigen Arbeitskräften ab.¹⁰¹³ Dieser Umstand hatte stets Stimmen ermutigt, die eine Kolonisation der asiatischen Türkei forderten – allen voran der *Alldeutsche Verband*, der bereits 1896 *Deutschlands Ansprüche an das Türkische Erbe* medienwirksam proklamiert hatte: „Unter allen Ländern der Erde giebt es keines, das wie Syrien und Assyrien so sehr zur Kolonisation einladet“¹⁰¹⁴. Auch Hugo Grothe, dessen Vater am Bau der Bagdadbahn beteiligt war, dachte mit seiner Dissertation *Die Bagdadbahn und das schwäbische Bauernelement in Transkaukasien* (1902) zu Beginn des 20. Jahrhunderts offen über Kolonisationspläne in Mesopotamien nach, bevor er – die Vorgaben der deutschen Regierungspolitik und die politischen Verhältnisse in der Türkei in Rechnung stellend – schließlich davon Abstand nahm.¹⁰¹⁵ Paul Rohrbach hatte demgegenüber stets vor dem weit verbreiteten, in seinen Augen „höchst gefährlichen Mißverständnis“ gewarnt, über klassische Siedlungsexpansion im Sinne „einer deutschen bauerlichen oder sonst ‚kolonisierend‘ gedachten Auswanderung“ nachzudenken; die Türkei sei „kein Auswanderungsgebiet“¹⁰¹⁶. Als problematisch sah er neben den ungünstigen klimatischen Verhältnissen und religiösen Gegensätzen vor allem das Konfliktpotential mit der türkischen Regierung an. Eine deutsche Fremdverwaltung sei „vom Standpunkt der Türken aus undenkbar“¹⁰¹⁷, während umgekehrt der Verzicht da-

1012 Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß), 1917, S. 533.

1013 Vgl. Thieme: Die asiatische Türkei, 1915, S. 647–662.

1014 Alldeutscher Verband: *Deutschlands Ansprüche an das Türkische Erbe*. München: J. F. Lehmann, 1896, S. 13.

1015 Vgl. Wolf, Benicke: Grothe, Hugo. In: *Neue Deutsche Biographie*, 7 (1966), S. 168f., <<https://www.deutsche-biographie.de/sfz24100.html?language=en>>.

1016 Rohrbach: *Deutschland unter den Weltvölkern*, 1908, S. 164, 168.

1017 Ebd. S. 166.

rauf jeglichen Einfluss auf eine deutsche Kolonie in der Türkei unterbinden und damit der eigentliche Zweck verfehlt würde:

Man kann die Sache anfangen und überlegen von welchem Ende man will: überall stößt man, sobald man sich auch nur die Anfänge praktisch verwirklicht denkt, auf Schwierigkeiten, die es den Türken von ihrem Standpunkt aus schlechthin unmöglich machen müssen, den Gedanken deutscher bäuerlicher Ansiedlungen im größeren Stil auch nur ernsthaft in Erwägung zu ziehen.¹⁰¹⁸

Obleich in Pädagogik und Lehrerschaft Rohrbachs Auffassung geteilt wurde, finden sich auch in der pädagogischen Presse Stimmen, die weiter von „großartigen Kolonisationsplänen“¹⁰¹⁹ träumten. Sie sahen in der Türkei nicht nur ein gesichertes Absatzgebiet sowie eine Rohstoffbezugsquelle für deutsche Industrieprodukte, sondern sehr wohl auch ein geeignetes „Ansiedlungsgebiet für die überschüssige [deutsche] Bevölkerung“¹⁰²⁰. Ein Beitrag der *Mecklenburgischen Schulzeitung* empfand solche Überlegungen nur als konsequent: Sollte es schließlich nicht gelingen, die steigenden Bevölkerungsmassen zu ernähren, dann bliebe als letztes Mittel gegenüber der gezielten Aussiedlung einzig die „Geburtenbeschränkung“, also nur, „nationalen Selbstmord [zu] üben“¹⁰²¹. „In der Türkei aber erhalten wir ein Land, wohin wir den Überschuß an Menschen und Kapital lenken können, um ihn in unserem Interesse nutzbar zu machen und ihn doch unserem Volkstum, nicht wie in Nordamerika, verloren gehen zu lassen.“¹⁰²²

Für den deutschen Bauern sei die Türkei nach Beschaffenheit des Bodens und des Klimas „in den meisten Teilen durchaus geeignet“¹⁰²³. Dies zeigten nicht zuletzt die Siedlungskolonien der württembergischen Templergemeinden, die unter den türkischen Verhältnissen „sehr gut gedeihen“¹⁰²⁴ und daher den besten Beweis lieferten, „was deutsche Arbeitsfreudigkeit und Ausdauer selbst unter fremden Lebensbedingungen leisten können“¹⁰²⁵: Wären die anbaufähigen Regionen der Türkei im Besitze von deutschen Landwirten und deutscher Verwaltung, so ein Beitrag in der *Badischen Schulzeitung*, „sie wären ein Dorado, und sie könnten es werden in 2–3 Menschenaltern“¹⁰²⁶.

1018 Ebd. S. 167.

1019 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 539.

1020 Scherer: Türkei und Deutschland (Fortsetzung.), 1917, S. 463.

1021 Jost: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft (Fortsetzung statt Schluß.), 1916, S. 20.

1022 Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß.), 1917, S. 528.

1023 Berdrow, Hermann: Deutsche Arbeit in Kleinasien. Bildungs-Verein, 28.12 (1989), S. 286–289, hier 288, 289.

1024 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Fortsetzung.), 1915, S. 202.

1025 Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß.), 1917, S. 529.

1026 Spitzer: Deutschland und die Türkei, 1915, S. 197.

Kolonialphantasien dieser Art blieben dennoch randständig. In der Regel bestand Einigkeit darüber, dass „die vielfach beabsichtigte deutsche Kolonisation in Kleinasien [...] ‚ein schöner Traum bleiben muß‘“¹⁰²⁷ und die fruchtbaren Regionen des Landes auf andere Art erschlossen werden müssten. Durch die schon erwähnten Protagonisten eines liberalen Imperialismus wie Naumann, Rohrbach, Becker und Jäckh, die gleichfalls eine Wirtschaftsexpansion des Deutschen Reiches in Südosteuropa anvisierten, hatte das Mitteleuropa-Konzept ein kulturpolitisches Fundament erhalten. Statt durch Kolonisation forderten sie, wirtschaftliche Erfolge durch „moralische Eroberungen (vorzubereiten)“¹⁰²⁸, d. h. durch die Verbreitung deutscher Sprache, Kultur und Bildung in auswärtigen Schulen und durch die Einrichtung von Waisen- und Krankenhäusern die Herzen der türkischen Bevölkerung zu gewinnen. In Pädagogik und Lehrerschaft nahm man den Auftrag, den ihnen diese Expansionsstrategie zudachte, bereitwillig an und erklärte sich bereit, „Lehrmeister“¹⁰²⁹ der Türken zu werden, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, einen „sittlich gesunden Mittelstand“¹⁰³⁰ auszubilden, den türkischen Bauern „zum Kampfe um die äußeren Güter des Lebens“¹⁰³¹ zu befähigen, das ganze türkische Volk „wirtschaftlich und kulturell schlagfertig“ zu machen und es dadurch letztlich „in enger Beziehung zu Deutschland“¹⁰³² zu halten.

Ein Konkurrenzverhältnis wollten Pädagogik und Lehrerschaft darin ebenso wenig erkennen wie die Möglichkeit, dass die türkische Regierung eigene Pläne verfolgen könnte. Es liege in der Natur des Landes und des Volkes begründet, „daß die wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung in der Türkei auch in der Zukunft über eine gewisse Höhe nicht hinauskommen wird“¹⁰³³. Genau dieser Umstand werde den türkischen Agrarstaat „auf die Dauer zu einem wertvollen Bundesgenossen machen“¹⁰³⁴ und „Geber und Nehmer“¹⁰³⁵ in einem idealen Verhältnis halten: „verlangend“¹⁰³⁶ öffne sich die Türkei dem deutschen Handel und der deutschen Technik, „uns aber bietet das Reich des Kalifen die Fülle seiner Naturschätze“¹⁰³⁷. In Pädagogik und Lehrerschaft war man überzeugt, hier einen unvergleichlichen „Sonnenplatz“ gefunden zu haben.

1027 Komischke: Die Bagdadbahn, 1902, S. 723.

1028 Rohrbach: Deutschland unter den Weltvölkern, 1908, S. 176.

1029 Lüher-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 379.

1030 Scherer: Deutschland und der Orient, 1915, S. 279.

1031 Weiß: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse, 1916, S. 82.

1032 Scherer: Deutschland und der Orient, 1915, S. 278.

1033 Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß.), 1917, 528.

1034 Ebd.

1035 Kley: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei, 1915, S. 625.

1036 Schubert: Der Orient und der Weltkrieg, 1915, S. 155.

1037 Kley: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei, 1915, S. 625.

5.2 Der „kranke Mann“ auf dem Weg der Besserung

Mit der beginnenden Expansion des Osmanischen Reiches im 14. Jahrhundert, der Eroberung Konstantinopels (1453) und dem steten Vordringen der Osmanen nach Westen, bis vor die Tore Wiens (1529 und 1683), etablierte sich im europäischen Diskurs das Schreckensbild des Türken als übermächtige Bedrohung des christlichen Abendlandes. In dem daraus erwachsenen hartnäckigen Alteritätsdiskurs wirkte das Narrativ der Türkengefahr mit seinen Vorurteilen und Stereotypen als Projektionsfolie für „das Fremde“, gegen das sich ein christliches, zivilisiertes Europa erst herauszubilden begann.¹⁰³⁸ Die zweite erfolglose Belagerung Wiens 1683 leitete den Rückzug des Osmanischen Reiches in Europa ein. Mit dem Einsetzen der durch territoriale Verluste begleiteten militärischen Niederlagen wich das frühneuzeitliche Bild vom „Schrecken des Abendlandes“ allmählich neuen Alteritätserzählungen, die sowohl exotische, oftmals erotisch aufgeladene Phantasien aus *Tausendundeiner Nacht* als auch Bilder eines unaufgeklärten, statischen, rückständigen und durchaus beherrschbaren Orients beinhalteten. Durch Humanismus und Aufklärung forciert, verloren religiöse Antagonismen zunehmend an Bedeutung. An ihre Stelle traten kulturelle Unterschiede, die von „oft ganz entgegengesetzten Verhältnisse[n]“¹⁰³⁹ im Orient zeugten, aber weiterhin der Abgrenzung, Selbstvergewisserung und eigenen Aufwertung dienten.

Im Zuge der beginnenden Herausbildung europäischer Nationalstaaten im 19. Jahrhundert und dem damit verbundenen Wettlauf um Kolonien und Absatzmärkte wurde die Türkei, wie bereits eingangs skizziert, schließlich zum Gegenstand (semi-)kolonialen Begehrens und imperialistischen Weltmachtstrebens. Im Zuge der Intervention der Westmächte und ihrer Konkurrenz um Territorien und Ressourcen des Osmanischen Reiches etablierte sich der Niedergangsmythos vom „kranken Mann am Bosphorus“, der das Schachern um dessen Aufteilung und Nachfolge, die „orientalische Frage“, überhaupt erst ermöglichte.¹⁰⁴⁰ Die Orientpolitik unter Wilhelm II. zielte demgegenüber auf den Erhalt und die Integrität des Osmanischen Reiches zugunsten eines deutsch-türkischen Wirtschaftsraumes unter kultureller Hegemonie des Deutschen Reiches. Die Schaffung und Aufrechterhaltung einer gemeinsamen Interessensphäre stellte jedoch veränderte Anforderungen an das Bild von „dem Türken“ und „der Türkei“ und setzte einen Prozess der Annäherung voraus. Dafür galt es langlebige Vorurteile und Stereoty-

1038 Vgl. Konrad, Felix: Von der ‚Türkengefahr‘ zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453–1914)? In: Europäische Geschichte Online, 03.12.2010, <<http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/tuerkengefahr-exotismus-orientalismus/felix-konrad-von-der-tuerkengefahr-zu-exotismus-und-orientalismus-1453-1914>>.

1039 Leonhardi, P.: Drei Jahre in Konstantinopel. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 20 (1892), S. 373–379, hier 378.

1040 Vgl. Alldeutscher Verband: Deutschlands Ansprüche an das Türkische Erbe, 1896.

pen, die von einer wesensmäßigen Gegensätzlichkeit zwischen Morgenland und Abendland ausgingen, zu überwinden. Damit die „Auseinandersetzung in den Augen der Zeitgenossen Sinn“¹⁰⁴¹ machte und die notwendige Unterstützung der politisch interessierten Öffentlichkeit erhielt,¹⁰⁴² musste in deren Wahrnehmung die Türkei von der Peripherie ideell und räumlich näher an das Zentrum, das europäische Mächtesystem, heranrücken.

Nicht zuletzt dank moderner Verkehrsmittel war der Orient zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch im Bewusstsein deutscher Pädagogen „dem mittleren und westlichen Europa [...] sehr nahe gerückt“¹⁰⁴³. In der pädagogischen Presse wurde die Intensivierung der räumlichen wie mentalen Begegnungen durch einen diskursiv geführten Aushandlungsprozess begleitet, der das Nähe- und Distanzverhältnis neu justierte. Lehrer traten dafür ein, dass die Deutschen „in türkischen Dingen gründlich umlernen müssen“¹⁰⁴⁴, und bemühten sich, religiöse und kulturelle Antagonismen zu überwinden und „den kranken Mann“ für reformfähig zu erklären.

Heilsame Jungtürken

Anfang der 1880er Jahre veröffentlichte die *Lehrer-Zeitung für die Provinzen Ost- und Westpreußen* einen Ausschnitt aus einem Manuskript des österreichischen Reiseschriftstellers Amand von Schweiger-Lerchenfeld (1846–1910). Er widmet sich in einer Rückblende der „Periode des Niedergangs“¹⁰⁴⁵ des Osmanischen Reiches seit Selim II. (1524–1574) und wartet dabei mit einer stereotypen Erzählung von der osmanischen Sultansdynastie auf. Die Rede ist von „feigherzige[n] Kreaturen“, „fünfhundert Weibern“ im Harem, „Brudermord“ und anderen „Gräueltaten“¹⁰⁴⁶. Die so erzeugten Bilder liefern dem Leser eine Vorstellung davon, was den „Mann am Bosphorus“ so krank gemacht hatte. Berichte, die sich demgegenüber der Gegenwart des Osmanischen Reiches widmeten, fielen in der Regel weniger drastisch aus. Doch das am Ende des 19. Jahrhunderts fest verankerte Bild von der „versumpften ottomanischen Regierungswirtschaft“¹⁰⁴⁷ rekurrierte auf ähnliche Vorstellungen vom osmanischen Despotismus, in dem

1041 Kesper-Biermann: Kommunikation, Austausch, Transfer, 2013, S. 38.

1042 Auf die Bedeutung der öffentlichen Meinung für die Gestaltung der deutschen Orientpolitik verweist Schöllgen: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, 1981, S. 130.

1043 Golling, P.: Türkisches Schul- und Erziehungswesen. Pädagogische Zeitung, 34.25 (1905), S. 490–493, hier 490f.

1044 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 538.

1045 Aus der Geschichte der Sultane. *Lehrer-Zeitung für die Provinzen Ost- und Westpreußen*, 12.19 (1881), S. 148–150, hier 148 (Ausschnitt aus Schweiger-Lerchenfeld, A. v.: *Der Orient*. Wien: A. Hartleben, 1882).

1046 Ebd.

1047 T., P. B.: Das Wirken der apostolischen Missionäre und Missionärinnen in Konstantinopel auf dem Gebiet der Schule. *Katholische Lehrerzeitung*, 11.26 (1900), S. 816–819, hier 816.

Frauen „bedeutungslos“¹⁰⁴⁸ und Beamte „bakschischgerig[...]“¹⁰⁴⁹ seien, während der türkische Bauer im Wettbewerb mit den christlichen Bevölkerungsgruppen langsam „zu Grunde (geht)“¹⁰⁵⁰. Die „Versumpfung der Türkei“¹⁰⁵¹ sahen deutsche Pädagogen jedoch nicht zuletzt durch die Rückständigkeit des türkischen Schulwesens verursacht. Gemeint war dessen unzureichende Säkularisierung trotz der *Tanzimât*-Reformen. Diese hatten zwar die Autonomie der muslimischen Geistlichkeit (*Ulema*) begrenzt, die Schulpflicht für Jungen und Mädchen eingeführt und alle Elementarschulen dem neu gegründeten Unterrichtsministerium unterstellt, erstickten letztlich aber „im Schlamm des Effenditums“¹⁰⁵² und konnten nur „[a]uf dem Papier“¹⁰⁵³ durchgreifende Veränderungen herbeiführen.¹⁰⁵⁴ Zwar erkannten deutsche Pädagogen mitunter, dass ihre Einschätzungen noch auf die „altväterliche[n] Verhältnisse“¹⁰⁵⁵ rekurrierten und gegenwärtig alles „in einer großen Gährung begriffen“¹⁰⁵⁶ sei. Einzelne Stimmen waren sogar überzeugt, dass „die türkischen Schulen lange nicht so weit zurück (sind), wie man bei uns allgemein annehmen würde“¹⁰⁵⁷. Die gängige Auffassung blieb aber, dass das türkische Schulwesen, in dem sich alles Wissen und Denken ausschließlich auf den Koran stütze und „die Geistlichen gleichzeitig als Lehrer amtieren“¹⁰⁵⁸, vor allem „konfessioneller Natur“¹⁰⁵⁹ sei. Damit war in den Augen von Pädagogik und Lehrerschaft eine Reihe von Schwierigkeiten verbunden. Aufgrund der von „religionswegen gebundenen Arbeitsmethoden“¹⁰⁶⁰ und des Festhaltens an einer

1048 Bergau, Anna: Türkische Frauen. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 8 (1880), S. 300–303, hier 300.

1049 T.: Das Wirken der apostolischen Missionäre und Missionärinnen in Konstantinopel auf dem Gebiet der Schule, 1900, S. 816.

1050 Die Schulen in der Türkei (Fortsetzung.). Hannoversche Schulzeitung, 21.43 (1885), S. 339–341, hier 340.

1051 Türkische Mädchen-Erziehung. Deutsche Schulpraxis, 5.23 (1885), S. 178–179, hier 178.

1052 Die Schulen in der Türkei (Fortsetzung.), 1885, S. 356.

1053 Leonhardi, Paul: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 15 (1887), S. 591–600, hier 591. – 1928 schrieb Schmidt über seine Zeit als türkischer Schulreformer: „Mein Absehen war in allen Abschnitten darauf gerichtet, durchführbare Bestimmungen zu schaffen, nicht solche, die – wie so oft in der Türkei – nur auf dem Papier ständen“. Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 50.

1054 Tatsächlich kamen die Reformen vor allem in ländlichen Gegenden kaum zum Tragen. Vgl. Borchers: Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei, 2013, S. 85.

1055 Die Schulen in der Türkei (Fortsetzung.), 1885, S. 340.

1056 Die Schulen in der Türkei. Hannoversche Schulzeitung, 21.42 (1885), S. 332–333, hier 332.

1057 Levy: Elementarschulwesen in Konstantinopel. Reichsländische Lehrerzeitung, 3.16 (1886), S. 160–164, hier 161.

1058 Adler, E.: Einiges aus dem türkischen Schulleben. Katholische Schulzeitung für Norddeutschland, 33.32 (1916), S. 318–320, hier 319.

1059 Pawlowski, Emil: Die Schulen im türkischen Reiche. Beilage der Bayerischen Lehrer-Zeitung, 23.32 (1889), S. 383–384, hier 383.

1060 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 80.

„veralteten Schulpraxis“¹⁰⁶¹ habe „die Volksbildung unter der türkischen Bevölkerung bis jetzt keine großen Fortschritte gemacht“¹⁰⁶². Die „erziehende Kraft ist null oder negativ“¹⁰⁶³; selbst Türken höherer Kreise, „aus denen sich die Zivilfunktionäre rekrutieren“¹⁰⁶⁴, könnten „kaum lesen und schreiben“ und nähmen „zum Rechnen Bohnen zur Hülfe“¹⁰⁶⁵.

Noch schlimmer stehe es um die Ausbildungssituation türkischer Mädchen, für die „soviel wie nichts“¹⁰⁶⁶ geschehe und die daher als „Haupthindernis“¹⁰⁶⁷ für die Entwicklung einer modernen, an europäischen Verhältnissen orientierten Türkei gelten müsse. Selbst Beschreibungen von Äußerlichkeiten des Schulbetriebs vermittelten dieses Bild des Stillstandes und der Rückständigkeit, das mit den Verhältnissen, die deutsche Pädagogen aus der Heimat kannten, wenig Gemeinsamkeiten aufzuweisen schien: „Da steht ein einfaches Steinhäuschen in Stambul: nebenan ein kleiner türkischer Friedhof mit hübschen Grabsteinen, zwischen denen Gras und Malven wachsen. Die Fenster sind verstaubt, und die ganze Anlage verrät wenig Sorgfalt. Ein Thor führt in einen steingepflasterten Hof, den Spielplatz der Kleinen.“¹⁰⁶⁸

Nach dem Regierungsantritt Wilhelms II. übernahmen Berichte über die Türkei die veränderte Stimmungslage, die sich daraus ergab, dass das Deutsche Reich zukünftig neuartige Beziehungen zum Osmanischen Reich zu gestalten gedachte. Der Erwerb osmanischer Eisenbahnkonzessionen und die Orientreisen des Kaisers hatten in den Augen der Weltöffentlichkeit ein Zeitalter deutlich ehrgeiziger deutscher Orientpolitik eingeleitet. In der Folge machte sich in der Presse ein gesteigertes Interesse an den Verhältnissen im Orient im Allgemeinen und dem Osmanischen Reich im Besonderen bemerkbar. Es ging vor allem darum, Informationen zu liefern, die geeignet waren, Wilhelms wirtschafts- und machtpolitische Pläne zu legitimieren, indem man den türkischen Reformwillen aufzeigte, während, wie man nicht müde wurde zu betonen, die anderen europäischen Großmächte den Niedergang des Reiches befeuerten. Um sich solidarisch hinter die deutsche Orientpolitik zu stellen, musste ein neues, positives Türkeibild etabliert werden, das dem „kranken Mann“ Heilungschancen einräumte und geeignet war, das Engagement des Deutschen Reiches zu rechtfertigen.¹⁰⁶⁹ Die nationalli-

1061 Adler: Einiges aus dem türkischen Schulleben, 1916, S. 320.

1062 Pawlowski: Die Schulen im türkischen Reiche, 1889, S. 384.

1063 Die Schulen in der Türkei (Fortsetzung.), 1885, S. 339.

1064 Pawlowski: Die Schulen im türkischen Reiche, 1889, S. 395.

1065 Leonhardi: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse, 1887, S. 593.

1066 Adler: Einiges aus dem türkischen Schulleben, 1916, S. 319.

1067 K.: Osmanische Schulen. Rheinisch-Westfälische Schulzeitung, 19.13 (1895), S. 197–198, hier 198.

1068 In einer türkischen Elementarschule (mekteb). Pädagogische Reform, 11.52 (1887), S. 309 (Nachdruck aus Grazer Pädagogische Zeitschrift).

1069 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 612.

berale Wochenzeitung *Welt am Montag* hatte mit erkennbar süffisantem Unterton in Aussicht gestellt, dass mit deutscher Hilfe der „kranke Mann“

gesund gemacht, so gründlich kuriert (werde), dass er, wenn er aus dem Gesundheitsschlaf aufwacht, nicht mehr zum Wiedererkennen ist. Man möchte meinen, er sehe ordentlich blond, blauäugig germanisch aus. Durch unsere liebende Umarmung haben wir ihm soviel deutsche Säfte einfiltriert, dass er kaum noch von einem Deutschen zu unterscheiden ist.¹⁰⁷⁰

Auch die pädagogische Presse bemühte sich nun darum, das „konfessionell gefärbte Mißtrauen“ zu überwinden und „das Märchen ‚vom kranken Mann am Bosphorus‘“¹⁰⁷¹ zu begraben.

Dieses Bestreben fiel zeitlich mit den von Abdülhamid II. veranlassten Massakern an der christlich-armenischen Bevölkerung des Osmanischen Reichs (1894–1896) zusammen. Um die deutsch-türkischen Beziehungen nicht zu gefährden, hatten die offiziellen Regierungsstellen eine „bedingungslose Nichteinmischung in die osmanischen inneren Angelegenheiten“¹⁰⁷² gefordert.¹⁰⁷³ Dass man sich im pädagogischen Feld den Vorgaben der Politik bereitwillig unterordnete, erhellt daraus, dass das Armenienthema, wie oben schon angesprochen, in der Türkei-Berichterstattung nahezu unerwähnt blieb.

Einer der wenigen jedoch, die die Massaker vor der Jahrhundertwende gezielt nutzten, um zur Verbreitung eines positiven Türkei-Bildes beizutragen und die „Türken als Kulturvolk“¹⁰⁷⁴ zu inszenieren, war der Journalist und Schriftsteller Hans Barth (1862–1928). Dessen Schrift *Türke, wehre Dich!* war ein polemisches Pamphlet gegen die behauptete „Türkenhetze“¹⁰⁷⁵ seiner Zeit und schreckte nicht davor zurück, das gewalttätige Vorgehen des osmanischen Herrschers gegen die armenische Bevölkerung zu legitimieren.¹⁰⁷⁶ Barth fällt ein apologetisches Urteil über die Volksbildung in der Türkei, die „der europäisch-christlichen nicht nachsteht“¹⁰⁷⁷. Das von Abdülhamid II., dem „Wohlthäter seines Volkes“, dem „großartig tolerante[n] und kulturfreundliche[n] Monarch[en]“, zu „reicher Entfaltung gebrachte moderne Schulwesen“ und der in der türkischen Jugend

1070 *Welt am Montag*, 21.11.1898. Zit. nach Geser, Marcel: *Geschichte des deutschen Kindergartens Istanbul*. Istanbul: Orient-Institut, 2007, S. 25.

1071 Schubert: *Der Orient und der Weltkrieg*, 1915, S. 154.

1072 Fuhrmann: *Der Traum vom deutschen Orient*, 2006, S. 185.

1073 Friedrich Naumann hatte mit seinem vielbeachteten Reisebericht *Asia* zur Verbreitung dieser Vorgabe in der Populärliteratur maßgeblich beigetragen: „wir sehen die armenische Frage und den Armeniermord in erster Linie als eine innertürkische politische Angelegenheit an“. Naumann: *Asia*, 1901, S. 137.

1074 Barth, Hans: *Türke, wehre Dich!* Leipzig: Rengersche Buchhandlung, 1898, S. 137.

1075 Ebd. Vorwort.

1076 Die Schrift geht noch im Erscheinungsjahr in die zweite Auflage.

1077 Barth: *Türke, wehre Dich!*, 1898, S. 221.

zur Vollendung kommende „Drang, wissenschaftliche Bildung zu erwerben“, fügt Barth als rhetorische Elemente in ein neues Bild von der „Lebensfähigkeit des Volkes“¹⁰⁷⁸ der Türkei ein.

Die bayerische *Katholische Schulzeitung* druckte Barths Kapitel „Türkisches Unterrichtswesen“ als zweiteiligen Artikel unkommentiert ab und beteiligte sich damit an der Verbreitung der Auffassung, dass „für Unterricht und Volksbildung in der heutigen Türkei mehr geschieht, als in manchen christlichen Kulturstaaten“¹⁰⁷⁹. Zu einer solchen Einschätzung kamen am Ende des 19. Jahrhunderts nur die wenigsten Beobachter des türkischen Schulwesens. Dennoch bestand auffällige Einigkeit in der Weitergabe eines neuen Fortschrittsoptimismus, der Abdülhamid II., völlig losgelöst von zuvor verbreiteten Bildern der osmanischen Herrscherdynastie, als Wegbereiter einer säkularen Bildungstradition glorifizierte. Ein Beitrag der *Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung*, die sich gegenüber anderen Lehrerblättern durch ihre wissenschaftlich fundierten Artikel hervortat,¹⁰⁸⁰ präsentiert ihn als modernen, engagierten „Schulfreund[...]“¹⁰⁸¹, attestiert ihm „lebhaftes Interesse“¹⁰⁸² an den Schul- und Erziehungsfragen seines Reiches und honoriert seine Anstrengungen, „das öffentliche [Schulwesen] der Türkei zu heben“¹⁰⁸³. Die bloße Behauptung, Abdülhamid II. sei bestrebt, „allerlei zeitgemäße Reformen“¹⁰⁸⁴ auf den Weg zu bringen – fast jede Woche diktiert er „seinem Privat-Sekretär drei oder vier, das Erziehungs- und Unterrichtswesen betreffende Verfügungen in die Feder“¹⁰⁸⁵ – überzeugte deutsche Pädagogen von den „edlen und guten Absichten des regierenden Sultans“¹⁰⁸⁶ und ließ sie von einem „wirklichen Umschwung“¹⁰⁸⁷ sprechen. In Pädagogik und Lehrerschaft war man offenbar durchaus gewillt, „in den Bildungsbestrebungen dieses orientalischen Staatswesens ein Zeichen zu finden, daß seine Lebensfähigkeit noch lange nicht erschöpft und noch recht widerstandsfähig ist“¹⁰⁸⁸.

Mit der jungtürkischen Revolution fanden die Lobreden über den osmanischen Herrscher ein abruptes Ende. Viele der nun regierenden Jungtürken verhielten sich dem Deutschen Reich gegenüber, besonders anfangs, reserviert.¹⁰⁸⁹ In der

1078 Ebd. S. 182, 228, 220, 222f., 223.

1079 Türkisches Schulwesen (Schluß.). *Katholische Schulzeitung*, 32.19 (1899), S. 148–149, hier 149.

1080 Vgl. Buchheit: *Die pädagogische Tagespresse in Deutschland*, 1939, S. 170.

1081 Sultan Abdul Hamid. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 46.18 (1894), S. 179.

1082 Unterrichtswesen der Türkei. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 46.30 (1894), S. 291.

1083 Sultan Abdul Hamid, 1894, S. 179.

1084 Golling: *Türkisches Schul- und Erziehungswesen*, 1905, S. 491.

1085 Sultan Abdul Hamid, 1894, S. 179.

1086 Leonhardi, P.: Fortschritte auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung in der Türkei. *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 17 (1889), S. 605–606, hier 606.

1087 *Die Schulen in der Türkei (Fortsetzung.)*, 1885, S. 356.

1088 Golling: *Türkisches Schul- und Erziehungswesen*, 1905, S. 490.

1089 Vgl. Gencer: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion*, 2002, S. 44.

pädagogischen Presse hieß es, die Jungtürken sähen im deutschen Kaiser einen „Freund des gehaßten Despoten, den Urheber allen Uebels“¹⁰⁹⁰. In der Folge bemühte sich das AA, der Skepsis der Jungtürken publizistisch entgegenzuwirken. Auch die Öffentlichkeit galt es von den veränderten Voraussetzungen einer deutsch-türkischen Zusammenarbeit zu überzeugen, nachdem Wilhelm II. jahrelang medienwirksam auf eine freundschaftliche Beziehung zum autoritären Regime Abdülhamids II. gesetzt hatte. Es ging zwar weiterhin darum, ein neues Bild von der „Lebenskraft“ der Türkei zu verbreiten, allerdings galt es nun, die Erzählung in neuen Zusammenhängen zu verorten. Der aufkommende Fortschrittsoptimismus verband sich in der Folge nicht mehr mit den Reformbemühungen der hamidischen Ära, sondern mit der „heilsamen“ Wirkung der Jungtürken. Bereits der Akt des politischen Umsturzes selbst lieferte dazu Gelegenheit:

Die ältere Generation wenigstens ist gewiß schon in der Schule gelehrt worden, vom „kranken Mann“ zu sprechen, dessen Tage man wie oft schon für gezählt erachtete. Und nun haben wir im Jahre 1908 erlebt, was viele für ganz unmöglich hielten, ein Schauspiel von einer seltenen geschichtlichen Schönheit [...]. Eine von gewaltigen Folgen begleitete Revolution ohne Gewalttat, ohne Blut, ohne Guillotine, kurz ohne jede Entgleisung der Volksleidenschaft. Welche Kultur der Welt kann sich eines gleichen Erfolges rühmen?¹⁰⁹¹

Solche Bilder waren besonders zur Apologie geeignet, da sie die jungtürkische in eine Linie mit der von der Aufklärung eingeleiteten Französischen Revolution stellten und sie zudem durch ihr gewaltfreies Vorgehen „moralisch“ überlegen erscheinen ließen. In den Augen deutscher Pädagogen hatte der Umsturz die Türkei in ihrem „innersten Kern verändert“¹⁰⁹² und entsprechend große Erwartungen an deren Zukunft geweckt. In der pädagogischen Presse las man von dem „Aufsteigen des Halbmondes“¹⁰⁹³, überall war von der „neuen Türkei“¹⁰⁹⁴ die Rede; „wissensdurstige Männer“ begannen mit der „Europäisierung des Staatskörpers“¹⁰⁹⁵ und bewiesen damit tiefe Einsicht in die Unerlässlichkeit weitreichender Reformen. Deutsche Pädagogen waren hoffnungsvoll gestimmt, dass die Türkei „auf der Folie alter Pracht und ausgestattet mit modernem Glanz [...] den Kulturen des Abendlandes ebenbürtig zur Seite treten“¹⁰⁹⁶ werde. „Mögen manche Einzel-

1090 Wirth, Albrecht: Türkischer Sommernachtstraum. Der Volkserzieher, 12.17 (1908), S. 131–132, hier 132.

1091 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 538.

1092 Wirth: Deutschtum und die Türkei, 1909, S. 162.

1093 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 537.

1094 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 74.

1095 Stambuls ungehobene Schätze. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 37.7 (1909/10), S. 69 (Nachdruck aus: Tägliche Rundschau).

1096 Baum, Wilhelm: Eine deutsche Hochschule in der Türkei. Akademische Rundschau, 1.1 (1912), S. 35–46, hier 35.

heiten des sich vollziehenden Reformwerkes auch noch so viele Unvollkommenheiten aufweisen, mag selbst der endgültige Ertrag weit hinter den Wünschen der Jungtürken zurückbleiben: das Ganze und Wesentliche der Bewegung scheint mir doch gesund und erfolgsversprechend.¹⁰⁹⁷

Die Niederlagen des Osmanischen Reiches im Tripolis- und im Balkankrieg, die nicht nur territoriale, sondern auch wirtschaftliche Verluste zur Folge hatten, schienen diesen Eindruck jedoch nicht zu bestätigen, sondern im Gegenteil zu beweisen, „daß das Türkentum, der kranke Mann in Konstantinopel, nicht wieder gesund werden“¹⁰⁹⁸ kann. Kritische Stimmen zogen eine Fortsetzung der deutschen Türkeipolitik in Zweifel, weil die Probleme vor Ort derart massiv und komplex seien, dass das türkische Volk – zu allem Übel „kein lebensfreudiges, kraftstrotzendes Geschlecht“¹⁰⁹⁹ – an ihnen „weiter niedergehen wird“¹¹⁰⁰. Eine entsprechende Umwendung des Diskurses auf breiterer Front blieb allerdings aus. Stattdessen kursierte in der pädagogischen Presse eine Nachricht aus der osmanischen Tageszeitung *İkdam*, derzufolge die national gesinnten Jungtürken endlich bereit seien, für die Modernisierung des maroden Staatswesens ausländische Hilfe in Anspruch zu nehmen. Man war überzeugt, ihr Unterstützungsgesuch werde sich nicht erneut an Frankreich, sondern diesmal an das Deutsche Reich richten.¹¹⁰¹ Mit dieser Erwartung hielten deutsche Regierungskreise jedenfalls an außenpolitischen Plänen mit der Türkei fest und setzten sich durch Presse- und Propagandaarbeit als geeignetes Vorbild und hilfsbereiter Berater weiter in Szene. Im pädagogischen Feld tat man es ihnen gleich.

Die zu Beginn des Ersten Weltkriegs eingegangene Bündnispartnerschaft machte die Diskussion um eine Fortsetzung der deutschen Türkeipolitik kurz darauf überflüssig. Stattdessen wurden nun Bemühungen verstärkt, die darauf abzielten, der Verbindung eine tiefergehende Bedeutung zu verleihen und so zu ihrer Stärkung beizutragen. Erzählungen von der „maßlosen Verschwendung des Hofes“ und der Korruption des osmanischen Beamtenstandes „vom Sultan bis zum Steuerboten“, über „Gewalt, Willkür und Bestechung“¹¹⁰² tauchten wieder auf – diesmal, um für

1097 Michel, Oskar: Die türkische Reformbewegung. *Der Volkserzieher*, 12.20 (1908), S. 160.

1098 Scherer: Deutschland und der Orient, 1915, S. 270.

1099 Kleiböhmer, G.: Etwas von der türkischen Jugenderziehung. *Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland*, 19.11 (1913), S. 98–99, hier 99.

1100 Kleiböhmer, G.: Etwas von der türkischen Jugenderziehung (Schluss.). *Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland*, 19.13 (1913), S. 106–107, hier 106. – Der ehemalige Volksschullehrer Wilhelm Schwaner, der in der völkischen Bewegung eine zentrale Rolle einnahm, nutzte die Niederlage des Osmanischen Reiches für seine völkisch-religiöse Polemik und verbreitete, dass auch „das stärkste Reich auseinanderfällt, sobald es mit der einheitlichen Kultur in Sprache, Schrift, Religion und Erziehung hapert“. Schwaner, Wilhelm: Was uns der Fall der Türken lehrt. *Der Volkserzieher*, 17.8 (1913), S. 55.

1101 Vgl. Türkische Schulreform, 1914, S. 300.

1102 Scherer, H.: Türkei und Deutschland. *Die Lehrerfortbildung*, 2 (1917), S. 401–409, hier 406.

die vorangegangenen militärischen Niederlagen der Jungtürken eine entlastende Erklärung zu liefern. Rückschläge der jungtürkischen Politik wurden in Altlasten des „Hamidischen Willkürregimentes“¹¹⁰³ umgedeutet und die Rückständigkeit des türkischen Schulwesens damit begründet, dass Abdülhamid II. die Volksbildung „systematisch niedergehalten“¹¹⁰⁴, der „despotische“¹¹⁰⁵ Sultan seine Macht bedroht und darum seinen „größten Feind in der Aufklärung“¹¹⁰⁶ gesehen habe.

Aber die türkische Mißwirtschaft, die Korruption des ganzen öffentlichen Lebens, von der man solche Schreckensdinge gehört hat! Gewiß, das ist nicht zu leugnen, aber jeder Kenner der Verhältnisse weiß es [...], daß das nicht dem Charakter des edlen türkischen Volkes entsprang, sondern zusammenhing mit dem alten verderblichen Regierungssystem, mit dem überlebten Despotismus eines Abdul Hamids II., mit jener degenerierten und demoralisierten Hofkamarilla.¹¹⁰⁷

Die Jungtürken dagegen seien angetreten, genau dieses System zu überwinden; als „tüchtige Männer“¹¹⁰⁸ seien sie gewillt, „die alte Türkei zu Grabe“¹¹⁰⁹ zu tragen und „an die Stelle des absoluten Despotismus einen konstitutionellen Staat“¹¹¹⁰ zu setzen. In Pädagogik und Lehrerschaft herrschte die Überzeugung, dass die jungtürkischen Führungspersönlichkeiten geeignet waren, „einen neuen Völkerfrühling“¹¹¹¹ herbeizuführen. Ihre Reformvorhaben in Militär und Bildungswesen hätten längst Erfolg gezeigt, wenn der Türkei nur ein „Jahrzehnt der Ruhe beschieden gewesen (wäre)“¹¹¹². „Die Revolution von 1908 zeigte alle Nationen des osmanischen Reiches von einem wahren Hunger nach Bildung erfaßt. Was damals angefangen wurde, ist durch die folgenden kriegerischen Ereignisse wieder zerstört worden.“¹¹¹³

Fortschritte im türkischen Mädchenschulwesen

Erzählungen über die „Heilungschancen“ der Türkei schlossen solche zum Ausbau des Mädchenschulwesens mit ein. Noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts kursierte im pädagogischen Diskurs, wie eingangs erwähnt, nicht zuletzt durch die

1103 Eberhard: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft, 1916, S. 1185.

1104 Reformpläne. Pädagogische Zeitung, 38.11 (1909), S. 241.

1105 Scherer: Türkei und Deutschland, 1917, S. 407.

1106 Reformpläne, 1909, S. 241.

1107 Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“, 1912, S. 539.

1108 Spitzer: Deutschland und die Türkei, 1915, S. 196.

1109 Scherer: Türkei und Deutschland, 1917, S. 409.

1110 Kühnle: Die neuesten Bewegungen unter den nichtchristlichen Völkern. Lehrer-Bote, 43.1 (1913), S. 2–6, hier 3.

1111 Ebd.

1112 Goltz, Colmar Freiherr von der: Der jungen Türkei Niederlage und die Möglichkeiten ihrer Wiedererhebung. Berlin: Gebrüder Paetel, 1913, S. 10.

1113 Die deutsche Schule in der Türkei, 1915, S. 334.

breite Rezeption der Märchensammlung *Tausendundeine Nacht* ein erotisch aufgeladenes Bild von der türkischen Frau, das die Vorstellung einer „gefälligen“¹¹¹⁴ Sklavin mit der Phantasie eines promiskuitiven Haremslebens verband. Beiträge über „die“ türkische Frau zielten darauf, das ganze „Elend ihrer Lage“¹¹¹⁵ zu zeichnen; „ohne jegliche Anregung für Geist und Gemüt“¹¹¹⁶ sei sie dazu verdammt, als „naive[s] Naturwesen“¹¹¹⁷ im Harem ihres Mannes dahinzuleben. Als ungebildetes Wesen begegne sie ihren Kindern mit „Verzärtelungen“ und dem „Grundsatz des Gehenlassens“¹¹¹⁸. Für einen Beitrag in der *Deutschen Schulpraxis* ergab sich daraus in Verbindung mit „altertümliche[m] Spielzeug“ und dem Ausbleiben „körperlichen Spiel[s]“ ein „gewichtiger Mangel“ im Heranwachsen der nachfolgenden Generationen, durch den bereits „die erste Anleitung zur orientalischen Trägheit gegeben“¹¹¹⁹ sei.

Erst um die Jahrhundertwende begannen deutsche Pädagogen eine „lebhaftere Bewegung“ wahrzunehmen, „welche die Verbesserung des Loses der Frauen im Morgenlande bezweckt“¹¹²⁰. Anzeichen eines Fortschritts sah man vor allem in der sich ausbreitenden „Einsicht in die Notwendigkeit einer höheren Bildung für das weibliche Geschlecht“¹¹²¹. Besonders *Die Lehrerin*, Publikationsorgan des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen Vereins*, zeigte zunehmendes Interesse an der aufblühenden Frauenbewegung im Osmanischen Reich. Hier veröffentlichte Stimmen waren früh zu der Erkenntnis gelangt, dass auch in der Frauenfrage „im Morgenlande [...] der Wechsel allein das Beständige“¹¹²² sei. Etablierte Topoi wurden hinterfragt oder gar demontiert: „Vielehe“, so informiert ein Artikel über die „Frauenbewegung in der Türkei“, sei schon wegen der damit verknüpften Kosten ein „Unding“; junge Männer, die häufig „nach abendländischem Wesen Verlangen (tragen)“, wünschten sich „eine durch Schulunterricht herangebildete [...] Gefährtin“¹¹²³. Unter den „von der Zivilisation angehauchten Jungtürken“¹¹²⁴ werde die türkische Frau an der Modernisierung des Landes maßgeblich Anteil

1114 Otto, J. F. W.: Erwas von dem türkischen Frauenzimmer. Neueste Mannigfaltigkeiten, 2 (1779), S. 202–207, hier 203.

1115 Bergau: Türkische Frauen, 1880, S. 303.

1116 Ebd. S. 301.

1117 Türkische Mädchen-Erziehung, 1885, S. 179.

1118 Ebd.

1119 Ebd.

1120 B.: Frauenbildung im Morgenland. Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 26 (1898), S. 481–483, hier 482 (Auszüge aus Harder, E.: Eine arabische Frauenzeitung. Tägliche Rundschau, September 1898).

1121 Ebd.

1122 Jacqueline: Frauenbewegung in der Türkei. Die Lehrerin in Schule und Haus, 25.12 (1908/09), S. 340–343, hier 340 (aus dem Französischen).

1123 Ebd.

1124 Ebd.

nehmen. Die Jungtürken „verkehren mit Europäern und [...] bringen ihre Töchter nach einer von Fremden geleiteten Schule. Hier erweisen die kleinen Türkemädchen sich dann als so wissensdurstig, daß die ausgestreute Saat nach der Stunde der Verschleierung weiterkeimt. Ein reicher Fruchtbaum wird einst daraus emporwachsen“¹¹²⁵.

In der pädagogischen Presse bestand bereits vor Beginn des Ersten Weltkrieges und der damit einhergehenden deutsch-türkischen Bündnispartnerschaft großes Interesse am osmanischen Mädchenschulwesen. Vor allem das auf dem vierten jungtürkischen Jahreskongress (1911) verabschiedete Parteiprogramm, welches ausdrücklich „neben dem Knabenbildungswesen das weibliche betont“¹¹²⁶ hatte, ließ die Erwartungen in die Höhe schnellen. Statt sagenumwobener Haremserzählungen machten nun Zahlen und Fakten zum türkischen Mädchenschulwesen die Runde. Diese ließen, so die gängige Interpretation, als eine Art Fortschrittsmesser eine „höchst bemerkenswerte Entwicklung“¹¹²⁷ erkennen und stünden kennzeichnend für die allgemeine „Hebung der weiblichen Jugend“¹¹²⁸ und das lebhaftere Interesse an Bildungsfragen in der türkischen Bevölkerung überhaupt. Während ehemals türkische Frauen durch die „Unbeweglichkeit des Harems gebannt waren“, trieben sie in der neuen Türkei nun „mit starker Seele“ ihre „Emanzipation“¹¹²⁹ voran. So viel stand jetzt auch für männliche Berufskollegen fest: „Die muhammedanisch-orthodoxe Auffassung, als ob die Frauen wie die Kühe seien und keine Seele hätten, ist endgültig überwunden“¹¹³⁰.

Der allseits anerkannte Fortschritt in diesem Bereich wurde als Zeichen einer „inneren Erstarkung“¹¹³¹ der Türkei gewertet und in seiner generellen Bedeutsamkeit „für die Höhenlage einer Nation“¹¹³² betont. Besonders die Nachricht über die Planung eines ersten türkischen Mädchengymnasiums fand als Ausdruck „weiteren Fortschritt[s] westeuropäischer Kultur in der Türkei“ und der damit verbundenen „Hoffnungen für die Heranziehung einer fortgeschrittenen osmanischen

1125 Ebd.

1126 Eberhard, Otto: Frauenbildung in der Türkei. *Frauenbildung*, 17.8/9 (1918), S. 177–183, hier 179.

1127 Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. *Die Lehrerin*, 33.8 (1916/17), S. 31 (Nachdruck aus *Berliner Lokal-Anzeiger*).

1128 Eberhard: *Lehrerbildung in der Türkei*, 1916, S. 489.

1129 Schrader: Vom Volks- und Mädchenschulwesen der Türkei. *Die Lehrerin*, 33.14 (1916/17), S. 54–55, hier 55 (Nachdruck aus *Frankfurter Zeitung*).

1130 Eberhard: *Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei*, 1917, S. 89.

1131 Eberhard: *Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen*, 1918, S. 260.

1132 Eberhard, Otto: *Frauenbildung in der Türkei*, 1918, S. 177.

Frauengeneration“¹¹³³ Verbreitung.¹¹³⁴ Die Eröffnung dieser Schule vier Jahre später war der Zeitschrift *Die höheren Mädchenschulen* erneut eine Schlagzeile wert: „Die Direktorin ist eine Deutsche!“¹¹³⁵ – eine Nachricht, die nicht nur von dem wachsenden deutschen Einfluss im Osmanischen Reich zeugte, sondern auch insofern bemerkenswert war, als es aufgrund massiven Widerstandes männlicher Berufskollegen bis zum Ersten Weltkrieg auch im Deutschen Reich kaum einer Frau gelang, in schulische Leitungspositionen vorzudringen. Vor allem Pädagoginnen erkannten demnach in der auswärtigen Kulturmission Aspekte, die auch der eigenen Frauenbewegung förderlich schienen. Berichte über das türkische Mädchenschulwesen eröffneten neben der Möglichkeit, das genannte Fortschrittsnarrativ zu bedienen, die Verhandlung unterschiedlicher Weiblichkeitskonzepte. Dies zeigt etwa der Erlebnisbericht des in Konstantinopel tätigen Auslandsschullehrers Otto Lotthammer; in einer türkischen Mädchenschule nimmt er die Direktorin in ihrer Funktion als leitende Verwaltungsbeamtin gar nicht wahr, beschreibt sie stattdessen als „sorglich-geschäftige Glücke“ mit „mütterliche[m] Lächeln“¹¹³⁶. Mit den „glückstrahlenden Augen der Hausfrau, die ihre gefüllten Wäscheschränke, ihre Vorratskammern zur Schau öffnet“¹¹³⁷, habe die Direktorin dem Besucher ihre Schule gezeigt. Die Reduzierung der (türkischen) Frau auf den häuslichen Bereich zieht sich durch den gesamten Bericht. Dass überall in der Schule „Saubereit und Schönheitssinn im holdesten Bunde“¹¹³⁸ stünden, ist für Lotthammer vor allem Bestätigung der „Hausfrauentugenden der Direktorin“¹¹³⁹.

Beschützer der Christenheit

Im Zuge der Etablierung neuer Deutungsmuster wurden Narrative und binäre Oppositionen,¹¹⁴⁰ die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vorgeherrscht hatten, aufgelöst. Obgleich die Erzählung von der Türkengefahr schon lange kein aktuelles Bedrohungsszenario mehr beschrieb, wirkten frühneuzeitliche Vorurteile über

1133 Das erste türkische Mädchengymnasium. *Die Höhere Mädchenschule*, 24.20 (1911), S. 560.

1134 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. Vgl. Borchers: *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei*, 2013, S. 84.

1135 Das erste türkische Mädchenlyzeum. *Die Höheren Mädchenschulen*, 29.21 (1915), S. 488.

1136 Lotthammer, O.: *Mein Besuch in einer türkischen Mädchenschule*. *Neue Bahnen*. *Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, 28.3 (1917), S. 109–112, hier 110.

1137 Ebd.

1138 Ebd. S. 112.

1139 Ebd.

1140 Vgl. Hall: *Der Westen und der Rest*, 1994, S. 141.

den Islam und stereotype Darstellungen „des Türken“ als Anti-Christen zum Teil bis ins 20. Jahrhundert hinein weiter.¹¹⁴¹

In der pädagogischen Presse der wilhelminischen Ära wandte man sich dem Bild vom „Erbfeind des christlichen Abendlandes“ nun aber als einem Rudiment längst vergangener Tage zu. Für deutsche Pädagogen stellte sich die Frage, wie sich – in einer Zeit, da Deutsche und Türken „Schulter an Schulter“¹¹⁴² kämpfen – eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit den antitürkischen und antiislamischen Werken von Albrecht Dürer (1471–1528), Hans Sachs (1494–1576) und Martin Luther (1483–1546) noch begründen lasse. Letztlich könne man diese und andere Klassiker nur noch nutzen, um über die „Wandelbarkeit aller Zeiten und Urteile“¹¹⁴³ aufzuklären. Die „Zeiten Luthers, da die Bitte um Errettung aus der Türkengefahr zum ständigen Kirchengebete gehörte“¹¹⁴⁴, seien endgültig vergangen. Solche Bekundungen häuften sich um 1915, in einer Zeit, da im Deutschen Reich offen darüber nachdacht wurde, panislamistische Tendenzen gegen die Expansion der Kolonialmächte anzufeuern: Der vermögende Bankierssohn und Forschungsreisende Max Freiherr von Oppenheim (1860–1946), bis 1910 Diplomat des kaiserlichen Generalkonsulats in Kairo, stellte sich während des Krieges dem AA als Orientexperte zur Verfügung und verfasste mit seiner *Denkschrift betreffend die Revolutionierung der islamischen Gebiete unserer Feinde* (1914) ein Strategiepapier, das darauf zielte, den Kriegserfolg des Deutschen Reiches durch das Aufbegehren der islamischen Welt gegen ihre französischen und britischen Kolonialherren herbeizuführen. Die Idee eines „Dschihad ‚Made in Germany‘“¹¹⁴⁵ machte einen nicht unerheblichen Teil der umfangreichen Kriegspropaganda aus. So versuchte die Nachrichtenstelle für den Orient, maßgebende Propagandainstitution des Deutschen Reiches, eine enge Beziehung zum Islam historisch herzuleiten und eine Renaissance konfessionell gefärbter Antagonismen aus der frühen Neuzeit zu verhindern.¹¹⁴⁶ Dies war insofern dringend notwendig, als die Dschihadstrategie die Gefahr barg, dass sich ein „Heiliger Krieg“ letztlich gegen *alle* Christen richtete.¹¹⁴⁷ Den Vorgaben der offiziellen Regierungspolitik folgend fanden sich nach Kriegsbeginn auch in der pädagogischen Presse Berichte, die positive Islambilder zu etablieren versuchten: „Wie vieles ist gemunkelt wor-

1141 „Im protestantischen Deutschland trug die fortgesetzte Verbreitung der Schriften Martin Luthers über den ‚Türkenkrieg‘ zur langanhaltenden Wirkung antitürkischer und antiislamischer Einstellungen bei.“ Lohmann et al.: *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen*, 2013, S. 753.

1142 Menge, Paul: Die ‚Türkenfrage‘ bei Dürer, Sachs und Luther im Deutschunterricht der Prima. *Sokrates*, 4 (1916), S. 198–208, hier 198f.

1143 Ebd. S. 199.

1144 Schubert: *Der Orient und der Weltkrieg*, 1915, S. 154.

1145 Schwanitz: *Djihad »Made in Germany«*, 2003, S. 7–34.

1146 Zu diesem Zweck erschien in Berlin seit 1915 das Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient, ab 1917 unter dem Titel *Der neue Orient*.

1147 Vgl. Kreutzer: *Dschihad für den deutschen Kaiser*, 2012, S. 69.

den von türkischem Fanatismus und Fatalismus; diese Schlagworte haben dieselbe Quelle und denselben Wert wie das Schlagwort von der deutschen Barbarei. Der heutige Türke ist ein fleißiger und biederer Mann, und der Islam könnte fast als christliche Sekte bezeichnet werden.¹¹⁴⁸

Exemplarisch für diese Umdeutung ist ein Artikel des sozialdemokratischen Autors und Lehrersohns Georg Engelbert Graf (1881–1952). Sein Artikel „Wie die Türken nach Europa kamen“ wandte sich gegen die in Schulbüchern verbreitete Darstellung der osmanischen Expansionsgeschichte, die sich „ganz wie ein blutrünstiger Schauerroman“¹¹⁴⁹ lese. Der „Erobererarbeit“¹¹⁵⁰ des Osmanischen Reiches im 16. Jahrhundert versuchte Graf rückwirkend eine der deutschen Orientpolitik zuträglichere Erklärung zu geben, indem er sie auf akzeptable wirtschaftliche Interessen zurückführte: „Ein Weltreich erstrebten die Türken damals ebensowenig, wie sie an die Unterdrückung der christlichen Religion dachten; sie zogen einzig und allein den Handelsstraßen nach“¹¹⁵¹. In den Ohren deutscher Pädagogen, die sich selbst als Stützen einer expandierenden deutschen Wirtschaftspolitik verstanden, musste diese Erklärung recht verträglich geklungen haben. Graf ging aber noch weiter: Er sah Grund zu der Annahme, dass die muslimischen Türken, der Anti-Christ der frühen Neuzeit, inzwischen sogar als Beschützer der Christenheit gelten müssten: „sie sind heute noch die eigentlichen Beschützer der heiligen Stätten in Palästina, an denen sich die Vertreter der verschiedenen christlichen Bekenntnisse schon längst die Schädel eingeschlagen hätten, wenn nicht türkisch-mohammedanische Soldaten die Ordnung aufrechterhielten“¹¹⁵².

Solche Aussagen fügten sich zum Bild einer „toleranten Denkungsart“¹¹⁵³ des Türken, der Demut empfinde „vor jeder Art positiver Stellungnahme in religiöser Hinsicht“¹¹⁵⁴. Pädagogische Stimmen vermuteten, es fehle höchstens ein tieferes Verständnis des Islams, um zu erkennen, dass man im Deutschen Reich nicht den geringsten Grund habe, „etwa aus religiösen Gründen, selbst gegen ein noch engeres und dauerndes Bündnis mit dem Osmanischen Reich Bedenken zu hegen“¹¹⁵⁵. Daher arbeitete man bereitwillig daran, Skeptiker von den kulturellen Vorzügen und friedvollen Dogmen des Islams zu überzeugen. Weil beispielsweise der „Teu-

1148 Schubert: *Der Orient und der Weltkrieg*, 1915, S. 155.

1149 Graf, G. E.: *Wie die Türken nach Europa kamen*. *Arbeiter-Jugend*, 8.23 (1916), S. 180–182, hier 180. – Der Artikel gibt auch einen Eindruck davon, wie Wissen über die Türkei in der Schule strukturiert wurde und veraltete Deutungsmuster gleichzeitig fortbestehen konnten.

1150 Ebd.

1151 Ebd. S. 181.

1152 Ebd.

1153 Schulte, Walter: *Das Schulwesen in der Türkei* (Schluß). *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*, 23.12 (1917), S. 136–138, hier 136.

1154 Blankenburg: *Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei*, 1915, S. 20.

1155 Delitzsch, Fr.: *Die Welt des Islam*. Zit. nach Scherer: *Türkei und Deutschland* (Schluß), 1917, S. 533.

fel Alkohol“ religionsbedingt aus dem Familienleben verbannt sei, habe die türkische Jugend wahrhaft „Sitte und Anstand“ – ganz anders als die deutsche, die sich oft „pietätslos“¹¹⁵⁶ zeige. Ähnliche Beobachtungen der religiösen Sitten des Islams machte Elsa Sophia von Kamphoevener (1878–1963), die als Tochter eines deutschen Militärberaters in Konstantinopel aufgewachsen war und mit dem Namen ihres zweiten Ehemannes als Schriftstellerin Else Marquardsen bekannt wurde. Ihrer Auffassung nach entsprachen Praktiken des Islams, wie das Waschen vor dem Gebet, die körperliche Bewegung währenddessen, die leichte, überwiegend vegetarische Kost, die Alkoholabstinenz und der Fastenmonat Ramadan, den Grundsätzen „modernster Hygiene“¹¹⁵⁷. Angesichts der Beziehung, die der Türke religiös bedingt zum Wasser habe, fand auch Auslandsschullehrer Otto Lotthammer bestätigt, dass zumindest in puncto Hygiene „wir die Rückständigen sind“¹¹⁵⁸. Ein Bericht in *Die Mittelschule* rief zur „Würdigung der Religion unserer türkischen Bundesgenossen“¹¹⁵⁹ auf. Er zielte darauf ab, seinen Lesern „die wundervolle[n] Lichtseiten des Islam“¹¹⁶⁰ näher zu bringen und Argumente dafür zu liefern, weshalb „der mohammedanische Türke uns sympathischer [ist] als der heuchlerische Engländer“¹¹⁶¹, obwohl dieser „mit uns die gleiche Religion“¹¹⁶² teile. Stimmen, die behaupteten, der Türke sei ein gutmütiger, „christlicherer Mensch als der Franzose und Engländer“¹¹⁶³, wollten einen gemeinsamen deutsch-türkischen Wertekanon erkennen, geeignet, das Bündnis zu stabilisieren und die Ententemächte, allen voran die Engländer „mit ihrer heuchlerischen Frömmigkeit“¹¹⁶⁴, zu diskreditieren.

Jedenfalls steht es mit der Moral unserer türkischen Freunde besser, als mit der unserer heuchlerischen englischen Feinde, die dauernd den Namen Gottes mißbrauchen und die Uebertretung des achten Gebotes geradezu als Sport betreiben [...]. Es ist von Kriegsberichterstatern schon im Balkankriege darauf hingewiesen worden, daß der türkische Soldat menschlicher, barmherziger, man möchte fast sagen christlicher sich gegen seine Feinde verhalten habe, als seine Gegner, die das Kreuz in ihren Fahnen trugen.¹¹⁶⁵

1156 Schleiff, V.: Türkische Kinder. Pädagogische Warte, 23.12 (1916), S. 569–573, hier 571.

1157 Marquardsen, Else: Türkische Sitten. Neue Badische Schulzeitung, 40.23 (1916), S. 198–201, hier 200 (Nachdruck aus Süddeutsche Monatshefte).

1158 Lotthammer, O.: Der Türke und das Wasser. Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 28.12 (1917), S. 535–540, hier 537.

1159 Just, P.: Der Islam, seine Ideen und seine geographische Verbreitung. Zur Kenntnis und Würdigung der Religion unserer türkischen Bundesgenossen. Die Mittelschule, 29.16 (1915), S. 370–377, hier 370.

1160 Ebd. S. 377.

1161 Ebd. S. 370.

1162 Ebd. S. 377.

1163 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Schluß.), 1915, S. 209.

1164 Just: Der Islam, seine Ideen und seine geographische Verbreitung, 1915, S. 371.

1165 Kempff, Fritz: Unsere türkischen Bundesgenossen. Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen, 7.3 (1915), S. 121–128, hier 124.

Dieses Narrativ schuf letztlich einen Sagbarkeitsraum, in dem der Völkermord an den Armeniern (1915/16), der zweitgrößten christlichen Minderheit des Osmanischen Reiches, als akzeptiertes Begleitphänomen des türkischen Nationswerdungsprozesses unbenannt bleiben konnte.¹¹⁶⁶

Preußen des Orients

Der Erste Weltkrieg hatte Deutsche und Türken „in ihrem Daseinskampf zusammengeschießt“¹¹⁶⁷. Die Zukunft und Machtstellung des Deutschen Reiches hing nun unmittelbar von der „türkischen Nation, deren Krankheit und Tod“¹¹⁶⁸ ab, weshalb die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft als „Schicksalsgemeinschaft“¹¹⁶⁹ empfunden wurde. Aussagen über die militärischen Stärken der Türken hoben die „Tapferkeit“¹¹⁷⁰ und „gute Disziplin“¹¹⁷¹ des alten Militärvolkes hervor. In Pädagogik und Lehrerschaft war man überzeugt, dass durch die Einführung der körperlichen Ertüchtigung in der Schule seitens der Jungtürken dafür Sorge getragen wurde, dass eine „körperlich und geistig gesund geartete, auf Kraft und Lebensbejahung, Idealismus und Vaterlandsiebe gestimmte Jugend“¹¹⁷² ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen würde. Die neuen Erzählungen besagten, dass das „preußische Herz“ in der Türkei leicht „einen verwandten Zug“¹¹⁷³ finden könne: Der Türke sei „ein vorzüglicher Soldat, tapfer, bedürfnislos und zäh, und er schlägt sich an den weiten Grenzen seines Landes ebenso treu und ausdauernd wie unsere Feldgrauen“¹¹⁷⁴.

Für die Weltmachtpläne des Deutschen Reiches stellte das Waffenbündnis jedoch nur den Beginn einer dauerhaften, für beide Seiten fruchtbaren Interessengemeinschaft dar. Wie oben schon ausgeführt, war die Vision eines deutsch-türkischen Wirtschaftsraumes durch das Bündnis in greifbare Nähe gerückt. Mehr denn je kam es nun darauf an, dass der „kranke Mann“ zu „neuem Leben“¹¹⁷⁵ erwache und ihm in kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht eine aufsteigende Entwicklung beschieden war. Nur wenn das Potential hierfür gegeben sei,

1166 Vgl. Frey: Der Journalist und Politologe Ernst Jäckh, 2009, S. 62.

1167 Schulte, Walter: Das Schulwesen in der Türkei. Neue Westdeutsche Lehrerzeitung, 13.10 (1917), S. 109–110, hier 109.

1168 Die Türkei und die deutsche Schule. Die deutsche Schule im Auslande, 13.8/9 (1914), S. 374–377, hier 377.

1169 Schubert: Der Orient und der Weltkrieg, 1915, S. 154.

1170 Kempff: Unsere türkischen Bundesgenossen, 1915, S. 124.

1171 Schulte: Das Schulwesen in der Türkei (Schluß), 1917, S. 136.

1172 Eberhard: Der Turn- und Wehrkraftgedanke in der neuen Türkei und seine Zukunftsbedeutung, 1918, S. 53.

1173 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 23.

1174 Fuchs, Paul: Zur türkischen Schulreform. Neue Badische Schulzeitung, 41.15 (1917), S. 117.

1175 Deutsche Mitarbeit für den Ausbau des türkischen Schulwesens. Westpreußische Schulzeitung, 13.39 (1916), S. 355.

hat die Bundesgenossenschaft zwischen Deutschland und der Türkei für ersteres einen dauernden, nicht nur einen vorübergehenden Wert. Nur in diesem Fall hat es auch einen Sinn, dem Zerfall des türkischen Reiches entgegenzuwirken; im anderen Fall würde eine Aufteilung desselben berechtigt sein, und es würde das Bestreben Deutschlands sein müssen, dabei auch sein Teil zu erhalten.¹¹⁷⁶

Die Türkei-Berichterstattung in der pädagogischen Presse fand diesbezüglich zu einer eindeutigen Haltung: Von dem „Geist der neuen Zeit“¹¹⁷⁷, der „Morgendämmerung“ und dem „frischen Luftzug aus dem Orient“¹¹⁷⁸ wusste man jetzt zu berichten. Die Trägheit und Apathie „des Orientalen“ waren kein Thema mehr. Stattdessen liest man, die Bewohner des Osmanischen Reiches seien „fleißig, mäßig, ehrlich, treu, tapfer und gastfreundlich“¹¹⁷⁹. Überhaupt häuften sich Artikel, die sich weniger mit Schulfragen als mit völkerpsychologischen Themen beschäftigten und sich als „volkstümlicher Beitrag zur Staaten- und Gesellschaftskunde der Türkei“¹¹⁸⁰ verstanden. In Pädagogik und Lehrerschaft orientierte man sich dabei oft an dem Orientalisten und Hochschulpolitiker Carl Heinrich Becker. Dieser hatte in seiner Rede über *Das türkische Bildungsproblem* (1916) gefordert, gründliche „Kenntnisse des Orients und besonders der orientalischen Psyche“¹¹⁸¹ zu erlangen. Insbesondere der besagte Otto Eberhard war Beckers Appell nachgekommen: In der *Thüringer Lehrerzeitung* legte er dar, „daß der orientalische Menschheitstyp [zwar] anders orientiert ist als der okzidentale“, der Orient aber „nicht hoffnungslos in geistiger Gebundenheit erstarrt“ sei oder gar eine „unumstößliche Wesensverschiedenheit“¹¹⁸² vorliege. Eberhard richtete sich damit gegen den Psychologen und Kulturmorphologen Karl Wilhelm (Willy) Haas (1883–1956), der mit seinem Hauptwerk *Die Seele des Orients*¹¹⁸³ (1916) eine Betrachtung vorlegte, die von einer grundsätzlichen andersartigen psychischen Struktur „des Orients“ ausging und daher „eine Verständigung zwischen Ost und West auf höchster Ebene letztlich“¹¹⁸⁴ für ausgeschlossen befand. Diese Annahme war für Eberhard inakzeptabel, da er seinerseits eine „Synthese zwischen einer

1176 Scherer: Türkei und Deutschland, 1917, S. 401.

1177 Schrader: Vom Volks- und Mädchenschulwesen der Türkei, 1916/17, S. 54.

1178 Lüher-Taube: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule, 1915/16, S. 377.

1179 Scherer: Türkei und Deutschland (Fortsetzung.), 1917, S. 493.

1180 Eberhard: Allerlei Türkisches, 1919, Vorwort.

1181 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 9.

1182 Eberhard, Otto: Die Seele des Orients. Thüringer Lehrerzeitung, 6.19 (1917), S. 219–222, hier 221.

1183 Haas, Willy: Die Seele des Orients. Grundzüge einer Psychologie des orientalischen Menschen. Jena: Diederichs, 1916.

1184 Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hg.): Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933–1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer, 2017, S. 158.

alten wesensfremden Kultur und der modernen Geisteslage des Abendlandes¹¹⁸⁵ als möglich ansah und anstrebte. Mit Hinweis auf jüngere Reformansätze im Osmanischen Reich bestand Eberhard darauf, „für die Fühlungnahme zwecks gemeinsamen Wirkens an den Kulturaufgaben und Menschheitszielen [...] von dieser Stacheldrahtsperr für die es kein Hinüber und Herüber zu geben scheint, abzusehen“¹¹⁸⁶. Auch andere Akteure im pädagogischen Feld bemühten sich um Annäherung. Deutsches und Osmanisches Reich sollten sich „besser kennen lernen“¹¹⁸⁷ und „für die Verschiedenheit der Weltanschauung zwischen Orient und Okzident Verständnis [...] wecken“¹¹⁸⁸. Sie wollten dem Leser Einblick in die „vornehme Volkspsyche“¹¹⁸⁹, die „Geisteswelt des Türken“¹¹⁹⁰, verschaffen und eine emotionale Bindung zwischen den Bündnispartnern ermöglichen. Es finden sich zahlreiche Beiträge über „Türkische Weisheit“¹¹⁹¹, „Sprichwörter“¹¹⁹² und „Denksprüche“¹¹⁹³, in denen sich besonders eindringlich „der Charakter des Volkes“¹¹⁹⁴ spiegelte. Eberhard widmete volkstümlichen Traditionen der Türkei einen ausführlichen Artikel, in dem er Bräuchen, Sprichwörtern und Mythen „gestaltende Kräfte“¹¹⁹⁵ zusprach, die er als konstitutive, geschichtstragende Elemente der Türkei empfand. Ein Artikel in der *Arbeiter-Jugend* richtete sich gegen die verbreitete Behauptung, die Türken hätten das Halbmondsymbol nach der Eroberung Konstantinopels im Jahre 1453 vom Byzantinischen Reich als nationales Wappen übernommen: Vielmehr sei der Halbmond schon vorher von den Türken geführt worden und ein Symbol aus der „Urvorzeit ihres eigenen Volkstums“¹¹⁹⁶. Hinweise auf die historische Kontinuität der Türkei zielten darauf ab, dem Osmanischen Reich eine „nationale Identität“ zu bescheinigen, und fußten auf einer Strategie, die – wie Eric Hobsbawm und Terence Ranger zeigen – in vergleichbarer Form für jeden Nationaldiskurs der Zeit, den deutschen eingeschlossen, galt.¹¹⁹⁷

1185 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 127.

1186 Eberhard: Die Seele des Orients, 1917, S. 222.

1187 Mazhar Bey, Ahmed: Der deutsche Einfluß auf das Unterrichtswesen in der Türkei. Pädagogische Warte, 24.20 (1917), S. 880–881, hier 881.

1188 Die geistige Kultur der Türkei. Mohammedanische Weltanschauung. Thüringer Lehrzeitung, 5.30 (1916), S. 357–360, hier 357 (Abschnitt aus Krause, P. R.: Die Türkei. Leipzig: B. G. Teubner, 1916).

1189 Kempff: Unsere türkischen Bundesgenossen, 1915, S. 123.

1190 Eberhard: Volkskundliches aus der Türkei, 1917, S. 219.

1191 Türkische Weisheit. Kinderland, 12.6 (1915), S. 23–24, hier 23.

1192 Arabisch-türkische Sprichwörter. Hannoversche Schulzeitung, 52.21 (1916), S. 246.

1193 Arabisch-türkische Denksprüche. Schulblatt der Provinz Sachsen, 55.32 (1916), S. 322.

1194 Türkische Sprichwörter. Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen, 12.40 (1881), 319–320, hier 319.

1195 Eberhard: Volkskundliches aus der Türkei, 1917, S. 222.

1196 bs.: Vom türkischen Halbmond. Arbeiter-Jugend, 8.26 (1916), S. 206.

1197 Vgl. Hobsbawm, Eric J./Ranger, Terence: The Invention of Tradition. 26. Auflage, Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

Es wurden historische Vergleichsgrößen konstruiert, die sich nahezu beliebig mit Identifikationsmöglichkeiten ausschmücken ließen, und dabei allerlei historische Analogien sowie kulturelle Gemeinsamkeiten zwischen Deutschem und Osmanischem herausgestellt: „Glück bringt, ganz wie bei uns, die Schwalbe oder der Storch [...]. Dem Adler schreibt das Volk (übereinstimmend mit der deutschen, in der Wappenkunde ausgeprägten Auffassung) eine märchenhafte Stärke zu“¹¹⁹⁸. Der pädagogischen Türkei-Berichterstattung ging es dabei nicht bloß um Informationsvermittlung. Sie zielte darüber hinaus auf die Beziehungsebene zwischen dem bestehenden pädagogischen Feld des Deutschen Reiches und dem aufzubauenen in der Türkei und dabei nicht bloß auf „historische Einordnungen und Kontextualisierungen in der *erzählten Zeit*“, sondern mindestens ebenso auf „die Weckung von Emotionen und Handlungsbereitschaft in der *Erzählzeit*“¹¹⁹⁹. Deutlich wird dies in einem Beitrag zum „Literarische[n] Leben in der Türkei“, der 1917 in der *Deutschen Lehrer-Zeitung* erschien. Eberhard beleuchtete darin die Literatur der „türkische[n] Moderne“¹²⁰⁰, die vor allem durch das Wirken und Schaffen des Lyrikers Mehmet Emin Yurdakul (1869–1944) geprägt sei. Dessen Dichtkunst habe „dem Türkenvolk der Gegenwart den Begriff des Vaterlandes erst nahe gebracht“¹²⁰¹ und nehme deshalb „als literarische[...] Pflegestätte türkischen Volkstums“¹²⁰² einen volkserzieherischen Auftrag wahr. Yurdakuls Beitrag zum Erstarken des türkischen Nationalismus verglich Eberhard mit dem des romantischen Lyrikers „Ernst Moritz Arndt für das Preußen von 1806–1813“¹²⁰³ – eine ebenso kuriose wie passende Übertragung, bedenkt man, dass Arndt, wie Fuhrmann herausstellt, expansionistischen Phantasien zum „Erbe des Osmanischen Reiches“¹²⁰⁴ nachhing. So ließ sich die von Eberhard in Anspruch genommene Kollektivsymbolik scheinbar reibungslos zu einer Narration vom nationalen türkischen Aufbruch verdichten: Historische Parallelen, die Vergleichbarkeit mit dem deutschen Nationswerdungsprozess suggerierten, machte Eberhard in der Krisenerfahrung der Balkankriege (1912/13) auf türkischer und der Niederlage bei Jena und Auerstedt (1806) auf preußischer Seite aus.¹²⁰⁵ Die „grossen Volks- und Staatserzieher“ Fichte, Freiherr vom Stein und Wilhelm von Hum-

1198 Eberhard: Volkskundliches aus der Türkei, 1917, S. 220. – Die Version in Klammern erschien in Eberhard: Aus der neuen Türkei, 1917, S. 123.

1199 Lohmann: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg, 2018, S. 40.

1200 Eberhard, Otto: Literarisches Leben in der Türkei. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 30.1 (1917), S. 8–11, hier 8.

1201 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 114.

1202 Eberhard: Literarisches Leben in der Türkei, 1917, S. 10.

1203 Ebd. S. 9f.

1204 Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 41f.

1205 Vgl. Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 117. – Dieser Vergleich taucht häufiger auf, vgl. unter anderem Schwaner: Was uns der Fall der Türken lehrt, 1913, S. 55; Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 7;

boldt hätten unter dem Eindruck der Katastrophe dereinst die Bedeutung der „geistige[n] Bildung der breiten Volksschichten“¹²⁰⁶ erkannt und mit ihren auf Modernisierung zielenden Reformmaßnahmen die „Wiedergeburt Preußens“¹²⁰⁷ eingeleitet: Nun musste auch die jungtürkische Regierung durch die nicht minder „schmerzlichen Erfahrungen“ der Balkankriege begreifen, welche Bedeutung eine „allgemeine[...] Erziehung und Volksbildung für die Sicherung des Reiches und die Wiedergeburt der Nation“¹²⁰⁸ habe.¹²⁰⁹ Ihren rhetorischen Höhepunkt fand diese Annäherung in einem Artikel der *Pädagogischen Warte*, den Eberhard mit dem Wunsch schloss:

Möge die deutsche Schularbeit die türkische Unterrichtsreform befruchten, daß die Geschichte langjähriger Reformanläufe in der Türkei mit einer wirklichen Verjüngung abschließt und für die ‚Preußen des Orients‘ eine Erneuerung des Volksgeistes herbeiführen, ähnlich der altpreußischen in den schaffensfrohen Tagen des nationalen Erwachens nach dem Zusammenbruch von Jena.¹²¹⁰

Mit der Bezeichnung „Preußen des Orients“¹²¹¹ bescheinigte Eberhard den türkischen Waffenbrüdern ansonsten von Christentum und Aufklärung geprägte Tugenden wie Aufrichtigkeit, Bescheidenheit, Fleiß und Disziplin – Eigenschaften,

Heise, E.: Warum ich Türkisch lerne. *Preußische Lehrer-Zeitung*, 41.151 (1915), unpg.; Wolff: Vom türkischen Schulwesen, 1915, S. 485–486.

1206 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 118, 119.

1207 Ebd. S. 118. – Vgl. zu ähnlichen Elementen der diskursiven Verarbeitung des Ersten Weltkrieges in der Lehrerschaft Lohmann: *Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg*, 2018, S. 15–59.

1208 Eberhard: *Lehrerbildung in der Türkei*, 1916, 487.

1209 Der türkische Schulreformer Sati Bey hatte bereits während des Balkankrieges diesen Vergleich zwischen Preußen und der Türkei aufgemacht und in einer Vortragsreihe am Dârülfünûn („Haus der Wissenschaft“), also der Konstantinopler Universität, auf Fichtes vorbildhafte Rolle für den Aufstieg Preußens hingewiesen. Vgl. Özçalık, Sevil: Werben für den Patriotismus: Muştafâ Sâti Bey und seine »Fünf Vorlesungen für ›Vaţan««. In: Kreiser, Klaus/Motika, Raoul/Steinbach, Udo/Joppien, Charlotte/Schulz, Ludwig (Hg.): *Junge Perspektiven der Türkei-forschung in Deutschland*. Band 1, Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 27–40, hier 36–38; der Vortrag „Preußens Erwachen und Fichtes Reden an die deutsche Nation“ liegt in Übersetzung aus dem Türkischen vor in: Lohmann/Böttcher: *Auf dem Weg ins Türkische Reich*, S. 139–151.

1210 Eberhard: *Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft*, 1916, S. 1190.

1211 Die Verwendung von Anführungsstrichen zeigt, dass Eberhard hier auf eine bereits etablierte Zuschreibung rekurrierte. Tatsächlich brachte die *Deutsche Levante-Zeitung* am 15.07.1912 einen Artikel mit dem Titel „Die Preußen des Orients“, der ein Interview „mit einem in weiten Handelskreisen bekannten und geschätzten Vertreter der Pforte“ abdruckte. Karl Kannenbergs *Kleinasiens Naturschätze* (1897) beginnt mit den Worten: „Die Türken sind die Deutschen des Orients“. Auf wen der Ausspruch zurückgeht, lässt sich auch dort nicht feststellen. Sicher ist dagegen, dass er sich in verschiedenen Varianten seinerzeit sowohl als Selbst- als auch als Fremdzuschreibung einer gewissen Popularität erfreute. So kannte man Chilenen als „Preußen Südamerikas“, Japaner als „Preußen Asiens“ und Bulgaren als „Preußen des Balkans“.

die den diskursiven Konstruktionen träger, apathischer und korrupter Türken, die im 19. Jahrhundert oft noch vorwalteten, diametral entgegenstanden. Diese diskursive Annäherung wurde andererseits von Aussagen konterkariert, die neben der Betonung von Gemeinsamkeiten auf der Feststellung wesentlicher Unterschiede bestanden: Die politische Lage zwischen Preußen einst und der Türkei der Gegenwart sei zwar durchaus vergleichbar, doch gekennzeichnet durch den entscheidenden Unterschied, „daß Preußen sich selbst von innen heraus helfen konnte, was die Türkei nicht vermag“¹²¹². Außerdem bezögen sich die – zum verbindenden Element stilisierten – Krisenerfahrungen hier und dort auf „mehr als hundert Jahre[...]“¹²¹³ auseinanderliegende Ereignisse. Letztlich trugen auch Darstellungen, die eine Annäherung zwischen dem Deutschen Reich und der Türkei beabsichtigten, dazu bei, Bilder eines erstarrten, in der Zeit (sprich, in der Entwicklung) zurückgebliebenen Orients weiter zu zementieren, um demgegenüber die „auf so vielen Kulturgebieten sieghaft erwiesene[...] Überlegenheit“¹²¹⁴ Europas bzw. des Abendlandes herauszustellen. „Denn wenn er [der Osmane] auch noch so klug, noch so energisch vorgehen mag, er lebt eben noch in einem anderen Jahrhundert.“¹²¹⁵

Gemeinsame Feindbilder

Weil für die Verwirklichung des vorgesehenen gemeinsamen deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraumes der „kranke Mann“ nicht länger krank sein durfte, verlangte der pädagogische Diskurs nach neuen Erklärungsmustern für die in Kriegs- und Gebietsverlusten hervorgetretene Schwäche und den Reformbedarf des Osmanischen Reiches. Waren seit dem Mittelalter die Fanatiker des Islams, das despotische Herrschaftssystem der Osmanen und der allgemeine Charakter der Türken für die Schwäche und Rückständigkeit des Osmanischen Reiches verantwortlich gemacht worden, bedurfte es mit zunehmender ideeller und räumlicher Nähe zum Waffenbruder und seiner Einbindung in ein überkonfessionelles Mächtesystem zwischen Berlin und Bagdad sozusagen eines neuen Anderen, von dem sich die deutsch-türkische Interessengemeinschaft als intakte Entität abzugrenzen vermochte. Berichte in der pädagogischen Presse sahen die Gründe für gescheiterte Reformversuche der Türkei daher nun nicht mehr vorrangig in inneren Schwächen, sondern in der langjährigen schädlichen Einflussnahme der Ententemächte und der fatalen „Zwangsherrschaft der sog. Kapitulationen“¹²¹⁶. Jene

1212 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 7.

1213 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 117.

1214 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen, 1918, S. 266.

1215 Marquardsen: Türkische Sitten, 1916, S. 200.

1216 Eberhard: Der Aufbau der Landwirtschaftsschulen in der Türkei und die deutsche Mitwirkung bei der Wirtschaftsreform, 1917, S. 90.

hätten „in angeblich selbstloser Weise“ ihre Hilfe angeboten, in Wirklichkeit „aber bei jeder Gelegenheit staatliche Sonderinteressen und Gebietsabtretungen“¹²¹⁷ verlangt.

Unter den europäischen Mächten, welche die Zerbröckelung der Türkei förderten, waren es Rußland im Norden und England und Frankreich im Westen; sie wollten auf seine [sic] Kosten ihre Macht vergrößern.¹²¹⁸

Mit dem Kriegseintritt war die Rede von der europäischen Überlegenheit endgültig einer exklusiv deutschen Superiorität gewichen. Besonders Frankreich und England wurden nun in einem gemeinsamen türkisch-deutschen Feindbild inszeniert.¹²¹⁹ Pädagogische Stimmen äußerten sich nunmehr überzeugt, dass keineswegs der Charakter, die vormals vielbeschworene „Indolenz“¹²²⁰ des Türken, sondern der Einfluss der Franzosen das Land „moralisch blutarm“¹²²¹ hatte werden lassen; der „französische Geist“ habe „zersetzend, veroberflächlichend und entwurzelnd, weil entsittlichend und entnationalisierend“ auf die Osmanen gewirkt; die französische Sprach- und Kulturpropaganda im Osmanischen Reich habe wie ein „Feigenblatt die Blöße reiner Machtpolitik und territorialer Aspiration“¹²²² bedeckt. Unter dem „Mantel der Mission“ hätten die Franzosen nur „eigennützige“¹²²³ und daher „unheilvolle“¹²²⁴ Erziehungs- und Bildungsarbeit geleistet.

Während man den Franzosen vor allem die kulturpolitische „Vergewaltigung“¹²²⁵ der Türkei zur Last legte, stützte sich der Groll über die „englischen Machenschaften“¹²²⁶ auf die behauptete Manipulation und Diskreditierung der deutsch-türkischen Beziehung. So warf man „englische[n] Finanziers“¹²²⁷ die planmäßige Behinderung der deutsch-osmanischen Bahnprojekte, der englischen

1217 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Schluß), 1915, S. 209, 210.

1218 Scherer: Türkei und Deutschland, 1917, S. 403.

1219 Auch Russland tauchte in den Erzählungen von der schädlichen Einflussnahme der europäischen Großmächte auf, allerdings weniger als aktiver Part denn als Objekt der englischen Weltmachtpläne. In der räumlichen Verbindung der beiden Großreiche sah man die Vollendung des British Empire und das endgültige Scheitern des deutschen Expansionismus.

1220 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 93.

1221 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen, 1918, S. 261.

1222 Ebd. S. 260, 261.

1223 Eberhard: Der Aufbau der Landwirtschaftsschulen in der Türkei und die deutsche Mitwirkung bei der Wirtschaftsreform, 1917, S. 91.

1224 Eberhard: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei, 1917, S. 166.

1225 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 75.

1226 Wirth: Türkischer Sommernachtstraum, 1908, S. 132.

1227 Wirth, Albrecht: Die türkische Frage. Der Volkserzieher, 13.10 (1909), S. 79–80, hier 80. – Vgl. dazu auch Fuhrmann: Die Bagdadbahn, 2013, S. 196f.

Presse die methodische Verleumdung der deutschen Orientpolitik und der englischen Marinemission, die seit 1910 mit der Modernisierung der osmanischen Flotte beauftragt war, „statt der Förderung die Vernichtung“¹²²⁸ derselben vor. „Mit der Reformation der Flotte war allerdings England betraut worden. Aber obwohl die betroffenen Engländer Treueeide schwuren und glänzende Besoldung erhielten, haben sie mehr deformiert. Der Engländer übt eben aus nationalem Interesse auch Felonie und Perfidie, Dinge für die es keinen deutschen Namen gibt.“¹²²⁹

Attestiert wurde England eine unverhohlene Interessenpolitik, die dereinst Ägypten „an sich riß“¹²³⁰, See- und Landwege für sich beanspruchte und mit allen Mitteln „die Zerbröckelung der Türkei förderte“¹²³¹. „Wer aber hätte den Vorteil von dem Weltenbrand?“, empörte sich der Privatdozent für Welt- und Kolonialgeschichte Albrecht Wirth in *Der Volkserzieher*: „Das von Wasser umgebene Großbritannien“¹²³².

Der Sieger von Königgrätz

Das neue Niveau der Aggressivität gegen die Ententemächte, das in gleichem Maße anstieg, wie der jungtürkische Nationalismus „zur Blüte gelangte“¹²³³, erforderte eine entsprechende Legitimation für die deutsche Kulturarbeit im Osmanischen Reich, insbesondere für die Bemühungen um Verbreitung der deutschen Sprache: „Es fragt sich nun, wie dieser Nationalismus sich zu der Sprachpflege des Deutschen stellt. Es könnte an sich bei dieser jungen Bewegung nicht überraschen, [...] wenn nun der Wunsch Platz griffe, jedes fremde Sprachentum aus dem eigenen Bildungskreis auszuschließen.“¹²³⁴

Ein Artikel in *Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht*, einem Periodikum für die Reform aller Elemente des Unterrichts und des Schulwesens, ließ keinen Zweifel daran, dass der Unterschied zwischen der deutschen Kulturmission und der „französischen Sprachenpolitik“ darin bestehe, dass die Orientpolitik des Deutschen Reiches „stets anders, uneigennütziger, eingestellt war“¹²³⁵, frei sei „von Einverleibungs- und Ansaugungsgelüsten“¹²³⁶ und

1228 Scherer: Türkei und Deutschland (Fortsetzung.), 1917, S. 462.

1229 Schubert: Der Orient und der Weltkrieg, 1915, S. 154.

1230 Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß.), 1917, S. 531.

1231 Scherer: Türkei und Deutschland, 1917, S. 403.

1232 Wirth: Türkischer Sommernachtstraum, 1908, S. 132.

1233 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen, 1918, S. 260.

1234 Ebd. S. 262.

1235 Ebd. S. 263, 262.

1236 Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 110.

„die Erstarkung und Kräftigung des türkischen Reiches von ganzem Herzen“¹²³⁷ wünsche. „Schon seit Jahren bilden sich türkische Offiziere in der deutschen Armee, und deutsche Offiziere gingen als Lehrmeister nach der Türkei, ohne daß Deutschland besondere Entschädigungen verlangt hätte, außer der Genehmigung von Bahn- und Hafengebäuden, die selbst zum Vorteil der Türkei gereichen.“¹²³⁸ Die „oft so verhängnisvolle Objektivität des Aufgehens in fremden Interessen“¹²³⁹, diese altruistische „Nationalkrankheit“¹²⁴⁰, das „deutsche Versäumnis im Orient“¹²⁴¹, das „Zukurzgekommensein“ auf der imperialistischen Bühne wurden zur „Tugend“¹²⁴² stilisiert, aus der Pädagogik und Lehrerschaft das sichere Wissen um die Überlegenheit Deutschlands gegenüber seinen Kriegsgegnern ableiteten. So sei eine freundschaftliche Beziehung zum Osmanischen Reich überhaupt erst möglich geworden, weil die deutsche Kolonialpolitik – anders als die der Ententemächte – „keine Bekenner des Islams vergewaltigt“¹²⁴³ hätten. Die pädagogische Presse trug demnach zur Verbreitung von Bildern bei, die den türkischen Bündnispartner aufwerteten, die Ententemächte zum gemeinsamen Feind erhoben und dabei der Selbstvergewisserung deutscher Suprematie dienten. Deren Beweis wurde im geistigen Fundament des Deutschen Reiches gesehen, das „einen Kant, einen Goethe, einen Alexander von Humboldt und Helmholtz zu seinen Söhnen zählt“¹²⁴⁴. In Pädagogik und Lehrerschaft war man überzeugt, dass „das deutsche Erziehungssystem diesem Lande [der Türkei] und seinen Völkern

1237 Rehm: Deutschland in Beziehung zu seinen Feinden und Freunden, 1915, S. 250.

1238 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Schluß.), 1915, S. 210.

1239 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 26.

1240 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 3.

1241 Eberhard: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei, 1917, S. 165.

1242 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, Geleit.

1243 Schubert: Der Orient und der Weltkrieg, 1915 S. 154. – Ähnlich hatte sich Carl Heinrich Becker in Ernst Jäckhs Flugschriftenreihe *Der deutsche Krieg* geäußert: „Der Kernpunkt unserer Beziehungen zum Islam ist unser Verhältnis zur Türkei [...]. Die paar Millionen Mohammedaner, die wir in die Zeit unserer Türkeiipolitik schon mit hineinbrachten – in Ostafrika und am Tschadsee –, haben wir natürlich behalten, aber sie spielen als Negermoslime oder als Mohammedaner der Peripherie in dieser großen Frage keine Rolle. Wie richtig unsere auf Kolonialerwerb in Negergebieten, aber reine Wirtschafts- und Kulturpolitik in Islamgebieten abzielende Reichspolitik war, zeigt die in mehrfacher Hinsicht charakteristische Äußerung eines türkischen Journalisten und Abgeordneten, der einst zum Verfasser sagte: ‚Deutschland kann deshalb Freund der Türkei sein, weil es keine mohammedanischen Untertanen in seinen Kolonien hat‘.“ Becker, Carl Heinrich: Deutschland und der Islam. In: *Der Deutsche Krieg*, 3. Hg. von Ernst Jäckh, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1914, S. 6, 23f.

1244 Braun: Die deutsche Schule in Konstantinopel. In: Holdegel, Georg/Jentsch, Walther (Hg.): *Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland. Ein Quellenlesebuch für Jugend und Volk, für Schule und Haus. Erster Band: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient.* Leipzig: Julius Klinkhardt, 1916, S. 117–123, hier 118.

heilsamer ist als jedes andere¹²⁴⁵; deutsche Tugenden und Bildung würden „den Sieg über die englische Habsucht und französische Windbeutelei davontragen“¹²⁴⁶, dem Orient zur Entwicklung „einer wahrhaft nationalen und zugleich modern befruchteten Kultur und Bildung verhelfen“ und so zur „inneren Festigung des Osmanischen Reiches“¹²⁴⁷ beitragen. Heroische, bellizistisch aufgeladene Erzählungen wie die von der „große[n] Aufgabe der Erziehung des Volkes“¹²⁴⁸ fanden ihren Höhepunkt in dem Rekurs auf die Entscheidungsschlacht des sogenannten Deutschen Krieges bei Königgrätz und Sadowa¹²⁴⁹ (1866):

In den Augen deutscher Pädagogen hatte dort nicht einfach die preußische Armee, sondern indirekt zumal der deutsche Schulmeister die Truppen der Gegner bezwungen und damit den Weg zur Reichsgründung geebnet. Die Erzählung vom „Sieger von Sadowa“¹²⁵⁰ stellte eigene militärische Erfolge ebenso wie die Niederlagen feindlicher Armeen in eine unmittelbare Beziehung zur (Volks-) Schulbildung einer Nation. Eine Bestätigung dieses Zusammenhangs fand die pädagogische Presse auf türkischer Seite erneut in den Balkankriegen. Deren Verlauf schien unter Beweis zu stellen, dass „Schulen ebensowenig zu entbehren sind wie Kanonen“¹²⁵¹ und das Deutsche Reich, das im großen Krieg unter Beweis stelle, wie es die „Verteidigung gegen eine ganze Welt verrichtet“¹²⁵², das Land sei, „in dem man die besten Lehrer findet“¹²⁵³. „Nun verlangte man als Retter in der Not nach dem bekannten ‚Sieger von Sadowa‘, um so mehr, als der bulgarische Kriegsminister selbst bestätigt hatte, daß Bulgariens Erfolge auf Thrakiens Schlachtfeldern neben der nationalen Begeisterung dem Schulmeister zu verdanken seien.“¹²⁵⁴

1245 Soehring, Otto: Deutsche Schulpolitik im Orient. Die deutsche Schule im Auslande, 12.7 (1913), S. 381–386, hier 384.

1246 Spitzer: Deutschland und die Türkei (Schluß.), 1915, S. 210.

1247 Eberhard: Der türkische Nationalismus und der deutsche Unterricht an den türkischen Schulen, 1918, 268, 260.

1248 Die Türkei und die deutsche Schule, 1914, S. 374.

1249 Die nur wenige Kilometer auseinanderliegenden böhmischen Dörfer Sadowa und Königgrätz bezeichnen ein und dieselbe Entscheidungsschlacht im Deutschen Krieg (1866) zwischen Preußen einerseits und Österreich und Sachsen andererseits. Während im deutschen Sprachgebrauch häufig von der „Schlacht bei Königgrätz“ die Rede ist, hat sich in Frankreich die Bezeichnung „Bataille de Sadowa“ etabliert.

1250 Blankenburg, Wilh.: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa. Der Tag, 30.04.1915, unpg.; ders.: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa (Schluß.). Der Tag, 1.05.1915, unpg.; ders.: Die Zukunftarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 7.

1251 Schulte: Das Schulwesen in der Türkei, 1917, S. 109.

1252 Mazhar Bey: Der deutsche Einfluß auf das Unterrichtswesen in der Türkei, 1917, S. 880.

1253 Deutscher Unterricht in der Türkei. Elsass-Lothringisches Schulblatt, 45.22 (1915), S. 443 (Nachdruck aus Vossische Zeitung).

1254 Deutschlands Mithilfe bei der Reform des türkischen Unterrichtswesens. Hannoversche Schulzeitung, 51.46 (1915), S. 564.

Der Befehlshaber der siegreichen preußischen Truppen, Generalfeldmarschall Helmuth von Moltke, hatte sich zwischen 1836–1839 als Militärberater im Osmanischen Reich aufgehalten. Von ihm stammte der nicht nur im pädagogischen Feld vielzitierte Ausspruch, wonach „eine Regeneration des türkischen Reiches [...] von einer erst zu erziehenden Generation ausgehen“¹²⁵⁵ müsse. Entsprechend wurde Moltke – „ein neuer Fichte“¹²⁵⁶ – in Pädagogik und Lehrerschaft als Ideal eines Militärs mit volkserzieherischen Qualitäten verehrt.¹²⁵⁷ Nun sahen sich deutsche Pädagogen an der Reihe, nach dem militärischen der Türkei auch „pädagogisches Rüstzeug“¹²⁵⁸ zu liefern. Nach der Reichsgründung bot ihnen die Kulturmission in der Türkei Gelegenheit, vor den Augen der Weltöffentlichkeit ihre Unentbehrlichkeit für die machtpolitische Stellung der deutschen Nation unter Beweis zu stellen, indem sie ihren Beitrag „zu Nutzen deutscher Weltgeltung“¹²⁵⁹ leisteten. „Dann ist der deutsche Schulmeister von heute – genau wie der preußische von 1866 für die damals Preußen gestellte geschichtliche Aufgabe – als Bundesgenosse nicht zu verachten in dem großen Kampfe der Zukunft, den Deutschland um seine Weltstellung doch einmal wird kämpfen müssen.“¹²⁶⁰

5.3 Ein neues Arbeitsfeld für deutsche Schularbeit

Der Türkeidiskurs im pädagogischen Feld der wilhelminischen Ära drehte sich in großen Teilen um die Auslandsschularbeit im Osmanischen Reich. Seit 1850 bestand in Konstantinopel für die deutschsprachigen Kinder der 1843 gegründeten Evangelischen Gemeinde¹²⁶¹ eine Kirchen-Volksschule (*Aynalı Çeşme Sokak*), die als dokumentarischer Beginn deutscher Schularbeit in der Türkei gelten kann.¹²⁶² Bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges hatte sich das deutsche Schulwesen in der Türkei stark ausdifferenziert: 25 Auslandsschulen unterschiedlichen Typs bestanden in und um Konstantinopel, in Kleinasien, Palästina, Syrien und Mesopotamien. Darunter waren erstens Ordenschulen der deutschen evangelischen und ka-

1255 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 114; Scherer: Türkei und Deutschland (Schluß.), 1917, S. 529.

1256 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 5.

1257 Vgl. Eberhard: Moltke und unser Wissen vom Orient, 1917, S. 269–275.

1258 Blankenburg: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa (Schluß.), 1915, unpg.

1259 Ebd. S. 4.

1260 Soehring: Deutsche Schulpolitik im Orient, 1913, S. 386.

1261 Zur evangelischen Gemeinde in Konstantinopel vgl. Geser, Marcel: Zwischen Missionierung und Stärkung des Deutschtums: Geschichte des deutschen Kindergartens Istanbul. Würzburg: Ergon, 2016, S. 5–9.

1262 Nicht-institutionalisierte deutsche Erziehungsarbeit im Nahen Osten geht wahrscheinlich bis ins 12. Jahrhundert zurück. Vgl. Soehring, Otto: Die Deutsche Schule in Konstantinopel. In: Schmidt/Boelitz: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande, 1928, S. 11–28, hier 11.

tholischen Kirchen, meist Waisenhäuser, die im Rahmen der Orientmission zum Einsatz kamen. Ihr missionarischer Eifer richtete sich vor allem auf die Kinder der christlichen Bevölkerungsgruppen des Osmanischen Reiches, muslimische Kinder anzuwerben, gelang ihnen dagegen kaum. Zweitens gab es von den ortsansässigen deutschen Kirchen- und Religionsgemeinden getragene und finanzierte Schulen, darunter etwa die der schwäbischen Templergemeinden in Palästina und Syrien. Sie blieben als Bekenntnisschulen den Kindern der Gemeinden vorbehalten. Drittens bestanden Gründungen deutscher (Schul-)Vereine, die den Kindern der deutschsprachigen „Kolonien“¹²⁶³ unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit offenstanden und aus finanziellen Gründen auch einheimische Kinder aufnahmen. Die bedeutendste unter ihnen war die Deutsche Schule in Konstantinopel, eine Oberrealschule für die Kinder der dort lebenden deutschen Diplomaten, Geschäftsleute, Ingenieure und Militärs. 1868 als Elementarschule im historisch bedeutsamen Stadtteil Pera (Beyoğlu) gegründet, verfügte sie über Handelsklassen, eine neunstufige Mädchenschule, einen Kindergarten sowie ab 1903 über eine Vor- und Volksschule in Haydarpaşa. Viertens sind die Eisenbahnschulen der Gesellschaft der orientalischen bzw. anatolischen Eisenbahnen (so in Karaağaç und Eskişehir) zu nennen – gehobene Volksschulen, in denen Einheimische zu Betriebs- und Werkstattpersonal für die unter deutscher Leitung stehenden Bahnprojekte ausgebildet wurden. Fünftens bestanden sogenannte Propagandaschulen, politisch motivierte Schulgründungen der deutschen Regierung oder regierungsnaher Interessenverbände, die Einheimische beschulten, um unter ihnen deutsche Sprache und Kultur mit dem Ziel der wirtschaftspolitischen Einflussgewinnung zu verbreiten. Bereits seit 1910 bestanden deutsche Schulen in der Türkei, die „von vornherein als Propagandaschulen eingerichtet worden“¹²⁶⁴ waren; bekannt war vor allem die 1914 von der DTV gegründete Schule in Adana. Eine scharfe Abgrenzung aller dieser Schultypen ist kaum möglich.¹²⁶⁵ Sowohl die Eisenbahnschulen als auch die Gründungen der Schulvereine nahmen im Zuge der Intensivierung der Außenwirtschaftsinteressen, die das Deutsche Reich unter Wilhelm II. auf die Türkei zu richten begonnen hatte, zunehmend auch „propagandistische Aufgaben“ wahr oder wurden „allgemeine Propagandaschulen“¹²⁶⁶.

1263 Als „Kolonie“ wird die Niederlassung von Angehörigen einer europäischen „Nation“ in einer osmanischen Stadt bezeichnet. Sie untersteht der politischen und rechtlichen Kontrolle und Verwaltung durch einen Konsul. Vgl. Schmitt, Oliver J.: *Lebensewelten und Identitäten einer ethnokonfessionellen Gruppe im Osmanischen Reich im „langen 19. Jahrhundert“*. München: Oldenbourg, 2005, S. 19.

1264 Schmidt: *Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen*, 1914, S. 281.

1265 Vgl. für einen Überblick über deutsche Auslandsschulen in der Türkei um 1900 ebd. S. 323–327.

1266 Ebd. S. 272, 281.

Diese kulturpolitische Indienstnahme des deutschen Auslandsschulwesens wurde vom pädagogischen Feld und seiner medialen Repräsentation, der pädagogischen Presse, nicht nur aufmerksam verfolgt, sondern forciert und aktiv zu gestalten versucht – nicht zuletzt, um damit berufsspezifische Interessen zu verwirklichen. Vor allem Berichte über die Deutsche Schule – „Hochburg des Deutschtums“¹²⁶⁷ mit Vorreiterrolle für das deutsche Auslandsschulwesen generell – nahmen einen breiten Raum im pädagogischen Türkei-Diskurs ein. Sie wichen jedoch nach Kriegsbeginn Darstellungen, die den deutschen Beitrag zur Reform des osmanischen Unterrichtswesens diskutierten und zur Ausdehnung des Einflusses in der Türkei auch andere Möglichkeiten deutscher Schularbeit im Osmanischen Reich verfolgten. Dabei kämpften die Vertreter auswärtiger Schularbeit um ideelle wie monetäre Anerkennung und bedienten sich dafür in der Wahl ihrer Argumente bei den Weltmachtaspirationen des Deutschen Reiches.

Als die allgemeine, nicht-konfessionelle Deutsche (und Schweizer Bürger-)Schule im Mai 1868 ihren Betrieb aufnahm,¹²⁶⁸ bestanden zunächst zwei deutsche Elementarschulen in Konstantinopel, die sich nach der Reichsgründung auf einen Zusammenschluss (1873) einigten, um – so resümierte kurz darauf das *Repertorium der Paedagogik* – die Kinder der deutschen Kolonie, die eine höhere Ausbildung anstrebten, aus „den Händen der [unter französischem Schutz stehenden] Jesuiten (zu befreien)“¹²⁶⁹. Wie sich bereits in dieser frühen Stellungnahme andeutet, vollzog sich die Entwicklung des deutschen Auslandsschulwesens parallel zum Nationswerdungsprozess und der Herausbildung eines entsprechenden Nationalbewusstseins. In dem damit einhergehenden Wettlauf um Kolonien und Absatzmärkte geriet eine Gruppe in den Fokus öffentlicher Diskussion, die bis dato von der deutschen Außenpolitik gänzlich ignoriert worden war: Auslandsdeutsche, das heißt deutsche Auswanderer, die unter dem Eindruck der sich unter dem Begriff der „sozialen Frage“ akkumulierenden Missstände bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Massen nach Nord- und Südamerika, Kanada und Asien emigriert waren. Der sich radikalisierende imperialistisch ausgerichtete Nationalismus hatte ein neues Identitätsverständnis geformt, das stärker als noch zu Beginn des Jahrhunderts von der Wahrnehmung als Sprach- und Kulturnation geprägt

1267 Braun: Die deutsche Schule in Konstantinopel, 1916, S. 117.

1268 Viele Dokumente und Quellen aus der Frühphase der Schule sind verloren oder nur bruchstückhaft überliefert. Vgl. Lippold, Christa/Nurtsch, Gerhard (Hg.): 125 Jahre Deutsche Schule İstanbul. Festschrift 11. Mai 1993. Istanbul, 1993, S. 79, <http://www.gierhardt.de/istanbul/FS125_93.pdf>. – Daher werden die vorliegenden Quellentexte auch zur faktographischen Darstellung herangezogen.

1269 Z., A.: Die deutschen Schulen in Konstantinopel. Repertorium der Paedagogik. Central-Organ für Unterricht, Erziehung und Literatur, 7 (1873), S. 273–275, hier 274.

war.¹²⁷⁰ Die „Erfindung des Auslandsdeutschtums“¹²⁷¹ trug dieser semantischen Verschiebung Rechnung, betont der Begriff doch, anders als der des Auswanderers, die grenzüberschreitende, „dauerhaft stabile Zugehörigkeit zu einer kulturell und sprachlich verstandenen deutschen Nation“¹²⁷². Er schloss damit zugleich die Möglichkeit einer vollkommenen Assimilation deutschen „Volkskapitals“ im jeweiligen Aufnahmeland aus.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung fanden im Ausland angestellte Lehrkräfte – von der *Preußischen Lehrer-Zeitung* als auswärtige „Kulturträger par excellence“¹²⁷³ geadelt, aber tatsächlich häufig mit „dem Odium des Auchlehrers“¹²⁷⁴ belegt – zunehmend Gehör. Sie waren es, die auswärtige Schularbeit als ein zentrales, bis dato jedoch vernachlässigtes pädagogisches Arbeitsfeld in den Fokus rückten. Entsprechende Berichte aus der Türkei beziehen sich vor allem auf die Deutsche Schule in Konstantinopel, ließ sich doch an ihrem „raschen Emporbühen[...]“¹²⁷⁵ bis hin zu einem „der besten Lehrinstitute der Hauptstadt“¹²⁷⁶ verfolgen, was Schularbeit, wie man nicht müde wurde zu betonen, selbst unter erschwerten Bedingungen zu leisten vermochte.¹²⁷⁷ Materielle

1270 Bismarck hatte im Sommer 1884 verkündet, „ein Deutscher, der sein Vaterland abstreift wie einen alten Rock, ist für mich kein Deutscher mehr; ich habe kein landsmannschaftliches Interesse mehr für ihn“. Bismarck, Otto von: Rede im Deutschen Reichstag, 26. Juni 1884. In: Die gesammelten Werke. Band XII: Reden (1878 bis 1885). Bearbeitet von Wilhelm Schüßler. Berlin: Stollberg, 1929, S. 486.

1271 Naranch, Bradley D.: Inventing the Auslandsdeutsche. Emigration, Colonial Fantasy, and German National Identity, 1848–71. In: Ames, Erich/Klotz, Marcia/Wildenthal, Lora (Hg.): Germany's Colonial Past. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005, S. 21–40.

1272 Conrad: Deutsche Kolonialgeschichte, 2008, S. 20.

1273 Ueber die deutsche Schule in Konstantinopel. *Preußische Lehrer-Zeitung*, 9.136 (1883), unpag.

1274 Hettich: Die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande“ 1901–1938, 1956, S. 34.

1275 Türkei. Pädagogisches Jahrbuch, 2 (1884/85), S. 137.

1276 Die deutsche Schule in Konstantinopel. *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, 3.4 (1898), S. 343.

1277 Nach dem Zusammenschluss der beiden Elementarschulen zur Deutschen Schule war ein neues, größeres Schulgebäude erforderlich geworden; die Baukosten und der Erwerb eines geeigneten Grundstücks im Stadtteil Pera hatte die Schulgemeinde stark verschuldet. Um den Einigungsprozess der beiden Schulen zu unterstützen, trat zu dieser Zeit das Deutsche Reich mit einer Beihilfe für die Deutsche Schule in Höhe von 60.000 Mark erstmals als Geldgeber in Erscheinung. Der vier Jahre später eingerichtete Reichsschulfonds (1878) – ursprünglich initiiert, um außenpolitische Belange vor dem steigenden Einfluss privater Akteure zu schützen – legte den offiziellen Grundstein für eine regelhafte staatliche Förderung deutscher Auslandsschularbeit, die vormals als Privatsache der Auslandsgemeinden erachtet worden war. Der Begriff einer amtlich geförderten Auslandsschule blieb dennoch bis zur Einrichtung des Schulerferats im Auswärtigen Amt 1906 undefiniert. Vgl. Müller: Von den Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen, 1996, S. 140.

Entbehrungen und Lehrermangel prägten den Arbeitsalltag der Schule.¹²⁷⁸ Obgleich bis zum Ende des Ersten Weltkrieges keine andere Auslandsschule einen vergleichbar hohen Reichszuschuss zugewiesen bekam, behielt die amtliche Beihilfe einen eher symbolischen Charakter: die Zahl der förderberechtigten Schulen stieg weiter an, während die Höhe des im Haushalt des AA zur Verfügung gestellten Fonds zunächst weiter abnahm.¹²⁷⁹ Für die Deutsche Schule in Konstantinopel ergab sich daraus ein wachsendes Finanzierungsproblem, das in der pädagogischen Presse mit Sorge beobachtet wurde:

[D]as deutsche Reich gewährte anfangs 21000 M, dann 15000, dann 12000. In den letzten Jahren wurde dieser Zuschuß von 12000 M regelmäßig gewährt, jetzt aber ist die Schulvertretung angewiesen worden, im nächsten Rechnungsjahr nur noch um 9000 M einzukommen, und es scheint, als solle auch diese Unterstützung für die Zukunft in Frage gestellt werden.¹²⁸⁰

Die finanziellen Schwierigkeiten der Schule sprachen sich bis in die Familienblätter des Deutschen Reiches herum¹²⁸¹ und erreichten Mitte der 1880er Jahre ein existenzbedrohend niedriges Niveau, was beispielsweise die *Rheinisch-Westfälische Schulzeitung* zu der Prophezeiung veranlasste, sollten weitere Reichsbeihilfen ausbleiben, werde die Deutsche Schule sich „nicht weiter halten“¹²⁸². Um Unterstützung und Spenden aus der Heimat zu generieren, mehrten sich daher Berichte, die darauf abzielten, der Schule und ihrer Arbeit für das Deutschtum im Ausland zu mehr Bekanntheit zu verhelfen. Auslandsschullehrer Hans Amrhein, der als Sprachrohr und Interessenvertretung des gesamten deutschen Auslandsschulwesens 1901 *Die deutsche Schule im Auslande* gegründet hatte, brachte es auf den Punkt: Es gehe darum, „die Heimat darüber aufzuklären, daß hier [in

1278 Eine Anstellung als Lehrer im Ausland war risikobehaftet: Neben den geringen Verdienstmöglichkeiten bestanden Unsicherheiten vor allem hinsichtlich der Dauer der Anstellung, der Anrechnung der im Ausland verbrachten Dienstzeit, der Berechnung von Pensionsansprüchen und der Zuständigkeit von Behörden. Vgl. Lenz, Gustav: Bericht über die Realschule und Höhere Mädchenschule zu Konstantinopel 1893–1898, erstattet von Direktor Dr. Schwatlo. 76 S. Constantinopel 1899, Löffler. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 5.2 (1900), S. 184–186, hier 185f.

1279 Vgl. Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914, S. 308.

1280 Konstantinopel. Rheinisch-Westfälische Schulzeitung, 7.23 (1884), S. 562.

1281 Vgl. A., G.: Die Deutschen Schulen in Konstantinopel. Die Gartenlaube: Illustriertes Familienblatt, 7 (1889), S. 106–107, hier 107.

1282 Konstantinopel. Rheinisch-Westfälische Schulzeitung, 7.23 (1884), S. 562. – Ein schweres Erdbeben 1894 zerstörte das Schulgebäude und machte einen weiteren Neubau notwendig. Der neue Gebäudekomplex und ein entsprechendes Grundstück wurden durch günstige Darlehen, nicht aber durch weitere Reichsbeihilfen finanziert; die Einweihung fand 1897 statt. Die Deutsche Schule Istanbul (Özel Alman Lisesi) besteht noch heute am selben Ort. Vgl. Soehring: Die Deutsche Schule in Konstantinopel, 1928, S. 19.

der Türkei] ein dankbares Arbeitsfeld noch brach liegt¹²⁸³. Es begann ein Prozess, in dem deutsche Pädagogen aufgrund politischer Entwicklungen einerseits und dem Bedürfnis nach ideeller wie monetärer Anerkennung andererseits die Schule von ihrer „Randexistenz ‚fernab in der Türkei‘ ins Licht der politischen Öffentlichkeit¹²⁸⁴ rückten.

Von der Auslands- zur Propagandaschule

Das Arbeitsfeld der Deutschen Schule war in der Vorstellung deutscher Pädagogen zunächst darin bestimmt, „Pflegestätte echten Deutschtums¹²⁸⁵ zu sein. Denn die deutsche Gemeinde in Konstantinopel sei wie andere deutsche Kolonien allzu offensichtlich zur „Entartung geneigt¹²⁸⁶, und so ging es darum, diese „mit dem Vaterlande in Verbindung¹²⁸⁷ zu setzen und „den Zusammenhang mit der Heimat stets aufs innigste aufrecht zu erhalten¹²⁸⁸. Unter deutschen Auswanderern deutsche Sprache, Sitte und Kultur zu wahren, sei nur möglich, so die herrschende Meinung, „wenn der junge Nachwuchs in deutschen Schulen unterrichtet und erzogen wird¹²⁸⁹: „sie erhalten den deutschen Kindern die Muttersprache und Vatersitte, deren sie sonst vielleicht verlustig gehen würden. Denn sie wären genötigt, eine Schule des Landes zu besuchen, und mit dem Verlernen ihrer Muttersprache würden sie von dem großen Baume des deutschen Volkstums abgesplittert¹²⁹⁰.

1283 Konstantinopel. Die deutsche Schule im Auslande, 6.9/10 (1907), S. 468.

1284 Lippold/Nurtsch: 125 Jahre Deutsche Schule Istanbul, 1993, S. 88.

1285 Waitz: Ein deutsches Schulfest in Konstantinopel. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, 21.3 (1894), S. 26.

1286 H.: Die deutsche Schule in Konstantinopel. Badische Schulzeitung, 37.47 (1897), S. 672–673, hier 672.

1287 Die deutsche Schule in Konstantinopel. Preußische Lehrer-Zeitung, 10.160 (1884), unpg. (Nachdruck aus Kölnische Zeitung).

1288 Schwatlo, Hans: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 1.3 (1896), S. 274–278, hier 274.

1289 Die Deutsche und Schweizer Schule in Konstantinopel. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 42.24 (1890), S. 256–257, hier 257 (Nachdruck aus Fr. Lztg. Wahrscheinlich handelt es sich hier um die Freie Lehrerzeitung. Organ d. Solidaritätsbundes Fortschrittlicher Lehrer zur Wahrung der Interessen des Lehrerstandes und der Schule. Kehl, 1876/77–1918). – Über die 1888 gegründete Deutsche Schule in Saloniki las man zum zehnjährigen Bestehen: „Möge die deutsche Schule in Saloniki sich auch in Zukunft so glänzend wie bisher weiterentwickeln, und mögen die vielen deutschen Kinder Salonikis auch fernhin nicht genötigt sein, wie es leider vor etwas mehr als einem Jahrzehnt der Fall war, in ausländischen Schulen ihre Bildung zu suchen, wo sie ihrer Muttersprache vollständig entfremdet wurden“. Die deutsche Schule in Saloniki. Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 4.3 (1899), S. 238–239, hier 239.

1290 Schwatlo, Hans: Deutsche Schularbeit im Orient. In: Holdegel, Georg/Jentsch, Walther (Hg.): Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland. Ein Quellenlesebuch für Jugend und Volk, für Schule und Haus. Erster Band: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1916, S. 115–117, hier 116.

Berichte über die Deutsche Schule legten folglich großen Wert auf den Umstand, dass die Lehrpläne der Schule denen der preußischen höheren Bürgerschule entsprächen und „die vaterländischen Festtage auch hier gefeiert werden“¹²⁹¹, indem die preußische Volkshymne „Heil dir im Siegerkranz“ im Klassenraum erklinge. Besonders Hans Schwatlo¹²⁹² (1860–1916), seit 1893 Leiter der inzwischen zur Real- und Höheren Mädchenschule ausdifferenzierten Lehranstalt,¹²⁹³ war von der hohen nationalen Bestimmung seiner Schule überzeugt,¹²⁹⁴ wie sein Bericht über die Entwicklung der Deutschen Schule zwischen 1893 und 1898, der rege Besprechung in der *Deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen* fand, deutlich zeigt.¹²⁹⁵ Nach Ansicht Schwatlos war die verhältnismäßig späte Herausbildung eines deutschen Auslandsschulwesens ursächlich damit verbunden, dass sich die Deutschen „infolge der früheren unseligen politischen Zersplitterung des Vaterlandes erst spät als Nation zu fühlen gelernt haben“¹²⁹⁶. Weil Auslandsschulen jedoch als „Zentralstellen nationalen Wesens“ einen erheblichen Anteil daran hätten, in der Fremde als „einheitliche Nation“ wahrgenommen zu werden, dürfe die Regierung „ein zweifelloses Interesse an dem Blühen und Gedeihen der ausländischen Unterrichtsanstalten“ haben und es nicht an „thatkräftiger Unterstützung“¹²⁹⁷ fehlen lassen.

Was hierfür aufgewendet wird, bringt sich hundertfältig wieder ein. [...] Nicht die Diplomatie ist die Verkörperung alles dessen, was die Interessen eines Volkes im Auslande

1291 Die Deutsche und Schweizer Schule in Konstantinopel. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 17.11 (1890), S. 95–96, hier 96.

1292 Schwatlo hatte zunächst Archäologie und Kunstgeschichte studiert, sich dann aber der Klassischen Philologie und der Pädagogik zugewandt. 1889 legte er in Berlin das Oberlehrerexamen ab. Über eine Tätigkeit am Königlich Preußischen Seminar in Waldau (Ostpreußen) kam er 1893 nach Konstantinopel, wo er bis zum September 1907 als Direktor der Deutschen Schule wirkte und ihren Ausbau zur Realschule abschloss. Nach seinem „Heldentod“ (1916) brachte die *Deutsche Levante-Zeitung* einen ausführlichen Nachruf, der den ehemaligen Auslandsschuldirektor als einen „der bekanntesten deutschen Orientpioniere“ ehrte: „Wenn unsere Konstantinopeler deutsche Schule sich innerlich und äußerlich so hat entwickeln können, daß sie Einheimischen und Fremden in Konstantinopel als Musteranstalt gilt und unter den deutschen Schulen im gesamten Auslande mit in der ersten Reihe steht, so haben Schwatlos zielbewußtes Streben, sein Organisationstalent und nicht zum mindesten seine unermüdliche Arbeitskraft ein Hauptverdienst daran“. Direktor Schwatlo †. *Deutsche Levante-Zeitung*, 6.10 (1916), S. 398.

1293 Den Ausbau der Schule hatte maßgeblich Felix Theodor Mühlmann, zwischen 1879 und 1887 Leiter der Schule, vorangetrieben. Die Quellen zeichnen ihn als einen „tüchtigen Schulmanne“. *Die deutsche und österreichische Schule in Konstantinopel. Deutsche Schulpraxis*, 5.31 (1885), S. 241–242, hier 241 (Teilnachdruck aus *Freie Schulzeitung*).

1294 Vgl. Lippold/Nurtsch: *125 Jahre Deutsche Schule İstanbul*, 1993, S. 91.

1295 Vgl. Lenz: Bericht über die Realschule und Höhere Mädchenschule zu Konstantinopel 1893–1898, 1900, S. 184–186.

1296 Schwatlo: *Die deutschen und fremden Schulen im Oriente*, 1896, S. 274.

1297 Ebd. S. 274, 275.

vertreten kann, sondern ungleich bedeutungsvoller und wirksamer sind die sozialen Mittelpunkte, unter denen die Schulanstalten den ersten Rang einnehmen.¹²⁹⁸

Ob der Möglichkeit, Wilhelm II. persönlich von der nationalen Bedeutung der Schule zu überzeugen, knüpften deutsche Pädagogen große Erwartungen an die Orientreise des Kaiserpaares 1898, in deren Rahmen auch der Besuch der Deutschen Schule auf dem Programm stand. Obgleich der positive Eindruck, den die Schule auf den Kaiser gemacht haben musste,¹²⁹⁹ nicht zu einer Erhöhung der Reichsbeihilfen führte, wurde doch ein Zugeständnis als deutliches Zeichen des Wohlwollens gewertet: Kurz nach seiner Abreise erteilte Wilhelm II. der Deutschen Schule als erster Auslandsschule überhaupt die Berechtigung, Zeugnisse der Reife für den einjährigen freiwilligen Militärdienst auszustellen.¹³⁰⁰ Die Berechtigung zur Verleihung des Einjährigen galt als Beweis, dass die Leistungen der Schule „im wesentlichen denen der Anstalten gleichkommen, die im Inlande die Berechtigung haben“¹³⁰¹. Die Berechtigung hob die Schule in den Rang einer „Musterschule“¹³⁰² für das deutsche Auslandsschulwesen insgesamt und schürte die Erwartung, dass auswärtige Schularbeit ihrer nationalen Bedeutung entsprechend im politischen Kalkül des Deutschen Reichs einen höheren Stellenwert erreichen und eine mit den heimischen Lehranstalten vergleichbare Unterstützung erhalten werde. Dieser Prämisse folgte jedenfalls bis 1911 unter der Leitung des Oberlehrers Otto Soehring (1872–1945)¹³⁰³ der Ausbau der Deutschen Schule zur Oberrealschule, die schließlich auch die Reifeprüfung abnahm und damit ihren Absolventen den Weg in deutsche Universitäten öffnete¹³⁰⁴ – ein weiterer „Markstein [...] in der Geschichte der deutschen Auslandsschulen“¹³⁰⁵, durch den die „Verbindung, in der diese große reichsdeutsche Auslandsschule zu dem Bil-

1298 Ebd. S. 275.

1299 Ein Beitrag in der Katholischen Schulzeitung befand, dass Wilhelm II. „die deutsche Schule in sein Herz geschlossen hat“. Konstantinopel. Katholische Schulzeitung, 31.46 (1898), S. 365–366, hier 366.

1300 Türkei. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, 50.47 (1898), S. 487.

1301 Ausland. Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland, 5.28 (1899), S. 223.

1302 Lenz: Bericht über die Realschule und Höhere Mädchenschule zu Konstantinopel 1893–1898, 1900, S. 185.

1303 Otto Soehring war zwischen 1907 und 1914 Direktor der Deutschen Schule, außerdem Mitglied der Deutsch-Türkischen Vereinigung und der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde; nachdem Franz Schmidt nach Konstantinopel abgereist war, übernahm Soehring als dessen Nachfolger die Position als Referent für das Auslandsschulwesen im AA. In der 1919/20 geschaffenen Kulturabteilung des AA bekleidete er bis zum Zweiten Weltkrieg zentrale Positionen. Vgl. Soehring, Otto: In: Auswärtiges Amt (Hg.): Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945. Band 4, Paderborn: Schöningh, 2012, S. 282–284.

1304 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 192.

1305 Soehring: Die Deutsche Schule in Konstantinopel, 1928, S. 25.

dungswesen des Mutterlandes steht¹³⁰⁶, nun auch für Außenstehende sichtbar wurde.¹³⁰⁷

Der Erfolg von Auslandsschulen bemaß sich, wie für andere Lehranstalten auch, grundsätzlich an der jährlichen Zuwachsrate ihrer Schülerschaft: Diese gab Auskunft darüber, wie viele Kinder der deutschen Sprache und Kultur erhalten werden konnten und stand in direktem Zusammenhang mit der Höhe der eingenommenen Schulgelder; sie ließ also Rückschlüsse auf die wirtschaftlichen Verhältnisse der jeweiligen Institution zu. Statistiken zu den Schülerinnen- und Schülerzahlen¹³⁰⁸ einzelner Auslandsschulen waren daher als wichtige Gradmesser aus Berichten über die deutsche Schularbeit in der Türkei nicht wegzudenken. Ihnen folgte stets eine Detailaufstellung, die Auskunft über die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule gab und den Schluss zuließ, dass die wachsenden Besuchszahlen der Deutschen Schule hauptsächlich mit „der steigenden Beteiligung von Kindern fremder Nationalitäten“¹³⁰⁹ zusammenhängen. In nationalistischen Kreisen sah man in dieser Entwicklung einen weiteren Beweis für die Tatsache, dass die Deutschen es „nicht verstünden, ihr Volkstum hochzuhalten“¹³¹⁰, befürchtete einen „schädlichen Einfluß“¹³¹¹ für die deutschen Kinder und warnte vor der „Gefahr der Verlevantisierung“¹³¹², die mit der Aufnahme ausländischer Schülerinnen und Schüler einhergehe. Im Oktober 1905 schrieb beispielsweise die konservative *Neue Preußische Zeitung* (*Kreuzzeitung*):

Die deutsche Realschule in Konstantinopel wird durch eine Überzahl fremder Elemente in ihrem deutschen Charakter empfindlich beeinträchtigt, sie erfüllt die nationale Aufgabe, die ihr obliegt, nicht, ja sie bewirkt eine Schädigung deutscher Interessen, indem sie fremde Elemente, vor allem türkische Juden, befähigt, Konkurrenten deutscher Geschäftsleute zu werden.¹³¹³

1306 Türkei. Schulblatt der Provinz Sachsen, 5.29 (1911), S. 489–490, hier 489.

1307 Wohl um auch die letzten Kritiker und Zweifler in der Heimat von der „Gleichwertigkeit“ der Abschlüsse hüben wie drüben zu überzeugen, erfolgte 1912 ein kommentarloser Abdruck der „Ordnung der Reifeprüfung an der Deutschen Oberrealschule zu Konstantinopel“. *Deutsche Schule im Auslande*, 11.4 (1912), S. 184–195.

1308 Tatsächlich differenzieren die meisten Statistiken die angegebenen Schulbesuchszahlen nach Mädchen und Jungen. Für die Darstellung des hier verfolgten Diskursstranges ergibt die Geschlechterperspektive jedoch keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn.

1309 Türkei. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 56.11 (1904), S. 130.

1310 Z., E.: Türkei. *Deutsche Schule im Auslande*, 6.2 (1907), S. 86–88, hier 87 (Nachdruck aus *Der Reichsbote*).

1311 Schwatlo: *Die deutschen und fremden Schulen im Oriente*, 1896, S. 277.

1312 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 362. – Vgl. Lohmann, Ingrid: *Lieber Türken als Levantiner – Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. In: dies./Böttcher: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 43–72.

1313 *In der deutschen Realschule zu Konstantinopel*. *Neue Preußische Zeitung*, 21.10.1905, unpg.

Dass man, „um lebensfähig zu bleiben“¹³¹⁴, auf die multikulturelle Schülerschaft angewiesen war – die deutsche Kolonie in Konstantinopel hatte seit den 1870er Jahren keinen nennenswerten Mitgliederzuwachs¹³¹⁵ – wurde als Makel empfunden, für den es sich zu rechtfertigen galt.¹³¹⁶ Unter den Vertretern deutscher Auslandsschularbeit gab es mit Blick auf die Türkei dafür drei Aussageformationen: Erstens, die Anzahl ausländischer Kinder sei vor allem Ausdruck der „Wertschätzung“¹³¹⁷ und des Ansehens, das die deutschen Auslandsschulen „durchgehend bei Fremden genießen“¹³¹⁸. Besonders die Deutsche Schule habe sich durch die Vermittlung einer „tüchtige[n], von deutschem Geist getragene[n] Ausbildung“¹³¹⁹ unter den im Osmanischen Reich „vertretenen Nationalitäten [...] einen geachteten Namen und viele Freunde erworben“¹³²⁰ und so dazu beigetragen, „die achtungsgebietende Stellung, welche unser Vaterland jetzt im Auslande einnimmt, noch zu heben und zu stärken“¹³²¹. Zweitens, trotz unterschiedlicher Nationalitäten in der Schülerschaft seien „die meisten [...] noch als Deutsche zu bezeichnen“¹³²². Vor einer Assimilation an die fremden Verhältnisse schütze außerdem der „innere Wert“¹³²³, „der deutsche Zuschnitt und der sittliche Geist einer Lehranstalt“, der sogleich auch die nicht-deutschen Kinder erfasse und sicherstelle, dass diese sich „in die herrschende Ordnung“¹³²⁴ einfügen – und nicht umgekehrt. Drittens, neben der Möglichkeit, sich selbst als „deutsche Nation“ im räumlich entrückten Kontext zu erleben¹³²⁵, beinhaltete Auslandsschularbeit für ihre Vertreter auch die Möglichkeit, „kulturelle Aufgaben in der Fremde zu erfüllen“¹³²⁶, das heißt ein verkanntes Potential zur „nationale[n] Propaganda“¹³²⁷. Stimmen wie in der täglich erscheinenden, stark politisch ausgerichteten *Preußi-*

1314 Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft, 1917, S. 360.

1315 Vgl. A.: Die Deutschen Schulen in Konstantinopel, 1889, S. 106–107, hier 107.

1316 Ähnlich erging es dem Schulverein in Saloniki. Die vergleichsweise kleine Kolonie hätte eine Schule allein für deutsche Kinder nicht zu halten vermocht, weshalb man sich auch hier „gezwungenermaßen gegenüber den anderen teilweise deutschsprachigen Gruppen geöffnet hatte“. Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, 2006, S. 161.

1317 Deutsche Bildungsarbeit in Saloniki. Elsaß-Lothringische Schulzeitung, 9.5 (1916), S. 43.

1318 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 274.

1319 Die Deutsche und Schweizer Schule in Konstantinopel, 1890, S. 96.

1320 Z.: Die deutschen Schulen in Konstantinopel, 1873, S. 273.

1321 Waitz: Ein deutsches Schulfest in Konstantinopel, 1894, S. 26.

1322 Felix Mühlmann, 1884. Zit. nach Lippold/Nurtsch: 125 Jahre Deutsche Schule İstanbul, 1993, S. 88.

1323 Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft, 1917, S. 360.

1324 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 277.

1325 Barbian, Nikolaus: Auswärtige Kulturpolitik und „Auslandsdeutsche“ in Lateinamerika 1949–1973. Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 45.

1326 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 276.

1327 Braun, Fritz: Die Deutsche Schule in Constantinopel. Die deutsche Schule im Auslande, 1.3 (1901/02), S. 104–108, hier 104.

schen Lehrer-Zeitung,¹³²⁸ einem der „einflußreichsten Organe der Lehrerpresse“¹³²⁹, hatten schon früh einen Zusammenhang zwischen deutscher Schularbeit im Ausland und den Möglichkeiten der Kulturexpansion erkannt: „Ist das Deutschtum bestimmt, wie gewichtige auch außerdeutsche Stimmen behaupten, sich den Orient zu erobern und die Kulturländer der alten Welt geistig neu zu befruchten, so kann man finden, daß der Pionier, der deutsche Lehrer, rüstig bei der Arbeit ist.“¹³³⁰

Wie man die „kulturelle Erschließung“¹³³¹ der Türkei vorantreiben könnte, fand Schwatlo von den Eisenbahnschulen vorgemacht. Bereits in den 1870er Jahren hatte die private Gesellschaft der orientalischen Eisenbahnen (*Compagnie d'Exploitation des Chemins de fer Orientaux*) unter der Leitung des Unternehmers Moritz Freiherr von Hirsch (1831–1896) im europäischen Teil des Osmanischen Reiches sogenannte Eisenbahnschulen errichtet, die auf die Ausbildung einheimischer Schüler zu „brauchbare[n]“¹³³² Streckenarbeitern und Bahnbeamten abzielten. Auf deutscher Seite verband man mit ihnen die Erwartung, dass sich deutsche Sprache und Kultur bald gegen die Dominanz des Französischen durchsetzen würden. Da diese Schulen „der deutschen Kulturarbeit wesentliche Dienste geleistet“ hätten, erhoffte sich Schwatlo von der anatolischen Eisenbahngesellschaft (*Société du Chemin de fer Ottoman d'Anatolie*), 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]u[dr]ängen“¹³³³. Gleichzeitig adaptierte Schwatlo den kulturimperialistischen Anspruch auch für die von ihm geleitete Deutsche Schule. In seinem *Bericht über die Realschule und Höhere Mädchenschule zu Konstantinopel* bemerkte er: „In jedem Schüler, der einmal deutsches Wesen, deutsche Sitte, deutschen Geist bei uns gekostet hat, haben wir einen herzlichen Freund der deutschen Sache gewonnen, der nun für uns aus reiner Neigung, mehr als es uns ansteht, Propaganda macht und die Achtung vor dem Deutschtum vermehren hilft“¹³³⁴.

1328 Vgl. Buchheit: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland, 1939, S. 206–208.

1329 Reißmann, Robert: Geschichte des deutschen Lehrervereins. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1908, S. 253.

1330 Ueber die deutsche Schule in Konstantinopel, 1883, unpag.

1331 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 276.

1332 Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914, S. 281.

1333 Schwatlo: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente, 1896, S. 278.

1334 Hans Schwatlo, 1899. Zit. nach Lenz: Bericht über die Realschule und Höhere Mädchenschule zu Konstantinopel 1893–1898, 1900, S. 185. – Druckausgabe und Mikrofilm des Berichtes sind heute nur noch in den USA zugänglich.

Obgleich der Begriff der Propaganda seiner damaligen Wortbedeutung nach schlichtweg Werbung bezeichnet,¹³³⁵ zeigt sich im Kontext doch an dieser Stelle ein Novum, nämlich das frühe Zusammendenken (kultur-)expansionistischer Aspirationen und auswärtiger Schularbeit durch Lehrer,¹³³⁶ die damit erstmals den Grundsatz in Abrede stellten, dass deutsche Schulen im Ausland ausschließlich den Kindern der deutschen Kolonien vorbehalten sein sollten. Aus dem notwendigen Übel einer multikulturellen Schülerschaft wurde so ein kulturpolitisches Argument, das sich im Fahrtwind deutscher Weltmachtaspirationen für die Interessen und Positionen im Ausland tätiger Pädagogen in Anwendung bringen ließ: Dass das Deutsche „außerordentlich geringe Fortschritte im Orient macht“ und eine „geradezu klägliche Rolle spielt“¹³³⁷, hänge nun einmal ursächlich damit zusammen, dass für das deutsche Auslandsschulwesen und ihre Lehrer „in finanzieller Hinsicht noch viel geschehen muss“¹³³⁸.

Mit dem Anlaufen des Bagdadbahnprojektes und sich verstärkenden Wirtschaftsinteressen des Deutschen Reiches im Orient ergab sich die Möglichkeit, die kulturexpansionistische Wirksamkeit der Schule in weiteren Kreisen bekannt zu machen. Unlängst war auch in der politischen Presse die wechselseitige Abhängigkeit von wirtschaftlichen und kulturellen Interessen im Orient diskutiert worden. Die Handelskammer Hamburg verwies in diesem Zusammenhang sogar direkt auf die Arbeit der deutschen Auslandsschulen: „Die Erhaltung und Förderung des Deutschtums im Auslande liegt nicht nur im nationalen Interesse, sondern ist zugleich von großer wirtschaftlicher Bedeutung. Der Nutzen, den die deutschen Auslandsschulen in nationaler und kultureller Beziehung bewirken, kommt daher dem deutschen Handel mit zugute“¹³³⁹.

Aussagen wie diese signalisierte Vertretern des deutschen Auslandsschulwesens, dass sie mit ihren Themen endlich Gehör finden würden, sofern es ihnen gelänge, von der Bedeutung auswärtiger Schularbeit für den Ausbau und die Ausnutzung der deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen zu überzeugen. In der Folge ließ

1335 Schieder/Dipper rechnen es dem 1881 gegründeten Allgemeine deutsche Schulverein (ab 1908 Verein für das Deutschtum im Ausland) zu, aus dem Propagandaprinzip um die Jahrhundertwende eine „Art imperialistischer Ersatzfunktion“ gemacht zu haben. Schwatlos Bericht dürfte dazu beigetragen haben. Schieder, Wolfgang/Dipper, Christof: Propaganda. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 5, Stuttgart 1984, S. 69–122, hier 102.

1336 Ähnlich äußerte sich auch der an der Deutschen Schule tätige Schweizer Paul Leonhardi: „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“. Leonhardi: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse, 1887, S. 597.

1337 Z., E.: Türkei, 1907, S. 86, 88.

1338 Türkei. Die deutsche Schule im Auslande, 1.9/10 (1901/02), S. 571–578, hier 575.

1339 Handelskammer Hamburg, 1904. Zit. nach Lippold/Nurtsch: 125 Jahre Deutsche Schule Istanbul, 1993, S. 96.

sich eine verstärkte Übernahme wirtschaftspolitischer Argumente in den pädagogischen Diskurs beobachten. Nicht nur für die deutschen Bahngesellschaften, sondern auch für „deutsche Dampferkompagnien“, „deutsche Handelshäuser“, ja für deutsche Wirtschaftsinteressen jedweder Art sei „es doch recht wichtig, dass wir den Söhnen der Levante die Kenntnis der deutschen Sprache vermitteln“¹³⁴⁰. Die Gelegenheit für deutsche Kulturarbeit, insbesondere die Verbreitung der deutschen Sprache, sei „günstiger denn je“¹³⁴¹, schließlich steige der deutsche Handel in der Türkei „in höherem Maße, als der der europäischen Westmächte“¹³⁴². Das Deutsche Reich habe einen „ständig wachsenden wirtschaftlichen Verkehr mit diesen Ländern“ und für seine „Instruktionsoffiziere und besonders Ingenieure ein Ansehen erworben, das ihm auf manchen wichtigen Gebieten einen Vorsprung vor Frankreich sichert“¹³⁴³. Das deutsche Auslandsschulwesen, das „dem Kaufmann den Weg bahnt“¹³⁴⁴, müsse nun endlich Gelegenheit und Mittel erhalten, um nachzuziehen:

Wir müssen anfangen, die Schulfrage, genau wie die Bagdadbahnfrage, oder die Bewässerungspläne unter dem höheren Gesichtspunkt der allgemeinen und weltwirtschaftlichen Ziele der deutschen Politik, zu sehen. Krankenhäuser und Schulen – ganz besonders die letzteren – stellen bei der wirtschaftlichen und politischen Erschließung von Zukunftsländern, wie Kleinasien eines ist, genau so gut wichtige Aktive dar wie einige hundert Kilometer Schienen. Und es ist [...] höchste Zeit, diesen Aktivposten im Osmanischen Reich ganz bedeutend zu erhöhen, wollen wir nicht später sehr böse Enttäuschungen erleben.¹³⁴⁵

Nach den Balkankriegen 1912/13 nahm die geistige Mobilmachung für kulturelles Engagement in der Türkei weiter an Fahrt auf. Im Reden über deutsche Schularbeit im Ausland machte sich jetzt noch eine neue Dimension bemerkbar: Es häuften sich Verweise auf die vergleichsweise strategisch angelegte Auslandsschulpolitik der Westmächte, die vor allem Frankreich in der Vergangenheit wettbewerbliche Vorteile im Ringen um Einfluss im Osmanischen Reich verschafft habe. Weil Griechenland im Krieg gegen das Osmanische Reich von Frankreich protegiert worden war, schien die Situation für deutsches Engagement in der Türkei nun günstiger denn je, um endlich „Frankreichs sprachliche und kulturelle

1340 Braun: Die Deutsche Schule in Constantinopel, 1901/02, S. 105.

1341 Mehr deutsche Schulen im Nah-Orient. Die deutsche Schule im Auslande, 12.11 (1913), S. 585–586, hier 585.

1342 Propagandaschulen in der Levante. Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen, 42.58 (1911), S. 533.

1343 Mehr deutsche Schulen im Nah-Orient, 1913, S. 585.

1344 Roloff, Max: Deutsche Schulen im Orient. Die deutsche Schule im Auslande, 12.7 (1913), S. 410–412 (Nachdruck aus: Kreuzzeitung).

1345 Soehring: Deutsche Schulpolitik im Orient, 1913, S. 383.

Vorherrschaft¹³⁴⁶ zurückzudrängen. Die Franzosen hätten ihre „Parteinahme für die Balkanvölker zu unverhohlen gezeigt“, so Richard Preußner, 1909–1918 Leiter der deutschen Vor- und Volksschule in Haydarpaşa¹³⁴⁷, diese „günstige Lage könnte von den deutschen Schulen ausgenützt werden“¹³⁴⁸. Doch während Frankreich, das im Orient als „Inbegriff aller Macht, höchster Kultur, größten Reichtums“ betrachtet werde, aus seinem jahrelangen Engagement weiterhin „erntet“, habe man an den verantwortlichen Stellen des Deutschen Reiches immer noch nicht erkannt, dass sich der „Gewinn“ auswärtiger Kulturarbeit eben „nicht dividendenmäßig berechnen läßt“¹³⁴⁹. In letzter Zeit sei zwar schon „viel geredet und geschrieben worden“¹³⁵⁰ über deutsche Interessen im Orient, resümierte der Reiseschriftsteller Max Roloff¹³⁵¹, aber es genüge eben nicht, immerzu „von unseren Interessen zu reden“, sofern man nicht endlich anfangen, „auch etwas, ja sehr viel zu tun“¹³⁵². Den wenigen deutschen Schulen, die es gebe, fehle es weiterhin überall an materiellen Zuwendungen, während die Westmächte „ihre Propagandaschulen im Orient noch reichlicher (unterstützen)“¹³⁵³, stimmte auch der Direktor der Deutschen Schule Soehring enttäuscht mit ein. „Wir wiederholen es hier, daß das deutsche Auslandsschulwesen noch auf den Messias wartet; was bis heute von Rei-

1346 Ebd.

1347 Die ursprünglich von der Anatolischen Eisenbahngesellschaft für die Kinder ihrer Beamten gegründete Schule wurde 1903 von der deutschen und schweizerischen Schulgemeinde übernommen und als Vor- und Volksschule zur Zweigstelle der Deutschen Schule. Vgl. Preußner, Richard: Die Deutsche Schule in Haidarparascha. In: Schmidt/Boelitz: Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande, 1928, S. 29–33, hier 29.

1348 Preußner, Richard: Deutsche Schulpolitik in Kleinasien. Rheinisch-Westfälische Schulzeitung, 36.41 (1913), S. 653–654, hier 654.

1349 Ebd. S. 654, 653.

1350 Roloff: Deutsche Schulen im Orient, 1913, S. 410.

1351 Am Beispiel Roloffs lässt sich zeigen, welch' seltsame Blüten die deutsche Orientpolitik mitunter trieb. Im Rahmen der deutschen Nahostpolitik ging Roloff vor allem als Hochstapler in die Geschichte ein. Im Spätsommer 1914 hatte er für sein Angebot, nach Mekka zu reisen und dort „für die deutsche Sache zu werben“, von der Nachrichtenstelle für den Orient Geld erhalten, seine im Gegenzug gefertigten Berichte aber wohl bloß erfunden, ohne vor Ort gewesen zu sein. Seine angeblichen Reiseeindrücke verkaufte er in Form von Zeitungsartikeln, die eine für jene Zeit eher „unbequeme Bewertung der deutschen Orientpolitik“ enthielten. Von ihm dürfte auch eine Schrift mit dem Titel Arabien und seine Bedeutung für die Erstarkung des Osmanenreiches stammen, die 1915 in der von Hugo Grothe herausgegebenen Reihe Länder und Völker der Türkei erschien. Nach Kriegsende verlor sich seine Spur. Kröger, Martin: Revolution als Programm: Ziele und Realität deutscher Orientpolitik im Ersten Weltkrieg. In: Michalka, Wolfgang (Hg.): Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse. München: Piper, 1994, S. 366–391, hier 382.

1352 Roloff: Deutsche Schulen im Orient, 1913, S. 412.

1353 Soehring: Deutsche Schulpolitik im Orient, 1913, S. 381.

ches wegen geschieht, ist im Verhältnis zu dem, was andere Völker tun, und was unsere reiche Heimat mühelos leisten könnte, wirklich so gut wie gar nichts.¹³⁵⁴ Das Ergebnis der bereits seit langem beklagten Unterfinanzierung wurde in einer Statistik greifbar, die über die zahlenmäßige Verteilung der Auslandsschulen im Osmanischen Reich Auskunft gab und – mit leicht voneinander abweichenden Zahlen – starke Verbreitung fand¹³⁵⁵: „Von den rund 1400 Auslandsschulen in der Türkei entfielen [vor Kriegsbeginn] nur 25 auf Deutschland, Frankreich war mit 600, England und Amerika, die in bezug auf das Schulwesen Hand in Hand arbeiteten, mit 500, Italien mit 200 und das kulturarme Rußland mit 60 Schulen vertreten.“¹³⁵⁶

Deutschland, „das klassische Land der Pädagogik“¹³⁵⁷, stand demnach in der Türkei an letzter Stelle. Schwarz auf weiß belegte die Statistik den Eindruck, man sei im Orient „weitau im Rückstande“¹³⁵⁸ und Deutschlands „geistige[r] Einfluß im Vergleich zu den anderen Staaten sehr gering“¹³⁵⁹. Diese Zahlen „kennzeichnen ganz allgemein einen der ernstesten Fehler deutscher Auslandspolitik“¹³⁶⁰, seien aber nicht, liest man zwischen den Zeilen, der deutschen Lehrerschaft anzulasten, die sich unter Entbehrungen im Ausland ihrem vaterländischen Auftrag gewidmet habe.¹³⁶¹

1354 Konstantinopel, 1907, S. 468.

1355 Bereits in Ernst Jäckhs Reisebericht *Im türkischen Kriegslager durch Albanien* (1911) ist von dem Missverhältnis der 600 französischen Schulen im Vergleich zu 12 deutschen Schulen in der Türkei die Rede. Starke Verbreitung erfuhr die Statistik jedoch erst nach Kriegsbeginn und der damit eröffneten Möglichkeit, an der Reform des türkischen Unterrichtswesens mitzuwirken. Wahrscheinlich war es Oberlehrer Wilhelm Blankenburg, der die Zahlen einer breiten pädagogisch interessierten Leserschaft zugänglich machte. Als Mitglied des Preußischen Abgeordnetenhauses hatte er möglicherweise Zugang zur „Geheimen Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen“ (1914). Vgl. Jäckh, Ernst: *Im türkischen Kriegslager durch Albanien: Bekenntnisse zur deutsch-türkischen Freundschaft*. Heilbronn: Eugen Salzer, 1911, S. 80; vgl. Blankenburg: *Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei*, 1915, S. 15.

1356 Roß: *Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft*, 1917, S. 360.

1357 Koch, Karl: *Die Türkei ruft nach dem deutschen Volksschullehrer*. *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland*, 32.31 (1915), S. 318–320, hier 319.

1358 Kley: *Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei*, 1915, S. 626.

1359 Roß: *Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft*, 1917, S. 360.

1360 *Türkei. Der Volksschullehrer*, 9.46 (1915), S. 547 (Nachdruck aus *Westdeutsche Lehrer-Zeitung*).

1361 Deutlich wahrnehmbar ist die Enttäuschung über den fehlenden Rückhalt offizieller Kreise und dessen Folgen bei dem Auslandsschullehrer Otto Lotthammer. Er klagte rückblickend über seine Zeit in der Türkei: „Die Heimfahrt am Abend habe ich oft in dem schmerzlichen Gefühle angetreten, wie ganz anders unsere deutsche Auslandsschule hätte dastehen können, wenn vom Reich nicht mit so beschämend ärmlichen Mitteln gearbeitet worden wäre.“ Lotthammer: *Als Lehrer in der Türkei während des Weltkrieges*, 1928, S. 82.

Privat organisierte Initiativen, das heißt Orientinteressenten aus dem Gebiet des Bankwesens, des Handels und der Industrie, wurden nun zunehmend direkt in die Pflicht genommen – so zum Beispiel von Walter Schulte, einem Absolventen des *Orientalischen Seminars* in Berlin, der anschließend als Auslandslehrer in Bukarest tätig war: „Daß wir in der Anzahl unserer Schulen im Orient selbst hinter dem russischen Kulturreich zurückstehen, ist nicht nur auf das Konto unsrer Reichsregierung zu setzen, ebenso schuldig ist unser privates Kapital“¹³⁶². Die Bemühungen im pädagogischen Feld, der deutschen Auslandsschularbeit mehr Beachtung zu verschaffen, mündeten in der gleichermaßen als Appell zu verstehenden Frage: „Wo sind bei uns die Männer, welche eine Million und mehr für eine deutsche Schule stiften!“¹³⁶³ Neben die Forderung, bestehende Auslandsschulen finanziell stärker zu unterstützen, traten zunehmend Stimmen, die angesichts der geringen Zahl deutscher Auslandsschulen in der Türkei neue Schulgründungen in großem Stil verlangten. Nach dem Vorbild der Deutschen Schule – einer der „besten Bildungsstätten“ Konstantinopels – gelte es nun, „auszubauen und neue zu schaffen“¹³⁶⁴. Dann sei doch noch nicht auszuschließen, „im scharfen Wettbewerb des Friedens den schwierigen Boden des Orients Schritt für Schritt erobern“¹³⁶⁵ zu können und „dem Deutschen drüben die Hegemonie zu sichern“¹³⁶⁶. Tatsächlich „könnte man zur Wahrung deutscher Interessen und zur Anbahnung erhöhten Einflusses auf dem Balkan und in Kleinasien nichts Besseres wünschen als eine baldige und großzügige Vermehrung der deutschen Schulen“¹³⁶⁷.

Gemeint war ein gänzlich neuer Schultyp, der in Anlehnung an die Eisenbahnschulen die Erziehung einheimischer Schüler in den Vordergrund stellte, um unter ihnen die deutsche Sprache und Kultur zu „propagieren“. Schulen dieser Art adressierten weder die Kinder der deutschen Gemeinden noch Griechen, Juden und Armenier, die sich als „Handelsvölker [...] der Schule derjenigen Macht schon von selbst bedienen, der die wirtschaftliche Zukunft des Orients gehört“, sondern zielten darauf, die Kinder der „herrschenden Nation, die Türken“¹³⁶⁸ zu gewinnen. Projektiert wurden die Propagandaschulen¹³⁶⁹ besonders von der DTV.

1362 Schulte: Das Schulwesen in der Türkei (Schluß), 1917, S. 136.

1363 Roloff, Max: Das deutsche Schulwesen am Balkan und im islamischen Orient. Schlesische Schulzeitung, 45.24 (1916), S. 285–286, S. 285.

1364 Die Türkei und die deutsche Schule, 1914, S. 377.

1365 Deutsche Schulen im Orient. Die deutsche Schule im Auslande, 11.1 (1912), S. 177.

1366 Mehr deutsche Schulen im Nah-Orient, 1913, S. 586.

1367 Ebd. S. 585.

1368 Schulte: Das Schulwesen in der Türkei (Schluß), 1917, S. 136.

1369 Wann genau sich der Begriff der Propagandaschule etablierte, lässt sich anhand der Quellen kaum nachvollziehen. Er taucht in den Quellen vor allem als abwertende Bezeichnung für die Schulen der Westmächte, als „Fremdkörper im Blute“ der Osmanen, auf, seltener im Zusammenhang mit deutschen Auslandsschulen. Diese Zurückhaltung resultierte aus dem Selbstverständnis deutscher Pädagogen, die in ihrer Arbeit und dem Verzicht auf missionarische Interes-

Ihr galten Auslandsschulen als wesentliches Instrument kultureller und schließlich auch wirtschaftlicher Einflussgewinnung. Im März 1914 – nur einen Monat nach ihrer Gründung – eröffnete die DTV in Adana die bald darauf bekannteste deutsche Propagandaschule auf türkischem Boden. Auslandsschullehrer Walter Schulte stellte auch unterrichtspraktische Überlegungen über den neuen Schultyp an. Vorbei war die Zeit, in der Auslandsschulen damit werben konnten, auch in der Ferne die heimischen Lehrpläne und Unterrichtstraditionen zu befolgen:

Es ist ohne weiteres ersichtlich, daß die Schularbeit im Orient unter andern äußeren Bedingungen, bei einem anders gearbeteten Schülermaterial und bei einem andern Unterrichtsziel, auch eine andere Arbeitsmethode verlangt als wir es aus der Heimat her gewöhnt sind. Mit deutschen Schulordnungen, deutschem Lehrplan, deutschen Lehrbüchern, deutscher Schulmethodik kommen wir dort nicht aus. [...] Vielleicht sollten auch wir [ebenso wie die Franzosen] zunächst gar keinen anderen Zweck verfolgen, als daß die Schüler gern zu uns kommen, denn später kommt es nicht darauf an, daß sie Saal mit 2 a schreiben [...], sondern daß ihr steter Wunsch ist, einmal Deutschland zu sehen.¹³⁷⁰

Dass man in den Propagandaschulen „aus politischen Gründen“¹³⁷¹ auf Religionsunterricht verzichtete, sich davor hütete, mit den „Bildungszwecken Missionszwecke zu verbinden“¹³⁷² und auch anderweitige Veränderungen gegenüber dem klassischen Bild einer deutschen Auslandsschule hervortraten,¹³⁷³ stieß in Pädagogik und Lehrerschaft weitgehend auf Akzeptanz. Schultes Überlegungen gingen aber ungewöhnlich weit. Sie signalisieren die Bereitschaft, altbewährte pädagogische Prämissen zugunsten kulturpolitischer Ziele aufzuweichen, und lieferten darüber hinaus Angriffspunkte für konservative Stimmen, die ein solches Entgegenkommen als Versuch rügten, dem „Bequemlichkeitsbedürfnis des Orientalen“ zu entsprechen. Den Türken einen Einblick in die deutsche Geisteswelt zu verschaffen, so Auslandskorrespondent Rudolf Zabel (1876–1939), verlange

sen eine gänzliche Verschiedenheit gegenüber den Methoden der unlauteren „Missionsschulen“ der europäischen Großmächte sahen. Schmidt: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen, 1914, S. 281.

1370 Schulte: Das Schulwesen in der Türkei (Schluß.), 1917, S. 136, 137.

1371 Wolff: Vom türkischen Schulwesen, 1915, S. 486.

1372 Scherer, H.: Türkei und Deutschland (Schluß.). Die Lehrerfortbildung, 2 (1917), S. 528–533, hier 530.

1373 Für Emil Ludwig, Korrespondent des Berliner Tageblatts in Konstantinopel, blieb nach einem Besuch der Propagandaschule in Aleppo (gegründet 1911) der Eindruck haften, dass es dem von außen kommenden Besucher der Schule „vor Rassen und Rassenkreuzungen (schwindelt)“. Ludwig, E.: Deutsche Schulen in der Türkei. Pädagogische Zeitung, 44.30 (1915), S. 370–371, hier 371 (Nachdruck aus Berliner Tageblatt).

nun einmal „Hartholzbohren“; wenn das auf türkische Eltern abschreckend wirke, dann müssten eben andere „Anreizmittel“¹³⁷⁴ geschaffen werden.

Auch im Sprechen über deutsche Propagandaschulen blieb demnach eine argumentative Formation erkennbar, die als „Erhalt des Deutschtums“ bezeichnet werden kann. Diese unterlag aber nun stärker denn je einem Aushandlungsprozess, der nationale Befindlichkeiten auf Seiten der Türkei gegen kulturpolitische Interessen des Deutschen Reiches abzuwägen versuchte. Das eröffnete im pädagogischen Diskurs neue Sagbarkeitsräume zu Gunsten deutscher Weltmachtspolitik.

Unbegrenzte Möglichkeiten für deutsche Schularbeit in der Türkei?

Als 1914 mit Aufkündigung der Kapitulationen durch das Osmanische Reich jene Handelsprivilegien abgeschafft wurden, mit denen die europäischen Mächte bis dahin ausgestattet waren, zog dies unter anderem eine Schließung aller von der Entente betriebenen Auslandsschulen nach sich. Auch das deutsche Auslandsschulwesen in der Türkei sah sich dadurch einer gänzlich neuen Situation gegenüber. Der Deutschen Schule kam zunächst ein starker „Zuzug besonders mohammedanisch-türkischer Schüler“¹³⁷⁵ zugute – eine Entwicklung, die einst als Makel betrachtet und nun als Erfolg gefeiert wurde. So beispielsweise in *Die Lehrerin*, die den „starke[n] Besuch der deutschen Schule durch die Türken“ für „bemerkenswert“ erklärte, aber weniger die veränderte politische Lage als vielmehr die gelungene Arbeit der Schule, die dem Unterricht der türkischen Sprache „volle Aufmerksamkeit“¹³⁷⁶ schenke, als ursächlich ansah. Während der unerwartete Schülerandrang die Einnahmen steigerte, versiegten andere Hilfsquellen der Schule. Weil hiernach Erfolgsmeldungen zunehmend ausblieben, konzentrierte sich die Berichterstattung auf die vermeintlich geschwächte Position der Westmächte und die neue Ausgangssituation, die sich daraus für deutsches Engagement im Osmanischen Reich ergab: Deutsche Pädagogen bejubelten den Ersten Weltkrieg als entscheidenden Vorteil im Werben um kulturellen Einfluss in der Türkei; massenhaft verbreitete sich die frohe Nachricht, man sei „in Konstantinopel entschlossen, in diesen Fragen nur noch den deutschen Einfluß gelten zu

1374 Rudolf Zabel, 1915. Zit. nach Zeitungsschau. Die Welt des Islams, 4.1/2 (1916), S. 176–207, hier 188. – 1916 erschien Zabels vielbeachtete Monographie Im Kampfe um Konstantinopel und die wirtschaftliche Lage der Türkei während des Weltkrieges. Ein ausführliches Kapitel widmete er den deutschen Schulen in der Türkei und entwickelte darin die Überzeugung, für einheimische Familien müssten (materielle) Anreize geschaffen und Vorrechte eingeräumt werden (z.B. Bevorzugung bei der Anstellung in deutschen Unternehmen), damit diese ihre Kinder auf deutsche Auslands- bzw. Propagandaschulen schickten. Vgl. Zabel, Rudolf: Im Kampfe um Konstantinopel und die wirtschaftliche Lage der Türkei während des Weltkrieges. Leipzig: Theod. Thomas, 1916, S. 149–155.

1375 Soehring: Die Deutsche Schule in Konstantinopel, 1928, S. 25.

1376 Die höheren Schulen in Konstantinopel und ihre Erfolge. Die Lehrerin, 30.15 (1913/14), S. 58–59, hier 58.

lassen und mit den Franzosen und Engländern zu brechen¹³⁷⁷. Wenn diese durch den Krieg ihren Einfluss in der Türkei nun „fast völlig einbüßen“, so könne man dies „vom rein politischen Standpunkte aus nicht bedauern“¹³⁷⁸. Für Otto Kley, Lehrer in Neuwied, erlaubte die Waffenbrüderschaft mit der Türkei sogar einen gänzlich neuen Blick auf die geringe Zahl deutscher Auslandsschulen:

Wir Deutsche haben die Kapitulationen nicht notwendig, um den deutschen Bildungseinfluß im türkischen Reiche umfassend zu gestalten. [...] Wir haben uns lange zurückgehalten, dafür brauchen wir jetzt das unangenehme Schicksal unserer Rivalen nicht zu teilen. Gewiß, es sind nur 25 Schulen, die Deutschland vor dem Kriege in der Türkei besaß [...]. Aber diese 25 Schulen waren, wenigstens in der Hauptsache, keine Missionsgründungen, besaßen daher keine Spitze gegen den Islam.¹³⁷⁹

Nachdem Franz Schmidt, der erprobte „Schulpolitiker und Praktiker“¹³⁸⁰, sein Amt als Berater des türkischen Unterrichtsministers angetreten hatte, sah man in eine Zukunft, die schier „unbegrenzte Möglichkeiten für die Betätigung deutscher Arbeit“¹³⁸¹ in der Türkei bereithielt. Zwar waren sowohl aus finanziellen Gründen als auch aus Rücksicht auf den anschwellenden Nationalismus in der Türkei während des Krieges auch für die DTV keine weiteren Schulgründungen realisierbar. Aber deutsche Pädagogen konnten sich nun an der von Schmidt angeführten Kulturmission beteiligen und sahen die „beneidenswerte, aber überaus dornenvolle Aufgabe“¹³⁸² vor sich, das türkische Schulwesen „nach deutschem Muster“¹³⁸³ zu reorganisieren. Das große Interesse schlug sich in einer breit geführten Reformdiskussion nieder. Vertreter aus Pädagogik und Lehrerschaft erklärten sich bereit, „an der Verjüngung des osmanischen Staatswesens hervorragenden Anteil zu nehmen“¹³⁸⁴.

An dieser Stelle ist eine Zäsur im pädagogischen Türkeidiskurs erkennbar: Berichte, Informationen und das Reden über das deutsche Schulwesen in der Türkei im Allgemeinen sowie die Deutsche Schule im Besonderen nehmen nur noch einen vergleichsweise geringen Umfang ein und beziehen sich häufig perspektivisch auf die Zeit nach dem Friedensschluss¹³⁸⁵. Stattdessen treten Aussagenformationen

1377 Die deutsche Schule in der Türkei. Pädagogische Woche, 11.26 (1915), S. 199–200, hier 199 (Nachdruck in Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen, 46.60 (1915), S. 302–303).

1378 B.: Der Weltkrieg und die christlichen Schulen im türkischen Reiche. Westdeutsche Lehrer-Zeitung, 23.47 (1915), S. 565–566, hier 565.

1379 Kley: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei, 1915, S. 626.

1380 Die Zukunftsschule. Preußische Schulzeitung, 56.32 (1918), S. 255.

1381 Die deutsche Schule in der Türkei, 1915, S. 200.

1382 Roloff: Das deutsche Schulwesen am Balkan und im islamischen Orient, 1916, S. 285.

1383 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 9.

1384 Ebd. S. 3.

1385 Zur Verwirklichung dieser Pläne sollte es nicht kommen: Auf Geheiß der Entente wurden nach dem Zusammenbruch der Mittelmächte alle in der Türkei ansässigen Deutschen des Landes

hervor, die das durch die Waffenbrüderschaft und Schmidts Position im osmanischen Unterrichtsministerium neu eröffnete Arbeitsfeld für deutsche Schularbeit in der Türkei umreißen und dabei einerseits kulturpolitische Ziele – insbesondere die Verbreitung der deutschen Sprache – und andererseits den Anspruch, einen gelungenen Beitrag zum türkischen Reformprozess leisten zu wollen, zu vereinen versuchen. Deutlich wahrnehmbar ist nun die im Rahmen der „Schicksalsgemeinschaft“ empfundene Abhängigkeit *von* der und Schuldigkeit *für* die Zukunft und Stabilität der Türkei. Um das langfristige Ziel eines für beide Seiten fruchtbaren deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraumes zu erreichen, mussten eigene Interessen mehr denn je in Einklang mit den Befindlichkeiten und Bedürfnissen der Türkei und den Vorgaben der „Großen Politik“ gebracht werden. Dennoch waren die Aussichten so gut wie nie zuvor: Endlich schien der Weg frei für die deutsche Kulturmission im Osmanischen Reich. Den vor Ort bestehenden deutschen Auslandsschulen kam dabei jedoch vorerst nur noch eine geringe Bedeutung zu.

Entsprechend zielte die pädagogische Presse nun darauf, so nahm es beispielsweise auch Oberlehrer Wilhelm Blankenburg, nationalliberales Mitglied des Preußischen Abgeordnetenhauses, für sich in Anspruch, „die deutschen Kulturpioniere im Geiste auf ihr neues Arbeitsfeld zu begleiten“¹³⁸⁶. Seine nicht nur im pädagogischen Feld breit rezipierte Schrift *Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei* (1915) bildete den Auftakt der Schriftenreihe *Länder und Völker der Türkei*, die das Deutsche Vorderasien-Komitee zwischen 1915 und 1918 herausgab. Blankenburg, der sowohl (Vorstands-)Mitglied des Komitees als auch des Alldeutschen Verbandes war,¹³⁸⁷ stellte seiner eigentlichen Forderung, die Reorganisation des türkischen Unterrichtswesens durch deutsche Schularbeit habe an „der Basis der Pyramide einzusetzen: am Volksschulwesen, und hier wiederum am Ausgangspunkt: an der Lehrerbildung“¹³⁸⁸, eine detaillierte Einführung in die Verhältnisse des türkischen Schulwesens voran. Seine Ausführungen können als eine frühe, vielleicht die erste gründlich recherchierte Auseinandersetzung mit

verwiesen und ihre kulturellen Einrichtungen, einschließlich der Deutschen Schule, beschlagnahmt. Das Schulgebäude wurde französische Kaserne. Erst nach der Gründung der Türkischen Republik wurde es an die neu gegründete Deutsche Schulgemeinde zurückgegeben. Vgl. Scheuermann, Ludwig: Die deutsche Schule in Istanbul 1924–1944. In: Schmidt: Deutsche Bildungsarbeit im Ausland, 1956, S. 264–278.

1386 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 4.

1387 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 2003, S. 461.

1388 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 18. – Ähnlich lautende Forderungen hatte Carl Heinrich Becker bereits in seiner Schrift *Deutsch-türkische Interessengemeinschaft* (1914) vorgetragen und ihnen mit seiner Rede *Über das türkische Bildungsproblem* (1916) noch einmal Nachdruck verliehen. Für letztere hatte Blankenburg als Quelle gedient. Vgl. Becker: *Das Türkische Bildungsproblem*, 1916, S. 38.

den Voraussetzungen der „Schulmission“¹³⁸⁹ im Osmanischen Reich gelten. Die „Fülle wertvollen statistischen Stoffes“¹³⁹⁰, die sie bereithielt, trug Blankenburgs Schrift jedenfalls eine entsprechende Wertschätzung im pädagogischen Feld ein. Zahlreiche Referenzen, mal in Form von Rezensionen, mal als Textauszug, mal in Wortwahl und Inhalt eindeutig angelehnt¹³⁹¹, zeugen von der einschlägigen Wirkung, die Blankenburgs Ausführungen auf den pädagogischen Türkei-Diskurs hatten, aber auch von der eingeschränkten Informationslage, aufgrund derer man sich bereitwillig auf das verfügbare Wissen stützte.¹³⁹² Blankenburgs Schrift bildete eine ernstzunehmende Handlungsgrundlage für deutsche Pädagogen, die nun ihren Beitrag an der deutschen Kulturmission im Orient darin sahen, die Reform des türkischen Bildungswesens vom Fundament, den Volksschulen, bis zur Kirchturmspitze, einer deutsch-türkischen Hochschule, anzuleiten.¹³⁹³ Letztere war, wie erwähnt, von einer kapitalträchtigen Interessengruppe um den Kulturpolitiker Hugo Grothe gefordert worden. In Kreisen von Besitz und Bildung versuchte man, die eigene Rolle bei der Kulturmission im Orient zu definieren und in Anlehnung an die *Deutsch-Chinesische Hochschule* in Tsingtau die Idee einer deutsch-türkischen Hochschule zu propagieren, um alsbald „die geistig führenden

1389 Blankenburg wählt den Begriff bewusst in Anlehnung an die deutsche „Militärmission“ im Osmanischen Reich. Vgl. Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 19.

1390 Die Zukunftsarbeit der deutschen Schulen in der Türkei. Westdeutsche Lehrer-Zeitung, 23.40 (1915), S. 486.

1391 Vgl. Koch, Karl: Die Türkei ruft nach dem deutschen Volksschullehrer, 1915, S. 318–320; Die Zukunftsarbeit der deutschen Schulen in der Türkei, 1915, S. 486; Türkei, 1915, S. 547; Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen, 47.3 (1916), S. 14; Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. Hannoversche Schulzeitung, 51.47 (1915), S. 564; Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. Schulblatt der Provinz Sachsen, 54.50 (1915), S. 562; Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. Neue Westdeutsche Lehrerzeitung, 22.3 (1916), S. 30; Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. Preußische Schulzeitung, 53.99 (1915), S. 623; Franz, Ed.: Die Schulen in der Türkei. Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht, 27.3 (1915/16), S. 129–136; Schulte: Das Schulwesen in der Türkei, 1917, S. 109–110; Kley: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei, 1915, S. 625–627; Deutschlands Mithilfe bei der Reform des türkischen Unterrichtswesens, 1915, S. 564; Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft, 1917, S. 359–363.

1392 Kloosterhuis gibt an, dass die publizistische Arbeit des Deutschen Vorderasien-Komitees einen wesentlichen Anteil der Vereinsarbeit ausgemacht und zum „Anschwellen der einschlägigen Literatur“ erheblich beigetragen habe. Mit der gesteigerten Quantität konnte die Qualität der Veröffentlichungen jedoch nicht immer mithalten; viele Beiträge seien in ihrem „Informationswert anzuzweifeln“. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 575f.

1393 Das Bild eines Kirchenbaus war seit der Mitte des 19. Jahrhunderts eine beliebte Metapher für die Diskussion, ob Modernisierungsmaßnahmen und Reformen eines bestehenden Systems von „oben“ oder „unten“ einzusetzen hätten.

Kreise des Landes zu gewinnen¹³⁹⁴. Das sich 1912 in einem eigenen *Ausschuß zur Gründung einer deutsch-türkischen Hochschule* institutionalisierende Interesse ging demnach weniger auf Akteure in Pädagogik und Lehrerschaft zurück. Sinnfällig dafür ist ein Artikel in der *Akademischen Rundschau*, der die Diskussion um „Eine deutsche Hochschule in der Türkei“ durch den Abdruck eingereicherter Stellungnahmen wiedergab. Ausgangspunkt der Debatte bildete die (von Schwatlo bereits etliche Jahre zuvor mit ähnlichen Worten vorgetragene) Forderung, die infrastrukturelle Erschließung der Türkei kulturpolitisch zu untermauern:

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.¹³⁹⁵

Neben dem Herausgeber der *Akademischen Rundschau*, Wilhelm Baum, äußerten sich noch weitere Vertreter des deutschen Hochschulwesens sowie Orientkenner zu der „unerlässlichen Pflicht“, sich den Hochschulen „anderer Nationen (namentlich das englische Robert College in Konstantinopel sowie das amerikanische Syrian-Presbyterian-College und die französische Universität Saint Joseph in Bairut) würdig an die Seite zu stellen“¹³⁹⁶. Einzig Georg Steindorff (1861–1951), Professor für Ägyptologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Leipzig, befürchtete, „daß die Gründung einer deutschen Hochschule kaum irgend welche wirtschaftlichen oder national-politischen Vorteile bringen wird“. Er kam daher zu dem Schluss, dass die Idee „keine glückliche“ sei, und forderte stattdessen: „Man gründe gute deutsche Volksschulen“¹³⁹⁷.

Obgleich eine deutliche Mehrheit der Diskursstimmen – berufsbedingt – im Sinne Steindorffs dafür eintrat, „alle Kräfte und Mittel dem Volksschulwesen zuzuwenden“¹³⁹⁸, und eine Hochschule eher als „Endziel“¹³⁹⁹ verstand, fand das Vorhaben in der pädagogischen Presse durchaus Beachtung, ja sogar Würdigung, weil es einerseits das so dringend benötigte Interesse der regierungsnahen, finanzstarken Kreise signalisierte und andererseits Informationen kursierten, die Anlass zu der Annahme gaben, die jungtürkische Regierung stehe einer Hochschulgründung besonders „wohlwollend gegenüber“¹⁴⁰⁰. In dieser Haltung lässt sich eine

1394 Baum: Eine deutsche Hochschule in der Türkei, 1912, S. 39.

1395 Ebd.

1396 Ebd. S. 38.

1397 Georg Steindorff, 1912. Zit. nach ebd. S. 41, 42.

1398 Roloff: Das deutsche Schulwesen am Balkan und im islamischen Orient, 1916, S. 285.

1399 Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft, 1917, S. 363.

1400 Die höheren Schulen in Konstantinopel und ihre Erfolge, 1913/14, S. 59. – In diesem Zusammenhang hatte Die Lehrerin nach der von Franz Schmidt organisierten Deutschlandreise

gewisse Anbiederung des pädagogischen Feldes an diskursmächtigere Positionen wie die der offiziellen Regierungspolitik und der kapitalstarken Interessenverbände erkennen. Sie versetzte Pädagogik und Lehrerschaft aber offenbar in die Lage, eigene Interessen mitzuverhandeln. Entsprechend positiv fielen die Reaktionen auf die vom AA und dem osmanischen Unterrichtsministerium organisierte Entsendung deutscher Professoren an die Universität Konstantinopel aus. Besondere Aufmerksamkeit erhielt die Berufung des Psychologen Georg Ernst Anschütz (1886–1953), dereinst Schüler des einflussreichen Völkerpsychologen Wilhelm Wundt (1832–1920) in Leipzig. Anschütz hielt an der Universität in Konstantinopel Vorlesungen und Übungen zur allgemeinen theoretischen Einführung in die empirische Pädagogik und Psychologie. Dies veranlasste in einem Beitrag in der auflagenstarken *Leipziger Lehrerzeitung* zu der Hoffnung, Pädagogik bald als akademische Disziplin auch an den Universitäten des Deutschen Reichs zu etablieren: „In Konstantinopel ist also die Frage, welche Stellung die Pädagogik an der Hochschule einzunehmen hat, in dem Sinne entschieden, wie die Pädagogen es wünschen. Vielleicht kommen wir nun in Deutschland auch dahin.“¹⁴⁰¹

Der Fokus der Türkei-Berichterstattung blieb aber in Anlehnung an Blankenburg ein anderer: Noch sei „die eigentliche Volksbildung in der Türkei [...] sehr gering“¹⁴⁰²; es bestehe zwar formal eine Schulpflicht, zur ihrer Durchführung fehle es jedoch überall im Reich an Volksschulen¹⁴⁰³, den eigentlichen „Träger[n] des modernen Staatsgedankens“¹⁴⁰⁴. Die Zahlen schienen dieser Überzeugung recht zu geben oder wurden zumindest mit dieser Intention verbreitet: Wie die *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung* berichtete, bestand in der Türkei nur „1/11 der preußischen Volksschulen“¹⁴⁰⁵. Aussagen wie diese stützten sich auf eine Statistik über das türkische Schulwesen im Schuljahr 1913/14, die das osmanische Unterrichtsministerium herausgegeben hatte. Sie wurde im Februar 1916 zunächst in der bilingualen Konstantinopler Tageszeitung *Osmanischer Lloyd*¹⁴⁰⁶ und einen Monat

des osmanischen Unterrichtsministers dessen abschließendes Urteil veröffentlicht: Demnach sei Şükrü Bey zu der Überzeugung gelangt, dass „Deutschland seine Größe vor allem den höheren Lehranstalten verdankt“. Der türkische Unterrichtsminister Şükrü-Bey in Berliner Schulen. Die *Lehrerin*, 34.15 (1917/18), S. 115.

1401 Ein deutscher Pädagogikprofessor für Konstantinopel. *Leipziger Lehrerzeitung*, 22.26 (1915), S. 604. – Es ist eine der wenigen Stellen, in denen die Türkei und das türkische Schulwesen explizit in einer Vorbildfunktion für das Deutsche Reich erscheinen.

1402 Kley: *Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei*, 1915, S. 627.

1403 Vgl. Das türkische Schulwesen. *Pädagogische Woche*, 13.41 (1917), S. 287.

1404 Schulte: *Das Schulwesen in der Türkei*. *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*, 1917, S. 109.

1405 Ebd.

1406 Vgl. Schr.: Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. *Osmanischer Lloyd*, 9.37 (1916), 06.02.1916, S. 1. – Unter dem Kürzel „Schr.“ schrieb wahrscheinlich der stellvertretende Schriftleiter des Osmanischen Lloyds, Friedrich Schrader (1865–1922). Woher Schrader die Statistik des osmanischen Unterrichtsministeriums erhalten hatte, kann anhand der Quellen

später in der *Deutschen Levante-Zeitung*¹⁴⁰⁷, dem Vereinsorgan der DTV, besprochen. Von hier aus war die Statistik dann „ob ihrer gute[n] wissenschaftliche[n] Grundlage für die kommende Unterrichtsreform“¹⁴⁰⁸ in mindestens neun verschiedenen Lehrerzeitungen übernommen worden:¹⁴⁰⁹ „Diese [Angaben] sind für den deutschen Leser ganz besonders Interessant, da sie es ihm ermöglichen, sich ein Bild von den türkischen Schulzuständen zu entwerfen und sich darüber klar zu werden, wo die Reformen, an denen schon seit einiger Zeit mit großer Hingebung gearbeitet wird, vor allen Dingen einzusetzen haben werden.“¹⁴¹⁰

Wo die Reformen – mit fachlicher Expertise gesprochen – einzusetzen hätten, war in den Augen deutscher Pädagogen klar. Mit dem Bau neuer Volksschulen allein sei es nicht getan. Dem türkischen Schulwesen von morgen fehlten „über 50 000 Lehrer!“¹⁴¹¹. Ziel der Reformen müsse daher zu allererst die Ausbildung eines „ersten osmanischen pädagogischen ‚Lehrbataillons‘“¹⁴¹² sein. Die Umsetzung dieses ambitionierten Vorhabens lag für Blankenburg in den Händen hunderter deutscher Volksschullehrer, die „als türkische Staatsbeamte“ in deutsch-türkischen Musterseminaren lehren, bereits im Dienst befindliche Lehrer fortbilden und durch ihre Arbeit an „ausgewählten Volksschulen“ vorbildhaft für Kollegen und künftige Generationen wirken sollten. „Ist erst die Lehrerbildungsfrage in die richtige Bahn gelenkt“, so lautete seine ermutigende Botschaft an die deutsche Lehrerschaft, „ist die Hauptschwierigkeit schon überwunden.“¹⁴¹³

Mit seiner Haltung war Blankenburg nicht allein. In der pädagogischen Presse kursierte ein flammender Appell des Journalisten und Reiseschriftstellers Rudolf Zabel. Als Kriegsberichterstatte der *Magdeburger Zeitung* beim türkischen Heer

nicht geklärt werden. Es wäre jedoch durchaus denkbar, dass Franz Schmidt ihm entsprechende Unterlagen zukommen ließ. Vgl. auch Lohmann, Ingrid: Friedrich Schrader und der ‚Osmanische Lloyd‘. Teilbeitrag in: Böttcher et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918, 2019, S. 126–130.

1407 Amtliche türkische Unterrichtsstatistik. *Deutsche Levante-Zeitung*, 6.6 (1916), S. 219.

1408 Schr.: Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik, 1916. S. 1.

1409 Vgl. Das türkische Schulwesen. *Leipziger Lehrerzeitung*, 23.8 (1916), S. 181–182; Das türkische Schulwesen. *Thüringer Lehrerzeitung*, 5.20 (1916), S. 236–237; Das türkische Schulwesen. *Sächsische Schulzeitung*, 83.19 (1916), S. 281; Amtliche türkische Unterrichtsstatistik. *Hannoversche Schulzeitung*, 52.16 (1916), S. 190; Schulwesen. *Preußische Schulzeitung*, 54.31 (1916), S. 199–200; Schulreform. *Westpreußische Schulzeitung*, 13.18 (1916), S. 170; Türkei. *Posener Lehrerzeitung*, 25.11 (1916), S. 130; E., M.: Statistisches über das türkische Schulwesen. *Die christliche Schule*, 8 (1917), S. 121–122; Türkei. *Die Lehrerin*, 32.52 (1915/16), S. 415.

1410 Türkisches Unterrichtswesen. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 55.21 (1916), S. 210 (Nachdruck aus *Das freie Wort*).

1411 Kley: *Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei*, 1915. S. 627.

1412 Blankenburg: *Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei*, 1915, S. 19.

1413 Ebd. S. 18, 19, 22.

stationiert, informierte er in einer Sonderreihe der *Täglichen Rundschau*¹⁴¹⁴ über „das Kulturgebiet der deutschen Bahnen in der asiatischen Türkei“¹⁴¹⁵, das er im Sommer 1915 bereit hatte. Zabel forderte, die günstige Situation zu nutzen und „eine Flut deutscher Schullehrer nach der Türkei“¹⁴¹⁶ zu entsenden. Es sei zu hoffen,

daß so schnell wie möglich und so allgemein wie möglich noch vor dem Friedensschluß deutsche Lehrkräfte in die etwa 800 Schulen einrücken, die ehemals unter französischem oder auch englischem Einfluß standen, und die infolge der Aufhebung der Kapitulationen jetzt unmittelbar der türkischen Staatsüberwachung unterstellt sind.¹⁴¹⁷

Zabel wollte es seinen

deutschen Landsleuten geradezu in die Ohren schreien, daß es hier dringend an der Zeit ist, einzusetzen. Jetzt ist es leicht und es ist alles möglich, was nach dem Friedensschluß nicht mehr möglich ist, denn die jahrzehntelange französische Erziehung hat natürlich alles andere als deutschfreundlich, ja auch nicht national-türkisch gewirkt.¹⁴¹⁸

Die pädagogische Presse nahm auch Zabels Appell bereitwillig auf. 1915 erschien er in mindestens neun verschiedenen Blättern.¹⁴¹⁹ Obgleich ein Bericht der *Pädagogischen Zeitung* durchaus Zweifel hegte, ob es richtig sei, „hunderte von ihnen [deutschen Lehrern] aus der Front zu nehmen“, weil sie auch dort „eine Kulturmission (erfüllen)“¹⁴²⁰, zeigten Aufforderungen wie diese Wirkung. So träumten deutsche Pädagogen davon, in der Türkei „Lehrerseminare zu gründen, wo deutsche Lehrer deutsche Pädagogik lehren“¹⁴²¹, und nach dem Krieg das „Erbe der Franzosen“¹⁴²² zu übernehmen – von einer Zukunft, in der „das nur Geahnte

1414 Zabel, Rudolf: Wirtschaftspolitisches aus der asiatischen Türkei. *Tägliche Rundschau*, Nr. 460, 462, 465, 467, 473, 475, 478, 484, 491, 510, 512, 521, 558, 560, vom 10.09. bis 03.11.1915.

1415 *Zeitungsschau*. Die Welt des Islams, 4.1/2 (1916), S. 176–207, hier 183.

1416 Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich! *Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen*, 46.40 (1915), S. 201 (Nachdruck aus *Tägliche Rundschau*).

1417 Ebd.

1418 Ebd.

1419 Koch: Die Türkei ruft nach dem deutschen Volksschullehrer, 1915, S. 318–320; Wolff: Vom türkischen Schulwesen, 1915, S. 485–486; Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Hannoversche Schulzeitung*, 51.18 (1915), S. 215; Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Thüringer Lehrerzeitung*, 4.18 (1915), S. 256; Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Preußische Schulzeitung*, 53.39 (1915), S. 243; Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Elsass-Lothringisches Schulblatt*, 45.16/17 (1915), S. 336–337; Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 54.17 (1915), S. 202; Deutsche Lehrer für die Türkei. *Pädagogische Zeitung*, 44.18 (1915), S. 230–231; Deutsche Lehrer für die Türkei. *Westdeutsche Lehrerzeitung*, 23.25 (1915), S. 301.

1420 Deutsche Lehrer für die Türkei, 1915, S. 231.

1421 Die deutsche Schule in der Türkei, 1915, S. 199f.

1422 B.: Der Weltkrieg und die christlichen Schulen im türkischen Reiche, 1915, S. 565.

plötzlich Ereignis werden kann¹⁴²³. Der Andrang auf das neue Arbeitsfeld hatte begonnen: Aufgrund der „großen Nachfrage“¹⁴²⁴ organisierte das Orientalische Seminar in Berlin im September 1915 einen unentgeltlichen Sprachkurs für Lehrkräfte, „die eine Verwendung in ihrem Beruf in der Türkei erstreben“¹⁴²⁵.

Der Ausbau des deutschen Auslandsschulwesens war unterdessen zum Stillstand gekommen. Stattdessen eine große Zahl deutscher Lehrer an türkische Schulen zu schicken, erschien nicht nur aus reformpolitischen Überlegungen eine gute Idee, sondern entsprach gleichzeitig dem kulturpolitischen Vorhaben, die Verbreitung der deutschen Sprache in großem Umfang voranzutreiben. Nunmehr galt dies als die „Grundlage für den Ausbau der Kulturbeziehung“¹⁴²⁶ zwischen Deutschland und der Türkei, an die sich dann von selbst der wirtschaftliche Verkehr knüpfen werde. Wie ein Lauffeuer verbreitete sich daher die Nachricht, dass auf Beschluss des osmanischen Unterrichtsministers in „sämtlichen [höheren] türkischen Schulen die deutsche Sprache als Pflichtgegenstand eingeführt (wird)“¹⁴²⁷. Sie signalisierte einerseits, dass die jungtürkischen Reformer mit den Maßnahmen der deutschen Kulturmission konform gingen, und ließ andererseits optimistische Interpretationen zu, wonach das Deutsche in der Türkei „in stetem Vordringen begriffen ist“¹⁴²⁸. Ein vielzitiertes Artikel von Franz Schmidt in der *Monatsschrift für höhere Schulen* lieferte dafür Belege und machte Zahlen publik, die den Lehrkräften in der Heimat den Eindruck vermittelten, der deutsche Unterricht an den höheren Schulen der Türkei habe seit seiner amtlichen Einführung tatsächlich „eine starke Ausdehnung erfahren“¹⁴²⁹. „Schneller vorzugehen wäre an sich wohl der Wunsch der [türkischen] Unterrichtsverwaltung“ – erst 36 der 55 höheren Schulen des Landes hätten den Beschluss in die Tat umgesetzt und zumindest in den 6. und 7. Klassen deutschen Sprachunterricht eingeführt –, zu weiterem Fortschritt fehle es aber „an den nötigen Lehrkräften“¹⁴³⁰. Sie für alle Schulen aus

1423 Die deutsche Schule in der Türkei, 1915, S. 199f.

1424 Sachau, Eduard: Seminarchronik für die Zeit vom Oktober 1914 bis August 1915. Mitteilungen des Seminars für Orientalische Sprachen. Dritte Abteilung: Afrikanische Studien, 18 (1915), S. I-VI, hier II. – Vgl. Heise: Warum ich Türkisch lerne, 1915, ungg.

1425 Unterricht im Türkischen für Lehrer und Lehrerinnen. Schulblatt der Provinz Sachsen, 54.42 (1915), S. 467.

1426 Deutsche Erziehung türkischer Knaben. Elsaß-Lothringische Schulzeitung, 9.35 (1916), S. 310.

1427 Türkei. Sächsische Schulzeitung, 82.34 (1915), S. 506. Vgl. ähnlich Schaueremann, K.: Deutscher Sprachunterricht in der Türkei. Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik, 16.6 (1915) S. 193; ders.: Türkei. Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik, 16.9 (1915), S. 286; Deutscher Unterricht in türkischen Schulen. Hamburgische Schulzeitung, 23.2 (1915), S. 88; Die deutsche Sprache in türkischen Schulen. Schulblatt der Provinz Sachsen, 54.30 (1915), S. 348 (Nachdruck aus Berliner Lokal-Anzeiger); Türkei. Elsass-Lothringisches Schulblatt, 45.19 (1915), S. 382.

1428 K.: Deutscher Unterricht an türkischen Schulen. Deutsche Lehrer-Zeitung, 30.44 (1917), S. 527.

1429 Schmidt: Deutscher Unterricht an türkischen höheren Schulen, 1917, S. 247.

1430 Ebd. S. 249.

Deutschland zu berufen, wäre schlicht „zu teuer“¹⁴³¹. Überzogene Erwartungen, wie sie Zabels Appell geweckt hatte, wurden von Schmidt damit kurzerhand zerschlagen, und auch Blankenburgs Forderung, die niedrigen Lehrergehälter in der Türkei „durch die heimische Schulverwaltung“¹⁴³² aufstocken zu lassen, erwies sich als völlig unrealistisch.

Nur acht deutsche Lehrer hatten zur Umsetzung des Beschlusses überhaupt Anstellung im türkischen Schuldienst gefunden. Für die *Hamburgische Schulzeitung* Grund genug, den Bedarf an deutschen Lehrern in der Türkei als „für längere Zeit gedeckt“¹⁴³³ zu erklären. Die DTV war unterdessen bereits dazu übergegangen, türkische Schülerinnen und Schüler, Lehrlinge und Studenten zur Ausbildung nach Deutschland zu holen. Auch dieses kulturpolitische Vorhaben verfolgte die pädagogische Presse mit Interesse¹⁴³⁴ – lag dieses neue Arbeitsfeld für kulturpolitisch relevante Schularbeit doch überraschend nah, nämlich in Deutschland.

5.4 Zwischenstand

Das vorliegende Kapitel über die Diskurse, die den deutsch-türkischen Bildungsraum in der wilhelminischen Ära bestimmten, zeigt, wie sich auch deutsche Pädagogen in der Türkei einen erstrebenswerten „Platz an der Sonne“ als Ersatz für die bis dato wenig erfolgreiche Kolonialpolitik des Deutschen Reichs ausmalten; wie sich im Zuge dessen das Wissen, die Einstellungen und Haltungen gegenüber Türken und der Türkei wandelten; und wie Vertreter des pädagogischen Feldes insbesondere die auswärtige Schularbeit aktiv in den Dienst der geopolitischen Interessen des Deutschen Kaiserreiches stellten. Es zeigt außerdem, auf welche Weise und auf welchen Bahnen dieses Wissen zirkulierte – sowohl über die verschiedenen Diskursebenen hinweg als auch innerhalb des pädagogischen Feldes – und dass gerade die starke interdiskursive Verflechtung verschiedener Narrative und Diskursebenen den deutsch-türkischen Bildungsraum jener Epoche konsolidierte. Dabei wurde deutlich, wie sehr die jeweiligen politischen Entwicklungen auf den pädagogischen Diskurs einwirkten. Diskursverändernd wirkten vor allem der Bau der Bagdadbahn, die jungtürkische Revolution, die Balkankriege sowie

1431 Der deutsche Unterricht in der Türkei. Pädagogische Woche, 13.31/32 (1917), S. 231.

1432 Blankenburg: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei, 1915, S. 19.

1433 Die deutschen Schulen in der Türkei. Hamburgische Schulzeitung, 24.18 (1916), S. 88.

1434 Vgl. Deutsche Erziehung türkischer Knaben. Elsaß-Lothringische Schulzeitung, 9.35 (1916), S. 310; In Preußen sollen 15 junge Türken für den Lehrerberuf ausgebildet werden. Westpreußische Schulzeitung, 14.23 (1917), S. 211; Stiller, W.: Türkische Schüler und Lehrlinge in Deutschland. Zeitschrift für gewerblichen Unterricht, 33.15/16 (1918), S. 173–174; Zur Einführung des Türkischen. Katholische Schulzeitung für Norddeutschland, 32.53 (1915), S. 552.

die durch das gemeinsame Bündnis im Ersten Weltkrieg besiegelte „Schicksalsgemeinschaft“. Die dargestellten historischen Entwicklungen schufen neue Möglichkeitsbedingungen und Sagbarkeitsräume, die einerseits ein kulturpolitisches Engagement im Osmanischen Reich erleichterten und andererseits eine Annäherung an die jungtürkische Ideologie verlangten. Beides erforderte ein Umdenken, das dem „kranken Mann“ bei entsprechender Unterstützung von deutscher Seite Heilungschancen einräumte und einen Fortschrittsoptimismus etablierte, der das Engagement des Deutschen Reiches rechtfertigte und für die deutschen Schulen in der Türkei darüber hinaus auch einforderte. Im Zuge eines in der pädagogischen Presse befeuerten Annäherungsprozesses wurden die Türkei und ihr Schulwesen als reformfähig deklariert, bestehende Schwächen und Reformversäumnisse auf die despotischen Verhältnisse vergangener Tage unter Sultan Abdülhamid II. zurückgeführt und zahlreiche Gründe für die Annahme geliefert, dass das jungtürkische Regime einen „heilsamen“ Einfluss auf die Verhältnisse vor Ort haben werde. Fortschritte im Bereich des Mädchenschulwesens wurden zum Kennzeichen dieser Entwicklung stilisiert, positive Assoziationen mit dem Islam geweckt, historische Analogien und völkerpsychologische Gemeinsamkeiten konstruiert sowie Frankreich und England zu gemeinsamen, verbindenden Feinden erklärt. Letzteres bot gleichsam die Möglichkeit, sich dem Osmanischen Reich als idealer Bündnispartner zu präsentieren und das Bedürfnis nach Selbstvergewisserung zu befriedigen. Entsprechend zieht sich der Topos von der deutschen Uneigennützigkeit, also die „Überzeugung, tatsächlich die einzige im *Interesse der Türkei* dort tätige Nation zu sein“¹⁴³⁵ und nicht auf territoriale Aufteilung der Türkei abzu ziehen, durch den gesamten Diskurs.

Diese Erzählung fungierte zugleich als Rechtfertigung für außen- und kolonialpolitische Versäumnisse der vergangenen Jahrzehnte. Der deutschen Kulturmission im Osmanischen Reich kam somit geradezu die Funktion einer Selbstheilung zu, die künftig doch noch das Aufschließen zu den bzw. das Überholen der anderen westlichen Großmächte erlauben würde. Damit verbunden war die Möglichkeit, das notorische Unterlegenheitsgefühl als „verspätete Nation“ zu überwinden und das Bild vom Letztplatzierten umzudeuten. Pädagogik und Lehrerschaft kam in dieser „Die Letzten werden die Ersten sein“-Katharsis eine zentrale Rolle zu. So stellte der pädagogische Türkei-Diskurs nicht nur die tragende Rolle deutscher (Auslands-)Schularbeit und ihrer Vertreter für eine gewinnbringende, tragfähige Nutzung der künftigen deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen heraus, sondern bot deutschen Pädagogen und Lehrkräften auch Gelegenheit, eigene Themen und Interessen in den Blick der politischen Öffentlichkeit zu rücken.

1435 Grabowsky, Adolf: Die Grundlagen der deutschen Orientpolitik. In: Das neue Deutschland, 3.12 (1915). Zitiert nach Schöllgen: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, 1981, S. 144.

Am Beispiel der Deutschen Schule in Konstantinopel konnte der Diskurswandel deutlich herausgearbeitet werden: Die Berichterstattung zur deutschen Schularbeit in der Türkei geht zunächst vor allem auf (ehemals) im Ausland tätige Lehrkräfte zurück, die vor dem Hintergrund der kaiserlichen Orientfahrt und dem Bau der Bagdadbahn zunehmend Gehör fanden und hofften, ihrer Arbeit ideelle und monetäre Anerkennung zu verschaffen, indem sie die nationale und kulturpolitische Bedeutung deutscher Auslandsschularbeit hervorhoben. Ihre Argumente forcierten die außenpolitische Indienstrategie des deutschen Auslandsschulwesens durch die „Große Politik“ und kapitalstarke Interessenverbände und trugen so maßgeblich zur Herausbildung einer amtlichen auswärtigen Kulturpolitik des Deutschen Reichs bei. Die wachsende Bedeutung, die das Osmanische Reich für die Weltmachtpläne des wilhelminischen Kaiserreichs spielte, sowie nicht zuletzt Schmidts Anstellung als Berater des türkischen Unterrichtsministers öffneten den Türkei-Diskurs schließlich für das pädagogische Feld insgesamt, das sich nur allzu gerne bereit erklärte, dem Ausbau der Wirtschaftsbeziehungen zur Türkei eine tragfähige Grundlage zu bereiten. In Pädagogik und Lehrerschaft begann man sich seinen Anteil an der Mission auszumalen, ein neues Arbeitsfeld abzustecken und sich intensiv an der Reformdiskussion zu beteiligen. Wissen, Einstellungen und Haltungen gegenüber Türken und der Türkei änderten sich dabei vor allem dadurch, dass sie sich in neue Kontexte gestellt sahen. Während des Ersten Weltkriegs mehrten sich Übernahmen aus der politischen Tagespresse – ein Indiz dafür, dass Kulturpolitik, Orientalistik und Kapital zunehmend Sprecherpositionen im pädagogischen Türkei-Diskurs erhielten, der so bis zur Ununterscheidbarkeit Teil der „Großen Politik“ wurde.

6 Fazit und Ausblick

Wenn einst die Geschichte der Jung-Türkei geschrieben ist, dann wird manche Seite von treuer deutscher Arbeit erzählen, von der deutschen Schule und auch vom deutschen Schulmeister, der das Seine getan hat zur Gesundung und Kräftigung unseres verbündeten türkischen Volkes. Der deutsche Volksschullehrerstand muß und wird einmal stolz sein über den Sieg des deutschen Gedankens in der Welt durch die kluge und pflichttreue Arbeit des deutschen Lehrers in seiner Schule.¹⁴³⁶

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung standen die Rückwirkungen der deutsch-türkischen Beziehungen auf das pädagogische Feld im Wilhelminischen Kaiserreich. Ansätze der transnationalen Geschichte in einer postkolonialen Perspektive halfen, das Verhältnis als semi-koloniale Verflechtungsgeschichte zu bestimmen und nach dem Beitrag der deutschen Pädagogik bei deren Ausgestaltung zu fragen. Aus einer germanozentrischen Perspektive wurden drei zentrale, aber heute wenig bekannte Akteure aus Kulturpolitik und Pädagogik des Deutschen Kaiserreiches, nämlich Ernst Jäckh (1875–1959), Franz Schmidt (1874–1963) und Otto Eberhard (1875–1966), in den Blick genommen und der Türken- und Türkei diskurs in der pädagogischen Presse rekonstruiert. Die Analyse verfolgte die Genealogie einer kulturimperialistischen Vision, in der Bildung und Erziehung von zentraler Bedeutung waren, und richtete sich auf den Prozess der Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraumes, dessen Anfänge ins 19. Jahrhundert zurückreichten. Abschließend erfolgt nun eine systematische Zusammenfassung der Analyseergebnisse entlang der eingangs aufgeworfenen Fragen samt Ausblick auf mögliche ergänzende Forschungsvorhaben.

Erstens, der deutsch-türkische Bildungsraum bestand nicht erst in den letzten Jahren des Deutschen Reichs, aber er trat in der Zeit vor und insbesondere während des Ersten Weltkrieges „aufgrund spezifischer historischer Umstände [...] besonders profiliert in Erscheinung“¹⁴³⁷. Durch eine offensivere Expansions- und Orientpolitik unter Wilhelm II. sowie ein verändertes Nationalbewusstsein, das stark auf eine gemeinsame Sprache und Kultur rekurrierte, begann sich das Deutsche Reich um die Jahrhundertwende für eine moderne Kulturpolitik im Ausland zu öffnen. Parallel sollte die als Einkreisung wahrgenommene Mächtekonstellation in Europa die deutschen Bestrebungen nach einem Bündnis mit der Türkei verstärken. Auf türkischer Seite bestand eine komplementäre Interessenlage: Nach ver-

¹⁴³⁶ Schulte: Das Schulwesen in der Türkei (Schluß.), 1917, S. 138.

¹⁴³⁷ Böttcher et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918, S. 152.

lustreichen Niederlagen in den Balkankriegen (1912/13) ging die jungtürkische Regierung auf Deutschland zu, um die Integrität des Reiches gegen die Expansionsbestrebungen der europäischen Großmächte abzusichern und im Zuge ihres nationalen Reformprozesses den Transfer von Expertenwissen für den Aufbau eines säkularen Schulwesens anzufragen. Private Initiativen und Organisationen auf deutscher Seite mobilisierten finanzstarke Wirtschaftskreise und beteiligten sich ihrerseits an der Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen, um durch die Ausdehnung des kulturellen Einflusses wirtschaftliche Abhängigkeitsverhältnisse zu flankieren. Dass man sich in der pädagogischen Presse, wie es die *Deutsche Schulpraxis* ausdrückte, „dem sonst in der Geschichte der Pädagogik nicht eben berühmten Lande“ widmete, obwohl man hier „für gewöhnlich von Schilderungen des Erziehungswesens bei Völkern, die uns der Zeit oder dem Raume nach fernliegen“¹⁴³⁸, absah, war der Tatsache geschuldet, dass die orientalische Frage am Ende des 19. Jahrhunderts längst zum Gegenstand des (wirtschafts-)politischen Diskurses geworden war. Die wachsende Bedeutung, die das Osmanische Reich für die deutschen Weltmachtpläne unter Kaiser Wilhelm II. erhielt, spiegelte sich in der zunächst sukzessiven, im Ersten Weltkrieg dann abrupten Zunahme der Türkei-Berichterstattung in der pädagogischen Presse wider. Insbesondere das deutsch-türkische Bündnis und die Abschaffung der Kapitulationen schufen neue realpolitische Bedingungen, die den Traum von einem „Platz an der Sonne“ plötzlich in den Bereich des Möglichen rückten. Entsprechend viel Aufmerksamkeit erhielt das Thema in der öffentlichen Diskussion; in der pädagogischen Presse zeigte sich dieser Effekt umso deutlicher, als Schmidts Anstellung als Beirat des osmanischen Unterrichtsministers ganz konkrete Anknüpfungspunkte für auswärtige Schularbeit offerierte. Deutsche Pädagogen begannen die veränderten Möglichkeitsbedingungen auszuloten und in der Türkei ein vielversprechendes neues Arbeitsfeld zu sehen. In der Hoffnung, dass „der deutsche Lehrer hier ein Pionier des ‚deutschen Weltgedankens‘ werden könnte“¹⁴³⁹, gestaltete das pädagogische Feld die Abkehr von Bismarcks Bestandssicherungspolitik hin zu einer expansionswilligen Weltmachtspolitik rege mit. Entsprechend lässt sich nicht nur generell eine Zunahme der Türkei-Berichterstattung feststellen, sondern ein Zuwachs von Beiträgen beobachten, die die Türkei als erreichbares Ziel imperialen Engagements auswiesen und dabei hegemoniale Ambitionen auf den Orient richteten. Erzählungen von paradiesisch fruchtbaren Böden Kleinasiens und Mesopotamiens, die bloß der Erschließung durch die technischen Errungenschaften der deutschen Industrienation, ihre Bahnbauten und Bewässerungsanlagen, harrten, zirkulierten wie im mediopolitischen so auch im pädagogischen Diskurs und

1438 Die deutsche und österreichische Schule in Konstantinopel, 1885, S. 241.

1439 Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich! 1915, S. 201.

ermöglichten es, auch aus pädagogischer Perspektive die Wechselseitigkeit von kultureller Einflussnahme und wirtschaftlichem Ertrag zu unterstreichen.

Die Vorstellung, mittels Schularbeit zur geistigen und wirtschaftlichen Erschließung der Türkei beitragen zu können und zu wollen, kulminierte in der Vision eines deutsch-dominierten Mitteleuropa-Bundes, wie er federführend etwa von Ernst Jäckh propagiert wurde. In dieser Vision war die englische Weltherrschaft noch zu verhindern und der deutsche Weltmachtstatus greifbar. Obgleich einzelne Schwärmer über eine sukzessive Erweiterung einer von Deutschland angeführten Föderation durch afrikanische und skandinavische Länder sowie über die Einrichtung von Siedlungskolonien nachdachten, orientierte sich das Reden über einen Sonnenplatz in der Türkei weniger an einer territorialen Expansionspolitik denn an den Narrativen eines durch auswärtige Kulturarbeit getragenen „friedlichen Imperialismus“. Gerade das Zusammendenken von wirtschafts- und kulturexpansionistischen Instrumenten wies der deutschen Lehrerschaft ja überhaupt jene unmittelbare Betätigung im Dienste deutscher Weltmachtgeltung zu, in der sich Lehrkräfte zu profilieren hofften. Die Gelegenheit, einen bedeutenden Beitrag zum türkischen Reformprozess zu leisten und damit zugleich die expansionistischen Aspirationen des Deutschen Reiches zu befriedigen, eröffnete die Aussicht, pädagogischer Arbeit ideelle sowie monetäre Anerkennung zu verschaffen und die gesellschaftliche Stellung des Lehrerberufs bedeutend zu stärken.

Obgleich das Interesse an der Türkei, anders als jenes an den USA, Frankreich oder England, sich nicht auf eine Vorbildfunktion gründete, räumte man den deutsch-türkischen Beziehungen vor und während des Ersten Weltkrieges zunehmende „machtpolitische Bedeutung“¹⁴⁴⁰ ein. Das Türkei-Thema war demnach gut geeignet, eigene Positionen und Ansichten zur berufsspezifischen Aufgabe der Lehrerschaft zu propagieren und nationalen Überlegenheitsdünkel gerade auch im pädagogischen Feld zu nähren. In dieser Hinsicht findet sich Zymeks Beobachtung sehr bestätigt, wonach das pädagogische Feld „durch eine Anpassung an die offizielle Politik oder zumindest deren Themen eine größere Anerkennung der erziehungswissenschaftlichen Arbeit zu erreichen“¹⁴⁴¹ versuchte.

Zweitens, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung treten vielschichtige (Transfer-)Beziehungen in unterschiedlichen Organisationen, Institutionen und Netzwerken als konsolidierende Elemente des deutsch-türkischen Bildungsraums hervor. Das Engagement für die Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen in Pädagogik und Lehrerschaft war mit je eigenen Motiven, Wahrnehmungen und Visionen verbunden. Akteure gestalteten unterschiedliche Praktiken des Transfers, der Interaktion und der Kommunikation und bewegten sich

1440 Zymek: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion, 1975, S. 346.

1441 Ebd. S. 349.

auf unterschiedlichen staatlichen und nicht-staatlichen Ebenen, die teils mehr, teils weniger auch ins pädagogische Feld hineinreichten; am Diskurs beteiligten sich Lehrer und Lehrerinnen, Pädagogen, Kulturpolitiker, aber auch Wissenschaftler, Orientexperten, Forschungsreisende, Journalisten, Ökonomen und Militärs, darunter viele, die sich lediglich im Kontext der deutsch-türkischen Beziehungen für das Thema „Bildung und Erziehung“ interessierten. Die Bedeutung einer Kulturmission im Orient wurde zwar von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr in Abrede gestellt, doch das Wie wurde fortwährend neu bestimmt. Es galt, für die Verwirklichung weltmachtpolitischer Ambitionen sowohl auf das europäische Kräfteverhältnis als auch auf die jeweilige türkische Position Rücksicht zu nehmen, und es mussten individuelle wie fachspezifische Positionen mit den Vorgaben der offiziellen Regierungspolitik in Übereinstimmung gebracht werden. Der Publizist *Ernst Jäckh* entdeckte auf einer Ferienreise in das Osmanische Reich seine „Liebe für das türkische Volk“ und entwickelte unter dem Eindruck der wilhelminischen Weltmachtspolitik einen geschäftigen Einsatz für die deutsch-türkischen Beziehungen. Jäckhs Aufenthalt in Konstantinopel fiel mit der jung-türkischen Revolution 1908 zusammen. In der Folge inszenierte sich der Chefredakteur der *Neckar-Zeitung* als Experte für die neuen politischen Verhältnisse vor Ort. Als solcher fand Jäckh Gehör im AA und vermochte Beziehungen, die sich aus dieser gewichtigen Verbindung ergaben, geschickt für seine Interessen zu nutzen. Neben Kontakten in die oberste Reichsbehörde und zu jungtürkischen Führungspersonlichkeiten waren es kapitalstarke Wirtschaftskreise, die Jäckh durch strategisches *Networking*, ob im Deutschen Werkbund (DWB) oder in der Deutsch-Türkischen Vereinigung (DTV), und mithilfe eines breit aufgestellten Publikationsapparates zu mobilisieren vermochte. Jäckh war von der kulturpolitischen Bedeutsamkeit auswärtiger Bildungsarbeit überzeugt. Sein Engagement in Schul- und Bildungsfragen diente als kulturimperialistisches Mittel zum Zweck, es zielte darauf, einen gemeinsamen deutsch-türkischen Wirtschafts- und Kulturraum vorzubereiten. Mit dem Berufsfeld praktischer Pädagogen, den Bedürfnissen und Problemen deutscher Lehrerinnen und Lehrer in der Türkei, befasste er sich nicht. Jäckh nahm vor allem Rücksicht auf die Befindlichkeiten des türkischen Bündnispartners; aus seiner Position in der Zentralstelle für Auslandsdienst heraus war Jäckh maßgeblich an der Ausgestaltung deutscher Auslandspropaganda während des Krieges beteiligt. Seine Geschäftigkeit, verbunden mit dem Hang zur Selbstinszenierung, verfehlte ihre Wirkung nicht: Die von Jäckh initiierte DTV trug maßgeblich zur Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen bei; er schuf damit strukturelle Bedingungen, unter denen mit Schularbeit assoziierte Transferbeziehungen mit der Türkei entstehen konnten und dort tätige deutsche Pädagogen verstärkt Gehör fanden.

Während Jäckh sein kulturpolitisches Engagement gänzlich auf die Türkei richtete, war dem Auslandsschulmann *Franz Schmidt* als Schulreferent des AA zunächst

generell an der Ausgestaltung auswärtiger Schularbeit zu einem kulturpolitischen Instrument gelegen. Seine Beziehung zum Osmanischen Reich und seine exponierte Position als Pionier der deutschen Kulturmission waren weniger durch eigenes Zutun als vielmehr durch die Anfrage aus der Türkei nach einem schulpolitischen Experten zustande gekommen. Nichtsdestoweniger nahm Schmidt seine Tätigkeit an der Seite des osmanischen Unterrichtsministers engagiert auf, lernte türkisch, unterhielt bald rege Beziehungen zu Funktionären, Diplomaten sowie der dortigen Beamtenschicht, warb sowohl auf deutscher wie auf türkischer Seite für gegenseitiges Verständnis und lieferte entscheidende Impulse für die Gestaltung und Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen während des Ersten Weltkriegs. Bei seiner Arbeit ging es Schmidt stets darum, Bedingungen zu schaffen, die ein Gelingen deutscher Schularbeit im Ausland ermöglichten und so zu deren Wertschätzung und Anerkennung beitrugen. Persönliche Vorlieben und fachliche Positionen ließ er dabei kaum erkennen; vielmehr präsentierte sich Schmidt als ein von Idealismus getriebener Aufsteiger, der sich den Vorgaben der „Großen Politik“ und dem vaterländischen Auftrag bereitwillig unterordnete. Die Bereitschaft dazu resultierte nicht zuletzt aus seiner Bewunderung für Karl Lamprecht, Friedrich Naumann und Paul Rohrbach, die ihn die kulturpolitische Bedeutsamkeit seiner Arbeit stark empfinden ließen. Für die Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums war seine Anstellung im türkischen Staatsdienst entscheidend. Schmidt führte die deutsche Kulturmission ins Osmanische Reich und schuf damit gänzlich neue Möglichkeitsbedingungen für deutsche Schularbeit in der Türkei.

Während Jäckh und Schmidt in enger Beziehung zur DTV standen und darüber hinaus aufgrund der sich überschneidenden Tätigkeitsfelder einen gemeinsamen Freundes- und Bekanntenkreis teilten, lässt sich ein solcher Kontakt bei dem evangelischen Theologen und Seminardirektor *Otto Eberhard* nicht nachweisen. Eberhard lieferte vor allem auf dem Gebiet der pädagogischen Presse einen erheblichen Beitrag zur Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums. Dieser entwickelte sich aus einem Forschungsaufenthalt in Palästina, bei dem sich Eberhard sowohl landes- und volkskundlichen Studien als auch dem Studium des osmanischen Schulwesens widmete. Seine Beobachtungen verkaufte Eberhard zum einen an die zu dieser Zeit blühende protestantische Palästinaforschung, die daran interessiert war, das Heilige Land, die Wiege der Christenheit, zu einer identitätsstiftenden Kulturstätte des Abendlandes zu erheben, und zum anderen an die zionistische Bewegung, die sich ihrerseits an der Palästinaforschung beteiligte, um Palästina als verheißungsvolle jüdische Heimstätte erstrahlen zu lassen. Für Eberhard verband sich hier wie dort mit der Prämisse, Palästina kulturell und wirtschaftlich zu erschließen, sein Engagement für ein modernes, weltlicher Bildung aufgeschlossenes Volksschulwesen, in dem der Lehrer als Kulturpionier wirkt und das Nationalbewusstsein stärkt. Mit dem Ersten Weltkrieg verschob

sich Eberhards Interessenfokus – nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen – auf die Türkei, und er verlagerte seine publizistische Tätigkeit aus der palästinakundlichen in die pädagogische Presse. Dabei nutzte er die öffentliche Aufmerksamkeit für das deutsch-türkische Bündnis, um sich im pädagogischen Diskurs als sachkundiger Vermittler von Wissen über den Orient zu etablieren. Seine Kenntnisse, die Eberhard während seines Forschungsaufenthaltes in Palästina erworben hatte, ergänzte er durch ein akribisches Studium der Presse sowie einschlägiger Publikationen, allen voran des Orientalisten Carl Heinrich Becker, und bereitete deren Erkenntnis für das pädagogische Feld auf. Als Theologe, Publizist und in der Lehrerbildung tätiger Pädagoge nahm Eberhard somit eine zentrale Rolle bei der Verbindung zwischen pädagogischem Diskurs und anderen Diskursebenen ein. Sein Beitrag zur Konsolidierung des deutsch-türkischen Bildungsraums bestimmt sich vornehmlich darin, deutsche Pädagogen am Türkei-Diskurs beteiligt und ideell auf ein neues Arbeitsfeld in der Türkei vorbereitet zu haben.

Drittens, die Popularisierung eines deutschen Kolonie-Ersatzes in der Türkei, eines mitteleuropäischen Kultur- und Wirtschaftsraumes und eines diesen Zusammenschluss vorbereitenden Kriegsbündnisses ging seitens des Deutschen Reichs mit einer Neuverhandlung von kultureller Nähe und Distanz mit dem Osmanischen Reich einher. Dabei verschwanden überholte Topoi aus dem Diskurs, lange Zeit gängige Stereotypen wurden demontiert und durch Bilder ersetzt, die den geopolitischen Interessen des Deutschen Reiches entsprachen, dabei auch die Befindlichkeiten der jungtürkischen Regierung beherzigten und an der Heimatfront für Unterstützung der deutschen Kulturmission im Orient warben. Sowohl die Vision einer zukunftsfähigen deutsch-türkischen Interessengemeinschaft als auch deren Beschwörung als „Schicksalsgemeinschaft“ während des Krieges verlangten nach Narrativen, die dem „kranken Mann“ Heilungschancen einräumten und einen Fortschrittsoptimismus etablierten, der deutsches Engagement im Osmanischen Reich rechtfertigte. Entsprechende Erzählungen attestierten dem jungtürkischen Regime heilsame Kräfte, deuteten die Fortschritte des türkischen Mädchenschulwesens als Zeichen innerer Erstarkung der Türkei und bescheinigten dem Islam eine friedfertige, tolerante Denkungsart, die sich mit dem christlichen Wertekanon deckte. Auf dem Höhepunkt dieser diskursiven Annäherung wurde der türkische Nationswerdungsprozess in Analogie zum deutschen entworfen und deutschen Pädagogen zugedacht, hierbei erneut einen entscheidenden Beitrag zu leisten. Im Gegenzug wurden Reformversäumnisse, Kriegsniederlagen und Schwächen des türkischen Bündnispartners nicht länger kulturanthropologisch, sondern mit der verheerenden eigennützigen Einflussnahme der europäischen Großmächte erklärt. Entsprechende Narrationen halfen, das notorische Unterlegenheitsgefühl von der „verspäteten deutschen Nation“ und dem „Zukurzgekommenen“ auf der imperialistischen Bühne in ein positives Selbstbild zu ver-

wandeln. In den Augen deutscher Pädagogen lieferte die vormals stark kritisierte geringe Anzahl deutscher Auslandsschulen in der Türkei nun den Beweis für die „Uneigennützigkeit“ der deutschen Bündnispolitik, für die sachliche und moralische Überlegenheit Deutschlands und seiner Pädagogik. Das Wissen über Türken und die Türkei wurde seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zwar stets in neue politische Kontexte gestellt, an diese angepasst und schließlich den weltmachtpolitischen Ambitionen des Deutschen Reiches entsprechend ausgearbeitet. Der pädagogische Türkei-Diskurs zielte dabei aber durchgängig auf Ermächtigung; er war ein Plädoyer für die Anerkennung der tragenden Rolle deutscher Pädagoginnen und Pädagogen bei der Festigung der deutschen Nation nach innen und ihrer weltmachtpolitischen Verwirklichung nach außen.

Die Intensivierung der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen vor und während des Ersten Weltkrieges und den begleitenden Aushandlungsprozess in Pädagogik und Lehrerschaft als Konsolidierung eines transnationalen Bildungsraums zu fassen, erwies sich aus mehreren Gründen als fruchtbar. Erstens war es wichtig, staatliche und nicht-staatliche Akteure gleichermaßen in den Blick zu nehmen, weil anders die Verschränkungen zwischen amtlichen, zivilgesellschaftlichen, schul- und kulturpolitischen Strukturen gar nicht hätten verdeutlicht werden können. Das Konzept gab zweitens eine konzeptionelle Rahmung ab, mit der gleichermaßen Akteure *und* Diskurse untersucht und damit die Bezüge zwischen den Handlungen Einzelner und der politischen Entwicklung im Kaiserreich in den Fokus gerückt werden konnten. Es erlaubte drittens, verschiedene, nicht notwendigerweise direkt miteinander verbundene Akteure und ihre Netzwerke zu analysieren und dennoch als Teil ein und desselben Sagbarkeitsraumes auszuweisen. So gelang es zu zeigen, dass der wilhelminische Türkei-Diskurs in Pädagogik und Lehrerschaft unverkennbar den geopolitischen Interessen des Deutschen Kaiserreiches folgte (ihnen zeitweilig sogar voranging), dass und wie er an der Ausgestaltung der deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte samt den darin eingeschriebenen asymmetrischen Macht- und semikolonialen Abhängigkeitsverhältnissen beteiligt war und wie er die kulturimperialistische Indienstrategie pädagogischer Arbeit selbst forcierte. Diese zentralen Erkenntnisse verdanken sich neben der transnationalen Perspektive, die am vorliegenden Gegenstand bestätigt wurde, dem postkolonialen Ansatz der Untersuchung. Beide zusammengenommen erweisen, dass bedeutende bildungshistorische Entwicklungen, die scheinbar rein interner nationaler Natur sind, erst im Licht transnationaler Zusammenhänge überhaupt zu verstehen sind. Es sollte also nicht länger ignoriert werden, dass die deutsch-osmanische Verflechtungsgeschichte nur *ein* Teil des noch weitgehend unberührten Forschungsfeldes deutscher kolonialer Bildungsgeschichte ist. Während in der erziehungswissenschaftlichen Disziplingeschichte die eigenen Verstrickungen mit dem nationalsozialistischen Regime aufgearbeitet wurden, steht eine

solche Forschungsarbeit für den deutschen Imperialismus noch aus. Das Gebot, dieses Versäumnis auszuräumen, erwächst nicht zuletzt aus der Tatsache, dass die Hochzeit des deutschen Imperialismus mit der universitären Institutionalisierung der Pädagogik zusammenfällt, die Einrichtung der ersten eigenständigen Lehrstühle für Pädagogik womöglich also nicht zuletzt Resultat der hier aufgezeigten kulturimperialistischen Ermächtigung des pädagogischen Feldes war. Nicht auszuschließen ist, dass Hochschulpolitiker und erste Lehrstuhlinhaber dem Berlin-Bagdad-Programm anhängen oder von einem „Größeren Deutschland“ träumten. Nach derlei Kontinuitäten zu fragen, bedeutet der Verantwortung gerecht zu werden, die mit einem akademischen Fach einhergeht, das wie kaum ein anderes Wissen in die Gesellschaft einarbeitet.

Dieser Überlegung folgend lässt sich weiterführende Forschung in zwei Richtungen anregen. Zum einen gilt es, die Erkenntnis, dass die Türkei ebenso wie im mediopolitischen Diskurs auch im pädagogischen Feld die Rolle einer deutschen „Ersatzkolonie“ erhielt, in einen größeren, transnationalen Forschungszusammenhang zu stellen. Dieser könnte der damaligen Popularität des Mitteleuropa-Konzeptes Rechnung tragen und auch die Perspektiven der damaligen Bündnispartner einbeziehen, mithin nach der Existenz eines mitteleuropäischen Bildungsraums fragen. Quellenfunde legen nahe, dass Österreich-Ungarn vergleichbare Interessen in der Türkei verfolgte wie das Deutsche Reich.¹⁴⁴² So diskutierte die *Oesterreichische Monatsschrift für den Orient* bereits 1885 die Notwendigkeit der Gründung eines eigenen österreichisch-ungarischen Schulvereins in Konstantinopel, um der Doppelmonarchie, welche „in erster Linie berufen wäre, diesfalls im Oriente einen heilsamen, weil freundnachbarlichen, culturellen Einfluss auszuüben“, hierin Erfolg zu verschaffen und „ihren Colonialstand in der Levante zu wahren“¹⁴⁴³. Auch in der k.u.k. Monarchie hegte man offenbar nach der Besiegelung des Kriegsbündnisses die Hoffnung, das politische Bündnis der Mittelmächte werde über den Krieg hinaus Bestand haben und auf „dem festen Boden der wirtschaftlichen Wohlfahrt aller Teile“¹⁴⁴⁴ ruhen. Die damit einhergehenden Bestrebungen um gegenseitige Annäherung und kulturelle Einflussnahme mündeten in die Gründung des *Instituts für Kulturforschung* (1915), des *Forschungsinstituts für den Osten und Orient* (1916) sowie der *Österreichischen Ori-*

1442 Vgl. Die deutsche und österreichische Schule in Konstantinopel, 1885; Mann, Traugott: Deutsche und österreichische Forschungs- und Bildungsarbeit in der Türkei. *Zeitschrift für Politik*, 10 (1917), S. 410–433.

1443 Auslandsschulen im Oriente (insbesondere die österr.-ung. Volksschule in Constantinopel). Vorschlag eines „österr.-ungar. Schulvereins für den Orient“. *Oesterreichische Monatsschrift für den Orient*, 11.6 (1885), S. 119–124, hier 120.

1444 Neureiter, Ferdinand: Die K. k. Österreichische Orient- und Übersee-Gesellschaft. In: *Oesterreichische Monatsschrift für den Orient*, 43 (1917), S. 193–200, hier 194.

ent- und Überseegesellschaft (1917)¹⁴⁴⁵; Vertreter der deutschen Kulturmission versicherten dem österreichisch-ungarischen Bündnispartner, deutsche Schularbeit in der Türkei werde letztlich gleichermaßen „Deutschland und Österreich zu gute kommen“¹⁴⁴⁶. Derlei Beteuerungen unterstützten die Bestrebungen deutschnationaler Kreise in Österreich-Ungarn, die einen engeren Anschluss an das Deutsche Reich forderten, und bildeten einen Gegensatz zu früheren Diskursbeiträgen, die die Deutsche Schule in Konstantinopel als größte „Konkurrenz“¹⁴⁴⁷ für das dortige österreichische St. Georgs Kolleg¹⁴⁴⁸ sahen. Die Untersuchung eines mitteleuropäischen Bildungsraumes schloss demnach einen wesentlichen Aspekt ein, der sich mit dem Konzept des transnationalen Bildungsraumes leicht weiter in den Blick nehmen ließe: dass nämlich „mehrere, nebeneinander bestehende, sich überlappende oder auch konkurrierende Bildungsräume“¹⁴⁴⁹ existieren können. Wie die vorliegende Untersuchung erahnen lässt, bestanden zu Beginn des 20. Jahrhunderts neben dem deutsch-türkischen etwa auch ein französisch-türkischer, ein englisch-türkischer, ein russisch-türkischer Bildungsraum. Sie hinsichtlich ihrer Strukturen, Akteure und Diskurse wie auch ihrer Konkurrenz miteinander zu betrachten, steht in der europäischen Forschung ebenfalls noch weitgehend aus. Zum anderen ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Qualität des hier (re-)konstruierten Raums, als einer kulturimperialistischen Vision, in der Bildung und Erziehung eine besondere Bedeutung zukam, keine Aussage über die tatsächlichen Effekte der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen vor Ort, in der „neuen Türkei“ zulässt.¹⁴⁵⁰ Das hängt weniger mit dem Konzept transnationaler Bildungsräume als vielmehr damit zusammen, dass der hier interessierende Bildungsraum vor allem als Vision, als mentales Konstrukt, als Diskurs im Mittelpunkt stand. In Ergänzung dazu wären weitere Untersuchungen zur Transfer- und Wirkungsgeschichte der deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen zu unternehmen, insbesondere zu Franz Schmidts Reformarbeit in der Türkei und zur Wirkungsgeschichte

1445 Vgl. Feichtinger, Johannes: Komplexer k.u.k. Orientalismus: Akteure, Institutionen, Diskurse im 19. und 20. Jahrhundert in Österreich. In: Born, Robert/Lemmen, Sarah (Hg.): Orientalismen in Ostmitteleuropa. Diskurse, Akteure und Disziplinen vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg. Bielefeld: transcript, 2014, S. 31–64, hier 63f.

1446 Vgl. Preußner, Richard: Die deutsche Sprache in den Schulen der Türkei. In: Oesterreichische Monatsschrift für den Orient, 42 (1916), S. 89–91, hier 91.

1447 Auslandsschulen im Oriente, 1885, S. 123.

1448 Vgl. Kangler, Franz: „In der Schule sangen Knaben und Mädchen die österreichische Volkshymne.“ – Zur Geschichte des österreichischen St. Georgs-Kollegs in Konstantinopel / Istanbul. In: Agstner, Rudolf/Samsinger, Elmar (Hg.): Österreich in Istanbul. K. (u.) K. Präsenz im Osmanischen Reich. Wien: LIT, 2010.

1449 Kesper-Biermann: Das Konzept transnationaler Bildungsräume, 2019, S. 119.

1450 Vgl. dazu etwa Mayer, Christine: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924. In: Lohmann/Böttcher: Türken- und Türkei-bilder im 19. und 20. Jahrhundert, 2021, S. 195–223.

der in Deutschland ausgebildeten Schüler, Studenten und Lehrlinge¹⁴⁵¹, deren Aufenthalt noch bis Mitte der 1920er Jahre von der DTV finanziert wurde. Diese lieferten das Gegenstück zu Forschungsvorhaben, die sich beispielsweise mit der Einführung des Türkischen an den höheren Schulen des Deutschen Reiches beschäftigten oder danach fragten, ob und wie die deutsch-türkische Verflechtungsgeschichte Einfluss auf die performative Praxis und die Inhalte des Unterrichts an deutschen Schulen genommen hat. Anlass dazu geben Quellenfunde, die die Bagdadbahn als Unterrichtsgegenstand auswiesen¹⁴⁵² oder die Bedeutung des Geographieunterrichts für die Ausschöpfung der Zukunftsmöglichkeiten¹⁴⁵³ in der Türkei diskutierten. Solche Untersuchungen über die Zeit des Ersten Weltkrieges hinaus anzustreben, erscheint auch deshalb relevant, weil sie im Anschluss an die vorliegende Untersuchung geeignet sind, dort Kontinuitäten zu verfolgen, wo die Aufmerksamkeit der „Großen Politik“ fehlt. Sie lieferten die Grundlage, auf der aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive beispielsweise nach der Erwartungshaltung der ersten türkischen Gastarbeitergenerationen, ihrer schulpflichtigen Kinder und des Personals der früheren sogenannten Ausländerpädagogik gefragt werden kann – und könnten zu einem tieferen Verständnis auf deutscher wie auf türkischer Seite beitragen.

1451 Etwa im Anschluss an und Weiterführung von Gencer: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion*, 2002; Hoffmann: *Turkish students at Prussian high schools in imperial Germany*, 2003; Meşeci Giorgetti: *Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen*, 2021, S. 167–194.

1452 Wie Meyer: *Berlin – Konstantinopel – Bagdad*, 1916.

1453 Wie Lüher-Taube: *Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule*, 1915/16.

Abkürzungen

AA	Auswärtiges Amt
DMG	Deutsche Morgenländische Gesellschaft
DPV	Deutscher Palästina-Verein
DTV	Deutsch-Türkische Vereinigung
DWB	Deutscher Werkbund
TDV	Türkisch-deutsche Vereinigung
ZWO	Zionistische Weltorganisation

Abbildungsnachweis

Abbildung 1: „Gruss aus Konstantinopel“, Postkarte von ca. 1898, Privatsammlung. Mit freundlicher Genehmigung von Erald Pauw, Istanbul.

Abbildung 2: Ernst Jäckh als Gast des türkischen Generalstabs in Albanien – Portrait in Uniform mit Fez, 1910. In: Archiv der Stadt Heilbronn, Signatur: F001F-4645.

Abbildung 3: Franz Schmidt im türkischen Staatsdienst – Portrait mit Fez, ca. 1915. In: Feldmann, Wilhelm: Die deutschen Beiräte in Stambul. Berliner Tageblatt, Türkei-Sondernummer 37, 12.11.1916, S. 3.

Abbildung 4: Şükrü Bey und Franz Schmidt während der Studienreise in der Akademie für graphische Künste, Leipzig 1917. In: Schmidt: Vier Jahre als türkischer Schulreformer, 1928, S. 65 (Ausschnitt).

Abbildung 5: Otto Eberhard (links) und Gustaf Dalman (2ter von links) in Meggido (Palästina), 1905. In: Album Gustaf Dalman, 1905–06 Blatt 3b Vorderseite (GDIs01489) unten rechts (© Dalman-Institut Greifswald).

Abbildung 6: Otto Eberhard mit arabisch-protestantischer Schulklasse in as-Salt (Palästina), 1905. In: Album Gustaf Dalman, 1905, Blatt 36 Vorderseite (GDIs01302) oben rechts (© Dalman-Institut Greifswald).

Abbildung 7: Verbindungen zwischen den vorgestellten Akteuren des deutsch-türkischen Bildungsraums (eigene Darstellung).

Abbildung 8: Artikel mit Türkei-Bezug in der pädagogischen Presse, 1880–1920 (eigene Darstellung).

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

- Anlage zum Brief der DTV an Carl Heinrich Becker, Berlin, 05.04.1916. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 176.
- Auswärtiges Amt an Carl Heinrich Becker, Berlin, 04.02.1914. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 176.
- Becker, Carl Heinrich an Carl Bezold, Hamburg, 03.07.1911. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 6431.
- Becker, Carl Heinrich an Ernst Herzfeld, Berlin (Bonn?), 18.02.1916. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 4023.
- Becker, Carl Heinrich an Ernst Herzfeld, (Bonn?), 02.03.1916. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 4023.
- DTV Reinhard Junge an Carl Heinrich Becker, Berlin, 15.11.1915. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI.HA Nachlass C. H. Becker, Nr. 176.
- Heuss, Theodor: Erwiderung des Herrn Bundespräsidenten auf die Ansprache des Türkischen Staatspräsidenten bei dem Abendessen am 6. Mai ds. Js. in Ankara. In: Archiv – Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus, B 122, 924.
- Schmidt, Franz: Bericht über die Reise des türkischen Unterrichtsministers in Deutschland in der Zeit vom 23. Juni bis zum 15. Juli d. J., 1917. In: Staatsarchiv Hamburg, Allc3.

Gedruckte Quellen

- A., G.: Die Deutschen Schulen in Konstantinopel. *Die Gartenlaube: Illustriertes Familienblatt*, 7 (1889), S. 106–107.
- Adler, E.: Einiges aus dem türkischen Schulleben. *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland*, 33.32 (1916), S. 318–320.
- Alldeutscher Verband: *Deutschlands Ansprüche an das Türkische Erbe*. München: J. F. Lehmann, 1896.
- Amtliche türkische Unterrichtsstatistik. *Deutsche Levante-Zeitung*, 6.6 (1916), S. 219.
- Amtliche türkische Unterrichtsstatistik. *Hannoversche Schulzeitung*, 52.16 (1916), S. 190.
- Arabisch-türkische Denkprüche. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 55.32 (1916), S. 322.
- Arabisch-türkische Sprichwörter. *Hannoversche Schulzeitung*, 52.21 (1916), S. 246.
- Aus der Bewegung – Deutschland. *Die Welt*, 12.47 (1908), S. 16–17, (nach einem Vortrag von Otto Eberhard).
- Aus der Geschichte der Sultane. *Lehrer-Zeitung für die Provinzen Ost- und Westpreußen*, 12.19 (1881), S. 148–150, (Ausschnitt aus: Schweiger-Lerchenfeld, A. v.: *Der Orient*. Wien: A. Hartleben, 1882).
- Aus Zeitschriften. *Palästina*, 9.11/12 (1912), S. 244.
- Ausland. *Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland*, 5.28 (1899), S. 223.
- Auslandsschulen im Oriente (insbesondere die österr.-ung. Volksschule in Constantinopel). Vorschlag eines „österr.-ungar. Schulvereins für den Orient“. *Oesterreichische Monatsschrift für den Orient*, 11.6 (1885), S. 119–124.

- B.: Frauenbildung im Morgenland. *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 26 (1898), S. 481–483, (Auszüge aus Harder, E.: Eine arabische Frauenzeitung. *Tägliche Rundschau*, September 1898).
- B.: Der Weltkrieg und die christlichen Schulen im türkischen Reiche. *Westdeutsche Lehrer-Zeitung*, 23.47 (1915), S. 565–566.
- Barth, Hans: *Türke, wehre Dich!* Leipzig: Rengersche Buchhandlung, 1898.
- Baum, Wilhelm: Eine deutsche Hochschule in der Türkei. *Akademische Rundschau*, 1.1 (1912), S. 35–46.
- Becker, Carl Heinrich: *Deutsch-türkische Interessengemeinschaft. Bonner vaterländische Reden u. Vorträge während des Krieges II*. Bonn: Friedrich Cohen, 1914.
- 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.
- Becker, Carl Heinrich: Unser türkischer Bundesgenosse. In: Meyer, Arnold O. (Hg.): *Zum geschichtlichen Verständnis des großen Krieges*. Berlin: Sigismund, 1916, S. 68–85.
- Becker, Carl Heinrich: *Kulturpolitische Aufgaben des Reiches*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1919.
- Behr, Theodor: Deutschlands Judenpolitik. *Der Jude*, 2.9 (1917), S. 577–586.
- Berdrow, Hermann: Deutsche Arbeit in Kleinasien. *Bildungs-Verein*, 28.12 (1989), S. 286–289.
- Bergau, Anna: Türkische Frauen. *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 8 (1880), S. 300–303.
- Besprechungen. *Palästina*, 15.5–7 (1932), S. 231.
- Bismarck, Otto von: Rede im Deutschen Reichstag, 26. Juni 1884. In: *Die gesammelten Werke. Band XII: Reden (1878 bis 1885)*. Bearbeitet von Wilhelm Schüßler, Berlin: Stollberg, 1929, S. 486.
- Blankenburg, Wilhelm: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei. In: *Länder und Völker der Türkei*, 1. Hg. von Hugo Grothe, Leipzig: Veit & Comp., 1915.
- Blankenburg, Wilh.: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa. *Der Tag*, 30.04.1915, unpg.
- Blankenburg, Wilh.: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa (Schluß.). *Der Tag*, 01.05.1915, unpg.
- Braun, Fritz: Die Deutsche Schule in Constantinopel. *Die deutsche Schule im Auslande*, 1.3 (1901/02), S. 104–108.
- Braun: Die deutsche Schule in Konstantinopel. In: Holdegel, Georg/Jentzsch, Walther (Hg.): *Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland. Ein Quellenlesebuch für Jugend und Volk, für Schule und Haus. Erster Band: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient*. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1916, S. 117–123.
- bs.: Vom türkischen Halbmond. *Arbeiter-Jugend*, 8.26 (1916), S. 206.
- Bücherschau. *Jüdische Turnzeitung*, 7.5 (1906), S. 85.
- Busemann, L.: Mesopotamien. *Wissenschaftliche Beilage der Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen*, 46.2 (1916), S. 7–8.
- Busemann, L.: Kleinasien. *Volksbildung*, 46.13 (1916), S. 252–254.
- Cohen, Max: Die politische Bedeutung des Zionismus. In: *Pro Palästina. Schriften des Deutschen Komitees zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung*, 1. Hg. vom Komitee zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung, Berlin, 1918.
- Dalman, Gustaf: *Arbeit und Sitte in Palästina*. Band 1.1, Jahreslauf und Tageslauf. Herbst und Winter. Deutsches Palästina-Institut: o. O., 1928.
- Das deutsche evangelische Institut für Altertumswissenschaft des heiligen Landes. *Altmeuland*, 1.12 (1904), S. 379–380.
- Das erste türkische Mädchengymnasium. *Die Höhere Mädchenschule*, 24.20 (1911), S. 560.
- Das erste türkische Mädchenlyzeum. *Die Höheren Mädchenschulen*, 29.21 (1915), S. 488.
- Das türkische Schulwesen. *Leipziger Lehrerzeitung*, 23.8 (1916), S. 181–182.
- Das türkische Schulwesen. *Thüringer Lehrerzeitung*, 5.20 (1916), S. 236–237.

- Das türkische Schulwesen. *Sächsische Schulzeitung*, 83.19 (1916), S. 281.
- Das türkische Schulwesen. *Pädagogische Woche*, 13.41 (1917), S. 287.
- Der Botschafter in Konstantinopel Freiherr von Wangenheim an den Reichskanzler von Bethmann Hollweg, 21. Mai 1913. In: *Die Grosse Politik der Europäischen Kabinette 1871–1914*. 38. Band: Neue Gefahrenzone im Orient 1913–1914. Hg. von Johannes Lepsius, Albrecht Mendelssohn Bartholdy und Friedrich Thimme, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt für Politik und Geschichte, 1926, S. 41–48.
- Der deutsche Unterricht in der Türkei. *Pädagogische Woche*, 13.31/32 (1917), S. 231.
- Der türkische Unterrichtsminister Schükri-Bei in Berliner Schulen. *Die Lehrerin*, 34.15 (1917/18), S. 115.
- Der Zionismus als praktische Kolonisationspolitik in der Türkei. *Jüdische Rundschau*, 20.4 (1915), S. 28.
- Deutsche Bildungsarbeit in Saloniki. *Elsaß-Lothringische Schulzeitung*, 9.5 (1916), S. 43.
- Deutsche Erziehung türkischer Knaben. *Elsaß-Lothringische Schulzeitung*, 9.35 (1916), S. 310.
- Deutsche Lehrer für die Türkei. *Pädagogische Zeitung*, 44.18 (1915), S. 230–231.
- Deutsche Lehrer für die Türkei. *Westdeutsche Lehrerzeitung*, 23.25 (1915), S. 301.
- Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich! *Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen*, 46.40 (1915), S. 201, (Nachdruck aus *Tägliche Rundschau*).
- Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Hannoversche Schulzeitung*, 51.18 (1915), S. 215.
- Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Thüringer Lehrerzeitung*, 4.18 (1915), S. 256.
- Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Preussische Schulzeitung*, 53.39 (1915), S. 243.
- Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Elsass-Lothringisches Schulblatt*, 45.16/17 (1915), S. 336–337.
- Deutsche Lehrkräfte ins Osmanenreich. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 54.17 (1915), S. 202.
- Deutsche Mitarbeit für den Ausbau des türkischen Schulwesens. *Westpreussische Schulzeitung*, 13.39 (1916), S. 355.
- Deutsche Schulen im Orient. *Die deutsche Schule im Auslande*, 11.1 (1912), S. 177.
- Deutsche Weltpolitik und Türkische Entwicklung. *Jüdische Rundschau*, 20.13 (1915), S. 105, (nach einem Vortrag von Ernst Jäckh).
- Deutscher Unterricht in der Türkei. *Elsass-Lothringisches Schulblatt*, 45.22 (1915), (Nachdruck aus *Vossische Zeitung*).
- Deutscher Unterricht in türkischen Schulen. *Hamburgische Schulzeitung*, 23.2 (1915), S. 88.
- Deutsches Evangelisches Institut für Altertumswissenschaft. *Altreuland*, 2.5 (1905), S. 160.
- Deutschland und die Türkei. *Elsass-Lothringisches Schulblatt*, 45.15 (1915), S. 292–298.
- Deutschlands Mithilfe bei der Reform des türkischen Unterrichtswesens. *Hannoversche Schulzeitung*, 51.46 (1915), S. 564.
- Deutsch-Orientalische Handelsgesellschaft. *Deutsche Levante-Zeitung*, 6.11 (1916), S. 415–416.
- Die Umgestaltung des Auswärtigen Amts. *Vossische Zeitung*, 08.07.1910, Morgenausgabe, unpg.
- Die deutsche Schule in der Türkei. *Pädagogische Woche*, 11.26 (1915), S. 199–200, (Nachdruck in *Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen*, 46.60 (1915), S. 302–303).
- Die deutsche Schule in Konstantinopel. *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, 3.4 (1898).
- Die deutsche Schule in Konstantinopel. *Preussische Lehrer-Zeitung*, 10.160 (1884), unpg., (Nachdruck aus *Kölnische Zeitung*).
- Die deutsche Schule in Saloniki. *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, 4.3 (1899), S. 238–239.
- Die deutsche Sprache in türkischen Schulen. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 54.30 (1915), S. 348, (Nachdruck aus *Berliner Lokal-Anzeiger*).
- Die deutsche und österreichische Schule in Konstantinopel. *Deutsche Schulpraxis*, 5.31 (1885), S. 241–242, (Nachdruck aus *Freie Schulzeitung*).

- Die Deutsche und Schweizer Schule in Konstantinopel. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 17.11 (1890), S. 95–96.
- Die Deutsche und Schweizer Schule in Konstantinopel. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 42.24 (1890), S. 256–257, (Nachdruck aus *Fr. Lztg.* Wahrscheinlich handelt es sich hier um die *Freie Lehrerzeitung. Organ d. Solidaritätsbundes Fortschrittlicher Lehrer zur Wahrung der Interessen des Lehrstandes und der Schule.* Kehl, 1876/77–1918).
- Die deutschen Schulen in der Türkei. *Hamburgische Schulzeitung*, 24.18 (1916), S. 88.
- Die geistige Kultur der Türkei. Mohammedanische Weltanschauung. *Thüringer Lehrerzeitung*, 5.30 (1916), S. 357–360, (Abschnitt aus Krause, P. R.: *Die Türkei.* Leipzig: B. G. Teubner, 1916).
- Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. *Hannoversche Schulzeitung*, 51.47 (1915), S. 564.
- Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 54.50 (1915), S. 562.
- Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. *Preussische Schulzeitung*, 53.99 (1915), S. 623.
- Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*, 22.3 (1916), S. 30.
- Die Grundlage der Reform des türkischen Unterrichtswesens. *Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen*, 47.3 (1916), S. 14.
- Die höheren Schulen in Konstantinopel und ihre Erfolge. *Die Lehrerin*, 30.15 (1913/14), S. 58–59.
- Die nationale Einheitsschule und die Konfession. *Pädagogische Woche*, 9.48 (1913), S. 753–754.
- Die Schulen in der Türkei. *Hannoversche Schulzeitung*, 21.42 (1885), S. 332–333.
- Die Schulen in der Türkei (Fortsetzung.). *Hannoversche Schulzeitung*, 21.43 (1885), S. 339–341.
- Die Türkei und die deutsche Schule. *Die deutsche Schule im Auslande*, 13.8/9 (1914), S. 374–377.
- Die Zukunftsarbeit der deutschen Schulen in der Türkei. *Westdeutsche Lehrer-Zeitung*, 23.40 (1915), S. 486.
- Die Zukunftsschule. *Preussische Schulzeitung*, 56.32 (1918), S. 255.
- Direktor Schwatlo †. *Deutsche Levante-Zeitung*, 6.10 (1916), S. 398.
- E., M.: Statistisches über das türkische Schulwesen. *Die christliche Schule*, 8 (1917), S. 121–122.
- Eberhard, Otto: Etwas vom jüdischen Schulwesen in Jerusalem. *Mittheilungen und Nachrichten des Deutschen Palaestina-Vereins*, 11.5 (1905), S. 72–80.
- Eberhard, Otto: Jugendpflege. Schul- und Erziehungsverhältnisse in Jerusalem. *Altneuland*, 2.11/12 (1905), S. 321–349.
- Eberhard, Otto: Nochmals Jugendpflege. *Altneuland*, 3.5 (1906), S. 129–140.
- Eberhard, Otto: Die arabischen Volksschulen in Jerusalem. In: *Palästinajahrbuch des Deutschen evangelischen Instituts für Altertumswissenschaft des heiligen Landes zu Jerusalem*, 2. Hg. von Gustaf Dalman, Berlin: Ernst Siegfried Mittler und Sohn, 1906, S. 80–122.
- Eberhard, Otto: Die makkaeische Eroberung im Lichte der Ausgrabungen. *Ost und West*, 7.12 (1907), S. 751–758.
- Eberhard, Otto: Zehn Jahre Zionismus. *Die Grenzboten*, 66.3 (1907), S. 281–290.
- Eberhard, Otto: Die Bedeutung der Palästinaforschung für die Bibel. *Palästina*, 5.4 (1908), S. 60–64.
- Eberhard, Otto: Streiflichter zur Kulturgeschichte einer altpalästinischen Stadt. *Literaturblatt der jüdischen Rundschau*, 4.1 (1908), S. 3–6.
- Eberhard, Otto: Wert und Wertsteigerung des Bodens im Orient. *Palästina*, 5.1 (1908), S. 9–11.
- Eberhard, Otto: *Palästina. Erlebtes und Erlerntes im heiligen Lande.* Eisleben: Christlicher Verein im nördlichen Deutschland, 1910.
- Eberhard, Otto: Ein Land, darinnen Milch und Honig fließt. *Palästina*, 7.1 (1910), S. 4–9.
- Eberhard, Otto: Das jüdische Palästina in der christlichen Literatur. *Die Welt*, 16.8 (1912), S.234–236.

- Eberhard, Otto: Das jüdische Palästina in der christlichen Literatur (Schluß.). *Die Welt*, 16.9 (1912), S. 264–266.
- Eberhard, Otto: Jüdische Bevölkerungsstatistik im osmanischen Reich. *Die Welt*, 16.44 (1912), S. 1358–1359.
- Eberhard, Otto: Davis Trietsch, Deutschland und der Islam. *Zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins*, 35.4 (1912), S. 220.
- Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei. *Die Welt*, 17.6 (1913), S. 175.
- Eberhard, Otto: Türkei. In: *Realencyklopädie für protestantische Theologie und Kirche*. 24. Band, Leipzig: J. C. Hinrichs, 1913, S. 589–612.
- Eberhard, Otto: Die Stellung der Türkei innerhalb der islamischen Welt. *Thüringer Lehrerzeitung*, 4.10 (1915), S. 135–137.
- Eberhard, Otto: Der Herzlwald. *Jüdische Rundschau*, 20.29 (1915), S. 231.
- Eberhard, Otto: Lehrerbildung in der Türkei. Ein wichtiges Kapitel aus der großen Schulreform des islamischen Ostens. *Pädagogische Blätter*, 45.31 (1916), S. 477–495.
- Eberhard, Otto: Die Unterrichtsverhältnisse im türkischen Anatolien. *Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin*, 9.9/10 (1916), S. 210–215.
- Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft. *Pädagogische Warte*, 23.24 (1916), S. 1181–1190.
- Eberhard, Otto: *Aus der neuen Türkei*. Eisleben: Christlicher Verein im nördlichen Deutschland, 1917.
- Eberhard, Otto: Moltke und unser Wissen vom Orient. *Pädagogische Warte*, 24.6 (1917), S. 269–275.
- Eberhard, Otto: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei. In: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 49. Hg. von Wilhelm Rein, Dresden: Bleyl & Kaemmerer, 1917, S. 74–132.
- Eberhard, Otto: Das Deutschtum in den Schulen der Türkei. *Die Lehrerfortbildung*, 2 (1917), S. 165–180.
- Eberhard, Otto: Aus der türkischen Gesetzgebung während der Kriegszeit. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 30.27 (1917), S. 319–321.
- Eberhard, Otto: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei. *Die deutsche Fortbildungsschule*, 26.13 (1917), S. 393–396.
- Eberhard, Otto: Vom türkischen Fach- und Fortbildungsschulwesen und deutscher Mitarbeit dabei (Schluß.). *Die deutsche Fortbildungsschule*, 26.14 (1917) S. 409–412.
- Eberhard, Otto: Der Aufbau der Landwirtschaftsschulen in der Türkei und die deutsche Mitwirkung bei der Wirtschaftsreform. *Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen*, 9.2/3 (1917), S. 88–96.
- Eberhard, Otto: Die Seele des Orients. *Thüringer Lehrerzeitung*, 6.19 (1917), S. 219–222.
- Eberhard, Otto: Volkskundliches aus der Türkei. *Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, 28.5 (1917), S. 219–223.
- Eberhard, Otto: Türkei (Schulwesen). In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. 5. Band, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1917, S. 185–195.
- Eberhard, Otto: Literarisches Leben in der Türkei. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 30.1 (1917), S. 8–11.
- Eberhard, Otto: Der Zionsgedanke als Weltidee und als praktische Gegenwartsfrage. In: *Pro Palästina. Schriften des Deutschen Komitees zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung*, 3. Hg. vom Komitee zur Förderung der jüdischen Palästinasiedlung, Berlin, 1918.
- Eberhard, Otto: Das Palästinaproblem in seiner Bedeutung für die deutsche Politik. *Die Grenzboten*, 77.3 (1918), S. 28–31.
- Eberhard, Otto: Der Turn- und Wehrkraftgedanke in der neuen Türkei und seine Zukunftsbedeutung. *Monatsschrift für das Turnwesen*, 37.3/4 (1918), S. 49–53.
- 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: Deutsch-türkisches aus der ottomanischen Unterrichtsverwaltung. *Pädagogische Blätter*, 47.23 (1918), S. 353–357.
- Eberhard, Otto: Bildungswesen und Elementarunterricht in der islamischen Welt. In: *Pädagogisches Magazin*, Heft 685. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1918.
- Eberhard, Otto: Frauenbildung in der Türkei. *Frauenbildung*, 17.8/9 (1918), S. 177–185.
- Eberhard, Otto: *Allerlei Türkisches. Neue Folge von: Aus der neuen Türkei*. Eisleben: Christlicher Verein im nördlichen Deutschland, 1919.
- Ein deutscher Pädagogikprofessor für Konstantinopel. *Leipziger Lehrerzeitung*, 22.26 (1915), S. 604.
- Feldmann, Wilhelm: Die deutschen Beiräte in Stambul. *Berliner Tageblatt*, Türkei-Sondernummer 37, 12.11.1916, S. 3.
- Franz, Ed.: Die Schulen in der Türkei. *Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht*, 27.3 (1915/16), S. 129–136.
- Freistellen für türkische Schüler in Deutschland. *Die Lehrerin*, 8.33 (1916/17), S. 31.
- Fuchs, Paul: Zur türkischen Schulreform. *Neue Badische Schulzeitung*, 41.15 (1917), S. 117.
- Gabel, Hans: Als Lehrer im türkischen Schuldienst. In: Schmidt, Franz/Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Zweiter Band: Außereuropa. Langensalza: Julius Beltz, 1928, S. 86–93.
- Golling, P.: Türkisches Schul- und Erziehungswesen. *Pädagogische Zeitung*, 34.25 (1905), S. 490–493.
- Goltz, Colmar Freiherr von der: *Der jungen Türkei Niederlage und die Möglichkeiten ihrer Wiedererhebung*. Berlin: Gebrüder Paetel, 1913.
- Graf, G. E.: Wie die Türken nach Europa kamen. *Arbeiter-Jugend*, 8.23 (1916), S. 180–182.
- H.: Die deutsche Schule in Konstantinopel. *Badische Schulzeitung*, 37.47 (1897), S. 672–673.
- Haas, Willy: *Die Seele des Orients. Grundzüge einer Psychologie des orientalischen Menschen*. Jena: Diederichs, 1916.
- Haeffs: Pädagogische Zeitung und pädagogische Literatur. *Der Deutsche Schulmann*, 9.2 (1906), S. 86–89.
- Heise, E.: Warum ich Türkisch lerne. *Preussische Lehrer-Zeitung*, 41.151 (1915), unpg.
- Herzl, Theodor: *Der Judenstaat*. 8. Auflage, Berlin: Jüdischer Verlag, 1920.
- Hettich, L.: Geheimrat Dr. Franz Schmidt 80 Jahre alt. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 1 (1954), S. 2–5.
- Hettich, L.: Die Zeitschrift „Die deutsche Schule im Auslande“ 1901–1938. In: Schmidt, Franz (Hg.): *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkrieg. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Braunschweig: Georg Westermann, 1956, S. 33–37.
- Heuss, Theodor: Das »Haus der Freundschaft« in Konstantinopel. In: Deutscher Werkbund/Deutsch-Türkische Vereinigung (Hg.): *Das Haus der Freundschaft in Konstantinopel. Ein Wettbewerb deutscher Architekten*. München: F. Bruckmann, 1918, S. 5–12.
- Heuss, Theodor: *Friedrich Naumann. Der Mann, das Werk, die Zeit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1937.
- Heuss, Theodor an Ernst Jäckel, 21.09.1949. In: Becker, Ernst Wolfgang/Vogt, Martin/Werner, Wolfram (Hg.): *Theodor Heuss – Der Bundespräsident. Briefe 1949–1954*. Berlin: De Gruyter, 2012, S. 107–110.
- Heuss, Theodor an Dr. Toni Stolper, 15.02.1952. In: Becker, Ernst Wolfgang/Vogt, Martin/Werner, Wolfram (Hg.): *Theodor Heuss – Der Bundespräsident. Briefe 1949–1954*. Berlin: De Gruyter, 2012, S. 316–319.
- Heuss, Theodor: Notizen und Exkurse zur Geschichte des Deutschen Werkbundes. In: Eckstein, Hans/Deutscher Werkbund Hessen (Hg.): *50 Jahre deutscher Werkbund*. Frankfurt: A. Metzner, 1958, S. 19–26.
- Hofmann, B.: Die Türkei im Weltkrieg. *Thüringer Lehrerzeitung*, 4.49 (1915), S. 688–691.
- In der deutschen Realschule zu Konstantinopel. *Neue Preussische Zeitung*, 21.10.1905, unpg.

- In einer türkischen Elementarschule (mekteb). *Pädagogische Reform*, 11.52 (1887), S. 309, (Nachdruck aus *Grazer Pädagogische Zeitschrift*).
- In Preußen sollen 15 junge Türken für den Lehrerberuf ausgebildet werden. *Westpreussische Schulzeitung*, 14.23 (1917), S. 211.
- Jäckh, Ernst: „Advokaten Deutschlands“ in der Türkei. Ein Nachwort zur türkischen Studienreise in Deutschland. *Neckar-Zeitung*, 168.219 (1911), S. 1.
- Jäckh, Ernst: *Im türkischen Kriegslager durch Albanien: Bekenntnisse zur deutsch-türkischen Freundschaft*. Heilbronn: Eugen Salzer, 1911.
- Jäckh, Ernst: Der Kaiser und die deutsche Kulturarbeit in Kleinasien. *Deutsche Levante-Zeitung*, 3.12 (1913), S. 467–469.
- Jäckh, Ernst: Die deutsch-türkische Waffenbrüderschaft. In: *Der Deutsche Krieg*, 24. Hg. von dems., Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1915.
- Jäckh, Ernst: Aus der Arbeit der Deutsch-Türkischen Vereinigung. *Deutsche Levante-Zeitung*, 5.15/16 (1915), S. 371.
- Jäckh, Ernst: *Der aufsteigende Halbmond. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis*. 6., ergänzte Auflage, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1916.
- Jäckh, Ernst: Das größere Mitteleuropa. In: *Flugschriften der „Deutschen Politik“*, 2. Hg. von dems., Weimar: Kiepenheuer, 1916.
- Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. *Illustrierte Zeitung Leipzig*, Kriegsnummer 94, 3803 (1916), S. 2.
- Jäckh, Ernst: Zum Geleit. *Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen*, 1 (1918), S. 1–2.
- Jäckh, Ernst: Vom „Haus der Freundschaft“ in Stambul. *Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen*, 1 (1918), S. 3.
- Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. *Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen*, 7 (1919), S. 1–4.
- Jäckh, Ernst: *Der Goldene Pflug. Lebensernte eines Weltbürgers*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1954.
- Jacqueline: Frauenbewegung in der Türkei. *Die Lehrerin in Schule und Haus*, 25.12 (1908/09), S. 340–343, (aus dem Französischen).
- Jost, H.: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft. *Mecklenburgische Schulzeitung*, 47.3 (1916), S. 12–14.
- Jost, H.: Die deutsch-türkische Interessengemeinschaft (Fortsetzung statt Schluß.). *Mecklenburgische Schulzeitung*, 47.4 (1916), S. 18–20.
- Junius [Rosa Luxemburg]: *Die Krise der Sozialdemokratie*. Anhang: Leitsätze über die Aufgaben der internationalen Sozialdemokratie. Bern: Unionsdruckerei, 1916.
- Just, P.: Der Islam, seine Ideen und seine geographische Verbreitung. Zur Kenntnis und Würdigung der Religion unserer türkischen Bundesgenossen. *Die Mittelschule*, 29.16 (1915), S. 370–377.
- K.: Deutscher Unterricht an türkischen Schulen. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 30.44 (1917), S. 527.
- K.: Osmanische Schulen. *Rheinisch-Westfälische Schulzeitung*, 19.13 (1895), S. 197–198.
- Kaiser Wilhelm II.: Eröffnungsansprache zur Schulkonferenz 1890. In: Giese, Gerhardt (Hg.): *Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Göttingen: Musterschmidt 1961, S. 196–200.
- Kannenberg, Karl: *Kleinasien Naturschätze. Seine wichtigsten Tiere, Kulturpflanzen und Mineralschätze vom wirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Standpunkt*. Berlin: Gebrüder Borntraeger, 1897.
- Kayser, G.: Die „Zentralgeschäftsstelle für deutsch-türkische Wirtschaftsfragen“. („Wirtschaftsinstitut für den Orient“). *Deutsch-Türkische Vereinigung. Mitteilungen*, 1 (1918), S. 14–17.
- Kempff, Fritz: Unsere türkischen Bundesgenossen. *Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen*, 7.3 (1915), S. 121–128.

- Killmann: Pädagogische Presse (Höheres Schulwesen). In: Rein, Wilhelm (Hg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage, 6. Band, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1907, S. 510–521.
- Kleiböhmer, G.: Etwas von der türkischen Jugenderziehung. *Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland*, 19.11 (1913), S. 98–99.
- Kleiböhmer, G.: Etwas von der türkischen Jugenderziehung (Schluss.). *Katholische Schulzeitung für Mitteldeutschland*, 19.13 (1913), S. 106–107.
- Kley, Otto: Deutscher Wirtschafts- und Bildungseinfluß in der Türkei. *Westdeutsche Lehrer-Zeitung*, 23.52 (1915), S. 625–627, (Nachdruck in *Pädagogische Woche*, 12.6 (1916), S. 37–39).
- Koch, Karl: Die Türkei ruft nach dem deutschen Volksschullehrer. *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland*, 32.31 (1915), S. 318–320.
- Kohlen und Erdöl in der Türkei. *Hannoversche Schulzeitung*, 53.14 (1917), S. 131.
- Komischke, W.: Die Bagdadbahn. *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland*, 19.49 (1902), S. 721–724.
- Konstantinopel. *Rheinisch-Westfälische Schulzeitung*, 7.23 (1884), S. 562.
- Konstantinopel. *Katholische Schulzeitung*, 31.46 (1898), S. 365–366.
- Konstantinopel. *Die deutsche Schule im Auslande*, 6.9/10 (1907), S. 468.
- Kühnle: Die neuesten Bewegungen unter den nichtchristlichen Völkern. *Lehrer-Bote*, 43.1 (1913), S. 2–6.
- Langbehn, Julius: *Rembrandt als Erzieher*. Leipzig: C. L. Hirschfeld, 1906, S. 284.
- Lenz, Gustav: Bericht über die Realschule und Höhere Mädchenschule zu Konstantinopel 1893–1898, erstattet von Direktor Dr. Schwatlo. 76 S. Constantinopel 1899, Löffler. *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, 5.2 (1900), S. 184–186.
- Leonhardi, Paul: Konstantinopolitanische Schulverhältnisse. *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 15 (1887), S. 591–600.
- Leonhardi, P.: Fortschritte auf dem Gebiete der weiblichen Erziehung in der Türkei. *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 17 (1889), S. 605–606.
- Leonhardi, P.: Drei Jahre in Konstantinopel. *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 20 (1892), S. 373–379.
- Levy: Elementarschulwesen in Konstantinopel. *Reichsländische Lehrerzeitung*, 3.16 (1886), S. 160–164.
- Lindner, Gustav Adolf: Nationalität und nationale Erziehung. Muttersprache. In: *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. Wien: A. Pichler's Witwe & Sohn, 1884, S. 537–540.
- Lotthammer, O.: Mein Besuch in einer türkischen Mädchenschule. *Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht*, 28.3 (1917), S. 109–112.
- Lotthammer, O.: Der Türke und das Wasser. *Neue Bahnen. Illustrierte Monatschrift für Erziehung und Unterricht*, 28.12 (1917), S. 535–540.
- Lotthammer, Otto: Als Lehrer in der Türkei während des Weltkrieges. In: Schmidt, Franz/Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Zweiter Band: Außereuropa. Langensalza: Julius Beltz, 1928, S. 79–85.
- Luck, Georg: *Die deutsche Fachpresse. Eine volkswirtschaftliche Studie*. Tübingen: Verlag von Wilhelm Kloeres, 1908.
- Ludwig, E.: Deutsche Schulen in der Türkei. *Pädagogische Zeitung*, 44.30 (1915), S. 370–371, (Nachdruck aus *Berliner Tageblatt*).
- Lüher-Taube, Elisabeth: Der Orient, seine Bedeutung für die Zukunft Deutschlands, seine Behandlung in der Schule. *Die Lehrerin*, 32.48 (1915/1916), S. 377–379.
- Maier, G.: Die Einheitsschule, eine Frage der Weltstellung. *Die deutsche Schule*, 13.10 (1909) S. 625–630.

- Mann, Traugott: Deutsche und österreichische Forschungs- und Bildungsarbeit in der Türkei. *Zeitschrift für Politik*, 10 (1917), S. 410–433.
- Marquardsen, Else: Türkische Sitten. *Neue Badische Schulzeitung*, 40.23 (1916), S. 198–201, (Nachdruck aus *Süddeutsche Monatshefte*).
- Mazhar Bey, Ahmed: Der deutsche Einfluß auf das Unterrichtswesen in der Türkei. *Pädagogische Warte*, 24.20 (1917), S. 880–881.
- Mehr deutsche Schulen im Nah-Orient. *Die deutsche Schule im Auslande*, 12.11 (1913), S. 585–586.
- Menge, Paul: Die ‚Türkenfrage‘ bei Dürer, Sachs und Luther im Deutschunterricht der Prima. *Sokrates*, 4 (1916), S. 198–208.
- Meyer, Johannes: Berlin – Konstantinopel – Bagdad. Eine methodische Einheit zeitgemäßer Erdkunde. *Deutsche Schulpraxis*, 36.24 (1916), S. 189–190, (Nachdrucke in *Lehrerzeitung für die Provinzen Ost- und Westpreußen*, 47.5 (1916), S. 19–20; *Pädagogische Woche*, 12.47 (1916), S. 351–352).
- Michel, Oskar: *Die türkische Reformbewegung. Der Völkserzieher*, 12.20 (1908), S. 160.
- Moltke, Helmuth von: *Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839*. Berlin: Ernst Siegfried Mittler & Sohn, 1841.
- Moral und Politik. *Die christliche Welt*, 33.27 (1919), S. 435, (Nachdruck eines Briefes von Paul Rohrbach).
- Mühlmann, C.: Die deutschen Bahnunternehmungen in der asiatischen Türkei 1888–1914, V. *Weltwirtschaftliches Archiv*, 24 (1926), S. 365–399.
- Muthesius, Karl: Das Bildungswesen im neuen Deutschland. In: *Der Deutsche Krieg*, 37. Hg. von Ernst Jäckh, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1915.
- Naumann, Friedrich: *Asia*. 4., unveränderte Auflage, Berlin: Verlag der „Hilfe“, 1901.
- Naumann, Friedrich: *Werke, Bd. 4: Schriften zum Parteiwesen und zum Mitteleuropaproblem*. Hg. von Theodor Schieder, bearbeitet von Thomas Nipperdey und Wolfgang Scheder, Köln: Westdeutscher Verlag, 1966.
- Neureiter, Ferdinand: Die K. k. Österreichische Orient- und Übersee-Gesellschaft. In: *Oesterreichische Monatsschrift für den Orient*, 43 (1917), S. 193–200.
- Ordnung der Reifeprüfung an der Deutschen Oberrealschule zu Konstantinopel. *Deutsche Schule im Auslande*, 11.4 (1912), S. 184–195.
- Orient-Ferienkursus am staedischen Friedrichs-Polytechnikum zu Coethen. *Altneuland*, 3.2 (1906), S. 48–51.
- Otto, J. F. W.: Etwas von dem türkischen Frauenzimmer. *Neueste Mannigfaltigkeiten*, 2 (1779), S. 202–207.
- Pawlowski, Emil: Die Schulen im türkischen Reiche. *Beilage der Bayerischen Lehrer-Zeitung*, 23.32 (1889), S. 383–384.
- Preußer, Richard: Deutsche Schulpolitik in Kleinasien. *Rheinisch-Westfälische Schulzeitung*, 36.41 (1913), S. 653–654.
- Preußer, Richard: Die deutsche Sprache in den Schulen der Türkei. In: *Oesterreichische Monatsschrift für den Orient*, 42 (1916), S. 89–91.
- Preußer, Richard: Die Deutsche Schule in Haidarparascha. In: Schmidt, Franz/Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Zweiter Band: Außereuropa. Langensalza: Julius Beltz, 1928, S. 29–33.
- Propagandaschulen in der Levante. *Lehrer-Zeitung für Ost- und Westpreußen*, 42.58 (1911), S. 533.
- Reformpläne. *Pädagogische Zeitung*, 38.11 (1909), S. 241.
- Rehm: Deutschland in Beziehung zu seinen Feinden und Freunden. Ein Beitrag zum Verständnis des Weltkrieges, insbesondere für die Hände des Lehrers (Schluß.). XI. Deutschland und die Türkei. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 28.32 (1915), S. 250–251.
- Richter, Julius: Die neunte kontinentale Missionskonferenz in Bremen. *Allgemeine Missions-Zeitschrift*, 24 (1897), S. 412–428.

- Ritter, Albert: Berlin – Bagdad. *Der Volkserzieher*, 17.17 (1913), S. 129–130.
- Rißmann, Robert: *Geschichte des deutschen Lehrervereins*. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1908.
- Rohrbach, Paul: Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik, I. *Mitteilungen des Evangelisch-sozialen Kongresses*, 9 (1900), S. 2–4.
- Rohrbach, Paul: Das „Größere Deutschland“ in Moral und Politik, II. *Mitteilungen des Evangelisch-sozialen Kongresses*, 9 (1900), S. 14–16.
- Rohrbach, Paul: *Deutschland unter den Weltvölkern. Materialien zur auswärtigen Politik*. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“, 1903.
- Rohrbach, Paul: *Deutschland unter den Weltvölkern. Materialien zur auswärtigen Politik*. Berlin: Buchverlag der „Hilfe“, 1908.
- Rohrbach, Paul: Die Länder der Bagdadbahn. *Jahresbericht des Vereins für Erdkunde zu Metz*, 24 (1904), S. 84–86.
- Rohrbach, Paul: *Der deutsche Gedanke in der Welt*. Königsstein: Karl Robert Langewiesche, 1912.
- Rohrbach, Paul: Deutsche Auslandsschulgedanken. In: Schmidt, Franz/Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Erster Band: Europa. Langensalza: Julius Beltz, 1927, S. 3–15.
- Rohrbach, Paul: Auslandsschulen – Außenpolitik! In: Schmidt, Franz (Hg.): *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1956, S. 11–13.
- Roloff, Max: Deutsche Schulen im Orient. *Die deutsche Schule im Auslande*, 12.7 (1913), S. 410–412, (Nachdruck aus *Kreuzzeitung*).
- Roloff, Max: Das deutsche Schulwesen am Balkan und im islamischen Orient. *Schlesische Schulzeitung*, 45.24 (1916), S. 285–286.
- 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.
- Russack, Hans Hermann: Die türkischen Lehrlinge. In: Deutsch-Türkische Vereinigung (Hg.): *Türkische Jugend in Deutschland. Jahresbericht der Schülerabteilung der Deutsch-Türkischen Vereinigung*, 1918, S. 47–68.
- Russack, Hans Hermann: Türkische Jugend in Deutschland. In: Deutsch-Türkische Vereinigung (Hg.): *Türkische Jugend in Deutschland. Jahresbericht der Schülerabteilung der Deutsch-Türkischen Vereinigung*, 1918, S. 3–19.
- Ryll, Gerhard: Die türkischen Schüler. In: Deutsch-Türkische Vereinigung (Hg.): *Türkische Jugend in Deutschland. Jahresbericht der Schülerabteilung der Deutsch-Türkischen Vereinigung*, 1918, S. 20–41.
- Sachau, Eduard: Seminarchronik für die Zeit vom Oktober 1914 bis August 1915. *Mitteilungen des Seminars für Orientalische Sprachen. Dritte Abteilung: Afrikanische Studien*, 18 (1915), S. I–VI.
- Satzung des Deutschen Werkbundes, 1907. In: *werkbund berlin*, <<http://www.werkbund-berlin.de/geschichte-des-deutschen-werkbundes/>>.
- Schauermann, K.: Deutscher Sprachunterricht in der Türkei. *Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik*, 16.6 (1915) S. 193.
- Schauermann, K.: Türkei. *Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik*, 16.9 (1915), S. 286.
- Scherer, H.: Deutschland und der Orient. *Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin*, 8.11/12 (1915), S. 270–280.
- Scherer, H.: Türkei und Deutschland. *Die Lehrerfortbildung*, 2 (1917), S. 401–409.
- Scherer, H.: Türkei und Deutschland (Fortsetzung.). *Die Lehrerfortbildung*, 2 (1917), S. 461–467.
- Scherer, H.: Türkei und Deutschland (Schluß.). *Die Lehrerfortbildung*, 2 (1917), S. 528–533.
- Scheuermann, Ludwig: Die deutsche Schule in Istanbul 1924–1944. In: Schmidt, Franz (Hg.): *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Braunschweig u.a.: Georg Westermann, 1956, S. 264–278.

- Schiel, A.: Einheitlichkeit des Unterrichts. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. 1. Band, Freiburg: Herdersche Verlagsbuchhandlung, 1913, Sp. 946.
- Schleiff, V.: Türkische Kinder. *Pädagogische Warte*, 23.12 (1916), S. 569–573.
- Schmell: Was ist uns der Orient? *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 29.31 (1916), S. 401–402, (nach einem Vortrag von Paul Rohrbach).
- Schmidt, Franz: Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen. April 1914. In: Düwell, Kurt: *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln: Böhlau, 1976, S. 268–370.
- Schmidt, Franz: Deutscher Unterricht an türkischen höheren Schulen. *Monatsschrift für höhere Schulen*, 16 (1917), S. 247–250.
- Schmidt, Franz: Grundlinien der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Bildungsarbeit im Auslande. In: ders./Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Erster Band: Europa. Langensalza: Julius Beltz, 1927, S. 16–35.
- Schmidt, Franz: Vier Jahre als türkischer Schulreformer. In: ders./Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Zweiter Band: Außereuropa. Langensalza: Julius Beltz, 1928, S. 34–74.
- Schmidt, Franz: Kulturpropaganda und deutsche Auslandsschulen. *Deutsches Philologen-Blatt*, 37.45 (1929), S. 673–677.
- Schmidt, Franz: Aus den Anfängen der Lehrervermittlung des Auswärtigen Amtes. *Der Deutsche Lehrer im Ausland*, 1.3 (1954), S. 1–5.
- Schmidt, Franz: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande. *Zeitschrift für Politik*, 3 (1956), S. 252–258.
- Schmidt, Franz: Als erster Schulreferent im Auswärtigen Amt. In: ders. (Hg.): *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1956, S. 23–32.
- Schmidt, Franz: *Ein Schulmannsleben in der Zeitenwende. Lebenserinnerungen von Geheimrat Professor Dr. Franz Schmidt*. Weinheim: Beltz, 1961.
- Schr.: Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. *Osmanischer Lloyd*, 9.37 (1916), 06.02., S. 1.
- Schrader: Vom Volks- und Mädchenschulwesen der Türkei. *Die Lehrerin*, 33.14 (1916/17), S. 54–55, (Nachdruck aus *Frankfurter Zeitung*).
- Shubert, R.: Der Orient und der Weltkrieg. *Zeitschrift für gewerblichen Unterricht*, 30.13 (1915), S. 154–155, (nach einem Vortrag von Ernst Jäckh).
- Schulreform. *Westpreussische Schulzeitung*, 13.18 (1916), S. 170.
- Schulte, Walter: Das Schulwesen in der Türkei. *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*, 13.10 (1917), S. 109–110.
- Schulte, Walter: Das Schulwesen in der Türkei (Schluß). *Neue Westdeutsche Lehrerzeitung*, 23.12 (1917), S. 136–138.
- Schulwesen. *Preussische Schulzeitung*, 54.31 (1916), S. 199–200.
- Schwane, Wilhelm: Was uns der Fall der Türken lehrt. *Der Volkserzieher*, 17.8 (1913), S. 55.
- Schwatlo, Hans: Die deutschen und fremden Schulen im Oriente. *Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen*, 1.3 (1896), S. 274–278.
- Schwatlo, Hans: Deutsche Schularbeit im Orient. In: Holdegel, Georg/Jentzsch, Walther (Hg.): *Deutsches Schaffen und Ringen im Ausland. Ein Quellenlesebuch für Jugend und Volk, für Schule und Haus*. Erster Band: Österreich-Ungarn, Balkan, Orient. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1916, S. 115–117.
- Soehring, Otto: Deutsche Schulpolitik im Orient. *Die deutsche Schule im Auslande*, 12.7 (1913), S. 381–386.

- Soehring, Otto: Die Deutsche Schule in Konstantinopel. In: Schmidt, Franz/Boelitz, Otto (Hg.): *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Zweiter Band: Außereuropa. Langensalza: Julius Beltz, 1928, S. 11–28.
- Soll eine Lehrerzeitung von einem „unabhängigen“ Redakteur geleitet werden? *Schul-Blatt für Thüringen und Franken*, 49.1 (1906), S. 7, (Nachdruck aus *Frankfurter Schulzeitung*).
- Speetator: Friedlicher Imperialismus? Eine Polemik über die Ziele des deutschen Imperialismus. *Die Neue Zeit*, 33.16 (1915), S. 481–485.
- Spitzer, Karl: Deutschland und die Türkei. *Badische Schulzeitung*, 53.25 (1915), S. 195–197.
- Sprenger, Aloys: *Babylonien, das reichste Land in der Vorzeit und das lohnendste Kolonisationsfeld für die Gegenwart. Ein Vorschlag zur Kolonisation des Orients*. Heidelberg: Winter, 1886.
- Stambuls ungehobene Schätze. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 37.7 (1909/10), (Nachdruck aus *Tägliche Rundschau*).
- Stiller, W.: Türkische Schüler und Lehrlinge in Deutschland. *Zeitschrift für gewerblichen Unterricht*, 33.15/16 (1918), S. 173–174.
- Sultan Abdul Hamid. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 46.18 (1894), S. 179.
- T., F.: Rezension zu Eberhard, Otto: Einst und Jetzt im heiligen Land. *Palästina*, 6.12 (1909), S. 247–248.
- T., P. B.: Das Wirken der apostolischen Missionäre und Missionärinnen in Konstantinopel auf dem Gebiet der Schule. *Katholische Lehrerzeitung*, 11.26 (1900), S. 816–819.
- Thieme, Paul: Die asiatische Türkei. *Die Volksschule*, 11.16 (1915), S. 647–662.
- Timm, R.: Der türkische Weizen. *Zea Mays. Hamburgische Schulzeitung*, 4.39 (1896), S. 327–328.
- Trietsch, Davis: *Deutschland und der Islam. Eine weltpolitische Studie*. Berlin: Orient Verlag, 1912.
- Trusen: „Der aufsteigende Halbmond“. *Pädagogische Warte*, 19.10 (1912), S. 537–541.
- Türkei. *Pädagogisches Jahrbuch*, 2 (1884/85), S. 137.
- Türkei. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 50.47 (1898), S. 487.
- Türkei. *Die deutsche Schule im Auslande*, 1.9/10 (1901/02), S. 571–578.
- Türkei. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 56.11 (1904), S. 130.
- Türkei. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 5.29 (1911), S. 489–490.
- Türkei. *Der Volksschullehrer*, 9.46 (1915), S. 547, (Nachdruck aus *Westdeutsche Lehrer-Zeitung*).
- Türkei. *Sächsische Schulzeitung*, 82.34 (1915), S. 506.
- Türkei. *Elsass-Lothringisches Schulblatt*, 45.19 (1915), S. 382.
- Türkei. *Die Lehrerin*, 32.52 (1915/16), S. 415.
- Türkei. *Posener Lehrerzeitung*, 25.11 (1916), S. 130.
- Türkische Mädchen-Erziehung. *Deutsche Schulpraxis*, 5.23 (1885), S. 178–179.
- Türkische Schulreform. *Pädagogische Woche*, 10.19 (1914), S. 300.
- Türkisches Schulwesen (Schluß.). *Katholische Schulzeitung*, 32.19 (1899), S. 148–149.
- Türkisches Unterrichtswesen. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 55.21 (1916), S. 210, (Nachdruck aus *Das freie Wort*).
- Türkische Weisheit. *Kinderland*, 12.6 (1915), S. 23–24.
- Ueber die deutsche Schule in Konstantinopel. *Preussische Lehrer-Zeitung*, 9.136 (1883), unpg.
- Unterricht im Türkischen für Lehrer und Lehrerinnen. *Schulblatt der Provinz Sachsen*, 54.42 (1915), S. 467.
- Unterrichtswesen der Türkei. *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung*, 46.30 (1894), S. 291.
- Verzeichnis der Mitglieder der D. M. Gesellschaft. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 59 (1905), S. IV–XVI.
- Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. *Die Lehrerin*, 33.8 (1916/17), S. 31 (Nachdruck aus *Berliner Lokal-Anzeiger*).
- Von Helgoland bis Bagdad. *Schlesische Schulzeitung*, 44.29 (1915), S. 370, (nach einem Vortrag von Gottfried Traub, Nachdruck aus *Pädagogische Zeitung*).

- Waltz: Ein deutsches Schulfest in Konstantinopel. *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, 21.3 (1894), S. 26.
- Warburg, Otto: Die Zukunft Palästinas. *Die Welt*, 11.1 (1907), S. 8–11.
- Weiß, A.: Die Bagdadbahn und ihre Anschlüsse. *Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin*, 9.3/4 (1916), S. 80–91.
- Wendel, Hermann: Dr. Ernst Jäckh, Der aufsteigende Halbmond. *Die Neue Zeit*, 29.51 (1910/1911), S. 904–906.
- Wendel, Hermann: Dr. Ernst Jäckh, Im türkischen Kriegslager durch Albanien. Bekenntnisse zur deutsch-türkischen Freundschaft. *Die Neue Zeit*, 30.19 (1911/1912), S. 684–685.
- Werbeanzeige der DTV. In: *Die deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen. Flugschriften der Auskunftsstelle für deutsch-türkische Wirtschaftsfragen*, 1. Hg. von Reinhard Junge, Weimar: Kiepenheuer, 1916.
- Werbeanzeige von Heintze & Blanckertz Berlin. In: Wely Bey Bolland: *Türkische Schreibschule* (1916). Abgedruckt in: Kloosterhuis, Jürgen: Zum Kennenlernen des Waffenbruders: Initiativen zur Vermittlung türkischer Kultur in Deutschland von 1914 bis 1918 durch Auslandsvereine – ein Schlaglicht auf die Anfänge der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. In: Kreiser, Klaus (Hg.): *Germano-Turcica. Zur Geschichte des Türkisch-Lernens in den deutschsprachigen Ländern*. Bamberg: Universitätsbibliothek, 1987, S. 104.
- Weshalb ist es Pflicht eines jeden Juden, die Kolonisation Palästinas zu fördern? *Die Welt*, 12.47 (1908), S. 9–10.
- Wirth, Albrecht: Türkischer Sommernachtstraum. *Der Volkserzieher*, 12.17 (1908), S. 131–132.
- Wirth, Albrecht: Deutschtum und Türkei. *Der Volkserzieher*, 12.21 (1909), S. 161–162.
- Wirth, Albrecht: Die türkische Frage. *Der Volkserzieher*, 13.10 (1909), S. 79–80.
- Wolff, G.: Vom türkischen Schulwesen. *Pädagogische Zeitung*, 44.40 (1915), S. 485–486.
- Z., A.: Die deutschen Schulen in Konstantinopel. *Repertorium der Paedagogik. Central-Organ für Unterricht, Erziehung und Literatur*, 7 (1873), S. 273–275.
- Z., E.: Türkei. *Deutsche Schule im Auslande*, 6.2 (1907), S. 86–88, (Nachdruck aus *Der Reichsbote*).
- Zabel, Rudolf: Wirtschaftspolitisches aus der asiatischen Türkei. *Tägliche Rundschau*, Nr. 460, 462, 465, 467, 473, 475, 478, 484, 491, 510, 512, 521, 558, 560, vom 10.09. bis 03.11.1915.
- Zabel, Rudolf: *Im Kampfe um Konstantinopel und die wirtschaftliche Lage der Türkei während des Weltkrieges*. Leipzig: Theod. Thomas, 1916, S. 149–155.
- Zeitungsschau. *Die Welt des Islams*, 4.1/2 (1916), S. 176–207.
- Ziegler, C.: Pädagogische Presse (Volksschulwesen). In: Rein, Wilhelm (Hg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. 2. Auflage, 6. Band, Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1907, S. 521–526.
- Zur Einführung des Türkischen. *Katholische Schulzeitung für Norddeutschland*, 32.53 (1915), S. 552.
- Zur neueren Literatur über die Türkei. *Deutsche Lehrer-Zeitung*, 29.45 (1916), S. 583–584.

Literatur

- Adanır, Fikret: Deutschland im Spiegel türkischer Geschichtsschreibung. In: Kiesel, Doron/Sargut, Şener/Wolf-Almanasreh, Rosi (Hg.): *Fremdheit und Angst. Beiträge zum Verhältnis von Christentum und Islam*. Frankfurt am Main: HAAG + HERCHEN, 1988.
- Adanır, Fikret: Zum Geschichtsbild der nationalen Erziehung in der Türkei. *Internationale Schulbuchforschung*, 10 (1988), S. 7–40.
- Adanır, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Türkeistudien* 2 (1991), S. 195–211.

- Adanir, Fikret: Der Zerfall des Osmanischen Reiches. In: Demandt, Alexander (Hg.): *Das Ende der Weltreiche. Von den Persern bis zur Sowjetunion*. München: C. H. Beck, 1997, S. 108–128.
- Adick, Christel: Muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. *Bildung und Erziehung*, 46.3 (1993), S. 283–298.
- Adick, Christel: Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11.2 (2005), S. 243–269.
- Agai, Bekim: *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen (geb. 1938): die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*. 2. Auflage, Hamburg: EB-Verlag, 2008.
- Ahrens, Daniela: *Grenzen der Enträumlichung. Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne*. Wiesbaden: Springer, 2001.
- Alkan, Nemečin: *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.
- Amos, Karin/Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne (Hg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2019.
- Anker, Josef: Rohrbach, Paul. In: *Neue Deutsche Biographie*, 22 (2005), S. 5–6, <<https://www.deutsche-biographie.de/pnd118790978.html#ndbcontent>>.
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 4. Auflage, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 2010.
- Barbian, Nikolaus: *Auswärtige Kulturpolitik und „Auslandsdeutsche“ in Lateinamerika 1949–1973*. Wiesbaden: Springer VS, 2014.
- Bauer, Robert: *200 Jahre Heilbronner Zeitungsgeschichte. 1744 Neckar-Zeitung 1934*. o. O., 1969.
- Baumgart, Winfried: Die „Orientalische Frage“ – redivivus? Große Mächte und kleine Nationalitäten 1820–1923. In: Diner, Dan: *Neue politische Geschichte*. Band XXVIII, Gerlingen: Bleicher 1999, S. 33–55.
- Beinlich, Susanne: Eberhard, Otto Glaubrecht. In: Mette, Norbert/Rickers, Folkert (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*. 1. Band, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2001.
- Berman, Nina: *Orientalismus, Kolonialismus und Moderne. Zum Bild des Orients in der deutschsprachigen Kultur um 1900*. Stuttgart: Metzler, 1997.
- Blackbourn, David: Das Kaiserreich transnational. Eine Skizze. In: Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen (Hg.): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, S. 302–324.
- Böer, Ingeborg/Haerkötter, Ruth/Kappert, Petra (Hg.): *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Berlin: de Gruyter, 2002.
- 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: Julius Klinkhardt, 2019, S. 114–159.
- Borchers, Çiğdem: *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland*. Münster: Waxmann, 2013.
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, 1983, S. 183–198.
- Brandt, Harm-Heinrich: Von Bruck zu Naumann. „Mitteleuropa“ in der Zeit der Paulskirche und des Ersten Weltkrieges. In: Gehler, Michael/Schmidt, Rainer F./Brandt, Harm-Heinrich/Steininger, Rolf (Hg.): *Ungleiche Partner? Österreich und Deutschland in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung. Historische Analysen und Vergleiche aus dem 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, 1996, S. 315–354.
- Brenner, Michael: *Geschichte des Zionismus*. München: C. H. Beck, 2002.
- Brieler, Ulrich: »Foucaults Geschichte«. *Geschichte und Gesellschaft*, 24 (1998), S. 248–282.
- Brocke, Bernhard vom: Lamprecht, Karl. In: *Neue Deutsche Biographie*, 13 (1982), S. 467–472, <<https://www.deutsche-biographie.de/sfz53494.html#ndbcontent>>.

- Bryce, Derek: The Absence of Ottoman, Islamic Europe in Edward W. Said's Orientalism. *Theory, Culture & Society*, 30.1 (2013), S. 99–121.
- Buchheit, Otto: *Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871–1914. Mit einem Anhang: Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871–1914*. Würzburg-Aumühle: Konrad Triltsch, 1939.
- Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver: Vorwort. In: dies. (Hg.): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, S. 11–14.
- Budde, Jürgen: Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13.2 (2012), <<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/17611/3358>>.
- Burger, Reiner: *Theodor Heuss als Journalist. Beobachter und Interpret von vier Epochen deutscher Geschichte*. Münster: LIT, 1999.
- Busch, Matthias: *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016.
- Busse, Dietrich: Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. *Linguistische Diskursgeschichte*, 31.86 (2000), S. 39–53.
- Busse, Dietrich: Diskursanalyse und Hermeneutik. Ein prekäres Verhältnis. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1. Beiheft: Keller, Reiner/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik*. Weinheim: Beltz, 2015, S. 63–86.
- Campbell, Joan: *Der Deutsche Werkbund 1907–1934*. Aus dem Englischen übersetzt von Toni Stolper, Stuttgart: Klett Cotta, 1981.
- Caruso, Marcelo/Koinzer, Thomas/Mayer, Christine/Priem, Karin (Hg.): *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln: Böhlau, 2014.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawani, Nikita: *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*. 2. Auflage, Bielefeld: transcript, 2015.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawani, Nikita: *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*. 3. Auflage, Bielefeld: transcript, 2020.
- Cebeci, Mehmet: *Die deutsch-türkischen Beziehungen in der Epoche Abdülhamids II. (1876–1908). Die Rolle Deutschlands in der türkischen Außenpolitik unter besonderer Berücksichtigung der Bulgarischen, Ägyptischen und Armenischen Frage*. Marburg: Tectum, 2010.
- Clifford, James: On Orientalism. In: ders.: *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge: Harvard University Press, 1988, S. 255–276.
- Conrad, Sebastian: *Deutsche Kolonialgeschichte*. München: C. H. Beck, 2008.
- Conrad, Sebastian: *Globalisierung und Nation im Deutschen Kaiserreich*. München: C. H. Beck, 2010.
- Conrad, Sebastian/Osterhammel, Jürgen: Einleitung. In: dies. (Hg.): *Das Kaiserreich transnational. Deutschland in der Welt 1871–1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2004, S. 7–27.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini: Einleitung. Geteilte Geschichte – Europa in einer postkolonialen Welt. In: dies. (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus, 2002, S. 9–49.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in der Geschichts- und Kulturwissenschaft*. 2., erweiterte Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2013.
- Defrance, Corine/Faure, Romain/Fuchs, Eckhardt (Hg.): *Bildung in Deutschland nach 1945. Transnationale Perspektiven*. Bruxelles: Peter Lang, 2015.
- Dahlhaus, Friedrich: *Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik dargestellt am Beispiel der deutsch-türkischen Beziehungen 1914–1928*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1990.
- Dehio, Ludwig: Ranke und der deutsche Imperialismus. *Historische Zeitschrift*, 170 (1950), S. 307–329.

- Destatis: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2018 – Fachserie 1 Reihe 2.2. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2019.
- Detrez, Raymond: Colonialism in the Balkans: Historic realities and contemporary perceptions. In: *Kakanien Revisited*, 15.05.2002, <<https://www.kakanienrevisited.at/beitr/theorie/RDetrez1.pdf>>.
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (Hg.): Kolonialismus bis heute?. *Politisches Lernen*, 24.1–2 (2006).
- Deutsche Vertretungen in der Türkei: Deutsch-türkische Kulturbeziehungen, <<https://tuerkei.diplo.de/tr-de/themen/kultur/-/1666856>>.
- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan: Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der *Spatial Turn* und das geheime Wissen der Geographen. In: dies. (Hg.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. 2., unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript, 2008, S. 7–45.
- Düring, Marten/Keyserlingk, Linda von: Netzwerkanalyse in den Geschichtswissenschaften. Historische Netzwerkanalyse als Methode für die Erforschung von historischen Prozessen. In: Stützel, Rainer/Jordan, Stefan (Hg.): *Prozesse. Formen, Dynamiken, Erklärungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2015, S. 337–350.
- Düwell, Kurt: *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln: Böhlau, 1976.
- Ecarius, Jutta/Löw, Martina: Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In: dies. (Hg.): *Raubildung. Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse*. Opladen: Leske + Budrich, 1997, S. 7–12.
- Eckert, Andreas: Empire/Imperialismus. In: Götttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, S. 139–142.
- Emre, Gültekin: *300 Jahre Türken an der Spree. Ein vergessenes Kapitel Berliner Kulturgeschichte*. Berlin: Ararat, 1983.
- Ernst Sommer. In: Vierhaus, Rudolf (Hg.): *Deutsche Biographische Enzyklopädie*. 2. Auflage, Band 9, München: K. G. Saur, 2008, S. 507.
- Fabian, Johannes: *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. New York: Columbia University Press, 2014.
- Farah, Irmgard: *Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908–1918 unter besonderer Berücksichtigung des „Osmanischen Lloyd“*. Beirut: Orient-Institut der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, 1993.
- Feichtinger, Johannes: Komplexer k.u.k. Orientalismus: Akteure, Institutionen, Diskurse im 19. und 20. Jahrhundert in Österreich. In: Born, Robert/Lemmen, Sarah (Hg.): *Orientalismen in Ostmitteleuropa. Diskurse, Akteure und Disziplinen vom 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg*. Bielefeld: transcript, 2014, S. 31–64.
- Fickermann, Detlef/Schwippert, Knut/Frank, Keno/Kulin, Sabrina: Einleitung. In: dies. (Hg.): *Soziale Netzwerkanalyse*. Münster: Waxmann, 2012, S. 9–18.
- Fischer, Heinz-Dietrich: Die Zeitschrift im Kommunikationssystem. In: ders.: *Deutsche Zeitschriften des 17. bis 20. Jahrhunderts*. Pullach: Dokumentation, 1973, S. 11–27.
- Foucault, Michel: *Mikrophysik der Macht*. Berlin: Merve, 1976.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- Frank, Michael C.: Kolonialismus und Diskurs: Michel Foucaults „Archäologie“ in der postkolonialen Theorie. In: Kollmann, Susanne/Schödel, Kathrin (Hg.): *PostModerne De/Konstruktionen: Ethik, Politik und Kultur am Ende einer Epoche*. Münster: LIT, 2004, S. 139–155.
- Frey, Achim: Der Journalist und Politologe Ernst Jäckh. In: Schrenk, Christhard (Hg.): *Heilbronner Köpfe V. Lebensbilder aus fünf Jahrhunderten*. Heilbronn: Stadtarchiv, 2009.
- Fuchs, Eckhardt (Hg.): Transnationalizing the History of Education. *Comparativ*, 22.1 (2012).
- Fuchs, Eckhardt/Kesper-Biermann, Sylvia: Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In: dies./Ritzi, Christian (Hg.): *Regionen in der deutschen*

- Staatenswelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2011, S. 9–27.
- Fuchs, Eckhardt/Lüth, Christoph: Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung*, 61.1 (2008), S. 1–10.
- Fuchs, Eckhardt/Roldán Vera, Eugenia (Hg.): *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives.* Cham: Palgrave Macmillan, 2019.
- Fürstenau, Sara: Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7.1 (2004), S. 33–57.
- Füssel, Marian/Neu, Tim: Doing Discourse. Diskursiver Wandel aus praxeologischer Perspektive. In: Landwehr, Achim (Hg.): *Diskursiver Wandel.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 213–235.
- Fuhrmann, Malte: Den Orient deutsch machen. Imperiale Diskurse des Kaiserreiches über das Osmanische Reich. In: *Kakanien Revisited. Internet-Plattform für Mittelosteuropaforschung*, 28.07.2002, <<http://www.kakanien-revisited.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: Zwei Völker in Waffen. Türkisch-deutsche Interdependenzen beim nation building. In: Brunnbauer, Ulf/Helmedach, Andreas/Troebst, Stefan (Hg.): *Schnittstellen. Gesellschaft, Nation, Konflikt und Erinnerung in Südosteuropa. Festschrift für Holm Sundhussen zum 65. Geburtstag.* München: R. Oldenbourg, 2007.
- Fuhrmann, Malte: Potsdam: Die Enver-Pascha-Brücke. In: Heyden, Ulrich van der/Zeller, Joachim (Hg.): *Kolonialismus hierzulande. Eine Spurensuche in Deutschland.* Erfurt: Sutton, 2007, S. 209–214.
- Fuhrmann, Malte: Anatolia as a site of German colonial desire and national re-awakenings. *New Perspectives on Turkey*, 41 (2009), S. 117–150.
- Fuhrmann, Malte: Deutschlands Abenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Schönig, Claus/Çalik, Ramazan/Bayraktar, Hatice (Hg.): *Türkisch-Deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart.* Berlin: Klaus Schwarz, 2012, S. 10–33.
- Fuhrmann, Malte: Die Bagdadbahn. In: Zimmerer, Jürgen (Hg.): *Kein Platz an der Sonne. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte.* Frankfurt am Main: Campus, 2013, S. 190–207.
- Gellner, Ernest: *Nationalism.* New York: New York University Press, 1997.
- Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918).* Münster: LIT, 2002.
- Gencer, Mustafa: Deutsch-türkische Interaktionen im Rahmen der Modernisierung, der Bildung, der Wirtschaft und des Militärs (1908–1918). *Zeitschrift für Türkeistudien*, 15.1/2 (2002), S. 73–98.
- Gencer, Mustafa: Der deutsche Faktor in der spätosmanischen Politik. *Zeitschrift für Türkeistudien*, 17.1/2 (2004), S. 23–49.
- Gencer, Mustafa: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In: Möller, Esther/Wischmeyer, Johannes (Hg.): *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, S. 117–136.
- Geser, Marcel: *Geschichte des deutschen Kindergartens Istanbul.* Istanbul: Orient-Institut Istanbul, 2007.
- Geser, Marcel: *Zwischen Missionierung und Stärkung des Deutschtums: Geschichte des deutschen Kindergartens Istanbul.* Würzburg: Ergon, 2016.
- Gippert, Wolfgang: Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung.* Berlin: Springer, 2011, S. 15–32.

- Gökpinar, Hakan: *Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas*. Marburg: Tectum, 2011.
- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der monolingualen Schule*. Münster: Waxmann, 2001.
- Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich, 2002, S. 263–279.
- Goldbeck, Johanna: *Völkeraufklärerische Schulreform auf dem Lande in ihren Verflechtungen. Das Besucherverzeichnis der Reckahner Musterschule Friedrich Eberhard von Rochows als Schlüsselquelle für europaweite Netzwerke im Zeitalter der Aufklärung*. Bremen: Edition Lumière, 2014.
- Goren, Haim: „Zieht hin und erforscht das Land“. *Die deutsche Palästinaforschung im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein, 2003.
- Gottschlich, Jürgen: Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosphorus. *taz*, 28.07.2010, <<https://taz.de/Deutsch-tuerkische-Universitaet/!5138317/>>.
- Grimm, Sabine: Einfach hybrid! – Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies. Teil 1 von 2. *iz3w*, 223 (1997), S. 39–42.
- Gründer, Horst: Die Kaiserfahrt Wilhelms II. ins Heilige Land 1898. Aspekte deutscher Palästina-politik im Zeitalter des Imperialismus. In: Dollinger, Heinz/Gründer, Horst/Hanschmidt, Alwin (Hg.): *Weltpolitik, Europagedanke, Regionalismus. Festschrift für Heinz Gollwitzer zum 65. Geburtstag am 30. Januar 1982*. Münster: Aschendorff, 1982, S. S. 363–388.
- Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter: Vorwort der Herausgeber. In: dies. (Hg.): *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013, S. 9–16.
- Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hg.): *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013.
- Gustrau, Maibritt: *Orientalen oder Christen? Orientalisches Christentum in Reiseberichten deutscher Theologen*. Göttingen: V&R, 2016.
- Häberlein, Mark: Netzwerkanalyse und historische Elitenforschung. Probleme, Erfahrungen und Ergebnisse am Beispiel der Reichsstadt Augsburg. In: Dauser, Regina/Hächler, Stefan/Kempe, Michael/Mauelshagen, Franz/Stuber, Martin (Hg.): *Wissen im Netz: Botanik und Pflanzentransfer in europäischen Korrespondenznetzen des 18. Jahrhunderts*. Berlin: Akademie, 2008, S. 315–328.
- Haenggeli-Jenni, Béatrice/Fontaine, Alexandre/Bühler, Patrick: Austausch pädagogischer Ideen auf dem Papier. Pädagogische Zeitschriften und transnationaler Wissenstransfer (1850–2000). Themenheft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36.1 (2014).
- Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: ders.: *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg: Argument, 1994, S. 136–174.
- Hanisch, Ludmila: *Die Nachfolger der Exegeten. Deutschsprachige Erforschung des Vorderen Orients in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2003.
- Hanisch, Marc: Max Freiherr von Oppenheim und die Revolutionierung der islamischen Welt als anti-imperiale Befreiung von oben. In: Loth, Wilfried/Hanisch, Marc (Hg.): *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*. München: R. Oldenbourg, 2014, S. 13–38.
- Hering, Rainer: *Konstruierte Nation. Der Alldeutsche Verband 1890 bis 1939*. Hamburg: Hans Christians, 2003.
- Hobsbawm, Eric J.: *Das imperiale Zeitalter 1875–1914*. Frankfurt am Main: Campus, 1989.
- Hobsbawm, Eric J.: *Nationen und Nationalismus, Mythos und Realität seit 1780*. 3. Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2005.
- Hobsbawm, Eric J./Ranger, Terence: *The Invention of Tradition*. 26. Auflage, Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- Hoffmann, Andreas: Turkish students at Prussian high schools in imperial Germany. Historical issues. In: *Education-Line*, 03.11.2003, <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003346.htm>>.

- Hoffmann-Ocon, Andreas: Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive – Versuch einer disziplintheoretischen Annäherung. In: Grunder, Hans-Ulrich/Hoffmann-Ocon, Andreas/Metz, Peter (Hg.): *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013, S. 23–32.
- Hofmann, Tessa: Mit einer Stimme sprechen – gegen Völkermord. In: dies. (Hg.): *Verfolgung, Vertreibung und Vernichtung der Christen im Osmanischen Reich 1912-1922*. 2. Auflage, Berlin: LIT Verlag, 2007, S. 17–62.
- Hohlfeld, Johannes (Hg.): *Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart*. Band 2: Das Zeitalter Wilhelms II. 1890–1918. Berlin: Dokumenten Verlag Wendler, 1951, S. 102.
- Horn, Klaus-Peter: *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.
- Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar/Helm, Ludger: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994, S. 237–268.
- Horn, Klaus-Peter: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003.
- Hornberg, Sabine: *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann, 2010.
- Hübner, Ulrich (Hg.): *Palaestina exploranda. Studien zur Erforschung Palästinas im 19. und 20. Jahrhundert anlässlich des 125jährigen Bestehens des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästinas*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2006.
- Hübner, Ulrich: Der Deutsche Verein zur Erforschung Palästinas: seine Vorgeschichte, Gründung und Entwicklung bis in die Weimarer Zeit. In: ders. (Hg.): *Palaestina exploranda. Studien zur Erforschung Palästinas im 19. und 20. Jahrhundert anlässlich des 125jährigen Bestehens des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästinas*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2006.
- Hübner, Ulrich: Zeitvertreib. Die Reise Wilhelms II. in das Heilige Land als Gesellschaftsspiel. In: Kotjatko-Reeb, Jens/Ziemer, Benjamin/Schorch, Stefan (Hg.): *Nichts Neues unter der Sonne? Zeitvorstellungen im Alten Testament. Festschrift für Ernst-Joachim Waschke zum 65. Geburtstag*, Berlin: De Gruyter, 2014, S. 351–370.
- İnalçık, Halil/Quataert, Donald (Hg.): *An economic and social history of the Ottoman Empire, 1300–1914*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Ito, Toshiko: Eine Systematik der Bildungsräume? Zur nationalen Sensibilität in der japanischen Bildungsforschung. *IJHE*, 1 (2016), S. 117–121.
- Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7., vollständig überarbeitete Auflage, Münster: Unrast, 2015.
- Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hg.) in Zusammenarbeit mit der Diskurswerkstatt DISS: *Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast, 2010.
- Jenkins, Jennifer: German Orientalism: Introduction. *Comparative Studies on Afrika, South Asia and the Middle East*, 24.2 (2004), S. 97–100.
- Käbisch, David/Wischmeyer, Johannes (Hg.): *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
- Kaelble, Hartmut: Die Debatte über Vergleich und Transfers und was jetzt? In: *H-Soz-Kult*, 08.02.2005, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=574&view=pdf&pn=forum&type=artikel>>.
- Kangler, Franz: „In der Schule sangen Knaben und Mädchen die österreichische Volkshymne.“ – Zur Geschichte des österreichischen St. Georgs-Kollegs in Konstantinopel / Istanbul. In: Agstner, Ru-

- dolf/Samsinger, Elmar (Hg.): Österreich in Istanbul. K. (u.) K. Präsenz im Osmanischen Reich. Wien: LIT, 2010.
- Kaufmann, Max R.: Ernst Jäckh (1875–1959) und die Deutsch-Türkische Freundschaft. Betrachtungen zu Ernst Jaekhs Memoiren: „Der Goldene Pflug“. Zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der DTG Bonn an dessen 80. Geburtstag 1955. In: Leidinger, Paul/Hillebrand, Ulrich (Hg.): *Deutsch-Türkische Beziehungen im Jahrhundert zwischen Erstem Weltkrieg und Gegenwart. Grundlagen zu Geschichte und Verständnis beider Länder – 100 Jahre Deutsch-Türkische Gesellschaft Münster*. Münster: LIT Verlag, 2017, S. 201–212.
- Keller, Reiner: Diskurse und Dispositive analysieren: die wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. *Historical Social Research*, 33.1 (2008), S. 73–107.
- Keller, Reiner: *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 3. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011a.
- Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden*. 3., erweiterte Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011b, S. 123–158.
- Kemnitz, Heidemarie/Jelich, Franz-Josef: Die pädagogische Gestaltung des Raums. Zur Einleitung in diesen Band. In: dies. (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003, S. 9–14.
- Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: Möller, Esther/Wischmeyer, Johannes (Hg.): *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, S. 21–41.
- Kesper-Biermann, Sylvia: Putting the Nation in Perspective: Educational Spaces – a Concept for the Historiography of Education. *IJHE*, 1 (2016), S. 92–95.
- Kesper-Biermann, Sylvia: Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces. In: Käbisch, David/Wischmeyer, Johannes (Hg.): *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018, S. 59–71.
- Kesper-Biermann, Sylvia: Das Konzept transnationaler Bildungsräume. 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: Julius Klinkhardt, 2019, S. 114–159, hier 117–120.
- Kersting, Christa: Pädagogische Zeitschriften. In: Fischer, Ernst (Hg.): *Von Almanach bis Zeitung: ein Handbuch der Medien in Deutschland 1700–1800*. München: Beck, 1999, S. 266–284.
- Keyder, Çağlar: *State and Class in Turkey. A Study in Capitalist Development*. London: Verso, 1987.
- Kirchhoff, Markus: Deutsche Palästinaforschung im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts. Die Anfänge und Programmatik des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästinas. In: Trimbur, Dominique (Hg.): *Europäer in der Levante. Zwischen Politik, Wissenschaft und Religion (19.–20. Jahrhundert)*. München: Oldenbourg, 2004, S. 31–55.
- Kirchhoff, Markus: Rezension zu Goren, Haim: „Zieht hin und erforscht das Land“. *Die deutsche Palästinaforschung im 19. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein, 2003. In: *H-Soz-Kult*, 06.05.2004, <<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-5063>>.
- Kleinau, Elke: Das Eigene und das Fremde. Frauen und ihre Beteiligung am kolonialen Diskurs. In: Lohmann, Ingrid/Gogolin, Ingrid (Hg.): *Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge*. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 210–218.
- Kloosterhuis, Jürgen: Deutsche Auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg. In: Düwell, Kurt/Link, Werner (Hg.): *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Geschichte und Struktur*. Köln: Böhlau, 1981, S. 7–45.
- Kloosterhuis, Jürgen: Zum Kennenlernen des Waffenbruders: Initiativen zur Vermittlung türkischer Kultur in Deutschland von 1914 bis 1918 durch Auslandsvereine – ein Schlaglicht auf die Anfänge

- der deutschen auswärtigen Kulturpolitik. In: Kreiser, Klaus (Hg.): *Germano-Turcica. Zur Geschichte des Türkisch-Lernens in den deutschsprachigen Ländern*. Bamberg: Universitätsbibliothek, 1987, S. 101–107.
- Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten“: *Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906–1918*. 2. Bände, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.
- Konrad, Felix: Von der ‚Türkengefahr‘ zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453-1914)? 03.12.2010, In: *Europäische Geschichte Online*, <<http://ieg-ego.eu/de/threads/modelle-und-stereotypen/tuerkengefahr-exotismus-orientalismus/felix-konrad-von-der-tuerkengefahr-zu-exotismus-und-orientalismus-1453-1914>>.
- Korn, David: *Das Netz. Israels Lobby in Deutschland*. München: FZ-Verlag, 2003.
- Koszyk, Kurt; Schairer, Erich. In: *Neue Deutsche Biographie*, 22 (2005), S. 546–547, <<https://www.deutsche-biographie.de/gnd118606344.html#ndbcontent>>.
- Kreiser, Klaus: Halbmond im letzten Viertel und die Konjunktur des Türkisch-Lernens während des Weltkriegs (1914–1918). In: ders. (Hg.): *Germano-Turcica. Zur Geschichte des Türkisch-Lernens in den deutschsprachigen Ländern*. Bamberg: Universitätsbibliothek, 1987, S. 93–99.
- Kreiser, Klaus: Deutsche Professoren am Istanbuler Dârülfünûn 1915–1918. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, Supplement 7 (1989), S. 211–218.
- Kreiser, Klaus: Die Anfänge der deutsch-türkischen Hochschulbeziehungen. In: Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): *Das kaiserliche Palais in Istanbul und die deutsch-türkischen Beziehungen*. Istanbul: Narin Matbaast, 1989, S. 43–48.
- Kreiser, Klaus: Damenbäder und Kanonengießereien. Zur osmanischen Studienreise nach Deutschland (Juni/Juli 1911). In: ders./Neumann, Christoph K. (Hg.): *Das Osmanische Reich in seinen Archivalien und Chroniken: Nejat Göyünç zu Ehren*. Stuttgart: Franz Steiner, 1997, S. 85–114.
- Kreiser, Klaus: „Drei Wissenschaften. Drei Optionen“. In: Çiçek, Kemal (Hg.): *Pax Ottomana. Studies in memoriam Prof. Dr. Nejat Göyünç*. Ankara: Yeni Türkiye, 2001, S. 531–542.
- Kreiser, Klaus: Deutsch-türkische Gesellschaften von Wilhelm II. bis Konrad Adenauer. In: Prator, Sabine/Neumann, Christoph K. (Hg.): *Frauen, Bilder und Gelehrte: Studien zu Gesellschaft und Künsten im Osmanischen Reich. Festschrift Hans Georg Majer*. Istanbul: Simurg, 2002, S. 675–683.
- Kreiser, Klaus: *Der osmanische Staat 1300–1922*. 2., aktualisierte Auflage, München: R. Oldenbourg, 2008.
- Kreiser, Klaus: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“ – Türkische Vorlesungen deutscher Professoren am Istanbuler Dârülfünûn (1915–1918). In: Kubaseck, Christopher/Seufert, Günter (Hg.): *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933–1945*. Würzburg: Ergon, 2016, S. 21–40.
- Kreutzer, Stefan M.: *Dschihad für den deutschen Kaiser. Max von Oppenheim und die Neuordnung des Orients (1914–1918)*. Graz: Ares, 2012.
- Kröger, Martin: Revolution als Programm: Ziele und Realität deutscher Orientpolitik im Ersten Weltkrieg. In: Michalka, Wolfgang (Hg.): *Der Erste Weltkrieg. Wirkung, Wahrnehmung, Analyse*. München: Piper, 1994, S. 366–391.
- Kronhagel, Kristian K.: *Religionsunterricht und Reformpädagogik. Otto Eberhards Beitrag zur Religionspädagogik in der Weimarer Republik*. Münster: Waxmann, 2004.
- Küppers, Almut/Pusch, Barbara/Uyan-Semerci, Pinar: Mapping out the Transnational Educational Space between Germany and Turkey. In: dies. (Hg.): *Bildung in transnationalen Räumen. Education in Transnational Spaces*. Wiesbaden: Springer VS, 2016, S. 1–34.
- Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkischen Republik, 08.05.1957, <<https://tuerkei.diplo.de/blob/1783972/d6489ef72feb7a717324f9ab06460540/kulturabkommen-data.pdf>>.

- Kundrus, Birthe: Von der Peripherie ins Zentrum. Zur Bedeutung des Kolonialismus für das Deutsche Kaiserreich. In: Müller, Sven O./Torp, Cornelius (Hg.): *Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009, S. 359–373.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal: *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 2. Auflage, Wien: Passagen, 2000.
- Landes, Christopher: Rezension zu Rodogno, David/Struck, Bernhard/Vogel, Jakob (Hg.): *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks, and Issues from the 1840s to the 1930s*. Oxford: Berghahn Books, 2014. In: *H-Soz-Kult*, 05.11.2015, <<https://www.hsozkult.de/review/id/reb-22103>>.
- Landwehr, Achim: *Historische Diskursanalyse*. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2009.
- Landwehr, Achim (Hg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.
- Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung. In: ders. (Hg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 11–28.
- Langemeyer, Ines: Gramsci, Antonio: Hegemonie, Politik des Kulturellen, geschichtlicher Block. In: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009, S. 72–82.
- Leggewie, Claus (Hg.): *Die Türkei und Europa. Die Positionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.
- Lichtheim, Richard: *Die Geschichte des deutschen Zionismus*. Jerusalem: Rubin Mass, 1954.
- Link, Jürgen: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden*. 3., erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, S. 433–458.
- Lippold, Christa/Nurtsch, Gerhard (Hg.): *125 Jahre Deutsche Schule Istanbul. Festschrift 11. Mai 1993*. Istanbul, 1993, S. 79, <http://www.gierhardt.de/istanbul/FS125_93.pdf>.
- Löw, Martina: *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 2., durchgesehene Auflage, Opladen: Barbara Budrich, 2006.
- Löw, Martina: Space-Oddity. Raumtheorie nach dem Spatial Turn. In: *sozialraum.de*, 7.1 (2015), <<https://www.sozialraum.de/space-oddity-raumtheorie-nach-dem-spatial-turn.php>>.
- Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017*. Berlin: Peter Lang, 2018, S. 15–59.
- Lohmann, Ingrid: Das Wissen über „Türken“ und die „Türkei“ in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945. Bonn 2016, <http://www.ingridlohmman.de/Turkey-Images_in_Education-History/Projektbeschreibung.pdf>.
- Lohmann, Ingrid: Friedrich Schrader und der ‚Osmanische Lloyd‘. 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: Julius Klinkhardt, 2019, S. 114–159, hier 126–130.
- Lohmann, Ingrid: Lieber Türken als Levantiner – Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. In: Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika (Hg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021, S. 43–72.
- 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/Böttcher, Julika (Hg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021.
- Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika: Einleitung. In: dies. (Hg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021, S. 7–19.

- Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika: *Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2022.
- Loth, Wilfried/Hanisch, Marc (Hg.): *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*. München: R. Oldenbourg, 2014.
- Mangold, Sabine: *Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“ – Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, 2004.
- Mangold-Will, Sabine: *Begrenzte Freundschaft. Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen: Wallstein, 2013.
- Martin, Anja: „Der Marsch gegen Konstantinopel führt durch das Brandenburger Tor“. Ernst Jäckhs kriegspublizistische Flugschriften und ihre Inszenierung des deutsch-osmanischen Bündnisses (1914–1918). In: Yadigar Eğit (Hg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur. Tagungsbeiträge (XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress, 20.-22. Mai 2009, Izmir)*. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası, 2010, S. 126–139.
- Martin, Anja: Die Ebenen von Ideologie in nicht-fiktionalen Werken am Beispiel der Kriegspublizistik Ernst Jäckhs zum deutsch-osmanischen Bündnis des Ersten Weltkrieges. In: İşler, Ertuğrul (Hg.): *Ideology in Western Literature*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 2012, S. 45–52.
- Mayer, Christine: Female education and the cultural transfer of paedagogical knowledge in the eighteenth century. *Paedagogica Historica*, 48.4 (2012), S. 511–526.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In: Caruso, Marcelo/Koinzer, Thomas/Mayer, Christine/Priem, Karin (Hg.): *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln: Böhlau, 2014, S. 29–49.
- Mayer, Christine: Transnational and Transcultural Perspectives: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: Fuchs, Eckhardt/Roldán Vera, Eugenia (Hg.): *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019, S. 49–68.
- Mayer, Christine: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924. In: Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika (Hg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021, S. 195–223.
- Mehnert, Wolfgang: Regierungs- und Missionsschulen in der deutschen Kolonialpolitik (1885–1914). *Bildung und Erziehung*, 46.3 (1993), Nr. 3, S. 251–266.
- Mende, Leyla von: „Europäisierungsmißstände“ um 1900. Eine Kurzgeschichte des osmanischen Schriftstellers Ahmet Hikmet Müftüoğlu. In: *Themenportal Europäische Geschichte*, 2011, <www.europa.clio-online.de/essay/id/fdae-1539>.
- Mendes-Flohr, Paul: *Kulturzionismus*. In: Diner, Dan (Hg.): *Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012, Band 3, S. 454–458.
- Merseburger, Peter: *Theodor Heuss. Der Bürger als Präsident. Biographie*. 2. Auflage, München: Deutsche Verlags-Anstalt, 2013, unpag.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika (Hg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021, S. 167–194.
- Mogk, Walter: *Paul Robrbach und das »Größere Deutschland«. Ethischer Imperialismus im Wilhelminischen Zeitalter. Ein Beitrag zur Geschichte des Kulturprotestantismus*. München: Wilhelm Goldmann, 1972.
- Mogk, Walter: Jäckh, Ernst. In: *Neue Deutsche Biographie*, 10 (1974), S. 264–267, <<http://www.deutsche-biographie.de/sfz36739.html>>.

- Müller, Bernd: *Von der Auswandererschulen zum Auslandsschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Nationalismus vor dem Ersten Weltkrieg*. Würzburg: university press, 1996.
- Müller, Guido: *Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930*. Köln: Böhlau 1991.
- Naranch, Bradley D.: Inventing the Auslandsdeutsche. Emigration, Colonial Fantasy, and German National Identity, 1848–71. In: Ames, Erich/Klotz, Marcia/Wildenthal, Lora (Hg.): *Germany's Colonial Past*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2005, S. 21–40.
- Nierhaus, Andreas: Stahlrohrmöbel, Selbstmordziffer und die „wirkliche Wohnung“. Zur Didaktik von Bau- und Wohnausstellungen um 1930 am Beispiel der „Neuen Zeit“ in Köln und der Wiener Werkbundsiedlung. In: Nierhaus, Irene/Nierhaus, Andreas (Hg.): *Wohnen zeigen. Modelle und Akteure des Wohnens in Architektur und visueller Kunst*. Bielefeld: transcript, 2014, S. 119–142.
- Nipkow, Karl E.: Otto Eberhard (1875–1966). In: Schröer, Henning/Wegenast, Klaus/Zilleße, Dietrich (Hg.): *Klassiker der Religionspädagogik*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1989, S. 210–222.
- Nothnagle, Almut: Der Jerusalemverein und seine Zeitschrift – von den *Neuesten Nachrichten aus dem Morgenlande* zu *Im Lande der Bibel*. In: dies./Abromeit, Hans-Jürgen/Foerster, Frank (Hg.): *Seht, wir gehen hinauf nach Jerusalem*. Festschrift zum 150-jährigen Jubiläum von Talitha Kumi und des Jerusalemvereins. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 2001, S. 268–284.
- Nürnberger, Richard: Imperialismus, Sozialismus und Christentum bei Friedrich Naumann. *Historische Zeitschrift*, 170.3 (1950), S. 525–548.
- Özçalk, Sevil: Werben für den Patriotismus: Muştafâ Sâti Bey und seine »Fünf Vorlesungen für ›Vatan‹«. In: Kreiser, Klaus/Motika, Raoul/Steinbach, Udo/Joppien, Charlotte/Schulz, Ludwig (Hg.): *Junge Perspektiven der Türkei-forschung in Deutschland*. Band 1, Wiesbaden: Springer VS, 2014, S. 27–40.
- Özçalk, Sevil: *Promoting an Alliance, Furthering Nationalism. Ernst Jäckh and Ahmed Emin in the Time of the First World War*. Berlin: Klaus Schwarz, 2018.
- Osterhammel, Jürgen: Semi-Colonialism and Informal Empire in Twentieth-Century China: Towards a Framework of Analysis. In: ders./Mommsen, Wolfgang J. (Hg.): *Imperialism and After: Continuities and Discontinuities*. London: Allen & Unwin, 1986, S. 290–314.
- Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte. Ein Rückblick. *Asien, Afrika, Lateinamerika*, 25 (1997), S. 597–607.
- Osterhammel, Jürgen: Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. *Neue Politische Literatur*, 43 (1998), S. 374–397.
- Patel, Kiran K.: Transnationale Geschichte. In: *Europäische Geschichte Online*, 03.12.2010, <<http://ieg-ego.eu/de/threads/theorien-und-methoden/transnationale-geschichte>>.
- Philipp, Thomas: Deutsche Forschung zum zeitgenössischen Palästina vor dem Ersten Weltkrieg. In: Hübner, Ulrich (Hg.): *Palaestina exploranda. Studien zur Erforschung Palästinas im 19. und 20. Jahrhundert anlässlich des 125jährigen Bestehens des Deutschen Vereins zur Erforschung Palästinas*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2006, S. 217–226.
- Polaschegg, Andrea: *Der andere Orientalismus: Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*. Berlin: De Gruyter, 2012.
- Pries, Ludger: Transnationale Soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko – USA. In: Beck, Ulrich (Hg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998, S. 55–86.
- Pürer, Heinz/Raabe, Johannes: *Presse in Deutschland*. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Konstanz: UVK, 2007.
- Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/Falk, Francesca (Hg.): *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. 2. unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript, 2013.
- Randeria, Shalini/Römhild, Regina: Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013). In: Conrad, Sebastian/Shalini, Randeria/

- Römhild, Regina (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in der Geschichts- und Kulturwissenschaft*. 2., erweiterte Auflage, Frankfurt am Main: Campus, 2013, S. 9–70.
- Reinbothe, Roswitha: Die Anfänge der auswärtigen Kulturpolitik in der Zeit des Kaiserreichs. In: Wolff, Armin/Tänzer, Harald (Hg.): *Sprache – Kultur – Politik (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53)*. Regensburg: FaDaF, 2000, S. 55–81.
- Reinkowski, Maurus: *Die Dinge der Ordnung. Eine vergleichende Untersuchung über die osmanische Reformpolitik im 19. Jahrhundert*. München: R. Oldenbourg Verlag, 2005.
- Reinkowski, Maurus: Das osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium? *Zeithistorische Forschungen*, 3.1 (2006), S. 34–54.
- Rahner, Stefan/Schürmann, Sandra: Aufstieg und Fall der Orient-Zigarette. In: *Stiftung Historisches Museum Hamburg*, <<https://shmh.de/de/hamburgwissen/journal/aufstieg-und-fall-der-orient-zigarette>>.
- Richter, Jan S.: *Die Orientreise Kaiser Wilhelms II. 1898. Eine Studie zur deutschen Außenpolitik an der Wende zum 20. Jahrhundert*. Hamburg: Dr. Kovač, 1997.
- Rittner, Matthias: *Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2013.
- Ritzi, Christian: Vorwort. In: ders./Geißler, Gert (Hg.): *Wege des Wissens. 125 Jahre Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*. 2. Auflage, Berlin: Weidler, 2003.
- Ritzi, Christian: Scripta Paedagogica Online. Digitales Textarchiv zur deutschsprachigen Bildungsgeschichte. In: Thaller, Manfred (Hg.): *Digitale Bausteine für die geisteswissenschaftliche Forschung*. Göttingen: Duehrkohp u. Radicke, 2003, S. 103–135.
- Röhl, John C. G.: *Kaiser, Hof und Staat. Wilhelm und die deutsche Politik*. 3., unveränderte Auflage, München: C. H. Beck, 1988.
- Röhl, John C. G.: *Wilhelm II. Der Aufbau der Persönlichen Monarchie 1888-1900*. München: C. H. Beck, 2001.
- Rüttimann, Karl-Heinz: *Türkei Bibliographie. Vom Osmanischen Reich zur Türkischen Republik. Eine historische Bibliographie von 1500 bis 1950*. 4., erweiterte Auflage, Schwäbisch Hall: Karl-Heinz Rüttimann, 2018.
- Said, Edward W.: *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Books, 2003.
- Saunders, Doug: *Die neue Völkerwanderung – Arrival City*. München: Pantheon, 2013.
- Schäfer, Barbara: Zur Rolle der „Demokratischen Fraktion“ in der Altneuland-Kontroverse. *Jewish Studies Quarterly*, 2.3 (1995), S. 292–308.
- Scherer, Friedrich: *Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2001.
- Schieder, Wolfgang/Dipper, Christof: Propaganda. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 5, Stuttgart 1984, S. 69–122.
- Schlögel, Karl: *Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. München: Carl Hanser, 2003.
- Schmitt, Oliver J.: *Levantiner. Lebenswelten und Identitäten einer ethnokonfessionellen Gruppe im Osmanischen Reich im „langen 19. Jahrhundert“*. München: Oldenbourg, 2005.
- Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelms II. in zeitgenössischen Darstellungen. *Saeculum*, 32.2 (1981), S. 130–145.
- Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: R. Oldenbourg, 1984.
- Schöllgen, Gregor: *Deutsche Außenpolitik. Von 1815 bis 1945*. München: C. H. Beck, 2013.
- Schrenk, Christhard: Friedrich Naumann und Heilbronn – Einblicke in das »Netzwerk Jäckh, Bruckmann, Heuss«. *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung*, 23 (2011), S. 29–45.
- Schroer, Markus: *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.

- Schult, Volker: *Schulden, Schienen, Schulen – Osmanisches Reich und deutsche Weltpolitik*. Berlin: LIT, 2014.
- Schult, Volker: „Im Interesse der deutschen Weltgeltung“. Deutsche Bildungspolitik im Osmanischen Reich am Beispiel des Istanbul Sultanisi (Istanbul Lisesi). *Archiv für Kulturgeschichte*, 96.1 (2014), S. 81–106.
- Schuster, Dirk: *Die Lehre vom »arischen« Christentum*. Göttingen: V&R, 2017.
- Schwab-Trapp, Michael: Methodische Aspekte der Diskursanalyse. Probleme der Analyse diskursiver Auseinandersetzungen am Beispiel der deutschen Diskussion über den Kosovokrieg. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 2: Forschungspraxis*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, S. 171–196.
- Schwanitz, Wolfgang G.: Dihad »Made in Germany«: Der Streit um den Heiligen Krieg 1914–1915. *Sozial.Geschichte*, 18.2 (2003).
- Schweizer, Thomas: Netzwerkanalyse als moderne Strukturanalyse. In: ders. (Hg.): *Netzwerkanalyse. Ethnologische Perspektiven*. Berlin: Reimer, 1989, S. 1–32.
- Simo, David: Rezension zu Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (Hg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus, 2002. In: *H-Soz-Kult*, 08.01.2004, <www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-3701>.
- Soehring, Otto: In: *Auswärtiges Amt (Hg.): Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945*. Band 4, Paderborn: Schöningh, 2012, S. 282–284.
- Somalingam, Thusinta: *Doing Diaspora. Ethnonationale Homogenisierung im transnationalen Bildungsraum der Tamil Diaspora*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2017.
- Spieker, Susanne: *Die Entstehung des modernen Erziehungsdenken aus der europäischen Expansion*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.
- Steinbach, Udo: *Geschichte der Türkei*. 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage, München: C. H. Beck, 2007.
- Stichweh, Rudolf: *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.
- Stübiger, Heinz: „Erziehungsfragen sind nun einmal nationale Fragen“. Ludwig Gurlitts Beitrag zur Nationalerziehungsdebatte im wilhelminischen Deutschland. In: ders.: *Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2006, S. 273–293.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Muthesius, Karl. In: *Neue Deutsche Biographie*, 18 (1997), S. 650–651. <<http://www.deutsche-biographie.de/pnd117204218.html#ndbcontent>>.
- Töpfer, Thomas: „Bildungsräume“ und „Bildungslandschaften“ – Raumbezogene Forschungskategorien aus Sicht der Bildungsgeschichte. Konzeptionelle und methodische Perspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19.1 (2016), S. 83–99.
- Trommler, Frank: *Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert*. Köln: Böhlau, 2014.
- Tschopp, Silvia S./Weber, Wolfgang E. J. (Hg.): *Macht und Kommunikation. Augsburger Studien zur europäischen Kulturgeschichte*. Berlin: Akademie, 2012.
- Ungern-Sternberg, Jürgen von/Ungern-Sternberg, Wolfgang von: *Der Aufruf „An die Kulturwelt!“: Das Manifest der 93 und die Anfänge der Kriegspropaganda im Ersten Weltkrieg*. Stuttgart: Franz Steiner, 1996.
- Vogt, Stefan: Zionismus und Weltpolitik. Die Auseinandersetzung der deutschen Zionisten mit dem deutschen Imperialismus und Kolonialismus 1890–1918. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 60.7/8 (2012), S. 596–617.
- Vogt, Stefan: *Subalterne Positionierung. Der deutsche Zionismus im Feld des Nationalismus in Deutschland 1890–1933*. Göttingen: Wallstein, 2016.

- Wallach, Jehuda L.: *Anatomie einer Militärhilfe. Die preußisch-deutschen Militärmissionen in der Türkei 1835–1919*. Düsseldorf: Droste, 1976.
- Walter, Simon J.: *Kein Sonderweg des deutschen Zionismus. Die arabische Frage in der ‚Jüdischen Rundschau‘*. Düsseldorf: Universitäts- und Landesbibliothek Publikationsservice, 2019.
- Wegner, Konstanze: Liberalismus im wilhelminischen Deutschland und in der Weimarer Republik. *Geschichte und Gesellschaft*, 4.1 (1978), S. 120–137.
- Wehler, Hans-Ulrich: Das Türkeiproblem. Der Westen braucht die Türkei – etwa als Frontstaat gegen den Irak. Aber in die EU darf das muslimische Land niemals. *Die Zeit*, 12.09.2002.
- Wehler, Hans-Ulrich: „Wir sind nicht die Samariter für die Türken“. Interview mit Christian Geyer. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 05.11.2002.
- Wehler, Hans-Ulrich: Die Kluft zwischen den Kulturen. *Kölner Stadt-Anzeiger*, 21.12.2002.
- Wehler, Hans-Ulrich: „Muslime sind nicht integrierbar“. Interview mit Ralph Bollmann. *taz*, 10.09.2002.
- Wehler, Hans-Ulrich: Transnationale Geschichte – der neue Königsweg historischer Forschung? In: Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver (Hg.): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, S. 161–174.
- Wehler, Hans-Ulrich: Ein Türkei-Beitritt zerstört die Europäische Union. In: ders.: *Notizen zur deutschen Geschichte*. München: C. H. Beck, 2007, S. 160–174.
- Werner, Michael: Rezension zu Möller, Esther/Wischmeyer, Johannes (Hg.): *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003. In: *H-Soz-Kult*, 07.04.2014, <<https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-19959>>.
- Wilke, Jürgen: Deutsche Auslandspropaganda im Ersten Weltkrieg. Die Zentralstelle für Auslandsdienste. In: ders. (Hg.): *Pressepolitik und Propaganda: historische Studien vom Vormärz bis zum Kalten Krieg*. Köln: Böhlau, 1997, S. 79–125.
- Willert, Sebastian: „Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt“. Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892. In: Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika (Hg.): *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2021, S. 249–277.
- Wolf, Benicke: Gothe, Hugo. In: *Neue Deutsche Biographie*, 7 (1966), S. 168f., <<https://www.deutsche-biographie.de/sfz24100.html?language=en>>.
- Wolfradt, Uwe/Billmann-Mahecha, Elfriede/Stock, Armin (Hg.): *Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon, ergänzt um einen Text von Erich Stern*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer, 2017.
- Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Berlin: Suhrkamp, 2014.
- Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt, 1999.
- Zusammenfassung zu Amos, Karin/Rieger-Ladich, Markus/Rohstock, Anne (Hg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2019. In: *Nomos eLibrary*, <<https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748901662-315/information-zu-den-herausgeber-innen-und-beitrag-er-innen?page=1&select-row=about>>.
- 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.

Personenregister

- Althoff, Friedrich 107, 119
 Amrhein, Hans 102, 213
 Anschütz, Georg Ernst 231

 Baum, Wilhelm 230
 Bäumer, Gertrud 92
 Barth, Hans 188 f.
 Becker, Carl Heinrich 81, 88-94, 114,
 119, 146, 148-151, 154, 183, 200, 244
 Bestelmeyer, German 96
 Bethmann Hollweg, Theobald von 119
 Bismarck, Otto von 18, 30, 55, 62, 65,
 71, 168, 178, 212, 240
 Blankenburg, Wilhelm 153 f., 223,
 228 f., 231 f.
 Böhmer, Heinrich 133
 Bosch, Robert 83, 87, 95, 114
 Bruckmann, Peter 82 f.
 Buber, Martin 135
 Bülow, Bernhard von 102-104,
 119, 167

 Dalman, Gustaf 126-128, 138
 Dürer, Albrecht 196

 Eberhard, Otto 16 f., 23, 41, 71,
 121-163
 Enver Pascha 33, 69, 77, 94, 109,
 114, 116
 Erzberger, Matthias 137

 Giese, Friedrich 154
 Goltz, Colmar Frei-
 herr von der 66, 68, 120
 Graf, Georg Engelbert 197
 Grothe, Hugo 81, 86, 181, 229

 Haas, Karl Wilhelm 200
 Halim Pascha, Said 109
 Helfferich, Karl 92

 Herzfeld, Ernst 94, 149
 Heuss, Theodor 10, 85, 89, 92, 161
 Hirsch, Moritz Freiherr von 219
 Humann, Carl 33, 69
 Humann, Hans 69, 81, 94

 Jäckh, Ernst 16 f., 23, 31, 41, 71-97,
 99, 107 f., 114, 122, 135,
 137, 148, 157, 159-161,
 163, 178, 183, 223, 239, 241 ff.
 Jagow, Gottlieb von 89, 104
 Junge, Reinhard 89 f.

 Kamphoevener, Elsa Sophia von 198
 Kaiser Wilhelm II. 15, 32, 45, 67,
 76, 81, 95, 164, 240
 Kemal Pascha (Atatürk), Mustafa 76 f.
 Kiderlen-Waechter, Alf-
 red von 77, 80 f., 86, 101, 108
 Kuntzen, Friedrich 103 f.

 Lamprecht, Karl 63, 107, 119, 243
 Langbehn, Julius 140
 List, Friedrich 178
 Luther, Martin 121, 124, 126, 196

 Merton, Wilhelm 87
 Moltke, Helmuth von 65, 120, 170 f.,
 177, 209
 Muthesius, Hermann 82, 92
 Muthesius, Karl 92 f., 157

 Naumann, Friedrich 63, 77 f., 82, 89,
 92, 96, 169, 183, 188, 243
 Nâzım Bey, Mehmed 109, 116 f.

 Oppenheim, Max von 67, 116 f.

 Pallavicini, János Markgraf 101
 Poelzig, Hans 96
 Preußner, Richard 222

- Ratzel, Friedrich 107
- Rheinbaben, Werner von 88
- Rohrbach, Paul 31, 90, 92 ff., 107 f.,
135, 167 f., 171 f., 181 ff., 243
- Sachau, Eduard 88
- Sachs, Hans 196
- Sanders, Otto Liman von 68,
70
- Schacht, Hjalmar 79,
114
- Schmidt, Franz 16 f., 21 ff.,
41, 71, 88, 98-120, 122,
154, 159 ff., 163, 186, 216,
227, 230, 232, 234 f., 239, 242 f.
- Schmidt-Ott, Friedrich 112
- Schüler, Edmund 99, 114, 120
- Schwatlo, Hans 213-220, 230
- Soehring, Otto 216, 222
- Sommer, Ernst 153 f.
- Sprenger, Aloys 167, 172
- Steindorff, Georg 230
- Stresemann, Gustav 92
- Şükrü Bey, Ahmet 99, 110 ff.,
115 f., 118, 231
- Sultan Abdülhamid II. 15, 18,
59-61, 65 f., 68, 132, 188-190,
192, 236
- Sultan Mahmud II. 56, 76
- Sultan Mehmed V. Reşad 61,
76
- Sultan Selim II. 185
- Tews, Johannes 158
- Tirpitz, Alfred von 69
- Traub, Gottfried 92
- Trietsch, Davis 135, 147 f.
- Wangenheim, Hans Freiherr von
109, 167
- Wundt, Wilhelm 231
- Yalman, Ahmet Emin 75
- Yurdakul, Mehmet Emin 202
- Zahn, Franz Michael 140
- Zarin Katharina II. 56

Das heutige Nicht-Wissen um die deutsch-türkischen Beziehungen vor dem Anwerbeabkommen von 1961 steht in erstaunlichem Gegensatz zu der Aufmerksamkeit, die dem Osmanischen Reich vor und während des Ersten Weltkriegs entgegengebracht wurde. Anhand einer Vielzahl bisher unbekannter historischer Quellen rekonstruiert die Autorin, wie deutsche Pädagogik und Lehrerschaft im Wilhelminischen Kaiserreich zur Ausgestaltung eines deutsch-türkischen Bildungsraums beitrugen. Dazu nimmt sie aus einer transnationalen Perspektive Akteure, Netzwerke und Diskurse in den Blick, die die damaligen deutschen Weltmachtambitionen kulturpolitisch flankierten. Mit ihrer Studie leistet sie einen aufschlussreichen Beitrag zur postkolonialen Geschichtsschreibung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft.

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte
Band 3

Die Autorin

Julika Böttcher, Dr. phil., war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg und Koordinatorin des DFG-Projekts „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839-1945“. Sie ist Mitherausgeberin der Reihe „Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte“. Böttcher leitet einen Abteilungsverband im Bereich Arbeit und Berufliche Bildung der Diakonie Nord Nord Ost gGmbH.

978-3-7815-2547-4



9 783781 525474