

Hellmanzik, Timm Gerd

Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung. Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]; Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 18-31. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2023)



Quellenangabe/ Reference:

Hellmanzik, Timm Gerd: Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung. Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts - In: Baquero Torres, Patricia [Red.]; Boger, Mai-Anh [Red.]; Chamakalayil, Lalitha [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]; Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, S. 18-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305986 - DOI: 10.25656/01:30598

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305986>

<https://doi.org/10.25656/01:30598>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Patricia Baquero de Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

**Rassismuskritik
und (Post)Kolonialismus**

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger | Charlotte Chadderton | Lalitha
Chamakalayil | Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2023

Jahrbuch für Pädagogik

Herausgegeben von

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska | Martin
Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias Springer | Anke
Wischmann

Das Jahrbuch für Pädagogik macht es sich seit 1992 zur Aufgabe, Diskurs- und Realentwicklungen in Pädagogik und Bildungspolitik kritisch zu begleiten und aus bildungs- und gesellschaftstheoretisch interessierter Perspektive zu beleuchten. Als bildungstheoretische Leitidee gilt ein Konzept von Mündigkeit, welches historisch und theoretisch im internen Zusammenhang von Aufklärung, Demokratie und Bildung gründet. Pädagogik wird als ein spezifisches theoretisches und praktisches Handlungsfeld von Gesellschaft begriffen. Nach dem Verständnis des Jahrbuchs können daher Fragen von Bildung und Erziehung nicht allein aus der disziplinären Perspektive der Erziehungswissenschaft bearbeitet werden, sondern bedürfen interdisziplinärer gesellschafts- und humanwissenschaftlicher Zugänge. Der interdisziplinäre Horizont und die Verknüpfung von bildungs- und gesellschaftstheoretischen Sichtweisen schlagen sich sowohl in der Wahl der Jahresthemen wie der Autorinnen und Autoren nieder. Einen markanten Zug im Profil des Jahrbuchs bildet die zentrale Bedeutung des Jahresthemas, auf welches sich nahezu alle Beiträge beziehen, so dass jeder Band als jährliches Periodikum zugleich ein Aufsatzband zu einer thematischen Fragestellung ist.

Patricia Baquero Torres | Mai-Anh Boger |
Charlotte Chadderton | Lalitha Chamakalayil |
Susanne Spieker | Anke Wischmann (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2023

Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7712-4 Print

ISBN 978-3-7799-7713-1 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-7713-1

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann

9

I. (Post)Kolonialismus

Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Timm Gerd Hellmanzik

18

Friedensbildung und (De)Kolonialität

Juliana Krohn

32

Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus

Manuel Peters

46

Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik

Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach

58

Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum

Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner

76

II. Rassismuskritik und Theorie

De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration

Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim

92

Verantwortung statt Schuld

Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und *Critical Whiteness Studies*

Paul Vehse

104

Postmigrationsgesellschaftliche Kompetenz. Verhandlungen von Rassismus zwischen Reproduktion weißer Vorherrschaft und dezentrierender Transformation <i>Yalız Akbaba und Constantin Wagner</i>	116
Vom Unbehagen wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Eine rassismuskritische Lektüre schulpädagogischer Theoreme <i>Aysun Doğmuş und Thomas Geier</i>	131
Deutschlands Erwachsenenbildung im postkolonialen Diskurs. Über das Potenzial des Zusammendenkens von postkolonialer Theorie und der kritischen politischen Erwachsenenbildung <i>Patrick Wegner</i>	146

III. Voices

„Warum soll ich was gegen Rassismus machen, wenn sich in Deutschland eh nichts ändert?“ – Einblicke in einen Poetryslam-Workshop als Empowerment-Angebot <i>Sara Larbi-Niazy</i>	160
Zwischen Anspruch und Praxisbedingungen: eine rassismuskritische Analyse der Narrative von Projektreferent:innen queerer Bildung <i>Dome Ravina Olivo</i>	174
„Das Element der Barbarei“: ‚Kultur‘ und ‚Abendland‘ in der deutschen Kolonialpädagogik <i>Z. Ece Kaya</i>	186

IV. Erfolg – Bildung trotz Rassismus

Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation <i>Judith Jording, Astrid Messerschmidt und Diren Yeşil</i>	202
Freiwilliges Engagement in der Flucht*Migrationsgesellschaft – Zur Rekonstruktionen von Privilegien und Unterwerfung in der lebensgeschichtlichen Erzählung einer ehrenamtlich tätigen Seniorin <i>Julia Friedrich und Lisa Rosen</i>	215
Dekoloniale Pädagogik an der Demokratischen Schule EDHU in Peru <i>Lola Köttgen und Cristóbal Julio Vicencio</i>	228

Historisches Stichwort

Race Riot <i>Susanne Spieker</i>	242
-------------------------------------	-----

Rückblicke

Jahresrückblick: 30 Jahre <i>Jahrbuch für Pädagogik</i> <i>Anke Wischmann, Christian Grabau, Susanne Spieker und Gerd Steffens</i>	250
„Auschwitz und die Pädagogik“ – Der Gründerkreis des Jahrbuchs vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Kontroversen der 1980er und 1990er Jahre <i>Wolfgang Keim</i>	252

Rezensionen

Anja Steinbach, Oxana Ivanova-Chessex, Saphira Shure (Hrsg.) (2022): <i>Lehrer*innenbildung. (Re-)Visionen für die Migrationsgesellschaft</i> . Beltz Juventa: Weinheim. 328 S.	274
Eleonora Roldán Mendívil/ Bafta Sarbo (Hrsg.) (2021): <i>Die Diversität der Ausbeutung. Zur Kritik des herrschenden Antirassismus</i> . Dietz Berlin, 196 Seiten.	278
Marcelo Caruso, Daniel Maul (Hrsg.) (2020): <i>Decolonization(s) and Education. New Policies and New Men</i> . Berlin: Peter Lang, 238 Seiten	281
Revisited: Jean-Paul Sartre: „Wir sind alle Mörder.“ <i>Der Kolonialismus ist ein System</i> , Reinbek bei Hamburg 1988, . 318 Seiten	285

Anhang

Verzeichnis der Autor:innen	290
<i>Jahrbuch für Pädagogik</i>	298

Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Timm Gerd Hellmanzik

Zusammenfassung: Der Beitrag legt das diskursiv erzeugte Wissen über das Osmanische Reich und die Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts frei. Im Zentrum der bildungshistorischen Analyse steht der Konstruktionscharakter dieses Wissens und sein semantischer Gehalt. Einschlägige Narrative und Kollektivsymbole in Schulbuchpassagen, die sowohl den Fremden imaginierten als auch Selbstbilder stifteten, werden aus einer postkolonialen Forschungsperspektive analysiert. Mit der Untersuchung wird dem Ursprung überholt geglaubter, zum Teil jedoch bis heute wirksamer Stereotype nachgegangen.

Abstract: This study sets out to reconstruct the discursive knowledge about the Ottoman Empire and Turkey evident in German history textbooks of the 19th and early 20th centuries. The focus here is the identification of relevant narratives and collective symbols. The semantic characteristics of specific statements are examined in order to find out how certain images and their meanings are constructed. The textbook passages, which imagined ideas of the „other“ and at the same time created self-images, are analysed from a postcolonial perspective. The study contributes to tracing the origins of stereotypes that are believed to be outdated but are still partly effective today.

Keywords: Bildungsgeschichte, postkoloniale Perspektive, Othering, Orientalismus, Osmanisches Reich, Türkei

1. Einleitung

Den deutsch-türkischen Beziehungen wird in Wissenschaft, Politik und Medien seit Langem viel Beachtung zuteil (vgl. Schönig 2012, S. 7 f.). Das interdisziplinär bearbeitete Feld der transnationalen Beziehungen ist dabei noch lange nicht aus-

geschöpft, wie stets neue, differenzierte und kritische Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis Deutschlands zur Türkei und ihrer historischen Vorgänger zeigen. Historische Untersuchungen haben die Verflechtungsgeschichte beider Länder auch vor dem Anwerbeabkommen von 1961 bearbeitet (vgl. z. B. Gencer 2002; Fuhrmann 2006). Trotzdem wird gerade dieses Abkommen, in dessen Gefolge türkische „Gastarbeiter“ und ihre Familien nach Deutschland kamen, in der Öffentlichkeit meist als *der* zentrale Ausgangspunkt einer gemeinsamen Geschichte angesehen. Demgegenüber stellen die facettenreichen deutsch-türkischen Beziehungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts im kollektiven Gedächtnis einen blinden Fleck dar – und dies, obgleich in jener Zeitspanne Fremd- und Selbstbilder erzeugt und sprachliche Konstrukte hervorgebracht wurden, die teilweise noch in der Gegenwart fortwirken (vgl. Polaschegg 2005; Çırakman 2005; Konrad 2010; Adanır 2021). Fast drei Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland sehen sich mit alterisierenden bis hin zu rassistischen Vorstellungen konfrontiert, die weder erst mit den Gastarbeiter:innen nach Deutschland migriert noch vom Himmel gefallen sind, sondern hierzulande offensichtlich nur wieder wachgerufen zu werden brauchten. An dieser Stelle setzt eine diskurskritische bildungshistorische Analyse an; sie kann mit der Untersuchung der historischen Genese und des Wandels des (pädagogischen) Wissens und seiner mitunter stereotypischen und rassistischen Sprechweisen einen aufklärerischen Beitrag zur heutigen Auseinandersetzung mit Rassismus leisten, pejorative Zuweisungen identifizieren und ihre Dekonstruktion vorantreiben.¹

Das pädagogische Segment mit seinen schulischen Institutionen und besonders der im 19. Jahrhundert erstarkte Geschichtsunterricht leisteten eine umfassende Verbreitung von kanonisierten Wissensbeständen und Vorstellungen über „fremde“ Kulturen. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage nach der Darstellungsweise von Osmanischem Reich, „Türken“ und „der Türkei“ in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts.² Sie werden mit der Frage nach Selbst- und Fremdzuschreibungen auf ihre inhaltlichen Aussagen und diskursleitenden Narrative hin untersucht. Die Analyse gibt Einblick in Prozesse der Alterisierung und Selbstvergewisserung, in die Konstruktion des Fremden und des Eigenen in der Pädagogik zu der Zeit, in der sich das Deutsche Kaiserreich als Nationalstaat konstituierte und

1 Zu dieser Beziehungs-, Verflechtungs- und Wahrnehmungsgeschichte aus bildungshistorischer Perspektive vgl. die Schriftenreihe *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen*, hrsg. von Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika/Kesper-Biermann, Sylvia/Mayer, Christine. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

2 Die untersuchten Lehrbücher stammen aus den Beständen des Leibniz-Instituts für Bildungsmedien – Georg-Eckert-Institut (GEI), Braunschweig. Herangezogen wurden welt- und nationalgeschichtliche Lehrwerke für höhere Bildungseinrichtungen und Töcherschulen, die Einblick in die Bildungsweise bürgerlich privilegierter Bevölkerungsgruppen geben. – Der Beitrag rekurriert auf meine Monographie Hellmanzik 2023.

Geschichtsbücher als Bildungsmedien fester Bestandteil des Schulunterrichts geworden waren. Rekuriert wird dabei auf postkoloniale Ansätze in Anknüpfung an Edward W. Saids *Orientalism* (2003 [1978]), eine Schrift, die westliche und hierarchische Darstellungen des „Orients“ als das „Andere“ Europas offenlegt, ferner auf diskurstheoretische Ausführungen Michel Foucaults in der Spezifizierung für diskurshistorische Analysen von Achim Landwehr (2008). Im Folgenden werden zunächst die in Geschichtsschulbüchern enthaltenen themenspezifischen Wissensbestände, anschließend dominante Narrative und ihr diskursiver Wandel exemplarisch rekonstruiert. Im Fazit werden die Untersuchungsergebnisse eingeordnet und ein Ausblick gegeben.

2. Geschichtsschulbücher als Träger hegemonialen Wissens

Nach Foucault ist Wissen ein Regelsystem, in dem „das Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert“ wird (Foucault 2015, S. 260). Wissen stellt einen mit Macht verschränkten Möglichkeitsraum an Aussagen dar. Dabei ist „das, was zu einer bestimmten Zeit gewusst, gedacht, gesagt, getan und wahrgenommen werden kann, Ergebnis anonymen, die Gesellschaft durchziehender Regelsysteme“, ohne eine „vermeintliche übergreifende Wahrheit, der man sich – je nach Epoche und Gesellschaft – mehr oder weniger stark anzunähern vermag“ (Lüders 2007, S. 70). Für die Betrachtung solcher Regelsysteme sind historische Schulbücher vielversprechende Untersuchungsgegenstände – auch, wie zu zeigen ist, für die Frage nach Wahrnehmungen und Vorstellungen des „Anderen“ sowie Vorgängen des „othering“ (Castro Varela 2010, S. 256). Das in Schulbüchern fixierte Wissen ist in der Gesellschaft verbreitetes und in sprachlichen Symbolsystemen verdichtetes soziokulturelles Wissen; es resultiert aus mit Macht verschränkten Aushandlungsprozessen und hat in einer Gesellschaft konsensualen und insofern auch hegemonialen Status (vgl. Höhne 2003, S. 157). An der Schnittstelle von Diskursebenen wie Politik, Wissenschaft, Massenmedien und Alltagswissen wirkt das Schulbuch als gesellschaftlich anerkanntes Medium der Repräsentation und Vermittlung von Wissen.

Das Geschichtsschulbuch erlebte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert eine Entwicklung vom „kostbaren Einzelbuch zum Massenprodukt“ und „wanderte vom Lehrertisch in die Schülerränzen“ (Jacobmeyer 2011, S. 18). In der Moderne und speziell im Prozess der europäischen Nationalstaatsbildung wurde es zentral für die Verbreitung von Kenntnissen über vergangene Ereignisse und Entwicklungen sowie für die Übermittlung anerkannter Weltdeutungen. Schulbuchwissen ist „träges Wissen“, da Aktualisierungen in der Regel mit zeitlichen Verzögerungen Einzug halten (vgl. Höhne 2003, S. 158). Der Geschichtsunterricht war der zentrale schulerzieherische Ort zur Stärkung des Nationalgefühls (vgl. Jacobmey-

er 2011, S. 10, 150 f., 168). Mit seiner Untersuchung können „Wahrnehmungsmuster, Deutungen, Werte und Normen der Vergangenheit“ (Fuchs 2014, S. 34) rekonstruiert und identitätsstiftende Prozesse kritisch beleuchtet werden.

Parallel zur steigenden Einflussnahme des Staates auf die Institutionen des expandierenden Bildungswesens entwickelte sich das Geschichtsschulbuch im 19. Jahrhundert zum integralen Bestandteil des Geschichtsunterrichts. Es wies, neben der Kulturgeschichte, der Kriegs- und Politikgeschichte ein hohes Maß an Bedeutung zu (vgl. Jacobmeyer 2011, S. 202 ff.). Die Geschichtserzählung konstituierte sich entlang wichtiger Kriegsereignisse, ihrer politischen Folgen und der (zumeist männlichen) politischen Entscheidungsträger. In der Unterrichtspraxis herrschten der Lehrervortrag, „die Seele des Geschichtsunterrichts“ (Albrecht 1846, Vorwort zit. n. Jakobmeyer 2011, S. 77), und das repetierende Lernen der Schüler:innen anhand des Lehrbuchs vor. In dem identitätsstiftenden Prozess der Vermittlung von nationalspezifischen Narrativen, der Bestimmung des „Eigenen“ in Kontrastierung zum „Fremden“, schrieben die Schulbuchautoren³ dem (meist als „Türkei“ bezeichneten⁴) Osmanischen Reich eine exponierte Rolle zu.

3. Das „türkische Joch“ und „die Türken“ als Feinde der Bildung

Darstellungen über „fremde“ Länder und Kulturen sind in den Geschichtslehrbüchern oftmals an kohärente Textpassagen über historische Ereignisse, Kriege oder politische Begebenheiten, gebunden. Vereinzelt finden sich Äußerungen über andere Weltregionen auch als Exkurs, Metapher oder Vergleich am Rande der historischen Erzählung. Das Osmanische Reich ist in den Schulbüchern entweder in eine weltgeschichtliche oder eine nationalgeschichtliche Perspektive eingebunden und nimmt in ihnen einen nicht unwesentlichen Teil ein.

Ein erstes prägendes diskursives Ereignis für die Türkeivorstellungen des 19. Jahrhunderts war der Griechische Unabhängigkeitskrieg der Jahre 1821 bis 1832, auch Griechische Revolution oder Griechischer Aufstand genannt. Die Lösung Griechenlands vom Osmanischen Reich, das seit dem 15. Jahrhundert die gesamte Region Südosteuropas militärisch kontrollierte, war ein bedeutender Konflikt in der europäischen Nationalstaatsbildung und erfuhr eine entsprechend starke Rezeption (vgl. Zelepos 2015). Die Geschichtsschulbücher der 1830er Jahre nahmen die Ereignisse rasch auf, wenngleich die südosteuropäische Geschichte insgesamt bis dahin keine vorrangige Stellung in den Schulbüchern gehabt hatte. Das Bildungsbürgertum und speziell der von Neuhumanismus und

3 In deutschen Geschichtsschulbüchern des Zeitraumes 1700 bis 1945 waren unter 2200 untersuchten Autoren lediglich 12 Frauen; vgl. Jacobmeyer 2011, S. 22.

4 Eine Suchwortanalyse anhand 1740 digitalisierter Lehrwerke bis 1914 ergab für „türkei“ 4282, „osmanisch* reich*“ 271, „türkisch*“ 6203 und „osmanisch*“ 816 Nennungen.

Weimarer Klassik geprägte preußische Bildungskanon wiesen der griechischen Antike große Bedeutung zu (vgl. Fuhrmann 2006, S. 86), die auch in Lehrplänen Niederschlag fand. Die griechische Unabhängigkeitsbewegung gab dem deutschen Philhellenismus weiteren Aufschwung, und so wurden die zeitgenössischen Entwicklungen in Südosteuropa neuerdings mit Spannung verfolgt.⁵ Fast unweigerlich erhielt „die Türkei“ in den philhellenischen Schwärmereien die Position des Antagonisten; sie galt auch als Verursacherin dafür, dass das zeitgenössische Griechentum in puncto Kultur und Sprache hinter den am Bild der klassischen Antike geschulten Erwartungen zurückblieb.

In den Geschichtslehrbüchern lauten die Überschriften zum Griechischen Unabhängigkeitskrieg etwa „Griechenland (der Krieg von 1821–1827)“ oder „Die Türkei (1812–1848)“ (Bumüller 1862, S. 411, 428), die Zwischentitel zu den einzelnen Textabschnitten dann „Griechenlands Freiheitskampf“ (Weber 1847, S. 774; Weber 1858, S. 373), „Abfall der Griechen von der türkischen Herrschaft 1821–1828“ (Pütz 1855, S. 121) oder „Aufstand der Griechen“ (Nösselt 1839, S. 551; Kurts 1859, S. 161; Stacke 1868, S. 264). Überwiegend vertreten die deutschen Lehrwerke eine westeuropäisch-griechische Lesart der Ereignisse; sie bezeichnen und werten die Griechische Revolution (*Ελληνική Επανάσταση*), wie die griechische Seite selbst, als *das* Ereignis für die Konstituierung des modernen Staates Griechenland, während in der osmanisch-türkischen Geschichtsschreibung *Yunan İsyanı*, der Griechische Aufstand, als unrechtmäßiges Aufbegehren gilt.⁶

Das „türkische Joch“ war ein vielrezipiertes, besonders durch Lehrbücher weiter verbreitetes Kollektivsymbol.⁷ In ihm kulminiert die dichotome Erzählstrategie der Texte: die Griechen werden unterdrückt, die Türken herrschen despotisch.⁸ Während die griechische Seite in den Kampfhandlungen als kühn und heldenhaft beschrieben wird und Taten verrichtete, „die an die Tapferkeit der alten Griechen erinnern, ja diese zum Theil noch übertreffen“ (Nösselt 1839, S. 553), galten die Türken als zügellose „Barbaren“: „Sie schäumten vor Wuth“ (Weber 1847,

5 Das Interesse mündete sogar in direkte Kontaktaufnahmen, wie ein breit rezipierter Vortrag *Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland* zeigt, den der griechische Diplomat und Historiker Konstantinos Schinas (1795–1857) 1842 auf Einladung des *Vereins deutscher Philologen und Schulmänner* hielt; vgl. Schinas 1848.

6 In den Lehrwerken wird die Referenzliteratur allerdings selten genannt, sodass nicht genau rekonstruiert werden kann, worauf jeweils rekurriert wird. Ausnahmen sind die Verweise auf *Histoire de la Révolution Grecque* (1829) von Aléxandros Soútzos und *Pragmatische Geschichte der Wiedergeburt Griechenlands* (1835) von Johann Ludwig Klüber bei Ludwig Flathe (1799–1866); vgl. Flathe 1839, S. 415.

7 Vgl. etwa Nösselt 1839, S. 551; Weber 1847, S. 774; Welter 1840, S. 264; Stacke 1868, S. 264; Schröder 1848, S. 337. Die Wendung taucht bis heute in verschiedenen Sprachen auf dem Balkan auf, z. B. im Neugriechischen und im Bulgarischen, um die Fremdherrschaft durch das Osmanische Reich zu bezeichnen.

8 Quellenbegriffe wie „Griechen“ oder „Türken“ verweisen unabhängig vom Geschlecht auf die jeweilige ethnische Gruppe und werden als diskursspezifische Termini verwendet.

S. 774) und richteten ihre Gewalt gegen „wehrlose“ Geistliche, Frauen und Männer (Flathe 1839, S. 416). Es finden sich zahllose Alterisierungen mittels abwertender Adjektive und Substantive in Erzählzusammenhängen, die brutale Kämpfe schildern; „die Türken“ sind darin „die christenfeindlichen Muhammedaner“ (Weber 1847, S. 774), „Erbfeinde der Christenheit“, die barbarisch, aggressiv und mit „Uebermuth“ (Welter 1869, S. 417) auftreten. Die Darstellungsweise geht weit über eine reine Beschreibung hinaus. Die Autoren legitimieren gewissermaßen die griechischen Befreiungsbestrebungen, sie wecken Solidarität, wenngleich die kriegesischen Auseinandersetzungen nachweislich auf beiden Seiten rücksichtslos geführt wurden.⁹ Die nicht zuletzt religiös konnotierte Dichotomisierung seit der Eroberung Konstantinopels 1453 und der Belagerung Wiens 1529 wirkte mit ihrem Einfluss auf die Identitätskonstruktion Europas, in der der Islam als Antithese fungierte, lange nach (vgl. Konrad 2010).

Neben den militärischen Gegenüberstellungen werden in den Schulbuchtexten weitere vereindeutigende Fremd- und Selbstzuschreibungen im Sinne des neuhumanistischen Bildungsdenkens vorgenommen. Emanzipation durch Bildung ist ein wiederkehrendes Narrativ besonders in der Vorgeschichte des Konflikts, wie in der *Weltgeschichte* von Tobias Gottfried Schröer (1791–1850) und Johann Christian Neudecker (1807–1866):

„Der wachsende Wohlstand und die Verbindung mit den übrigen Europäern veranlaßte unter den Griechen das rühmliche Bestreben, die Wissenschaft und Bildung, die unter dem Drucke der türkischen Regierung untergegangen war, wieder in Aufnahme zu bringen. Da zogen griechische Jünglinge auf die deutschen Universitäten, lasen dort die Schriften der alten Hellenen, hörten von den großen Thaten ihrer Stammväter und stifteten Hetären, d. i. Freundschaftsbündnisse, die anfangs nur wissenschaftliche Zwecke hatten, doch bei dem Anblicke des unglücklichen Vaterlandes bald eine politische Richtung nahmen und das Rachegefühl gegen den Erbfeind der Christenheit nährten.“ (Schröer 1848, S. 337)

Die Textstelle verweist auf das Selbstverständnis der Epoche, in der die deutsche Universität als Ort der Pflege des antiken Wissens gilt, um Kultur und Emanzipation voranzutreiben; es ist Teil der Identitätsbildung in der vorwilhelminischen Ära des „mens graeca in corpore germano“, der „hellenistische[n] Ersatzidentität“ der Deutschen (Fuhrmann 2006, S. 84 f., 86). „Die Türken“ sind darin die Feinde, nicht nur der Religion, sondern auch der Wissenschaft: „Selbst die Klöster, in denen seit lange von geschickten Geistlichen die Wissenschaften jungen Leuten mitgetheilt wurden – eine Art von Universität – wurden von Grund auf zerstört, und Lehrer und Schüler getödtet.“ (Nösselt 1859, S. 163) Vernachlässigung

⁹ Darauf, dass auf der Peloponnes Massaker an der muslimischen Bevölkerung verübt wurden, weist Zelepos 2015, Ab. 16 ff., hin.

und Verwahrlosung von Kunst und Wissenschaft galten seit dem 18. Jahrhundert als distinktes Merkmal des Osmanischen Reichs (vgl. Çırakman 2005, S. 150). In dieser Art und Weise knüpfen die Schulbücher des 19. Jahrhunderts nahtlos an diskursive Erzählstränge an, die ihren Ursprung in mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Erzählungen über „die Türken“ als „Schrecken des Abendlandes“ haben. Längst eingeleitete Reformprozesse des Osmanischen Reichs, die 1839 begonnenen *Tanzimat* mit ihren Annäherungen an die Rechtsordnung europäischer Staaten, fanden dabei allenfalls am Rande Erwähnung.

Zelevos (2015, Ab. 57 ff.) hebt drei Momente der Unvereinbarkeitserzählung hervor: Christentum vs. Islam, europäische Zivilisation vs. orientalische Barbarei, freiheitsliebende Völker vs. Despotie. Die Alterisierung wirkt zugleich als ontologische Wesensbestimmung, wie in Georg Webers (1808–1888) *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung*:

„Im geschichtlichen Leben des türkischen Volkes ist es öfters vorgekommen, daß innere Erschütterungen die sonst apathischen Orientalen zu energischer Kraftentfaltung aufrüttelten, die träge Natur und den schlummernden kriegerischen Geist zu rascher Aktion antrieben.“ (Weber 1879, S. 564)

Die „Orientalen“ werden als teilnahmslos und gleichgültig stereotypisiert; aktiv handelnd sind sie nur in kriegerischen Auseinandersetzungen – konträr zum „Eigenen“, das als betriebsam, rational und friedfertig imaginiert wurde. Damit knüpfen die Lehrbuchverfasser an Denkmuster über den „Orient“ an, wie sie Said herausgearbeitet hat (vgl. Said 2003; Polaschegg 2003); Naturalisierungen eines seltsam zeitlosen „Orients“ und des indolenten „Orientalen“ konstruieren die Region und ihre Menschen als unterwürfig und fortschrittsfeindlich, unvereinbar mit „Europa“.

In Schulbüchern ab der Reichsgründung kann dann eine allmähliche Akzentverschiebung ausgemacht werden; sie steht im Zusammenhang mit einem entscheidenden Bedeutungsverlust des Philhellenismus, der aus desillusionierenden Kulturkontakten mit den zeitgenössischen Griechen resultierte. Dies führte in der Folge auch zum Bedeutungsverlust der antiken griechischen Kultur als Bildungsmittel (vgl. Fuhrmann 2012, S. 20). Damit verloren die Ereignisse um den Unabhängigkeitskrieg an Gewicht, wenn auch seine Darstellung in Schulbüchern des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts präsent blieb und teilweise bis heute fortwirkt.

4. Imaginationen einer deutsch-türkischen Freundschaft

Zwar verblassten die beschriebenen Alterisierungen „der Türken“ und auch die Selbstvergewisserungen nicht, aber zugleich überlagerten neue historische

Entwicklungen sukzessive die ältere Wahrnehmung des Osmanischen Reichs. Im Zuge der Gründung des deutschen Nationalstaats ergaben sich diskursive Veränderungen aus einer neuen weltpolitischen Lage und aufgrund geopolitischer und außenwirtschaftlicher Interessen. Zugleich veränderte sich das Geschichtsschulbuch in seinem inhaltlichen Zuschnitt, die Nationalgeschichte wurde zur dominanten Erzählweise. Während des Ersten Weltkriegs ergänzten dann kriegsgeschichtliche Schriften für den schulischen Gebrauch, meist Ergänzungswerke von geringem Seitenumfang, die allerneuesten Kriegsereignisse und vermittelten im Geschichtsunterricht zeitnahe Beobachtungen über den Weltkrieg, der als *die* Epochengrenze schlechthin galt. Im Zusammenhang des Weltkriegs zeigen sich die diskursiven Veränderungen der Wahrnehmung der „Türken“ am offensichtlichsten, denn im späten Kaiserreich waren die deutsch-türkischen Beziehungen, neben den deutsch-englischen, das beherrschende Thema in der Öffentlichkeit (vgl. Schöllgen 1981, S. 132 f.). Gründe dafür bestanden in realpolitischem Geschehen wie der Entsendung preußischer Militärberater in die osmanische Armee, den „Orientbesuchen“ des Kaisers und deutschen Kapitalinvestitionen in den Bau der Bagdadbahn, die Fuhrmann (2012) treffend als semikoloniales Projekt einstuft. Diese Ereignisse und Entwicklungen führten zu einer Neubewertung der Beziehungen, die schließlich zum deutsch-osmanischen Militärbündnis beitrug. Das pädagogische Segment begleitete diesen Prozess seinerseits mit völkischem Nationalismus, der in Konzepten einer „nationalen Erziehung“ zum Ausdruck kam (vgl. Lohmann 2018, S. 17).

Die Geschichtsbuchpassagen zum Ersten Weltkrieg sind stark heterogen und nehmen abhängig vom Veröffentlichungszeitpunkt eine unterschiedliche Strukturierung der Ereignisse vor, etwa indem den einzelnen teilnehmenden Parteien ein eigener Abschnitt mit Erläuterungen der Vorgeschichte und des Kriegsverlaufes gewidmet wird (vgl. z. B. Franke 1915; Altmann 1915; Schoenborn, 1916; Harms 1918). Zuallererst werden die Gründe für den Weltkrieg hervorgehoben, so von Friedrich Kähler (1916), der die 18. Auflage des beliebten Lehrwerkes von Carl Julius Ploetz (1819–1881) fortführt. Kähler benennt Hintergründe und Motivlagen der feindlich gesinnten Staaten: „Konkurrenzneid und die Eifersucht Englands auf Deutschlands Kolonialmacht und Weltwirtschaft“, „Der Rachedurst Frankreichs“, „Die Eroberungspolitik der panslawistischen Partei in Rußland, die nach Westen hin Zugang zum Meer (Konstantinopel) gewinnen will“ (Ploetz/Kähler 1916, S. 487 f.). Das Deutsche Reich werde bedrängt und sei genötigt, sich rechtmäßig zu verteidigen. Nachdem jahrhundertlang das Osmanische Reich als „Erbfeind“ beschworen wurde, galt im Umfeld der Reichsgründung zunächst Frankreich, im Umfeld des Weltkriegs dann England als neuer Hauptfeind.

„Die Türkei“, die zum Bündnispartner werden sollte, steht nun in einem ganz anderen Licht. Die Darstellungen richten sich auf die Bewegung der Jungtürken, mit ihnen werden positive Vorstellungen und Hoffnungen auf „Europäisierung“ verbunden. Dazu der Lehrbuchautor und Gymnasiallehrer Heinrich Christensen

(1909, S. 70): „Inzwischen vollzog sich eine Neubelebung der Türkei von innen heraus. Es hatte sich in den gebildeten Schichten der Bevölkerung die Partei der Jungtürken gebildet, die sich die Einführung von Reformen nach dem Muster der westeuropäischen Staaten zum Ziel setzte.“ Die Türkei wird nicht mehr nur mit europäischen Maßstäben gemessen, ihre jüngste Entwicklung lässt sie vielmehr sogar als Vollenderin der Französischen Revolution erscheinen:

„Trotz allen Verfolgungen, denen die Jungtürken ausgesetzt waren, und zum Teil gerade durch die Verfolgungen gewannen sie in allen Kreisen der Bevölkerung immer neuen Zuwachs. 1909 konnten sie es wagen, von Saloniki aus eine Revolution zu veranstalten. Nach raschem Siegeszug bemächtigten sie sich der Hauptstadt, entfernten den Sultan und setzten einen neuen ein, unter dem die Reformen sofort ins Leben traten. Somit war es dem Ottomanischen Reiche beschieden, das Werk, das Frankreich 1789 begonnen, in Europa zu Ende zu führen.“ (Ebd.)

Die jungtürkische Revolution, die zur Absetzung des Sultans und zur Wiedereinführung der osmanischen Verfassung von 1876 führte, markierte, Jürgen Osterhammel (2009, S. 800) zufolge, den Auftakt eines Transformationsprozesses „von der Sultansherrschaft zum türkischen Nationalstaat“. Von den Schulbuchautoren wird das Geschehen als Eintritt in eine „europäische“ Traditionslinie gefeiert. Zwar waren die bilateralen Beziehungen bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert von Kaiser Wilhelm II. (1859–1941) und Sultan Abdülhamid II. (1842–1918) intensiviert worden, aber nun beleben sie sich in den Erzählungen um die Jungtürken neu.

In den Lehrbuchtexten wird jetzt ein Zusammenrücken von Deutschem Reich und Osmanischem Reich skizziert, das geradezu naturgemäß zum gemeinsamen Militärbündnis führt. So heißt es in Hanns Altmanns *Wie es zum Weltkrieg kam*, dass Deutschlands Feinde eine „gänzliche Auflösung der Türkei“ planten, die „nur durch Ausbruch der türkischen Revolution verhindert“ worden sei. „Im Gegensatz zu diesen auf Auflösung der Türkei bedachten Völkern“ sei für Deutschland die Erhaltung des Osmanischen Reichs eine „Notwendigkeit“ (Altmann 1915, S. 21). Konstatiert werden sich ähnelnde Lagen beider Staaten und gemeinsame Feinde.

Theodor Franke konstruiert in seinem *Praktischen Lehrbuch der Deutschen Geschichte* eine jahrhundertelange historische Entwicklung hin zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“: „Schon Friedrich der Große stand zur Türkei in guten Beziehungen; hatten doch beide in Rußland denselben Feind. Bismarck pflegte auch die türkische Freundschaft“ (Franke 1915, S. 185). Friedrich II. wird als zentrale Figur der preußisch-deutschen Nationalgeschichte inszeniert; tatsächlich unterhielt er diplomatische Beziehungen zum Osmanischen Reich und schloss einen ersten Freundschaftsvertrag. Aber die Darstellung ist stark überhöht, ein nachhaltiges Bündnis kam nie zustande; das Verhältnis zum Osmanischen Reich war, wie dargestellt, noch weitgehend von turkophoben

Positionen geprägt. Der später als heroischer Reichseiniger gefeierte Bismarck war an weiteren Annäherungen nicht interessiert, obgleich man in Russland einen gemeinsamen Feind hatte. Die historische Linie wird dennoch bis in die zeitgenössische Gegenwart weitergezogen, in der ein vorläufiger Höhepunkt der Beziehungen gesehen wurde:

„Kaiser Wilhelm II. hat den Wert der Freundschaft mit der Türkei von Anfang an hoch geschätzt. Darum besuchte er kurz nach der Thronbesteigung den Sultan und pflegte die Freundschaft mit ihm sorgfältig. [...] Des Kaisers Reise nach Jerusalem und Damaskus diente auch dazu, die Freundschaft mit der Türkei zu befestigen.“ (Franke 1915, S. 185)

Die Besuche des Kaisers (1889, 1898) galten als Eckpfeiler der Verbundenheit miteinander. Mit dieser Erzählung wurde eine Tradition gestiftet, die im schulischen Kontext an die nachfolgende Generation herangetragen wurde. Koschorke sieht in derartigen Gründungs- und Anfangserzählungen die Konstruktion von Geschehen am Werk, um Denken und Handeln zukunftsgerichtet zu beeinflussen: „Sie geben dem kollektiven Imaginären eine Fassung und unterlegen ihm ein nachträgliches Fundament. Damit entscheiden sie zugleich über die Grenzen dessen, was innerhalb einer Kultur erzählt, symbolisiert oder überhaupt wahrgenommen werden kann.“ (Koschorke 2007, S. 12) Im pädagogischen Segment wurde diese Stiftung einer Tradition, die auch in anderen Medien stattfand, nach Kräften unterstützt.¹⁰

Insgesamt wird die Vorgeschichte des Weltkriegs als eine Zeit des Umschwungs wahrgenommen und das Osmanische Reich fortan zumeist positiv dargestellt. Dieser Diskurswandel spielte sich ab vor dem Hintergrund der imperialistischen Pläne des Deutschen Reichs zur Erschließung der Türkei mittels einer Landbrücke „von Berlin bis Bagdad“ als gemeinsames Wirtschaftsgebiet unter deutscher Hegemonie. Entsprechende Pläne werden vereinzelt auch in Lehrbüchern wie etwa der kriegsgeschichtlichen Schrift *Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf* des Kreisschulinspektors Heinrich Schoenborn angesprochen:

„Für Deutschland und Österreich hingegen ist es von höchster Bedeutung, daß die Türkei bestehen bleibt und zu rechter Blüte gelangt. Diese beiden Reiche, zusammen mit der Türkei, können ein einheitliches Wirtschaftsgebiet bilden von der Nordsee bis zum Indischen Ozean. Eins würde durch das andere gewinnen und gedeihen. Das wissen alle drei, und das schafft eine zuverlässige Freundschaft. Deshalb trat die Türkei im Weltkriege auf unsre Seite.“ (Schoenborn 1916, S. 22)

10 Wie die Freundschaft massenmedial propagiert wurde, zeigt eindrucksvoll der dreißigminütige Film über den dritten Besuch 1917, *Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten* (1917), der in Lichtspieltheatern einer großen Zuschauerschaft präsentiert wurde.

Dass die territoriale Integrität und politische Stabilität des Osmanischen Reichs für das Deutsche Reich von großer ökonomischer Bedeutung waren, sprechen einzelne Schulbuchtexte offen an. Bei einer Niederlage „der Türkei“ wäre „der Weg nach dem Orient auf immer gesperrt“ und das Weltmachtstreben des Deutschen Reichs gefährdet: „Der türkische Krieg ward zum deutschen Krieg; Deutschlands zukünftige Weltstellung stand auf dem Spiel.“ (*Verlauf des Weltkrieges* 1918, S. 21 f.) Die deutschen weltpolitischen Aspirationen galten als unmittelbar abhängig vom Fortbestand „der Türkei“.

5. Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurden Schlaglichter auf den diskursiven Wandel der Wahrnehmungen des Osmanischen Reichs, „der Türkei“ und „der Türken“ in deutschen Geschichtsschulbüchern gerichtet. Die Veränderungen des pädagogischen Wissens korrespondieren dabei durchaus mit den Analysen anderen Quellenmaterials (vgl. Çırakman 2005; Konrad 2010; Adanır 2021). Die betrachteten historischen Zusammenhänge sind heutzutage weitgehend vergessen, wenngleich sie unmittelbar mit der deutsch-türkischen Geschichte verbunden sind, auf Generationen von Schüler:innen einwirkten und nachhaltig Denkweisen prägten. Die Wissensbestände der Schulbuchdarstellungen sind erwartungsgemäß nicht rein deskriptiv, sondern weisen Wertungen auf, die Alterisierungen und Selbstvergewisserungen enthalten.

Die Beschreibungen der verschiedenen historischen Abschnitte weisen Semantiken des Fremden und pejorative Ontologisierungen ebenso auf wie positive Zuschreibungen und Umdeutungen, vor allem während des Ersten Weltkriegs. Zu zeigen war, dass die Narrative des 19. und frühen 20. Jahrhunderts unterschiedlichste Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei enthielten: von der Abgrenzung und Alterisierung des „Orients“ bis zur Konstruktion einer Freundschaft auf Grundlage gemeinsamer Wirtschaftsinteressen. An der Konstruktion und Tradierung des jeweiligen Wissens beteiligten sich deutsche Schulbuchautoren jedes Mal lebhaft.

Der Blick auf aktuelle Bestandsaufnahmen von Historischer Bildungsforschung und pädagogischer Historiographie belegt, dass postkolonial ausgerichtete Untersuchungen zur Geschichte von Erziehung und Bildung weiterhin nur eine marginale Stellung einnehmen. Wie neuere Überblicksdarstellungen wie *Historische Bildungsforschung* (Kluchert/Horn 2021) oder das *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte* (Matthes/Kesper-Biermann 2021) zeigen, wird das Erkenntnispotenzial postkolonialer Theorie für bildungshistorische Untersuchungen nach wie vor wenig genutzt noch wird sie gar als eigenständiges Paradigma begriffen, wenngleich immer mal wieder Forschungsergebnisse erscheinen, die dem Feld zuzuordnen sind. Postkolonial angelegte Studien etwa zur

Perzeptionsforschung können jedoch erhellende Beiträge zu Genese und Wandel stereotypischer und rassistischer Denk- und Sprechweisen leisten, die in der Gegenwart fortwirken. Transnationale und verflechtungsgeschichtliche Zugriffe können unter Einbezug von in der Forschung bisher als randständig betrachteten Regionen und ethnischen Gruppen eine historiographische Neuakzentuierung vorantreiben und zur Dekonstruktion von Hegemonialbeziehungen beitragen. Sie bereiten einer perspektivisch adäquaten Erforschung von Erziehung und Bildung den Weg, deren Ergebnisse den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Postkolonialismus bereichern.

Quellen und Literaturverzeichnis

Quellen

- Albrecht, Franz Heinrich Josef (1846): Weltgeschichte. Ein Lehrbuch sowohl für zum Selbstunterricht als für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. 1. Theil. Mainz: Leske.
- Altmann, Hanns (1915): Wie es zum Weltkrieg kam. Ein Überblick über seine Vorgeschichte und Ursachen zur Einführung in das geschichtliche Verständnis der Gegenwart für Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Belehrung für jedermann. Leipzig: Teubner.
- Bumüller, Johannes (1862): Die Weltgeschichte. Ein Lehrbuch für Mittelschulen und zum Selbstunterricht. Dritter Theil: Die neue Zeit. 5. Auflage Freiburg: Herder.
- Christensen, Heinrich (1909): Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. Leipzig: Hirt.
- Der Verlauf des Weltkrieges bis zum Januar 1918. Mit vier Kartenskizzen. Leipzig: R. Voigtländers Verlag (1918).
- Flathe, Ludwig (1839): Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten und zum Selbstunterrichte Gebildeter. Leipzig: Gebhardt & Reisland 1839.
- Franke, Theodor (1915): Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. Der Weltkrieg. Leipzig: Wunderlich.
- Harms, Heinrich (1918): Kurze Übersicht über den Verlauf des Weltkriegs. Leipzig: List & von Bresendorf.
- Kurts, Friedrich (1859): Nösselt's Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen sowie zum Selbstunterricht für reifere Jünglinge. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Dritter Theil. Neuere Geschichte. Leipzig: Fleischer.
- Nösselt, Friedrich (1839): Lehrbuch der Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. Theil 3. 2. Auflage Leipzig: Fleischer.
- Ploetz, Carl; Kähler, Friedrich (1916): Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte. 18. Aufl. Leipzig: A. G. Ploetz.
- Pütz, Wilhelm (1855): Grundriß der Geographie und Geschichte der alten, mittleren und neueren Zeit. Dritte Abtheilung: Die neuere Zeit. 7. Auflage. Koblenz: Bädeler.
- Schinas, Konstantinos Dimitrios (1848): Ueber den jetzigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in Griechenland. In: Verhandlungen der fünften Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Ulm 1842. Ulm: Wagner'sche Verlags-Buchhandlung und Buchdruckerei, S. 163–181.
- Schoenborn, Heinrich (1916): Des Weltkriegs Ursprung und Verlauf. Leipzig: Teubner.
- Schröer, Tobias Gottfried (1848): Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht. Theil 3. 3. Auflage bearbeitet von Christian Gotthold Neudecker. Leipzig: Brandstetter.
- Stacke, Ludwig (1868): Die Weltgeschichte für höhere Töchterschulen und den Privatunterricht. Geschichte der neueren Zeit. Theil 3. 2. Auflage bearbeitet von Heinrich Cassian. Mainz: Kunze.

- Weber, Georg (1847): Lehrbuch der Weltgeschichte: mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen, und einem Abriß der deutschen Literaturgeschichte als Anhang für höhere Schulanstalten und zur Selbstbelehrung. 2. Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Weber, Georg (1858): Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Ein Lehrbuch für mittlere Gymnasialklassen, für höhere Bürger- und Realschulen, für Töchter Schulen und Privatanstalten. 5. verbesserte Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Weber, Georg (1879): Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 17. Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Welter, Theodor Bernhard (1840): Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und höhere Bürgerschule. Geschichte der neueren und neuesten Zeit. 4. Auflage. Münster: Copenrath.

Literatur

- Adanir, Fikret (2021): Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann, Ingrid/Böttcher, Julika (Hrsg.): Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik und Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23–42.
- Castro Varela, Maria do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessel, Fabian/Plößler, Melanie (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Çırakman, Aslı (2005): From the „Terror of the World“ to the „Sick Man of Europe“. European Images of Ottoman Empire and Society from the Sixteenth Century to the Nineteenth. New York: Peter Lang.
- Der Kaiser bei unseren türkischen Verbündeten. Dokumentarfilm 1917, /www.filmothek.bundesarchiv.de/video/565699?set_lang=de (Abfrage: 19.06.2023).
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (Hrsg.) (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.
- Fuhrmann, Malte (2006): Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918. Frankfurt: Campus.
- Fuhrmann, Malte (2012): Deutschlands Abenteurer im Orient. Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Schöning, Claus/Çalik, Ramazan / Bayraktar, Hatice (Hrsg.): Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Berlin: Klaus Schwarz, S. 10–33.
- Gencer, Mustafa (2002): Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT.
- Hellmank, Timm Gerd (2023): Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“ – Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Jacobmeyer, Wolfgang (2011): Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945: Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1. Berlin: LIT.
- Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter et al. (Hrsg.) (2021): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Konrad, Felix (2010): Von der ‚Türkengefahr‘ zu Exotismus und Orientalismus: Der Islam als Antithese Europas (1453–1914)? In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO). Mainz, ieg-ego.eu/konradf-2010-de (Abfrage: 07.06.2023).
- Koschorke, Albrecht (2007): Zur Logik kultureller Gründungserzählungen. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 2, S. 5–12.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt, New York: Campus.
- Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken: eine Foucault'sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.

- Lohmann, Ingrid (2018): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang, S. 15–59.
- Matthes, Eva / Kesper-Biermann, Sylvia et al. (Hrsg.) (2021): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Osterhammel, Jürgen (2009): Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: C. H. Beck.
- Polaschegg, Andrea (2005): Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert. Berlin: De Gruyter.
- Said, Edward W. (2003): Orientalism: Western Conceptions of the Orient. London: Penguin Modern Classics.
- Schöllgen, Gregor (1981): „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelm II. in zeitgenössischen Darstellungen. In: Saeculum 32.2, S. 130–145.
- Schönig, Claus (2012): Zum Geleit. In: Schönig, Claus/Çalik, Ramazan/Bayraktar, Hatice (Hrsg.): Türkisch-Deutsche Beziehungen: Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Berlin: Klaus Schwarz, S. 7–8.
- Zelevos, Ioannis (2015): Griechischer Unabhängigkeitskrieg (1821–1832). In: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte (IEG) (Hrsg.): Europäische Geschichte Online (EGO). Mainz, ieg-ego.eu/de/threads/europaeische-medien/europaeische-medienereignisse/ioannis-zelevos-griechischer-unabhaengigkeitskrieg-1821-1829 (Abfrage: 19.06.2023).