

Beschreibung des Vorhabens – Projektantrag – Neuantrag

Prof. Dr. Ingrid Lohmann, Universität Hamburg (UHH)

Das Wissen über „Türken“ und die „Türkei“ in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839 – 1945

1 Stand der Forschung und eigene Vorarbeiten

Gegenstand des Vorhabens ist die Analyse des Wissens über „Türken“ und die „Türkei“ in Pädagogik und Lehrerschaft in Deutschland und des diskursiven Wandels dieses Wissens zwischen 1839 und 1945. Konstituiert wurde es in Lehrbüchern für den schulischen Unterricht, in Schulblättern der Provinzialverwaltungen, in Lehrerzeitschriften, die der Selbstverständigung des Berufsstandes dienten, sowie in pädagogischen Zeitschriften und Nachschlagewerken. Zusammen mit Beiträgen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen entstand daraus ein „Diskurs“ (Foucault) im Sinne eines historisch spezifischen, mit Machtverhältnissen verschränkten Wissens- und Sagbarkeitsraumes. Im Zentrum der Analyse stehen folgende Fragestellungen: Erstens, wie waren Schulmänner, Pädagogen und Lehrer an der Konstituierung, Strukturierung und Änderung des Wissens über „Türken“ und „Türkei“ beteiligt? Zweitens, auf welche Weise nahmen sie dabei themenspezifisch auch auf andere Wissensgebiete und angrenzende Diskurse Bezug? Drittens, wie änderten sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums Stellung und Funktion des pädagogischen Segments in diesem Diskurs?

Der Türken- und Türkeidiskurs, heute ein vergessenes Kapitel der Pädagogikgeschichte, erstreckte sich über verschiedene gesellschaftliche Bereiche. Um die Spezifik der Beiträge aus dem pädagogischen Feld identifizieren zu können, ist deshalb mit zu untersuchen, wie dieses sich auf andere „Diskursebenen“ – Wissenschaft, Regierung und Verwaltung, Politik und Massenmedien, Wirtschaft und Geschäftsleben als den sozialen Orten, von denen aus gesprochen oder geschrieben wurde (vgl. Wrana et al. 2014, 104f.) – bezog. Zu diesem Zweck werden themenspezifische Beiträge aus Wissensbereichen wie Geographie, Geschichte, Philologie und Orientalistik, daneben politische Stellungnahmen und Artikel aus Tageszeitungen sowie aus Verbandsorganen unterschiedlicher Provenienz herangezogen.

Anfangs- und Enddatum des vorgesehenen Untersuchungszeitraums bilden historische Ereignisse, die den „diskursiven Wandel“ (vgl. Landwehr 2010) des Wissens über „Türken“ und „Türkei“ in Deutschland nachhaltig beeinflussten. 1839 begann die Ära der *Tanzimat* (Pl.; arab. Anordnungen, Neuordnung), eine Reformphase im Osmanischen Reich, die bis zum Inkrafttreten der ersten Verfassung 1876 reichte. Unsere Analyse setzt bei den Anfängen der *deutschen Rezeption* der Tanzimat ein, und sie schließt rund ein Jahrhundert später mit der durch verschiedene Faktoren herbeigeführten Stagnation der pädagogischen Wissensproduktion über „Türken“ und die „Türkei“, die sich, so unsere vorläufige Annahme, in den 1940er Jahren abzeichnet. Wir untersuchen den Diskursverlauf in Deutschland bis zum Ende der Regierung Mustafa Kemal Atatürks im Jahre 1938 und zu den ersten Regierungsjahren İsmet İnönüs beziehungsweise bis zum Ende der NS-Zeit und des Zweiten Weltkriegs.

Dass somit ein vergleichsweise langer Untersuchungszeitraum ins Auge gefasst ist, hängt mit einer spezifischen Annahme Foucaults zusammen, an dessen Auffassung von „Diskurs“ oder „diskursiver Formation“ wir allgemein anknüpfen (vgl. 2.3). Demnach gilt es zu erklären, aus welcher neuen (Problem-) Konstellation heraus in einer Gesellschaft eine neue symbolische Ordnung entsteht und wie Brüche oder Diskontinuitäten in Diskursen zustandekommen. Bezogen auf unsere Thematik: Es ist erklärungsbedürftig, wie und warum gegenüber dem aus der frühen Neuzeit überkommenen Bild von den Türken als „Schrecken des Abendlandes“ eine Neukonstruktion des Wissens stattfand, aus welchen Gründen es zu einer Intensivierung des Türken- und Türkeidiskurses kam und schließlich, wie und warum dieser Diskurs zu einem Stillstand kam.

Die geplante Untersuchung konzentriert sich auf den semantischen Gehalt und Wandel in den Wissenskonstruktionen selbst. Außer Betracht bleibt die Ebene der performativen Praxis des Unterrichts an deutschen

Schulen. Eine solche Untersuchung wäre etwa auf der Grundlage von Schüleraufsätzen zwar prinzipiell möglich, wie die Äußerung eines diskursbeteiligten Schulmanns nahelegt, der sich auf einschlägige Aufgabenstellungen im „Aufsatzbuch“ einer Mädchenschule beruft (vgl. Lohmann et al. 2013, 763). Entsprechende Quellensammlungen fehlen jedoch bisher.

Thematisch im engeren Sinne an unser Vorhaben angrenzende erziehungs- und bildungshistorische Untersuchungen gibt es bislang nicht. Dennoch können wir in mehrfacher Hinsicht an den gegebenen Stand der Forschung anknüpfen:

1) *Lehr- bzw. Schulbücher*, eine der hauptsächlichen Quellenarten unseres Vorhabens, sind in der Historischen Bildungsforschung auch international seit Längerem als Quellen anerkannt (vgl. die Schriftenreihe *Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* der 1997 gegründeten *Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung*, IGsBi; eine Übersicht der bisher erschienenen Titel findet sich unter <<http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/paedagogik/igschub/publikationen/>>; vgl. auch Fuchs 2014). Lehr- und Schulbücher ordnen und strukturieren das Wissen einer historischen Epoche zu bestimmten Sachgebieten und zielen darauf, stabile Deutungsmuster und Weltwahrnehmungen zu erzeugen und im „Alltagswissen“ zu verankern. Auf ihrer Grundlage können semantische Füllungen des elaborierten Wissens themenspezifisch ebenso rekonstruiert werden wie elementarkulturelle Bedeutungsverschiebungen. Wenn also die Frage ansteht, „auf welche Weise und mit welchen Mitteln über etwas gesprochen wird, das den Anspruch erheben kann, der Sphäre des Wissens... zuzugehören“ (Landwehr 2008, 102), dann sind Lehrbuchanalysen das Mittel der Wahl.

Speziell für Geschichtsschulbücher hat Jacobmeyer (2011) gezeigt, wie sie anhand ihrer Vorworte, Auflagen, Publikationsorte und so weiter für eine historische Diskursanalyse fruchtbar gemacht werden können. Am Beispiel erfolgreicher Geographie- und Geschichtslehrbücher für höhere Schulen in Preußen legt Kreuzsch (2008) dar, wie sich zwischen 1837 und 1880 erste staatliche Steuerungsmaßnahmen herausbildeten, die schließlich in die Diskussion um das Monopol des Staates bei der Schulbuchzulassung mündeten. Solche Vorgänge sind für die Frage der mit „Wissen“ verschränkten Machtverhältnisse naheliegenderweise besonders beachtenswert. Das Gleiche gilt für Lehn (2008), der am Beispiel von Schulatlanten für den Geschichtsunterricht ebenfalls die Praxis der staatlichen Schulbuchzulassungen, unter anderem in Bayern, sowie das Ende des Streits zwischen Kirche und Staat über die diesbezügliche Oberhoheit untersucht, ferner bildungspolitische Vorgaben, Konzeption sowie Intention von Verfassern, Herausgebern und Verlagen anhand einer Auswahl der wichtigsten dieser Lehrwerke bis (soweit für uns von Interesse) in die Zeit des NS-Regimes.

An diese Analysen können wir anknüpfen (vgl. 2.3.2 und 2.3.3). Informativ und anregend sind für uns an dieser Stelle auch Untersuchungen, die sich mit gegenseitigen Imaginationen von „Türken“ und „Deutschen“ sowie der Darstellung deutsch-türkischer Beziehungen in Schulbüchern von heute befassen (vgl. Abali 1993, Çukurova/ Aslan 2012, Dawidowski 2012).

2) *Zeitungen und Zeitschriften* sind eine weitere bevorzugte Quellenart für historische Diskursanalysen. Während Lehrbücher ihren Gegenstand in dem aus Sicht des Autors oder der staatlichen Behörden gewünschten Wissenszuschnitt präsentieren, sind Zeitungen und Zeitschriften meist expliziter mit anderen Diskursebenen – Wirtschaft, Politik, Massenmedien – gekoppelt. Die Auseinandersetzung darum, wie „Wissen“ (neu) geordnet, strukturiert und semantisch gefüllt werden soll, ist hier stärker in Bewegung und wird oft auch kontrovers geführt, wodurch sowohl das Spektrum des Sagbaren und Wissbaren als auch die Grenzen des Diskurses plastisch hervortreten. Die von uns vorgesehene Rekonstruktion des Türken- und Türkeidiskurses zieht historische Zeitungen und Zeitschriften zu diesem Zweck nicht anders heran als eine gegenwartsbezogene medienwissenschaftlich-empirische Rezeptionsforschung, wenn sie „den Kontext der Rezeption, deren Einbettung in die Strukturen von Alltag, Gesellschaft, Kultur und Macht“ (Gehrau 2008, 342) in den Blick nimmt.

3) Für unsere Fragestellung ist noch ein zusätzlicher Aspekt relevant, nämlich wie *Zirkulation und Austausch* von Wissen zwischen den verschiedenen Diskursebenen stattfinden. Hier können wir auf Ergebnisse

der Transferforschung zurückgreifen. So hat Mayer anhand von Zeitungen und Zeitschriften, die als wichtige mediale Vermittler für den Austausch pädagogischer Ideen und Konzepte schon ab 1800 zunehmend Verbreitung fanden, beispielhaft aufgezeigt, dass eine in einem spezifischen Kontext entstandene Thematik beim Transfer in einen anderen Kontext nicht einfach unverändert zirkuliert: Vielmehr wird sie dem jeweils anderen Kontext und den dort geltenden Normen und Wertvorstellungen entsprechend transformiert, hinsichtlich der für wünschenswert erachteten „Aussagen“ erweitert oder auch begrenzt (vgl. Mayer 2014, Caruso et al. 2014, Lohmann 2014). Die Perspektive der Transferforschung ist für uns gerade wegen der Fokussierung auf Pädagogik und Lehrerschaft von Bedeutung, denn für pädagogische Zwecke wird, um die gewünschten Aneignungseffekte zu erzeugen, „Wissen“ quasi *immer* re-konfiguriert, wenn es aus anderen Bereichen transferiert wird.

4) Anschlüsse bestehen in unserem Vorhaben außerdem zur *transnationalen und transkulturellen Verflechtungsgeschichte*, die – wenn auch nicht im Hinblick auf *deutsch-türkische* Verflechtungen – in jüngster Zeit auch in der Historischen Bildungsforschung aufgegriffen worden ist. Untersuchungen von Verflechtungsbeziehungen setzen meist bei einer postkolonialen Kritik an Eurozentrismus und nationalstaatlicher Fixierung der Geschichtsschreibung an; sie wenden ein, dass sich Nationen und Kulturen eben nicht allein aus eigenen Traditionen, sondern wesentlich auch durch Verflechtung, Transfer und den sich daraus ergebenden Rückwirkungen konstituieren (vgl. Budde et al. 2006, Conrad/Osterhammel 2006, Fuchs/Lüth 2008, Möller/Wischmeyer 2013, Mayer 2017). Als Untersuchungsgegenstände werden lokale, nationale und internationale Beziehungen in den Blick genommen, in welcher Nationalstaaten, internationale und zwischenstaatliche Organisationen sowie Netzwerke koexistieren (vgl. Rodogno et al. 2014). Patel hält fest, dass transnationale Geschichte mehr ist als „eine zusätzliche Ebene, die sich wie in einem Zwiebelmodell zwischen die lokale, regionale und nationale Geschichte einerseits und die globale andererseits schieben ließe“: Vielmehr kann sie „das Lokale direkt mit dem Übernationalen oder Transkontinentalen verbinden“ (Patel 2010, 8) – mit dem Ergebnis, dass „dem dominanten Territorialitätsprinzip der historischen Wissensorganisation eine bedeutungsvolle Alternative gegenübergestellt“ ist (ebd., 10). Für uns konkretisiert sich dieser Aspekt der Debatte darin, exemplarisch *Rückwirkungen* deutsch-türkischer Verflechtungen, unter anderem auch auf lokaler Ebene (Berlin, Hamburg; vgl. Köse 2016), zu untersuchen. Dabei beziehen wir ergänzend Hinweise zur Erforschung von *Netzwerken in der Historischen Bildungsforschung* ein (vgl. Hoffmann-Ocon 2013, auch Düring et al. 2016).

Conrad et al. (2013) kritisieren die einseitige Präferenz bestimmter Ansätze der *Post-Colonial Studies* für kulturgeschichtliche Analysen auf Kosten der Berücksichtigung ökonomisch-materieller Bedingungen, etwa im Gefolge von Edwards Saids grundlegender Untersuchung des Orientdiskurses (vgl. Said 1979). Mit ähnlicher Stoßrichtung stellen Beiträge in Schmidt-Haberkamp (2011) fest, dass schon Said selbst den europäischen Orientdiskurs homogenisiert und Unterschiede zwischen den orientalistischen Wissenschaften verschiedener westeuropäischer Länder übermäßig einebnet. Wenn auch nach wie vor eine anregende Lektüre, um den Blick für ‚westliches‘ Hegemoniegebaren zu öffnen, so liefert Said für den unser Vorhaben berührenden Funktionswandel der deutschen Orientalistik im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert (vgl. 2.3.1) doch ein zu grobes Modell.

Zwar geht es in dem hier skizzierten Vorhaben nicht um Beziehungen zwischen einem europäischen Land und seinen Kolonien – das Deutsche Reich und das Osmanische Reich, später die Türkische Republik, standen nicht in Kolonialverhältnissen zueinander, weshalb deren Beziehungen in entsprechenden Untersuchungen auch meist außen vor bleiben. Gleichwohl ist es gerade im Hinblick auf den historischen Verlauf des Türken- und Türkeidiskurses unerlässlich, die geopolitischen und Wirtschaftsbeziehungen beider Länder mit in den Blick zu nehmen, zumal sie im deutschen pädagogischen Diskurs selbst häufig und explizit als Referenzgröße zur Sprache gebracht wurden. Wir untersuchen selbst zwar keine Verflechtungsbeziehungen der beiden Länder im engeren Sinne, aber unter der für unser Vorhaben spezifischen Perspektive doch deren *Rückwirkungen* auf den deutschen Türken- und Türkeidiskurs.

5) Ergänzend sind *Befunde zur deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte* aus den benachbarten Geschichts- und Kulturwissenschaften zur Kenntnis zu nehmen, denn sie liefern Informationen zu Kontexten

des Türken- und Türkeidiskurses und insbesondere zur Einordnung der in unseren Quellenkorpora vorfindlichen diskursiven Konstruktionen, nicht zuletzt unter faktographischen Aspekten: Auf welche tatsächlichen historischen Ereignisse und Entwicklungen im anderen Land konnten die Akteure im pädagogischen Feld überhaupt Bezug nehmen? Welche Effekte in der pädagogischen Wissenskonstruktion zum Thema „Türken“ und „Türkei“ zeigen sich infolge zunehmender Verflechtung der beiden Länder?

a) *Deutscher Bund und Kaiserreich* – Gestützt auf neuere Darstellungen und Interpretationen der Reformverläufe im Osmanischen Reich stellt sich uns bei der Rekonstruktion des Diskursgeschehens im historischen Verlauf eine Reihe von Fragen, die quellennah beantwortet werden müssen: Wie gestaltete sich der Türken- und Türkeidiskurs im pädagogischen Segment, als sich im Zuge der auf Nationsbildung zielenden Reformbemühungen des Osmanischen Reichs ab Mitte des 19. Jahrhunderts die deutschen Interessen differenzierten und intensivierten? (Vgl. Reinkowski 2005, Somel 2001, Kürsat 2003, Cebeci 2010, Schönig et al. 2012) So beschreibt Reinkowski etwa den Balanceakt der osmanischen Regierung zwischen dem Erhalt traditioneller Ordnungsmuster einerseits und dem Bemühen um Säkularisierung und Liberalisierung durch Adaption europäischer politischer Konzepte andererseits, der auf deutscher Seite in Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Massenmedien aufmerksam verfolgt wurde. Auf welche Weise beteiligten sich Schulmänner, Pädagogen und Lehrerschaft daran?

Die Reformbestrebungen im Osmanischen Reich in der Ära der Tanzimat – auf den Gebieten des Rechts, der Verwaltung, des Militärs und des Schulwesens, bis zur ersten Verfassung des Osmanischen Reichs (1839-1876) – sowie unter der Herrschaft Sultan Abdülhamids II. (1878-1908) sind in Umrissen bei Gencer (2002a, b), ausführlich auch bei Kreiser (2008) dargestellt. Es wurde eine Beamtenschicht herangebildet, die die Modernisierungspläne der Zentralregierung unterstützen und unter den ethnisch und religiös heterogenen Bevölkerungen des Osmanischen Reichs staatstreue Gesinnungen verbreiten sollte. Wie wurde dies im deutschen pädagogischen Diskurs aufgenommen, wie wurden diese Vorgänge rezipiert? Alternativ zur Annahme einer angestrebten „Verwestlichung“ weisen Islamoğlu und Keyder (1979) sowie Keyder (1987) mit Rekurs auf Wallerstein darauf hin, dass sich das Osmanische Reich aufgrund seiner hohen Staatsverschuldung gezwungen sah, als Land der *Peripherie* in das kapitalistische Weltsystem eingebunden zu werden, dessen *Zentrum* England und Frankreich bildeten (vgl. Wallerstein 1986 ff., Hall 1994). Im wilhelminischen Kaiserreich kamen als Kreditgeber auch deutsche Banken hinzu. In welcher Form finden diese historischen Vorgänge diskursiven Widerhall in unseren Quellenkorpora?

Die weitere Ausprägung der geopolitischen und Wirtschaftsinteressen Deutschlands wurde zu einem bedeutenden Kontext des Türken- und Türkeidiskurses. Die Firma Krupp beispielsweise hatte schon 1835 mit dem Aufbau ihrer Auslandsgeschäfte mit der Hohen Pforte begonnen; 1873 machte ein von dort ergangener Millionenauftrag von sich reden, und kurz vor dem Ersten Weltkrieg erhielt Krupp von der osmanischen Regierung einen Exportauftrag „von wahrhaft überwältigenden Dimensionen“ (Menne 1937, 297), dessen Ausführung allerdings von England, Russland und Frankreich verhindert wurde. Alkan (2003) untersucht dieses Geschehen anhand der deutschen Presse zwischen 1890 und 1909. Für uns schließt sich daran die Frage an, ob und wie Schulmänner, Pädagogen und Lehrerschaft die damit verbundenen (beziehungsweise unterbundenen) wirtschaftlichen Zukunftsaussichten des Deutschen Kaiserreichs mit der Artikulation eigener Interessen und Perspektiven verbanden.

Ab 1906 konzipierte die Reichsregierung ihre Außenpolitik gegenüber der Regierung in Konstantinopel als eine Kombination aus Wirtschafts- und Kulturpolitik. Kloosterhuis (1994) zeichnet in diesem Zusammenhang die Rolle der 1914 gegründeten *Deutsch-Türkischen Vereinigung* (DTV) nach, die im Zusammenspiel mit der wenig später gegründeten *Türkisch-Deutschen Vereinigung* (TDV) unter anderem deutsche pädagogische Einrichtungen in Adana und Konstantinopel förderte. Er zeigt auf, welcher Stellenwert bei der Umsetzung der kultur- und wirtschaftspolitischen Bestrebungen der DTV den deutschen Auslandsvereinen zukam: Gestützt durch die reformerischen Vorstellungen der jungtürkischen Gruppierung und flankiert von deutschen Schulmännern und Publizisten in Konstantinopel brachten sie Geldmittel für kulturelle Aktionen im Osmanischen Reich auf. Mit ihnen kooperierten die deutschen Regierungsstellen, um die Beziehungen zum Deutschland im Ausland, die auswärtige Pressepolitik und das deutsche Auslandsschulwesen zu fördern. Farah (1993)

hat die Rolle der 1908-1918 in Konstantinopel erschienenen Zeitung *Osmanischer Lloyd* untersucht, die eine wichtige Quelle deutscher Massenmedien für die Verbreitung von Kenntnissen und Haltungen zu den Entwicklungen in der Spätphase des Osmanischen Reichs war. Welche Effekte zeitigte der in deutschen Tageszeitungen dadurch verstärkte Publizitätsaufschwung im pädagogischen Diskurs? Wurde Berichten von Schulmännern, die im deutschen Auslandsschulwesen tätig waren, in der hiesigen „pädagogischen Presse“ besondere Aufmerksamkeit zuteil, und schrieb man DTV-nahen Akteuren zeitweilig herausgehobene Funktionen zu? (Vgl. Schult 2014, zum Begriff der pädagogischen Presse Killmann 1907, Ziegler 1907)

Von besonderem Interesse für unser Vorhaben ist Fuhrmann (2006 und 2012). Er analysiert die deutsche Orientpolitik zwischen 1851 und 1918 auf Basis der Annahme, dass die imperialistischen Interessen des Deutschen Reichs im östlichen Mittelmeerraum eine Art Kompensation für den als unzureichend empfundenen Kolonialbesitz in Afrika darstellten. Fuhrmann zeigt die aus dem deutschen Hegemoniestreben in dieser Region entsprungenen symbolischen und praktischen Bemächtigungsstrategien auf, die das Ziel hatten, die Bewohner auf eine „höhere Kulturstufe“ zu bringen: durch Ackerbau- und Handelskolonien, Bergbauunternehmen, Bahnbau, Errichtung von Schulen, Kirchen und Waisenhäusern sowie durch archäologische Ausgrabungen. Das Interesse der ab 1908 politisch dominierenden Jungtürken am Bündnis mit dem Kaiserreich bestand im Import von Modernisierungswissen für den Aufbau eines modernen Nationalstaats, das der wilhelminischen Reichsregierung in der Einflussnahme auf die „neue Türkei“ und deren Gestaltung zum eigenen semi-kolonialen Vorteil (vgl. auch Kreuzer 2012, 95ff., Loth 2014). Wir untersuchen, wie deutsche Schulmänner, Pädagogen und Lehrerschaft – hierunter ab 1900 verstärkt auch Lehrerinnen – sich am entsprechenden Diskurs beteiligten und dabei ihr spezifisches fachliches und berufliches Leistungsvermögen herausstrichen.

b) *Weimarer Republik und NS-Zeit* – Im Anschluss an die Forschungsergebnisse von Mangold-Will (2013) und Riedel (2012) ist festzustellen, dass in den Jahren 1923/24 auch in der deutschen Pädagogik ein neuer Abschnitt des Türken- und Türkeidiskurses begann. In dieser Zeit wurde die Erste Türkische Republik gegründet, und die von den Siegermächten des Ersten Weltkriegs zunächst komplett unterbundenen deutsch-türkischen Beziehungen in Diplomatie, Vereinswesen, Bildungspolitik sowie deutsch-türkischen Netzwerken wurden wieder aufgenommen. Weimarer Republik und Türkische Republik hatten, so Mangold-Will, nicht nur die Erfahrung der Niederlage im Krieg und der von den Großmächten diktierten Reparationsverträge gemeinsam, sondern namhafte Kreise beider Länder teilten auch die ablehnende Haltung gegenüber bestimmten Elementen der Moderne. Welche Positionen nahmen die Akteure im deutschen pädagogischen Feld dabei ein? Die für die Weimarer Zeit aufgewiesene historische Entwicklung setzte sich während des NS-Regimes fort: Unter Ausblendung etlicher nicht in dessen Bild passender Elemente radikalisierte der Nationalsozialismus, wie Ihrig (2013) gezeigt hat, die Ansicht von der Vorbildfunktion der kemalistischen Modernisierung; noch vor Mussolini wurde Mustafa Kemal zum Rollenmodell für Hitlers Selbstverständnis als Führer (vgl. auch Benatar 1998). Auch hier schließt sich für uns die Frage nach entsprechenden Beiträgen und Effekten im pädagogischen Diskurssegment an.

6) *Bezug zu angrenzenden Diskursen* – Islam-Narrative waren mit dem Türken- und Türkeidiskurs im Untersuchungszeitraum mal mehr, mal weniger verschränkt. Hier können wir auf vorliegende Untersuchungen zurückgreifen: Jonker/Thobani (2009) und Jonker (2013) vergleichen Erzählungen über den Islam bzw. über „Muslime, Heiden und Juden“ in historischen Schulbüchern „mit Darstellungen des Eigenen“ und rekonstruieren „die Werdungsprozesse der christlich-europäischen Selbstbeschreibung“ (GEI 2011). Das zugrunde liegende Projekt des *Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung* fragte am Beispiel deutscher, österreichischer und niederländischer Schulgeschichtsbücher, „wie Muslime zu Anderen gemacht wurden und welche Grenzziehung dabei erfolgte, inwiefern die Islam-Erzählungen zur Stabilisierung des Eigenen beitrugen“ und welchen Wandel sie erfuhren.

Auch der Orient-Diskurs ist nicht deckungsgleich mit dem Türken- bzw. Türkeidiskurs. Ein Datum, das diesen für eine Zeitlang besonders deutlich aus dem Orientdiskurs und dem Islamdiskurs heraushob, war die Berliner Afrika-Konferenz 1884/85. Seither konzipierte die deutsche Reichsregierung die Territorien des Osmanischen Reichs im östlichen und südöstlichen Mittelmeerraum nicht als potentielle Kolonialgebiete, son-

dem als Regionen auswärtiger Handels- und Wirtschaftsbeziehungen mit vielversprechendem Potential (vgl. Becker 1914 und 1916). Kopplungs- und Entkopplungsbezüge zu diesen beiden angrenzenden Diskursen sind für uns hochgradig aufschlussreich; wir untersuchen sie in den vorgesehenen Lehrbuchanalysen, außerdem etwa anhand der *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* sowie bestimmter Sprecherpositionen (vgl. 2.3).

7) Zu unseren *eigenen Vorarbeiten* gehört der Artikel über Türken- und Türkeibilder in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930 (Lohmann et al. 2013, vgl. 1.1 und Anlage). Darin haben wir auf der Basis von Beiträgen in pädagogischen Zeitschriften und Nachschlagewerken, die die *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF, Berlin) online zur Verfügung stellt, in Umrissen skizziert, welche Bilder sich deutsche PädagogInnen im Untersuchungszeitraum von Türken und der Türkei machten, wie überkommene Stereotype fortwirkten und neue hervortraten. Im Mittelpunkt stehen Ansichten aus deutscher Pädagogik und Lehrerschaft über das türkische Schulwesen sowie über die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit der Türken und der Türkei zu Europa. Der Beitrag verschafft einen Überblick darüber, wie sich entsprechende Aussagen im Zuge sich verändernder geopolitischer Interessen Deutschlands wandelten, beleuchtet exemplarisch, wie die pädagogische Presse Hand in Hand ging mit Massenmedien, und gibt Hinweise darauf, dass deutsche PädagogInnen im wilhelminischen Kaiserreich professionelles Selbstbewusstsein aus dem Vergleich ‚ihres‘ Schulwesens mit dem als rückständig wahrgenommenen des Osmanischen Reichs zu ziehen begannen: Verbunden mit einer Spielart imperialer Zivilisierungsmission entwickelten sie, parallel zum wachsenden Interesse des deutschen Kaiserreichs an Wirtschaftsbeziehungen mit dem Osmanischen Reich, pädagogisches Interesse an der Reform des „türkischen“ Bildungswesens, bis hin zur beruflichen Tätigkeit vor Ort. Dieser Artikel weist bereits grundlegende Zusammenhänge auf; sie müssen jedoch in einen weiteren theoretischen Rahmen gestellt, detaillierter analysiert und zu diesem Zweck besonders von der Materialgrundlage her breiter untermauert werden. Seither haben wir

- a) unsere Kenntnisse des Forschungsstandes zu den verschiedenen Aspekten des Vorhabens vertieft,
- b) das Quellenkorpus um thematisch einschlägige, im pädagogischen Diskurs rezipierte politische Schriften, autobiografische Darstellungen sowie Artikel aus Massenmedien ergänzt,
- c) mittels zweier mehrwöchiger Rechercheaufenthalte in der BBF unseren Bestand an nicht digital verfügbaren Artikeln aus Lehrerzeitungen und pädagogischen Zeitschriften bedeutend aufgestockt; der erfasste Bestand beläuft sich derzeit auf rund 400 thematisch einschlägige Artikel, von Abhandlungen bis zu Kurzmitteilungen, davon etwa die Hälfte in Lehrerzeitungen (Bearbeitung: Julika Böttcher),
- d) die teils digital verfügbaren, teils vor Ort zu recherchierenden Sammlungen des *Georg Eckert Instituts für internationale Schulbuchforschung* (GEI, Braunschweig) im Hinblick auf Durchführbarkeit und Ertragsaussichten der vorgesehenen Lehrbuchanalysen erkundet,
- e) das Vorhaben auf der *International Standing Conference for the History of Education*, ISCHE 37, im Juni 2015 an der Universität Istanbul vorgestellt (vgl. 1.1 und Anlage) und den Kontakt zu türkischen KollegInnen vertieft, die zu verwandten Themen arbeiten,
- f) uns im Rahmen turnusmäßiger Treffen der Arbeitsgruppe (vgl. 5) über inhaltliche Fragen und die methodische Herangehensweise im Vorhaben weiter verständigt; derzeit diskutieren wir im Anschluss an Mayer (2014 und 2017) über Differenzen zwischen transkultureller und intrakultureller Zirkulation von Wissen,
- g) die diskursive Ausgangslage um 1839 rekonstruiert, und zwar anhand von einschlägigen Artikeln in Lexika und Enzyklopädien, von für das 19. Jahrhundert wegweisenden Darstellungen zur Geographie und Geschichtsschreibung (Büsching, Ranke), von Reisebeschreibungen sowie von europaweit diskutierten Schriften europäischer Autoren, die einige Jahre im Umfeld der Pforte tätig gewesen waren (Toderini, de Tott, Moltke und andere) (Bearbeitung: Antragstellerin).

Last not least haben wir uns mit dem auffälligen Übergewicht an wortwörtlichen Bezugnahmen auf die „Türkei“ in den Quellenkorpora befasst. In der digitalen Sammlung „der größten Rezensionsorgane und Literaturzeitschriften der deutschen Aufklärung und folgender Perioden“ (vgl. DigLib) beispielsweise übersteigt die Zahl der Nennungen der Titel-/Schlagworte *türkisch** (124) und *türke** (384) die der Nennungen von os-

*man?isch** (12) und *osmane** (23) bei Weitem. Ein ähnliches quantitatives Verhältnis zeigt sich bei den online verfügbaren pädagogischen Zeitschriften und Nachschlagewerken der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (vgl. BBF), desgleichen in den Volltext-durchsuchbaren Sammlungen von Geschichtsschulbüchern vor 1871 (895 vs. 6.566) und des Kaiserreichs (1.401 vs. 18.300) des *Georg Eckert Instituts* (vgl. GEI). Es handelt sich aus unserer Sicht um ein Diskursmerkmal, das den Stellenwert der Kollektivsymbole „Türken“ und „Türkei“, aber auch den ihres Bedeutungswandels unterstreicht, denn nicht nur in der Pädagogik erhielten sich die aus der Zeit der „Türkenkriege“ erwachsenen Stereotype teilweise bis ins 19. Jahrhundert. Im Zuge dieser Vorarbeit ließen sich die Befunde der Forschungsliteratur aus angrenzenden Disziplinen (die sich ihrerseits mit pädagogischen Quellentexten regelmäßig nicht befasst oder sie nicht als solche identifiziert) vorläufig bestätigen: Gerade auch im pädagogischen Schrifttum traten neben die aus der frühen Neuzeit überkommenen Stereotype allmählich andere, differenziertere Bilder; wurde auf der Grundlage von Berichten europäischer Gesandter bei der Hohen Pforte oder reisender Gelehrter zunehmend auch *säkulares* Wissen (über Geschichte und Geographie des Osmanischen Reichs, seine Bevölkerungen, Religionen und Sitten) konstituiert; erhielten kultur- und wirtschaftspolitische Perspektiven schon ab Mitte des 19. Jahrhunderts einen wachsenden Stellenwert. Der „Türkei“ – nicht nur auf der Schlagwortebene, auch in den Quellentexten selbst ist weit öfter von dieser als vom Osmanischen Reich die Rede – kam dabei weiterhin eine spezifische Rolle für die Selbstkonstruktion Europas zu. Sie figurierte anfangs überwiegend *jenseits*, ab Mitte des 19. Jahrhunderts auch in Deutschland jedoch mehr und mehr *diesseits* der Scheidelinie zwischen Eigenem und Fremdem. Das Zustandekommen dieser auffälligen Transformation ist für unser Vorhaben von zentralem Interesse (Bearbeitung: Antragstellerin).

Und noch ein Umstand fordert unser Interesse gerade am Türken- und Türkeitema heraus: Das Kollektivsymbol „Türkei“ spielte im deutschen Diskurs, auch im pädagogischen, eine ebenso große Rolle wie die Vereinigten Staaten von Amerika. Beide liegen in der genannten Datenbank zahlenmäßig gleichauf, das Titel-/Schlagwort „Türkei“ mit 162, „Amerika“ mit 163 Nennungen (vgl. DigLib). Amerika-Bezüge sind in der deutschen Pädagogikgeschichte jedoch schon häufig thematisiert worden (vgl. exemplarisch Zymek 1975, Koinzer 2006, Overhoff 2007, Drewek et al. 2010). England und Frankreich – die beiden Hauptgegner des Deutschen Reichs bei dessen Streben nach imperialistischer Vormachtstellung – vereinigen zwar deutlich mehr Nennungen auf sich als die „Türkei“, aber auch sie sind etwa in der historisch vergleichenden Schulbuchforschung schon recht gut untersucht (vgl. Schopf 1990, Schlegel 1993, Neumann 2004, Raddatz 2006, Budke 2013). Demgegenüber kommt der Türken- und Türkeidiskurs in der pädagogischen Historiographie bislang so gut wie gar nicht vor.

1.1 Projektbezogene Publikationen

Lohmann, I., B. Begemann, J. Böttcher, M. Claas et al. (2013). Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.4, 751-772; DOI <[10.1007/s11618-013-0448-3](https://doi.org/10.1007/s11618-013-0448-3)> (vgl. Anlage).

Lohmann, I. (2014). Vom Versuch, die europäische Aufklärung nach Aschenas zu importieren. In: *Naphtali Herz Wessely, Worte des Friedens und der Wahrheit. Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung*, hrsg., eingeleitet und kommentiert. ([Jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland](#) Bd. 8) Münster, New York, 16-48.

Lohmann, I. & J. Böttcher (2015). Changing Images of ‘Turks’ and ‘Turkey’ – Self-Conceptions of German Educationists as Agents of Nation-Building in Imperial Germany and the Ottoman Empire. Paper presented at the *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 37): Culture and Education*, University of Istanbul, June 24-27, <<https://www.academia.edu/13590924/>> (vgl. Anlage).

2 Ziele und Arbeitsprogramm

2.1 Voraussichtliche Gesamtdauer des Projekts

30 Monate

2.2 Ziele

Ziel des Vorhabens ist die Analyse des Türken- und Türkeidiskurses zwischen 1839 und 1945 mit Fokus auf dem Wandel der pädagogischen Wissenskonstruktionen: Untersucht werden die historisch spezifischen, sich im Untersuchungszeitraum mehrfach ändernden Konstituierungsbedingungen, Strukturen, semantischen Zuschreibungen sowie Grenzen des pädagogischen Wissens über „Türken“ und die „Türkei“, die themenspezifischen Kopplungsbeziehungen zwischen der pädagogischen und anderen Diskursebenen sowie die Funktion des Türken- und Türkeidiskurses im Selbstverständnis von Schulmännern, Pädagogen und Lehrerschaft. Da zwischen VolksschullehrerInnen und der Lehrerschaft des höheren Schulwesens deutliche institutionelle und Statusdifferenzen bestanden, ist das Augenmerk zugleich auf die funktionale Arbeitsteilung zwischen einer mehr elaborierten, „gebildeten“, „intellektuellen“ und einer mehr elementaren, „alltäglichen“, „populären“ Dimension der in Rede stehenden Wissenskonstruktion zu richten (vgl. Link 2006, 417). Zu diesem Zweck besteht im Vorhaben, das sich auf die Lehrerschaft des mittleren und höheren Schulwesens konzentriert, eine enge Kooperation mit Julika Böttcher (vgl. 4.1.1 und 5), die in ihrem laufenden Promotionsprojekt für die Epoche des Deutschen Kaiserreichs den Türkeidiskurs anhand von Lehrerzeitungen untersucht, die überwiegend in der Volksschullehrerschaft rezipiert wurden.

Den Aspekt der mit Wissensteilungen verbundenen Machtfragen untersuchen wir daneben mittels exemplarischer Analysen der Sprecherpositionen ausgewählter Akteure – Autoren und Verleger von Lehr- und Schulbüchern, Gesandte bei der Hohen Pforte, HerausgeberInnen von Zeitschriften, Mitglieder der *Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* (DMG) – und ihrer Netzwerke in Bildungspolitik und -verwaltung, Universitäts- und Schulwesen. Wir erwarten hiervon nicht zuletzt weiteren Aufschluss über die sich im Verlauf des Türken- und Türkeidiskurses ändernde Stellung und Funktion des pädagogischen Diskurssegments: Nach unserer vorläufigen Annahme verlor dieses an Zentralität zum einen durch die ab 1890 gezogene Scheidelinie zwischen Schulmännern und Universitätsgelehrten der Philologie (vgl. Keiner/Tenorth 1981, 205), zum anderen durch den Ausschluss nichtpädagogischer Autoren aus pädagogischen Fachzeitschriften ab 1933 (vgl. Horn 2003, 14), was die Effekte der von anderer Seite betriebenen Verlagerung des Orientdiskurses aus der (Schulmänner-) Philologie in die (universitäre) Orientalistik verstärkte und zum Stillstand der pädagogischen Wissensproduktion über Türken und die Türkei beitrug.

Nicht zuletzt zielt das Vorhaben mit der Rekonstruktion des Türken- und Türkeidiskurses auf ein vergessenes oder verdrängtes Kapitel der Geschichte der Pädagogik in Deutschland, ein Vergessen, das unter anderem die bemerkenswerte Geschichtslosigkeit der vormaligen sogenannten Ausländerpädagogik mitbewirkte.

2.3 Arbeitsprogramm inkl. vorgesehener Untersuchungsmethoden

Vorgesehen ist die Gliederung der Untersuchung in drei Teilstudien. Die erste Teilstudie (vgl. 2.3.1) umfasst den gesamten Untersuchungszeitraum, die zweite Teilstudie (vgl. 2.3.2) die Lehr- und Schulbuchentwicklung zwischen 1839 und 1918, die dritte Teilstudie (vgl. 2.3.3) die zwischen 1919 und 1945. Die Untersuchung beginnt mit den Anfängen der Rezeption der Tanzimat auf deutscher Seite (vgl. etwa Petermann/ Ramis 1842) und betrachtet zuletzt die Phase der Stagnation des Türken- und Türkeidiskurses im pädagogischen Segment in den 1940er Jahren.

Die Tanzimat brachten unter anderem die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht sowie die Schaffung rechtlicher Voraussetzungen für die Gleichstellung von Nichtmuslimen und Muslimen im osmanischen Vielvölkerreich mit sich und sahen Regelungen für die Sicherheit des persönlichen Eigentums im bürgerlich-rechtlichen Sinne vor. Sie galten als Schritt zur Annäherung des Osmanischen Reichs an die europäischen National- und Verfassungsstaaten. Dass die Tanzimat im deutschen Türken- und Türkeidiskurs obendrein durch Vergleich mit der Ära der preußischen Reformen nach Jena und Auerstedt, in der Pädagogik speziell mit der Humboldt'schen Bildungsreform geadelt wurden, ist ein hochinteressantes Diskurselement, das einen vielversprechenden Ausgangspunkt darstellt.

Die wichtigsten Quellenarten für die geplante Analyse sind zum einen Lehrerzeitungen, pädagogische beziehungsweise philologische (Fach-)Zeitschriften und Nachschlagewerke, zum anderen Lehrbücher für den

Schulgebrauch. Daneben werden Biographien und politische Schriften einzelner diskursrelevanter Akteure herangezogen. Übergreifende Fragestellungen bei der Quellenauswertung sind:

1. Was verstand man im pädagogischen Diskurs des 19. und 20. Jahrhunderts unter „Türken“ und der „Türkei“, lange bevor es diese als politische Entität im heutigen Sinne gab, während gleichzeitig vom „Osmanischen Reich“ vergleichsweise wenig die Rede war? Wie entwickelten sich die mehrfachen semantischen Verschiebungen und Wendungen von „den Türken als Schrecken des Abendlandes“ über die Türken als „Preußen des Orients“ bis hin zu Atatürks Türkei als „Vorbild“ für Deutschland im Hinblick auf Säkularisierung, Homogenisierung und nationalstaatliche Modernisierung? Welche diskursinternen Faktoren (neben historischen Ereignissen wie dem Tod Atatürks, dem Ende des Nationalsozialismus und der Neuordnung der internationalen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg) führten den Wandel sowie schließlich die Stagnation in der Wissensproduktion, den Stillstand in der Generierung von (neuem) Wissen über „Türken“ und „Türkei“ im pädagogischen Diskurssegment herbei, der sich gegen Ende des Untersuchungszeitraums abzeichnet?
2. Um die geographische Komponente des Konstrukts „Türkei“ mit einzubeziehen, ist nach geopolitischen Bezügen zu fragen, wie sie Osterhammel (1998, 392) als „in fiktionaler Literatur und in Historiographie, in Ökonomie und politischer Theorie verborgene Raumbilder“ fasst. In unseren Quellenkorpora scheinen sie auf, lange bevor das imperiale Streben des Deutschen Reichs nach den südöstlich in und von Europa gelegenen Regionen eine unübersehbare Tatsache geworden war. Welche Rolle spielte die symbolische Repräsentation der „Türkei“ in der Selbstimagination Deutschlands als Teil des „modernen Weltsystems“ (Wallersteiner) mit seinen dynamischen Beziehungen zwischen Handels- beziehungsweise Kapitalzentren, Peripherien und externen Zonen, bei denen es um den Zugriff auf Ressourcen geht, und wie fungierte darin der pädagogische Diskurs?
3. Da sich in der pädagogischen Presse immer wieder Übernahmen (von ganzen Artikeln bis zu kurzen Notizen) aus Massenmedien finden, stellt sich die Frage nach der Spezifik des *pädagogischen* Wissens über „Türken“ und „Türkei“: Wie wurden im pädagogischen Diskurssegment die diversen Umbrüche im Türken- und Türkeidiskurs verarbeitet, die auf den Ebenen der Politik, der Wirtschaft und der Massenmedien zum Ausdruck kamen? Auf welche Weise fanden veränderte Konstellationen im Verhältnis Deutschlands zum Osmanischen Reich beziehungsweise der Türkei Niederschlag in den Wissenskonstruktionen? Erbrachte die Berufung auf „Bildung“ dem pädagogischen Diskurs eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber anderen Diskursebenen oder verblieb er in deren Schlepptau?

Den methodischen Rahmen für die Untersuchung bilden in weiterem Sinne auf Foucault rekurrierende Ansätze historischer Wissens- bzw. Diskursanalyse – je nach Quellenlage und Präferenz der BearbeiterInnen mit größerer Nähe zur Begriffs- und Ideengeschichte, Wissenssoziologie oder Linguistik, Kollektivsymbol- sowie Narrativanalyse. Dabei verstehen wir Diskursanalyse mit Busse (2000) als empirisch-historische, deskriptiv *und* analytisch verfahrenende Wissensanalyse. Gegenstände entsprechender Untersuchungen sind die *Genese* („Genealogie“) des gesellschaftlichen Wissens, hier über „Türken“ und die „Türkei“, seine Konstituierungsbedingungen und historischen Bezüge, die Bedingungen der Möglichkeit der Produktion der regelhaft vorkommenden Aussagen des Diskurses und nicht zuletzt dessen Grenzen im Sinne des zu einem gegebenen Zeitpunkt Unwissbaren und Unsagbaren (vgl. Landwehr 2008, 91ff.). Wie alle Diskurse oder „diskursiven Formationen“ im Foucault'schen Sinne war auch der Türken- und Türkeidiskurs ein Gebilde aus Wissen und Macht („Macht-Wissen-Komplex“): ein Mittel der Ordnung der Welt, welches „Wirklichkeiten hervor(bringt)“ (ebd., 92). Wenn „Wissen“ – verstanden als „das, wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann“ (Wrana et al. 2014, 440) – unauflöslich mit Machtaspekten verknüpft ist, dann rücken „Sprecherpositionen“ ins Blickfeld: Wer spricht, von welchen institutionellen Orten aus und mit welchem Effekt? (Vgl. Jäger/Jäger 2007, Wrana et al. 2014, 394.) Dabei folgen wir Füssel und Neu (2010), die mit Rekurs auf Bourdieu die *Akteure* gegenüber Foucault wieder stärker in die Diskursanalyse aufnehmen.

Ohne quellennahe Textinterpretation kommt keine historische Diskursanalyse aus. Im Unterschied zur traditionellen Hermeneutik, die hinter die Erscheinungen gelangen will, um deren vermeintlichen eigentlichen

Sinn freizulegen (vgl. Landwehr 2008, 91f.), nutzen wir hermeneutisch-interpretative Verfahren, um diskursive Ereignisse, Emergenzen und häufige Wiederholungen von Signifikanten jenseits von „Autorschaft“ und „Höhenkammliteratur“ (Reichardt 2003) zu identifizieren (für die rechnergestützte Identifizierung einschlägiger Passagen in Schulbüchern auch empirisch-quantitative Verfahren). Dabei schließen wir uns Busses Differenzierung zwischen Oberflächensemantik und Tiefensemantik an: Jene richtet sich auf thematisch spezifische, intendierte und explizierte Aussagen einer Epoche, diese legt nicht-intendierte, womöglich nicht bewusste, aber analytisch rekonstruierbare Kontextualisierungen („Bedeutungssysteme“) der Epoche frei (vgl. Busse 2000). Eine ähnliche Herangehensweise besteht in der Analyse von „Kollektivsymbolen“ und „Narrativen“ – elementaren Erzählformen von kulturell verbreiteten, mit „Sinn“ aufgeladenen „Bildern“, mit denen der Türken- und Türkeidiskurs gespickt war. Methodische Hinweise dazu, wie sie in den Wissenskonstruktionen aufgespürt werden können, finden sich bei Link (2006) sowie bei Herman und Vervaeck (2007), im Hinblick auf das Verhältnis von „self“ und „other“ speziell bei Fludernik (2007).

Als heuristisches Modell dient uns Jürgen Links (2006) Unterscheidung zwischen a) *Spezialdiskursen* wie den (Einzel-) Wissenschaften, die auf institutionalisierter Basis spezielles Wissen generieren, b) *Interdiskursen* als gegenläufigen, entdifferenzierenden Wissensbereichen, die zwischen den Spezialitäten vermitteln und Brücken schlagen, wie die Pädagogik, und c) *Elementardiskursen*, in denen dominante interdiskursive Komplexe in re-kombinierter Form die Elementarkultur („Alltagswissen“) bestimmen.

Die beiden geplanten Teilstudien auf der Basis von *Lehrbüchern für den Schulgebrauch* (vgl. 2.3.2 und 2.3.3) machen sich diese Unterscheidung zunutze, indem sie rekonstruieren, wie – überwiegend durch Schulmänner mit universitärer Vorbildung, nicht durch Universitätsgelehrte – fachliches Spezialwissen in die Logik der Aneignung transferiert wurde und welche (Um-) Deutung „Türken“ und „Türkei“ dabei durch Kombination mit narrativen oder kollektivsymbolischen Elementen erfuhren.

Quer dazu konzentriert sich die geplante Teilstudie auf der Basis von *Zeitungen und Zeitschriften* (vgl. 2.3.1) auf die Kopplung des pädagogischen Interdiskurses einerseits mit den Spezialdiskursen über „Türken“ und „Türkei“ in Philologie und Orientalistik, andererseits mit massenmedial vermittelten Diskursbeiträgen aus Politik und Wirtschaft. Alle Teilstudien zielen mithin auf die Erforschung der Art und Weise, wie im pädagogischen Diskurs Wissen über „Türken“ und „Türkei“ unter Einbezug der Beiträge anderweitiger Spezial- und Interdiskurse im Hinblick auf die Formung des Elementardiskurses konfiguriert wurde.

2.3.1 Teilstudie 1

Der Türken- und Türkeidiskurs in Zeitungen, pädagogischen und philologischen Zeitschriften sowie Nachschlagewerken 1839-1945

Untersucht werden Türken- und Türkeikonstruktionen in Lehrerzeitungen des mittleren und höheren Schulwesens sowie in pädagogischen Zeitschriften, wie *Pädagogische Revue* (1840-1858), *Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik* (1831-1854, Neue Folge *Jahrbücher für Philologie und Pädagogik* 1855-1897), *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* (ab 1884, zuerst *Die Lehrerin in Schule und Haus*, bis 1923), *Neue Bahnen. Reform-Zeitschrift für Erziehung und Unterricht* (ab 1890, später Zeitschrift des NS-Lehrerbundes, bis 1938), *Das humanistische Gymnasium* (1890-1936/42), *Die Deutsche Schule* (1908/9-1945), *Deutsches Philologen-Blatt* (1912-1935), *Pädagogische Rundschau* (1924-1943), *Zeitschrift für deutsche Bildung* (1925-1943), *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (1932-1934), umbenannt in *Internationale Zeitschrift für Erziehung* (1935-1944), sowie weitere Zeitschriften des NS-Lehrerbundes (ab 1929; vgl. Datenbank der *Forschungsstelle NS-Pädagogik*, Frankfurt am Main), ferner pädagogische Nachschlagewerke und Konversationslexika, politische Schriften sowie Erinnerungen vormaliger pädagogischer Experten an ihre Zeit in der Türkei (vgl. Schmidt/Boelitz 1927/28, Schmidt 1956).

Zu rekonstruieren sind die diskursiven Kopplungen mit Massenmedien wie *Allgemeine Zeitung* (gegr. 1798), *Kölnische Zeitung* (gegr. 1805/1814), *Frankfurter Zeitung* (gegr. 1856), *Berliner Tageblatt* (gegr. 1872), *Osmannischer Lloyd* (1908-1918), ferner mit *Preußische Staats-Zeitung* und ihrem Beiblatt *Magazin für die Literatur des Auslandes* (1832-1880), mit der in Hamburg erschienenen *Deutschen Levante-Zeitung* (1910-

1918), mit Berichten über deutsche ‚Kolonien‘ und Schulen in Konstantinopel sowie das Auslandsschulwesen im Osmanischen Reich und in der Türkei (vgl. Dietrich 1998, Meseçi Giorgetti 2014).

Besonderes Interesse gilt der Entwicklung des Türken- und Türkeidiskurses in der *Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* (DMG) als (partiellem) Schulmänner-Netzwerk, zu analysieren anhand der *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* (ZDMG, ab 1848) und von *Der Islam – Zeitschrift für Geschichte und Kultur des islamischen Orients* (ab 1910). Die DMG ging aus der 1837 gegründeten *Versammlung der Philologen und Schulmänner* hervor und verstand sich ausdrücklich nicht nur als Gelehrten-, sondern auch als Schulmänner-Netzwerk. Abhandlungen und Rezensionen in der ZDMG unterstreichen häufig und explizit die Funktion der Pädagogik als Kunst des Fassbar- und Verständlichmachens gelehrten Wissens. 1849 hatte die DMG 253 Mitglieder: Direktoren höherer Schulen, Oberlehrer, Studien-, Kirchen- und Konsistorialräte, Pfarrer und Rabbiner, Juristen, deutsche und ottomanische Gesandte, Bibliothekare und Buchhändler, Privatgelehrte und Universitätsprofessoren der Philologie, speziell der „morgenländischen Sprachen“, der Theologie und anderer Fächer; etliche Mitglieder waren aus dem Ausland. Innerhalb der DMG ging es nicht zuletzt um mit der Zuständigkeit für Spezialwissen verbundene Statusfragen (vgl. ZDMG 1860, Bd. 14, 149). Unter anderem soll analysiert werden, wie sich die um 1890 zu verzeichnende Trennung zwischen Philologen an Gymnasien und an Universitäten (vgl. Bispinck 2011) auf das pädagogische Segment des Türken- und Türkeidiskurses auswirkte.

Untersucht werden Sprecherpositionen im Türken- und Türkeidiskurs etwa am Beispiel von Georg Rosen (1820-1891), DMG-Mitglied und preußischer Gesandter in Konstantinopel, und Carl Heinrich Becker (1876-1933). Becker rief 1910 *Der Islam* als weitere DMG-Fachzeitschrift ins Leben, um die Vorherrschaft der Philologen in der DMG zu brechen (vgl. Ammann 2003, 75). Wir rekonstruieren die Auswirkungen auf die pädagogische Wissensproduktion zu „Türken“ und „Türkei“, und zwar bis in die 1940er Jahre, als in *Der Islam* zuletzt die Sprachreform in der Türkischen Republik behandelt wurde (vgl. Duda 1942) – eine Thematik, die in früheren Diskursphasen immer auch pädagogisch konnotiert gewesen wäre. Es stellt sich die Frage, ob infolge der Verschiebung der Verhältnisse zwischen Philologie und Orientalistik Wissenskonstruktionen aus dem Türken- und Türkeidiskurs im *pädagogischen* Feld überhaupt noch weiter verhandelt wurden oder ob sie hier in dem Maße stagnierten, wie die Schulmänner-Philologie nicht mehr dafür sorgte und warb, das entsprechende Spezialwissen für die „höhere Bildung“ aufzubereiten. Dazu kam noch ein weiterer Faktor. Weder unter Kemal Atatürk noch unter İsmet İnönü ließ sich die türkische Regierung davon abbringen, zahlreichen vom NS-Regime als ‚jüdisch‘ markierten oder aufgrund ihrer antifaschistischen Einstellung missliebigen Wissenschaftlern Exil zu gewähren und sie für die Modernisierung speziell des Hochschulbereichs in Anspruch zu nehmen. Entsprechende Bemühungen, unter anderem seitens der türkischen Niederlassung des NS-Lehrerbundes, blieben vergeblich, was die Frage aufwirft, ob nicht auch dieser Vorgang zum Stillstand des Türken- und Türkeidiskurses beitrug.

Bearbeitung: Antragstellerin

2.3.2 Teilstudie 2

Der Wissenswandel über „Türken“ und „die Türkei“ in Schulbüchern: Neukonstruktionen 1839-1918

Ziel der zweiten Teilstudie ist die Rekonstruktion des Entwicklungswandels der Kollektivsymbole und Narrative „Türken“ und „Türkei“ in Lehrbüchern für den Schulgebrauch zwischen 1839 und 1918. Untersucht werden einschlägige Lemmata und ihr semantisches Umfeld einschließlich der Frage, welcher Terminus für die Bezeichnung des fremden Territoriums jeweils mit welchen Konnotationen verwendet wurde. Anhand eines Vergleichs von Schulbüchern für niedere beziehungsweise für mittlere und höhere Schulen ist außerdem zu prüfen, ob und inwiefern sich die Unterscheidung zwischen elementarer und elaborierter Kultur (vgl. Link 2006) in schulformspezifischen Varianten der Türken- und Türkeibilder zeigt.

Hauptsächliche Quellen sind die Sammlungen digitalisierter Lehrwerke des *Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung* (die Ziffern in Klammern geben die Anzahl digitalisierter Werke an, Stand: Juli 2015; vgl. GEI): *Geographieschulbücher vor 1871* (256) und *Geographieschulbücher Kaiserreich* (951), *Ge-*

schichtsschulbücher vor 1871 (470) und *Geschichtsschulbücher Kaiserreich* (2158), *Realienbücher vor 1871* (216) und *Realienbücher Kaiserreich* (252), *Geographieatlanten* (118) sowie *Geschichtsatlanten* (53), *Fibeln vor 1871* (54), *Lesebücher vor 1871* (19) und *Lesebücher Kaiserreich* (133), *Politikschulbücher vor 1871* (11), *Politikschulbücher Kaiserreich* (108) sowie *Religionsschulbücher vor 1871* (7).

Für ihre Untersuchung wird auf eine Anregung Reichardts (2003) zurückgegriffen, der für die historische Diskurssemantik vorschlägt, Lexikometrie, Begriffsgeschichte und Wortfelduntersuchungen bis hin zur Analyse zentraler Sätze zu nutzen. Vorgesehen ist zu diesem Zweck eine Kombination quantitativer und qualitativer Analysen der themenspezifischen Schulbucheinträge, um semantische Haupt- und Nebenströme wie auch diskursiven Wandel und Brüche zu identifizieren. Besonders wird zu beachten sein, ob und wie die veränderte Interessenlage beider Reiche und ihre dichter werdenden Verflechtungsbeziehungen in den Untersuchungszeiträumen 1839-1870 und 1871-1918 (vgl. Fuhrmann 2007) darin Niederschlag fanden. Zwar ist schon ab Mitte des 19. Jahrhunderts die wachsende Aufmerksamkeit sinnfällig, die die Tanzimat-Ära bei Lehrbuchautoren beziehungsweise in der deutschen Lehrerschaft nach sich zog; jedoch intensivierten sich nach der Gründung des Deutschen Reichs, speziell nach dem Regierungsantritt Kaiser Wilhelms II. und der Entlassung Bismarcks, auch die Effekte der zunehmenden politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zum Osmanischen Reich auf den pädagogischen Diskurs nochmals merklich. Untersucht werden soll, ob und wie sich diese Diskursintensivierung speziell in Schulbüchern ablesen lässt.

Da die Lehrwerke in den genannten Sammlungen digital vorliegen, lassen sich Verfahren der *Digital Humanities* einsetzen. Die frei im Internet verfügbare Software *AntConc* des Linguisten Laurence Anthony wie auch die an der Universität Hamburg entwickelte *Computer Aided Textual Markup & Analysis* (CATMA) dienen der vergleichenden Analyse von Korpora (zum Beispiel mittels Erstellung von Wortlisten nach Häufigkeit oder von Schlüsselwortlisten). Mit ihrer Hilfe können semantische Verschiebungen in den Einträgen zwischen den Quellenkorpora „vor 1871“ und „Kaiserreich“ identifiziert werden (das *Georg-Eckert-Institut* stellt uns zu diesem Zweck die txt-Fassungen der Digitalisate zur Verfügung; Zusage von Eckhard Fuchs). Das Gleiche gilt für die Rekonstruktion semantischer Differenzen zwischen den Fächern, für die Unterstützung bei der Zuordnung der Lehrbücher zu Schulformen und -stufen, der Ermittlung häufig vorkommender Autoren und Verlage, der Auflagenzahl und so weiter. Neben der themenspezifischen Analyse der Oberflächensemantik erfolgt in einem zweiten Schritt die für die inhaltlich-qualitative Auswertung und Interpretation notwendige Kontextualisierung mittels tiefensemantischer Analyse unter Einschluss von Vorworten, Aspekten wie Sprecherposition des Autors, regionalem sowie konfessionellem Bezug und anderes mehr (vgl. Jacobmeyer 2013).

Bearbeitung: wiMi 1

2.3.3 Teilstudie 3

Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern zwischen Wissenszuwachs und Stagnation 1919-1945

Ziel der dritten Teilstudie ist die Rekonstruktion des Wandels der Türken- und Türkeibilder im pädagogischen Diskurssegment während der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Zwischen 1919 und 1945 wandelten sich die politischen Positionen der deutschen Regierung gegenüber dem ehemaligen Bündnispartner mehrfach. Das in Deutschland lange gehegte Selbstverständnis zivilisatorischer Dominanz gegenüber der Türkei, an dessen Zustandekommen Pädagogik und Lehrerschaft keinen geringen Anteil hatten, wurde nachhaltig erschüttert, als es nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg der Türkei (nicht aber Deutschland) gelang, sich vom Nachkriegsdiktat der Besatzungsmächte zu befreien (vgl. Mangold-Will 2013, Kieser 2005). Andererseits riefen bereits in der Weimarer Republik die säkularisierungspolitischen Maßnahmen der kemalistischen Türkei in nationalistischen und völkischen Kreisen Begeisterung hervor; sie führten auch im pädagogischen Diskurssegment zu einem erneuten Aufschwung der Beschäftigung mit der Türkei. Trugen Lehr- und Schulbücher mit dazu bei, dass die Türkische Republik zum Vorbild in Sachen Säkularisierung und Modernisierung avancierte? Folgt man Ihrig (2014), so stellt sich die gleiche Frage für die NS-Zeit, in der die Türkei wegen ihrer Politik der ethnischen Homogenisierung zum Vorbild wurde (vgl. exemplarisch Türkische Post 1938).

Die zentralen Fragestellungen dieser Teilstudie sind: Wie schlugen sich die wechselvollen Beziehungen beider Länder nach dem Ersten Weltkrieg in Schulbüchern nieder? Inwieweit wurden die mehrfachen Wendungen des Türken- und Türkeidiskurses darin mitvollzogen, und hielt die Behandlung des Türken- und Türkeithemas in Schulbüchern mit den wechselhaften Beziehungen der beiden Länder ab 1919 überhaupt Schritt? Wurden ältere Stereotype vom rückschrittlichen Land an der Peripherie Europas reproduziert, oder trugen Schulbücher zu Wissenszuwachs und der neuen Wahrnehmung der Türkei als Modernisierungs- und Säkularisierungsvorbild bei? Daneben ist in dieser Teilstudie zu untersuchen, wie die „armenische Tragödie“ des Jahres 1915 in den pädagogischen Diskurs Eingang fand, da sie anscheinend erst in der Weimarer Republik zum wenn auch randständigen Thema wurde (vgl. Schneider 1930; Gencer 2005).

Quellengrundlagen für diese Teilstudie sind in erster Linie *Lehrbücher der Geschichte, Geographie* und des *Deutschunterrichts*. Die Vorauswahl wird mit dem GEI-Rechercheinstrument *TextbookCat* getroffen und konzentriert sich auf Werke, die wiederholt aufgelegt wurden. Für den Deutschunterricht zählen dazu zum Beispiel *Wägen und Wirken, Aussaat, Lebensgut* und *Deutsches Lesebuch für das höhere Schulwesen*, die 1919-44 durchgängig erschienen. Da die Bestände für diesen Untersuchungszeitraum nicht digitalisiert sind, ist ein mehrwöchiger Rechercheaufenthalt in Braunschweig erforderlich.

Ergänzend werden Amtsblätter sowie Verbandszeitschriften analysiert, die die Türkeiidentwicklung in Schulbüchern dieser Zeit nachweislich beeinflussten (vgl. entsprechende Hinweise bei Mangold-Will 2013 und Ihrig 2014): für die Weimarer Republik etwa *Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde, Türkische Post* (1926-44, anfänglich Organ der DTV), *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* (ab 1919, später *Orient-Rundschau*, bis 1938) für die NS-Zeit außerdem die von Alfred Rosenberg als Theorieorgan der NSDAP begründeten *Nationalsozialistischen Monatshefte* (1930-44). Dazu kommen politische Schriften ausgewählter diskursrelevanter Akteure; hierzu zählt etwa Herbert Scuria, Oberregierungsrat der Auslandsabteilung des Reichserziehungsministeriums in Berlin, mit seinem Bericht über die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei 1933-1939 (vgl. Grothusen 1987), der im deutschen pädagogischen Diskurs eine Sagbarkeitsgrenze markiert haben könnte.

Bearbeitung: wiMi 2

2.4 Umgang mit den im Projekt erzielten Forschungsdaten

Die im Laufe des Vorhabens erhobenen Quellen werden in eine Literaturdatenbank (*EndNote*) eingefügt, die nach Abschluss des Projekts online (etwa über die *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung*) zur Verfügung gestellt werden kann. Im Übrigen werden die Ergebnisse in Monographien, einer Dokumentation ausgewählter Quellen mit Lesebuchcharakter, einem Sammelband sowie in Zeitschriften in deutscher, englischer und türkischer Sprache veröffentlicht.

2.5 Erläuterungen zur inhaltlichen und finanziellen Projektbeteiligung von Kooperationspartnern im Ausland

Auf einem Workshop im Rahmen des Vorhabens sollen dessen Zwischenergebnisse mit KollegInnen diskutiert werden, die zu angrenzenden Themen arbeiten. Deren entsprechende Forschungen werden nicht im Rahmen einer Vereinbarung der DFG mit einer Partnerorganisation durchgeführt, und es werden keine Mittel bei einer solchen beantragt.

- Andreas Hoffmann-Ocon, PH Zürich (Tel.: +41 43 305 50 73; Email: a.hoffmann-ocon@phzh.ch) <<https://phzh.ch/personen/a.hoffmann-ocon>>
- Christian Roith, Universidad de Almería (Tel.: +34 950 015 807; Email: chroith@ual.es) <<http://www.ual.es/~chroith/>>
- Filiz Meseçi Giorgetti, İstanbul Üniversitesi (Email: fmeseci@istanbul.edu.tr) <<http://aves.istanbul.edu.tr/fmeseci/>>

3 Datenbanken- und Literaturverzeichnis

- BBF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, *Scripta Paedagogica Online* (SPO), <<http://bbf.dipf.de/de>>.
- DigLib, *Retrospektive Digitalisierung wissenschaftlicher Rezensionenorgane und Literaturzeitschriften des 18. und 19. Jahrhunderts aus dem deutschen Sprachraum*, Universität Bielefeld, <<http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/aufklaerung/index.htm>>.
- Forschungsstelle NS-Pädagogik, *Erziehungswissenschaftliche und pädagogische Zeitschriften der NS-Zeit*, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a.M., <<https://forschungsstelle.wordpress.com/digitalisierungsprojekte/>>.
- GEI, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig. *Digitale Schulbuch-Bibliothek*, <<http://gei-digital.gei.de/viewer/>>.
- Abali, Ü. (1993). *Türken in deutschen Schulbüchern – Deutsche in türkischen Schulbüchern. Ergebnisbericht der Tagung „Türken und Deutsche in der Darstellung Deutscher und Türkischer Schulbücher“*, Köln: Önel. (GEI-Präsenzbestand)
- Alkan, N. (2003). *Die deutsche Weltpolitik und die Konkurrenz der Mächte um das osmanische Erbe. Die deutsch-osmanischen Beziehungen in der deutschen Presse 1890-1909*. Münster: LIT.
- Alkan, N. (2012). Die Wahrnehmung der türkischen Geschichte und der Türken in deutschen Quellen (1745-1845). In Schönig et al., 299-333.
- Ammann, L. (2003). Islamwissenschaft. In *Phänomen Kultur: Perspektiven und Aufgaben der Kulturwissenschaften*, hrsg. von K. E. Müller. Bielefeld: transcript, 71-96.
- Becker, C. H. (1914). Deutschland und der Islam. In *Der Deutsche Krieg. Politische Flugschriften*. Hrsg. von E. Jäckh, Bd. 3. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlagsanstalt.
- Becker, C. H. (1916). *Das Türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität*. Bonn: F. Cohen.
- Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung* (2003 ff.), hrsg. von B. Aamotsbakken, M. Depaepe, C. Heinze et al.. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benatar, R. (1998). Producing and Reproducing the Nation: Kemalist Turkey as an Education State. In *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten*, hrsg. von D. Benner, J. Schriewer & H.-E. Tenorth (S. 287-304). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bilgi, S. (2014). Monuments to the Republic: School as a nationalising discourse in Turkey. *Paedagogica Historica* 50.3, 356-370.
- Bispinck, H. (2011). Bildungsbürger in Demokratie und Diktatur: Lehrer an höheren Schulen in Mecklenburg 1918-1961. München: Oldenbourg.
- Bliedner, A. (1907). Pädagogische Revue von Mager. In *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von Wilhelm Rein, Bd. 6, 2. Aufl., Langensalza: Beyer & Mann, 527-530.
- Budde, G., Conrad, S. & O. Janz (Hrsg.) (2006): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Budke, A. (2013). Erzeugung von Frankreich- und Deutschlandbildern in Schulbüchern. *Geographische Rundschau* 65.5, 40-45.
- Busse, D. (2000). Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In *Linguistische Diskursgeschichte*, hrsg. von A. Stukenbrock & J. Scharloth (Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 31.86), 39-53.
- Caruso, M., Koinzer, T., Mayer, C., Priem, K. (Hrsg.) (2014): *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Cebeci, M. (2010). *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.
- Conrad, S. & J. Osterhammel (2006). *Das Kaiserreich transnational: Deutschland in der Welt 1871-1914*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Conrad, S., S. Randeria, Römhild, R. (Hrsg.) (2013). *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/ New York (2002), 2., erw. Aufl., 9-70.

- Çukurova, B., Aslan, O. (2012). Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern. In Schönig et al., 404-422.
- Dawidowski, C. (2012). Die Darstellung von Türken und der Türkei in deutschen Lesebüchern seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. In M. Hofmann, S. Ozil, Y. Dayioglu-Yücel (Hrsg.): *51 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. Jahrbuch Türkisch-deutsche Studien 3, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 57-80.
- Dietrich, A. (1998). *Deutschsein in Istanbul. Nationalisierung und Orientierung in der deutschsprachigen Community von 1843 bis 1956*. Opladen: Leske + Budrich.
- Drewek, P., Fuchs, E., Zimmer-Müller, M. (2010). *Internationale Rezeption in pädagogischen Zeitschriften im deutsch-amerikanischen Vergleich 1871-1945/50*. Berlin: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Duda, H. W. (1942). Die Gesundung der türkischen Sprachreform. *Der Islam – Zeitschrift für Geschichte und Kultur des islamischen Orients* 26.2, 77-100.
- Düring, M., Eumann, U., Stark M., Keyserlingk, L. von (Hrsg.) (2016). *Handbuch Historische Netzwerkforschung. Grundlagen und Anwendungen*. Berlin: LIT.
- Farah, I. (1993). *Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908–1918 unter besonderer Berücksichtigung des „Osmanischen Lloyd“*. Beirut: Orient-Institut der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft.
- Fludernik, M. (2007). Identity/alterity. In *Narrative*, ed. by D. Herman. Cambridge: University Press, 260-273.
- Foucault, M. (2008). Archäologie des Wissens. In *Die Hauptwerke*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 471-699.
- Fuchs, E., Lüth, C. (2008): Transnationale Bildungsbemühungen und die Konstruktion des Raumes in historischer Perspektive. Einleitung zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung* 61, 1-9.
- Fuchs, E. (2014). The (Hi)story of Textbooks: Research Trends in a Field of Textbook-Related Research. *Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education (IJHE)* 4.1, 63-80.
- Fuhrmann, M. (2006). *Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fuhrmann, M. (2007). Zwei Völker in Waffen. Türkisch-deutsche Interdependenzen beim *nation building*. In *Schnittstellen. Gesellschaft, Nation, Konflikt und Erinnerung in Südosteuropa*, hrsg. von U. Brunnbauer, A. Helmedach, S. Troebst, München: Oldenbourg, 231-244.
- Fuhrmann, M. (2012). Deutschlandabenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Schönig et al., 10-33.
- Füssel, M., Neu, T. (2010). Doing Discourse. Diskursiver Wandel aus praxeologischer Perspektive. In Landwehr, *Diskurs und Wandel*, 213-235.
- Gehrau, V. (2008). Rezeptionsforschung. In *Handbuch Medienpädagogik*, hrsg. von U. Sander, F. Gross, K.-U. Hugger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 341-345.
- GEI, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (2011). *Die lange Dauer (longue durée) der Islam-Narrative in europäischen Schulbüchern*, <<http://www.gei.de/projekte/abgeschlossene-projekte/longue-duree.html>>.
- Gencer, M. (2002a). *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: Lit.
- Gencer, M. (2002b). Deutsch-türkische Interaktionen im Rahmen der Modernisierung, der Bildung, der Wirtschaft und des Militärs (1908-1918). *Zeitschrift für Türkeistudien* 15.1-2, 72-98.
- Gencer, M. (2004). Der deutsche Faktor in der spätosmanischen Politik. *Zeitschrift für Türkeistudien* 17.1-2, 23-49.
- Gencer, M. (2005). Die Armenische Frage im Kontext der deutsch-osmanischen Beziehungen (1878-1915). In *Osmanismus, Nationalismus und der Kaukasus. Muslime und Christen, Türken und Armenier im 19. und 20. Jahrhundert*, hrsg. von F. Adanir, B. Bonwetsch, Wiesbaden: Reichert, 183-202.
- Gencer, M. (2013). Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In Möller/Wischmeyer, 117-136.
- Gökpınar, H. (2011). *Deutsch-türkische Beziehungen 1890-1914 und die Rolle Enver Paschas*. Marburg: Tectum.
- Grothusen, K.-D. (Hrsg) (1987). *Der Scurla Bericht. Bericht des Oberregierungsrates Dr. rer. pol. Herbert Scurla von der Auslandsabteilung des Reichserziehungsministeriums in Berlin über seine Dienstreise nach Ankara und Istanbul vom 11.-25. Mai 1939: »Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei 1933-1939«*, Frankfurt a.M.: Dağyeli (Schriftenreihe des Zentrums für Türkeistudien, Bd. 3).
- Gündüz, M. (2009). Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908-1930). *History of Education* 38.2, 191-216.

- Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In ders., *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument Verlag, 137-179.
- Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (1987), Bd. III 1800-1870, hrsg. von K.-E. Jeismann, P. Lundgreen. München: C. H. Beck.
- Herman, L., Vervaeck, B. (2007). Ideology. In *Narrative*, ed. by D. Herman. Cambridge: University Press, 217-230.
- Hoffmann-Ocon, A. (2013). Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive – Versuch einer disziplintheoretischen Annäherung. In Grunder, H.-U., Hoffmann-Ocon, A., Metz, P. (Hrsg.). *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-32.
- Horn, K. P. (2003). *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.
- Ihrig, S. (2014). *Atatürk in the Nazi Imagination*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Islamoğlu, H., Keyder, C. (1979). Ein Interpretationsrahmen für die Analyse des Osmanischen Reiches. In D. Senghaas (Hrsg.) *Kapitalistische Weltökonomie. Kontroversen über ihren Ursprung und ihre Entwicklungsdynamik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 201-234.
- Jacobmeyer, W. (2011-13). *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*, 3 Bde. (Eckert.Beiträge/ edumeres), Münster, Berlin u.a.: Lit.
- Jäger, M., Jäger, S. (2007). *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jonker, G., Thobani, S. (Hrsg.) (2009). *Narrating Islam. Interpretations of the Muslim World in European Texts*. London: IB Tauris.
- Jonker, G. (2013). *Im Spiegelkabinett. Europäische Wahrnehmungen von Muslimen, Heiden und Juden (1700-2010)*. Würzburg: Ergon.
- Keiner, E., Tenorth, H. E. (1981). Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. Ergebnisse und Probleme neuerer Studien zur Sozialgeschichte des Lehrers in Deutschland. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 6, 198-222.
- Keller, R. (2008). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. *Historical Social Research/ Historische Sozialforschung* 33.1, 73-107.
- Kesper-Biermann, S. (2013). Die Netzwerke der ‚Schulmänner‘. Pädagogische Reisen im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In Grunder et al., 214-220.
- Keyder, C. (1987). *State and class in Turkey. A study in capitalist development*. London, New York: Verso.
- Keyder, Ç. (2004). Die Türkei zwischen Europa und Amerika. In C. Leggewie (Hrsg.): *Die Türkei und Europa. Die Positionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 274-290.
- Kieser, H.-L. (2005). *Vorkämpfer der ‚Neuen Türkei‘. Revolutionäre Bildungseliten am Genfersee (1870-1939)*. Zürich: Chronos.
- Killmann (1907). Pädagogische Presse (Höheres Schulwesen). In *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von W. Rein, Bd. 6, 2. Aufl., Langensalza: Beyer & Mann, 510-521.
- Kloosterhuis, J. (1994). „Friedliche Imperialisten.“ *Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1906 – 1918*. (Diss., Univ. Freiburg i. Br. 1981) 2 Bde. Frankfurt a.M., Bern, New York: Peter Lang.
- Koinzer, T. (2006). Das pädagogische Amerika in der Weimarer Republik. Rezeption und Externalisation der „Schule der Demokratie“. In F. Becker, E. Reinhardt-Becker (Hrsg.): *Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900*. Frankfurt a. M., New York: Campus, 135-150.
- Kreiser, K. (2008). *Der Osmanische Staat 1300-1922*. 2. Aufl., München: Oldenbourg.
- Kreusch, J. (2008). *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*. Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Niemeyer-Verlag.
- Kreutzer, S. M. (2012). *Dschihad für den deutschen Kaiser. Max von Oppenheim und die Neuordnung des Orients (1914-1918)*. Graz: Ares.
- Kürsat, E. (2003). *Der Verwestlichungsprozeß des Osmanischen Reiches im 18. und 19. Jahrhundert*. 2 Bde., Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Landwehr, A. (2008). *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Landwehr, A. (Hrsg.) (2010). Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung. Einleitung. In *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-28.
- Lehn, P. (2008). *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

- Link, J. (2006). Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, hrsg. von R. Keller, A. Hierseland, W. Schneider, Viehöfer, W., Bd. 1: *Theorien und Methoden* (2001), 2., aktualis. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 407-430.
- Lohmann, I., Böttcher, J. (2015). Changing Images of 'Turks' and 'Turkey' – Self-Conceptions of German Educationists as Agents of Nation-Building in Imperial Germany and the Ottoman Empire. Paper presented at the *International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 37): Culture and Education*, University of Istanbul, June 24-27, <<https://www.academia.edu/13590924/>>.
- Lohmann, I. (2014). Vom Versuch, die europäische Aufklärung nach Aschkenas zu importieren. In: *Naphtali Herz Wessely, Worte des Friedens und der Wahrheit. Dokumente einer Kontroverse über Erziehung in der europäischen Spätaufklärung*. Münster, New York: Waxmann, 16-48.
- Lohmann, I., B. Begemann, J. Böttcher et al. (2013). Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16.4, 751-772.
- Loth, W. (Hrsg.) (2014). *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*. München: Oldenbourg.
- Mangold-Will, S. (2013). *Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918-1933*. Göttingen: Wallstein.
- Mayer, C. (2014). Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens: Ansätze zur Erforschung kultureller Transfers um 1800. In Caruso et al., 29-49.
- Mayer, C. (2017). Transnational and Transcultural Perspectives: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In E. Roldán Vera, Fuchs, E. (Ed.), *The Concept of the Transnational*. London: Palgrave.
- Menne, B. (1937). *Krupp. Deutschlands Kanonenkönige*. Zürich: Europa-Verlag.
- Meseçi Giorgetti, F. (2014). New School of Mustafa Sati Bey in İstanbul (1915). *Paedagogica Historica* 50.1, 42-58.
- Möller, E., Wischmeyer, J. (Hrsg.) (2013). *Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neumann, J. (2004). *Die deutsch-französischen Beziehungen im Spiegel deutscher Schulatlanten*. Karlsruhe: Hochschule Karlsruhe.
- Köse, Y. (Hrsg.) (2016). *Osmanen in Hamburg – eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkrieges*. Mit Beiträgen von C. Dawletschin-Linder, M. Fuhrmann, E. Hartmann, Y. Köse, S. Mangold-Will, U. Moennig, S. Rahner, S. Schürmann, T. Völker. Hamburg: Hamburg University Press.
- Osterhammel, J. (1998). Die Wiederkehr des Raumes: Geopolitik, Geohistorie und historische Geographie. *Neue Politische Literatur*, 43, 374–397.
- Overhoff, J. (2007). Franklin's Philadelphia Academy and Basedow's Dessau Philanthropine: Two Models of Non-denominational Schooling in Eighteenth-century America and Germany. *Paedagogica Historica*, 43(6), 801-818.
- Patel, K. K. (2010). Transnationale Geschichte. In *Europäische Geschichte Online (EGO)*, hrsg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz, <http://www.ieg-ego.eu/patelk-2010-de>, urn:nbn:de:0159-20100921309 [14.04.2015].
- Petermann, J. H., & Ramis (Hrsg.) (1842). *Beiträge zu einer Geschichte der neuesten Reformen des Osmanischen Reiches. Enthaltend den Hattischerif von Guelhane, den Ferman vom 21. November 1839, und das neueste Strafgesetzbuch*. Türkisch und Deutsch. Berlin: C. G. Lüderitz.
- Raddatz, V. (2006). Kenntnisse und Erkenntnisse. Realienkunde und Englandbild im englischen Literatur- und Sprachunterricht des Kaiserreichs. In *Schule und Unterricht im Kaiserreich*, hrsg. von R. Dithmar. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, 59-81.
- Reichardt, R. (2003). Arbeitsperspektiven zur interkulturellen Kommunikation zwischen Ancien Régime und Moderne. *Das eine Europa und die Vielfalt der Kulturen. Kulturtransfer in Europa 1500–1850*, hrsg. von T. Fuchs & S. Trakulhun. Berlin: Berliner Wissenschafts Verlag, 27-46.
- Reinkowski, M. (2005). *Die Dinge der Ordnung. Eine vergleichende Untersuchung über die osmanische Reformpolitik im 19. Jahrhundert*. München: Oldenbourg.
- Riedel, F. (2012). Nationalismus und internationale Sensibilität. Transnationale Akteure und die deutsch-türkischen Beziehungen der Zwischenkriegszeit. In Kunkel, S. & C. Meyer (Hrsg.), *Aufbruch ins postkoloniale Zeitalter. Globalisierung und die außereuropäische Welt in den 1920er und 1930er Jahren*. Frankfurt a.M.: Campus, 251-274.

- Rodogno, D., B. Struck, Vogel, J. (Hrsg.) (2014). *Shaping the Transnational Sphere. Experts, Networks, and Issues from the 1840s to the 1930s*. Oxford: Berghahn.
- Roß, [R. A.] W. (1917). Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft. *Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, 28, 359–363.
- Said, E. (1979). *Orientalismus*. Neuaufl. 1986, Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Schlegel, K. (1993). *Pride and prejudice. Das Englandbild in deutschen Schulgeschichtsbüchern 1871 bis 1945*. Berlin: Freie Universität (Diss).
- Schmidt, F. (1956). *Deutsche Bildungsarbeit im Ausland nach dem ersten und dem zweiten Weltkriege. Ergebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Braunschweig: Westermann.
- Schmidt, F., Boelitz, O. (1927/28). *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande*. 2 Bde., Langensalza: Beltz.
- Schmidt-Haberkamp, B. (Hrsg.) (2011). *Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert/ Europe and Turkey in the 18th Century*. Göttingen: V&R unipress.
- Schneider, R. Th. (1930). Material zum Geschichtsunterricht. Die armenische Tragödie während des Weltkrieges. *Die Schule. Monatsschrift für das gesamte deutsche Bildungswesen* 6.11, 162-164.
- Schönig, C., Çalik, R., & H. Bayraktar (Hrsg.) (2012): *Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*, Berlin: Klaus Schwarz.
- Schopf, R. (Hrsg.) (1990): *England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Texte mit Kommentar*. Frankfurt, Main u.a.: Lang.
- Schult, V. (2014). *Schulden, Schienen, Schulen –Osmanisches Reich und deutsche Weltpolitik*, Berlin: Lit.
- Somel, S. A. (2001). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908. Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden: Brill.
- Stichweh, R. (1988). Differenzierung des Wissenschaftssystems. In: *Differenzierung und Verselbständigung: Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme*, R. Mayntz et al., Frankfurt a.M., 45-115.
- Türkische Post* (1938). Die 70-Jahrfeier der Deutschen Schule in Istanbul. Jg. 13, Nr. 139, 16. Juni, 1 und 4.
- Wallerstein, I. (1986, 1998, 2004). *Das moderne Weltsystem I–III* (1974, 1980, 1989). Wien: Promedia.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich, S. Schahadat (Hrsg.). *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*. Bielefeld: transkript, 25-40.
- Wrana, D., Ziem, A., Reisl, M., Nonhoff, M., Angermüller, J. (2014). *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ziegler, C. (1907). Pädagogische Presse (Volksschulwesen). In *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von W. Rein, Bd. 6, 2. Aufl., Langensalza: Beyer & Mann, 521-526.
- Zymek, B. (1975). *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Rechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Alois Henn.