



Leseprobe aus Baquero Torres et al., Jahrbuch für Pädagogik 2023,
ISBN 978-3-7799-7712-4 © 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7712-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7712-4)

Inhalt

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus <i>Patricia Baquero Torres, Mai-Anh Boger, Charlotte Chadderton; Lalitha Chamakalayil, Susanne Spieker, Anke Wischmann</i>	9
I. (Post)Kolonialismus	
Zwischen Alterisierung und Selbstvergewisserung – Vorstellungen vom Osmanischen Reich und der Türkei in deutschen Geschichtsschulbüchern des 19. und frühen 20. Jahrhunderts <i>Timm Gerd Hellmanzik</i>	18
Friedensbildung und (De)Kolonialität <i>Juliana Krohn</i>	32
Vom Abriss postsozialistischer Orte der Erinnerung zur Re-Artikulation von Rassismus im natio-ethno-kulturellen Kontext Deutschland? Eine Spurensuche ausgehend von Cottbus <i>Manuel Peters</i>	46
Kolonialgeschichte in Brettspielen – Potenziale rassismuskritischer Spielpädagogik <i>Wiebke Waburg und Barbara Sterzenbach</i>	58
Verflechtungen: Museum im Kolonialismus. Kolonialismus im Museum <i>Sylvia Kesper-Biermann und Bettina Kleiner</i>	76
II. Rassismuskritik und Theorie	
De- und Ent-Subjektivierungen im Kontext von Fluchtmigration <i>Niels Uhlendorf und Hannah von Grönheim</i>	92
Verantwortung statt Schuld Moralphilosophische Reflexionen von Re-Education und <i>Critical Whiteness Studies</i> <i>Paul Vehse</i>	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 Mendivil/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
Jahrbuch für Pädagogik	298

Editorial: Rassismuskritik und (Post)Kolonialismus

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

Das Jahrbuch 2023 erscheint zu einem Zeitpunkt, da Rassismus als strukturelles Problem (in) der Pädagogik im deutschsprachigen Diskurs vermehrt in den Fokus der Erziehungswissenschaft rückt (z. B. Broden und Mecheril 2014a, 2014b; Messerschmidt 2014; Fereidooni und Hößl 2021; Wojciechowicz 2018). Durch die *Black Lives Matter* Proteste erreichte diese Diskussion auch eine breitere Öffentlichkeit (Kaneza 2021). Diese Bewegung kann als eine der weltweit einflussreichsten gelten, die auf verschiedene gesellschaftliche Bereiche, etwa die Kunst (ArtReview 2020) aber eben auch die Pädagogik, bezogen ist.

Allerdings werden die komplexen Erscheinungsformen von Rassismus und ihre Bedeutung in der pädagogischen Praxis der verschiedenen Handlungsfelder bisher wenig differenziert betrachtet: Oft fehlt es an einer Rekontextualisierung von Theorien, die aus anderen Regionen ‚importiert‘ wurden und werden und somit auch auf andere Institutionen, Schulsysteme und (gesetzliche) Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns bezogen sind. Spezifische Phänomene und ihr historisches Gewordensein wie zum Beispiel der Diskurs um ‚Gastarbeit‘ oder die ‚Festung Europa‘ erfordern eine solche Rekontextualisierung dieser Theorien – und mitunter vielleicht auch andere, neue Perspektiven. Um auf die Verschiedenheit dieser historischen und aktuellen Diskurse hinzuweisen, erscheint es als ertragreich, nicht von Rassismus, sondern von Rassismen zu sprechen (z. B. Drews-Sylla 2015; Makarska und Drews-Sylla 2018; Leiprecht und Steinbach 2015; Schondelmayer et al. 2021), die ihrerseits in ihrer spezifischen Gestalt und ihrer Wirkweise im deutschen und deutschsprachigen Kontext vertiefend zu betrachten sind. Dies erfolgt aktuell – und das ist gleichsam die Kehrseite der Debatte – im Kontext einer Frontenbildung im Hinblick auf Fragen von Migration, Vielfalt und Offenheit von Gesellschaft (Amlinger und Nachtwey 2022). Die Kritik an bestehenden Verhältnissen und das Einfordern politischer und sozialer Teilhabe marginalisierter und rassialisierter Gruppen führt nicht selten zu Abwehrreaktionen der Dominanzgesellschaft (vgl. Messerschmidt 2014; Vehse in diesem Band). Das Verhältnis von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Politik ist somit der Horizont der hier versammelten Beiträge und der Forschung zu Rassismus und (Post-)Kolonialismus insgesamt.

Angesichts einer zunehmenden öffentlichen Debatte um diese Problematiken sowie der Sichtbarkeit rassistischer Diskriminierung und Gewalt, leistet dieses Jahrbuch für Pädagogik einen Beitrag zu einer kritischen Auseinandersetzung und Ausdifferenzierung, sodass die Komplexität rassistischer Verhältnisse, Mechanismen und Erfahrungen in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik in den Blick kommen und zur Sprache gebracht werden kann. Dabei liegt der Schwerpunkt dezidiert auf den deutschen Zuständen, die aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden sollen.

Die Forschung zur Kolonialgeschichte nimmt international in den letzten Jahrzehnten zunehmend die komplexen Beziehungen zwischen Metropole und Kolonie in den Blick und betrachtet regionale Entwicklungen vor einem globalen Hintergrund (Stoler 2006; Cooper 2005; dazu Kerner 2017). Der historische Kolonialismus bedingt die heutigen „Grammatiken der Differenz“ (Stoler/Cooper 2010) in vielfältiger Weise und die Universalismen der aufgeklärten Rationalität sind ein Ergebnis von sozialen Auseinandersetzungen (vgl. Cooper 2005, S. 21). Diese werden kaum mehr mitgedacht oder differenziert, wenn allgemein etwa auf ‚den‘ Kolonialismus oder ‚den‘ Rassismus verwiesen wird. Der Rassismus der Gegenwart und die spezifische Bedeutung, etwa in den Institutionen des Nationalstaats wie der Schule, ist mit Rückblick auf den historischen Kolonialismus und seine Bedeutung im jeweilig regionalen Kontext genauer zu verstehen. Zumeist wird das Deutsche Kaiserreich (1871–1918) als Ausgangszeitpunkt für die Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus betrachtet. Im deutschsprachigen Kontext führten „Kolonialphantasien“, wie sie Susanne Zantop in ihrer bereits 1999 im Deutschen erschienen Schrift bezeichnete, bereits lange vor dieser Zeit zu einer reichen Literaturproduktion. Durch die Erfahrung der „welterschen Kolonialepisode“ (Zantop 1999, S. 47) im 16. Jahrhundert und der Rezeption des Las Casas, der die deutschen Bemühungen in Südamerika als besonders grausam beschrieb, sahen sich alle, die zum Kolonialismus schrieben, im 17., 18. wie auch im 19. Jahrhundert, genötigt, sich dazu zu verhalten. Das koloniale Denken schrieb sich auch durch philosophische Quellen wie Kant in den Wissenserwerb ein, der dieses in seiner Kritik der reinen Vernunft als „Erforschung der Insel der Wahrheit und [...] Verteidigung des Besitzes gegen Konkurrenten definiert“ (Zantop 1999, S. 59).

Der Zusammenhang von (deutscher) Kolonialgeschichte und Bildungswesen zeigt sich auch auf der Ebene der Entwicklung von Schulfächern, etwa im Hinblick auf die Geographie, aber auch im Schulwesen allgemein und den damit verbundenen Diskussionen im Deutschen Reich und in seinen Kolonien (vgl. Bowersox 2013; Kesper-Biermann 2019; Kudrus 2003). Die Bedeutung des Kolonialismus lässt sich vielleicht am offensichtlichsten in den „Überlegenheitsphantasien“ (Gründer 2018) sowie deren Niederschlag in Bildungs- und Erziehungstheorien aufzeigen.

Ein weiterer Aspekt, der sich durch das Jahrbuch zieht, ist eine kritische Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen bzw. in der Erziehungswissenschaft breit rezipierten und etablierten Begriffen und Theorien. Epistemische und methodologische Perspektiven sind als situiertes Wissen (Harding 2017; Stoetzler und Yuval-Davis 2002) und zumeist eurozentristisches Wissen verortet (Araújo und Maeso 2015). Gleichzeitig bieten diese Konzepte selbst Potenzial, Rassismus und Kolonialismus zu befragen und zu kritisieren (z. B. Uhlendorf und von Grönheim in diesem Band). Grundlegende Begriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft sind diskursgeschichtlich und systematisch zu rassistischen Strukturen ins Verhältnis zu setzen. Es gilt, die Verwobenheiten des Bildungs- und Erziehungsdenkens sowie methodischer und methodologischer Konzepte, aber auch didaktischer Ansätze rassistisch in den Blick zu nehmen, um ihre Bias nachvollziehbar zu machen (Wischmann 2018). Gleiches gilt für Ansätze und Diskurse, die die Professionalisierung und damit das Professionsverständnis von (angehenden) Pädagog:innen betreffen (Ivanova-Chessex et al. 2022; Geisen und Doğmuş in diesem Band).

Einer der Fallstricke in Diskursen um Ungleichheit und Diskriminierung im Kontext von Bildung und Erziehung ergibt sich daraus, dass diese dazu tendieren, über „die Anderen“ zu sprechen und zu schreiben und so die Notwendigkeit, diverse Stimmen aus dem Feld der Pädagogik zu Wort kommen zu lassen und zu hören und mit ihnen kritische Überlegungen und neuen theoretischen Perspektiven Diskurse voranzubringen, vernachlässigen (bildungsLab 2021). Um diese Perspektiven mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (Bergold-Caldwell und Georg 2018; Stamm 2017; Bababoutilabo 2019), werden Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis und Wissenschaft dargestellt und Erzählungen und Berichte zusammengetragen, die Einblicke in die Wirkweisen rassistischer Strukturen und Normalitätskonstruktionen geben und diese zum Gegenstand von Kritik werden lassen (siehe Larbi-Niazy sowie Ravina Olivo in diesem Band).

Gelegentlich wird zudem versucht, Strategien des „erfolgreichen“ Umgangs und Lebens mit rassistischer Diskriminierung nachzuzeichnen, in der Hoffnung, diese dadurch anzuerkennen und den häufig defizitären Blick auf Migrationsandere (Mecheril 2010) zu kritisieren. Im ungünstigsten Fall werden solche Formen von ‚Widerstands- und Resilienzprosa‘ jedoch missbraucht, um Rassismus in seiner umfassenden Präsenz und Wirkung zu relativieren. Daher gilt es, (selbst-)kritisch zu hinterfragen, wer mit dem Erzählen von ‚Erfolgsgeschichten‘ getröstet oder unterhalten werden soll. Wem dienen diese Geschichten und welche diskursive Funktion haben sie? Welche Erzählweisen oder auch Erzählorte/-kontexte von „Erfolgsgeschichten“ vermögen es, Möglichkeiten des Widerstands aufzuzeigen und damit Diskriminierungsverhältnisse in Frage zu stellen (Scharathow 2014; Carnicer 2016; Fereidooni und El 2017)? Dabei scheint stets auch die Frage auf, wer welche Deutungsmacht hat, was als „Erfolg“ gilt und welche Formen von „Erfolg“ anerkennbar sind (hierzu auch Jording et al. in diesem Band). Welchem

Ideal oder welcher (meritokratischen) Ideologie folgen Erfolgsparadigmen und wem nützen sie? Auf welche Weise sind Narrative über (Bildungs-)Erfolg mit Integrationsdiskursen oder aber der Kritik an diesen verbunden?

Die Persistenz von Rassismus hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass bestimmte Menschen von ihm profitieren (Harris 1993; Annamma 2015). In Deutschland sind dies in der Regel weiße Angehörige der Mehrheitsgesellschaft. Als Kehrseite von Diskriminierung muss Privilegierung in den Blick genommen werden, nicht zuletzt um als weiß positionierten Menschen ihre Positionierung bewusst zu machen (Matias und Mackey 2016; Wischmann 2020). Des Weiteren ist zu problematisieren, was unter „weißer Vorherrschaft“ firmiert und rassistische Gewalt zu rechtfertigen trachtet. Dies zeigt sich etwa in Debatten, die unterschiedliche Formen von Rassismus gegeneinander ausspielen und so der Rechtfertigung und Distanzierung dienen (Messerschmidt 2014, 2020). Diese Entwicklungen nehmen aktuell (wieder) an Fahrt auf und haben sowohl großen Einfluss auf öffentliche Debatten als auch auf Pädagogik, etwa im Bereich der beruflichen Bildung (vgl. Chadderton und Wischmann 2014; siehe auch in diesem Jahrbuch z. B. Friedrich und – wie vorher Rosen über ehrenamtliche Arbeit und Kesper-Biermann und Kleiner über Museen und Informelles Lernen, aber auch Chadderton (2016) über ehrenamtliche Arbeit in Deutschland.

Vor diesem Hintergrund sollte ‚Weißsein‘ im deutschen und also post-nationalsozialistischen Kontext genauer und kontextualisierter untersucht und diskutiert werden und zu unterschiedlichen Erscheinungsformen von Rassismus (etwa: Rassismus gegenüber innereuropäisch migrierten Gastarbeiter:innen, Kolonialrassismus, anti-muslimischer Rassismus,), aber eben auch zu Antisemitismus ins Verhältnis gesetzt werden. Die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum als weiße Disziplin bezeichnet werden kann stellt aus unserer Sicht zudem einen relevanten Reflexionskontext und Gegenstandsbereich dar (vgl. Chadderton 2012). Somit entsteht das vorliegende Buch in einem Zusammenhang der Selbst Teil der weißen Dominanz ist. In diesem Sinn ist ein Anliegen, dass die Beiträge des Bandes sich nicht nur auf die Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Forschung richten, sondern auch auf ihre eigenen weißen Normen, Ein- und Ausschlussmechanismen wie Besetzungspolitiken und Publikationsregime.

Theoretisch hat sich im Bildungsbereich, wie dargestellt, in den letzten 25 bis 30 Jahren ein Wandel der Perspektiven vollzogen, da das Verständnis von strukturellem Rassismus Einzug in die akademischen Sphären gehalten hat. Ansätze wie Rassismuskritik (Critical Race Theory), post- und dekoloniale Ansätze und institutionelle Diskriminierung haben begonnen, zum einen jene Ansätze in Frage zu stellen, die Benachteiligungen individualisieren und psychologisieren, und zum anderen Rassismus als einen bewussten Akt politisch Randständiger zu verstehen. Dies zeigt sich in den umfassenden Arbeiten, die an den Begriff der Migrationspädagogik (Mecheril) anschließen. Diese strukturellen Auffas-

sungen haben es Wissenschaftler:innen ermöglicht, ‚Rasse‘ als eine soziale und diskursive Konstruktion zu analysieren, die tief in alle sozialen und politischen Arrangements eingebettet ist. Dieses strukturelle Verständnis ist jedoch noch nicht im Mainstream sich als allgemein verstehenden Pädagogik angekommen und wird durch neoliberale Rahmungen von Forschung und Pädagogik gleichsam in Frage gestellt, die wiederum den strukturellen Kontext ausblenden und Individualismus fördern. In dieser Ausgabe des Jahrbuchs stellen wir eine ganze Reihe von Perspektiven auf unterschiedliche Themen und Felder der Pädagogik zusammen und fordern unsere Leser:innen auf, Bildung und Pädagogik in ihrem historischen, sozialen und strukturellen Kontext zu verstehen. Es ist eine komplexe Gemengelage, der nicht mit einfachen Antworten beizukommen ist. Diese benötigt trotz aller Bemühungen um Systematisierung und Einordnung zunächst einmal eine breite Bestandsaufnahme aus den unterschiedlichen Forschungsfeldern der Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Amlinger, Carolin; Nachtwey, Oliver (2022): *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Annamma, Subini Ancy (2015): *Whiteness as Property: Innocence and Ability in Teacher Education*. In: *Urban Rev* 47 (2), S. 293–316. DOI: 10.1007/s11256-014-0293-6.
- Araújo, Marta; Maeso, Silvia R. (2015): *Eurocentrism, Racism and Knowledge. Debates on History and Power in Europe and the Americas*. London: Palgrave Macmillan.
- ArtReview (2020): ‚Power 100‘. Online verfügbar unter <https://artreview.com/power-100?year=2020> (Abfrage: 13.06.2023).
- Baquero Torres, Patricia (2012): *Kultur und Geschlecht in der Interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- bildungsLab (2021): *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Bowersox, Jeff (2013): *Raising Germans in the age of empire. Youth and colonial culture, 1871–1914*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014a): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hrsg.) (2014b): *Rassismus bildet. Einleitende Bemerkungen*. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 7–24.
- Carnicer, Javier (2016): *Bildungsaufstiege mit Migrationshintergrund: eine biografische Studie mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Chadderton, C. (2012) *Problematising the role of the white researcher in social justice research*. In: *Ethnography and Education* 7 (3), S. 363–380.
- Chadderton, C. (2016) *Volunteering, social cohesion and race: the German Technical Relief Service*. In: *Voluntary Sector Review*, 7 (3), S. 233–249.
- Chadderton, Charlotte; Wischmann, Anke (2014): *Racialised norms in apprenticeship systems in England and Germany*. In: *Journal of Vocational Education & Training* 66 (3), S. 330–347.
- Cooper, Frederick (2005): *Colonialism in question: Theory, Knowledge, History*. Berkeley: University of California Press.
- Drews-Sylla, Gesine (2015): *Neue alte Rassismen? Differenz und Exklusion in Europa nach 1989*. Unter Mitarbeit von Renata Makarska. Bielefeld, Germany: transcript Verlag.

- Fereidooni, Karim; El, Meral (Hrsg.) (2017): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Springer VS, Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim; Hößl, Stefan E. (Hrsg.) (2021): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Reflexionen zu Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Harding, Sandra (2017): „Strong Objectivity“ and Socially Situated Knowledge. In: Whose Science? Whose Knowledge? Ithaca, NY: Cornell University Press, S. 138–163.
- Harris, Cheryl I. (1993): Whiteness as Property. In: Harvard Law Review 106 (8), S. 1707–1791.
- Ivanova-Chessex, Oxana; Shure, Saphira; Steinbach, Anja (Hrsg.) (2022): Lehrer*innenbildung. (Re-) Visionen für die Migrationsgesellschaft. Weinheim,: Beltz Juventa.
- Kaneza, Elisabeth (2021): Bekämpfung des Rassismus und der Diskriminierung in Deutschland. In: Juridikum 2021 (4), S. 512–515.
- Kerner, Ina (2017): Postkoloniale Theorien zur Einführung. 3. erg. Aufl. Hamburg: Junius Verlag.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2019): Transnational Education in Historical Perspective. The Deutsche Kolonialschule (1898–1944). In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/ Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research (4) S. 417–430.
- Kudrus, Birthe (2003): Moderne Imperialisten. Das Kaiserreich im Spiegel seiner Kolonien. Weimar: Böhlau Verlag.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache – Rassismus – Professionalität. Bd. 2. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Makarska, Renata; Drews-Sylla, Gesine (Hrsg.) (2018): Neue alte Rassismen? Differenz und Exklusion in Europa nach 1989. Differenz und Exklusion in Europa nach 1989. Bielefeld: transcript.
- Matias, Cheryl E.; Mackey, Janiece (2016): Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. In: Urban Rev 48 (1), S. 32–50.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 41–58.
- Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
- Schondelmayer, Anne-Christin; Riegel, Christine; Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.) (2021): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stoetzler, Marcel; Yuval-Davis, Nira (2002): Standpoint theory, situated knowledge and the situated imagination. In: Feminist Theory 3 (3), S. 315–333.
- Stoler, Ann Laura/Coopoe, Frederick (2010): Zwischen Metropole und Kolonie: Ein Forschungsprogramm neu denken. In: Kraft, Claudia; Lüdtke, Alf; Martschukat, Jürgen (Hrsg.) (2010): Kolonialgeschichten. Regionale Perspektiven auf ein globales Phänomen. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 26–66.
- Stoler, Laura Ann (2006): Haunted by Empire: Geographies of Intimacy in North American History. Durham: Duke University Press.
- Wischmann, Anke (2018): The absence of 'race' in German discourses on Bildung. Rethinking Bildung with critical race theory. In: Race Ethnicity and Education 21 (4), S. 471–485.
- Wischmann, Anke (2020): „Entschuldigung, aber Sie sind ja auch weiß.“ Probleme rassismuskritischer Lehre aus weißer Perspektive. In: Carsten Büniger und Agnieszka Czejkowska (Red.): Political Correctness und pädagogische Kritik. Jahrbuch für Pädagogik 2018. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 135–147.

- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zantop, Suanne (1999): *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt.

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

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. 7f.). 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 „Anderere“ 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 anonymer, 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 Griechenland 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 diskurspezifische 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 kriegerischen 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 Bildungsgedenkens 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.

Zelepos (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 Saïd herausgearbeitet hat (vgl. Saïd 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 Kriegereignisse 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 panslavistischen 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 diene 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 Anfängerzählungen 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 & Reiland 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: Bädeker.
- 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 Töchtertschulen 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 Töchtertschulen 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 Töchterschulen 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: Coppenrath.

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: Schönig, 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.
- Hellmanzik, 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).