

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte



Dennis Mathie

Der Türken- und Türkei- diskurs in Schulbüchern 1919 – 1945

Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte

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

Band 5

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

Dennis Mathie

Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945

Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Die Schrift wurde 2022 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

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

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

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Abbildung Umschlagseite 1: Anavatan (1927) von Alaaddin Matbaasi,
hier nach Wikimedia Commons.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6003-1 digital doi.org/10.35468/6003

ISBN 978-3-7815-2561-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung	11
1.1 Deutschland, die Türkei und die Frage des Schulbuchs	11
1.2 Forschungsstand	16
1.3 Forschungsinteresse und Fragestellungen.....	26
1.4 Vom Fremden und vom Anderen	27
1.5 Aufbau der Untersuchung.....	30
2 Wissen in Schulbüchern	33
2.1 Das Medium Schulbuch	33
2.2 Wissen	37
2.3 Schulbuchinhalte im Kontext.....	40
2.4 Schulbuchwissen	42
3 Diskurse, Methoden, Narrative	45
3.1 Foucault'sche Diskurse.....	45
3.2 Analysemethoden.....	47
3.3 Darstellungsformen – Narrative, Erzählungen, Bilder	53

4 Korpus- und Kontextanalyse	57
4.1 Korpusanalyse	57
4.2 Kontextanalyse I – Medium und Institution	67
- Schulbuchproduktion, Schule und Unterricht	67
- Schulbuchproduktion und -zulassung aus historischer Perspektive	68
- Verortung der Schulbücher im pädagogischen Kontext	73
- Lehrpläne der Fächer Geschichte und Erdkunde	77
4.3 Kontextanalyse II – Historische Rahmung und Blickwinkel der Türkeibeobachtungen	86
- Deutsch-Türkische Verflechtungsgeschichte	87
- Deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die Türkische Republik	104
- Blickwinkel der Beobachtung – Der Bund deutscher Asienkämpfer (BdAK)	110
- Visionäre aus der Kaiserzeit	115
- Die Pädagogik	122
- Völkisch-nationalistische Gruppierungen	127
 5 Narrative über die Türken und die Türkei in Schulbüchern	 131
5.1 Quantitative Untersuchung	131
5.2 Die Bezeichnungen „osmanisch“ und „türkisch“	137
- Spezifische Bezeichnungen und Zuschreibungen	140
- Bevölkerungsdarstellungen	150
- Die Konstruktion des Narrativs der schlechten Herrschaft	160
5.3 Narrative als Rahmungen von Wissen in Schulbüchern	162
- Das Narrativ des Niedergangs	162
- Das Narrativ des hilfreichen deutschen Engagements	168
- Das Narrativ von der Türkei als Konstruktionselement Europas	175
- Anfang, Zuwachs, Stagnation	182
5.4 Schulbuchexterne Türkeidiskurse – Beispielhafte Entwicklungen	183
- Europakonstruktionen im Untersuchungszeitraum	183
- Deutsches Engagement im Osmanischen Reich	193
5.5 Das Narrativ der „neuen Türkei“	202
- Das Narrativ der „neuen Türkei“ in Schulbüchern	202
- Die „neue Türkei“ im medio-politischen Diskurs	210

6 Zwischen Zuwachs und Stagnation.	
Ergebnisse und Fazit	219
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	229
Abkürzungsverzeichnis.....	230
Quellen- und Literaturverzeichnis	231
Schulbücher	231
Ungedruckte Quellen	247
Gedruckte Quellen.....	247
Sekundärliteratur.....	254

Vorwort

Die Umschlagabbildung für diesen Band, „Anavatan“ (Mutterland) von 1927, zeigt eine Karte der Türkei in den völkerrechtlich anerkannten Grenzen nach dem Vertrag von Lausanne 1923, oben in der Mitte das Porträt Mustafa Kemal Paschas (1881–1938, seit 1934 mit dem Beinamen Atatürk, „Vater der Türken“), des Präsidenten der im Oktober 1923 gegründeten modernen Republik Türkei. Auf der linken Seite der Karte findet sich die Zeichnung eines bewaffneten türkischen Soldaten, rechts die allegorische Darstellung der siegreichen türkischen Republik mit der offiziellen Nationalflagge. Die Beschriftung ist in osmanischem Arabisch (die lateinische Schrift wurde in der Türkei erst 1929 verbindlich). Die eine der beiden kleinen Karten unten zeigt Samsun, eine bedeutende Hafenstadt an der türkischen Schwarzmeerküste; die dortige Landung Mustafa Kemals am 19. Mai 1919 gilt als Beginn des „Befreiungskampfes“ gegen die Besetzung und Teilung der Türkei nach dem Ersten Weltkrieg. Die andere Karte zeigt Balıkesir, eine zwischen Bursa und Izmir im nordwestlichen Anatolien gelegene Stadt, die während des türkischen Unabhängigkeitskrieges (İstiklal Harbi) 1919–1922 das Hauptzentrum der Armee im Kampf gegen die Griechen war.

Die Abbildung erinnert durch die Beschriftung in arabischem Osmanisch noch an den Vorgängerstaat, das Osmanische Reich, doch die neuen Landesgrenzen und die Darstellung eines Soldaten zeigen einen wehrhaften Nationalstaat als „Mutterland“ des angestrebten Türkisierungsprozesses. Deutlich wird die herausragende Stellung Mustafa Kemals als siegreicher Militärführer und Gründer der Türkischen Republik. Deren Interpretation als „neue Türkei“ war ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre gängig und fand auch rasch Aufnahme in deutsche Schulbücher.

Der vorliegende Band stellt die überarbeitete Version meiner Dissertation dar, die im Sommersemester 2022 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angenommen wurde und dort im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* entstanden war.

Besonderer Dank gilt zunächst meiner Doktormutter Prof. Dr. Ingrid Lohmann, die mir durch die Anstellung im Rahmen des Projekts nicht nur ermöglicht hat zu promovieren, sondern auch den gesamten Entstehungsprozess der Dissertation mit unermüdlich konstruktiv-kritischem Blick begleitet und damit einen großen Beitrag zum Gelingen beigetragen hat. Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Prof. Dr. Christine Mayer, Julika Böttcher und Timm Gerd Hellmanzik, die im Rahmen der regelmäßigen Projektsitzungen und auch

außerhalb davon konstruktiv und unterstützend zur Fertigstellung meines Projektes beitragen. Prof. Dr. Carola Groppe von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr danke ich für die Möglichkeit, meine Dissertation neben der universitären Weiterbeschäftigung fertigzustellen.

Ohne den Zugang zu archivalischem Quellenmaterial wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Dafür möchte ich mich besonders beim Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut für die Betreuung durch Anette Uphoff und Kerstin Schattenberg während meiner zahlreichen Aufenthalte in Braunschweig zur Nutzung des Schulbucharchivs bedanken. Desgleichen danke ich den Mitarbeiter*innen der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der Bibliotheken der Universität Hamburg, die mir bei zahlreichen Dokumentbestellungen und Recherchearbeiten geholfen haben.

Letztlich, aber eigentlich an erster Stelle, möchte ich meiner Familie danken. Ohne die Unterstützung meiner Eltern hätte ich nicht den von mir gegangenen Weg einschlagen können. Sie waren während des Studiums und der Promotionszeit stets ein Ort persönlicher und moralischer Stärkung und auch finanzieller Absicherung. Den Großteil des täglichen Kampfes mit dem Material, dem Schreibprozess und Alltäglichkeiten, für die ich zeitweise keine Energie aufbringen konnte, musste meine Frau Sina aushalten. Für ihre Geduld, Liebe und Zuneigung, aber auch ihren Enthusiasmus und ihre Motivation danke ich ihr von Herzen.

1 Einleitung

1.1 Deutschland, die Türkei und die Frage des Schulbuchs

„Es gibt eine Türkei, auf deren weißen Minaretten glänzende Halbmonde prangen, grüne Türme mit orientalischen Terrassen in die Höhe ragen, halbnackte Frauen ihre Tänze aufführen, mit funkelnden Ohrringen geschmückte Haremswächter ihre Runde machen und endlich mit silbergestickten Mänteln bekleidete Paschas ihre Wasserpfeife rauchen. [...] Doch [diese] werden Sie ganz vergeblich suchen, weil Sie diese Türkei [...] weder in Asien noch anderswo finden können. Diese Märchenländer existieren nur in den Phantasien der Europäer, die alle diese Länder Orient heißen.“¹

Zu Beginn des Jahres 2020 diskutierte die deutsche Öffentlichkeit über die im Februar 2019 vom Staatssekretär im türkischen Bildungsministerium, Mustafa Safran, in Köln vorgebrachte Forderung nach „ernsthaftem“ Unterricht der „türkischen Sprache und Kultur in Schulen“, wofür „Orte zur Verfügung gestellt werden“² sollten. Mit Verweis auf drei bestehende sogenannte Botschaftsschulen, die Deutschland in Ankara, Izmir und Istanbul unterhält, konzentrierte sich die öffentliche Debatte auf die Einrichtung von ebenfalls drei Instituten in Berlin, Frankfurt am Main und Köln – mithin Städte, in denen ein bedeutender Teil der Türken in Deutschland, Deutsch-Türken und Türkisch-Stämmigen lebt.³ Während diese Argumentation auf das Prinzip der Gleichbehandlung verwies, diskutierte man auf deutscher Seite vorrangig die Gefahr einer ideologisch-politischen Indoktrination durch die Regierung Erdoğan. Der Wissenschaftliche Dienst des Deutschen Bundestages schreibt dazu, dass die Bestrebungen zur Einrichtung türkischer Schulen im Ausland „nicht auf Deutschland beschränkt seien, sondern als Teil der türkischen auswärtigen Kulturpolitik im Nachgang zu dem gescheiterten Militärputsch des Jahres 2016“⁴ verstanden werden sollten. An anderer Stelle werden potenzielle rechtliche Hürden benannt, die durch die Einrichtung von türkischen Schulen innerhalb der bestehenden Landesschulgesetze auftreten könnten – etwa hinsichtlich der Unterrichtssprache, der Lernziele, der Lehrkräfte und der Lernmittel.⁵ Mitunter wird darauf verwiesen, dass in Deutschland bereits ein spe-

1 Nahid, Ali: Die Türkei in der Phantasie der Abendländer. *Freiburger Zeitung*, 25.04.1925.

2 Zit. in Oehring, Otmar: *Türkische Schulen in Deutschland?* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung 2020, S. 2.

3 Vgl. Destatis: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019 – Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2020, S. 36 ff.

4 Wissenschaftlicher Dienst des Bundestags: *Türkische Schulen in Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag 2020, S. 4.

5 Vgl. Oehring, *Türkische Schulen in Deutschland?* 2020, S. 5 f.

zifisches Bildungsangebot durch private Schulen, eröffnet von deutsch-türkischen Elternvereinen, bestehe.⁶ Diese Schulen seien schon aufgrund des zu entrichtenden Schulgelds ein Bildungsort einer „zu Vermögen und Einfluss gekommenen türkischstämmigen Mittel- und Oberschicht“.⁷ Die bislang dürftige themenspezifische Forschung kann dies noch nicht konkretisieren, verwiesen wird jedoch auf die schwierige Verortung der Schule zwischen landesspezifischen Verordnungen, Curricula und pädagogischen Profilen und den zu problematisierenden Hintergründen der Trägervereine.⁸ Was in der Debatte jedoch kaum zur Sprache kommt, ist die historische Dimension dieser bildungspolitischen Entwicklung.

Dies ist deshalb erstaunlich, weil entsprechende Anlässe in der deutschen Öffentlichkeit dazu genutzt worden waren, auf die gemeinsame Historie der beiden Staaten zu verweisen.⁹ Während einerseits auf die Unkenntnis einer gemeinsamen Geschichte vor dem Beginn der Migration von Gastarbeitern und Gastarbeiterinnen aus der Türkei nach Deutschland in den 1960er-Jahren aufmerksam gemacht wird, werden Ereignisse wie die Eröffnung der *Türkisch-Deutschen Universität* in Istanbul 2014 als Ergebnis einer seit dem Kulturabkommen der beiden Staaten von 1957 andauernden Entwicklung gepriesen.¹⁰ In der Festrede zur Eröffnung sprach der damalige Bundespräsident Joachim Gauck über die „vielfältigen türkisch-deutschen Verbindungen“, die „stetig enger und intensiver geworden“ seien und in denen die „Wissenschaft oft eine besondere Rolle gespielt“¹¹ habe. Während Gauck beispielhaft die Fluchtgeschichte Ernst Reuters (1889–1953) nach Istanbul erzählt, verweist er auf die „Zusammenarbeit zwischen unseren Ländern [...] bis in die Zeit des Osmanischen Reiches.“¹² Im Vorfeld der Unterzeichnung des genannten Kulturabkommens besuchte Theodor Heuss (1884–1963) als erster Bundespräsident und erstes deutsches Staatsoberhaupt seit Kaiser Wilhelm II. 1957 die Türkei. Auf einem Bankett mit der türkischen Regierung sagte Heuss, dass trotz der „viel[en] Schwierigkeit[en], die das letzte Vierteljahrhundert ob in Kriegs-, ob in Friedensjahren, charakterisieren, das Gespräch zwischen der Türkei und Deutschland immer mit freier Unbefangenheit geführt werden“¹³ konnte. Doch

6 Vgl. Vitzthum, Thomas: *Türkische Schulen in Deutschland? Gibt es längst!* Die Welt, 09.02.2008.

7 Ebd.

8 Vgl. Akbaba, Yalız; Strunck, Susanne: Deutsch-türkische Schulen in Deutschland. Ein kontroverser Diskurs. In: *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Hrsg. von Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 131–140, hier 133 ff.

9 Vgl. Esen, Erol, et al.: Vorwort. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Esen, Erol, et al., Frankfurt am Main: Lang 2020, S. 9–13.

10 Vgl. Gottschlich, Jürgen: *Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosphorus*. taz, 28.07.2010.

11 Gauck, Joachim: *Eröffnung der Türkisch-Deutschen Universität*. <bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/De/Joachim-Gauck/Reden/2014/04/140429-Eroeffnung-TDU-Istanbul.html>.

12 Ebd.

13 Archiv der Stiftung Bundespräsident – Theodor-Heuss-Haus, B122, 924, Heuss, Theodor: Erwiderung des Herrn Bundespräsidenten auf die Ansprache des Türkischen Staatspräsidenten bei dem Abendessen am 6. Mai ds. Js. in Ankara. 1957, 2 Seiten.

nicht erst in diesem Zeitraum sei das deutsch-türkische ein besonderes Verhältnis gewesen, sondern es habe sich „in den letzten hundert Jahren, inmitten staatlicher Machtpuben, als mit-ordnende Kraft bewährt.“ Schließlich zieht Heuss die Parallele zwischen Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg und der Türkei nach 1918:

„Wir werden mit ihnen [den Folgen des Krieges] fertig werden, wie die Türkei nach 1918 mit den Lasten einer Vergangenheit fertig wurde und in dem großen Staatsmann-tum von Kemal Atatürk ein ganz neues Blatt der Staatsgeschichte zu schreiben begonnen hat. Seien Sie dessen versichert, daß auch unsere Hochachtung, die sehr interessierte Teilnahme des ganzen deutschen Volkes, diesem Werdeprozess einer neuen Staatlichkeit, einer ökonomischen-technischen Neugestaltung zugewandt war und ist.“¹⁴

Die Betonung des Exzeptionellen des deutsch-türkischen Verhältnisses ist ein zentraler Topos der deutschen Wahrnehmung. Aufgehängt an der Verklärung des deutschen Engagements im Osmanischen Reich während der Kaiserzeit, dem gemeinsamen Militärbündnis im Ersten Weltkrieg, der gemeinschaftlich empfundenen Niederlage und schließlich der Migrationsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg wird repetitiv auf ein Narrativ der Kontinuität zurückgegriffen. Doch macht nicht nur die eingangs geschilderte Episode das Stereotyp der Erzählung deutlich, auch und gerade der Zeitraum nach 1918 – auf deutscher Seite geprägt von Revolutionen, Wechseln der Staatsform und gesellschaftlichen Umbrüchen, auf türkischer Seite von der Bildung der Türkischen Republik – ist mit Sabine Mangold-Will eher als Phase einer „begrenzten Freundschaft“ zu deuten.¹⁵ Obwohl nach dem Ende des Ersten Weltkriegs nicht mehr an das vormalige Bündnis angeknüpft werden konnte und die diplomatischen Beziehungen zwischen den beiden Staaten ambivalent waren, etablierte sich gerade in dieser Zeitspanne, zwischen den Weltkriegen, aber auch zwischen dem deutsch-osmanischen Bündnis und dem Anwerbeabkommen von 1961, die Erzählung einer beständigen Freundschaft. Der Übergang vom ehemals semi-kolonialen¹⁶ Kontext – dem Fortbestehen des Osmanischen Reiches als souveräner Staat gleichzeitig mit der fortschreitenden finanziellen und personellen Einflussnahme des Auslands – zur Nachkriegszeit sowie das im Versailler Vertrag festgeschriebene Verbot für Deutschland, Kolonien zu besitzen oder aktiv an die Außenpolitik des Kaiserreichs in der Türkei anzuknüpfen, ermöglicht es, die Etablierung dieser

14 Ebd.

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

16 Zum Begriff „semi-kolonial“ vgl. Osterhammel, Jürgen: Semi-Colonialism and Informal Empire in Twentieth-Century China: Towards a Framework of Analysis. In: *Imperialism and After: continuities and discontinuities*. Hrsg. von Mommsen, Wolfgang J., London: Allen & Urwin 1986, S. 290–314, hier 295 f.

Freundschaftserzählung aus postkolonialer Sicht in den Blick zu nehmen.¹⁷ Diese Perspektive setzt voraus, dass nationale Entwicklungen nicht ohne ihre Kopplung an Externes zu greifen sind.¹⁸

Gerade Schulbüchern, nach Simone Lässig „für Millionen von Menschen [...] die ersten und oft auch die einzigen Bücher [...], die sie gelesen und mit deren Inhalt sie sich auseinandergesetzt haben“¹⁹, kommt eine zentrale Stellung in der Konstruktion gesellschaftlicher Realitäten zu. Das deutsch-türkische Verhältnis kann in den Schulbüchern nicht als wertneutrale Information gewertet werden, sondern unterliegt spezifischen Kontexten, die spezifische Interpretationen, bestimmte Deutungen oder Perspektiven hervorbringen.²⁰ Schulbücher der Fächer Geschichte und Erdkunde²¹ können besonders reichhaltig sein, da sie der beständigen Interpretation von Vergangenheit und Gegenwart bedürfen. Dabei bilden sie „gesichertes“, dominantes Wissen ab, welches die Basis einer gesellschaftlich gewünschten Tradierung liefert. Entsprechend kann eine Schulbuchanalyse dieses Wissen ermitteln, die darüberliegenden, verbindenden Narrative greifbar machen und durch die historische Perspektive helfen, in kritischer Absicht das Fortwirken von Topoi und Stereotypen zu rekonstruieren.

Das in Schulbüchern repräsentierte Wissen wird, ausgehend vom grundsätzlichen Konstruktionscharakter soziokultureller Wirklichkeit, als durch Diskurse hervorgebracht verstanden. Diese sind stets verwoben mit Machtformen und bringen in einem historischen Prozess die Formen des Wissens hervor, die zu einem jeweiligen Zeitpunkt die geltenden Deutungen der Wirklichkeit und von Wahrheit darstellen. Diskurse und Wissenskonstruktionen sind entsprechend wandelbar und damit „sowohl produktiv als auch restriktiv [...], da sie das Ergebnis von Strukturierungen [bilden] und ihrerseits Strukturen hervorbringen.“²² Ihre Viel-

17 Für die wachsende Bedeutung postkolonialer Perspektiven in der historisch arbeitenden Forschung vgl. Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini: Einleitung. Geteilte Geschichten: Europa in einer postkolonialen Welt. In: *Jenseits des Eurozentrismus*. Hrsg. von Conrad, Sebastian, et al., Frankfurt am Main.: Campus 2013, S. 32–72; Zimmer, Jürgen: Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte. In: *Von Windbuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Hrsg. von Zimmer, Jürgen, Münster: LIT 2011, S. 14–39 sowie mit theoretischem Ansatz do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Berlin: De Gruyter 2015.

18 Vgl. Conrad, Sebastian; Römhild, Regina: Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013). In: *Jenseits des Eurozentrismus*, 2013, S. 9–31, hier 10.

19 Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Hrsg. von Fuchs, Eckhardt, et al., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 199–218, hier 199.

20 Vgl. ebd., S. 210.

21 Im Folgenden wird die zeitgenössische Praxis übernommen, mit Bezug auf die verwendeten Bücher von „Geographie/Geografie“ zu sprechen, mit Blick auf den Fachunterricht von „Erdkunde“.

22 Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung. In: *Diskursiver Wandel*. Hrsg. von Landwehr, Achim., Wiesbaden: VS 2010, S. 11–28, hier 15.

schichtigkeit erfordert, Diskurse von mehreren Ebenen aus in den Blick zu nehmen. Dies trifft insbesondere auf Schulbücher zu, die zwischen Spezialwissen und Alltagswissen vermitteln. Interdiskurse wie die Pädagogik fungieren nach Jürgen Link als „selektiv-symbolische, exemplarisch-symbolische, also immer ganz fragmentarische und stark imaginäre Brückenschläge über Spezialgrenzen hinweg für die Subjekte.“²³ Schulbücher greifen Wissens Elemente auf, die von unterschiedlichen Diskursen hervorgebracht worden sind. Ihre Analyse kann sich demnach nicht nur auf die Inhalte der Lehrmittel selbst beschränken, sondern muss auch die weiteren, an der Wissenskonstruktion beteiligten Elemente miteinbeziehen. Daher fokussiert die historische Diskursforschung auf die Kontexte, in denen Diskurse historisch, medial und institutionell eingebettet waren.

Das durch Diskurse hervorgebrachte Wissen und die zugehörigen Narrative sind mitunter sehr beständig, und politische oder gesellschaftliche Brüche führen nicht notwendig zu einem Wandel der Schulbuchinhalte. In der diskursanalytischen Forschung stellt sich immer die Frage der Anfangs- und Enddaten, an welchen Diskurse „auf bereits Gesagtem“²⁴ aufbauen und später Gesagtes nicht mit einbezogen werden kann. Der hier fokussierte Zeitrahmen von 1919 bis 1945 mit dem Ausgangs- und Endpunkt in den beiden Weltkriegen sowie der Bildung der nachfolgenden Staatsformen in Deutschland als herausragende diskursive Ereignisse ermöglicht eine sinnvolle forschungspraktische Begrenzung. Diskursive Ereignisse sind nach Siegfried Jäger solche, „die politisch, und das heißt in aller Regel auch durch die Medien, besonders herausgestellt werden und als solche Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen.“²⁵ Auch für das Schulbuch lassen sich mit den Weltkriegen Epochengrenzen ziehen.

Die Schulbuchinhalte über Türken und die Türkei des Zeitraums 1919 bis 1945 bilden für vorliegende Untersuchung den zentralen Gegenstand. Ergänzt wird sie mit der Analyse der deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte sowie herausragender Stränge des medio-politischen Diskurses. Die Analyse zielt darauf, das in den Schulbüchern repräsentierte, gesellschaftlich sanktionierte Wissen sowie dessen Entwicklung samt den darin wirkenden Narrativen zu rekonstruieren.

23 Link, Jüger: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektiv-symbolik. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner, et al., Wiesbaden: VS 2011, S. 433–458, hier 437.

24 Foucault, Michel: Archäologie des Wissens, in: Honneth, Axel und Saar Martin (Hrsg.), *Die Hauptwerke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S. 471–700, hier 602.

25 Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen: Theoretische und methodische Aspekte einer Kritische Diskurs- und Dispositivanalyse. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 2011, S. 91–124, hier 100.

1.2 Forschungsstand

Die bildungshistorische Forschung kennt bereits Schulbuchuntersuchungen sowie Analysen der pädagogischen Beschäftigung mit „dem Ausland“²⁶, doch fehlt es bislang an einer Untersuchung über das in Schulbüchern repräsentierte Wissen über den ehemaligen militärischen Verbündeten des Ersten Weltkriegs. Hier existiert nur eine sehr begrenzte Auswahl thematisch verwandter Vorarbeiten. In direkter Verbindung zur vorliegenden stehen die im Rahmen des DFG-Projektes *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* entstandenen Untersuchungen.²⁷ Die Aufsätze *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen* von Ingrid Lohmann et al.²⁸ sowie *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918* von Julika Böttcher et al.²⁹ zeigen die Bedeutung auf, welche die bildungshistorische Aufarbeitung der Türkei-Wahrnehmungen in der deutschen Pädagogikgeschichte besitzt, und liefern Grundlagen für die vorliegende Untersuchung. Böttchers Analyse legt dar, dass für den Zeitraum besonders intensiven zwischenstaatlichen Kontakts vor dem und im Ersten Weltkrieg sogar von einem deutsch-türkischen Bildungsraum gesprochen werden kann.³⁰

Schulbuchanalysen mit direktem thematischem Bezug zur vorliegenden Untersuchung entstammen ebenfalls dem genannten Projekt. Neben der eigenen Vorarbeit³¹ ist hier vor allem auf den Aufsatz von Timm G. Hellmanzik zu einem deutschen Schulbuch des 19. Jahrhunderts³² sowie die Untersuchung von Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon zu schweizerischen Geschichtslehr-

26 In Anlehnung an Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischen Zeitschriften 1871–1952*. Ratingen: Henn 1974.

27 Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt wurde von 2017 bis 2022 unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Lohmann an der Universität Hamburg durchgeführt.

28 Vgl. Lohmann, Ingrid, et al.: *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen: Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16.4 (2013), S. 752–772.

29 Vgl. Böttcher, Julika, et al.: *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 25.1 (2019), S. 114–159.

30 Vgl. Böttcher, Julika: *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich – Akteure, Netzwerke, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023.

31 Vgl. Mathie, Dennis: ‚Am schlimmsten erging es den Türken‘ – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 119–142.

32 Vgl. Hellmanzik, Timm Gerd: ‚Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben‘ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840). In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 97–118.

büchern³³ zu verweisen. Sie zeigen die diskursive Verfasstheit des in Schulbüchern repräsentierten und gesellschaftlich sanktionierten Wissens themenspezifisch auf. Anschlussfähig sind zudem die Untersuchung deutsch-türkischer Beziehungen in gegenwärtigen Schulbüchern von Bülent Çukurova und Osman Aslan³⁴, die Türkei-Vorstellungen und -Repräsentationen in sowjetischen Schulbüchern aufgreifende Studie von Suat Kınıklioğlu³⁵ sowie die von Tülay Altun vorgelegte vergleichende Analyse von Wissen über das Osmanische Reich in Unterrichtsinhalten und bestehenden Wissensstrukturen in Familien mit Migrationsbezug.³⁶ Die Frage des in Schulbüchern repräsentierten Wissens steht dank der Untersuchungen von Thomas Höhne auf einem breiten theoretischen Fundament.³⁷ Die Forschung mit Schulbüchern als Gegenstand ist aus längerem „Dornröschenschlaf“³⁸ erwacht und kann mit Eckhardt Fuchs als „schulbuchbezogene Forschung“ bezeichnet werden, die eine „immense thematische und methodische Vielfalt“ und eine „inter- und multidisziplinäre Dimension“³⁹ aufweist. Besonders zu historischen Schulbüchern sind in den letzten Jahren umfangreichere Untersuchungen entstanden, die über die streiflichtartige Beschäftigung in der Mediengeschichte hinausgehen.⁴⁰

-
- 33 Vgl. Hoffman-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: ‚Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpfen‘. Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 143–164.
- 34 Vgl. Çukurova, Bülent; Aslan, Osman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern. In: *Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. von Schönig, Claus, Berlin: Schwarz 2012, S. 404–422.
- 35 Vgl. Kınıklioğlu, Suat: Images and Representations of Turks and Turkey in Soviet History Textbooks. *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung* 29.3 (2007), S. 259–271.
- 36 Vgl. Altun, Tülay: *Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann 2021.
- 37 Vgl. Höhne, Thomas: *Schulbuchwissen*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2003 sowie Höhne, Thomas: *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript 2003. Vgl. Lässig, *Wer definiert relevantes Wissen*, 2010; Gaebel, Barbara: *Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen*. Frankfurt am Main: Lang 1985.
- 38 Vgl. Kahlert, Joachim: Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: *Schulbuch konkret*, 2010, S. 41–58.
- 39 Vgl. Fuchs, Eckhardt, et al.: *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R Press 2014, S. 21; vgl. auch Fuchs, Eckhardt: Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. *Bildung und Erziehung* 64.1 (2011), S. 7–22.
- 40 Vgl. Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit: eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998, S. 217 ff.

Seit den 1980er-Jahren lässt sich ein stärkeres Forschungsinteresse an Schulbüchern des Untersuchungszeitraums feststellen. Analysiert wurden unter anderem bestimmte Schulbuchtypen wie Fibeln im Nationalsozialismus⁴¹, die Entwicklung der Darstellungen Englands zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik⁴² oder epochenübergreifende Schulbücher des Faches Geschichte⁴³. Die Forschung hat sich ausgehend von jeweils aktuellen Schulbüchern auch der Analyse spezifischer Topoi zugewandt, wie etwa der Darstellung des „Fremden“⁴⁴ oder jener von Europa⁴⁵. Fremdheits⁴⁶- und Alteritätsprozesse⁴⁷ sind ebenso Thema wie Selbstbeschreibungen⁴⁸ oder Mythen⁴⁹. Mit Bezug auf den Nationalsozialismus standen spezifische ideologische Merkmale im Fokus zahlreicher Untersuchungen⁵⁰, desgleichen die bereits in der Weimarer Phase zu beobachtenden, nationalistischen Entwicklungen in den Schulbüchern.⁵¹ Dabei nimmt die Darstellung der einzelnen Religionen und besonders des Islams eine unterschiedlich starke Gewichtung ein, etwa bei der Betrachtung zeitgenössischer Schulbücher wie bei Gerhard

41 Vgl. Teistler, Gisela: *Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen: das Beispiel der Fibel*. Braunschweig: Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 2008.

42 Vgl. Schopf, Roland: *England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Texte mit Kommentar*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990.

43 Vgl. Pingel, Falk: *Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart*. In: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Hrsg. von Leidinger, Paul, Stuttgart: Klett 1988, S. 242–260.

44 Höhne, Thomas, et al.: *Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2005.

45 Vgl. Pingel, Falk: *Europa im Schulbuch*. In: *Die europäische Dimension in Lehr- und Lernmitteln. Bericht von der Dritten Tagung zur europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung*. Hrsg. von Janssen, Bernd, Bonn: Europa-Union-Verlag 1995, S. 35–47.

46 Vgl. Pöggeler, Franz: *Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik*. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, S. 17–34.

47 Vgl. Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller 2007 sowie Stier, Miklós: *Lehrbücher unter dem Aspekt von Stereotypenbildung*. In: *Das Bild vom Anderen: Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Hrsg. von Heuberger, Valeria, et al., Frankfurt am Main: Peter Lang 1998, S. 241–246.

48 Vgl. Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch*. Köln: Böhlau 2008.

49 Vgl. Bernhard, et al. (Hrsg.), *Mythen in Geschichtsschulbüchern*, 2017.

50 Besonders hervorzuheben ist Schwerendt, Matthias: *„Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid.“ Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien*. Berlin: Metropol 2008.

51 Vgl. Meissner, Andrea: ‚Lieber tot als Sklave!‘ Zur Kontinuität eines rebellisch-populistischen Nationalismus in Lehrbüchern der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 57.10 (2009), S. 772–793.

Fischer et al.⁵² zu Geografiebüchern und von Monika Tworuschka et al. zu Geschichtsbüchern.⁵³

Neben international ausgerichteten Untersuchungen⁵⁴ bietet für Schulbücher deutscher Provenienz die ausführliche Zusammenstellung und Analyse von Wolfgang Jacobmeyer zahlreiche Anknüpfungspunkte.⁵⁵ Jacobmeyer konnte zeigen, dass deutsche Schulbücher im 19. und 20. Jahrhundert bedingt durch den wachsenden Einfluss des Staates auf die Erziehung und Bildung der Bevölkerung einem Prozess der Vereinheitlichung unterlagen. Diese Entwicklung, die auch im Schulbuchverlagswesen beobachtet werden kann⁵⁶, äußerte sich in der stärkeren Verzahnung von Lehrplänen und Lehrmitteln⁵⁷ sowie in einem Rückgang der Schulbuchvielfalt.⁵⁸ Die Verknüpfung von Schulbuch- und Lehrplaninhalten, die, wie Konstantin Bähr und Rudolf Künzli gezeigt haben⁵⁹, beiderseits Wirkung entfaltet, macht vorliegende Studie auch anschlussfähig für die Curriculumforschung.⁶⁰

52 Vgl. Fischer, Gerhard; Falaturi, Abdoldjavad: *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1987.

53 Vgl. Tworuschka, Monika; Falaturi, Abdoldjavad: *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1986.

54 Vgl. del Mar del Pozo Andrés, Maria, et al. (Hrsg.): *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*. Philadelphia: Routledge 2002; Marsden, William E.: *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*. London: Woburn Press 2001; Sammler, Steffen: *History of the School Textbook*. In: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hrsg. von Fuchs, Eckhardt; Bock, Annekatriin, New York: Palgrave 2018, S. 13–24.

55 Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. Berlin: LIT 2011.

56 Vgl. Kreusch, Julia: *Der Schulbuchverlag*. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*. Hrsg. von Fischer, Ernst, Berlin; Boston: de Gruyter 2012, S. 219–240.

57 Vgl. Ott, Christine: *Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlagen und historische Skizze*. In: *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Hrsg. von Matthes, Eva; Schütze, Sylvia, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 31–50.

58 Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 207 f. Zur Geschichte der Schulbuchzulassung vgl. Müller, Walter: *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun: Henn 1977; Sauer, Michael: *Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung*. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49 (1998), S. 144–156, sowie, mit aktuellem Zuschnitt, Ott, *Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung*, 2016.

59 Vgl. Bähr, Konstantin; Künzli, Rudolf: *Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit*. *ilz.ch* 4 (1999), S. 4–7, hier 4.

60 Vgl. Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger 1998. Vgl. zudem Hopmann, Stefan: *Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800*. In: *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs ‚Lehrplan des Abendlandes‘ als aktuelle Herausforderung*. Hrsg. von Keck, Rudolf W.; Ritzi, Christian, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000, S. 377–402.

Breit untersucht ist auch der Zusammenhang zwischen Nation und Schulbuch.⁶¹ Forschungsgeschichtlich lässt sich hier der Trend von einem „Manichean instrumental understanding of nations to a highly complex interpretation of symbolic systems“⁶² nachzeichnen. Entsprechend verstehen aktuelle Ansätze Nation nicht als feststehende Entität, sondern als ebenso wie Schulbuchwissen als diskursiven Wandlungen unterliegend.⁶³ Damit einher geht die Öffnung der Schulbuchforschung zu transnationalen Perspektiven⁶⁴, auch wenn die spezifische Verfasstheit von Bildungssystemen weiterhin nationale Identitätsmuster tradiert, die gegenwärtig jedoch immer stärker in globalen Kontexten Verortung finden.⁶⁵ Historische Schulbuchforschung greift daher den Konstruktionscharakter von Nation und deren Repräsentation in Schulbüchern auf, wobei besonders Zeiträume mit hervortretendem Nationalismus gut erforscht sind, etwa die Phase der nationalsozialistischen Herrschaft nach 1933, wenn auch bislang nur in Ansätzen aus transnationaler Perspektive.⁶⁶

Der Forschungsstand zu Geschichts- und Geografieschulbüchern zeigt ein uneinheitliches Bild. Schulbuchtypen wie die Fibeln sind vor allem für die Zeit des Nationalsozialismus bereits ausführlich dokumentiert⁶⁷, an anderer Stelle werden bestimmte Schulbuchtypen des Geschichts- und Erdkundeunterrichts abhängig von der jeweils gewählten Forschungsperspektive aufgelistet.⁶⁸ Das *Leibniz-Institut für*

61 Vgl. Müller, *Schulbuchzulassung*, 1977.

62 Carrier, Peter: The Nation, Nationhood, and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. In: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, 2018, S. 181–198, hier 193.

63 Vgl. Fuchs, Eckhardt; Lässig, Simone: Europa im Schulbuch. *geschichte für heute* 1 (2009), S. 60–66.

64 Vgl. Fuchs, Eckhardt; Otto, Marcus: Introduction. Educational Media, Textbooks and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 5.1 (2013), S. 1–13; Macgilchrist, Felicitas: Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: *Afrikaspiegelbilder – Was erzählen uns europäische Afrikabilder über Europa?* Hrsg. von Hoffmann, Karl W.; Kersting, Philippe, Mainz: Geografisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität 2011, S. 29–35.

65 Vgl. Schissler, Hanna; Soysal, Yasemin Nuhoglu (Hrsg.): *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn 2005.

66 Vgl. Blänsdorf, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd. 1 Fächer – Milieus – Karrieren*. Hrsg. von Lehmann, Herta; Oexle, Otto Gerhard, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 273–370; Schwerendt, *Antisemitismus in Schulbüchern*, 2008.

67 Vgl. Pöggeler, Franz: Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des ‚Dritten Reiches‘. In: *Erster Weltkrieg und nationalsozialistische ‚Bewegung‘ im deutschen Lesebuch 1933–1945*. Hrsg. von Hohmann, Joachim S., Frankfurt am Main: Peter Lang 1988, S. 75–104 sowie Teistler, *Schulbücher als Quellen*, 2008.

68 Beispiele hierfür sind Flessau, Kurt-Ingo: *Schule der Diktatur: Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Fischer 1979, S. 279–283 für den Geschichtsunterricht sowie Heske, Henning; ... *und morgen die ganze Welt ...*: *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*. Gießen: Focus 1988, S. 260–262 für den Erdkundeunterricht.

Bildungsmedien | *Georg-Eckert-Institut* (GEI) verfügt über große Sammlungen von Schulbüchern samt Bestandslisten, auf die im Folgenden auch zurückgegriffen wird⁶⁹, ebenso auf die zeitgenössischen Listen der in früheren Epochen zugelassenen Schulbücher.⁷⁰ Zum Verlagswesen gibt es Darstellungen für die Kaiserzeit⁷¹, die Weimarer Republik⁷² und die Nachkriegszeit des Zweiten Weltkriegs⁷³, während die Schulbuchverlage für die Zeit des Nationalsozialismus in der handbuchartigen Publikation zur Geschichte des Verlagswesens in Deutschland nahezu unberücksichtigt bleiben.⁷⁴ Auch zu den Autor*innen der Schulbücher, die in aller Regel männlich waren, gibt es nur vereinzelt Untersuchungen.⁷⁵ Ausnahmen bilden Friedrich Neubauer, Harry Brettschneider⁷⁶ sowie Franz Schnabel.⁷⁷ Da aber

69 Teistler, Gisela; Schattenberg, Kerstin: *Geographie- und Staatsbürgerkundebücher, einschließlich geographischer Schulatlanten*. Hannover: Hahn 2001 sowie Teistler, Gisela; Schattenberg, Kerstin: *Geschichtsbücher und -atlanten*. Hannover: Hahn 1999.

70 Vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: *Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lehrbüchern für die höheren und mittleren Schulen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1931, Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich: *Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 vom Jahre 1924 ab genehmigten Lehrbücher für die höheren und mittleren Schulen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926, Horn, Ewald (Hrsg.): *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preussens eingeführten Schulbücher*. Leipzig: Teubner 1906, Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: *Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 32.6 (1890), S. 339–466.

71 Vgl. Jäger, Georg: *Der Schulbuchverlag*. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert: Bd. 1 Das Kaiserreich 1871 – 1918 Teil 2*. Hrsg. von Jäger, Georg, Frankfurt am Main: MVB 2003, S. 62–102; Kreusch, Julia: *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verlag Tübingen 2008.

72 Vgl. Kreusch, *Weimarer Republik*, 2012.

73 Vgl. Teistler, Gisela: *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945 bis 1949. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse: mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften*. 2017.

74 Kurze Erwähnungen finden sich bei Barbian, Jan-Pieter: Die organisatorische, personelle und rechtliche Neuordnung des deutschen Buchhandels. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 3, Drittes Reich*. Hrsg. von Fischer, Ernst; Wittmann, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2015, S. 73–160, hier 96–103; Barbian, Jan-Pieter: *Der Buchmarkt: Marktordnung und statistische Marktdaten*, 2015, S. 163–164, sowie zur Rolle des Westermann-Verlags im Nationalsozialismus Wittmann, Reinhard: *Literarische/belletristische Verlage*. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert*, 2015, S. 295–380, hier 332.

75 Den ausführlichsten Versuch bietet Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, der zu einer beachtlichen Menge an Autor*innen zumindest deren Lebensdaten ermitteln konnte. Vgl. die Anmerkungen in der dortigen Dokumentation ab S. 265 ff.

76 Zu beiden vgl. Kreusch, *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses*, 2008, S. 208–240.

77 Vgl. Hertzfelder, Thomas: *Franz Schnabel und die deutsche Geschichtswissenschaft. Geschichtsschreibung zwischen Historismus und Kulturkritik (1910–1945)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.

die Autor*innen sowohl aus historischer als auch aus diskursanalytischer Betrachtung hinter ihre Werke zurücktreten, hat der unzureichende Forschungsstand keinen Einfluss auf die vorliegende Untersuchung.

Die Geschichte der hier fokussierten Unterrichtsfächer sowie pädagogischer und didaktischer Strömungen ist öfters Gegenstand der Forschung. Für den Geschichtsunterricht ist weiterhin Anneliese Mannzmanns Gesamtdarstellung hervorzuheben.⁷⁸ Für den Erdkundeunterricht besonders während des Nationalsozialismus sind die Untersuchungen von Henning Heske⁷⁹ sowie von Hans-Dietrich Schultz zu beachten.⁸⁰ Über den NS-Zeitraum hinausgehende Schriften sind etwa die von Hermann Schrand zur Geografie in der höheren Schul- und Universitätsbildung⁸¹ sowie die Überblicksdarstellung von Walter Sperling.⁸² Neuere Forschungen versuchen weniger, die historische Entwicklung einzelner Fächer in den Blick zu nehmen, sondern stellen eher die Funktion und Rahmung des jeweiligen Faches zur Debatte.⁸³

Vorstellungen über die Türken und die Türkei sind theoretisch zu fassen durch die in ihnen enthaltenen Selbst- und Fremdbeschreibungen⁸⁴, wobei auch Türkei-Darstellungen stets die „Struktur und Dynamik der öffentlichen Meinung“ am Beobachtungsort reflektieren. Fikret Adanır zeigt dies für das späte 19. und frühe 20. Jahrhundert⁸⁵ auf. Andrea Polaschegg ermittelt, aufbauend auf Edward Saids

78 Vgl. Mannzmann, Anneliese: Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive. In: *Geschichte, politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*. Hrsg. von Mannzmann, Anneliese, München: Kösel 1983, S. 19–73.

79 Vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988.

80 Vgl. Schultz, Hans-Dietrich: ‚Die geschlossene Nation marschiert.‘ Der Erdkundeunterricht im Dritten Reich zwischen Raum und Rasse. In: *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Hrsg. von Dithmar, Reinhard; Schmitz, Wolfgang, Ludwigsfeld: Ludwigsfelder Verlagshaus 2001, S. 231–268.

81 Vgl. Schrand, Hermann: Zur Geschichte der Geographie in Schule und Hochschule. In: *Geschichte, politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*, 1983, S. 74–107.

82 Vgl. Sperling, Walter: Geschichte des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik zwischen Geographiegeschichte und Bildungsgeschichte. In: *Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts*. Hrsg. von Sperling, Walter, Braunschweig: Westermann 1981, S. 96–117.

83 Vgl. Schäfer, Klaus Martin: *Die politische Funktion der Geographie in der höheren Schule. Vom Auf- und Niedergang eines Schulfachs; nebst einem Vorschlag für die Zukunft*. Aachen: Shaker 2007.

84 Vgl. Baberowski, Jörg: Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel. In: *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel*. Hrsg. von Baberowski, Jörg, et al., Frankfurt am Main: Campus 2008, S. 9–16; Kaelble, Hartmut: Eine europäische Geschichte der Repräsentationen des Eigenen und des Anderen. In: *Selbstbilder und Fremdbilder*, 2008, S. 67–81, sowie Stråth, Bo: Europe and the other and Europe as the other. In: *Selbstbilder und Fremdbilder*, 2008, S. 191–202.

85 Vgl. Adanır, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Türkeistudien* 4 (1991), S. 195–211; Can Ünver, O.: ‚Deutsche Sichtweisen – türkische Realitäten‘: Über die deutsche Rezeption der Türkei. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationspezifische Aspekte*. Hrsg. von Gieler, Wolfgang, et al., Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 381–394.

*Orientalism*⁸⁶, deutsche Orientvorstellungen im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche um 1800⁸⁷, Almut Höfert den Konstruktionscharakter Europas anhand der „Türkengefahr“⁸⁸. Dass gerade auch Bildungskontexte und insbesondere Schulbücher an diesem Konstruktionsprozess beteiligt sind und waren, weist Gerdien Jonker in mehreren Untersuchungen nach.⁸⁹

Während die deutsch-türkische Verflechtungsgeschichte für das 19. Jahrhundert und bis zum Ersten Weltkrieg breit untersucht ist⁹⁰, ist die Literatur für den Folgezeitraum spärlich.⁹¹ Wichtig ist Stefan Ihrig *Atatürk in the Nazi Imagination*, der nationalsozialistische Türkei-Vorstellungen und die Bedeutung der Türkei-Rezeption für führende Nationalsozialisten nachzeichnet.⁹² Für die Weimarer Republik

86 Vgl. Said, Edward W.: *Orientalism*. London: Routledge & Kegan 1978. Die von Said angestoßenen Thematisierungen und Debatten sind zusammengefasst bei Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die ‚Orientalismus‘-Debatte: ein Rückblick. *Asien-Afrika-Lateinamerika* 25 (1997), S. 597–607.

87 Vgl. Polaschegg, Andrea: *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter 2006; Wokoock, Ursula: *German orientalism. The Study of the Middle East and Islam from 1800 to 1945*. London: Routledge 2009, sowie Krobb, Florian: ‚Doch das orientalische ist es ja eben, was uns interessiert‘: colonial desires and Ottoman space. War memoirs as post-colonial discourse. In: *Weimar colonialism: discourses and legacies of post-imperialism in Germany*. Hrsg. von Krobb, Florian; Martin, Elaine, Bielefeld: Aisthesis 2014, S. 167–186.

88 Vgl. Höfert, Almut: *Den Feind beschreiben: ‚Türkengefahr‘ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600*. Frankfurt am Main: Campus 2003.

89 Vgl. Jonker, Gerdien: The longue durée of the Islam Narrative: the Emergence of a Script for German History Education (1550–1804). In: *Narrating Islam*. Hrsg. von Jonker, Gerdien; Thobani, Shiraz, London: Tauris Academic Studies 2010, S. 11–39, sowie mit Blick auf Schulbücher Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hrsg. von Schneider, Thorsten Gerald, Wiesbaden: VS 2010, S. 71–84.

90 Vgl. Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: De Gruyter 2000; Söylemezoglu, Sahin Ali: Über die ambivalente Türkei-Politik des Deutschen Kaiserreichs. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationspezifische Aspekte*, 2017, S. 109–140; Scherer, Friedrich: *Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890*. Paderborn: Schöningh 2001; Loth, Wilfried; Hanisch, Marc (Hrsg.): *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*. München: Oldenbourg 2014; Gökpinar, Hakan: *Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas*. Marburg: Tectum 2011.

91 Einen Überblick bietet Lüdke, Tilman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in historischer Perspektive. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationspezifische Aspekte*, 2017, S. 15–42. Vgl. Güçlü, Yücel: Turkish-German Relations. From Montreux to the Second World War. *Turkish yearbook of international relations* 29 (1999), S. 49–82; sowie Oyran, Mehmet: Die deutsch-türkischen Beziehungen in der Weimarer Republik. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationspezifische Aspekte*, 2017, S. 155–182.

92 Vgl. Ihrig, Stefan: *Atatürk in the Nazi Imagination*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press 2014, sowie Ihrig, Stefan: *Justifying genocide: Germany and the Armenians from Bismarck to Hitler*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 2016.

ist die Forschungslage vielfältiger.⁹³ Die umfangreichen Studien von Sabine Mangold-Will⁹⁴ und Dorothée Guillemarre-Acet⁹⁵ zeigen, dass die lange Zeit beschworene Erzählung von der auch nach dem Ende des deutsch-osmanischen Bündnisses fortbestehenden Freundschaft kaum beibehalten werden kann. Mangold-Wills Analyse der offiziellen und nicht-offiziellen Akteure zeigt die Gleichzeitigkeit von althergebrachten Dominanzvorstellungen, kulturpolitischen Anknüpfungen und neuen Diskurselementen. Dass dabei aufgrund der zunächst unterbundenen, dann nur schrittweise wieder aufgebauten diplomatischen Beziehungen Einzelpersonen und Vereine wie der Bund deutscher Asienkämpfer (BdAK) beteiligt waren, zeigt Florian Riedler in seiner Untersuchung transnationaler Akteure der Zwischenkriegszeit.⁹⁶

In den letzten Jahren ist der Forschungsstand hinsichtlich des zwischenstaatlichen Verhältnisses auf einzelnen Gebieten dichter geworden. So liegen Untersuchungen über die Beziehungen auf militärischem⁹⁷, wirtschaftlichem⁹⁸, zivilrechtlichem⁹⁹, bildungspolitischem und -praktischem Gebiet vor. Letztere umfassen transferorientierte Arbeiten¹⁰⁰, Untersuchungen über reformpädagogische Ansätze in der Frühphase der Türkischen Republik¹⁰¹ sowie Darstellungen zum tertiären

93 Vgl. Çalik, Ramazan; Bayraktar, Hatice: *Die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in der Weimarer Republik (1918–1933)*. Berlin: Schwarz 2012.

94 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013.

95 Vgl. Guillemarre-Acet, Dorothée: *Impérialisme et nationalisme. L'Allemagne, l'Empire ottoman et la Turquie (1908–1933)*. Würzburg: Ergon 2009.

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

97 Vgl. Türk, Fahri: Die deutsch-türkischen Beziehungen im militärischen Bereich unter besonderer Berücksichtigung des Waffenhandels zwischen 1860 und 1945. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*, 2020, S. 29–38.

98 Vgl. Avci, Meral: *Die türkisch-deutschen Wirtschaftsbeziehungen in den Jahren von 1923 bis 1945 unter Beachtung der politischen Entwicklungen*. Aachen: Technische Hochschule 2014.

99 Vgl. Türk, Fahri; Şanda, Sevdâ: Deutsche Zivilberater*innen in der frührepublikanischen Türkei von 1924 bis 1936. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*, 2020, S. 49–66.

100 Vgl. Mayer, Christine: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 195–224; Wermke, Michael: Transfer pädagogischen Wissens. Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland, in Palästina/Israel und in der Türkei. In: *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Hrsg. von Käbisch, David; Wischmeyer, Johannes, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, S. 327–351.

101 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Primarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 167–194.

Bildungssektor¹⁰². Gemein ist den neueren Forschungen, dass sie die Perspektive des wechselseitigen Transfers hervorheben und entsprechend nicht mehr als einseitige Einflussnahme einer Gesellschaft auf eine andere begreifen.¹⁰³

Zur historischen Kontextualisierung der osmanischen beziehungsweise türkischen (Politik)-Geschichte kann auf das umfangreiche Œuvre von Klaus Kreiser¹⁰⁴ sowie auf die bis in die Gegenwart reichende *Geschichte der Türkei* von Maurus Reinkowski¹⁰⁵ verwiesen werden. Hinzu treten Untersuchungen mit spezifischen Fragestellungen, etwa Dogan Gürpinars Arbeit über Nationsvorstellungen¹⁰⁶ oder die Transformationsstudie über den Wandel der Selbstzuschreibungen in der Türkischen Republik von Sara-Marie Demiriz.¹⁰⁷ Auch zu den beiden deutschen Staatsformen der Zwischenkriegszeit besteht eine Reihe von Überblicksdarstellungen¹⁰⁸, die punktuell ergänzt werden kann.¹⁰⁹

Die vorliegende Studie baut insofern einerseits auf einem differenzierten Forschungsstand auf, andererseits zieht sie neben bislang unbearbeiteten Schulbuchmaterial weitere neue Quellen für die Darstellung der Kontexte heran. Die vorliegende Untersuchung ist in der Historischen Bildungsforschung verortet, knüpft jedoch auch Verbindungen mit der historischen Forschung zur deutsch-türkischen Zwischenkriegszeit. Angestrebt ist, die bildungshistorische Forschungslücke im Wissen über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1945 ein Stück weit zu schließen; ergänzt durch die Analyse schulbuchexterner Diskurse wird die Untersuchung darüber hinaus anschlussfähig für weitere Forschungsperspektiven.

102 Vgl. Güneş Peschke, Seldağ: Ein Blick auf den Beitrag deutscher Wissenschaftler*innen in der türkischen Hochschulbildung zwischen 1933–1946. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*, 2020, S. 165–176; Guttstadt, Corry: *Die Türkei, die Juden und der Holocaust*. Berlin: Assoziation A 2009, S. 210–234.

103 So wie auch bei Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion deutsch-türkische Beziehungen (1908 – 1918)*. Münster: LIT 2002 für den Zeitraum vor 1918.

104 Darunter besonders auf Kreiser, Klaus: *Der Osmanische Staat 1300–1922*. München: Oldenbourg 2008; Kreiser, Klaus: *Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart*. München: Beck 2012; sowie Kreiser, Klaus: 'Im Dienst ist der Fes zu tragen' – Türkische Vorlesungen deutscher Professoren am Istanbuler Dârülfünûn (1915–1918). In: *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil. Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933–1945*. Hrsg. von Kubaseck, Christopher; Günter, Seufert, Würzburg: Ergon 2016, S. 21–40.

105 Vgl. Reinkowski, Maurus: *Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart*. München: Beck 2021.

106 Vgl. Gürpınar, Dogan: *Ottoman/Turkish Visions of the Nation, 1860–1950*. London: Palgrave 2013.

107 Vgl. Demiriz, Sara-Marie: *Vom Osmanen zum Türken. Nationale und staatsbürgerliche Erziehung durch Feier- und Gedenktage in der Türkischen Republik 1923–1938*. Baden-Baden: Ergon 2018.

108 Als Überblick kann etwa Ruck, Michael (Hrsg.): *Bibliographie zum Nationalsozialismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000 dienen.

109 Vgl. Langewand, Knut: *Die kranke Republik. Körper- und Krankheitsmetaphern in politischen Diskursen der Weimarer Republik*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2016; Bialas, Wolfgang: *Moralische Ordnungen des Nationalsozialismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.

1.3 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Ein Untersuchungsrahmen, der den Zeitraum von 1919 bis 1945 in den Blick nimmt, ist in einem Dazwischen: zwischen den beiden Weltkriegen, zwischen erster deutscher Republik und nationalsozialistischer Diktatur, zwischen reformpädagogischen Ansätzen und rassenkundlichem Unterricht. Auch das Verhältnis von Deutschland und der Türkei ist charakterisiert durch ein Dazwischen. Beendet waren das militärische Bündnis des Ersten Weltkriegs und das begleitende intensive Engagement mit dem Verbündeten auf den Gebieten des Militärs, der Wirtschaft, der Kultur und der Pädagogik. An deren Stelle traten Versuche der diplomatischen Normalisierung, das Schwelgen in fantasievollen Erinnerungen der aktiv Beteiligten, ein genereller Rückgang der Relevanz dessen, was weit „hinten, weit, in der Türkei“¹¹⁰ geschah, gleichzeitig aber auch die Anpassung an die neue türkische Staatsform, die dortigen umfangreichen Reformbestrebungen und die schwebende Frage, ob und wie das Deutsche Reich an diesen partizipieren könne. Am anderen Ende der Zeitskala steht nach dem Zweiten Weltkrieg und der nationalsozialistischen Herrschaft der Wiederaufbau einer deutschen Gesellschaft und ihrer Strukturen, die 1961 begonnene Anwerbung türkischer Staatsangehöriger als Arbeitskräfte für die Bundesrepublik, die mit ihren Nachkommen heute den höchsten Anteil an Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland haben.¹¹¹ In diesem Dazwischen stehen die untersuchten Schulbücher, deren Inhalte als das Wissen begriffen werden, das gesellschaftlich sanktioniert von der älteren an jüngere Generationen weitergegeben werden sollte. Die Bücher entstanden selbst in einem stetigen Transformationsprozess: Politisch im Übergang von Kaiserreich zu Republik und dann zur Diktatur, schulpolitisch und fachdidaktisch unter dem Einfluss neuer Bildungsideale, neuer Lehrpläne und sich wandelnder gesellschaftlicher Vorstellungen von dem, was als wiss- und sagbar erachtet wurde. In der Folge entstanden Fragen nach Veränderungs- und Wandlungsprozessen im Wissen über die Türken und die Türkei, die hier beantwortet werden sollen:

- Wie schlugen sich die wechselvollen Beziehungen beider Länder nach dem Ersten Weltkrieg in Schulbüchern der Fächer Geschichte und Erdkunde nieder? Wurden die mehrfachen Wendungen des Türken- und Türkeidiskurses, geprägt

110 In Anlehnung an Parvev, Ivan: ‚Wenn hinten, weit, in der Türkei, die Völker aufeinander schlagen‘. Das Rasonieren über die Türkeikriege in deutschsprachigen historisch-politischen Zeitschriften. In: *Die Türkenkriege des 18. Jahrhunderts. Wahrnehmen – Wissen – Erinnern*. Hrsg. von Wolf, Josef; Zimmermann, Wolfgang, Regensburg: Schnell & Steiner 2017, S. 161–174, sowie Scheffler, Thomas: ‚Wenn hinten in der Türkei die Völker aufeinander schlagen...‘. Zum Funktionswandel ‚orientalischer‘ Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Requate, Jörg, Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230.

111 Vgl. Destatis, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019 – Fachserie 1 Reihe 2.2*, 2020, S. 13 ff.

von Wissensbeständen über das Osmanische Reich als das Alte und der Ausrichtung am Neuen, der Türkischen Republik, mitvollzogen?

- Wie veränderte sich generell das in den Schulbüchern repräsentierte Wissen, beeinflusst durch die spezifische Trägheit des Mediums Schulbuch, besonders im Vergleich zum medio-politischen Türkeidiskurs?
- Zeigen sich Stagnation oder Wandel, indem ältere Stereotype vom rückschrittlichen Land an der Peripherie Europas reproduziert oder doch überwunden wurden?

Dazu sollen drei Analyseebenen verfolgt werden: Zunächst geht es um die Entwicklung des Türkeidiskurses in den Schulbuchtexten, wobei der Diskurs als mit Narrativen strukturiert aufgefasst wird. Somit richtet sich das Interesse auf diese Narrative, die Stagnation und Wandel im Untersuchungszeitraum abbilden. Daneben gilt es, die Türkeidiskurse in einem Referenzkorpus außerhalb der Schulbücher zu analysieren, um Wandlungsprozesse im medio-politischen Türkeidiskurs zu erkennen und ob, wie und wann sie in den Schulbüchern nachvollzogen wurden. Schließlich sind sich wandelnde Kontexte von Interesse, zunächst auf politischer Ebene, dann hinsichtlich deren bildungsrelevanten Auswirkungen und last not least in Bezug auf die Veränderungen der Schulbuchgenese.

1.4 Vom Fremden und vom Anderen

Fremde, Feinde, Freunde, das Andere, das Eigene – Schulbuchinhalte, die vor nationalstaatlichem Hintergrund entstehen, verorten Menschen unter bestimmten Attributen. Zwar sollten, wie Eva Matthes schreibt, Freund- wie Feindbilder in einer Pädagogik, verstanden als ein auf „Aufklärung, Mündigkeit und Selbstreflexion zielendes Handeln“, keinen Platz haben, doch sei historisch wie gegenwärtig eher das Gegenteil zu beobachten.¹¹² Die Behandlung der Türkei in Schulbüchern nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein: Von Theodor Heuss' Freundschafserzählung bis hin zum „Feind des Abendlandes“¹¹³ finden sich, mitgeprägt

112 Matthes, Eva: Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Einleitung. In: *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Hrsg. von Matthes, Eva; Djurovic, Arsen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 9–12, hier 9.

113 Entsprechende Erzählungen entstanden nicht erst in der Nachkriegszeit, sie lassen sich bereits ab dem 17. Jahrhundert festhalten. Vgl. dazu Seidler, Andrea: Wie aus Angst Interesse wird. Das volatile Bild der Osmanen in der zentraleuropäischen und deutschen Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts. In: *Narrative im (post)imperialen Kontext. Literarische Identitätsbildung als Potential im regionalen Spannungsfeld zwischen Habsburg und Hoher Pforte in Zentral- und Osteuropa*. Hrsg. von Schmidt, Matthias, Tübingen: Francke 2015, S. 13–24, sowie Greilich, Susanne: ‚Alles, was sich bei den Türken ereignet, ist immer bedeutend‘ – Turkophilie und Turkophobie in der populären Presse. In: *Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Schmidt-Haberkamp, Barbara, Göttingen: V & R Uni Press 2011, S. 177–190.

durch den „Orient“ als Folie der Selbstbeschreibung¹¹⁴, unzählige Varianten der Zuschreibung. Gerade die Bedeutung des Ereignisses „Krieg“, vor allem in den Geschichtsschulbüchern, beruht auf der Zuordnung von Freunden und Feinden. Max Liedtke beschreibt anhand seiner Erinnerung an den eigenen Schulunterricht 1942 das Erlernen des Liedes *Prinz Eugen, der edle Ritter*¹¹⁵: Deutlich wird die Attribution von Freund („Eugen“) und Feind („Türken“), die „kommentarlos mitgeliefert“¹¹⁶ wurde. Von Freund und Feind werden spezifische Bilder in Sprache und Handlungspraktiken geformt, die dann zu einem Teil von Wirklichkeits-erklärungen werden. Die Komplexität und Wirkmächtigkeit der Bilder macht Sybil Wagner deutlich:

„Es [das Feindbild] ist zunächst nur eine Projektion, ein kollektives Phantasma. Wirkungsmächtig wird es durch die komplexen Emotionen, die es auslöst. Der Hintergrund ist Angst, die nicht dem realen Gegner anhaftet, denn dieser ist auf jeden Fall ein Mensch, sondern vom Feindbild auf ihn gelenkt wird, wie ein hartes, die menschlichen Züge entstellendes Licht. Seht her, bedeutet das Feindbild, dieser, der nicht ist wie wir, bedroht uns. Die Angst schmiedet die Gruppe zusammen.“¹¹⁷

Sozialpsychologisch sind Feindbilder ein Aspekt der Verortung von Individuen und Gruppen in Intergruppenbeziehungen, wandeln aber die Differenzierung zwischen dem Eigenen und dem Fremden durch den Zusatz eines Grades der Bedrohung in Feindschaft um.¹¹⁸ Der Feind, das Fremde, das Andere – alle Formen der Beschreibung dessen, was nicht als das Eigene empfunden wird, sind zugleich Konstruktionen dieses eigenen Selbst. Das Fremde erscheint als etwas von der Selbstwahrnehmung Abweichendes, das verortet werden muss und zunächst noch außerhalb des gewohnten Denkkosmos verbleibt. Die Differenz zur Wahrnehmung der bestehenden sozialen Ordnung ist das Konstitutionsmerkmal dessen, was als *fremd* etikettiert wird.¹¹⁹ Jede Konfrontation mit dem Unbekannten bedingt die Einordnung des Beobachteten in bekannte Schemata. Dieser Prozess ist und war – besonders hinsichtlich des „Orients“ und der Türkei – von Praktiken

114 Nach Said, *Orientalism*, 1978.

115 Vgl. Liedtke, Max: Zur Entstehung von Feind- und Feindbildern am Beispiel des deutschsprachigen Schulbuchs. Historische Darstellung und evolutionstheoretische Hintergründe In: *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*, 2010, S. 19–32, hier 22. Das Lied ist in vielen Liederbüchern des Untersuchungszeitraums enthalten, mitunter auch in Büchern des Geschichtsunterrichts nach 1945, etwa Kratzert, Otto, et al.: *Damals und heute: Geschichte für Volksschulen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Klett 1952, S. 102.

116 Liedtke, *Zur Entstehung von Feind- und Feindbildern*, 2010, S. 22.

117 Wagner, Sybil: *Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht*. Berlin: Quadriga 1999, S. 28.

118 Vgl. Auernheimer, Georg: Feindbildkonstruktionen – das Beispiel Islam und Muslime. In: *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Hrsg. von Renate, Grasse., et al., Hamburg: Rowohlt 2008, S. 185–212, hier 187 f.

119 Vgl. Reuter, Julia: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript 2002, S. 13.

des Beschreibens und Beobachtens gekennzeichnet, die das Fremde zum Anderen machen:¹²⁰ *Othering* führt das namenlose Fremde in bekannte Kategorien über, benennt es, versieht es mit Attributen und ordnet es Bekanntem zu.¹²¹ Das Fremde wird zum Anderen gemacht und damit zu einer Entität, deren Abgrenzung zum Eigenen nicht vage und unbestimmt ist, sondern artikuliert werden kann: „Warum das Andere anders ist, ist bekannt und dadurch wird es bis zu einem gewissen Grad kontrollierbar.“¹²² Der Wandlungsprozess bedient keine eindeutigen Grenzen zwischen Fremdheit und Anderssein, ist vielmehr beständig im Fluss, auch wenn gleichzeitig konkrete Kriterien der Andersartigkeit gebildet werden. So zeigt das Beispiel der Kolonialausstellungen und Völkerschauen die Gleichzeitigkeit von kontrollierter und zweckgebundener Repräsentation des Anderen mit Phänomenen der Betörung oder Bezauberung, etwa durch die erotische Überladung der Schaustellungen.¹²³ Den Konstruktionscharakter der Beschreibung des Anderen zeigt auch Stuart Hall auf, der in Anknüpfung an Edward Said die Trennung zwischen dem „Westen“ und dem „Rest“ als Katalysator für koloniale Herrschaft und Expansion analysiert. Der Westen wird als Teil eines vielschichtigen Repräsentationssystems begriffen, das als nicht-westlich beschriebene Völker als unterentwickelt, wenig zivilisiert und rückständig beschreibt. Der Diskurs des „Westens und des Rests“ schafft mit dieser binären Sichtweise eine Homogenisierung der inhomogenen westlichen sowie der ebenfalls inhomogenen nicht-westlichen Gesellschaften und schafft so eine vereinfachte Konzeption von Differenz.¹²⁴ Die Türkei wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts auch aus deutscher Sicht zunächst orientalisiert¹²⁵, um dann variantenreich als das Andere verortet zu werden. Hierunter fallen sowohl die Reproduktion von mittelalterlichen Feindbildern als auch die Zuordnungspraktiken zu Europa und damit verknüpfte Selbstwahrnehmungen nach 1918. Entsprechend ist die Türkei in den Schulbüchern Teil einer vielschichtigen Andersartigkeit, durch die zugleich eine Konstruktion des Eigenen

120 Vgl. Said, *Orientalism*, 1978; dazu Schmitz, Markus: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen – Edward W. Said: ‚Orientalism‘ und ‚Culture and Imperialism‘. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra, Wiesbaden: VS 2012, S. 109–120.

121 Vgl. Barth, Volker: Fremdheit und Alterität im 19. Jahrhundert. Ein Kommentar. In: *Das Andere. Theorie, Repräsentation und Erfahrung im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von König, Mareike, et al., Paris: Deutsches Historisches Institut Paris 2008, o.S.

122 Ebd.

123 Vgl. Dreesbach, Anne: *Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung ‚exotischer‘ Menschen in Deutschland 1870–1940*. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 18 ff.

124 Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: *Rassismus und kulturelle Identität*. Hrsg. und übers. von Mehlem, Ulrich, Hamburg: Argument 2016, S. 136–174, hier 142 f. Vgl. Winter, Rainer: Die Differenz leben. Stuart Halls ‚Der Westen und der Rest‘ und ‚Wann war der Postkolonialismus‘. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra, Wiesbaden VS 2012, S. 131–141, hier 135.

125 Vgl. Polaschegg, *Der andere Orientalismus*, 2006.

erfolgt. Das beständige Mitschwingen von Zuschreibungen an das „Andere“ in den Türkeidarstellungen ist derart grundlegend, dass es in der Analyse der Schulbücher geradezu vor allem dann herausgestellt werden muss, wenn die binäre Homogenisierung mal aufgebrochen wird.¹²⁶

1.5 Aufbau der Untersuchung

Die Untersuchung gliedert sich in drei Hauptabschnitte: Erstens geht es um das zugrundeliegende Verständnis von Diskursen und Schulbuchwissen, zweitens um die Kontextualisierung des Türkeidiskurses und drittens um die Analyse der in den Schulbüchern repräsentierten Narrative. Dabei zeigt der erste Abschnitt (Kapitel 2) Schulbuchwissen als Untersuchungsgegenstand in Anlehnung an Thomas Höhnes Konzeption und ordnet das Wissen hinsichtlich der strukturierenden Kontexte des Mediums Schulbuch ein. Daran schließt Kapitel 3 mit der Herleitung des verwendeten Diskursverständnisses an, das sich in der Tradition von Michel Foucault sieht. Daran anknüpfend (3.2) wird die konkrete Methodik der vorliegenden Untersuchung dargestellt und der Einfluss und die Position des Forschenden rekapituliert. Die Kontextualisierung (Kapitel 4) ist verwoben mit der Beschreibung des Korpus (Kapitel 4.1), wobei das Material unterteilt ist in Geschichts- und Geografieschulbücher sowie weitere Quellen. Die Analyse der Kontexte fokussiert zunächst den medialen und institutionellen Rahmen, bevor Kapitel 4.3 die historische Kontextualisierung darstellt. Anschließend folgt die Analyse des Wissens in den Schulbüchern, das anhand der ermittelten Narrative untersucht wird. Kapitel 5 resümiert eingangs die Ergebnisse der vorgeschalteten quantitativen Untersuchung, behandelt anschließend die Bezeichnungspraxis in den Schulbüchern und fragt, wann von „Osmanen“ und wann von „Türken“ die Rede ist. Dabei wird ermittelt, welche Begriffe, Attribute und Zuschreibungen in den Schulbüchern genutzt wurden und wie sich diese zu Narrativen verdichten. Es handelt sich zunächst um drei miteinander verwobene Narrative, die über die thematisch vielfältigen Schulbuchabschnitte hinweg wiederzufinden sind: erstens das Narrativ eines fortschreitenden Niedergangs des Osmanischen Reichs, zweitens das Narrativ des deutschen semi-kolonialen Agierens auf osmanischem Gebiet und drittens das Narrativ der Türkei als Konstruktionselement Europas. Das vierte Narrativ – die Beschreibung der Türkischen Republik als „neue Türkei“ – unterscheidet sich dahingehend, dass dessen zentrale Elemente erst während des Untersuchungszeitraums entstehen und Darstellungen der unmittelbaren Gegenwart oder jüngst

126 Für eine Beispieluntersuchung des Prozesses des *Othering* vgl. Askeland, Norunn: Text Types and 'Othering' in Norwegian Textbooks for Geography and History (1860–2006). In: *Heterogenität und Bildungsmedien – Heterogeneity and Educational Media*. Hrsg. von Aamotsbakken, Bente; Matthes Eva; Schütze, Sylvia, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, S. 332–341.

geschehener Ereignisse in den Schulbüchern größeren Wandlungen unterliegen. Die Entwicklungen, die alle vier Narrative und das mit ihnen verknüpfte Wissen durchlaufen, werden in beiden Kapiteln mit schulbuchexternen Diskursveränderungen in Beziehung gesetzt. Dazu wird auf die vorangegangene Kontextanalyse zurückgegriffen, um Antworten auf die oben gestellten Forschungsfragen zu geben. Abschließend erfolgt dann ein Ausblick auf die Schulbücher der Bundesrepublik bis in die 1960er-Jahre, um die erstaunliche Beharrlichkeit der dominanten Narrative über den Untersuchungszeitraum hinaus aufzuzeigen.

Die vielbeschworene Zwischenkriegszeit nach dem Ersten und vor dem Zweiten Weltkrieg war auch für die deutsch-türkischen Beziehungen eine Phase des Dazwischen: Sie reichte von der Gründung nationalstaatlicher Republiken in Deutschland und der Türkei samt ihren umfassenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen bis in die Jahre des NS-Regimes und der Regierung Atatürks.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie das in deutschen Schulbüchern für die Fächer Geschichte und Erdkunde vermittelte und als tradierungswürdig erachtete Wissen über die Türkei. Dabei wird deutlich, wie sehr Schulbuchwissen an der Reproduktion überkommener Stereotype teilhatte, aber auch an der Erzählung, die von der „langen Vergangenheit“ der „Bindung zwischen unseren beiden Völkern“ (Theodor Heuss) handelt.

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte
Band 5

Der Autor

Dennis Mathie, Dr. phil., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945“ an der Universität Hamburg. Er lehrt und forscht jetzt in der Historischen Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

978-3-7815-2561-0



9 783781 525610