

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte



Ingrid Lohmann
Timm Gerd Hellmanzik
(Hrsg.)

Kulturpolitik für die neue Türkei

Friedrich Schrader und der Osmanische Lloyd,
Konstantinopel 1908–1918

Eine kommentierte Quellensammlung

Lohmann / Hellmanzik
Kulturpolitik für die neue Türkei

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte

herausgegeben von

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

Band 6

In dieser Reihe sind erschienen

Band 1

Ingrid Lohmann und Julika Böttcher (Hrsg.): Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn 2021.

Band 2

Ingrid Lohmann und Julika Böttcher (Hrsg.): Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch. Bad Heilbrunn 2022.

Band 3

Julika Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich. Akteure, Netzwerke, Diskurse. Bad Heilbrunn 2023.

Band 4

Timm Gerd Hellmanzik: Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“. Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918. Bad Heilbrunn 2023.

Band 5

Dennis Mathie: Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945. Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation. Bad Heilbrunn 2023.

Band 6

Ingrid Lohmann und Timm Gerd Hellmanzik (Hrsg.): Kulturpolitik für die neue Türkei. Friedrich Schrader und der Osmanische Lloyd, Konstantinopel 1908–1918. Eine kommentierte Quellensammlung. Bad Heilbrunn 2025.

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.

Ingrid Lohmann
Timm Gerd Hellmanzik
(Hrsg.)

Kulturpolitik für die neue Türkei

Friedrich Schrader und der Osmanische Lloyd,
Konstantinopel 1908–1918
Eine kommentierte Quellensammlung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Impressum

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>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Umschlagabbildung: Constantinople. Grande Rue de Péra [heute İstiklal Caddesi].

Vue prise de la Fontaine de Galata Sérail. Nachkolorierte Schwarz-Weiß-Postkarte, ca. 1912.

Ed. Max Fruchtermann (1852–1918). Salt Research, Flickr Commons, Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)-Lizenz, archives.saltresearch.org/handle/123456789/94008.

Übersetzung des türkischen Zitats auf der Umschlag-Rückseite: „Er hat einen anderen Blick auf den Osten, an den sich der Westen mit orientalistischer Verachtung erinnert.“

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. 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-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6157-1 digital

doi.org/10.35468/6157

ISBN 978-3-7815-2697-6 print

Inhaltsverzeichnis

Über den Versuch, das Osmanische Reich mit Bildungsreformen in eine moderne Nation zu verwandeln.

Einleitung und Kommentare

Einleitung	13
Vorweg.....	13
Zu diesem Buch	14
Friedrich Schrader oder auch Ischiraki – eine biographische Notiz	19
Die Geburtsstunde des Osmanischen Lloyds	22
Ein erster Leitartikel. Wider die französische Bildung.....	26
Zum Verhältnis von Kultur- und Wirtschaftspolitik. „Friedliche Imperialisten“ und DTV	28
Auswärtige Kulturpolitik. Lamprechts Rede von 1912. Eine Arbeitshypothese	31
Typen auswärtiger Kulturpolitik. Deutsche Propagandaschulen vs. türkische Volksschulen	35
Das Konzept der moralischen Eroberungen.....	41
Aufhebung der Kapitulationen und Schließung der Auslandsschulen der Entente	43
Schrader – ein transnationaler Intellektueller?	44
Einblicke in Schraders Art der kulturellen Übersetzung	50
Werkbesprechungen zu Geschichte und Literatur.....	50
Über Theateraufführungen	55
Schraders Besprechungen im Überblick.....	59
Kommentar zu Teil 1: Schulen zur Bildung der Nation	62
Tuba Ağacı – Mit den Fundamenten oder mit dem Dachstuhl beginnen?	64
Das Dilemma der zahllosen Mängel	65
Bildungspolitik in der jungtürkischen Ära – in Zeitungsartikeln erzählt	67

1909

Plädoyer für das „Erneuerungswerk“. Widerstreit über geplante Vereinheitlichung der Schulorganisation und den „türkischen Charakter“ der Schulen. Vorlage eines Reformplans durch den Großen Rat. Erste Rufe nach ausländischen Fachleuten. 67

1910

Finanzierungsprobleme. Fehlen eines Seminars für Volksschullehrer-ausbildung. Schule und Heer. Der preußische Schulmeister und Japan als Modernisierungsvorbilder. Vorlage eines Volksschulgesetzes: Unentgeltlichkeit und Schulzwang. Ankündigung von Unterricht in Industrie und Ackerbau. In albanischen Schulen „nur die türkische Sprache“. 71

1911

Widerstand des Patriarchats gegen Einheitsstaat. Fortgesetzte Kritik am Unterrichtsministerium in Parlament und Presse. Aufforderung zur Gründung eines „Zentralseminars“ für Lehrerausbildung mit europäischen Fachleuten. Der fünfte und der sechste Unterrichtsminister seit 1908. Streit über Schulinspektion. 74

1913

Nach den Balkankriegen. Unterrichtsfragen als Lebensfragen der Nation. Fehlende Reformschritte der Regierung. Kritik des Universitätsbetriebs. Unterrichtsminister Şükrü Bey. Schulreformartikel der Partei für Einheit und Fortschritt. Aufforderung der Intellektuellen zur Anführung der Schulreform. Angriff auf die Religionsschulen. 76

1914

Oberaufsicht über Volksschulen beim Wakufministerium. Neue Schulbauten geplant. Scheich ul Islam Hayri Efendi. Aufstand in Bitlis. „Furchtbare Unwissenheit“ im Volk. Reform des Beamtenrechts: brotlos gewordene Beamte als Volksschullehrer einsetzen. Forderung nach zentralisierter Schulverwaltung. 79

1915

Wirtschafts- und kulturpolitische Zusammenarbeit verzahnt mit Kriegspolitik. Geheimes Schreiben des deutschen Botschafters. Erneut Forderung nach Bildungsreform „von unten statt von oben“. Keine weitere Einrichtung deutscher Auslandsschulen. Schrader bricht Lanze für deutsche Bildung. İkdam-Chefredakteur Cevdet für Deutschland als Vorbild. 81

1916

Kulturpolitischer Strategiewechsel auf deutscher Seite. Wachsende Bedeutung statistischer Daten. Privatschulen. Mangelnde Verbreitung von

Mädchenschulunterricht. Reformschrift von 1803 mit wirtschaftspolitischer Empfehlung. Der Generaldirektor des osmanischen höheren Schulwesens über Bildung als Faktor der Bedeutung Deutschlands. 85

1918

Verschiebung der Bildungsreformfragen ins Feuilleton. Neuer Geist in Anatolien. Drang anatolischer Frauen nach Bildung. Initiativen von Ackerbaugesellschaften zur Aufklärung der Landbevölkerung. „Weltfremdheit und Verlassenheit“ des anatolischen Bauern. Schraders Resümee. 88

Kommentar zu Teil 2: Mädchen- und Frauenbildung für die neue Türkei.....90

Frauenvereine 92

Halide Edib und das neue Turan 95

Geschichte als Argument für Frauenemanzipation in der Gegenwart..... 98

Kommentar zu Teil 3: Sprachreform und Nationsbildung..... 100

Die neue Sprache der neuen Türkei 102

Nationalität und Nationalisierung..... 106

Die Forderung nach Türkisch als Amtssprache 108

Sprache, Unterricht und Methode 109

Der Kampf um das Alphabet. Albanien..... 111

Zusammenfassung und Fazit..... 115

Edition – Ausgewählte Artikel aus dem Osmanischen Lloyd

Teil 1: Schulen zur Bildung der Nation

1909

12. Mai Worauf beruht die Zukunft des Landes? 122

16. Juni Die Frage der Einheitsschule. 124

17. Juni Wo hat die Schulreform zu beginnen? 127

18. Juni Das türkische Ministerium für öffentliche Arbeiten. 129

18. Dezember Die türkische Presse und die Frage des öffentlichen Unterrichts. 130

1910

19. Januar	Eine Unterredung mit dem Unterrichtsminister.	132
2. Oktober	Unterrichtsfragen.	133
8. Oktober	Der öffentliche Unterricht in der Türkei.	135
27. Oktober	Die türkische Unterrichtsverwaltung.	136
5. November	Der Schulmangel und die öffentliche Sittlichkeit.	138
	Der „Tanin“ und das Unterrichtsministerium.	140
30. Dezember	Das neue Volksschulgesetz.	141

1911

5. Januar	Patriarchat und Unterrichtsministerium.	143
11. Januar	Der Unterrichtsminister vor der Kammer.	145
3. März	Der neue Unterrichtsminister.	147
12. März	Die Schulfrage.	149
26. März	Die Schulfrage. Die Forderungen des ökumenischen Patriarchats.	149
24. Mai	Der öffentliche Unterricht.	150

1913

22. Mai	Unterrichtsfragen.	153
3. Juli	Die Pläne des Unterrichtsministeriums. Erklärungen des Ministers.	155
16. Oktober	Die Anforderungen der Reform.	156
17. Oktober	Das politische Programm der Partei „Einheit und Fortschritt“. Der öffentliche Unterricht.	158
24. Oktober	Soziale Reformen.	159
28. Oktober	Für die Hebung des Unterrichts.	160

1914

20. Februar	Die Bildung muhamedanischer Schulgemeinden.	161
4. April	Die Reform des türkischen Schulwesens.	161
2. Mai	Die türkische Volksschule.	163
13. Mai	Türkische Schulstatistik.	165

	1915	
6. Dezember	Die deutsche Bildung und die Türkei.	166

	1916	
6. Februar	Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik.	167
21. Mai	Das türkische Unterrichtswesen.	170
28. August	Die deutsche Kultur. Erklärungen von Adil Bej, Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seine Sendung nach Deutschland (Teil I).	173
31. August	Die deutsche Kultur. Erklärungen von Adil Bej, Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seine Sendung nach Deutschland (Teil II).	175

	1918	
13. Juni	Der neue Geist in Anatolien.	177
27. Juni	Vom türkischen Ackerbau.	178

Teil 2: Mädchen- und Frauenbildung für die neue Türkei

	1911	
10. Juni	Die erste höhere Mädchenschule in der Türkei.	182

	1913	
21. Oktober	Die osmanische Gewerbeschule für Mädchen.	184
31. Oktober	Zur Eröffnung der nationalen Mädchenschule in Schischli. . .	185

	1914	
18. Januar	Die soziale Stellung der Frau in der Türkei.	187
6. Februar	Die Zulassung der Frauen zur Universität.	189
1. Januar	Die Unterrichtsverwaltung.	191
15. März	Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs.	192

	1918	
28. Mai	Die kaufmännische Bildung der türkischen Frau.	194

Teil 3: Sprachreform und Nationsbildung

	1909	
27. Juli	Türkische Sprachreform!	198
19. September	Die Reinigung der türkischen Sprache.	200
	1910	
16. Februar	Eine soziale Gefahr.	203
	1911	
12. April	Kulturfragen. Das Sprachproblem.	205
	1914	
24. Mai	Die Entwicklung der türkischen Sprache.	208
20. Dezember	Muß die französische Sprache im Orient herrschen?	210
	1915	
14. November	Das Stambuler Türkisch. (Stambul Türkdschessi).	210
	1916	
6. Januar	Die türkische Sprachreform.	213
	1918	
26. März	Aus Stadt und Land. Die türkische Sprache.	215
Dank.....		217
Chronologisches Verzeichnis der in diesem Band abgedruckten Quellen		219
Quellen- und Literaturverzeichnis		221
Editorische Notiz		236
Emendationen.....		237
Abbildungsverzeichnis.....		239
Personenverzeichnis.....		240
Glossar		244
Übersicht der Reihe		248

**Über den Versuch, das Osmanische Reich
mit Bildungsreformen in eine
moderne Nation zu verwandeln.**

Einleitung und Kommentare

Einleitung

„All das hat nicht gehindert, daß das junge Blatt das höchste Ansehen genießt. Die türkischen Zeitungen reproduzieren regelmäßig die Leitartikel und führen dabei immer den deutschen Titel an“.¹

„Dr. Schrader [...] war seit der Begründung des Osmanischen Lloyd der Leitartikler des Blattes.“²

Vorweg

Friedrich Schrader war Mitgründer und stellvertretender Herausgeber der Tageszeitung *Osmanischer Lloyd* und von Beginn an auch als Journalist bei ihr tätig.³ Die Zeitung erschien vom 18. November 1908 bis zum 30. November 1918 in Konstantinopel, der Hauptstadt des Osmanischen Reichs (dem heutigen Istanbul), in deutscher und französischer Sprache. Schrader verfasste für sie hunderte von Leitartikeln, neben unzähligen Beiträgen für die meist von ihm selbst bestückten Rubriken im Feuilleton, darunter „Amphitheater“, „Türkische Literatur“ und „Vom Büchertisch“. Für die Rubriken „Stambuler Bilder“ und „Bilder vom Bosphorus“ schrieb er Essays über die Stadt, das Land, die Leute, frühere Zeiten mit ihren Traditionen und Geschichten, die er 1917 als Buch publizierte.⁴ Nicht zuletzt besorgte Schrader, der promovierter Philologe der orientalischen Sprachen war, Übersetzungen von Werken zeitgenössischer türkischer Literatur, zu deren internationaler Bekanntheit er durch Rezensionen oder Vorabdrucke im Lloyd beitrug. Mit Ausnahme der Leitartikel, die in der Regel nicht namentlich gekennzeichnet waren⁵, unterzeichnete er mit den Kürzeln F. S., Dr. F. S., Dr. Schr., Dr. F. Schr., Dr. Fr. Schr., ab 1915 häufig mit Dr. Schrader, manchmal mit Friedrich

1 Hartmann: Pera, den 7. September 1909. In: ders.: Unpolitische Briefe, 1910, S. 27. – Der französische Titel lautete *Lloyd Ottoman*. – Für die vollständigen bibliographischen Angaben vgl. hier und im Folgenden die Quellen- und Literaturverzeichnisse.

2 Lichtheim: Schreiben, 1913.

3 Der Name Lloyd wurde gewählt, weil er von Transport- und Versicherungsunternehmen bekannt war, so Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993, S. 95, und wohl auch in Anlehnung an den ab 1886 in Shanghai erschienenen *Ostasiatischen Lloyd. Organ für die deutschen Interessen im Fernen Osten*, der ehemals „Nachrichten über den Schiffsverkehr“ brachte, so Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 173, Anm. 67. – „Der Name spielte ursprünglich wohl auf Erfahrung und Weisheit seines Trägers an und bezeichnete vorwiegend Personen, die einen Anspruch auf Respekt hatten.“ Lloyd (Familienname), 2024.

4 Vgl. Schrader: Konstantinopel. Vergangenheit und Gegenwart, 1917.

5 Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993, S. 132, zufolge wurden Leitartikel normalerweise ohne Namensangabe veröffentlicht. – Allerdings ist Schrader an Stil, Inhalten und thematischer Ausrichtung deutlich zu erkennen; zudem sind seine Leitartikel vom 23. November 1908 und vom 2. Mai 1914 namentlich gekennzeichnet, ebenso die aus seiner mehrmonatigen Tätigkeit als Haupt-

Schrader, schließlich mit Schr.⁶ In puncto Kulturpolitik war er die mit Abstand wichtigste Stimme, die der Osmanische Lloyd zu bieten hatte. Teilte Schrader damit zugleich das Streben des Deutschen Reichs nach Weltgeltung in der imperialistischen Ära und sein auf die Türkei gerichtetes semikoloniales Begehren?⁷ Ja und nein.

Zu diesem Buch

„Wir dürfen auch im Ausland nicht, wie wir bisher getan haben, stets zu der Partei halten, die es auf Vergewaltigung wichtiger Kulturelemente zugunsten der eigenen nationalen Vorherrschaft abgesehen hat. Das wird sich stets rächen, wie es sich in der Türkei gerächt hat. Wir hätten nicht türkischer sein dürfen als der Türke.“⁸

Mit dem vorliegenden Buch wollen wir eine Auswahl von Artikeln, die Schrader für den Osmanischen Lloyd verfasste, für die Erforschung eines kaum beleuchteten Kapitels transnationaler Kultur- und Bildungsgeschichte⁹ des wilhelminischen Kaiserreichs erschließen. Wir untersuchen zu diesem Zweck nicht Schraders journalistische Tätigkeit schlechthin, sondern insbesondere seine bildungspolitischen Beiträge, in denen er bei näherem Hinsehen interessanterweise eine andere Politiklinie als die deutschen Reichsbehörden vertrat: Als nämlich die deutsche auswärtige Kulturpolitik für die „moralische Eroberung“¹⁰ des Osmanischen Reichs

schriftleiter 1915 und 1916 sowie seine Feuilletonbeiträge, sodass zusammen mit seinen sonstigen Schriften genügend Vergleichsmaterial vorhanden ist, um ihn als Verfasser zu identifizieren.

- 6 Letzte Beiträge im Feuilleton erscheinen zwischen Juni und September 1918. Wegen Querelen mit dem seinerzeitigen Chefredakteur wurde Schraders Vertrag im Laufe des Jahres 1917 vorzeitig aufgelöst. In Friedrich Schrader, 2024, heißt es mit Rekurs auf Farah: „Aufgrund seiner enormen Kenntnisse und hervorragenden Vernetzung in der Istanbuler Gesellschaft wurde Schrader aber als freier Mitarbeiter weiter bis Kriegsende beschäftigt.“ Last not least nennen ihn die Sonntagsbeilagen des Lloyds von Juni 1918 neben Peter A. Silbermann als Herausgeber; vgl. Osmanischer Lloyd 1918.
- 7 Mit dem Begriff „semikolonial“ bezeichnen Fuhrmann, Osterhammel, Reinkowski und andere Historiker Machteinschränkungen des Osmanischen Reichs, das zwar offiziell souverän blieb, durch ungleiche Handelsverträge, erklärte territoriale Interessenzonen der Großmächte, hohe Schuldenlasten bei europäischen Banken u. a. m. jedoch wirtschaftlich und politisch von diesen abhängig war; vgl. Fuhrmann: Deutschlands Abenteuer im Orient, 2012, S. 12f. – Zum Begriff kolonialen Begehrens Zantop: *Kolonialphantasien*, 1999.
- 8 Schrader: Eine Flüchtlingsreise, 1919, S. 112f.
- 9 Dazu grundsätzlich Kesper-Biermann: *Transnationalising the History of Education*, 2018; dies.: *Transnationale Beziehungen in der Geschichte der deutschen Pädagogik*, 2021.
- 10 Rohrbach: *Der deutsche Gedanke in der Welt*. Das Buch erschien 1912 in Erstauflage mit 30.000 Exemplaren. Die von uns verwendete Ausgabe „76stes bis 90stes Tausend“ gibt als Erscheinungsjahr weiterhin 1912 an, ist aber eine modifizierte Fassung, die bereits den Kriegsbeginn anspricht; wir zitieren sie als Rohrbach 1912/1914, vgl. hier S. 185ff. – Zum Konzept der moralischen Eroberungen vgl. unten.

(jedenfalls in der Außendarstellung) noch überwiegend auf die Strahlkraft der deutschen Auslandsschulen setzte, plädierte Schrader bereits für den dortigen landesweiten Aufbau eines säkularen türkischen Volksbildungswesens. Die Untersuchung dieser Gegensätzlichkeit, wenn es denn eine war, verspricht Aufschluss über bildungs- und kolonialhistorische Bezüge in den deutsch-osmanischen Beziehungen des in Rede stehenden Zeitraums, der die nach der politischen Gruppierung der Jungtürken¹¹ benannte *jungtürkische Ära* der Jahre 1908 bis 1918 umfasst. In dieser Dekade, die bildungshistorisch kaum bekannt ist¹², erschien nicht zufällig auch der Lloyd. Zusammen mit von Schrader übersetzten und im Lloyd passagenweise abgedruckten Artikeln (mit zum Teil gegenläufigen Positionen aus osmanischen Zeitungen) ergeben seine Beiträge eine Erzählung über die schwierige Rolle der Bildungs- und Kulturpolitik bei der Umgestaltung des Osmanischen Reichs in eine moderne Nation. Zwar brachte Schrader dabei auf seine Weise europäische Konzepte von Moderne und Nationalstaat in Anschlag, schließlich bewegte er sich im Rahmen der Diskurse und des Wissens seiner Zeit, aber bestimmte imperialistische Ambitionen auf der deutschen wie auf der türkischen Seite teilte er letzten Endes nicht. Dies zu zeigen ist nicht einfach, denn im Lloyd hatte er nicht nur seine eigenen Ansichten zu vertreten.

Für die Rekonstruktion des Geschehens und die Interpretation der Quellen nutzen wir mehrere Zugänge. An erster Stelle ist eine Reihe von Schriften zu nennen, die sich der Kulturpolitik des Deutschen Reichs und seiner Pressepolitik im Osmanischen Reich widmen.¹³ Wegweisend für eine postkolonial informierte Untersuchungsperspektive¹⁴, an der es in der pädagogischen Historiographie

11 Deren zentrale Organisation war das Komitee für Einheit und Fortschritt (KEF), frz.: Comité Union et Progrès, die Unionisten. Zur Charakterisierung vgl. Adanır: Die historiographische Kontroverse über die Armenische Frage, 2008, S. 236; Ashirova: Die politische Ideologie der Jungtürken, 2013, S. 66f.

12 Es gibt etliche Darstellungen zur Bildungsentwicklung im Osmanischen Reich allgemein und in der Türkischen Republik, aber kaum hinreichend spezifische für die Dekade 1908–1918. Vgl. Davison: Westernized Education in Ottoman Turkey, 1961; Somel: The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 2001; Nohl: Einführung: Zur Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems, 2011; Gündüz: Empire and Education under the Ottomans, 2015; Fortna: Education and Change in the Late Ottoman Empire and Turkey, 2018. – Bilgi: Monuments to the Republic, 2014, beispielsweise behandelt den Diskurs über Schule als Teil des Konzepts der Nation als „imagined community“ im Sinne Andersons erst für die 1923 gegründete Türkische Republik.

13 Vgl. Düwell: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik, 1976; Kloosterhuis: Deutsche auswärtige Kulturpolitik vor dem Ersten Weltkrieg, 1981; Dahlhaus: Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik, 1990; Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993; Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994; Alkan: Die deutsche Weltpolitik, 2003; Wroblewski: Moralische Eroberungen als Instrumente der Diplomatie. Die Informations- und Pressepolitik des Auswärtigen Amts 1902–1914, 2016; Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023.

14 Castro Varela/Dhawan: Europa provincialisieren, 2009, S. 9f., verstehen sie als eine Perspektive, „die sich der Rekonstruktion des europäischen Imperialismus und Kolonialismus verschrieben hat“. Die ergänzende Aufforderung, „gleichzeitig die Kämpfe gegen diese spezifische Herrschaftsformation“ zu analysieren, können und wollen wir mit unserem Gegenstandszuschnitt nicht erfüllen.

weiterhin mangelt¹⁵, die zur theoretischen Rahmung unseres Gegenstands aber relevante Bezüge aufweist, waren für uns die Debatten im Anschluss an Saids *Orientalism* (1978) und Halls *Der Westen und der Rest* (1994) sowie der im deutschen Sprachraum wenig beachtete Beitrag Dussels, *Beyond Eurocentrism* (1999)¹⁶. Sie hängen zum Teil eng mit Analysen zu transnationaler kultureller Übersetzung und Kulturtransfer zusammen, die wir, wie in unserer Reihe *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen* insgesamt, so auch hier zu Rate ziehen.¹⁷ Dabei ist Schraders Übersetzungspraxis in dem weiteren Sinne einer „kulturellen Handlung“ von besonderem Interesse.

Mit diesem Rüstzeug versuchen wir eine Einordnung von Schraders Beiträgen im Sinne dieser Fragestellungen: Inwieweit schrieb er aus einer zeittypischen Position hegemonialen Kulturverständnisses heraus – mit Dussel gefragt, vom Standpunkt des Eurozentrismus als jener „Superideologie“, die im Anschluss an die kolonialen Eroberungen früherer Jahrhunderte die Dominanz des kapitalistischen Weltsystems legitimierte und dann für sehr lange Zeit nicht mehr hinterfragt wurde?¹⁸ Bezog Schrader im Ringen um den sprichwörtlichen „Platz an der Sonne“, den sich das Deutsche Reich zu erkämpfen hoffte¹⁹, eine abweichende Position? Und

– Vgl. zuletzt Akbaba/Heinemann: Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften dekolonisieren*, 2023, S. 25.

15 Vgl. Link: *Geschichte der pädagogischen Historiographie*, 2021.

16 Vgl. Osterhammel: Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte, 1997; Hall: *Der Westen und der Rest*, 1994; Dussel: *Beyond Eurocentrism*, 1999; Chakrabarty: *Europa als Provinz*, 2010; Reuter/Karentzos: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, 2012; Wiedemann: *Orientalismus*, 2014; Castro Varela: *Einleitung: Postkoloniale Pädagogik?*, 2020. – Said hat das Reden über „den Orient“ als eurozentristisches Konstrukt erwiesen, dessen sind wir uns bewusst. Alternative Bezeichnungen wie Naher Osten, Vorderer Orient u. ä. sind allerdings ebenfalls nicht neutral und nicht weniger interessengelenkt.

17 Einer der wenigen Beiträge, die in Verbindung mit der Herausarbeitung einer Untersuchungsperspektive in diesem Bereich auch deren Anwendung demonstrieren und nicht an der begriffspolitischen Oberfläche verbleiben, ist Mayer: *Female education and the cultural transfer of pedagogical knowledge*, 2011. Vgl. dies.: *Zirkulation und Austausch*, 2014; dies.: *The Transnational and Transcultural*, 2019; dies.: *Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten*, 2021. – Herangezogen haben wir daneben Sakai: *Transnationality in Translation*, 2013, sowie Bachmann-Medick: *Übersetzung und Transnationalität*, 2019.

18 So Dussel: *Beyond Eurocentrism*, 1999, S. 14.

19 Vgl. Böttcher: *Der deutsch-türkische Bildungsraum*, 2023, S. 167ff.

wie weit reichte seine schriftstellerische und journalistische Freiheit angesichts der von türkischer²⁰ wie von deutscher Seite jederzeit möglichen Zensur?²¹

In diesem Buch geht es nicht darum, eine Lesart zu legitimieren, die den „Westen“ als Zentrum und den „Rest“ als Peripherie konstruiert²², oder eine transnationale Bildungsgeschichte aus der Perspektive eines privilegierten Europäers vorzulegen. Vielmehr wollen wir auf ein Quellenmaterial, den Lloyd und seinen Autor Schrader, aufmerksam machen, das einer transnationalen Bildungsgeschichte überhaupt erst ihren Gegenstand liefert, und weitere kritische Analysen anregen – auch dazu, welche Positionen Schrader im Lloyd eigentlich vertrat. Nicht nur *sein* Werk und Wirken sind in der Forschung vernachlässigt worden, sondern auch die Wirkungsgeschichte des Osmanischen Lloyds, der Zeitung, für die er zehn Jahre lang schrieb (und für die er wohl noch weitergearbeitet hätte, wenn das Ende des Ersten Weltkriegs nicht auch ihr Ende gewesen wäre).

Die Zeitung selbst ist nur mühsam zugänglich, ein Digitalisierungsprojekt scheint nicht in Sicht. Den Forschungsstand zur Rolle des Lloyds in der deutschen Presse- und Propagandapolitik der Jahre 1908 bis 1918 – in der jungtürkischen Ära – markiert nach wie vor die verdienstvolle und detailreiche Monographie von Irmgard Farah (1993). Farah hatte Zugang zum Deutschen Archäologischen Institut (DAI) in Istanbul, das über den Gesamtbestand des Lloyds verfügt²³, und nutzte auch das Politische Archiv des Auswärtigen Amts, das den Schriftverkehr

20 Die Bezeichnungen Osmanisches Reich und Türkei oder Türkisches Reich werden in den Quellen und Diskursen vom 17. bis Mitte des 20. Jahrhunderts austauschbar verwendet; vgl. dazu Mathie: Der Türken- und Türkeidiskurs, 2023, S. 137ff. – Kreiser: Der osmanische Staat, 2008, S. 3, weist darauf hin, dass die Gleichsetzung der Begriffe „osmanisch“ und „türkisch“ sowie verwandter Adjektive nicht immer gerechtfertigt erscheinen mag, jedoch aufgrund historischer Selbst- und Fremdzuschreibungen legitim ist. – Außerdem verwenden die Quellen Begriffe wie „Türke“, „Türken“ und andere auf Ethnien bezogene Bezeichnungen geschlechtsunabhängig und verweisen summarisch auf die Bevölkerung des Osmanischen Reichs; die Geschlechterordnung der behandelten Zeitperiode integriert die weibliche Form in die jeweiligen Sammelbegriffe.

21 Zur Zeit der Balkankriege 1912/13, die das Osmanische Reich verlor, hatten die Zeitungen „dem Herrn Zensor [...] allnächtlich die Abzüge unserer Zeitung zuzuschicken“; dieser habe wohl mit einer nicht ganz unanfechtbaren Auffassung seiner Direktiven dem Lloyd „mehr Beachtung und Sorgfalt“ zugewendet als anderen Blättern. Man werde „dem verdienstvollen Stadtkommandanten Djemal Bej herzlich verpflichtet sein, wenn er Vorsorge dafür treffen wollte, daß wir in Zukunft vor differentieller Behandlung seitens der Zensur geschützt sind.“ o. A.: In eigener Sache. In: OsL (1913), 12. März. – Vgl. Kaufmann: Aus der Geschichte der türkischen Presse, 1915, S. 34; Osmanische Presse. Die Aufhebung der politischen Zensur. In: OsL (1918), 14. Juni.

22 Im von Stuart Hall kritisierten Sinne. – Keyder: State and Class in Turkey, 1987, bezeichnet die Hereinnahme des Osmanischen Reichs in das kapitalistische Weltsystem als „peripheralization“ im Anschluss an Wallerstein: The Ottoman empire and the capitalist world-economy, 1980. Vgl. zu dieser Lesart auch Duzgun: Capitalist Modernity à la Turca, 2013.

23 Vgl. ZDB, 2024. – In dem Zeitfenster, das uns auf der Basis von Drittmitteln zur Verfügung stand, waren die Pforten des DAI wegen der Covid19-Pandemie geschlossen; hiesige Bibliotheken stellten nur Kopien von Teilbeständen bereit. Wir mussten unseren Bestand also aus verschiedenen Einrichtungen vervollständigen, zu guter Letzt auch einschließlich des DAI.

der Akteure beherbergt.²⁴ Sie verfolgt allerdings kein bildungshistorisches, sondern ein publizistisch-pressegeschichtliches Interesse und geht Schraders Beiträgen für die Zeitung auch nicht speziell auf den Grund. Als jüngere Studie ist Wroblewski (2016) zu nennen, der zum Teil ähnliche Fragestellungen wie Farah, aber in einem diplomatiehistorischen Rahmen verfolgt; unter anderem betont er den Stellenwert der technischen Entwicklungen ab 1900, die den internationalen Informationsaustausch beschleunigten und „die medialen Beeinflussungsbemühungen des Auswärtigen Amts“²⁵ vor neuartige Herausforderungen stellten.

Alle in diesem Buch dokumentierten Artikel entstammen dem Osmanischen Lloyd, sind nach thematischen Schwerpunkten in Teile gegliedert und innerhalb dieser Teile chronologisch angeordnet. Bis auf wenige Ausnahmen standen sie ursprünglich auf Seite 1 der Zeitung, sie waren Leitartikel (die früher wegen ihres Umfangs als Hauptartikel bezeichnet wurden) oder Aufmacher, mithin die aus Sicht der Redaktion wichtigste Nachricht auf der Titelseite²⁶. Die ausgewählten Beiträge behandeln eng miteinander verbundene kulturelle Aspekte der Modernisierung, deren kontroverse politische Erörterung auf türkischer Seite Schrader intensiv verfolgte und mit großem Engagement kommentierte, nicht nur als an die propagandistische Leitlinie der Zeitung gebundener Redakteur und Leitartikler. Drei Aspekte der zeitgenössischen Reformdiskussion im Osmanischen Reich und seiner angestrebten Umwandlung in einen modernen Nationalstaat beschäftigten ihn besonders: der Aufbau eines landesweiten säkularen Volksbildungswesens (Teil 1), die Emanzipation der Frauen (Teil 2) und die Sprachenfrage (Teil 3).²⁷ Im Weiteren geht es zunächst darum, Leserinnen und Leser in groben Zügen mit der Person und dem Werk Schraders sowie dem Zweck und der Entstehungsgeschichte des Lloyds bekanntzumachen. Darauf folgen Abschnitte zum historischen Kontext: Welche Akteure, politischen Motive, theoretischen und strategischen Konzepte waren mit im Spiel, welche Ereignisse führten zu Wendepunkten

24 Weitere Einzelheiten zur Gründungsgeschichte des Lloyds, ebenfalls unter Rückgriff auf das Politische Archiv des Auswärtigen Amts, bei Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 169ff. Die Bestände des Archivs konnten wir für unsere Fragestellung selbst nicht mehr ausloten, da gibt es noch Forschungsbedarf.

25 Wroblewski: *Moralische Eroberungen*, 2016, S. 10. – Analysiert wird die deutsche Informations- und Pressearbeit als „Weltpolitik“ unter dem Aspekt ihrer Vergleichbarkeit in den USA, Südamerika, Ostasien sowie dem Osmanischen Reich, sodann in der „Rückwendung nach Europa“ (Österreich-Ungarn, Russland). Zu den leitenden Fragestellungen gehört, ob die vom Auswärtigen Amt in verschiedenen Ländern oder Regionen angewandten Strategien voneinander abwichen. Ebd. S. 12: „Waren sich die Diplomaten der Wilhelmstraße darüber im Klaren, wie die Mechanismen von Diskursen und Meinungsbildung funktionierten?“

26 Vgl. Leitartikel, 2023.

27 Was die Auswahl betrifft, so haben wir in diesen Band – soweit wir sehen – *alle* Beiträge aufgenommen, in denen Schrader sich zum Aufbau eines Volksbildungswesens äußert; zur Frauenemanzipation sowie zur Sprachenfrage sind Artikel aufgenommen, die das jeweilige Themenfeld im Lloyd möglichst aussagekräftig umreißen.

des bildungspolitischen Geschehens? Nicht zuletzt skizzieren wir eine Reihe von Schraders Feuilletonbeiträgen, um seine Arbeitsweise als kultureller Übersetzer ein wenig auszuloten.

Friedrich Schrader oder auch Ischtiraki – eine biographische Notiz

„Statt Journalist in Konstantinopel müsste er Professor an einer Universität sein.“²⁸

„Erster Redakteur dagegen war der seit Jahrzehnten in Konstantinopel lebende Türkologe Dr. Friedrich Schrader, der alle im Osmanischen Reich, also auch im Balkan gesprochenen Sprachen beherrschte und mit dem mich bald engste Freundschaft verbinden sollte.“²⁹

Geboren wurde Friedrich Schrader 1865 in Wolmirstedt in der Nähe von Magdeburg; er starb 1922 in Berlin. Als er sein Abitur ablegte, war das Deutsche Reich ein Nationalstaat geworden und trat allmählich seinen Weg in das Zeitalter des Imperialismus an. Schraders Studieninteressen passten durchaus dazu: An der Universität Halle studierte er Philologie, Orientalistik und Kunstgeschichte, 1889 promovierte er in Indologie³⁰. Sein Doktorvater Richard Pischel³¹ war einer der renommiertesten Orientalisten seiner Zeit und Geschäftsführer der 1845 gegründeten Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG), der wissenschaftlichen Fachgesellschaft der Orientalisten. Wie es heißt, war Schrader ab 1889 für die Bibliothek der DMG in Halle tätig³², bevor er 1891 nach Konstantinopel ging. In dieser Stadt sollte er nahezu die Hälfte seines Lebens verbringen.

Seine erste Station war das berühmte Robert College, eine 1863 gegründete US-amerikanische höhere Schule vor den Toren der osmanischen Hauptstadt, die in der Tradition missionarischer Bildungseinrichtungen stand und noch heute besteht.³³ Schrader war dort bis 1895 als Dozent für deutsche Sprache und Literatur tätig. Anfänglich wurden in diesem College nur Schüler aus den bulgarischen, armenischen und griechischen, also nicht-muslimischen Bevölkerungsteilen unterrichtet, die in der Metropolregion Konstantinopel die Mehrheit bildeten; am Beispiel der Vereinigten Staaten wurden sie dort, wie Schrader rückblickend notierte, „mit den Grundsätzen eines modernen, demokratischen Staatswesens und

28 Der Schriftsteller Otto Flake: Doktor S., 1914, zitiert nach Friedrich Schrader, 2024.

29 Kaufmann: Erlebnisse in der Türkei vor 50 Jahren, 1962.

30 Vgl. Schrader: Der Karmapradipa, 1889.

31 Vgl. Wilhelm: Pischel, Richard, 2001.

32 So die Angabe in Friedrich Schrader, 2024.

33 Vgl. Robert College, 2024; zu dessen Rolle in der „Armenischen Frage“ Adanır: Die historiographische Kontroverse über die „Armenische Frage“, 2008, S. 231; Osmanische Presse. Ati: Robert College. In: Osmanischer Lloyd (1918), 22. Juni.

der christlichen Kultur bekannt³⁴ gemacht. Erst als der Dichter Tevfik Fikret die Professur für osmanische Literaturgeschichte übernahm, zog die Bildungsanstalt auch „türkische Schüler zahlreicher als bisher“³⁵ an.

In dieser frühen Zeitspanne knüpfte Schrader langlebige Kontakte zu einflussreichen Mitgliedern der lokalen Eliten, zur deutschen Kolonie vor Ort und zu einheimischen Kulturschaffenden – ein Umfeld, das sein Wirken prägte. Um die Jahrhundertwende begann er, auch journalistisch tätig zu werden. In einem seiner frühen Artikel, in der Zeitschrift *Das literarische Echo*, äußerte er sich über die moderne Lyrik des Osmanischen Reichs und rezensierte unter anderem Gedichte Tevfik Fikrets³⁶, mit dem ihn später eine freundschaftliche Beziehung verband. 1907 erschien Schraders Übersetzung und Einleitung in Ahmed Hikmets Werk *Türkische Frauen*³⁷. Der Orientalist Georg Jacob bezeichnete diese Übersetzung als Schraders „turkologische Hauptarbeit“³⁸ und gab das Buch in der *Türkischen Bibliothek* (1904–1929) heraus. Mit dieser Schriftenreihe, die zeitgenössische türkische Literatur einem breiteren deutschen Publikum zugänglich machte, sollte eine auch wissenschaftliche Hinwendung zu den originalsprachlichen Texten angeregt werden³⁹. Der namhafte Orientalist Martin Hartmann, der Schrader auf einer Reise nach Konstantinopel 1909 persönlich kennenlernte⁴⁰, unterstrich die literarische Qualität von dessen Übersetzungen und journalistischen Arbeiten und äußerte sich positiv über Schraders Freundschaft mit türkischen und armenischen Intellektuellen⁴¹.

Neben seiner fortgesetzten Lehrtätigkeit an verschiedenen auslandsdeutschen und armenisch-französischen höheren Schulen in Konstantinopel arbeitete Schrader als Korrespondent für mehrere deutsche Zeitschriften und Tageszeitungen, darunter für die *Frankfurter Zeitung* und die *Kölnische Zeitung*, anfangs unter dem Pseudonym Ischitiraki (osmanisch: der Sozialist), außerdem für das sozialdemokratische Periodikum *Die Neue Zeit*. Seine politische Haltung war sicherlich auch von einer SPD geprägt, die bei den Reichstagswahlen 1907 „als einzige Partei

34 Schrader: Robert College, 1919, S. 168.

35 Ebd.

36 Schrader: Neutürkisches Schrifttum, 1900, S. 1688: „Der Dichter denkt national, aber will aufhören Asiat zu sein, er hat sich an Musset und Lamartine, ja sogar an Baudelaire und Verlaine gebildet – die vage Melancholie des Orientalen wird bei ihm zur pessimistischen Lebensauffassung des Kulturmenschen.“ – Bereits hier wird deutlich, was später eine Art Leitlinie seiner Feuilletonbeiträge im Lloyd darstellen sollte, nämlich dass Schrader bemüht war, der deutschen Leserschaft – entgegen deren herrschenden Ansichten – die Anschlussfähigkeit der türkischen Literatur an die europäische Geisteswelt, sogar die Möglichkeit einer Synthese nahezubringen.

37 Vgl. Hikmet: *Türkische Frauen*, 1907; Schraders Einleitung ebd.; Hachtmann 1916, S. 33–38.

38 Hartmann: Unpolitische Briefe, 1910, S. 197.

39 Jacob: Vorwort des Herausgebers. In: Hikmet: *Türkische Frauen*, 1907, S. V: „von preussischen Universitäten pflegt das Türkische nur noch Greifswald“.

40 Vgl. Hartmann: Unpolitische Briefe, 1910, S. 26.

41 Vgl. Çalışkan: Einleitung des Übersetzers. In: Schrader: *Istanbul*, 2015, S. 11.

eine kolonialkritische Position vertrat⁴². Nachdem er für etwa ein Jahr an einer russischen Handelsschule in Baku tätig gewesen war und dort auch historisch-philologische Forschungen zum Kaukasus unternommen hatte, kehrte Schrader 1908 nach Konstantinopel zurück. Mit seiner Ehefrau Fanny Goldstein, genannt Juana⁴³, und den Kindern lebte er fortan in einem modernen Wohnkomplex, den Helbig Apartmani, der überwiegend von Europäern bewohnt wurde.⁴⁴ Dort richtete er sich seine umfangreiche „geliebte Bibliothek, die Frucht langjähriger Sammeln“⁴⁵, ein. Es begann eine wirkmächtige Schaffenszeit als stellvertretender Chefredakteur⁴⁶ und vielbeschäftigter Autor des Osmanischen Lloyds. In den verschiedenen gehobenen Milieus der kosmopolitischen Metropole war er gut vernetzt, am zeitgenössischen Politik- und Kulturgesehen⁴⁷ nahm er intensiv teil und konnte sich nicht zuletzt aufgrund seiner Sprachkenntnisse⁴⁸ in der Hauptstadt als eine bekannte publizistische Persönlichkeit etablieren. Durch seinen „langen Aufenthalt“ im Osmanischen Reich wurde er „fast zu einem seiner Bürger“⁴⁹, wie er später feststellte.

Auf Druck der Siegermächte des Ersten Weltkriegs musste der Lloyd sein Erscheinen 1918 einstellen; Schrader hatte sich aufgrund interner Auseinandersetzungen bereits vorher aus der Herausgeberschaft zurückgezogen. Wie vielen anderen blieb ihm die Ausweisung aus Konstantinopel durch die Alliierten nicht erspart. Er beschrieb seine Flucht nach Deutschland in literarisch gestalteten Tagebucheinträgen in seinem 1919 veröffentlichten Buch *Eine Flüchtlingsreise durch die Ukraine*. Ein Eckpfeiler der Rezeption ist Schraders *Konstantinopel. Vergangenheit und Gegenwart* von 1917, eine Sammlung literarischer Essays, die zuvor im Osmanischen Lloyd abgedruckt worden waren und in denen er seine historischen und zeitgenössischen Beobachtungen zur osmanischen Hauptstadt festhielt. Vierzig Jahre nach der Erstveröffentlichung als Buch wurde die Sammlung in den *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Gesellschaft* (DTG) von 1957 mit dem Hinweis als Lektüre

42 Kleinau: „Gott hat uns hier siegen lassen“, 2024, S. 219.

43 Lichtheim: Schreiben, 1913, zufolge war Schraders englisch-bulgarische zweite Ehefrau *Fanny Goldstein (1874–1919)* „eine als kleines Kind getaufte Spaniolin“. Sie wurde in *Bogoslov, Bulgarien, geboren, wuchs* in einem Konstantinopler Waisenhaus auf und war *Mitglied der Anglikanischen Kirche*. Schrader heiratete sie im Jahr 1903. Seine erste Frau, Pauline, genannt Lina, war 1902 verstorben; mit ihr hatte Schrader den Sohn Wolfgang.

44 Das Gebäude war von der belgischen Bankiersfamilie Helbig in Auftrag gegeben und Mitte der 1890er Jahre fertiggestellt worden. Unter dem Namen Doğan Apartmani besteht es bis heute.

45 Schrader: *Eine Flüchtlingsreise*, 1919, S. 9.

46 Diese Position hatte er von 1908 bis 1917 inne; vgl. Farah: *Die deutsche Pressepolitik*, 1993, S. 112; *Osmanischer Lloyd*, 2024.

47 Ein anschauliches Bild der Zwischenkriegszeit, das auch etwas vom Konstantinopel der Vorkriegszeit erahnen lässt, zeichnet Charles King: *Mitternacht im Pera Palace*, 2015.

48 Neben dem osmanischen Türkisch beherrschte er „die arabische, griechische, sowie alle slawischen Sprachen“; DTG: *Mitteilungen*, 1957, S. 15.

49 Schrader: *Eine Flüchtlingsreise*, 1919, S. 6.

empfohlen, sie habe „ihren Wert für den Historiker sowohl als den Türkeireisenden behalten“⁵⁰.

Eine erneute Wiederentdeckung erfolgte 2015, als die Essaysammlung erstmals in türkischer Übersetzung erschien⁵¹ und einer türkischsprachigen Leserschaft zugänglich wurde, die sie begeistert aufnahm. Besonders gewürdigt wurden Schraders literarische Übersetzungen und sein Wirken in Istanbul, was sogar in die Forderung mündete, neben dem von ihm beschriebenen Ayrılık Çeşmesi (Brunnen der Trennung) im Stadtteil Kadıköy eine Büste zu seinen Ehren zu errichten, um ihn in die Erinnerungskultur der Stadt aufzunehmen.⁵² Der Übersetzer des Buchs, Kerem Çalışkan, betonte im Interview mit der Tageszeitung *Hürriyet* die historische Bedeutung Schraders und empfahl, seine authentischen Beschreibungen geschichts- und kulturwissenschaftlich aufzuarbeiten.⁵³ Dieses Medienecho und das Interesse an Schraders Position auf türkischer Seite ist ein zusätzlicher Anreiz für unser Vorhaben, ihn als Vermittler zwischen den Kulturen ins Licht zu setzen.

Die Geburtsstunde des Osmanischen Lloyds

„Es hat mit zu den Harmlosigkeiten unseres Verständnisses für auswärtige Dinge gehört, wenn wir glaubten, ohne ein kräftig im deutschen Sinne informiertes und beeinflusstes ausländisches Zeitungswesen unsere politischen Geschäfte führen zu können.“⁵⁴

„Es gab in Stambul eine ganze Reihe von Salons, in denen die angeregteste Geselligkeit herrschte und wo unter anderen Gegenständen auch die Politik besprochen wurde. Das, was man in Konstantinopel öffentliche Meinung nannte, bildete sich zu einem guten Teil bei diesen gesellschaftlichen Veranstaltungen.“⁵⁵

Im Sommer 1908 setzte die jungtürkische Revolution einen tiefgreifenden Einschnitt in die bisherige historische Entwicklung. Die deutsche Regierung intensivierte daraufhin ihre publizistischen Aktivitäten in Konstantinopel, denn durch dieses Ereignis, das wenig später auch zur Machtenthebung des Sultans Abdülhamid II. führte, war ein Strategiewechsel gegenüber dem Osmanischen Reich unabweisbar geworden. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten gute deutsch-osmanische

50 DTG: Mitteilungen 1957, S. 15.

51 Vgl. Schrader: Istanbul. 100 Yıl Öncesine Bir Bakış, 2015.

52 Vgl. Çelikbudak: Friedrich Schrader ve Ayrılık Çeşmesi, 2016.

53 Vgl. Çalışkan: Interview mit dem Übersetzer, 2015.

54 Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912/1914, hier S. 190.

55 Schrader: Politisches Leben in der Türkei, 1919, S. 464.

Beziehungen bestanden; der Bau der Bagdadbahn⁵⁶ als Großprojekt für den Ausbau der Handels- und Wirtschaftsbeziehungen „von Berlin bis Bagdad“ stand unter deutscher Leitung; deutsche Banken und Schwerindustrie waren in großem Stil mit Finanzmitteln und ökonomischen Interessen involviert; Wilhelm II. und Abdülhamid II. verbanden seit den Orientreisen des Kaisers, 1889 und 1898, freundschaftliche Beziehungen.⁵⁷ All dies war unter der neuen türkischen Regierung jedoch kein Garant mehr für den Fortbestand deutschen Einflusses; mehr noch, führende Köpfe der Liberalen und der Jungtürken waren von der Kultur Frankreichs geprägt und sahen in England (keineswegs in Deutschland) das Vorbild für den angestrebten modernen National- und Verfassungsstaat.⁵⁸

Abdülhamid, der die Verfassung des Reichs von 1876 außer Kraft gesetzt und seither absolutistisch geherrscht hatte, wurde von der Nationalversammlung entthront, nachdem er der Verschwörung vom 13. April 1909 für schuldig befunden worden war. Diesen gegenrevolutionären Aufruhr erklärte Schrader im Lloyd mit dem „gänzlichen Fehlen einer Volksbildung in der Türkei“⁵⁹. An Abdülhamids Stelle wurde sein Bruder als Mehmet V. auf den Thron berufen, und die Bemühungen um die Errichtung eines parlamentarischen beziehungsweise konstitutionellen Systems wurden fortgesetzt.⁶⁰ Nun galt es, die *neuen* türkischen Machthaber davon zu überzeugen, dass nicht nur die Ententemächte England, Frankreich und Russland, sondern auch das Deutsche Reich die neue Politiklinie begrüßte und zur Umgestaltung des Osmanischen Reichs in einen modernen Nationalstaat an vorderster Stelle beizutragen gedachte – zu der „neuen Türkei“, wie sie nach dem Ausrufen der Verfassung am 23. Juli 1908 von den Proponenten genannt wurde. „Dieser Tag bildet in der Verfassungsgeschichte des Osmanischen Reiches den entscheidenden Wendepunkt. An ihm wurde die alte Türkei zu Grabe getragen.“⁶¹ Es begann die sogenannte Zweite Verfassungsperiode – 23. Juli

56 Keskin: Die Türkei, 1981, zufolge das trojanische Pferd imperialistischer Einflussnahmen im Vorderen Orient.

57 Für einen Überblick der deutsch-osmanischen Beziehungen bis zur jungtürkischen Bewegung vgl. Adanır: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, 2021, S. 30ff.; Alkan: Die deutsche Weltpolitik, 2003, S. 22ff., zu den Orientreisen S. 176ff.; Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 55ff.

58 Etliche jungtürkische Politiker waren durch ihr Studium in Frankreich oder Exilaufenthalte in Paris geprägt. Dort erschien ab 1895 in Türkisch und Französisch die von Ahmed Rıza (1858–1930) gegründete Zeitung *Meşveret*, die eine führende publizistische Stimme der frühen jungtürkischen Bewegung wurde; Özverarlı: Positivism in the Late Ottoman Empire, 2018, S. 85f.

59 o. A.: Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL (1909), 12. Mai (i. d. B.). – Eingehend zum Geschehen Alkan: Die deutsche Weltpolitik, 2003, S. 256ff.

60 Zur Unterscheidung und zeitlichen Abfolge der Phasen der jungtürkischen Revolution vgl. Jäschke: Die Entwicklung des osmanischen Verfassungsstaates, 1917, S. 43, 47f.; Adanır: Die historiographische Kontroverse über die Armenische Frage, 2008, S. 236f. – Vgl. auch die Zeitleiste in Kreiser/Neumann: Kleine Geschichte der Türkei, 2005, S. 355–357.

61 Jäschke, 1917, S. 47; vgl. Kreiser: Der osmanische Staat, 2008, S. 47ff.

1908 bis 1. November 1922 –, auch Epoche der Zweiten Konstitution genannt, mit dem jungtürkischen Komitee für Einheit und Fortschritt, den Unionisten, als mächtiger politischer Gruppierung.

Die Ententemächte verstärkten umgehend ihre publizistische Offensive, indem sie den politischen Umschwung begrüßten und heftige Angriffe gegen das Deutsche Reich richteten: Es habe zwar gute Beziehungen zum Sultan unterhalten, sei aber nie wirklich an einer guten Zusammenarbeit mit dem türkischen Volk interessiert gewesen. Die antideutsche Stimmung in der Presse hing auch damit zusammen, dass, wie angedeutet, führende Köpfe der politischen Eliten westeuropäische staatliche Strukturen, insbesondere Englands und der Schweiz, als vorbildlich ansahen. Angesichts dieser Situation „hielt es die deutsche Regierung für unbedingt notwendig, ihre Meinung der türkischen Öffentlichkeit gegenüber besser zu verdeutlichen“, und so wurde die Kaiserliche Deutsche Botschaft in Konstantinopel vom Auswärtigen Amt bereits kurz nach der jungtürkischen Revolution beauftragt, „Untersuchungen zur Entwicklung publizistischer Gegenmaßnahmen durchzuführen“⁶². Dafür stünden, so hieß es, auch finanzielle Mittel zur Verfügung. Das war die Geburtsstunde des Osmanischen Lloyds.

Gegründet wurde die Zeitung mit Unterstützung kapitalkräftiger Akteure, darunter der Waffen- und Munitionshersteller Loewe, die Krupp-Werke, die Bankhäuser Bleichröder, Nationalbank und Deutsche Bank.⁶³ Den maßgeblichen Einfluss auf die politische Ausrichtung der Zeitung behielt sich das Auswärtige Amt vor, die Kontrolle der Redaktionsarbeit oblag der Deutschen Botschaft vor Ort. Der Lloyd sollte zwar auch als Informationsblatt für die in Konstantinopel ansässige deutsche Kolonie fungieren, vor allem aber die öffentliche Meinung im Osmanischen Reich beeinflussen und sie durch eine publizistische Gegenoffensive wieder zugunsten der wirtschaftlichen und politischen Interessen des Deutschen Reichs wenden.⁶⁴ Die Botschaft notierte:

„Der Osmanische Lloyd ist nicht nur über die europäische und asiatische Türkei, sondern über den gesamten Nahen Orient verbreitet und wird sowohl von den Mitgliedern der deutschen und österreichischen Kolonie als auch von vielen deutschfreundlichen, des Deutschen oder Französischen mächtigen Türken und Levantinern gelesen.“⁶⁵

62 Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993, S. 87.

63 Zur Stellung deutscher Firmen und Banken in der Türkei vgl. Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984.

64 Es gab spezifische Bezugsbedingungen für die osmanischen Provinzen von Adrianopel über Aleppo, Beirut, Jerusalem und Smyrna bis nach Angora, ebenso für Deutschland, Österreich-Ungarn und das übrige Ausland. Die Zahl der Abonnements lag anfangs bei 324, stieg 1911 auf 506 und zu Kriegsbeginn um weitere 140. Der Einzelverkauf in Konstantinopel stieg Mitte 1914 von gut 800 auf mehr als 1.500 Exemplare. Die Gesamtauflage nahm in den Kriegsjahren stetig zu und lag 1917 bei annähernd 10.000; vgl. Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993, S. 109ff. – Die Anzahl der Abonnements ist mit der der Leserinnen und Leser nicht zu verwechseln.

65 Aufzeichnung der deutschen Botschaft 1915, zitiert nach Farah 1993, S. 118, Anm.

Der Lloyd erschien zweisprachig, in deutscher und auch in französischer Sprache, um die das Französische beherrschenden Milieus zu erreichen. Schätzungen der Zahl deutscher und schweizerischer Staatsbürger als Teil der potentiellen Leserschaft im Osmanischen Reich vor dem Ersten Weltkrieg reichen von 5.500 bis 10.000. In Konstantinopel wurde die Zeitung von Handels- und Kommissionshäusern, ausländischen Botschaften und Konsulaten, öffentlichen Unternehmen, Banken, Vereinen, Hotels, Privatleuten verschiedener Nationalitäten sowie einer vergleichsweise hohen Anzahl türkischer Militärs „in entscheidenden Machtpositionen“⁶⁶ abonniert, die im Deutschen Reich oder in der osmanischen Armee von deutschen Offizieren ausgebildet worden waren und zur Elite des Landes gehörten. Im Vergleich mit dem Einfluss der Presse in Europa beurteilte der deutsche Botschafter einen über die genannten Kreise hinausgehenden Einfluss der Presse trotzdem später als insgesamt gering, denn:

„Das ergibt sich ohne weiteres einerseits aus der Erwägung, daß in der Türkei verhältnismäßig nur ein sehr geringer Prozentsatz der Bevölkerung – in den Städten natürlich mehr als auf dem Lande – überhaupt des Lesens kundig ist, und daß sich auf diese Schicht eine ganz unverhältnismäßig große Anzahl von Zeitungen ergießt.“⁶⁷

Unmittelbar nach der jungtürkischen Revolution erlebte die Presse einen regelrechten Boom, der zu zahlreichen Gründungen und einer relativen Pressefreiheit führte. 1914 gab es einem zeitgenössischen Bericht zufolge in Konstantinopel etwa 30 Tageszeitungen.⁶⁸ Der schweizerische Schriftsteller und Journalist Max Rudolf Kaufmann, der eine Zeitlang Mitarbeiter des Lloyds war, resümierte, zwar sei Pressefreiheit „noch ein relativer Begriff in der Türkei“ und die aus der hamidischen Zeit überkommene Zensur „noch nicht vollständig ausgemerzt“⁶⁹, aber seit der wiederhergestellten Konstitution habe sich die türkische Presse doch weit genug entfalten können, um einen gewissen Höhepunkt zu erreichen. Zur Zeit des Weltkriegs wurde die Pressefreiheit wieder eingeschränkt; Berichte über militärische Niederlagen, politische und soziale Missstände unterlagen aus propagandistischen Gründen erneut der Zensur.⁷⁰

66 Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993, S. 120.

67 Botschafter an Staatskanzler 1917, zitiert nach Farah 1993, S. 119.

68 Vgl. Voigt: Die türkische Presse, 1914, S. 21. – Kreiser/Neumann: Kleine Geschichte der Türkei, 2005, S. 358, sprechen von 330 Titeln nach der Aufhebung der Zensur im Juli 1908 und von „immerhin noch 124“ im Jahre 1911. – Ab 1908 entstand in den Zeitungen „ein politisch-religiöser Diskurs in einem modernen, jedermann zugänglichen Medium“, in dem „sich auch viele islamische Gelehrte erstmals zu Zeitfragen“ äußerten; ebd.

69 Kaufmann: Aus der Geschichte der türkischen Presse, 1915, S. 34.

70 Zur Situation der Presse im spätosmanischen Reich vgl. Baykal: The Ottoman Press (1908–1923), 2019.

Ein erster Leitartikel. Wider die französische Bildung

„Das Schwergewicht der französischen Kulturpropaganda lag im Ausland selbst, nicht im Inland. Ihre wirksamsten Wegbereiter und erfolgreichsten Träger waren französische Gelehrte, ihre leistungsfähigsten und widerstandskräftigsten Bollwerke waren die Kulturinstitute im Ausland. Diese Tatsachen verlieren auch in dem Augenblick nicht ihre grundsätzliche Bedeutung, in dem Frankreichs geistige Vorherrschaft in Europa unwiderrufflich der Vergangenheit angehört.“⁷¹

Während Schraders Artikel über Volksschulbau, Frauenemanzipation und Sprachreform im Zentrum dieses Buches stehen und seine eigenen Reformanliegen zum Ausdruck bringen, gehört ein Leitartikel wie „Der Drang nach Osten“⁷² nach unserer Interpretation in eine andere Kategorie, nämlich die der Auftragsarbeit für das Auswärtige Amt. Der Beitrag weist auf eine Thematik hin, die sich wie ein roter Faden durch die journalistischen Aufgaben des Lloyds und auch Schraders zog, nämlich die Auseinandersetzung mit der französischen Hegemonie im Osmanischen Reich. Die dortige kulturelle Vorherrschaft Frankreichs war eine entscheidende Ursache für gegenläufige Prioritäten in der osmanischen Bildungspolitik, die allerdings auch für Schraders Anliegen immer wieder zum Bremsklotz wurden.⁷³

Im Rahmen der propagandistischen Pressearbeit, die das Auswärtige Amt vom Lloyd einforderte, vertrat Schrader oft genug die vorgegebene politische Linie, wenn er mit Verve gegen „die französische Bildung“ zu Felde zog. So schrieb er im August 1915, dass der Einfluss Frankreichs in der Türkei „stets ein mehr oder minder geschickt verhülltes Kreuzfahrergewand getragen“ habe. Inzwischen aber sei klar, „auf welchem morschen, faulen Grunde die französische Bildung beruht, die sich anmaßte, die Lehrmeisterin der Welt zu sein“⁷⁴. Und wenig später: Infolge des jahrhundertelangen Protektorats Frankreichs über die katholische Kirche im Orient hätten sich französische Gesittung und Lebensanschauung „in einem solchen Grade“ verbreitet, dass darunter „die eigene nationale Entwicklung des türkischen Volkes entschieden litt“. Der Kriegsverlauf habe nun endgültig bewiesen, „daß der französische Einfluß in diesem Lande nicht anders als zersetzend wirken kann“⁷⁵.

71 Scurla: Die französischen Kulturinstitute im Ausland, 1941, S. 159.

72 F. S.: Der Drang nach Osten. In: OsL (1908), 23. November.

73 Dazu mehr im Abschnitt *Tuba Ağacı – Mit den Fundamenten oder mit dem Dachstuhl beginnen?* im Kommentar zu Teil 1.

74 Dr. Schr.: Die französische Nation und der Krieg. In: OsL (1915), 1. August, S. 2.

75 Dr. Schr.: Eine vierhundertjährige Freundschaft. In: OsL (1915), 12. August, S. 2.

Bereits mit einem seiner allerersten Leitartikel wendet sich Schrader gegen die von französischer Seite erhobene Behauptung, die Deutschen hätten einen unwiderstehlichen, wirtschaftlich motivierten Drang nach Osten, zu den „Absatzgebieten für ihren Handel und als künftigem Herrschaftsgebiet des Germanismus“⁷⁶. Diese Behauptung sei für Vertreter einer chauvinistischen Literatur⁷⁷ geradezu ein Glaubenssatz geworden, dessen unverhüllter Zweck darin bestanden habe, „das Deutschland der weltpolitischen Epoche Kaiser Wilhelms II. als den Störenfried unter den Völkern hinzustellen“. Ein solcher Drang habe aber „nur in den Köpfen ganz vereinzelter pangermanistischer Schwärmer“ bestanden, für deren „exzentrische politische Ideen“ keineswegs „die gesamte deutsche Nation verantwortlich gemacht werden“ könne, denn die sei „eine Friedens- und Kulturbringerin im besten Sinne des Wortes“⁷⁸.

Dieser Auffassung lagen Vorstellungen zugrunde, wonach die Nationen zum Besten einer fortschreitenden Höherentwicklung der Menschheit in friedlichem Wettbewerb miteinander stünden; sie entstammten der Epoche der Aufklärung und waren in unterschiedlicher Ausprägung mit kolonialistischen und imperialistischen Zivilisierungsmissionen⁷⁹ verbunden. Tatsächlich lässt sich ein deutscher „Drang nach Osten“ in Verbindung mit Plänen für Landnahmen und Agrarkolonien bis weit ins 19. Jahrhundert hinein zurückverfolgen und war keineswegs so randständig, wie Schrader glauben machen will.⁸⁰

Bis zum Ausbruch des Krieges und weit in das Jahr 1915 hinein, als der Krieg erwartungsgemäß bereits hätte gewonnen sein sollen, waren viele Deutsche in der Bellizität, der prinzipiellen Bereitschaft zum Krieg gefangen, die Leonhard zufolge den europäischen Staaten im Vorfeld des Ersten Weltkriegs gemeinsam war.⁸¹ Sie unterschätzten die Verheerungen eines Krieges und die Möglichkeit, ihn zu verlieren; später überschätzten sie die Aussichten, ihn zusammen mit dem Osmanischen Reich, das ab Oktober 1914 mit Deutschland in Waffenbrüderschaft verbunden war⁸², gewinnen zu können. Das gilt auch für Schrader, wie sein

76 F. S.: Der Drang nach Osten. In: OsL (1908), 23. November.

77 Die namentlich genannten älteren (und positiv hervorgehobenen jüngeren) französischen Literaturen sind für unseren Zusammenhang unerheblich, der Artikel belegt aber Schraders literaturhistorische Kenntnis. Wohl nicht zuletzt deretwegen galt er als *der eine* Autor des Lloyd, der schwer ersetzbar war, während sich sämtliche Chefredakteure aus unterschiedlichen Gründen jeweils nur eine Zeilang hielten. Vgl. Farah 1993, S. 116.

78 F. S.: Der Drang nach Osten. In: OsL (1908), 23. November.

79 Zum Begriff der Zivilisierungsmission vgl. Osterhammel: „The Great Work of Uplifting Mankind“, 2005, zu für den Kolonialismus wegbereitenden Implikationen der Aufklärung zuletzt Sonderegger: *Decolonize/Aufklärung*, 2023.

80 Vgl. exemplarisch Schulz: Das praktische Interesse der Deutschen am Erdball, 1845; Alkan: Die deutsche Weltpolitik, 2003, S. 78ff.

81 Vgl. Leonhard: Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs, 2014, S. 20f.; Schöllgen: Imperialismus und Gleichgewicht, 1984.

82 Vgl. Götting: Die türkisch-deutsche Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg, 2014.

Artikel anlässlich einer Rede des preußischen Kriegsministers im April 1916 über die Schlacht um Verdun zeigt:

„Es läßt sich wohl behaupten, daß bisher noch nie ein so freudiger, starker Ton der Siegesgewißheit im deutschen Reichstag gehört worden ist. Und dieser Ton, der bei Freund und Feind seine Wirkung äußern wird, entsprang aus der vollen, durch die Ereignisse gerechtfertigten Ueberzeugung von einer für Deutschland und seine Verbündeten glänzenden Kriegslage, *die mit dem Siege gleichbedeutend ist.*“

Diese Rede werde „die ganze Nation mit froher Genugtuung erfüllen“⁸³, schloss Schrader mit auftragungsgemäßer Begeisterung. Oder entsprang sie an dieser Stelle auch seiner eigenen Überzeugung? Artikel wie diese legen jedenfalls nahe, dass die journalistische Tätigkeit für den Lloyd für ihn oftmals einen Drahtseilakt darstellte. Inwieweit er mit den Erwartungen der deutschen Kultur- und Propagandapolitik des Auswärtigen Amts übereinstimmte, ist also nicht in jedem Fall eindeutig, sollte sich jedoch, wie wir hoffen, im weiteren Verlauf der Darstellung nach und nach genauer herausstellen.

Zum Verhältnis von Kultur- und Wirtschaftspolitik. „Friedliche Imperialisten“ und DTV

„Zum Studium der Hedschaslinie wird sich der Wakufminister Hairi Bej über Haidar Pascha und Konia nach Syrien begeben und dann die Hedschasbahn bis Medina bereisen. Der Minister will die Bedürfnisse der Hedschasbahn aus eigener Anschauung kennen lernen. In der Begleitung des Ministers werden sich technische Beamte befinden.“⁸⁴

Während Schrader in Konstantinopel wirkte, blickten politische Akteure in Berlin mit gestiegenem Interesse auf das Osmanische Reich, und sie verfügten im Unterschied zu ihm auch über maßgebliche Verbindungen in deutsche Wirtschaftskreise. Die sogenannten „friedlichen Imperialisten“⁸⁵, Reformler um den späteren Mitbegründer der linksliberalen Deutschen Demokratischen Partei (DDP), Friedrich Naumann, erkannten in der Kulturpolitik eine außenpolitische Alternative „zur Überwindung der kriegsschwangeren Isolierung des Reichs“ und zur Ausdehnung

83 Dr. Schr.: Die Rede des preussischen Kriegsministers. In: OsL (1916), 12. April (Herv. i. O.).

84 Inspektion der Hedschasbahn. In: OsL (1914), 13. Januar. – Die für gewerbliche und Truppentransporte sowie für Wallfahrten geplante Hedschasbahn wurde 1914 dem Wakufministerium unterstellt, um als gemeinnützige religiöse Stiftung vor ausländischen Ansprüchen geschützt zu sein. Mit der Zerstörung von Teilen des Bahnnetzes machte sich Lawrence von Arabien einen Namen. Vgl. Hedschasbahn, 2024.

85 Wir übernehmen diese Bezeichnung samt den Anführungsstrichen von Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994.

seines Einflusses in der Weltpolitik. Sie strebten an, „die unheilvolle Machtpolitik Deutschlands durch eine zukunftsreiche Wirtschaftspolitik zu ersetzen und diese durch auswärtige Kulturpolitik in die Wege zu leiten“⁸⁶. Zu dieser Gruppe zählten Orientalisten, Kolonial- und Schulpolitiker sowie Publizisten, darunter Carl Heinrich Becker, Hugo Grothe, Ernst Jäckh, Paul Rohrbach und Franz Schmidt. Sie einte die Auffassung, dass Kulturpolitik als Wegbereiterin intensiverer wirtschafts- und handelspolitischer Beziehungen mit dem Osmanischen Reich in Dienst genommen werden sollte.

Die „friedlichen Imperialisten“ waren Akteure, die, offiziell unabhängig von der Regierungspolitik, unter anderem mit der Gründung von Auslandsvereinen initiativ wurden. Einer der bedeutendsten war die 1914 gegründete Deutsch-Türkische Vereinigung (DTV), der neben orientbegeisterten Publizisten, Orientalisten und Kulturpolitikern auch Unternehmer und Bankiers angehörten.⁸⁷ Gegenüber hauptsächlich auf militärische Zusammenarbeit oder gar auf Gebietszuwachs ausgerichteten Kreisen propagierte sie den Export deutscher Kultur, Sprache und Schulorganisation, um wirtschaftliche Interessen indirekt, zum Beispiel durch die Gründung von Schulen für die türkischen Bahnbeschäftigten, zu unterstützen.⁸⁸ In den Worten des Publizisten und DTV-Geschäftsführers Erich Schairer:

„Die deutsch-türkische Vereinigung ist keine wirtschaftliche Interessenvertretung und verfolgt keinerlei unmittelbaren weltwirtschaftspolitischen Ziele; aber dieses große und stetig anschwellende Entgegenkommen gerade von industrieller und kaufmännischer Seite, das ihr [der DTV] als einer zunächst rein kulturpolitischen Unternehmung zuteil wird, ist ein erfreuliches Zeichen von der klaren Erkenntnis, die sich bei den Beteiligten durchgesetzt hat, daß der wirtschaftlichen Eroberung die moralische und kulturelle vorausgehen hat, und daß diese erst es ist, die den Boden aufnahmefähig macht für eine ernsthafte und dauernde wirtschaftspolitische Bestellung. Das haben andere Völker vielfach eher eingesehen und haben die Konsequenzen gründlicher gezogen als das deutsche.“⁸⁹

Dass auch Schrader der Konnex von Wirtschaft und Kultur gegenwärtig war⁹⁰, wird unter anderem deutlich, wenn er in dem besagten frühen Leitartikel einen polemischen Passus aus der französischen Publizistik zitiert:

„Deutschland – ist ein Land, wo der Militarismus in höchster Blüte steht und wo eine persönliche Regierung das Volk in unwürdiger Abhängigkeit hält. Die Deutschen sind gelehrt – aber sie sind Pedanten; sie sind strebsam und rührig – aber sie sind in

86 Ebd. S. 14f., 16.

87 Kloosterhuis porträtiert zwei Dutzend zwischen 1892 und 1918 gegründete Organisationen, die die Förderung der Auslandsbeziehungen in den „Nahen Orient“ zum Ziel hatten.

88 Vgl. Eine Schule für Eisenbahner. In: OsL (1914), 28. Februar; vom Bruch 1989, S. 11ff.

89 Schairer: Die deutsch-türkische Vereinigung und ihr Arbeitsfeld, 1915, S. 205.

90 Nicht zuletzt hatte er ihn wegen der zahllosen Annoncen deutscher Firmen mit Filialen in Konstantinopel und Geschäftsinteressen im Nahen Osten vor Augen, die täglich im Lloyd erschienen.

schmutziger Weise gewinnsüchtig; die Deutschen sind tief vielleicht – aber sie sind geschmacklos.“⁹¹

Inhaltlich ähnelt der Passus den damals verbreiteten deutschen Invektiven gegen die im Osmanischen Reich ansässigen Levantiner, eine Bevölkerungsgruppe, die großenteils ursprünglich aus Frankreich stammte und seit Jahrhunderten den Handel im östlichen Mittelmeerraum vermittelte. Seit dem 19. Jahrhundert galt sie als Hindernis für deutsche Unternehmensinteressen und wurde um die Jahrhundertwende zunehmend als rassistisch und moralisch minderwertig diskreditiert.⁹² Hier war der Spieß nun umgedreht.

Dergleichen Polemik fand in der Türkei „eifrige Leser“, fährt Schrader fort. Dass die „alte Türkei“, also die *vor* dem Sieg der jungtürkischen Bewegung, Deutschland nur durch die französische Brille betrachtet habe, sei nicht ihre Schuld gewesen, „sondern die der ausschließlich französischen Bildung, die sie erhielt“. Der Topos einer höheren Qualität und Moralität deutscher Bildung klingt an.⁹³ Inzwischen habe die neue französische Literatur zwar „einen besseren Begriff“ vom deutschen Geistesleben, und mit dem habe sie „die französische Nation und die von ihr kulturell abhängenden Völker“ (wie in der Türkei) auch bekannt gemacht. Aber auf politischem Gebiet sei trotzdem das Misstrauen gegen Deutschlands Pläne nicht geschwunden:

„Alle Kaiserreisen konnten da keine Abhilfe schaffen. Wirtschaftlich machte zwar Deutschland im Osten Fortschritte, aber die persönliche Färbung seiner Politik, die ganz falsche Ansicht von der Gleichgültigkeit, mit der das deutsche Volk den Leiden des türkischen Volkes gegenüberstehen sollte, ließ keine wahren Sympathien für die deutsche Nation bei einem großen Teile des türkischen Volkes erwachen.“⁹⁴

Die in der öffentlichen Meinung obwaltende antideutsche Stimmung erklärt Schrader als mittlerweile unzeitgemäß, als Überbleibsel einer eigentlich schon überwundenen Epoche. Die türkische Presse werde hoffentlich bald selbst erkennen, dass sich „die französische Bildung“ auf den „Orient“ kulturell und modernisierungspolitisch höchst unvorteilhaft ausgewirkt habe. Demgegenüber richte sich Deutschlands Interesse für den Osten allein darauf, in friedlichem Wettbewerb an der Kulturarbeit teilzunehmen, zu der alle Völker Europas aufgerufen seien, „und seinen Fleiß, seine Arbeitsmethoden, seine Gründlichkeit in den Dienst der großen Aufgabe zu stellen, welche die neue liberale Türkei übernommen hat“⁹⁵.

91 F. S.: Der Drang nach Osten. In: OsL (1908), 23. November. – Schrader gibt keine Quelle für dieses von ihm aus dem Französischen übersetzte Zitat an.

92 Vgl. Lohmann: Lieber Türken als Levantiner, 2021.

93 Vgl. auch Dr. Schr.: Die Franzosen und die deutsche Geisteskultur. In: OsL (1915), 13. November.

94 F. S.: Der Drang nach Osten. In: OsL (1908), 23. November.

95 Ebd.

Dergleichen Erklärungen stimmten nicht nur mit den propagandistischen Absichten des Auswärtigen Amtes überein, sondern wurden auch von Akteuren in dessen Umfeld verbreitet. Der Orientalist Carl Heinrich Becker zum Beispiel grenzte, wie vor ihm Schrader, die Intentionen der deutschen Regierung scharf davon ab, „in französischer Weise kosmopolitische Flitterbildung“⁹⁶ in die Türkei hineintragen zu wollen. Als einige Zeit später der Meinungsumschwung (zumindest teilweise) zugunsten des Deutschen Reichs vonstatten gegangen war, versicherten auch türkische Zeitungen, darunter der *Tanin*, das „offizielle Organ der Jungtürken“⁹⁷, und Autoren wie der namhafte muslimische Intellektuelle Halil Halid Bey⁹⁸, der sich damals eine Zeitlang in Deutschland aufhielt, man habe sehr wohl erkannt, dass die französische Bildung die Kluft zwischen der gebildeten Oberschicht und der Masse des Volkes in der Türkei vertieft und sich als den nationalen Interessen des Landes schädlich erwiesen habe. Die streitbare Auseinandersetzung mit der hegemonialen Vormachtstellung Frankreichs im Vorderen Orient war ein Hauptzweck für die Gründung des Osmanischen Lloyd.

Auswärtige Kulturpolitik. Lamprechts Rede von 1912.

Eine Arbeitshypothese

„Es ist das ja eine Errungenschaft des jüngsten, imperialistischen Abschnittes der Weltgeschichte, daß die Kultur, diese Domäne der Schöngeister und Schulmeister, um die sich Staatsmänner früher nur in seltenen Mußestunden kümmerten, überraschenderweise politische Bedeutung gewonnen hat, so daß die Kulturpolitik heute allen Ernstes zu den Hauptstücken der großen politischen Arbeit und Kunst gehört.“⁹⁹

Für die Formulierung einer Arbeitshypothese zu Schraders kulturpolitischer Einstellung ist es hilfreich, zunächst einen Blick auf das damalige Verständnis von „auswärtiger Kulturpolitik“ zu werfen.

„Seit wann ist wohl bei uns das Wort Kulturpolitik gebräuchlich geworden? Ich glaube, nicht länger denn seit einem Jahrfünft. Und noch immer wird es vornehmlich, wenn nicht ausschließlich, nur auf die innere Politik angewendet.“¹⁰⁰ Mit diesen Worten begann der Historiker und Professor an der Universität Leipzig,

96 Becker: Deutsch-türkische Interessengemeinschaft, 1914, zitiert nach Lohmann/Böttcher: Auf dem Weg ins Türkische Reich, 2022, S. 105. – Weitere Stellungnahmen gegen „die französische Bildung“ ebd. S. 154, 157, 160, 194f., 217f., 221, 222f., 229ff., 247, 249f., 252, 277.

97 Hachtmann: Die türkische Literatur des zwanzigsten Jahrhunderts, 1916, S. 57.

98 Vgl. Halid Bey: Die Mächte und die Kulturarbeiten in der Türkei, 1916; dens.: Das Bildungsproblem in Anatolien, 1918.

99 Schmidt: Kulturpropaganda und Auslandsschulen, 1929, S. 673.

100 Lamprecht: Über auswärtige Kulturpolitik, 1913, S. 101.

Karl Lamprecht, am 7. Oktober 1912 seine *Rede über auswärtige Kulturpolitik* auf der Tagung des Verbandes für internationale Verständigung in Heidelberg. 1913 erschien sie im Druck. Zwar war Lamprecht mit seiner Geschichtsauffassung unter Fachkollegen nicht unumstritten¹⁰¹, aber die Schöpfung des Begriffs „auswärtige Kulturpolitik“ und der Aufschwung im Gebrauch des Wortes waren wohl seiner Rede zu verdanken.¹⁰²

Der Bedeutungszuwachs von Kulturpolitik hing mit den historisch-politischen Umständen zusammen, in denen sich das Deutsche Reich befand. Dass der Terminus über die inneren Angelegenheiten hinaus auf die auswärtigen Beziehungen ausgeweitet wurde, deutet darauf hin, dass das semikoloniale Projekt allmählich Gestalt annahm. Wie Fuhrmann darlegt, begann das Deutsche Reich in der Konkurrenz um Weltgeltung mit den Großmächten, den östlichen Mittelmeerraum als eine Art Kompensation für den als unzureichend empfundenen Kolonialbesitz in Afrika in den Blick zu nehmen.¹⁰³ „Von Berlin bis Bagdad“ wurde zum Schlagwort für die Vision eines großen, zusammenhängenden Kultur- und Wirtschaftsraums unter deutscher Hegemonie, der unter Einschluss Österreich-Ungarns, des Balkans und der Türkei bis nach Mesopotamien reichen sollte¹⁰⁴ – ein Plan, über den im öffentlichen Raum in Deutschland heute nicht mehr gern geredet wird. Kein Geringerer als Reichskanzler von Bethmann-Hollweg reagierte mit einem Brief an Lamprecht: Er stelle fortan „das Bekenntnis von der Wichtigkeit und Notwendigkeit einer auswärtigen Kulturpolitik für ein Weltpolitik treibendes Volk an die Spitze seiner Betrachtung“¹⁰⁵. Dem folgten allerdings scheinbar keine Taten, wie Lamprecht beklagte, wobei er ignorierte, dass der Reichsleitung um „stille Arbeit“ zu tun war, damit das Ausland möglichst wenig über ihre kulturpolitischen Vorhaben erfuhr.¹⁰⁶

Seine kulturgeschichtliche Theorie erfuhr viel Aufmerksamkeit. Lamprecht führt aus, dass Frankreich, England und die USA schon seit Längerem auswärtige Kulturpolitik betrieben. Gestützt auf die Berichte ihrer Missionen hätten sie dabei

101 Nicht zuletzt wegen seiner Vorschläge für eine Universitätsreform; vgl. Flöter 2024.

102 Spranger: Kulturpolitik, 1923, S. 1089: „ein in Deutschland bisher stark vernachlässigtes Gebiet“; Singer: Auswärtige Kulturpolitik, 2003, S. 1, Anm., unter Berufung auf Schmidt: Anfänge deutscher Kulturpolitik, 1956, S. 253, wo es heißt: „Wort und Begriff der Kulturpolitik sind überhaupt erst in den ersten Jahren unseres Jahrhunderts entstanden.“ – Weigel, Transnationale auswärtige Kulturpolitik, 2019, lässt die Konzepte und Anfänge im wilhelminischen Kaiserreich erstaunlicherweise völlig außer Acht.

103 Vgl. Fuhrmann: Der Traum vom deutschen Orient, 2006; ders.: Deutschlandabenteurer im Orient, 2012.

104 Diese Vision wird prägnant zusammengefasst von Becker: Unser türkischer Bundesgenosse, 1915/1916, S. 67. Vgl. Schöllgen: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“, 1981.

105 Ein Brief. In: Kölnische Zeitung (1913), 14. Dezember.

106 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 233ff. und passim; Reinbothe: Die Anfänge der auswärtigen Kulturpolitik in der Zeit des Kaiserreichs, 2000.

wertvolle praktische Erfahrungen gesammelt, die zeigten, dass „der wirtschaftliche Einfluß dem geistigen folge und nach beiden erst der eigentliche politische Einfluß mit Erfolg eingeführt werden könne“¹⁰⁷. Er plädiert daher für Kultur-export in die interessierende Region, dann stellten sich auch eine Ausdehnung von Handel und Industrie und schließlich der gewünschte politische Einfluss ein. Wie Schrader und Rohrbach¹⁰⁸ prangert Lamprecht die Instrumentalisierung der Presse für die Verunglimpfung Deutschlands an: „Und da sollen wir einfach zusehen, ohne Gegenmaßnahmen zu treffen“, wissend, dass im Wettbewerb „um die höchsten sittlichen und intellektuellen Güter der Menschheit [...] unsere Nation, die Nation der Philosophen und Pädagogen, eine besonders wichtige Rolle zu übernehmen berufen ist“¹⁰⁹.

Das Fundament auswärtiger Kulturpolitik sollte eine in zeittypische rassistische Stereotypen und Hierarchisierungen eingelassene, auf den Begriff der Kulturstufe¹¹⁰ gegründete Universalgeschichte bilden. Sie hätte die Evolution der großen menschlichen Gemeinschaften, zumal der Nationen, zu untersuchen und zu bestimmen, worin sich im Ergebnis je spezifischer geschichtlicher Einwirkungen von Natur und Kultur die Völker voneinander unterschieden. Die jeweilige Kulturstufe bestimme, inwieweit eine Kultur auf eine andere einwirken könne: ob die Bedingungen für eine *umfassende Renaissance* gegeben seien oder für eine nur *teilweise Rezeption* einer anderen Kultur. Als Beispiel für eine Renaissance nennt Lamprecht den Philhellenismus, die bildungsbürgerliche Begeisterung für das griechische Altertum, die im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts „das nationale Gesamtleben ergriffen und mit einer Modifikation des eigenen Seins durchgeistigt“ habe. Hingegen wisse man aus Beobachtungen „über die Unvereinbarkeit von niedrigen Kulturen mit sehr hohen, von Negerkulturen etwa mit europäischer Bildung“, dass umfassende Übernahmen nur bei einer „ungefähren Gleichheit der Kulturhöhe der gebenden und empfangenden Nation möglich“ seien. Solches Wissen sei für praktische Fragen der äußeren Kulturpolitik wichtig, „nicht bloß gegenüber den niedrigen Kulturen etwa der Kolonien, sondern auch in der richtigen kulturpolitischen Behandlung der höchstzivilisierten Nationen.“¹¹¹

107 Lamprecht: Über auswärtige Kulturpolitik, 1913, S. 101.

108 Vgl. Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912/1914, S. 190 und 203.

109 Lamprecht: Über auswärtige Kulturpolitik, 1913, S. 102.

110 Lamprechts Kulturstufenkonzept beeinflusste nicht nur Zeitgenossen, sondern Denkerinnen und Denker im gesamten 20. Jahrhundert. Vgl. Düwell: Zwischen Propaganda und Friedensarbeit, 2009, S. 67.

111 Lamprecht ebd., S. 109; zum Rassebegriff S. 104f. – Ein sprechendes Bild von der rassistischen Denkweise über „Deutsch-Südwest“ bietet Kleinau: „Gott hat uns hier siegen lassen“, 2024, am Beispiel eines deutschen Jugendbuchs von 1906. – In Leitartikeln des Osmanischen Lloyds wird der Rassebegriff synonym mit dem Begriff der Völker beziehungsweise Nationalitäten des Osmanischen Reichs verwendet. Hier fand eine Anpassung an den Sprachgebrauch im Deutschen Reich statt, allerdings, soweit wir sehen, nicht im Feuilleton.

Lamprechts Kulturstufenbegriff ermöglichte also kolonialpolitisch nützliche Unterscheidungen. Demnach war die Türkei kein „Deutsch-Südwest“¹¹²; semikoloniale Ambitionen sollten sich nicht mit kolonialem Überlegenheitsdünkel präsentieren¹¹³; und Kulturexport, der moralisch erobern wollte, musste von anderem Zuschnitt sein als Zwangsmissionierung und Schädelvermessung. Doch spätestens seit Moltkes grandiosen Schilderungen des Ressourcenreichtums des Landes mit ihrem unverkennbaren Aufforderungscharakter ging es um ein semikoloniales Projekt:

„Wie viel Naturkräfte sind hier noch ungenutzt! Wie viel Bäche brausen dahin, welche Mühlen und Werke treiben könnten; welche endlose Wälder stehen unangerührt aus Mangel an Straßen; wie viel Baumaterial liegt hier umhergestreut; welche mineralische Schätze verschließen diese Berge, wie viel derselben liegt offen zu Tage und wartet nur der Ausbeutung“ usw.¹¹⁴

Im Deutschen Reich war man sich der obwaltenden Kräfteverhältnisse bewusst. Mit der Entente konnte es militärisch nicht mithalten, deshalb verboten sich territoriale Eroberungen, zumal sich die Großmächte die Türkei bereits in Einflusszonen unterteilt hatten. Ein semikoloniales Projekt *unter* deren Radar, im Sinne der vom Auswärtigen Amt angemahnten „stillen Arbeit“, erschien jedoch möglich. Interesse daran hegten auf deutscher Seite die am Levantehandel beteiligten Kaufleute, Industriellen und Bankiers, Orientbegeisterte aus dem Bildungsbürgertum sowie den wissenschaftlichen Fachgesellschaften, nicht zuletzt die von Kloosterhuis untersuchten Vereine mit Ausrichtung auf den „Nahen Orient“, und von einem bestimmten Zeitpunkt an eben auch Regierungsstellen des Deutschen Reichs.

Als Arbeitshypothese für eine Differenzierung kulturpolitischer Einstellungen dient uns Lamprechts Begriffspaar Renaissance und Rezeption. Die Strategie des Auswärtigen Amts, zuvörderst auf die Anziehungskraft der dortigen deutschen Auslandsschulen zu setzen, liefte demnach auf die Annahme hinaus, dass das Osmanische Reich fähig wäre, deutsche Kultur *in Teilen zu rezipieren*. Demgegenüber käme Schraders Plädoyer für eine umfassende Reform des Volkswesen unter türkischer Oberhoheit der *Erwartung einer Renaissance*, einer „Wiedergeburt“ der Türkei gleich. Dass er diese für möglich hielt, müsste sich in seinen Beiträgen im Lloyd zeigen. Dass sich auch diese Strategievariante aus kolonialismuskritischer Perspektive als ambivalent darstellt, ebenfalls.¹¹⁵

112 „wie man in Kolonialkreisen ‚Deutschsüdwestafrika‘ schlechthin nennt“; pz.: Die Nachrichten aus „Deutsch-Südwest“, 1904.

113 Entsprechende Mahnungen formulierte Marquardsen: Vademecum für Orientfahrer, 1916.

114 Moltke: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei, 1841, S. 280f.

115 Den geopolitischen Stellenwert dieser Strategie zeigen Veröffentlichungen an wie Galli: Die Wiedergeburt der Türken als Vorbedingung einer weltwirtschaftlichen Bedeutung des „Berlin-

*Typen auswärtiger Kulturpolitik.
Deutsche Propagandaschulen vs. türkische Volksschulen*

„Kulturpropaganda. Wort und Begriff K. sind französischen Ursprungs und wurden in Deutschland erst kurz vor dem Weltkrieg politisches Denkgut, besonders durch den Briefwechsel zwischen Karl Lamprecht und [...] Bethmann Hollweg. Der Weltkrieg brachte für Deutschland, leider zu spät, die Einsicht in die Wichtigkeit dieses modernsten ideenpolitischen Kampfmittels.“¹¹⁶

Es lässt sich zeigen, dass sich die unterschiedlichen kulturpolitischen Einstellungen und Strategien gerade auch auf dem Gebiet der Schulpolitik manifestierten. Die Prioritäten des Auswärtigen Amts und Schraders näherten sich hierbei im weiteren Verlauf zwar äußerlich an, blieben aber von unterschiedlichen Motivlagen bestimmt.

Jahrzehntlang hatte das deutsche Auslandsschulwesen¹¹⁷ regierungsoffiziell kaum eine Rolle gespielt; es diente seinem Selbstverständnis nach hauptsächlich dem Erhalt des Deutschtums in der Levante. Nun jedoch sollte es „mit einer ideologischen Konzeption als geistiger Basis“¹¹⁸ unterlegt werden, die den „deutschen Geist“ in die Welt hinaustragen würde. Franz Schmidt, dem „Pionier der deutschen Kulturmission in der Türkei“¹¹⁹, war es gelungen, die von den Regierungsbehörden bis dahin nicht sonderlich beachteten deutschen Auslandsschulen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Vom Auswärtigen Amt aus, dessen 1906 gegründetes Schulreferat er leitete, drängte Schmidt auf deren Ausgestaltung zum kulturpolitischen Instrument.

Den bedeutendsten dieser Schulen wurde im Osmanischen Lloyd regelmäßig Platz eingeräumt, etwa wenn über die Feierlichkeiten zum Geburtstag des Kaisers zu berichten war, nicht selten auf der ersten Seite.¹²⁰ Ergänzt wurde diese kulturpolitische Strategie ab 1907 mit dem Konzept und schließlich dem Aufbau von *Propagandaschulen* nach französischem Vorbild: 1909 entstand eine deutsch-türkische

Bagdad“, 1916.

116 Spranger: Kulturpropaganda, 1923, S. 1090.

117 Einen aufschlussreichen zeitgenössischen Überblick bietet Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei, 1917.

118 Dahlhaus: Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik, 1990, S. 85.

119 Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 99. – Vgl. Schmidt: Kulturpropaganda und Auslandsschulen, 1929, S. 674; dens.: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande, 1956, S. 256f.

120 Vgl. exemplarisch Für unsere deutsche Schule. In: OsL (1910), 20. Januar; Ein Ehrentag der deutschen Oberrealschule. In: OsL (1911), 15. Juni; Aus dem Jahresbericht der deutschen Schulen. In: OsL (1913), 9. Juli; Mergenthaler: Kaiserfeier der Deutschen Schule in Pera. In: OsL (1915), 27. Januar; Deutsche Schulgemeinde. In: OsL (1915), 14. und 15. April.

Realschule in Bagdad, 1911 eine in Aleppo, 1913 eine in Adana, die – wie die französischen Schulen französischen Nationalgeist – unter den Einheimischen nunmehr deutschen Geist verbreiten sollten.¹²¹ Sie waren praktische Initiativen der „friedlichen Imperialisten“, speziell der DTV.

„Die Konzeption dieser Schulen, die eine unter deutschem Einfluß und nach deutschen Wertvorstellungen erzogene ausländische Jugend heranbilden sollte, die als langfristige Perspektive ein personelles Potential zur Absicherung der politischen und ökonomischen Ambitionen des Reiches im Vorderen Orient bilden sollten, wurde in immer stärkerem Maße auch von der deutschen Industrie erkannt, die sich an einzelnen dieser Projekte [...] in größerem Rahmen finanziell beteiligte.“¹²²

Aber es waren nicht die deutschen Auslandsschulen, die Schrader am Herzen lagen. Etwa zur selben Zeit, als die deutsche regierungsbehördliche Kulturpolitik diese mehr in den Blick nahm, begann er sein Werben für den Aufbau einer umfassenden, nicht auf die Metropolregion Konstantinopel zu beschränkenden Volksbildung in der Türkei. Ob er damit absichtsvoll, wenn auch unausgesprochen, eine Gegenstrategie verfolgte, lässt sich vielleicht nicht endgültig entscheiden, aber letztlich ging es um die Frage, wer als Subjekt des Handelns gedacht und als solches (direkt oder indirekt) angesprochen wurde.

Die als handelnde Subjekte adressierten Akteure der Propagandaschulstrategie waren *deutsch*: deutsche Regierungsstellen wie das Auswärtige Amt¹²³, private Auslandsvereine wie das Deutsche Vorderasien-Komitee oder die Deutsch-Türkische Vereinigung, Leiter etablierter Auslandsschulen, die deren Umwidmung in Propagandaschulen mit vorantrieben.¹²⁴ Schairer nennt „die Gründung und Unterhaltung von *deutschen Schulen* [...] den wichtigsten, wenn auch mühevollsten Teil“¹²⁵ der Arbeit, mit der die DTV nach eigenem Bekunden „die beiden Völker“ einander näherbringen „und so der deutschen Volkswirtschaft ein fruchtbares und wertvolles Betätigungsgebiet“¹²⁶ sichern wolle. Damit war das Hauptmotiv der kulturpolitischen Initiativen der DTV klar benannt. Vermittelt durch die 1915 in Konstantinopel gegründete Partnerorganisation der DTV, die Türkisch-Deutsche Vereinigung (TDV)¹²⁷, der Franz Schmidt ebenfalls angehör-

121 Vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 210, 597f.; Dahlhaus: Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik, 1990, S. 85. – Schon länger bestehende deutsche Auslandsschulen schlossen sich dem an, indem sie (auch aus finanzieller Not) zunehmend nichtdeutsche Schüler aufnahmen.

122 Dahlhaus: Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik, 1990, S. 85.

123 Vgl. zur Schulpolitik des Auswärtigen Amtes Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 186–219.

124 Vgl. Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 210f., 222–226.

125 Schairer: Die deutsch-türkische Vereinigung und ihr Arbeitsfeld, 1915, S. 205 (Herv. i. O.).

126 Aufruf der DTV, zitiert nach Schairer 1915, S. 206.

127 Böttcher 2023, S. 113, qualifiziert die TDV als „lokale Zweigstelle der DTV“; ihre Mitglieder waren das deutsch-türkische Bündnis unterstützende jungtürkische Politiker sowie in Konstantinopel

te, wurden die osmanischen Behörden zwar informiert, aber wohl nicht einmal um Zustimmung gebeten.

Dieses Vorgehen wurde durch die Kapitulationen mit ihren „unfreiwillig gewährten Privilegien“¹²⁸ ermöglicht. Bei den Kapitulationen¹²⁹ handelte es sich um seit dem Mittelalter bestehende Abkommen, die „dem europäischen Handel im Osmanischen Reich gegenüber den einheimischen Kaufleuten erhebliche Vorteile, insbesondere bei den Zöllen“ einräumten: keine Verträge zwischen gleichberechtigten Partnern, sondern vom Sultan gewährte Privilegien, für die die europäischen Staaten Tribute zahlten oder Militärhilfen zusagten. Sie hatten zur Folge, „dass die osmanischen Kaufleute in den europäischen Staaten keine Handelsvorteile besaßen. Dies führte langfristig dazu, dass sich die ökonomische Position des Osmanischen Reiches gegenüber der europäischen Konkurrenz verschlechterte.“¹³⁰ Schrader wusste um die Unbeliebtheit der Kapitulationen auf türkischer Seite.

Im Unterschied zu den Protagonisten der Propagandaschulstrategie adressierte er *türkische* Akteure als handelnde Subjekte: osmanische Regierungsstellen, Organe der Jungtürken, ihre Führungsspitze, ihre Zeitungen, die einheimische Presse überhaupt. Lagen den beiden Strategien somit gegenläufige Annahmen über die von der Türkei erreichte „Kulturstufe“ zugrunde: die *eine* von der Annahme einer begrenzten, rezeptiven Fähigkeit zur Aufnahme europäischer Kultur bestimmt, die *andere* von der eines eigenständigen Vermögens zu umfassender Erneuerung?

Mit dem von Düwëll vorgeschlagenen Umriss einer Typologie auswärtiger Kulturpolitik¹³¹ lässt sich der Unterschied näher bestimmen. Adressat ist jeweils eine Gemeinschaft mit anderer Sprache und Kultur, „gewissermaßen der Normalfall, vor den sich die auswärtige Kulturpolitik gestellt“ sieht. Die verschiedenen *Typen* auswärtiger Kulturpolitik, „die in der historischen Wirklichkeit durchaus nebeneinander auftreten können“¹³², dienen jedoch unterschiedlichen Zwecken. Düwëll nennt erstens „*Kulturausstrahlung*: eine durch die Anerkennung der Kultur einer Nation bei anderen Völkern sich einstellende und z. T. sich unabsichtlich und zweckfrei ergebende Vorbildwirkung“.¹³³ Einen zweiten Typus bezeichnet er als „*kulturelle Selbstinterpretation*: eine um Sympathien werbende, sachliche Vorstellung kultureller Güter mit der Bereitschaft, die Wünsche der anderen Nation voll zu berücksichtigen, mit ihr kulturell zusammenzuarbeiten und ihr umgekehrt einen gleichen Einfluß zu gewähren (*Reziprozität*).“ Sie sei oft mit Handelsinteressen, seltener mit Machtinteressen verbunden.

tätige hohe deutsche Beamte und Offiziere.

128 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 598.

129 Vom Lateinischen *capitulare*, in Kapitel einteilen.

130 Kapitulationen des Osmanischen Reiches, 2024.

131 Die hier als die Einzeltypen verbindende und ihnen übergeordnete Entität verstanden wird.

132 Düwëll: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik, 1976, S. 35.

133 Ein Beispiel hierfür sei „die Ausstrahlung des englischen Gentleman-Ideals auf die Völkergemeinschaft des Empire“.

Schraders Auffassung, dass das Osmanische Reich zu einer Renaissance oder „Wiedergeburt“ in der Lage wäre¹³⁴, entspricht einer Kombination dieser beiden Typen, wonach das Osmanische Reich die Kultur Europas als Vorbild für die eigene Weiterentwicklung ansieht *und* beide Seiten zur Zusammenarbeit auf Augenhöhe bereit sind.

Demgegenüber setzt die Strategievariante mit Auslands- und Propagandaschulen¹³⁵ auf Rezeption, eine partielle Fähigkeit zur Erneuerung *unter der Ägide* des Deutschen Reichs. Sie entspricht einer Kombination von Düwells drittem und viertem Typus:

„*kulturelle Expansion*: eine von der Überlegenheit der eigenen Kultur ausgehende und auf ihre Ausbreitung bedachte, planmäßig werbende Vorstellung kultureller Güter mit einer gewissen Bereitschaft, die Wünsche der anderen Nationen nach Möglichkeit zu berücksichtigen und ihnen in diesem Rahmen kulturelle Zusammenarbeit und kulturellen Einfluß zu gewähren. Sie ist meist mit Handels-, oft auch direkt mit Machtinteressen verbunden“

und wird flankiert von

„*Kulturpropaganda*: die zum Zwecke nationaler Machtexpansion betriebene, planmäßig werbende Vorstellung kultureller Güter mit einer durch den [handels- und machtpolitischen] Hauptzweck eingeschränkten Bereitschaft, die Wünsche der anderen Nation zu berücksichtigen oder ihr kulturelle Zusammenarbeit und kulturellen Einfluß zu gewähren“¹³⁶.

Nicht vertreten war im Osmanischen Lloyd, soweit wir sehen, „Kulturimperialismus“, d. i. der Typus „ohne eine grundsätzliche Bereitschaft, die Wünsche der anderen Nation zu berücksichtigen“¹³⁷.

Die unterschiedlichen kulturpolitischen Strategien waren in der historischen Wirklichkeit tatsächlich nicht immer klar getrennt; oft ging es scheinbar nur um Nuancen, wie etwa bei der Frage, welche Seite in einem gemeinsam verabredeten Vorgehen die Führung übernahm; ob deutsche oder einheimische Lehrer und Schulinspektoren den Reformprozess im Bildungswesen der neuen Türkei anleiten sollten; wie viel Spielraum „der ausländischen Mitwirkung“¹³⁸ zu gewähren

134 Auch Hartmann: Die türkische Frau, 1914, S. 17, vertrat ausdrücklich die Vorstellung einer möglichen „Wiedergeburt des osmanischen Reiches“.

135 Außerdem zählte dazu die Vermittlung deutscher Lehrkräfte in den türkischen Staatsdienst, die Entsendung türkischer Studenten, Schüler und Lehrlinge in Bildungseinrichtungen im Deutschen Reich und ähnliches; vgl. Aufruf der DTV, in Schairer 1915, S. 206.

136 Düwell: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik, 1976, S. 36.

137 Ebd. S. 36f.

138 o. A.: Unterrichtsfragen. In: OsL (1913), 22. Mai (i. d. B.). – Deutsche Schulinspektoren als Aufsichtspersonen für die Reform des türkischen Volksschulwesens empfahl zum Beispiel Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei, 1917.

sei und dergleichen. Einen Grenzfall stellten die Bildungsreisen türkischer Pädagogen in verschiedene europäische Länder und vor allem nach Deutschland dar, etwa zu der Lehrerbildungsanstalt in Ettlingen. Die von ihnen verfassten Berichte und Empfehlungen wirkten bis in die Gründungsjahre der Türkischen Republik hinein.¹³⁹

Bleibt anzumerken, dass für beide Strategien Europa als Messlatte fungierte, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung. Auch und gerade die Kräfte der Modernisierung des Osmanischen Reichs auf türkischer Seite folgten einer an Europa orientierten Vorstellung von der „neuen Türkei“ als eines Nationalstaats, der ein welthistorisch bedeutender und im internationalen Rahmen anerkannter Akteur wäre – Vorstellungen, wie sie in der postkolonialen Geschichtsschreibung im Gefolge von Chakrabarty unter Schlagworten wie „Europa provinzialisieren“ heute kritisch diskutiert werden und anerkennen, „dass die Moderne zutiefst mit dem europäischen Imperialismus verbunden ist“¹⁴⁰.

Mit Hirschhausen/Patel unterscheiden wir zwischen Eurozentrismus und Europäisierung und verstehen als *Europäisierung* „alle politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Prozesse [...], die europäische Verbindungen und Ähnlichkeiten durch Nachahmung, Austausch und Verflechtung vorantreiben oder relativieren“ und „explizit als ‚europäisch‘ benannt und verhandelt“ wurden. Normative oder essenzialisierende Definitionen von Europa werden als unzureichend verworfen. Vielmehr lautet die Frage, „wann und warum Prozesse jeder nur denkbaren Art als spezifisch europäisch wahrgenommen“ wurden, „welche Erfahrungen, Erwartungen und Abgrenzungsbemühungen sich damit verbanden und welche zuvor dominierenden oder bedeutsameren Zuschreibungen“ dadurch an Einfluss verloren.

Diese Perspektive erscheint uns geeignet, Schraders Art der kulturellen Interaktion genauer zu erfassen, denn sie erlaubt, „den Akteuren an jene Orte und zu jenen Diskursen und Praktiken“ zu folgen, „die sie selbst wählen und so mit anderen Referenzpunkten neu verflechten“ – auch „in kolonialen Kontexten, in denen es zu intensiven Aushandlungsprozessen über Europäisierung kam“¹⁴¹. Im *semikolonialen* Kontext seiner journalistischen Arbeit agierte auch Schrader in solchen Aushandlungsprozessen.

Letztlich waren die deutschen kulturpolitischen Pläne, Vorschläge und Maßnahmen vielschichtig und, wie angedeutet, keineswegs aus einem Guss: Die einen befürworteten den Bau einer deutschen Universität in Konstantinopel als wirksams-

139 Vgl. Gencer: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich, 2013; Mayer: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten, 2021.

140 Castro Varela/Dhawan: Europa provinzialisieren?, 2009, S. 15; vgl. Chakrabarty: Europa als Provinz, 2000/2010.

141 Hirschhausen/Patel: Europäisierung, 2010.

ten Reformschritt auf dem Weg zu einer neuen Türkei¹⁴² – was Schrader für völlig verfehlt hielt. Andere verlangten eine verbesserte Finanzierung und überhaupt den Ausbau der vorhandenen deutschen Auslandsschulen, deren geringe Anzahl im Vergleich mit den übrigen Mächten verschiedentlich beklagt wurde.¹⁴³ Dritte forderten, man möge in der Türkei „gute deutsche Volksschulen“¹⁴⁴ gründen. Von alledem anscheinend unberührt blieb es bei der Einstellung der deutschen Regierungsstellen, ihre Anstrengungen „möglichst unauffällig“ zu verwirklichen, um nicht „die Konkurrenzkräfte zu kulturpolitischen Gegenmaßnahmen“ zu reizen, die „die Wirkung der deutschen Initiativen im Keim ersticken“¹⁴⁵.

Schrader machte anlässlich eines Beitrags über das *Bildungswesen im Orient* in Hugo Grothes neuem *Orientalischen Archiv* seine abweichende Meinung deutlich:

„Was den Vorschlag einer muhammedanischen Universität in Konstantinopel betrifft, so hat er ja viel Bestechendes. Wir denken jedoch, daß diese Idee zu den ‚Curae posteriores‘¹⁴⁶ der Türkei gehören muß. Was diese braucht, ist zunächst eine einfache, nüchterne Volksschule. Ohne diese Grundlage würde die Hochschule ganz in der Luft schweben.“¹⁴⁷

Bei dieser Gelegenheit distanzierte er sich auch gleich unmissverständlich von der „zivilisatorischen Arbeit im Orient, [...] für die das deutsche Vorderasienkomitee Propaganda macht“ und für die auch die „Konstantinopler Deutschen die weitgehendsten Sympathien“ hegten.¹⁴⁸

142 Auch auf Seiten der jungtürkischen Partei gab es Befürworter eines vorrangigen Ausbaus der Universität, sei es als „deutsche“ oder als „muhammedanische“. Vgl. den Kommentar zu Teil 1.

143 Vgl. Rohrbach: Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912/1914, S. 206; Roß: Die deutschen Schulen in der Türkei, 1917, S. 360: „Von den rund 1400 Auslandsschulen in der Türkei entfielen nur 25 auf Deutschland, Frankreich war mit 600, England und Amerika, die in bezug auf das Schulwesen Hand in Hand arbeiteten, mit 500, Italien mit 200 und das kulturarme Rußland mit 60 Schulen vertreten.“ – Schmidt: Kulturpropaganda und deutsche Auslandsschulen, 1929, S. 673f., zufolge hatten die deutschen Auslandsschulen damit einen Anteil von zweieinhalb Prozent. – Zu einer Fraktion der Auslandsschulbefürworter vgl. auch Fuhrmann: Der Traum, 2006, S. 197ff.

144 Zitiert nach Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 230.

145 Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 211.

146 Dem derzeit nicht Vordringlichen.

147 Dr. F. Schr.: Orientalisches Archiv. In: OsL (1910), 27. November. – Auch Franz Schmidt neigte in seiner Zeit als Beirat des osmanischen Unterrichtsministeriums später zu der Ansicht, mit der Universitätsreform zu beginnen, sei nicht der richtige Weg: „Lägen die Dinge in meiner Hand, so würde ich mit der Lehrerbildung und der Schulaufsicht begonnen haben“, schrieb er in seinem Bericht von September 1915 an das Auswärtige Amt; zitiert nach Kreiser: Deutsche Professoren am Istanbuler Dârülfünûn, 1985, S. 217, Anm. 38. – Eine Universitätsreform anstelle der Gründung zahlreicher Volksschulen propagierte auf türkischer Seite etwa die Zeitung *Sabah* vom 23. Januar 1917; vgl. Kreiser ebd. Anm. 39.

148 Dr. F. Schr.: Orientalisches Archiv. In: OsL (1910), 27. November. – Mit dem Deutschen Vorderasien-Komitee plante Hugo Grothe den Aufbau einer deutschen Hochschule in Mossul; vgl. Kloosterhuis: „Friedliche Imperialisten“, 1994, S. 589.

Das Konzept der moralischen Eroberungen

„Moralische Eroberungen, ein viel gebrauchtes politisches Schlagwort, das nach Gomberts Nachweis bereits am 17. Mai 1847 als fertige Wendung vom Fürsten Felix Lichnowsky verwandt wurde: ‚Der Zollverein, diese große moralische Eroberung des deutschen Geistes‘.“¹⁴⁹

Wie Düwells Typologie bereits nahelegt, waren nicht alle denkbaren kulturpolitischen Strategien in gleicher Weise von der Idee einer Zivilisierungsmission, jenem „Leitmotiv des europäischen Hochimperialismus“¹⁵⁰ durchdrungen, das 1885 in der Pariser Nationalversammlung das Recht Europas auf kolonialen Besitz als „Pflicht der überlegenen Rassen“, die minderwertigen zu zivilisieren, legitimiert hatte.

In dieser Hinsicht ist die Schrift *Der deutsche Gedanke in der Welt* (1912) des Kolonialbeamten und politischen Publizisten Paul Rohrbach aufschlussreich. Sie erreichte Rekordauflagen und bot im Schlusskapitel eine neue Stoßrichtung für das bereits seit längerem gebräuchliche Konzept der moralischen Eroberungen: die „*kulturelle Durchdringung aller erstrebten Einflußgebiete im idealen Sinne des deutschen Gedankens*“¹⁵¹. Von ihnen, nicht von materiellen Eroberungen, werde Deutschlands wirkliche Größe in Zukunft abhängen. Die Schrift lag erst vor, nachdem Schrader seine Kampagne für türkische Volksschulen längst begonnen hatte; für die Kulturpolitik des Auswärtigen Amts und die Gründung der DTV war sie von maßgeblichem Einfluss.

Eingangs hatte Rohrbach einen wenig schmeichelhaften Blick auf die deutsche Ausgangsposition für moralische Eroberungen im Ausland gerichtet: Es genüge eben nicht, eine nationale Großmachtstellung erreicht, ein gewaltiges Militärwesen geschaffen, Handel und Industrie in die Höhe gebracht zu haben, um auch außerhalb der nationalen Grenzen die eigenen Interessen überzeugend zur Geltung bringen zu können. Auch Furcht, Respekt, ja selbst Achtung der anderen reichten nicht aus. Überall seien Nationen in einer Periode der Liberalisierung und Demokratisierung, der Volksfreiheit, während Deutschland als autoritäre, zwar starke, aber freiheitsfeindliche Macht dastehe: Im Ausland erwecke es den Anschein der Herrschaft von reaktionären politischen Ideen, feudaler Klassenherrschaft und eines kulturfeindlichen Militarismus, von Gewaltmenschen, die ihr Vertrauen auf Kanonen, Panzerplatten, industrielles Großkapital und Drohungen setzten, so-

149 Ladendorff: *Moralische Eroberungen*. In: *Historisches Schlagwörterbuch*, 1906, S. 207.

150 Metzler: „Wir“ und die „Anderen“, 2018.

151 Rohrbach: *Der deutsche Gedanke in der Welt*, 1912/1914, S. 186 (Herv. i. O.); zum Folgenden vgl. S. 204ff.

dass „wir heute tatsächlich weniger ein Kulturvolk, als zur Zeit unserer Klassiker (sind)“¹⁵².

Demgegenüber steche Frankreichs kulturelle Vormachtstellung in der Türkei, die es der weitblickenden Politik Napoleons III. ab Mitte des 19. Jahrhunderts verdanke, umso mehr ins Auge; dafür sorgten die nach europäischem Vorbild arbeitende Hochschule von Galata Serai mit gut dotierten französischen Dozenten, rund sechshundert kräftig subventionierte Schulen der Mission Laïque (einer Organisation zur Verbreitung der französischen Sprache und Kultur), ein mit Fachlehrern ausgestatteter, von Frankreich finanzierter Französischunterricht in türkischen höheren Schulen, daneben die nahezu flächendeckend wirksame französische Propaganda. Im Ergebnis dessen hätten die so gebildeten jungtürkischen Politiker „fast alle in Frankreich studiert“ und seien es französische Zeitungen gewesen, aus denen sich „der gebildete Orientale [...] über die Vorgänge in der Welt informierte“¹⁵³.

Inzwischen jedoch zeige sich im Verhältnis „der Türkei“ zu Deutschland bereits die Wirksamkeit moralischer Eroberungen, zugleich aber auch ihre Bedeutsamkeit: Im vorderen Asien werde auf lange Sicht „kein anderes Volkstum“ als das türkische die politische Vorherrschaft behalten; hinzu komme, dass dem „Mohammedanismus“ auf „eigentlich türkischem Boden nicht derselbe Fanatismus eigen“¹⁵⁴ sei wie in seinen Ursprungsgebieten. Deshalb biete sich dort „eine Stelle, wo nach dem Kriege der deutsche Gedanke, nicht nur im Sinne politischer Vorherrschaft oder materieller Kolonisation, sondern auch als Weltkulturfaktor, einer großen Zukunft entgegen geführt werden kann.“¹⁵⁵ In Abgrenzung von der Denkweise der „Ausdehnungspolitiker“, die territoriale Expansion propagierten, heißt es weiter:

„Dabei denken wir nicht an die politische oder koloniasatorische Germanisierung der Türkei vom Bosphorus bis zur Arabischen Wüste, sondern an die Hineinleitung deutschen Geistes und deutscher Arbeit in den großen zukünftigen Erneuerungsprozeß des ganzen Orients, dessen Führung fortan – Österreich-Ungarn mit einbegriffen – bei der deutsch-türkischen Gemeinschaft sein wird.“¹⁵⁶

152 Vgl. Rohrbach S. 188–195, hier S. 196; zu seiner Charakterisierung der deutschen im Unterschied zur französischen und englischen Bildung und Kultur S. 196–201, 205f.

153 Ebd. S. 204ff. – Ähnlich rekapitulierte später Scurla: Die französischen Kulturinstitute im Ausland, 1941, S. 150, Anm., dass „den französischen Schulen der Mission Laïque, der Alliance Française, der Alliance Israélite Universelle, der katholischen Orden usw.“ in den Ländern des Nahen Ostens eine erhebliche und in die Breite wirkende „kulturpropagandistische Bedeutung“ zugekommen sei.

154 Rohrbach; Der deutsche Gedanke in der Welt, 1912/1914, S. 208, dort auch zur ethnischen Zusammensetzung der Türkei.

155 Ebd. S. 209 (Herv. i. O.).

156 Ebd.

Rohrbach verstand auswärtige Politik als die Summe aller Mittel, die ein Volk anwendet, um seinen nationalen Gedanken in der Welt zur Geltung zu bringen.¹⁵⁷ Die Quintessenz dessen lag für ihn in einer richtig verstandenen auswärtigen *Kulturpolitik* – im Falle der Türkei eben in einer Politik der moralischen Eroberungen. Die Türkei hätte im Weltkrieg niemals an der Seite Deutschlands gestanden, folgert er, wenn es sich dort nicht „ein hinreichendes Kapital an moralischem Vertrauen“¹⁵⁸ erworben hätte. Demnach war die Kulturstufe dieses Empfängerlandes wohl reif für eine Renaissance.

Aufhebung der Kapitulationen und Schließung der Auslandsschulen der Entente

„Meine Herren, vor elf Tagen fanden in Berlin und überall in Preußen überaus prachtvolle Festlichkeiten statt. Sie waren dem hundertsten Jahr des Beginns der Freiheitsbewegung gewidmet, der Befreiung Preußens vom französischen Joch.“¹⁵⁹

Ein Ereignis bestimmte den weiteren Verlauf der auswärtigen Schulpolitik des Deutschen Reichs erheblich. Im Jahr ihres Eintritts in den Ersten Weltkrieg, 1914, hob die osmanische Regierung die Kapitulationen auf, und die Gewichte verschoben sich *mutatis mutandis* zugunsten der von Schrader beworbenen Strategievариante, also in Richtung einer Unterstützung für den Ausbau des einheimischen Bildungswesens. Weder die Anzahl der deutschen Auslandsschulen noch, wie von manchen gefordert, die finanziellen Zuschüsse für sie wurden erhöht. Fortan hieß es stattdessen öfter, im *türkischen* Bildungswesen sei auf „eine innerlich starke Türkei“ mit einem leistungsfähigen Volksschullehrerstand hinzuwirken.¹⁶⁰ Infolge der 1914 besiegelten deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft mussten die von der Entente betriebenen Auslandsschulen schließen: In Konstantinopel sei man nämlich jetzt „entschlossen, in diesen Fragen nur noch den deutschen Einfluß gelten zu lassen und mit den Franzosen und Engländern zu brechen“¹⁶¹.

Die Kapitulationen hatten den europäischen Handelsmächten kommerzielle Vorrechte und rechtliche Sicherheiten für ihre Kolonien im Osmanischen Reich, einschließlich der Autonomie in Schul- und Gemeindesachen garantiert, solange es noch nicht als Rechtsstaat im europäischen Sinne galt. Schrader kommentierte das Geschehen:

157 Vgl. ebd. S. 185.

158 Ebd. S. 204.

159 Sati Bey: Preußens Erwachen. Vortrag an der Universität in Konstantinopel, 1913, S. 139.

160 So nun etwa auch Becker: Das türkische Bildungsproblem, 1916.

161 Die deutsche Schule in der Türkei, 1915, S. 199.

„Die Beseitigung aller dieser Vorrechte hing davon ab, daß sich die Verhältnisse in der Türkei festigten und die Institutionen, denen die Kapitulationen ergänzend an die Seite treten sollten, ihre Ausbildung im europäischen Sinne erhielten. Die Türkei hat jetzt diese Kapitulationen aufgehoben. Es muß ihr natürlichstes Bestreben sein, den Beweis dafür zu liefern, daß die Fremden in der Türkei durch die Landesgesetze und die Rechtsprechung ausreichend in ihren Interessen geschützt sind.“¹⁶²

Die Abschaffung der Kapitulationen galt als Zäsur und wichtiger Schritt auf dem Weg zu nationaler Souveränität sowie wirtschaftlicher und politischer Unabhängigkeit des Osmanischen Reichs. Aus deutscher Sicht erschien es nun umso bedeutsamer, die auswärtige Kulturpolitik darauf zu konzentrieren.

Schrader – ein transnationaler Intellektueller?

„Before the postulation of a national or ethnic language, there is translation, just as there is transnationality before nationality.“¹⁶³

In der neueren Forschung und Methodendiskussion über transnationalen Kulturtransfer und Übersetzung in diesem Zusammenhang wird die Vorstellung „von nationalen Sprachen als abgetrennten Einheiten“ als eine unproduktive Auffassung von Transnationalität problematisiert. Stattdessen wird sie „weder an Nationalität rückgebunden noch als gegeben unterstellt“, sondern angenommen, dass Transnationalität „überhaupt erst durch Übersetzungspraktiken ins Werk gesetzt“¹⁶⁴ wird. Aus unserer Sicht sind Schraders kulturelle Interaktionen geradezu ein Paradebeispiel für durch Übersetzungspraktiken ins Werk gesetzte und in seinem Fall auch persönlich gelebte Transnationalität – was nicht gleichbedeutend damit ist, dass ein gewisser germanozentrischer Grundton auf wundersame Weise weggefallen wäre. Aber Schrader denkt und spricht im Rahmen einer transnationalen Diskurslandschaft, die sich verändert und deren Veränderungen er mitträgt. Vieles spricht dafür, dass für ihn Transnationalität per se vorrangig gegenüber Nationalität war.

Speziell seine Feuilletonbeiträge deuten auf eine Ansicht hin, derzufolge die „neue Türkei“ zu einer kulturpolitischen Renaissance in der Lage wäre.¹⁶⁵ Wendet man Düwells Typologie auf Schraders Übersetzungshandlungen im Feld der türkisch-deutschen Beziehungen an, so würde er deutsche Kulturgüter in einer Tonlage

162 Dr. Schr.: Die Kapitulationen. In: OsL (1914), 14. September.

163 Sakai: Transnationality in Translation, 2013/2022, S. 21. – In etwa: „Vor der Annahme einer nationalen oder ethnischen Sprache besteht Übersetzung, ebenso wie Transnationalität vor Nationalität besteht.“

164 Bachmann-Medick: Übersetzung und Transnationalität, 2019, S. 67, unter Berufung auf Sakai.

165 Eine Auffassung, die er auch aus einer persönlichen Motivation heraus vertrat; vgl. unten.

vorstellen, die auf türkischer Seite Anerkennung finden konnte. („Man denke nicht, man müsse den Türken eine ‚höhere Kultur‘ bringen, die dortige Kultur ist älter als die unsre.“¹⁶⁶) Desgleichen käme zum Ausdruck, dass er von der neuen Türkei einen gleichrangigen Einfluss auf die deutsche Kultur erwartet, ohne sich wechselseitige Beeinflussung als simplen Dualismus zu denken. Wir folgen hier der Überlegung, dass die „Produktion und Verbreitung von Literatur gezielt auf Übersetzungsprozesse und übersetzungspolitische Ein- und Ausschluss-Strategien hin untersucht werden“ können, die ohne „Identitätsbehauptungen“ auskommen „und gegen Essentialisierungsbestrebungen gerichtet“¹⁶⁷ sind. Als Verfasser der meisten Besprechungen literarischer, wissenschaftlicher und Bühnenwerke, die im Feuilleton des Lloyds publiziert wurden, war Schrader tatsächlich unentwegt für die Verbreitung von Literatur tätig und sorgte als Philologe, der selber hochgelobte literarische Übersetzungen vornahm, für regen deutsch-osmanischen Austausch. Nimmt man die verschiedenen Facetten seiner Tätigkeit zusammen, so war er nicht nur ein literarischer, sondern vor allem auch ein kultureller Übersetzer.

Für eine umfassende Auseinandersetzung mit Schraders Praktiken kultureller Übersetzung ist hier nicht der Ort, wohl aber für einige Schlaglichter. Seine Übersetzungshandlungen in diesem Sinne¹⁶⁸ finden sich beispielsweise unter der Rubrik „Kunst und Wissenschaft“, mit Untertiteln wie Literatur zur Geschichte der Türkei; Zur Landeskunde; Zur Geographie oder Neue türkische Literatur. In meist kurzen Artikeln plädiert er beispielsweise dafür, lehrreiche Geschichtswerke wie das in Frankreich erschienene aus der Feder des osmanisch-türkischen Diplomaten Mahmud Muhtar Paşa „dem Volke auch in türkischer Übersetzung“¹⁶⁹ zur Verfügung zu stellen – eine Maßnahme, die Schrader für wichtig hält, um die Bildung des Volkes mit historischem Bewusstsein zu unterfüttern.

Nicht selten ist seinen Besprechungen anzumerken, dass sie in großer Eile verfasst wurden, so wenn er unter der Rubrik „Türkische periodische Literatur“ kaum mehr als einen Überblick des Inhalts der aktuellen Ausgabe der illustrierten Zeitung *Servet-i Fünûn* gibt.¹⁷⁰ Hachtmann beobachtet, dass diese Zeitung zunächst „vor allem auf eine Vermittlung des abendländischen politischen und geistigen Lebens gerichtet“ gewesen, dann aber mehr und mehr zum „Mittelpunkt aller modernen türkischen literarischen Bestrebungen“¹⁷¹ geworden sei – eine aufschlussreiche Volte in Sachen Kulturtransfer, die wachsendes Selbstbewusstsein

166 Marquardsen: Vademecum für Orientfahrer, 1916, hier zitiert nach Lohmann/Böttcher 2022, S. 270.

167 Bachmann-Medick: Übersetzung und Transnationalität, 2019, S. 63 und 65.

168 Wir machen seine literarischen Übersetzungen aus dem Türkischen, etwa von Texten der Schriftstellerin Halide Edib, nicht zum Gegenstand.

169 Dr. F. S.: Général Mahmud Mouhtar Pacha. In: OsL (1909), 26. Juni.

170 Deren Herausgeber war ab 1896 Tefrik Fikret, mit dem Schrader seit seiner Zeit am Robert College befreundet war.

171 Hachtmann 1916, S. 58.

auf Seiten der neuen Türkei anzeigt. Schrader verspricht, die Zeitung demnächst ausführlicher zu würdigen.¹⁷² Oder er rezensiert Werke zu scheinbar entlegenen, für das historische Bewusstsein aber ebenfalls bedeutenden Themen, wie das über persische Baudenkmäler auf türkischem Boden, das der schon genannte Georg Jacob als elften Band seiner *Türkischen Bibliothek* herausgegeben hatte. Angesichts solcher kundigen Besprechungen verwundert es nicht, dass „unser Mitarbeiter Dr. Friedrich Schrader“ unter der Gesamtleitung des Generaldirektors der Kaiserlichen Museen, Halil Edhem Eldem, einem Ausschuss zur Erfassung und Katalogisierung der Altertümer in und um Konstantinopel vorstand, der 1918 seine Tätigkeit aufnahm.¹⁷³ In solchen Zusammenhängen teilt Schrader bisweilen auch Seitenhiebe gegen ethnozentrische Ignoranz aus:

„In Anbetracht des gänzlichen Dunkels, das nicht nur in Deutschland, sondern auch in ganz Europa, ja man könnte hinzufügen auf dieser Seite des Goldenen Hornes über den gegenwärtigen Stand der türkischen Kultur herrscht, ist das Unternehmen des mutig seine eigenen Pfade wandelnden Erlanger Gelehrten mit höchstem Beifall zu begrüßen.“¹⁷⁴

Mehr als einmal weist Schrader auf Missstände hin, die Europa als Maßstab infragestellen. Während die Völker des Ostens auf dem Weg zur geistigen Freiheit vorschritten, „zeigten sich in letzter Zeit in einem Teile Europas Symptome eines beklagenswerten kulturellen Rückschrittes. Der an dem katalonischen Aufklärer Ferrer begangene Justizmord bewies, daß der Fortschritt großer Gebiete Europas nur in der Phantasie existiert.“¹⁷⁵ Für ihn war die Meßlatte Europa eben nicht unverrückbar, sondern letztlich ein anzustrebendes zivilisatorisches Ideal.

An einer anderen Stelle vergleicht Schrader die Generation junger türkischer Literaturschaffender mit der Sturm-und-Drang-Generation im Deutschland der 1780er Jahre. Auch diese Generation habe den Wert der Literatur der vorherigen Dekaden bestritten und neue „Gesetze für das dichterische Schaffen aufstellen“ wollen. Bei allen Berührungspunkten sei „aber nicht zu leugnen, daß die türkische

172 Vgl. Dr. F. S.: *Servet-i-fünun*, türkische illustrierte Zeitung. In: OsL (1910), 5. November.

173 Vgl. o. A.: *Der Schutz der Altertümer*. In: OsL (1918), 27. Mai; Schrader: *Die Kunstdenkmäler Konstantinopels*, 1919; Willert: „Hamdi hat hier gewütet“, 2021; Halil Edhem Eldem, 2024. – Bis zur Ausweisung der Deutschen aus Konstantinopel durch die alliierten Siegermächte bei Kriegsende blieben Schrader für diese Tätigkeit kaum mehr als ein paar Monate Zeit.

174 F. S.: *Türkische Bibliothek*, hrsg. von G. Jacob, 11. Bd. In: OsL (1909), 11. September.

175 o. A.: *Orient und Occident*. In: OsL (1909), 23. Oktober. – Der katalanische libertäre Pädagoge Ferrer wurde nach anarchistischen Aufständen in Barcelona in einem Schauprozess ohne Beweise als ein Anführer 1909 zum Tode verurteilt und hingerichtet. „Der 1859 geborene Autodidakt hatte nach einem längeren Aufenthalt in Frankreich 1901 in Barcelona die *Moderne Schule* gegründet, deren Schülerinnen und Schüler nach libertären Prinzipien unterrichtet wurden. Der Justizmord an ihm führte in Spanien und den europäischen Nachbarländern zu großen Protesten und hatte die Abdankung der konservativen Regierung Antonio Mauras zur Folge.“ Roith: *Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, 2021, S. 227.

junge Generation in weit höherem Grade berechnete Interessen vertritt, als das bei unseren Literaturreformern der Fall war¹⁷⁶. Auch mit Bemerkungen wie diesen entzieht Schrader vereinfachenden deutschen oder europäischen Superioritätsvorstellungen regelmäßig die Grundlage.

Die Lektüre seiner Besprechungen macht aus unserer Sicht vor allem eines deutlich: Schrader ist ein Autor, der die ihn umgebenden kulturellen Ereignisse und ihm zur Kenntnis gelangenden Schriften nicht von außen beurteilt, sondern von mittendrin, am rechten Ort zur rechten Zeit. Fast könnte man aus dem Blick verlieren, dass ihm dies weniger lange vergönnt war, als ihm vermutlich lieb gewesen wäre, und dass er letztlich auch beim Schreiben seiner Feuilletonbeiträge unmittelbar in die Geschichte des beginnenden 20. Jahrhunderts verwickelt war. Aber inwieweit ist es noch der Auftrag des Auswärtigen Amts, oder folgt er längst seiner eigenen Vorstellung davon, wie eine deutsche auswärtige Kulturpolitik beschaffen sein müsste, die zu einer neuen Türkei konstruktiv beitrüge? Tatsächlich hat es manchmal den Anschein, als ließe er die amtliche Linie links liegen und bewegte sich schon in dem zu schaffenden neuen transnationalen Kulturraum.

Die Epoche, in der Schrader agierte, der Handlungsrahmen, der ihm zur Verfügung stand, war jedoch wesentlich auch von der Überzeugung nationalistischer Intellektueller bestimmt, dass die Völker im nicht-westlichen „Rest“ *ohne* Nationalität in der modernen internationalen Welt nicht bestehen könnten.¹⁷⁷ So sah man es auf jungtürkischer und so sah man es auf deutscher Seite. Konnte Schrader unter diesen Umständen eigentlich ein transnationaler Intellektueller sein, und was für eine Figur wäre das überhaupt? Würden ihre Praktiken der kulturellen Übersetzung davon zeugen, dass sie die Haltung der Monolingualität – auf die sich Nationalität wie Internationalität stützen – ablehnt und sich ein für allemal *als Fremder an einen anderen Fremden* wendet? Es erscheint uns naheliegend, diese Frage hier aufzuwerfen, obwohl wir für ihre systematische Erörterung im gegebenen Rahmen wiederum nur Anhaltspunkte liefern können – darunter diesen, den wir Sakais Überlegung verdanken, dass

„in der Übersetzung die Mehrdeutigkeit der Persönlichkeit des Übersetzers eher die Instabilität des Wir als Subjekt kennzeichnet als die des Ichs; dies legt eine andere Haltung der Ansprache nahe, [...] in der man sich als Fremder an einen anderen Fremden wendet.“¹⁷⁸

176 Dr. F. Schr.: Aus der türkischen Geisteswelt. Die Alten und die Jungen. In: OsL (1910), 3. Dezember.

177 Vgl. Sakai: Transnationality in Translation, 2013/2022, S. 19, mit Rekurs auf Stuart Hall.

178 „Yet in translation the ambiguity in the personality of the translator marks the instability of the we as the subject rather than the I; this suggests a different attitude of address, [...] in which one addresses oneself as a foreigner to another foreigner.“ Sakai 2013/2022, S. 28 und 29.

In der monolingualen Adressierung wird geleugnet, so Sakai, dass Übersetzung am Ort einer sozialen Transformation stattfindet und neue Machtverhältnisse produziert. Ein Beispiel hierfür ist die Herausbildung des monolingualen Selbstverständnisses des nationalstaatlichen Bildungswesens im Deutschland des 19. Jahrhunderts, das die Schule hierzulande bis heute machtförmig regiert, und zwar „um so sicherer, als der Vorgang seiner Herausbildung selbst im Vergessen versunken ist“¹⁷⁹.

Womöglich ist die Mehrdeutigkeit der Persönlichkeit des Übersetzers eine Erklärung dafür, dass es schwierig und vielleicht nicht einmal sinnvoll ist, den Schrader, der 1916 die Rede des preußischen Kriegsministers über die Schlacht um Verdun (anscheinend oder scheinbar) begrüßte, in dem Verfasser vielschichtiger Feuilletonbeiträge wiedererkennen zu wollen, der, soweit wir sehen, durchweg eine nicht-nationalistische Haltung zu Fragen der Kultur einnahm, sondern Kultur als gemeinsame transnationale Aufgabe verstand. Die Mehrdeutigkeit seines Schaffens rührte dann von der Instabilität und Widersprüchlichkeit der historischen Situation selbst her, nicht einfach vom Faktor der Auftragsarbeit. Geschichtswissenschaftlich gelesen, hegte Schrader demnach Sympathien mit dem Versuch (dessen Vergeblichkeit er sich womöglich bewusst war), „als ein Gegenmodell zu den ethnischen Nationalismen ein ‚imperiales‘ Nationalbewusstsein zu schaffen, also eine übergeordnete, auf den Reichsverband bezogene und die Nationalismen nicht wirksam werden lassende Loyalität zu begründen“¹⁸⁰. Dafür hielt er Ausschau nach Indizien und hoffte auf die „junge Generation“¹⁸¹, natürlich nicht, damit sie den Absolutismus wieder einführen, sondern den Kosmopolitismus der Stadt und die ethnisch-religiöse Vielfalt des Landes in ein neues Zeitalter hinüberretten möge. Eine solche Vision könnte vermutlich sowohl mit einer Variante des von den „friedlichen Imperialisten“ imaginierten gemeinsamen deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums in Einklang gebracht werden als auch mit einer nicht-imperialistischen Variante von Panturkismus, die Schrader in Edibs Schaffen sah.¹⁸² Beide musste er früher oder später als illusionär erkennen. – Schrader

179 Gogolin: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, 1994, S. 3.

180 Wobei sich „wegen der Erfahrung dieses Scheiterns [...] ab dem frühen 20. Jahrhundert unter der jeweils dominierenden Ethnie (Deutsch-Österreicher, Türken und Russen) ein ethnisch bestimmter Nationalismus“ durchsetzte; Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006, S. 36.

181 o. A.: Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL (1909), 12. Mai (i. d. B.).

182 „Ein ‚turanischer‘ Nationalstaat bis nach Zentralasien hinein sollte an die Stelle des heterogenen Imperiums treten, Türkisch als Einheitssprache und der Islam als eher kulturelle denn religiöse Basis dienen“; Ashirova: Die politische Ideologie der Jungtürken: Osmanismus oder Panturkismus? 2013, S. 65. – Der Panturkismus löste im Verlauf der jungtürkischen Ära den Osmanismus als Leitideologie ab. Während er die überkommenen Sonderrechte der nichtmuslimischen Ethnien ablehnte, betonte der Osmanismus die „Gleichheit aller Bürger ohne Unterschied der religiösen und ethnischen Zugehörigkeit“; Adanır: Die historiographische Kontroverse über die „Armenische Frage“, 2008, S. 229.

war, um diese Überlegung zu einem vorläufigen Abschluss zu bringen und auf die Eingangsfrage des Abschnitts zurückzukommen, ein transnationaler, als solcher aber vor allem ein transkultureller Intellektueller.¹⁸³

183 Vgl. Welsch: Was ist eigentlich Transkulturalität? 2010. – Welsch grenzt den Begriff der Transkulturalität von den Begriffen Multikulturalität und Interkulturalität ab. Er verabschiedet das „Modell klar gegeneinander abgegrenzter Kulturen“, in dem „Fremdes [...] minimiert“ ist und in dem im Außenbezug „strikte Abgrenzung“ gilt, wobei jede Kultur, „als Kultur eines Volkes, von den Kulturen anderer Völker spezifisch unterschieden und distanziert sein (soll)“. Stattdessen plädiert er für ein Modell wechselseitiger „Durchdringungen und Verflechtungen“; ebd. S. 39, 41. Welsch verfolgt zwar eine andere Argumentationslinie als Sakai, in wesentlichen Aspekten stimmen die beiden Positionen jedoch überein.

Einblicke in Schraders Art der kulturellen Übersetzung

Werkbesprechungen zu Geschichte und Literatur

„Ideen, Dinge oder Praktiken zirkulieren und lösen Transferprozesse nicht von selbst aus, sondern hierzu bedarf es Personen oder Medien der Vermittlung.“¹⁸⁴

Mit den folgenden Abschnitten verbinden wir zwei Ziele: Zum einen wollen wir Einblicke in Schraders Feuilletonbeiträge geben, die unseres Wissens in der heutigen Forschung noch nirgends betrachtet worden sind; zum anderen sollten sich, wie angesprochen, daran seine Vorstellungen von deutsch-türkischen Kulturbeziehungen erweisen, zumal er hier seine Prioritäten – in der Regel – ein wenig unabhängiger von redaktioneller Kontrolle setzen konnte. Außerdem sind sie eine Art Werbeblock für die kulturhistorisch aufschlussreichen, meisterhaft geschriebenen und dabei nicht selten vergnüglich zu lesenden Besprechungen im Lloyd.

Werke zur osmanischen Geschichte fanden durchweg Schraders Aufmerksamkeit, darunter auch die *Geschichte des Machtverfalls der Türkei* (1908) des österreichischen Historikers und Diplomaten Carl Ritter von Sax. Gleich im ersten Satz wird das Buch mit dem Bemerkten zurechtgestutzt, es wolle anscheinend ein weiteres Mal „die Krankheitsgeschichte des bekannten kranken Mannes“¹⁸⁵ schildern“ und trotzdem glauben machen, dass „wir einem originellen und originalen Geschichtswerke gegenüberstehen.“ Das sei jedoch keineswegs der Fall; allenfalls sei es ein nützliches Kompendium, ein brauchbares Handbuch, kaum mehr als ein Geschichtskalender, verfasst in einem

„wenig gepflegten Stile [...]. Es scheint ja überdies leider bei vielen deutschen Geschichtsschreibern, die die türkische Geschichte behandelt haben, das Vorurteil zu bestehen, daß man auf die türkische Geschichte nicht die stilistische Sorgfalt zu verwenden brauche, die historische Arbeiten sonst erfordern.“¹⁸⁶

184 Mayer: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten, 2021, S. 213.

185 Das herkömmliche Sprechen über „Aufstieg“ und „Niedergang“ des Osmanischen Reichs, den „kranken Mann am Bosphorus“, den Wandel dieser Erzählung und die Kritik daran auch aus der Sicht heutiger türkischer Geschichtswissenschaft skizziert Hellmanzik: Vom „Türkenjoch“, 2023, S. 265–279; vgl. Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006.

186 Dr. F. S.: Carl Ritter von Sax. In: OsL (1909), 5. Juni.

Hier moniert Schrader die besonders in der Orientalistik vorherrschende Ansicht, wonach alles Türkische per se von minderer Qualität sei. Das besprochene Werk identifiziert er als einen Beitrag zur zeitgenössischen Debatte über die „orientalische Frage“ – einem Eckpfeiler des eurozentristischen Diskurses, der die strategischen Interessen des Auslands an der Region markierte. Für die Zeit ab Ende des 18. Jahrhunderts stütze sich Sax auf das Geschichtswerk des osmanischen Staatsmanns und Historikers Cevdet Paşa, eine Feststellung, die nahelegt, dass Sax keine eigenständige Forschungsarbeit geleistet habe (allerdings sei „Dschewdet auch nur eine sekundäre Quelle“). Alles in allem sei Saxens Darstellung mit anerkennenswertem Fleiß zusammengetragen, dabei auch „nicht ungerecht“ gegenüber der türkischen Regierung, zugleich aber nicht „einschneidend genug“ im Urteil über die Schuld des Absolutismus an dem besagten Machtverfall. Die Evolution der Türkei – „Was wird z. B. unter dem ‚schwärmerischen Experimente‘ der Jungtürken zu verstehen sein?“ – gehe trotzdem voran, weswegen „wir der These vom ‚Machtverfall‘ nicht ohne weiteres zustimmen und [...] von der Zukunft der Türkei eine andere Auffassung haben als der Herr Verfasser.“¹⁸⁷ Hier kann Schrader offenkundig nicht nur seine eigene Meinung äußern, sondern in Übereinstimmung mit dem propagandistischen Zweck des Lloyds auch erklären, dass Deutschland die neue Türkei unterstützt.

Manche Besprechungen sind weniger deftig im Ton als um die Entwicklung guter Beziehungen zum intellektuellen Umfeld bemüht. So heißt es über die dritte Ausgabe der vom Institut für osmanische Geschichte herausgegebenen *Historischen Revue*, zunächst noch etwas lahm, es sei ein „interessante[s] Heft“¹⁸⁸. Das vierte Heft „der wertvollen und gut geleiteten Zeitschrift“ wird dann aber mit Vorschusslorbeeren bedacht: Sie werde „im Laufe der Zeit mit den besten europäischen historischen Revuen [...] wetteifern können“¹⁸⁹. Ganz erreicht erscheint Schrader die Messlatte Europa demnach zwar noch nicht, aber in der Besprechung ist schon die Rede von tüchtiger Kennerschaft eines Autors; von einer lehrreichen Abhandlung; von der Veröffentlichung einer wichtigen historischen Inschrift (durch Halil Edhem Eldem), mit der eine Forschungslücke gefüllt werde; schließlich von der Korrektur eines Sachverhalts der osmanischen Geschichte durch die nun vorliegende Übersetzung einer griechischen Quelle aus byzantinischer Zeit ins Türkische. Schrader erweist sich als Spezialist, der solchen Windungen folgen kann, weil er alle beteiligten Sprachen beherrscht und sich in der Historie auskennt, aber auch als Literaturkritiker, der türkische Wissen- und Kulturschaffende in ihrer Eigenständigkeit würdigt.

187 Ebd.

188 Dr. F. S.: *Historische Revue*, hg. vom Institut für osmanische Geschichte, Heft 3. In: OsL (1910), 20. August.

189 Dr. F. Schr.: *Zeitschrift des Instituts für Osmanische Geschichte (Tarih’i Osmanli Medschmuassi)*. In: OsL (1910), 21. Oktober.

Dass Schrader die Messlatte Europa – oder auch seine eigene, als Journalist und Orientalist – nicht minder auf deutsche Publikationen anlegt, ist kennzeichnend für seine Feuilletonbeiträge und erscheint als integraler Bestandteil seiner Praktik kultureller Übersetzung. Dies zeigt etwa seine Kritik der ersten Ausgabe des von Hugo Grothe herausgegebenen *Orientalischen Archivs*¹⁹⁰, die im Oktober 1910 erschien. Hier bemängelt Schrader ein undifferenziertes Herangehen, bei dem alles mit allem in einen Topf geworfen wird:

„Während die Wissenschaft vom Orient schon seit langer Zeit, dem Bedürfnis nach Spezialisierung nachgebend, es aufgegeben hat, das ganze Gebiet des Orients in allen seinen Teilen als ein Ganzes zu behandeln, wie es die alte Generation der Orientalisten getan hat, wird in dieser neuen Zeitschrift der Versuch gemacht, die inzwischen eingetretene Spezialisierung wieder aufzuheben. Die Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft steht zwar noch auf demselben Standpunkt. Auch sie bleibt der Tradition jener Zeit treu [...]. Sie] ist jedoch das Organ einer Gesellschaft, die in jener Zeit gegründet, diese Tradition als ein heiliges Vermächtnis bewahren muß.“

Für Grothes neue Zeitschrift lässt Schrader dies jedoch nicht gelten. Anstatt alles zu versammeln, was spezielle Fachkenntnisse voraussetzt, hätte sie sich daranmachen sollen, „was leider noch immer für einen deutschen Gelehrten schwer ist“, nämlich

„Gegenstände allgemeiner Art in literarisch schöner Form zu behandeln. Das geschieht in der vorliegenden Zeitschrift nun gerade nicht. Es wird hier zu einer äußerlichen Einheit zusammengefaßt, was keine innere Einheit darstellt und es werden über alle Gebiete der orientalischen Kunst, Kultur, Religion, Geschichte usw., mag es die Türkei, Persien, China und Japan sein, Fragmente gegeben, die einem größeren gebildeten Publikum nicht in der Weise nahegebracht werden, daß es davon rechten Genuß und rechte Erbauung hätte. [...] Mindestens wäre die Beschränkung auf die Kunst wünschenswert gewesen.“¹⁹¹

Trotzdem sei sie ein verdienstvolles Unternehmen, besonders die kunsthistorischen Beiträge seien „außerordentlich wertvoll“. An anderen wird kritisiert: „Ihre Sprache ist nicht die, welche man in der neuen Türkei redet.“¹⁹² Die zweite Ausgabe der Zeitschrift wird erneut wegen mangelhafter Übersetzungen aus dem Türkischen und zahlreicher Druckfehler bemängelt; da klingt der Hinweis auf ihre verschwenderische Aufmachung fast schon wie ein Tadel.

190 Bezeichnenderweise unterschied das *Orientalische Archiv* 1 (1910/1911), S. 227 – dem neuen deutschen Blick auf die Interessengebiete „im Osten“ entsprechend – Beiträge zum Thema „Balkanhalbinsel. Türkei“ von denen zu „Der Orient. Byzanz. Der Islâm“ (neben allen übrigen dem Orient zugerechneten Regionen von Nordafrika bis China und Japan).

191 Dr. F. Schr.: *Orientalisches Archiv* 1.1. In: *OsL* (1910), 27. November.

192 Ebd.

Eine populäre, zugleich sehr um die Vermittlung von Sachkenntnis bemühte Tonart schlägt Schrader in der Besprechung eines Beitrags an, der ihn wohl auch aus persönlichen Gründen besonders interessierte. In diesem Beitrag, den der Romanist und Linguist Max Leopold Wagner, damals Oberlehrer an der deutschen Realschule in Konstantinopel, für die *Revue de dialectologie romane* verfasst hatte, ging es um die Juden der Levante.¹⁹³ Die Besprechung erfolgte zu einem Zeitpunkt, als sich auch im Osmanischen Reich antisemitische Stimmen mehrten, nicht zuletzt aus einer so diskursmächtigen Position heraus wie der des neuen Chefredakteurs der bedeutenden Tageszeitung *Tasvîr-i Efkâr*¹⁹⁴: Ebüzzîya Tevfik, einflussreiches Mitglied des jungtürkischen Komitees für Einheit und Fortschritt, machte Stimmung gegen die Sprachreformansätze von 1909 und verbreitete gleichzeitig Verschwörungstheorien über die Juden¹⁹⁵. Überhaupt zeichneten sich Tendenzen ab, die nichts Gutes verhiessen für den Kosmopolitismus der Stadt und die Multiethnizität des Reichs, die Schrader so sehr schätzte.

Die Juden der Levante, mit ihrer aus der spanischen Heimat in den Orient mitgebrachten Sprache¹⁹⁶, „sind entschieden ein hochinteressanter Volksstamm“¹⁹⁷, heißt es gleich zu Beginn. Wagners „verdienstvolle Schrift“ gebe einen Überblick über die gesamte die Juden des Orients betreffende Literatur und enthalte eine Fülle von Angaben, „die auch unsern Leserkreis in hohem Grade interessieren müßten“. Oft sind Schraders Besprechungen knapp gehalten, aber hier holt er weiter aus, denn es ist ihm an der Botschaft gelegen, dass es Juden „schon früher in Konstantinopel und selbst im alten Byzanz gab“ – will sagen, sie gehören schon seit so langer Zeit zum osmanischen Völkergemisch, dass es keinerlei Veranlassung gibt, sie auszuschließen, im Gegenteil, sie tragen sogar indirekt mit zur Erneuerung der türkischen Sprache bei: „Der Verfasser macht darauf aufmerksam, daß sich im Türkischen der Spaniolen ältere Laut- und Wortbestände erhalten haben, die im Türkischen nicht mehr vorhanden sind“. Dieser im Lloyd in Sperrsatz hervorgehobene Hinweis ist an jene Reformer adressiert, die eine Anreicherung des türkischen Wortschatzes (bei gleichzeitig drastischer Reduzierung des persischen und arabischen Vokabulars) anstreben. Als größte Gruppe der im Osmanischen Reich ansässigen Juden – Schrader nennt entsprechende Zahlen –, werden die Spani-

193 Schraders Ehefrau entstammte dem darin angesprochenen spaniolischen Kulturkreis.

194 Hachtmann: Die Türkische Literatur, 1916, S. 58, zufolge „seinerzeit das erste Organ der europäisch orientierten Türken“.

195 So Fishman: Antisemitismus in der politischen Landschaft des spätosmanischen Istanbul, 2023, S. 37f.; vgl. Shaw: The Jews of the Ottoman Empire and the Turkish Republic, 1992.

196 Judeoespañol oder Ladino war die Sprache der sephardischen Juden, die nach der Vertreibung aus Spanien 1492 unter anderem im Osmanischen Reich Zuflucht fanden. Es handelt sich um eine Sprachvarietät, die viele archaische spanische Elemente enthält und durch lebensweltliche Kontakte mit Sprachen der Region wie Türkisch, Griechisch und Hebräisch beeinflusst war. Mit der Einführung von Nationalsprachen verlor es an Bedeutung.

197 Dr. F. S.: Max Leopold Wagner. Los Judios de Levante. In: OsL (1910), 29. Januar.

olen mit ihren Gemeinden in Salonik (Thessaloniki), Konstantinopel, Smyrna (Izmir), Adrianopel (Edirne) und anderen Orts als integraler Bestandteil der Geschichte und Kultur des Reichs präsentiert, deshalb möge der „gelehrte und rührige Verfasser uns mit weiteren Studien über dieses Stück Spanien in der Türkei beschenken“¹⁹⁸. In diesem argumentativen Zusammenhang wird selbst mit einer so knappen Wendung wie der vom „Stück Spanien in der Türkei“ erklärt, dass die einst von dort vertriebenen Sepharden hier und jetzt zugehörig sind. Dass Schrader damit bei einem ihm wichtigen Thema ist, zeigt auch sein Hinweis am Schluss der Besprechung auf seinen Artikel *Spanier ohne Vaterland* in der *Weserzeitung* von 1903.¹⁹⁹ Bezugnahmen auf eigene, an anderer Stelle erschienene Schriften sind in seinen Beiträgen für den Lloyd sonst selten.

Unter den türkisch-deutschen Kulturereignissen, die er besonders hervorhob, war die Übersetzung von Goethes *Faust* ins Türkische.²⁰⁰ Der aserbajdschanische Arzt und Schriftsteller Husseinsadeh Ali Bey hatte sie begonnen, ein erster Teil des Wiederabdrucks war in der von Abdullah Cevdet herausgegebenen Zeitschrift *İctihad* erschienen.²⁰¹ Schrader war voll des Lobes: Ebenso wie Cevdets Shakespeareübersetzungen sei Ali Beys Faustübersetzung von bleibendem Wert, wie die Proben bereits bezeugten. Durch Verwendungen aus dem reichen Sprachschatz der „drei muhamedanischen Hauptsprachen“ werde die „Volltönigkeit Goethescher Verse“ recht zur Geltung gebracht. Zugleich zeige sich, dass „die feiner Nuancen fähige türkische Literatursprache wohl dem abstrakten, philosophischen Inhalt des Faust gerecht werden kann.“ Der Übersetzer habe sich um die Bildung der „Muhamedaner des Kaukasus“, der Tataren, verdient gemacht, indem er mit seinen literarischen Arbeiten das „hohe Ziel“ verfolgte,

„die zerstreuten Stämme der russischen Muhamedaner, [...] trotz der Verschiedenheit der Dialekte, durch eine türkische Gemeinsprache zu einem geistigen Ganzen zu verbinden. [...] Jetzt nun wird die erste türkische Uebersetzung des Goetheschen Meisterwerks auch den Osmanen so recht zugänglich gemacht.“

Ali Beys Übernahme einiger tatarischer Formen sei keineswegs störend, sondern gebe der Sprache der Übersetzung „einen leichten archaischen Anstrich“, der

198 Ebd.

199 Vgl. Schrader, Friedrich: *Spanier ohne Vaterland*. In: *Weserzeitung* (1903).

200 Dr. Schr.: *Goethes Faust in türkischer Sprache*. In: *OsL* (1911), 29. Juni; vgl. auch Hachtmann: *Türkische Übersetzungen*, 1918, S. 13f.

201 Hachtmann, ebd. S. 10, zufolge galt Abdullah Cevdet, „der leidenschaftlich revolutionär gesinnte Leiter der Zeitschrift ‚İdschtihad‘“, als „ein bedeutender, mit europäischem Geistesleben tiefvertrauter Mann“, der „als Übersetzer aus dem Englischen eine hervorragende Stellung ein(nimmt)“, wobei er meist „weniger aus literarischen als aus politischen Beweggründen“ übersetze. Auch als Shakespeare-Übersetzer könne dieser interessante Freiheitsfanatiker „nicht verleugnen“, dass er beim Sturz von Cäsar und Macbeth „wohl an den Tyrannen Abdulhamid gedacht“ habe.

an die alten osmanischen Dichter erinnere. Ihm sei für seine Mühe und sein Geschick zu danken, mit dem er seine „Volksgenossen“ in das Verständnis des *Faust* einführe. Nicht nur der osmanischen, sondern ebenso „der deutschen Geisteswelt“ erweise er damit einen großen Dienst.

„Ich kann mir auch vorstellen, was der Dichter des westöstlichen Diwans für eine helle Freude daran gehabt haben würde, sein Lebenswerk in orientalischem Gewande zu lesen, vielleicht geschrieben in zierlichem Maalik, umgeben von dem blumigen Rande persischer Handschriften.“²⁰²

So und ähnlich stellte Schrader sich vor, wie Übersetzungen dazu beitrugen, nicht nur Tataren und Osmanen geistig zu vereinen, sondern über die Grenzen des Osmanischen Reichs hinaus Brücken zwischen West und Ost zu schlagen. Dies ist eine der Passagen, die nach unserer Interpretation aus Schraders Auffassung hervorgehen, dass qualitativ hochwertige literarische Werke und Übersetzungen eine transnationale Gemeinschaft beförderten und zugleich Beiträge *für* die neue Türkei wie *von* ihr wären. Kulturelle Handlungen in Gestalt von Übersetzungen, die Räume und Zeiten, verschiedene Geisteswelten, in einer historisch neuartigen Synthese zusammenbringen, waren für ihn so etwas wie die Essenz der neuen Türkei. Sie versuchte er zu befördern.

Über Theateraufführungen

„Man hat erkannt, dass nur auf nationalem Boden eine Erneuerung der Türkei und eine Hebung der türkischen Kultur möglich sei und ist nicht mehr gewillt, zu urteilslosen Nachbetern und Nachahmern des Westens zu werden.“²⁰³

Schrader besuchte regelmäßig die Theater der Stadt. Er besprach Aufführungen des Amphitheaters und des Wintertheaters, auch Theater der Petits Champs genannt, äußerte sich zu Aspekten wie Klarheit der Aussprache, stilistische Angemessenheit der Darstellung bis hin zu den Kostümen, bewertete die schauspielerische Qualität der Aufführungen, hob die Bemühungen um den Aufbau eines türkischen Nationaltheaters hervor. Überhaupt schätzte er den Stellenwert des Theaters für die kulturelle Entwicklung der neuen Türkei hoch; das schloss auch die ethnische Diversität der Schauspieltruppen ein, die in Konstantinopel gastierten. Schraders Eindrücke vom Besuch einer Aufführung konnte man umgehend im Lloyd nachlesen – worüber die jeweilige Schauspieltruppe nicht nur erfreut gewesen sein dürfte, etwa wenn im Anschluss an das Lob „der geistreichen Komödie“ und die „im Ganzen sehr erfreulich[e]“ Aufführung bemerkt wird, dass einzelne

202 Dr. Schr.: Goethes Faust in türkischer Sprache. In: OsL (1911), 29. Juni.

203 Schrader, Friedrich: Einleitung. In: Ahmed Hikmet, Türkische Frauen, 1907, S. 9.

(namentlich genannte) Darsteller „ihre Rollen noch besser gespielt haben würden, wenn sie dieselben besser beherrscht hätten“²⁰⁴. Von Animosität gegenüber der französischen Orientpolitik, wie in Schraders Leitartikeln vor allem in den Kriegsjahren, war bei ihm im Zusammenhang mit Theater und Bühnenwerken keine Rede.²⁰⁵ Die Schauspieltruppe unter der Leitung „Fräulein Renée Parnys“, eine „französische Truppe für Operette und komische Oper, die jetzt im Amphitheater“²⁰⁶ auftritt, wird öfter lobend hervorgehoben.

Ein kleiner Hinweis findet sich dann aber doch und vielleicht nicht zufällig im Bericht über das Gastspiel einer jüdischen Schauspieltruppe. Eines der Stücke habe „in parodischer Weise dem jüdischen Humor einen historischen Rahmen gegeben. Es spielte in Spanien, dem klassischen Land der Judenverfolgung“; ein weiteres sei mit Heiterkeit und Grazie aufgeführt worden. Überhaupt sei das „Spiel der Truppe [...] von einem gesunden Realismus, der uns Deutsche, die wir von der stilisierten romanischen Kunst etwas übersättigt sind, nur wohltuend berührt.“²⁰⁷ So oder ähnlich stichelt Schrader bisweilen gegen die französische Theaterkultur – und rückt hier zugleich deutsche und jüdische Präferenzen in puncto Aufführungskunst nah zueinander.

Über die jüdische Schauspieltruppe heißt es wenig später noch, sie habe in Konstantinopel ein Publikum wie in Łódź und Warschau gefunden: eines, das „weint und jubelt“ und das besonders in den niederen Rängen, „wo alle die kleinen Handwerker aus Galata saßen“, lebhaft reagierte, als der Protagonist „seine Tiraden gegen den Hochmut der Reichen losließ“. Manchmal habe das Spiel „die Augen der Frauen aus dem Volke mit reichlichen Tränen“ gefüllt. Alles in allem war es „ein Stück osteuropäischer Kulturgeschichte“, dessen gelungene Aufführung „über alle Schwächen“ der Vorlage hinweggeholfen habe.²⁰⁸ Auf diese Weise versucht Schrader, beim Publikum des Theaters und bei der Leserschaft des Lloyds Sympathie für ethnische Gruppen zu wecken, denen Ausgrenzung droht.²⁰⁹

Das war übrigens Anlass für eine Intervention der Deutschen Botschaft in die Redaktion des Lloyds. Wie der Repräsentant der Zionistischen Weltorganisation in Konstantinopel, Richard Lichtheim, berichtete, habe Schrader ihm mitgeteilt, dass die Botschaft „schon mehrfach die judenfreundliche Haltung des ‚Osmanischen Lloyd‘ kritisiert“ und er „Unannehmlichkeiten gehabt“ habe, „als er einmal

204 Dr. F. Schr.: Der Fächer (L'éventail). Komödie in vier Akten von de Flers und Caillavet. In: OsL (1910), 28. Oktober, S. 2.

205 Vgl. exemplarisch Dr. F. S.: Aufführung von Henri Bernsteins „Der Dieb“ (Le Voleur). Komödie in drei Akten. In: OsL (1910), 1. November; ders.: Francillon. Drama in drei Akten von Alexandre Dumas. In: OsL (1910), 4. November.

206 o. A.: Lokales. In: OsL (1910), 6. November.

207 Dr. F. Schrader: Deutsch-jüdische Schauspielkunst. In: OsL (1911), 14. März.

208 Dr. F. S.: Deutsch-jüdische Schauspieltruppe. In: OsL (1911), 17. März.

209 Bereits 1909 hatte es in Adana ein Massaker an Armeniern und Assyryern gegeben.

eine lobende Besprechung über eine hier aufgetretene jiddische Theatertruppe gebracht habe²¹⁰.

Beachtung findet insbesondere das neue türkische Theater, das namentlich der Verein Neue Bühne ins Leben zu rufen suchte. Schrader bespricht eine Komödie aus der Feder Ahmed Nuri Beys über, wie es heißt, typische Konflikte „im Leben des türkischen Hauses“ zwischen Schwiegermutter und Schwiegertochter. Es gibt Intrigen und wütende Fehden mit Verquickungen von familiärem und politischem Leben eines Parlamentsabgeordneten. Dieser ist „ein behaglicher Lebewann“, den seine Gattin, ein „Hausdrache, der Furcht und Schrecken um sich verbreitet“, zur Niederlegung des Mandats zwingt. Das Komödiantische lebt hier geradezu von auf die Spitze getriebenen „Identitätsbehauptungen und Essentialisierungsbestrebungen“²¹¹, die nicht im Geringsten vermieden werden: „Der satirische Ton der Komödie, die ein hübsches Bild echt türkischen Lebens gewährt, sticht stark hervor. [...] Die vorsintflutlichen Stadtverwaltungen der türkischen Provinz könnten nicht besser persifliert werden.“ Gelobt wird die Art der Aussprache des Türkischen einer Darstellerin, das große Talent eines der Darsteller und anderes mehr.

„Die Darstellung durch die Truppe Minakian stand auf einer bedeutenden Höhe, die es uns bedauerlich erscheinen ließ, daß die hiesigen fremden Kreise der türkischen Schauspielkunst nicht mehr Interesse zuwenden. [...] Der ‚Verein der neuen Bühne‘ ist zu dem Erfolg der Vorstellung zu beglückwünschen, die den Beweis erbrachte, daß es in der Türkei weder an dramatischen Autoren fehlt noch an tüchtigen Darstellern ihrer Werke.“²¹²

Die hiesigen fremden Kreise, das waren die Milieus der in Pera ansässigen Europäer. Der Name des Leiters der Truppe, Minakian, war armenisch. In dieser Gegenüberstellung waren die Europäer ignorante Fremde, die armenischen Theaterleute hingegen waren *zugehörig* zum kulturellen Leben der Türkei, um das Mindeste zu sagen – wurden doch „das moderne Theater und die Oper in das Osmanische Reich hauptsächlich von türkischsprechenden armenischen Künstlern eingeführt“²¹³.

210 Lichtheim: Schreiben, 1913.

211 Im Sinne Bachmann-Medicks; vgl. oben.

212 Dr. F. Schr.: Türkisches Theater. Aufführung des Vereins „Neue Bühne“. In: OsL (1911), 18. Mai.

213 Adanır: Die historiographische Kontroverse über die „Armenische Frage“, 2008, S. 228f., mit weiteren Literaturhinweisen. – Im spätosmanischen Reich erfuhr das Theater in Konstantinopel eine bedeutende kulturelle Entwicklung, die eng mit den Modernisierungsbestrebungen verknüpft war. Diese Zeit brachte das *Darülbedayi-i Osmani* (Osmanisches Stadttheater), das erste formelle Stadttheater hervor, das westliche und osmanische Elemente vereinte. Die Theaterlandschaft war von regem Austausch zwischen türkischen und armenischen Gruppen geprägt, die in ihren Aufführungen Elemente beider Kulturen verbanden. – Eine Erneuerung des Theaters wurde bereits im 19. Jahrhundert durch den armenischen Theaterregisseur Agop Vartovyan vorangetrieben, der das Gedikpaşa-Theater leitete, das er für ein breites Publikum zugänglich machte und als Medium kultureller Synthese nutzte. Durch bilinguale Aufführungen

Es gibt von Schrader etliche weitere Besprechungen von Bühnenwerken. Er versteht das Theater – ganz klassisch – als eine Einrichtung zur Erziehung des Publikums, des Kunstsinns der Bürgerinnen und Bürger, der Ausdifferenzierung ihrer Empfindungs- und Urteilskraft.²¹⁴ In diesem Sinne lobt er Schillers *Räuber* in der Inszenierung von Burhaneddin Bey, der sich die Gründung einer nationaltürkischen Bühne zur Aufgabe gemacht habe. Zur seinerzeitigen Uraufführung des Stücks im Jahre 1782 hatte ein Augenzeuge geschildert:

„Das Theater glich einem Irrenhaus, rollende Augen, geballte Fäuste, heisere Aufschreie im Zuschauerraum. Fremde Menschen fielen einander schluchzend in die Arme, Frauen wankten, einer Ohnmacht nahe, zur Türe. Es war eine allgemeine Auflösung wie im Chaos, aus dessen Nebeln eine neue Schöpfung hervorbricht.“²¹⁵

Auf eine neue Schöpfung hofften auch die Protagonisten des neuen türkischen Theaters: „Es ist kein Wunder, daß Schiller die modernen Türken begeistert: die freiheitsatmende glänzende Rhetorik seiner Dramen mußte sie ebenso berauschen wie diejenige V. Hugos.“²¹⁶ Schrader spricht von einer tadellosen Darstellung, wenn auch stellenweise „in zu starken Farben“, alles in allem „in jeder Hinsicht fesselnd“. Hier wie in allen seinen Besprechungen von Schauspielen bewertet er diese nicht zuletzt nach ihrem Beitrag zur Bildung des Publikumsgeschmacks. Wenn der in seinen Augen zu wünschen übrig lässt, liest sich das etwa so:

„Amalie spielte sicher nicht im Geiste Schillers, dafür um so moderner und resoluter. Ihr Kostüm war ebenfalls ein schreiender Anachronismus. Die Räuber selber waren ein wenig bunt, sowohl dem Kostüm, als wie den Talenten nach. Alle zeigten eine zu große Anhänglichkeit an den Souffleurkasten, die hoffentlich verschwinden wird.“²¹⁷

Eine letzte Besprechung galt schließlich der Theaterpremiere von *Ferusan*, eines Stücks nach Alexandre Dumas' Komödie *Francillon* (1887).²¹⁸ Es wurde im Feb-

konnte das Theater ein breites Publikum ansprechen und fungierte so als Bindeglied zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen; westliche Einflüsse und osmanische Traditionen schufen zusammen eine einzigartige kulturelle Ausdrucksform, die den aufkommenden Nationalismus und die multikulturelle Identität der Stadt vereinte. Çizakça zufolge spiegelt sich darin Homi Bhabhas Konzept des „dritten Raums“, wonach kulturelle Interaktionen hybride Identitäten schaffen. Vgl. Çizakça: *Sharing the Stage in Istanbul: The Multi-ethnic Beginnings of Ottoman Theatre*, 2016, S. 197–232.

214 Zu den in Theater- und Literaturzeitschriften des 18. und 19. Jahrhunderts geführten Diskussionen über das Theaterpublikum vgl. Korte et al., 2014.

215 Zitiert nach Grell: *Theater*, 2005, S. 528. – Çizakça zufolge spiegelt sich darin Homi Bhabhas Konzept des „dritten Raums“, wonach kulturelle Interaktionen hybride Identitäten schaffen. Vgl. Çizakça: *Sharing the Stage in Istanbul: The Multi-ethnic Beginnings of Ottoman Theatre*, 2016, S. 197–232.

216 Hachtmann: *Türkische Übersetzungen*, 1918, S. 13.

217 Dr. Schr.: *Schiller auf der türkischen Bühne*. In: *OsL* (1915), 9. Januar.

218 Der Name *Ferusan* kann als eine Adaption des persischen Namens *Fairuza* oder *Firuseh*, die Siegreiche, gelesen werden.

ruar 1918 im Theater der Petits Champs „nachmittags vor Damen, und abends vor fast ausschließlich männlichem Publikum“ uraufgeführt. *Francillon* gilt bis heute als eines der besten Stücke des jüngeren Dumas, so auch schon für Schrader.²¹⁹ Thema war die „ewige Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern“; dabei mache sich der Bearbeiter zum Advokaten der Frau, die mit ihrer Forderung nach Gerechtigkeit als „Siegerin“ hervorgeht, während die „drei Männertypen an ihrer Seite herzlich schlecht“ abschnitten. In der türkischen Gesellschaft gehe dieselbe Auseinandersetzung vor sich:

„Unsere türkischen Freunde sind nicht alle für diese Art der Uebertragung ausländischer Bühnenwerke auf türkische Verhältnisse eingenommen. Sie haben an der ‚Adaption‘ auszusetzen, daß sie schiefe Vorstellungen erzeugt, da die fremde Kultur der einheimischen nicht entspricht. Für die Bearbeitung des ‚Francillon‘ können aber schon deshalb mildernde Umstände bewilligt werden, weil der Bearbeiter niemand anders ist als *Halil Sia Bej*, der große türkische Erzähler, und weil die Sprache seiner Bearbeitung von bestechender Klarheit und Reinheit ist.“²²⁰

Fremd ist also nicht gleich fremd. Hier wird ein Stück aus der französischen Literatur für den sozialen Fortschritt und die Überwindung überkommener Geschlechterbeziehungen in Anspruch genommen und adaptiert. Die angezielte neue Ordnung ist auch auf jungtürkischer Seite aber nicht in allen Punkten unumstritten. Deshalb ist die Berufung auf eine literarische Autorität ratsam, sie soll dem konservativen Widerstand gegen die Gleichberechtigung der Frauen den Wind aus den Segeln nehmen.

Schraders Besprechungen im Überblick

„Bati'nın oryantalist küçümsemeyle andığı
Doğu'ya bir başka bakar.“²²¹

Seit Kriegsbeginn und besonders in den Jahren 1915 und 1916, als Schrader jeweils mehrere Monate lang Hauptschriftleiter war, verringerte sich die Anzahl seiner Besprechungen zu Literatur, Geschichte und Theater auf Seite 2 deutlich

219 Nach Ansicht Hachtmanns: Türkische Übersetzungen, 1918, S. 8, war der jüngere Dumas einer der „französischen Literaten zweiten Ranges“, der eben aus diesem Grunde ins Türkische übersetzt worden sei. Bei herausragenden Autoren sei dies nicht nötig gewesen, denn die „meisten Türken der besseren Gesellschaft sind von französischen Erzieherinnen und in ganz oder halb französischen Anstalten erzogen worden und sprechen Französisch wie ihre Muttersprache. Es lag und liegt also ein wirkliches Bedürfnis zu Übersetzungen für diese literarisch kompetenten Kreise gar nicht vor.“

220 Dr. Schr.: Aus Stadt und Land. Eine türkische Premiere. In: OsL (1918), 9. Februar.

221 Eser: Bir İstanbul masalı... Kitap Haberleri. In: Sabah (2015) über Schrader: „Er hat einen anderen Blick auf den Osten, an den sich der Westen mit orientalistischer Verachtung erinnert.“

zugunsten von politischen und Artikeln über das Kriegsgeschehen auf Seite 1. Dennoch setzte er auch seine Feuilletonbeiträge bis Ende September 1918 fort, also fast bis in die letzten Tage des Lloyds.

In allen Jahrgängen finden sie sich unter wechselnden Obertiteln und Rubriken; einige haben wir schon zu Beginn der Einleitung genannt. Die Angaben darüber, *welche* Werke jeweils besprochen sind, müssen gegebenenfalls im Lloyd nachgeschlagen werden; sie alle zu erheben und die vervollständigte Liste hier mit abzdrukken, hätte den uns zur Verfügung stehenden Rahmen erheblich gesprengt. Wir listen sie im Folgenden trotzdem in größerer Vollzähligkeit auf, um weitere Forschungen zu diesem für den seinerzeitigen Kulturaustausch sehr aufschlussreichen Gegenstand anzuregen. Die meisten Feuilletonbeiträge finden sich (irgendwo) auf Seite 2 und variieren in Gestaltung und Länge²²²; einzelne kulturelle Ereignisse oder literarische Neuerscheinungen sind ohne Rubrik oder gesonderte Überschrift aufgeführt:

Aus Stadt und Land; Vom Büchertisch; Aus der türkischen Literatur (des Kaukasus); Türkische Zeitschriften; Zur türkischen Geschichte; Die türkische Literatur und der Krieg; Zur Kunde des Orients; Zur persischen Literaturgeschichte; Eine türkische Schriftstellerin: Halide Hanum; Die neue Sprache; Zur osmanischen Geschichte (Rechtswissenschaft, Justizreform); Mehmed Akif: Ein türkischer Volksdichter; Zur türkischen Wirtschaftspolitik; Griechischer Volksgesang; Die Deutsche Gesellschaft für Islamkunde; Aus dem neuesten türkischen Schrifttum; Zu Shakespeares dreihundertfünfzigstem Geburtstag; Die Entwicklung der türkischen Sprache; Deutsches Schrifttum; Eine neue türkische Geschichtsdarstellung der Eroberung Konstantinopels; Die Türkei und die Ukrainier; Auf, Türke, erwache! Ein zeitgemäßes Gedicht Mehmed Emins; Das Fest der osmanischen Unabhängigkeit; Alt türkisches aus dem 16. Jahrhundert; Byzantinische Ostern; Ein türkisches Lesebuch für Deutsche; Christian Fürchtegott Gellert; Die türkische Grabsteinkunst; Buchhandel und Buchkunst in der Türkei; Die Porträtausstellung in der Kunstschule zu Stambul; Deutsch-türkische Lehrbücher; Am Tage, als Konstantinopel fiel. Aus einer alten Geschichtsquelle; Die Kunstaussstellung im Galatai-Serail Klub; Ferideh. Aus dem türkischen Kinderleben; Abdul Hakk Hamid als Vaterlandsdichter; Türkische Volkstypen; Bücherschau; Zur osmanischen Münzkunde; Unter den kaspischen Türken. Erinnerungen aus Transkaukasien; Der Scheich ul Islam in der Geschichte; Aus der osmanischen Presse; Neueste Orientliteratur; Deutsche Könige und der Islam; Die Kaisersarkophag des Kaiserlichen Museums; Kalenderreform; Semiramis; Mirza Schaffi; Zünfte und Gewerbe im alten Stambul; Das Geschenk des Lebens. Eine Geschichte aus der alten Türkei; Die Malkunst in Pera. Warnia-Zarzecky. Ein polnischer Orientaler; Am Tigris. Von Mehmet Emin Bej; Sia Gök Alp über die türkische Urreligion; Die Entwicklung des Postverkehrs in der Türkei; Südslavische Studien zur türkischen Geschichte; Perotische Bilder; Von türkischer Musik; In der Kalligraphischen Ausstellung. Ein Kapitel türkischer Kunst; Neue türkische Erzähler. Ruschen Eschref;

222 Manchmal erstrecken sich längere Besprechungen bis auf Seite 3, kaum finden sie sich auf Seite 4. – Die Orthographie der Auflistung folgt dem Original.

Die Erforschung Kleinasiens; Namyk Kemal als Erzähler; Hodscha Nasreddins Lachen; Ostern auf der Insel. Eine Erzählung aus dem griechischen Volksleben; Deutsche Kunst am Goldenen Horn; Neue türkische Kriegslieder; Ein griechisches Volksbuch u. a. m.

und, wie erwähnt, als „Stambuler Bilder“ sowie „Bilder vom Bosphorus“ die später in Schraders *Konstantinopel* (1917) versammelten Beiträge. Seine letzte Besprechung im Lloyd erschien, soweit wir sehen, am 29. September 1918. Sie galt einem militärisch-musikalischen Ereignis, das in der Grande Rue de Péra stattfand, jener bekannten Straße in Konstantinopel, die auf dem Buchumschlag abgebildet ist.²²³

223 Vgl. Schr.: Janitscharmusk. In: OsL (1918), 29. September.

Kommentar zu Teil 1: Schulen zur Bildung der Nation

„Unter dem Eindruck der katastrophalen Niederlage im Balkankrieg von 1912 begannen die Jungtürken, die Kritik der türkischen Nationalisten am Osmanismus ernst zu nehmen. Eine Reform des öffentlichen Erziehungssystems im ‚türkischen‘ Sinne erschien nunmehr notwendig.“²²⁴

„Vor allem muß hier die Erwägung bestimmend sein, daß die nichtmohamedanischen Elemente Volksschulen besitzen, die alles leisten, was man unter den erschwerten Umständen, unter denen sie arbeiten, von ihnen verlangen kann.“²²⁵

„Es fehlen über 50 000 Lehrer!“²²⁶

Die Artikel, in denen Schrader für den Aufbau eines Volksschulwesens plädiert, stehen in direktem Zusammenhang mit der politischen Entwicklung in der jungtürkischen Ära. Um sie geht es im Folgenden.

Das erste dieser drei Zitate rekurriert auf den radikalen Umschwung der von den Jungtürken verfolgten Politiklinie: vom Osmanismus mit seiner Betonung der „Einheit aller osmanischen Untertanen ohne Unterschied des Glaubens oder der Nationalität“²²⁷ hin zu Nationalismus und Pantürkismus beziehungsweise Turanismus als einer Staatsideologie, die einen bis nach Zentralasien reichenden turanischen Nationalstaat mit Türkisch als Einheitssprache und dem Islam als gemeinsamer kultureller Basis imaginierte.²²⁸ Viele Intellektuelle, die in der öffentlichen Meinung zu Beginn der jungtürkischen Ära eine Rolle spielten, waren Befürworter des Osmanismus. Nach den Gebietsverlusten und der demographischen Veränderung infolge der Balkankriege und durch die neuen Staatsgründungen auf vormalig osmanischem Gebiet wurde jedoch der Nationalismus „die herrschende Ideologie des Osmanischen Reichs“: Er bot sich „gewissermaßen an, weil die Bevölkerung des Reichs homogener, d. h. türkischer geworden war.“²²⁹

224 Ashirova: Die politische Ideologie der Jungtürken: Osmanismus oder Pantürkismus? 2013, S. 67.

225 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli (in Teil 3 dieses Bandes).

226 Kley: Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß in der Türkei, 1916, S. 39.

227 Alp: Türkismus und Pantürkismus, 1915, S. 2. – Das Buch ist als zeitgenössische Sicht auf das Geschehen lesenswert. Vgl. im Übrigen Adanır: Die historiographische Kontroverse über die Armenische Frage, 2008, S. 236.

228 Vgl. Ashirova: Die politische Ideologie der Jungtürken, 2013, S. 65.

229 Yıldırım: Die Melâmiyye von Rumelien, 2019, S. 53f.; vgl. dort auch allgemein zur ideologischen Situation.

Die beiden anderen Zitate, das eine von Schrader, das andere aus einem seinerzeit vielbeachteten Beitrag des Neuwieder Lehrers Otto Kley²³⁰, sprechen ein grundlegendes Problem der Schul- und Bildungspolitik in der jungtürkischen Ära an, das auch von einem westlich orientierten türkischen Standpunkt aus mit der Zeit immer drängender erschien: den Mangel an Volksschulen und berufsgerecht ausgebildeten Lehrern für die muslimische Bevölkerung. Der Umstand, dass „die nicht-mohamedanischen Elemente“, sprich die christlichen und jüdischen Gemeinden im Osmanischen Reich, längst selbst für Schulen sorgten, ließ diesen Mangel erst recht in Erscheinung treten.

Im Mai 1909 hatte Schrader im Lloyd seine Kampagne für die Errichtung eines flächendeckenden Volksschulwesens begonnen. 1915 bekräftigte *Ikdam*-Chefredakteur Abdullah Cevdet, der als „Westler“ galt, dass „die vier verbündeten Staaten die Grundlagen zu einem späteren in politischer, wirtschaftlicher und militärischer Hinsicht einheitlichem Leben vorbereiten“²³¹ und sich in Bildungsangelegenheiten dabei an Deutschland orientieren müssten. Anlässlich des Kaisergeburtstags erklärte wenig später der „friedliche Imperialist“ und DTV-Mitglied Carl Heinrich Becker seiner Zuhörerschaft an der Bonner Universität, wo der Schwerpunkt gelegt werden müsse bei der Unterstützung der neuen Türkei:

„Machen wir im Bildungswesen wahr, was wir politisch proklamieren, daß wir eine innerlich starke Türkei wünschen. Dazu gehört aber nicht nur eine starke Armee, dazu gehört vor allem ein leistungsfähiger Volksschullehrerstand. Lehrerseminarien sind für die Türkei wichtiger, als die prächtigste Universität, der der Unterbau fehlt. Die Türken erstreben eine nationale Bildung. Die kann nur von unten wachsen.“²³²

Cevdet und Becker gehörten zu den Akteuren des deutsch-türkischen Austauschs, die die Vision eines gemeinsamen Wirtschafts- und Kulturraums von Berlin bis Bagdad teilten. 1915 wandten sie sich jener kulturpolitischen Strategievariante zu, die wir mit Schrader in Verbindung bringen, d. h. jetzt rückte auch für sie der Aufbau eines nationalstaatlichen Bildungswesens in der Türkei in den Mittelpunkt. Wie dieser Strategiewechsel, der nicht ganz freiwillig erfolgte, zu erklären ist, ist eine der Fragen, denen in den folgenden Abschnitten nachgegangen

230 Kleys Artikel erschien zuerst 1915 in der *Westdeutschen Lehrerzeitung*, dann an prominenter Stelle in der *Pädagogischen Woche*, ausführlich als Artikelserie unter dem Titel „Die Türkei und die deutsche Kultur“ in der *Kölnischen Volkszeitung* 1916 und ebenfalls in einer längeren Fassung 1917 in Hugo Grothes *Beiträgen zur Kenntnis des Orients*. Er ist nachgedruckt in Lohmann/Böttcher: Auf dem Weg ins Türkische Reich, 2022, S. 256–262.

231 Abdulah Dschevdet, zitiert nach o. A.: Die deutsche Bildung und die Türkei. In: OsL (1915), 6. Dezember. – Die „vier verbündeten Staaten“ waren die sogenannten Mittelmächte Deutschland, Österreich-Ungarn, Bulgarien und das Osmanische Reich.

232 Becker: Das Türkische Bildungsproblem, 1916, S. 26, ähnlich Eberhard: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei, 1917, S. 125: „Nationale Bildung, wie sie die Türken brauchen und gegenwärtig erstreben, wächst immer nur von unten auf.“

wird. Schrader vertrat zwar eine äußerlich ähnlich erscheinende kulturpolitische Strategie wie die beiden (stellvertretend) Genannten gut sechs Jahre später, ließ sich dabei aber von vornherein, so unsere Interpretation, von andersgelagerten Motiven leiten. Er war in einer Epoche zum Philologen ausgebildet geworden, in der zum einen die Philologie aufs Engste mit dem Schulmännerstand verbunden war²³³, in der zum anderen das Schulwesen überall in Europa zum wichtigsten, ja sogar zum *allein vorstellbaren* Ort für die Produktion von Staatsbürgern geworden war, die in das Projekt der Nationsbildung integriert wären.²³⁴ Die daraus erwachsene Vorstellungswelt prägte Schrader grundlegend; eine Gesellschaft ohne ein modernes Schulwesen war für ihn fraglos ein Unding.

Tuba Ağacı – Mit den Fundamenten oder mit dem Dachstuhl beginnen?

„Diese verschiedenen Schulen sollen nur stufenweise ins Leben treten. Nicht mit dem Dachstuhle des neuen Schulgebäudes, mit der Universität, will man beginnen, sondern mit den Fundamenten, den niedern Vorbereitungsclassen, und, je nachdem sich eine gehörige Anzahl ausgebildeter Schüler vorfindet, allmählich zur Errichtung der höhern Schulen schreiten.“²³⁵

Um zu gelingen, sollte der Aufbau eines modernen Bildungswesens stufenweise erfolgen und „mit den Fundamenten“ beginnen, nicht „mit dem Dachstuhl“. Einem Enzyklopädie-Artikel *Türkisches Schulwesen* zufolge war diese bildungspolitische Überzeugung von osmanischen Reformkräften bereits Mitte des 19. Jahrhunderts, in der Tanzimat-Ära, vertreten worden.

Schrader vertrat den gleichen Imperativ: Den Anfang darf man nicht „von oben“, mit höheren Schulen und Hochschulen machen, sondern er muss „von unten“

233 Die 1837 gegründete Vereinigung Deutscher Philologen und Schulmänner und die Deutsche Morgenländische Gesellschaft (DMG), die sich jener 1848 als eigenständige Sektion angeschlossen hatte, vertraten bis ins frühe 20. Jahrhundert den Standpunkt einer hohen Wertschätzung der Pädagogik als Kunst, die Dinge fassbar und verständlich zu machen. Dieses Kriterium wurde in der DMG auch für die Bewertung der Darstellungsweise fachwissenschaftlicher Werke geltend gemacht, denn: „Ohne Anwendung einer gewissen Portion Pädagogik kommt man nun eben einmal auch auf den Höhen der Wissenschaft nicht aus.“ Zimmern: Jensens Hititer und Armenier. Anzeiger. In: ZDMG 53 (1899), S. 180.

234 So Növoa: The construction of the European: changing patterns of identity through education, 1997, S. 4. – Wörtlich heißt es dort: “By the turn of the century, a type of grammar of schooling [...] which has constructed and organized the way we think of teaching had become firmly consolidated. Henceforth, this model would function as the only type of school, and, by doing so, exclude all other alternatives. The strength of this model can be measured not by its capacity to serve as the best system, but by the fact that it became the only system which was either possible or imaginable.”

235 Türkisches Schulwesen, 1847, S. 137f.

erfolgen, mit dem Aufbau von Volksschulen und der Einrichtung von Vorbereitungsklassen für Volksschullehrer. Die auch in den beiden Zeitungen *Tanin* und *Sabah* verhandelte Kontroverse ließ er im Lloyd wiederholt zu Wort kommen. Dass er es genau hier, an einer Stelle, die im Zentrum seines eigenen bildungspolitischen Plädoyers lag, mit der im Osmanischen Reich wirksamen französischen Hegemonie zu tun hatte, war ihm vermutlich nicht bewusst. Nicht nur die Metapher Tuba Ağacı, des mythischen, im Paradies wachsenden Baumes der Glückseligkeit, wurde im Osmanischen Reich mit dem Bildungsaufbau von oben in Verbindung gebracht, wobei man auf die Universitäten Oxford und Cambridge deutete (die lange vor der Einführung staatlich organisierter Elementarschulen bestanden hätten).²³⁶ Auch im französischen Bildungswesen standen die Grandes Écoles, die Eliteschulen, gewissermaßen einsam an der Spitze. Selbst die scholastische Lehrmethode, über deren Fortexistenz in türkischen Schulen in den in diesem Band dokumentierten Quellen noch Klage geführt werden wird, war auf die Pädagogik der Jesuiten zurückzuführen, die das französische Bildungswesen vor Jahrhunderten wirksam „mit einem schulischen Kult der Hierarchie“ und einer „völlig vom Leben abgeschnittenen Kultur“²³⁷ versehen hatten. In dieser Gemengelage hatten die Meinungsverschiedenheiten über die bildungspolitischen Prioritäten zum Thema „von oben oder von unten“ ihre Wurzeln, ein Umstand, der türkische und deutsche Blätter praktisch in der gesamten jungtürkischen Ära beschäftigen sollte.

Das Dilemma der zahllosen Mängel

„Die Schülerinnen der Mädchenbürgerschule in Findikli müssen sich in so schmutzigen Räumen aufhalten, wie man sie heute nicht einmal in China findet.“²³⁸

Schon zu Beginn des Erscheinens des Lloyds war die Ausgangslage im Schulwesen denkbar ungünstig, nicht nur für deutschen Einfluss, sondern wegen der Fülle der anstehenden Reformaufgaben und des eklatanten Mangels an Finanzmitteln. Dazu kamen die permanente Bedrohung an den Außengrenzen, speziell durch Russland, und Widerständigkeit seitens im Reich ansässiger Nationalitäten, die um althergebrachte Selbstbestimmungsrechte fürchteten, seit 1909 bekannt geworden war, dass das Gesetz über das höhere Unterrichtswesen eine einheitliche Schulverwaltung (auch als nationale Einheitsschule bezeichnet) vorsah. Nicht zuletzt gab es ständig anderweitige regierungspolitische Prioritäten, Desinteresse

236 Diesen Hinweis verdanken wir Kreiser: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“, 2016, S. 29.

237 Bourdieu/Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit, 1971, S. 170ff. und passim.

238 o. A.: Der „Tanin“ und das Unterrichtsministerium. In: OsL (1910), 5. November (i. d. B.).

an Bildungsreform, Nepotismus, Korruption innerhalb des Komitees für Einheit und Fortschritt²³⁹, und dann sog noch der Krieg ohnehin knappe Ressourcen auf. Schrader drängte auf einen grundlegenden Ausbau von Schule und Unterricht im Hinblick auf die muslimische Bevölkerung vor allem im ländlichen Raum, für die es, auch einheimischen reformorientierten Presseorganen zufolge, allenfalls kleine, schlecht ausgestattete Schulen mit rudimentärer religiöser Unterweisung gab. Den höheren Schulen galt seine Sorge nicht. Für die Ulema, die Religionsgelehrten, gab es von frommen Stiftungen finanzierte Medressen; die künftige Führungselite besuchte die 1834 gegründete Militärakademie oder eine der säkularen staatlichen höheren Fachschulen, die in der Regierungszeit Abdülhamids II. (1876–1909) gegründet worden waren²⁴⁰; daneben gab es zahlreiche Auslandsschulen, die wohlhabenden Familien offenstanden, wie das US-amerikanische College für Mädchen sowie das Robert College, an dem Schrader Dozent gewesen war. Ebenso wenig galt seine Sorge den *nicht* muslimischen Nationalitäten des Osmanischen Reichs; vielmehr konnte er neben dem deutschen Volksbildungswesen die Schulen der Griechen, Bulgaren und Armenier als Vorbilder anführen oder wies auf die „als vorzüglich anerkannte griechische Schulorganisation“ und das bulgarische Schulwesen hin, „das in Makedonien außerordentlich entwickelt ist“²⁴¹.

Anfänglich verteidigte Schrader die Reformpolitik der Regierung, auch gegen in-ertürkische Stimmen etwa im *İkdam*, die falsche Prioritäten und das geringe Tempo der Reformen verurteilten. Der Tenor seiner Artikel lautete eine Zeitlang: Das wird schon, lasst sie nur machen, die neue Regierung ist auf einem guten Weg. Er warb um Verständnis für die neue Politik, die angesichts der als rückständig wahrgenommenen Situation des Landes und der Beharrlichkeit sozialer und administrativer Strukturen zahllose Hemmnisse bewältigen müsse. Doch nach einigem Werben für Geduld und Verständnis nutzte er den Lloyd zunehmend, um Auszüge aus der osmanischen Presse weiterzuverbreiten, die ihrerseits anprangerte, wie schädlich die Kette der Versäumnisse der Regierung für den Fortschritt des Landes sei – und das ausgerechnet in der nicht nur aus seiner Sicht so zentralen Angelegenheit der Unterrichtsreform und einer flächendeckenden Versorgung

239 Ein Beispiel beschreibt Ürgüplü: Der Nachlass des Mustafa Hayri Efendi, 2011, S. 117, 195ff.

240 Vgl. Giese: Türkisches Schulwesen, 1910, für den Zeitraum 1845–1909; Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik, in OsL 1916 (i. d. B.), mit Zahlenangaben aus dem Jahr 1910/11; Nohl: Einführung, 2011; Meşeci Giorgetti: New School of Mustafa Sati Bey, 2014.

241 o. A.: Wo hat die Schulreform zu beginnen? In: OsL (1909), 17. Juni (i. d. B.). – Teile der Region Makedonien waren bis 1912 unter der Kontrolle des Osmanischen Reichs. Zur Vorgeschichte gehörte der Berliner Kongress von 1878 mit seinem Ergebnis, dem Berliner Vertrag, „der den Frieden von San Stefano zu ungunsten Russlands revidierte. ‚Groß-Bulgarien‘ wurde aufgeteilt in das zwar autonome, formal aber unter osmanischer Herrschaft stehende Fürstentum Bulgarien, die Provinz Rumelien und das osmanische Mazedonien. Die Unabhängigkeit von Rumänien, Serbien und Montenegro wurde anerkannt. Österreich-Ungarn erhielt gegen den Protest der Türkei das Recht, Bosnien und die Herzegowina zu besetzen, um den russischen Machtzuwachs auf dem Balkan auszugleichen.“ LeMo, 2011.

mit Volksschulen, eben nicht nur in Konstantinopel und ein paar weiteren Städten, sondern auch und gerade auf dem Land.

Seine guten Kontakte in die türkische Presse – etwa zum *Tanin*, der in der Zweiten Verfassungsperiode von Anfang an die Auffassungen des jungtürkischen Komitees vertrat, oder zu der Zeitung *Tasvîr-i Efşkâr*, die nach 1912 zu einem „Sprachrohr des Komitees“²⁴² wurde – ermöglichten es ihm mehr als einmal, seiner eigenen Meinung mit den Stimmen einheimischer Gleichgesinnter Geltung zu verschaffen, ohne den Lloyd dem Vorwurf der Einmischung in innere Angelegenheiten auszusetzen. Eine Zeitlang war es ratsam erschienen, diese Gefahr im Auge zu behalten, wie der Vorfall um die *Neue Türkei* (ein den Berliner Behörden äußerst unliebsames Konkurrenzblatt des Lloyds) gezeigt hatte. Diese Zeitung war kurz nach ihrer Gründung im September 1908 von der englandfreundlichen und deutschlandfeindlichen *Yeni Gazete* in die Schranken verwiesen worden: Die Türken wüssten selbst am besten, „was für ihr Land von Nutzen sei“, daher tue die deutsche Kollegin gut daran, „sich der Erteilung ungebetener Ratschläge zu enthalten“²⁴³. Aus Sicht der Lloyd-Redaktion war es ohnehin eine gute Idee, wenn immer wieder einmal „einer unserer Mitarbeiter“ den jeweiligen Unterrichtsminister aufsuchte, um sich die Absichten der Regierung darlegen zu lassen.

Im Folgenden führen wir chronologisch in die dokumentierten Artikel²⁴⁴ ein, erläutern einzelne Aspekte und arbeiten Zusammenhänge heraus.

Bildungspolitik in der jungtürkischen Ära – in Zeitungsartikeln erzählt

1909

Plädoyer für das „Erneuerungswerk“. Widerstreit über geplante Vereinheitlichung der Schulorganisation und den „türkischen Charakter“ der Schulen. Vorlage eines Reformplans durch den Großen Rat. Erste Rufe nach ausländischen Fachleuten.

In diesem Jahr begann Schrader seine Kampagne für den Ausbau von Volksschulen. Am 27. April wohnte er den öffentlichen Feierlichkeiten bei, die aus Anlass der Inthronisation Mehmed V. Reşads als Padişah, als Sultan, stattfanden (dessen Bruder Abdülhamid II. hatten die Jungtürken kurz vorher zum Rücktritt gezwungen).

„Den großen Ereignissen gegenüber, die in Vorbereitung waren, haben wir gestern die Ausgabe unseres Blattes etwas verzögern müssen. Um Mittag teilten wir dem Publikum das große Tagesereignis durch ein Extrablatt mit. Wir geben untenstehend einen aus-

242 Vgl. Farah: Die deutsche Pressepolitik, 1993, S. 51 und 54.

243 *Yeni Gazete*, paraphrasiert in Farah, 1993, S. 99; vgl. S. 53.

244 Sie sind in den Fußnoten mit dem Kürzel i. d. B., in diesem Band, gekennzeichnet.

fürhlichen Bericht von der eindrucksvollen Zeremonie, die für alle, denen es vergönnt war, ihr beizuwohnen, unvergesslich bleiben wird.“²⁴⁵

Schrader war gerade einmal ein halbes Jahr beim Lloyd tätig, als er das Ereignis zum Aufhänger für einen ersten bildungspolitisch eingreifenden Leitartikel *Worauf beruht die Zukunft des Landes?* machte. Die „Jugend aller Nationen und aller Bekenntnisse, Knaben und Mädchen“ vor Augen, stellt Schrader sich vor, dass die historisch bedeutsame Erfahrung, die dem Fest vorausging, für sie den „Sieg des Guten über das Schlechte“, „der sittlichen Freiheit über die Unfreiheit“, das Ende der „lichtscheuen Taten des Absolutismus“ darstellt. Es ist nicht zuletzt die künftige Elite des Landes, die da feiert, was Schrader zum Indiz für die „Kulturfähigkeit des türkischen Mittelstandes“ nimmt.²⁴⁶

Dann ist er sogleich beim Dauerbrenner seiner Leitartikel, in denen er eine am preußischen Vorbild geformte Vorstellung davon vertritt, was für das „Erneuerungswerk“²⁴⁷ des Landes nottäte. Einer seiner argumentativen Ausgangspunkte lautet, dass zwischen den sozialen Schichten eine Lücke klawe; die unteren Schichten der Bevölkerung seien ungebildet, nur deshalb blieben sie dem abgesetzten Herrscher treu, wie zuletzt die Bewegung des 13. April gezeigt habe. Um das Volk von seinem Aberglauben befreien, um es aufklären zu können, müssten Volksschulen gegründet werden – *Volksschulen*, nicht eine kostspielige Rüşdijé-Schule (Rüştiye Mektebi, eine Art Mittel- oder Realschule). Seit 1876 bestimmte die Verfassung: „Für alle Osmanen ist die Teilnahme am Elementarunterrichte obligatorisch.“²⁴⁸ Nun drängte die Zeit: nicht nur, um diesem Verfassungsartikel endlich Nachachtung zu verschaffen, sondern auch, um die wiedergewonnene Verfassung gegen die Reaktion verteidigen zu können. Aber es fehlte an allem, auch an einheimischen Lehrkräften und geeigneten Schulinspektoren. Als Gebot der Stunde wird daher Bildungstransfer unter Hinzuziehung ausländischer Fachleute propagiert.²⁴⁹ Dass bei alledem auch „die dürftigen Anfänge eines Volksbildungswesens auf dem Lande“²⁵⁰ den bisher damit Betrauten aus den Händen genommen werden sollen, trifft auf Widerstand unter den religiösen Traditionalisten.²⁵¹ Schrader versucht wiederholt zu beschwichtigen; der echten Religiosität drohe durch die Reform nicht der geringste Abbruch. Der Turkologe Friedrich Giese fasste die Situation so zusammen:

245 Die Thronbesteigung des neuen Sultans. In: OsL (1909), 28. April.

246 o. A.: Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL (1909), 12. Mai (i. d. B.).

247 Ebd.

248 Die Verfassung vom Jahre 1876, Art. 114.

249 Vgl. Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002; dens.: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich, 2013.

250 o. A.: Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL (1909), 12. Mai (i. d. B.).

251 Artikel 11 der osmanischen Verfassung von 1876 bestimmte den Islam als Staatsreligion. – Über die Kräfte der Gegenrevolution vgl. Kansu: The Revolution of 1908 in Turkey, 1997, S. 157ff.

„In der Türkei ging die Reform von oben aus. Daher hatte die Regierung einen doppelten Kampf zu führen: einerseits mit den Ulema, die ein grundsätzlicher Feind der Neuerungen von Religionswegen sind, und andererseits mit denjenigen Elementen, die in ihren Reformen über die Regierung hinausgehen wollten.“²⁵²

Ein weiteres Dilemma, das sich in den Auseinandersetzungen rund um die Parlamentswahlen 1908 bereits anbahnte²⁵³, ergab sich aus Artikeln der Verfassung über die staatliche Schulaufsicht und die Zulassung zum Staatsdienst bei entsprechender Beherrschung des Türkischen als offizieller Staatssprache. Mit Bezug auf Artikel 18²⁵⁴ wurden sie als gesetzliche Vorgabe zur Einführung einer türkischen Einheitsschule mit Türkisch als Reichssprache interpretiert – eine Vorgabe, aus der für die übrigen Nationalitäten, so deren Befürchtung, gravierende Benachteiligungen in puncto Beamtenlaufbahn erfolgen würden. Zwar war deklariert, dass „auch die bisher den verschiedenen Religionsgemeinschaften verliehenen kirchlichen Privilegien [...] ihre Gültigkeit (behalten)“²⁵⁵. Dennoch sahen Wortführer des Widerstands, neben dem armenischen vor allem das griechische ökumenische Patriarchat, die Gemeindeautonomie in Schulangelegenheiten nunmehr – zumindest indirekt – gefährdet.

Als das Geschehen 1909 öffentlich bekannt wurde, begab sich Schrader zum Unterrichtsminister, dem Liberalen Mustapha Nail Bey. Dieser erklärte (nicht ganz widerspruchsfrei), er wisse nichts von Privilegien, aber die Regierung werde sie gewiss nicht antasten, überhaupt sehe er ihren Sinn und Zweck „in einem konstitutionellen Staat“²⁵⁶ nicht ein. Schließlich gehe es nur um Einheitlichkeit der *Erziehung*, nicht des *Unterrichts*, um die Stärkung der nationalen Erziehung zur Verehrung des gemeinsamen Vaterlandes.

Hätten Schrader und Nail Bey sich in den pädagogischen Theoriediskussionen und in der Geschichte der preußischen Schulreform des vorangegangenen Jahrhunderts ausgekannt, wäre für sie absehbar gewesen, dass eine noch so feinziselierte Unterscheidung von Erziehung und Unterricht den widerstreitenden politischen Interessen nicht würde standhalten können.²⁵⁷ Schrader fasste kommentarlos zusammen, der Minister habe gemeint, dass der Staat keine starre Einheit in der Or-

252 Giese: Türkisches Schulwesen, 1910, zitiert nach Lohmann/Böttcher 2022, S. 191. – Mit „von oben“ ist hier gemeint, dass die Reform von elitären Kreisen ausging. Ein anderes Verständnis vom geeignetsten Ausgangspunkt der Reform „von oben“ vertrat der *Sabah*; vgl. o. A.: Die Anforderungen der Reform. In: OsL (1913), 16. Oktober (i. d. B.).

253 Vgl. Kansu: The Revolution of 1908 in Turkey, 1997, S. 218ff.

254 „Die osmanischen Untertanen müssen, um im Staatsdienste angestellt werden zu können, des Türkischen, welches die offizielle Staatssprache ist, mächtig sein.“ Die Verfassung vom Jahre 1876, Art. 18.

255 Ebd. Art. 11.

256 o. A.: Die Frage der Einheitsschule. In: OsL (1909), 16. Juni (i. d. B.).

257 Zur Entstehung und Nachwirkung des Topos von der Unvermeidlichkeit einer erzieherischen Einwirkung schulischen Unterrichts auf Charakter und Gesinnung der Kinder und zur Rolle des

ganisation der höheren Schulen wolle, sondern nur, dass „der türkische Charakter der Schulen“²⁵⁸ mehr hervortrete. Hinter der Einheitsschulfrage schwelten also, eng miteinander verwoben, die umstrittene Sprachenfrage, die Frage der Laufbahnberechtigungen und die Frage der Selbstbestimmung der Nationalitäten.

Es wurde sehr bald deutlich, dass die nichttürkischen und nichtmuslimischen Bevölkerungsgruppen das Konzept eines gemeinsamen Vaterlandes – einer türkischen Nation, die den Nationalitäten des Osmanischen Reichs übergeordnet wäre – als Provokation ansahen. Ein griechischer Abgeordneter kündigte eine Protestnote an die Regierung an; das bulgarische Exarchat mit Sitz im Konstantinopler Stadtviertel Fener, das den osmanischen Teil Makedoniens in Religionsangelegenheiten vertrat, versuchte einen Kompromissvorschlag; der Unterrichtsminister setzte eine Kommission ein, die ein zeitgemäßes Programm für die Reform der höheren Schulen vorlegen sollte. Wieder einmal ging es nicht um Volksschulen. Schrader schiebt deshalb nach und erklärt bereits am Tag nach der Veröffentlichung der Unterredung mit dem Unterrichtsminister, „daß wir unsere Mahnung heute wiederholen und der türkischen Schulverwaltung nahelegen, vor allem die Volksschule nicht zu vergessen“²⁵⁹ – und wenigstens ein Lehrerseminar einzurichten. Statt sich eingehend bloß mit der Vereinheitlichung der *höheren* Schulen zu befassen, möge man die Erziehung der Kinder *des Volkes* nach einem „einheitlichen Plane“²⁶⁰ gestalten. Einen weiteren Tag darauf moniert er, dass nicht nur die vom Unterrichtsministerium erwarteten Reformschritte nicht vorankämen, sondern dass auch das nicht minder wichtige Ministerium der öffentlichen Arbeiten nicht genügend Reformeifer erkennen lasse. Der Abbau der „rein bürokratischen Behandlung“²⁶¹ der Aufgaben, vor allem die für den wirtschaftlichen Aufschwung so wichtige Förderung des Unternehmergeistes (der unter dem alten Regime durch riesige Bakschisch- und Gebührenforderungen abgeschreckt worden sei) lasse auf sich warten. Bis dato habe *nur die Armee* zielbewusst und zweckmäßig gehandelt.

Ein halbes Jahr später, im Dezember 1909, hatte der Medschlis-i-Mearif (Meclisi-Maârif), der Rat für das Unterrichtswesen, tatsächlich einen *alle* Zweige des Bildungswesens umfassenden Reformplan vorgelegt. Giese zufolge sollte demnach jedes Dorf oder Stadtviertel über mindestens eine Elementarschule und jede Ortschaft „mit mehr als 500 Häusern“ über eine Rüşchdijé-Schule verfügen, „und zwar eine muhammedanische, wenn die Muhammedaner in der Überzahl sind, oder eine nichtmuhammedanische, wenn Nichtmuhammedaner überwiegen.“

Elementarschulwesens für die „bürgerliche Verbesserung“ vgl. Lohmann: Die jüdische Freischule in Berlin, 2001, S. 53–84.

258 o. A.: Wo hat die Schulreform zu beginnen? In: OsL (1909), 17. Juni (i. d. B.).

259 Ebd.

260 Ebd.

261 o. A.: Das türkische Ministerium für öffentliche Arbeiten. In: OsL (1909), 18. Juni (i. d. B.).

Die Gründung der Rüşdijé-Schulen sollte von Konstantinopel aus „allmählich auf die Provinzen ausgedehnt werden“²⁶². Nach wie vor stand aber auch dieser Plan einstweilen nur auf dem Papier. Deshalb schien die Zeit reif, die Mahnung zu wiederholen, dabei aber den Ton ins Zuversichtliche zu wenden. Hierbei konnte Schrader den *İkdam* zur Unterstützung heranziehen, der sich, um die Sache endlich ans Laufen zu bringen, nunmehr nachdrücklich dafür aussprach, ausländische Fachleute zu Rate zu ziehen. Dass lokale Klubs des jungtürkischen Komitees sich, wie es hieß, aus eigener Initiative um Volksschulgründungen und Fortbildungsunterricht bemühten, deutet darauf hin, dass Kerschensteiners 1908 in Zürich gehaltene Festrede *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*²⁶³ bereits rezipiert wurde. Den von dem Münchner Stadtschulrat organisierten Fortbildungsschulen ging über nationale Grenzen hinweg der Ruf voraus, in der gemeinsamen Arbeit im praktischen Unterricht „die erzieherischen Aufgaben der Fortbildungsschule zu fördern“²⁶⁴.

1910

Finanzierungsprobleme. Fehlen eines Seminars für Volksschullehrerausbildung. Schule und Heer. Der preußische Schulmeister und Japan als Modernisierungsvorbilder. Vorlage eines Volksschulgesetzes: Unentgeltlichkeit und Schulzwang. Ankündigung von Unterricht in Industrie und Ackerbau. In albanischen Schulen „nur die türkische Sprache“.

Es gab einen neuen Unterrichtsminister, Emrullah Efendi, den „einer unserer Mitarbeiter“ sogleich um eine Unterredung bat, um eventuelle neue Prioritäten abzuklopfen. Der Minister rückte die unangenehme Finanzierungsfrage ins Zentrum, deretwegen er Abstriche von dem jüngst vorgelegten Reformplan haben vornehmen müssen. In der Regel hätten die Gemeinden die Kosten für Ausbau und Unterhalt der Volksschulen selber zu tragen. Ein Lehrerseminar solle neu eingerichtet, die bestehenden sollten reorganisiert werden. Die für Haushaltsfragen zuständige Kammer des Parlaments müsse dem Budgetplan noch zustimmen, danach werde man sich dem höheren Unterricht widmen, das Misstrauen der Nationalitäten zerstreuen, den Geschäftsgang vereinfachen, die Situation der Beamten verbessern.

262 Giese: Türkisches Schulwesen, 1910, zitiert nach Lohmann/Böttcher 2022, S. 187f.

263 Vgl. Mayer: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten, 2021, S. 199, zur Quelle ebd., Anm. 10. – Mayer zufolge hatte Kerschensteiner schon vor dem Ersten Weltkrieg unter türkischen Pädagogen einen guten Namen und wurde im Rahmen von Studienreisen nach München um seine Expertise gebeten. Vgl. dies.: Der Anschluss der Türkei an die internationale pädagogische Reformbewegung, 2019, S. 142f.

264 Seefeld: Die Fach- und Fortbildungsschulen, 1914. Vgl. auch Fortbildungsschulen in der Türkei. In: Die Welt des Islams, 1915.

Ein Dreivierteljahr darauf konstatiert Schrader, dass die Bemühungen wieder überwiegend den höheren Schulen galten und dass selbst das angekündigte Seminar für Volksschullehrer in der Hauptstadt zum wiederholten Male nicht zustande gekommen war. Er kann sich eine Invektive gegen die mit den französischen Lyzeen assoziierte scholastische Lehrweise nicht verkneifen, die in Zusammenhang mit der großangelegten Kampagne zur Sprachreform aufs Tapet kommt. Darin steht auch der Sprachunterricht zur Debatte. Vielleicht um sich die Gesprächsbereitschaft von Regierungsministern nicht zu verscherzen oder weil es die im Lloyd zu vertretende propagandistische Linie erheischt, erklärt Schrader den Reformstau als Folge des alten Regimes. Es reiche eben nicht, nur Staatsbeamte auszubilden und ein „halbgebildetes Proletariat“²⁶⁵ zu schaffen, wenn es um die Weiterentwicklung der Wirtschaft gehe. Daher: wenn schon höhere Schulen, dann sollten es Gewerbe- und technische Schulen sein.

Schrader paraphrasiert den *Tanin*-Chefredakteur Hussein Dschahid (Hüseyin Cahit)²⁶⁶, nach dessen Ansicht sich die jeweiligen Leistungen von Armee- und Unterrichtsverwaltung zueinander verhielten wie Tag und Nacht – dabei brauche die türkische Nation beide, Heer *und* Schule. Gegen das im deutsch-türkischen Austausch geläufige Wort von der Armee als Schule des Volkes²⁶⁷ bringt er die „unbestrittene Wahrheit“ in Stellung, dass „bei Sadowa der preußische Schulmeister gesiegt hat“²⁶⁸. Dieser Topos stand für ein gut ausgebautes Volksschulwesen: Einer verbreiteten Lesart zufolge verdankte Preußen dem Schulmeister die kriegsentscheidende „Fähigkeit des einfachen Soldaten zum Lesen, Schreiben und Rechnen, was die Befehlsübermittlung und die selbständige Weiterführung eines militärischen Auftrags durch Unteroffiziere und Mannschaften auch dann erleichterte, wenn die Offiziere gefallen waren“.²⁶⁹ Die Schlacht von Sadowa bei Königgrätz 1866, aus der Preußen als Sieger hervorging, wurde im deutschen pädagogischen Diskurs jahrzehntelang als Beweis für die Leistungsfähigkeit der Volksschule ins Feld geführt. Im Vorfeld des Ersten Weltkriegs war mit dieser Lesart zugleich impliziert, dass sich mit einer Einheitsschule alle Standesschranken zugunsten der Nation überwinden ließen. Die Überzeugung von der engen Beziehung von Schule und Armee, der Abhängigkeit der Wehrkraft des Landes von einer guten Schulbildung der Soldaten, wurde nicht nur im Deutschen Reich vertreten, sondern in ihrem Schulgesetzentwurf machte auch die osmanische Unterrichtsverwaltung sie sich zu eigen – zumindest theoretisch. In seinem Vortrag

265 o. A.: Unterrichtsfragen. In: OsL (1910), 2. Oktober (i. d. B.).

266 Wo Cahits Argumentation in die Schraders übergeht, müsste anhand des *Tanin*-Artikels entschieden werden.

267 Schrader konnte sich der argumentativen Reduzierung der Volksschule auf eine Vorschule für den Heeresdienst schwerlich entziehen, aber seine ungeteilte Zustimmung hatte sie nicht.

268 o. A.: Unterrichtsfragen. In: OsL (1910), 2. Oktober (i. d. B.).

269 Lohmann: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg, 2018, S. 45f.

in osmanisch-türkischer Sprache an der Universität in Konstantinopel über Fichtes *Reden an die deutsche Nation* (1808), die er als Programm für die neue Türkei bewarb, appellierte der Schulreformer Mustafa Satı Bey noch 1913: „Wenn wir der Überzeugung sind, dass das Fortbestehen des Landes des Schutzes seiner Grenzen rundherum durch die Bajonette eines starken Heeres bedarf, so müssen wir mit noch größerer Inbrunst daran glauben, dass die Stärke des Heeres nur dann gegeben ist, wenn sie sich auf ein *gebildetes Heer der Lehrerschaft* stützt.“²⁷⁰

Gleich neben dem besagten Schulmeister kommt in den Leitartikeln öfter auch das Japan des 19. Jahrhunderts (das von westlichen Großmächten zur Öffnung gezwungen worden war) als Vorbild für erfolgreiche Modernisierung ins Spiel.²⁷¹

Aus dem Ministerium gehen dem Lloyd Beschreibungen zu, wie Unterrichtsverwaltung und Schulaufsicht früher betrieben wurden und wie die zuständigen Institutionen – vom Großen Rat mit dem Unterrichtsminister an der Spitze bis zu den Schulinspektoren der Vilayets (Provinzen) und Sandschaks (Sancaks, Bezirke) – nunmehr gedacht sind, welche Umstrukturierungen im Schulwesen geplant sind und dass in den unteren Klassen der Idadiés von Fall zu Fall entweder Industrie oder Ackerbau „praktisch gelehrt“²⁷² werden soll. Die Leserschaft erfährt auch, dass in den albanischen Idadiés dem Reformplan gemäß „nur die türkische Sprache gelehrt“ werde, was den Aufbruch und die Unabhängigkeitsbewegung in Albanien kräftig vorantrieb.

Fast zeitgleich mit Johannes Tews' *Großstadtpädagogik*²⁷³ im Deutschen Reich geriet „der sittliche Notstand“²⁷⁴ der Jugend in der osmanischen Hauptstadt in den Blick. Als übergreifende Problemstellung wurde auch hierbei die Schulfrage angesehen. Es kann kaum überschätzt werden, wie eng nach zeitgenössischer Auffassung mit der Lösung dieser Frage zugleich die Lösung einer Vielzahl weiterer sozialer und kultureller Entwicklungsaufgaben verbunden war – und wie ausge-

270 Satı Bey: Preußens Erwachen, 1913, zitiert nach Lohmann/Böttcher 2022, S. 151. – Zur deutschen Debatte über das Verhältnis von Schule und Heer in der Türkei vgl. auch Blankenburg: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa, 1915. – Zu Satus pädagogischen Initiativen Meşeci Giorgetti: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915), 2015.

271 Japan strebte in der Meiji-Zeit des 19. Jahrhunderts nach Modernisierung durch Übernahme von westlichem Wissen und Technologien, um international wettbewerbsfähig zu werden und unter imperialistischen Druck seine Souveränität zu erhalten. Dieser Modernisierungsprozess führte zu Reformen der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen, darunter zur Einführung einer konstitutionellen Monarchie und eines Bildungswesens nach westlichem Vorbild. Die Entwicklungen unterstützten den Aufbau einer modernen Armee und förderten ein starkes Nationalbewusstsein, woraufhin sich Japans Reformen fortan als Vergleichsobjekt für andere Nationen darstellten, die ähnliche Modernisierungsherausforderungen bewältigen mussten, wie eben das Osmanische Reich. Vgl. Ravina: The Meiji Restoration, 2023, S. 184–226; Takii: The Meiji Restoration as a Constitutional Revolution, 2023, S. 1–11.

272 o. A.: Der öffentliche Unterricht in der Türkei. In: OsL (1910), 8. Oktober (i. d. B.).

273 Vgl. Tews: Großstadtpädagogik, 1911.

274 o. A.: Der Schulmangel und die öffentliche Sittlichkeit. In: OsL (1910), 5. November (i. d. B.).

prägt eben deswegen auf allen Seiten der fatale Drang zur Nationsbildung mit Schulkampf als einem zentralen Bestandteil. Ein seinerzeit namhafter deutscher Kulturphilosoph kommentierte zugespitzt:

„In Makedonien haben Serben, Bulgaren und Griechen im 19. Jahrhundert christliche Schulen für die türkenfeindliche Bevölkerung gegründet. Wenn in einem Dorfe zufällig serbisch unterrichtet wurde, so bestand schon die folgende Generation aus fanatischen Serben. Die heutige Stärke der ‚Nationen‘ ist also lediglich die Folge der früheren Schulpolitik.“²⁷⁵

1911

Widerstand des Patriarchats gegen Einheitsstaat. Fortgesetzte Kritik am Unterrichtsministerium in Parlament und Presse. Aufforderung zur Gründung eines „Zentralseminars“ für Lehrerausbildung mit europäischen Fachleuten. Der fünfte und der sechste Unterrichtsminister seit 1908. Streit über Schulinspektion.

Folgt man der Berichterstattung im Lloyd, bleibt einstweilen alles beim Alten, nicht so allerdings für die nichtmuslimischen Nationalitäten. Auch die mit Art. 114 der Verfassung vorgeschriebene Schulpflicht ist nach Lage der Dinge weiterhin Makulatur (auf Gesetzesebene wird sie 1913 erneut bekräftigt werden). Der *Tanin* hebt den Erfolg und die Qualität des griechischen Schulwesens heraus, das seit langem bestehe; der positive Beitrag, den das Patriarchat dazu geleistet habe, stehe geschichtlich nicht in Frage. Aber jetzt seien andere Zeiten. Das Ministerium weist die Einwände des griechischen Patriarchats mit Hinweis auf die grundsätzlich enge Bindung der Schule an den Staat zurück: Die Bildung der Jugend habe sehr wohl mit Staatspolitik zu schaffen, dennoch halte sich die Einmischung in die Schulangelegenheiten der Nichtmuhammedaner in Grenzen. Man werde die Besonderheiten der Gemeinden nicht antasten, aber eine autonome Macht im osmanischen Staat sei keinesfalls zulässig. Dieser müsse sich das oberste Aufsichtsrecht über alle Schulen vorbehalten, um „dem Gedanken des osmanischen Einheitsstaates“ gerecht zu werden. „So ist es in jedem Staat, mag derselbe klerikal oder sozialistisch oder sonstwie sein.“²⁷⁶

Es gab keinen Kompromiss zwischen den Positionen, und es wurde kein Hehl daraus gemacht, dass Schulpolitik Politik mittels der Schule sei. Nicht pädagogische, „sondern interessen- und machtpolitische Motive veranlaßten oder behinderten die als Reformen ausgegebenen Veränderungen“²⁷⁷. Schrader erklärt noch, dass

²⁷⁵ Spengler: Der Untergang des Abendlandes, 1922, S. 192, Anm.

²⁷⁶ o. A.: Patriarchat und Unterrichtsministerium. In: OsL (1911), 5. Januar (i. d. B.).

²⁷⁷ Wie Christa Berg: Die Okkupation der Schule, 1973, S. 187, am Beispiel der preußischen Volksschule im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts zeigt.

sich eine Lösung finden wird, wenn sich das „Mißverständnis“²⁷⁸ zwischen den Positionen aufgeklärt haben werde (dass er persönlich davon überzeugt war, lässt sich bezweifeln).²⁷⁹

Unterdessen geht die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsministerium in Parlament und Presse weiter. Wortführer der Kritik ist *Tanin*-Chefredakteur Dschahid; Minister Emrullah verteidigt sich mit Hinweis auf unter schwierigsten Bedingungen getätigte erste Anfänge, und für kurze Zeit lassen seine Kontrahenten ihm gegenüber noch Milde walten. Schrader kommentiert: Schüler, die sich dem Bildungswesen widmen sollen, zur Ausbildung nach Frankreich und Deutschland zu senden, sei zwar anerkennenswert, aber umständlich, europäische Pädagogen an das „Zentralseminar“ zu holen, womöglich effektiver: Die Gründung eines solchen Seminars „mit europäischen Kräften hätte so unmäßig viel nicht gekostet.“ Tatsächlich erwarte man „unbilligerweise Wunderdinge“, obwohl sich „seit der Verfassung“ bereits drei Vorgänger Emrullahs mit der Verwaltung des Unterrichts „vergebens abgemüht“ hätten.²⁸⁰

Im März wird mit dem bekannten Reformler İsmail Hakkı Bey Babansadeh ein neuer Unterrichtsminister ernannt, „ein noch junger Mann mit moderner Bildung und modernen Ideen“. Sein Ministerium wird fortan, um es vom Evkafministerium zu unterscheiden, das für die Schulen der frommen Stiftungen zuständig ist, auch als Mearifministerium bezeichnet. Schrader findet Worte, die den neuen Minister, wie seinen Vorgänger, ebenfalls mit Vorschusslorbeeren bedenken. Die braucht der Minister auch, denn er tritt die Leitung eines Zweigs der türkischen Verwaltung an, „in dem noch die dumpfste Luft herrscht, der am gedrücktsten und am demütigsten dasteht, ein wahres Stiefkind der Regierung“, ein „Augiasstall“. Wenn er das überfällige Reformwerk in Gang setzt, wird er dennoch „dem guten, alten nationalen Grund der türkischen Bildung sein Recht lassen“, hofft Schrader – und schildert den Werdegang des neuen Ministers ungewöhnlich ausführlich.²⁸¹

Berichtet wird von der geplanten Kommission, die in der Schulfrage eine Einigung der Nationalitäten mit dem Staat herbeiführen soll. Durch griechische Parlamentsabgeordnete übermittelte, erhalten die seit 1909 zur Partei zusammengeschlossenen Jungtürken und das Unterrichtsministerium die Forderungen des ökumenischen Patriarchats, das auf die Vorstellungen der Regierung reagiert. Der Lloyd gibt sie zusammenfassend wieder.

278 o. A.: Patriarchat und Unterrichtsministerium. In: OsL (1911), 5. Januar (i. d. B.).

279 Im Rückblick schreibt er, im Komitee habe sich neben den einsichtsvollen Jungtürken stets „das Tschedschilik breit (gemacht) – *das Bandentum*, ein beliebtes Mittel, um in den Provinzen den gewünschten türkischen Einheitsstaat durch terroristische Maßnahmen herzustellen.“ Schrader: Politisches Leben in der Türkei, 1919, S. 466.

280 o. A.: Der Unterrichtsminister vor der Kammer. In: (1911), 11. Januar (i. d. B.).

281 o. A.: Der neue Unterrichtsminister. In: OsL (1911), 3. März (i. d. B.).

Bereits im Oktober folgt auf Babansadeh als neuer Unterrichtsminister Abdurrahman Scheref Efendi (Abdurrahman Şeref Bey). Schrader enthält sich jeden Kommentars, hebt jedoch hervor, dass Scheref die Idee der Wissenschaftsfreiheit hochhält und versucht, die Nationalitätenvertreter zu beruhigen; die Aufgabe der Schulinspektoren der nichtmuhammedanischen Schulen sei pädagogischer Natur, keine politische Aufsicht zur Verhinderung umstürzlerischer Propaganda. Freiheit für Wissenschaft und Unterricht fordert in der Parlamentsdebatte auch der liberale Abgeordnete Dr. Risa Nur, den Schrader ausführlich zu Wort kommen lässt. Im Hintergrund brodelte die Auseinandersetzung um das Verhältnis von „Wissenschaft und Religion“. Erneut wird auf Japan verwiesen, das sich durch die klare Trennung dieser beiden Sphären „die Pforten zu einer höheren Kultur und dadurch zu einer bedeutenden Machtfülle erschlossen“ habe.²⁸² Schrader erklärt seine Hoffnung darauf, dass an der Spitze der Verwaltung des Unterrichtswesens mit Abdurrahman Scheref jetzt ein Vertreter der Wissenschaft und der Aufklärung stehe.

Im weiteren Verlauf wechselten die Unterrichtsminister mehrmals. Im Oktober 1912 hatten Montenegro, Serbien, Griechenland und Bulgarien dem Osmanischen Reich den Krieg erklärt, der Mitte 1913 erneut ausbrach. Das „Gewicht der türkischen Bevölkerung“ reichte nicht aus, „um die Unabhängigkeitsbestrebungen von Griechen, Bulgaren und Rumänen einzudämmen“²⁸³. Im Lloyd wurde die Schulfrage im Mai 1913 wieder aufgenommen.

1913

Nach den Balkankriegen. Unterrichtsfragen als Lebensfragen der Nation. Fehlende Reformschritte der Regierung. Kritik des Universitätsbetriebs. Unterrichtsminister Şükrü Bey. Schulreformartikel der Partei für Einheit und Fortschritt. Aufforderung der Intellektuellen zur Anführung der Schulreform. Angriff auf die Religionsschulen.

Nach dem Staatsstreich im Januar übernahmen die Jungtürken die Alleinregierung, und Ahmed Şükrü Bey erhielt das Amt des Unterrichtsministers. Er sollte es bis September 1917 und damit für eine Dauer innehaben, die seit der Erstinstallation eines osmanischen Unterrichtsministers, 1857, Seltenheitswert hatte. Eine von Şükrüs ersten Maßnahmen scheint die Einführung des Arabischen als Schul- und Verwaltungssprache im April gewesen zu sein; im Hintergrund entstand eine Debatte darüber, ob die arabische nicht durch die lateinische Schrift abgelöst werden sollte, was Schrader ablehnt.²⁸⁴

282 o. A.: Der öffentliche Unterricht. In: OsL (1911), 24. Mai (i. d. B.).

283 Kreiser/Neumann: Kleine Geschichte der Türkei, 2005, S. 316.

284 Vgl. unten den Abschnitt *Die neue Sprache der neuen Türkei*; Kreiser/Neumann: Kleine Geschichte der Türkei, 2005, S. 356.

Im Laufe des Jahres änderte sich der Ton der Leitartikel. Ein im Mai erschienener Beitrag – „Unterrichtsfragen sind für die osmanische Nation jetzt als Lebensfragen anzusehen“²⁸⁵ – setzt zunächst bei den gleichen Kritikpunkten ein wie ehemals: weiterhin keine entscheidenden Schritte seitens der Regierung, kein consequentes Brechen mit dem Überkommenen, stattdessen übertriebenes Nachahmen des Auslands in Nebensächlichem, keine Orientierung an geeigneten Vorbildern wie dem bulgarischen Schulwesen, selbstzufriedenes Hinweisen der einen auf die in Konstantinopel vorhandenen türkischen Volksschulen, erneutes Hinweisen der anderen auf das Reformvorbild Japans. Der Gedanke an eine *kosmopolitische* Ausprägung des in Planung befindlichen modernen nationalen Schulwesens wird verabschiedet. Gestützt auf *Tasvîr-i Efkâr* und *İkdam* weiß der Lloyd über die Universität, von der „in der letzten Zeit viel“ die Rede ist, nur von korrumpiertem Betrieb zu berichten. Wiederholt wird dafür geworben, für die Reform Unterstützung aus dem Ausland zu holen. (Der Berufung von Franz Schmidt als Beirat des Kaiserlich Ottomanischen Unterrichtsministeriums wurde im Oktober 1913 zugestimmt, aus kriegspolitischen Rücksichten konnte Schmidt jedoch erst im Januar 1915 in den osmanischen Staatsdienst eintreten.²⁸⁶) Mitte des Jahres teilt Schükri Bey einem „unserer Mitarbeiter“ seine Vorhaben mit. Wieder ist die Rede von Gesetzesmaßnahmen, diesmal nach schweizerischem, rumänischem und ungarischem Vorbild, und Einführung des „Schulzwangs“. Die Aufgabe der Volksschulen wird auf Förderung der Privatinitiative erweitert; „dem deutschen Muster“²⁸⁷ folgend wird landwirtschaftlicher beziehungsweise gewerblicher Unterricht vorgesehen. Auch davon war bereits 1910 die Rede gewesen.²⁸⁸

Die Anforderungen der Reform, ein Leitartikel im Oktober, rückt die deutsche Militärmission ins Blickfeld. Es ist die Zeit der Vorbereitung der deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft; die militärische Niederlage in den Balkankriegen und der Verlust fast des gesamten Territoriums der europäischen Türkei²⁸⁹ mussten überwunden werden. Führende Jungtürken stammten aus für sie nunmehr verlorenen Städten wie Salonik oder Adrianopel. Schrader referiert *Tanin* und *Sabah*, die die fremden Meister des „Westens“ geradezu anrufen, eine Art quasikolonialer Herrschaft zu übernehmen: In beiden Blättern wird selbstkritisch ausgeholt über

285 o. A.: Unterrichtsfragen. In: OsL (1913), 22. Mai (i. d. B.).

286 Vgl. Bötcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 109f.

287 o. A.: Die Pläne des Unterrichtsministeriums. Erklärungen des Ministers. In: OsL (1913), 3. Juli (i. d. B.).

288 Tatsächlich in Angriff genommen wurde dieser Unterricht in der Türkischen Republik.

289 Die europäische Türkei, oder Ostthrakien, wurde „während des Osmanischen Reiches als Rumelien (‘Land der Romaioi’ = ‚Land der (Ost-)Römer‘, also der Griechen) bezeichnet, im Gegensatz zu Anadolu, heute Anatolien (aus dem Griechischen für ‚Land im Osten‘), jenem Teil der Türkei, der zu Vorderasien gehört. [...] Während des Ersten Balkankrieges 1912, gelang es der bulgarischen Armee, fast ganz Ostthrakien (mit Ausnahme von Konstantinopel und den Dardanellen) zu erobern“. Ostthrakien 2024.

steckengebliebene Verwaltungsreformversuche, gleichzeitig ergeht man sich in Lobhudelei über den „hohen Ehrbegriff der europäischen Kultur“ und die hohe Ethik europäischer Fachleute, die der Türkei aufhelfen könnten, denen zu diesem Zweck jedoch unumschränkte Vollmachten und unbeschränkter Spielraum gewährt werden müssten. Der kulturelle Aufschwung Japans, das seinerzeit „die europäischen Lehrmeister“ mit Achtung aufgenommen habe, spreche für sich.²⁹⁰

Der Lloyd drückt alles ab; wo die Paraphrase endet, ist nicht klar zu erkennen. Aber offenbar war dem vormaligen Schulmann und jetzigen Zeitungsmann Hussein Dschahid – dem „kampffrohe[n] Politiker und sentimentale[n] Erzähler,“ dem „aufrichtige[n] Freund und Bewunderer Deutschlands“, der in einer frühen Erzählung den „Typus des tatscheuen Türken (zeichnet), der hoffentlich dank der herrlichen Wiedergeburt der Türkei allmählich aussterben wird“²⁹¹ – die Hutschnur geplatzt. Dem Auswärtigen Amt dürfte der Artikel ins Konzept gepasst haben; was davon auch Schraders persönlicher Ansicht entsprach, muss offenbleiben. Es ist aber nicht auszuschließen, dass ihm nach mehreren Jahren vergeblichen Plädierens für eine substantielle Verbesserung des türkischen Schulwesens, die von Regierungsseite auch immer wieder angekündigt worden war, ebenfalls der Geduldssaden gerissen ist und er sich zu den referierten Zeitungsartikeln gar nicht als neutraler Berichterstatter verhalten will. Aus der Distanz betrachtet, zeigt sich die Strategievariante einer möglichen „Renaissance“ und „Wiedergeburt“ der Türkei, die Schrader unserer Arbeitshypothese zufolge vertritt, hier in einem merkwürdigen Licht, sie lässt an die Kaziken²⁹² denken, die mit den fremden Herren kollaborierten. Es wird deutlich, dass nach dieser Ansicht die Existenz der Türkei und ihre Zukunft als moderner National- und Verfassungsstaat schärfer denn je auf dem Spiel standen; man wusste ja um die seit dem 19. Jahrhundert andauernde Belagerung der Grenzregionen des Osmanischen Reichs durch Russland, England und Frankreich.

Einen Tag später druckte der Lloyd die Artikel 42 bis 48 des politischen Programms der Partei Einheit und Fortschritt ab, die die Bildungs- und Schulreform betrafen, und steuerte damit stilistisch wieder in ruhigeres Fahrwasser. Der Anschein trog. In Verbindung mit Art. 46 legte der *İctihad*, ein von Abdullah Cevdet gegründetes kulturpolitisches Magazin, den Plan zur Schließung der Medressen und zur Verwendung der Einnahmen der frommen Stiftungen vor, die „der Staatskasse für Bildung zugute kommen sollten“; ungebildete Lehrer müssten sich eine andere Arbeit suchen, und wer „religiösen Aberglauben verbreite und

290 o. A.: Die Anforderungen der Reform. In: OsL (1913), 16. Oktober (i. d. B.).

291 Hachtmann: Die türkische Literatur, 1916, S. 16f, 19.

292 In den Azteken- und Inkareichen der frühen Neuzeit versuchten die Spanier, mit Hilfe der Kaziken, der Häuptlinge, Kontrolle über die indigene Bevölkerung zu gewinnen und so ihre Herrschaft zu stabilisieren. Vgl. Schüren: Kazike, 2007.

damit Leuten Schaden zufüge, solle strafrechtlich verfolgt werden“.²⁹³ Das konnte als Frontalangriff auf die herkömmlichen Religionsschulen und die Stellung ihrer Lehrer verstanden werden. Vergleichbare Maßnahmen wurden in modifizierter Form wohl ansatzweise realisiert.

Ein kleiner Artikel auf Seite 1 des Lloyds (nicht der Leitartikel dieser Ausgabe) weist – mit dem *Sabah* – auf die Notwendigkeit einer Führungsübernahme durch die Intellektuellen hin, um die Reformphilosophie unter der Landbevölkerung zu verbreiten. Die Notiz lässt an spätere Ausführungen Gramscis denken: über die Rolle der Partei als eines kollektiven Intellektuellen, dem die Aufgabe zukommt, die Reformphilosophie ins Alltagsbewusstsein zu übersetzen und ihr dadurch kulturelle Hegemonie zu verschaffen.²⁹⁴ Der Verlauf der Schulreform in der jungtürkischen Ära, wie ihn die vorliegenden Quellen schildern, legt jedoch nahe, dass sich nur wenige Intellektuelle bemüßigt fühlten, in entlegenen Dörfern an der Hebung der Nation zu arbeiten. Die Situation änderte sich erst ab den 1930er Jahren, als die Türkische Republik im Zuge der internationalen pädagogischen Reformbewegung erneut Initiativen zur Bildungsreform ergriff²⁹⁵ und mit der Eröffnung der Dorfinstitute (Köy Enstitüleri) begonnen wurde, „deren Zweck in der Ausbildung von Dorflehrern bestand“²⁹⁶. Nachdem die großangelegten Zwangsaussiedlungen der griechischen Bevölkerung zu einem entsprechenden Verlust an Schulen geführt hatten, lebten zufolge einer Volkszählung aus jener Zeit 90 Prozent der Bevölkerung, darunter 81 Prozent der Arbeitsfähigen, auf dem Lande, und fast alle Dorfbewohner waren Analphabeten; „in 31.000 der rund 40.000 Dörfer im Land gab es keine Schule, nur 26 Prozent der Kinder konnten eine Schule besuchen“²⁹⁷. Darüber, dass einzelne Kreise den Mangel an Schulen für die muslimisch-türkische Bevölkerung schon nach den verlorenen Balkankriegen erkannten, berichtet Schrader mit Hinweis auf das Programm der Osmanischen Gesellschaft für den Unterricht (Osmanlı Maarif Cemiyeti).²⁹⁸

1914

Oberaufsicht über Volksschulen beim Wakufministerium. Neue Schulbauten geplant. Scheich ul Islam Hayri Efendi. Aufstand in Bitlis. „Furchtbare Unwissenheit“ im Volk. Reform des Beamtenrechts: brotlos gewordene Beamte als Volksschullehrer einsetzen. Forderung nach zentralisierter Schulverwaltung.

293 Yıldırım: Die Melâmiyye von Rumelien, 2019, S. 53.

294 Vgl. Gramsci: Gefängnishefte, 1929–1935; Antonio Gramsci, 2024.

295 Vgl. Mayer: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten, 2021.

296 Meşeci Giorgetti: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen, 2021, S. 189. – Über die „Dorfschule als Mittelpunkt der Gemeinde“ in der reformpädagogischen Bewegung vgl. Röhrs: Die Reformpädagogik, 1991, S. 223f., mit Bezug auf Johannes Kretschmanns Konzept eines Gesamtunterrichts in der Dorfschule in den 1920er Jahren; im Übrigen Oelkers 2008.

297 Meşeci Giorgetti: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen, 2021, S. 189.

298 Vgl. o. A.: Für die Hebung des Unterrichts. In: OsL (1913), 28. Oktober (i. d. B.).

Ebenfalls nicht in einem Leitartikel, sondern in einer Viertelspalte auf Seite 1 wird die Übernahme der Oberaufsicht über die Volksschulen der muhammedanischen Gemeinden durch das Wakufministerium (auch: Evkafministerium, Evkaf Nezareti, das Ministerium der frommen Stiftungen) angesprochen. Es geht um „die bisherigen Volksschulen in Stambul, 255 an der Zahl“, die zuvor vom Unterrichtsministerium verwaltet worden waren. Einer Verlautbarung des Wakufministeriums zufolge soll der Unterricht fortan „in einem ganz anderen Geiste betrieben werden wie bisher“²⁹⁹. Das politische Programm der Partei Einheit und Fortschritt zeigt sich zwar kompromissbereit gegenüber Islam und Tradition; innerhalb des Komitees ist diese Position jedoch umstritten. Angesichts der komplizierten Situation bot es sich womöglich an, zunächst die Frage der Schulbauten anzugehen. Folgt man der Darstellung in *Die Reform des türkischen Schulwesens*, so waren die weltlichen Schulen in Privathäusern untergebracht, die übrigen Volksschulen „dagegen“ in Gebäuden der frommen Stiftungen; aber inzwischen wurden beide als unzureichend erachtet. Die Unterrichtsverwaltung sei entschlossen, neue Schulbauten nach dem Muster der fortgeschrittensten Länder zu errichten. Schrader setzt einige Hoffnung in den Scheich ul Islam und Wakufminister Hayri Efendi.³⁰⁰ Hairi, selbst Mitglied des Komitees für Einheit und Fortschritt, verwahrte sich gegen die (im Komitee durch Ziya Gökalp und die Turkisten vertretene) Auffassung, „die Ursachen der Rückständigkeit des Landes dem Islam zuzuschreiben“; er galt außerdem als eines der wenigen Komiteemitglieder, „das gute Beziehungen zu den christlichen Minderheiten hatte“³⁰¹, besonders zu den Armeniern. Schrader zufolge will Hairi die „brachliegenden Schätze“ der Stiftungen „zum Heile der Volksbildung“ verwenden; er werde somit „bei der Schaffung einer neuen, in ihren Grundlagen stärkeren Türkei in vorbildlicher Weise mitgewirkt“ haben. In der Formulierung klingt eine gewisse Skepsis an, die den politischen Umständen geschuldet sein mag, denn Schrader weiß, dass über das Projekt einer Bildungsreform innerhalb des Komitees alles andere als Einigkeit besteht.³⁰²

299 o. A.: Die Bildung muhamedanischer Schulgemeinden. In: OsL (1914), 20. Februar (i. d. B.).

300 Hairi sei „so völlig von dem Bedürfnis nach einer inneren Reform des Islams durchdrungen, daß sein Name einst in der Geschichte des türkischen Islams sicher mit hohen Ehren genannt werden wird.“ Schrader: Türkische Porträts. In: Illustrierte Zeitung, 1916.

301 Ürgüplü: Der Nachlass des Mustafa Hayri Efendi, 2011, S. 118. – Zwischen Dezember 1910 und Mai 1916 bekleidete Hayri viermal das Amt des Ministers für Fromme Stiftungen, 1914 wurde er außerdem zum Scheich ul Islam ernannt; vgl. ebd., S. 291. – Ürgüplüs Schrift gewährt aufschlussreiche Einblicke in Hayris vielfältiges Reformwerk, darunter zur Vorbereitung von Gesetzen zur Erweiterung des Scheidungsrechts für Ehefrauen, ebd. S. 310, und die umstrittene religionspolitische Lage insgesamt.

302 Ürgüplü, 2011, S. 291, zufolge wurden Hayris Bemühungen „zur Lösung des kurdisch-armenischen Konflikts in den östlichen Provinzen und zur Reformierung des religiösen Schulwesens“ insbesondere von den Turkisten vereitelt. In die religiösen Ausbildungsstätten wollte er zusätzlich zum religiösen Unterricht Kurse in Naturwissenschaften, Turnen und Kunst einführen. „Dabei begegnete er heftigem Widerstand innerhalb des Komitees für Einheit und

Den von russischer Seite unterstützten Aufstand im ostanatolischen Bitlis unter der Rädelsführerschaft von „kurdischen Feudalherren“³⁰³ vor Augen (genannt werden Mollah Selim und Scheich Schehabeddin), geht Schrader dazu über, bei den einzustellenden Beamten notfalls auf pädagogische Vorbildung verzichten zu wollen. Denn der Aufruhr in Bitlis habe ein weiteres Mal die Dringlichkeit der Gründung von Volksschulen erwiesen, um die „Dschehalet“, die „furchtbare Unwissenheit“ der Bevölkerung zu überwinden: Auch die preußischen Unteroffiziere, die im 18. Jahrhundert unter Friedrich II. dienten und ausgemustert worden waren, hätten nur wenig Bildung besessen und dennoch dem Landvolk „die für die Armee und das Leben im Staat vorbereitende Disziplin eingebläut“. Viele durch die Reform des Beamtenrechts (Tensikat) 1909 brotlos gewordene Beamte „würden sich mit Freuden als Volksschullehrer anstellen lassen“. Es müsse eine *Armee* von Volksschullehrern geschaffen werden, und sei es provisorisch. Mit der Forderung nach einer zentralisierten Schulverwaltung – „da man den Wilajets wohl nicht allzu viel erleuchtete Initiative zutrauen kann“ – ist Schrader auf der Seite der Gegner der Liberalen, die eine Dezentralisierung befürworten.

1915

Wirtschafts- und kulturpolitische Zusammenarbeit verzahnt mit Kriegspolitik. Geheimes Schreiben des deutschen Botschafters. Erneut Forderung nach Bildungsreform „von unten statt von oben“. Keine weitere Einrichtung deutscher Auslandsschulen. Schrader bricht Lanze für deutsche Bildung. İkdam-Chefredakteur Cevdet für Deutschland als Vorbild.

Ab diesem Jahr „lautete die Formel, die Deutschen müßten dazu beitragen, die Türkei zu ‚türkisieren‘ und nicht sie zu ‚germanisieren‘“³⁰⁴. Das Interesse an einer Zusammenarbeit stieg – auf beiden Seiten. Am 3. Oktober wurde im Hotel Tokatlian auf Initiative von Ernst Jäckh die Türkisch-Deutsche Vereinigung (TDV) mit Kriegsminister Enver Pascha an der Spitze gegründet. Enver erklärte „die völlige Einmütigkeit zwischen den beiden Nationen“; er hege die volle Überzeugung, dass sie in dieser Einmütigkeit „stets über ihre Feinde siegen“ werden. Ernst Jäckhs Festrede endete mit den Worten: „Wenn der große starke Block von der Nordsee bis zum Persischen Golf geschaffen sei, dessen Ecksteine Deutschland und die Türkei bilden, dann werde damit auch die Friedensbürgschaft und

Fortschritt, und der Ausbruch des Weltkrieges und der folgende Untergang des Osmanischen Reiches ließen ihn sein Ziel nicht erreichen.“ Ebd. S. 297. Vgl. dazu auch Hartmann: Die Medresen in Konstantinopel, 1915.

303 o. A.: Bitlis. In: OsL (1914), 5. April.

304 Kreiser: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“, 2016, S. 21; die Liste der an die Universität in Konstantinopel Berufenen und der von ihnen vertretenen Fächer ebd. S. 24f.

Sicherheit für die kulturelle Arbeitsgemeinschaft gegeben sein.³⁰⁵ Die als Unterstützung der beiderseitigen Wirtschaftsbeziehungen deklarierte kulturpolitische Zusammenarbeit, wie sie die DTV in Angriff genommen hatte, war jetzt eng mit der gemeinsamen Kriegspolitik verzahnt (die von deutscher Seite verantworteten Eisenbahnschulen³⁰⁶ lagen nicht zufällig entlang der Bahnstrecken, über die sich auch Truppen transportieren ließen). Begleitet von Glückwünschen eines Mitglieds des deutschen Hochadels nahmen deutsche Bankiers, Unternehmer und Angehörige des diplomatischen Dienstes an der Gründungsfeier teil. Seite an Seite mit einflussreichen osmanischen Politikern und führenden türkischen Militärs. Auswärtiges Amt und DTV änderten ihre bisherige kulturpolitische Strategie, die bis dahin auf den Ausbau des deutschen Auslandsschulwesens im Osmanischen Reich gesetzt hatte. Das geheime Schreiben vom 2. November 1915, das der damalige deutsche Botschafter in Konstantinopel, Wangenheim, an Gottlieb von Jagow im Auswärtigen Amt richtete, offenbart den imperialistischen Grundgedanken. Wegen seines Interesses für unseren Zusammenhang dokumentieren wir dieses Schreiben (zitiert nach den Auszügen bei Kreiser):

„Es wäre aber irrig, wenn man [...] annehmen wollte, daß die deutsche Regierung gerne auf diese Änderung ihres Kurses eingegangen und daß dieselbe dem Bestreben Deutschlands entsprungen sei, sich zum hilfsbereiten Freunde der Türkei aufzuspielen. Deutschland verfolgt hier ebenso wenig wie früher Frankreich eine uneigennützig politische; das Bestreben Deutschlands geht darauf hinaus, die Türkei mehr und mehr zum ausschließlichen Felde für deutsche Arbeit und in letzter Linie aus der ganzen Türkei eine Art deutsche Einflußsphäre zu machen. Diesem Zwecke hätte nun ein Fortfahren auf dem bisher eingeschlagenen Wege viel mehr genützt und, wenn es möglich gewesen wäre, hätte die deutsche Regierung sicherlich auch weiterhin deutsche Schulen im Lande errichtet. Die national-chauvinistischen Jungtürken wollen aber die Türkei nicht vom französischen Einflusse befreien, um sich ganz in die Arme Deutschlands zu werfen, sie wollen letztere Macht nur dazu benützen, um ihr nationales Ideal zu verwirklichen, das darin besteht, alles Fremde hier auszumerzen und aus der Türkei einen in jeder Hinsicht national-mohammedanischen Staat zu machen.

Die Idee der Berufung deutscher Professoren an die türkische Universität [...] ist [...] vom türkischen Unterrichtsminister, Schükri Bey, einem der größten Chauvinisten im jetzigen Kabinette (ersonnen worden). Herr Dr. Schmidt war ebenso wie die deutsche Botschaft gegen diese Idee, weil die Verwirklichung derselben dem deutschen Einflusse in der Türkei viel weniger förderlich ist, als die Ausgestaltung der bestehenden und die Errichtung von neuen Schulen mit deutscher Unterrichtssprache es gewesen wären. Außerdem stand Herr Schmidt auf dem richtigen Standpunkt, daß es gefehlt sei, in einem Lande, wo das Volksschulwesen noch ganz unentwickelt ist und die Mittelschulen zu ih-

305 Paraphrasiert in o. A.: Türkisch-Deutsche Vereinigung. In: OsL (1915), 4. Oktober. – Der Artikel nennt sämtliche TDV-Gründungsmitglieder namentlich.

306 Zu diesem Typ deutscher Auslandsschulen vgl. Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 210ff.

rer Ausgestaltung noch jahrelanger Arbeit bedürfen, die Reorganisation der Hochschulen in die Hand zu nehmen. Einer der engagierten deutschen Professoren, der ehemalige Generalkonsul Dr. Mordtmann, ein gründlicher Kenner der hiesigen Verhältnisse und Freund Geheimrat Schmidt's, meinte unlängst, die von Schükri Bey angestrebte Reform käme ihm so vor, wie wenn jemand ein Haus beim Dache zu bauen anfangen würde.³⁰⁷

Den besagten Topos, wonach zuerst das Fundament errichtet werden müsse usw., hatte Wangenheim schon in einem Schreiben an das Auswärtige Amt im September bemüht: „Es bestehen bei Kennern des Landes – Deutschen wie Türken – ernsthafte Zweifel, ob das Unternehmen des Unterrichtsministers Schükri Bey gelingen kann. [...] Es ist bedauerlich, daß der Minister es nicht vorgezogen hat, den Bau des Hauses mit der Legung des Fundaments zu beginnen.“³⁰⁸ Der Topos wird als Klischee über die Verfehltheit der Bildungsreform im späotosmanischen Reich offenbar vom einen zum anderen weitergereicht. Er legitimiert und verfestigt auf deutscher Seite die Vorstellung, es dort besser machen zu können.

Vor diesem Hintergrund kündigt der Herausgeber der Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde, *Die Welt des Islams*, Georg Kampffmeyer, an, mehrere wichtige türkische Schulgesetze, „in erster Linie die Instruktionen über die Privatschulen vom 20. August 1331 = 2. September 1915“, in Übersetzung zu veröffentlichen. Die Schwierigkeiten der Beschaffung der Gesetzestexte schildernd (er stehe mit dem Lehrer Otto Kley, Neuwied, „über solche Schulfragen seit längerer Zeit in Briefwechsel“³⁰⁹), verweist Kampffmeyer auf einen Beitrag von „Schulrat Eberhard, Seminardirektor in Greiz“, in der *Deutschen Levante-Zeitung*³¹⁰: Trotz Verbesserungen des türkischen Bildungswesens erblicke Eberhard einen Fehler darin, „daß alle Reform von oben nach unten und oft auch von außen nach innen ging. Die Brennpunkte des Bildungsproblems sind – so führt Eberhard aus – nicht etwa die Universität und die höhere Schule, sondern die allgemeine Volksschule und das nationale Lehrerseminar.“³¹¹ Dergleichen muss man jetzt wissen, um zu wissen, wo man ansetzen kann.

Schrader sieht sich ebenfalls in der vom deutschen Botschafter im Geheimen angesprochenen Situation, dass die „national-chauvinistischen Jungtürken“ die Türkei „nicht vom französischen Einflusse befreien“ wollen. Mit der Errichtung deut-

307 Zitiert nach Kreiser: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“, 2016, S. 27f., Anm.; zu den deutschen Professoren und den Anfängen der deutsch-türkischen Hochschulbeziehungen vgl. auch Kreiser 1989a, b.

308 Zitiert nach Kreiser: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“, 2016, S. 28.

309 Kampffmeyer: Türkische Schulgesetze, 1916, S. 70. – Schrader erwähnt in seinem Artikel vom 2. Mai 1914, dass die Regierung einen Plan für die Gründung von Volksschulen und ein Gesetz für das Volksschulwesen ausgearbeitet habe. Warum er hier von Kampffmeyer nicht ins Spiel gebracht wurde, bleibt unklar.

310 Vgl. Eberhard: Volksbildung und Schulreform in der neuen Türkei, 1916. – Zu Eberhard vgl. Böttcher, 2023.

311 Kampffmeyer: Türkische Schulgesetze, 1916, S. 70f. und Bibliographie ebd. S. 165.

scher Auslandsschulen fortzufahren, ist nicht mehr möglich. In dieser Situation bricht Schrader für sie jedoch erstmals eine Lanze, verkläusuliert in Verbindung mit dem Krieg im Osten, wo die deutsche Armee „in dem alten polnischen Kulturlande“ die russischen Truppen zurückkämpft. Mit viel Emphase (und wieder mit Seitenhieb auf Frankreich) spricht er von *der deutschen Bildung*, die Polen ohne selbstsüchtige Zwecke zu Hilfe komme und durchaus im Bewusstsein ihres eigenen Werts dort der Aufklärung dienen wolle:

„Sie will richtiges Denken, Fühlen und Wollen lehren. Sie stopft nicht die Köpfe der Schüler mit einer Menge halbverdauten Wissens voll, wie das in Frankreich geschah und zum Teil noch geschieht, – sie gibt den Schülern weder schlechtes Halbwissen, noch gewöhnt sie diese an die lauschallende Phrase, die auf russischen Schulen Brauch ist, – sie will ihre Schüler zu Menschen machen mit einer richtigen Auffassung vom Weltbilde, die imstande sind, dem geistigen und technischen Fortschritt der Menschheit zu folgen. Das strebt die deutsche Schule daheim an und im Auslande. Und soweit wir haben feststellen können, ist noch kein Ausländer, der in deutscher Luft seine Bildung empfangen hat, zu einem Feinde Deutschlands geworden, ebensowenig wie er darüber seiner eignen Nationalität hat untreu zu werden brauchen.

Die deutsche Kultur wird daher in den Ostländern wie ein Funke wirken, der die Köpfe und Hände in Bewegung setzt, damit sich die moskovitischer Unkultur entzogenen Lande zu neuer Blüte entwickeln. Sie wird nach dem alten Grundsatz der Hohenzollern ‚Suum cuique‘ den Polen lassen, was den Polen gebührt. Und wie die deutsche Kultur, so wirkt auch das deutsche Wirtschaftsleben nicht erstickend und verdrängend, sondern belebend auf die unter der Ungunst der Verhältnisse unentwickelt gebliebenen Keime.

Wir wollen hier von der künftigen Gestaltung der Verhältnisse in dem von den Russen befreiten politischen Osten nicht sprechen, – jedenfalls werden die Völker, die die wohlthätigen Wirkungen der Kriegereignisse im Osten zunächst verspüren, mit der Aenderung der Verhältnisse zufrieden sein, wenn sie imstande sind, ihren eignen Vorteil zu erkennen. Deutschland kommt zu ihnen nicht als Nachfolger des russischen Zwingherrn, der die Rechte der Nationalitäten mit Füßen tritt, – sondern mit dem Friedenszweige seiner Bildung und seiner auf der höchsten Gerechtigkeit und Sittlichkeit beruhenden Gesittung.“³¹²

Das war vor allem eine Botschaft an die Jungtürken und sicher auch im Sinne des Auswärtigen Amts.

Ende des Jahres erfährt die Berichterstattung im Lloyd Bestätigung durch einen Beitrag von *İkdam*-Chefredakteur Abdullah Cevdet; mit Ausnahme des einleitenden Satzes besteht der Leitartikel des Lloyds vom 6. Dezember zur Gänze aus diesem von Schrader ins Deutsche übersetzten *İkdam*-Artikel³¹³. Von *europäischen* Lehrmeistern ist darin nicht mehr die Rede, nur noch von Deutschland als Vorbild: für das Bildungswesen, die Wirtschaft, die gesamte Organisation des Landes.

312 Dr. Schr.: Deutschlands Kulturaufgaben im Osten. In: OsL (1915), 19. August.

313 o. A.: Die deutsche Bildung und die Türkei. In: OsL (1915), 6. Dezember (i. d. B.).

Mit der Berufung einiger deutscher Professoren an die Universität in Konstantinopel sei es da nicht getan. Der *İkdam* habe seit Wiedereinführung der Verfassung stets zur Einführung „der deutschen Schulprogramme“ geraten, und dazu brauche es die deutsche Unterrichtsmethode, Männer mit einer „von unserer“ wesentlich verschiedenen Geistigkeit und überhaupt „das harte feste Wesen der Deutschen“. Die Zeit der Unwissenheit müsse enden und damit auch das ungehinderte Ausaugen der Türkei durch seine Feinde, England, Russland und – Italien. Das war eine Verbeugung vor dem deutschen Bündnispartner, andererseits aber auch nicht misszuverstehen: Gemeint waren *einheimische* „junge Kräfte“, „muhamedanische junge Leute“, die zwar „nach deutscher Art“³¹⁴ erzogen sind, sich das Heft jedoch nicht aus der Hand nehmen lassen und sich das Wissen der anderen zunutze machen werden.

1916

Kulturpolitischer Strategiewechsel auf deutscher Seite. Wachsende Bedeutung statistischer Daten. Privatschulen. Mangelnde Verbreitung von Mädchenschulunterricht. Reformschrift von 1803 mit wirtschaftspolitischer Empfehlung. Der Generaldirektor des osmanischen höheren Schulwesens über Bildung als Faktor der Bedeutung Deutschlands.

Vor dem Hintergrund des notgedrungenen kulturpolitischen Strategiewechsels auf deutscher Seite – Unterstützung für den Ausbau des einheimischen Bildungswesens, Ausbaustop der Auslandsschulen – bekommt die Erhebung statistischer Daten einen Stellenwert, der nicht nur für die Reformplanung des osmanischen Unterrichtsministeriums wichtig ist. Nach den wenigen schulstatistischen Daten aus dem Ministerium Schükri Bey, die der Lloyd bereits am 13. Mai 1914 abgedruckt hatte, werden nun ausführliche Angaben über Anzahl und Differenzierung der bestehenden Bildungseinrichtungen geliefert: von der Volksschule bis zu den Hochschulen, Bibliotheken und Museen, über die regionale Verteilung und verwaltungsmäßige Zuordnung der Schulen, die jeweiligen Schülerinnen- und Schüler-, Lehrerinnen- und Lehrerzahlen u. a. m.³¹⁵ Es werden Daten für das gesamte „osmanische“ Schulwesen präsentiert (mit Zahlenangaben aus dem Jahr 1910/11): für die türkischen Regierungsvolksschulen, die Privatschulen³¹⁶, die Volksschulen der Nichtmuhamedaner, die mittleren und höheren Schulen. Das Ungleichgewicht zu Ungunsten des Schulbesuchs von Mädchen in den „türkischen Regierungsvolksschulen“ tritt hervor. Die Rede ist von zwölf bestehenden

314 Ebd.

315 Dr. Schr.: Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. In: OSL (1916) 6. Februar (i. d. B.).

316 Es ist die Rede von 56 „muhamedanischen Privatschulen, fremden und nichtmuhamedanischen wirklichen Privatschulen oder Gemeindeschulen“, darunter auch „die deutschen Schulen in Pera“.

Lehrerseminaren in den Provinzen, teils mit Auszubildenden aus „bäuerlichen Kreisen“, teils mit Beamten, die sich zu Volksschullehrern umschulen lassen, sowie von zwei höheren, den Hochschulen zugerechneten Lehrerseminaren, einem für männliche und einem für weibliche Lehrkräfte.³¹⁷ Das Werk enthält Karten, die Aufschluss geben über die regionale Verteilung des Volksschulunterrichts im Verhältnis zur männlichen Bevölkerung, über das quantitative Verhältnis zwischen Lehrerinnen und weiblicher Bevölkerung sowie über die Verbreitung des Mädchenschulunterrichts. Zu seiner Genugtuung muss Schrader „keine Hypertrophie des höheren Schulwesens“ erkennen. Das Datenwerk ist aussagekräftig, denn jetzt sollen nicht nur die Reformmaßnahmen im ganzen Land verstärkt werden, jetzt wird auch *mit den veränderten deutschen* strategisch-politischen Interessen darauf geblickt. Als die amtliche türkische Unterrichtsstatistik im Februar im Lloyd veröffentlicht wird, ist das osmanische Unterrichtsministerium seit rund einem Jahr durch einen deutschen Beirat verstärkt, den in Auslandsschulsachen erfahrenen Franz Schmidt. Er ergänzt Schraders Angaben. Demnach sind unter den

„mohammedanischen Privatschulen [...] die Koran-Schulen einbegriffen; die nichtmohammedanischen gehören mit den wenigen Ausnahmen der deutschen und amerikanischen Schulen den Griechen und Armeniern. Die Zahl der öffentlichen Volksschulen ist noch sehr gering: sie genügt nicht zur Durchführung der allgemeinen Schulpflicht. Hier wird nach dem Kriege der Hebel anzusetzen sein: es müssen mehr Volksschulen und deshalb mehr Lehrerbildungsanstalten geschaffen werden.“³¹⁸

Tab. 1: Angaben zum Volksschulwesen 1915/16

<i>Volksschulen</i>		<i>Schülerinnen und Schüler</i>	<i>Lehrer</i>	<i>Lehrerinnen</i>	<i>Lehrkräfte insgesamt</i>
	12.848	582.668	16.664	2.548	19.212
öffentliche	4.194	242.069	6.255	1.005	7.260
mohammedanische Privatschulen	6.692	187.855	7.728	161	7.389
nichtmohammedani- sche Privatschulen	1.962	152.744	3.181	1.382	4.563

317 Nach den Angaben bei Schmidt: Türkisches Unterrichtswesen. In: Illustrierte Zeitung, 1916, gab es in jenem Jahr bereits 32 Lehrer- und acht Lehrerinnenseminare mit 2.409 Schülern und 625 Schülerinnen; dort auch Zahlenangaben für das höhere Schulwesen einschließlich der inzwischen „sieben Mädchensultanije“.

318 Nach Schmidt ebd., ebenso die Angaben in der Tabelle. Schmidt rekurrierte auf den Artikel im Lloyd, verfügte aber anscheinend auch über aktuellere Daten. Die Anzahl der Schülerinnen wies er nicht gesondert aus.

Zusammen mit Schmidts Bericht wird der Statistik-Artikel aus dem Lloyd in mindestens vier deutschen Presseorganen aufgegriffen. *Die Welt des Islams* leitet ihren Nachdruck des Artikels mit den Worten ein:

„Im Osman. Lloyd 1916 Nr. 37 vom 6. Februar berichtete Dr. Fr. Schr[ader] über die vom türkischen Unterrichtsministerium neuerdings herausgegebene Statistik. Dr. Schraders Bericht ist mit geringen Streichungen ohne Quellenangabe übernommen von der Deutschen Levante-Zeitung 1916 Nr. 6 vom 16. März S. 219, außerdem, unter Hinweis auf den Osm. Lloyd, verarbeitet von N. O. Jahrg. 2 Nr. 22 vom 22. März 1916. Wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes möchten wir Dr. Schraders Bericht vollständig wiedergeben.“³¹⁹

Nun, da das türkische Unterrichtswesen mit neuen Prinzipien und „rationelleren“ Grundlagen eine neue Bahn betritt, ist auch Zeit für einen historischen Rückblick, befindet Schrader. Eingehend referiert er einen entsprechenden Vortrag des vormaligen Unterrichtsministers Abdul Rahman Scheref „im Klub der früheren Schüler des Lyzeums von Galata Serai“, die inzwischen zur Elite des Landes gehören. Dabei weist er auf die „wohl nicht allgemein“ bekannte Gründung von Volksschulen durch Kotschu Bey hin, dessen Name mit einer frühen Reformdenkschrift verbunden war. Es handelt sich um den Jahresbericht, den der Innenminister des Russischen Reichs, Graf Kotschubei³²⁰, 1803 über die Verwaltung seines Departements vorlegte. Dass Scheref an sie erinnert und Schrader diesen Hinweis aufgreift, zeigt, dass der Denkschrift auch mehr als 100 Jahre später noch einige Bedeutung zugeschrieben wird. Tatsächlich wendet sie sich gegen eine allzu kleinschrittige Aufsicht der Regierung über „die statswirthschaftliche Industrie“. Man sei nämlich zu der Auffassung gelangt,

*„daß Bedürfnis und Privatinteresse weit mächtigere Triebfedern für die Thätigkeit der Menschen sind und ihrer Industrie gewis eine weit sicherere Richtung geben als alle Anordnungen der Regierung; daß diese demnach als bloßer aufmerksamer Beobachter der mannichfaltigen Privatindustrie sich darauf beschränken mus, eine möglichst genaue Kenntnis aller Zweige derselben zu erlangen, um dann (ohne jedoch durch einen unmittelbaren Einfluss den geringsten Zwang aufzulegen) nur die Hindernisse aus dem Wege zu räumen, die ihrem Fortkommen etwa hinderlich sein könnten.“*³²¹

Das Beispiel der Staaten mit blühender Wirtschaft erweise die Richtigkeit dieses Grundsatzes. Es ist ein Wink mit dem Zaunpfahl für die empfohlene Richtung

319 Mitteilungen. Türkei, 1916, S. 61–63; die Vervollständigung von Schraders Namen entstammt der Quelle. – N. O. ist das *Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient*, erschienen Berlin 1915–1917. Vgl. ZDB.

320 Kotschubei hatte von 1802 bis 1807 und von 1819 bis 1825 das Amt des Innenministers des Zaren Alexander I. inne.

321 Kotschubei: Jahresbericht, 1803, zitiert nach dem Auszug in Niemann: *Abriss der Statistik und der Staatenkunde*, 1807, S. 23–26, hier 24f; vgl. auch Dolgorukov 1861, S. 230f.

der Wirtschaftspolitik in der neuen Türkei. Die angesprochenen staatswirtschaftlichen Maximen folgen Adam Smiths *Wealth of Nations* (1776), einer klassischen Schrift der politischen Philosophie des Liberalismus. Demnach besteht eine der wichtigsten Aufgaben des Staates in der staatlichen Finanzierung von Elementarbildungseinrichtungen für das Volk; sie dienen der Steigerung der Fähigkeiten jedes einzelnen, und diese wiederum sind Anlagekapital. Volksschulen sind mithin eine Investition in die Wirtschaft.³²² Schrader bleibt also durchaus beim Thema. Im weiteren Verlauf des Jahres wird im Lloyd der Bericht Adil Beys, des Generaldirektors des höheren Schulwesens, über seinen dreimonatigen Aufenthalt in Deutschland in zwei Teilen komplett wiedergegeben. Adil, „dessen Mitteilungen offenbar großes Interesse“ finden, ist voll des Lobes und kündigt die Veröffentlichung von zwei Bänden mit einer ausführlicheren Schilderung seiner Erfahrungen an. Es sei es ihm gelungen, „die Organisation der deutschen Schule, eines Hauptfaktors der Größe Deutschlands“ zu ergründen.

1918

Verschiebung der Bildungsreformfragen ins Feuilleton. Neuer Geist in Anatolien. Drang anatolischer Frauen nach Bildung. Initiativen von Ackerbaugesellschaften zur Aufklärung der Landbevölkerung. „Weltfremdheit und Verlassenheit“ des anatolischen Bauern. Schraders Resümee.

Schraders letzte Beiträge zur Reform und Verbreitung der Volksbildung waren schließlich auf Seite 3 des Feuilletons verbannt. Er schildert die Erfahrungen des von einer Anatolienreise zurückgekehrten Generalinspektors des Turnunterrichts³²³ über den beim weiblichen Geschlecht herrschenden Drang nach Bildung und geistigem Fortschritt, über die Verbreitung gesunden Erziehungsdenkens, das Verständnis für die Welt des Westens und ein weltvergessenes anatolisches Dorf abseits von der großen Heerstraße, das sich eine Schule gebaut hat. „Ganz Anatolien steht jetzt unter dem Zeichen der Schule.“³²⁴ Ein Verein unter der Leitung des Chefredakteurs der Zeitung *Tasvîr-i Efkâr* bemühe sich mit Unterstützung von lokalen Ackerbaugesellschaften um Aufklärung des Landvolks über moderne Feldbestellungsmethoden. Alle aus dem Mangel an Aufklärung und Wissen resultierenden Übel „wurzeln doch in dem Mangel an Bildung, in der Weltfremdheit und Verlassenheit des anatolischen Bauern. Daher ist der Ruf nach der Volksschu-

322 Auf Smith rekurren auch ordnungspolitische Grundsätze der Stein-Hardenbergschen Reformen in Preußen ab 1806/7, ebenso wie Wilhelm von Humboldts *Ideen über Staatsverfassung, durch die neue Französische Konstitution veranlaßt* von 1792; vgl. näher dazu Lohmann 2022.

323 Über die Bedeutung des Turnens in der internationalen reformpädagogischen Bewegung vgl. Mayer: *Education reform visions and new forms of gymnastics*, 2018.

324 o. A.: *Der neue Geist in Anatolien*. In: *OsL* (1918), 13. Juni (i. d. B.).

le mehr als berechtigt.³²⁵ Darin bestehe die große zivilisatorische Aufgabe, die auf den türkischen Staat nach dem Ende des Kriegszustands zukommen werde. Im Oktober 1918 endeten die Kampfhandlungen zwischen der Entente und dem Osmanischen Reich, vier Wochen später erschien die letzte Ausgabe des Osmanischen Lloyds. Nach Deutschland zurückgekehrt, zog Schrader ein Resümee der zu Ende gegangenen Ära:

„Das politische Leben in der Türkei gipfelte während der ganzen zehnjährigen Verfassungsära in dem Schaukelsystem zwischen der Union oder der Partei ‚Einheit und Fortschritt‘ strenger Observanz und der liberalen Gruppe. Beherrscht war dieser Gegensatz wesentlich durch die Gesichtspunkte der äußeren Politik, die Stellung der beiden Parteien zum Nationalitätenproblem und *last not least* durch den Standpunkt, den sie gegenüber den religiösen und nationalen Überlieferungen einnahmen. Während in dieser Hinsicht die Unionisten alle Überlieferungen ablehnten, die ihnen keinen nationalen Wert zu haben schienen, nahmen die sogenannten Liberalen in dieser Frage eine durchaus konservative Haltung ein. [...] Sie hielten fest an dem durch das Alter geheiligten und durch die Erwägungen des politischen und wirtschaftlichen Vorteils gebilligten Verhältnis zu den beiden großen Westmächten, England und Frankreich. [...] Die auswärtigen Verwicklungen halfen den Jungtürken dabei, sich der gefährlichsten Gegner in den Reihen der Griechen und Armenier zu entledigen. Nach dem Balkankrieg, der infolge der Abtretung der Europäischen Türkei das türkische Parlament solcher geschickten und oft gefürchteten Oppositionsmänner beraubte, [...] fiel über die osmanische Kammer ein Schleier der äußersten Langweiligkeit. [...] An die Stelle der griechischen und armenischen Rufer im Streite – von den letzteren hatten sich viele den revolutionären Freischaren angeschlossen – waren verhältnismäßig harmlose Angehörige der Bourgeoisie beider Völker getreten [...]. Durch diese Degradierung der Volksvertretung erfuhr natürlich auch die parlamentarische Arbeit eine sichtliche Verschlechterung. Es wurden eine Unzahl von Gesetzen wie im Sturme durchgepeitscht, aber es war weder an ein vernünftiges Eingehen auf die Einzelheiten noch an eine von höheren Gesichtspunkten aus erfolgende Gesamtbetrachtung eines Gesetzes zu denken.“³²⁶

325 Schr.: Vom türkischen Ackerbau. In: OsL (1918), 27. Juni, S. 3 (i. d. B.).

326 Schrader: Politisches Leben in der Türkei. In: Die Neue Zeit, 1919, S. 461f. – Der Beitrag ist insgesamt aufschlussreich für die politische und publizistische Entwicklung in der jungtürkischen Ära.

Kommentar zu Teil 2: Mädchen- und Frauenbildung für die neue Türkei

„Es gibt unter den Jungtürken wie unter den Liberalen Feministen und Antifeministen. Aber die regierende Partei hält immer eine gewisse Rücksicht auf den mohammedanischen Fanatismus für erforderlich.“³²⁷

Der Lloyd berichtete regelmäßig über die Situation der Mädchen- und Frauenbildung und brachte Beiträge zur Kulturgeschichte der Frauen, und zwar nicht im Feuilleton, sondern auf Seite 1. Die „Befreiung der Frau aus den Fesseln der Unwissenheit und der geistigen Unterdrückung unter den Mann“³²⁸ wurde als ausschlaggebender Faktor für den sozialen Fortschritt angerufen. Schrader legte dabei regelmäßig zugleich Wert auf die Feststellung, dass man sich für die Unterdrückung der Frauen keineswegs auf den Islam berufen könne. Gegen alle Erfahrung (und wider besseres Wissen) forderte er dazu auf, die Parteipolitik aus Fragen des sozialen Fortschritts herauszuhalten, um diesen nicht zu gefährden. Wie unrealistisch diese Vorstellung war, erwies sich jedoch bald: Themen wie Mädchenschulen und Frauenerwerbstätigkeit, Verschleierung, Teilnahme der Frauen am sozialen Leben wurden zu einem Hauptkampffeld zwischen Traditionalisten und Modernisierern; auch unter den Reformkräften bestand hier keine Einigkeit.

Vor diesem Hintergrund konnte schon eine Kurzmeldung aufschlussreich sein, derzufolge der reaktionäre Widerstand der Ulema gegen die Reform der Mädchenschulen in Bosnien auf Druck der dortigen gebildeten Kreise beendet worden sei.³²⁹ Mit solchen Hinweisen ließ sich argumentieren, dass eine schulische Bildung muslimischer Mädchen anderswo längst gang und gäbe sei (dahinter wolle man doch wohl nicht zurückstehen). Gründungen von Mädchenschulen teilte der Lloyd daher tagesaktuell mit. Nach den verlorenen Balkankriegen 1912/13 wurde deutlich, dass Frauen Positionen einnehmen mussten, die vorher nur Männer innehatten. Zugleich war unabweisbar geworden, dass die Anzahl der Frauen anstieg, die für ihren Lebensunterhalt erwerbstätig werden mussten, was auch in deutschen Blättern zur Kenntnis genommen wurde: „Statt sagenumwobener

327 Mitgeteilt von „gut unterrichteter Seite“, vermutlich von Feldmann oder Schrader; Hartmann: Die türkische Frau, 1914, S. 17f., Anm.

328 o. A.: Die erste höhere Mädchenschule in der Türkei. In: OsL (1911), 10. Juni (i. d. B.).

329 Vgl. o. A.: Die mohamedanische Mädchenbildung in Bosnien. In: OsL (1912), 17. Januar. – Bosnien war formell Teil des Osmanischen Reichs, wurde jedoch 1908 durch die Donaumonarchie annektiert und erhielt 1910 eine eigene Landesregierung.

Haremserzählungen machten nun Zahlen und Fakten zum türkischen Mädchenschulwesen die Runde.³³⁰

Wir präsentieren in Teil 2 dieses Bandes zu dieser Thematik wiederum nur eine kleine Auswahl von Quellen. Sie wird in Teil 1 jedoch des Öfteren mit angesprochen, beispielsweise anlässlich eines Leitartikels im *Tanin* über das Versagen der Unterrichtsverwaltung oder in der Schulstatistik, im politischen Programm der Partei Einheit und Fortschritt oder im Erfahrungsbericht von Adil Bey, dem Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seinen Besuch in Deutschland.³³¹ In dem Beitrag *Die soziale Stellung der Frau in der Türkei* von 1914 gibt Schrader Auffassungen Mahmud Essads aus dessen Beitrag in der Zeitschrift *Sebil er rischad* wieder. Für Essad ist die Zurückhaltung des weiblichen Geschlechts vom sozialen Leben „natürlich“ und die Verschleierung „durch die religiös-nationale Sitte geboten“. Der Artikel erscheint anfänglich etwas verwirrend, weil Schrader eine Position wiedergibt, die der seinen nicht entspricht, was sprachlich aber zunächst nicht zum Ausdruck kommt. Die Lektüre verschafft einen ersten Eindruck von der kontroversen Berichterstattung in diversen Presseorganen, als die Berufung auf „religiös-nationale Sitte“ zum gängigen Schlagwort der Auseinandersetzung wurde. Die Haltung des seinerzeitigen Scheichs ul Islam zeigt exemplarisch dessen Manifest zum Ramasan, das der Lloyd auszugsweise abdruckt:

„Die Frauen des Islams sind Verkörperungen der Keuschheit und der Zucht. Der Sinn und die Bedeutung der Verschleierung sind sehr hoch, und die züchtig verschleierten Frauen des Islams dürfen sich in der Beobachtung aller Anforderungen dieser Vorschriften keine Nachlässigkeit zu Schulden kommen lassen. Denn das zukünftige Leben des Landes ist ihren tugendlichen Händen anvertraut. Wenn ein Volk seine Größe und sein Ansehen begründen will, so spielen die religiösen Gefühle und die Sittengesetze eine große Rolle dabei.“³³²

Schrader kommentiert, dass hier zum ersten Mal ein Scheich ul Islam mit Bestimmtheit ausgesprochen habe, dass das religiöse Leben aufs Engste mit patrio-

330 Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 194. – Vgl. Fortschritte im Erziehungswesen der Türkei. In: Die Welt des Islams, 1915, S. 226, sowie den umfangreichen Beitrag von Lorenz: Die Frauenfrage im Osmanischen Reiche mit besonderer Berücksichtigung der arbeitenden Klasse. In: Die Welt des Islams, 1918.

331 Vgl. Dr. Schr.: Das türkisch-deutsche Bündnis und die Frauenwelt. In: OsL (1916), 4. April; Dr. Schr.: Nafis Faruk: Die Frauen von Saadabâd. In: OsL (1917), 30. Dezember. – Vgl. auch den historischen Rückblick in Borchers: Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei, 2013, sowie die Quellensammlung „Von Frauenzimmern und Mädchenschulen“. In: Lohmann/Böttcher 2022, S. 21–43.

332 Mussa Kiassim Effendi, zitiert nach o. A.: Der Ramasan. Eine Kundgebung des Scheichs ul Islam. In: OsL (1916), 4. Juli. – Mûsâ Kâzım Efendi war Mitglied des Komitees für Einheit und Fortschritt sowie des Rats für das Unterrichtswesen und als Freimaurer bekannt; vgl. Ürgüplü 2011, S. 550.

tischer Gesinnung verknüpft sein „und deren Grundlage bilden müsse“.³³³ Man konnte das Manifest als Unterstützung der Reformpolitik lesen, denn Frauen erhielten darin eine Rolle für die Zukunft des Landes zugesprochen, eine gesellschaftlich bedeutsame kulturelle Stellung, die herkömmlichen Auslegungen des Sittengesetzes widersprach.

Der Journalist Wilhelm Feldmann war 1912/13 für ein paar Monate als Korrespondent des *Berliner Tageblatts* und als Redakteur des *Lloyds* in Pera tätig. Das Verbandsorgan *Die Welt des Islams* der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde, deren Mitglied er um diese Zeit geworden war, brachte Feldmanns Einschätzung, dass die türkische Frauenbewegung nach dem Wiederherstellen der Verfassung zunächst vielversprechend eingesetzt habe, dann aber „angesichts der feindlichen Haltung eines Teils der muselmanischen Bevölkerung fast ganz in den Hintergrund getreten war“³³⁴. Sicher tauschten sich Schrader und Feldmann in den Monaten von Feldmanns Aufenthalt in Pera über die entsprechende Berichterstattung in den Zeitungen aus, die sich nach dem Kriterium *für* oder *gegen* den Feminismus einteilen ließen: in den antifeministischen *Tasvîr-i Efkar* (jungtürkisch) und die feministisch gesinnten Blätter *Sabah* und *İkdam* (liberal) sowie *Tanin* (jungtürkisch).³³⁵ Nicht zuletzt in ihnen spiegelte sich der Widerstreit der Meinungen wider.

Frauenvereine

„[E]s wird berichtet, daß die lithographierten Volksbücher, besonders die erbaulichen, in Anatolien in Frauenversammlungen gelesen werden: eine ist des Lesens und Vortragens kundig und sammelt andere um sich“.³³⁶

„Der Stambuler Salon ist nach dem Sturze Abdul Hamids entstanden. Er ließ den gewaltigen sozialen Fortschritt erkennen, der [...] mit dem Jahre 1908 in die Erscheinung getreten war. Die alte Mauer zwischen der Männer- und der Frauengesellschaft war gefallen, und die türkische Frau trat mit der ganzen Anmut ihres Wesens, die sie auszeichnet, als vollberechtigte Genossin an die Seite des Mannes. Diese Emanzipierung beschränkte sich allerdings nur auf die aristokratische Gesellschaft, die in dem Saint-Germain von Konstantinopel, der Vorstadt Nischan Tasch bei Pera, ihre Wohnsitze hat, sowie die leitenden jungtürkischen Kreise, die von jener als Emporkömmlinge angesehen wurden.“³³⁷

333 o. A.: Der Ramasan. Eine Kundgebung des Scheichs ul Islam. In: OsL (1916), 4. Juli.

334 Feldmann: Die türkischen Frauengesellschaften, 1914, S. 20.

335 Paraphrasiert nach Hartmann: Die türkische Frau, 1914, S. 17f., Anm. – Der *Sabah* wurde später ein jungtürkisches Organ.

336 Hartmann: Unpolitische Briefe aus der Türkei, 1910, S. 229.

337 Schrader: Politisches Leben in der Türkei, 1919, S. 464.

Artikel der an den Idealen der Französischen Revolution orientierten osmanischen Verfassung ließen sich als Privilegierung der neuen Sozialfigur der Person, des Individuums, lesen, was vor allem die Frauenbewegung motivierte. *Die Verfassung vom Jahre 1876* in der Ergänzung von 1908 bestimmte,

„daß es keinen Unterschied zwischen Person und Person und zwischen Angehörigen der einen und der anderen Klasse gibt, sondern alle in gleicher Weise der Gerechtigkeit teilhaftig werden sollen, sowohl hinsichtlich der Vorschriften der natürlichen Gesetze als auch der in Kraft stehenden Staatsgesetze. [...] Alle Unsere Untertanen, gleichgültig, welcher Nation und Religion sie angehören, besitzen persönliche Freiheit und sind gleich in ihren Rechten und Pflichten gegen das Reich.“

Feldmann skizziert drei Frauenvereine, in deren Gründung er ein erneutes Erstarren der Frauenbewegung sieht.³³⁸ Die von der Lehrerin und Schriftstellerin Halide Edib geleitete „Gesellschaft für die Hebung der Frau (Teali i nisswand-schemijeti³³⁹)“ habe sich „die sittliche Hebung der einfachen muselmanischen Frauen durch Verbreitung von Bildung zur Aufgabe gemacht“, und zwar durch Vorträge³⁴⁰ über osmanische Geschichte, religiös-patriotische Feiern und die Beeinflussung der Frauen bei der Wahl ihrer Lektüre. „Ihre Mitglieder sind zum Teil auch, dem Beispiel von Halide Hanum folgend, als Lehrerinnen an türkischen Mädchenschulen tätig“.

Die von Leila Hanum³⁴¹ geleitete „Osmanische Frauengesellschaft (Osmanli kadınlarin dschemijeti i hairiessi³⁴²)“ bezwecke die Gründung und Erhaltung von Schulen für „muselmanische Mädchen“; sie habe bereits mehrere solcher Schulen ins Leben gerufen, darunter zuletzt die im Oktober 1913 eröffnete „Nationale Mädchenschule“ im Konstantinopler Vorort Nischantasch³⁴³.

Als dritte neue Frauengesellschaft nennt Feldmann das „Komitee für die Verteidigung der Rechte der türkischen Frauen“ (Osmanli mudafai hukuki nisswan dschemijeti³⁴⁴) mit ihrer Gründerin Ulviah Mewlan Hanum. Sie strebe die Erziehung der muselmanischen Frauen zur Arbeit sowie größere persönliche Freiheit für die Frauen an, darunter die „Ersetzung des ungesunden schwarzen Gesichtsschleiers durch den weit gesünderen, Augen, Nase und Mund frei lassenden Kopfschal“. Es seien bereits erste Erfolge zu verzeichnen: „ein muselmanisches Mädchen aus guter Familie“ sei bei der Telefongesellschaft in Konstantinopel angestellt wor-

338 Vgl. Feldmann: Die türkischen Frauengesellschaften. In: Die Welt des Islams, 1914.

339 Teali-i Nisvan Cemiyeti.

340 Für ein Beispiel vgl. o. A.: Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs. In: OsL (1914), 15. März (i. d. B.).

341 Tochter von Serdar Abdul Kerim Pascha.

342 Osmanlı Kadınlar Cemiyeti-i Hayriyesi.

343 o. A.: Zur Eröffnung der nationalen Mädchenschule in Schischli. In: OsL (1913), 31. Oktober (i. d. B.); vgl. auch Van Os: Nurturing Soldiers and Girls, 2006.

344 Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti.

den – „ein Ereignis ohne Praezedenzfall, da die Beschäftigung muselmanischer Damen in einem öffentlichen Betriebe unter Leitung männlicher Chefs bisher für ausgeschlossen galt.“³⁴⁵

Über die Anstellung junger Frauen (allerdings armenischer, griechischer und jüdischer Herkunft) bei der „englisch-französischen Telephonbetriebsgesellschaft“ berichtet auch Hartmann, der Gründer von *Die Welt des Islams*. Im Unterschied zu muslimischen jungen Frauen verfügten sie über weltliche Schulbildung, was Hartmann sicherlich in Rechnung stellte. Mit einer gewissen Skepsis wertet er den Vorgang dennoch als Blick in eine mögliche Zukunft, in der die Türkei „sich den neuen Verhältnissen“ angepasst haben könnte: Mehr als ihre schriftstellerischen Bemühungen wecke „die Teilnahme der Frauen am erwerbstätigen Leben“ bei ihm diese „gewisse Zuversicht“. Dafür sei allerdings der Bruch mit der Tradition erforderlich, „mit einer Tradition, die den ganzen weiblichen Teil eines tüchtigen Volkes zur Untätigkeit, zur Abschließung vom Leben, zu unwürdiger Knechtschaft, kurz zur Verkümmern verdammte.“³⁴⁶

Im Übrigen schätzte Hartmann die Zukunft der Frauenvereine in der Türkei als wenig rosig ein, ebenso wie die Aussicht auf weiteren Fortschritt in der Rechtsstellung, Bildung und Erziehung der Frauen und Mädchen. Denn dazu gehöre Geld, doch gerade die Geldfrage sei der wunde Punkt: „Von der Regierung wird für die Bestrebungen eine Unterstützung zunächst nicht zu haben sein, schon weil sie Rücksicht nimmt auf die Partei, die jedem Rütteln am Alten feindlich ist.“³⁴⁷

Was die Schulen betraf, wurde eine Zeitlang mit Genugtuung angenommen, dass endlich „die Reform des türkischen Unterrichtswesens nach deutschem Plane, die Ablösung des vorwiegend französischen durch den deutschen Einfluß“³⁴⁸ erfolge. Besonders in der Amtszeit des Unterrichtsministers Schükri Bey – und nicht ohne Schraders Zutun – strahlte die Berichterstattung über neu eingerichtete Schulen, Seminare und Unterrichtskurse für Mädchen und Frauen, bis hin zur Skizzierung der Lehrpläne, auch in die Presse im Deutschen Reich aus.³⁴⁹ Hier wurde der Minister manchmal geradezu gefeiert:

345 Feldmann: Die türkischen Frauengesellschaften, 1914, S. 21. – Vgl. auch: Die Damen der osmanischen Wohltätigkeitsgesellschaft. In: OsL (1912), 5. November; Hartmann: Die türkische Frau, 1914, S. 16f., zu Ulviah Mewlan.

346 Hartmann: Die türkische Frau, 1914, S. 20.

347 Ebd. S. 16.

348 Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. In: Die Lehrerin, 1916 (mit Bezug auf einen Beitrag von Alfred Nossig im *Berliner Lokal-Anzeiger* vom 18. Juni desselben Jahres). – Ab 1915 konnte Franz Schmidt als Beirat im osmanischen Unterrichtsministerium auf deutschen Einfluss hinwirken; vgl. Böttcher: Der deutsch-türkische Bildungsraum, 2023, S. 109–119.

349 Vgl. Schrader: Vom Volks- und Mädchenschulwesen der Türkei. In: Die Lehrerin, 1916 (zuvor in der *Frankfurter Zeitung*); Der türkische Unterrichtsminister Schükri-Bey in Berliner Schulen. In: Die Lehrerin, 1917.

„An dieser Stelle sollen nicht die an sich ja ungemein wichtigen Zahlen und Übersichten über Kindergärten, Volksschulen und Mittelschulen wiederholt werden, sondern nur, was vom Minister selbst über die *Mädchenschulen* gesagt wird:

„Eine höchst bemerkenswerte Entwicklung haben die Mädchenschulen genommen. Ihre Zahl hat sich mehr als verdoppelt. Fast überall sind es durchweg moderne, oft sehr geschmackvolle Bauten, die dem Mädchenunterricht dienen. Manche dieser Anstalten sind mit Internaten verbunden, damit auch Familien aus der Umgebung ihre Töchter dahin entsenden können. Für die höhere Ausbildung der Töchter besteht jetzt bei unserer Bevölkerung lebhaftes Interesse.“³⁵⁰

Die Emanzipation der Frauen im Osmanischen Reich schien nicht denkbar ohne die Übernahme westlicher Wertvorstellungen in puncto Arbeitsmoral, Leistungswillen und veränderten Sitten zwischen den Geschlechtern. Aber es war nicht mehr allein Europa, das in dieser Frage das Vorbild abgab.

Halide Edib und das neue Turan

„Die hohe Schätzung Chalide Edibs beweist auch folgender Ausspruch Hussein Dschahids: ‚Nehmt Chalide Hanyam weg, und ihr könnt nicht von türkischer Literatur der neuesten Zeit sprechen!‘ (Türk Jurdu vom 18. August 1916).“³⁵¹

Das „Rütteln am Alten“ betrieb insbesondere *eine* Schriftstellerin, mit der Schrader in engem Kontakt stand, nämlich die auch als Lehrerin und Gründerin eines Frauenvereins tätige Halide Edib. Wir geben in diesem Band einen von Schrader übersetzten, unseres Wissens bisher unveröffentlichten Vortrag von ihr wieder. Darin konstatiert Edib, die Frauen hätten bisher „an der Schaffung der neuen Türkei keinen entschiedenen Anteil genommen“³⁵². Das sollte sich nun ändern. Edib galt als wichtigste Wortführerin der Reform in der jungen türkischen Frauenbewegung. Weithin bekannt wurde sie durch ihren 1910 verfassten politischen Roman *Yeni Turan*,³⁵³ geschrieben in einer Zeit „der bittersten inneren Kämpfe zwischen den Jungtürken und den sogenannten Liberalen“, bevor „die Liberalen als eine den Staat auflösende und einem fremden Einfluß unterstehende Partei entlarvt worden“³⁵⁴ seien.

350 Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen, 1916, mit dem Zitat von Ahmet Şükrü.

351 Hachtmann: Die türkische Literatur, 1916, S. 41.

352 Edib, zitiert nach o. A.: Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs. In: OsL (1914), 15. März (i. d. B.).

353 Vgl. Edib: Das Neue Turan. Ein türkisches Frauenschicksal. Übersetzt von Schrader, 1916.

354 Schrader: Einleitung des Übersetzers. In: Edib: Das Neue Turan, 1916, S. VIII. – Gemeint ist die Entente libérale, Partei für Freiheit und Verständigung, eine 1911 gegründete, von England und

„Halide Hanum ließ daher in ihrem Zukunftsbild die Liberalen noch mit den Turaniern, den früheren Jungtürken, kämpfen. [...] Diese Partei des neuen Turan wird in ihrem Idealismus, in ihren kulturellen Instinkten von der Verfasserin mit Liebe gezeichnet. In der Art und Weise, wie die Turanier den Kult ihrer Überzeugungen fast in gottesdienstlicher Form treiben, in der Stellung der Frau, die bei ihnen als freies, selbständiges Wesen auftritt, in der ganzen sozialen Tätigkeit, wie diese Frauen sie betreiben, sehen wir den Einfluß der Ideen, die Halide Hanum als Schülerin des amerikanischen Mädchencollege in Skutari mit hungrigem Eifer aufgenommen hat.“³⁵⁵

Im Unterschied zu den Auslandsschulen der Entente hatten die Einrichtungen der kriegsneutralen USA 1914 nicht schließen müssen und ihre Sozialisationswirkung auf junge Frauen auch darüber hinaus entfalten können (Halide besuchte das genannte College 1895 ein Jahr lang und wieder von 1899 bis 1901). Hachtmann weist ebenfalls auf US-amerikanischen Einfluss hin. Edib und die Frauenbewegung hätten wesentlichen Anteil daran, dass man sich „der Anglisierung“ nicht mehr entziehen könne und die im Osmanischen Reich bis dahin kaum bekannte englische Sprache Einzug ins nationale Leben gehalten habe:

„Hier ist vor allem die Frauenbildung und überhaupt die Frauenfrage zu nennen. Beide standen hauptsächlich unter angelsächsischem Einfluß. Die türkischen Schriftstellerinnen haben ihre Bildung meist auf einem englischen oder amerikanischen Mädchen-College empfangen. Ich erinnere nur an die größte unter allen: Halide Edib.“³⁵⁶

Als zentrales Thema des Romans galt die geistige Hebung der Frauen. *Das Neue Turan* sah eine Dezentralisierung der Türkei mit Selbstverwaltung der Provinzen und völliger Gleichberechtigung aller Nationalitäten des Osmanischen Reichs vor.³⁵⁷ Allerdings sollte Anatolien für zwanzig Jahre bevorteilt werden, denn die dortige türkische Bevölkerung müsse „erst den kulturellen Stand der andern Nationalitäten erreichen“ und sich „in Sprache, Tracht, Musik, Architektur und Kunstgewerbe eine echt türkische, nach alt-seldschukkischem Vorbild aufgebaute Kultur schaffen“³⁵⁸. So wurde die im *Neuen Turan* erträumte Zukunft nach einem idealisierten Bild der Vergangenheit konstruiert, ein Muster, das sich in anderen Aspekten des Nationalisierungsdiskurses wiederholte.

Frankreich unterstützte Vereinigung politischer Gegner des jungtürkischen Komitees Einheit und Fortschritt; vgl. Freiheits- und Einigkeitspartei, 2019.

355 Schrader: Einleitung des Übersetzers. In: Edib: *Das Neue Turan*, 1916, S. VIII f.

356 Hachtmann: *Türkische Übersetzungen*, 1918, S. 9. – Dennoch sei „das Europäertum“ bei ihr nicht verdrängt, so ders.: *Die türkische Literatur*, 1916, S. 41.

357 Diese Strukturen favorisierten eigentlich eher Osmanisten und Liberale, nicht der Panturkismus, dem Edib meist zugerechnet wird; vgl. Ashirova, *Die politische Ideologie der Jungtürken*, 2013.

358 Hachtmann: *Die türkische Literatur*, 1916, S. 41.

Schrader ließ den Roman ab Mai 1914 in mehreren Teilen im Feuilleton des Lloyds erscheinen.³⁵⁹ Für die Buchveröffentlichung im Verlag Gustav Kiepenheuer zwei Jahre später fand er einleitend zeittypische Formulierungen: Die Verfasserin zeige „den großen zivilisatorischen Instinkt, die Tendenz zum sozialen Fortschritt, die die moderne Türkin beseelt.“ Das türkische Volk steige nun zu den „tiefsten Wurzeln seines ethischen Seins“ herab, um sich wiederzufinden, die durch eine lange Fremdherrschaft geschwächten Kräfte wieder zu stärken

„und in alter Reinheit wiederherzustellen. Der Turanismus ist keine reaktionäre Bewegung, die längst Verlorenes und Veraltetes herstellen will. Er will es dem türkischen Volk ermöglichen, nach der Weise der europäischen Völker auf der Grundlage des eigenen Wesens seinen Fortschritt zu bewerkstelligen.“³⁶⁰

Eine problematische Konstruktion, wie die seitherigen Erfahrungen mit verschiedenen Varianten des Nationalismus erweisen sollten. Schrader erkannte die Orientierung an der westlichen Modernität bei gleichzeitigem Rückgriff auf eine (wie immer konstruierte) Vergangenheit an. Womöglich sah er in der panturkistischen Bewegung eine Zeitlang sogar Parallelen zu seiner eigenen Vorstellung von einem erstrebenswerten grenzüberschreitenden Kulturraum. Vielleicht war es aber auch genau diese Art der Positionierung, mit der Schrader rückblickend hart ins Gericht ging, indem er sich und anderen vorwarf, eine allzu enthusiastische Assimilation an die türkisch-nationalistische Perspektive vorgenommen zu haben: „Wir hätten nicht türkischer sein dürfen als der Türke.“³⁶¹

Als der Roman in Deutschland als Buch erschien, wusste Schrader längst von der massenhaften Ermordung und Vertreibung der armenischen Bevölkerung³⁶², aber auch von der Rede, die Edib vor einem rund 700-köpfigen Publikum in dem Verein Türk Ocağı (Odschaghy) gehalten hatte.³⁶³ Darin verurteilte sie die

359 Vgl. o. A.: Das neue Turan. Roman von Halideh Edib Hanum. Autorisierte Uebertragung von Dr. Friedrich Schrader. (Nachdruck verboten.) Copyright by the „Osmanischer Lloyd“. In: OsL (1914), 13. Mai.

360 Schrader: Einleitung. In: Edib: Das Neue Turan, 1916, S. IX.

361 Schrader: Eine Flüchtlingsreise, 1919, S. 112f.

362 Çalıskan, in Schrader: Istanbul, 2015, S. 12, zufolge bezog Schrader nach Ausbruch des Krieges Stellung gegen die deutsche Führung und die deutsche Militärmission in der Türkei, weil sie die türkische Verwaltung in ihrer Politik gegenüber den Armeniern unterstützten. Er habe in der Türkei stationierte deutsche Offiziere als „türkischer als die Türken“ kritisiert, eine Anzahl Armenier vor der Deportation gerettet und sich gegen die Haltung Ernst Jäckhs und Friedrich Naumanns zur Armenierpolitik der Türkei gewendet. – Später hinterfragt Schrader kritisch „unsre Haltung zu den Fragen der inneren türkischen Politik, in denen wir zwar den osmanischen Machthabern keinen Rat erteilt, auch keine Vorschriften gemacht, aber eine möglichst passive Haltung angenommen hatten, die die brutal militärischen Elemente in der Regierung ermutigt hatte.“ Schrader: Eine Reise durch die Ukraine, 1919, S. 6.

363 Zur Einordnung der Position Edibs sowie des Vereins Türk Ocağı aus zeitgenössischer Sicht vgl. Alp: Türkismus und Pantürkismus, 1915, S. 12f.

Deportationen und Massaker, woraufhin einige Jungtürken den Innenminister Talât Pascha (Talat Paşa), der im April 1915 die Verhaftung armenischer Intellektueller angeordnet hatte, aufforderten, Edib für ihre Rede zu bestrafen.³⁶⁴ In Halide Edibs Werk und Wirken zeigt sich die ganze Ambivalenz der panturkistischen Bestrebungen zur Nationsbildung.³⁶⁵

Geschichte als Argument für Frauenemanzipation in der Gegenwart

„Die Sultana sitzt im güldenen Wagen, –
Ihre Haare die Farbe des Himmels tragen. –
Eine Aureole mit goldenen Schwingen –
Von allen Lippen Seufzer klingen. –
Und alles murmelt ihren Namen, –
Dilruba, die schönste von allen Damen
des weiten Ostens –“³⁶⁶

Schraders Beitrag zur Gleichstellung der Frauen bestand nicht zuletzt in der Lancierung von Forschungsergebnissen zur Sozialstruktur von Nomadenstämmen in der Region des späteren Osmanischen Reichs, die auf ein egalitäres Geschlechterverhältnis hindeuteten. Er paraphrasiert einen Beitrag dazu aus einer nicht näher genannten türkischen Zeitung, dessen Verfasser zu seinem Netzwerk gehört haben mochte:

„Die Stellung der türkischen Frau ist nicht zu allen Zeiten dieselbe gewesen. Man braucht nicht einmal in die vorislamische Zeit zurückzugehen um festzustellen, daß die Frau im altertümlichen Staate eine viel bevorzugtere Stellung hatte, als diejenige ist, in der wir sie in späterer Zeit erblicken. Ein türkischer Publizist, der sich von soziologischen Gesichtspunkten leiten läßt, Bedri Kiamil, untersuchte neulich in einer türkischen Zeitung diese jetzt so zeitgemäß gewordene Frage. Er wirft zunächst einen Blick auf die

364 Vgl. Adak: *The Protracted Purging of the Tyranny of Nationalism*, 2006, S. 110f., dort auch zum Fortgang.

365 Zum Kontext Pekesen: *Panturkismus*, 2014, Ab. 27: „Das seit dem *coup d'état* von 1913 alleinregierende jungtürkische Komitee für Einheit und Fortschritt sah sich aus realpolitischen Gründen zwar weiterhin der Verteidigung der Einheit des nach wie vor multiethnischen und multikonfessionellen Reiches verpflichtet, gleichzeitig aber ergriff es radikale Maßnahmen zur Türkisierung des Landes, die sich vor allem im Bereich der Wirtschafts-, Bildungs- und Siedlungspolitik bemerkbar machten und verheerende Wirkungen auf die ohnehin schon konfliktreichen Beziehungen zu den nichtmuslimischen Gemeinschaften hatten. In dieser Zeit blühte die panturkistische Publizistik auf. 1911 wurde unter der Leitung von Yusuf Akçura die Zeitschrift *Türk Yurdu* („Heimat der Türken“) und 1912 die Organisation ‚Türk Ocağı‘ („Türkischer Herd“) gegründet, um das ‚Solidaritätsgefühl zwischen den Türken aller Welt [zu] erwecken‘ und zur Hebung des ‚intellektuellen, sozialen und ökonomischen Niveaus, [... zur] Vollendung der türkischen Sprache und Rasse‘ beizutragen.“ – Vgl. auch Türk Ocağı, 2021.

366 Auszug aus [Schr.] Nafis Faruk: *Die Frauen von Saadabâd*. In: *OsL* (1917), 30. Dezember.

Zeit des Nomadentums, als die türkischen Stämme vom Altai aus nach Westen wanderten, und findet aufgrund allgemein wissenschaftlicher Erwägungen, daß die Stellung der Frau bei den wandernden Stämmen nicht die Zeichen der Unterordnung des weiblichen Geschlechts zeigte, wie sie später beobachtet wurden. In der primitiven Gesellschaft der Nomadenstämme mußten die beiden Geschlechter in beständige Berührung zu einander treten. Der harte Kampf um das Dasein verhinderte es, daß die Frau zum bloßen Spielzeug für die Sinnlichkeit des Mannes wurde. Die Frau war gezwungen unter Umständen sich und ihre Familie zu verteidigen. Sie erlangte deshalb eine bevorzugte Stellung in der nomadischen Gesellschaft. So war es in Mittelasien der Fall, und in allen mongolischen und türkischen Reichen nimmt die Frau am Leben des Staates einen hervorragenden Anteil. Nicht anders ist es bei den Kai-Türken, dem Stamm, der später das osmanische Reich gründet.“

Im Weiteren finden sich Schilderungen modellhafter Frauengestalten aus früherer Zeit, darunter eine „für ihren künftigen Beruf einer muhamedanischen Herrscherin“ Erzogene sowie eine Sultanin wie in Nafis Faruks lyrischen Versen. Am Schluss wird zur Nachachtung in der Gegenwart aufgefordert:

„Die türkische Frauenwelt hat also eine Geschichte. Sie stellt keine Herde willenloser Geschöpfe dar, die den Launen des Mannes ausgeliefert sind. Sie zeigt auf ihrer ältesten Stufe die Frau als vollberechtigte Mitkämpferin und Gefährtin des Mannes, deren Abstammung und Erziehung für diesen keinesfalls gleichgültig ist.“³⁶⁷

367 o. A.: Die Frau in der alttürkischen Geschichte. In: OsL (1914), 19. Februar.

Kommentar zu Teil 3: Sprachreform und Nationsbildung

„Unter den nichttürkischen Zeitungen der Türkei steht auch literarisch der ‚Osmanische Lloyd‘ an erster Stelle, vor allem wegen der vortrefflichen Aufsätze und Übersetzungen von Friedrich Schrader.“³⁶⁸

Schon einige Zeit vor den Balkankriegen erhielt die Sprachenfrage im Lloyd erhöhte Aufmerksamkeit, nämlich als sich in Albanien Bestrebungen zur Loslösung vom Osmanischen Reich bemerkbar machten. Für das Themenfeld interessierte sich Schrader als Philologe naheliegenderweise besonders.

Mitunter wird Sprache bis heute als Argument herangezogen, um nationale Zugehörigkeiten zu behaupten oder Prozesse der Nationsbildung zu erklären.³⁶⁹ Hobsbawm und Anderson haben die Polyvalenz und Wandelbarkeit dieses vermeintlich objektiven Zusammenhangs aufgewiesen.³⁷⁰ So zeigt Hobsbawm, dass Nationen überhaupt erst im 19. und 20. Jahrhundert als „Sprach- und Kulturgemeinschaft“³⁷¹ imaginiert wurden. Die Schriftsprache gewann erst an Relevanz, als Menschen für Handel und Verkehr über größere Entfernungen miteinander in Kontakt treten mussten und die „wirtschaftliche Autarkie der Dörfer ausgehöhlt wurde“³⁷². In ländlichen und von Subsistenzwirtschaft geprägten Regionen war Analphabetismus, die fehlende Beherrschung der Schrift, länger als anderswo verbreitet; eine Koexistenz verschiedener gesprochener Sprachen und Sprachvarietäten war der Normalzustand und verursachte kaum größere Verständigungsprobleme. Staatliche Eingriffe in die Sprache sind nach Hobsbawm daher stets von politisch-ideologischen Zielsetzungen getrieben; meist durch regierungsamtliche Zwecke wie Verwaltung oder Unterricht motiviert, gelten sie der künstlichen Wiederbelebung fast ausgestorbener Sprachen und Dialekte.³⁷³

368 Hachtmann: Die Türkische Literatur, 1916, S. 58.

369 Mit Anderson verstehen wir „Nation“ als eine *imagined community*, nicht als natürliche Entität. Fox und Boser machen darauf aufmerksam, dass „Nation“ ein Konzept ist, das es nicht nur zu analysieren gilt, sondern das zugleich den Rahmen bereitstellt, in den die Analyseperspektive eingebettet ist. Entsprechend herausforderungsreich ist es, dieses Konzept kritisch zu reflektieren. Vgl. Anderson: Die Erfindung der Nation, 1996; Fox/Boser: Engaging with National Literacies in Education, 2023, S. 5.

370 Vgl. Hobsbawm: Nationen und Nationalismus, 1991, S. 15f; Anderson: Die Erfindung der Nation, 1996, S. 72f.

371 Hobsbawm: Nationen und Nationalismus, 1991, S. 122.

372 Ebd. S. 136.

373 Vgl. ebd. S. 132 und 135. – Dass sprachgebundene Vorstellungen eine historische Tiefendimension haben und Bausteine des historischen Prozesses bilden können, zeigt Koselleck: Vergangene

Fast wie zur Bestätigung dieser Analyse liest sich die Zuschrift eines „deutschen Israeliten“, von dem Schrader über eine Kampagne in der französischen Tageszeitung *Aurore*³⁷⁴ informiert wurde. Deren Leitartikler hatte politisch einflussreiche „türkische Persönlichkeiten“ zu ihrer Meinung „über die jüdische Sprachenfrage“ befragt. Schrader zitiert aus der Zuschrift:

„Der Herr begeht nun schon einen Fehler, indem er von einer nationalen jüdischen Sprachenfrage spricht. Die gibt es garnicht. Die hebräische Sprache wird als lebende Sprache nur von den Zionisten verlangt, und nur diese können dafür Interesse haben. Die jüdische Bevölkerung des osmanischen Reiches bietet ja allerdings in Bezug auf die Sprache ein Bild, das an die babylonische Verwirrung erinnert, aber wenn man eine Einigungssprache sucht, dann soll man doch eine Sprache wählen, die auch praktischen Wert hat. Das jüdische Nationalbewusstsein hat Jahrtausende sich erhalten, es ist den Juden geblieben in Zeiten der Verfolgung, und nie hat man nach einer eigenen nationalen Sprache verlangt, und kein deutscher Jude wird heute sein Deutsch dem Hebräischen opfern.“³⁷⁵

Die Beziehungen von Sprache und Nation sind Gegenstand zahlreicher Artikel im Lloyd und häufig mit Fragen der Bildungspolitik und des schulischen Unterrichts verwoben. Sie erweisen den Umbau des multiethnischen Osmanischen Reichs in eine moderne Nation als ein Unterfangen, das sich nicht erst im Rückblick als hochproblematisch und konfliktreich erwies.³⁷⁶ Schon der in den 1870er Jahren beginnende türkische Nationalismus fand „in den lebendigen, die Umgangssprache verwendenden Zeitungen“³⁷⁷ seinen Ausdruck, vor allem hier wurden mit Ideen wie „Staatssprache“ und „Nationalität“ Zugehörigkeiten neu verhandelt. Schrader betätigte sich mit den von ihm übersetzten einschlägigen Beiträgen aus osmanischen und türkischen Zeitungen auch in diesem Feld – manchmal widerwillig – als kultureller Übersetzer, machte Stellungnahmen von türkischen, albanischen, armenischen, jüdischen und griechischen Seiten für die verschiedenen Leserschaften des Lloyds verfügbar; dabei waren seine und die Sprecherposition des Lloyds ebenfalls in den „Erfahrungshorizont“³⁷⁸ der Debatten über Nationsbildung, Nationalstaat und nationale Erziehung eingebettet. Nolens volens trug Schrader auf diese Weise mit zu dem historischen Geschehen bei, das die

Zukunft, 2022, S. 300f.

374 Die *Aurore* hatte 1898 Émile Zolas berühmten Beitrag „J'accuse!“ zur Dreyfus-Affäre veröffentlicht; vgl. J'accuse, 2023.

375 Ungenannter Verfasser, zitiert nach o. A.: Zur jüdischen Sprachenfrage. In: OsL (1910), 20. März. – Hier ist nicht der Ort, die implikationsreiche Zuschrift näher zu erörtern, aber mit Gründung des Staates Israel wurde klar, dass sehr wohl „nach einer eigenen nationalen Sprache“ verlangt wurde.

376 Zum Zusammenhang der Sprachenfrage mit der Universität in Konstantinopel vgl. Kreiser: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“, 2016.

377 Anderson: Die Erfindung der Nation, 1996, S. 80.

378 Koselleck: Vergangene Zukunft, 2022, S. 350f.

Meinungsbildung über Sprache als „Fundament für das Nationalbewußtsein“³⁷⁹ verdichtete und dem Nationalismus transnationale paradigmatische Wirkung verschaffte.

Die neue Sprache der neuen Türkei

„Diese neue Sprache der neuen Türkei, die so beschaffen sein muß, daß sie von Einheimischen und Fremden leichter als die Sprache des Absolutismus zu lernen ist, weil das Wort ‚Zeit ist Geld‘ das bequeme ‚Eile kommt vom Teufel‘ ersetzen muß, diese neue Sprache muß erst geschaffen werden.“³⁸⁰

„Halten wir Fikrets Andenken teuer, aber folgen wir ihm nicht“, schließt der bekannte türkische Literat seine Ausführungen.³⁸¹

Das Gros der internationalen historischen Studien über die türkische Sprachreform richtet sich auf die Türkische Republik unter Mustafa Kemal in den Jahren 1928/29.³⁸² Ursprung und Grundpfeiler der später tatsächlich umgesetzten Reformen lagen jedoch (von Vorläufen in der Zeit der Tanzimat abgesehen) in der jungtürkischen Ära, die Kreiser treffend als „politisches Laboratorium“³⁸³ bezeichnet. In dieser Zeit veröffentlichte der Lloyd zahlreiche Artikel über das Geschehen und die Debatten rund um die „neue Sprache der neuen Türkei“³⁸⁴. Schrader weiß um die Vielfalt der im Osmanischen Reich zu Beginn des 20. Jahrhunderts gesprochenen Sprachen, er kennt die Eigenheiten der osmanischen Sprache³⁸⁵, ihre linguistischen Strukturen wie auch die Sprachregister und Sprechgewohnheiten der verschiedenen ethnischen, sozialen und geschlechtsspezifischen Milieus. „Zu einer Zeit, in der bei uns Männer und Frauen noch getrennt leben, besitzen beide Geschlechter auch besondere Spracheigentümlichkeiten“³⁸⁶, zitiert Schrader den Publizisten Haşim Nahit.

379 Anderson: Die Erfindung der Nation, 1996, S. 51.

380 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli (i. d. B.).

381 Nationalistische türkische Dichtkunst. In: Die Welt des Islams, 1915. – Der „bekannte türkische Literat“ war Zia Gök Alp.

382 Vgl. Lewis: The Turkish Language Reform, 2002; Bayraktarlı: Die Türkei im Umbruch, 2019.

383 Kreiser: Das letzte osmanische Jahrhundert, 2007, S. 364.

384 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

385 Während die Bezeichnung „osmanische Sprache“ für frühere Epochen heute üblich ist, lautete die zeitgenössische Selbst- und Fremdbezeichnung schlichtweg „türkisch“. Vgl. Sievert: Was ist eigentlich Osmanisch?, 2018, S. 20–25.

386 Haschim Nahid Bej, zitiert nach Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar (i. d. B.). – Schraders „Referat“ wurde in *Die Welt des Islams* „seines großen Interesses wegen“ vollständig wiedergegeben; vgl. Mitteilungen. Türkei, 1916, S. 53.

Er spricht an, dass sich veränderte gesellschaftliche Bedingungen in den Veränderungen der Sprache widerspiegeln, und „nirgends so sehr wie in der Türkei ist die Sprache ein Spiegel der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse“³⁸⁷. Der Chefredakteur des *Tanin* wird bestätigend zitiert: „Die Sprache und der Stil hat in der Türkei stets auf engste mit der Politik zusammengehungen“³⁸⁸. Das Thema Sprachen und Sprachreform mit seiner neuentdeckten oder besser: von interessierter Seite konstruierten nationalpolitisch praktischen Bedeutung nahm in der türkischen Presse viel Platz ein. Aus Sicht der Modernisierer war das auch nötig, denn es fehlten, wie Schrader kommentiert, die Voraussetzungen für „die Nationalisierung der türkischen Sprache [...] wegen des mangelnden nationalen Bewußtseins“³⁸⁹. Der Wille zur Nation musste erst erzeugt werden.

„Vor drei Jahren noch fühlten sich die osmanischen Türken nur als Mohammedaner Sie betrachteten sich nicht einmal als eine besondere Nation. Der Bauer Anatoliens verstand unter dem Wort ‚Türke‘ soviel wie ‚Kisilbasch‘ (Rotkopf; vom roten Fez). Unter den gebildeten Ständen waren genug Leute zu finden, die nicht wußten, daß außerhalb der Türkei noch türkische Stammesgenossen lebten. Es war ein recht seltener Fall, daß Türken die Notwendigkeit der Schaffung einer nationalen Bewegung einsahen.“³⁹⁰

Die Kulturschaffenden wurden aufgefordert, einen Stil zu prägen, der mit dazu beitragen sollte, die Nation hervorzubringen.³⁹¹ Nach dem Tod Tevfik Fikrets im August 1915 setzte sich unter der Wortführerschaft des Publizisten Ziya Gökalp die Stimme der nationalistischen jungtürkischen Schule für eine neue Dichtkunst durch. Sie dürfe nicht wie die Fikrets vom Grundsatz der Individualität geprägt sein, sondern müsse vom Grundsatz „der Nation und der Gesamtheit“ getragen werden. Die Linie besagte nunmehr: „Die neue Schule läßt für den türkischen Wortschatz nur Ausdrücke und ‚Türkismen‘ zu, die der in der Hauptstadt gesprochenen Umgangssprache entlehnt sind.“³⁹²

Wie verhielt sich Schrader dazu, der demgegenüber gerade vom Facettenreichtum des Türkischen fasziniert war? Am Beispiel des Schattenspieltheaters Karagöz merkt er an, dass die verschiedenen Möglichkeiten, es auszusprechen, „durch die nichttürkischen Nationalitäten für komische Effekte in sehr wirksamer Weise verwandt“³⁹³ würden. In seinem Alltag und in den Straßen Konstantinopels be-

387 o. A.: Die Reinigung der türkischen Sprache. In: OsL (1909), 19. September (i. d. B.).

388 Hussein Dschavid Bej, zitiert nach o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

389 Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

390 Alp: Türkismus und Pantürkismus, 1915, S. 1.

391 Vgl. o. A.: Kulturfragen. Das Sprachproblem. In: OsL (1911), 12. April (i. d. B.).

392 Nationalistische türkische Dichtkunst. In: Die Welt des Islams, 1915.

393 Das Stambuler Türkisch. (Stambul Türkdschessi). In: OsL (1915), 14. November (i. d. B.). – Karagöz erfreute sich großer Beliebtheit; darin wurde in mitunter vulgärer und satirischer Form Gesellschaftskritik geübt; vgl. Süßheim: Die moderne Gestalt des türkischen Schattenspiels, 1909.

gegnete ihm die Sprachenfrage als soziales Problem: „Die Gebildeten sprechen eine andere Sprache als das Volk. Die beiden Sprachen weichen so sehr voneinander ab, daß die Ungebildeten die Ausdrucksweise der Gebildeten nicht verstehen können.“³⁹⁴ Aber nicht nur die Schieflage in der Beziehung zwischen den Klassen und Schichten erschwerte die angestrebte Einheit der Nation; vielmehr spitzte sich die Sprachenfrage spiegelbildlich in den übrigen Ethnien zu, die für sich ebenfalls die Bildung moderner Nationen anstrebten. So verbanden sich mit der nationalen Sprachenfrage zahllose, zum Teil erbitterte Debatten, die den staatlichen Umgang mit den verschiedenen Nationalitäten und ihrer aus absolutistischer Zeit stammenden Gemeindeautonomie betrafen, die sie zu verlieren drohten.

Eine Nation, viele Nationalitäten: Wie sollte das Problem gelöst werden? Schrader erinnert daran, dass es Bemühungen um eine vereinfachte Schriftsprache bereits unter den osmanischen Reformatoren der Tanzimat-Ära gab; sie hätten damals jedoch nur einen Bruchteil der Bevölkerung erreicht, weswegen jetzt das Bedürfnis einer einfacheren, für alle verständlichen Sprache erneut auf der Tagesordnung stehe. Eine Vereinfachung der türkischen Sprache sollte nicht nur den „mohamedanischen Elementen“ des Volkes nützlich sein, sondern auch die Annäherung der verschiedenen Stände und Nationalitäten des Reichs fördern – ein einstweilen zum Scheitern verurteiltes Unterfangen, wie sich bald zeigte. Schrader unterstützte (nur rhetorisch?) die Ansicht, dass die neue Sprache die kulturelle Hegemonie des „Osmanentums“ zu festigen habe:

„Das Osmanentum, als der wertvollste und fortgeschrittenste Teil des gesamten Türkvolkes, dessen Gebiet von der blauen Woge des Mittelmeeres bis zu den Wüsten der Mongolei reicht, wird dann auch leichter seiner Aufgabe gerecht werden, für alle diese Nationen als kultureller Mittelpunkt zu dienen.“³⁹⁵

Das imperialistische Erbe des Osmanischen Reichs gilt in der Geschichtswissenschaft heute als umstritten³⁹⁶ – doch da war sie wieder, die Großreichsidee, die Schrader in einer kulturbetonenden Variante eine Zeitlang teilte: „Schon verstehen die Tartaren in Tiflis und Baku die gereinigte, dem Osmanischen angeglichene Sprache.“³⁹⁷ Er referiert Positionen des neugegründeten Kulturvereins Türk Derneği, der literarischen Wochenschrift *Feûsat* und des schon genannten

394 Vgl. o. A.: Kulturfragen. Das Sprachproblem. In: OsL (1911), 12. April.

395 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

396 Vgl. Reinkowski: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium?, 2006.

397 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli. Schrader blieb trotz seiner idealen Vorstellungen von einer anderen Richtung der Entwicklung letztlich nicht verborgen, wohin es ging. – Bauerkämpfer: Sicherheit und Humanität im Ersten und Zweiten Weltkrieg, 2021, S. 448, notiert: „Der türkische Nationalismus war zwar nicht rassistisch grundiert, schloss aber andere Volksgruppen aus, die er als ‚innere Feinde‘ brandmarkte. Er war deshalb als Integrationsideologie im multi-ethnischen Osmanischen Reich nicht geeignet.“

Faustübersetzers Husseinsadeh Ali Bey³⁹⁸ – alles im Zusammenhang mit Ambitionen zur Etablierung einer kulturellen Hegemonie des „Osmanentums“ über die territorialen Grenzen des Osmanischen Reiches hinaus. Mögliche Interessenkonflikte mit dem Russischen Reich wurden, soweit wir sehen, im Lloyd in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Was Schrader nur aus gebotener Rücksichtnahme auf jungtürkische Aspirationen artikuliert haben mag und was seiner eigenen Auffassung entsprach, ist in der Sprachenfrage manchmal nicht leicht zu entscheiden. Die hegemoniale Strategie, auf die es am Ende hinauslaufen würde, sah der wohlinformierte Hartmann so:

„Die Türken werden sich nicht ohne Nutzen recht genau mit der Geschichte der Sprachenfrage in den verschiedenen westlichen Ländern bekanntmachen. In allen Großstaaten gibt es Sprachenfragen, in einigen tragen sie die Keime schwerer Konflikte in sich, die stets durch echtes Wohlwollen und weise Rücksichtnahme besser beseitigt werden als durch die Faust. Im allgemeinen gilt für die Staaten von dauernder politischer Macht, daß nur eine Sprache Staatssprache ist.“³⁹⁹

Die Vision einer Staatssprache hatte die fatale Implikation, dass sich nationale Stabilität und Staatsmacht auf der einen und Monolingualität des Staatsvolks auf der anderen Seite wechselseitig bedingten. Es sei *eine* Sprache, die „der wahre Ausdruck der aus Wollen, Fühlen und Denken bestehenden Geistigkeit einer Nation sein“⁴⁰⁰ müsse. Dieser Imperativ funktionierte, solange er auch für die Nationalitäten mit ihren je einheimischen Sprachen galt, wie vordem im Osmanischen Reich. In der Tat verfolgte die jungtürkische Elite den Verlauf der Sprachenfrage in anderen europäischen Staaten genau und adaptierte den vorgefundenen Sprachnationalismus für ihre eigenen Zwecke.

Gardt beschreibt den Sprachnationalismus als ein Konzept, in dem Sprache in direkter Beziehung zur Nation gedacht, dazu aus ihren historischen und sozialen Herkunftsfaktoren gelöst und als von „Natur“ aus mit einem bestimmten „Wesen“ ausgestattet konstruiert wird. Dazu wird sie mit spezifischen kulturellen, politischen, anthropologischen, ethisch-moralischen und, wie zu ergänzen ist, physiologischen Vorstellungen überblendet.⁴⁰¹ 1916, während des Ersten Weltkrieges, spitzte sich die Sprachenfrage weiter zu, die Forderungen nach einer „Reinigung“ der Sprache wurden lauter. Im selben Jahr gab Schrader den schon zitierten Beitrag von Haschim Nahid aus der Gazette des Marinevereins, *Donanma*, in einer dem propagandistischen Auftrag des Lloyds geschuldeten Ausführlichkeit wieder. Gegen die Vielschichtigkeit der Sprache mit ihren arabischen und persischen Elementen ge-

398 Vgl. o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

399 Hartmann: Türkisch. In: Die Welt des Islams, 1917, S. 17.

400 Haschim Nahid, paraphrasiert in Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

401 Vgl. Gardt: Sprachnationalismus zwischen 1850 und 1945, 2000, S. 247f.

richtet, erneuerte der dem Verein Türk Ocağı angehörende Nahid das einstmalige Projekt, das Türkische von jenen Fremdwörtern zu reinigen, die von der Ausbreitung des Islams herrührten, um so „die Rückkehr zu den nationalen türkischen Sprachelementen zu einem wahren Instrument des Fortschritts zu machen“⁴⁰². Auf deutscher Seite waren schon die früheren Reformbemühungen der Tanzimat-Ära zur Kenntnis genommen worden: „Als eine Hauptbedingung zur schnellen und allgemeinen Ausbreitung der Bildung wird die Einführung einer populären Büchersprache, die Reinigung derselben von den arabischen und persischen Elementen, so viel es möglich ist, betrachtet“⁴⁰³, hatte ein Enzyklopädie-Artikel über *Türkisches Schulwesen* bereits 1847 notiert. Jetzt ging es erneut zur Sache.

Nationalität und Nationalisierung

„Die seit Anfang der 1930-er Jahre andauernden sprachpuristischen Bestrebungen führen weiterhin dazu, dass sich das modernisierte Türkietürkisch täglich immer weiter von den anderen Turksprachen entfernt.“⁴⁰⁴

Die Mission des Sprachpurismus, Sprachen von ihren Fremd- und Lehnwörtern zu reinigen und durch ältere Wörter der „eigenen“ Sprache zu ersetzen, war seit dem späten 18. Jahrhundert und speziell in der Zeit des Ersten Weltkriegs auch Bestandteil des deutschen Nationalerziehungsdiskurses.⁴⁰⁵ Hier wie dort fügte sich die Idee staatlich gelenkter sprachlicher Eingriffe in das Bedürfnis nach einer gemeinsamen Gründungserzählung, um damit, so Koschorke, dem imaginierten Kollektiv ein historisches Fundament und somit Legitimität zu verschaffen.⁴⁰⁶ Damit wurden zugleich neue Grenzen in bisherige kulturelle Gemeinsamkeiten eingezogen. Die Nationalisierung der türkischen Sprache galt ihren Verfechtern als überfälliger Bestandteil des Nationalismus und wurde vehement unterstützt.

„Eine neue Idee ist aufgetaucht: *die Nationalität*. Und auf Grund dieser neuen Gedanken wollen wir unsere Sprache nationalisieren, das heißt, die anderen Kulturen entlehnten Gedanken und ihren sprachlichen Ausdruck in intelligenter, vernünftiger Weise unserem Gehirn und unseren Sprachwerkzeugen anpassen.“⁴⁰⁷

402 Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

403 Türkisches Schulwesen, 1847, hier zitiert nach Lohmann/Böttcher, 2022, S. 137. Der Beitrag informiert eingehend über die vom damaligen „Conseil des öffentlichen Unterrichts“ geplante Schulstruktur.

404 Bayraktarlı: Die Türkei im Umbruch, 2019, S. 10.

405 Vgl. Marx: Nationalerziehung, 2024; Lohmann: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg, 2018.

406 Vgl. Koschorke: Zur Logik kultureller Gründungserzählungen, 2007.

407 Haschim Nahid, zitiert nach Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

Schrader sah, dass sich das Osmanische Reich auf diese Weise in die europäische Tradition der Nationsbildung einreichte. „Eine neue Zeit braucht eine neue Sprache. Das ist eine Wahrheit, die aus dem Schrifttum aller Nationen hervorgeht.“⁴⁰⁸ Wenig später lagen konkrete Reformvorschläge des Vereins Türk Ocağı vor.⁴⁰⁹ Für die Aussprache sei der Stambuldialekt, also das in Konstantinopel gesprochene Türkisch zu verwenden. Ein paradoxes Unterfangen, da in der Stadt ganz unterschiedliche Aussprachen bestünden, hatte Schrader eingewendet: Sie sei „eine ganze Welt, die verschiedene große Städte in einer enthält“, weswegen kaum von *dem* Konstantinopler Türkisch gesprochen werden könne.⁴¹⁰ Weitere Leitsätze sahen vor, die türkische Pluralbildung (-ler, -lar) der persischen sowie der arabischen und jedes türkische Wort den fremden Synonymen vorzuziehen. Wörter, die bisher nur im Dialekt gebräuchlich waren, sollten durch zunehmenden Gebrauch Bedeutungstiefe erhalten. Der Gebrauch von Fremdwörtern, die den Sinn nuancierten, sollte jedoch gestattet werden, ebenso von Fremdwörtern ohne Äquivalent in den Türksprachen. Bei gänzlich neuen Begriffen sollten – so wie die Deutschen „für ihre neuen Erfindungen neue deutsche Worte finden“⁴¹¹ – neue türkische gefunden werden. Mit der Forderung, sie von Fremdwörtern zu reinigen, wurden, wie im wilhelminischen Kaiserreich, reformerische Eingriffe in die Sprache zum anscheinend unvermeidlichen Moment homologisierender Nationsbildungsmaßnahmen.⁴¹²

Die neue Sprache sollte die Nation repräsentieren, sie gleichzeitig aber auch erzeugen. Selbstredend stieß dieses Projekt von verschiedensten Seiten auf Widerstand. Schrader deutete das Geschehen zeitweilig als Gestaltungsaufgabe in Reaktion auf soziale und ökonomische Missstände: Es werde ja erst ausgehandelt, welche Sprache der „auf dem Wege zur Genesung befindliche neue türkische Staat sprechen“ werde, „wenn er jetzt mit Entschiedenheit den Weg der Reform betreten soll“⁴¹³. Im weiteren Verlauf betrachtete er die Reformabsichten aber zunehmend aus kri-

408 Dr. Schr.: Die Entwicklung der türkischen Sprache. In: OsL (1914), 24. Mai.

409 Eingehend zu diesen Vorschlägen Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

410 Schr.: Das Stambuler Türkisch. (Stambul Türkdşessi). In: OsL (1915), 14. November; eine teilweise ähnliche Position vertritt Schrader in o. A.: Die griechische Sprachenfrage. In: OsL (1911), 18. Februar.

411 Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar. – Im Kaiserreich gaben ab 1889 die *Verdeutschungsbücher* denkwürdige Beispiele dafür: „Das Wort *Zerknalltreibling* war ein Versuch des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, das Fremdwort ‚Motor‘ im Wort ‚Verbrennungsmotor‘ im Sinne des Deutschen Sprachpurismus durch ein deutsches Wort zu ersetzen. Ein ‚Vier-Zylinder-Verbrennungsmotor‘ wurde so zum ‚Viertopfzerknalltreibling‘.“ *Zerknalltreibling*, 2022; vgl. auch Polenz: *Geschichte der deutschen Sprache, 1970/2019*, S. 160; *Fremdwörter: Die Geschichte der Verdeutschung*, 2022.

412 Vgl. Hansen: *Die exekutierte Einheit*, 1991; Krüger-Potratz: *Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte*, 2013.

413 Vgl. Dr. Schr.: Die Entwicklung der türkischen Sprache. In: OsL (1914), 24. Mai.

tischer Distanz. Haschim Nahids Beitrag sei geeignet, über diese „für die Zukunft der türkischen Nation und ihre internationale Stellung hochwichtige Frage ein volles Licht zu verbreiten“⁴¹⁴, heißt es zwar. Aber Schrader garniert die paraphrasierten Passagen dermaßen häufig mit Verweisen auf „den Verfasser“, dass anzunehmen ist, er wollte Verwechslungen mit seiner eigenen Position unbedingt vermeiden: der Verfasser führt aus; er kommt zu der Schlussfolgerung; der Verfasser äußert die Ansicht usw. Das klingt nicht restlos überzeugt vom Projekt des Vereins Türk Ocağı, dessen Beschlüsse darin mündeten, dass für das neue Kulturgebiet, „das die Türkei aus Europa empfängt, und besonders für neue Erfindungen [...] stets ein türkisches Wort geprägt werden“⁴¹⁵ müsse.

„Die Erörterung darüber, welche Sprache in Zukunft herrschen soll, scheint uns überhaupt unfruchtbar zu sein. Diese Frage kann nur dadurch entschieden werden, daß eine große dichterische oder schriftstellerische Kraft aufersteht und den gordischen Knoten dieser Frage mit kühner Tat durchschneidet.“⁴¹⁶

Damit setzte Schrader offenkundig mehr Hoffnung in die Entwicklung der Sprache durch das Wirken und den Einfluss Literaturschaffender als durch staatliche Verordnungen. Für die Herausbildung einer „nationalen Sprache der neuen Türkei“ sei „das schöpferische Genie des Schriftstellers und Dichters nötig“⁴¹⁷, schrieb er 1911.

Die Forderung nach Türkisch als Amtssprache

„Es sah so aus, als ob ohne die französische Sprache weder Dampfer noch Straßenbahnen verkehren konnten, während nur die Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit des türkischen Volkes der französischen Sprache diese herrschende Stellung gegeben hatte.“⁴¹⁸

Unter der Rubrik *Die türkische Presse* veröffentlichte der Lloyd 1914 in Auszügen den Artikel *Muß die französische Sprache im Orient herrschen?* aus *Tasvîr-i Efkâr* (wie öfter im Lloyd ist nicht zuverlässig kenntlich, wann das Zitat aus der türkischen Zeitung endet und wo Schrader selbst fortfährt). Darin wurde „das ungebührliche Vorherrschen der französischen Sprache im öffentlichen Leben und im Verkehr des Landes“ beanstandet, das Ende dieser Dominanz und stattdessen die Einführung einer türkischen Amtssprache gefordert, damit der in- und ausländi-

414 Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

415 Ebd.

416 Dr. Schr.: Die Entwicklung der türkischen Sprache. In: OsL (1914), 24. Mai.

417 o. A.: Kulturfragen. Das Sprachproblem. In: OsL (1911), 12. April.

418 *Tasvîr-i Efkâr* (1914), 19. Dezember, zitiert nach o. A.: *Muß die französische Sprache im Orient herrschen?* In: OsL (1914), 20. Dezember (i. d. B.).

sche Verkehr in Türkisch erfolgen könne. Tatsächlich wurde in der jungtürkischen Ära das Türkische als Korrespondenzsprache der Wirtschaft festgelegt; Schrader nahm später darauf Bezug.⁴¹⁹ Hintergrund war die angestrebte Stärkung des Bürgertums und der Wirtschaft, auch sie mit dem Ziel einer Nationalisierung der Türkei.⁴²⁰

Die Debatten über Sprache und Nation rissen im gesamten Erscheinungszeitraum des Lloyds nicht ab. Schrader gibt noch im März 1918 einen Beitrag des Schriftstellers Hussein Raghîb Bey aus dem *Tanin* wieder, in dem das Fehlen einer gut ausgearbeiteten Orthographie und Grammatik angeprangert wird. Die zögerlichen Bemühungen um eine Vereinheitlichung der Rechtschreibung kommentiert er, der inzwischen seit 27 Jahren im Osmanischen Reich lebt, fast resignierend; es herrsche ein völliges Chaos, der Gebrauch der vorhandenen Wörterbücher sei daher eine wahre Qual.⁴²¹ Durch seine Literaturübersetzungen hatte Schrader ein feines Gespür für die türkische Sprache; er hatte die Bestrebungen zur Herausbildung einer neuen Sprache mitverfolgt und den Balanceakt unternommen, die jungtürkischen Positionen wiederzugeben und seine eigene Meinung zurückhaltend, aber manchmal auch pointiert darzulegen (nicht zuletzt durch aus anderen Zeitungen übernommene Artikel). Am Ende votierte er, auch aus dem Eigeninteresse des Autors und Übersetzers heraus, mit Nachdruck für eine verstärkte, systematische akademische Beschäftigung mit der türkischen Sprache und hoffte auf das „orthographische amtliche Wörterverzeichnis“⁴²², das das Unterrichtsministerium in Auftrag gegeben hatte. Unterdessen blieb es dabei, dass er zur Klärung von Begriffen und Redewendungen weiterhin auf seine türkischen Freunde und Bekannten sowie die Autorinnen und Autoren vertraute, die er übersetzte.⁴²³

Sprache, Unterricht und Methode

„Nichts ist törichter als die Anschauung, daß der Islam der Wissenschaft feindlich gegenüberstehe. Im Gegenteil, die geistige Arbeit, die hier verrichtet wurde, war ganz bedeutend. Die hervorragendsten Vertreter halten völlig den Vergleich mit Autoritäten der mittelalterlichen Scholastik aus, wie denn überhaupt beide sehr ähnlich sind. Damit ist aber gleichzeitig das Urteil über den Wert dieses Unterrichts für die Gegenwart gesprochen.“⁴²⁴

419 Vgl. Schr.: Aus Stadt und Land. Die türkische Sprache. In: OsL (1918), 26. März (i. d. B.).

420 Vgl. Fahri/Dural: Die Entstehung des türkischen Bürgertums, 2019, S. 55 und 69.

421 Vgl. Schr.: Aus Stadt und Land. Die türkische Sprache. In: OsL (1918), 26. März.

422 Ebd.

423 Vgl. Schrader: Ahmed Hikmet, Türkische Frauen, 1907, S. 32 und 35.

424 Giese: Türkisches Schulwesen, 1910, zitiert nach Lohmann/Böttcher 2022, S. 185.

In der Debatte um die „neue Sprache“ wird nicht nur an der Sprachgestalt des Türkischen Kritik geübt, sondern auch an der Methode der unterrichtlichen Vermittlung. Zur „Unterrichtsfrage“ wird der Chefredakteur des *Tanin* zitiert: Besonders mit Blick auf den Zusammenhang von geistiger und wirtschaftlicher Sphäre sei es beklagenswert, dass die „türkische Volksbildung“ weit „hinter der nicht-türkischen zurückbleibt“⁴²⁵. In der Tat waren Türken im Wirtschaftsleben des Osmanischen Reichs unterrepräsentiert. Aufgrund verschiedener historischer und sozialer Ursachen leiteten sie nur 15 Prozent der osmanischen Unternehmen (gegenüber 42 Prozent seitens der Griechen und 23 Prozent seitens der Armenier).⁴²⁶ In Verbindung mit dem „Schritt in Richtung auf den Einheitsstaat“⁴²⁷ wurde die Nationalisierung der Wirtschaft⁴²⁸ zur Leitlinie für die Herausbildung einer neuen Sprache. „Zeit ist Geld“ hatte „das bequeme ‚Eile kommt vom Teufel‘“ zu ersetzen und wurde zum Motto für eine möglichst schnörkellose und pragmatische Sprache „von europäischer Kürze und moderner Sachlichkeit“⁴²⁹. Auf diese Weise perpetuierten sich Vorstellungen von den europäischen Sprachen, die die Erwartungen an das Türkische nachhaltig bestimmen sollten, damit es die Anforderungen von Industrialisierung und kapitalistischer Moderne erfüllte.

Die „neue Volksschule, deren Gründung doch wohl beschlossene Sache ist“, sollte der Ort sein, von dem aus die Sprache, „die von der raffinierten, esoterischen alten Literatursprache wie von der ungepflegten Sprache des Volkes gleich weit entfernt sein“⁴³⁰ müsse, die Sprache der neuen Türkei, sich verbreiten würde. Das türkische Schulwesen müsse daher „von allem scholastischen Plunder, dem übermäßigen Studium des Persischen und Arabischen befreit, und dem technischen Unterricht sein Recht“ gegeben werden. Die Verantwortung für die bestehende soziale und kulturelle Schieflage trage die „hamidische Epoche mit ihrer Vernachlässigung der Volksbildung“⁴³¹.

Unter Berufung auf einen Artikel im *İkdam* heißt es, dass „die türkischen Schulen wohl Schreiber herangebildet haben, die auf ihren Stil und ihre Kalligraphie stolz sein können, aber dem wirklichen Leben gegenüber verraten und verkauft dastehen“⁴³². Mit einigen neueren Lehrbüchern sei bereits ein Anfang gemacht worden, um den Missständen entgegenzuwirken; speziell Fuad Beys Werk *Elif-bai-i-dschedid* beruhe „auf einer neuen, schrittweise fortschreitenden Methode“⁴³³. Es

425 Hussein Dschavid, paraphrasiert in o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

426 Vgl. Fahri/Dural: Die Entstehung des türkischen Bürgertums, 2019, S. 62; Angaben für das Jahr 1912.

427 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

428 Dazu Gencer: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion, 2002, S. 265f.

429 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

430 Ebd.

431 o. A.: Eine soziale Gefahr. In: OsL (1910), 16. Februar (i. d. B.).

432 Ebd.

433 o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

müsse ein Ende haben mit dem Erfordernis, dass für eine halbwegs angemessene Aneignung des Türkischen auch Grundkenntnisse des Persischen und Arabischen zu erwerben waren: „Armenier und Griechen sind aber nicht auf die Welt gekommen, um sich mit dem nichttürkischen Wortschatz herumzuschlagen.“ Ziel war die Entwicklung einer türkischen „Reichssprache“, die von „30–40 Millionen von Bewohnern des türkischen Reiches leicht erlernt, gelesen und gesprochen werden kann“⁴³⁴. Der jungtürkische Politiker Nazim Bey:

„Ich wäre glücklich, wenn alle Bewohner des osmanischen Reiches eine Sprache – nämlich türkisch sprechen würden. Wir lassen zwar alle Freiheit, aber die türkische Sprache muß in der Schule vorherrschen.“⁴³⁵

Da die Sprachreform als grundlegend für die Nationsbildung angesehen wurde, konnte Schrader dem Pädagogischen und seiner Institution, der Volksschule, einen zentralen Stellenwert beimessen.⁴³⁶ Dass von der Regierung dementsprechend konsequentes bildungspolitisches Handeln zu erwarten war, erschien an sich naheliegend.

Der Kampf um das Alphabet. Albanien

“The Greeks and Romans held five conflicting opinions as to who were the inventors of the alphabet: the Phoenician, the Egyptian, the Assyrian, the Cretan, and the Hebrew, and in modern times, various theories, some not very different in part from those of ancient days, have been current. Each country situated in, or more or less near to, the eastern Mediterranean, has been seriously regarded as a claimant.”⁴³⁷

Zur Debatte über die neue Sprache gehörte mit an vorderster Stelle die Alphabetfrage. Wir dokumentieren aus Platzgründen dazu keine Artikel, wollen sie wegen ihrer zentralen Bedeutung aber zumindest ansprechen. Der Lloyd berichtete in mehreren Beiträgen über die Sprachenfrage in Albanien als Schauplatz heftiger kulturpolitischer Auseinandersetzungen, die, wie sich bald zeigen sollte, sogar die territoriale Integrität des Osmanischen Reichs betrafen.

Schrader setzt sich im Lloyd mit der Herkunft und der Kompatibilität der verschiedenen im Osmanischen Reich gesprochenen Sprachen auseinander. Das phönizische Alphabet würdigt er als Ursprungsschrift, die nach Griechenland und Italien übertragen worden sei. Die Griechen hätten das phönizische Alpha-

434 Ebd.

435 Nazim Bey, zitiert nach o. A.: Zur jüdischen Sprachenfrage. In: OsL (1910), 20. März.

436 Vgl. ebd.; o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

437 Diring: The Alphabet, 1948, S. 195.

bet sodann modifiziert und es um zusätzliche Buchstaben erweitert, wohingegen die Araber auf das chaldäische Alphabet zurückgriffen, das dann im Weiteren die Grundlage für das Persische und Türkische geworden sei.⁴³⁸ In einem Artikel von Februar 1910 wird der politische Konflikt um das Alphabet, zwei Jahre vor der albanischen Unabhängigkeitserklärung, zum Thema:

„Es scheint im ersten Moment paradox, daß das Alphabet einer Sprache Veranlassung zu heftigen Kämpfen geben soll. Wenn man aber erwägt, daß die Alphabete Schöpfungen bestimmter Kulturgruppen sind und in ihrer Eigenschaft als Schlüssel zu einander entgegengesetzten geistigen Welten eine hervorragende Bedeutung haben, so wird man verstehen, warum das albanesische Volk durch diese Frage so sehr aufgeregt wird.“⁴³⁹

Alphabete werden seit je als Zugang zu geistigen Welten verstanden, wobei schon früh ein Gegensatz zwischen „Orient“ und „Okzident“ angenommen wurde. In der Region Albaniens, aber auch von Exilanten und der albanischen Elite in Konstantinopel wurde die albanische Sprache aufgrund ihrer mangelnden schriftlichen Fixierung und meist im Zusammenhang mit den verschiedenen Religionszugehörigkeiten in griechischen, arabischen oder lateinischen Lettern geschrieben.⁴⁴⁰ Die Frage, ob das lateinische oder das arabische Alphabet vorherrschen sollte, führte zu langdauernden politischen Spannungen in der Region.⁴⁴¹

Der Lloyd zeigt die Positionen auf. Stimmen, die dem lateinischen Alphabet kritisch gegenüberstehen, werden mit Worten kommentiert wie, dass ihnen „der Fortschritt des Landes weniger am Herzen zu liegen scheint“: Wer sich „wirklich und ernstlich die Verbreitung der Bildung in Albanien und den kulturellen Fortschritt des Landes“ wünsche, spreche sich *für* die lateinischen Buchstaben aus.⁴⁴² Die Alphabetfrage sei eine „rein praktische Angelegenheit“⁴⁴³; hinderlich sei bloß die Überzeugung, dass „der Koran nicht übersetzt“ werden dürfe – während doch anderenorts russische Muslime längst Übersetzungen anfertigten. Das Festhalten am Alten werde der Kulturentwicklung in der Region schaden. Damit wurden zeittypische Vorstellungen von Rückständigkeit abgerufen und zugleich das lateinische Alphabet als Träger und Medium von Fortschritt und Bildung präsentiert. Trotz einer Volksabstimmung, die zugunsten des arabischen Alphabets ausgefallen war, sei es bis zur Durchsetzung des lateinischen Alphabets nur eine Frage der Zeit.⁴⁴⁴

438 Vgl. o. A.: Die Alphabetreform. In: OsL (1910), 6. Februar.

439 o. A.: Der Kampf um das Alphabet. In: OsL (1910), 3. Februar.

440 Vgl. Nehring: Albanisch, 2002, S. 58f.

441 Vgl. Elsie: The Currents of Moslem and Bektash Writing in Albania (1850–1950), 1994.

442 o. A.: Der Kampf um das Alphabet. In: OsL (1910), 3. Februar.

443 Ebd.

444 Ebd.; vgl. o. A.: Die Krise in der albanesischen Alphabetsfrage. In: OsL (1910), 9. Februar.

In der Redaktion des Lloyds war es zeitweilig schwierig, die Fraktionen auseinanderzuhalten. Am 9. Februar 1910 hieß es, es sei sicher, „daß durch die Alphabetfrage eine tiefe Kluft zwischen dem Komité ‚Union et Progrès‘ und den albanesischen Abgeordneten, die zum Teil selbst Mitglieder des Komitees waren, entstanden ist.“⁴⁴⁵ Einen Monat später trat derselbe Lloyd Gerüchten entgegen, wonach das jungtürkische Komitee „die Einführung des arabischen Alphabets in die albanesischen Schulen“ propagiere: Die Behauptung sei „mindestens übertrieben“. Schrader zitierte das *Journal de Salonique*, das sich in dieser Sache, anders als er selbst, offen aussprechen konnte:

„Ist Albanien entzweit, so steht auch dem fremden Einfluß Tür und Tor offen und dem Eindringen separatistischer Ideen stellen sich keine Hindernisse entgegen. Man überlege sich daher reiflich, was man tut. Die türkischen Staatsmänner und diejenigen, die es gern sein möchten, zeigen sich nicht allzu stark in der Kenntnis der Lebensbedingungen der das türkische Reich ausmachenden Nationalitäten.“⁴⁴⁶

Einen Monat zuvor hatte der osmanische Innenminister auf Antrag des Deputierten von Prishtina ein Rundschreiben an alle Verwaltungsbeamten in Nord- und Südalbanien erlassen,

„worin er ihnen verbot, für die Annahme des lateinischen oder des arabischen Alphabets Stellung zu nehmen. ‚Die Beamten‘, heißt es in dem Schreiben, ‚haben sich nur mit ihren Obliegenheiten und mit nichts andrem zu beschäftigen. Die Debatte über Fragen außerhalb ihrer Amtspflichten wird nicht geduldet.“⁴⁴⁷

Als ein möglicher Ausweg aus dem Konflikt zwischen Neuerern und Kräften der Beharrung wurde vorgeschlagen, dass die von der osmanischen Regierung subventionierten Schulen das arabische, die von den Albanern unterhaltenen Schulen das lateinische Alphabet annehmen könnten. Das führte jedoch auch nicht weiter. Der albanische Journalist Dervisch Hima propagierte im Gespräch mit Schrader das lateinische als das „nationale“ Alphabet: Mehr als 100.000 Erwachsene hätten „ihre eigene Sprache in kürzester Frist“ zu schreiben gelernt, sogar die „Hirten in den Bergen“⁴⁴⁸. Für den Koran und die religiösen Kommentare werde „natürlich“ die arabische Schrift beibehalten.

Die Debatte war nicht frei von Widersprüchlichkeiten, auch nicht von hegemonialen Ambitionen von europäischer wie von türkischer Seite. Todorova hat in *Imagining the Balkans* herausgearbeitet, wie der Balkan als Ort eines „other within“, eines Anderen im Eigenen konstruiert wurde, der weder dem Orient noch dem

445 Ebd.

446 Le Journal de Salonique, zitiert nach o. A.: Die albanesische Alphabetfrage. In: OsL (1910), 6. März.

447 o. A.: Die Krise in der albanesischen Alphabetsfrage. In: OsL (1910), 9. Februar.

448 Dervisch Hima, zitiert nach ebd.

Okzident ganz zugehörig war.⁴⁴⁹ Unterm Strich ging es mit der Einführung des lateinischen Alphabets um mehrere Ziele: darum, „die Sprache des Absolutismus“⁴⁵⁰ abzuschütteln, darum, die Modernisierung des Reichs voranzutreiben, und darum, die Kommunikation mit dem Westen und seiner Wirtschaftsweise zu erleichtern, denn das lateinische Alphabet sei praktischer und eigne sich besser für eine angemessene Darstellung der Sprachlaute. Das Ringen ums Alphabet der zu erneuernden türkischen Sprache währte bis zur „Buchstabenrevolution“ in der Türkischen Republik, in der das ergänzte lateinische Alphabet 1929 gesetzlich verordnet wurde.⁴⁵¹

449 Vgl. Todorova: *Imagining the Balkans*, 1997/2009; kritisch zu ihrer Position Fuhrmann: *Der Traum vom deutschen Orient*, 2006, S. 390; vgl. auch Asboth: *Der „europäische Orient“*, 2023. – Ein lesenswertes literarisches Panorama des Balkans und der Identitätsfragen, die sich dort stellen, bietet der Fakten und Fiktion verflechtende Roman von Jergović: *Die unerhörte Geschichte meiner Familie*, 2017.

450 *Türkische Sprachreform!* In: *OsL* (1909), 27. Juli.

451 Vgl. Bayraktarlı: *Die Türkei im Umbruch*, 2019, S. 49.

Zusammenfassung und Fazit

„Düster und schweigend erhob sich Pera auf seinen Hügeln. Ein letzter Gruß hinauf zu der Stätte meines Glücks und meiner Arbeit. [...] ein letzter Gruß der geliebten türkischen Erde, meines zweiten Vaterlandes –“.⁴⁵²

„[R]eform movements were, naturally, marked by particular national histories and circumstances, but they were also inspired by a common transnational project. This period marks the beginning of a historical cycle, during which the establishment of state control over education is linked to the emergence of the modern state which progressively instituted its double monopoly over legitimate violence and fiscal appropriation“.⁴⁵³

Am Ende des Ersten Weltkriegs 1918 fand auch Friedrich Schraders berufliches Wirken am Bosphorus ein abruptes Ende. Mit seinen publizistischen Beiträgen zur Bildungs- und Kulturpolitik im Osmanischen Reich hatte er das kurze Kapitel deutsch-osmanischer Beziehungen in der jungtürkischen Ära mitgeprägt, ohne den imperialistischen Ambitionen des Deutschen Reichs einfach zu folgen. Seine Artikel und den Kontext ihrer Entstehung wollten wir bildungshistorisch erkunden und dabei der Vielschichtigkeit Rechnung tragen, in der sich seine Tätigkeit für den *Osmanischen Lloyd* bewegte. Dazu analysierten wir die in diesem Band dokumentierten Beiträge zu den Debatten über Modernisierung, die im Osmanischen Reich zwischen 1908 und 1918 auf den Gebieten der Volksbildung, der Frauenemanzipation und der Sprachreform stattfanden. Die meisten der immer wieder angekündigten Reformmaßnahmen wurden erst in der Türkischen Republik umgesetzt, hatten aber ihre Anfänge bereits in diesen Jahren, in der jungtürkischen Ära.

Als kritischer Journalist rang Schrader mit den Widersprüchlichkeiten des Nationalismus seiner Zeit ebenso wie mit dem propagandistischen Auftrag, den der Osmanische Lloyd im Auftrag des Auswärtigen Amts zu erfüllen hatte. Seine Einstellungen waren von den Diskursen über Nationsbildung und Moderne in der wilhelminischen Ära nicht zu trennen, doch seine Artikel deuten auch Distanz zu den imperialistischen Bestrebungen auf deutscher und jungtürkischer Seite an. Schraders reformpolitische Vision für das Osmanische Reich war nicht einfach von europäischem Superioritätsdünkel geleitet; vielmehr verstand er die „neue Türkei“ zu Beginn seiner Tätigkeit im Lloyd als Akteurin, die aus eigener Kraft eine umfassende kulturelle Renaissance bewerkstelligen könnte. Letztlich allerdings scheint er die Erwartung aufgegeben zu haben, dass sich die in der türki-

452 Schrader: Eine Flüchtlingsreise durch die Ukraine, 1919, S. 20.

453 Nóvoa: The Construction of the European, 1996, S. 31.

schen Öffentlichkeit proklamierten Reformen ohne deutsche Unterstützung realisieren ließen. So betrachtet, näherten sich seine bildungspolitischen Vorstellungen und die Strategie des Auswärtigen Amts äußerlich gesehen einander schließlich an.

Den in Gang gekommenen Kulturaustausch zwischen dem Deutschen Reich und dem Osmanischen Reich, an dem er als Journalist, Autor und Übersetzer unmittelbar beteiligt war, verstand Schrader grundsätzlich als wechselseitigen Prozess, in dem beide Seiten aufeinander einwirken und voneinander lernen könnten. Dies unterschied ihn von vielen seiner Zeitgenossen, die das Osmanische Reich lediglich als rückständig ansahen und als willfähiges Objekt imperialer Bestrebungen ins Visier nahmen. Er hatte großes Interesse an dem Facettenreichtum der osmanischen Kultur und ein genaues Gespür für sie, daher hoffte er auf eine partnerschaftliche Erneuerung des Landes, die europäische Modelle nicht blindlings übernehmen würde.

Heute setzen kolonialismuskritische Auseinandersetzungen mit der Konstruktion des „Westens“ als dominierendem Wirtschafts- und Kulturmodell ins Licht, dass auch Schrader sich den eurozentrischen Leitvorstellungen seiner Zeit nicht gänzlich entziehen konnte; auch für ihn waren europäische Moderne, Industrialisierung, Verfassungsstaat und Nationsbildung die Grundpfeiler einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Entwicklung. Als Schulmann und Philologe sah er die Aufklärung und Unterrichtung der Bevölkerung samt ihren Voraussetzungen in Pädagogik und Lehrerbildung als grundlegend für die Herstellung einer Verbindung zwischen Staat und Bürger an. Deshalb spielte für ihn der Aufbau umfassender Bildungseinrichtungen „von unten“ im gesamten Osmanischen Reich eine so entscheidende Rolle. Dass dem die französische Hegemonie im Nahen Osten mit ihrer Privilegierung der Elitenbildung im Wege stand, blieb ein von ihm unterschätzter gegenläufiger Einflussfaktor.

Wir machen uns nicht anheischig, die zu Beginn der Einleitung aufgeworfenen Fragen nach Schraders Position im Spannungsfeld zwischen deutschen wirtschafts- und kulturpolitischen Aspirationen und den in sich ebenso gegensätzlichen wie inkonsequenten jungtürkischen Modernisierungsbestrebungen endgültig beantwortet zu haben – zumal für die Dekade zwischen 1908 und 1918 eingehende Untersuchungen des bildungs- und kulturpolitischen Geschehens, die wir ergänzend hätten zu Rate ziehen können, kaum vorliegen. Aber eine Tür zur Erforschung dieses Kapitels zwischen Kolonial- und Bildungsgeschichte ist immerhin geöffnet, und wir hoffen, dass der Faden aufgenommen und mit anderen Forschungsfragen und Herangehensweisen weitergesponnen wird. Aufschlussreich wäre zum Beispiel eine vollständigere Auswertung von Schraders Besprechungen; sie könnte genauere Einblicke in seine reformpolitischen Positionen und seine Sicht der osmanischen Gesellschaft bieten. Seine Stellung in der Redaktion des Osmanischen Lloyds wäre anhand der Unterlagen im Politischen Archiv des Aus-

wärtigen Amts genauer nachzuvollziehen. Seine Rolle als Vermittler, als kultureller *und* literarischer Übersetzer zwischen der deutschen und der osmanischen Gesellschaft, könnte umfassender rekonstruiert werden. Auch sein Netzwerk, seine Kontakte zu Intellektuellen in Konstantinopel und anderen Orts wären näherer Untersuchung wert; mit mehr Wissen über seine lokalen und translokalen Verbindungen könnte genauer gezeigt werden, wie Schrader agierte und seine Ansichten entwickelte. Auch ließe sich analysieren, welchen publizistischen Einfluss er auf die wissenschaftliche Meinungsbildung, etwa in Verbindung mit der Zeitschrift *Die Welt des Islams*, sowie auf die journalistische Meinungsbildung im Deutschen Reich hatte, woselbst sich Mitglieder der Deutsch-Türkischen Vereinigung und „friedliche Imperialisten“ im Umfeld des Auswärtigen Amts früher oder später seiner Sicht der bildungspolitischen Dinge anschlossen. Fast möchte man sagen, dass er hier geradezu zivilisierend wirkte. In der Forschung ist auch, soweit wir sehen, über das Zusammenwirken Schraders und des Lloyds mit Zeitungen der jungtürkischen Ära wie *Tanin*, *Sabah* oder *İkdam* und ihren Repräsentanten (wie Abdullah Cevdet) nichts näher bekannt, ebenso wenig darüber, wie seine Aktivitäten für Bühne und Theater im Publikum Konstantinopels aufgenommen wurden. Kannte man im Umfeld der Parlamentsdebatten seinen Namen? –

Schraders letztes Wort zu alldem:

„Die Türkei darf nicht länger nur als ein Exploitationsgebiet für fremde Kapitalisten betrachtet werden. Es ist an der Zeit, daß man dieses frevle Spiel, das die Türkei zu einer Art Kolonie Europas erniedrigte, aufgibt und es dem türkischen Volke überläßt, seine Geschichte selbst zu bestimmen.“⁴⁵⁴

454 Schrader: Die ackerbauende Klasse in der Türkei, 1920, S. 319.

Edition

**Ausgewählte Artikel
aus dem Osmanischen Lloyd**

OSMANISCHES LLOYD
Herausgeber und Hauptschriftleiter: WILHELM SCHWEDLER
ANZEIGEN
Die Mittelmeer-Route Nr. 15
Königs Anzeigen
Kauf von Anwesen-Immobilien
ROBERT ROBERTS, BELLA W. 91
Verkaufung und Grundstücksbau
P.O. ZOOLOGISCHES MUSEUM 29
VERLEHNER: OSMANLISCHES

Osmanischer Kriegsbericht.

A. M. Das Kaiserliche Osmanische Hauptquartier meldet unter dem 5. Februar:
1. An der Irakfront, bei Felabeh, kam es zu einem schwachen Artillerie- und Infanteriegefecht. Bei Kut ul Amara keine Veränderung.
2. Am 3. Februar erfolgte auf der Höhe vor der Einfahrt in die Meerenge des Topoelboud ein Kreuzer gegen Schiffe gegen Tellek Burne und Seid ul Bahr ab und gegen sich hierauf wieder zurück.
3. Von den übrigen Fronten ist keine wichtige Meldung eingelaufen.

Deutscher Kriegsbericht.

Berlin, 5. Februar. (A. C. W. T. B.) Der große Generalstab meldet unter dem 5. Februar:
Wartendes Kriegswachstums. - Ein schwacher Angriff der Engländer im Süden des Kanals von La-Basée wurde von uns zurückgeschlagen. Im Süden der Somme brach die Handgranatengreif des Feindes, der durch Feuer von Luftminen vorbereitet worden war, in unseren Feind zusammen. Während der Nachmittags unterhielt die feindliche Artillerie ein heftiges Feuer in der Champagne und gegen einen Abschnitt unserer Front in der Argonnen. Die Sprünge, die die Franzosen auf der Höhe von Vauquois in der Argonnen hervorbrachten, fügten uns schweren Schaden zu. Unsere Artillerie beschloß heilig die feindlichen Bewegungen zwischen Dieulouaillen und Suizern auf der Vogesenfront.
Oesterliche Kriegswachstums. - An dieser Front besonders Ereignis. Eine unserer Luftschiffe griff die Bestellungen von Dürenburg an.
Kriegswachstums auf dem Balkan. - Nichts Neues.
Oberteil Heeresleitung.

Deutsches Reich.

Die Zuckerverordnung Deutschlands. Berlin, 5. Februar (Eig. Meldg.) Nach dem amtlichen Begleit der Getreideverordnungen des Erwerbverbot, Fleisch und Fleischwaren und nach der Beschlagnahme der Teilmengen bildet jetzt die Zuckerverordnung den Gegenstand einer neuen Verordnung des Bundesrats, die als weiteres Glied in der Kette der wirtschaftlichen Fürsorgemaßregeln zur Regulierung der Volkswirtschaft zu betrachten ist. Der Zuckervertrag für die Konsumenten bleibt unbenührt. Dagegen wird der Preis für Rohzucker nach dem 1. Oktober 1916 um 3 Mark jährlich auf 15 Mark pro Zentner erhöht werden. Der ausschließliche Zweck dieser Maßregel ist die Hebung des Ansehens von Zuckerwerken, um für die Zukunft die Zuckerverordnung des Volkes auf jeden Fall vollständig sicherzustellen.

Anschluß der Rheinprovinz an den Bahnam.

Berlin, 4. Februar. (Eig. Meldg.) In der Rheinprovinz besteht ein großes Interesse für den Anschluß Kölns an den süddeutschen Bahnnetz über Aachen/Bonn. Die bayerische Verkehrsverwaltung stellt diesem Wunsch nicht ablehnend gegenüber, will aber die Vorschläge der preussischen Verwaltung abwarten.

Fahrgeldverteilung über Zentralbahnen.

Berlin, 4. Februar. (A. M.) Am 9. und 10. Februar wird in Wien die Fahrgeldkonferenz der Staatlichen Zentralbahnen abgehalten werden. Daran teilnehmen die Delegierten der Österreichisch-ungarischen, deutschen, russischen, italienischen, belgischen, holländischen, sowie diejenigen der neutralen Mächte.

Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik.

Vor uns liegt eine statistische Foliohand, die von dem statistischen Bureau des Unterrichtsministeriums mit größter Sorgfalt ausgearbeitete statistische Tabellen über das türkische Schulwesen enthält. Hingegen sind vorzüglich ausführliche Karten, die das numerische Verhältnis des Schulwesens zur Bevölkerung illustrieren. Das Wesen des Verhältnisses des Schuljahres 1912-13 zu Grunde liegen, besitzt naturgemäß für die Kenntnis der Türkei ein verschärftes Interesse nicht zu unterschätzen Wert. Die darin gegebenen Zahlen sprechen und sie sprechen nicht zu Ungunsten des sich unter der Leitung des gegenwärtigen Unterrichtsministers immer mehr entwickelnden osmanischen Schulwesens. Im Vordergrund unseres Interesses steht natürlichweise das Volksschulwesen, auf dem die Zukunft des Landes beruht. Der ersten Tabelle entnehmen wir, daß die türkischen Regierungsschulen 212 509 Schüler und Schülerinnen enthalten. Vor der Hand ist das Zahlenverhältnis der letzteren auf 89 Schüler pro Klasse zu stellen. Dem die Zahl der Schüler betrug 200 776, während sich die Schülerinnen auf 11 733 belaufen. Dementsprechend beträgt die Zahl der Lehrer 6225 und die Zahl der Lehrerinnen 1005. Bei gegen einen Abschnitt unserer Front in der Argonnen. Die Sprünge, die die Franzosen auf der Höhe von Vauquois in der Argonnen hervorbrachten, fügten uns schweren Schaden zu. Unsere Artillerie beschloß heilig die feindlichen Bewegungen zwischen Dieulouaillen und Suizern auf der Vogesenfront.
Oesterliche Kriegswachstums. - An dieser Front besonders Ereignis. Eine unserer Luftschiffe griff die Bestellungen von Dürenburg an.
Kriegswachstums auf dem Balkan. - Nichts Neues.
Oberteil Heeresleitung.

Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen der privaten Realschulen beträgt nach dieser Statistik 12 610.

Die Hochschulen (Mekteb-i Milliye) zählten im Lehrjahre 1912-13 20 607 776 Studenten. Es gehören zu dieser Kategorie die verschiedenen Fakultäten der Stambuler Universität mit 343 Studenten in der theologischen, 266 in der literarischen, 61 in der juristischen und 2012 in der rechtswissenschaftlichen Abteilung, 61 in der mathematischen und 2012 in der rechtswissenschaftlichen Abteilung. Die medizinische Fakultät zählt 89 270 Schüler und 312 männliche. Auch die beiden höheren Lehrerseminare, das in Manisa und das in Bursa, sind in der Statistik aufgeführt, werden zu den Hochschulen gerechnet. Dementsprechend hatte 904 Hörer und die letztere 45 Hörerinnen.
Das nächste Kapitel der Statistik behandelt die Bibliotheken und das kaiserliche Museum. Hierüber gedanken wir bei einer anderen Gelegenheit zu sprechen. Um Interessen in diesem Zusammenhang freier die folgenden statistischen Karten, die die Verteilung des Unterrichts in der Türkei illustrieren, sind mehr. Die Karte 2 zum Beispiel gibt uns wichtige Aufschlüsse über die Verteilung des Volksschulwesens im Verhältnis zur männlichen Bevölkerung. Danach sind in dieser Beziehung am günstigsten die Provinzen der Sanjakschahs, nämlich Rodosto, Derzon und Bilita. Es kommt dort eine Schule auf je 400 bis 800 männliche Bewohner. An erster Stelle stehen Smyrna, Menteche, Isarta, Adana, Samsak, Charput. An dritter Stelle kommen Konia, Angora und die ganze kleine Anatolien, die Malatia im Osten. Tafel 4 belehrt uns, daß in den Wilajet Stambul, Brussa, Kutlaga, wo Schulbesuch sehr stark ist, auf je 100 Schüler je eine Schule kommt. Im Wilajet Konia kommt auf je 21 bis 40 Schülern eine Schule und ebenso in Jozak. Hier bei müssen natürlich die Bevölkerungsverhältnisse und das Verhältnis der Bevölkerung zur Zahl der Schullehrer in Betracht gezogen werden, da in gewissen Teilen des Landes die letztere Zahl sehr niedrig ist. Eine andere Karte belehrt uns darüber, daß das Wilajet Aidin die meisten Vorklassen je für Mädchen besitzt. An zweiter Stelle kommen die Wilajets Adana und Konstantinopel. Über die Verteilung des Mittelschulunterrichts gibt eine Karte Auskunft, die für jedes Wilajet den Prozentsatz der Schülerin angibt. Während in Katalman, Sahrihan, Urfa und Heclit dieser Prozentsatz nur 1 bis 3 beträgt, ist er im zentralen Kleinasien 11 bis 15, in Erzurum, Brussa und Iznik 21 bis 30, in Erzurum, Kirtkös und Tehdatschik 31 bis 40 und in Konstantinopel steigt er sogar auf 41 bis 43. Weitere Karten stellen das Zahlenverhältnis zwischen dem Lehrpersonal und der Gesamtbevölkerung wie zwischen den Lehrern und der weiblichen Bevölkerung graphisch dar. Am Schluß wird eine kartographische Darstellung der Schulerhaltungs-Verhältnisse gegeben.
Die vorliegende Statistik des „Jehant Kalem“ der Unterrichtsministerium bietet ein reichhaltiges Material für die statistische Lage für die kommende Unterrichtsreform und besonders die Organisation der Volksschule auf einer breiteren Basis. Andererseits ist sie für den sich für die türkischen Schulwesen in Europa interessierten Leser eine wertvolle Materialsammlung, die die Herangehensweise an die Arbeit.
Dr. Schr.

Die Lage der Engländer im Irak.

Berlin, 4. Februar. (A. M.) Die Zeitungsbeobachtungen, welche Osmar Zellinger begibt, schildern in ihren letzten Hefen die Lage der Division des Obersten „Lawrence“ die in Kut ul Amara eingeschlossen ist, sehr lebendig. Die Schlagen der Türken sind überaus günstig. General Aylmer ist in seinem alten Stützpunkt 10 Meilen südlich von Kut ul Amara eingeschlossen.

Der Luftkrieg.

Verstärkung eines feindlichen Dampfzuges durch einen Zeppelin. Wien, 4. Februar. (A. C.) Das Kaiserliche Hauptquartier meldet, daß der Dampfer „Franz Fischer“, ein von den Engländern erbeuteter deutscher Dampfer, von einem Zeppelin auf der Fahrt von Hartlepool nach London verhaftet worden ist. 15 Leute von der Besatzung ertranken.

Eine dröhnende Stimme über die deutschen Luftfahrten.

Berlin, 5. Februar (Eig. Meldg.) Die „Post“ schreibt: „Es ist erstaunlich, daß mit der dritten Station des Luftkriegs, was ganz Deutschland bis zur Westküste überfliegen. Es muss offen gesprochen werden, dass es jetzt um die Thronen von England, nicht mehr um die Thronen der Luft geht.“

Zur Zwangslandung des inoffiziellen Fliegers in der Schweiz.

Berlin, 5. Februar (Eig. Meldg.) Zur Zwangslandung eines österreichischen Fliegers, der von Schweizer Militär abgeschossen wurde, wird aus Lugano gemeldet: „Es handelt sich um den österreichischen Flieger Babbali, der Donnerstag Mittag von Turin auf dem Weg nach Mailand über die Schweizer Grenze in unser Doppelte her auszuweichen. Babbali wurde nach seiner Zwangslandung dem schweizerischen Militärkommando an übergeben und wird für die Dauer des Krieges in der Schweiz interniert.“

Rumänische Flieger über Bosnien.

Berlin, 4. Februar. (Eig. Meldg.) Rumänische Flieger überflogen die bulgarische Grenze und wurden beschossen. Die Flieger wurde getötet oder verletzt. Die bulgarische Regierung protestierte energig in Bukarest gegen diese Fliegerüberfälle.

Fliegerangriffe in Frankreich.

Berlin, 4. Februar. (A. C.) Vorgestern haben sich in Frankreich mehrere schwere Fliegerangriffe ereignet. Zwei Flieger stürzten bei Béziers-Bayeux ab und wurden schwer verwundet; sie mußten ins Krankenhaus überführt werden. Ein belgischer Flieger stürzte über dem Flugfeld von Les Sauvages ab und starb an den Folgen seines Sturzes. Ein vierter Flieger holte sich ein Bein durch einen Sturz bei Etampes den Tod. Alle drei Fliegerzuge wurden zerstört.

Der Krieg zur See.

Der Durchbruch der „Mowee“. Berlin, 4. Februar. (Eig. Meldg.) Aus Kopenhagen wird gemeldet: Die Fahrten und Taten der „Mowee“ zwingen der ersten Flotte der Welt zu Bewunderung. Die „Mowee“ schreibt: „Wenig man englische Besatzung der „Mowee“ durchbrochen hat, bestehen dafür, daß man bei unheiliger Wetter durch die englische Seemacht nicht von der Blockade schlüpfen könnte, noch weitere Beweise.“

Berlin, 4. Februar. (Eig. Meldg.) Wie die „Times“ melden, haben die „Appan“ ein 100 000 Pfund gewichtetes Gold an Bord. Der Wert der Fracht betrug drei Millionen Mark. Wert des Schiffes das Goldschiff dreier Millionen Mark. Die sechs in den Grund geborenen Dampf hat zusammen einen Wert von 20 Millionen.

Die „Appan“-Abgeordnete.

Berlin, 4. Februar. (E. C.) Aus New York wird gemeldet: Der Kommandant der deutschen „Appan“ hat die „Appan“ erklärt. Die englischen Seemacht, die vor der Wegnahme des Schiffes auf dem „Appan“ stand, hat die „Appan“ erklärt. Die Seemacht nicht verlassen. Es wurden aber diese Frage Verhandlungen zwischen den zuständigen Behörden eingeleitet.

Abb. 1: Titelblatt des Osmanischen Lloyds vom 6. Februar 1916; Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik.

Teil 1: Schulen zur Bildung der Nation

Die neue Türkei braucht Volksschulen – Kulturfähigkeit des Mittelstandes – Elend der Großstadtjugend und der Landbevölkerung – Gesetz zur Stärkung der nationalen Erziehung – Erziehung vs. Unterricht – Wissenschafts- und Unterrichtsfreiheit – Vorbild anderer Länder – Notwendigkeit ausländischer Fachleute – Kapital, Arbeit, Wohlstand – nicht das Dach vor den Fundamenten bauen – Schulzwang und Unentgeltlichkeit – Budgetfragen – Lehrermangel – osmanischer Einheitsstaat – Patriarchate gegen staatliche Schulaufsicht – Tendenz des Islams – Haltung der Ulema – die Kulturaufgabe in Anatolien – Protest gegen die Einheitsschule – Schulprogramm der Partei für Einheit und Fortschritt – Wechsel in der Unterrichtsverwaltung – Kriegseinflüsse – der preußische Schulmeister – Ruf nach unumschränkter Vollmacht

Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL (1909), 12. Mai.

Der schönste und ergreifendste Teil der Festaufstellung am Montag waren entschieden die Schulen. Die Jugend aller Nationen und aller Bekenntnisse, Knaben und Mädchen brachten in schöner Einigkeit dem neuen türkischen Herrscher ihre Huldigungen dar. Dieser Akt hatte eine Bedeutung, die weit über den höfischen Charakter, den solche Feste ihrer Art nach tragen müssen, hinausging. Die junge Generation, die – mag sie türkischer Nation sein oder nicht – unter den Segnungen desselben Himmels, derselben Sonne, derselben Luft aufwächst und trotz aller von außen durch das Milieu, in dem sie lebt, an sie herantretenden differenzierenden Eindrücke eine gewisse Gleichartigkeit erlangt, erhielt eine Geschichtslektion, die für alle gleich nützlich und eindrucklich gewesen sein muß. Was unsere Kinder vorgestern sahen, war, wie gesagt, mehr als höfisches Gepränge. Die Thronbesteigung des neuen Herrschers in seinem vergoldeten Wagen, dem sein Volk aus tiefster Seele zujubelte, war die Wirkung einer Bewegung, an der das Volk in Waffen unter der Führung klar und gradenkender, tief patriotisch fühlender Männer teilgenommen hat. Die Männer zogen im Gefolge des Herrschers an dieser Jugend vorüber. Der Sieg des Guten über das Schlechte, der Sieg der sittlichen Freiheit über die Unfreiheit wurde durch ihre Personen verkörpert. Diese Jugend, die früher von den lichtscheuen Taten des Absolutismus in mehr oder weniger deutlicher Weise gehört und ihn triumphierend und von vielen umschmeichelt gesehen hatte, so daß sie das Walten sittlicher Gesetze im Weltall nicht leicht verstehen konnte, erhielt jetzt den Beweis von der sittlichen Macht des Fortschritts und der Ordnung gegenüber dem nur den egoistischen Strebungen eines einzelnen dienenden Rückschritt oder Stillstand, der zu nichts anderem führt, als zu der organisierten Unordnung.

Unter den jungen Menschenkindern, denen es vergönnt war, unter der Führung ihrer Lehrer dem denkwürdigen Feste beizuwohnen, werden gewiß viele sein, die diese Wahrheit, wenn auch dunkel nur verstanden haben, falls ihre Intelligenzen durch die richtige Unterrichtsmethode, die zum Selbstdenken zwingt, dafür vorbereitet waren. Hierbei drängt sich uns ein Gedanke auf, der zu einer richtigen Würdigung des türkischen Genius führen kann: diese türkische Jugend, die den korrumpierenden Einflüssen des Absolutismus so lange Jahre hindurch ausgesetzt gewesen ist, muß eine robuste Sittlichkeit besessen haben, weil sie den Glauben an das Walten der Nemesis und den schließlichen Sieg des Guten nicht verloren hat. Denn man kann es nicht leugnen – dieser Sieg ist ausschließlich von ihr errungen worden, von dieser Jugend, die in den Staatsschulen der Hamideischen Zeit allen seelenverderbenden Absichten des Absolutismus zum Trotz sich an unabhängiges freies Denken gewöhnt hatte. Dadurch wird der Beweis erbracht von der gesunden Natur des türkischen Genius, der sich von der alten Krankheit des Orients langsam und sicher losgerungen hat. Die Erfolge der jüngsten Vergangenheit basieren auf

dieser Kulturfähigkeit des türkischen Mittelstandes. Dieser Fortschritt des Mittelstandes ist aber, wie die letzten Ereignisse gezeigt haben, in Gegensatz getreten zu der Unbildung der untersten Schicht der Bevölkerung, in der der Absolutismus und der durchdringende Scharfsinn seines Führers den treuesten und sichersten Verbündeten erkannte.

Der Anblick der türkischen Schulen muß jedem Osmanen über die Sicherung der Zukunft des Vaterlandes einen Gedanken nahegelegt haben, der zwar schon oft ausgesprochen worden ist, aber nur zögernd und mit zwar verständlicher aber beklagenswerter Langsamkeit zur Ausführung kommt: „Gebt auch dem Lande und den Provinzen, das was die Hauptstadt und anderen großen Städte des Reiches schon besitzen – Schulen!“

Diese Schule muß den Händen, denen jetzt die dürftigen Anfänge eines Volkswesens auf dem Lande anvertraut sind, entwunden und geübt und für ihren Beruf vorbereiteten Laienkräften übertragen werden. Es scheint, als ob ein Teil der türkischen Intelligenz den Wert der Volksschule trotz der Lehren, die sie aus der neuesten Geschichte Preußens und Japans ziehen könnte, nicht nach ihrem vollen Werte schätzt. Wie aber die Erfolge der beiden genannten Staaten sich aus ihrem hochentwickelten Volksschulwesen ergeben, so erklärt sich die Bewegung des 13. April aus dem gänzlichen Fehlen einer Volksbildung in der Türkei. Das jungtürkische Komitee hat mit großem Verständnis für das, was dem Volke nützt, schon aus eigener Initiative das Werk der Schulgründung begonnen. Diese Tätigkeit aber müßte vor allem auf die Aufklärung des Volkes gerichtet sein. Statt einer kostspieligen Rüşdieschule sollte man lieber mehrere Volksschulen gründen. Die Volksschule ist die beste Waffe für den Kampf mit der Reaktion und für die dadurch bewirkte Sicherung der Zukunft des Staates.

Noch ein Wort über die Lehrkräfte, für die in erster Linie gesorgt werden müßte. Ein großer Teil der jungen Leute, die früher in die Regierungsbureaus eintraten, sind nach der Vereinfachung des bürokratischen Apparates gezwungen, in anderer Weise ein Unterkommen zu suchen. Wenn einmal das türkische Volk sich von dem Aberglauben bekehrt haben wird, daß es außer dem Beamtenstande keine anständige Zivilbeschäftigung gibt, werden der Volksschule auch die geeigneten Lehrkräfte zufließen, die auf Seminarien vorzubilden und mit einem hinreichenden Gehalte auszustatten sind. Um einen tüchtigen Stamm von Volksschullehrern heranzubilden, wäre es aber zunächst erforderlich, eine Anzahl junger Leute in das Ausland zu senden und zugleich fremde Autoritäten zur Einrichtung von Seminarien und Übungsschulen zu berufen.

Die Zukunft der Türkei beruht auf der Gründung einer Volksschule, die auf der Höhe ihrer Aufgabe steht. Mit anderen Worten, die Revolution der Türkei, die in glücklicher Weise nach oben hin die dem Lande drohende Gefahr beseitigt hat, muß nach unten hin fortgesetzt werden. Bis in die untersten Schichten des Volkes muß dieses Erneuerungswerk vordringen, das der echten Religiosität nicht den geringsten Abbruch tut, sondern sie im Gegenteil fördert.



Die Frage der Einheitsschule. In: OsL (1909), 16. Juni.

Aeusserungen des Unterrichtsministers. Die Frage des nationalen Unterrichts, die durch die Annahme des Artikels 18 der neuen Verfassung angeregt worden ist, fährt fort, alle nichtmuhamedanischen Rassen der Türkei auf das Tiefste zu erregen. Wie erinnerlich, bereitet das ökumenische Patriarchat schon einen Protest gegen den Parlamentsbeschluß vor, den es für identisch ansieht mit der Aberkennung aller Privilegien, die die griechische Nation genießt.

Um über die wahren Absichten der Regierung Aufklärung zu erhalten, begab sich einer unserer Mitarbeiter zu dem Minister des öffentlichen Unterrichts Mustapha Nail Bej, Deputierter für Dschanik, der allein kompetent ist, die öffentliche Meinung, aufgeregt wie sie ist, durch die in den griechischen und armenischen Blättern erschienenen Artikel, über diesen Gegenstand aufzuklären und zu beruhigen. „– Exzellenz“ bemerkte unser Mitarbeiter, werden wohl wissen, daß die nichtmohammedanischen Bevölkerungselemente durch die Annahme des Artikels 18 der neuen Verfassung sehr aufgeregt worden sind. Sicher liegen hier Mißverständnisse vor. Um diese zu beseitigen, möchte ich Sie bitten, sich gütigst äußern zu wollen.

„Ich kann Ihre Frage heute noch nicht beantworten,“ erwiderte der Minister. Erst heute habe ich das Justiz- und Kultusministerium ersucht, mir eine Liste der dem Patriarchat vom Phanar bewilligten Privilegien zum Studium zu übersenden; denn die Privilegien, von denen man so viel spricht, sind mir unbekannt. Wenn ich davon Kenntnis habe, kann ich mich Ihnen gegenüber äußern, was ich von diesen Konzessionen denke. Ich kann mir jedoch in keinem Falle die große Aufregung erklären, die im Phanar wegen der Unterrichtsfrage herrscht. Die Regierung wird niemals an diesen Vorrechten rühren. Zu gleicher Zeit kann ich den Nutzen dieser Vorrechte nicht einsehen, da die konstitutionelle Regierung allen nichttürkischen Nationalitäten die volle Unterrichtsfreiheit gewährt. Besonders kann ich die Bedeutung von Vorrechten in einem konstitutionellen Staat nicht einsehen. Ich wiederhole, bis jetzt weiß ich nichts von den Freiheiten und Privilegien, die den Nichtmohamedanern in Schulsachen gewährt worden sind und von wem sie gewährt worden sind. Aber ich glaube, das ist zu einer Zeit geschehen, wo man eine Einmischung in die Schulsachen jener Nationalitäten vermeiden wollte.

„Können Sie mir sagen, was der Inhalt des neuen Gesetzes über das höhere Unterrichtswesen ist?“

„Das neue Gesetz über das höhere Unterrichtswesen verfügt im wesentlichen, daß die Erziehung in allen türkischen Schulen einheitlich sein soll. Beachten Sie wohl! Ich sage die *Erziehung* und nicht der *Unterricht*! Unser Hauptziel besteht darin, die neue Generation in der Liebe und Verehrung des gemeinsamen Vaterlandes aufwachsen zu lassen. Weiter verlangen wir nichts! Wir verlangen nicht die Beseitigung der Muttersprache, wie einige Leute in übelwollender Absicht

behauptet haben. Dem Griechen, dem Armenier, dem Bulgaren wird also seine Sprache nicht genommen werden.

Was mich betrifft, so habe ich während meines langen Aufenthaltes im Ministerium viele Mißstände beobachtet und darum viele Lehren empfangen, die mich bei den Reformen leiten werden. Ich habe z. B. bulgarische Bücher gesehen, die in den rumelischen Schulen im Gebrauch waren, und nichts weniger bezwecken, als den Kindern Liebe zum Vaterlande beizubringen. Andererseits habe ich auch viele Dinge wahrgenommen, die mit dem heutigen konstitutionellen System in Widerspruch stehen und deren Unterdrückung durch das neue Gesetz gefordert wird.

„Finden Sie nicht, Exzellenz, daß die Einführung des neuen Gesetzes vielen Schwierigkeiten begegnen wird. Welche Stellung wird die Regierung z. B. dem einstimmigen Protest der Nationalitäten gegenüber nehmen?“

„Wir zwingen keine Nationalität, sich unsere Auffassung der nationalen Erziehung zu eigen zu machen. Ich glaube jedoch, daß es in ihrem Interesse geraten sein wird, sich dem neuen Gesetz zu unterwerfen. Wenn die nichttürkischen Nationalitäten Zugang zu der Staatskarriere erlangen wollen, so müssen sie sich schon die Reichssprache aneignen. Ich versichere Sie, daß wir keine Chauvinisten sind und unser einziges Ziel ist, die Erziehung einheitlich zu gestalten, das heißt, die nationale Erziehung nach Kräften zu stärken.“

„Wird das neue Gesetz in dieser Session noch erledigt werden?“

„Ich hoffe.“

„Sie finden also, daß die Proteste der Patriarchen in Betreff der Unterrichtsfreiheit über das Ziel hinausschießen?“

„Ganz gewiß.“

Erklärungen eines Deputierten. Ein Deputierter griechischer Nation hat einem unserer Mitarbeiter folgende Mitteilungen gemacht:

„Die Frage der Unterrichtsfreiheit ist für uns von allerhöchstem Interesse. Diese Frage hängt auf das Engste mit der religiösen Frage zusammen. Die Regierung spielt ein gewagtes Spiel, wenn sie sich einen derartigen Eingriff in unsere Unterrichtsfreiheit erlaubt. Ein Zweifel ist nicht mehr möglich. Die Majorität der Kammer hat sich deutlich genug über die wahren und geheimen Absichten der Regierung ausgedrückt. Für uns und für das Patriarchat handelt es sich jetzt darum, dieser Gefahr für unsere Unterrichtsfreiheit zu begegnen. Glücklicherweise haben die Führer des griechischen Volkes diese Gefahr zur rechten Zeit eingesehen. Sie sind jetzt auf der Hut. Ein energischer Protest gegen die willkürliche und ungerechte Entscheidung wird in wenigen Tagen der Regierung überreicht werden. Dieser Protest wird die beste Antwort sein auf eine Maßregel, zu der nichts berechtigte und die niemand voraussehen konnte.“

Welche Haltung werden die griechischen Abgeordneten in Zukunft dieser Frage gegenüber einnehmen?

- Wir haben unsererseits schon protestiert so weit man uns die Freiheit ließ gegen die Entscheidung der Regierung unsere Stimme zu erheben. Wir bleiben aber nicht dabei stehen. Falls die Regierung durch die Annahme des Gesetzes über den höheren Unterricht unsere Schulvorrechte wirklich beseitigt, so verlassen wir alle in corpore den Versammlungssaal des Parlamentes, statt daß wir der Vergewaltigung unserer Rechte, die sich selbst der Absolutismus nicht erlaubt hat, ruhig zusehen.

Welches sind diese Privilegien?

- Diese Privilegien sind uralte. Sie gestehen dem ökumenischen Patriarchat das Recht zu, die Aufsicht über das nationale Schulwesen im ganzen Reiche zu führen. Sie sind bestätigt worden durch mehrere Firmane, Hatts und Emirnamés, was von der Regierung nicht bestritten werden kann. Die konstitutionelle Regierung beginge eine ungerechte Handlung, wenn sie diese Urkunden ignorieren wollte. Ich wiederhole: wir werden gegen das neue Gesetz mit allem Nachdruck protestieren und den Urhebern des Gesetzes zeigen, daß wir im Stande sind, unsere Rechte zu verteidigen.

Aus dem bulg. Exarchat erfahren wir, daß die Bulgaren den Kammerbeschuß die nichtmohamedanischen Schulen betreffend, wenn nicht für unmöglich, so doch für unausführbar halten. Die Bulgaren sind mit diesem Beschlusse höchst unzufrieden. Sie sehen voraus, daß der höhere Unterricht auf dieser Basis sehr mangelhaft sein wird und bei den nichttürkischen Rassen einen intellektuellen Rückgang herbeiführen könnte. Wenn man wirklich die türkische Sprache in den höheren Schulen einführen wollte, so würde die nicht völlige Beherrschung der Sprache für die Bildung der Jugend ein großes Hindernis sein.

Der von der Regierung verfolgte Zweck würde leichter zu erreichen sein, wenn man in der Türkei das mit so viel Nutzen in anderen Staaten, wie z. B. in Oesterreich angewandte System befolgte: nämlich die Gründung von Mittelschulen mit nationaler Unterrichtssprache und einem guten Unterricht im Türkischen. Berechtigung zum Staatsdienst und zum Universitätsstudium würden dann nur die Schüler haben, die eine gründliche Kenntnis der Reichssprache besäßen.

Auf Anordnung des Unterrichtsministers ist soeben eine Kommission eingesetzt worden, die den Auftrag hat für die Idadie- und Ruschdijeschulen (höhere Schulen) ein den Anforderungen der Neuzeit entsprechendes Programm auszuarbeiten.

Diese Kommission hat sich zum ersten Male in der türkischen Handelsschule unter dem Vorsitz von Tahsin Bej, dem Direktor dieser Anstalt versammelt.



Wo hat die Schulreform zu beginnen? In: OsL (1909), 17. Juni.

Die Erklärungen, die der Unterrichtsminister einem Mitarbeiter des „Osmanischen Lloyd“ über die Absichten der Regierung in Bezug auf eine einheitliche Organisation des Unterrichtswesens gemacht hat, werden zur Zerstreung mancher Mißverständnisse beitragen. Es geht aus ihnen hervor, daß die Einheitlichkeit mehr in der Erziehung hervortreten soll, als im Unterricht. Mit anderen Worten: der Staat will keine starre Einheit in der Organisation der höheren Schulen schaffen. Er besteht nur darauf, daß der türkische Charakter der Schulen in den Programmen sowohl wie in dem Geiste des Unterrichts mehr hervortrete. Diese Absicht der Regierung braucht unseres Erachtens die Verteidiger der Vorrechte der Patriarchate nicht übermäßig zu erschrecken.

Wenn der Einfluß, den die Regierung auf die nichtmuhammedanischen Schulen ausüben will, sich in den angegebenen Grenzen hält, so sind diese Forderungen nicht als übertrieben zu bezeichnen. Jeder moderne Staat wird sich ein Aufsichtsrecht über die Schulen sichern wollen; täte er das nicht, so würde er unter Umständen sehr gegen sein eigenes Interesse handeln. Wir finden außerdem einen großen Vorteil für die Nichtmuhammedaner darin, daß die Schranken, die früher zwischen der herrschenden Nation und den Rajas herrschten, auch auf dem Gebiete des Schulwesens verschwinden. Die als vorzüglich anerkannte griechische Schulorganisation kann auf die Schulverwaltung des osmanischen Reiches einen beherrschenden Einfluß ausüben. Dasselbe gilt von dem bulgarischen Schulwesen, das in Makedonien außerordentlich entwickelt ist. Die Durchführung des Gedankens der Einheitsschule setzt auch ein entsprechendes Entgegenkommen und ganz außerordentliche Bemühungen seitens des türkischen Staates voraus. An diesem wird es vor allem liegen, daß er seine kulturfreundliche Gesinnung zeigt und seine eigenen Schulprogramme zeitgemäß umgestaltet, so daß seine Schulen hinter den nichtmuhammedanischen in keiner Weise im Rückstand bleiben.

Das türkische höhere Schulwesen hat bis jetzt keineswegs auf der Höhe seiner Aufgabe gestanden. Türkische Urteile liegen darüber vor, die das zur Genüge bestätigen. Einer der Hauptfehler der bisherigen Organisation war aber zweifellos das Fehlen einer Volksschule, die dieses Namens würdig gewesen wäre. Nicht nur von zivilisatorischem Standpunkte aus, sondern selbst in religiöser Hinsicht war dies zu beklagen. Man erzählt sich, daß von sechzig früheren Meuterern, die bei dem Verhör vor dem Kriegsgericht nach den religiösen Gründen befragt worden, die sie zum Eintreten für das Scheriatrecht getrieben hatte, nur sehr wenige über

die Person des Propheten Auskunft geben konnten. Es sollen sogar etliche unter diesen Leuten gewesen sein, die den heiligen Namen überhaupt nicht kannten. Das Volk in den Provinzen lebte also in furchtbarer Ignoranz dahin. Nur seine natürliche primitive Moral und unbestrittene Herzensgüte haben es verhindert, daß die Folgen dieser Vernachlässigung greller aufgetreten sind. Was aber nicht verhindert werden konnte, war das Brachliegen der sittlichen Regungen und des Strebens zum Fortschritt.

Wie in den Provinzen, so ist auch in den Städten das Fehlen guter Volksschulen, die die Jugend des Mittelstandes für ihre künftige Aufgabe, dem Staate in der Verwaltung oder im Heere zu dienen, methodisch vorbereiteten, von unheilvollem Einflusse gewesen. Die sittliche Festigung des Kindes, die allmähliche Entwicklung seiner Intelligenz kann in der Familie allein nicht erreicht werden.

Das ist die Aufgabe der Volksschule. Davon, wie diese ihrer Aufgabe gerecht wird, hängt das Wohl und Wehe der Nationen ab. Bevor man an den Ausbau des höheren Schulwesens geht, muß man die Gründung einer Volksschule im Auge haben; denn sonst würde man ein Gebäude ohne solide Fundamente errichten. Uns scheint es deshalb angebracht, daß wir unsere Mahnung heute wiederholen und der türkischen Schulverwaltung nahelegen, vor allem die Volksschule nicht zu vergessen.

Die Organisation des Volksschulwesens kann natürlich nicht von heute auf morgen geschehen. Selbst wenn man die zur Gründung von Volksschulen nötigen Gelder hätte, würde es heute am allernötigsten fehlen, nämlich an einem Stabe tüchtiger, methodisch vorgebildeter Lehrer. Um wenigstens einen Anfang mit der den Erklärungen des Unterrichtsministers zufolge beabsichtigten Bildung einer türkischen Volksschule zu machen, müßte man unverzüglich zur Gründung eines Lehrerseminars schreiten.

Der Anfang einer Reorganisation des Staates liegt dort, nicht anderswo. Man halte sich an die Beispiele, die andere Staaten gegeben haben, die durch den Ausbau ihrer Volksschule zu der sittlichen Stählung des Volkes beigetragen haben. Selbst die griechischen, armenischen und bulgarischen Volksschulen mögen der türkischen Unterrichtsverwaltung als nachahmenswertes Beispiel dienen.

Bevor man sich zu eingehend mit den höheren Schulen beschäftigt, denke man an das, was zunächst liegt – die Sorge für die Erziehung der Kinder des Volkes nach einem einheitlichen Plane.



Das türkische Ministerium für öffentliche Arbeiten. In: OsL (1909), 18. Juni.

Von zwei Ministerien erwartete man seit dem Wiederinkrafttreten der Verfassung die Rettung des Landes aus der Vernachlässigung und der Rückständigkeit, die eine Folge langer Mißregierung ist. Diese beiden Staatsdepartements waren das Unterrichtsministerium und das Ministerium der öffentlichen Arbeiten. Wie das erstere die Bildung der neuen Generation auf eine neue gesündere Basis stellen sollte, um die Zukunft des Landes zu sichern, so erwartet man von dem zweiten, daß es durch eigene Initiative und durch Heranziehung des fremden Kapitals den Reichtum des Landes erschließen und dadurch einem großen Teile des Volkes Arbeit geben werde. Der letztere Punkt war von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit. In vielen Wilajets des osmanischen Reiches wurde die Landbevölkerung, die sich zu normalen Zeiten kümmerlich genug ernährt, durch eine Hungersnot auf das Aeufßerste bedrängt. Noch jetzt scheint stellenweise die Teuerung nicht gänzlich gehoben zu sein. Dieser wirtschaftliche Mißstand blieb nicht ohne schwere Folgen, denn es ist eine bekannte Tatsache, daß wirtschaftliche Unzufriedenheit den Nährboden bildet für politische Unruhen. Das Ministerium für öffentliche Arbeiten beschränkte jedoch seit der Julirevolution seine Tätigkeit auf die Abfassung von Programmen, die auf einen möglichst großen Maßstab angelegt waren und wahrhaft blendende Perspektiven eröffneten. Wenn man sie las, sah man im Geiste die fremden und einheimischen Unternehmer sich zu den Pforten des Ministeriums drängen, wo man sie mit Entzücken empfing; denn aus ihrer Mitwirkung sollte ja die Blüte des Landes, die Quelle eines künftigen Wohlstandes und der Grund seiner Stärke hervorgehen. Man war zu der Annahme berechtigt, daß das Ministerium fortan die höchste Arbeitsfreudigkeit, die höchste Bereitwilligkeit zeigen würde, den Unternehmungseifer zu unterstützen und zu ermutigen, nachdem es unter dem alten Régime Praxis gewesen war, die Unternehmer durch riesige Bakschischforderungen oder enorme Gebühren für Fermane abzuschrecken. Jetzt war die Zeit gekommen, wo die türkische Regierung zeigen konnte, daß es ihr um die Hebung des Wohlstandes ihres Landes wirklich Ernst war und daß sie nunmehr die wirtschaftliche Entwicklung des Landes mit staatsmännischen Augen und nicht mehr wie früher mit denen eines feilschenden und in kleinlicher Weise berechnenden Bazarkaufmanns betrachten werde. Die Unternehmer kamen. Man sprach von Telephonunternehmungen, elektrischen Werken, Eisenbahnen und anderen öffentlichen Werken. Die Presse, die öffentliche Meinung wollte nach den schönen Worten nun endlich die Taten sehen. Diese Taten ließen aber auf sich warten. [...] Die Armee allein hat in der Türkei bis jetzt gearbeitet, sie weiß, was zielbewußtes und zweckmäßiges Schaffen heißt. Mögen die anderen Zweige der Staatsverwaltung ihrem Beispiele folgen. Das Ministerium der öffentlichen Arbeiten muß aber das erste aller Ministerien sein, das sich von

der rein bürokratischen Behandlung seiner Geschäfte frei macht und den neuen Geist, der die neue Türkei durchdringen soll, in seinen Taten erkennen läßt.



Die türkische Presse und die Frage des öffentlichen Unterrichts.

In: OsL (1909), 18. Dezember.

Eine der brennenden Fragen, die auf ihre Lösung warten, ist die des öffentlichen Unterrichts. Das geht schon daraus hervor, daß die Klubs des jungtürkischen Komitees aus eigener Initiative bemüht sind, Volksschulen zu eröffnen und für den Fortbildungsunterricht zu sorgen. Ueberall sieht man im türkischen Publikum einen schönen Wetteifer erwachen. Jedermann erkennt das dringende Bedürfnis nach einer vollständigen Neuorganisation der Schule und vor allem nach der Organisation von Volksschulen an. Ein Mann wie Niasi Bej hat durch die Gründung einer Realschule in seiner Vaterstadt Resna gezeigt, was dem Lande nottut, im Volke herrscht Uebereinstimmung über das, was auf dem Gebiete des Unterrichts und der Volksbildung zu tun ist. Auch das Unterrichtsministerium beginnt langsam zum Bewußtsein seiner Aufgabe zu erwachen. Dafür daß es so langsam und bedächtig vorgeht, hat es hinreichende Entschuldigungen. Die Unterrichtsverwaltung war in hamidischer Zeit der am meisten vernachlässigte von allen Verwaltungszweigen. Es fehlte ihm an den nötigen Fonds und es fehlte ihm auch an Ermutigung. Seit der Verfassungserneuerung haben nun eine ganze Reihe von Ministern vergebens mit der Hinterlassenschaft der alten Zeit gekämpft. Einer nach dem anderen wurde aufgebraucht. Nail Bej, ein wohlwollender, energischer und gebildeter Mann, ist das letzte dieser Opfer des Kampfes mit den Verhältnissen, die hoffentlich bald eine Aenderung erfahren werden.

Das Unterrichtsministerium hat vor einigen Tagen den von der Medschlis-i-Mearif entworfenen Reformplan, der alle Zweige des öffentlichen Unterrichts von der Volksschule bis zur Universität umfaßt, herausgegeben. Die *Volksschule* ist darin mit einem sechsjährigen Kurs angesetzt worden. Auch die Gründung von *Lehrerseminaren* für die Volksschulen wird vorgesehen. Dieser Plan, auf den wir noch einmal ausführlich zurückkommen werden, enthält vieles, das jeder Freund des Fortschritts in der Türkei mit Freude begrüßen wird. Aber mit Programmen ist auf dem Gebiete der Schule ja wenig getan. Es kommt alles auf die Ausführung an und besonders auf die Methode. Welchen Vorbildern soll man hierbei folgen, da doch eine originale türkische Lehrmethode nicht vorhanden ist. Einem Leitartikel des „Ikdam“ entnehmen wir darüber folgende Äußerungen, die unsern Leserkreis interessieren dürften:

„Hat man sich etwa eine klare Idee darüber gebildet, welche Organisationen die Unterrichtsverwaltung haben soll? Wollen wir etwa eine national-türkische Unterrichtsorganisation schaffen, oder die westlichen Nationen uns zum Muster nehmen? Wir sind nicht der Ansicht, daß wir eine Unterrichtsorganisation nach unsern eigenen Ideen einführen sollten, sondern denken vielmehr, daß wir uns entweder die Franzosen oder die Deutschen zum Vorbilde nehmen müssen. Die deutschen Programme werden denen der andern Länder vorgezogen; denn die meisten Wissenschaften werden in Deutschland mit größerem Erfolg gelehrt. Das gilt aber nur mit Bezug auf die allgemeinen Schulen. In der Frage der Spezialschulen müssen wir auf die Verhältnisse unseres Landes Rücksicht nehmen. Für die landwirtschaftlichen Schulen z. B. müssen wir uns an das französische Vorbild halten. Für die Forstschulen zeigt Deutschland mustergültige Vorbilder. In Ungarn wurde das deutsche Programm eingeführt oder wenigstens näherte man sich demselben. Die Erfolge, die erreicht wurden, bedürfen keiner Beschreibung. Für die Fortschritte, die Ungarn auf dem Gebiete des Unterrichts und des Gewerbes im Laufe von 30-40 Jahren gemacht hat, sprechen die vorhandenen Schöpfungen. Wir sollten es aufgeben, ein besonderes Programm aufzustellen. Das bulgarische Unterrichtswesen hat seine heutige Höhe nur dadurch erreicht, daß es die österreichischen Programme annahm. Die bulgarischen Schulen und das Unterrichtswesen in Bulgarien ist wirklich beachtenswert... Die Bulgaren begriffen vor allem, daß sie selbst ein originales Unterrichtssystem nicht schaffen konnten. Sie sandten einerseits Schüler zur Ausbildung nach Europa, andererseits beriefen sie einen angesehenen Schulmann aus Oesterreich nach Bulgarien (Konstantin Iritschek. Anm. der Red.), der die Programme aufstellte. Die Abstufung und der Charakter der Schulen folgte diesem Programme. *Die Bulgaren folgten ebenfalls der deutschen Unterrichtsmethode.* Auch für uns gibt es kein anderes Mittel, als dem Beispiel der Bulgaren zu folgen...

In allererster Linie müssen wir aber *unsere Volksschule* organisieren. Mindestens müssen wir mit ihr den Anfang machen. Für die Volksschulen müssen für uns die ungarischen Programme vorbildlich sein. Mit der Volksschule liegt es bei uns sehr im Argen. Selbst nicht einmal eine Fibel hat man bei uns geschrieben. Wir wissen sehr wohl, daß in unseren provinziellen Volksschulen noch die von unseren Vätern gebrauchten Elementarbücher benutzt werden... Soll man nicht eine Nation bedauern, die es nicht einmal zu Stande gebracht hat, eine gute Fibel für die Volksschule zu verfassen?“



Eine Unterredung mit dem Unterrichtsminister. In: OsL (1910), 19. Januar.

Der Elementarunterricht. – Das Programm des Kabinetts. –
Die Lage im Innern. – Das Kabinett und die Parteien.

Einer unserer Mitarbeiter hatte gestern eine Unterredung mit dem neuen Unterrichtsminister, *Emrullah Effendi*, die außer den von der türkischen Unterrichtsverwaltung geplanten Reformen auch die allgemeine Reichspolitik berührte.

Ueber den ersten Punkt gab Emrullah Effendi folgende Erklärungen ab:

„Wir müssen vor allem gute Bürger und aufgeklärte, gläubige Menschen heranbilden. Die Grundlage dafür ist natürlich der Volksschulunterricht. Mein Vorgänger hatte nun zwar ein ziemlich umfangreiches Unterrichtsprogramm abgefaßt, das wichtige Abänderungen unseres bisherigen Unterrichtsystems enthält. Da aber die Ausführung dieses Programms auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen würde, so habe ich verschiedene Kapitel ausgeschieden und das Kapitel über den Volksschulunterricht überarbeitet. Es wird nächstens direkt der Kammer vorgelegt werden, ohne daß es der Prüfung durch den Staat unterbreitet wird, was ich versuchen werde durchzusetzen.

Mein Unterrichtsprogramm verlangt, daß der Elementarunterricht wie in allen zivilisierten Ländern *unentgeltlich und obligatorisch* sei. Die Sorge für den Ausbau der Volksschule wird teilweise den Gemeinden überlassen sein. Diese werden in ihr Budget besondere Posten für das Unterrichtswesen, für die Gründung, den Bau und den Unterhalt der Schulen einzustellen haben. Nur den armen Gemeinden wird die Regierung genügende Subventionen gewähren.

Sobald die Kammer dieses Projekt, dessen Nutzen unbestritten ist, angenommen haben wird, werde ich in Konstantinopel ein Lehrerseminar ins Leben rufen, das dazu dienen wird, tüchtige Lehrer heranzubilden, an denen wir heutzutage großen Mangel leiden. Gleichzeitig werde ich die in einigen Provinzen von meinem Vorgänger errichteten Lehrerseminare, die nicht auf der Höhe ihrer Aufgabe stehen, neuorganisieren. Zu diesem Zwecke werde ich von der Kammer einige Kredite verlangen, die dem Budget meiner Verwaltung hinzugefügt werden sollen. Ich hoffe, daß man mir diese Kredite bewilligen wird, ohne die ich das mir gesteckte Ziel nicht erreichen werde. Das sind die Reformen, die ich in dieser Session durchzuführen gedenke. Ich wiederhole Ihnen, was die neue Türkei am meisten braucht, sind aufgeklärte Bürger, die von tüchtigen Lehrern für ihre Bürgerpflichten vorbereitet werden. Wenn wir diese Dinge erreicht haben werden, so wird der Fortschritt in der Türkei gesichert sein.

Später werden wir die Hebung des *höheren Unterrichts* ins Auge fassen, wodurch wir in die Lage gesetzt werden, unsere Jugend in passender Weise vorzubilden.

Die Reformen, die ich im Unterrichtsministerium durchzuführen gedenke, bestehen hauptsächlich in der Vereinfachung des Geschäftsganges und in der Verbesserung des Loses meiner Beamten.“

Hinsichtlich *des Programmes des neuen Ministeriums* bemerkte Emrullah Effendi:

„Bis jetzt haben wir uns nur erst über die Grundlagen des Programmes geeinigt. Es sind die folgenden:

Das neue Ministerium wird unablässig bemüht sein, die Ordnung und den Frieden im Innern zu wahren und die Eintracht zwischen den verschiedenen Nationalitäten zu stärken und zu befestigen. Wir werden uns besonders angelegen sein lassen, bei den verschiedenen Nationalitäten Vertrauen zur Regierung zu erwecken und die bekannten Mißverständnisse zu zerstreuen.“

Das Gespräch ging dann auf *die Lage im Innern* über. [...]



Unterrichtsfragen. In: OsL (1910), 2. Oktober.

Im osmanischen Unterrichts-Ministerium trat in der letzten Zeit eine gesteigerte Tätigkeit hervor. Die Neuorganisierung der bestehenden höheren Schulen und die Gründung neuer Anstalten dieser Gattung wurde in Angriff genommen. Lyceen nach dem Muster des Galata Serai sollen in verschiedenen Provinzen gegründet werden. Der löbliche Zweck dieser Bemühungen um das höhere Unterrichtswesen ist, dem Staate tüchtige Beamten zu erziehen, die allerdings dringend nötig sind.

Wo aber bleiben die Volksschulen? Ein höheres Schulwesen, dem der Unterbau der Volksschule fehlt, ist, wie es wenigstens in Europa die allgemeine Ansicht ist, ein Unding. Zwar hat die türkische Unterrichtsverwaltung in dieser Hinsicht verschiedene Anläufe genommen. Es wurde eine Reform der Lehrerseminare geplant und auch zum Teil ausgeführt. Die Gründung von niederen Schulen überließ man jedoch den wahrhaft hochherzigen Bestrebungen des jungtürkischen Komitees, dessen Mitglieder in dieser Hinsicht große Aufopferung an den Tag legten. Die Regierung selbst hat in dieser Richtung noch nichts getan, was der Erwähnung wert wäre. Sie hätte selbst bei ihrem kärglich bemessenen Unterrichtsbudget die grundlegenden Schritte zu der Organisation des Volksschulwesens unternehmen können. Die Gründung eines modernen Seminars in der Hauptstadt und einer damit verbundenen Uebungsschule hätte so viel nicht gekostet. Damit hätte man eine Pflanzschule für das Personal der künftigen osmanischen Volksschule gehabt, die neben der Armee die Grundlage des Staates werden muß.

Was die Türkei jetzt braucht, das sind weniger Beamten, die in den nach französischem Schnitt angelegten Lyceen mit ihrer scholastischen Lehrweise eher verbildet als gebildet werden, als ein Volk, dessen Glieder an klares Denken sowie an eine richtige Auffassung von der sie umgebenden Welt und den diese beherrschenden Gesetzen gewohnt sind, die ohne überflüssige Sprachkenntnisse ihre Muttersprache klar und deutlich schreiben und schnell und zielbewußt handeln lernen. Das osmanische Volk litt in absolutistischer Zeit an dem Fehler, daß es außer der Beamtenlaufbahn fast keine andere kannte. Selbst einen Lehrerstand gab es nicht und gibt es heute eigentlich noch nicht, denn die vorhandenen Lehrkräfte hatten keine eigentliche Fachbildung. Es waren und sind noch heute Beamte, die ihre Lehrtätigkeit im Nebenamte betreiben.

Der Beruf des Lehrers stand in großem Mißkredit. Ein „Hodscha“ galt als eine Person, die für nichts anderes tauglich war, als für diesen Beruf, und die lächerlich niedrigen Gehälter, welche die Lehrer erhielten, waren ein deutlicher Beweis für die geringe Wertschätzung, welche der Lehrerstand in der Türkei genoß. Die Folge davon war die ungeheure Vernachlässigung der Volksbildung in der Türkei, deren Folgen sich nur deshalb nicht so bemerkbar machten, weil der Osmane aus dem Volke eine natürliche Intelligenz besitzt, die nur der Pflege und der Entwicklung entbehrte.

Der Zustand der Volksbildung und des Schulwesens ist noch eine Folge des alten Regimes. Wie die Regierung alle anderen Uebel, die daraus sich ableiten, auszumerzen bemüht ist, so muß sie auch dieses beseitigen, weil dessen Folgen sich in sozialer Beziehung bemerkbar machen. Das Unterrichtswesen darf es nicht nur darauf absehen, Beamte für den Staat zu züchten und ein halbgebildetes Proletariat zu schaffen. Es muß an die künftige wirtschaftliche Entwicklung des Staates denken und das Volk dafür erziehen. Mehr als die Gründung gelehrter Schulen sollte es die Eröffnung von Volksschulen im Auge haben. Wenn sie dann höhere Schulen gründen will, so müssen es Gewerbe- und technische Schulen sein, an denen nur kompetente Lehrkräfte anzustellen wären.

Die Volksschule ist ein dringendes Bedürfnis für die Türkei. Die Armee ist allerdings eine gute Schule des Volkes. Aber man möge sich daran erinnern, daß bei Sadowa der preußische Schulmeister gesiegt hat. Die osmanische Unterrichtsverwaltung hat einen einsichtsvollen und aufgeklärten Mann an ihrer Spitze. Möge er sich durch die Schwierigkeiten, die sich seinen Reformbestrebungen entgegenstellen, nicht abschrecken lassen, das Werk am rechten Ende zu beginnen.



Der öffentliche Unterricht in der Türkei. In: OsL (1910), 8. Oktober.

Von zuständiger Stelle im Ministerium des öffentlichen Unterrichts werden einem unserer Mitarbeiter folgende authentische Mitteilungen gemacht.

Zur Zeit des alten Regimes gab es im Unterrichts-Ministerium in Konstantinopel einen Großen Rat von hundert Mitgliedern, dem die Aufsicht über die gesamte Unterrichtsverwaltung im Reiche oblag. Diese Mitglieder waren hochbesoldete Häuptlinge, die zu gemeinsamen Sitzungen nie zusammentraten. Dann gab es einen Rat von 40 Mitgliedern zur Zensur der Bücher. Dieser Rat versammelte sich zuweilen, unterhielt sich aber meist von Tagesneuigkeiten, da die kaum notwendige Zensur in den Provinzen vorgenommen wurde. Die Direktoren für die niederen, mittleren und höheren Schulen und ein Inspekteur für die Privatschulen mit seinen verschiedenen Unterinspektoren vervollständigte damals das vorhandene Aufsichtspersonal.

Die Konstitution räumte mit dem alten Schlendrian in der Unterrichtsverwaltung auf. Heute entwirft ein Ausschuß von fünf ständigen Mitgliedern das Programm für die Sitzungen des Großen Rats, die in zwei Monaten des Jahres in 3-4 Sitzungen tagt.

An der Spitze dieses *Großen Rats* steht der Minister des öffentlichen Unterrichts. Ferner gehören zu ihm: zwei der fünf ständigen Ausschußmitglieder, fünf Generalinspektoren der gesamten Schulen, fünf Direktoren des öffentlichen Unterrichts aus den Wilajeten, alle Direktoren der höheren Schulen aus Konstantinopel, der Rektor und einige gewählte Professoren der Universität, wie aus den höheren und Mittel-Schulen in Konstantinopel. An Schulinspektoren finden sich vor: In Konstantinopel einer für den öffentlichen Unterricht, einer für die niederen Schulen, in jedem Sandschak einer, in großen Sandschaks 2-3 für die Elementarschulen, in jedem Wilajet ferner ein Inspekteur für den öffentlichen Unterricht, in den großen Wilajets wie Smyrna, Salonik, Monastir und Kossovo dagegen zwei bis drei. Was die Universitäten anbetrifft, so befindet sich in Salonik, Konia und Bagdad eine Rechtsfakultät, in Damaskus eine Fakultät für Medizin. In Konstantinopel für Medizin, Rechtswissenschaft, Literatur, Mathematik, Theologie und Naturwissenschaften.

Höhere Schulen, die unseren Gymnasien entsprechen, sind zwei in Konstantinopel, unter ihnen das Lycée Sultanié in Galata Serail, je eine in Salonik, Uesküb, Adrianopel, Smyrna, Brussa, Beirut, Adana, Charput, Trapezunt und Kastamuni. Im nächsten Jahr treten dazu eine dritte höhere Schule in Konstantinopel und je eine in Adrianopel und Tripolis in der Barbarei.

In allen diesen Schulen ist der Direktor ein Ottomane, die Unterdirektoren Franzosen oder Schweizer. In den beiden untersten Klassen wird der Unterricht in der Naturwissenschaft und Mathematik in französischer Sprache erteilt, sonst

durchweg in türkischer Sprache. Außer dem französischen sind die deutsche und englische Sprache an den höheren Schulen jetzt obligatorisch.

Von den früheren Idadiés werden noch sieben weitere in Gymnasien verwandelt, und zwar in Janina, Damaskus, Siwas, Bagdad, Erserum, Rhodos und Mytilene. In jedem Sandschak ist außerdem eine besondere Art von Schulen (Idadiés) mit 5 Klassen. In den drei obersten Klassen wird das Pensum einer Mittelschule erledigt, in den beiden niederen werden die wichtigsten Erwerbszweige des Sandschaks, Industrie oder Ackerbau, praktisch gelehrt. 90 solcher Sandschak-Schulen finden sich im Kreise vor, außerdem noch einige in größeren Kazas.

In Albanien ist eine neue Art von Idadiés als *Internate* eingerichtet. In diesen Schulen wird das Pensum der Elementar- und Mittelschulen absolviert und in den beiden untern Klassen analog der Einrichtungen der Sandschaksschulen verfahren. Solche Internate befinden sich jetzt eingerichtet in Pristina, Prizen, Skodra (Skutari), Ipek und Débra. In jeder dieser Idadiés sind 250-300 Schüler. In diesen Schulen wird nur die türkische Sprache gelehrt.



Die türkische Unterrichtsverwaltung. In: OsL (1910), 27. Oktober.

Im „Tanin“ ergreift Hussein Dschahid das Wort, um über die Tatenlosigkeit der Unterrichtsverwaltung Klage zu führen. Mit bewegten Worten drückt er seine Verzweiflung darüber aus, daß osmanische Väter Schwierigkeiten haben, eine Schule zu finden, wo ihre Kinder eine echte osmanische Erziehung erhalten und für ihre Staatsbürgerpflichten erzogen werden.

Im Artikel des „Tanin“ wird davon ausgegangen, was die Türkei auf dem Gebiete der Heeresorganisation Großes geleistet hat. Zu diesen Leistungen der Armeeverwaltungen verhalten sich diejenigen der Unterrichtsverwaltung wie Nacht zu Tag. Die türkische Heeresverwaltung funktioniert mit durchaus europäischer Glätte und Pünktlichkeit. Sie liefert einen glänzenden Beweis dafür, wie schnell sich der Osmane an eine feste Methode und an zweckmäßiges Handeln gewöhnen kann. Der Osmane hat dadurch gezeigt, daß er auf militärischem Gebiete den Vergleich mit dem Japaner vollkommen aushalten kann. Man sollte nun meinen, daß ein Volk, das in einer Hinsicht ein so bewundernswertes Organisationstalent zeigt, dieses auch auf andern Gebieten, und besonders auf dem der Schule betätigen müßte; denn Heer und Schule sind zwei Einrichtungen, die sich einander ergänzen und die beide von dem gleichen Sinne der Ordnung und Disziplin durchdrungen sein müssen. Was eine Nation groß und stark macht, sind 2 Dinge: eine gute Volksschule und ein Volksheer, das in der ersteren seine Grundlage findet. Bis jetzt ist es aber noch keinem türkischen Unterrichtsminister gelungen, die bescheidensten Grundlagen zu einer Volksschule zu legen, obgleich dort ein den

vorhandenen bescheidenen Mitteln entsprechender Anfang hätte gemacht werden müssen.

Statt die Einrichtung des Gebäudes des nationalen Unterrichts von unten zu beginnen, hält man in der Türkei an dem fehlerhaften Prinzip fest, daß zunächst für die höheren Schulen gesorgt werden müsse. Man will Lyceen in den Provinzen gründen, an denen der Unterricht in französischer Sprache erteilt werden soll, anscheinend weil man der Ansicht ist, daß wahre geistige Kultur nicht durch das Medium der türkischen Sprache vermittelt werden kann. Wir nehmen aber ein solches Armutszeugnis nicht an, und erinnern die türkische Unterrichtsverwaltung an den in allen Ländern herrschenden Grundsatz, daß der Unterricht selbst an den höheren Schulen in der Muttersprache zu erteilen ist, weil nur dieses das einzige Medium ist, wodurch eine vernunftmäßige Entwicklung des kindlichen Geistes erzielt werden kann. Diese Worte bedeuten keine „oratio pro domo“. Wir werden das von der türkischen Unterrichtsverwaltung beliebte Prinzip auch hier bekämpfen, wenn deutsche Lehrkräfte hier in Frage kommen. Kinder, die in ihrer Muttersprache noch nicht denken gelernt haben, zum Gebrauch einer fremden Sprache zu zwingen, heißt der Entfaltung ihres Geistes Fesseln anlegen.

Es sollte verstanden werden, daß vernünftige Grundsätze und eine rationelle Methode für den Unterricht alles sind. Es handelt sich in erster Linie nicht darum, den Schülern Fertigkeiten in fremden Sprachen zu vermitteln. Es handelt sich um die stufenweise Entwicklung ihrer geistigen und seelischen Fähigkeiten, die nur auf nationalem Boden beginnen kann. Später kann der herangereifte Intellekt wohl alle geistigen Schätze des Auslandes aufnehmen. Aber der grundlegende Unterricht hat in der Muttersprache zu geschehen, weil sie dem Verständnis nicht die Hindernisse entgegensetzt, den fremde Sprachen, und selbst die geläufigste bieten. Auch osmanische Zeitungen, wie der „Terdschüman“, haben an dem Plan der Unterrichtsverwaltung dieselbe Kritik geübt, in der sich nationale mit rein technisch-methodischen Erwägungen vereinigen.

Auch wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß sich schon türkische Stimmen gegert haben, welche Zweifel daran ausdrückten, ob das französische Unterrichtssystem, das trotz aller Reformen seinen scholastischen, unpraktischen Charakter noch nicht abgestreift hat, wirklich den Bedürfnissen des türkischen Volkes entspricht, das Männer mit richtigem Handeln verlangt, und keine mit überflüssigen Kenntnissen aller Art vollgepfropfte Köpfe. Ein Artikel in der Zeitschrift „Syrat-i-müstekim“ belehrte uns darüber, daß es Pädagogen in der Türkei gibt, die begriffen haben, was not tut. Beamte mit unverdauter Lycealbildung gibt es genug in der Türkei. Woran es fehlt, das sind Männer, die bei der wirtschaftlichen Entwicklung der Türkei mithelfen können, Techniker, Gewerbetreibende und Landwirte.

Um solche zu erziehen, braucht es Methode und wieder Methode für die Organisation der Unterrichtsverwaltung. Dazu gehört aber, daß man nicht das Dach

baut, bevor die Fundamente gelegt sind. Die Schaffung einer Volksschule ist das dringendste Bedürfnis.

Ein Anfang dazu, der mit geringen Mitteln bestritten werden kann, ist die Schaffung wirklich moderner Lehrerseminare mit Uebungsschulen. In wenigen Jahren wird dann die Türkei einen leistungsfähigen Lehrerstand für seine Volksschulen besitzen. Aber ein Anfang muß endlich gemacht werden.



Der Schulmangel und die öffentliche Sittlichkeit.

In: OsL (1910), 5. November.

Unter der Bevölkerung der türkischen Hauptstadt zeigten sich in letzter Zeit Erscheinungen, die darauf schließen lassen, daß die öffentliche Sittlichkeit an gewissen Gebrechen krankt, für die der türkische Staat entschieden ein Heilmittel finden muß. Eine Nation, die wie die türkische, rings von Feinden, offenen und geheimen, umgeben ist, hat die Verpflichtung, gesund und stark zu bleiben, und wenn es Teile des Volkes gibt, welche in Gefahr sind, ihre moralische und körperliche Stärke einzubüßen, diesen Verfall durch geeignete Mittel aufzuhalten.

Das türkische Volk hat den Verführungen des Absolutismus einen bewundernswerten, sittlichen Widerstand entgegengesetzt. Die Landbevölkerung zeigt eine unter dem Einfluß der schlichten, starken Moral des Islams erhaltene gesunde Sittlichkeit. Was ihr fehlt, ist eine Bildung, welche diese Sittlichkeit fester und sicherer begründet. Auch die gebildeten Klassen haben die moralischen Grundsätze, welche die Basis des muhamedanischen Familienlebens bilden, im Ganzen treu bewahrt. Die Moralität des Orients zeichnet sich in vielen Punkten vor der des Occidents aus. In manchen anderen Punkten wird sie durch Einflüsse bedingt, die sich aus dem Boden, dem Klima und der Rasse ergeben, so daß es dem fernerstehenden Occidentalen oft schwer fällt, ihre Abweichungen von den eigenen Sittengesetzen zu erklären. Wir wollen aber hier nicht von den gebildeten Klassen sprechen, die die Intelligenz der Nation ausmachen, auch nicht von der Landbevölkerung, da sich bei ihr der sittliche Notstand nicht so fühlbar macht. Der Gegenstand dieser Zeilen ist vielmehr der sittliche Zustand der niederen Volksschichten in der Hauptstadt, und vor allem der Jugend, auf der doch die Hoffnung des Staates beruht.

Es läßt sich mit leichter Mühe feststellen, daß dieser nicht so ist, wie er sein sollte. Unsere türkischen Freunde werden uns darin beipflichten. Sie und besonders die Mitglieder des Komitees „Einheit und Fortschritt“ werden schon längst die schweren Schäden erkannt haben, an denen das Leben der Jugend des Volkes in Stambul krankt. Ebenso leicht wird es aber sein, die Quelle des Uebelstandes nachzuweisen, wobei das alte Wort, daß Müßiggang aller Laster Anfang ist, uns

behilflich ist. Was kann man von einer Jugend erwarten, die ohne Schulunterricht gelassen wird? Die Zahl der jetzt bestehenden Volksschulen ist so gering und ihre Organisation, ihr Lehrplan und ihre Unterbringung ist so mangelhaft, daß man dazu berechtigt ist, von ihnen ganz abzusehen. Es gibt also in der Tat keine eigentlichen Volksschulen, wo die Kinder unentgeltlich aufgenommen, und ihnen durch einen ihren Bedürfnissen angepaßten Unterricht eine Vorbereitung für das Leben und das oft, wie in den meisten Großstädten, nötige Gegengewicht gegen die Einflüsse ihrer Umgebung geboten wird. Nun denke man sich die Folgen dieses gezwungenen Müßiggangs, zu dem Tausende von Kindern verurteilt sind! Es gibt ja allerdings auch Schulen, wo arme Kinder unentgeltlich aufgenommen werden können. Um dieser Vergünstigung teilhaft zu werden, heißt es aber Petitionen zu schreiben und von einem Büro zum anderen zu gehen, auf die Gefahr hin, dort schließlich abgewiesen zu werden, da in den wenigen bestehenden Schulen nicht genügend Platz vorhanden ist. Diese Zahl der Kinder, in schulpflichtigem Alter, die infolgedessen sich auf der Straße herumtreiben, hausieren gehen, betteln oder noch unehrenhaftere Beschäftigungen treiben, ist eine erschreckend große. Wie viele von ihnen gehen verloren, verkommen, werden zertreten im Schmutz der Gasse.

Dazu kommt, daß die Zustände an den Schulen im allgemeinen keine erfreulichen sind. Die Schulzucht ist nicht so, wie sie sein soll. Die Lehrer und Aufseher nehmen ihre Aufgabe zu leicht und halten sich oft lieber in den Kaffeehäusern auf, wo sie ihre Zeit mit dem Brettspiel verbringen, als daß sie ihren Amtspflichten obliegen. Es ist den halbwüchsigen Buben deshalb sehr leicht gemacht, die Schule zu versäumen, in der Stadt herumzuirren, Karten zu spielen und andern Lastern zu frönen, die besser hier nicht erwähnt werden. Die Vergnügungssucht der Jugend wird dadurch in jeder Weise gefördert. Jeder moralische Halt kommt ihr abhanden. Die Knaben werden unfähig, dereinst nützliche Mitglieder der Gesellschaft zu werden und an dem Fortschritt ihres Volkes mitzuarbeiten.

Die türkischen Blätter Stambuls haben oft genug über die trostlose Lage des Unterrichtswesens in der Türkei Klage geführt. Der unten angeführte Artikel des „Tanin“ bringt die berechtigte Unzufriedenheit der Nation mit diesen Verhältnissen in beredter Weise zum Ausdruck. Aber noch niemand hat unseres Wissens darauf hingewiesen, welche schweren Schädigungen die Gesundheit der Volkseele und auch die physische Kraft der Nation dadurch erleidet. Zwar ruht die Stärke der osmanischen Armee auf der unverminderten Kraft und der robusten Sittlichkeit des Bauernstandes. Aber man vergesse nicht, daß Stambul das Herz des Reiches ist und daß, wenn das Herz krankt, auch die Glieder dadurch in Mitleidenschaft gezogen werden. Und noch eins bedenke man – den starken Drang des Osmanen nach Wissen und Bildung! Das Volk ist in hohem Grade bildungsfähig. Seit dem 11. Tamus 1324 ist aber nichts geschehen, wovon die Bildung des Volkes Nutzen hätte und was verriete, daß sich die Inhaber des Unterrichtsministeriums

der Verantwortung bewußt sind, die sie nicht nur für die Aufklärung des Volkes, sondern auch für seine moralische Gesundheit und damit für die Zukunft der Nation tragen.



Der „Tanin“ und das Unterrichtsministerium. In: OsL (1910), 5. November.

In seinem gestrigen Leitartikel richtet der „Tanin“ einen neuen heftigen Angriff gegen die Unterrichtsverwaltung, deren Mißstände gebührend beleuchtet werden. Nachdem im Eingang des Artikels betont worden ist, daß die Provinzen noch viel mehr Grund zur Klage über die Untätigkeit dieses Ressorts haben als die Hauptstadt, wird erklärt, mildernde Umstände seien wohl vorhanden, wie z. B. die Ausdehnung des Reiches, die geringe Zahl der Schulen, die Kürze der seit der Revolution verstrichenen Zeit, die für das große Werk der Schulreform nicht ausreicht, der Lehrermangel und Geringfügigkeit der Geldmittel. Eine andere Frage sei aber, ob in Anbetracht der Wichtigkeit der Schulfragen für das nationale Leben, die Unterrichtsverwaltung überhaupt Anspruch auf Bewilligung mildernder Umstände machen könne. Die erwähnten Mißstände dürften doch das Ministerium nicht zu absoluter Untätigkeit und zur Vernichtung des wenigen, was besteht, berechtigen. Es wird dann zu einer eingehenden Kritik des Unterrichtsministeriums übergegangen:

„Trotz der Knappheit unseres Gesamtbudgets haben wir das Unterrichtsbudget um 100 Proz. erhöht. Wir waren also vollkommen berechtigt, ein gegen früher zweimal so großes Ergebnis zu erwarten. Was ist aber daraus geworden? Können wir irgendwelche Leistungen und Fortschritte im Unterrichtswesen aufweisen? Seit zwei Jahren sind unsere Schulen noch mehr verfallen. Durch den häufigen Wechsel der Programme ist eine noch größere Verwirrung entstanden. Seit dem Beginn des Schuljahres, der auf den September fallen sollte, sind zwei Monate verstrichen, in denen nur einzelne Schulen zum Scheine eröffnet wurden. Bei einigen hat man sogar dieses Taschenspielerkunststück nicht ausführen können. Das ist also die Frucht der verausgabten Millionen von Piastern.

Das Budget des letzten Jahres konnte bis in die letzte Zeit den Provinzialverwaltungen nicht mitgeteilt werden. Während in den Kapiteln für Bauten und Reparaturen große Summen angeführt waren, blieben die Schulen geradezu in Trümmern liegen. Die Schülerinnen der Mädchenbürgerschule in Findikli müssen sich in so schmutzigen Räumen aufhalten, wie man sie heute nicht einmal in China findet. In diesem Jahre verfuhr man anders als im letzten. Man fürchtete, daß, wenn Geld übrig bliebe, dem Ministerium daraus der Vorwurf der Untätigkeit gemacht werden könnte, und warf daher mit dem Gelde nur so um sich. Als ob es sich um die korrekte Ausführung des Budgets handelte, wurden Listen angelegt,

viel Papier geschwärzt, eine amtliche Korrespondenz geführt. Aus alle dem kam ein jämmerliches Nichts, ein Bankerott heraus.“

Es wird dann eine eingehende Schilderung des türkischen Schulelends gegeben und besonders beklagt, daß es dem Ministerium nicht eingefallen ist, in Stambul auch nur eine einzige Volks- oder Bürgerschule zu gründen:

„Wenn sich die Unterrichtsverwaltung herbeigelassen hätte, sich mit dem niederen Schulwesen zu beschäftigen und wenigstens in Stambul zehn ordentliche Bürgerschulen (Rüschdieh) zu gründen, so wäre das zwar keine glänzende Leistung gewesen, aber wäre doch des allgemeinen Beifalls wert gewesen.“

Der Artikel schließt mit einer Beleuchtung der Zustände im Ministerium des öffentlichen Unterrichts, wo eine vollständige Verwirrung und Desorganisation herrscht, so daß selbst die höheren Beamten in Unkenntnis sind über die Geschäfte ihres Departements.



Das neue Volksschulgesetz. In: OsL (1910), 30. Dezember.

Die osmanische Unterrichtsverwaltung hat in letzter Zeit wieder mehr von sich hören lassen. Sie hat eine gute Antwort gefunden auf die Vorwürfe, die von allen Seiten wegen ihrer Untätigkeit gegen sie erhoben wurden und der Kammer ein Volksschulgesetz vorgelegt, das, wenn es zur Ausführung gebracht wird, das türkische Bevölkerungselement mit einer Volksschule beschenkt, wie sie bisher nur die nichtmuhamedanischen Gemeinden gehabt haben. In den Motiven zu diesem Gesetze, die von der Monatsschrift „Mülkieh“ sowie von der illustrierten Zeitschrift „Servet-i-funum“ abgedruckt werden, verbreitet sich der Unterrichtsminister über die zwei Prinzipien, die der Volksschule zu Grunde liegen müssen, die Unentgeltlichkeit und den Schulzwang. Beide Prinzipien sind danach angetan, die im Orient bestehenden Anschauungen gründlich zu revolutionieren, und wir können es verstehen, daß Emrullah Effendi sich solche Mühe gibt, zunächst die Volksvertretung und dann die Nation davon zu überzeugen, daß die Gründung einer Volksschule ohne diese beiden Grundsätze außer dem Bereich der Möglichkeit liegt. Bisher war der Unterricht in den wenigen existierenden Volksschulen keineswegs unentgeltlich. Die Regierung mischte sich in die Frage des niederen Unterrichts so wenig wie möglich ein. Sie überließ es den Landleuten, sich zusammenzutun und für die Winterzeit einen armen Teufel von Theologieschüler als Lehrer für ihre Kinder zu engagieren. Wer diesem Syndikat nicht beitrat, konnte seine Kinder auch nicht unterrichten lassen, so daß diese als Analphabeten heranwuchsen. Andererseits konnte es dieser Saisonlehrer erleben, daß ihn seine Schüler verließen, falls er die Schuldisziplin zu streng handhabte, weshalb er in eine für einen Lehrer durchaus unwürdige Stellung hineingedrängt wurde. Die

vom osmanischen Unterrichtsminister dem Gesetze hinzugefügten Motive geben ein anschauliches Bild von dem materiellen Elend der Lehrer sowohl wie von dem geistigen Elend der Schüler.

Dann der Schulzwang! An der Hand der Schulgesetzgebung der europäischen Staaten weist der Unterrichtsminister nach, daß es das Recht des zivilisierten Staates ist, gegen Eltern und Kinder Zwang anzuwenden, um Regelmäßigkeit des Schulbesuches durchzusetzen. Man kann sich vorstellen, daß der muhamedanische Individualismus diesen Zwang nicht so leicht hinnehmen wird. Nirgends als im Orient ist man so schnell bereit, bei der Durchführung einer vom Gesetze geforderten Maßregel der Behörden zu klagen.

Es ist übrigens interessant zu erfahren, daß schon ein Firman vom Jahre 1240, d. h., nach christlicher Zeitrechnung aus dem Jahre 1825, die Behörden anweist, Eltern und Kinder zur Erfüllung ihrer Pflichten gegen die Schule zu zwingen. Auch aus anderen Jahren der Regierungszeit Sultan Mahmuds und Abdul Medschids gibt es Edikte, die den Schulzwang anbefehlen. Aber alle diese Verordnungen mußten natürlich unter dem Absolutismus toter Buchstabe bleiben, da die sozialen und staatlichen Vorbedingungen für ihre Ausführung fehlten. Es ist als sicher anzunehmen, daß die neue Türkei sich als reif erweist für die Einführung des Schulzwanges und dieses Prinzips zum Gesetz machen wird.

Auf wessen Kosten soll nun die Volksschule errichtet werden? Der Minister verlangt von dem Volke, daß es die Schulgebäude auf seine Kosten baut, da der Staat dazu nicht imstande ist. Die Kosten sollen durch eine kommunale Steuer aufgebracht werden, die in einer Weise erhoben wird, daß die Individuen dadurch nicht allzu sehr bedrückt werden. Der Zwang der Gesetze ist natürlich dazu nötig, um die Kommunen zu dieser Pflicht anzuhalten. Trotzdem wird die Regierung armen Gemeinden dabei finanzielle Hilfe leisten. Die an den Volksschulen angestellten Lehrer sollen ihre Gehälter vom Staat beziehen, der auch das Recht hat, sie anzustellen und abzusetzen. Da aber die Gehälter, wie der Minister anführt, aus den Einnahmen der Mearifsteuer genommen werden, so ist es doch wiederum das Volk, welches die Kosten auch für den Unterhalt seiner Schulen tragen muß. Es darf aber hierbei nicht übersehen werden, daß auch ein großer Teil der Landbevölkerung, der den der Unterrichtsverwaltung zufließenden Zuschlag zur Grundsteuer zahlt, hiermit auch zum Unterhalt der höheren und mittleren Schulen beiträgt. Die Kostenfrage ist daher ein wunder Punkt des neuen Volksschulgesetzes, das erst durch eine Reform der Mearifsteuer ergänzt werden müßte, damit eine gerechte Verteilung der Steuerlast eintritt.



Patriarchat und Unterrichtsministerium. In: OsL (1911), 5. Januar.

Der ökumenische Patriarch hatte an das Unterrichtsministerium am 20. Dezember eine Note gerichtet, worin es für das Unterrichtswesen der griechischen Nation auf Grund der Geschichte seiner Entwicklung und gestützt auf gewisse der orthodoxen Gemeinde verliehene Vorrechte eine gewisse Unabhängigkeit und Selbständigkeit in Anspruch nimmt. Der Unterrichtsminister hat darauf eine Antwort erteilt, die der gestrige „Tanin“ abdruckt. Wegen des großen kulturhistorischen Interesses, das sich an diese von beiden Seiten mit anerkennenswerter Ruhe und Würde geführte Erörterung knüpft, können wir es uns nicht versagen, darauf einzugehen, indem wir uns begnügen, die Tatsachen wiederzugeben, und die Bedeutung der Auseinandersetzung in das rechte Licht zu rücken.

Daß das griechische Schulwesen in der Türkei auf einer ziemlichen Höhe steht, ist bekannt. Seit dem Untergang des griechischen Reiches von Konstantinopel hat es eine Geschichte durchlebt, auf die es stolz sein kann. Während in früherer Zeit besonders auf die gelehrten Schulen Gewicht gelegt wurde, wo die Jugend eine ausschließlich klassische, durch die Traditionen von Hellas und Byzanz genährte Bildung erhielt, wurde seit geraumer Zeit auch dem Volksschulunterricht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Die Vorbildung der griechischen Volksschüler geschah nach europäischem, und, was hervorzuheben ist, besonders nach deutschem Muster, so daß der Erfolg des Unterrichts gesichert wurde. In allen griechischen Gemeinden wurden Volksschulen gegründet, die unter sachverständiger Leitung standen und mit gutem Erfolge arbeiteten. Die Zahl der Analphabeten ist daher in den griechischen Gemeinden der Türkei im Vergleich mit den andern Nationalitäten verhältnismäßig gering. Die Beteiligung der Geistlichkeit an dem griechischen Schulwesen und der Schutz, den dieses von Seiten des nationalen Zentrums genoß, war unter den Verhältnissen ein Segen.

Dieser Anteil des Klerus an der Schule ging sogar so weit, daß diese als eine Schöpfung der Kirche bezeichnet werden kann. Aus diesem Grunde kann heute der Patriarch auftreten und die Unabhängigkeit dieser Schöpfung des Phanars beanspruchen.

Der Unterrichtsminister der konstitutionellen Türkei hält zunächst der Forderung des Patriarchen entgegen, daß, wenn er Freiheit für das griechische Schulwesen verlangt, diese Bedingung schon durch die Verfassung erfüllt ist, die bestimmt, daß alle Osmanen sowohl als Individuen wie als Gemeinden auf dem Gebiete der Schule vollständig frei sind, innerhalb der gesetzlichen Grenzen. Ebenso mischt sich, wie der Minister erklärt, die Regierung weder in die Fragen der Gründung und des Unterhalts von Schulen, der Aufstellung von Programmen, Ernennung von Lehrern und anderen innern Angelegenheiten. Was für eine Art Unabhängigkeit verlangt also das Patriarchat? Der Minister erwidert darauf, wenn die Leitung der orthodoxen Gemeinde es damit auf die Schaffung einer autonomen Macht

im Rahmen des osmanischen Staates abgesehen hat, so gebe die osmanische Staatsidee das nicht zu. Der Staat werde die religiösen, nationalen und sprachlichen Besonderheiten der verschiedenen Gemeinden, aus dem sich das osmanische Gesamtvolk zusammensetze, nicht antasten, müsse aber Rechte beanspruchen, die über die religiösen und anderen Unterschiede hinausgehen und kraft deren ihm das oberste Aufsichtsrecht über die Schulen zusteht, damit er für eine einheitliche und von dem Gedanken des osmanischen Einheitsstaates durchdrungene Organisation des Unterrichts Sorge tragen kann.

Wenn man erwägt, daß die Schule überall als eines der hauptsächlichsten Mittel gilt, wodurch der Staat die ihm zu Grunde liegenden Ideen durchsetzt, so muß allerdings die Behauptung der patriarchalischen Note befremden, daß die Bildung der Jugend nichts mit der Politik des Staates zu schaffen habe. Der Minister hebt das Widersinnige dieser Aeußerung hervor, gibt aber dem Patriarchat, das anscheinend befürchtet, die Regierung hege im Geheimen die Absicht, die griechischen Schulen ihrer Verwaltung zu unterstellen, die Versicherung, wenn sie wirklich diesen Zweck verfolge, sie das ohne Umschweife ausführen werde. Die Regierung habe es aber keineswegs darauf abgesehen, sondern verlangt nur in einem Artikel des neuen Volksschulgesetzes, daß für die Aufnahme einer neuzugründenden Gemeindeschule unter die Zahl der öffentlichen Schulen die Erlaubnis der Regierung nachgesucht werde. Der Verkehr der Organe des Unterrichtsministeriums und der Schulinspektoren mit den Schuldirektoren und Lehrern, sowie die Ausübung der Schulaufsicht, welche die Prüfung der Lehrerzeugnisse einschließt, sei durch die Gesetze geregelt. Jeder Unparteiische wird hier zugeben, daß sich die Einmischung der osmanischen Regierung in die Schulangelegenheiten der Nichtmuhamedaner in den Grenzen hält, bis zu denen jeder Staat im Interesse seiner Existenz seine Rechte gegenüber den einzelnen Nationalitäten und Religionsgemeinden ausdehnen muß. Es kommt gar nicht hierbei in Frage, daß der muhamedanische Staat mit seinem im Vergleich zu dem nichtmuhamedanischen wenig entwickelten Schulwesen vielleicht in paedagogischen Dingen nicht auf der Höhe der Situation steht. Die Hauptsache ist und bleibt, daß er ein allen Staaten zustehendes Recht ausübt und sich dessen nicht entäußert; denn es bleibt dabei, trotz allem, was das Patriarchat auch sagen mag, daß die Volksschulbildung zu der Staatspolitik in engen Beziehungen steht. So ist es in jedem Staat, mag derselbe klerikal oder sozialistisch oder sonstwie sein.

Der Minister spricht dann über die Vorrechte, die das Patriarchat für seine Schulen in Anspruch nimmt. Er beschränkt diese Vorrechte auf das religiöse Gebiet und ist der Ansicht, daß es dem Patriarchat schwer fallen werde, einen Zusammenhang zwischen der Volksschulbildung und den geistlichen Angelegenheiten nachzuweisen. Hierin hat sich der Minister wohl geirrt. Für einen Klerikalen hat der Einfluß, den die Geistlichkeit über die Schule und besonders die Volksschule beanspruchen kann, die Bedeutung eines Dogmas, das eben keines Nachweises

bedarf. Der Minister, dem die Denkweise der Klerikalen nicht recht geläufig ist, erinnert daran, daß der Religionsunterricht nur einen Teil des allgemeinen Unterrichts ausmacht. Die angeblichen Vorrechte des Patriarchats werden von ihm als schon in den Staatsgesetzen enthalten nachgewiesen. Die Staatsaufsicht über die Programme der Schule wird von ihm dahin definiert, daß der Staat alle Punkte des Lehrplans verwirft, die den Gesetzen zuwider laufen und die Eintracht unter den Nationalitäten stören.

Es stehen also hier die Vorrechte den Staatsrechten gegenüber. In vielen Punkten scheint jedoch ein Mißverständnis zwischen den beiden Parteien obzuwalten, das voraussichtlich bald seine Aufklärung finden wird. Unversöhnlich stehen sich jedenfalls Patriarchat und Regierung nicht gegenüber. Das Schulaufsichtsrecht und die Bestätigung der Lehrzeugnisse durch die Regierung sind die beiden Streitpunkte, um die es sich dreht. Möge sich das Patriarchat bald davon überzeugen, daß es sich von der Tätigkeit des Staates in dieser Hinsicht eine falsche und übertriebene Vorstellung macht.



Der Unterrichtsminister vor der Kammer. In: (1911), 11. Januar.

Husein Dschahid Bej brachte seit längerer Zeit sehr substantielle, wohl begründete Beschwerden über die Leitung des Unterrichtswesens vor, die sich schließlich zu einer Interpellation verdichteten. Der Hagelschauer ging vorgestern über den Unterrichtsminister nieder, ohne daß es die Folge gehabt hätte, die nach allem, was seit zwei Monaten in der hiesigen Presse über den Fall gewisser Minister orakelt wurde, erwartete werden durfte. Es hatte noch vor kurzer Zeit so ausgesehen, als sollte Emrullah Effendi als ein Sühneopfer fallen gegenüber dem Ansturm der Opposition, die ein solches Opfer verlangte. Die Opposition überraschte aber vorgestern durch die ritterliche Art, in der sie auf dieses Opfer verzichtete. Sie enthielt sich der Abstimmung, während die wieder nach Art einer Phalanx vorgehende Komiteepartei geschlossen für den Minister stimmte. Der Hagelschauer ging über Emrullah Effendis Haupt vorüber. Husein Dschahid hatte die Genugtuung, seine Kritik vor den versammelten Volksboten ausgeübt zu haben. Aber Emrullah Effendi seinerseits konnte sich rühmen, die gegen ihn geführten Streiche nicht schlecht pariert zu haben.

Bei der Kritik Dschahid Bejs handelte es sich in erster Linie um die Volksschule. Er warf dem Minister vor, daß er keine Schulen gegründet hätte. Emrullah Effendi hielt seinem Kritiker mit Recht entgegen, daß man ohne Lehrer keine Schulen gründen kann. Daß es in der Türkei keine berufsmäßigen Lehrer gibt, hätte dem Chefredakteur des „Tanin“ doch nicht entgehen sollen. Mit Lehrern, die ihren Beruf nur im Nebenamt ausüben und nicht die geringste pädagogische

Bildung besitzen, läßt sich ein Volksschulwesen nicht schaffen. Um diesem Mangel an Lehrern abzuhelfen, wird der Minister Lehrerseminare ins Leben rufen. Das große Lehrerseminar in Konstantinopel wurde schon von ihm reorganisiert. Auch wurden von ihm Schüler, die sich dem Bildungswesen widmen sollen, nach Frankreich und Deutschland gesandt. Das ist zwar eine etwas umständliche Methode, um die Gründung der Volksschule vorzubereiten, aber immerhin anerkennenswert. Vielleicht würde der Minister durch Berufung tüchtiger europäischer Pädagogen an das Zentralseminar in Stambul schneller seine Zwecke erreichen. Die Sprache würde hierbei keine Rolle spielen. Es würden sich wohl Mittel finden lassen, um die Kenntnisse der engagierten Fachmänner in gehöriger Weise zu verwerten. Die Gründung einer Uebungs- und Modellschule, die in Verbindung mit dem Seminar steht, könnte unter dieser Bedingung gleich in Angriff genommen werden, ohne daß dabei Zeit verloren würde. Das Unterrichtsministerium geht tatsächlich in wenig praktischer Weise zu Werke. Da aber sein guter Wille anzuerkennen ist, so kann Hussein Dschahids Kritik nur wohltätig wirken und den Minister antreiben, das große Werk der Volksschule, durch welche die türkische Kultur eine ganz neue Basis erhalten soll, mit besserer Einsicht und nach Kräften zu fördern.

Ein fernerer Vorwurf, den Hussein Dschahid gegen den Minister erhebt, ist der, daß er zu viel Dinge auf einmal unternommen hat und nicht nach einem nüchternen, wohlüberlegten Plane vorgegangen ist. Daß der Minister seine Tätigkeit an zu vielen Punkten begonnen hat, haben wir an dieser Stelle öfters hervorgehoben. Er hätte sich damit begnügen sollen, die Fundamente des Unterrichtswesens zu legen. Das Gebäude wäre dann von selbst emporgewachsen. Aber man versetze sich einmal in die Lage eines kaiserlich ottomanischen Unterrichtsministers, der ein in Grund und Boden vernachlässigtes Ressort reformieren soll und von dem man unbilligerweise Wunderdinge erwartet. Emrullah Effendi hat die Verwaltung des Unterrichts übernommen, nachdem sich seit der Verfassung drei Vorgänger damit vergebens abgemüht haben. Einer von diesen wurde sogar vor kurzem als eventueller Nachfolger Emrullah Effendis aufgeführt, als ob ihm noch nachträglich die Erleuchtung gekommen wäre. Es scheint uns selbstverständlich, daß der Minister den zahllosen Klagen und Hinweisen auf die schadhafte Stellen im Bau des Unterrichtswesens gegenüber nicht wußte, wo er anfangen sollte und die Hand an zu vielen Schäden anlegte, die der Ausbesserung bedurften.

Die Hauptschwierigkeit für ihn bildete nun allerdings der Geldpunkt. Auch hierfür hätte eine weise Beschränkung des Programms Erleichterung gebracht. Die Gründung eines Seminars mit europäischen Kräften hätte so unmäßig viel nicht gekostet. Aber auch hier behält das banale Wort, daß es leichter ist, zu kritisieren, als es besser zu machen, seine Wahrheit. Vor allen Dingen braucht der Minister Zeit, sich in eine Verwaltung einzuleben, wo die Unregelmäßigkeit zur Regel geworden war. Noch war deshalb die Zeit nicht gekommen, um über den Wert oder

Unwert des Ministers ein Urteil zu fällen. Und dann noch eine Erwägung: Die Kritik, die an dem Werke eines Ministers geübt wird, braucht doch nicht gleich zu seinem Sturz zu führen. Hussein Dschahid Bej hat selbst erklärt, daß er diese Absicht nicht gehabt hat. Er hat vielleicht früher zu gewissen Augenblicken die Entfernung Emrullah Effendis für nötig gehalten. Als er vorgestern auf der Tribüne stand, gehorchte er der von der Partei ausgegebenen Parole. Er kam nicht, um zu stürzen, sondern um zu mahnen und aufzuklären und gab schließlich seine Stimme für den Minister ab. In Anbetracht des guten Willens, den Emrullah Effendi zeigt, kann von ihm erwartet werden, daß er die ihm gestellte Aufgabe ihrer Lösung wenigstens entgegenführt. Vor allem ist es wünschenswert, daß in seine Tätigkeit mehr Plan und System hineinkommt. Das ist im Interesse der Zukunft des osmanischen Unterrichtswesens sehr zu wünschen.



Der neue Unterrichtsminister. In: OsL (1911), 3. März.

Wir haben heute die angenehme Pflicht, den politischen Redakteur des „Tinin“ und Deputierten für Bagdad, Ismail Hakki Bej Babansadeh, als Inhaber des Portefeuilles des Unterrichts zu begrüßen. Der am Mittwoch gefaßte Beschluß der Komiteepartei erlaubte dem tüchtigen Manne, das ihm angebotene Portefeuille anzunehmen. Dieser Beschluß machte seinem Zaudern ein Ende. Ismail Hakki Bej hatte Selbstvertrauen und Patriotismus genug, um die Mühen seines neuen verantwortungsvollen Amtes auf sich zu nehmen. Er ließ sich davon nicht abschrecken, daß seit der Revolution dieses Amt schon so viele Kräfte aufgebraucht hatte, daß schon so vielen nicht unfähigen Männern vor den Schwierigkeiten, die dieses Ressort bietet, der Mut gesunken war – sondern gehorchte dem Gebote seiner Tatkraft und seines patriotischen Eifers und wurde der Nachfolger Emrullah Effendis.

Der neue Minister ist ein noch junger Mann mit moderner Bildung und modernen Ideen. Das Mearifministerium hat noch keinen so jungen Inhaber gehabt. Auch im Kabinett ist er dasjenige Mitglied, das die Last der Jahre am wenigsten drückt. Gerade das ist es aber, was das Unterrichtsministerium braucht, nämlich einen Mann, der von den Traditionen der alten Verwaltung frei und unbeeinflusst durch die bürokratische Schablone an seine Aufgabe geht. Das Unterrichtswesen braucht radikale Reformen. Es ist der Zweig der türkischen Verwaltung, in dem noch die dumpfste Luft herrscht, der am gedrücktesten und am demütigsten dasteht, ein wahres Stiefkind der Regierung.

Die früheren Inhaber des Ressorts waren ausnahmslos fähige und wohlmeinende Männer. Sie bemühten sich aber vergebens, diesen Augiasstall zu reinigen, weil sie nicht in der ersten Reihe der jungtürkischen Phalanx standen und Kabinetten

angehörten, für die das Bedürfnis nach Reformen im Unterrichtswesen nicht in erster Linie stand. Das Kabinett, das sich auf die Kammermajorität stützt, hatte eine Evolution durchzumachen. Der Eintritt Ismail Hakki Bejs bezeichnet eine neue Phase in dieser Evolution, durch die die fähigsten Männer der neuen Generation an den ihnen gebührenden Platz gestellt werden. Die Leistungen Mahmud Schefket Paschas auf dem Gebiete des Heereswesens und diejenigen Dschavid Bejs in der Finanzverwaltung müssen ihre Ergänzung finden durch eine ähnliche Reformaktion auf dem Gebiete des Unterrichts. Wir hoffen, daß Ismail Bej der Mann sein wird, der seine Aufgabe bei den Grundlagen beginnt und darauf verzichtet, die öffentliche Meinung durch trügerische Fassaden zu blenden. So lange noch keine Volksschule besteht, wirken alle Gründungen von höheren Schulen, Universitäten und Akademien wie Potemkinsche Dörfer. Wir sind daher geneigt, Ismail Hakki Bejs Einzug in das Unterrichtsministerium als ein Zeichen dafür aufzufassen, daß die Evolution der türkischen Verwaltung einen weiteren Schritt vorwärts machen wird.

Ismail Hakki Bej hat außer seinen vielfachen Fähigkeiten und Talenten, seinem freien politischen Blick und seiner gewandten Sprache in Wort und Schrift etwas für sich, was ihn zu seinem neuen Amte besonders zu befähigen scheint. Er ist kein Gelehrter, kein Schulmann, sondern ein moderner Politiker, der mitten im Feuer der Parlamentsdebatte gestanden hat. Er wird verstanden haben, was die Bedürfnisse des Landes an die Schulen, die niederen wie die höheren für Anforderungen stellen. Zu gleicher Zeit entstammt er einer Familie, in der der Respekt vor der alten Bildung des Orients heimisch ist. Hat nicht ein naher Verwandter von ihm eine sehr schätzenswerte Poetik geschrieben? So wird er dem guten, alten nationalen Grund der türkischen Bildung sein Recht lassen; denn nicht immer dient das kritiklose Niederreißen auf dem Gebiete des Unterrichts dem Fortschritt der Bildung.

Ismail Hakki ist Jurist. Nachdem er seine Vorbereitung auf dem Lyzeum von Galata Serai und auf der Mülkieh Schule erhalten hatte, besuchte er die Rechtsfakultät in Stambul bis zur Schlußprüfung. Er wurde dann Praktikant im Ministerium des Außern und arbeitete zugleich am „Ikdam“ mit, wo er sich als Verfasser politischer Artikel zuerst einen Namen machte. Nach der Verfassung konnte er die bis dahin gebundenen Schwingen erst recht entfalten. Er wurde Mitarbeiter verschiedener, nach der Revolution neugegründeter Blätter und beschränkte dann seine Tätigkeit auf die Mitarbeit an Hussein Dschahids „Tanin“. Der Wahlkreis Bagdad sandte ihn als ihren Vertreter ins Parlament, wo er sich bald durch seine, sich besonders auf die äußere Politik beziehenden Reden bemerkbar machte. So richtete er in der zweiten Session die bekannte Interpellation wegen der Bagdadbahn an den Minister Nuradunghian Effendi, bei der sich der Interpellant durch sein maßvolles Auftreten ebenso auszeichnete, wie der interpellierte Minister durch Klarheit und Schlagfertigkeit. Ismail Hakki Bej bekleidete trotz seiner angestren-

ten Tätigkeit bis Deputierter und Journalist noch das Amt eines Professors an der Rechtsfakultät. Als Journalist schrieb er Artikel, die durch ihren unabhängigen nur den türkischen Interessen dienenden Standpunkt ebenso interessierten, wie durch den weiten politischen Blick, den sie verrieten. Von einer Reise in den Irak, die er während der letzten Parlamentsferien unternommen hatte, brachte er eine Reihe von Beobachtungen über die Lage jener Provinz und ihre Beziehungen zur äußeren Politik mit, die in den Spalten des „Tanin“ veröffentlicht wurden, und nicht verfehlten, großes Aufsehen zu erregen.

Wir wünschen dem neuen Minister eine gesegnete Tätigkeit zum Besten des Landes und daß er einst nicht die Entschuldigung in Anspruch zu nehmen braucht, die in dem alten Spruche liegt: „In magnis voluisse sat est.“



Die Schulfrage. In: OsL (1911), 12. März.

Wir haben bereits von den Verhandlungen gesprochen, welche eingeleitet wurden, um eine Einigung der verschiedenen nichtmuselmanischen Nationalitäten des osmanischen Reiches in der Schulfrage herbeizuführen. Eine Kommission soll gebildet werden aus Vertretern der einzelnen Patriarchate. Die Kommission wird zweckentsprechende Beschlüsse fassen. Das ökumenische Patriarchat wird in der Kommission durch zwei Laienmitglieder des Nationalrates und zwei oder drei Abgeordnete vertreten sein, von denen einer serbischer Nationalität sein soll. Das armenische Patriarchat von Kumkapu hat den Abgeordneten Dr. Dagavarian sowie Rechtsanwalt Kiatibian zu Delegierten ernannt. Das bulgarische Exarchat sowie das armenisch-katholische Patriarchat sind sich gleichfalls in betreff ihrer Vertreter bereits schlüssig geworden. Die Kommission wird demnächst ihre erste Sitzung abhalten.



Die Schulfrage. Die Forderungen des ökumenischen Patriarchats.
In: OsL (1911), 26. März.

Der „Tanin“ führte in seiner gestrigen Nummer die Forderungen der Regierung auf, die sich auf die Schulfrage beziehen, soweit die christlichen Nationalitäten in Betracht kommen.

Das ökumenische Patriarchat stellte nun dem Komitee und dem Unterrichtsministerium gegenüber durch Vermittelung der griechischen Abgeordneten seine Ansprüche auf, die sich folgendermaßen zusammenfassen lassen:

1. Das ökumenische Patriarchat hat das Recht, die von ihm abhängenden Schulen zu leiten.
2. Das Patriarchat und in der Provinz die Metropoliten, ernennen die Lehrer.
3. Das Patriarchat und die Metropoliten achten darauf, daß die Lehrer die erforderliche Vorbildung besitzen.
4. Patriarchat und Metropoliten stellen die Unterrichtspläne fest.
5. Das Patriarchat übersendet der Regierung eine Liste der Gymnasien, die ihm unterstehen.
6. Auf Vergehen der Angestellten der Kommunal Schulen finden die gesetzlichen Strafen Anwendung.
7. Die Diplome der Gymnasien gewähren dieselben Rechte wie diejenigen der im gleichen Range stehenden türkischen Anstalten.
8. Das Patriarchat darf in den Kommunal Schulen Lehrer fremder Nationalität anstellen, unter der Bedingung, daß die Ernennung der Regierung angezeigt wird.
9. Die Diplomierten der Kommunal Schulen finden in den Regierungsschulen Aufnahme nach erfolgter Prüfung.
10. Das Recht des Visums der Diplome der Lehrer steht dem Patriarchate und den Metropoliten zu.
11. Die Majorität der Mitglieder der Ephorien der Kommunal Schulen muß osmanische Staatsangehörigkeit besitzen.
12. Die Diplomierten der Kommunal Schulen werden ebenso wie türkische Zöglinge zu den Militärschulen zugelassen.



Der öffentliche Unterricht. In: OsL (1911), 24. Mai.

Die vorgestrige Kammerdebatte über das Budget des öffentlichen Unterrichts hatte ein schönes Wort des Unterrichtsministers Abdurrahman Scheref Effendi zur Devise: Eine Regierung, die die Wissenschaft fürchtet, ist schwach. Die Ausführungen des Ministers standen durchaus auf dem Boden dieser Idee. Bei der Besprechung des Kapitels der Schulinspektoren entwickelt er die Ansicht, daß die Schulen lediglich als Mittel zur Verbreitung der Bildung anzusehen seien, und nicht als Herde einer dem Staate schädlichen Propaganda. Hierdurch kennzeichnet sich die Stellung, die der neue Minister in der Frage der nichtmuhamedanischen Schulen einnimmt, mit aller Deutlichkeit. Die christlichen und jüdischen Unterrichtsanstalten, und besonders die ersteren, waren wohl geneigt,

in dem staatlichen Schulinspektor, der sie besuchte, eher einen politischen Beamten zu sehen, der sich über die politische Harmlosigkeit des Unterrichts und Nichtvorhandenseins propagandistischer Bestrebungen vergewissern will, als einen Vertreter der höchsten Schulbehörde, den lediglich die pädagogische Seite der Schultätigkeit interessiert. Der Minister hält es für gewiesen, diese Bedenken zu zerstreuen. Er zeigt sich als ein Politiker von großer Besonnenheit und vornehmer Ruhe. „Ein Schulinspektor,“ so erklärt er, „kann gegen das vom Staate befürchtete Uebel der Propaganda nichts tun.“ Der Mann soll also nicht als eine Art Spion der Regierung in der von ihm besuchten Schule auftreten, sondern als ein ausschließlich an der Entwicklung des Unterrichts und dem Wohl der Schüler interessierter warmherziger Pädagog. Darum stellt er es auch als Grundsatz auf, daß die Inspektoren keiner anderen Verwaltung als derjenigen des Unterrichts entnommen werden. Die Haltung des Ministers ist wohl geeignet, alle Bedenken, die von den nichtmuhamedanischen Elementen gegen die staatliche Schulaufsicht geäußert werden, endgültig zu zerstreuen.

In der vorgestrigen Debatte nimmt der die Volksschule betreffende Teil unser Interesse in hervorragender Weise in Anspruch. Es geht daraus hervor, daß der Gründung einer Volksschule verschiedene Hindernisse noch im Wege stehen, die erst mit der Zeit verschwinden werden. Das eine der Hindernisse ist der Mangel an Lehrern. Der Minister hat vollkommen Recht, wenn er bemerkte: „Sie können mir 10 Millionen für Volksschulen bewilligen. Ich werde sie geradezu aus dem Fenster geworfen haben, wenn ich sie für die Gründung solcher Schulen verende; denn wir haben keine Lehrer.“ Um diesem Mangel durch einen entsprechenden Ausbau der Lehrerseminare abzuhelpen, wurden genügende Summen in das Budget eingestellt. Damit würde die Aussicht auf die Ueberwindung der ersten Schwierigkeit gegeben sein.

Das andere Hindernis ist jedoch nicht so leicht zu beseitigen. Es hängt mit dem geistigen Zustand des Milieus zusammen und Dr. Risa Nur hat sich unserer Ansicht nach ein großes Verdienst erworben, indem er mit allem Nachdruck erklärte, daß trotz der weitgehenden Bewilligungen das Schulwesen keine Fortschritte machen würde, solange die Wissenschaft und der Unterricht nicht frei seien. Der liberale Deputierte äußerte sich in folgender Weise:

„Wenn Sie die Wissenschaft in verfälschter Form geben, so können Sie dadurch keine Bildung verbreiten. Versuchen Sie einmal den Leuten in Anatolien heute die Anatomie eines Hundes zu demonstrieren. Sie haben illustrierte Fibeln überall hingesandt. Weil es Bilder darin gab, haben die Leute sie zurückgesandt. Und es war doch wirklich nichts Anstößiges daran! Es waren Bilder von Haustieren, wie man sie auf dem Lande findet. Die ganze Sache kommt mir vor, als wenn man Kriegsschiffe bauen will, ohne vorher Werfte eingerichtet zu haben. Wenn ich als Lehrer auftrete und lasse mir den Bart rasieren, gleich würde man mich absetzen. In anderen Ländern stehen die Naturwissenschaft und die Mathematik

nicht unter einer Zensur, wie sie bei uns geübt wird. Die Regierung kann die Religion schützen, aber es ist nicht recht, wenn sie sagt: Wozu brauchen wir die Wissenschaft. In Anatolien ist eine Menge stark eingewurzelter Aberglaubens vorhanden. Ich möchte einmal sehen, was die braven Muhtars sagen werden, wenn ich mit ihnen über Geometrie sprechen wollte. Bevor man daher den Grund zu einer Volksschule legt, muß man das wissenschaftliche Denken freigeben!“

Daß das türkische Volk zu verstandesmäßigem Denken außerhalb der Sphäre der Religion und des Volksglaubens nicht unfähig ist, wurde in der vorgestrigen Sitzung von einem der Redner mit Recht bemerkt. Dr. Risa Nur hat mit seinen Ausführungen die Hand auf die Wunde gelegt. Wenn die Türken sich so gern mit den Japanern vergleichen, so sollen sie auch dafür sorgen, daß das methodische, vorurteilslose Denken, das die alleinige Basis für einen wirklichen Fortschritt abgeben kann, vor allerlei Beschränkungen bewahrt bleibt. Wissenschaft und Religion sind zwei ganz verschiedene Dinge, die aus verschiedenen Quellen stammen und verschiedene Ziele verfolgen. Weil die Japaner imstande gewesen sind, ohne die von den Vätern überkommenen religiösen Ueberzeugungen im geringsten zu verleugnen, sich die der ganzen Menschheit eigne über alles Nationale erhabene Wissenschaft anzueignen, haben sich ihnen die Pforten zu einer höheren Kultur und dadurch zu einer bedeutenden Machtfülle erschlossen. Sie haben sich allerdings dabei einer Politik der Kompromisse von vornherein abgeneigt gezeigt. Kompromisse mögen vielfach durch die Verhältnisse geboten sein. Aber zeitraubend sind sie in jedem Falle.

In einer Periode wo die Nationen mit fieberhaftem Eifer sich in einen kulturellen Wettbewerb miteinander eingelassen haben, wo rings um die Grenzen der Türkei herum das kulturelle und soziale Leben sich mächtig entfaltet, scheinen uns die von einem echten Liberalismus getragenen Worte Dr. Risa Nurs wohl am Platze zu sein. Der Deputierte für Sinope steht ja mit seinen Ansichten nicht allein. Wir erinnern uns, in den Spalten des „Tanin“ ähnliche Worte gelesen zu haben. Die Kreise der türkischen Intellektuellen sollten sich auf diesem Boden zusammenfinden und, indem sie von allerhand persönlichen Differenzen absehen, einmal Realpolitik in liberalem Sinne treiben. Es ist der Mühe wert. Die türkische Unterrichtsverwaltung, an deren Spitze jetzt ein Vertreter der Wissenschaft und damit auch der Aufklärung steht, würde jedenfalls dadurch für ihre schwere Aufgabe Ermutigung empfangen.



Unterrichtsfragen. In: OsL (1913), 22. Mai.

Unterrichtsfragen sind für die osmanische Nation jetzt als Lebensfragen anzusehen, von denen ihre künftige Existenz in hohem Grade abhängt. Alle klar denkenden Politiker in der Türkei sind davon überzeugt. Die Frage ist nur, ob die Gleichgültigkeit, mit der man bisher den Unterrichtsfragen gegenüberstand und die zwar billigen Äußerungen der Entrüstung über die in diesem Fache herrschenden Zustände erlaubte, aber es zu einem entscheidenden Schritt auf dem Weg zur wirklichen Reform nicht kommen ließ, endgültig überwunden werden kann.

Es muß zugegeben werden, daß eine Entscheidung nicht leicht ist, wenn man auf dem Boden gewisser, im Zeitalter des Absolutismus aufgekommenen türkischen Anschauungen stehen bleibt. Es gilt hier mit den Traditionen zu brechen, die der Schaffung einer zum Kampfe für ihre Existenz ausgerüsteten Nation im Wege stehen. Die Religion darf hier nicht hindernd wirken. So und so oft haben wir aus dem Munde der Ulemas unter Zitierung der heiligen Hadisse die Versicherung gehört, daß der Islam den Fortschritt anerkennt und dem wissenschaftlichen Erkennen nicht im Wege steht. Und wenn auch die Ulemas schweigen, so belehrt uns die arabische Kultur- und Literaturgeschichte darüber, daß der Islam sich von den der vernünftigen Entwicklung im Wege stehenden Vorurteilen frei zu machen versteht.

Die Basis des Unterrichtswesens ist der Volksschulunterricht. Wir stehen noch immer auf dem Standpunkt, daß bei seiner Reform der ausländischen Mitwirkung ein weiter Spielraum zu gewähren ist. Allein von innen heraus kann diese Reform schwer in die richtigen Wege geleitet werden. Selbst wenn man einige befähigte junge Osmanen ins Ausland sendet, so wird man ihnen nach der Rückkehr in die Heimat, wie durch zahlreiche Beispiele erhärtet worden ist, schwerlich den nötigen Einfluß zugestehen, den sie zur Durchführung ihrer Gedanken benötigen. Man möge sich hier ein Beispiel an Bulgarien nehmen. Es gibt kaum ein Volk, das über seine eigene Initiative eifersüchtiger wacht als das bulgarische. Trotzdem hat man in Sofia fremde, allerdings slavische, Schulmänner berufen, die das bulgarische Schulwesen auf seine jetzige Höhe gebracht haben. Der trotz seiner tschechischen Nationalität deutsche Forschungsmethoden befolgende große Gelehrte Constantin Jiricek wurde sogar zum Unterrichtsminister ernannt und hat als solcher sehr segensreich gewirkt.

Wenn man jetzt in der Türkei darangeht, ein Volksschulwesen ins Leben zu rufen, so darf man nicht halbes schaffen. Vor allem muß man der Selbstzufriedenheit ein Ende machen, mit der man zum Beispiel auf das Vorhandensein zahlreicher türkischer Volksschulen in Konstantinopel hinweist. Jedermann, der diese alten Wakufschulen kennt und weiß, wie wenig sie der geistigen Ausbildung und der körperlichen Gesundheit ihrer Schüler förderlich sind, wird den Wert dieses

Hinweises zu würdigen wissen. Zwar muß zugestanden werden, daß man jetzt anfängt, im Lehrerseminar zu Stambul Turnlehrer heranzubilden. Damit ist aber noch nicht alles getan. Man gerät hierbei selbst in Gefahr, in übertriebener Nachahmungswut zu weit zu gehen. Ahmed Rassim klagt in einem Artikel des gestrigen „Tasvir-i-Efkâr“ über das Uebel des Kopierens europäischer Gewohnheiten, wodurch man sich in den Augen Europas lächerlich mache.

Es handelt sich nicht um eine äußerliche Kopie Europas, sondern um eine Aufnahme seiner Methoden, die „ad hominem“ angewandt und von ihm ausgehen müssen. Etwas anderes haben auch die Japaner nicht getan, und brauchen die Türken nicht zu tun. Sie können den ganzen Komplex ihrer nationalen und religiösen Eigenschaften und Traditionen beibehalten und brauchen nur diejenigen zu eliminieren, die ihm den Ausblick nach vorwärts, in eine bessere nationale und kulturelle Zukunft versperren. Es ist gerade die Pflege des nationalen Elementes, die in dem europäischen Unterrichts- und Erziehungssystem eine gewichtige Rolle spielt. Die moderne europäische Schule will keine seelisch farblosen Kosmopoliten erziehen, sondern die Kinder zu einem Bewußtsein ihrer nationalen Eigenart verhelfen.

Ob nun für die neue türkische Volksschule auch aus materiellen Gründen eine Reform der Schrift nötig ist, das ist eine Frage, in die wir kein Recht haben uns einzumischen. Wir wollen nur darauf hinweisen, daß in der Wochenschrift „Idschihad“ die Ersetzung der arabischen Schrift durch die lateinische einen Verfechter gefunden hat. Es will uns jedoch scheinen, daß zu diesem einschneidenden Schritt keine Nötigung vorliegt. Es handelt sich vielmehr darum, für die Erlernung der arabischen Schrift die nötige Methode zu finden, damit Zeit gespart werde. Jede sogenannte Verbesserung der arabischen Schrift durch Isolierung der Buchstaben und durch Veränderung ihrer Form scheint uns jedoch vom Uebel zu sein. Sie beleidigt entschieden das geschichtliche und ästhetische Gefühl.

Was das höhere Schulwesen anbelangt, so war in der letzten Zeit viel von der Universität die Rede. Ahmed Rassim bespricht im gestrigen „Tasvir-i-Efkâr“ die nicht sehr erbaulichen Verhältnisse, die an dieser Unterrichtsanstalt herrschen. Nach Darstellung des türkischen Schriftstellers sieht es so aus, als ob die sogenannte „literarische Abteilung“ nichts ist als ein Zufluchtsort für Drückeberger. Die jungen Leute legen in vielen Fällen gefälschte Zeugnisse vor, bezahlen ein halbes Pfund Eintrittsgeld und verschwinden dann auf Nimmerwiedersehen. Sie haben dann damit die Befreiung vom Militärdienst erreicht. Man wollte in der Türkei eine Universität haben. Mit dem europäischen Begriff Universität ist aber der fakultative Besuch der Vorlesungen verbunden. Da man in der Türkei alles europäische äußerlich nachahmt, so wurde auch diese Bestimmung herübergenommen, die es den jungen Leuten ermöglicht, sich dem Militärdienst zu entziehen. Man kann sich danach eine Vorstellung von dem wissenschaftlichen Wert dieser „philosophischen Fakultät“ machen, über den sich auch Ali Kemal Bej im gestrigen „Ikdam“

ausläßt. Er stellt nach den Aussagen von Kennern der Verhältnisse fest, daß die Schüler, die in früherer Zeit aus der Rechtschule, der „Mülkieh“, und selbst des Lyzeums von Galata-Serai hervorgingen, den in den letzten fünf Jahren auf der Universität und den selbständigen Fakultäten herangebildeten Schülern in jeder Weise geistig überlegen sind. Ali Kemal will uns in einer späteren Abhandlung die Gründe dieser Inferiorität auseinandersetzen. Ohne ihm vorzugreifen, wollen wir nur die Vermutung äußern, daß der häufige Wechsel der Unterrichtsminister, die nicht seltenen Unterbrechungen des Unterrichts in den Vorbereitungsschulen, die Beschäftigung der Schüler mit den politischen Tagesfragen an dieser Unzulänglichkeit Schuld sind. Es hatte sich außerdem in die osmanische Unterrichtsverwaltung ein verhängnisvolles Tasten und unsicheres Fühlen eingeschlichen. Mit dem Alten war man unzufrieden und über die Wahl des Neuen sich nicht recht klar. Diese Unsicherheit ist es, die zuerst verschwinden muß, wenn man sich zu Reformen im niederen und höheren Unterrichtswesen entschließt.



Die Pläne des Unterrichtsministeriums. Erklärungen des Ministers.

In: OsL (1913), 3. Juli.

Einem unserer Mitarbeiter, der mit dem Unterrichtsminister Schükri Bej eine Unterredung hatte, erklärte dieser:

„Zu allererst muß uns jetzt das Volksschulwesen beschäftigen, da wir ohne eine genügende Grundlage die Organisation unseres Schulwesens nicht vollenden können. Es wurden von früheren Ministern schon viele Pläne für die Gründung einer Volksschule ausgearbeitet. Aber leider sind alle unausgeführt geblieben. Wir sind augenblicklich mit dem Studium dieser Projekte beschäftigt und gleichzeitig mit der Herstellung eines neuen Projekts, das bald fertig gestellt sein wird. Als Grundlage und Vorbild dafür nehmen wir die in der Schweiz, in Rumänien und Ungarn bestehenden Gesetze. Die Einführung des Schulzwangs wird die erste Erfordernis sein. Wir haben in unser Projekt einen Artikel aufgenommen, wodurch der Schulzwang eingeführt wird. Auf diese Weise hoffen wir, eine Volksschule zu gründen, die der Aufgabe dienen kann, im Volke die private Initiative zu wecken. In unserem Plan nimmt auch der Unterricht in der Landwirtschaft und im Gewerbebetrieb eine hervorragende Stellung ein. Je nach Bezirk wird entweder landwirtschaftlicher oder Gewerbeunterricht in den Schulen gegeben werden. Wir folgen dabei neben dem Vorbilde der Länder, die ich angeführt habe, auch dem deutschen Muster.

Ferner werden wir den Seminarunterricht zweckentsprechend ausgestalten. Das Seminar in Konstantinopel ist eine gute Schule. Wir werden den Bau des neuen Gebäudes für diese Schule zu Ende führen. Klassen für Schüler aus der

Provinz sollen eingerichtet werden. Gleichzeitig werden wir auch ebensolche Seminare in den Provinzen gründen.

Für den Mittelschulunterricht werden wir uns besonders die Hebung unserer Lyzeen angelegen sein lassen. Die englische, deutsche und französische Sprache sollen künftig im Lehrplan der Lyzeen auf gleichem Fuß behandelt werden. Wir werden uns mit allem Eifer bemühen, diese Schulen so leistungsfähig wie möglich zu machen.

Was die Hochschulen betrifft, so haben wir neulich ein Reglement für die Fakultäten der Universität herausgegeben. Die wichtigste Frage ist die der Prüfungen. Wir werden verlangen, daß die Schüler der Universitäten bei ihrem Eintritt eine Prüfung ablegen, selbst wenn sie schon Zeugnisse anderer Anstalten mitbringen.“

Der Minister versicherte darauf, er werde durchzusetzen versuchen, daß die neuen Schulgesetze als provisorische eingeführt werden, so daß man nicht erst bis zur Eröffnung der Kammer zu warten brauche. Besonders werde das für das Volksschulgesetz versucht werden. Der Minister bestätigte ferner, daß die Anstellung eines europäischen Beirats für das Ministerium geplant werde, zu welchem Zweck man schon mit verschiedenen europäischen Staaten verhandle.



Die Anforderungen der Reform. In: OsL (1913), 16. Oktober.

Zwei türkische Zeitungen, der „Tanin“ vorgestern und gestern der „Sabah“, besprachen beifällig das von der neuen deutschen Militärmission ausgesprochene Verlangen nach Beseitigung der ihrer reformatorischen Tätigkeit im Wege stehenden Hindernisse sowie nach der Bewilligung ausgedehnter Vollmachten. Die beiden türkischen Zeitungen abstrahierten bei der Beurteilung des Schrittes von allem falschen Nationalstolz und nahmen den hier allein berechtigten Standpunkt der Zweckmäßigkeit und des vaterländischen Interesses ein. Sie betonten, daß die türkische Regierung, wenn sie die Absicht habe, den Wirkungskreis nicht nur der militärischen Instruktooren, sondern auch den aller andern für die Ausführung von Reformen neuanzustellenden Fachmänner wie früher in zu enge Schranken einzuschließen, auf Schwierigkeiten bei dem Engagement der für die Reform benötigten Kräfte stoßen werde, da diese es ablehnen würden, in einen Wirkungskreis einzutreten, in dem eine ersprißliche Tätigkeit von vornherein unterbunden sein würde.

Die Türkei hat im Interesse ihrer Existenz den Entschluß gefaßt, auf allen Gebieten ernsthafte und gründliche Reformen auszuführen und den Verwaltungsapparat leistungsfähiger zu gestalten. Das ist ganz natürlich und braucht den nationalen Stolz in keiner Weise zu verwunden. Viele andere Nationen, die infolge kultureller

Distanzen nicht in dem nötigen Kontakt mit der auf gründlicher Methode beruhenden staatlichen Kultur Europas standen, haben diesen Weg eingeschlagen. Sie haben in ihrer Heimat wegen ihres Wissens und Könnens angesehene fremde Fachmänner berufen und ihnen die Sorge anvertraut, der Verwaltung und den übrigen Zweigen des staatlichen Lebens eine die Existenzbedingungen des Landes erhöhende Form zu geben. Solches ist zum Beispiel in Japan geschehen, und weder wurde der Nationalstolz der Japaner durch die neuen Formen beleidigt noch erlitten die nationalen Ueberlieferungen und die nationale Denkweise dadurch irgendwelche Beeinträchtigungen. Es handelte sich lediglich darum, dem Geiste des Ostens dasjenige Element zuzuführen, das ihm bisher aus Gründen der verschiedensten Art fehlte, das Element der Ordnung und der methodischen Arbeit. Die europäischen Lehrmeister wurden daher im fernen Osten mit derjenigen Achtung aufgenommen, die der Orient stets seinen Lehrern entgegengebracht hat.

Für die Wirksamkeit eines Lehrers – und das sollen die Spezialisten im Grunde sein – ist es aber unerlässlich, daß der Schüler seinen Anregungen ohne Ueberhebung und Besserwissen-Wollen folgt. Es liegt auf der Hand, daß es mit der Würde eines Lehrers nicht in Einklang steht, wenn das Gegenteil der Fall ist. Der „Sabah“ legt in seinem gestrigen Leitartikel den Finger auf eine Wunde, an der alle Reform in der Türkei bisher litt, nämlich, daß die Reform von unten begann und erlosch, bevor sie die oberen Schichten der Beamtenhierarchie erreicht hatte. Er hält seinen Landsleuten die Verwaltungen der „Dette Publique“ und der internationalen Sanitätskommission als Beispiele von Organisationen vor, wo alle Beamten bis zu den höchststehenden in gleicher Weise ihre Pflicht, ihre Vollmachten und ihre Verantwortlichkeit kennen. Er schlägt darum vor, die Reformen statt von unten, von oben beginnen zu lassen und verspricht sich davon eine gründlichere Durchdringung der Verwaltungsmaschine mit der Idee der Reform. Der osmanische Staat kommt zu Europa als Schüler. Er will von der europäischen Kultur lernen. Sein Ziel ist die Gewinnung größerer staatlicher und kultureller Selbständigkeit und die vollkommene Gleichstellung mit den Staaten des Westens. Dafür ist es durchaus nicht nötig, daß die türkische Nation von ihren nationalen Ueberlieferungen, ihren nationalen und religiösen Gebräuchen etwas opfert. Allein erforderlich ist, daß sie den fremden Meistern, die das Staatsgebäude ausbessern und fester zimmern sollen, freie Hand läßt. Diese europäischen Meister haben den ganzen Stolz ihres Handwerks. Es sind keine feilen Söldlinge, die nur darauf sehen, daß sie pünktlich ihren Lohn erhalten. Sie suchen ihre höchste Befriedigung darin, hervorragend Gutes zu schaffen und dem Lande, das sie berufen hat, Dienste von dauerndem Wert zu leisten. Der über ein großes Fachwissen und eine umfangreiche Bildung verfügende Europäer erhebt sich in seiner Ethik hoch genug, um mit dem fremden Lande, für dessen Fortschritt er arbeitet, zu verwachsen und in seinem Interesse selbstlos zu arbeiten. Alles Mißtrauen gegen solche Männer würde

eine unverdiente Beleidigung einschließen, deren sich das osmanische Volk, das sich gern und mit Recht „das edle“ (nedschib) nennt, nicht schuldig machen wird. Die fremden Fachleute, die in den Dienst der Türkei eintreten und an dem hohen Ehrbegriff der europäischen Kultur mit Recht festhalten, verlangen daher zu allererst volles Vertrauen, und das muß sich in der Gewährung unumschränkter Vollmachten dokumentieren. Daß die türkische Presse diese Notwendigkeit anerkennt, macht ihrer patriotischen Gesinnung alle Ehre. Dieser Patriotismus zeigte sich besonders in der rücksichtslosen Weise, wie Hussein Dschahid Bej den psychologischen Zustand seiner Nation, der hier hindernd im Wege steht, analysiert. Die falsche Scham und der falsche Stolz, der bisher die Tätigkeit aller fremden Reformer in der Türkei, wenn nicht zum Scheitern brachte, so doch ernstlich behinderte, muß, so betont der türkische Publizist, zuerst verschwinden. Wie auf dem Gebiete des reinen Gedankens, so beruht tatsächlich auch auf dem Gebiete der materiellen Kultur aller Fortschritt auf dem „Erkenne dich selbst“ des alten Philosophen. Ist diese Selbsterkenntnis erst eingetreten, wird man sich in der Türkei den fremden Lehrern gegenüber, die mit dem besten Willen und aufrichtigem Interesse an ihren wichtigen Aufgaben ins Land kommen, williger zeigen und dadurch, daß man ihrer Tätigkeit einen unbeschränkten Spielraum läßt, das Vertrauen an den Tag legen, daß sie eine neue starke Türkei schaffen helfen.



Das politische Programm der Partei „Einheit und Fortschritt“. (Schluß) [...] Der öffentliche Unterricht. In: OsL (1913), 17. Oktober.

Artikel 42: Wie aus der Verfassung hervorgeht, besitzt die Regierung behufs Vereinheitlichung der politischen und sozialen Bildung der osmanischen Nation das Aufsichtsrecht über die Privat- und Gemeindeschulen. Sie darf sich aber auf keine Weise in die Angelegenheiten der Muttersprache, der religiösen Ueberzeugungen und der Literatur eines Bevölkerungselementes einmischen. Der Volksschulunterricht ist obligatorisch und unentgeltlich. In allen Volks- und Mittelschulen wird die türkische Sprache gelehrt. Außerdem wird überall die Sprache der Provinz als Unterrichtssprache gebraucht. Das Programm der Volksschulen soll, wie es in Europa der Fall ist, auch den Fortbildungsunterricht umfassen. Den lokalen Anforderungen gemäß soll auch der landschaftliche Handels- und Gewerbeunterricht in das Programm aufgenommen werden. Die Kosten für die Lyceen und die höheren Schulen sollen aus dem allgemeinen Staatsbudget bestritten werden. Artikel 43: Indem die Partei die Notwendigkeit ins Auge faßt, daß vor der Gründung von Schulen die Heranbildung des Lehrkörpers nötig ist, tritt sie für die Gründung eines obersten Seminars in Konstantinopel ein, auf der Lehrer ihre Bildung erhalten sollen. Die Zahl der Provinzialseminare soll vermehrt werden.

In wichtigen Zentren sollen Lyceen und an den weniger wichtigen Realschulen (Idadieh) errichtet werden. In allen Schulen wird der religiösen Erziehung und dem Turnunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Artikel 44: Es wird eine besondere Karriere für Volks- und Mittelschulen eröffnet werden. Die Lehrgehälter erfahren eine Erhöhung. Ein Gesetz über die Ernennung, Absetzung und Beförderung der Lehrer wird der Kammer vorgelegt.

Artikel 45: Um dem geistigen Leben der Nation einen entschiedenen Aufschwung zu geben, soll eine Akademie errichtet werden. Außerdem wird eine Kommission gebildet, die sich mit der Herstellung von Lehrbüchern in den verschiedenen Sprachen beschäftigt, sowie eine Uebersetzungskommission, die wertvolle ausländische Lehrbücher ins Türkische übersetzt. Für die Ordnung und Organisation der Bibliotheken soll gesorgt und in der Hauptstadt eine Nationalbibliothek gegründet werden.

Artikel 46: Die Medressen sollen zeitgemäß umgewandelt werden. Ein Gesetz über den Ausbau der religiösen und theologischen Anstalten soll vorgelegt werden. Auf dem Wakufministerium wird eine Unterrichtsabteilung gebildet werden, der die Verwaltung der Dorfschulen unterstellt wird.

Artikel 47: Die Zahl der Mädchenschulen und der Lehrerinnenseminare soll erhöht werden.

Artikel 48: Für die Abteilungen der hohen und Mittelschulen, die ausländische Kräfte benötigen, sollen solche berufen werden.



Soziale Reformen. In: OsL (1913), 24. Oktober.

Im „Sabah“ wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, die von der Regierung eingeleitete Reformaktion müsse von einer sozialen Aktion begleitet sein, an der die ganze Nation teilnehme. Die intellektuelle Schicht müsse dabei die Führerrolle übernehmen, da das Prinzip der gemeinsamen Bemühungen aller sozialen Schichten noch nicht im Volke Wurzeln geschlagen habe. Nur auf politischem Gebiete seien solche Bemühungen eingeleitet worden, an denen aber das eigentliche Volk und vor allem die ackerbauende Bevölkerung keinen Anteil genommen habe. Außerdem sei die Politik nicht der gewiesene Ausgangspunkt für soziale Arbeit. Diese habe bei der Befriedigung der dringendsten Bedürfnisse der Bevölkerung einzusetzen. Die Leute, die sich mit der sozialen Arbeit befassen wollen, müßten daher in die entlegensten Dörfer gehen, das Volk bei seiner Arbeit aufsuchen, unter ihnen leben und an seiner intellektuellen Hebung arbeiten. Wenn die intellektuellen Kreise der Nation sich dabei einander in die Hände arbeiten wollten, würde eine soziale Strömung einsetzen, die der Existenz von Tausenden dieselbe Richtung geben werde.



Für die Hebung des Unterrichts. In: OsL (1913), 28. Oktober.

Alle Zeichen der Zeit deuten darauf hin, daß man sich in der Türkei die Lehren des Balkankrieges zunutze machen will. Eine der eindringlichsten Lehren aber, die aus den furchtbaren Ereignissen des letzten Jahres gezogen werden kann, ist die, daß ein Volk ohne Schulbildung den Kampf mit seinen höher zivilisierten Rivalen nicht aufzunehmen imstande ist. Daß man diese Wahrheit in der Türkei eingesehen hat, beweist das Programm der osmanischen Gesellschaft für den Unterricht (Osmanly Mearif Dschemijeti), worin es in der Einleitung heißt:

„Wir müssen die wahren Gründe unserer sich durch die Jahrhunderte fortsetzenden Niederlagen in der Unwissenheit des Volkes und in dem Mangel an zivilisatorischen und wissenschaftlichen Instituten suchen. Wenn wir uns durch die alten Unglücksschläge belehren lassen und wenigstens unsere Zukunft sicherstellen wollen, so müssen wir dieselben Waffen benutzen, die unsere Feinde bisher mit so großem Erfolge gegen uns gebraucht haben. Daher bleibt uns kein anderes Mittel übrig, als unser Land, über dem sich die Finsternis der Unwissenheit ausbreitet, mit den Fackeln des Wissens und der Wissenschaft zu erhellen.“

Um diese Aufgabe zu lösen und der Regierung bei dem Werke der Schulreform zur Hand zu gehen – denn schon hat man in der Türkei den Glauben an die alleinseligmachende Regierungstätigkeit aufgegeben – haben sich unter dem Ehrenvorsitze des Prinzen Medschid Effendi eine ganze Reihe türkischer Politiker und intellektueller Führer zusammengetan und die oben erwähnte Gesellschaft gegründet. Diese Gesellschaft, die in ihren Statuten einen Artikel aufgenommen hat, der alle Beschäftigung mit der Parteipolitik fernhält, will ihr Ziel erreichen durch die Veranstaltung praktischer und theoretischer Unterrichtskurse und Vorträge, durch den Hinweis auf literarische Erscheinungen, die eine kulturelle Bedeutung für die Nation besitzen, und die Ausschreibung von Wettbewerben für Schriftsteller durch Gründung einer Zeitschrift, durch die Gründung von Schulen und durch alle anderen zweckentsprechenden Mittel. Ihre Verbindung mit der Regierung wird dadurch gekennzeichnet, daß der Unterrichtsminister die Stellung ihres zweiten Ehrenvorsitzenden bekleidet. [...]



Die Bildung muhamedanischer Schulgemeinden. In: OsL (1914), 20. Februar.

Die Wakufverwaltung hat für die Bildung muhamedanischer Gemeinden ein Relement ausgearbeitet. Der erste und nächste Zweck dieser fortschrittlichen Maßregel ist der Ausbau der Volksschule. Die bisherigen Volksschulen in Stambul, 255 an der Zahl, unterstanden bisher dem Unterrichtsministerium. Sie werden jetzt der Oberaufsicht des Wakufministeriums unterstellt werden, so daß jede neu zu bildende Gemeinde die in ihrem Bezirk liegenden Schulen verwaltet und für die daraus entstehenden Kosten aufkommt. Die früheren Lehrer, die nur eine theologische Bildung hatten, wurden abgesetzt und an ihrer Stelle seminaristisch gebildete Lehrer ernannt. Das Wakufministerium wird die 255 Schulen zu 40 großen Schulen zusammenfassen und für das nächste Budget 14 000 Ltq. für die Gemeindebildung verausgaben. Der Unterricht soll in einem ganz anderen Geiste betrieben werden wie bisher. Es wird in dem Programm auf die praktisch-ethische Seite des Unterrichts besonders Gewicht gelegt werden.

Für die Erwachsenen sollen in Stambul zwei Fortbildungsschulen eröffnet werden, worin der Unterricht zur Nachtzeit erfolgt.



Die Reform des türkischen Schulwesens. In: OsL (1914), 4. April.

„Vom Schulwesen erwartet das Türkentum neuen Lebensgeist und Sicherung seiner Existenz.“
„Ikdam“.

Im gestrigen „Ikdam“ wird die Aufmerksamkeit der öffentlichen Meinung in der Türkei auf die seit ungefähr sechs Wochen wahrzunehmende emsige Tätigkeit der türkischen Schulverwaltung hingelenkt. Die Tätigkeit, die auch in Europa, und besonders in Deutschland, wo wir die eine Festigung des osmanischen Reiches bedeutenden Kulturfortschritte des türkischen Elementes aufmerksam verfolgen, die größte Beachtung verdient, bezieht sich auf die Schulbauten, die Schulorganisation und die Programme.

Mit Rücksicht auf die körperliche Gesundheit der Schuljugend stehen die Schulbauten an erster Stelle. Bisher entsprachen türkische Schulgebäude in keiner Hinsicht den Anforderungen der modernen Schulhygiene. Es waren das meistens Privathäuser, die von der Verwaltung für Schulzwecke gemietet oder gekauft und mit geringen Abänderungen in Schulhäuser umgewandelt wurden. Die Volksschulen des Evkaf dagegen waren bis zu der von Hairi Bej unternommenen Reform sogar in uralten, feuchten Stiftungsgebäuden untergebracht, wo auf die Gesundheit der Kinder keine Rücksicht genommen werden konnte.

Es ist nun schon neulich gemeldet worden, daß die Unterrichtsverwaltung eine Anleihe von 600 000 Pfund aufzunehmen gedenkt, die sie für den Bau von Schulhäusern verwenden will. Der „Ikdam“, der diesem Unternehmen gebührendes Lob erteilt, bemüht sich, der Unterrichtsverwaltung einige Winke für den Bau der neuen Schulen zu geben. So viel wir wissen, ist diese Verwaltung jedoch entschlossen, für die Schulbauten sich diejenigen Länder zum Muster zu nehmen, wo das Schulwesen in jeder und zumal in hygienischer Hinsicht am weitesten fortgeschritten ist. Der „Ikdam“ entwirft das Bild eines modernen Schulgebäudes mit luftigen, hellen Klassen, weiten Korridoren, geräumigen Spiel- und Turnplätzen, sowie allen Vorrichtungen, die der Gesundheit der Kinder dienen. Da nun die türkische Unterrichtsverwaltung entschlossen ist, die große Schulreform mit Schulbauten zu beginnen, so ist es also nur eine Frage der Zeit, daß sich auch in der Türkei moderne Schulhäuser erheben, in denen eine an Leib und Seele gesunde Jugend zum Heile des Landes emporwachsen kann.

Das Mearif-Ministerium hat ferner beschlossen, die Schulen mit allem nötigen Lehr- und Anschauungsmaterial zu versehen, und dafür 40 000 Pfund ausgesetzt. Bisher hat es in türkischen Schulen an solchem Material durchaus gefehlt. Es war einer der Fehler der bisherigen türkischen Erziehung und Bildung, daß sie ihr an der nötigen Anschauung fehlte; sie gab den Kindern nur eine trockene, ermüdende Buchweisheit. Das soll jetzt anscheinend anders werden. Die türkische Bildung soll mit dem Leben und der Praxis in Berührung treten und daraus neue Anregung empfangen.

Damit ist der Uebergang zur Programmfrage gefunden. Den Schilderungen des „Ikdam“ zufolge und nach unseren eigenen Beobachtungen war das einer der todwunden Punkte der türkischen Schulorganisation. Die Programme befanden sich bei dem häufigen Wechsel der Verwaltungschefs in ewigem Fluß und standen der Hauptsache nach nur auf dem Papier. Das Unterrichtsministerium will jetzt anscheinend endgültige Beschlüsse fassen und verwirklichen, und der „Ikdam“, der durch die Erfahrungen der Vergangenheit belehrt, dieser Frage einigermaßen mißtrauisch gegenüberzustehen scheint, spricht den Wunsch aus, daß der stete Wechsel nun endlich einmal aufhöre. Zu diesem Zwecke ist erforderlich, daß die Unterrichtsverwaltung vor allen Einflüssen des Personenwechsels bewahrt werde. Das wird sicher eintreten, wenn einmal die neue Organisation eine feste Form gefunden haben wird. Was nun die Programmpläne betrifft, so hat das Ministerium die Absicht, in die Lehrpläne der Realschulen (Idadieh) der agrikolen Bezirke landwirtschaftlichen und handelswissenschaftlichen Unterricht einzuführen. Der „Ikdam“ rät hierbei dem Mearif, in dieser Beziehung nichts ohne den Rat landwirtschaftlicher und kommerzieller Sachverständiger zu tun. Das Bemühen, dem Programm einen ausgesprochen praktischen Charakter zu geben, ist dem bisher befolgten Grundsatz diametral entgegengesetzt. Es besteht hier die Gefahr, in das andere Extrem zu verfallen und die praktische Seite des Unterrichts zu betonen.

Infolgedessen muß es sich darum handeln, hier die goldene Mittelstraße zu finden, was nur geschehen kann, wenn man sich an den Rat erfahrener Pädagogen hält. Wenn Fachleute zu befragen sind, so kann es sich hier nur um pädagogische handeln. Und wir glauben, ohne den Rat pädagogischer Autoritäten wird man in dieser Lebensfrage des osmanischen Volkes nicht vorgehen können.

Wenn wir von türkischer Schulreform sprechen, so dürfen wir zum Schlusse auch die Reform der Wakufschulen nicht vergessen. Für die Einrichtung der neuen Volksschule kommen die beträchtlichen Geldsummen, die in den von den Vorvätern gegründeten Stiftungen liegen, in erster Linie in Betracht. Und es ist das Verdienst des jetzigen Scheich ul Islam, Hairi Effendi, daß er als Wakufminister den Gedanken gehabt hat, diese brachliegenden Schätze zum Heile der Volksbildung zu verwerten. Die alten Wakufschulen, wo ein alter Hodscha ein paar Dutzend ausgelassener Buben und kleiner Hanums in den Geheimnissen des „Efiibe“ unterwies und sie mit Mühe in den dumpfen Gewölben ein paar Stunden des Tages eingeschlossen hielt, werden verschwinden. Große moderne Schulen mit seminaristisch gebildeten Lehrern werden an ihrer Stelle entstehen. Es wird dann das Verdienst Hairi Bejs sein, Tausende von Kindern zu leiblicher und geistiger Gesundheit geführt und bei der Schaffung einer neuen, in ihren Grundlagen stärkeren Türkei in vorbildlicher Weise mitgewirkt zu haben.



Die türkische Volksschule. In: OsL (1914), 2. Mai.

Was für eine Bedeutung die künftige Volksschule, die man zu einer Institution des osmanischen Reiches machen will, für die Türkei haben wird, das hat sich bei dem letzten Aufstand in Bitlis wieder einmal ergeben. Die türkische Presse hob einstimmig hervor, daß die furchtbare Unwissenheit, die „Dschehalet“ der Bevölkerung, einen fruchtbaren Nährboden für die verderbliche Saat des Aufstandes gebildet hatte. Es ergibt sich aus der Tatsache für die türkische Regierung die Lehre, daß sie die Gründung von Volksschulen mit möglichster Eile betreiben muß. Mit Rücksicht auf die innere Festigkeit des Reiches muß die Verbreitung des Staatsgedankens und des Nationalgefühls unter der Bevölkerung mit allem Nachdruck betrieben werden. Zwar ist der gegenwärtigen Generation schwer beizukommen, da sie noch unter dem Bann einer tausendjährigen Unwissenheit steht und mit Anschauungen durchtränkt ist, die mit der modernen staatlichen und sozialen Moral nur zu oft in Widerspruch stehen. Aber es muß die Saat für die Zukunft unverzüglich vorbereitet werden. Die heranwachsende Generation dürstet nach Bildung. Denn durch ihr Analphabetentum geht sie zu Grunde und bedroht den Staat mit den schwersten Gefahren.

Erst wenn die Schöpfung einer Volksschule vollendet sein wird, wenn nicht nur für die Kinder der wohlhabenderen Klassen, sondern auch für die der Landbevölkerung gesorgt sein wird, ist die türkische Nation in der Lage, das Grundübel, das an ihren Wurzeln genagt hat, zu heilen. Das physische Elend, das fast überall von berufenen und patriotischen türkischen Schriftstellern in Anatolien gefunden worden ist, hängt mit dem geistigen Elend aufs engste zusammen. Wir erinnern uns an eine Dorfgemeinde, in den Bergen über Kerasunt. Die Leute hungerten und hatten schlechtgebackenes Maisbrot fast als einzige Nahrung. Auf dem Dorfanger stand eine Schule und eine Moschee. Aber sie waren den größten Teil des Jahres geschlossen. Nur für den Ramasan kam ein wandernder Softa ins Dorf und unterrichtete ein paar Wochen lang die zahlreiche Dorfjugend. Den übrigen Teil des Jahres trieben sich die trotz aller Entbehrungen gesunden und mit dem faulen Leben höchst zufriedenen Sprößlinge der Dorfbewohner herum oder – spielten Karten auf dem Dorfanger vom Morgen bis zum Abend. Denn in Nordanatolien ist das Kartenspiel eine Leidenschaft, der mangels einer besseren Beschäftigung Alt und Jung zügellos frönt.

Hier hat nun der Staat ohne Verzug einzuschreiten. Denn jedes verlorene Jahr, ja jeder verlorene Monat könnte sich rächen. Während die Ereignisse da draußen sich in einem schwindelnden Tempo abspielen, darf man im Inlande nicht in der Weise der Vorväter denken, „daß die Schnelligkeit vom Teufel, aber die Gemüthlichkeit von Gott kommt.“ *Die türkische Regierung hat einen schönen Plan für die Gründung von Volksschulen und ein Gesetz für das Volksschulwesen ausgearbeitet.* Sie ist von den besten Absichten erfüllt und will für die Volksschulen ein geeignetes Lehrpersonal schaffen. Das ist alles recht schön und gut. Auch sind die Bestrebungen des Evkafministeriums um die Schule mit größtem Beifall zu begrüßen. Diese Bemühungen aber gelten in erster Linie der Hauptstadt. Wo bleibt aber das offene Land, die anatolische Provinz, die unter der Last der „Dschehalet“ am meisten seufzt? Die wirtschaftliche Rückständigkeit der so wackeren, patriotisch gesinnten und bildungsfähigen anatolischen Bevölkerung erklärt sich in erster Linie aus dem Analphabetentum. Darum muß der Staat, ohne erst Jahre lang zu warten, bis geeignete Lehrkräfte in genügender Anzahl herangebildet sind, alle verfügbaren Kräfte der Nation zur Mitarbeit am Werk der Volksschule heranziehen. Durch die Tensikat sind so viele Beamte beschäftigungslos geworden. Viele von ihnen würden sich mit Freuden als Volksschullehrer anstellen lassen. In dieser Zeit, in der die Nation geeinigt dasteht, in der sich alle Hände zu gemeinsamer Arbeit an der Hebung des Staates zusammenschließen, erscheinen politische Bedenken nicht mehr angebracht. Ob die anzustellenden Beamten pädagogische Bildung besitzen, tut nichts zur Sache. Für den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen reichen ihre Anlagen völlig aus. Die friderizianischen Unteroffiziere, die in den Volksschulen Preußens als Lehrer angestellt waren, besaßen ebenfalls eine geringe

Bildung. Und doch haben sie dem preußischen Landvolk die für die Armee und das Leben im Staat vorbereitende Disziplin eingebläut.

Selbstverständlich muß dann eine straffe Oberleitung und eine wachsame Schulspektion geschaffen werden. Auch muß die Verwaltung in gewissem Grade zentralisiert sein, da man den Wilajets wohl nicht allzu viel erleuchtete Initiative zutrauen kann. Aber in jedem Fall ist die *Volksschulorganisation kein Werk, das Jahre lang warten kann, bis es in Erscheinung tritt*. Die alte Klage: „Wir haben keine geeigneten Lehrkräfte!“ muß verstummen. Wenn man warten will, bis die Armee von Volksschullehrern, die geschaffen werden muß, langsam herangebildet ist, werden die Nachbarstaaten, wo man unablässig an der Arbeit ist, einen neuen Vorsprung gewonnen haben. Daher ist es unsere bescheidene Ansicht, daß im Interesse einer inneren Festigung der Nation die Regierung gut daran tun würde, ein Provisorium zu schaffen und eine möglichst das ganze Reichsgebiet umfassende Organisation des Volksschulwesens unter Heranziehung aller Kräfte der Nation durchzuführen.

Dr. Schr.



Türkische Schulstatistik. In: OsL (1914), 13. Mai.

Erklärungen des *Unterrichtsministers Schükri Bej* zufolge bestehen im türkischen Reich 3083 Knabenvolksschulen, 388 Mädchenschulen und 56 Volksschulen für beide Geschlechter. Die Gesamtzahl aller einfachen Volksschulen (ibtidadieh) und gehobenen Schulen (rüşdich) beläuft sich auf 3520. Diese Schulen werden von 202 990 Knaben und 40 455 Mädchen besucht. Die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen beträgt 243 445. Das Lehrpersonal besteht aus 5930 Lehrern und 983 Lehrerinnen.

Der Minister hob hervor, daß es neben diesen Regierungsschulen die weit zahlreicheren Wakuf- und Gemeindeschulen gibt. In jedem Wilajet ist außerdem ein Seminar vorhanden. In Konstantinopel gibt es ein höheres Lehrerseminar und ein Lehrerinnenseminar. Die Zahl der Lyzeen und anderer höherer Schulen (Idadieh) beläuft sich auf 94, 23 unter ihnen sind mit Pensionaten verbunden. Die Hochschulen sind 17 an der Zahl.



Die deutsche Bildung und die Türkei. In: (1915), 6. Dezember.

Im „Ikdam“ schreibt der gegenwärtig in Lausanne weilende Chefredakteur dieses Blattes Abdulah Dschevedet Bej in Anknüpfung an die Berufung deutscher Professoren nach der Türkei:

„Die Nachricht davon war eine Freudenbotschaft für mich. Denn der ‚Ikdam‘ war es gewesen, der in der Zeit nach der Wiedereinführung der Verfassung stets zur sofortigen und buchstäblichen Einführung der deutschen Schulprogramme geraten hatte. Es war uns trotz unseres guten Willens nicht gelungen, die festen Grundlagen zu einem Unterrichtswesen zu legen. Wir müssen aber bei dieser Gelegenheit bemerken, daß es mit der Berufung einiger Professoren nicht getan ist. Wir brauchen für unsere Unterrichtsanstalten aller Art geradezu ein ganzes Bataillon von Lehrern. Wir müssen uns das deutsche Unterrichtswesen, die deutschen wirtschaftlichen Gedanken, die deutsche Ordnung und Organisation zu eigen machen. Wir dürfen nach Möglichkeit nichts unterlassen und eingestehen, daß die Wissenschaft allein für unser Land nicht genügt. Wir brauchen Männer zu unseren Wegweisern, die von ihren Vätern und Vorvätern eine Erziehung erhalten haben, die sie befähigt, den wirtschaftlichen Bedürfnissen der Gegenwart gerecht zu werden, Männer, deren Geistigkeit wesentlich verschieden ist von unserer.

Man denke nur einmal an unsere Auffassung von der jetzigen Lebensführung und dem Leben im Allgemeinen. Es ist nicht zu leugnen, daß wir nicht in unserem Jahrhundert leben, sondern weit hinter ihm zurückgeblieben sind. Das nächste Jahrhundert wird aber unsere Zeit noch mehr überholen. Und wir müssen uns die Frage vorlegen, ob wir mit der Geistigkeit, die wir unter unseren alten Lebensverhältnissen erworben haben, selbst für den Augenblick so weiter leben können. Unsere Jugend braucht nicht allein Festigung in der Wissenschaft, sondern auch in der Erziehung...“

„Dieser Krieg hat gezeigt, daß ein Land nach Möglichkeit die Fähigkeit erwerben muß, die Produkte, die es benötigt, mögen es nun solche landwirtschaftlicher oder industrieller Art sein, selbst zu erzeugen. Sonst geht es zu Grunde. Ich muß hierbei wieder mein Bedauern aussprechen, daß die tüchtigen Elemente unter unserer muhamedanischen Bevölkerung nicht ihre Söhne nach Europa senden, um dort die Theorie und Praxis derjenigen Berufe zu lernen, die wie die Wissenschaft, die Landwirtschaft und der Handel unser Land neu beleben können. Von unseren nichtmuhamedanischen Elementen sind zahlreiche Personen, ohne Rücksicht auf die Jahre, eifrige Besucher der hiesigen (Schweizer) Universitäten. Wie wenige von uns Muhamedanern folgen demselben Beispiel! Die hierher gesandten jungen Leute weisen selbst in ihrer sprachlichen Vorbildung große Lücken auf.

Das darf aber nicht so weiter gehen. Wir dürfen zu Schuldirektoren nur patriotische Männer ernennen, die den Glauben an die Heiligkeit ihres Lehrberufes besitzen. Wir müssen diejenigen Professoren entfernen, die ihrer Pflicht unregel-

mäßig nachkommen und keine einwandfreie Moralität besitzen. Da wir künftig unsere Bildung in Deutschland vollenden müssen, haben wir zunächst unseren Elementarunterricht der deutschen Methode anzupassen. Da die vier verbündeten Staaten die Grundlagen zu einem späteren in politischer, wirtschaftlicher und militärischer Hinsicht einheitlichem Leben vorbereiten, darf es bei uns nicht in der alten, uns eigenen Weise weitergehen. Wir werden zwar unsere eigenen nationalen Interessen besonders ins Auge fassen, aber sie mit den allgemeinen Bündnisinteressen zu versöhnen haben. Sollten wir dazu nicht imstande sein, dann werden wir weiter unter den alten Einflüssen verkümmern.

Nach dem Krieg werden die Intrigen des Vierverbandes von neuem beginnen. Rußland, das den Balkankrieg angezettelt hat, Frankreich und England, die den russischen Plänen zugestimmt haben, und Italien, das durch den Tripoliskrieg das erste Signal zur Ausführung der Pläne gab, werden sicherlich in der Türkei neue Versuche anstellen. Zwischen ihnen und der deutschen Gruppe werden die Reibungen beginnen. Dagegen müssen wir materiell und moralisch gerüstet sein. Und wenn man auch jetzt erklärt, daß man auf die Intrigen der Entente nicht eingehen will, so müssen wir uns überlegen, was wir dem Einfluß des fremden Kapitals gegenüber zu tun haben. Wir dürfen zum Beispiel nicht den Bau französischer Bahnen erlauben, deren Verwaltungsrat und Betriebspersonal französisch ist, und die mit dem Regierungskommissar, der für sie bestellt wurde, wegen dessen Unkenntnis der Eisenbahnverwaltung nach Belieben umsprangen.

Die Zeit der Unwissenheit muß vorüber sein. Wir brauchen muhamedanische junge Leute überall und müssen für alle Brot schaffen. Wir müssen uns fähige, junge Kräfte heranziehen, und dafür brauchen wir nichts weiter als die deutsche Unterrichtsmethode. Wenn sich bei uns die deutschen Programme, Schulen, Gelehrte, Organisationen und Reglements, Universitäten nach deutscher Art, und das harte feste Wesen der Deutschen einbürgert, dann öffnen sich für uns die Tore zu einer unabhängigen Zukunft. Dann werden England, Rußland und Italien es nicht mehr wagen dürfen, den Grundsatz anzuwenden, daß sie ungehindert die Türken aussaugen dürfen.“



Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. In: OsL (1916) 6. Februar.

Vor uns liegt ein stattlicher Folioband, der von dem statistischen Bureau des Unterrichtsministeriums mit größter Sorgfalt ausgearbeitete statistische Tabellen über das türkische Schulwesen enthält. Hinzugefügt sind vorzüglich ausgeführte Karten, die das numerische Verhältnis des Schulwesens zur Bevölkerung illustrieren. Das Werk, dem die Verhältnisse des Schuljahres 1328-29 zu Grunde liegen, besitzt naturgemäß für die Kenntnis der Türkei in verschiedenster Hinsicht einen

nicht zu unterschätzenden Wert. Die darin gegebenen Zahlen sprechen und sie sprechen nicht zu Ungunsten des sich unter der Leitung des gegenwärtigen Unterrichtsministers immer mehr entwickelnden osmanischen Schulwesens.

Im Vordergrund unseres Interesses steht natürlicherweise das Volksschulwesen, auf dem die Zukunft des Landes beruht. Der ersten Tabelle entnehmen wir, daß die türkischen Regierungsvolksschulen 242 069 Schüler und Schülerinnen enthalten. Vor der Hand ist das Zahlenverhältnis der letzteren zu den ersteren wie ungefähr 1:5. Denn die Zahl der Schüler beträgt 200 776, während sich die der Schülerinnen auf 41 293 beläuft. Dem entsprechend beträgt die Zahl der Lehrer 6255 und die Zahl der Lehrerinnen 1005. Bei den Privatschulen ist das Zahlenverhältnis zwischen Schülern und Schülerinnen ungefähr 1:2, denn die Zahl der Zöglinge männlichen Geschlechts wird auf 126 284 und die Zahl der Schülerinnen auf 61 571 angegeben.

Für die Volksschulen der Nichtmuhamedaner werden folgende Zahlen angegeben: Die Anzahl der Schulen 1962, die Zahl der Schüler und Schülerinnen 152 744. Die Gesamtzahl aller Schüler und Schülerinnen der muhamedanischen und nichtmuhamedanischen Schulen in der Türkei beträgt unter Hinzurechnung der Schüler der Vorklassen der Mittelschulen 596 577.

Die *Lehrerseminare*, die in Adrianopel, Smyrna, Adana, Angora, Bitlis, Bagdad, Beyruth, Haleb, Brussa, Diarbekir, Mamuret ul Asis und Mossul bestehen, haben insgesamt 1518 Schüler. Interessant ist die Beobachtung, daß zahlreiche Zöglinge dieser Kategorie aus bäuerlichen Kreisen hervorgehen, so besonders in Smyrna, Brussa, Sivas, Kastamuni und Damaskus. In Konia, Bagdad, Diarbekir und Mossul stellt allerdings der Beamtenstand in erster Linie die künftigen Volksschullehrer.

Das *höhere Schulwesen*, in der Türkei wie in Oesterreich-Ungarn das mittlere (Mekiatibi Talia) genannt, gipfelt in dem Lyzeum. Von dieser Kategorie von Schulen gab es im Jahre 1328-29 elf. Die Gesamtzahl ihrer Schüler betrug 6202, was im Vergleich zu den Volksschulen auf ganz gesunde Verhältnisse hindeutet und keine Hypertrophie des höheren Schulwesens erkennen läßt. Die Schüler stammen zum größten Teil aus dem Beamtenstand. In zweiter Linie kommt hier dann der sich in der Türkei immer mehr entwickelnde Handelsstand in Betracht. In Beirut und Mamuret ul Asis stellt auch der Stand der Ulema ein verhältnismäßig großes Kontingent.

Die unseren Realschulen entsprechenden *Idadihschulen*, 69 an Zahl, mit einer höheren Mädchenschule in Konstantinopel zählten vor dem Abschluß des Schuljahres und den Schlußprüfungen 10 671 Schüler. 3971 Schüler wurden im Laufe des Jahres neu aufgenommen, während 2920 die Schule verließen. Dazu kommen dann noch die mit dem Gesamttitel Privatschulen (Mekiatibi taliehi hussussieh) bezeichneten muhamedanischen Privatschulen, fremden und nicht-muhamedanischen wirklichen Privatschulen oder Gemeindeschulen. Ihre Zahl

beträgt 56. Von den hiesigen muhamedanischen Privatschulen hat die Schule „Hadikati Meschveret“ eine Schülerzahl von 407, die Schule „Menbai Fejusât“ 319. Für die deutschen Schulen in Pera wird die Schülerzahl 616 angegeben. Die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen der privaten Realschulen beträgt nach dieser Statistik 12 610.

Die *Hochschulen* (Mekiatibi Alije) zählten im Lehrjahre 1328-29 6677 Studenten. Es gehören zu dieser Kategorie die verschiedenen Fakultäten der Stambuler Universität mit 343 Studenten in der theologischen, 266 in der literarischen, 94 in der naturwissenschaftlichen Abteilung, 61 in der mathematischen und 2842 in der Rechtsfakultät. Die medizinische Fakultät zählt 891 Zivilhörer und 312 militärische. Auch die beiden höheren Lehrerseminare, Dar ul Mualimini alijé und das Dar ul Mualimati alijé, werden zu den Hochschulen gerechnet. Die erste Anstalt hatte 694 Hörer und die letztere 145 Hörerinnen.

Das nächste Kapitel der Statistik behandelt die Bibliotheken und das kaiserliche Museum. Hierüber gedenken wir bei einer anderen Gelegenheit zu sprechen. Uns interessieren in diesem Zusammenhang ferner die beigegebenen statistischen Karten, die die Verbreitung des Unterrichts in der Türkei illustrieren sollen, weit mehr. Die Karte 2 zum Beispiel gibt uns wichtige Aufschlüsse über die Verbreitung des Volksunterrichts im Verhältnis zur männlichen Bevölkerung. Danach sind in dieser Beziehung am günstigsten gestellt die Sandschaks Tschataldscha, Rodosto, Derssim und Bitlis. Es kommt dort eine Schule auf je 400 bis 800 männliche Bewohner. An zweiter Stelle stehen Smyrna, Mentese, Isbarta, Andalia, Selefke, Charput. An dritter Stelle kommen Konia, Angora, und die ganze Mitte Anatioliens bis Malatia im Osten. Tafel 4 belehrt uns, daß in den Wilajets Stambul, Brussa, Kutahia, wo der Schulbesuch sehr stark ist, auf mehr als 100 Schüler je eine Schule kommt. Im Wilajet Konia kommt auf je 21 bis 40 Schulkinder eine Schule und ebenso in Josgad. Hierbei müssen natürlich die Bevölkerungsziffern und das Verhältnis der Bevölkerung zur Zahl der Schuljugend in Betracht gezogen werden, da in gewissen Teilen des Landes die letztere Zahl sehr niedrig ist. Eine andere Karte belehrt uns darüber, daß das Wilajet Aidin die meisten Volksschulen für Mädchen besitzt. An zweiter Stelle kommen da die Wilajets Adana und Konstantinopel. Ueber die Verbreitung des Mädchenschulunterrichts gibt eine Karte Auskunft, die für jedes Wilajet den Prozentsatz der Schülerinnen angibt. Während in Kastamuni, Karahissar, Urfa und Itschili dieser Prozentsatz nur 1 bis 5 beträgt, ist er im zentralen Kleinasien 11 bis 15, in Ertogrul, Brussa und Ismid 21 bis 30, in Biga, Kirkkilissa und Tschataldscha 31 bis 40 und in Konstantinopel steigt er sogar auf 41 bis 43. Weitere Karten stellen das Zahlenverhältnis zwischen dem Lehrpersonal und der Gesamtbevölkerung wie zwischen den Lehrerinnen und der weiblichen Bevölkerung graphisch dar. Am Schluß wird eine kartographische Darstellung der Schulverhältnisse des Wilajets Stambul geboten.

Die vorliegende Statistik des „Ichsaia Kalemî“ des Unterrichtsministeriums bietet einerseits eine gute wissenschaftliche Grundlage für die kommende Unterrichtsreform und besonders die Organisation der Volksschule auf einer breiteren Basis. Andererseits ist sie für den sich für die türkischen Schulverhältnisse interessierenden Europäer eine vorzügliche Materialiensammlung, die den Herausgebern alle Ehre macht.

Dr. Schr.



Das türkische Unterrichtswesen. In: OsL (1916), 21. Mai.

In diesem Augenblick, in dem das türkische Unterrichtswesen in eine neue Bahn des Aufschwunges eintritt, in der es auf neuen Prinzipien beruhende festere und rationellere Grundlagen erhalten soll, ist es ganz natürlich, daß die Osmanen den Blick nach rückwärts richten und die Entwicklungsstufen betrachten, die ihre Unterrichtsverwaltung bisher durchlaufen hat. In diesem Sinne ist ein hochbedeutender Vortrag aufzufassen, den der Geschichtsforscher und frühere Unterrichtsminister Senator Abdul Rahman Scheref Bej im Klub der früheren Schüler des Lyzeums von Galata Serai am letzten Freitag gehalten hat. Der Vortrag hatte im wesentlichen folgenden Inhalt:

Die Pflege der Wissenschaft hat in der Türkei stets eine Stätte gefunden. Das türkische Reich, das sich auf den Trümmern des byzantinischen seinen Herrschersitz aufschlug, übernahm auch die seit ältester Zeit gewissermaßen im Boden steckenden Ueberlieferungen und gründete Unterrichtsanstalten, die natürlicherweise in Anbetracht des theokratischen Charakters des Staates einen theologischen Charakter haben mußten. Gleich nach der Gründung des Reiches wurden in Nicaea und Brussa Medressen, theologische Unterrichtsanstalten ins Leben gerufen, die dem Lande außer wohlunterrichteten Geistlichen vor allem auch fähige Richter geben sollten. Denn das heilige Recht war damals wie in allen muhamedanischen Gemeinwesen auch in der Türkei die alleinige Grundlage der Rechtsprechung.

Eine besonders glänzende Entfaltung nahm dieses geistliche Unterrichtswesen nach der Eroberung von Konstantinopel. Sultan Mehmed Fatih zeigte seine Herrschergröße auch darin, daß er als Freund der Wissenschaft und als Beschützer ihrer Vertreter auftrat und die Zahl der Medressen bedeutend vermehrte, indem er zugleich ihre Reform ausführte. Er sowohl wie seine Vorgänger begnügten sich nicht mit der Anstellung einheimischer Lehrkräfte. Sie beriefen Dozenten aus der ganzen Welt des Islams an die großen Lehranstalten in dem immer mehr sich ausdehnenden osmanischen Reiche. Um die an der Stelle der Apostelkirche neu gegründete Moschee des Eroberers herum wurden von diesem acht höhere geistli-

che Lehranstalten gegründet. Bei der Neuordnung des geistlichen Unterrichtswesens wurde Sultan Mehmed II. besonders vom Großwesir Mahmud Pascha, dem Gründer der bekannten Moschee in der Nähe des Großen Bazars, unterstützt, der selbst ein Freund der Wissenschaft und der Dichtkunst war. Bis in die Zeit nach Sultan Suleiman II. war das türkische Unterrichtswesen in ständigem Fortschreiten begriffen.

Abdul Rahman Scheref Bej sprach dann in seinem Vortrag von einer Tatsache, die wohl nicht allgemein bekannt ist. Das ist die Gründung von Volksschulen (Sibian Mektebleri) durch den starkgeistigen türkischen Staatsmann Kotschu Bej, denselben, der sich durch eine die allgemeinen Reformen betreffende Denkschrift in der türkischen Geschichte einen Namen gemacht hat. Der Vortragende kam dann auf die Gründung einer Kriegs- und einer Marineschule durch Sultan Selim III. und die Gründung der Ingenieurschule durch Sultan Mahmud II. zu sprechen. Nicht uninteressant ist es auch für die Beurteilung der Geschichte des türkischen Unterrichtswesens, daß, wie der Vortragende anführte, unter Sultan Mahmud das Latein einmal an der Militärischen Medizinschule als interimistische Unterrichtssprache eingeführt worden war, die von den damals aus Wien verschriebenen Dozenten angewandt wurde. An dieser Schule wirkte Abdul Hakk Mollah als „Ders Nasiri“ und ein Herr Bernard als Direktor. Im Zeitalter der Tansimat wurde dann durch Kibrisli Mehmed Pascha die Schule für Zivilbeamte (Mekteb-i-Mülkieh) gegründet, die die Bestimmung hatte, für die neuen Wilajetsorganisationen Beamte zu liefern. Als dann nach dem Berliner Kongreß die Frage der Reformen von neuem an Bedeutung gewann, wurde zu Ergänzung der Mülkieh die Rechtsschule gegründet. Ihre Schüler wurden anfänglich unter den Zöglingen der Medressen ausgewählt. Für die Bildung der rein geistlichen Richter war dagegen die Schule der Naibs (Nüwab Mektebi) bestimmt, die der Großwesir Avni Pascha durch den damaligen Scheich ul Islam Arif Effendi ins Leben rufen ließ.

Im Jahre 1845 wurde das Schulwesen durch den hochverdienten Kemal Effendi einer Reform unterzogen. Damals trat zum ersten Mal unter dem Namen „Schulministerium“ ein osmanisches Unterrichtsministerium ins Leben. Der große Staatsmann Reschid Pascha half um jene Zeit in Daud Pascha eine alle Stufen umfassende Musterschule gründen, an der zum ersten Mal Volksschulunterricht erteilt wurde. Die auf diesen „Dar ul Mearif“ gebildeten Zöglinge konnten dann auf die inzwischen ins Leben gerufene Universität übergehen. Alle diese Schulgründungen fanden ihren Abschluß durch die Errichtung eines Seminars (Dar ul Mualimin) und die Bildung einer Akademie (Endschümen-i-Danisch), deren vornehmste Aufgabe in der Uebersetzung und Bearbeitung passender Lehrbücher für die neugebildeten Schulen bestand. Die Mitgliederzahl dieser Akademie betrug nach dem Vorbilde der Pariser „Unsterblichen“ vierzig. Das Lokal dieser Akademie befand sich in der Walideh-Schule in Akserai.

Im Jahre 1847 erhält die Unterrichtsverwaltung in dem Unterrichtsrat (Medschlis i Mearif) eine wertvolle Ergänzung. Ihre beiden Vorsitzenden waren Rifaat Pascha, der Präsident der „Medschlis i vala“, und der Minister des Aeußern, Ali Pascha. Zu den Mitgliedern gehörte auch der Schöpfer des neutürkischen Schrifttums Ibrahim Schinassi, der auf Grund seiner Bekanntschaft mit der europäischen Kultur in der Versammlung eine reich gesegnete Tätigkeit entfaltet haben muß. Im Jahre 1273 d. H. (1856) erhielt das bisherige „Schulministerium“ seinen jetzigen Namen „Mearif Nesareti“. Der erste Unterrichtsminister war Sami Pascha. Von jener Zeit an zog ein Hauch von europäischer Wissenschaft ungehemmter in die Türkei ein. Es wurde um dieselbe Zeit sogar eine „Wissenschaftliche Gesellschaft“ gegründet. Ein sehr verdienstvoller Unterrichtsminister war Ephem Pascha, ein hochgebildeter, sehr begabter Mann, der Vater des jetzigen Museumsdirektors Halil Bej. Die angesehensten Männer der Zeit beteiligten sich damals am Unterricht in der Universität. Derwisch Pascha lehrte Philosophie und Chemie, Ahmed Wefik Pascha Geschichte und Salih Effendi Naturgeschichte. Die Reformen auf dem Gebiet des Unterrichtswesens wurden dadurch erleichtert, daß inzwischen durch die Bemühungen Schinassi Effendis und Namyk Kemal Bejs eine einfachere, klarere und geschmeidigere Sprache geschaffen worden war, die das große Werk der Volksbildung bedeutend erleichtern sollte. Wenn nun, – so fügen wir diesen Ausführungen hinzu – die Bemühungen so vieler redlicher und kenntnisreicher Männer, zu denen auch in erster Linie der Vortragende selbst gehört, ohne rechten Erfolg geblieben sind, so waren daran Hindernisse schuld, deren Beseitigung erst im Jahre 1909 in Angriff genommen werden konnte.

Nun soll in diesen Jahren eines schweren Krieges der Geschichte des türkischen Unterrichtswesens ein neues, wichtiges Kapitel hinzugefügt werden. Der Geist echter Wissenschaftlichkeit, dem ja der alte Orient von Hause aus nicht fremd ist, soll überall einziehen und belebend wirken. Ein Volksschulwesen soll geschaffen werden, das auf nationaler Basis beruht und, ohne den wertvollen Inhalt der Volksseele zu gefährden, im vollen Lichte europäischer Methoden wirkt. Für alle diese Reformen sind die Voraussetzungen gegeben, und vor allem die wesentlichste, das Ringen nach dem Licht und die Freude am Lernen und am Wissen. Das aber lehrt uns sowohl die Geschichte des türkischen Unterrichtswesens wie ein Blick in die Annalen des türkischen Geisteslebens. Die Türkei war zwar lange außer aller Berührung mit der europäischen Geisteswelt geblieben. Aber es gab türkische Gelehrte, die auf dem Boden des muhamedanischen Denkens und Wissens in ihrer Weise klug, emsig und nicht ohne eine gewisse Kritik und Methode die Bausteine zur Kenntnis des engeren nationalen und des weiteren religiösen Lebens zusammentrugen. Der Zufall führte uns neulich in der Nähe von Un Kapan an das Grab des großen türkischen Polyhistor Hadschi Khalfa oder auch Kiatib Tschelebi. Das ist eine selbstlose, ehrliche Gelehrten-gestalt, auf die die Türkei stolz sein kann. Es steht dem unserer Ansicht nach nichts im Wege,

daß der Geist der Forschung und des methodischen Sammelns in einer dem geistigen Fortschritt der Zeit angemessenen neuen Form wieder erwacht. Von allen Völkern Europas würden die Deutschen als die ohne allen Widerspruch aufrichtigsten Freunde der Türkei die größte Freude darüber empfinden.

Dr. Schr.



Die deutsche Kultur. Erklärungen von Adil Bej,
Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seine Sendung nach
Deutschland. In: OsL (1916), 28. August.

I.

Seitdem der gegenwärtige Unterrichtsminister im Amte ist, entfaltet diese Behörde eine Tätigkeit, die alles Lob verdient. Eine der Maßnahmen S. E. Schükri Bejs war die Entsendung eines hohen Beamten seines Ministeriums nach Deutschland, mit dem Auftrag, die Einrichtungen der deutschen Schule kennen zu lernen. Die Wahl des Ministers fiel auf den Generaldirektor des höheren Schulwesens, Adil Bej, der jetzt von seiner Reise aus Deutschland zurückgekehrt ist und dessen Mitteilungen offenbar großes Interesse bieten mußten. Adil Bej, an den wir uns dieserhalb wandten, war zu jeder Auskunft gern bereit und sprach mit einer Begeisterung von seiner Fahrt, die zeigte, daß er sich noch unter dem Eindruck des Erlebten befand. Man gewann die Ueberzeugung, daß er sein Ziel erreicht hatte und daß es ihm gelungen war, die Organisation der deutschen Schule, eines Hauptfaktors der Größe Deutschlands, zu ergründen.

Der günstige Eindruck.

Von vornherein, sagte Adil Bej, muß ich Ihnen sagen, daß meine Reise nach Deutschland bei mir den günstigsten Eindruck hinterlassen hat. Ich kannte Deutschland bereits, aber diese Reise hat mir die Höhe der deutschen Zivilisation und die Macht der deutschen Kultur enthüllt. Ich ergreife gern diese Gelegenheit, um für den herzlichen Empfang, der mir überall zuteil geworden ist, meinen Dank auszusprechen, besonders dafür, daß hohe Beamte und gelehrte Professoren mich überall begleiteten, um mir meine Aufgabe zu erleichtern.

Wie Sie wissen, bestand die Aufgabe darin, die Organisation und Unterrichtsmethode der deutschen Schulen kennen zu lernen. Ich habe drei Monate in Deutschland zugebracht, um meinem Auftrage gerecht zu werden. Nach meinem vorher aufgestellten Plan bin ich fünf Wochen in Berlin geblieben und habe darauf Dresden, Chemnitz, Leipzig, Hamburg, Stuttgart, Heidelberg, Frankfurt, München usw. besucht.

Vorträge und Veröffentlichungen über das Gesehene.

Ich beabsichtige, in einer Reihe von Vorträgen dem Publikum meine Eindrücke vorzuführen und bin außerdem damit beschäftigt, meine Erfahrungen in einem zweibändigen Werke niederzulegen. Der erste Band wird von dem Geistesleben Deutschlands, oder besser gesagt der deutschen Schule handeln. Und wird vermutlich den Titel „Die deutsche Kultur“ führen. Im zweiten werde ich das soziale Leben Deutschlands und den Fortgang seiner Entwicklung schildern; er wird „Das soziale Leben Deutschlands“ als Titel tragen.

Zusammenfassend kann ich sagen, daß zweierlei hauptsächlich meine Aufmerksamkeit erregt hat, nämlich 1) die Unterrichtsmethode, 2) eine Wahrnehmung, die ich als Gleichmäßigkeit der Begabung bezeichnen möchte.

Die Unterrichtsmethode ist auf das natürliche System begründet. Dabei wird bekanntlich das Lernen in den Klassenunterricht verlegt. Außerhalb dieses Unterrichts ist der Schüler frei. Der Lehrer versteht es, bei seinen Schülern ein lebhaftes Interesse zu erwecken und hat fast keine Hausaufgaben zur Unterstützung nötig.

Was die Gleichmäßigkeit der Begabung anbelangt, so wird sie dadurch erreicht, daß alle abnorm veranlagten Kinder, Geistesschwache, Träge, Tuberkulose, Kränkliche, Blinde, Taubstumme usw. ausgeschaltet und in besonders für sie geeigneten Anstalten ausgebildet werden.

Charakteristik des höheren Unterrichts.

Meine Studienreise begann damit, daß ich die deutschen Universitäten und ähnliche Lehranstalten kennen zu lernen suchte, die aus Deutschland das in der Kultur am weitesten vorgeschrittene Land gemacht haben. Ueber die Einrichtung der deutschen Universitäten zu sprechen, wäre überflüssig; ich beschränke mich darauf, ein Wort über ihre Institute zu sagen, deren jede Universität eines oder mehrere besitzt und die, man kann sagen, die Größe der Universitäten begründet haben, da von ihnen die deutsche Jugend zu dem Kampf der Geister herangebildet wird. So ist es allbekannt, daß unter allen zivilisierten und industriellen Ländern Deutschland in der Chemie den ersten Rang, einnimmt. Auch hier sind es die Institute, nämlich die Laboratorien, denen Deutschland diesen hohen Aufschwung verdankt.

Außer den mit den Universitäten verbundenen Instituten gibt es andere, die eigens für wissenschaftliche Forschung gegründet worden sind. Das wichtigste darunter ist das Kaiser-Wilhelm-Institut, das sich in der Reichshauptstadt befindet. Es besteht aus mehreren Abteilungen, in denen die größten Professoren und Gelehrten des Landes beschäftigt sind. Und diese Anstalt ist eine Privatgründung, die nur aus den Beiträgen der Gründer erhalten wird. Allein während dieses Krieges wurden da mehrere wertvolle Entdeckungen gemacht, z. B. das Proglyzerin, das alle Eigenschaften des Glycerins besitzt, und das Verfahren, von Luftfahrzeugen aus farbige Photographien aufzunehmen.

Jetzt ist die Mehrzahl dieser zu wissenschaftlichen Forschungen angelegten Institute in Fabriken umgewandelt, wo Gasmasken zum Schutz gegen Stickgase angefertigt werden.

– Die weiteren Ausführungen Adil Bejs werden Gegenstand eines zweiten Artikels.



Die deutsche Kultur. Erklärungen von Adil Bej,
Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seine Sendung nach
Deutschland. In: OsL (1916), 31. August.

II.

Der höhere Unterricht

Der hervorstechendste Zug im höheren Unterrichtswesen ist in Deutschland die hohe Bewertung der Familienerziehung. Die Internate sind selten. Sei er reich oder arm, hoch oder niedrig, der Deutsche betrachtet stets die Erziehung seines Sohnes als Lebensaufgabe. Wenn die Eltern ihre Kinder der Schule übergeben, glauben sie deshalb nicht ihrer Pflicht ledig geworden zu sein. Sie suchen stets die häusliche Erziehung mit der Schule in Einklang zu erhalten. Deshalb bleiben die Eltern in steter Fühlung mit der Schule und sind immer über den geistigen, moralischen und hygienischen Zustand ihrer Kinder auf dem laufenden.

Ich habe in Frankfurt am Main eine große Anstalt gesehen, die nur von Witvern bewohnt ist. Die Insassen waren Arbeiter und Leute aus dem Bürgerstand, die sich morgens zur Arbeit begaben und sich daher mit ihren Kindern nicht befassen konnten. Deshalb war das obere Stockwerk des Hauses für die Kinder bestimmt. Da waren Kindergärten und Internate eingerichtet. Den Tag über befanden sich so die Kinder unter der Aufsicht ihrer Lehrer und wenn ihre Väter nach Hause kamen, hatten sie bloß eine Treppe hinunterzusteigen.

Der Privatunterricht spielt eine große Rolle. So sind von den 400 Mädchenschulen Preußens die Hälfte Privatanstalten. Das Publikum zeigt in dieser Beziehung großes Interesse. So wurde in Hamburg, dank der Schenkung einer Dame, eine Waldschule errichtet. Die jüngste deutsche Universität zu Frankfurt am Main, ein prächtiges Bauwerk, wurde vollständig aus freiwilligen Spenden errichtet. Der Bau wurde während des Krieges ausgeführt, und über der Eingangstür liest man: „Zu der Zeit, wo Deutschlands Feinde es von allen Seiten umdrohten, haben die Bürger Frankfurts dieses Gebäude errichtet, mit dem Wunsche, daß die künftigen Geschlechter es erhalten.“

Auch der Mädchenerziehung wendet man die größte Aufmerksamkeit zu. Die Mädchenlyzeen leisten alles, was man in dieser Beziehung erwarten kann. Die obersten Klassen dieser Anstalten zeigen eine Dreiteilung. Eine Abteilung bereitet

für das Universitätsstudium vor; eine zweite bildet Lehrerinnen aus; die dritte ist für Mädchen bestimmt, die nur gute Hausfrauen und Mütter werden wollen; sie heißt die „Frauensschule“ und vermittelt den Mädchen alle Kenntnisse, deren sie in ihrem natürlichen Berufe bedürfen.

Das Volksschulwesen.

Bekanntlich ist die Volksschule für Kinder beiderlei Geschlechts vorgeschrieben. In keinem andern Lande ist die Schulpflicht so streng durchgeführt wie in Deutschland. Wie schon früher erwähnt, werden auch die anormalen und gering begabten Kinder nicht vernachlässigt. Eigene Schulen wurden für sie gegründet, wie zum Beispiel die Waldschule für tuberkulöse Kinder. Damit nicht zufrieden, schickt man ihnen die Lehrer ins Haus. Danach ist es nicht zu verwundern, wenn der öffentliche Unterricht in Deutschland am höchsten entwickelt ist.

Auch die Handarbeiten genießen besondere Förderung. Nach Abschluß des Elementarunterrichts haben die Schüler, die sich nicht dem höheren Unterricht zuwenden, wöchentlich wenigstens in zehn Stunden eine Gewerbeschule zu besuchen, und zwar bis zum Alter von 18 Jahren. Alle Gewerbetreibenden, die Kinder im Alter von 14 bis zu 18 Jahren beschäftigen, müssen ihnen die hierfür nötige Zeit gewähren, ohne dafür einen Lohnabzug eintreten zu lassen. Die hohe Bewertung des Handarbeitsunterrichts hat dazu geführt, daß in jeder Elementarschule Werkstätten eingerichtet wurden. Um dem ganzen eine feste Grundlage zu geben, wurden Seminare für die Ausbildung von Handarbeitslehrern ins Leben gerufen. Besonders in Bayern wurde diesem Unterrichtszweig große Sorgfalt zugewandt, wozu die Veröffentlichungen des Professors Dr. Kerschensteiner viel beigetragen haben.

Die Kindergärten.

Diese Seite des Schulwesens hat in Deutschland die höchste Vollkommenheit erreicht. Was ich in dieser Beziehung in Berlin und Frankfurt gesehen habe, hat mich in Erstaunen versetzt. Die berühmteste Ausbildungsanstalt für Kindergärtnerinnen befindet sich in Berlin; es ist das *Pestalozzi-Fröbelhaus*. Diese Anstalt, einzig in der Welt, ist auch eine Privatgründung. Die Verwaltung wird von Damen aus den angesehensten Kreisen besorgt. Neben den Kindergärten gibt es noch die Krippen, die unter dem Patronat der Kaiserin stehen.

Das sind meine hauptsächlichen Feststellungen. Wie gesagt, sind sie in jeder Hinsicht erfreulich. Deutschland kann auf seine Schuleinrichtungen stolz sein, die zu seiner wirtschaftlichen Entwicklung und seinen Erfolgen mächtig beigetragen haben.

Und sollte ich meine Eindrücke in einem Wort zusammenfassen, so würde es lauten: Achtung und Bewunderung für dieses große Volk.

* Vergl. den Artikel in No 238 vom 28. ds. Mts.



Der neue Geist in Anatolien. In: OsL (1918), 13. Juni.

Sirri Bej, der energische Generalinspektor des Turnunterrichts in der Türkei, ist soeben von einer Reise durch Anatolien zurückgekommen. Er hat in den Städten Vorträge gehalten. Er hat sich von den Fortschritten der Bildung überzeugt, die namentlich in dem unter der Leitung eines tatkräftigen Walis stehenden Wilajet Konia erreicht worden sind. Er hat den unter dem weiblichen Geschlecht herrschenden Drang nach Bildung und geistigem Fortschritt feststellen können. Denn seine Vorträge, die der wirtschaftlichen Aufklärung und der Verbreitung gesunder Erziehungsgedanken galten, waren zu großem Teil von den Frauen besucht. In Smyrna konnte er sich von dem dort unter dem Schutze des modern denkenden Generalgouverneurs Rahmi Bej herrschenden Verständnis für die Welt des Westens überzeugen. Aber was uns unter den Mitteilungen, die der von der Sonne Anatoliens gebräunte Sirri Bej uns bei seinem Besuche auf der Schriftleitung des „Osmanischen Lloyd“ auf unser Ersuchen liebenswürdigerweise machte, am meisten gefallen hat, waren seine Erzählungen von einem anatolischen Dorfe.

Ich glaube, es heißt Kujudschak. Es ist nur ein Weiler, der aus 50 Häusern besteht, ein weltvergessener Ort abseits von der großen Heerstraße. Nach wie vor üben die Männer des Dorfes trotz der Schwere der Zeiten die alte anatolische Gastfreundschaft aus. Den „Mussafir“ läßt man an nichts Mangel leiden. Denn das ist alte Ueberlieferung im Stamme der „Karaketscheli“. Noch vor 70 Jahren ungefähr führte dieser Jürükensstamm ein Nomadenleben. Jetzt ist er sesshaft geworden und hat von dem früheren Leben einige ritterliche Gebräuche behalten, so die Gastfreundschaft und das Dschiridspiel, das Werfen des Wurfspeers vom Rücken des Pferdes herab – wer weiß, in welchem hohen Altertum es hinaufreicht. Der „Dscherid“ wurde einst auf dem „Tockanisterion“ in Byzanz geworfen. Diese Kunst wurde durch die ganze türkische Geschichte hindurch bis in die Zeit Sultan Mahmuds und selbst Sultan Medschids getrieben – und ist heute noch im Schwunge bei den Männern von Kujukdschak.

Ein kräftiges Volk sind diese Karaketscheli. „Laß nur die Räuber kommen!“ sagten sie zu Sirri Bej. „Sie werden bei uns den Empfang finden, den sie verdienen!“ Wie überrascht war aber der türkische Volksmann, als ihn die Dorfleute vor ein neues Gebäude führten – eine Schule. Sie hatten sich den Bau nicht weniger als 5000 Ltq. kosten lassen. Aber sie dachten an ihre Kinder, die künftigen Generationen, die nicht unwissend bleiben sollten, wie sie und ihre Väter. Nur eines fehlte ihnen. Und das war ein moderner Lehrer. Daher baten sie den Gast aus Konstantinopel, ihnen einen aus der Hauptstadt zu besorgen.

Ganz Anatolien steht jetzt unter dem Zeichen der Schule. Wie man jetzt in Smyrna eine große schöne moderne Schule des „Ittihad we Tereki“ errichtet hat, an der nicht nur das Gebäude, sondern der unter den Lehrern und Lehrerinnen herrschende echt kameradschaftliche Geist modern ist – so hat man jetzt auf den

kleinen Dörfern des Landes keinen anderen Gedanken als den Schulbau. Und mit Stolz sehen die hoch aufgeschossenen, sehnigen Männer aus dem Stamme der Karaketscheli auf ihre Dorfschule mit ihrem schönen Garten und den sauberen zweisitzigen Bänken. Der neue Geist ist erwacht. Möge man ihm auch in Konstantinopel das richtige Verständnis entgegenbringen und den Hunger nach Bildung nach Kräften fördern.

Schr.



Vom türkischen Ackerbau. In: OsL (1918), 27. Juni.

Es besteht hier bekanntlich eine landwirtschaftliche Gesellschaft (Tschiftdschiler Dernej), die sich die Anregung der türkischen Landbevölkerung zum Ackerbau und die Förderung des landwirtschaftlichen Fortschrittes angelegen sein lassen will. Die Bedeutung dieses Vereins, vorausgesetzt, daß er seine Aufgabe mit der nötigen Umsicht und Tatkraft anfaßt, wird schon dadurch klar. Der Anbau dieser stellenweise so überaus reichen türkischen Erde ist infolge von äußeren, Jahrhundertlang wirksamen Ursachen vernachlässigt worden. Die türkische Landwirtschaft hielt sich an primitive Werkzeuge und Methode, die aus der Zeit stammen, als die Erde noch ergiebiger und jungfräulicher war und die Bevölkerungsziffer bedeutend geringer. Dem türkischen Ackerbau war eine rationelle Bearbeitung des Bodens und namentlich die Düngung der Felder so ziemlich unbekannt. Daher reichte auch der primitive Hakenpflug, der nicht tief in den Boden eindrang, nicht nur aus, sondern war eine Notwendigkeit, da durch ein vollkommeneres Werkzeug eine durchaus unfruchtbare Erdschicht an die Oberfläche gekommen wäre. Außerdem können wir in langen Perioden der türkischen Geschichte ein absolutes Niederliegen des türkischen Ackerbaues feststellen, so in der Zeit der Dschelali-Unruhen in Anatolien, einer Art Bauernaufstandes im 17. Jahrhundert, und der Kirdschalija-Bewegungen in Rumelien um die Wende des 18. Jahrhunderts. Kurz – die Kenntnis der grundlegenden Verhältnisse und der türkischen Geschichte genügt vollkommen, um uns die Tatsache zu erklären, daß das türkische „Tschiftdschilik“ so rückständig ist.

Der unter dem Vorsitz des Abgeordneten für Aidin und Chefredakteurs der Zeitung „Tasfiri Efkiar“ Junus Nadi Bej stehende Verein bemüht sich nun, das Landvolk über die Notwendigkeit einer Aenderung seiner Feldbestellungsmethoden aufzuklären.

Er greift nicht selbst praktisch ein, sondern überläßt das den Ackerbaugesellschaften (syrai schirketler). Er selbst beschränkt seine Tätigkeit auf die Leitung (Irschad) und Anregung. Bis jetzt besitzt der Verein in Konstantinopel allein 600

Mitglieder. Infolge der Kriegslage hat er seine Werbetätigkeit noch nicht auf die Provinzen erstrecken können.

Was uns Veranlassung gibt, heute von ihm zu sprechen, ist ein Büchlein, das er soeben erscheinen ließ – ein Kalender für die Landbevölkerung (Tschiftdschi Takvimi) für das Finanzjahr 1334. Wir finden darin einen Aufruf an „unsere Brüder, die Bauern“, der in derselben volkstümlichen Weise geschrieben ist, in der der „Dorfprediger“, Ali Wahidi Effendi, seine beredten Ansprachen an das Landvolk zu halten pflegt. Diese Ansprache enthält landwirtschaftliche Ratschläge, zivilisatorische Ermahnungen und hygienische Vorschriften aller Art, vor allem solche, die auf die ernste Frage der Bevölkerungszunahme Bezug haben. „Verheiratet Eure Kinder nicht zu früh! Wenn Ihr Euer Vieh ein gewisses Alter erreichen laßt, bis Ihr sie paaren laßt, warum wolltet Ihr das nicht auch auf den Menschen anwenden?“ Mit eindringlichen Worten wird gegen die Trägheit, die Völlerei, den Schmutz geeifert. Aber alle diese Uebel wurzeln doch in dem Mangel an Bildung, in der Weltfremdheit und Verlassenheit des anatolischen Bauern. Daher ist der Ruf nach der Volksschule mehr als berechtigt.

Den neuen türkische Staat erwartet, wenn er den Kriegszustand liquidiert haben wird, eine große zivilisatorische Aufgabe. Darum muß man den reinen Eifer jener Männer anerkennen, die, wie Professor Ismail Hakki Bej, wie der brave Geistliche Ali Wahidi Effendi und die Mitglieder des „Tschiftdschiler Dernegi“ in dieser Zeit des skrupellosen „Geschäfts“ in uneigennützigster Weise sich der geistigen Not ihrer anatolischen Landsleute anzunehmen, um dadurch auch ihr materielles Wohl und den Fortschritt des ganzen Staatswesens zu fördern.

Schr.



BEZUGS-BEDINGUNGEN
Der Abonnent erhält ein Exemplar...

Die türkische Frau
Halide Edine Hanım

ANZEIGEN
I. Kılıç & Kılıç...

Letzte Telegramme

11. März. (Telegramm aus Osmasien)
Der Sultan hat die Erlaubnis...

Die türkische Frau

Halide Edine Hanım
Die türkische Frau...

Die albanesischen Angelegenheiten

Der erste von Albanien befreite
König...

Aus der französischen Kammer

Die Rückfragen
Der Senat hat die Kammer...

Der türkisch-arabische Vertrag

Die Unterzeichnung des
Vertrages...

Die russische Mission

12. März. (Telegramm aus Osmasien)
Der russische Gesandte...

Zum Fall des „Etrog“

Wie aus den Meldungen
herausgeht...

Die Bestattung Herzogs

Die Bestattung des Herzogs
von Sachsen...

Die Generalversammlung

Die Generalversammlung
des Reichstages...

Der Aufenthalt in Epirus

Adem, 11. März. (A. V.)
Der Sultan...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Die Angelegenheit des Königs

Die Angelegenheit des Königs
von Albanien...

Abb. 2: Titelblatt des Osmanischen Lloyds vom 15. März 1914; Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edins.

Teil 2: Mädchen- und Frauenbildung für die neue Türkei

Unwissenheit der Unterrichtsverwaltung – erste höhere Mädchenschulen – Frauenerwerbstätigkeit und sozialer Fortschritt – alte und neue Geschlechterverhältnisse – Verschleierung – Teilnahme des weiblichen Geschlechts am sozialen Leben – Sittenwandel durch Wirtschaftsentwicklung – Vorlesungen über Handelswissenschaft an der Frauenhochschule – Traditionalisten und Modernisierer – zu unwürdiger Knechtschaft verdammt – die Gesellschaft für die Hebung der Frau und weitere Frauenvereine – Halide Edib und das Neue Turan – kultureller Nachholbedarf der türkischen Bevölkerung Anatoliens – warme Teilnahme der amerikanischen und europäischen Geschlechtsgenossinnen an der Entwicklung der türkischen Frauen – über die intellektuelle und ethische Evolution in Europa – die türkische Frau tritt an die Seite des Mannes – eines Tages an der Seite der Europäerinnen

Die erste höhere Mädchenschule in der Türkei.

In: OsL 4.134 (1911), 10. Juni.

Für die Türkei ist der mutige Fortschritt eine Notwendigkeit. Jedes Zögern und jeder Stillstand auf der nun einmal betretenen Bahn kann für das Land verhängnisvoll werden. Um diese Wahrheit einzusehen, bedarf es keines besonderen politischen Tiefblickes. Sie liegt so auf der Hand, daß man sich billig wundern müßte, wenn es Osmanen gäbe, die diese Wahrheit nicht anerkennen wollten. Hinsichtlich des Fortschrittes, auf dem das Heil des Staates und der Nation beruht, sollten alle Parteien einig sein. Er dürfte unter keinen Umständen mit der Politik vermischt werden, damit nicht das Schicksal der fortschrittlichen Entwicklung des Landes mit dem Sieg und der Niederlage einer politischen Partei verknüpft wird. Trotzdem hat man, so will es uns scheinen, in der letzten Zeit den Fortschritt als den Gegenstand politischer Programme hinstellen wollen. Es trat eine politische Gruppe auf, die der Entwicklung des Landes einen Hemmschuh anlegen wollte, indem sie die Forderung aufstellte, daß der Fortschritt in Einklang mit den Sitten, Gebräuchen und Anschauungen des Volkes zu bringen sei. Diese Forderung mußte logischerweise die Behauptung einschließen, daß bei der bisher ausgeführten Reformbewegung die nationalen und religiösen Anschauungen nicht berücksichtigt worden sind. Eine solche Behauptung steht aber mit den Tatsachen in direktem Widerspruch. Der für die Ausrüstung der türkischen Nationalität zum Wettbewerb und zum friedlichen Kampfe mit den anderen Nationalitäten des Reiches und den umwohnenden Völkerschaften so nötige soziale Fortschritt hat sich in außerordentlich ängstlicher und furchtsamer Weise vollzogen, so daß er zeitweilig überhaupt zum Stillstand gekommen zu sein schien.

Im Mittelpunkt des sozialen Fortschrittes steht nun die Befreiung der Frau aus den Fesseln der Unwissenheit und der geistigen Unterdrückung unter den Mann. Der Islam verdammt in keiner Weise die Frau zu einer solchen demütigenden Unterordnung. In den Annalen des Islams findet man Frauen und Mädchen genug, die sich auf dem Gebiet des praktischen, selbst des staatlichen Lebens, sowie in der Kunst und den übrigen geistigen Sphären hervortaten und denen von seiten der Männer die gebührende Achtung entgegengebracht wurde. Die Geschichte und Kulturgeschichte des türkischen Volkes enthält bis in die letzte Zeit hinein Beispiele dafür, daß sich auch in der Türkei die Frau zu einer einflußreichen Stellung und geistigen Bedeutung emporringen kann. Wie es viele Frauen von Sultanen gab, die geistig bedeutend genug waren, um das Geschick des Staates zu beeinflussen, so gab es andere Frauen, die in der Ausübung der literarischen Tätigkeit ebenso freie und vollkommene Werke schufen wie die Männer. In alter Zeit war es eine Mihri oder eine Fituet Hanum, in der Neuzeit finden wir Namen wie Fatma Alieh, Nigjar, Halideh Salich, die die Annalen der türkischen Literatur schmücken.

In anderen Ländern des Islams hat die geistige Befreiung der Frau schon größere Fortschritte gemacht, im Kaukasus bestehen höhere muhamedanische Mädchenschulen, so in Baku, wo der streng rechtgläubige Bankier Tagieff es nicht als eine Sünde an der Religion angesehen hat, eine höhere Erziehungsanstalt für das weibliche Geschlecht zu gründen. Die Töchter russischer Muhamedaner besuchen sogar die Universitäten des Landes und erwerben sich akademische Würden.

In demselben Maße, wie diese geistige Emanzipation der Frau fortschreitet, vollzieht sich der Kulturfortschritt. Anderswo als in der Türkei haben die Muhamedaner schon längst erkannt, daß die Unbildung der Frau auch hemmend auf die geistige Evolution des männlichen Geschlechts und dadurch auf den Fortschritt der gesamten Nation wirkt. Das und nichts anderes meinte der berühmte türkische Großwesir Fuad Pascha, als er sein berühmtes Wort sprach, daß aller Fortschritt in der Türkei an den Mauern des Harems scheitern würde. Er meinte damit nicht die durch das Gesetz des Islams geheiligte Institution, sondern die Unwissenheit und die geringe geistige und seelische Bildung der Frau, zu der man infolge einseitiger Pflege dieser Institution gelangt war.

Es ist daher ein großes Ereignis für die Zukunft der Türkei, wenn jetzt in Kandili am Bosphorus auf Anregung und unter der Leitung des Kammerpräsidenten Ahmed Risa Bej das erste türkische Mädchenlyceum eröffnet wird. Die Idee dazu, auf die ihr Urheber, der unerschrockene Kämpfer für Freiheit und Aufklärung, stolz sein kann, tauchte schon vor einigen Jahren, kurz nach der Verfassung auf. Es ist bezeichnend für die Ungunst des Milieus, daß sie erst jetzt verwirklicht werden konnte, obwohl die besten Namen in der Türkei in dem Komitee, das sich gebildet hatte, vertreten waren, obwohl der Sultan dem schönen Unternehmen seine volle Gunst zuwandte. Diese Schuleröffnung bezeichnet unserer Ansicht nach eine neue Etappe in der Entwicklung der Nation. Es handelt sich zwar nur um die Gründung einer einzigen Anstalt. Aber für jungfräuliche Länder, die einer höheren Gesittung erschlossen werden sollen, spielt oft eine einzige Schule eine bedeutende Rolle als Kulturträgerin. Man vergleiche damit nur die Aufgabe, die das amerikanische Robertkolleg in Rumeli Hissar für die Entwicklung der bulgarischen Nation erfüllt hat. Ebenso kann die erste türkische höhere Mädchenschule, vorausgesetzt, daß sie sich stets ihrer Aufgabe gewachsen zeigt und auf einer Höhe bleibt, daß sie vorbildlich zu wirken imstande ist, für die Bildung der türkischen Frauenwelt, von der das Heil künftiger Generationen abhängt, die segensreichsten Folgen haben. Die geistige Höhe einer Nation hängt von der geistigen Bedeutung ihrer Frauenwelt ab. Diese Tatsache ist noch nicht widerlegt worden. Nur eine geistig freie Frau kann geistig freie und zu selbständigem Denken und Handeln fähige Kinder erziehen.

Darum begleiten alle Freunde des osmanischen Volkes, die diese mit den edelsten Gaben des Herzens ausgestattete, ritterliche Nation auf dem Wege der Gesittung fortschreiten sehen möchten und ihr eine Bereicherung ihrer Kultur und eine

Milderung der Sitten durch das Mittel der geistigen Befreiung der Frauenwelt wünschen, diese Schulgründung mit den besten Wünschen. Der nationale und religiöse Kern der Volksseele erfährt durch die vermehrte Pflege der weiblichen Intelligenz sicherlich keine Beeinträchtigung, sondern eher eine Vertiefung und Befestigung, da er durch die Erweiterung des geistigen Horizontes mehr ins Bewußtsein tritt.



Die osmanische Gewerbeschule für Mädchen. In: OsL 6.252 (1913),
21. Oktober.

Die Direktion des öffentlichen Unterrichts für das Wilajet Konstantinopel schreibt uns:

„Das Wilajet Konstantinopel hat in der Absicht, unseren Mädchen einen auf soliden Grundlagen beruhenden Gewerbeunterricht durch kompetente Personen erteilen zu lassen, die Leiterin sowie die Speziallehrerinnen der Gewerbeschule für Mädchen, die in den nächsten Tagen im Konak Münir Pascha eröffnet wird, kürzlich aus Brüssel hierher berufen.

Die Gewerbeschule für Mädchen, die in diesem Jahr nur externe Schülerinnen aufnehmen kann, wird vom nächsten Jahr an so eingerichtet sein, daß auch die Aufnahme von Internen möglich sein wird.

Das Programm umfaßt Lehrkurse allgemeiner Art sowie besonderen Fach- und Handelsunterricht.

Allgemeine Lehrkurse: Französisch und Englisch, Arithmetik, häusliche Buchführung, Geschichte und Geographie, Physik, Chemie, Physiologie, Technologie, Hygiene und Hauswirtschaft (Küche und Unterhalt des Hauses), Kindererziehung, Kranken- und Verwundetenpflege, Behandlung von Wäsche und Kleidungsstücken, Moral und guter Ton, Gesang, Klavier, Turnen und Tanz.

Fachkurse: Konfektionsarbeit, Wäschenähen, angewandte Stickerei, Hutmachen, Zuschneiden und Herstellung von Frauen- und Kinderkleidung, Stricken, Spitzenklöppeln, Kunststickerei, Maschinenschreiben.

Die Mädchen, die für das Ende des dritten Studienjahres vorgesehene Examen mit Erfolg bestehen, werden ein Diplom erhalten.

Seminarabteilung: Die Mädchen, die ihre Studien mit Erfolg abgeschlossen haben, können nach einem Probejahr ein Diplom erhalten, das ihnen das Recht verleiht, an Gewerbeschulen Unterricht zu erteilen.

Anmeldungen werden vom Montag, 20. Oktober ab, täglich von 10 bis 12 Uhr vormittags im Schullokal entgegengenommen.“



Zur Eröffnung der nationalen Mädchenschule in Schischli.
In: OsL 6.261 (1913), 31. Oktober.

Die Eröffnung einer neuen Mädchenschule in der Türkei ist ein Ereignis, an dem wir nicht vorübergehen dürfen, ohne seiner Bedeutung gerecht zu werden. Wir können mit vollem Rechte behaupten, daß jede der Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts gewidmete neue Schulanstalt einen weiteren Schritt zum geistigen und materiellen Fortschritt des osmanischen Volkes und zur Bildung einer „Nation“ im europäischen Sinne des Wortes führt. Denn das nationale Fühlen, verbunden mit der durch methodischen Unterricht zu erreichenden Denkdiziplin, ist es, wodurch die Mütter der künftigen Generationen von Osmanen zu ihrem Erzieherinnenberuf herangebildet werden.

Nicht erst der Balkankrieg hat den Osmanen die Augen darüber geöffnet, daß die Erziehung des weiblichen Geschlechts eines der Haupterfordernisse des sozialen und nationalen Fortschrittes ist. Es hieße den türkischen intellektuellen Schichten und der türkischen Frauenwelt Unrecht tun, wenn man annimmt, die Erkenntnis der ungeheueren Wichtigkeit des geistigen Fortschrittes der Muhamedanerinnen sei erst unter dem Druck des nationalen Unglücks eingetreten. Es gab schon lange vor dem Balkankriege und selbst vor der Revolution in der Türkei starkgeistige Frauen, die nicht zu den „Desenchantées“ gehörten. Für diesen, von einem berühmten Schriftsteller dargestellten Typus mochten sich wohl viele Beispiele finden lassen. Im Grunde aber war die Ansicht, die man sich in Europa nach diesem vielgelesenen Buche von den türkischen Frauen bildete, durchaus falsch und unberechtigt. Die türkischen Frauen hatten zu derselben Zeit, wo dieser Schriftsteller sie inmitten einer faden Boudoiratmosphäre als enttäuschte, krankhaft gereizte und blasse Schemen darstellte, weit andere Gedanken. Sie waren sich des Niedergangs des Vaterlandes bewußt und erhofften in ihren patriotischen Herzen eine Wendung zum Besseren. Aus den glühenden Worten, die eine der bedeutendsten Führerinnen der türkischen Frauenwelt, Halideh Hanum, nach der Revolution vom 10. Tamus dem Sultan Osman Gasi in einer Anrede an das makedonische Armeekorps in den Mund legte, sprach nicht nur die Verfasserin. Diese trat vielmehr als Sprecherin auf im Namen eines großen Kreises ihrer Genossinnen. Der erste Gedanke, den diese national fühlenden Frauen nach der Wiedereinsetzung der Verfassung hatten, galt der geistigen Hebung der türkischen Frau. Halideh Hanum [unleserliche Zeile] die Tragödie der türkischen Frau darstellte, deren Unwissenheit und Mangel an Welterfahrung, ihrem schlichten, liebenden Herzen, das sich dem ihres Mannes annähern will, unglaubliche Qualen auferlegt. Zwischen dieser rührenden Gestalt der „Madschideh“ und ihrem mit der ganzen europäischen Bildung ausgestatteten Gatten liegt eine tiefe Kluft, und die Gattin macht nun vergebens mit ihrer armen Intelligenz vergebliche Anstrengungen, um die Lücken in ihrem Wissen zu ergänzen und dadurch die Liebe ihres Mannes

wiederzugewinnen. Diese Gestalt der „Madschideh“ ist die beste Advokatin für die Hebung des geistigen Niveaus der türkischen Frau in den mittleren Ständen. Zwei Jahre nach der Revolution schienen dann die Pläne der türkischen Patrioten und Patriotinnen in Erfüllung gehen zu wollen. Das jungtürkische Komitee nahm sich der Sache an. Es wurden in Konstantinopel, leider mit unzureichenden Mitteln, zwei sogenannte „Gewerbeschulen für Mädchen“ (Kys Sanai Mektebleri) gegründet. Diese wurden jedoch in ihrer Entwicklung durch den Mangel an Geldern gehemmt. Alle Besucher dieser Anstalten konnten sich aber von dem großen Lerneifer der Schülerinnen sowie von den guten Absichten der leider oft nicht genügend vorgebildeten Lehrerinnen überzeugen. Ebenso gewannen sie die Ueberzeugung, daß zugleich mit der Befriedigung des Wissensdurstes aller dieser kleinen Hanums auch für eine ernste religiöse und nationale Erziehung gesorgt war. Es wurde sowohl die muhamedanische Religion, die Geschichte des Islams nach dem guten Schulbuch Mahmud Essad Effendis, wie die türkische Geschichte in außerordentlich zweckentsprechender warmherziger Weise vorgetragen. Die türkische Literatur wurde an der Hand des ausgezeichneten Lesebuches Dschelal Sahirs in ganz moderner Weise gelehrt, sodaß die Schülerinnen durch den Unterricht die besten Anregungen empfangen.

Es hat sich unter der neuen Regierung nun nicht nur die Stellung dieser Schulen gefestigt. Es konnte auch zu weiteren Schulgründungen geschritten werden, und eine davon ist die einer „Nationalen Mädchenschule“ in Nischantasch, deren Eröffnung heute erfolgen soll. Die Schule wurde von der Osmanischen Frauengesellschaft (osmanly Kadinlarin Dschemijeti i hairiessi) gegründet, die unter dem Vorsitz Madame Leila Hanums, der Tochter des verstorbenen Serdar Abdul Kerim Pascha, der Nation schon die mannigfaltigsten Dienste geleistet hat. Aus dem uns vorliegenden Programm ersehen wir, daß die Schule vor der Hand aus einem dreijährigen Kindergartenkursus (hadika-i-etal) und aus einem ebenfalls dreijährigen Elementarkursus besteht. Der Unterricht im Alphabet und im Silbenlesen beginnt schon im Kindergarten. Außer dem religiösen Unterricht werden auch Lektionen in der Moral erteilt. Der Turnunterricht wird in drei Stunden wöchentlich erteilt und ist obligatorisch. Als fremde Sprache ist vor der Hand das Französische eingeführt, doch wird, wie man uns mitteilt, auch die Einführung eines deutschen Kursus geplant.

Wir wünschen der neuen Schule, deren Programm einen durchaus modernen, wissenschaftlichen Eindruck macht, viel Erfolg und eine gesegnete Entwicklung und drücken die Ueberzeugung aus, daß in Anbetracht des hohen kulturellen Zieles, das sie verfolgt, diese neue Schule sicherlich die Unterstützung aller türkischen Kreise und die Sympathien der am Fortschritt in der Türkei interessierten hiesigen Europäer finden wird.



Die soziale Stellung der Frau in der Türkei.

In: OsL 7.15 (1914), 18. Januar.

Mahmud Essad Effendi, der kluge und gelehrte Nasir des Grundbuchamts, hatte in der Zeitschrift „Sebil er rischad“ eine Studie veröffentlicht, worin er den für das soziale Leben des türkischen Volkes so wichtigen Gegenstand des „Tessetür“, der Verschleierung der Frau, behandelt. Diese Verschleierung, die durch die religiös-nationale Sitte geboten ist, bezeichnet nicht nur die Verhüllung der Gesichtszüge und Haare durch Schleier und Tscharschaff, sondern in weiterem Sinne die Zurückhaltung des weiblichen Geschlechts von einer Teilnahme am sozialen Leben, wie sie in Europa natürlich und herkömmlich ist. Gewisse Soziologen haben daher mit etwas Uebertreibung vom Bestehen zweier Gesellschaften in einer, einer Frauen- und einer Männergesellschaft, gesprochen.

Je mehr sich das osmanische Volk aus den primitiven Zuständen des phäakischen absolutistischen Lebens freigemacht, alles Weh und Mißgeschick erfahren, wodurch bloße Nationalverbände zu Nationen mit einheitlicher, fester Organisation umgeschaffen werden, und in der Schule des Unglücks zum Bewußtsein seiner nationalen Pflicht erwacht ist, desto mehr hat es sich von der Ueberzeugung durchdringen lassen, daß die Mithilfe der Frau bei der nationalen Tätigkeit unentbehrlich ist. Die Frage der „Tessetür“ ist nach Mahmud Essad vornehmlich eine Frage der Erziehung und der Bildung. Er bedauert es, ganz so wie der gestrige „Jeune-Turc“, daß man mit der Frauenerziehung es noch nicht so weit gebracht hat, um weibliche Aerzte heranzubilden. Der „Ikdam“, der diesen Artikel bespricht, weist nachdrücklich auf den sozialen Charakter der Frage hin. Die Verschleierung, so erklärt er, ist etwas Aeuerliches. Sie braucht die Frau nicht an der Teilnahme am sozialen Leben zu behindern. Sie könnte mit Tscharschaff und Petche öffentlichen Vorträgen beiwohnen, sie könnte den Vorlesungen der medizinischen Fakultät folgen und den Lesesaal einer öffentlichen Bibliothek besuchen. Aber der „Ikdam“ verlangt dafür und, wie es uns scheint, mit Recht einen sozialen Fortschritt, der nur allmählich eintreten kann.

Die Gesellschaft der Frauen ist den türkischen Männern vorläufig etwas Ungeohntes, obwohl in den alten türkischen Koranschulen Männlein und Fräulein nebeneinander sitzen. Die beiden Geschlechter sind es nicht gewohnt – und das trifft besonders für die Schichten des niederen Mittelstandes und des Volkes – sich auf einem Fuße der Gleichheit in der Gesellschaft zu begegnen. Mit Zwang läßt sich aber das Gefühl beleidigter Sittlichkeit, das auf eine Jahrhunderte alte Norm zurückzuführen ist, nicht beseitigen. Aller Fortschritt in dieser Beziehung muß sich allmählich vollziehen, und ein allzu stürmisches Vordrängen, das auf die religiösen und sozialen Anschauungen nicht genügend Rücksicht nimmt, kann nur vom Uebel sein, da es die Erreichung des Ziels ernstlich gefährden kann. Der „Ikdam“ setzt daher die Fortschritte in der Frauenbildung in enge Verbindung mit

dem Fortschritt der öffentlichen Sittlichkeit, aber dieser wiederum steht nach ihm in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung.

Es ist schon seit langem beobachtet worden, daß die alten polygamischen Sitten des Orients der Monogamie Platz machen. Die sittliche Seite der Frage braucht hier gar nicht berührt zu werden. Aber soviel ist gewiß, daß dieser Wandel dem Wirken wirtschaftlicher Ursachen zu verdanken ist. Die Polygamie setzt eine patriarchalische, primitive Wirtschaftsmethode voraus. Diese kann aber in der türkischen Hauptstadt wie in dem größten Teil der übrigen Türkei schon längst nicht mehr befolgt werden. Der soziale Prozeß und das wirtschaftliche Leben der türkischen Nation unterliegen einer Assimilierung an die menschliche Gesellschaft im allgemeinen beherrschenden Gesetze. Die Frau hat in der Türkei den Kampf ums Dasein in nicht weniger ernster Weise zu führen als ihre europäische Schwester. Der „Ikdam“ wirft nun die für die Beurteilung des türkischen Frauenproblems ungemein wichtige Frage nach dem numerischen Verhältnis der weiblichen zur männlichen Bevölkerung auf, eine Frage, die er wegen des Mangels an Statistiken unbeantwortet lassen muß.

Er spricht jedoch die Vermutung aus, daß durch den letzten Balkankrieg dieses Verhältnis ganz entschieden zugunsten eines Ueberschusses der Frauen über die Männer verschoben worden ist. Die Polygamie ist hier als ein Mittel zur Unterbringung dieses Ueberschusses auszuschalten. Es stellt sich daher die Frage, wie die auf sich selbst angewiesenen Frauen ihren Lebensunterhalt finden sollen, in allem Ernste dar. Der „Ikdam“ gibt zu, daß diese Frage zwar nicht leicht zu beantworten ist, aber beantwortet werden muß, wenn nicht das wirtschaftliche Elend, das in der Türkei vorhanden ist, aber sich wegen der religiösen Moral des Islams und der natürlichen Anspruchslosigkeit der türkischen Nation, ihres Stolzes und ihres feinfühligten Anstandes sich nicht wie in Europa in lauten Klagen äußert, eine gründliche Abhilfe erfährt. Der „Ikdam“ bemerkt:

„Bei der heutigen Frauenfrage handelt es sich nicht darum, daß man den Frauen erlaubt, in den Kaffeehäusern zu sitzen, mit Männern Arm in Arm zu gehen oder das Theater zu besuchen. Wir stehen vielmehr vor der Frage, wie wir den Frauen, die keine Männer haben oder deren Männer ihnen keinen ausreichenden Lebensunterhalt verschaffen können, ein Leben in der Gesellschaft ermöglichen.“

Wie die Zahl der Witwen jetzt nach dem Kriege groß ist, so ist es auch die Zahl der geschiedenen Frauen infolge der Leichtigkeit, mit der Ehescheidungen vorgenommen werden können. In Europa ist es diesen Kategorien selbständiger Frauen leicht gemacht, einen Lebensunterhalt zu finden. In der Türkei sind aber der Tätigkeit der Frau und ihrem Erwerbsleben so enge Grenzen gezogen, daß der „Ikdam“ mit Recht fragt, was denn solche Frauen tun sollen, wenn sie Kinder zu erziehen haben und nicht betteln gehen wollen.

Die türkische Zeitung stellt die ernste, mit dem wirtschaftlichen Leben zusammenhängende Seite der türkischen Frauenfrage dar. Er regt ihre soziale Betrachtung

tion an, sowie ihre Behandlung mit sozialen Mitteln, und weist auf die neuen Bedürfnisse einer neuen Zeit hin, die eine Behandlung nach der alten Methode nicht mehr vertragen. Die Frauenfrage, so aufgefaßt, ist ein Zeichen der sozialen Bewegung, die im türkischen Volke vor sich geht. Jede Bewegung aber ist ein Symptom künftigen Fortschritts, der durch wirtschaftliche Ursachen wie nach einem ehernen Gesetz herbeigeführt werden muß.



Die Zulassung der Frauen zur Universität. In: OsL (1914), 6. Februar.

Den 7. Februar nennt der gestrige „İkdam“ einen historischen Tag, da an ihm die neu eingerichteten Universitätskurse für Frauen beginnen sollen. Und in der Tat muß diesem Tag eine große Bedeutung beigelegt werden, wenn man sich vergegenwärtigt, daß noch vor einigen Jahren die leitenden türkischen Kreise nicht im Entferntesten an einen solchen Schritt dachten, der in Anbetracht der bisherigen Stellung der türkischen Frau in der Gesellschaft einen kühnen Entschluß voraussetzte.

Nun ist ja allerdings die Zulassung der Frau zur Universität nicht so gemeint, daß sie auf gleichem Fuß an der Seite der männlichen Jugend den Universitätsstudien obliegen kann. Einerseits ist eine intellektuelle Gleichheit der beiden Geschlechter in der Türkei noch nicht vorhanden. Es fehlte bisher, und es fehlt immer noch an höheren Schulen, auf denen sich die Mädchen für das Universitätsstudium vorbereiten können. Die jetzt für Frauen eingerichteten Kurse müssen daher noch viel elementarer gehalten sein, da bei den meisten der Damen von den Vortragenden genügende Vorkenntnisse nicht erwartet werden können. Mit den Kursen soll wohl daher in erster Linie dem Mangel an vorbereitenden Schulen abgeholfen und wissensdurstigen Mädchen und Frauen die erste Anregung zum wissenschaftlichen Studium gegeben werden. Andererseits wäre es vor der Hand wohl noch ausgeschlossen und stände im Gegensatz zu allen nationalen und religiösen Ueberlieferungen, daß sich beide Geschlechter auf dem neutralen Boden der Wissenschaft im gemeinschaftlichen Hörsaal begegneten. Trotzdem aber unter Zulassung der Frau zur Universität nicht ganz das verstanden werden kann, was wir in Europa darunter zu verstehen haben, ist es doch eine unleugbar bedeutsame Tatsache, daß den Frauen, wenn auch unter Vorbehalten, die Pforten der Universität erschlossen werden.

Der Islam an und für sich enthält keineswegs die Tendenz, die Frau geistig zu unterdrücken. Es hat in der Geschichte der muhamedanischen Religion eine ganze Reihe von Frauen gegeben, die sich auf allen Gebieten des geistigen Lebens einen Namen gemacht haben. Bei den Arabern wurde sicherlich wissenschaftliche Kenntnis als eine Zierde der Frau geschätzt. In den Erzählungen von „Tausend und eine Nacht“ kommt eine hübsche Geschichte vor, in der eine in allen Wissenschaften bewanderte Sklavin den Reiz, den ihre Schönheit ausübt, durch den Zauber

ihres Wortes ergänzt. Die Sekte der Babisten in Persien, die allerdings mit dem orthodoxen Islam gebrochen hat, setzte sich auf Anregung seiner Prophetin Kurret ul Ain besonders die soziale und geistige Befreiung der Frau zum Ziel. Bei den Muhamedanern Rußlands, die sich aus der Unwissenheit mit erstaunlicher Energie losgerungen haben, finden wir zahlreiche Mädchengymnasien, auf denen die jungen Mädchen sich zum Studium an russischen Universitäten vorbereiten, und viele russische Muhamedanerinnen haben akademische Grade und Würden errungen.

Es ist hier kein Grund dazu vorhanden, daß die Osmanlitürken in dieser Hinsicht hinter ihren Stammesgenossen zurückbleiben sollten. Die Zulassung der Frau zum Universitätsstudium wird in der Türkei schon aus sozialen und nationalen Gründen verlangt, und es gibt heute wohl keinen Osmanen, der nicht zugeben wird, daß jener aufgeklärte Großwesir, der behauptete, die Mauern des Harem seien die stärksten Hindernisse für den Fortschritt in der Türkei, durchaus Recht gehabt hat. Was jedoch als unbedingt erforderlich angesehen werden kann, ist, daß man es mit der Frauenbildung ernst nimmt und ihre Entwicklung auf Grundlagen aufbaut, die ihren ungestörten Fortgang sichern. Daß ein kenntnisreicher, aufgeklärter und zugleich für die historische Mission des Islams begeisterter Mann wie der Nasir des Grundbuchamts, Mahmud Essad Effendi, für die Frauenkurse eingetreten ist, mag darauf hinweisen, daß man hier den richtigen Weg gefunden hat, auf dem sich fehlerhafte Extreme vermeiden lassen. Wenn einige Jahre eifriger Arbeit ins Land gegangen sind, wird sicher das intellektuelle Leben der Türken eine Vertiefung empfangen haben. Während es bisher nur sehr wenige Frauen gab, denen wie der genialen Halideh Edib das Recht zustand, die Feder zu ergreifen und zu ihren Geschlechtsgenossinnen zu reden, werden dann die feministischen Zeitschriften, die leider sowohl in sprachlicher wie in inhaltlicher Hinsicht einen sehr fragwürdigen Eindruck machten, sich mit wirklicher Literatur füllen, die des Lesens wert ist. Wir wollen daher hoffen, daß diese Frauenkurse einen vollen Erfolg ernten, der um so größer sein wird, je mehr sich die Universität Stambul zu einer wahren „Universitas litterarum“, zu einer „Küliet el ulum we funun“, wie man die neue Universität in Medina genannt hat, entwickelt.

Das Programm der Kurse.

Die Mitteilung des „Ikdam“, die den für die türkische nationale Kultur wichtigen Beschluß der Zulassung von Frauen zur Universität meldet, hat folgenden Wortlaut:

„Die türkischen Frauen waren bisher des Rechtes beraubt, sich den Anforderungen des Jahrhunderts entsprechend, aufzuklären und zu bilden. Bisher hatte man es nicht für nötig gehalten, für die Frauen mittlere und höhere Schulen zu eröffnen. Wie wir mit Befriedigung erfahren, wurde nun in den letzten Tagen ein besonderer Kursus für Frauen an der Universität eröffnet. Jeden Sonnabend, Montag, Mittwoch und Donnerstag werden Spezialisten den Damen Vorträge halten. Der Beginn der Kurse erfolgt am 7. Februar., nachmittags um 2 Uhr.

Was das Programm anbetrifft, so wird am Sonnabend die erste Lektion in Handarbeitsunterricht erteilt werden. Dieser Kurs wird von der Direktrice der Gewerbeschule, Fräulein Kaffmaier, und dem Professor für Pädagogik am Lehrerinnenseminar Ismail Hakki Bej geleitet werden. Den darauf folgenden Kursus für Geschichte hat der Professor am Lehrerseminar, Ihsan Bej, übernommen. Am Montag wird der Kursus für Hygiene, allgemeine und gynäkologische, sowie für die Elemente der Medizin von Professor Dr. Bessim Oemer Pascha eröffnet werden. Der zweite Kursus am Montag wird die Haushaltungs- und Wirtschaftslehre betreffen, die vom zweiten Direktor des Lehrerseminars, Ahmed Dschevad Bej, vorgetragen wird. Am Mittwoch werden technisch-wissenschaftliche Vorträge vom Müsteschar des Unterrichtsministeriums, Salih Seki, und vom früheren Unterrichtsminister gehalten werden.

Am Donnerstag werden der Direktor des Grundbuchamtes, Mahmud Essad Effendi, über Frauenrechte, und der Professor am Lehrerseminar, Ismail Hakki Bej, über Pädagogik vortragen. Der Verpflichtung zu Prüfungen und anderen Bedingungen werden unsere Frauen und Mädchen hierbei nicht unterworfen sein.“

In einem Leitartikel begrüßt der „Ikdam“ die Eröffnung dieser Kurse für Frauen als ein Ereignis, das nach ihm nicht nur für das Osmanentum, sondern auch für die ganze Welt des Islam Bedeutung hat. Die türkische Zeitung bemerkt, die Zulassung der Frauen zur Universität gereiche der gegenwärtigen Regierung zum Ruhme. Sie werde dafür in der türkischen Geschichte mit besonderen Lobeserhebungen erwähnt werden.



Die Unterrichtsverwaltung. In: OsL 7.1 (1914), 1. Januar.

Unter dem Titel „Wie bereitet die Unterrichtsverwaltung die Zukunft vor?“ schreibt der gestrige Tanin:

„Es ist uns eine merkwürdige Erziehungsmethode zu Ohren gekommen, die unsere Unterrichtsverwaltung bei unseren kleinen Töchtern anwendet, die wir der Mädchen- Idadihschule zur Erziehung anvertraut haben. Was wir gehört haben, erregt in höchstem Grade unsere Entrüstung. Von den schwachen und unwissenden Händen, in die heute unsere Unterrichtsverwaltung geraten ist, läßt sich allerdings für die Moral des Landes und seine Zukunft nichts erwarten. Wir verlieren aber unsere Geduld, wenn wir daran denken, daß der angeborene Charakter unserer Kinder vernichtet, ihr Stolz und ihre Selbständigkeit durch diese Unwissenheit unserer Verwaltung gebrochen werden könnten. Ein kleines Mädchen aus den untersten Klassen begeht z. B. den Fehler, daß es dem Verbot entgegen in der Pause die Klasse betritt. Sogleich packt man es und hängt ihm wie einem Zuchthäusler eine Tafel um den Hals, worauf außer der Art seines Vergehens die Worte geschrieben stehen: „Dieses Mädchen ist ungezogen und

schlecht!“ Die Kleine wird dann durch alle Klassen geführt und den Schülerinnen als abschreckendes Beispiel hingestellt. Bedeutet ein solches Verfahren nicht den moralischen Tod des Kindes, und ist es nicht ein Verbrechen an der Moral? Wenn es aber jemanden gibt, der an den Pranger gestellt zu werden verdient, so ist es unsere Unterrichtsverwaltung. Man müßte sie der zivilisierten Welt vorstellen mit einer Tafel, auf der geschrieben steht: „Seht hier die Unterrichtsverwaltung der Türkei, die sich von den Folgen der Katastrophen befreien und ihre Zukunft vorbereiten will!“ Vielleicht wird man dann zur Vernunft kommen und die Ueberzeugung gewinnen, daß unser Land ein Unterrichtswesen braucht.“



Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs.

In: OsL 7.63 (1914), 15. März.

Das Restaurant Tokatlian war Freitag der Schauplatz einer Szene, die eines ausgesprochen historischen Charakters nicht entbehrte. Die „Gesellschaft für Hebung der Frau“ (teala-i-nisvan dschemijeti) gab unter dem Vorsitz ihrer ausgezeichneten Präsidentin, der hervorragenden Schriftstellerin Halideh Edib, ein Gastmahl zu Ehren der von Konstantinopel scheidenden Tochter der amerikanischen Botschafterin, Mrs. Fox.

Dieses Gastmahl gestaltete sich zu einer bezeichnenden Kundgebung. Denn bei dieser Gelegenheit traten die türkischen Damen zum ersten Mal im Lichte der Oeffentlichkeit in Berührung zu ihren amerikanischen und europäischen Geschlechtsgenossinnen, die der Entwicklung der türkischen Frauengesellschaft und der Hebung ihres geistigen Niveaus sowie der Besserung ihrer sozialen Lage so viel Verständnis und warme Teilnahme entgegenbringen.

Die Teilnehmerinnen an diesem Gastmahl können nicht genug erzählen von der eleganten Eigenart dieser Veranstaltung, von der Warmherzigkeit, mit der die amerikanischen Damen, ihre Botschafterin an der Spitze, den türkischen Damen begegneten und von dem bei den türkischen Damen sichtbar hervortretenden Bewußtsein, bei ihren amerikanischen Freundinnen ein volles Verständnis für ihre Wünsche und Bestrebungen zu finden. Die Speisekarte war türkisch und so war es auch das Getränk, in dem die Trinksprüche ausgebracht wurden. Die schönen Hände ergriffen die Gläser mit dem schneeweißen „Airan“ und tranken mit diesem kühlenden, altnationalen Getränk auf das Wohlergehen der scheidenden Dame, der zu Ehren das Gastmahl veranstaltet war, auf das Gedeihen der Gesellschaft opferfreudiger türkischer Frauen, die hier versammelt waren, und die künftige Blüte der Türkei.

Der Glanzpunkt des Festes war aber eine längere Rede der Dichterin des „Neuen Turan“, die Halide Edib erst in englischer und dann in türkischer Sprache vorlas. Die

Vortragende sprach zunächst von der in Europa vor sich gehenden intellektuellen und ethischen Evolution, der auch die Türkei nicht fremd gegenüber bleiben konnte. Die Osmanen, die so lange unter dem Joch einer grausamen Zwingherrschaft geseufzt hatten, schleuderten dieses ab und eroberten sich das Recht auf Leben. Und in diesem Augenblick trat auch die türkische Frau an die Seite des Mannes. Bis dahin hatte man, wenn man von den Türken sprach, nur an den männlichen Teil des Volkes gedacht. Das Vorhandensein der türkischen Frau hatte man kaum beachtet. Jetzt endlich war der Nation ein vollständiger Begriff geworden. Von der Zeit der Verfassung an beginnt für die Frau in der Türkei ein nationales und persönliches Leben. Nach diesen Einleitungsworten fuhr Halide Hanum fort:

„Die mutigen und großen Geister, die den Anbruch einer neuen Zeit herbeiführen, wußten wohl, die Nation würde keine Zukunft haben, ohne daß die Frau dem Manne als Genossin zur Seite tritt. Unser großer Patriarch Namik Kemal hat das in seinen Schriften immer wieder betont. Der größte Dichter des Türkentums, Abdul Hakk Hamid, schuf große Frauengestalten, die durch ihren persönlichen und geistigen Inhalt Leben gewannen. So konnten die Frauen sich mit dem Gedanken vertraut machen, daß sie noch zu einem anderen Zweck da waren als zu dem, bloße Spielzeuge der Sinnlichkeit zu sein. Von da an waren die türkischen Frauen nicht mehr Dinge, die für den eigensinnigen Genuß des Mannes geschaffen waren. In ihrer Seele regte sich die Ahnung davon, daß sie menschliche Geschöpfe waren, die auf ihre ureigene Persönlichkeit, auf ihren Charakter, ja auf ein selbst zu formendes Leben Anrecht hatten. Aber um diese geistige Wandlung im sozialen Leben zur Erscheinung zu bringen, brauchen wir eine lange Zeit. So war vor fünf Jahren, als sich der Vorhang lüftete, und die Osmanen zuerst als Nation auftraten, sehr wenig von der Frau zu sehen.

In den noch verworrenen und seiner klaren Richtung baren Idealen jener mutigen Männer, die mit der Vergangenheit abrechneten, spielt die Frau als sozialer Faktor eine sehr unbedeutende Rolle. Die Frau hatte ihrerseits auch an der Schaffung der neuen Türkei keinen entschiedenen Anteil genommen. Einige von uns hatten zwar dabei Mut bewiesen, daß sie Flugschriften, die gegen die alte Regierung gerichtet waren, versteckten. Trotzdem sich jedoch eine unmittelbare Beteiligung der Frau an der türkischen Revolution nicht nachweisen läßt, hat sie in anderer Form einen großen Einfluß ausgeübt. Eine Nation kann man nur verwunden, indem man die Herzen der Mütter und Gattinnen trifft. So ging es auch mit den Herzen der Mütter und Gattinnen unter dem alten Regime, wenn sie sehen mußten, wie ihre Söhne und Gatten verbannt und vernichtet wurden. Wie viele Mutter- und Frauenherzen mag es damals gegeben haben, die von Verwünschungen gegen die Gewaltherrschaft überströmten... Welche Wünsche und Gebete können aber lebhafter sein, als diejenigen, die in den Herzen der Frauen wohnen? So geschah es, daß auch der unglücklichen, opfermutigen Türkin bei der Gründung des

neuen Staates ein Platz gebührt. Als aber durch die neue Verwaltung den Türken Herz und Mund geöffnet wurde und die Wünsche frei geäußert werden konnten, da fühlte die türkische Frau das heftigste Bedürfnis danach...

Nunmehr ist die Frau nicht mehr das Spielzeug des Mannes. Sie ist Mutter, Genossin. Sie ist das Weib, dessen Existenz, dessen emsige Arme benötigt werden, damit das edle, große, stolze Gebäude der Nation aufgeführt werde. Gleich im ersten Jahre nach der Verfassung begannen lebhaftere Erörterungen über den Fortschritt der Frau. Es tauchten Schriftstellerinnen auf. Aber zumeist waren es Männer, die über die Frau schrieben und sie wagten nicht einmal, die großen Fragen des Frauenlebens zu berühren, sondern begnügten sich damit, die Notwendigkeit hervorzuheben, der Frau eine Erziehung zu geben. Gleichzeitig wurden viele Frauenklubs gegründet. Von allen diesen Klubs ist nur die „Gesellschaft für die Hebung der Frau“ am Leben geblieben.“

Edibe Hanum gibt dann eine Schilderung der großartigen und geräuschlosen humanitären Tätigkeit, die dieser inzwischen stattlich entwickelte Verein zu jeder Zeit und besonders während des Balkankrieges entwickelt hatte. Sie dankt den amerikanischen Damen für das lebhaftere Interesse, das sie der türkischen Frau und der türkischen Nation entgegengebracht haben und schließt dann ihre Rede mit folgenden Worten.

„Unsere Nation findet den Weg zum Heil nur durch die Erhebung und den Fortschritt der Frau. Einer unserer Diplomaten (Fuad Pascha) hat einmal gesagt, die orientalische Frage sei nichts anderes als die Frauenfrage. Alle diese Probleme, die die Frau und damit auch die Nation betreffen, sind ebenso viele Gespenster, die uns die Vergangenheit hinterlassen hat, die wir zu überwinden haben. Aber ich habe einen lebendigen und ewigen Glauben an die Zukunft meiner Nation. Die Männer und Frauen, die sich um dieses hohe und heilige Ziel bemühen, können die Wahrheit, die sie aufzuhellen suchen, übersehen und sogar ersticken.

Aber die Nation wird stets vorwärts streben und mit der Nation die Frau. Wenn ich prophezeien darf, kann ich sagen, daß, wie die türkische Frau allein oder mit der Hilfe des Mannes um ihre Mutterrechte kämpft, so wird sie auch den Kampf um das Leben der Nation wagen und eines Tages ihren Platz an der Seite der Europäerinnen einnehmen, die dem menschlichen Leben eine so geistige und große Form gegeben hat.“



Die kaufmännische Bildung der türkischen Frau.

In: OsL 11.140 (1918), 28. Mai.

Soeben erschien ein für den allgemeinen Fortschritt in der Türkei und im Einzelnen für die Entwicklung der Frauenfrage in diesem Lande bezeichnendes Buch. Es sind das die „*Malumati Tidscharije*“ (Handelslehre), unter welchem Titel der

Professor an der Handelshochschule Dr. Jakir Behar, seine in der Handelsabteilung der hiesigen Frauenhochschule gehaltenen Vorlesungen zusammengefaßt hat. Die Gründung der Frauenhochschule und der Handelsabteilung an dieser ist bekanntlich eine Frucht der um die Zeit nach dem Balkankriege einsetzenden Bewegung, die der türkischen Frau die Quellen der Bildung erschließen wollte. Sie erfolgte unter den Stürmen dieses Krieges und nicht zum allerwenigsten unter dem Druck der wirtschaftlichen Verhältnisse, die auch die türkische Frau zur Wahl einer Berufstätigkeit zwangen, da alle sozialen Uebel der türkischen Frauenwelt zum größten Teil aus ihrer Berufslosigkeit herrührten.

Im Laufe dieses Krieges erlebte man daher den Bruch mit einer uralten Tradition, die keine Existenzberechtigung mehr hatte. Die türkische Frau trat in verschiedene Staatsverwaltungen als Beamtin ein. Und nicht nur das – sie wurde auch in Großhandelshäusern und Läden beschäftigt, um den durch die Einziehung der männlichen Elemente zum Heeresdienst entstandenen Lücken auszufüllen. Um der Frau nun Gelegenheit zu geben, ihre praktischen Kenntnisse zu ergänzen und ihre Anstellung in verantwortungsvolleren Posten vorzubereiten, wurden an der Frauenhochschule Vorlesungen über Handelswissenschaft eröffnet, die von den Dozenten der osmanischen Handelshochschule in Pera gegeben wurden. Aus solchen Vorlesungen ist Dr. Jakir Behars Buch entstanden.

Der Verfasser gibt in der Einleitung eine Geschichte der Frauenberufe und besonders des kaufmännischen in Europa und namentlich in Deutschland. Das erste Kapitel ist der kaufmännischen Tätigkeit und ihrer Grundlage gewidmet. Das zweite behandelt in gedrängter Weise die volkswirtschaftlichen Voraussetzungen, das dritte die Stelle, die der Handel im Wirtschaftsleben einnimmt. Im vierten Kapitel spricht der Verfasser über den Kaufmann und seine rechtliche und wirtschaftliche Bedeutung. Hier werden rechtliche und technische Einzelheiten des Handelsberufs in aller Ausführlichkeit mitgeteilt. Die Sprache des Buches ist klar und einfach. Der Stil entspricht der jetzigen Entwicklung der türkischen Prosa. Mögen sich viele der jungen Damen, die das Buch benutzen, das auf dem Titelblatt stehende Motto vorhalten, das von Abdul Hak Hamid stammt: „Die unbekannte Zukunft wird durch den Handel gesichert, die Vergangenheit, die, wie man weiß, vergänglich ist, wird durch den Handel zurückgebracht.“ Das soll jetzt in der Türkei geschehen. Die Reichtümer, die den alten Osmanen der Krieg brachte, soll ihnen jetzt der Handel bringen, wie in der Zeit, als alle Reichtümer Asiens durch die Tore Stambuls strömten. In der kommerziellen Zukunft der Türkei wird dann auch die Frau zweifellos eine Rolle spielen.

Schr.



Teil 3: Sprachreform und Nationsbildung

Sprachproblematik und Reformbedarf – Alphabetsfrage und wirtschaftliche Hebung – Zukunft der Sprache und Widerstand – Kritik der Scholastik – Sprachkluft zwischen Volk und Elite – Vereinfachung der Schriftsprache – griechische, albanische und jüdische Sprachenfrage – Sprachentwicklung durch Literaten – Dominanz des Französischen – fremdsprachlicher Unterricht – sprachliche Vielfalt des Türkischen – das Konstantinopler Türkisch – Reinigung der türkischen Sprache – Mangel an Bildungsmedien – Sprache als kultureller Ausdruck und nationales Bedürfnis

Türkische Sprachreform! In: OsL (1909), 27. Juli.

Des öfteren haben wir betont, daß dem türkischen Volke eine wirkliche, auf der Grundlage der modernen pädagogischen Wissenschaft beruhende Volksschule vor allem not tut.

Vor allem muß hier die Erwägung bestimmend sein, daß die nichtmohamedanischen Elemente Volksschulen besitzen, die alles leisten, was man unter den erschwerten Umständen, unter denen sie arbeiten, von ihnen verlangen kann. In diesen Schulen, die meistens dem Opfermute reicher Angehöriger der betreffenden Nation ihren Ursprung verdanken, wird der nationale Gedanke in den Herzen der Kinder immer wach gehalten, ja sogar neu erweckt; denn in Gegenden der arabischen Türkei, wo man seit Generationen nur türkisch gesprochen hatte, fängt man dank der Tätigkeit der nationalen Schule an, sich der nationalen Sprache zu bedienen. Das geschieht bei den Armeniern sowohl wie bei den Griechen Karamaniens. Der Chefredakteur des „Tanin“, Hussein Dschavid Bej, der mit der Kompetenz des früheren Schulmannes im gestrigen „Tanin“ über die Unterrichtsfrage spricht, beglückwünscht in neidloser Weise seine nichtmohamedanischen Volksgenossen zu deren Erfolgen, die sie dank ihrem Eifer errungen haben. Er beklagt es im Interesse seiner eigenen Nationalität, daß die türkische Volksbildung soweit hinter der nichttürkischen zurückbleibt, was natürlicherweise das Volk nicht nur auf geistigem Gebiete, sondern auch in der wirtschaftlichen Sphäre empfindlich schädigen muß.

Er stellt als Gründe für diese Rückständigkeit die Schwierigkeit hin, die sich dem türkischen Kinde unnötigerweise bei der Erlernung seiner Muttersprache in der Schule ergeben. Die türkische Sprache, wie sie in den Schulen gelehrt wird, geht nicht von dem, dem kindlichen Geiste nahestehenden einfachen Volksausdruck aus. Man braucht nur einmal eine von den gewöhnlichen türkischen Fiebeln anzusehen. Schon nach den ersten Seiten tauchen arabische Worte auf, die dem Kinde technische und begriffliche Schwierigkeiten machen müssen.

In einigen neueren Lehrbüchern hat man allerdings schon den Anfang gemacht zu einer systematischen Behandlung des ersten Sprachunterrichts. Ein derartiges Werkchen ist das „Neue Alphabet“ („Elif-bai-i-dschedid“) Fuad Bejs, das auf einer neuen, schrittweise fortschreitenden Methode beruht.

Die Schwierigkeiten sind aber auch hier nicht aus dem Wege geräumt. Die Stunde ist nun aber gekommen, daß das von der Zeit geheiligte, scholastische sprachliche Unterrichtssystem endgültig beseitigt wird.

Bei dem Schulunterricht ist die Methode alles. Ein falscher Weg, den man einschlägt, ist verhängnisvoll für den Geist des Kindes. Die Sünden, die man in dieser Hinsicht begeht, sind so leicht nicht wieder gutzumachen. Ein Aufsatz, den wir in dem 1. Hefte der neuen turkologischen Zeitschrift „Türk dernegi“ finden, behandelt dasselbe Problem mit aller wünschenswerten Offenheit. Er wirft die Frage auf,

wie muß die türkische Reichssprache aussehen, die von den 30–40 Millionen von Bewohnern des türkischen Reiches leicht erlernt, gelesen und gesprochen werden kann.

Bei der jetzigen Form des Türkischen genügt es nicht, daß die nichttürkischen Nationalitäten nur diese Sprache erlernen. Die Armenier und Griechen müssen sich auch die Elemente des Persischen und Arabischen aneignen. Der Araber muß Persisch lernen. Um die aus jenen Sprachen entlehnten Worte richtig zu lesen und zu verstehen, muß man ein Linguist ersten Ranges sein.

Die Dichter und Schriftsteller der alten türkischen Zeit verstanden Persisch und Arabisch besser als die Modernen; dafür aber hatte ihre Schreibweise etwas dem türkischen Geiste unendlich Fremdes. Armenier und Griechen sind aber nicht auf die Welt gekommen, um sich mit dem nichttürkischen Wortschatz herumzuschlagen. Das Verständnis der jetzigen türkischen Literatursprache wird ihm aber ewig verschlossen bleiben, wenn er sich nicht durch das Opfer von Zeit und also auch von Geld mit den fremden Elementen der türkischen Sprache vertraut macht. Und nun vergleiche man einen russischen Mastik oder einen englischen Arbeiter, der es mit verhältnismäßig leichter Mühe, durch bloßes Selbststudium dahin bringen kann, die Werke seiner Denker und Dichter zu verstehen.

Die türkische Sprache muß also wiederum eine bedeutende Vereinfachung erfahren, wie sie im Zeitalter der Tansimat sich des Schwulstes, den die Schreiber des kaiserlichen Divans mit Eifer und Liebe bis zur Absurdität pflegten, entledigt hat. Die Sprache und der Stil hat in der Türkei stets auf engste mit der Politik zusammengehungen. Man braucht nur Ebusin Tewfiks Sammlung „Musterstücke osmanischer Literatur“ zu durchblättern, um zu bemerken, wie große Staatsmänner und Volksfreunde die bunten Flitter der persischen Floskeln herunterreißen und eine einfache, schlichte Sprache sprechen. So erfordert auch jetzt der neue Schritt, den die Türkei in der Richtung auf den Einheitsstaat tun will, daß die türkischen Schriftsteller und vor allem die türkische amtliche Sprache ihren Stil von europäischer Kürze und moderner Sachlichkeit durchdringen läßt.

Etliche Schriftsteller gehen schon mit gutem Beispiel voran. Hussein Dschavid, dem wir ja auch eine vorzügliche, kargehaltene türkische Grammatik verdanken, zeichnet sich vor vielen seiner Kollegen durch die gedrängte Kürze seines Stils aus. Moderne Gedanken verlangen auch ein modernes Gewand. Die Sprache ist nicht dazu da, die Gedanken zu verschleiern, sondern sie mit leuchtender Klarheit auszudrücken.

Diese neue Sprache der neuen Türkei, die so beschaffen sein muß, daß sie von Einheimischen und Fremden leichter als die Sprache des Absolutismus zu lernen ist, weil das Wort „Zeit ist Geld“ das bequeme „Eile kommt vom Teufel“ ersetzen muß, diese neue Sprache muß erst geschaffen werden.

Die neue Volksschule, deren Gründung doch wohl beschlossene Sache ist, wird diese Sprache, die von der raffinierten, esoterischen alten Literatursprache wie

von der ungepflegten Sprache des Volkes gleich weit entfernt sein muß, zu schaffen haben. Die jetzt gegründete Gesellschaft türkischer Sprachfreunde der „Türk Derneği“ kann bei diesem Prozeß erfolgreiche Hilfe leisten, dadurch, daß er gute methodische Lehrbücher und von allen verstandene Volksschriften verfaßt.

Das Osmanentum, als der wertvollste und fortgeschrittenste Teil des gesamten Türkvolkes, dessen Gebiet von der blauen Woge des Mittelmeeres bis zu den Wüsten der Mongolei reicht, wird dann auch leichter seiner Aufgabe gerecht werden, für alle diese Nationen als kultureller Mittelpunkt zu dienen. Schon verstehen die Tartaren in Tiflis und Baku die gereinigte, dem Osmanischen angeglichene Sprache, die der Herausgeber der literarischen Wochenschrift „Fëusat“ und erste türkische Übersetzer des Faust, Ali Bej Husseineff, für sie geschaffen hat. Die Zeit ist gekommen, wo die Stimme des Osmanentums klarer und deutlicher aussprechen soll, was sie zu sagen hat.

Zuerst wird allerdings das türkische Volk von dieser Vereinfachung der Sprache Nutzen ziehen, die dazu beitragen wird, die Annäherung der verschiedenen Stände des Volkes wie der verschiedenen Nationalitäten des Reiches bedeutend zu fördern.



Die Reinigung der türkischen Sprache. In: OsL (1909), 19. September.

(Tasfieh-i-lissan.)

Der türkische Staat und zu einem Teile die türkische Gesellschaft sind in eine Periode der Demokratisierung eingetreten. Ränge und Würden wurden abgeschafft und die Neuordnung der militärischen Rangordnung mit drakonischer Strenge durchgeführt. Vorrechte gewisser Klassen wurden beseitigt, der asiatisch üppige Sultanshof wurde in eine fast nach europäischem Zuschnitt gehaltene, nüchterne und solide Hofhaltung verwandelt.

So wurde ein großer Teil des dem Islam ursprünglich fremden persisch-byzantinischen Elementes aus der türkischen Gesellschaft ausgeschaltet, um die ursprüngliche demokratische Tendenz, die der Islam sowohl wie das Genie der turkotatarischen Rasse zu Schau tragen, nach langer Frist wieder deutlicher hervortreten zu lassen.

Diese Demokratisierung scheint nun auch die Sprache selbst ergreifen zu wollen, denn nirgends so sehr wie in der Türkei ist die Sprache ein Spiegel der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse. Es sind Stimmen laut geworden, die die Forderung einer Reinigung der Sprache erheben. Wie man die militärischen Rangstufen „gereinigt“ hat, so will man auch die Sprache reinigen. Was darunter verstanden wird, ergibt sich leicht, wenn man die Geschichte und den jetzigen Zustand der türkischen Sprache ins Auge faßt. Im Orient fehlte es an einem wirk-

lichen Geburtsadel. Man mag durch ganz Asien wandern, so wird man erst in Japan die Daimios und Samurais finden, die vor den Reformen die Rolle von Feudalherrn spielten.

Zwar gab es in der Türkei eine Art Militäradel, die sogenannten Derebeys und Spahis, in denen das alte byzantinische Lehnwesen fortlebte. Diese Institution finden wir aber nur in den Provinzen. Der Kern der türkischen Gesellschaft kannte außer der Beamtenkaste keinen andern privilegierten Stand.

Durch die scholastische Bildung des Islams und die Kenntnis der persischen Literatur allein unterschied sich diese Kaste von dem übrigen Volke. Jedem lerneifrigen und gescheiten Sohne der niederen Volksklassen war es unter der Voraussetzung, daß er sich des in der alten Türkei herrschenden Nepotismus bediente, vergönnt zu den höchsten Ehren emporzusteigen. Diese Kaste schuf nun zunächst für Zwecke der Verwaltung durch Entlehnungen aus der arabischen und vor allem aus der persischen Hofsprache, die osmanische Literatursprache, in der der Gebrauch der turkotatarischen Bestandteile auf ein Minimum reduziert war. Dichter und Geschichtsschreiber bedienten sich dieser Sprache fast ausschließlich, und nur sehr wenige Werke sind vorhanden, deren Verfasser Anleihen bei dem Sprachgenie des Volkes macht. Die Uebertreibungen dieses Hof- und Kanzleistils, durch die die einfachsten Gedanken in einer Flut schwülstiger Bilder ertränkt wurden, haben schon in früheren Zeiten zu dem Auftreten von Sprachreformern geführt, die den zwischen dieser umständlichen und unpraktischen Sprache und gewissen Mißbräuchen in der Verwaltung bestehenden Zusammenhang erkannten und für die Literatursprache neue und vollkommener Vorbilder schufen. Der Tendenz der türkischen Sprache sich durch Aufnahme persischer und arabischer Lehnwörter zu bereichern, haben sie wohlgemerkt nie entgegengearbeitet. Die künstlerische Vollendung und die Eigentümlichkeit der alten türkischen Literatursprache beruht auf eben jener Mischung der drei Hauptsprachen des Islams.

Die türkische Amts- und Literatursprache, die von dem eigentlichen, ungebildeten Volke nicht verstanden wurde, so daß auch hierin die Kluft zwischen der herrschenden Beamtenklasse und dem beherrschten Bauernstande schroff hervortrat, zeigte von dem Zeitalter der Reformen an die Tendenz, einfachere Alluren anzunehmen. Der gesunde Menschenverstand schon forderte es. Die großen Reformer und Publizisten der Zeit Abdul Medschids und Abdul Asis' schufen eine Sprache, die immer noch auf dem alten Entlehnungssystem beruhend, ein gefügigeres Werkzeug zum Ausdruck moderner Gedanken war. Schinasi und Namyk Kemal Bej haben der türkischen Sprache ihren Stelzengang abgewöhnt. Sie schufen einen neuen Stil, den Stil des türkischen Liberalismus und der Reform.

Nun sind in letzter Zeit Stimmen wach geworden, die unter, dem Einfluß der oben geschilderten demokratischen Tendenzen des neuen türkischen Verfassungsstaates eine Reinigung der türkischen Sprache von arabischen und persischen Elementen

und ein Hervorkehren ihrer ursprünglichen turkotatarischen Elemente befürworten. Das Volk soll teilnehmen an der Literatur, soll die Werke seiner zukünftigen Dichter verstehen, den Vorgängen im Staatsleben besser folgen können. Zu diesem Zwecke soll der Genius der türkischen Sprache nach der Weise anatolischer Bauern sprechen, die alten lange nicht gehörten Töne vernehmen lassen, die am Altai und in der mongolischen Wüste geboren mit dem türkischen Stamme nach Westen gewandert sind.

Die Zeitung „Ikdam“ machte sich zur Wortführerin dieser Tendenzen. Es wurde darauf hingewiesen, daß die beabsichtigte Schöpfung eines türk. Einheitsstaates eine Vereinfachung der Sprache verlangte, um den nichtmuhamedanischen Nationalitäten die Erlernung der Reichssprache zu erleichtern, die in ihrem jetzigen Zustande lange und mühsame Studien erfordere. Diese Forderung hat viel für sich, aber unserer Ansicht nach gewaltige Nachteile. Es wird dadurch eine Kluft geschaffen zwischen dem, was früher war, und dem, was künftig sein soll. Bedient sich die türkische Literatursprache künftig, wie vorgeschlagen wird, vorzugsweise turkotatarischer Elemente, so wird alles, was vor dieser Reform im türkischen Schrifttum geschaffen worden ist, für die folgenden Generationen ein Buch mit sieben Siegeln. Die eigentümliche Schönheit der alten türkischen Literatur wird dem Volke unverständlich. Es wird gezwungen sein, einen wertvollen Besitz aufzugeben, ohne dafür einen Ersatz zu erhalten. Die Bestrebungen der Sprachreiner riefen deshalb mit Recht Widerspruch hervor. Ebu Sia Tewfik und der jetzige Wali von Bagdad, Suleiman Nasif richteten im Taswir-i-Efkâr an die hervorragendsten Vertreter des türkischen Schrifttums, die Dichter Ekrem Bej, Abdul Hakk Hamid, Tewfik Fikret und Dschenab Schehabeddin einen offenen Brief, worin sie die Genannten aufforderten, zu der wichtigen Frage Stellung zu nehmen. Das in kulturhistorischer, literarischer und politischer Hinsicht gleich wichtige Schreiben hat folgenden Wortlaut:

„Die augenblickliche Form der türkischen Literatursprache ist unserer Ansicht nach keine willkürliche Schöpfung einzelner Personen, sie ist vielmehr das Ergebnis einer sechshundertjährigen, geschichtlichen Entwicklung. Unsere größten Geisteshelden haben einen Stil geschrieben, der den Bedürfnissen der Zeit angepaßt war. So waren Ahmed Pascha, Fusuli, Baki, Nefî, Nabi und Nedim in der Poesie und Sinan Pascha, Fusuli, Wissi, Nergessi, Naima, Assim, Akif Pascha, Schinasi, Sia Pascha und Kemal Bej in der Prosa wirkliche Spracherneuerer. Trotzdem sie alle den Einflüssen ihrer Zeit nachgaben, haben sie nichts destoweniger auch auf die folgenden Zeiten eingewirkt.

Ihr seid die ausgezeichneten Stützen unserer heutigen Literatur. Jedermann muß Euere Ansicht wissen über die Formen und Gesetze unserer Sprache, da der Streit, der unter dem Namen „Sprachreinigung“ (Tasfi-i-lissân) seit einiger Zeit das fast ausschließliche Interesse der Presse in Anspruch nimmt, eine Form angenommen, der die Einmischung solcher Meister der Literatur, wie Ihr seid, nötig macht.

Wenn einige Anhänger der Sprachreinigung Forderungen erheben, die der Intelligenz des Volkes schmeicheln, ist das schädlich oder nützlich? Das zuerst festzustellen und öffentlich auszusprechen, ist eine Euerem Wissen und Können angemessene Pflicht. Wenn Ihr schweigt, so steht zu fürchten, daß die Verwirrung des Publikums noch zunimmt.“

In welchem Sinne die erwähnten Dichter sich über diese Frage äußern werden, daran kann wohl kein Zweifel bestehen. Sie würden sich selbst ein Urteil sprechen, wenn sie für die Vereinfachung der Sprache in dem Sinne, wie es die Sprachreiner meinen, eintreten würden.

Eine Vereinfachung des türkischen Stils, die den Wortschatz unangetastet läßt, wäre sehr zu wünschen. Der Prosastil muß sich entschieden zu größerer Deutlichkeit und Plastik durchringen, wenn er den Aufgaben des Verfassungsstaates gewachsen sein soll. Das wird aber ganz von selbst unter dem bloßen Zwang der Verhältnisse vor sich gehen.



Eine soziale Gefahr. In: OsL (1910), 16. Februar.

Nachdem die Revolution des 11. Tamus die absolutistische Regierung beseitigt hatte, kam es über die Gebildeten im türkischen Volke wie ein Fieber. Die Leute, die so lange in geistiger Knechtschaft geschmachtet hatten, kannten jetzt keine größere und schönere Aufgabe, als ihre politischen Ansichten durch Sprache und Schrift kundzugeben. Diese politischen Ansichten waren nicht auf der Erfahrung begründet sondern, wie das bei einem Volke, das durch eine lange Zwangsherrschaft unselbständig geworden war und sich des eigenen Denkens entwöhnt hatte, ganz natürlich ist, eher ein nebelhaftes Abbild europäischer Doctrinen. Es fehlte den jungen Intelligenzen das Gefühl für die Wirklichkeit, das sich nur durch enge Berührung mit dieser großen Erzieherin gewinnen läßt. Die Schuld daran trug einerseits die hamidische Epoche mit ihrer Vernachlässigung der Volksbildung. Die türkische Schulbildung zeigte einen stark scholastischen traditionellen Charakter. Die Jugend wurde vielleicht durch schwere Opfer an Zeit und geistigen Kräften dazu erzogen, einen schönen türkischen Stil zu schreiben, der den jungen Leuten die Möglichkeit gab, sich in der Beamtenhierarchie einen Platz zu erobern. Die anderen Fächer dagegen standen außerhalb jedes Zusammenhanges mit dem wirklichen Leben. Die ganze Schuldressur kam dem sozialen Brauche entgegen, daß der junge Türke, der etwas auf sich hielt, Staatsbeamter wurde, eine in der hamidischen Zeit abgesehen von einigen Hungerepochen, wenn das Gehalt ausblieb, ganz behagliche Existenz.

Der „Ikdam“ legt nun in seinem gestrigen Leitartikel, der die Frage beantwortet, ob das Unterrichtsressort oder das Department der öffentlichen Arbeiten zuerst

das Interesse der Staatsverwaltung in Anspruch nehmen sollte, die Finger in die Wunde. Das türkische Blatt weist in einer bewundernswerten klaren Erkenntnis der orientalischen Psychologie darauf hin, daß gerade gegenüber der Aufgabe der wirtschaftlichen Hebung des Landes die durch Naturanlage und durch Erziehung übermäßig genährte Einbildungskraft (hawal) eine verhängnisvolle Rolle gespielt hat, durch die der Respekt vor der ehernen Wahrheit und Realität der Dinge empfindlich geschädigt wurde.

Der „Ikdam“ führt aus, daß in der Weise, wie wir es oben auseinandergesetzt haben, die türkischen Schulen wohl Schreiber herangebildet haben, die auf ihren Stil und ihre Kalligraphie stolz sein können, aber dem wirklichen Leben gegenüber verraten und verkauft dastehen. Die technische und kommerzielle Bildung fehlt in der Türkei durchaus, da sie früher nicht in Achtung stand und, setzen wir hinzu, auch heute noch nicht gebührend gewürdigt wird. Der Grund dazu ist ein rein sozialer, in der Entwicklung der Verhältnisse begründeter. An eine besondere Bildung des türkischen Intellekts zu glauben, die ihn technischer Fähigkeiten beraubt, wäre unrecht, da der Türke im Gegenteil, wenn er recht geleitet ist, sich auf technischem Gebiete äußerst fähig zeigt.

Darum kann dem Uebelstande, der der wirtschaftlichen Entwicklung der Nation im Wege steht, auch leicht dadurch abgeholfen werden, daß man das türkische Schulwesen von allem scholastischen Plunder, dem übermäßigen Studium des Persischen und Arabischen befreit, und dem technischen Unterricht sein Recht gibt. Der französische Publizist V. Bérard, der über die Kultur auf dem Balkan und in der Türkei manch treffendes Wort gesprochen hat, findet die Ursache des Zurückzuges des griechischen Elementes vor dem slawischen in Makedonien gerade in dem Ueberwuchern des scholastischen, dem französischen nachgeahmten Erziehungssystem bei den Griechen, während die Slaven und besonders die Bulgaren fortschreiten, weil sie allen alten Plunder über Bord geworfen haben und die Ideen des deutschen technischen Unterrichtssystems sich angeeignet haben. Die Scholastik und der Humanismus sind ein geistiger Luxus, den sich stark fortgeschrittene, hochzivilisierte, reiche Völker leisten können. Ein Volk, das aber erst die Bahn materiellen Fortschritts beschreitet, ohne den es auch keine geistige Kultur geben kann, muß seine Jugend für die Erkenntnis der Wirklichkeit erziehen. Das setzt allerdings einen tiefgehenden Bruch mit alten Traditionen voraus, der aber in nichts desto weniger nötig ist, wenn man nicht Gefahr laufen will, ein gelehrtes, ausschließlich litterarisch gebildetes Proletariat großzuziehen, das im Beamtentum sein ausschließliches Heil sieht.

In diesem Sinne sind auch die „Tensikat“, die der Bureaukratie zur Ader gelassen haben, als ein Beginn der Gesundung anzusehn. Der Andrang zum Beamtentum wird künftig nicht mehr so stark sein. Dem wirtschaftlichen Leben der Nation, das Entwicklung dringend braucht, werden viele Kräfte zu Geboten stehn. Um sie aber auszubilden, sind technische Schulen dringend notwendig. Daher pflichten

wir dem „Ikdam“ bei, der am Schlusse seines Artikels bemerkt: „Darum müssen wir auch die übrigen (technischen) Zweige unseres Unterrichtswesens in ihrem natürlichen Entwicklungsgange vorwärts zu bringen suchen, aber hüten wir uns, dem Lande Schreiber (Kiahib) zu erziehen.“

*

Als ein Beweis dafür, wie auch die Osmanen sich der Lethargie bewußt sind, die die Hauptstadt mehr noch als die Provinz befallen hat, zitieren wir eine Stelle aus dem Konstantinopler Bericht der Saloniker Zeitung „Rumili“ vom 13. Februar. Es heißt da:

„Stambuler Leben! – Als ich in der letzten Woche meinen Brief schrieb, und die beiden Worte zu Papier brachte, flog ein verächtliches Lächeln über meine Lippen. In der Tat! Was kann man über das Leben dieser sich vom Friedhofe Karadscha Ahmed in Skutari bis zum Adrianopler Tor und dem Friedhofe von Ejub erstreckenden Stadt denn eigentlich schreiben. Ein Leben, das dem eines Greises gleicht, der in den Traditionen der alten Zeit und überirdischen Legenden erstickt, abgestumpft worden ist, die Fähigkeit zu fühlen verloren hat. Stambul ist zur Lethargie verdammt! Stambul ist ohne Heiterkeit, aller Freunde und aller Lust bar. Stambul lebt nicht. Man fühlt, daß es nur schwach atmet. Es leidet an einer chronischen Krankheit, so sehr, daß diese Krankheit selbst von seinen Bewohnern beobachtet wird. Um diese Krankheit zu verstehen, braucht man kein sozialer Arzt, kein Soziologe zu sein. Ihr braucht nur Eure Ohren dem Herzen zu nähern, Euch nur von der Erkrankung des Lebens zu überzeugen. Gleich wird Euch die Krankheit offenbar werden.“

Der Korrespondent schildert nun den Salonikern das müßige, träumerische Leben der Bevölkerung der Hauptstadt, die einen großen Teil des Tages in den Kaffeehäusern und Lesehallen verbringt und alle törichten Gerüchte begierig aufgreift. Der Zusammenhang dieser geistigen Verfassung mit den oben geschilderten Erziehungsmethoden ist wohl ersichtlich.



Kulturfragen. Das Sprachproblem. In: OsL (1911), 12. April.

In der orientalischen Welt läßt sich ein Phänomen beobachten, das aus gewissen Gründen in der europäischen Gesellschaft nicht anzutreffen ist. Die Gebildeten sprechen eine andere Sprache als das Volk. Die beiden Sprachen weichen so sehr voneinander ab, daß die Ungebildeten die Ausdrucksweise der Gebildeten nicht verstehen können. Dieser Uebelstand ist in der griechischen wie in der türkischen Kulturwelt anzutreffen. Für die Griechen ist die Sprachfrage zu einem politischen Problem geworden. Wir erinnern uns an die Kämpfe, die in der griechischen

Kammer vor sich gingen und erst durch ein energisches Eingreifen der Regierung entschieden wurden.

Bei den griechischen Kammerdebatten wurde der richtige Weg zur Lösung gezeigt. Ein Verschwinden der Kluft zwischen Volk und Gebildeten auf sprachlichem Gebiete kann nur dadurch erfolgen, daß der Unterschied des intellektuellen Niveaus nach und nach durch Verbreitung der Volksbildung ausgeglichen wird. Die Sprachfrage charakterisiert sich dadurch von allem Anfang als eine Bildungs- und Kulturfrage und der jetzige Zustand als ein solcher, wie er rückständigen Gesellschaften anzuhaften pflegt.

Schon seit einiger Zeit kam es aber auch den Türken zum Bewußtsein, daß bei ihnen derselbe Uebelstand besteht. Diese Erkenntnis war nach der Verfassungs-erneuerung langsam herangereift, als es sich darum handelte, einmal die nicht-türkischen Nationalitäten mit der Reichssprache vertrauter zu machen, dann aber auch die große türkische Masse instand zu setzen, die sich einer Ueberfülle arabischer Ausdrücke und eines schwerfälligen, komplizierten Stiles bedienende amtliche Sprache zu verstehen. Die Sprachfrage erschien also auf türkischem Gebiet als eine politische, mit der Volkssouveränität zusammenhängende Frage. Dieser Zusammenhang zwischen Politik und Sprache war schon lange vorher zutage getreten. Die türkischen Reformen und Liberalen bemühten sich auch um eine Reform der Schriftsprache, die sie aus einer exklusiven Sprache der Bureaucratie zu einer Trägerin des nationalen Gedankens und der neuen freiheitlichen Ideen machen wollten. Je klarer und moderner ein türkischer Schriftsteller dachte, desto klarer und einfacher schrieb er auch, desto unerbittlicher bekämpfte er den persischen Schwulst und den dunklen gewundenen Stil der Sprache des kaiserlichen Divans. Männer wie Ibrahim Schinassi und Namyk Kemal waren in demselben Grade Anhänger einer einfachen Ausdrucksweise, wie sie die neuen Ideen des Fortschritts und der Ausbreitung der Bildung vertraten.

Die Bestrebungen dieser Männer kamen aber nur dem schon gebildeten Teile des Volkes zugute. Die ungebildete Majorität des Volkes war nicht imstande, aus ihren Bemühungen Nutzen zu ziehen. Dafür war eine noch größere Vereinfachung der Schriftsprache nötig. Noch war die Zeit nicht gekommen, daß sich große aufgeklärte Geister herbeiließen, auch das Volk zu belehren, wie es Leo Tolstoi getan hatte, der es nicht für unter seiner Würde hielt, für das Volk Lesebücher zu verfassen, in denen es seine Sprache vereinfacht und veredelt sah. Das türkische Volk besaß wohl einige Volksbücher, die auf grobem, gelben Papier in Steindruck die auf dem Niveau der Volkssage und des Märchens stehende Volksliteratur Anatoliens enthielten. Für die Erziehung des Volkes kommt daher nicht die Entwicklung der an und für sich üppigen orientalischen Phantasie in Betracht. Es gilt seinem Geiste und seinem Denken neuen Stoff zuzuführen, und das muß in einer Sprache geschehen, die feste und klare Formen zeigt und aus dem echt-türkischen Sprachgut

schöpft, ohne sich indessen den arabischen Kulturwörtern gegenüber zu spröde zu verhalten.

In der Zeitung „Ikdam“ war es ein bekannter türkischer Schriftsteller, Ahmed Hikmet Bej, der durch die Bekanntschaft mit den übrigen Türkdialekten ange-regt, eine Sprache herzustellen suchte, die auf das alte, allen türkischen Dialekten gemeinsame Sprachgut zurückging. Erst neulich veröffentlichte der „Tanin“ eine in schönem, kräftigen, echten Türkisch geschriebenen historischen Artikel Ahmed Hikmet Bejs, der die „Goldene Horde“ behandelt. Das Gefühl des pantürkischen Zusammenhangs sprach dabei mit, dem Hussein Dschahid neulich aus Veran-lassung des die Tataren beleidigenden Artikels des „Tasvir-i-Efkiair“ so beredten Ausdruck gab.

Die praktische Bedeutung, die diese Frage hat, liegt auf der Hand. Wenn es sich darum handelt, eine Volksschule zu gründen, muß darin eine Sprache gelehrt wer-den, deren Erlernung für den schriftlichen Gebrauch nicht so lange Zeit erfordert, wie die jetzige Schriftsprache. Wenn ferner die Regierung durch die Presse oder in anderer Weise auf das Volk wirken will, so muß sie eine Sprache sprechen, die den Leuten von einfacher Bildung verständlich ist. Angesehene Schriftsteller haben schon begonnen, ihre Ideen statt durch die unbeholfenen, aus einer Reihe von Schachtelsätzen bestehenden Perioden in kurzen, leichter verständlichen Sätzen auszudrücken. Unter den Publizisten ist es besonders Hussein Dschahid, der sich sowohl in der Form wie im Inhalt durch eine löbliche Klarheit auszeichnet. Be-sonders der letzte Punkt ist achtenswert. Die alte Umständlichkeit des Stils führte die Personen, die ihn schrieben, zu einer Umständlichkeit und Unklarheit der Ge-danken. Sie erreichten dabei auch einen hohen Grad der Vollendung in der Kunst mit vielen Worten nichts zu sagen, eine Kunst, die in der absolutistischen Zeit wohl am Platze war, für die aber die Verfassungsära kein Verständnis mehr hat.

Die Zeitung „Kjölü“ in Smyrna hat die Frage der Sprache vor einigen Tagen wie-der auf das Tapet gebracht, und die gestrige „Jeni Gaseta“ beeilte sich, ihr Recht zu geben, wenn sie die Schaffung eines einfacheren türkischen Stils für ein politisches und kulturelles Bedürfnis erklärt.

Ein solcher Stil läßt sich nun allerdings nicht willkürlich schaffen. Zwar können die einzelnen Verwaltungszweige die üppigen Ranken ihrer bürokratischen Prosa etwas beschneiden, die Publizisten können einfacher und klarer schreiben. Aber um den zukünftigen Stil der nationalen Sprache der neuen Türkei zu schaffen, ist das schöpferische Genie des Schriftstellers und Dichters nötig. Mehmed Emin hat für die Dichtung schon diesen Stil zu schaffen versucht. Für das Entstehen einer neuen Prosa jedoch warten wir auf die türkischen Schriftsteller, die Werke schaffen, die ihrer Zeit angemessen sind und die neuen Ideen durch das Mittel einer einfachen machtvollen Sprache ausdrücken. Diese Neuerung tut dem Werte der blumenreichen, eleganten Sprache der Vergangenheit keinen Abbruch. Diese wird mit Recht immer ihre treuen Verehrer finden. Aber die Sprache eines Staates

darf nicht dem künstlerischen Geschmacke weniger Kenner Rechnung tragen, sie muß den ehernen, politischen und wirtschaftlichen Bedürfnissen der Nation entgegenkommen. Der Schule ist es vorbehalten, dieses Sprachproblem zu lösen und eine einzige Sprache herzustellen.



Die Entwicklung der türkischen Sprache. In: OsL (1914), 24. Mai.

In der türkischen Presse geht augenblicklich eine lebhaft erörterung vor sich, über die Form, die man der türkischen Sprache der Gegenwart geben soll. Diese Erörterung ist wegen der Beziehungen, in der die behandelten Fragen zum kulturellen und politischen Leben der Nation stehen, wichtig genug, um auch europäische Kreise zu interessieren.

Die Sprachenfrage hat in der Türkei stets in einem politischen Realismus mit dem politischen Leben gestanden. Politisch klar denkende Köpfe unter den türkischen Staatsmännern haben sich stets von dem Stil des kaiserlichen Diwans, der die Schriftsprache ebenso tief beeinflusste wie weiland die Kanzlei der luxemburgischen Kaiser unsere deutsche Sprache, freizumachen und klarer zu sprechen gesucht. Ein hochverdienter, leider jetzt verstorbener türkischer Publizist, Ebusia Tewfik, hat in seinen Musterstücken türkischer Prosa solche Versuche in chronologischer Reihenfolge wiedergegeben. Es soll aus dieser Zusammenstellung hervorgehen, daß, je schärfer ein türkischer Staatsmann seine politischen Ziele faßt, desto bestimmter und türkischer seine Ausdrucksweise wird.

Eine neue Zeit braucht eine neue Sprache. Das ist eine Wahrheit, die aus dem Schrifttum aller Nationen hervorgeht. Auch die Türkei macht davon keine Ausnahme. So haben in der Epoche der Reform Ibrahim Schinassi, Namyk Kemal und andere Meister des Wortes eine Sprache geschaffen, die das Französische sogar bis auf die Grammatik nachahmte. Und so fragen sich die Osmanen jetzt, welche Sprache soll der auf dem Wege zur Genesung befindliche neue türkische Staat sprechen, wenn er jetzt mit Entschiedenheit den Weg der Reform betreten soll. Die eine Richtung erklärt nun, indem sie die historische Erwägung anstellt, daß der in der früheren osmanischen Geschichte auftretende Niedergang auf die Vernachlässigung der Volksinteressen durch die unheilvolle Fremdherrschaft in Sprache und Schrifttum zurückzuführen ist. Diese Richtung, die eine neue Sprache schaffen will, wird durch die beiden Wochenschriften ‚Türk Jordü‘ und ‚Türk Sösü‘ vertreten.

Am entschiedensten nimmt in der letzteren Zeitschrift der talentvolle Schriftsteller Oemer Sejfuddin Stellung gegen die alte Sprache. Vor seinen Augen findet keiner von den großen Dichtern der türkischen Gegenwart Gnade. Sowohl ein Abdul Hakk Hamid, ein Ekrem, wie die modernen Dichter Faik Ali, Suleiman

Nasif und andere werden von ihm verworfen. Diese Dichter haben sich seiner Ansicht nach durch die Wahl seltener Worte, die oft selbst den gebildeten Türken ohne Zuhilfenahme eines persischen oder arabischen Wörterbuches unverständlich sind, den Zugang zu dem Verständnis und den Herzen des Volkes versperrt. Oemer Sejfuddin geht mit einer Leidenschaft ohne Gleichen gegen das vor, was er die Serai-Sprache (Endefun Lissani) nennt. Er verlangt, die türkischen Dichter sollen so einfach sprechen, daß der Mann aus dem Volke diese Sprache verstehen kann. Ob aber die neue Richtung im Volke das nötige Verständnis findet, mag vor der Hand noch zweifelhaft erscheinen. Die Zeitschrift „Türk Sösü“ beklagt sich wenigstens in einem offenen Schreiben an die Männer des Volkes, daß sie ihren Bestrebungen nicht entgegenkommen.

Die Richtung der neuen Sprache ist wegen ihrer radikalen Forderung auf Widerstand gestoßen. Es wurde ihr vorgeworfen, daß sie die Existenz der Literatursprache vergesse, die allen Anforderungen genüge, nämlich die von den großen Reformern der sechziger und siebziger Jahre geschaffene Sprache. Gleichzeitig wurde geltend gemacht, daß der eklektische Charakter des osmanischen Wortschatzes nun einmal geschichtlich begründet sei. Und der größte Trumpf werde gegen sie ausgespielt, indem man die Frage nach ihren Leistungen aufwarf. Im „Servet-i Fünun“ behauptet Ahmed Hidajet, es gebe kein modernes türkisches Schrifttum im Sinne jener Reformen, das der Rede wert sei. Es ist nun selbstverständlich, daß Oemer Sejfuddin gegen diese Behauptung schwer protestieren kann. Denn die neue Sprachschule hat bis jetzt wenig umfangreiche Proben ihres literarischen Könnens gegeben. Ein bemerkenswerter Dichter jedoch, der die neue sprachliche Form für tiefempfundene lyrische Gedichte handhabt, ist *Ali Dschanib*. So ganz aussichtslos ist also der Kampf der neuen Sprache nicht, um so weniger, da ihre Ideen immer mehr tüchtige literarische Köpfe in ihren Bannkreis ziehen. Auch wird mit Nachdruck geltend gemacht, daß in diesem Zeitalter der Reform und der Volksbildung Dichter und Schriftsteller ihr eindringliches Wort in den Dienst des Vaterlandes zu stellen haben. Daß dieses Wort aber türkisch sein muß und nicht aus dem „Burhani Kati“ und anderen poetischen Wörterbüchern der alten Zeit geschöpft, das wird jedermann einleuchten.

Daß die schlichte, türkische Volkssprache auch Trägerin des dichterischen Gedankens sein kann, hat ein Dichter wie Mehmed Emin in seinen „Türkischen Gedichten“ zur Genüge bewiesen. Daran kann kein Zweifel bestehen. Die Erörterung darüber, welche Sprache in Zukunft herrschen soll, scheint uns überhaupt unfruchtbar zu sein. Diese Frage kann nur dadurch entschieden werden, daß eine große dichterische oder schriftstellerische Kraft aufersteht und den gordischen Knoten dieser Frage mit kühner Tat durchschneidet.

Dr. Schr



Muß die französische Sprache im Orient herrschen?
In: OsL (1914), 20. Dezember.

Der gestrige „Tasfir-i-Efkîar“ erörterte die Sprachenfrage und besonders das ungebührliche Vorherrschen der französischen Sprache im öffentlichen Leben und im Verkehr des Landes. „Nachdem der anfängliche Widerwille der Türken gegen Fremdsprachen geschwunden war“, so führt er aus, „drang die französische Sprache schnell in das Land ein. Man sah französische Ladenschilder, französisch gedruckte Straßenbahn- und Dampferfahrkarten, französische Aufschriften über den Türen der amtlichen Schreibstuben. Es sah so aus, als ob ohne die französische Sprache weder Dampfer noch Straßenbahnen verkehren konnten, während nur die Gleichgültigkeit und Nachlässigkeit des türkischen Volkes der französischen Sprache diese herrschende Stellung gegeben hatte. In andern Ländern war der Gebrauch des Französischen auf den internationalen Verkehr beschränkt. Mit den fremden Institutionen verkehrten die Regierungen in der Landessprache. Anders war es in der Türkei. Hier hatte sich die französische Sprache in alle Verhältnisse, in alle Kreise eingedrängt, so daß die in Konstantinopel ansässigen Fremden diese Sprache als allgemein eingeführt vorfanden und von ihren Angestellten die Kenntnis der französischen Sprache verlangten.“

Der „Tasfir-i-Efkîar“ betont sodann, daß dieser Zustand aufhören müsse. Es müsse unbedingt auf dem amtlichen Charakter der türkischen Sprache bestanden werden und aller Verkehr mit einheimischen und ausländischen Gesellschaften habe in türkischer Sprache zu geschehen. Die Ladenschilder müßten ausschließlich türkisch sein. Wer eine andre Sprache der türkischen Aufschrift hinzufügen wolle, müsse dafür eine schwere Steuer bezahlen. In den Schulen seien alle Wissenschaften auf Türkisch zu lehren. Für den Unterricht in fremden Sprachen seien Sonderklassen zu bilden. Zum Schluß gesteht der „Tasfir-i-Efkîar“ zu, die Frage sei von so großer Wichtigkeit, als daß sie sich im Rahmen eines Zeitungsartikels erledigen lasse.



Das Stambuler Türkisch. (Stambul Türkdschessi).
In: OsL (1915), 14. November.

Das Türkische, das man in der türkischen Hauptstadt spricht, wird als die klassische Form des Osmanli-Türkischen gerühmt. Es wird von ihm behauptet, daß seine Aussprache die wohlklingendste, seine Sprachformen am abgeschliffensten und sein Wortschatz der mustergültigste ist. Trotzdem man von Stambul-Türkischen so viel spricht, hatte man sich bisher wenig Kopfzerbrechen darüber gemacht, wo und in welchen Kreisen diese reinste türkische Sprache gesprochen wird. Denn das

liegt auf der Hand, daß die Sprache Stambuls keine einheitliche ist. Sie wechselt je nach den Klassen und Schichten des Volkes. Das Gemeinsame könnte sich nur auf die Aussprache beziehen. Aber wenn man von dem Stambul-Türkisch spricht, so meint man damit nicht lediglich die Stambuler Aussprache des Türkischen.

Es hat daher der Schriftsteller Omer Sejfuddin, ein geschickter Vertreter der neuen, turanistischen Entwicklung der türkischen Sprache, in der Zeitung „Turan“ eine Untersuchung darüber angestellt, wo wir diejenige Sprechweise in ihrer reinsten Form zu finden haben, die wir der türkischen Hauptstadt als einen ihrer besonderen Vorzüge zuschreiben.

Stambul ist eine ganze Welt, die verschiedene große Städte in einer enthält. Schon aus diesem Grunde, so meint Omer Sejfuddin, kann die hier gesprochene Sprache keinen einheitlichen Wortschatz haben. Die türkische Sprache wird in Stambul nicht nur von Türken gesprochen. Auch Armenier und Griechen, von denen letzteren besonders die anatolischen, bedienen sich des Türkischen, wobei sie sich die herrschende Sprache möglichst mundgerecht zu machen suchen. Dasselbe tun die spaniolischen und karaitischen Israeliten, die dem Türkischen, wenn sie es sprechen, die ihnen eigentümliche Aussprache geben. In den Karagösspielen wird diese verschiedene Aussprache des Türkischen durch die nichttürkischen Nationalitäten für komische Effekte in sehr wirksamer Weise verwandt. Auch die türkischen Vortragskünstler, die „Meddach“, gebrauchen diese verschiedene Aussprache des Türkischen, um damit Wirkungen zu erzielen. So hat, wie Omer Sejfuddin Bej anführt, Naschid Bej mit Vorliebe die Rede vorgeführt, die ein armenischer Schullektor am Tage der Preisverteilung in seiner Schule hält.

Nach Ausschaltung der nichttürkischen Elemente wendet sich Sejfuddin Bej den einzelnen Bildungskreisen der rein türkischen Bevölkerung zu. Diese Klasseneinteilung fällt nicht durchgängig mit den sozialen Klassen zusammen, was hier sehr zu beachten ist. Zuerst kommen hier die Ulemas und die Theologen im Allgemeinen in Betracht. Da diese am Studium des Arabischen groß geworden sind, führen sie auch arabische Elemente ins Türkische ein. Das Arabische wird bei ihnen für das Studium der eigenen Sprache vorbildlich. Omer Sejfuddin, ein Anhänger der neuen, reintürkischen Sprache, kann daher ihrem arabisierenden Jargon nicht den Namen des Stambul-Türkischen zuerkennen. Der Turanist nimmt darauf die Anhänger der nach persischer Weise mit sogenannten „Terkib“ aufgeputzten, pompösen Sprache ins Gebet. Ihre Redeweise versteht das Volk nicht. So fragte einmal jemand in dieser schwülstigen Sprache einen jungen Burschen, wo Feuer ausgebrochen sei. Diesem klangen die fremdartigen Worte wie ein Gebet und er antwortet darauf mit „Amin!“

Die Klasse der Gebildeten findet ebenfalls in Bezug auf die Reinheit ihres Türkischen keine Gnade vor den Augen Omer Sejfuddins. Ihre Sprache schmeckt zu sehr nach dem Buch. Sie ist nach ihm voll Clichés und ohne Leben. Die Sprache der Alten – wir würden hier von Alttürken sprechen – ist auch im Alltagsleben

von der modernen Umgangssprache verschieden. Omer Sejfuddin führt die fleißigen, historischen Werke, die der frühere Minister des Innern verfaßt hat, als Beispiele dieser alten Beamtensprache an, bei deren Tönen, wie er bemerkt, sogleich der Tschibuk, das Nargileh, die Schnupftabakdose und die Stambuline vor den geistigen Augen des Hörers aufsteigen. Auch der wissenschaftlichen Sprache des modernen Türkischen fehlt es für den Turanisten an Deutlichkeit. Es ist mit vielen schweren und undurchsichtigen Ausdrücken belastet, die mit einem eigenen Stambuljargon nichts zu tun haben.

Der Verfasser wendet sich nun der eigentlichen Volkssprache von Stambul zu, die allein hier in Betracht zu kommen hat. Der Unterschied der Sprache der unteren Stände von den höheren Ständen liegt nach ihm nicht im Wortschatz. Dieser ist durchaus derselbe. Aber die Leute aus dem Volke drückten allen arabischen und persischen Worten, die in das Türkische eingeflossen sind, den echten türkischen Stempel auf. Und es ist nur der Einmischung der Gebildeten zuzuschreiben, die sich über diesen sprachlichen Vorgang eine Kontrolle anmaßen, daß nicht alle Fremdworte gründlich und definitiv zu türkischen geworden sind.

Eine besondere soziale Stellung nehmen die sogenannten „Külhan-Bejs“, die Apachen von Stambul, ein. Der Verfasser glaubt versichern zu können, daß diese, abgesehen von ein paar Slangwörtern, keinen besonderen Jargon ausmachen. Vielleicht würde dieser Punkt noch eine genauere Nachforschung verdienen. Ebenso könnte man sich das türkische Gauner-Argot etwas genauer ansehen, – ein Studium, das allerdings weder leicht, noch angenehm, noch ungefährlich sein würde.

Unser Turanist findet nun das reinste Stambul-Türkisch, das diesen Namen in vollem Maße verdient, bei den Frauen, und zwar bei den gebildeten, deren Sprechweise durch kein Bücherstudium gefärbt ist. Diese Frauen waren die Hüterinnen der die Reinheit der Sprache zum Ausdruck bringenden Vokalharmonie. Und tatsächlich werden alle Kenner des Türkischen zugeben, daß diese Sprache am reinsten und wohl lautendsten von den Lippen der Frauen des Volkes erklingt. Sejfuddin Bej erzählt von einem türkischen Schriftsteller, Nevsad aus Sarajewo, der das Beispiel Molières nachahmte und die schriftstellerischen Erzeugnisse seiner aus dem Volke stammenden Mutter vorlas. Ihr Instinkt hatte darüber zu entscheiden, ob eine Prosa reines Türkisch war oder nicht. Der Verfasser meint, man müsse, wenn man wirklich reines Stambul-Türkisch schreiben wolle, ebenso handeln wie jener Nevsad. Nur so, denkt er, kann eine Sprache zustande kommen, die eine Sprache des Lebens ist und nicht der Bücher.

Dr. Schr.



Die türkische Sprachreform. In: OsL (1916), 6. Januar.

Es wird allgemein bekannt sein, daß seit einigen Jahren Bestrebungen aufgetreten sind, die der uralaltaischen Sprachfamilie angehörige osmanli-türkische Sprache durch die Ausscheidung alles fremden persischen und arabischen Sprachgutes und die Rückkehr zu den nationalen türkischen Sprachelementen zu einem wahren Instrument des Fortschritts zu machen. Wir haben vor einiger Zeit einen Artikel des Schriftstellers Omer Sejfuddin Bej über die Bedeutung der Volkssprache von Stambul für diese Reform der Sprache wiedergegeben. Ein Artikel des türkischen Publizisten *Haschim Nahid*, dem wir in der Zeitschrift „Donanma“ begegnen, ist geeignet, über diese für die Zukunft der türkischen Nation und ihre internationale Stellung hochwichtige Frage ein volles Licht zu verbreiten. Haschim Nahid Bej gehört zum Kreise des „Türk Odschaghy“, eines Vereines, der sich der Neugeburt der türkischen Nation im Geiste des wahren Türkentums besonders annimmt.

Nachdem der Verfasser ausgeführt hat, daß die Sprache der wahre Ausdruck der aus Wollen, Fühlen und Denken bestehenden Geistigkeit einer Nation sein muß, kommt er zu der Schlußfolgerung, daß der Wortschatz und auch die Syntax einer Sprache den durch jene Geistigkeit geleiteten physischen Sprachwerkzeugen, vom Gehirn angefangen bis zum Kehlkopf und der Zunge unbedingt entsprechen müssen. Der „Türk Odschaghy“ hat nun für die Nationalisierung der türkischen Sprache, die bisher diese Voraussetzungen wegen des mangelnden nationalen Bewußtseins nicht erfüllte, folgende Leitsätze aufgestellt, deren Durchführung in diesem Augenblick, in dem das nationale Bewußtsein infolge der politischen Ereignisse seine vollständige Klarheit erreicht hat, unaufschiebbar ist. Nämlich:

1. Fremde Partikeln und Suffixe sind aus dem Türkischen zu verbannen. Statt des arabischen „Si-hajat“ „Sikudret“ (lebendig, kraftvoll) zum Beispiel hat man zu sagen „Dschanly“, „Kudretli“.
2. Die arabische und persische Pluralbildung ist nicht mehr zu verwenden. Statt des arabischen „Eschkial“ (plur. von „schel“ Form) z. B. hat man die türkische Pluralbildung „skekeller“, statt „tessavir“ „tasvirlar“, statt des persischen „hastegian“ „hastalar“ (die Kranken“) zu gebrauchen.
3. Die fremden „Terkib“ (Zusammenstellung von Substantiv und Adjektiv sowie zweier Substantive, von denen das eine unserem Genetiv entspricht) sind durchaus zu vermeiden. So muß statt mars-i-sari (dem Substantiv „mars“, Krankheit, wird das Adjektiv „ssary“ „ansteckend“ mittelst des persischen „i-“ hinzugefügt), nach den Regeln der türkischen Zusammensetzung „ssary mars“ gesagt werden. Die den poetischen und bisweilen auch den Prosastil überwuchernden persischen Zusammensetzungen sind türkisch zu umschreiben.

4. Jedes türkische Wort ist dem synonymen arabischen und persischen vorzuziehen. So hat man statt „istimal etmek“ (gebrauchen), das türkische „kulanmak“ zu verwenden. Einige Sprachreformer gestatten jedoch den Gebrauch des Fremdwortes, wenn es im Vergleich zu dem türkischen Wort eine besondere Nuance besitzt.
5. Die beste Aussprache des Türkischen und das klassische Vokabular besitzt der Stambuldialekt. Darum ist er den anderen türkischen Dialekten im Inlande und Auslande vorzuziehen. Haschim Nahid führt darüber aus:

„Zu einer Zeit, in der bei uns Männer und Frauen noch getrennt leben, besitzen beide Geschlechter auch besondere Spracheigentümlichkeiten. Ferner beobachtet man selbst innerhalb der Grenzen Stambuls solche Unterschiede. So sprechen z. B. die Bewohner des Bosphorus anders als die von Ejub und die Leute in Kadiköy anders als die in Akserai. Der „Türk Odschaghy“ definiert das Stambul-Türkisch als die Sprache, die weder an die Sprache der Provinz noch an den Jargon gewisser Klassen wie der Kaikdschi und der Külhanbejs anklingt.“

Der Verfasser untersucht sodann, auf welche Weise die Fremdwörter in das Türkische eingedrungen sind. Das ist nach ihm durch die Annahme einer fremden Religion und eines fremden Glaubens geschehen. Dadurch drangen neue Ideen in die geistige Atmosphäre des Türkentums ein, die ihren Ausdruck in dem fremden Wortschatz fanden, den sich die türkische Sprache zu eigen machte. „Jetzt aber“, so fährt er fort, „ist bei uns eine neue Lebensauffassung, eine neue Geistigkeit entstanden. Eine neue Idee ist aufgetaucht: die *Nationalität*. Und auf Grund dieser neuen Gedanken wollen wir unsere Sprache nationalisieren, das heißt, die anderen Kulturen entlehnten Gedanken und ihren sprachlichen Ausdruck in intelligenter, vernünftiger Weise unserem Gehirn und unseren Sprachwerkzeugen anpassen. Wenn durch Zufall Worte und Gedanken aus einer Sprache auf die andere übertragen werden, so geschieht das meistens in absurder unlogischer Weise oder nach den Grundsätzen der Volksetymologie. So hat sich unser Volk z. B. die beiden Fremdworte „Kiaghdy Hane“ und „Dujuni Umumieh“ (Dette Publique) mundgerecht gemacht, indem es dafür „Kathane“ und „Djinnimieh“ sagt. Es gibt keine Nation, die sich nicht die von ihr übernommenen Fremdwörter in dieser Weise zurecht gemacht hat. Auch wir wollen jetzt nichts andres, als den fremden Wörtern in unserer Sprache die aus unserer sprachlichen Anlage geborene Form geben. Und ich glaube aus diesem Grunde werden die oben angeführten Vorschläge leicht Aufnahme finden. Schon ist damit begonnen worden. Denn der als ein Meister in der Kunst der persischen „Terkib“ geltende Dichter Nasif Bej hat uns neulich ein Gedicht vorgelesen, das den Titel trug „Ai Türk, waj Türk Oghlu“ und in dem nur zwei dieser alten „Terkib“ vorkamen. So werden auch die Sätze des Dichters Dschemal Schehabeddin von Tag zu Tag kürzer und moderner. Er findet in der Literatur noch nie gebrauchte Ausdrücke, wahre Perlen der Volkssprache.“

In Bezug auf die synonymen arabischen und türkischen Wörter äußert der Verfasser die Ansicht, daß die an die Stelle der arabischen tretenden türkischen Wörter mit der Zeit und durch den Gebrauch die nötige Vertiefung des Sinnes erhalten können. Auf diese Weise können nach ihm auch viele Wörter, die bisher nur in den Dialekten gebräuchlich waren, nach und nach das Vokabular der Stambuler Sprache bereichern. Der Verfasser denkt sich diesen Vorgang so, daß ganz wie in der alten Zeit unter dem Einfluß des Islam das Türkische viel arabische Wörter aus der religiösen Sphäre aufnahm, jetzt unter der Wirkung neuer Kulturgedanken die aus der Tiefe der Türkische geschöpften neuen Wörter dem Wortschatz der Sprache einverleibt werden. Der Verfasser zieht aber für diese Absorption neuen Sprachgutes feste Grenzen. Er spricht für die Beibehaltung derjenigen fremden Wörter, für die es in den Türkisprachen keine Aequivalente gibt und nicht geben kann, da die Kultur der gegenwärtigen Osmanen eben über den Kulturzustand der Uiguren und Seldschukiden hinausgewachsen ist. Auch darf die Nationalisierung nicht auf die höheren geistigen Gebiete der Literatur ausgedehnt werden. Der arabischen Sprache entnommene wissenschaftliche und religiöse termini technici werden daher stets in der osmanli-türkischen Sprache ihren Platz behalten. So viel über die alten Kulturvölker!

Für das neue Kulturgebiet jedoch, das die Türkei aus Europa empfängt, und besonders für neue Erfindungen, muß nach den Beschlüssen des „Türk Odschahy“ stets ein türkisches Wort geprägt werden. Der Verfasser beruft sich dabei auf uns Deutsche, die, wie er sagt, für ihre neuen Erfindungen neue deutsche Worte finden. So, meint er, würde man leicht für das Unterseeboot einen türkischen Namen haben finden können, statt des gegenwärtig gebrauchten „Tacht el bahr“.

Dr. Schr.



Aus Stadt und Land. Die türkische Sprache. In: OsL (1918), 26. März.

Im „Tanin“ sprach vor einiger Zeit, in der Nr. 3323, Hussein Raghil Bej, ein bekannter und beliebter Schriftsteller über die Frage der Ausbreitung der türkischen Sprache, indem er an das bekannte osmanische Staatsgesetz anknüpft, das den fremden Verkehrs- und anderen Aktiengesellschaften den Gebrauch des Türkischen im inneren Dienst vorschreibt. Raghil Bej äußerte dabei einen Gedanken, der uns zu wertvoll erscheint, als daß wir an ihm vorübergehen könnten ohne von ihm Notiz zu nehmen, und das um so mehr, als wir den geäußerten Gedanken vollkommen beipflichten.

Die herrschende Stellung einer Sprache, so führt Hussein Raghil aus, wird nicht durch die Ziffer derer, die sie sprechen, und nicht dadurch bestimmt, daß das Gesetz ihren Gebrauch anordnet, sondern durch ihre inneren Eigenschaften,

durch das Vorhandensein einer gut ausgearbeiteten Grammatik, eines vollständigen und akademisch festgelegten Wortschatzes und einer hochgestimmten, aufwärtsstrebenden Literatur. Gleichzeitig stellt nun der Verfasser des Artikels fest, daß die türkische Sprache alle diese Dinge, wodurch sie sich den Fremden von selbst empfiehlt und sie zu eingehendem Studium ermuntert, noch nicht besitzt. Er erhebt daher die Forderung nach der Ausfüllung dieser Lücken.

Es ist wahrhaftig zu bedauern, daß eine so schöne, elegante und ausdrucksfähige Sprache wie das Türkische nicht einmal eine amtliche Orthographie besitzt. In der türkischen Orthographie schreibt ein jeder wie er will. Es herrscht ein völliges Chaos, das den Gebrauch der vorhandenen Wörterbücher und besonders in Bezug auf den eigentlich türkischen Teil des Wortschatzes zu einer wahren Qual macht. Hussein Raghîb Bey führt für dieses Chaos mehrere Beispiele an. Jeder, der sich mit dem Studium des Türkischen abgibt und gezwungen ist, das von Mihran herausgegebene türkisch-französische Wörterbuch zu gebrauchen, begegnet solchen auf Schritt und Tritt. Dagegen ist nur dadurch Abhilfe möglich, daß das Unterrichtsministerium, das durch seine sprachlichen Ausschüsse bemüht ist, der türkischen Sprache ein amtliches Fundament zu geben, die Vorarbeiten für das von ihr verprochene *orthographische Wortregister* beschleunigt.

Ferner ist es sehr erwünscht, daß die grammatischen Studien mit größerem Eifer und systematischer Gründlichkeit getrieben werden. In Bezug auf die Formenlehre läßt sich nicht viel bemängeln. Aber die türkische Syntax ist so wenig gepflegt, daß sich dieser Zustand auch in den zahlreichen bisher vorhandenen und noch immer wie die Pilze aufschießenden neuen ausländischen Grammatiken widerspiegelt. Ein fast ganz unberücksichtigt gebliebenes Kapitel der Syntax ist z. B. die Kasuslehre, die doch wesentlich ist, um ein korrektes Türkisch zu sprechen und zu schreiben. Aber in unseren Grammatiken wird sie kaum gestreift, da die Verfasser keine Studien darüber in der türkischen Literatur vorgefunden haben. Für das wissenschaftliche Studium der Phonetik, der Formenlehre, der Syntax der türkischen Sprache, sind nicht einmal Anfänge vorhanden. Wir hoffen, daß die Universität bald hierin ihre reformierende Wirkung äußern wird. Aber inzwischen setzen wir unsere Hoffnung auf das kaiserliche Unterrichtsministerium, daß es uns wenigstens das mit Hilfe des sprachlichen Ausschusses hergestellte *orthographische amtliche Wörterverzeichnis* nicht lange vorenthalten wird. Ich stimme in Bezug auf die vorhandenen Grammatiken übrigens mit Hussein Raghîb Bey darin überein, daß sich diejenige Hussein Dschahîd Beys am meisten der Forderung nach einer gründlichen, klaren und vernünftigen Behandlung des sprachlichen Stoffes nähert.

Schr.



Dank

Für ihre Unterstützung danken wir herzlich

den Erstleserinnen unseres Manuskripts für kritische Lektüre und nicht nachlassende Ermutigung bei der Erstellung dieses Buches: Christine Mayer, Julika Böttcher und Sylvia Kesper-Biermann, zugleich Ko-Herausgeberinnen der Schriftenreihe *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen. Eine deutsche Bildungsgeschichte*¹; der eigentlich längst im verdienten Ruhestand weilenden Ulla Bracht; Inci Orhun, auch für Rat in puncto Übersetzung und Schreibweisen; und Christine Schatz, auch für die Erfassung der Quellentexte,

sowie

dem Klinkhardt Verlag, namentlich Andreas Klinkhardt, Beate Zarbock und Thomas Tilsner für die sorgfältige Buchherstellung, der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) für die Förderung des dem Band zugrunde liegenden Drittmittelprojekts *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945*², der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg für die einstige Beheimatung dieses Projekts, den Bibliotheken einschließlich des Deutschen Archäologischen Instituts (DAI), Istanbul, die uns mit Digitalisaten des Lloyds versorgten, der Unidruckerei, Hamburg, die den Osmanischen Lloyd auf zentnerschweren Ausdrucken zur Verfügung stellte, sowie Aslihan Büyükşekerçi, inzwischen verheiratete Güney, die unleserliche Stellen im DAI am Original überprüfte, manchmal vergeblich, denn insbesondere die Kriegsjahre verschlechterten die Papier- und Druckqualität der Zeitung zum Teil erheblich.

1 Vgl. klinkhardt.de/wie-die-tuerken-in-unsere-koepfe-kamen/; ingridlohmman.de/Turkey-Images_in_Education-History/.

2 Vgl. gepris.dfg.de/gepris/projekt/375424509.

Chronologisches Verzeichnis der in diesem Band abgedruckten Quellen

1909

- Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL 2.109 (1909), 12. Mai, S. 1.
 Die Frage der Einheitsschule. In: OsL 2.138 (1909), 16. Juni, S. 1.
 Wo hat die Schulreform zu beginnen? In: OsL 2.139 (1909), 17. Juni, S. 1.
 Das türkische Ministerium für öffentliche Arbeiten. In: OsL 2.140 (1909), 18. Juni, S. 1.
 Türkische Sprachreform! In: OsL 2.173 (1909), 27. Juli, S. 1.
 Die Reinigung der türkischen Sprache. In: OsL 2.219 (1909), 19. September, S. 1.
 Die türkische Presse und die Frage des öffentlichen Unterrichts. In: OsL 2.296 (1909), 18. Dezember, S. 1.

1910

- Eine Unterredung mit dem Unterrichtsminister. In: OsL 3.15 (1910), 19. Januar, S. 1 (Auszug).
 Eine soziale Gefahr. In: OsL 3.39 (1910), 16. Februar, S. 1.
 Unterrichtsfragen. In: OsL 3.231 (1910), 2. Oktober, S. 1.
 Der öffentliche Unterricht in der Türkei. In: OsL 3.236 (1910), 8. Oktober, S. 2.
 Die türkische Unterrichtsverwaltung. In: OsL 3.252 (1910), 27. Oktober, S. 1.
 Der Schulmangel und die öffentliche Sittlichkeit. In: OsL 3.260 (1910), 5. November, S. 1.
 Der „Tanin“ und das Unterrichtsministerium. In: OsL 3.260 (1910), 5. November, S. 1.
 Das neue Volksschulgesetz. In: OsL 3.306 (1910), 30. Dezember, S. 1.

1911

- Patriarchat und Unterrichtsministerium. In: OsL 4.4 (1911), 5. Januar, S. 1.
 Der Unterrichtsminister vor der Kammer. In: OsL 4.9 (1911), 11. Januar, S. 1.
 Der neue Unterrichtsminister. In: OsL 4.53 (1911), 3. März, S. 1.
 Die Schulfrage. In: OsL 4.61 (1911), 12. März, S. 1.
 Die Schulfrage. Die Forderungen des ökumenischen Patriarchats. In: OsL 4.73 (1911), 26. März, S. 1.
 Kulturfragen. Das Sprachproblem. In: OsL 3.87 (1911), 12. April, S. 1.
 Der öffentliche Unterricht. In: OsL 4.121 (1911), 24. Mai, S. 1.
 Die erste höhere Mädchenschule in der Türkei. In: OsL 4.134 (1911), 10. Juni, S. 1.

1913

- Unterrichtsfragen. In: OsL 6.121 (1913), 22. Mai, S. 1.
 Die Pläne des Unterrichtsministeriums. Erklärungen des Ministers. In: OsL 6.157 (1913), 3. Juli, S. 2.

- Die Anforderungen der Reform. In: OsL 6.248 (1913), 16. Oktober, S. 1.
 Das politische Programm der Partei „Einheit und Fortschritt“. (Schluß) [...] Der öffentliche Unterricht. In: OsL 6.249 (1913), 17. Oktober, S. 2.
 Die osmanische Gewerbeschule für Mädchen. In: OsL 6.252 (1913), 21. Oktober, S. 2.
 Soziale Reformen. In: OsL 6.255 (1913), 24. Oktober, S. 1.
 Für die Hebung des Unterrichts. In: OsL 6.258 (1913), 28. Oktober, S. 1.
 Zur Eröffnung der nationalen Mädchenschule in Schischli. In: OsL 6.261 (1913), 31. Oktober, S. 1.

1914

- Die Unterrichtsverwaltung. In: OsL 7.1 (1914), 1. Januar, S. 1.
 Die soziale Stellung der Frau in der Türkei. In: OsL 7.15 (1914), 18. Januar, S. 1.
 Die Zulassung der Frauen zur Universität. In: OsL (1914), 6. Februar, S. 1.
 Die Bildung muhamedanischer Schulgemeinden. In: OsL 7.43 (1914), 20. Februar, S. 1.
 Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs. In: OsL 7.63 (1914), 15. März, S. 1.
 Die Reform des türkischen Schulwesens. In: OsL 7.78 (1914), 4. April, S. 1.
 Die türkische Volksschule. In: OsL 7.100 (1914), 2. Mai, S. 1.
 Türkische Schulstatistik. In: OsL 7.109 (1914), 13. Mai, S. 2.
 Die Entwicklung der türkischen Sprache. In: OsL 7.118 (1914), 24. Mai, S. 1.
 Aus dem gestrigen „Tasfir-i-Efkıar“: Muß die französische Sprache im Orient herrschen?
 In: OsL 7.317 (1914), 20. Dezember, S. 3.

1915

- Die deutsche Bildung und die Türkei. In: OsL 8.333 (1915), 6. Dezember, S. 1.

1916

- Die türkische Sprachreform. In: OsL 9.6 (1916), 6. Januar, S. 2f.
 Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. In: OsL 9.37 (1916) 6. Februar, S. 1. (Nachdrucke in: Die Welt des Islams 4.1–2 (1916), S. 61–63; Deutsche Levante-Zeitung 6 (1916), 16. März, S. 219; Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient/ Der neue Orient [N. O.] 2.22 (1916), 22. März.)
 Das türkische Unterrichtswesen. In: OsL 9.140 (1916), 21. Mai, S. 1f.
 Die deutsche Kultur. Erklärungen von Adil Bej, Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seine Sendung nach Deutschland. In: OsL 9.238 (1916), 28. August, S. 2.
 Die deutsche Kultur. Erklärungen von Adil Bej, Generaldirektor des höheren Schulwesens, über seine Sendung nach Deutschland. In: OsL 9.241 (1916), 31. August, S. 1f.

1918

- Aus Stadt und Land. Die türkische Sprache. In: OsL 11.81 (1918), 26. März, S. 5.
 Die kaufmännische Bildung der türkischen Frau. In: OsL 11.140 (1918), 28. Mai, S. 3.
 Der neue Geist in Anatolien. In: OsL 11.156 (1918), 13. Juni, S. 3.
 Vom türkischen Ackerbau. In: OsL 11.170 (1918), 27. Juni, S. 3.

Quellen- und Literaturverzeichnis³

Beiträge von Friedrich Schrader im Osmanischen Lloyd (OsL)

In der Einleitung genannte sowie in diesem Band (i. d. B.) enthaltene Beiträge, chronologisch, mit Angabe des jeweiligen Kürzels. Artikel ohne Autorenangabe (o. A.) schreiben wir Schrader zu.

1908

F. S.: Der Drang nach Osten. In: OsL 1.5 (1908), 23. November, S. 1.

1909

o. A.: Worauf beruht die Zukunft des Landes? In: OsL 2.109 (1909), 12. Mai, S. 1 (i. d. Bd.).

Dr. F. S.: Carl Ritter von Sax. Geschichte des Machtverfalls der Türkei. Wien 1908. In: OsL 2.129 (1909), 5. Juni, S. 2.

o. A.: Die Frage der Einheitsschule. In: OsL 2.138 (1909), 16. Juni, S. 1 (i. d. Bd.).

o. A.: Wo hat die Schulreform zu beginnen? In: OsL (1909), 17. Juni (i. d. B.).

o. A.: Das türkische Ministerium für öffentliche Arbeiten. In: OsL 2.140 (1909), 18. Juni (i. d. B.).

Dr. F. S.: Général Mahmud Mouhtar Pacha. Evènements d'Orient. Paris 1908. In: OsL 2.147 (1909), 26. Juni, S. 2.

o. A.: Türkische Sprachreform! In: OsL 2.173 (1909), 27. Juli, S. 1.

F. S.: Türkische Bibliothek, hg. von G. Jacob. 11. Bd. Das Heiligum al Husains zu Kerbela, von A. Nöldeke. Berlin 1909. In: OsL 2.212 (1909), 11. September, S. 2.

o. A.: Orient und Occident. In: OsL 2.248 (1909), 23. Oktober, S. 2.

1910

Dr. F. S.: Litteratur zur Landeskunde der Türkei. Max Leopold Wagner. Los Judios de Levante. Kritischer Rückblick bis 1907. Extrait de la Revue de Dialectologie Romane. Bruxelles. In: OsL 3.24 (1910), 29. Januar, S. 2.

o. A.: Der Kampf um das Alphabet. In: OsL 3.28 (1910), 3. Februar, S. 1.

o. A.: Die Alphabetreform. In: OsL 3.31 (1910), 6. Februar, S. 1.

o. A.: Die Krise in der albanesischen Alphabetsfrage. In: OsL 3.33 (1910), 9. Februar, S. 1.

o. A.: Die albanesische Alphabetfrage. In: OsL 3.55 (1910), 6. März, S. 1.

o. A.: Zur jüdischen Sprachenfrage. In: OsL 3.67 (1910), 20. März, S. 1.

Dr. F. S.: Historische Revue, hg. vom Institut für osmanische Geschichte, Heft 3. In: OsL 3.194 (1910), 20. August, S. 2.

o. A.: Unterrichtsfragen. In: OsL 3.231 (1910), 2. Oktober (i. d. B.).

o. A.: Der öffentliche Unterricht in der Türkei. In: OsL (1910), 8. Oktober (i. d. B.).

³ Die letzte Überprüfung der verwendeten Internetquellen erfolgte im Januar 2025.

- Dr. F. Schr.: Zeitschrift des Instituts für Osmanische Geschichte (Tarich'i Osmanli Medschmuassi). In: OsL 3.247 (1910), 21. Oktober, S. 2.
- Dr. F. Schr.: Der Fächer (L'éventail). Komödie in vier Akten von [Robert] de Flers und [Gaston de] Caillavet. In: OsL 3.253 (1910), 28. Oktober, S. 2.
- Dr. F. S.: Aufführung von Henri Bernsteins „Der Dieb“ (Le Voleur). Komödie in drei Akten. In: OsL 3.256 (1910), 1. November, S. 2.
- Dr. F. S.: Francillon. Drama in drei Akten von Alexandre Dumas. In: OsL 3.259 (1910), 4. November, S. 2.
- o. A.: Der Schulmangel und die öffentliche Sittlichkeit. In: OsL 3.260 (1910), 5. November, S. 1 (i. d. B.).
- Dr. F. S.: Servet-i-fünun, türkische illustrierte Zeitung. In: OsL 3.260 (1910), 5. November, S. 2.
- o. A.: Lokales. In: OsL 3.261 (1910), 6. November, S. 2.
- Dr. F. Schr.: Orientalisches Archiv. Illustrierte Zeitschrift für Kunst, Kulturgeschichte und Völkerkunde der Länder des Ostens. Hg. von Hugo Grothe, Jg. 1.1, 1910. In: OsL 3.279 (1910), 27. November, S. 2.
- Dr. F. Schr.: Aus der türkischen Geisteswelt. Die Alten und die Jungen. In: OsL 3.284 (1910), 3. Dezember, S. 1–2.

1911

- o. A.: Patriarchat und Unterrichtsministerium. In: OsL 4.4 (1911), 5. Januar (i. d. B.).
- o. A.: Der Unterrichtsminister vor der Kammer. In: 4.9 (1911), 11. Januar (i. d. B.).
- o. A.: Die griechische Sprachenfrage. In: OsL 4.42 (1911), 18. Februar, S. 1.
- o. A.: Der neue Unterrichtsminister. In: OsL 4.53 (1911), 3. März, S. 1 (i. d. B.).
- Dr. F. Schrader: Deutsch-jüdische Schauspielkunst. In: OsL 4.62 (1911), 14. März, S. 2.
- Dr. F. S.: Deutsch-jüdische Schauspieltruppe. In: OsL 4.65 (1911), 17. März, S. 2.
- Dr. F. S.: Orientalisches Archiv. Illustrierte Zeitschrift für Kunst, Kulturgeschichte und Völkerkunde der Länder des Ostens. Hg. von Hugo Grothe, Jg. 1.2, 1911. In: OsL 4.73 (1911), 26. März, S. 2.
- o. A.: Kulturfragen. Das Sprachproblem. In: OsL 3.87 (1911), 12. April, S. 1.
- Dr. F. Schr.: Türkisches Theater. Aufführung des Vereins „Neue Bühne“. In: OsL 4.116 (1911), 18. Mai, S. 2.
- o. A.: Der öffentliche Unterricht. In: OsL 4.121 (1911), 24. Mai (i. d. B.).
- o. A.: Die erste höhere Mädchenschule in der Türkei. In: OsL 4.134 (1911), 10. Juni, S. 1.
- Dr. Schr.: Goethes Faust in türkischer Sprache. In: OsL 4.50 (1911), 29. Juni, S. 2.

1912

- o. A.: Die mohamedanische Mädchenbildung in Bosnien. In: OsL 5.14 (1912), 17. Januar, S. 1.

1913

- o. A.: In eigener Sache. In: OsL 6.64 (1913), 12. März, S. 1.
- o. A.: Unterrichtsfragen. In: OsL 6.121 (1913), 22. Mai, S. 1 (i. d. B.).
- o. A.: Die Pläne des Unterrichtsministeriums. Erklärungen des Ministers. In: OsL 6.157 (1913), 3. Juli (i. d. B.).

- o. A.: Die Anforderungen der Reform. In: OsL 6.248 (1913), 16. Oktober, S. 1 (i. d. B.).
 o. A.: Für die Hebung des Unterrichts. In: OsL 6.258 (1913), 28. Oktober, S. 1 (i. d. B.).

1914

- o. A.: Die Frau in der alttürkischen Geschichte. In: OsL 7.42 (1914), 19. Februar, S. 1.
 o. A.: Die Bildung muhamedanischer Schulgemeinden. In: OsL 7.43 (1914), 20. Februar, S. 1 (i. d. B.).
 o. A.: Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs. In: 7.63 OsL (1914), 15. März, S. 1.
 o. A.: Bitlis. In: OsL 7.79 (1914), 5. April, S. 1.
 o. A.: Das neue Turan. Roman von Halideh Edib Hanum. Autorisierte Uebertragung von Dr. Friedrich Schrader. (Nachdruck verboten.) Copyright by the „Osmanischer Lloyd“. In: OsL 7.109 (1914), 13. Mai, S. 4.
 o. A.: Türkische Schulstatistik. In: OsL 7.109 (1914), 13. Mai, S. 2 (i. d. B.).
 Dr. Schr.: Die Kapitulationen. In: OsL 7.221 (1914), 14. September, S. 1.
 o. A.: Muß die französische Sprache im Orient herrschen? In: OsL 7.317 (1914), 20. Dezember, S. 3 (i. d. B.).

1915

- Dr. Schr.: Schiller auf der türkischen Bühne. In: OsL 8.8 (1915), 9. Januar, S. 3.
 Dr. Schr.: Die französische Nation und der Krieg. In: OsL 8.207 (1915), 1. August, S. 1–2.
 Dr. Schr.: Eine vierhundertjährige Freundschaft. In: OsL 8.218 (1915), 12. August, S. 1–2.
 Dr. Schr.: Deutschlands Kulturaufgaben im Osten. In: OsL 8.225 (1915), 19. August, S. 1.
 o. A.: Türkisch-Deutsche Vereinigung. In: OsL 8.271 (1915), 4. Oktober, S. 2.
 Dr. Schr.: Die Franzosen und die deutsche Geisteskultur. In: OsL 8.310 (1915), 13. November, S. 1.
 o. A.: Die deutsche Bildung und die Türkei. In: OsL 8.333 (1915), 6. Dezember (i. d. B.).

1916

- Dr. Schr.: Die türkische Sprachreform. In: OsL 9.6 (1916), 6. Januar, S. 2–3 (Nachdruck in: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 4.1–2 (1916), S. 53–55). (i. d. B.)
 Dr. Schr.: Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. In: OsL 9. 37 (1916) 6. Februar (i. d. B.).
 Dr. Schr.: Das türkisch-deutsche Bündnis und die Frauenwelt. In: OsL 9.95 (1916), 4. April, S. 1.
 Dr. Schr.: Die Rede des preussischen Kriegsministers. In: OsL 9.103 (1916), 12. April, S. 1.
 o. A.: Der Ramasan. Eine Kundgebung des Scheichs ul Islam. In: OsL 9.183 (1916), 4. Juli, S. 1.

1917

- [Schr.]: Nafis Faruk: Die Frauen von Saadabâd. Nachgedichtet von Friedrich Schrader. In: OsL 10.357 (1917), 30. Dezember, S. 2.

1918

- Dr. Schr.: Aus Stadt und Land. Eine türkische Premiere. In: OsL 11.36 (1918), 9. Februar, S. 3.
- Schr.: Aus Stadt und Land. Die türkische Sprache. In: OsL 11.81 (1918), 26. März, S. 5 (i. d. B.).
- o. A.: Der Schutz der Altertümer. In: OsL 11.139 (1918), 27. Mai, S. 3.
- o. A.: Der neue Geist in Anatolien. In: OsL 11.156 (1918), 13. Juni, S. 3 (i. d. B.).
- Schr.: Vom türkischen Ackerbau. In: OsL 11.170 (1918), 27. Juni, S. 3 (i. d. B.).
- Schr.: Janitscharmusik. In: OsL 11.264 (1918), 29. September, S. 3.

Sonstige Schriften von Friedrich Schrader

- Schrader, Friedrich: Der Karmapradīpa. 1. Prapāthaka. Mit Auszügen und dem Kommentare des Acarka. Hrsg. u. übersetzt von Friedrich Schrader. Halle an der Saale: Chr. Gräger 1889.
- Schrader, Friedrich: Neutürkisches Schrifttum. In: Das Literarische Echo 3 (1900), S. 1686–1690.
- Schrader, Friedrich: Spanien ohne Vaterland. In: Weserzeitung (1903) (Hinweis ohne weitere Angaben in OsL 3.24 (1910), 29. Januar, S. 2).
- Schrader, Friedrich: Einleitung. In: Ahmed Hikmet, Türkische Frauen. Berlin: Mayer & Müller 1907, S. 1–9, archive.org/details/bub_gb_wV01AQAAAMAAJ.
- Schrader, Friedrich [Übersetzer]: Ahmed Hikmet, Türkische Frauen. Berlin: Mayer & Müller 1907.
- Schrader, Friedrich: Einleitung des Übersetzers. In: Edib Hanum, Halide: Das Neue Turan. Ein türkisches Frauenschicksal. (1910) Übersetzt und eingeleitet von Friedrich Schrader. (Jäckh, Ernst (Hrsg.): Deutsche Orientbücherei VI) Weimar: Kiepenheuer 1916, S. V–XI, Internet Archive, archive.org/details/dasneueturan.
- Schrader, Friedrich: Türkische Porträte. In: Illustrierte Zeitung (1916) 3803, Kriegsnummer 94: Die Türkei und Deutschland. Hrsg. in Gemeinschaft mit der Deutsch-Türkischen Vereinigung. Leipzig: J. J. Weber, S. 4.
- Schrader, [Friedrich]: Vom Volks- und Mädchenschulwesen der Türkei. In: Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins 33.14 (1916) Beiblatt B, 30. September, S. 54–55 (Nachdruck aus: Frankfurter Zeitung; Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 34–35).
- Schrader, Friedrich: Konstantinopel. Vergangenheit und Gegenwart. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) 1917.
- Schrader, Friedrich: Politisches Leben in der Türkei. In: Die Neue Zeit. Wochenschrift der Deutschen Sozialdemokratie 37.2 (1919) 20, S. 460–466.
- Schrader, Friedrich: Robert College. Zum bulgarischen Frieden. In: Nord und Süd 44.171 (1919), November, S. 165–169.
- Schrader, Friedrich: Die Kunstdenkmäler Konstantinopels. In: Der Neue Orient 5 (1919), S. 302–304 und 352–354.
- Schrader, Friedrich: Eine Flüchtlingsreise durch die Ukraine. Tagebuchblätter von meiner Flucht aus Konstantinopel. Tübingen: J. C. B. Mohr 1919.
- Schrader, Friedrich: Istanbul. 100 Yıl Öncesine Bir Bakış. (Übersetzt und eingeleitet von Kerem Çalıskan.) Istanbul: Remzi Kitabevi 2015.

Weitere historische Quellen

- Alp, Tekin [auch: Munis Tekinalp; Moses Cohen]: Türkismus und Pantürkismus. (Jäckh, Ernst (Hrsg.): Deutsche Orientbücherei II) Weimar: Kiepenheuer 1915, dx.doi.org/10.25673/101122. Aus dem Jahresbericht der deutschen Schulen. In: OsL 6.163 (1913), 9. Juli, S. 1.
- Becker, Carl Heinrich: Unser türkischer Bundesgenosse. In: Zum geschichtlichen Verständnis des großen Krieges. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: Victoria-Studienhaus 1915/1916.
- Becker, Carl Heinrich: Das Türkische Bildungsproblem. Akademische Rede, gehalten am Geburtstag Sr. Majestät des Kaisers in der Aula der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität. Bonn 1916 (Auszüge in Lohmann/Böttcher 2022, S. 246–254).
- Becker, Carl Heinrich: Deutsch-türkische Interessengemeinschaft. In: Bonner Vaterländische Reden und Vorträge während des Krieges. Bonn: Cohen 1914.
- Blankenburg, Wilhelm: Die Zukunftsarbeit der deutschen Schule in der Türkei. In: Grothe, Hugo (Hrsg.): Länder und Völker der Türkei 1. Leipzig: Veit & Comp. 1915.
- Blankenburg, Wilhelm: Neues Arbeitsfeld für den Sieger von Sadowa. In: Der Tag (1915), Illustr. Teil A 100, 30. April, & 101, 1. Mai. (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 116–119).
- Der türkische Unterrichtsminister Schükri-Bei in Berliner Schulen. In: Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins 34.1 (1917), 7. April, S. 115.
- Deutsche Schulgemeinde. In: OsL 8.100 (1915), 14. April, S. 3, und 8.101 (1915), 15. April, S. 2.
- Die Damen der osmanischen Wohltätigkeitsgesellschaft. In: OsL 5.263 (1912), 5. November, S. 2.
- Die Thronbesteigung des neuen Sultans. In: OsL 2.97 (1909), 28. April, S. 1.
- Die Verfassung vom Jahre 1876, verfassungen.eu/tr/verf76.htm; Ergänzung von 1908, verfassungen.eu/tr/tuerkei08.htm; de.wikipedia.org/wiki/Osmanische_Verfassung#Verfassungs%C3%A4nderungen.
- Dolgorukow, Peter: Wahrheit über Rußland. Deutsch von Dr. L. Wachler, Bd. 1. Sondershausen: G. Neuse 1861.
- DTG, Deutsch-Türkische Gesellschaft e. V.: Mitteilungen (1957) 17. Bonn: DTG.
- Eberhard, Otto: Volksbildung und Schulreform in der neuen Türkei. In: Deutsche Levante-Zeitung 6.11. (1916), 1. Juni, S. 423–427.
- Eberhard, Otto: Bildungswesen und Schulreform in der neuen Türkei. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 49. Dresden: Bleyl & Kaemmerer 1917, S. 74–132.
- Ein Brief. In: Kölnische Zeitung (1913), Nr. 1410, 14. Dezember, erste Morgenausgabe, S. 1.
- Ein Ehrentag der deutschen Oberrealschule. In: OsL 4. 138 (1911), 15. Juni, S. 1.
- Eine Schule für Eisenbahner. In: OsL 7.50 (1914), 28. Februar, S. 2.
- Edib Hanum, Halide: Das Neue Turan – ein türkisches Frauenschicksal. [Yeni Turan, verfasst 1910, Erstveröff. 1913] Übersetzt und eingeleitet von Friedrich Schrader. (Jäckh, Ernst (Hrsg.): Deutsche Orientbücherei VI) Leipzig: Kiepenheuer 1916, archive.org/details/dasneueturan.
- Feldmann, Wilhelm: Die türkischen Frauengesellschaften. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 2.1 (1914), S. 20–21.
- Fortbildungsschulen in der Türkei. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 3.4 (1915), S. 229–230.
- Fortschritte im Erziehungswesen der Türkei. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 3.4 (1915), S. 226.
- Für unsere deutsche Schule. In: OsL 3.16 (1910), 20. Januar, S. 1.
- Galli, Gottfried: Die Wiedergeburt der Türken als Vorbedingung einer weltwirtschaftlichen Bedeutung des „Berlin–Bagdad“. In: Weltwirtschaft 5.10 (1916), Januar, S. 210–212.
- Giese, Friedrich: Türkisches Schulwesen. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik 10. 2. Aufl. Langensalza: Beyer 1910, S. 1019–1026 (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 184–193).
- Hachtmann, Otto: Die türkische Literatur des zwanzigsten Jahrhunderts. Leipzig: Amelang 1916.

- Hachtmann, Otto: Die neuere und neueste türkische Literatur. Eine Einleitung zu ihrem Studium. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 5.1–2 (1917), S. 57–77.
- Hachtmann, Otto: Türkische Übersetzungen aus europäischen Literaturen. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 6.1 (1918), S. 1–23.
- Halid Bey, Halil: Die Mächte und die Kulturarbeiten in der Türkei. In: Illustrierte Zeitung (1916) 3803, Kriegsnummer 94: Die Türkei und Deutschland. Hrsg. in Gemeinschaft mit der Deutsch-Türkischen Vereinigung. Leipzig: J. J. Weber, S. 8.
- Halid Bey, Halil: Das Bildungsproblem in Anatolien. In: Der neue Orient. Halbmonatsschrift für das politische, wirtschaftliche und geistige Leben im gesamten Orient 1.2 (1918) 13–24, S. 110 (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 154–156).
- Hartmann, Martin: Unpolitische Briefe aus der Türkei. Leipzig: Rudolf Haupt 1910.
- Hartmann, Martin: Die türkische Frau. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 2.1 (1914), S. 15–20.
- Hartmann, Martin: Die Medresen in Konstantinopel. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der deutschen Gesellschaft für Islamkunde 3.1 (1915), S. 34–35.
- Hartmann, Martin: Türkisch. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der deutschen Gesellschaft für Islamkunde 4 (1917), S. 17–25.
- Hikmet, Ahmed: Türkische Frauen. Nach dem Stambuler Druck Xaristan u-Gülistan 1317 h zum ersten Male ins Deutsche übertragen und mit Fußnoten und einer Einleitung versehen, von Friedrich Schrader. (Georg Jacob (Hrsg.): Türkische Bibliothek 7) Berlin: Mayer & Müller 1907, archive.org/details/bub_gb_wV01AQAAMAAJ.
- Inspektion der Hedschasbahn. In: OsL 7.10 (1914), 13. Januar, S. 2.
- Jäckh, Ernst: Der aufsteigende Halbmond. Auf dem Weg zum deutsch-türkischen Bündnis. 6., ergänzte Aufl. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1916.
- Jäschke, Gotthard: Die Entwicklung des osmanischen Verfassungsstaates von den Anfängen bis zur Gegenwart. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 5.1–2 (1917), S. 5–56.
- Kampffmeyer, Georg: Türkische Schulgesetze. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 4.1–2 (1916), S. 70–71 (Bibliographie S. 165). Berlin: Reimer 1917.
- Kaufmann, Max Rudolf: Aus der Geschichte der türkischen Presse. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 3.1 (1915), S. 31–34.
- Kaufmann, Max Rudolf: Erlebnisse in der Türkei vor 50 Jahren. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 12 (1962), S. 237–241.
- Kley, Otto: Deutscher Wirtschafts- u. Bildungseinfluß in der Türkei. In: Pädagogische Woche 12.6 (1916), 5. Februar, S. 37–39 (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 257–262).
- Lamprecht, Karl: Über auswärtige Kulturpolitik. Hrsg. vom Verband für Internationale Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer 1913, [urn:nbn:de:hbz:5:1-143958](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:5:1-143958).
- Lichtheim, Richard: (Schreiben an das Zionistische Aktionskomité in Berlin) Konstantinopel, 13. November 1913. In: Central Zionist Archives, Jerusalem, CZA Z3:47, zionistarchives.org/il/en/ (zitiert nach: Friedrich Schrader, 2024).
- Lorenz, Charlotte: Die Frauenfrage im Osmanischen Reich mit besonderer Berücksichtigung der arbeitenden Klasse. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 6.3–4 (1918), S. 72–214.
- Marquardsen, Else: Vademecum für Orientfahrer. In: Illustrierte Zeitung 146 (1916) 3803, 18. Mai, Kriegsnummer 94: Die Türkei und Deutschland, S. 69–71 (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 268–272).
- [Mergenthaler, Carl:] Kaiserfeier der Deutschen Schule in Pera. In: Osmanischer Lloyd 8.26 (1915), 27. Januar, S. 3–4.
- Mitteilungen. Türkei. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 4.1–2 (1916), S. 61–107.

- Moltke, Helmuth von: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. Berlin, Posen, Bromberg: Mittler 1841 (Auszüge in Lohmann/Böttcher 2022).
- Nationalistische türkische Dichtkunst. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 3.3–4 (1915), S. 222, Nachdruck aus N. O. (Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient, ab 1917: Der Neue Orient).
- Niemann, August: Abriss der Statistik und der Statenkunde nebst Fragmenten zur Geschichte derselben. Altona: Hammerich 1807, digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10429826?page=4,5.
- Orientalisches Archiv. Illustrierte Zeitschrift für Kunst, Kulturgeschichte und Völkerkunde der Länder des Ostens 1 (1910/1911). Hrsg. von Hugo Grothe. Leipzig; Hiersemann. Universität Heidelberg, digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/orientalisches_archiv1910_1911 und Internet Archive, ia902909.us.archive.org/0/items/in.ernet.dli.2015.533694/2015.533694.orientalisches-archiv.pdf.
- Osmanische Presse. Die Aufhebung der politischen Zensur. In: OsL 11.157 (1918), 14. Juni, S. 3.
- Osmanische Presse. Ati: Robert College. In: Osmanischer Lloyd 11.165 (1918), 22. Juni, S. 3.
- Osmanischer Lloyd 11.173 (1918), 30. Juni, Sonntagsbeilage Nr. 21.
- pz.: Die Nachrichten aus „Deutsch-Südwest“. In: Saale-Zeitung (1904) 171, 13. April, S. 1.
- Ranke, Leopold von: Zur orientalischen Frage. Gutachten im Juli 1854 Sr. Majestät König Friedrich Wilhelm IV. vortragen. In: Historische Zeitschrift 13.2 (1865), 406–433.
- Rohrbach, Paul: Der deutsche Gedanke in der Welt. 76stes bis 90stes Tausend, Königstein i. T., Leipzig: Langewiesche 1912/1914.
- Roß, [Rudolf Adolf] W[ilhelm]: Die deutschen Schulen in der Türkei und ihre Aufgaben für die Zukunft. In: Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 28 (1917), S. 359–363 (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022, S. 227–233).
- Satı Bey, [Mustafa]: Preußens Erwachen und Fichtes Reden an die deutsche Nation. Vortrag, gehalten am 21. März 1913 im Saal der Universität in Istanbul (Prusya'nın intibahı ve Fichte) 'nin Nutukları) (Aus dem Osmanisch-Türkischen übersetzt von Tefvik Turan.) In: Lohmann/Böttcher 2022, S. 139–151.
- Schairer, Erich: Die deutsch-türkische Vereinigung und ihr Arbeitsfeld. In: Deutsche Levante-Zeitung 5.9–10 (1915), S. 205–207.
- Schmidt, Franz: Türkisches Unterrichtswesen. In: Illustrierte Zeitung (1916) Nr. 3803, Kriegsnummer 94: Die Türkei und Deutschland. Hrsg. in Gemeinschaft mit der Deutsch-Türkischen Vereinigung. Leipzig: J. J. Weber, S. 29.
- Schmidt, Franz: Kulturpropaganda und deutsche Auslandsschulen. In: Deutsches Philologen-Blatt 37.45 (1929), S. 673–677.
- Schmidt, Franz: Anfänge deutscher Kulturpolitik im Auslande. In: Zeitschrift für Politik, Neue Folge 3.3 (1956), S. 252–258.
- Schulz, Friedrich: Das praktische Interesse der Deutschen am Erdball, oder die östliche Auswanderung. In: Allgemeine Zeitung (1845), Beilagen Nr. 237, 25. August, S. 1889–1891, und Nr. 238, 26. August, S. 1897–1899.
- Seefeld, Hermann von: Die Fach- und Fortbildungsschulen. In: Deutschland unter Kaiser Wilhelm II. Bd. 2.9. Körte, Siegfried von; Loebell, Friedrich von; Rheinbaben, Wilhelm Georg von; Schwerin-Löwitz, Hans von; Wagner, Adolph (Hrsg.). Berlin: Reimar Hobbing 1914, S. 78–94, [de.wikisource.org/wiki/Die_Fach-_und_Fortbildungsschulen_\(1914\)](https://de.wikisource.org/wiki/Die_Fach-_und_Fortbildungsschulen_(1914)).
- Spengler, Oswald: Der Untergang des Abendlandes. (2 Bde.) Bd. 2: Welthistorische Perspektiven. München: C. H. Beck 1922.
- Spranger, Eduard: Kulturpolitik. Kulturpropaganda. In: Politisches Handwörterbuch. Herre, Paul (Hrsg.). Leipzig: Koehler 1923, S. 1087–1090, 1090–1091.
- Süßheim, Karl: Die moderne Gestalt des türkischen Schattenspiels (Quaragöz). In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 63 (1909), S. 739–773.
- Tews, Johannes: Großstadtpädagogik. Vorträge, gehalten in der Humboldt-Akademie zu Berlin. Leipzig: Teubner 1911.

- Türkisches Schulwesen. In: Pädagogische Real-Encyclopadie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte 2. Grimma: Verlags-Comptoir 1847, S. 836–837 (Wiederabdruck in Lohmann/Böttcher 2022).
- Voigt, C.: Die türkische Presse. In: Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde 2.1 (1914), S. 21–23.
- Vom türkischen Mädchenschul- und Bildungswesen. In: Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins 33 (1916) Beiblatt A 8, 22. Juli, S. 31 (nach einem Beitrag von Alfred Nossig, Berliner Lokal-Anzeiger, 18. Juni).

Literatur und Internetquellen

- Adak, Hülya: The Protracted Purging of the Tyranny of Nationalism. Turkish Egodocuments and the Possibilities of Armenian-Turkish Reconciliation. In: Kieser, Hans-Lukas; Plozza, Elmar (Hrsg.): Der Völkermord an den Armeniern, die Türkei und Europa/ The Armenian Genocide, Turkey and Europe. Zürich: Chronos 2006, S. 107–116.
- Adanir, Fikret: Die historiographische Kontroverse über die Armenische Frage und den Völkermord an den osmanischen Armeniern im Ersten Weltkrieg. In: *Philologiae Turcicae fundamenta* (2008), S. 213–254, dx.doi.org/10.25673/54557.
- Adanir, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. (1991) Aktualisierte Fassung in: Lohmann/Böttcher 2021, S. 23–42.
- Administration de la Dette Publique Ottomane. In: Wikipedia 2023, wikipedia.org/wiki/Administration_de_la_Dette_Publique_Ottomane.
- Adrados, Francisco R.: Geschichte der griechischen Sprache. Von den Anfängen bis heute. Tübingen, Basel: Francke 2002.
- Akbaba, Yalız; Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. (Einleitung: S. 14–31, auf türkisch: S. 32–48) Weinheim: Beltz Juventa 2023, doi.org/10.25656/01:29051.
- Alkan, Necmettin: Die deutsche Weltpolitik und die Konkurrenz der Mächte um das osmanische Erbe. Die deutsch-osmanischen Beziehungen in der deutschen Presse 1890–1909. Münster: Lit 2003.
- Anderson, Benedict. Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt: Campus 1996.
- Antonio Gramsci. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Antonio_Gramsci.
- Asboth, Eva Tamara: Der „europäische Orient“. Transnationale und transatlantische Bilder vom „Balkan“, 1850–1918. Bielefeld: transcript 2023.
- Ashirova, Aygul: Die politische Ideologie der Jungtürken: Osmanismus oder Panturkismus? In: Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte 13.1 (2013), S. 65–76.
- Bachmann-Medick, Doris: Übersetzung und Transnationalität. In: Handbuch Literatur & Transnationalität. Bischoff, Doerte; Komfort-Hein, Susanne (Hrsg.). Berlin, Boston: De Gruyter 2019, S. 62–78, DOI 10.1515/9783110340532.
- Bauerkämper, Arnd: Sicherheit und Humanität im Ersten und Zweiten Weltkrieg 1. Berlin: Oldenbourg De Gruyter 2021.
- Baykal, Erol A. F.: The Ottoman Press (1908–1923). Leiden: Brill 2019.
- Bayraktarlı, Ihsan Yılmaz: Die Türkei im Umbruch. Schrift und Sprache als nationalistisches Politikum in der türkischen Revolution. Frankfurt am Main: Maurer 2019.
- Berg, Christa: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900). Heidelberg: Quelle & Meyer 1973.
- Bilgi, Sabiha: Monuments to the Republic. School as a nationalising discourse in Turkey. In: *Paedagogica Historica* 50.3 (2014), S. 356–370.

- Bitterli, Urs: Pierre Loti – Les Désenchantées (1906). In: Journal21.ch (2014), 8. Januar, journal21.ch/artikel/pierre-loti-les-desenchantees-1906.
- Borchers, Çiğdem: Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland. Münster: Waxmann 2013.
- Böttcher, Julika: Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich. Akteure, Netzwerke, Diskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023, pedocs.de/volltexte/2023/26135/pdf/Bottcher_2023_Der_deutsch-tuerkische_Bildungsraum.pdf.
- Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25 (2019), S. 114–159.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.
- Çalışkan, Kerem: [Einleitung des Übersetzers]. In: Friedrich Schrader: Istanbul. 100 Yil Öncesine Bir Bakış. (Übersetzt und eingeleitet von Kerem Çalışkan.) Istanbul: Remzi Kitabevi 2015.
- Çalışkan, Kerem: Şehzadebaşı'ndaki tahtın sırrı çözüldü mü? [Interview mit dem Übersetzer]. In: Hürriyet (2015), 8. Juli, hurriyet.com.tr/kelebek/sehzadebasi-ndaki-tahtin-sirri-cozuldu-mu-29490138.
- Çizakça, Defne: Sharing the Stage in Istanbul. The Multi-ethnic Beginnings of Ottoman Theatre. In: Goldwyn, Adam J.; Silverman, Renée M. (Hrsg.): Mediterranean Modernism. Intercultural Exchange and Aesthetic Development. New York: Palgrave Macmillan 2016, S. 197–232.
- Castro Varela, María do Mar: Einleitung: Postkoloniale Pädagogik? In: Tertiium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 26.1 (2020), S. 1–8.
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita: Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? In: Femina Politica 18.2 (2009), S. 9–18.
- Çelikbudak, Halit: Friedrich Schrader ve Ayrılık Çeşmesi. In: Eurovizyon (2016), 2. Februar, eurovizyon.co.uk/friedrich-schrader-ve-ayrilik-cesmesi.
- Chakrabarty, Dipesh: Europa als Provinz. Perspektiven postkolonialer Geschichtsschreibung. (2000) Frankfurt am Main: Campus 2010.
- Dahlhaus, Friedrich: Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik, dargestellt am Beispiel der deutsch-türkischen Beziehungen 1914–1928. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990.
- Diringer, David: The Alphabet. A key to the history of mankind. London: Scientific and Technical Publications 1948, archive.org/details/in.gov.ignca.1287/page/n5/mode/2up.
- Dussel, Enrique: Beyond Eurocentrism: The World-System and the Limits of Modernity. In: Jameson, Fredric; Miyoshi, Masao (Eds.): The Cultures of Globalization. (1998) 2. Ed., London: Duke University Press 1999, S. 3–31.
- Düwell, Kurt: Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918–1932. Grundlinien und Dokumente. Köln, Wien: Böhlau 1976.
- Düwell, Kurt: Zwischen Propaganda und Friedensarbeit – 100 Jahre Geschichte der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur und Außenpolitik. 2., vollständig überarb. Aufl. Baden-Baden: Nomos 2009, S. 61–112.
- Duzgun, Eren: Capitalist Modernity à la Turca: Turkey's 'Great Transformation' Reconsidered. In: Critical Sociology 39.6 (2013), S. 889–909.
- Elsie, Robert: The Currents of Moslem and Bektash Writing in Albania (1850–1950). In: Albanian Catholic Bulletin 15 (1994), S. 172–177.
- Farah, Irmgard: Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908–1918 unter besonderer Berücksichtigung des „Osmanischen Lloyd“. Beirut, Stuttgart: in Kommission bei Franz Steiner 1993.
- Eser, Fikret: Bir İstanbul masalı... Kitap Haberleri. In: Sabah (2015) 10. Oktober, sabah.com.tr/kitap/2015/10/10/bir-istanbul-masali.

- Fishman: Antisemitismus in der politischen Landschaft des spätoomanischen Istanbul. In: Guttstadt, Corry (Hrsg.): Antisemitismus in und aus der Türkei. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung 2023, S. 29–45.
- Flöter, Jonas: „Ausdruck des jeweiligen Gesamtfortschritts der Wissenschaften“. Karl Lamprechts (1856–1915) Überlegungen zur Reform der Universität. In: Glaser, Edith; Groppe, Carola; Overhoff, Jürgen (Hrsg.): Universitäten und Hochschulen zwischen Beharrung und Reform. Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2024, S. 99–115.
- Fox, Stephanie; Boser, Lukas. Engaging with National Literacies in Education. In: dies. (Hrsg.): National Literacies in Education. Historical Reflections on the Nexus of Nations, National Identity, and Education. Cham: Palgrave Macmillan 2023, S. 3–21.
- Freiheits- und Einigkeitspartei. In: Wikipedia 2019, de.wikipedia.org/wiki/Freiheits-_und_Einigkeitspartei.
- Fremdwörter: Die Geschichte der Verdeutschung. In: Neue Zürcher Zeitung (2022), 4. März, nzz.ch/folio/auf-fremdwortjagd-warum-wir-augenblick-fuer-moment-sagen-aber-nicht-vollfruchtsaft-fuer-smoothie-ld.1671350.
- Friedrich Schrader. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Schrader.
- Fuhrmann, Malte: Der Traum vom deutschen Orient. Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918. Frankfurt a. M.: Campus 2006.
- Fuhrmann, Malte: Deutschlands Abenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: Schöniß, Claus; Ramazan, Çalik; Bayraktar, Hatice (Hrsg.): Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart. Berlin: Klaus Schwarz 2012, S. 10–33.
- Gardt, Andreas: Sprachnationalismus zwischen 1850 und 1945. In: ders. (Hrsg.): Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin: De Gruyter 2000, S. 247–272.
- Gencer, Mustafa: Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion. Deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918). Münster: LIT 2002.
- Gencer, Mustafa: Der Transfer deutschen Bildungswissens in das Osmanische Reich. In: Möller, Esther; Wischmeyer, Johannes (Hg.): Transnationale Bildungsräume. Wissenstransfers im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 117–136.
- Geoffrey Lewis. The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success. Oxford: Oxford University Press 2002.
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994.
- Götting, Doris: Die türkisch-deutsche Waffenbrüderschaft im Ersten Weltkrieg. In: Bundeszentrale für politische Bildung 2014, bpb.de/themen/europa/tuerkei/184966/die-tuerkisch-deutsche-waffenbruederschaft-im-ersten-weltkrieg/.
- Gramsci, Antonio: Gefängnishefte (1929–1935). (10 Bde.) Bochmann, Klaus; Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.). Hamburg: Argument 1991–2002.
- Grell, Hans-Jörg: Theater. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte 2. Hammerstein, Notker; Herrmann, Ulrich (Hrsg.). München: C. H. Beck 2005, S. 521–532.
- Halil Edhem Eldem. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Halil_Edhem_Eldem.
- Hall, Stuart: Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument 1994, S. 136–174.
- Hanisch, Marc: Max Freiherr von Oppenheim und die Revolutionierung der islamischen Welt als anti-imperiale Befreiung von oben. In: Loth, Wilfried; ders. (Hrsg.): Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients. München, Berlin: Oldenbourg De Gruyter 2014, S. 13–38.
- Hansen, Georg: Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa. Frankfurt am Main: Campus 1991.
- Hedschasbahn. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Hedschasbahn.

- Hellmanzik, Timm Gerd: Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“. Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023, pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=26041.
- Hirschhausen, Ulrike von; Patel, Kiran Klaus: Europäisierung. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 29.11.2010, docupedia.de/zg/Europ%25C3%25A4isierung.
- Hobsbawm, Eric: Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt a. M.: Campus 1991.
- J'accuse. In: Wikipedia 2023, de.wikipedia.org/wiki/J%E2%80%99accuse.
- Jergović, Miljenko: Die unerhörte Geschichte meiner Familie. Roman. Frankfurt a. M.: Schöffling 2017.
- Kansu, Aykut: The Revolution of 1908 in Turkey. Leiden: Brill 1997.
- Kapitulationen des Osmanischen Reiches. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Kapitulationen_des_Osmanischen_Reiches.
- Keskin, Hakkı: Die Türkei. Vom Osmanischen Reich zum Nationalstaat. Werdegang einer Unterentwicklung. (1978) 4. Aufl. Berlin: Olle & Wolter 1981.
- Kesper-Biermann: Transnationale Beziehungen in der Geschichte der deutschen Pädagogik. In: Matthes, Eva; Kesper-Biermann, Sylvia; Link, Jörg-W.; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 295–315.
- Kesper-Biermann: Transnationalising the History of Education. The Concept of Educational Spaces. In: Käbisch, David; Wischmeyer Johannes (Hrsg.): Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, S. 61–73.
- Keyder, Çağlar: State and Class in Turkey. A Study in Capitalist Development. London, New York City: Verso 1987.
- King, Charles: Mitternacht im Pera Palace. Die Geburt des modernen Istanbul. (Aus dem Englischen) Berlin: Propyläen 2015.
- Kleinau, Elke: „Gott hat uns hier siegen lassen, weil wir die Edleren und Vorwärtsstrebenden sind.“ Der Kolonialkrieg in Deutsch-Südwestafrika in einem Jugendbuch der Kaiserzeit. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 29 (2024), S. 203–222.
- Kloosterhuis, Jürgen: Deutsche auswärtige Kulturpolitik und ihre Trägergruppen vor dem Ersten Weltkrieg. In: Düwell, Kurt; Link, Werner (Hrsg.): Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871. Köln, Wien: Böhlau 1981, S. 7–36.
- Kloosterhuis, Jürgen: „Friedliche Imperialisten“. Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik, 1908–1918. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1994.
- Korte, Herrmann; Jakob, Hans-Joachim; Dewenter, Bastian (Hrsg.): „Das böse Tier Theaterpublikum“. Zuschauerinnen und Zuschauer in Theater- und Literaturjournalen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Eine Dokumentation. Heidelberg: Winter Universitätsverlag 2014.
- Koschorke, Albrecht: Zur Logik kultureller Gründungserzählungen. In: Zeitschrift für Ideengeschichte 2 (2007), S. 5–12.
- Koselleck, Reinhart: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. 12. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2022.
- Kreiser, Klaus: Deutsche Professoren am Istanbuler Dârülfünûn. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft, Supplement 7 (1989a), S. 211–218.
- Kreiser, Klaus: Die Anfänge der deutsch-türkischen Hochschulbeziehungen. In: Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Das kaiserliche Palais in Istanbul und die deutsch-türkischen Beziehungen. Istanbul: Narin Matbaası 1989b, S. 43–48.
- Kreiser, Klaus; Neumann, Christoph K.: Kleine Geschichte der Türkei. (2003) Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2005.
- Kreiser, Klaus: Der osmanische Staat 1300–1922. (2001) 2. Aufl. München: Oldenbourg 2008.
- Kreiser, Klaus: Das letzte osmanische Jahrhundert. In: Kleine Geschichte der Türkei. Stuttgart: Reclam 2009.

- Kreiser, Klaus: „Im Dienst ist der Fes zu tragen“ – Türkische Vorlesungen deutscher Professoren am Istanbuler Dârülfünûn (1915–1918). In: Kubaseck, Christopher; Seufert, Gunter (Hrsg.): Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil. Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933–1945. Würzburg: Ergon 2016, S. 21–40.
- Krüger-Potratz, Marianne: Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. In: Die Deutsche Schule 105.2 (2013), S. 185–198, urn:nbn:de:0111-pedocs-257525, DOI 10.25656/01:25752.
- Ladendorf, Otto: Moralische Eroberungen. In: Historisches Schlagwörterbuch. Ein Versuch. Straßburg, Berlin: Trübner 1906, S. 207–208.
- Leitartikel. In: Wikipedia 2023, de.wikipedia.org/wiki/Leitartikel.
- LeMo, Lebendiges Museum Online: Der Berliner Kongress 1878. Deutsches Historisches Museum 2011, dhm.de/lemo/kapitel/kaiserreich/aussenpolitik/berliner-kongress-1878.html.
- Leonhard, Jörn: Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs. München: C. H. Beck 2014.
- Lewis, Geoffrey: The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success. Oxford: Oxford University Press 2002.
- Link, Jörg-W.: Geschichte der pädagogischen Historiographie. In: Matthes, Eva; Kesper-Biermann, Sylvia; Link, Jörg-W.; Schütze, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 30–50.
- Lohmann, Ingrid: Die jüdische Freischule in Berlin – eine bildungstheoretische und schulhistorische Analyse. Zur Einführung in die Quellensammlung. In: dies. (Hrsg.): Chevrat Chinuch Nearim. Die jüdische Freischule in Berlin (1778–1825) im Umfeld preußischer Bildungspolitik und jüdischer Kultusreform. Eine Quellensammlung. Münster: Waxmann 2001, S. 13–84.
- Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang 2018, S. 15–59, DOI: 10.25656/01:16574.
- Lohmann, Ingrid: Lieber Türken als Levantiner – Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. In: Lohmann/Böttcher 2021, S. 43–72, DOI: 10.25656/01:21928.
- Lohmann, Ingrid: Historisches Stichwort Education. In: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2020. Beltz 2022, S. 282–291, pedocs.de/volltexte/2023/27180/pdf/Lohmann_2022_Historisches_Stichwort_Education.pdf.
- Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika: Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, pedocs.de/volltexte/2021/21928/pdf/Lohmann_Boettcher_2021_Tuerken_und_Tuerkeibilder.pdf.
- Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (Hrsg.): Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2022, pedocs.de/volltexte/2022/24829/pdf/Lohmann_Boettcher_2022_Auf_dem_Weg.pdf.
- Lloyd (Familiename). In: Wikipedia 2024, wikipedia.org/wiki/Lloyd_(Familiename).
- Mackridge, Peter: Language and National Identity in Greece, 1766–1976. Oxford: Oxford University Press 2009.
- Marx, Andreas: Nationalerziehung. Nationalpädagogische Ansätze in Preußen vom Generallandschulreglement bis zur Reichsgründung (1763–1871). Wiesbaden: Springer VS 2024.
- Mathie, Dennis: Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945. Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023, pedocs.de/volltexte/2023/26327/pdf/Mathie_2023_Der_Tuerken_und_Tuerkeidiskurs.pdf.
- Mayer, Christine: Female education and the cultural transfer of pedagogical knowledge in the eighteenth century. In: Paedagogica Historica 48.4 (2011), S. 511–526, DOI: 10.1080/00309230.2011.602349.

- Mayer, Christine: Zirkulation und Austausch pädagogischen Wissens. In: Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive. Caruso, Marcelo; Koinzer, Thomas; Mayer, Christine; Priem, Karin (Hrsg.). Köln: Böhlau 2014, S. 29–50.
- Mayer, Christine: Education reform visions and new forms of gymnastics and dance as elements of a new body culture and 'body education' (1890–1930). In: *Paedagogica Historica* 47.4 (2018), S. 523–543, DOI: 10.1080/0046760X.2017.1410235.
- Mayer, Christine: The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In: Fuchs, Eckhardt; Roldán Vera, Eugenia (Eds.): *The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives*. Cham 2019, S. 49–68.
- Mayer, Christine: Zirkulation und Transfer pädagogischen Wissens. Die Türkei und die internationale pädagogische Reformbewegung. (Teilbeitrag von Böttcher et al.) In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 2019, S. 137–153.
- Mayer, Christine: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924. In: Lohmann/Böttcher 2021, S. 195–223.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: New School of Mustafa Satı Bey in Istanbul (1915). In: *Paedagogica Historica* 50.1–2 (2014), S. 42–58.
- Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Elementarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann/Böttcher 2021, S. 167–194.
- Metzler, Gabriele: „Wir“ und die „Anderen“. Europäische Selbstverständigungen. In: *Informationen zur politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung 2018, bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/europa-zwischen-kolonialismus-und-dekolonisierung-338/280672/wir-und-die-anderen-europaeische-selbstverstaendigungen/.
- Nehring, Gerd-Dieter: Albanisch. In: *Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens*. Okuka, Miloš; Krenn, Gerald (Hrsg.). Klagenfurt, Celovec: Wieser 2002, S. 47–65.
- Nohl, Arndt Michael: Einführung: Zur Entstehung und Konsolidierung des türkischen Bildungssystems. In: ders.; Pusch, Barbara (Hrsg.): *Bildung und sozialer Wandel in der Türkei – Historische und aktuelle Aspekte*. Würzburg 2011, S. 17–44.
- Nóvoa, António: The construction of the European. Changing patterns of identity through education. Repository of the University of Lisbon, repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4809/1/cecpite_28_51.pdf.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik im internationalen Vergleich. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft 2008, ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb3-ffff-ffffd9026368/322_Liberec.pdf.
- Osmanischer Lloyd: In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Osmanischer_Lloyd.
- Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die „Orientalismus“-Debatte. Ein Rückblick. In: *Asien Afrika Lateinamerika* 25 (1997), S. 597–607.
- Osterhammel, Jürgen: „The Great Work of Uplifting Mankind“. Zivilisierungsmission und Moderne. In: Barth, Boris; ders. (Hrsg.): *Zivilisierungsmissionen. Imperiale Weltverbesserung seit dem 18. Jahrhundert*. Konstanz: UVK 2005, S. 363–425.
- Osterhammel, Jürgen; Jansen, Jan C.: *Kolonialismus. Geschichte, Formen, Folgen*. München: C. H. Beck 2017.
- Ostthrakien. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Ostthrakien.
- Özervarli, M. Sait: Positivism in the Late Ottoman Empire: The “Young Turks” as Mediators and Multipliers. In: Feichtinger, Johannes; Fillafer, Franz L.; Surman, Jan (Hrsg.): *The Worlds of Positivism. A Global Intellectual History, 1770–1930*. Cham: Palgrave Macmillan 2018, S. 81–108.
- Pekesen, Berna: Panturkismus. In: *Transnationale Bewegungen und Organisationen*. EGO – Europäische Geschichte Online 2014, ieg-ego.eu/de/threads/transnationale-bewegungen-und-organisationen/internationale-organisationen-und-kongresse/pan-ideologien/berna-pekese-panturkismus.
- Polenz, Peter: *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter Mouton (1970), 7. Aufl. 2019.

- Ravina, Mark: The Meiji Restoration. In: Howell, David L. (Hrsg.): The New Cambridge History of Japan II. Cambridge: Cambridge University Press 2023, S. 184–226.
- Reinbothe, Roswitha: Die Anfänge der auswärtigen Kulturpolitik in der Zeit des Kaiserreichs. In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): Sprache – Kultur – Politik. Regensburg: FaDaF 2000, S. 55–81.
- Reinkowski, Maurus: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium? In: Zeithistorische Forschungen/ Studies in Contemporary History 3 (2006), S. 34–54, DOI: 10.14765/zzf.dok-1979.
- Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS 2012.
- Robert College. In: Wikipedia 2024, de.wikipedia.org/wiki/Robert_College.
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. 3., durchgesehene Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1991.
- Roith, Christian: Pädagogische Modernisierungsstrategien in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Lohmann/Böttcher, 2021, S. 225–248, nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219386.
- Said, Edward: Orientalism. Western Conceptions of the Orient. New York: Pantheon 1978.
- Sakai, Naoki: Transnationality in Translation. (2013) In: Translation. A Transdisciplinary Journal 2 (2022), S. 15–31, riviste.unimi.it/index.php/translation/article/view/17522.
- Schöllgen, Gregor: „Dann müssen wir uns aber Mesopotamien sichern!“ Motive deutscher Türkeipolitik zur Zeit Wilhelms II. in zeitgenössischen Darstellungen. In: Saeculum 32.2 (1981), S. 130–145.
- Schöllgen, Gregor: Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914. München: Oldenbourg 1984.
- Schüren, Ute: Kazike. In: Friedrich Jaeger (Hrsg.): Enzyklopädie der Neuzeit 6. Stuttgart: Metzler 2007, S. 530–532.
- Scurla, Herbert: Die französischen Kulturinstitute im Ausland. Ein Beitrag zur französischen Kulturpropaganda. In: Zeitschrift für Politik 31.3 (1941), S. 139–159.
- Server-i Fünün. In: Wikipedia 2021, de.wikipedia.org/wiki/Server-i_F%C3%BCnc%C3%BBn.
- Shaw, Stanford J.: The Jews of the Ottoman Empire and the Turkish Republic. New York: NYU Press 1992.
- Sievert, Henning. Was ist eigentlich Osmanisch? In: Schweizerische Gesellschaft Mittlerer Osten und Islamische Kulturen 46. Berlin: H. Heenemann 2018, S. 20–25.
- Singer, Otto: Auswärtige Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und institutionelle Entwicklung seit 1945. Berlin: Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2003.
- Somel, Selcuk Aksin: The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908. Islamization, autocracy and discipline. Leiden: Brill 2001.
- Sonderegger, Ruth: Decolonize/Aufklärung. In: Akbaba/Heinemann 2023, S. 65–87.
- Süßheim, Karl: Die moderne Gestalt des türkischen Schattenspiels (Quaragöz). In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 63 (1909), S. 739–773.
- Takii, Kazuhiro: The Meiji Restoration as a Constitutional Revolution. In: Yamauchi, Masayuki; Hosooya, Yuichi (Hrsg.): Modern Japan's Place in World History. From Meiji to Reiwa. Heidelberg: Springer 2023, S. 1–11.
- Todorova, Maria: Imagining the Balkans. (1997) Oxford: Oxford University Press 2009.
- Tuba (Baum). In: Wikipedia 2021, de.wikipedia.org/wiki/Tuba_(Baum).
- Türk Ocağı. In: Wikipedia 2021, de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_Oca%C4%9F%C4%B1.
- Türk, Fahri; Dural, Ahmed Baran: Die Entstehung des türkischen Bürgertums in der jungtürkischen Ära (1908–1918). In: Avci, Meral; Gieler, Wolfgang (Hrsg.): Die türkische Bourgeoisie. Ursprung, Entwicklung, Gegenwart. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2019, S. 55–71.
- Ürgüplü, Ali Suat: Der Nachlass des Mustafa Hayri Efendi. Dissertation Universität Bamberg 2011, fs.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/dc1d1857-b098-40a1-a496-61f82bdec512/content.

- Van Os, Nicole A. M. S.: Nurturing Soldiers and Girls. Osmanlı Kadınları Cemiyet-i Hayriyesi. In: Abaci, Nurcan (Hrsg.): *Papers/Bildiriler. VIIIth International Congress on the Economic and Social History of Turkey*. Morrisville: Lulu Press 2006, S. 213–218.
- vom Bruch, Rüdiger: *Weltpolitik als Kulturmission. Auswärtige Kulturpolitik und Bildungsbürgertum in Deutschland am Vorabend des Ersten Weltkrieges*. Paderborn: Schöningh 1982.
- vom Bruch, Rüdiger: *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft*. Stuttgart: Steiner 1989.
- Wallerstein, Immanuel: *The Ottoman empire and the capitalist world-economy. Some questions for research*. Ankara: Meteksan 1980.
- Weigel, Sigrid: *Transnationale auswärtige Kulturpolitik – Jenseits der Nationalkultur*. Stuttgart, Berlin: Institut für Auslandsbeziehungen 2019.
- Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas; Machold, Claudia (Hrsg.): *Bielefeld: transcript* 2010, S. 39–66, DOI 10.1515/transcript.9783839413753.39.
- Wiedemann, Felix: *Orientalismus*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte* 2014, dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.275.v1.
- Wilhelm, Friedrich: Pischel, Richard. In: *Neue Deutsche Biographie (NDB)* 20. Berlin: Duncker & Humblot 2001, S. 481–482.
- Willert, Sebastian: „Hamdi hat hier gewütet & da gewählt“ – Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892. In: *Lohmann/Böttcher* 2021, S. 249–274.
- Wroblewski, Martin: *Moralische Eroberungen als Instrumente der Diplomatie. Die Informations- und Pressepolitik des Auswärtigen Amtes 1902–1914*. Bonn: University Press 2016.
- Yıldırım, Cüneyd: *Die Melâmiyye von Rumelien. Sozial- und Ideengeschichte einer Sufi-Gemeinschaft*. Baden Baden: Ergon 2019.
- Zantop, Susanne: *Kolonialphantasien im vorkolonialen Deutschland (1770–1870)*. Berlin: Erich Schmidt 1999.
- ZDB, Zeitschriftendatenbank: *Korrespondenzblatt der Nachrichtenstelle für den Orient*, zdb-katalog.de/title.xhtml?idn=012707821; *Osmanischer Lloyd*, zdb-katalog.de/title.xhtml?idn=015915204; ZDMG, zdb-katalog.de/list.xhtml?asc=false&t=ZDMG.
- ZDMG, *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, menadoc.bibliothek.uni-halle.de/dmg/periodical/structure/2327.
- Zerknalltreibling. In: *Wikipedia* 2022, de.wikipedia.org/wiki/Zerknalltreibling.
- Zimmern, H.: P. Jensen, Hititer und Armenier. *Anzeige*. In: *ZDMG* 53 (1899), S. 168–180.

Editorische Notiz

Die *Abschrift* der in diesen Band aufgenommenen Artikel aus dem Osmanischen Lloyd folgt in Rechtschreibung und Zeichensetzung grundsätzlich den Quellen; deren Schreibweise folgt zum Teil der französischen oder arabischen Aussprache (Beispiel: Alluren, Pacha). Offenkundige Setzfehler sind stillschweigend korrigiert. Wenn verschiedene Schreibweisen verwendet wurden, die bis heute möglich sind, sind sie beibehalten wie vorgefunden (Beispiel: Tartaren, Tataren).

Bei nicht als solchen kenntlich gemachten Zitaten in einer Quelle sind die fehlenden An- und Abführungsstriche nicht ergänzt. Alle Hervorhebungen in den Quellen, wie Fettdruck oder Sperrdruck, sind kursiv wiedergegeben und entstammen den Quellen.

Schraders bibliographische Angaben rezensierter Schriften sind im Quellenverzeichnis minimal abgekürzt wiedergegeben.

Im *Glossar* sind Bezeichnungen wie in den Quellen in der eingedeutschten Umschrift des osmanischen Türkisch wiedergegeben, außerdem in heute gebräuchlichen Umschriften (Beispiele: Bej, Bey: Herrschertitel...; Dscherid, Cirit: Speer; Medschlis-i-Mearif, Meclis-i-Maârif: Rat für das Unterrichtswesen...).

Auch im *Personenverzeichnis* sind die Namen von Personen aus dem Osmanischen Reich in der eingedeutschten Umschrift der Quellen sowie in heute gebräuchlicher Umschrift aufgeführt (Beispiel: Dschewdet, Cevdet) und alphabetisch nach Vornamen geordnet, ansonsten entsprechend ihrer Nennung in der Quelle (Beispiel: Nail Bej). Zum Zweck der Recherche sind sie zum Teil in mehreren Schreibweisen wiedergegeben (Beispiele: Ali Bej Husseineff, Ali bey Huseynzade, Husseinsadeh Ali Bej; Mussa Kiassim Effendi, Mūsā Kāzım Efendi). Einige Namen von Personen, zu denen keine weitere Information vorlag, sind mit aufgenommen.

Emendationen

- Wo hat die Schulreform zu beginnen? In: OsL 2.139 (1909), 17. Juni, S. 1:
 nach: mit der den Erklärungen des Unterrichtsministers
 ergänze: zufolge.
- Das türkische Ministerium für öffentliche Arbeiten. In: OsL 2.140 (1909), 18. Juni, S. 1:
 lies: Stärke statt Stücke.
- Türkische Sprachreform! In: OsL 2.173 (1909), 27. Juli, S. 1:
 lies: Tanzimat (Tansimat) statt Tausimat.
- Die türkische Unterrichtsverwaltung. In: OsL 3.252 (1910), 27. Oktober, S. 1:
 lies: Ein Anfang statt Als ein Anfang.
- Dr. F. Schr.: Orientalisches Archiv. In: OsL 3.279 (1910), 27. November, S. 2:
 lies: Volksschule statt Volksseele;
 lies: Curae posteriores statt Curae pasteriores.
- Dr. Schr.: Die Entwicklung der türkischen Sprache. In: OsL 7.118 (1914), 24. Mai, S. 1:
 lies: eklektisch statt elektrisch.
- Dr. Schr.: Die Kapitulationen. In: OsL 7.221 (1914), 14. September, S. 1:
 lies: erhielten statt hielten.
- Aus „Tasfir-i-Efkıar“, in: Muß die französische Sprache im Orient herrschen? In: OsL 7.317 (1914), 20. Dezember, S. 3:
 lies: Rahmen statt Raume.
- Schr.: Das Stambuler Türkisch. (Stambul Türkdşchessi). In: OsL 8.311 (1915), 14.
 November, S. 2:
 lies: Molière statt Motière.
 Die mit [?] markierten Wörter gegen Ende der Quelle waren nicht sicher zu entziffern:
- Ebenso könnte man sich das türkische Gauner-Argot etwas genauer ansehen, – ein Studium, das allerdings[?] weder leicht, noch angenehm, noch ungefährlich[?] sein würde. Unser Turanist findet nun das reinste Stambul-Türkisch, das diesen Namen in vollem Maße verdient, bei den Frauen, und zwar bei den gebildeten, deren Sprechweise durch kein Bücher[?]studium gefärbt ist. Diese Frauen waren die Hüter[?]innen der die Reinheit der Sprache zum Ausdruck bringenden Vokalharmonie. Und tatsächlich werden alle Kenner des Türkischen zugeben, daß diese Sprache am reinsten und wohl[?]lautendsten von den Lippen der Frauen des Volkes erklingt. Sejfuddin Bej erzählt von einem türkischen Schriftsteller, Nevsad aus Sarajewo[?], der das Beispiel Molières nachahmte und die schriftstellerischen Erzeugnisse seiner aus dem Volke stammenden Mutter vorlas. Ihr Instinkt[?]

hatte darüber zu entscheiden, ob eine Prosa[?] reines Türkisch war oder nicht. Der Verfasser meint, man müsse, wenn man wirklich reines[?] Stambul-Türkisch schreiben wolle, ebenso handeln wie jener Nevsad.

Dr. Schr.: Aus Stadt und Land. Eine türkische Premiere. In: OsL 11.36 (1918), 9. Februar, S. 3:

lies: Ferusan statt Fernsan;

lies: Siegerin statt Sängerin.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1:** Titelblatt des Osmanischen Lloyds vom 6. Februar 1916;
Eine amtliche türkische Unterrichtsstatistik. 120
- Abb. 2:** Titelblatt des Osmanischen Lloyds vom 15. März 1914;
Die türkische Frau. Ein Vortrag Halide Edibs. 180
- Abb. 3:** Titelblatt des Osmanischen Lloyds vom 27. Juli 1909;
Türkische Sprachreform!. 196

Diese und weitere Abbildungen auch unter
ingridlohmann.de/Turkey-Images_in_Education-History/Abb_Bd_6

Personenverzeichnis

- Abdul Hakk Hamid, Abdülhak Hâmid Tarhan (1852–1937): osmanischer Dichter, Diplomat und Politiker.
- Abdul Hakk Mollah, Abdülhak Molla (1786–1854): osmanischer Arzt, Leibarzt von Sultan Mahmud II. und Reformier von medizinischen Praktiken.
- Abdul Rahman Scheref Bey, Abdurrahman Şeref Bey (1853–1925): osmanischer Geschichtslehrer, Schuldirektor, Historiker, Senator und 1916 Unterrichtsminister.
- Abdulah Dschevdet Bey, Abdullah Cevdet Karlıdağ (1869–1932): osmanischer Arzt und Schriftsteller, Chefredakteur des *İğdam*, Herausgeber der Zeitschrift *İctihad*.
- Adil Bey: Generaldirektor des höheren Schulwesens.
- Agop Vartovyan (1840–1902): armenischer Theaterregisseur.
- Ahmed Dschevad Bey: zweiter Direktor des Lehrerseminars.
- Ahmed Hikmet (1870–1927): türkischer Schriftsteller, Dichter und Diplomat. Seine Kurzgeschichten *Haristan ve Gülistan* (1901) erschienen in der Übersetzung Schraders 1907 unter dem Titel *Türkische Frauen*.
- Ahmed Nuri Bey, Refik Ahmet Nuri Sekizinci (1874–1935): osmanischer Dramatiker, Schriftsteller.
- Ahmed Rassim, Ahmed Rasim (1864/1865–1932): osmanisch-türkischer Schriftsteller und Journalist, Autor in *Tasvir-i-Efkâr*, Hochschullehrer für Literatur an der Universität in Konstantinopel.
- Ahmed Rıza (1858–1930): Politiker der jungtürkischen Bewegung, 1911 Kammerpräsident.
- Ahmed Şükrü Bey, Şükrî Bey (1875–1926): Unterrichtsminister des Osmanischen Reichs 1913 bis 1917. In seiner Amtszeit wurde Franz Schmidt 1915 als Beirat des Unterrichtsministeriums tätig.
- Ali Bey Huseineff, Ali bey Huseynzade, Huseinsadeh Ali Bey (1864–1940): aserbajdschanischer Arzt und Schriftsteller, Übersetzer von Goethes *Faust* ins Türkische, Herausgeber der literarischen Wochenschrift *Fëusat*.
- Ali Kemal Bey (1867–1922): türkischer Journalist, liberaler Schriftsteller und Publizist.
- Becker, Carl Heinrich (1876–1933): deutscher Orientalist und Kulturpolitiker, Mitbegründer der modernen Islamwissenschaft in Deutschland.
- Bedri Kiamil: osmanischer Publizist und Intellektueller.
- Bernard, Karl Ambros (1808–1844): österreichischer Arzt, ab 1839 Mediziner am Josephinum im Dienst des Osmanischen Reiches.
- Bessim Oemer Pascha, Besim Ömer Akalın (1862–1940): türkischer Professor der Medizin.
- Burhaneddin Bey, Burhaneddin Tepsi: osmanischer Theaterregisseur.
- Daud Pascha (–1851): osmanischer Gouverneur (Wali) des Libanons.
- Dervish Hima, Dervish Hima, Dr., auch Ibrahim Mehmet Naxi (1873–1928): liberaler albanischer Politiker, Publizist und Diplomat, leitete das albanische Journal *Shqipëtar*, war an der Unabhängigkeitserklärung Albaniens vom 28. November 1912 beteiligt.
- Dschavid Bey, Mehmet Cavit (1875–1926): Schulmann, Ökonom, Zeitungsverleger, Abgeordneter für Salonik, Mitglied des Komitees Einheit und Fortschritt, ab 1909 Finanzminister; opponierte gegen die Ermordung und Vertreibung der Armenier.
- Dschewdet: s. Abdulah Dschevdet Bey.

- Ebüzziya Mehmet Tevfik (1849–1913): osmanisch-türkischer Journalist, Schriftsteller und Publizist, ab 1909 Herausgeber der Zeitung *Tasvir-i Efkâr*.
- Emrullah Efendi (1858–1914): Schulmann, Politiker und Philosoph; lehrte eine Zeitlang an der Universität in Konstantinopel, veröffentlichte zahlreiche Zeitungsartikel über Erziehungsfragen, unter anderem Vorabdrucke im *İkdam* der von ihm projektierten Enzyklopädie; 1910 vierter Unterrichtsminister seit Wiederinkrafttreten der Verfassung.
- Feldmann, Wilhelm (1880–1947): Korrespondent des *Berliner Tageblatts*, 1912/13 Redakteur des *Osmanischen Lloyds*, von September bis Ende November 1918 dessen Chefredakteur.
- Fuad Bej: Autor des Sprachlehrbuchs *Elif-bai-i-dschedid* (Das neue Alphabet).
- Giese, Friedrich (1870–1944): deutscher Sprachwissenschaftler und Turkologe.
- Goldstein, Fanny (1874–1919): Schraders zweite Ehefrau.
- Grothe, Hugo (1869–1954): deutscher Geograph, Orientalist und Autor von Reiseberichten.
- Hairi Bej, Hairi Efendi, Hasan Hayri Bey: Scheich ul Islam, Leiter der Wakufschulen.
- Halide Edib, Halide Edib Adıvar (1884–1964): türkische Schriftstellerin, Lehrerin, aktiv im Verein Türk Ocağı, leitete eine Gesellschaft für die Hebung der Frauen.
- Halil Edhem Eldem (1861–1938): türkischer Archäologe, Bruder von Osman Hamdi Bey, 1910 dessen Nachfolger als Generaldirektor des Museums in Konstantinopel.
- Halil Halid Bey (1869–1931): türkischer Schriftsteller, Diplomat und Wissenschaftler.
- Halil Sia Bej: „der große türkische Erzähler“.
- Haschim Nahid Bej, Haşim Nahit (1880–1960): irakisch-türkischer Schriftsteller, Journalist und Jurist.
- Hussein Dschahid Bej, Hüseyin Cahit Yalçın (1875–1957): Schulmann, Journalist, Schriftsteller, Übersetzer und Politiker; gründete 1908 zusammen mit Tevfik Fikret und Hüseyin Kazım Kadri die Zeitung *Tanin*, deren Chefredakteur er wurde.
- Hussein Raghıb Bej: Schriftsteller, Autor im *Tanin* 1918.
- Husseinsadeh Ali Bej: siehe Ali Bej Husseineff.
- Ibrahim Schinassi, İbrahim Şinasi (1826–1871): türkischer Journalist, Schriftsteller, Übersetzer und Dramatiker. Herausgeber der Zeitungen *Tercüman-i Ahval* und *Tasvir-i Efkâr*.
- Ihsan Bej: Professor am Lehrerseminar.
- Ismail Bej, Ismail Hakki Bej: Professor für Pädagogik am Lehrerinnenseminar.
- Ismail Hakki Bej Babansadeh, Babanzade İsmail Hakki Bey (1876–1913): osmanischer Jurist, Journalist und Politiker, Parlamentsabgeordneter für Bagdad.
- Jäckh, Ernst (1875–1959): deutscher Journalist und Publizist, Vorsitzender der Deutsch-Türkischen Vereinigung.
- Jacob, Georg (1862–1937): Orientalist und Islamwissenschaftler, Mitbegründer der Turkologie in Deutschland. Herausgeber der *Türkischen Bibliothek*, damit erster Übersetzer und Herausgeber moderner türkischer Literatur im deutschen Sprachraum.
- Jiricek, Konstantin, Konstantin Josef Jireček (1854–1918): Schriftsteller und Politiker, aus Tschechien stammender Unterrichtsminister Bulgariens. Autor von *Geschichte der Bulgaren* (1876) sowie *Heerstrasse von Belgrad nach Constantinopel und die Balkanpässe – Eine historisch-geographische Studie* (1877).
- Kaffmaier: 1914 Direktorin der Gewerbeschule in Konstantinopel.
- Kampfmeyer, Georg: Herausgeber von *Die Welt des Islams. Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde*.

- Kaufmann, Max Rudolf (1886–1963): schweizerischer Schriftsteller, Journalist und Übersetzer, zeitweilig Mitarbeiter des Osmanischen Lloyds.
- Kıbrıslı Mehmed Pascha, Kıbrıslı Mehmed Emin (1813–1871): osmanischer Staatsmann, Großwesir und Befürworter der Tanzimat-Reformen; gründete die Schule für Zivilbeamte.
- Kley, Otto (1882– nach 1921): Lehrer in Neuwied, Autor, später bildungspolitisch aktiv in der Deutschen Zentrumspartei.
- Kotschu Bej, Wiktor Pawlowitsch Kotschubei (1768–1834): ukrainischer Adliger, Politiker des Russischen Reichs; 1802–1807 und 1819–1825 Innenminister des Zaren Alexander I., Verfasser einer Denkschrift zur Verwaltungsreform.
- Kurret ul Ain, Qurrat al-‘Ain (1814–1852): Ehrbezeichnung für Fatma Baraghani, führende Persönlichkeit des Babismus, Vorkämpferin der Frauenrechte im Iran, persische Dichterin, bekannt für ihr unverschleiertes und charismatisches Auftreten in der Öffentlichkeit.
- Lamprecht, Karl (1856–1915): deutscher Historiker, Professor an der Universität Leipzig, Begründer der kulturhistorischen Schule.
- Lawrence von Arabien, Thomas Edward Lawrence (1888–1935): britischer Archäologe, Geheimagent und Schriftsteller.
- Leila Hanum: Tochter von Serdar Abdul Kerim Pascha (1807–1883), Gründerin eines Frauervereins.
- Lichtheim, Richard (1885–1963): deutscher, später israelischer Politiker, Publizist und Versicherungsunternehmer; Repräsentant der Zionistischen Weltorganisation in Konstantinopel.
- Mahmud Essad, Esat Efendi (1856–1918): osmanischer Jurist, Schriftsteller und Staatsmann.
- Mahmud II. (1785–1839): 1808 bis 1839 Sultan des Osmanischen Reichs.
- Mahmud Muhtar Pascha (1866–1935): Diplomat, Botschafter in Berlin; osmanischer, später türkischer General.
- Mahmud Şevket Pascha (1856–1913): osmanischer Kriegsminister, Großwesir; trug als Kommandeur zur Niederschlagung des Putschversuchs am 13. April 1909 und zur Absetzung Abdülhamids bei.
- Mollah Selim.
- Moltke, Helmuth von (1800–1891): preußischer Generalfeldmarschall, Militärberater im Osmanischen Reich, Chef des Generalstabs in den Deutschen Einigungskriegen 1864–1871, Verfasser der *Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei* 1841.
- Mukhtar Pascha, Mahmud Muhtar Pascha (1866–1935): osmanischer und türkischer General und Diplomat, 1913–1915 Kaiserlich Osmanischer Botschafter in Berlin.
- Mussa Kiassim Efendi, Musa Kâzım Efendi (1858–1920): Scheich ul Islam, Mitglied des Komitees für Einheit und Fortschritt sowie des Rats für das Unterrichtswesen, Freimaurer.
- Mustafa Satı Bey (1880–1969): osmanischer Pädagoge und Politiker, zeitweilig Direktor des Lehrerseminars in Konstantinopel, 1915 Gründer der „Neuen Schule“ mit Mütterheim, Kindergarten und Lehrerinnenseminar.
- Nail Bej, Mustafa Nail Bey (1861–1922): liberaler Politiker, 1909 osmanischer Unterrichtsminister.
- Namyk Kemal, Namik Kemal (1840–1888): osmanischer Schriftsteller und Publizist. Zuerst Mitarbeiter, später Herausgeber der Zeitung *Tasvîr-i Efkâr*.
- Nazım Bej, Dr. Nâzım Bey (1870–1926): Arzt und jungtürkischer Politiker; Führungsfigur des Komitees für Einheit und Fortschritt, kurzzeitig Unterrichtsminister.

- Niasi Bej, Ahmed Niyazi Bey (1873–1913): albanisch-osmanischer Militär, Jungtürke und Revolutionär.
- Nuradunghian Efendi, Gabriyel Noradunkyan Efendi (1852–1936): osmanisch-armenischer Staatsmann, Minister für öffentliche Angelegenheiten, Handels- und Außenminister.
- Parny, Renée: französische SchauspielerIn, Leiterin einer Schauspieltruppe in Konstantinopel.
- Pischel, Richard (1849–1908): 1885 bis 1902 Professor für vergleichende Sprachwissenschaft und Indologie an der Universität Halle.
- Reschid Pascha (1800–1858): osmanischer Staatsmann, Reformier in der Tanzimat-Ära.
- Risa Nur, Dr., Dr. Rıza Nur (1879–1942): Schriftsteller und Mediziner; 1910 im Widerstand gegen die Jungtürken in Albanien, Deputierter aus Sinop der 1911 gegründeten liberalen Freiheits- und Einheitspartei (Hürriyet ve İtilaf Fırkası), opponierte gegen das Komitee für Einheit und Fortschritt, ging 1913 ins Exil; 1919 Mitglied des Gegenparlaments in Ankara, 1920 Unterrichtsminister.
- Rohrbach, Paul (1869–1956): deutscher Kolonialbeamter, Publizist und Schriftsteller.
- Salih Seki (1864–1921): osmanisch-türkischer Gelehrter, Mathematiker und Astronom; ab 1912 Staatssekretär (Müsteşar) des Unterrichtsministers, ab 1913 Rektor der Darülfünûn-ı Osmani (heute İstanbul Üniversitesi). Trug dazu bei, deutsche Wissenschaftler an die Universität zu holen.
- Sax, Carl Ritter von: österreichischer Historiker und Diplomat.
- Schairer, Erich (1887–1956): deutscher Publizist, Geschäftsführer der Deutsch-Türkischen Vereinigung (DTV).
- Schmidt, Franz (1874–1963): deutscher Schulmann, Auslandsschulreferent, Berater des osmanischen Unterrichtsministers Ahmet Şükrü Bey.
- Schükri Bej: siehe Ahmet Şükrü Bey.
- Selim III. (1762–1808): 1789 bis 1807 Sultan des Osmanischen Reichs.
- Serdar Abdul Kerim Pascha, Abdülkerim Nadir Pascha (1807–1883): osmanischer Militär.
- Şeref Bey, Abdurrahman Şeref Efendi (1853–1925): osmanischer Chronist und Staatsmann; Lehrer sowie Direktor der Mektebi Mülkiye und des Galatasaray-Gymnasiums.
- Schinassi: siehe İbrahim Şinasi.
- Sultan Mehmed Fatih: Mehmed II., Ebü 'l-Fetħ (Fâtih) (1432–1481): 1444 bis 1446 Sultan des Osmanischen Reichs. Unter seiner Regentschaft wurde 1453 Konstantinopel erobert.
- Sultan Osman Gazi I. (1258–1326 oder 1324): Gründer der osmanischen Dynastie und des Osmanischen Reichs.
- Sultan Süleyman II. (1642–1691): 1687 bis 1691 Sultan des Osmanischen Reichs.
- Tahsin Bey, Hasan Tahsin Uzer (1878–1939): osmanisch-albanischer Beamter und Politiker, Leiter der Handelsschule, 1909 Vorsitzender der vom Unterrichtsministerium eingesetzten Kommission für die Reform der höheren Schulen.
- Talât Pascha, Mehmed Talat Paşa (1874–1921): 1915 Innenminister und Großwesir des Osmanischen Reichs, Führer der Jungtürken.
- Tewfik Fikret, Tefvik Fikret (1867–1915): Schulmann, türkischer Dichter und Schriftsteller.
- Ulviye Mewlan Hanum, Nuriye Ulviye Mevlan Civelek (1893–1964): Gründerin eines Frauenvereins und einer feministischen Frauenzeitschrift.
- Wagner, Max Leopold (1880–1962): deutscher Romanist, Sprachwissenschaftler, Ethnologe.
- Zia Gök Alp, Ziya Gökalp (1876–1924): Publizist, Essayist, Begründer der Soziologie im Osmanischen Reich und in der Türkei, Vordenker der Errichtung eines modernen türkischen Nationalstaats mit säkularer Ausrichtung.

Glossar

11. Tamus 1324, 24. Juli 1908: Beginn der jungtürkischen Revolution, Tag des Wiederausrufens der Verfassung.
- Adrianopel: heute Edirne.
- Angora: heute Ankara, die Hauptstadt der Türkischen Republik.
- Aufstand in Bitlis: ein von Russland unterstützter Aufstand kurdischer Bevölkerungsteile gegen Wehrpflicht und Besteuerung Anfang 1914.
- Barbarei, Berberei: Bezeichnung für einen Teil der nordafrikanischen Küste, bezugnehmend auf die indigene Ethnie der Berber.
- Bej, Bey: Herrschertitel im Osmanischen Reich für Statthalter einer Unterprovinz; Titel im Militär und zivilen Beamtentum; wird hinter dem Namen geführt.
- Bewegung des 13. April: ein von Abdülhamid unterstützter reaktionärer Putschversuch gegen die Jungtürken 1909, der militärisch niedergeschlagen wurde.
- Bitlis: Stadt in Südostanatolien.
- Desenchantées, *Les Désenchantées*: Roman von Pierre Loti von 1906, gekürzte deutsche Übersetzung unter dem Titel *Die Entzauberten* 1912; orientalistisches Melodram über den scheiternden Versuch einer prototypischen türkischen Frau, dem Harem zu enttrinnen und sich zu emanzipieren. Loti war einer der meistgelesenen Autoren seiner Zeit (vgl. Bitterli 2014).
- Dette Publique (frz.: Staatsschulden): Kurzbezeichnung für die Administration de la Dette Publique Ottomane, die osmanische Staatsschuldenverwaltung, 1881 von sieben europäischen Mächten gegründet, nachdem das Osmanische Reich 1875 den Staatsbankrott erklärt hatte (vgl. Administration 2023).
- Donanma Cemiyeti Gazetesi: die Gazette des Marinevereins.
- Dschehalet, Cehalet: Unwissenheit.
- Dscherid, Cirit: Speer.
- Effendi, Efendi: formale Anrede („Herr“), im Osmanischen Reich auch für mittlere Beamte und Militärs sowie für osmanische Prinzen.
- Elifbe: ABC, Alphabet.
- Elif-bai-i-dschedid, Neues Alphabet: Lehrbuch von Fuad Bej für sprachlichen Anfangsunterricht.
- Evkaf (arab.: awqaf): (religiöse) Stiftungen (vgl. Wakuf).
- Evkafministerium, Evkaf-ı Hümâyün Nezâreti: für Stiftungseinrichtungen zuständiges Ministerium im Osmanischen Reich (auch: Wakufministerium).
- Exarchat: kirchlicher Verwaltungsbereich.
- Ferman, Firman: Anordnung, Bewilligung, Edikt, Erlass.
- Feûsat, Füyuzat (Fusion): Titel einer literarischen Wochenschrift.
- Findikli, Fındıklı: Küstenstadt am Schwarzen Meer, Hauptort des gleichnamigen Landkreises.
- Galata Serai Lyzeum, Lycée Sultanié, Galatasaray Lisesi, Lyzeum von Galata-Seraj: 1481 gegründete, 1866 zu einem Gymnasium nach französischem Vorbild umgestaltete Eliteschule in Pera (Beyoğlu); sechsjährig; das bestandene Abschlussexamen berechtigt zu den höheren staatlichen Laufbahnen.
- Gesellschaft für die Hebung der Frau („Teali i nisswandschemijeti“).
- Großer Rat, Meclis-i-Maârif: oberstes Beratungsgremium der osmanischen Unterrichtsverwaltung.
- Großwesir: oberster Amtsträger des Osmanischen Reiches, führt die Regierungsgeschäfte.
- Hadisse: Sprüche, Überlieferungen des Propheten Mohammed.
- Hamidisch: Adjektiv, bezieht sich auf die Regierungszeit von Sultan Abdülhamid II. (1876 bis 1909).
- Hanum, Hanım: formale Anrede („Frau“).
- Hodscha, Hoca: Anrede für Lehrer, insbesondere des islamischen Religionsunterrichts.
- Idadié, Idadiéh, İdadiye: Mittelschule.
- İdschihad, İctihad (Anstrengung): Titel einer von Abdullah Cevdet herausgegebenen Wochenschrift.

- İkdam (Bemühung): Zeitung der Liberalen, 1894 gegründet, kritisch gegenüber den Jungtürken.
In magnis voluisse sat est: In großen Dingen genügt es, sie gewollt zu haben.
- Japan: als Reformvorbild.
- Julirevolution: Beginn der jungtürkischen Revolution, Tag des Wiederausrufens der Verfassung am 24. Juli 1908.
- Kammer: Abgeordnetenhause oder -kammer und Unterhaus des Osmanischen Parlaments in der Verfassungsjahre 1908–1918, zuständig für Gesetzgebung und Staatshaushalt.
- Kapitulationen: Handelsabkommen des Osmanischen Reichs mit westeuropäischen Staaten; vom Lateinischen *capitulare*, in Kapitel einteilen.
- Kazas: Landkreisen entsprechende Verwaltungseinheiten.
- Komitee für die Verteidigung der Rechte der türkischen Frauen, Osmanlı mudafai hukuki nisswan dschemijeti, Osmanlı Müdafaa-i Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti: 1913 gegründete Frauenrechtsorganisation zur Verbesserung der Bildung und rechtlichen Stellung von Frauen.
- Komitee für Einheit und Fortschritt (KEF), Komitee İttihad ve Terakki, Komité Union et Progrès: politische Organisation im Osmanischen Reich, Partei der Bewegung der Jungtürken, ab 1913 alleinige Regierungspartei.
- Konak Münir Pascha, Münir Paşa Konağı: eine nach Münir Paşa benannte Villa, die als Repräsentationsgebäude diente.
- Konak: kleiner Palast, Herberge, Regierungsgebäude.
- Konstantinopel: die Hauptstadt des Osmanischen Reichs, heute Istanbul.
- Le Journal de Salonique: französischsprachige Zeitung, erschienen 1895–1911 in Thessaloniki.
- Ltq., LTQ: Abkürzung für das türkische Pfund (Währung).
- Maalik: eine arabische Kalligrafie.
- Mädchensultanije, mekteb-i sultâni: Bildungsanstalt für Mädchen, Lyceum.
- Madschideh, Macide: Frauengestalt in Halide Edibs *Mein Weg durch das Feuer. Erinnerungen*.
- Malumatı Tidscharije: Handelslehre; 1918 Titel der Vorlesungen von Prof. Dr. Jakir Behar an der Handelsabteilung der Frauenhochschule.
- Mearif, Maarif: das Unterrichtswesen.
- Mearif-Ministerium: Unterrichtsministerium.
- Mearifsteuer: der Unterrichtsverwaltung zufließender Zuschlag zur Grundsteuer.
- Medresse: islamische Institution zur religiösen und juristischen Ausbildung, durch Stiftungen (Waqf) finanziert.
- Medschlis-i-Mearif, Meclis-i-Maârif: Rat für das Unterrichtswesen, Großer Rat (s. Quelle vom 8. Oktober 1910 zur Zusammensetzung).
- Mohammedanisch, muhamedanisch: muslimisch.
- Muhtar: Oberhaupt eines Dorfes oder eines Stadtteils mit staatlichen Aufgaben.
- Mülkchieh: Titel einer Monatsschrift.
- Mülkiye Mektebi, Mekteb-i-Mülkchieh: Bildungsanstalt für Zivilbeamte; Hochschule für Religionsrecht.
- Nargileh, Nargile: Wasserpfeife.
- Nationale Mädchenschule.
- Nationalrat: das osmanische Parlament oder dessen Kammer sowie die Mitglieder.
- Nemesis: in der griechischen Mythologie die Göttin des gerechten Zorns.
- Nischantasch, Nişantaşı: Vorort bei Pera, „Saint-Germain von Konstantinopel“.
- Osmanische Frauengesellschaft, Osmanlı kadınların dschemijeti i hairiessi, Osmanlı Kadınlar Cemiyeti-i Hayriyesi: Organisation, die sich für die Verbesserung der Bildung und sozialen Bedingungen von Frauen einsetzte.
- Osmanische Gesellschaft für den Unterricht, Osmanly Mearif Dschemijeti, Osmanlı Maârif Cemiyeti: Gesellschaft für das osmanische Unterrichtswesen, gegründet im Oktober 1913; Ehrenvorsitzende waren Prinz Mecid Efendi und der Unterrichtsminister.
- Padişah: Sultan.

- Pariser „Unsterbliche“ vierzig, die vierzig Unsterblichen: die Mitglieder der Académie Française; 1888 satirisch aufs Korn genommen durch den Schriftsteller Alphonse Daudet wegen des ihnen zugeschriebenen lähmenden Einflusses auf das geistige Leben Frankreichs.
- Patriarch: der Vorsteher der orthodoxen Kirche von Konstantinopel und der übrigen Patriarchen.
- Patriarchat, ökumenisches: konfessionell übergreifendes Patriarchat der christlich-orthodoxen Gemeinden im Osmanischen Reich.
- Patriarchat: Institution der christlich-orthodoxen Religionsgemeinschaften unter der Leitung eines Patriarchen mit weitgehender Autonomie in Schul- und Gemeindeangelegenheiten.
- Petche, Peçe: Schleier.
- Phanar, Fener: überwiegend von Griechen bewohnter Stadtteil Konstantinopels, Sitz des Oberhauptes des ökumenischen Patriarchats.
- Preußischer Schulmeister: Topos der deutschen Bildungsreformdebatte ab 1871.
- Raja, Reaya (Herde): Bezeichnung für die christlichen Untertanen des Osmanischen Reichs. Im 19. Jahrhundert interessierten sich die europäischen Mächte zunehmend für deren Rechte im Verhältnis zur türkisch-muslimischen Bevölkerung; unter anderem daraus entstand die „orientalische Frage“. Vgl. Ranke 1854/1865; Schöllgen 1984; zum Begriffswandel Kreiser 2008, S. 66.
- Rassen: in Artikeln des Osmanischen Lloyds verwendetes Synonym für die zum Osmanischen Reich gehörenden Völker beziehungsweise Nationalitäten.
- Rumelien, rumelisch: Regionen des Balkans, die unter osmanischer Herrschaft standen; Rüm ist die türkische Bezeichnung für Griechen, die sich als Bürger des Römischen Reichs verstanden.
- Rüşchdié-, Rüşchdieh-Schule, Rüştiye Mektebi: staatlich verwaltete Mittel- oder Realschule.
- Sabah (Morgen): in der jungtürkischen Ära Zeitung der Liberalen. Besteht bis heute.
- Salonik: heute Thessaloniki.
- Sancak, Sandschak: Verwaltungseinheit einer Provinz.
- Scheich ul-Islam, Şeyhülislam: höchster religiöser Würdenträger im Osmanischen Reich, zuständig für die Rechtsinterpretation und die Überwachung der islamischen Gesetzgebung; Berater des Sultans in religiösen und rechtlichen Fragen.
- Scheriatrecht: das Recht nach der Scharia, den aus Koran und Sunna geschöpften religiösen Gesetzen des Islams, die nach traditioneller Auffassung als unveränderlich gelten.
- Sebil er rıschad, Sebil-ür-reschâd (Der richtige Weg): nach Hachtmann (Die türkische Literatur, 1916, S. 26) eine Zeitschrift mit gegen die Modernisierungsbestrebungen gerichteter orthodox-islamischer Vorgeschichte.
- Servet-i funun: Titel einer illustrierten Zeitschrift.
- Smyrna: heute Izmir.
- Softa: Koranstudent.
- Stambuline: ein Gehrock mit Stehkragen, Teil der höfischen Garderobe der osmanischen Gesellschaft während der Tanzimat.
- Syrai Şirketler, Zirai Şirketler: landwirtschaftliche Gesellschaften.
- Syrat-i müstekim: Titel einer Zeitschrift.
- Tacht el bahr (arab.: Thron des Meeres): zeitweilig für Unterseeboot gebrauchtes Wort.
- Tanin (Resonanz): Zeitung in der jungtürkischen Ära. Bestand bis 1947.
- Tanin: 1908 von Hüseyin Cahit Yalçın, Hüseyin Kazım Kadri und Tefvik Fikret gegründete Zeitung, die später die politische Linie des Komitees für Einheit und Fortschritt unterstützte.
- Tanzimat (arab.: Neuordnung): Reformphase des Osmanischen Reichs im 19. Jahrhundert.
- Tasfieh-i lissan: Sprachreinigung.
- Tasfir-i Efkâr, Tasvîr-i Efkâr (Erleuchtung der Gedanken): einflussreiches publizistisches Organ des KEF. 1862 gegründet von İbrahim Şinasi. Nachdem Şinasi 1865 ins Exil nach Paris ging, übernahm sein Mitarbeiter Namık Kemal (1840–1888), später Ebüzziya Mehmet Tefvik Bey (1849–1913) die Herausgeberschaft. 1909/10 war der 1912 als Abgeordneter ins Parlament gewählte Journalist Yunus Nadi (1879–1945), der spätere Gründer der Zeitung Cumhuriyet, zeitweilig für sie tätig.
- Tataren: nach dem Französischen auch Tartaren.

- Tensikat (arab.: Neuordnung der Stellen): mit Tensikatgesetz von 1909 wurden der Beamtenapparat neu geordnet und Mittel bewilligt, „um die durch das Tensikatgesetz brotlos gewordenen Beamten zu unterstützen“; Jäschke 1917, S. 27.
- Terdschüman, Tercüman: Titel einer osmanischen Zeitung.
- Tesetür, tesettür: körperverdeckende Bekleidung streng islamischer Frauen.
- Tscharschaff, Çarşaf: überwurfartiges Straßenkleid.
- Tschibuk, Çibuk: lange Tabakpfeife.
- Tschiftdschi Takvimi, Çiftçi takvimi: Bauernkalender.
- Tschiftdschiler Dernej, Çiftçiler Derneği: Landwirtschaftsverein.
- Tschiftdschilik, Çiftçilik: Ackerbau, Landwirtschaft.
- Tuba Ağacı, Tubabaum (Paradiesbaum): der mytische Baum der Glückseligkeit, der der Überlieferung zufolge im Paradies wächst; Symbol der Erkenntnis, Symbol für alles Gute und Nützliche, Symbol kosmischer Ordnung, im Sufismus Symbol für die Nähe zu Gott (vgl. Tuba (Baum) 2021); Metapher in Bildungsreformdebatten seit Mitte des 19. Jahrhunderts in Verbindung mit der Frage des Aufbaus „von unten oder von oben“.
- Türk Derneği: 1909 gegründeter Kulturverein.
- Türk Odschaghy, Türk Ocağı (türkischer Herd): 1911/12 in Konstantinopel gegründeter Verein, dem auch Halide Edib angehörte. Propagierte den Traum von Groß-Turan, konzentrierte sich dann jedoch „als Vorstufe für ein Turan auf einen türkischen Staat in den Grenzen des Nationalpaktes Misak-ı Millî. So sollte erst eine Türkei in Anatolien entstehen und später eine Vereinigung mit den Türkvölkern Mittelasiens stattfinden.“ Türk Ocağı 2021.
- Türk Yurdu (Heimat der Türken): 1911 gegründete panturkistische Zeitschrift.
- Wakuf, Waqf: Vermögen der Moscheen und milden Stiftungen (vgl. Evkaf).
- Wakufministerium: leitende Behörde für die Verwaltung der religiösen Güter, Stiftungen und Moscheen (s. auch: Evkafministerium).
- Wakufschulen: von religiösen Stiftungen unterhaltene Schulen.
- Wilajet, Vilayet: Territoriale Verwaltungseinheit, Provinz.

Übersicht der Reihe

Band 1

Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert.

Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer

Hrsg. von Ingrid Lohmann und Julika Böttcher. Bad Heilbrunn 2021

ISBN 978-3-7815-2436-1 print; ISBN 978-3-7815-5874-8 digital

doi.org/10.35468/5874

Band 2

Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch

Hrsg. von Ingrid Lohmann und Julika Böttcher. Bad Heilbrunn 2022

ISBN 978-3-7815-2519-1 print; ISBN 978-3-7815-5959-2 digital

doi.org/10.35468/5959

Band 3

Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich.

Akteure, Netzwerke, Diskurse

Von Julika Böttcher. Bad Heilbrunn 2023

ISBN 978-3-7815-2547-4 print; ISBN 978-3-7815-5987-5 digital

doi.org/10.35468/5987

Band 4

Vom „Türkenjoch“ zu „Deutschlands Freundschaft für die Türkei“.

Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918

Von Timm Gerd Hellmanzik. Bad Heilbrunn 2023

ISBN 978-3-7815-2546-7 print; ISBN 978-3-7815-5986-8 digital

doi.org/10.35468/5986

Band 5

Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945.

Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation

Von Dennis Mathie. Bad Heilbrunn 2023

ISBN 978-3-7815-2561-0 print; ISBN 978-3-7815-6003-1 digital

doi.org/10.35468/6003

Band 6

Kulturpolitik für die neue Türkei.

Friedrich Schrader und der Osmanische Lloyd, Konstantinopel 1908–1918.

Eine kommentierte Quellensammlung

Hrsg. von Ingrid Lohmann und Timm Gerd Hellmanzik. Bad Heilbrunn 2025.

ISBN 978-3-7815-2697-6 print; ISBN 978-3-7815-6157-1 digital

doi.org/10.35468/6157

Alle Bände sind auch in Open Access verfügbar: <https://www.pedocs.de/>

Weitere Informationen zu den Bänden: [ingridlohmman.de/Turkey-Images_in_Education-History/](https://www.pedocs.de/Turkey-Images_in_Education-History/)

Im Zuge der Umgestaltung des Osmanischen Reichs in eine moderne Nation geriet der Journalist Friedrich Schrader in einen Balanceakt: Er teilte die imperialistischen Ambitionen der deutschen und der türkischen Seite nicht, musste im Osmanischen Lloyd jedoch auch Ansichten des Auswärtigen Amts vertreten.

„Unter den nichttürkischen Zeitungen der Türkei steht auch literarisch der ‚Osmanische Lloyd‘ an erster Stelle, vor allem wegen der vortrefflichen Aufsätze und Übersetzungen von Friedrich Schrader.“ (Otto Hachtmann 1916)

„Batı'nın oryantalist küçümsemeye andığı Doğu'ya bir başka bakar.“ (Fikret Eser 2015)

„Ideen, Dinge oder Praktiken zirkulieren und lösen Transferprozesse nicht von selbst aus, sondern hierzu bedarf es Personen oder Medien der Vermittlung.“ (Christine Mayer 2021)

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte
Band 6

Die Herausgeberin und der Herausgeber

Lohmann, Ingrid, Univ.-Prof. i. R. Dr., Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Beziehungen zwischen pädagogischem und ökonomischem Diskurs in Geschichte und Gegenwart; jüdische Bildungsgeschichte; deutsch-türkische Bildungsgeschichte.

Hellmanzik, Timm Gerd, Dr. phil., Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Geschichte der Erziehung und Bildung, transnationale und postkoloniale Bildungsgeschichte.

978-3-7815-2697-6



9 783781 526976